

T.C.
RECEP TAYYIP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE ve DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN
KAYNAĞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN YETERLİKLERİ, SORUNLARI
VE BEKLENTİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

(Doktora Tezi)

Muzaffer ÜZÜMCÜ

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Bayramali NAZIROĞLU

RİZE 2016

T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE ve DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN
KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN YETERLİKLERİ, SORUNLARI
VE BEKLENTİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**
(Doktora Tezi)

Tezin Yazarı
Muzaffer ÜZÜMCÜ

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Bayramali NAZIROĞLU

Tez Savunma Tarihi
26.05.2016

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı

Başkan : Prof. Dr. İrfan BAŞKURT

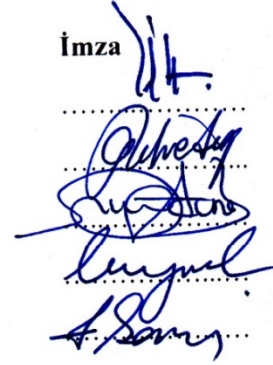
Üye : Yrd. Doç. Dr. Bayramali NAZIROĞLU

Üye : Yrd. Doç. Dr. H. Yusuf ACUNER

Üye : Yrd. Doç. Dr. Umut KAYA

Üye : Yrd. Doç. Dr. Faruk SANCAR

İmza



Enstitü Müdürü

.../.../2016

Onay tarihi

BİLİMSEL ETİK BEYANI

RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu tezi bilimsel metotlara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak hazırlayıp sunduğumu, tezde bana ait olmayan tüm bilgi, düşünce ve sonuçları belirttiğimi ve bunların kaynağını gösterdiğimi onurumla beyan ederim.

01/05/2016


Muzaffer ÜZÜMCÜ

ÖN SÖZ

İnsanoğlu her ne kadar mükemmel olma arzusunu içinde taşısa da her yönüyle mükemmel ve her bakımdan yeterli olduğunu iddia edemez. Hangi boyutta veya şekilde olursa olsun; birtakım yetersizliklere sahip olmak insan olmanın bir hususiyetidir. Böyle bakıldığında özel gereksinimli bireylerin, yetersizliklerinin daha belirgin olması dışında, normal gelişim gösteren bireylerden bir farkları yoktur.

Bir normalleşme süreci olarak kabul edebileceğimiz kaynaştırma eğitimi uygulamaları, özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla aynı eğitim ortamlarında bulunmalarına fırsat vermekte ve onların topluma adapte olmalarına katkı sağlamaktadır. Nitekim ülkemizde 1980'lerin ikinci yarısından itibaren özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla aynı sınıflarda eğitim almaları yaklaşımı ağırlık kazanmaya başlamış ve pek çok eksiği olmasına rağmen kaynaştırma eğitimi uygulamaları, özel gereksinimli öğrencilerin önemli bir kısmının faydalandığı öğretim faaliyetleri haline gelmiştir.

İçinde yaşanan toplumun temel dinamiklerinin keşfedilmesinde önemli işlevler gören din eğitimi, pek çok insanın hayat görüşünü ve yaşam biçimini şekillendirmektedir. Ülkemizde ilkokul dördüncü sınıftan lise son sınıfa kadar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri zorunlu olarak okutulmakta ve normal gelişim gösteren öğrencilerin yanı sıra özel gereksinimli öğrenciler de din hakkındaki bilgilerini bu derslerde öğrenmektedir. Ayrıca 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren seçmeli din derslerinin okutulmaya başlanmasıyla okullarda daha yoğun bir din eğitimi verilebilmesi mümkün hale gelmiştir. Böylece genellikle daha fazla tekrar ve zamana ihtiyaç duyan özel gereksinimli öğrenciler, haftada sekiz saate kadar din eğitimi alma imkânına kavuşmuştur.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin pek çok unsuru olmasına rağmen belirlenen hedeflere ulaşmada en önemli faktör öğretmenlerdir. Bu noktada öğretmenlerin yeterliklerinin arttırılması, sorunlarının belirlenip çözülmesi ve beklentilerinin karşılanması din derslerinin amaçlarına ulaşması için zaruridir. Bunlar yapılmadığı müddetçe ne normal gelişim gösteren ne de özel gereksinimli öğrenciler din derslerinden istenilen ölçüde faydalanabilir.

Beş yıllık bir çalışmanın ürünü olan bu tezde birçok değerli insanın emeği geçmiştir. Değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Bayramali Nazıroğlu'nun bana duyduğu güven ve ufkumu açan yönlendirmeleri tezimin gelişmesinde katkı sağlamıştır. Kıymetli hocama emeği, tezime olan önemli katkıları ve her konuda sevgi ve anlayışla bana destek olduğu için minnet borçluyum.

Akademik hayata başlamama ve doktora sürecimin başında kendisinden aldığım derslerle din eğitimi alanına daha iyi nüfuz etmeme vesile olan, öğrencisi olmakla gurur duyduğum kıymetli hocam Prof. Dr. Ahmet Koç'a bana kazandırdıklarından dolayı teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmama yönelik görüş ve önerilerini benimle paylaşarak tezime büyük katkı sağlayan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Hacı Yusuf Acuner'e desteği ve yakın ilgisinden dolayı çok teşekkür ediyorum. Yine çalışmalarım süresince görüş ve önerilerini esirgemeyen ve desteğini her zaman hissettiğim saygıdeğer hocam Yrd. Doç. Dr. Faruk Sancar'a şükranlarımı sunuyorum.

Doktora tez araştırması amacıyla YÖK tarafından verilen araştırma bursuyla yurtdışında bulunduğum süre içerisinde bana danışmanlık yapan, içinde bulunduğum yeni ortama alışmam için her türlü kolaylığı gösteren ve Fordham Üniversitesi'nin kütüphanesi başta olmak üzere bütün imkânlarından faydalanmamı sağlayan değerli hocam Prof. Dr. Gloria Durka'ya minnet borçluyum.

Din eğitimi alanına yönelmemde önemli tesiri olan, yüksek lisans danışmanlığımı yapan ve doktora tez konumu belirlerken bana yol gösteren kıymetli hocam Prof. Dr. Recep Kaymakcan'a tüm içtenliğimle teşekkür ediyorum. Yine, araştırma konumu belirlemeye çalıştığım süreçte ufkumu açan yönlendirmeleriyle tez konumu belirlememde önemli katkısı olan değerli hocam Prof. Dr. Cemal Tosun'a da özellikle teşekkür ediyorum.

Bu çalışmada, birçok özel eğitimcinin de önemli katkıları olmuştur. Özellikle yakın ilgileri, misafirperverlikleri ve yönlendirmeleri için Prof. Dr. Emine Sema Batu ve Doç. Dr. Serhat Odluyurt'a; nitel araştırmalar konusunda önemli bilgiler veren ve tez sürecinde de her türlü desteği vereceğini ifade eden

Yrd. Doç. Dr. Ayten Düzkantar Uysal'a ve çalışma konumuyla ilgili görüşlerini paylaşarak katkı sağlayan Doç. Dr. Nur Akçin'e çok teşekkür ediyorum.

Doktora tez sürecinin başından itibaren desteğini aldığım Öğr. Gör. Zeki Karataş'a; tezimi okuyarak önemli katkılar sağlayan Yrd. Doç. Dr. Adem Güneş ve Yrd. Doç. Dr. Muhammed Kızılgöçer'e, yoğun bir dönemde olmasına rağmen tezimi okuyarak katkı sağlama inceliğini gösteren değerli dostum ve meslektaşım Arş. Gör. Musa Türkan'a şükran borçluyum. Görüşme sorularına son şeklinin verilmesinde görüşlerinden istifade ettiğim Arş. Gör. Dr. Asiye Şengül Avşar'a da teşekkür ediyorum. Ayrıca tezimi okuyarak edebi yönden daha güzel bir hale gelmesine katkı sağlayan edebiyatçı dostum Murat Işık'a da çok teşekkür ediyorum.

Özellikle bu araştırmaya gönüllü olarak katılarak samimi görüşlerini benimle paylaşan ve böylece araştırma verilerinin oluşmasına imkân veren isimlerini anmadığım çalışma grubundaki bütün öğretmen arkadaşlarıma değerli katkılarından dolayı teker teker teşekkür ediyorum.

Son olarak bu araştırmanın gerçekleşmesi için bizleri destekleyen Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimine teşekkürlerimi sunuyorum.

01.05.2016

Muzaffer ÜZÜMCÜ

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	i
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar DİZİNİ.....	viii
KISALTMALAR.....	ix
GİRİŞ	1
Araştırmanın Konusu ve Problemi	1
Araştırmanın Amacı.....	3
Araştırmanın Önemi.....	5
Araştırmanın Varsayımları.....	7
Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları.....	7
İlgili Tanımlar	7
İlgili Çalışmalar	8
BİRİNCİ BÖLÜM: KAVRAMSAL ve KURAMSAL ÇERÇEVE.....	14
1. Özel Eğitim.....	14
1.1. Özel Gereksinimli Bireyler ve Sayıları.....	15
1.2. Özel Eğitim Ortamları	18
2. Kaynaştırma Eğitimi	20
2.1. Kaynaştırma Eğitiminin Kısa Tarihçesi.....	20
2.2. Kaynaştırma Eğitiminin İlkeleri ve Yararları	23
2.3. Kaynaştırma Eğitiminin Unsurları	25
2.4. Kaynaştırma Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme ve Akran Eğitimi	33
2.5. Kaynaştırma Eğitiminde BEP	36
3. Kaynaştırma Uygulamalarına Katılan Özel Gereksinimli Bireyler ..	39
3.1. Süreğen Hastalığı Olan Bireyler.....	43
3.2. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler.....	44
3.3. Ortopedik Yetersizliği Olan Bireyler.....	47
3.4. Görme Yetersizliği Olan Bireyler	50
3.5. Duygusal ve Davranış Bozukluğu Olan Bireyler	51
3.6. İşitme Yetersizliği Olan Bireyler.....	53
3.7. Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Bireyler.....	56
3.8. Üstün Yetenekli Bireyler	57

3.9. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler	59
3.10. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Güçlüğü Olan Bireyler.....	61
3.11. Otistik Bireyler	62
3.12. Birden Fazla Yetersizliği Olan Bireyler	63
3.13. Korunmaya Muhtaç Bireyler.....	64
4. Kaynaştırma Eğitimi Açısından DKAB Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Kısa Bir Değerlendirmesi.....	66
İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM	69
1. Araştırma Modeli	69
2. Çalışma Grubu	72
3. Veri Toplama Aracı	77
4. Verilerin Toplanması	81
5. Verilerin Analizi	83
6. Geçerlik ve Güvenirlik.....	86
7. Rapor haline getirme	88
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	89
1. Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarıyla İlgili Genel Görüşleri.....	89
1.1. Kaynaştırma Uygulamalarıyla İlgili Olumlu Görüşler	89
1.2. Kaynaştırma Uygulamalarıyla İlgili Olumsuz Görüşler	93
2. Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Eğitim Alma Durumu	107
2.1. Kaynaştırma Uygulamalarıyla İlgili Eğitim Alanlar	108
2.2. Kaynaştırma Uygulamalarıyla İlgili Eğitim Almayanlar.....	113
3. Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarından Etkilenme Durumu	120
3.1. Kaynaştırma Uygulamalarından Etkilenenler	120
3.2. Kaynaştırma Uygulamalarından Etkilenmeyenler	130
4. Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarında Uyarılma Yapma Durumu	132
4.1. Kaynaştırma Uygulamalarında Uyarılma Yapanlar.....	132
4.2. Kaynaştırma Uygulamalarında Uyarılma Yapmayanlar.....	149

5. Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarında Problem Yaşama Durumu ve Bu Problemlerle Başa Çıkma Yolları	150
5.1. Kaynaştırma Uygulamalarında Problem Yaşayanlar	150
5.2. Kaynaştırma Uygulamalarında Problem Yaşamayanlar	164
5.3. Öğretmenlerin Problemlerle Başa Çıkma Yolları	165
6. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilere BEP Hazırlama Durumu	170
6.1. BEP Hazırlayanlar	170
6.2. BEP Hazırlamayanlar	173
7. Özel Gereksinimli Öğrenciler ve Din Eğitimi	174
7.1. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Dini Sorumluluk Durumuyla İlgili Görüşleri	174
7.2. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Dini Konulara İlgili Duyuma Durumuyla İlgili Görüşleri	183
7.3. Öğretmenlerin Din Derslerinin İçeriğinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Uygunluğuyla İlgili Görüşleri	191
7.4. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Dini Değerleri Öğrenme Durumuyla İlgili Görüşleri	199
7.5. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerin İnanç Esaslarını Öğrenme Durumuyla İlgili Görüşleri	208
7.6. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerin İbadetleri Öğrenme Durumuyla İlgili Görüşleri	214
7.7. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okul Dışında Din Eğitimi Alma Durumuyla İlgili Görüşleri	220
7.8. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Din, Ahlak, Değerler Grubu Dersleri Alma Durumu	227
8. Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğrencilerin Etkileşimleriyle İlgili Görüşleri ve Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerden Yararlanma Durumları	233
8.1. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler Arasındaki Etkileşimle İlgili Görüşler	234

8.2. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitiminde Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerden Yararlanma Durumu	243
9. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Aileleri	250
9.1. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Aileleriyle İletişim Durumları	250
9.2. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ailelerinin Öğretmenlerden Beklentileri.....	253
9.3.Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Aileleriyle İlgili Yaşadığı Problemler	256
10. Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarında Destek Alma Durumu ve İhtiyaç Duydukları Destekler	261
10.1. Kaynaştırma Uygulamalarında Destek Alanlar.....	261
10.2. Kaynaştırma Uygulamalarında Destek Almayanlar	265
10.3. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmenlerin İhtiyaç Duyduğu Destekler	266
11. Öğretmenlerin Fiziksel Koşullarla İlgili Görüşleri	272
11.1. Kaynaştırma Uygulamaları için Fiziksel Koşulları Yeterli Görenler.....	272
11.2. Kaynaştırma Uygulamaları için Fiziksel Koşulları Yeterli Görmeyenler	274
12. Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarıyla İlgili Önerileri	277
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER	292
Araştırmanın Sonuçları	292
Araştırmanın Önerileri	300
KAYNAKÇA	303
EKLER	318
Ek-1: İzin Belgesi	319
Ek-2 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	321
Ek-4 Demografik Bilgi Formu	326
Ek-5 Görüşme Metni Örneği	327
ABSTRACT	336
ÖZGEÇMİŞ.....	338

TABLULAR DİZİNİ

Tablo-1. Türkiye’deki Özel Gereksinimli Bireylerin Sayısı.....	16
Tablo-2. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylerin Eğitim Aldığı Ortamlar .	18
Tablo-3. Görüşme Yerleri ve Tarihleri	72
Tablo-4. Görüşme Yapılan Öğretmen Bilgileri.....	73
Tablo-5. Özel Gereksinimli Öğrenci ve Sınıf Bilgileri.....	74
Tablo-6. Öğretmenlerin Girdiği Dersler ve Ortalama Sınıf Mevcutları ...	75



KISALTMALAR

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AIDS	: Acquired Immune Deficiency Syndrome
Bkz.	: Bakınız
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
DEHB	: Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
EHK	: Engelliler Hakkında Kanun
GPO	: Government Printing Office
ICF	: International Classification of Functioning
IDEA	: Individuals of Disabilities Education Act
İDKAB	: İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
İSAM	: İslam Araştırmaları Merkezi
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖGÖ	: Özel Gereksinimli Öğrenci
ÖEH	: Özel Eğitim Hizmetleri
ÖEHY	: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
ÖEHKHK	: Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi
RTEÜ	: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
SHK	: Sosyal Hizmetler Kanunu
TDV	: Türk Diyanet Vakfı
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın konusu, problemi, amacı, önemi, varsayımları, kapsamı ve sınırlılıklarına yer verilmiş; araştırmayla ilgili tanımlar açıklanmış ve ilgili çalışmalar kısaca tanıtılmıştır.

Araştırmanın Konusu ve Problemi

Özel gereksinimli bireyler, toplumun önemli bir parçasıdır. Sağlıklı bir toplumsal hayat, sadece normal gelişim gösteren bireylerin değil özel gereksinimli bireylerin de her maddi-manevi ihtiyaçlarının karşılanmasıyla mümkündür. Bu bireylerin ihtiyaçları giderilmezse toplumsal desteğe en çok ihtiyacı olan kesimlerden biri ihmal edilmiş olur.

Şüphesiz toplumu oluşturan bireylerin temel ihtiyaçlarından biri olarak inanma ve hayatını bu inanca göre düzenleme ihtiyacı sayılabilir. Bu anlamda din, insanlara bir inanç sistemi ve yaşam biçimi sunan, bireysel ve toplumsal yönleri olan bir olgudur. Dinin bireysel ve toplumsal yaşamda önemli bir yer işgal etmesi ve insanın özellikle manevi ihtiyaçlarını karşılayabilecek unsurlar içermesi din eğitimi gerekli kılan hususlardandır. Nitekim örgün öğretim kurumlarında okutulan zorunlu derslerden biri de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersidir. Ayrıca söz konusu kurumlarda seçmeli olarak üç farklı din dersi de verilmektedir.

Ailedeki din eğitimi hariç tutulursa, normal gelişim gösteren bireylerde olduğu gibi özel gereksinimli bireylerin de büyük bir çoğunluğu din eğitimiyle okullardaki DKAB dersleriyle tanışmaktadır. Camilerdeki ve Kur'an kurslarındaki din eğitimi hizmetlerinden okul çağı çocuklarının belli bir kesiminin faydalandığı bilinmektedir. Okullardaki din dersleri sayesinde DKAB öğretmenleri, cami ve Kur'an kurslarının ulaşamadığı toplumun çok büyük bir kesimine din eğitimi sunma şansı yakalamaktadır.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin temel unsurlarından biri olan öğretmenlerin yeterliği, öğrencilerin gerekli kazanımları edinmelerinde kilit rol oynamaktadır. Bu yüzden birçok unsuru olan kaynaştırma eğitiminde öncelikle öğretmenlerin yeterliği, sorunları ve beklentileri üzerine bir araştırma yapılması daha uygun görülmektedir. Şunu da belirtmek gerekir ki öğretmenlerin sorun ve beklentileri;

öğrenme ortamı, öğrenci aileleri, okul yöneticileri, müfredat, öğrenme materyalleri gibi eğitim ve öğretim faaliyetleriyle ilgili birçok unsuru kapsadığından bu konuda yapılan bir araştırma oldukça kuşatıcı olacaktır.

Böylece bu araştırmada, DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları konusunda ne düşündükleri ve niye böyle düşündüklerini öğrenilmeye çalışılmış, öğretmenlerin karşılaştığı sıkıntılar tespit edilmiş, çözüm önerileri sıralanmış ve özel gereksinimli öğrencilere daha iyi din eğitimi verilebilmesi için atılması gereken adımlar yine öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ortaya konmaya çalışılmıştır. Varsayımlar, güdüler, nedenler, hedefler ve değerler; bunların hepsi bu araştırmanın ilgi konusu ve araştırmacının sorularının odağı olmuştur.

Problem Durumu

Kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarda ders veren DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinin ve yeterliklerinin tespit edilmesi, kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunların ortaya çıkarılması ve bu uygulamalarla ilgili beklentilerinin açıklık kazanması bu araştırmanın temel problemidir.

Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

- DKAB öğretmenleri kaynaştırma uygulamaları konusunda nasıl bir tutuma sahiptir?
- DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları konusunda kendilerinin yeterlik durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları esnasında destek alma durumları nedir ve destek alıyorsa bu destekler nelerdir?
- DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili olarak yaşadıkları sorunlar var mıdır, varsa bu sorunlar nelerdir, bu sorunları çözmek için herhangi bir yönteme başvuruyorlar mı, başvuruluyorsa bu yöntemler nelerdir?
- DKAB öğretmenleri, kendi dersleriyle ilgili, özel gereksinimli öğrencilerinde ilerleme gözlemliyorlar mı, gözlemliyorsalr bu ilerlemelerin kapsamı ve içeriği nedir?
- DKAB öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilerinden etkileniyorlar mı? (Etkileniyorsalr) Nasıl etkileniyorlar?

- Kaynaştırma uygulamaları yapan DKAB öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıf ve okul koşulları nasıldır, söz konusu öğretmenlerin bu koşullardan memnuniyet durumları nedir?

- DKAB ve din, ahlak ve değerler grubu seçmeli derslerinin içeriğinin özel gereksinimli öğrencilere uygunluğu konusunda, DKAB öğretmenlerinin görüşleri nelerdir? Seçmeli din dersleri özel gereksinimli öğrenciler tarafından tercih ediliyor mu, tercih ediliyorsa ne ölçüde faydalı oluyor?

- DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik önerileri var mı, varsa bunlar nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) engelli istatistiklerine göre Türkiye nüfusunun %12.29'u bir veya daha fazla engele sahiptir. Bu bireylere ihtiyaç duydukları eğitim hizmetlerini etkin bir şekilde sağlamak için özel eğitim çalışmaları yapılmaktadır. Ancak özel eğitimciler, özel eğitim hizmetlerinde din eğitimi konusunu pek gündeme getirmemiştir. Bu nedenle son zamanlarda din eğitimcileri, bu eksikliği görüp araştırma yapmaya yönelmektedirler.

Özellikle son yıllarda çeşitli bakanlıklar, Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) ve sivil toplum örgütleri özel gereksinimli bireylere yönelik araştırma geliştirme faaliyetlerinde bulunmaktadır.¹ AB uyum sürecinde de özel gereksinimli bireylere yönelik pek çok kazanım elde edilmiştir (AB Bakanlığı, 2013, s. 197). Bütün bu olumlu gelişmeler İlahiyat fakültelerinde görev yapan din eğitimcileri, din sosyologları ve din psikologlarının, özel gereksinimli bireylere yönelik bilimsel çalışma yapma ve proje üretme gerekliliğini fark etmelerinde yardımcı olmaktadır.

¹ Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın özel gereksinimli bireylere yönelik yaptığı çalışmalar için <http://www.eyh.gov.tr/tr/8239/Engellilik-Arastirmalari> adresine bakılabilir. MEB'in özel gereksinimli bireylere yönelik yaptığı çalışmalar için <http://orgm.meb.gov.tr/> adresine bakılabilir. DİB'in özel gereksinimli bireylere yönelik yaptığı çalışmalar için <http://engelsiz.diyanet.gov.tr/> adresine bakılabilir. Özel gereksinimli bireylerin sorunlarına çözüm arayan birçok sivil toplum kuruluşu vardır. Önde gelenlerinden biri Dünya Engelliler Vakfı'dır. <http://www.devturkiye.org/> adresinden yaptıkları çalışmalar incelenebilir.

Din eğitimi genel eğitimle olduğu gibi, özel eğitimle de çok yakın bir bağa sahiptir. Ancak bu yakın ilişkiye rağmen ne özel eğitimciler, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere nasıl bir din eğitimi verileceği konusuna ilgi duymuş ne de din eğitimcileri bu öğrencilere din eğitimi verilirken nasıl bir yöntem takip etmeleri gerektiği konusunda yeterince araştırma yapmıştır. Özellikle din eğitimi alanında kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili hiçbir lisansüstü çalışma olmaması önemli bir eksikliktir. Nitekim Türkan'ın 2015 yılında tamamlanan "Türkiye'de Din Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi" adlı yüksek lisans çalışmasına bakıldığında, özel din eğitimi alanında sadece iki araştırma yapıldığı; ancak bunların kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla din eğitimi alanında kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili ilk lisansüstü çalışma bizim çalışmamızdır. Araştırma, bu eksikliğin giderilmesinde katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Türkiye'de özel eğitim alanındaki önemli gelişmelerin 1950'li yıllardan sonra başladığını söyleyebiliriz. Bu gelişmelerin yaşanmasında 1950'lerden sonra dünyada ortaya çıkan demokrasi ve insan hakları söylemlerinin, ülkemizde etkisini göstermesinin payı vardır. Bu tarihten sonra görme-ışitme yetersizliği olan çocuklar için okullar açılmış ve takip edecekleri programlar hazırlanmaya başlanmıştır. İlk kez sınıf öğretmeni olarak özel eğitim öğretmeni yetiştirme uygulamasına ise 1983'te Anadolu Üniversitesi'nde açılan özel eğitim bölümüyle başlanmıştır. Günümüze kadar özel eğitim alanında birçok çalışma yapılmış, pek çok akademisyen ve öğretmen yetiştirilmiştir. (Akçamete A. G., 2010, s. 58-59; Cavkaytar, 2012, s. 12). Bu yüzden özel gereksinimli bireylere yönelik yapılacak din eğitimi çalışmalarında, özel eğitim alanının yarım asrı aşan birikiminden istifade edilmesi önem arz etmektedir. Araştırmanın amaçlarından birisi de bu zengin birikimin din eğitimi alanında daha kullanılabilir hale gelmesi için katkı sağlamaktır.

Okul çağındaki özel gereksinimli öğrencilerin önemli bir kısmı, kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarda din dersi almaktadır. Bu yüzden, bu öğrencilerin verimli bir şekilde din eğitimi almaları, DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları konusundaki yeterlikleriyle yakından ilgilidir. Bu araştırmada DKAB öğretmenlerinin yeterliklerinin artırılabilmesi, sorunlarının

çözülebilmesi ve beklentilerini karşılanabilmesi için, söz konusu öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili yeterlik durumları, sorunları ve beklentileri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu bağlamda, bu araştırmanın temel amacı, Rize il merkezinde ortaokul ve imam-hatip ortaokulunda görev yapan DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüş, yeterlik, sorun ve beklentilerini yarı yapılandırılmış görüşme formu eşliğinde anlamaya çalışmak ve öğretmen görüşlerini analiz ederek kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan sorunlara birtakım çözüm önerileri sunmaktır.

Araştırmanın Önemi

Türkiye’de 9,5 milyona yakın özel gereksinimli birey bulunduğunu, aileleriyle birlikte neredeyse Türkiye nüfusunun yarısının özel gereksinimli bireylerle çok yakın ilişki içerisinde olduğunu söyleyebiliriz.² Özel gereksinimli bireylerin toplumsal yaşamlarını da göz önünde bulundurduğumuzda, toplumun tamamının bu bireylerle farklı yoğunluklarda iletişime geçtiğini söyleyebiliriz. Kısaca, bu bireyler hayatımızın bir parçasıdır.

Özel gereksinimli bireyler, tıpkı normal gelişim gösteren bireyler gibi din eğitimi alma hakkına sahiptir. Özel gereksinimi olsun veya olmasın bireylerin din eğitimi alma hakkı felsefi, hukuki, kültürel, toplumsal ve insani temeller başta olmak üzere birçok açıdan temellendirilmektedir (İDKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2010, s. 6-7; Önder, 2013, s. 24-40; Kızılabdullah & Yürük, 2014, s. 83-100). Din, toplumu oluşturan temel öğelerden biridir ve kültürle iç içedir (Kılıç, 1999, s. 212). Bu yüzden özel gereksinimli bireylerin din eğitimi alması, içinde yaşadıkları kültürü daha iyi tanımaları ve topluma uyum sağlamaları için önemli görülmektedir.

Özel gereksinimli olmak, insanlık var olduğundan beri ya bizzat yaşadığımız ya da toplumda şahit olduğumuz bir durumdur. Özel gereksinimli bireyler tarih boyunca birçok güçlükle mücadele etmek zorunda kalmış ve çoğu zaman toplumda hak ettikleri saygıyı görememişlerdir. Demokrasi, insan hakları

² Özel gereksinimli bireylerin sayılarıyla ilgili verilerin ayrıntıları ileride verilmiştir.

ve özgürlüklerdeki gelişmeler sonucu günümüz toplumlarında özel gereksinimli bireylere yönelik iyileştirici düzenlemeler yapılmaktadır. Özellikle teknolojideki gelişmeler sayesinde özel gereksinimli bireyler kendilerini kuşatan zorluklardan bir derece kurtulabilmiştir. Şüphesiz özel gereksinimli bireylere yönelik iyileştirmeler eğitim alanına da yansımış ve önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Bu noktada din eğitimi bilim dalının bu gelişmeleri takip etmesi ve özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere yönelik çalışmalar yapması gerekmektedir. DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini irdeleyen bu çalışmanın özel gereksinimli bireylerin din eğitimi ihtiyaçlarının karşılanmasında katkı sağlaması beklenmektedir.

Özel eğitim tarihine baktığımızda ayırıştırmadan bütünleştirmeye doğru bir seyir olduğunu görebiliriz. Günümüzde özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren bireylerle birlikte eğitim görmesi daha doğru kabul edilmektedir. Ortaokullarda görev yapan DKAB öğretmenleri seçmeli dersler de dikkate alındığında haftada sekiz saat özel gereksinimli öğrencilerle birlikte olabilmektedir. Bu durum, DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki sorumluluğunu arttırmaktadır.

Özel eğitimciler, kaynaştırma eğitimi ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşleri ve yaşadıkları sorunlar üzerine pek çok çalışma yapmışlardır.³ Ancak henüz DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik düşüncelerini, sorun ve beklentilerini irdeleyen bir araştırma yapılmamıştır. Seçmeli dersler ve imam hatip okullarının orta kısmının açılması, DKAB öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle daha çok vakit geçirmesine olanak sağladığından, bu öğretmenlerin görüş ve önerilerinin alınması ve değerlendirilmesi oldukça önem arz eden bir durum haline gelmiştir.

DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin alınması, özel gereksinimli öğrencilere din eğitimi verilmesi konusundaki düşüncelerinin öğrenilmesi, kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları sıkıntıların belirlenmesi ve beklentilerinin tespit edilmesi; kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan

³ YÖK tez veri tabanında 2016 yılı Şubat ayı itibarıyla kaynaştırma eğitimiyle ilgili olarak 20 tanesi doktora olmak üzere toplam 160 lisansüstü tez bulunmaktadır.

sorunların giderilmesine ve bu uygulamaların daha verimli bir hale gelmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca öğretmenlerle görüşülerek elde edilen veriler, kaynaştırma uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisi hakkında değerlendirmeler yapılmasına ve daha etkili kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirilmesi için birtakım önerilerin ileri sürülmesine imkân tanıyacaktır. Bu yönleriyle çalışmanın önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın varsayımları (sayıltıları) şunlardır:

- Seçilen araştırma yöntemi, çalışmanın konusuna ve amacına uygundur.
- Veri toplamak için öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, kullanılan araç ve teknikler araştırma için gerekli bilgileri sağlayacak niteliktedir.
- Öğretmenler yarı yapılandırılmış görüşmelerde kendilerine sorulan soruları samimiyetle cevaplamışlardır.
- Araştırmacı tarafından belirlenen uzman kişiler tarafından kontrol edilen temalar ve alt temalar öğretmenlerin yeterliklerini, sorun ve beklentilerini betimleyicidir.

Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Araştırmanın nitel yöntemle tasarlanmasından kaynaklanan bazı kapsam ve sınırlılıkları bulunmaktadır.

- Araştırmada elde edilen veriler, veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsamı ile sınırlıdır.
- Araştırmanın çalışma grubu, Rize Merkez Mahalleleri Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokullarında görev yapan 26 DKAB öğretmeniyle sınırlıdır.
- Çalışma grubuyla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, 24 Aralık 2014 - 26 Şubat 2015 tarihleri ile sınırlıdır.

İlgili Tanımlar

Kaynaştırma: Özel gereksinimli bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel;

okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır. (ÖEHY, 2012).

Özel Gereksinimli Öğrenci: Çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren öğrencilere denir (Akçamete, 2010, s. 33).

DKAB Öğretmeni: İlkokul, ortaokul ve liselerde DKAB dersine ve din, ahlak ve değerler grubu seçmeli derslerine giren öğretmenlerdir. Bu dersleri İlahiyat Fakültesi ve İDKAB bölümü mezunları vermektedir.

DKAB Öğretmeni Yetiştirme Programı: DKAB dersinin öğrencilere nasıl öğretilmesiyle ilgili hususları (hedefler, içerik, örnek işlemler ve değerlendirme) kapsayan ve bu dersi verecek öğretmenleri yetiştirmeyi amaçlayan programın adıdır.

Hizmetçi Eğitim: Okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleklerine uyum sağlamaları ve mesleklerinde ilerlemeleri için yapılan her türlü öğretim faaliyetleridir.

Özel Eğitim Destek Hizmetleri: Özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarının giderilebilmesi için öğretmenlerle uzmanların işbirliği içinde çalışmasını gerektiren hizmetlerdir. Özel eğitim danışmanlığı, sınıf-içi yardım ve kaynak oda eğitimi olmak üzere üç şekilde sağlanabilmektedir (Batu & Uysal, 2010, s. 125).

İlgili Çalışmalar

Ülkemizde kaynaştırma eğitimiyle ilgili araştırmalara bakıldığında, kaynaştırma uygulamalarının temel unsurları olan öğretmenler, özel gereksinimli öğrenciler, normal gelişim gösteren öğrenciler, aileler ve yöneticilerle ilgili lisansüstü pek çok tez yapıldığı ve epeyce makale yazıldığı anlaşılmaktadır. Bu çalışmalardan öğretmenlerle ilgili olanları incelendiğinde, büyük bir çoğunluğunun sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenler ve rehber öğretmenler hakkında olduğu görülmektedir. Kaynaştırma eğitimi uygulamaları yapan DKAB öğretmenleriyle ilgili bir çalışma ise henüz yapılmamış olup, bu alandaki ilk

çalışma bu araştırmadır. Burada kaynaştırma uygulamalarında görev alan öğretmenlerle ilgili çalışmalardan bir kısmına yer verilecektir:

Gölnur İlk (2014), “*Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin ve Deneyimlerinin İncelenmesi*” adlı yüksek lisans çalışmasında sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusundaki görüşlerini, sorunlarını ve önerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı veri toplamak amacıyla kısa cevaplı ve açık uçlu sorular içeren bir anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanmıştır. Çalışma grubunun İstanbul’da görev yapan yüz (100) sosyal bilgiler öğretmeninden oluştuğu araştırmada, öğretmenlerin çoğunun kaynaştırma uygulamaları konusunda bir eğitim almadığı ve bu uygulamalar konusunda kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin ayrı sınıflarda veya okullarda eğitim almalarını önerdikleri görülmektedir.

Gök (2013), “*Kaynaştırma Eğitimi Öğrencisi Bulunan İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Zorluklar Ve Bu Zorluklarla Başa Çıkma Yöntemleri*” adlı yüksek lisans çalışmasında Antalya’da görev yapan on sınıf öğretmeniyle görüşme yaparak veri toplamıştır. Araştırma sonucunda, kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıfların kalabalık olması, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yeterince zaman ayıramaması, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencileri kabullenmemesi gibi birçok sorun yaşandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu sorunların üstesinden gelmek için, sınıf oturma düzeninin ayarlanması, özel gereksinimli öğrencilerle birebir ilgilenilmesi, rehber öğretmene danışılması ve ailelerle iletişim kurulması gibi birçok yöntem denedikleri görülmektedir.

Sadioğlu (2011), “*Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Sorunları, Beklentileri ve Önerilerine Yönelik Nitel Bir Araştırma*” adlı doktora çalışmasında on altı farklı ilden yirmi üç öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak veri toplamıştır. Araştırma bulguları sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları konusunda olumsuz görüşlere sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Sınıf öğretmenleri kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili yeterli birikime sahip

olmadıklarını, özel gereksinimli öğrenciler ve ailelerinden veya okulun fiziksel şartlarından kaynaklanan birçok sorun yaşadıklarını ve desteğe ihtiyaç duyduklarını aktarmaktadır. Araştırma bulgularında öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarından duygusal olarak olumsuz yönde etkilendiği görülmektedir.

Babaoğlan ve Yılmaz (2010) “*Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri*” adlı makalelerinde, ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları için gerekli bilgi ve donanıma sahip olup olmadıklarını araştırmıştır. Araştırmada, yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak Burdur il merkezindeki okullarda çalışan kırk sınıf öğretmeniyle görüşülmüştür. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin çoğunun kaynaştırma eğitime yönelik bir eğitim almadıkları ve bu uygulamalar konusunda kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna varılmıştır.

Rakap ve Kaczmarek (2010), “*Teachers’ Attitudes Towards Inclusion in Turkey*” adlı çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimiyle ilgili görüşlerini belirlemek için yedi farklı ilde görev yapan yüz doksan dört sınıf öğretmenine anket uygulamışlardır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimiyle ilgili olumsuz görüşlere sahip oldukları anlaşılmıştır. Özel gereksinimli öğrencileri gönüllü olarak sınıflarında isteyen öğretmen sayısı ise, toplam öğretmen sayısının üçte biri kadar çıkmıştır. Araştırmaya göre, öğretmenlerin çoğu hizmetiçi eğitim olarak kaynaştırma eğitimi konusunda bilgilenmek ve bu bilgilerini sınıflarında uygulamak istemektedir.

Battal (2007), “*Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliklerinin Değerlendirilmesi*” adlı yüksek lisans çalışmasında Uşak ilinde yirmi üç farklı okulda görev yapan üç yüz seksen dokuz öğretmene anket uygulayarak veri elde etmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin özel gereksinimi olan öğrencileri tanıma konusunda kendilerini yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitim uygulamaları konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları için hizmetiçi eğitim programlarının düzenlenmesi önerilmektedir.

Bilen (2007), “*Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri ve Çözüm Önerileri*” adlı yüksek lisans çalışmasında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştığı sorunları ve çözüm önerilerini irdelemektedir. Araştırmanın örneklemi İzmir ilinde on üç ilköğretim okulunda görev yapan yüz yirmi öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenliğinden mezun olanların olmayanlara göre kaynaştırmaya yönelik daha olumlu tutum geliştirdikleri tespit edilmiştir. Yine araştırmaya göre, kaynaştırma eğitimi ve rehberlik servisinden destek alanların da bu uygulamalara yönelik daha olumlu bir bakış açısına sahip oldukları görülmektedir. Sınıfların kalabalık olması, rehberlik servisinden ve okul yönetiminden yeterli desteğin alınmaması, okulun fiziksel yapısının kaynaştırma uygulamaları için uygun olmaması ve özel gereksinimli öğrencilerin aileleriyle işbirliğinin yeterli düzeyde olmaması araştırmada tespit edilen diğer hususlardır.

Önder (2007), “*Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Kaynaştırma Öğrencileri İçin Sınıf İçinde Yaptıkları Öğretimsel Uyarlamaların Belirlenmesi*” adlı makalesinde yirmi dokuz sınıf öğretmeninden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak veri elde etmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin çoğunun kaynaştırma uygulamaları hakkında olumsuz görüşlere sahip oldukları, özel gereksinimli öğrencileri için uyarlama yapmadıkları ve destek eğitim hizmetlerinden faydalanmadıkları görülmektedir.

Türkoğlu (2007), “*İlköğretim Okulu Öğretmenleriyle Gerçekleştirilen Bilgilendirme Çalışmalarının Öncesi ve Sonrasında Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*” adlı yüksek lisans çalışması için yirmi iki öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, kaynaştırma uygulamaları konusunda yapılan bilgilendirmeler, öğretmenlerin bu uygulamalar konusundaki görüşlerini olumlu yönde etkilemektedir. Bilgilendirme çalışmaları yapılmadan önce kaynaştırma uygulamaları konusunda olumsuz görüşleri olan öğretmenlerin, bilgilendirme çalışmaları sonrasında kaynaştırma uygulamaları konusunda olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenler düzenli

aralıklarla toplantı, panel ve seminerler yapılarak kendilerinin kaynaştırma uygulamaları konusunda bilgilendirilebileceğini ifade etmektedir.

Nizamoğlu (2006), “*Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Yeterlikleri*” adlı yüksek lisans çalışmasında, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterliklerini saptamaya çalışmıştır. Araştırma verileri, Bolu ili merkezinde görev yapan on iki sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara bakıldığında özel gereksinimli öğrenciyi tanıma ve bu öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) uygulama, özel gereksinimli öğrencinin öğretiminde ve değerlendirilmesinde uyarlamalar yapma gibi konularda sınıf öğretmenlerinin yetersiz olduğu görülmektedir.

Avcıoğlu, Eldeniz Çetin ve Özbey’in (2004), “*Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*” adlı çalışmalarında Kocaeli ili Merkez ilçesinde görev yapan on iki öğretmenle görüşme yapılarak on dokuz soru yöneltmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili yeterli donanıma sahip olmadıkları ve kaynaştırma eğitimi konusunda eğitim almaları gerektiği ortaya çıkmıştır.

Uysal (2004), “*Kaynaştırma Uygulaması Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri*” adlı araştırmasında farklı illerde görev yapan kırk bir öğretmenle çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunun kaynaştırma uygulamalarını yararlı bulmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin tamamına yakını, kaynaştırma uygulamalarının öğretim faaliyetlerini zorlaştırdığını düşünmektedir.

Diken ve Sucuoğlu (1999), “*Sınıfta Zihin Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması*” adlı çalışmalarında Ankara’da görev yapan yüz dokuz sınıf öğretmene “*Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği*” uygulamıştır. Araştırmada iki grup öğretmen arasında istatistiksel olarak anlamlı

bir fark bulunamamış, ancak iki grubun da kaynaştırma uygulamalarına karşı olumsuz bir tutum içinde oldukları tespit edilmiştir. Çalışmaya göre öğretmenlerin tutumlarını olumlu yönde değiştirebilecek çalışmalara ağırlık verilmesi gerekmektedir.

E. Sema Batu (1998), “*Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri*” adlı doktora çalışmasında on dokuz öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Bir kız meslek lisesinde yapılan çalışmada öğretmenlerin, yöneticilerin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarından genel olarak hoşnut olduğu sonucu elde edilmiştir. Araştırmaya göre, öğretmenler kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli öğrenciler (özellikle zihinsel yetersizliği olan öğrenciler) için çok yararlı olduğunu düşünmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ve KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölüm araştırmanın teorik boyutunu teşkil etmektedir. Araştırmayla ilgili kavram ve kuramlar burada ele alınmıştır.

1. Özel Eğitim

Eğitim, sadece normal gelişim gösteren bireylerin yaşamlarını kapsayan bir süreç değildir. Çeşitli yetersizliklerinden ötürü genel eğitimden faydalanamayan özel gereksinimli bireyler de özel olarak yetiştirilmiş personellerle, birtakım yöntemlerle ve eğitim ortamlarında yapılan düzenlemelerle eğitim sürecine dâhil edilirler. Gerekli duyarlılığa sahip olursak özel gereksinim gerektiren durumların her yerde olduğunu fark ederiz (Eiesland, 2005, s. 2).

Eiesland'ın yukarıda belirttiği hususları, 1997 yılında yayımlanan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin (ÖEHKHK) 3. maddesi özel eğitimi şöyle tanımlayarak vurgulamaktadır:

“Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir.”

Kırcaali-İftar bireyler arasındaki farklılıklara ve bu farklılıkların, demokratik toplumların temel bileşenlerinden biri olan eğitimde fırsat eşitliği bağlamında özel eğitimi gerekli kıldığına dikkatleri çekerek özel eğitimin tanımını şöyle yapar:

“Özel eğitim, ortalama öğrenci özelliklerinden önemli ölçüde farklılaşan öğrencilere sağlanan, bireysel olarak planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen eğitim hizmetlerinin bütünüdür. (1998b, s. 3).”

Özgür, üstün yetenekli bireylerin de özel eğitime muhtaç olduğunu vurgulayan bir tanım yaparak özel eğitimin ne olduğunu şöyle ifade etmektedir:

“Özel eğitim çoğunluktan farklı ve özel gereksinimli çocuklara sunulan, üstün özellikleri olanları yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye çıkmasını sağlayan, yetersizliği engele dönüştürmeyi önleyen, engelli bireyi kendine yeterli duruma getirerek toplumla kaynaşmasını ve bağımsız, üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitimidir (2011, s. 6).”

Özel gereksinimli bireylere özgü eğitsel ihtiyaçların karşılanması Hallahan ve Kauffman'a göre (1978, s. 4) özel olarak tasarlanmış bir eğitim ile mümkündür. Bu eğitim özel materyaller, öğretim teknikleri, ekipmanlar ve hizmet alanları gerektirebilir. Blackhurst ve Berdine de aynı konuya dikkat çekmek için standart okul müfredatının özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını, bunun için özel olarak tasarlanmış bir eğitime ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir (Blackhurst & Berdine, 1981, s. 8).

Bireyler arasındaki bedensel, bilişsel veya duyuşsal farklılıklar belli sınırlar içerisinde olduğunda öğrenciler genel eğitim hizmetlerinden faydalanabilmektedir. Ancak farklılıklar daha büyük boyutta olduğunda özel eğitim hizmetlerinin devreye girmesi gerekmektedir (Heward, 2003, s. 9; Kırcaali-İftar, 1998b, s. 3).

Özel gereksinimli öğrencilerin doğru bir şekilde tanımlanması ve ihtiyaç duyulan özel eğitim hizmetlerin sağlanması bu öğrencilerin gelişimsel ve eğitimsel potansiyellerine ulaşabilmeleri için gerekli görülmektedir. Özel eğitim hizmetleri belli bir yerle sınırlı değildir. Bu hizmetler pek çok farklı yerde ve çevrede (genel eğitim sınıfları, özel eğitim sınıfı ya da ev) sağlanabilir. Özel eğitimin nerede ve ne zaman verilmesi gerektiğine dair karar, özel gereksinimli öğrencinin ihtiyaçlarına göre belirlenmelidir (O'Rourke & Colarusso, 2004, s. 2).

1.1. Özel Gereksinimli Bireyler ve Sayıları

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde⁴, çeşitli nedenlerle bireysel açıdan, gelişim özellikleri ve eğitim yeterlikleri açılarından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey, özel eğitime ihtiyacı olan

⁴ Bundan sonra Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nden ÖEHY şeklinde söz edilecektir.

birey/özel gereksinimli birey⁵ olarak tanımlanmaktadır. Ülkemizde özel gereksinimli bireylere okul öncesi döneminden başlayıp ortaöğretim sonuna kadar eğitim ve öğretim verilmesi zorunludur.

Özel gereksinimli olan/engelli olan bireylerin⁶ sayısını tam olarak belirleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Ulusal Özürülüler Veri tabanı (ÖZVERİ) özel gereksinimli bireylerin verilerini derlemektedir. ÖZVERİ’de kayıtlı özel gereksinimli bireylerin engel türüne göre dağılımı aşağıdaki tabloda yer almaktadır. Ancak bu verilerin Türkiye’de yaşayan tüm özel gereksinimli bireyleri kapsamadığı göz önünde bulundurulmalıdır.

Tablo 1: Türkiye’deki Özel Gereksinimli Bireylerin Sayısı

Özel Gereksinim Grubu	Özel Gereksinimli Birey Sayısı*
Süreğen hastalıklar	887.693
Zihinsel	529.410
Ortopedik	368.897
Görme	244.968
Ruhsal ve Duygusal	196.474
İşitme	178.624
Dil ve konuşma	44.418
Toplam	1.691.969**

*Ağustos 2013 verilerine göre. Daha ayrıntılı bilgi için: www.eyh.gov.tr/upload/Node/7936/files/blob.pdf

**Bir kişi birden fazla engel grubunda yer alabileceğinden özel gereksinimli birey sayısı toplamı, toplam özel gereksinimli birey sayısından fazla çıkabilir.

⁵ Çalışmanın bundan sonraki kısmında “özel eğitime ihtiyacı olan birey” yerine “özel gereksinimli birey” kullanımı tercih edilecektir.

⁶ Özel gereksinimli bireylerin, engelli birey olarak isimlendirilmekten rahatsız oldukları görülmektedir. Her ne kadar ilgili yönetmeliklerde ve literatürde “özürlü birey” kavramı kaldırılmış bunun yerine “engelli birey” adlandırması tercih edilmişse de zamanla “engelli birey” adlandırmasına da olumsuz çağrışımlar yüklenmiştir. Bu sebeple “özel gereksinimli birey” adlandırmasının tercih edilmesi daha doğru gözükmektedir. Çünkü “engelli birey” kavramı bireyin yetersizliğine vurgu yaparken “özel gereksinimli birey” kavramı bireyin ihtiyaçlarına vurgu yapmaktadır

Ayrıca 2002 yılında Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı⁷ tarafından Devlet İstatistik Enstitüsü'ne⁸ yaptırılmış olan “Türkiye Özürlüler Araştırması” ülkemizdeki özel gereksinimli bireyler profilleriyle ilgili olarak önemli bilgiler içermektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, özel gereksinimli olan nüfusun toplam nüfus içindeki oranı %12.29'dur (Türkiye Özürlüler Araştırması, 2002, s. 5). TÜİK 2015 yılı Aralık ayı verilerine göre Türkiye'nin nüfusunun 78 milyon 741 bin 53 kişi olduğu dikkate alınırsa hayatlarını birtakım yetersizliklerle idame edenlerin sayısı 9 milyon 677 bin olarak tespit edilebilir.

Özel gereksinimli bireylerin en az iki kişilik bir aile ortamında yaşadığı varsayıldığında bile özel eğitim kapsamında etkilenen kişi sayısı 30 milyona yaklaşmaktadır. Bu rakama öğretmeninden sağlık uzmanına kadar özel gereksinimli bireylere hizmet sunan personeller de eklendiğinde sayı çok daha yükselecektir. Bu açıdan bakıldığında toplumun neredeyse yarısı özel eğitim hizmetleriyle birince dereceden ilgili olmaktadır.

Bu çalışma, kaynaştırma eğitime ilişkin olduğundan bizi doğrudan ilgilendiren özel gereksinimli bireyler kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler olmaktadır. MEB istatistiklerine göre toplam 259 bin 282 öğrenci kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarda, özel eğitim sınıflarında ve okullarında eğitim görmektedir. Bu öğrencilerden 89 bin 887'si ortaokullarda kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarda öğrenim görürken 72 bin 95'i ilkokullarda öğrenim görmektedir. Ortaöğretimde ise 20 bin 935 öğrenci kaynaştırma uygulamalarından faydalanmaktadır. Geriye kalan 76 bin 365 öğrenci ise özel eğitim okulları, özel eğitim iş uygulama merkezleri veya özel eğitim uygulama merkezleri gibi kurumlarda özel eğitim hizmetlerinden faydalanmaktadır. (MEB İstatistikleri, 2015, s. 36). Görüldüğü gibi özel gereksinimli öğrencilerin üçte birinden fazlası ortaokullarda kaynaştırma uygulamalarına katılmaktadır.

⁷ Bu kurum 2011 yılında kapatılmış bu kuruma ait iş ve işlemler Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğüne devredilmiştir.

⁸ 2005 yılında Devlet İstatistik Enstitüsü'nün adı Türkiye İstatistik Kurumu olarak değiştirilmiştir.

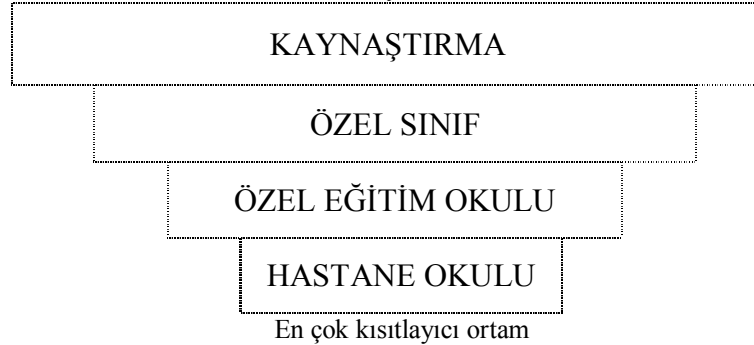
1.2. Özel Eğitim Ortamları

Özel gereksinimli öğrenciler gereksinimlerine göre eğitim alabilecekleri farklı ortamlara yerleştirilirler. Bu ortamlardan bazıları sosyal ve akademik açıdan daha kapsayıcıken bazıları daha kısıtlayıcı olabilmektedir. Özel eğitimciler özel gereksinimli bireyler için en uygun eğitim ortamlarının en az sınırlandırıcı ortamlar olduğunu savunmaktadır. ÖEHY’de en az sınırlandırılmış eğitim ortamı şöyle tanımlanmaktadır:

“Toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, özbakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamıdır.”

Bu anlayışa paralel olarak özel gereksinimli bireylerin çoğu, destek hizmetler de alarak, genel eğitim sınıflarında eğitim görmektedir. En az sınırlandırıcı ortam bireysellik göstermektedir. Mesela bir öğrenci için en az sınırlandırılmış ortam, tam zamanlı kaynaştırma ortamı olabilirken başka bir öğrenci için kaynak oda destekli kaynaştırma ile birlikte haftada iki saat konuşma terapisinden yararlanması olabilir (Batu & Uysal, 2010, s. 117). Ancak en az sınırlandırıcı ortamın mümkünse kaynaştırma değilse ona en yakın seçenek olması esastır (Lewis & Doorlag, 1991, s. 14).

Tablo 2: Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylerin Eğitim Aldığı Ortamlar
En az kısıtlayıcı ortam



Özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamlarıyla ilgili olarak birden çok sınıflandırma mevcuttur. Genel olarak bu eğitim ortamları üç başlık altında toplanabilir. Bu başlıklar şunlardır:

Hastane Okulu: Hastane ortamında sağlanan bu eğitim özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmekte olup genellikle uzun süreli değildir (Lewis & Doorlag, 1991, s. 46).

Özel Eğitim Okulu: Özel gereksinimli bireylere hizmet veren, özel olarak yetiştirilmiş personelin bulunduğu, özel olarak geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemlerinin uygulandığı her tür ve kademedeki yatılı ve gündüzlü, resmi ve özel okullar özel eğitim okulu olarak isimlendirilmektedir. (ÖEHY, 2012, s. 2).

Bu okullarda özel gereksinimli öğrenciler benzer yetersizlikler sergileyen akranlarıyla aynı ortamda eğitim almaktadırlar. Özel eğitim okulları gündüzlü ve yatılı olmak üzere iki çeşittir. Yatılı özel eğitim okullarında öğrenciler okulun yatahanesinde kalmaktadır (Batu & Kırcaali İftar, 2011, s. 9-10). Bu okullar özel gereksinimli bireyler için en çok kısıtlayıcı eğitim ortamlarından biri olarak kabul edilmektedir (Lewis & Doorlag, 1991, s. 45).

Özel Sınıf: Okul ve kurumlarda, durumları ayrı bir sınıfta eğitim görmeyi gerektiren öğrenciler için yetersizlik türü, eğitim performansları ve özelliklerine göre açılan sınıflardır (ÖEHY, 2012, s. 2; Lewis & Doorlag, 1991, s. 44). Kaydı özel sınıfta olan öğrenciler ders saatleri dışında okuldaki normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte vakit geçirebilmektedir. Özel sınıflarda eğitim gören bireyler ihtiyaç duyulursa okul saatleri dışında destek veya ek hizmetlerden yararlanabilmektedir (Batu & Kırcaali İftar, 2011, s. 9).

Kaynaştırma: Özel gereksinimli bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarına kaynaştırma yoluyla eğitim denmektedir. (ÖEHY, 2012, s. 9).

Araştırma kaynaştırma eğitimine yönelik olduğundan, aşağıda kaynaştırma eğitiminin tarihçe, ilke, yarar ve unsurlarına ilişkin bilgi verilecektir.

2. Kaynaştırma Eğitimi

Kaynaştırma; en az kısıtlayıcı ortam ilkesini uygulayarak özel gereksinimli öğrencileri genel eğitim ortamlarına veya sosyal programlara dahil etme sürecini ifade eder (Sucuoğlu vd., 2010, s. 60). Kaynaştırmada öğrencilerin yeteneklerine ve ihtiyaçlarına göre eğitsel seçenekler çeşitlilik göstermektedir (Lewis & Doorlag, 1991, s. 4).

Bir eğitim ortamı olarak kaynaştırma kendi içerisinde tam zamanlı, kaynak oda destekli ve yarım zamanlı olmak üzere üç gruba ayrılabilir. Tam zamanlı kaynaştırmada özel gereksinimli öğrenci tüm gün normal sınıfta diğer öğrencilerle birlikte eğitim alır. Bu durumdaki özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içindeki tüm gereksinimlerini öğretmenleri karşılamaktadır. Kaynak oda destekli kaynaştırmada özel gereksinimli öğrenci geri kaldığı ve desteğe ihtiyaç duyduğu derslerde kaynak odada özel eğitim öğretmeninden yardım almaktadır. Yarım zamanlı kaynaştırmada ise özel gereksinimli öğrenci özel sınıfta eğitim görmeye birlikte başarılı olabileceği derslerde kaynaştırma sınıfında eğitim almaktadır (Batu & Kırcaali İftar, Kaynaştırma, 2011, s. 9). Tam zamanlı ve kaynak oda destekli kaynaştırmada öğrencinin kaydı normal sınıftayken yarım zamanlı kaynaştırmada öğrencinin kaydı özel sınıftadır. Yarım zamanlı kaynaştırma uygulamaları, öğrencilerin bazı derslere yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılır (ÖEHY, 2012, s. 9).

2.1. Kaynaştırma Eğitiminin Kısa Tariğesi

Dünyada 1950'li yıllarda insan hakları konusunda yaşanan gelişmeler, özel gereksinimleri olan bireylerin toplumun diğer üyelerinden ayrıştırılmamaları gerektiği bilincinin oluşmasında etkili olmuştur. (Kırcaali-İftar, 1998a, s. 17). 1950'lerin başlarından itibaren ABD'de çocukları özel eğitim okullarında okuyan aileler, çocuklarının normal sınıflarda başarılı olabileceklerini ve onların akranlarıyla beraber olmaları gerektiğini öne sürerek mahkemelere başvurmuş, gönüllü kuruluşlar kurup çocuklarının normal sınıflarda eğitim hakkını elde etmesi için mücadele etmeye başlamışlardır (Lewis & Doorlag, 1991, s. 9; Batu & Uysal, 2010, s. 115; Batu & Kırcaali İftar, 2011, s. 12).

Ailelerin başlatmış olduğu bu hak arama girişimi sonrasında, 1960'lı yıllarda eğitimciler, özel gereksinimli bireylerin normal sınıflarda eğitim görmesi üzerine araştırmalar yapmaya başlamıştır. Bu çalışmalar bütün çocukların eşit eğitim fırsatlarına sahip olması anlayışına dayanıyordu. (Batu & Kırcaali İftar, 2011, s. 12). Ailelerin girişimleri ve eğitimcilerin araştırmaları sonucunda, 1975 yılında ABD'de "Tüm Engelli Çocukların Eğitim Yasası" ile en az sınırlandırılmış eğitim ortamı, bireysel eğitim programlarının hazırlanması, özel gereksinimli bireylerin gerekli eğitsel hizmetlerden istifade etmesi ve karma eğitim gibi önemli konular yasalaştırılmıştır. 1990 yılında bu yasa genişletilerek "Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitim Yasası" (IDEA) adını almış ve yasa yeni haliyle özel gereksinimli bireylerin eğitim hizmetlerinden ücretsiz yararlanmalarını güvence altına almıştır. Diğer ülkeler de ABD'de yaşanan kaynaştırmayla ilgili gelişmeleri yakından takip etmiş ve kısa süre içinde gerekli yasal önlemleri almışlardır. (Batu & Kırcaali İftar, 2011, s. 16; Batu, 2012, s. 91).

Türkiye'de 1950'li yıllara kadar özel gereksinimli bireylere yönelik sunulan hizmetler büyük oranda hayır kuruluşları olan vakıfların verdiği yardım amaçlı hizmetler ve tıbbi bakım hizmetleriyle sınırlıydı. Vakıfların özel gereksinimli bireylere yönelik hizmet sağlamalarında İslam dininin özel gereksinimli bireylere yönelik anlayışının (Kula, 2005 s. 161-176; Efe, 2006 s. 194; Karagöz, 2005; Usta, 2009, s. 84-88 Söyler, 2010 s. 12-45) etkili olduğu söylenebilir. 1950'lerden sonra dünyayı etkisi altına alan demokrasi, insan hakları ve özgürlüklerle ilgili söylemler ülkemizde de etkili olmuş ve özel gereksinimli bireylerin topluma uyumunu sağlamak için birtakım olumlu adımlar atılmaya başlanmıştır (Karçkay, 2002, s. 141).

Türkiye, ABD ve diğer gelişmiş ülkelerden nispeten uzun bir süre sonra, 1983'te yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunuyla kaynaştırma uygulamaları yasal olarak benimsenmiştir.(573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile 2916 sayılı Kanun yürürlükten kaldırılmıştır.) Bu kanunda durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal sınıflarda eğitim alabilmeleri için gerekli tedbirlerin alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Batu & Kırcaali İftar, 2011, s. 16; Batu, 2012; Batu, 2013, s. 9).

Özel gereksinimli bireylerin genel ve mesleki eğitim haklarını kullanabilmelerine yönelik esaslar ÖEHKHK ile düzenlenmiştir. Bu kararnamede özel eğitimin temel ilkeleri belirlenmiş ve özel eğitime gereksinim duyan herkesin özel eğitim hizmetlerinden faydalanması yasal güvence altına alınmıştır. 2000 yılına gelindiğinde ise ÖEHKHK hükümlerine dayanılarak, ÖEHY hazırlanmış ve yürürlüğe girmiştir. Adı geçen yönetmelikte, kaynaştırma eğitimi ilkeleri ve ölçütleriyle ayrı bir bölüm olarak ele alınmış, özel gereksinimli bireyler için verilecek özel eğitim hizmetleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Özel gereksinimli bireylerin temel haklarından faydalanmasını temin etmek, toplumsal hayata etkin bir şekilde katılımlarını sağlamak, özel gereksinimlerinin karşılanmasını sağlamak için gerekli tedbirleri almak ve onlara sunulacak hizmetlerin koordinasyonunu sağlamak amacıyla 1 Temmuz 2005 tarihinde 5378 sayılı Engelliler hakkında Kanun (EHK) yayımlanmıştır.

EHK'nin 15. maddesi *“Hiçbir gerekçeyle engellilerin eğitim alması engellenemez. Engelliler, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, yaşadıkları çevrede bütünleştirilmiş ortamlarda, eşitlik temelinde, hayat boyu eğitim imkânından ayrımcılık yapılmaksızın yararlandırılır.”* ifadesiyle özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda ve normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitim almaları gerektiğini vurgulamaktadır.

2006 yılında ise yayımlanan ÖEHY ile özel gereksinimli bireylerin genel ve mesleki eğitim görme haklarından yararlanabilmelerini sağlamaya yönelik usul ve esaslar ayrıntılı bir şekilde düzenlenmiştir.

Küresel ölçekte kaynaştırma eğitiminin tarihine baktığımızda, 20. yüzyılın ilk 70 senesi özel gereksinimli bireyler ayrı okul ve sınıflarda eğitim görmüşlerdir. 1960'lı yılların sonlarına kadar devam eden ayrıştırma anlayışı 1970'li yıllarda yerini normalleştirme anlayışına bırakmış, özel gereksinimli bireyler özel eğitim hizmetleri sağlanması koşuluyla normal sınıflarda eğitim görmeye başlamıştır. Günümüzde de özel gereksinimli bireylerin eğitsel gereksinimlerini en iyi şekilde karşılamak için, en az kısıtlayıcı ortam ilkesi benimsenmekte ve kaynaştırma uygulamaları, ayrı eğitim uygulamalarına tercih edilmektedir (Batu & Uysal, 2010, s. 116; Lewis & Doorlag, 1991, s. 9).

2.2. Kaynaştırma Eğitiminin İlkeleri ve Yararları

Kaynaştırma uygulamalarının başarılı olması ve öğrencilerin bu uygulamalardan azami ölçüde faydalanabilmeleri için belli başlı ilkelerin takip edilmesi gerekmektedir. Bu ilkelerden önemlileri şöyle sıralanabilir:

- Özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla aynı kurumda eğitim görme hakkı vardır.

- Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif olarak katılımları ve eğitimleri sağlanır.

- Kaynaştırma eğitimi bireysel farklılıkları dikkate alarak eğitim uygulamalarını planlar.

- Kaynaştırma eğitimi, genel ve özel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.

- Kaynaştırma eğitiminde okul-çevre ve aile işbirliğinin sağlanması esastır.

- Kaynaştırma eğitime erken başlamak esastır.

- Kaynaştırma eğitimi gönüllülük gerektirmektedir.

- Hizmetler yetersizliğe göre değil, eğitim ihtiyaçlarına göre planlanır.

- Duyu kalıntısından yararlanmak esastır.

- Eğitim normal insanlarla ve doğal ortamlar da verilmelidir.

- Eğitim, bireyi toplumun bir parçası haline getirmeyi amaçlar.

- Kaynaştırma öğretmenlerinde sevgi, sabır ve gayret değerlerinin üst düzeyde olması gerekmektedir (ÖEH Tanıtım El Kitabı, s. 74-75; Özmen, 2009, s. 59-85).

Kaynaştırma uygulamalarında normal gelişim gösteren öğrenciler ve özel gereksinimli öğrencilerin sınıf ortamında etkileşime girmeleri bu öğrencilerin akademik ve sosyal alanlarda gelişmelerine katkı sağlamaktadır. Ayrıca bu uygulamaların öğrencilerin aileleri için de bazı yararları söz konusudur (Atkın, 2010, s. 26-27; Lewis & Doorlag, 1991, s. 11; Ceylan & Aral, 2005, s. 71).

Öncelikle özel gereksinimli bireyler kaynaştırma uygulamalarıyla akranlarıyla birlikte eğitim alarak toplumla kaynaşmak için önemli bir fırsat yakalamış olmaktadır. Bu sayede bu öğrenciler, arkadaşlarını ve öğretmenlerini model edinerek uygun sosyal davranışları geliştirme olanağına sahip olmaktadır (Özgür, 2011, s. 18-19). Ayrıca özel gereksinimli öğrenciler BEP'ler aracılığıyla

kapasite ve öğrenme hızlarına uygun eğitim alıp, destek eğitim sayesinde zayıf yönlerini yeterli hale getirebilirler. Uygun eğitsel, fiziksel ve sosyal ortamlar sayesinde kendilerine olan güveni artarak daha başarılı olabilirler. (MEB Okullarımızda Neden, Nasıl, Niçin Kaynaştırma, 2010, s. 23). Özel gereksinimli öğrenciler, sınıfın bir üyesi olduklarını hissettiklerinde benlik algıları olumlu yönde gelişmektedir. Nitekim takdir edilme, cesaret, sorumluluk ve işbirliği gibi sosyal değerlerin gelişimi kaynaştırma uygulamalarının yararlarındandır (Kırcaali-İftar, 1998a, s. 18-19). Kaynaştırma eğitiminin yararlarından birisi de özel gereksinimli öğrencilerin etiketlenmelerini ve bunun olumsuz etkilerini azaltmasıdır (Lewis & Doorlag, 1991, s. 20).

Normal gelişim gösteren bireyler, kaynaştırma uygulamaları sayesinde bireysel farklılıkları görerek saygı göstermeyi öğrenebilmektedirler. Böylece bu öğrenciler özel gereksinimli bireylere yönelik hoşgörü, yardımlaşma, sorumluluk alma ve fedakârlık gibi ahlaki anlayışlar geliştirebilirler. Herkesin şartlarının farklı olduğunun, çalışkanlık ve işbirliği ile yetersizliklerin üstesinden gelinebileceğinin bilincine varırlar (ÖEH Tanıtım El Kitabı, s. 75; MEB Okullarımızda Neden, Nasıl, Niçin Kaynaştırma, 2010, s. 23-24).

Özel gereksinimli öğrencilerin okulla ve toplumla bütünleşmesi aile sağlığına da olumlu katkıda bulunmaktadır. Aileler kaynaştırma eğitimi sayesinde çocuklarının ilgi ve ihtiyaçları konusunda daha sağlıklı bilgi edinmekte ve onlara nasıl yardım edecekleri konusunda fikir sahibi olmaktadır (MEB Okullarımızda Neden, Nasıl, Niçin Kaynaştırma, 2010, s. 24; ÖEH Tanıtım El Kitabı, s. 76).

Son olarak kaynaştırma uygulamalarının öğretmenlere yönelik faydalarına değinmek gerekmektedir. Kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarda görev alan öğretmenlere farklı öğretim yöntem ve tekniklerini barındıran, farklı materyalleri gerektiren farklı deneyim ve becerilerin kapısı aralanmaktadır. Ayrıca kaynaştırma eğitimi öğretmenlerin, bireysel özelliklere saygı, hoşgörü, sabır gibi değerlerinin gelişmesine de yardımcı olmaktadır (MEB Okullarımızda Neden, Nasıl, Niçin Kaynaştırma, 2010, s. 24).

Görüldüğü gibi sadece özel gereksinimli öğrenciler değil kaynaştırma eğitiminin temel unsurlarının tamamı bu uygulamalardan istifade etmektedirler.

2.3. Kaynaştırma Eğitiminin Unsurları

Kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için birtakım temel unsurlar vardır (Batu & Kırcaali İftar, 2011, s. 25). Bu temel unsurlar, öğretmenler, özel gereksinimli öğrencileri, normal öğrenciler, öğrencilerin aileleri, okul yönetimi, fiziksel ortam ve destek özel eğitim hizmetleri olarak sıralanabilir. Kaynaştırma eğitiminde başarının artması için, bu temel unsurların işbirliği içinde çalışması gerekmektedir (Batu, 2012, s. 98). Aşağıda kaynaştırma eğitiminin unsurları hakkında kısaca bilgi verilecektir.

Bir Kaynaştırma Eğitimi Unsuru Olarak Öğretmenler : Kaynaştırma eğitiminin en önemli unsurlarından biri hiç şüphesiz öğretmenlerdir. Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için öncelikli olarak kaynaştırmaya yönelik olumlu tutum içinde olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin olumlu tutumlarının sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilere yansyarak, kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etki olasılığı yüksek olacaktır (Batu & Kırcaali İftar, 2011, s. 27; Batu & Uysal, 2010, s. 128; Kargin, 2012, s. 79). Olumlu tutum içinde olmak ise kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi olmak ve özel gereksinimli bireyleri tanımakla yakından ilişkilidir. Özel gereksinimli öğrenciler için bireysel eğitim programları hazırlama, uyarlamalar yapma, aileleriyle sağlıklı bir iletişim kurma, ilgili uzmanlarla işbirliği yapma, öğretim ve değerlendirme tekniklerini kullanma gibi hususlar öğretmenlerin olumlu bir tutum geliştirdikten sonra yerine getirebileceği yükümlülüklerdir (Avcıoğlu, Özbey, & Eldeniz Çetin, 2005, s. 80; Odluyurt & Batu, 2013, s. 25; Batu & Uysal, 2010, s. 127-128).

Öğretmenlerin öğrencilerin psikolojik dünyasını tanması, öğrencinin öğrenme kapasitesini bilmesi, öğrencinin bireysel farklılıklarının farkında olması, derse hazırlıklı olarak gelmesi, derste bir önceki konunun kısa tekrarını yapması ve derste sorular sorarak öğrencilerin aktif bir şekilde derse katılmalarını teşvik etmesi son derece önemlidir (Nazıroğlu, 2011, s. 200-212). Ayrıca somut örneklerle konuyu belirginleştirmesi, anlaşılır olmaya dikkat etmesi, geribildirimlerle konunun anlaşılmasını kontrol etmesi, alıştırmaları

yaparken özel gereksinimli bireyleri de göz önünde bulundurması, konunun işlenmesinde sistematik bir yol takip etmesi sadece özel gereksinimli bireyler için değil normal gelişim gösteren bireyler için de etkili öğretim ortamı oluşturmanın temel koşullarıdır. Öğretmenlerin bütün bunları yapabilmesi için, bu konularda eğitim almış olması gerekmektedir.

Sınıftaki her çocuk, kendilerine has öğrenme gereksinimleriyle öğretmenin yönetimi altındadır. Özel gereksinimli öğrencilerin diğer öğrencilerden farkı, gereksinimlerinin daha yoğun olması ve farklı öğretim stratejilerine ihtiyaç duymalarıdır. Bu yüzden öğretmenlerin ders işlenirken onların gereksinimlerini göz önünde bulundurması ve farklı öğretim stratejileri arayışı içerisinde olması gerekmektedir (Ataman, 2002, s. 18).

Birçok sınıf ve branş öğretmeni, özel gereksinimli öğrenciler hakkında, sınıf yönetimi konusunda yeterli bilgi, beceri ve deneyime sahip değildir (Tanrıkulu, 2010, s. 32). Öğretmenler sınıf kontrolü, alternatif öğretme stratejileri gibi konularda bilgi sahibi olmazsa özel gereksinimli öğrencilerle karşılaştıklarında bocalayabilmektedir (Ataman, 2002, s. 18).

Kaynaştırma sınıflarında ders veren öğretmenlerin öğretimde uyarlamalar yapabilmesi çok önemlidir. Sınıf kontrolü, performansın değerlendirilmesi ve anne babalarla iletişim kurma gibi konularda uzmanlar tarafından kendilerine bilgilendirme yapıldığında özel gereksinimli bireylerin performanslarının artması için olumlu sonuçlar alınabilecektir (Odluyurt & Batu, 2013, s. 26).

Kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenler, öğrencilerin davranışlarının yönetimi, öğretim yaparken uygun sunum yöntemlerinin belirlenmesi ve geribildirimlerle öğretimin desteklenmesi konularında gerekli yeterliklere sahip olduklarında kaynaştırma sınıflarının başarı düzeyinin yükseleceği belirtilmektedir (Tanrıkulu, 2010, s. 33).

Özel eğitim öğretmenlerinin ve kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerin birtakım karakter özelliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu karakter özellikleri sayesinde kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenler sorumluluklarını daha iyi bir şekilde yerine getirebilecekleri gibi öğrencilerine de iyi birer model olabileceklerdir. Elyn Sanna (2003, s. 12) bu karakter özelliklerini

yedi başlık altında toplamıştır. Bunlar doğruluk ve dürüstlük (integrity and trustworthiness), sevgi ve saygı (compassion and respect), adalet ve hakkaniyet (justice and fairness), sorumluluk (responsibility), cesaret (courage), öz disiplin ve gayretlilik (self-discipline and diligence) ve yurttaşlık (citizenship) olarak sıralanmaktadır. İslam eğitim geleneğinde öğretmenlerin kişisel yeterliklerine bakıldığında (Aydın, 1992 s. 225-227; Bayraktar, 2010, s. 123-145; Nazıroğlu, 2011, s. 137-171) yukarıdaki karakter özelliklerine samimiyet, sabır, affedici ve koruyucu olmak ve inanç ve davranış bütünlüğüne sahip olmak değerleri de eklenebilir.

Öğretmen sınıftaki öğrencilerin akademik ve sosyal durumu hakkında bilgi sahibi olduktan sonra öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken takip edeceği yöntemler hakkında karar verebilir. Öğrencilerin performansını iyi takip eden bir öğretmen gerektiğinde kullandığı yöntem ve teknikleri değiştirerek öğrencilerle daha kolay uyum sağlayabilir. Öğrencilerle uyum içerisinde öğretim faaliyetlerinde bulunulması öğretmenin sahip olması gereken becerilerin başında gelmektedir. Kaynaştırma sınıflarında ders veren öğretmenler gerekli becerilere sahip olduklarında ve bu becerilerin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirdiklerinde kaynaştırma eğitiminin daha başarılı sonuçlar vermesi beklenmektedir.

Bir Kaynaştırma Eğitimi Unsuru Olarak Öğrenciler: Özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamda eğitim alması onların toplumla bütünleşebilmeleri için çok önem arz etmektedir. Öğrenciler kaynaştırma sınıflarında birbirlerini tanımakta ve karşılıklı olarak anlayışlı olmayı öğrenmektedirler. Öğrenciler okulda sadece öğretmenlerinden değil akranlarından da öğrenirler. Normal gelişim gösteren bireylerle özel gereksinimli olan bireylerin aynı ortamda etkileşime girmesi ve akran destekli öğretim sistemlerinin kullanılmasıyla iki taraf da önemli sosyal ve akademik kazanımlar sağlayabilmektedirler (Batu & Uysal, 2010, s. 129; Batu & Kırcaali İftar, 2011, s. 30).

Normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilerin yaşadığı zorluklar ve nelere gereksinim duyabilecekleri konusunda

bilgilendirilmesi, onların özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olacaktır. Öğrenciler arasındaki etkileşimi arttırmaya yönelik etkinlikler düzenlenerek normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli bireyleri sosyal ve akademik açıdan kabul etme düzeyleri yükseltilebilir. Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına önceden hazırlanması da bu öğrencilerin kendilerine olan güvenini arttıracak gibi; sınıf içinde daha az sorun çıkaracağından akranları tarafından kabul edilme olasılığını da arttıracaktır (Batu & Kırcaali İftar, 2011, s. 40; Odluyurt & Batu, 2013, s. 31-32).

Bir Kaynaştırma Eğitimi Unsuru Olarak Öğrencilerin Aileleri: Eğitim-öğretim faaliyetleri sadece okulla sınırlı değildir. Öğrencilerin eğitiminde anne babalara da önemli sorumluluklar düşmektedir. Ailelere kaynaştırma uygulaması hakkında bilgi verilmesi ve sorumluluklarının hatırlatılması gerekmektedir. Özel gereksinimli bireylerin ailelerini bilinçlendirmek için düzenli toplantıların yapılması, işbirliği içinde çalışabilmek için gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Öğretmenler ailelerle çocuklarıyla ilgili gelişmeleri paylaşarak bilgi alışverişinde bulunmalıdır (Dikici Sığırtmaç & Deretarla Gül, 2010, s. 33; Batu & Uysal, 2010, s. 132; Odluyurt & Batu, 2013, s. 32-33). Normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin de kaynaştırmayla ilgili olarak olumlu bir tutum geliştirmeleri son derece önemlidir. Çünkü bu olumlu tutum muhtemelen çocuklarına da yansıtacak ve okulda özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu davranışlar geliştirebileceklerdir (Batu & Kırcaali İftar, 2011, s. 46).

Bir Kaynaştırma Eğitimi Unsuru Olarak Okul Yönetimi: Okul yönetimi kaynaştırmanın gerekli ve önemli bir uygulama olduğunu benimseyerek olumlu bir tutum sergilediğinde, bu olumlu tutum kaynaştırmanın diğer unsurlarına da aksedecektir. Öğretmenlerin işbirliği içinde çalışabilmeleri için okul yönetimi gerekli önlemleri almaya çalışmalıdır. Kaynaştırma uygulaması başlamadan önce, özel gereksinimli bireylerin ihtiyaç duyabileceği donanımları sağlamak da okul yönetiminin sorumluluğundadır. Bireysel eğitim planlarının hazırlanmasında, Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) ile işbirliği içinde çalışarak öğrencilerin değerlendirilmesi ve tanımlanmasında okul yönetiminin sorumlulukları önceliklidir. Kaynaştırma uygulamalarında okul yönetimlerinin sorumlulukları

kaynaştırmanın diğer unsurlarının sorumluluklarından önce gelmektedir (Batu & Uysal, 2010, s. 131; Dikici Sığırtmaç & Deretarla Gül, 2010, s. 31; Batu & Kırcaali İftar, 2011, s. 44; Odluyurt & Batu, 2013, s. 32).

Bir Kaynaştırma Eğitimi Unsuru Olarak Fiziksel Ortam: Fiziksel ortam sınıf ve sınıfta bulunan eşyalar başta olmak üzere okul binası ve bahçesi ve öğrenci sayılarını kapsamaktadır. Fiziksel ortamın uygunluğu ve bütün öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilecek hale getirilmesi öğrencilerin etkinliklere katılımını arttıracak gibi öğrenmesini de kolaylaştıracaktır (Batu & Kırcaali İftar, 2011, s. 47; Dikici Sığırtmaç & Deretarla Gül, 2010, s. 32).

Fiziksel ortamın uygunluğu bilhassa görme, işitme ve ortopedik yetersizliği olan bireyler için önemlidir. Az gören öğrenciler için kapılar, merdivenler ve duvarlar kontrast renklere boyanmalı, sınıftaki ışık düzeni onlara göre ayarlanmalıdır. Koridorlarda yönlerini bulmaları için kabartma tabelalar konmalı, çiçek, heykel gibi çarpabilecekleri nesnelere kaldırılmalıdır. Ortopedik yetersizliği olan bireyler için sınıf düzenlemesi çok önemlidir. Hareket alanının geniş olması, yazı tahtası, elektrik düğmeleri bu öğrencilerin ulaşabileceği yüksekliğe göre ayarlanmalıdır. Okul içinde rahat hareket edebilmeleri için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. İşitme yetersizliği olan bireyler için ise ses yalıtımı ve yankılanmanın en aza indirilmesidir. Bu öğrenciler öğretmene yakın sıralarda oturtulmalıdır.

Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda sınıf mevcutlarının belirli bir sayının üstünde olması, eğitimin kalitesini düşürebileceği gibi öğretmenlerin daha fazla yorulmasına da neden olacaktır. ÖEHY'ye göre (s. 10) ilk, orta ve lise kademelerinde, bir özel gereksinimli öğrencinin bulunduğu kaynaştırma sınıflarında, sınıf mevcudu 35'i, iki özel gereksinimli öğrencinin bulunduğu sınıflarda ise 25'i geçmeyecek şekilde düzenlenmelidir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda sınıfta az sayıda öğrenci bulunan öğretmenlerin, çok sayıda öğrenci bulunan öğretmenlere göre kaynaştırmaya karşı daha olumlu bir tutum içerisinde oldukları görülmektedir (Batu & Uysal, 2010, s. 133; Batu & Kırcaali İftar, 2011, s. 47).

Bir Kaynaştırma Eğitimi Unsuru Olarak Destek Özel Eğitim Hizmetleri:

Eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda özel eğitime ihtiyacı olduğu tespit edilen bireylere, ailelerine, öğretmenlerine ve diğer okul personeline uzman personeller, araç-gereçler ve danışmanlık hizmetleri vasıtasıyla hizmet sunulması destek eğitim hizmeti olarak adlandırılmaktadır (ÖEHY, 2012, s. 1)

Destek özel eğitim hizmetleri, kaynaştırma uygulamalarının beklenen yararları sağlaması için önemli işlevler görmektedir. Sınıf-içi yardım, kaynak oda eğitimi ve özel eğitim danışmanlığı olmak üzere üç başlıkta toplanabilecek bu hizmetler, özel gereksinimli bireylerin eğitsel ihtiyaçlarının giderilebilmesi için öğretmenlerle uzmanların işbirliği içerisinde çalışmalarını gerektirmektedir (Batu & Uysal, 2010, s. 125; Atkın, 2010, s. 33).

Destek eğitim hizmetlerinin sağlanması kaynaştırma eğitiminin amacına uygun bir şekilde gerçekleşebilmesi için bir zorunluluktur. Destek eğitim hizmetleri sağlanmadığı takdirde öğretmenler kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları zorluklarla nasıl başa çıkacakları konusunda umutsuzluğa kapılabilecektir. Destek eğitim hizmetleri olmadan öğretmen özel gereksinimli öğrencine sınıftaki diğer öğrencilerle aynı eğitimi aynı yöntemlerle vermeye çalışabilir. Bu durumda kaynaştırma sadece özel gereksinimli öğrencinin normal sınıfa yerleştirilmesinden ibaret olacaktır (Ünay, 2012, s. 4).

Bir Kaynaştırma Eğitimi Unsuru Olarak Özel Eğitim Danışmanlığı:

Özel eğitim danışmanlığı, özel eğitim öğretmeni ya da rehber öğretmen tarafından kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine, özel gereksinimli öğrencilere ve ailelerine danışmanlık yapılarak sağlanan özel eğitim destek hizmeti türüdür. Özel eğitim danışmanlığı, öğrencilerin doğrudan özel eğitim hizmetleri aldıkları bir seçenek değildir. Özel gereksinimli öğrenciler bu danışmanlık hizmetlerinden faydalanırken tüm günlerini normal sınıflarda geçirmeye devam ederler (Lewis & Doorlag, 1991, s. 42).

Öğretmenler özel eğitim danışmanlarından yardım alıp almama konusunda kendileri karar vermelidir (Lewis & Doorlag, 1991, s. 42). Uygun görürlerse, BEP hazırlama, özel gereksinimli öğrencinin davranış sorunlarını giderme, eğitsel değerlendirme için destek alma gibi birçok konuda özel eğitim danışmanından

yardım alabilirler. Özel eğitim danışmanı ve öğretmen birlikte hareket ederek özel gereksinimli öğrencinin sorunlarının kaynağını tespit edebilir ve bu sorunların çözümüne yönelik sınıfta uygulanabilecek öneriler geliştirebilirler.

Özel eğitim danışmanlarının temel görevi öğretmenlere sorunların teşhisinde ve çözüm yollarının bulunmasında yardımcı olmaktır. Sorunun teşhisi ve çözüm yollarının keşfedilmesinde dersin öğretmeni de aktif bir şekilde yer almalıdır. Çözüm yollarının uygulanması ise büyük ölçüde dersin öğretmeni tarafından gerçekleştirilmektedir. Böylece dersin öğretmeni gelecekte benzer sorunlarla karşılaştığında herhangi bir yardım almadan bu sorunların üstesinden gelebilecektir (Sadioğlu, 2011, s. 39-40).

Ülkemizde kaynaştırma oldukça yaygınlaşmış olmasına rağmen destek eğitim hizmetleri yeterince yaygınlaşmamıştır. Kaynaştırma uygulamalarının amacına ulaşması destek eğitim hizmetlerinin yaygınlaşmasına bağlıdır. Bu yüzden destek eğitim hizmetlerinin hızlı bir şekilde uygulamaya konulması gerekli görülmektedir (Kırcaali-İftar, 1998a, s. 23).

Bir Kaynaştırma Eğitimi Unsuru Olarak Sınıf İçi Yardım: Sınıf içi yardımda yardımcı öğretmen özel gereksinimli öğrenciyle bireysel çalışırken, dersten sorumlu öğretmen sınıfın geri kalanıyla öğretime devam etmektedir. Bunun tersi de olabilir. Yani yardımcı öğretmen sınıfla birlikte ders işlerken dersin öğretmeni özel gereksinimli öğrenciyle ilgilenebilir. Mesela DKAB dersinden sorumlu öğretmen kurban konusunu işlerken yardımcı öğretmen özel gereksinimli öğrenciyle kader konusu üzerinde çalışabilir. Yardımcı öğretmenin uzmanlık alanı özel gereksinimli öğrencinin gereksinimlerine bağlı olarak değişebilir.

Sınıf içi yardım çalışmalarından beklenen verimin elde edilmesi sınıf ortamının iyi düzenlenmesine bağlıdır. Sınıfın fiziksel özellikleri elverişsiz olduğu takdirde sınıfta yürütülen bireysel çalışmalar diğer öğrencilerin dikkatlerini dağıtıp performanslarını düşürecektir (Kırcaali-İftar, 1998a, s. 23). Sınıf içi yardımda iki öğretmenin işbirliği içinde çalışabilmeleri için önceden planlama yapmalarına bağlıdır.

Sınıf içi yardımda öğrenciye destek hizmeti sınıf dışına çıkarılmadan verilir. Bu sayede özel gereksinimli öğrencinin kendini farklı hissetme ihtimali azalacaktır. Sınıf içi yardım öğretmenlerin etkili iletişim kurmalarına ve zamanı daha iyi bir şekilde planlamalarına da imkân vermektedir (Sadioğlu, 2011, s. 38-39). Sınıf içi yardım alan öğretmenler daha az yorulmakta ve daha verimli olmaktadır. Ancak ülkemizde öğretmenler, bir sınıfa iki öğretmenin girmesine pek alışık değildir. Bu yüzden öğretmenler, hizmetiçi eğitim verilerek, iki öğretmenin öğretim faaliyetlerinde bulunduğu sınıflarda, sorumlulukların nasıl paylaşılması gerektiği hususunda bilgilendirilmelidir (Atkın, 2010, s. 35- 36).

Bir Kaynaştırma Eğitimi Unsuru Olarak Kaynak Oda: Kaynak oda ya da destek eğitim odası, kaynaştırma sınıflarında eğitimlerine devam eden özel gereksinimli öğrencilerin (üstün yetenekliler dahil) ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenen ortamlardır (ÖEHY, 2012, s. 2).

Özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçları sınıf içinde karşılanamazsa, kaynak odada öğretim verilebilir. Ancak kaynak odada sadece bu öğrencilerin eksik olduğu konularda eğitim verilir. Diğer konularda yaşlarıyla aynı sınıfta eğitim alırlar. Kaynak odadaki eğitim ise, özel eğitim öğretmeni tarafından bireysel ya da en fazla beş öğrenci olacak şekilde küçük grup eğitimi olarak yürütülür. Bu eğitim özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerine ve performanslarına göre haftada en az üç saat olarak; en fazla haftalık toplam ders saatinin %40'ını aşmayacak şekilde planlanır (Kırcaali-İftar, 1998a, s. 22; ÖEHY, 2012, s. 12).

Kaynak odada eğitim-öğretim hizmetlerinin yürütülmesinde aşağıdaki hususlar dikkate alınır:

- Destek eğitim odasında öğrencilerin ihtiyaçlarına ve yetersizlik türlerine uygun araç-gereçler ve eğitim materyalleri bulunmalıdır.
- Kaynak odada yapılan destek eğitim hizmetleri okulun ders saatleri içinde verilir.

- Kaynak odada öğrencilerin eğitim performansları dikkate alınarak birebir eğitim verilmekle birlikte gerektiğinde eğitim performansı bakımından aynı seviyede olan öğrencilerle grup eğitimi de yapılabilir.

- Öğrencinin genel başarısı değerlendirilirken destek eğitim odasında yapılan değerlendirme sonuçları da dikkate alınır (ÖEHY, 2012, s. 12-13)

Kaynak oda eğitiminden beklenen sonuçların alınabilmesi için sınıf öğretmeni ile kaynak oda öğretmeninin yakın iletişime girerek işbirliği içerisinde çalışmaları, öğrenciye normal sınıfta uygulanan programa paralel bir program hazırlamaları gerekmektedir (Sadioğlu, 2011, s. 38).

Ağır düzeyde yetersizliği olan öğrenciler hariç bütün özel gereksinimli öğrenciler için kaynak oda uygulamaları sıklıkla kullanılmaktadır. Ancak kaynak oda eğitimi kısa süreli de olsa özel gereksinimli öğrencinin ayrıştırılmasını gerektiğinden en son başvurulması gereken destek hizmet türü olarak kabul edilmektedir (Atkın, 2010, s. 34).

Yukarıda adı geçen unsurlara ek olarak, İl Özel Eğitim ve Rehberlik Birimi, RAM ve ek hizmetler kaynaştırma eğitiminin diğer unsurları olarak belirtilebilir. İl Özel eğitim ve Rehberlik Birimi kaynaştırma eğitimin işbirliği içerisinde yürütülebilmesi için gerekli koordinasyonu düzenleyen ve çalışmaları takip eden ildeki üst yetkili birimdir. RAM, özel gereksinimli öğrencilerin tanılama ve değerlendirme sürecinde aktif olarak yer alan birimdir. Ek hizmetler ise, ulaşım hizmetleri, dil ve konuşma terapisi, fizyoterapi ve iş-uğraşı terapisi gibi hizmetlerden oluşmaktadır (Batu & Kırcaali İftar, 2011, s. 57).

2.4. Kaynaştırma Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme ve Akran Eğitimi

Öğrencilerin öğrenme faaliyetlerindeki tutumu açısından üç tür öğrenmeden bahsedilebilir:

- 1- Bireysel Öğrenme: Öğrenciler, kendi kendilerine çalışır. Öğrencilerin performansı bireysel olarak değerlendirilir.
- 2- Yarışmaya Dayalı Öğrenme: Öğrenciler belli bir amaca ulaşmak için yarışarak öğrenir. Kazananlar ve kaybedenler vardır. Yalnızca öğrencilerin bir kısmı yarışı kazanır.

3- İşbirlikli Öğrenme: Öğrenciler belli bir amaca ulaşmak için birlikte çalışarak öğrenir (Güven, 2011, s. 50).

İşbirlikli öğrenme modeli, öğrencinin aktif olduğu öğrenci merkezli bir modeldir. İşbirlikli öğrenmede öğrenciler gruplar halinde aynı amaç doğrultusunda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olarak hareket etmektedir. Bu model öğrencilerin özgüvenlerinin artmasını desteklediği gibi iletişim, problem çözme, eleştirel düşünme becerilerinin de gelişmesine yardımcı olmaktadır. İşbirlikli öğrenmede öğretmenlerin öğrencilere rehberlik ederek daha verimli ve hızlı ilerlemelerine yardımcı olmaları gerekmektedir. (Bayrakçeken, Doymuş, & Doğan, 2013, s. 2, 4).

İşbirlikli öğrenme, genel eğitim ve özel eğitim alanlarında kabul görmüş başarılı sonuçları olan bir modeldir. Bu model hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal alanlarda gelişmelerine yardımcı olmaktadır (Akçamete A. G., 2010, s. 70). Birçok bilimsel araştırma işbirlikli öğrenme modelinin akademik, sosyal, psikolojik ve ölçme-değerlendirme açısından önemli avantajlara sahip olduğunu göstermektedir (Bayrakçeken, Doymuş, & Doğan, 2013, s. 29). Ancak mevcut eğitim sistemi rekabete dayalı bireysel akademik performansı vurguladığı için çok az öğretmen tarafından uygulanmaktadır (Panitz & Panitz).

İşbirlikli öğrenme öğrencilerin akademik başarılarının artmasına imkân sağladığı gibi grup etkinlikleri sayesinde öğrencilerin sosyal gelişimini de desteklemektedir. İşbirlikli öğrenme öğrencilerin akademik başarıları arasındaki büyük çaplı farklılığın azalmasına katkı sağlayarak sınıftaki bütün öğrencilerin başarı düzeylerini yükseltir. İşbirlikli öğrenme sayesinde özel gereksinimli öğrenciler, grubun bir parçası haline gelerek diğer öğrenciler tarafından benimsenir.

Mevcut eğitim sistemi, öğrencileri genellikle bireysel çalışmaya itmektedir. Yüksek not almak, takdir edilmek veya fark edilmek bireysel çalışmayı ve diğer öğrencilerle yarışmayı gerektirmektedir. İşbirlikli öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencileri gruplara ayırmak ve birlikte çalışmalarını söylemek yeterli değildir. Öğrencilerin yüksek not alma, takdir edilme ve fark edilme

ihtiyaçlarının bireysel çalışmalarla değil grup halinde yapılan çalışmalarla giderilmesini sağlayacak işbirlikli bir sistemin kurulması gerekmektedir.

Bazı araştırmalarda öğrencilerin işbirlikli öğrenmeyi, eleştirel düşünmeyi destekleyen, problem çözme becerilerini geliştiren, iletişim yeteneklerini ve motivasyonlarını arttıran bir uygulama olarak gördüğü tespit edilmiştir. Ayrıca söz konusu araştırmalarda öğrencilerin mensup oldukları grupta ek sorumluluklar almaya istekli oldukları da görülmektedir (Kaufman, Sutow, & Dunn, 1997). Buradan hareketle her ne kadar mevcut eğitim sistemi öğrencileri daha çok bireysel çalışmaya itse de öğrencilerin işbirlikli öğrenme konusunda istekli oldukları söylenebilir.

İşbirlikli öğrenim farklı şekillerde uygulanabilmektedir. Bu farklı modeller şöyle sıralanmaktadır (Akçamete, 2010, s. 72; Özokçu, 2014, s. 103)

Bir öğretim yapan-bir yardımcı öğretmen modeli: Bir öğretmen sınıfta dersi işleme sorumluluğunu üstlenirken diğer öğretmen özel gereksinimli öğrencilere bireysel destek vererek, sınıf içinde dolaşarak ve diğer öğretmenle birlikte derse ilişkin değerlendirmelerde bulunarak yardımcı öğretmen rolünü üstlenir. Genel eğitim öğretmenleri işbirliğine dayalı öğretimi yeni uygulamaya başladıklarında bu modeli tercih edebilir.

İstasyon öğretimi: Bu modelde sınıf ikiye bölünerek iki öğretmen de aktif öğretim yapmaktadır. Gruplarda farklı içerikler sunulup, öğrenciler bir gruptaki öğrenmeyi bitirdikten sonra yeni bir konuya geçmek için diğer gruba katılabilmektedir.

Paralel öğretim: Bu modelde sınıf ikiye bölünmekte ve öğretmenler benzer içerikleri grup üyelerine sunmaktadır. Öğretmenler açısından -daha az öğrenciyle meşgul oldukları için- bireysel özelliklere göre uyarlamalar yapmak kolaylaşmaktadır.

Alternatif öğretim: Bir öğretmen müfredatı işlemeye devam ederken diğer öğretmen ders içeriği ile ilgili bireysel desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerden grup oluşturarak ek öğretim yapmaktadır.

Ekip öğretimi: Bu modelde iki öğretmen de öğretimi aynı anda tüm sınıfla birlikte gerçekleştirmektedir. Öğretmenler içeriği kısımlara ayırıp sunabilecekleri

gibi bir öğretmen konuyu anlatırken diğeri yorum yapabilir ya da öğrencilerin sorularını yanıtlayabilir. Bu model işbirlikli öğrenim yapmaya yeni başlayan öğretmenler için çok uygun değildir.

Yukarıda sıralanan modellerden hangisinin tercih edilebileceği sınıftaki öğrenci sayısı, öğretmenlerin özellikleri, dersin içeriği gibi etmenlere göre değişmektedir (Akçamete, 2010, s. 72).

Akran öğretimi de bir çeşit işbirlikli öğrenme uygulaması olarak görülebilir. Nitekim akran öğretimi, aynı yaşta ve aynı öğrenim deneyimine sahip öğrencilerin birbirlerine öğretilmelerine denir. Yani, akran öğretimi akranların birbirlerine karşılıklı yardım etmeleri demektir. Böylece birbirlerinden öğrenir ve elde ettikleri başarıyı paylaşırlar. Akran öğretiminde öğrenciler, hem öğrenen hem öğreten, sadece öğrenen veya sadece öğreten rollerinden birinde olabilirler. Akran öğretimi, akademik başarıyı arttırdığı gibi sosyal etkileşimi de desteklemektedir (Batu & Uysal, 2010).

Bir öğrenci, akran grubuyla en az yetişkinlerle geçirdiği kadar vakit geçirmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin beraber uzun zaman geçirdiği arkadaşlarından etkilenmesi kaçınılmazdır. Aynı ortamda bulunan öğrenciler, birbirlerinin dini ve ahlaki davranışlarını model alıp; benzer şekilde inanmaya ve davranmaya başlayacaktır (Köylü & Nazıroğlu, İlköğretimde Din Eğitimi, 2014, s. 178). Bu bakımdan özel gereksinimli öğrencilerin, bir takım yetersizliklerinden dolayı etkilenmeye daha açık olabileceği de göz önünde bulundurularak, birlikte zaman geçirecekleri arkadaşlarının dini ve ahlaki yapılarının dikkate alınması önem arz etmektedir. Dolayısıyla DKAB derslerinde akran öğretimi yapılırken, normal gelişim gösteren öğrencilerden dini ve ahlaki açıdan örnek olabilecek, daha önce din eğitimi almış ve akran öğretimi konusunda istekli olanlar tercih edilmelidir.

2.5. Kaynaştırma Eğitiminde BEP

Eğitim programı, öğrencinin istendik bilişsel, duygusal ve fiziksel davranışları kazanması için hazırlanan plandır (Özyürek, 2010b, s. 13). Eğitim programının tanımından hareketle BEP şöyle tanımlanmaktadır:

“Özel eğitime gereksinim duyan öğrencinin bulunduğu sınıfın gerektirdiği davranışlardan yapabildikleri göz önünde bulundurularak, kazanması gereken davranışlar için gerekli ek eğitsel yaşantıların, ortamların, görevlilerin ve çalışma sürelerinin yer aldığı plandır.” (Özyürek, 2010b, s. 34).

Daha ayrıntılı bir tanımı ise Kargın şöyle yapmaktadır:

“BEP, özel gereksinimli öğrencinin zihinsel, duygusal, sosyal, dil ve iletişim alanlarında yapabildiklerini dikkate alarak, kazandırılacak davranışların neler olduğu, bu davranışların nerede, nasıl, kimler tarafından, hangi yöntemlerle ve ne kadar sürede kazandırılacağını belirten, gerekli destek eğitim hizmetlerini içeren, içinde ailenin de yer aldığı bir ekip tarafından hazırlanan yazılı bir programdır.” (Kargın, 2012, s. 61).

BEP, öğrencinin kişisel bilgileri ve şu anki eğitsel performans düzeyini, eğitim programı çerçevesinde belirlenen kısa ve uzun dönemli amaçları, eğitim ortamıyla ilgili düzenlemeleri, öğrenciye verilecek destek eğitim hizmetlerini, bunların süresi, sıklığı ve nasıl sağlanacağını, davranış problemlerini önlemeye veya azaltmaya yönelik tedbirleri, öğretimde ve değerlendirmede kullanılacak yöntem ve teknikleri, araç-gereçler ve materyalleri içermektedir (ÖEHY, 2012, s. 25; Avcıoğlu, 2010, s. 69; Kargın, 2012, s. 64).

Ayrıntılı bir değerlendirme süreci sonunda özel eğitim hizmetlerinden faydalanması gerektiği belirlenen öğrenci için en az kısıtlayıcı ortama yerleştirilmesi kararı verilir. Yerleştirme kararı ile birlikte BEP hazırlama süreci başlamaktadır (Kargın, 2007, s. 7; Kargın, 2012, s. 62). BEP, özel eğitime ihtiyacı olan her birey için ayrı ayrı hazırlanmalıdır (Lewis & Doorlag, 1991, s. 14). Her öğrenci için ayrı ayrı hazırlanan BEP, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin nereye nasıl ulaşacağını belirttiği eğitsel bir yol haritası işlevi görmektedir (MEB Komisyon, 2004, s. 34; Kargın, 2012, s. 61).

BEP, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminden sorumlu tüm bireylerin üzerinde mutabık oldukları bir sözleşme gibidir. Bu sözleşmede hedefler, tüm katılanlar tarafından benimsenerek belirlenmektedir (Kargın, 2007, s. 7). BEP

toplantılarına öğrenci, öğrencinin ailesi, sınıf öğretmeni, branş öğretmenleri, özel eğitim sınıf öğretmeni ve öğrencinin eğitsel programında, öğrenciye yardımcı olabilecek, öğrencinin güçlü yanlarını ve ihtiyaçlarını iyi bilen diğer kişiler katılabilir (Avcıoğlu, 2010, s. 67,77).

Tüm özel gereksinimli öğrenciler BEP hakkına sahiptir (Culatta & Tompkins, 1999, s. 24). Zaten kaynaştırmanın başarılı bir şekilde uygulanmasının koşullarından biri, BEP'lerin hazırlanmasıdır. Öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilere uygulayacakları bireysel öğretimle ilgili olarak gerekli bilgi ve becerilere sahip olmalıdır. Eğitim programının bireyselleştirilebilmesi için öncelikle özel gereksinimli öğrencinin performans düzeyinin belirlenmesi gerekmektedir. İkinci aşama olarak öğrencinin performans düzeyine uygun uzun dönemli amaçlar tespit edilmelidir. Üçüncü aşamada ise öğrenciyi uzun dönemli amaca ulaştıracak kısa dönemli amaçların belirlenmesi gerekmektedir. BEP hazırlayan ve bu programı uygulayan öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal yönden daha çabuk ilerlemelerine aracı olacaktır (Batu & Uysal, 2010, s. 118).

BEP'in bir parçası olan öğretimin bireyselleştirilmesi, belirlenen hedeflere ulaşmak için gerekli uyarlamaların ve düzenlemelerin yapılmasını, öğrenmeyi etkileyen tüm etmenlerin öğrencinin özelliklerine göre düzenlenmesini gerektirmektedir (Kargın, 2012, s. 73). Bu yüzden BEP oluşturulurken öğrencinin kolay ilerleme göstereceği ve güçlük yaşamayacağı bir program hazırlama yoluna gidilmelidir. Öğrencinin eğitim programında karşılaştığı güçlükler, öğrencinin yetersizliğine değil eğitim programının yetersizliğine yorulmalıdır (Özyürek, 2010b, s. 35).

BEP geliştirmenin amacı, tıpkı normal gelişim gösteren akranları gibi özel gereksinimli bireylerin de toplumda bağımsız ve üretken bir şekilde yaşayabilmeleri için ihtiyaç duyacakları davranış ve becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktır. (Özyürek, 2010b, s. 113). Bunun için özel gereksinimli öğrencilere en üst düzeyde faydalanabilecekleri eğitim fırsatları sunulur (Çolak, 2013, s. 54).

BEP'in öğrenciler, öğretmenler ve aileler başta olmak üzere kaynaştırma eğitimi sürecine dahil herkese birçok yararı bulunmaktadır. Bu yararlarından önemlileri şunlardır:

- BEP sayesinde öğrencilerin öğrenmeleri izlenebilmekte ve ilerlemeleri kaydedilebilmektedir.

- BEP ile öğrencinin yapabilecekleri betimlenerek kendi eğitiminde daha fazla sorumluluk almasına yardımcı olunmaktadır.

- BEP sayesinde ebeveynle okul personeli arasında iletişim ve işbirliği gelişmektedir.

- BEP öğrencilerin gelişimini gözleme ve öğrencilerle iletişim kurma konularında öğretmenlerin işini kolaylaştırmaktadır (MEB Komisyon, 2004, s. 33; Avcioğlu, 2010, s. 79; Çolak, 2013, s. 53, 71).

Ülkemizde 1997 yılından itibaren özel eğitim hizmetlerinden yararlanması uygun görülen çocuklar için BEP yasal bir zorunluluk haline gelmiştir (Kargın, 2012, s. 61; Çolak, 2013, s. 67). Son yıllarda her öğrencinin birbirinden farklı olduğu ve farklı gereksinimlere ihtiyaç duydukları gerçeğinden hareketle tüm öğrenciler için BEP hazırlanması gerektiği ileri sürülmekte ve bazı ülkelerde (örneğin Amerika) bu düşünce uygulamaya geçirilmektedir (Kargın, 2012, s. 63). Ancak bu düşüncenin ülkemizde uygulanabilmesi, sınıf mevcutlarının aşağı çekilmesini gerektirmektedir.

3. Kaynaştırma Uygulamalarına Katılan Özel Gereksinimli Bireyler

Özel gereksinimli bireylerin sınıflandırılmasının gerekli olup olmadığı, eğitimcilerin uzun yıllardır tartıştıkları bir konudur. Bazı eğitimciler sınıflandırmayı olumsuz sonuçlarından dolayı gerekli görmemekte bazıları ise daha iyi hizmet sunulabilmesi için gerekli görmektedir.

O'Rourke ve Colarusso, etiketlendirmenin özel gereksinimli bireylerin yapabileceklerinden ziyade yapamayacaklarına odaklanılmasına sebep olabileceğini ve bu durumun bu bireylerin öğretmenleri, arkadaşları ve hatta aileleri tarafından algılanış biçimini olumsuz yönde etkileyebileceğini söylemektedir. Özel gereksinimli bireyin kendini algılayış biçimi, davranışları ve akademik performansı çevresindeki insanların algılama biçimi ve beklentileriyle

yakından ilgilidir (2004, s. 7). Etiketlendirmeye birlikte beklentiler düştükçe özel gereksinimli bireylerin gerçek potansiyellerine ulaşma imkânları azalacaktır.

Özel eğitim hizmetleri için öğrencileri tanımlamada ve kategorize etmede kullanılan etiketlerin çoğu olumsuz çağrışımlara sahiptir. Belli etiketlerle ilgili önyargılar, söylentiler ve yanlış algılamalar tanı konduğunda özel gereksinimli bireye de iliştilirilmiş olmaktadır. Her ne kadar bu olumsuz durumu engellemek için yeni etiketler geliştirilse de zamanla bunlar da hakaret içeren bir anlama bürünebilmektedir.

Teknolojik ve tıbbi gelişmelerle birlikte fiziksel yetersizliklerden kaynaklanan engeller hızla ortadan kalkarken, özel gereksinimli bireylere yönelik toplumsal önyargılar bu gelişmelerle doğru orantılı olarak azalmamaktadır. Bu yüzden günümüzde engellilik, fiziksel yetersizliklerden ziyade toplumun dışlamacı ve ayırıcı tutumundan kaynaklanmaktadır. Özel gereksinimli bilim adamlarının öncülüğünde başlatılan engelliler hareketi, yeni bir kimlik inşa edilerek özel gereksinimli bireylere yönelik toplumsal önyargıların ortadan kalkmasını temin etmeye çalışmaktadır (Karçkay, 2002, s. 142).

Sınıflandırmayı destekleyenler ise sınıflandırma olmadan gerekli özel eğitim hizmetlerinin sunulmasının mümkün olmadığını dile getirmektedirler. Onlara göre eğer özel gereksinimli bireyler herhangi bir sınıflamaya tabi tutulmazsa devlet özel eğitim için bütçe ayıramaz ve özel eğitim hizmetleri verilemez. Ayrıca özel gereksinimli bireyleri kategorize etmek ve etiketlemek sağlık ve eğitim alanlarında araştırma yapmak için fırsatlar sunar. Bunlara ek olarak sınıflandırmayı destekleyenler, kategorize etmenin uzmanların özel gereksinimli bireylerle daha iyi iletişim kurulmasına katkıda bulunabileceğini söylemektedir (O'Rourke & Colarusso, 2004, s. 7).

Özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarının birbirinden farklı olması da kategorize etmeyi gerekli kılmaktadır. Örneğin fiziksel engeli bulunan öğrenciler özel sıralar ve iletişim aygıtlarına ihtiyaç duyabilirken genel akademik müfredata yönelik herhangi bir değişikliğe gerek duymamaktadırlar. Aksine öğrenme güçlüğü olan öğrenciler sınıftaki fiziksel iyileştirmelere ihtiyaç duymazken

öğretmenlerin özel öğrenme yöntemlerini kullanmasına ihtiyaç duyacaktır (O'Rourke & Colarusso, 2004, s. 2).

Özel gereksinimli bireylerin bir kısmı çok çabuk öğrenebiliyorken diğer kısmı çok yavaş öğrenebilmektedir (Lewis & Doorlag, 1991, s. 6). Sonuç olarak özel gereksinimli bireylerin yetersizlikleri veya yeterlikleri kendilerine özgüdür. Özel eğitim ihtiyaçlarının belirlenebilmesi ve daha kaliteli özel eğitim hizmeti sunulabilmesi için sınıflandırma kolaylıklar sağlamaktadır.

Özel gereksinimli bireyler, eğitim gereksinimlerine, yetersizlik türüne, sık veya az rastlanan yetersizliklere, kişisel ve çevresel faktörlere göre farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Özel eğitim mevzuatı incelendiğinde, yasal sınıflandırmaların yetersizlik türünün adına göre yapıldığı görülmektedir (Cavkaytar, 2012, s. 11). Ancak uygulamada herkes tarafından kabul edilebilecek bir sınıflama bulunmamaktadır. Hatta bazen sınıflamasız yaklaşım diye adlandırılan gruplara bile rastlanmaktadır (Özsoy, Özyürek, & Eripek, 2001, s. 7).

Özel eğitimde sınıflandırma tanıya, tanımaya, eğitim gereksinimlerinin ortaya çıkarılması, eğitimlerinde daha uygun düzenleme ve planlamaya yol gösterici olması için yapılmaktadır. Ancak mevcut sınıflandırmaların hepsinin bu ihtiyacı karşıladığını söylemek güçtür. Sınıflandırmadaki çeşitlilik de zaten bunu göstermektedir (Özsoy, Özyürek, & Eripek, 2001, s. 8)

Çağlar; özel eğitime muhtaç çocukları görme özürlüler, işitme özürlüler, konuşma özürlüler, ortopedik özürlüler, sürekli hastalığı olanlar, üstün yetenekliler, geri zekâlılar, uyumsuz çocuklar, korunmaya muhtaç çocuklar, öğrenme güçlüğü olan çocuklar olarak ele almaktadır (Enç, Çağlar, & Özsoy, 1987, s. 8).

Özel gereksinimli bireyler yaygınlık oranlarına göre sıralandığında; öğrenme güçlüğü, konuşma veya dil bozuklukları, zihinsel engel ve duygusal bozukluklar sık rastlanan yetersizlikler grubunda yer alır (Cavkaytar, 2012, s. 11; O'Rourke & Colarusso, 2004, s. 7). Kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenler genellikle yüksek yaygınlığı olan bu dört grupla karşılaşmaktadır. ABD'de bu dört grup özel eğitime muhtaç bireylerin %78,4'ünü yani büyük bir

çoğunluğunu teşkil etmektedir (U.S. Department of Education, 2009, s. 46-49). Ülkemizde de oranın buna yakın olduğu düşünülebilir.

Çoklu yetersizlik, işitme yetersizliği, ortopedik yetersizlikler, diğer sağlık yetersizlikleri, görme yetersizliği, otizm, işitme-görme yetersizlikleri, beyin zedelenmesi ve gelişim gecikmesi ise az rastlanan yetersizlikler grubunda yer alır (O'Rourke & Colarusso, 2004, s. 7; Cavkaytar, 2012, s. 11).

Özel gereksinimli bireyleri de içeren bir diğer sınıflama sistemi olan Fonksiyonlara göre Uluslararası Sınıflama Sistemi (The International Classification of Functioning, Disability and Health), Dünya Sağlık Örgütü tarafından geliştirilmiştir. Bu sistemde sınıflandırma yapılırken bedensel, zihinsel, ruhsal, duyuşsal, sosyal ve çevresel faktörleri de kapsayan çok boyutlu bir değerlendirme sistemi kullanılır. ICF sadece özel gereksinimli bireyler için değil bütün bireyler için kullanılabilir. Şunu da belirtmek gerekir ki ICF insanları sınıflandırmaz. Her insanın içinde bulunduğu sağlık veya sağlıkla ilgili alanlardaki konumunu tanımlar. Bu tanımlama kişinin içinde bulunduğu kişisel ve çevresel etmenler bağlamında yapılır. ICF sağlıkla ilgili bir sınıflandırma olmasına karşın, eğitim, sosyal güvenlik ve insan hakları ile ilgili diğer sektörler tarafından da kullanılabilir (Dünya Sağlık Örgütü, 2004).

Son olarak yer vermek istediğimiz sınıflandırma 2006 yılı tarihli MEB ÖEHY'nin tanımlar kısmında geçen yasal sınıflandırmadır. Bu sınıflandırma, Tablo-1'de rakamları verilen özel gereksinimli öğrencilerin sık rastlanan yetersizlik gruplarını önceleyerek şöyle sıralanabilir:

- 1- Süreğen hastalığı olan birey
- 2- Zihinsel yetersizliği olan birey
- 3- Ortopedik yetersizliği olan birey
- 4- Görme yetersizliği olan birey
- 5- Duygusal ve davranış bozukluğu olan birey
- 6- İşitme yetersizliği olan birey
- 7- Dil ve konuşma güçlüğü olan birey

- 8- Üstün yetenekli birey
- 9- Otistik birey
- 10- Özel öğrenme güçlüğü olan birey
- 11- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan birey
- 12- Birden fazla yetersizliği olan birey
- 13- Serebral palsili (sinir sisteminin zedelenmesi ile ortaya çıkan yetersizlik) birey.

ÖEHY'deki sınıflandırmada serebral palsili birey ayrıca tanımlanarak, özel gereksinimli bireyler on üç başlıkta verilmiştir. Ancak biz bu yetersizliği, ortopedik yetersizliğin bir türü olduğundan ortopedik yetersizlik başlığı altında ele almayı uygun görüyoruz. Onun yerine söz konusu sınıflandırmanın daha kapsayıcı olması için, 2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu'nda tanımlaması yapılan korunmaya muhtaç çocukları ekleyerek özel gereksinimli bireyleri on üç grupta tanımlayacağız.

Çalışmanın bu kısmında bu grupların ve bunları teşkil eden bireylerin tanımlaması yapılacak, grupların özelliklerine değinilecek, varsa alt gruplar açıklanacak, bu bireylerin özel gereksinimli öğrenci olarak öğretim ihtiyaçlarına ve sayılarına yer verilecektir.

3.1. Süreğen Hastalığı Olan Bireyler

ÖEHY, süreğen hastalığı olan bireyi; sürekli ya da uzun süreli bakım ve tedavi gerektiren hastalığı nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey şeklinde tanımlanmaktadır. AIDS, astım, ateşli romatizma, böbrek yetmezliği, epilepsi (sara), hemofili (kan pıhtılaşmasında bozukluğun olması), hipertansiyon, kalp yetmezliği, kanser, kemik erimesi, şeker hastalığı (diyabet) ve yanıklar çocuğun eğitsel performansını olumsuz yönde etkileyen süreğen hastalıklardan bazılarıdır (Turnbull vd., 2002, s. 402). Süreğen hastalığı olan bireyler içinde buldukları sağlık sorunları sebebiyle yaşamlarını devam ettirmede güçlüklerle karşılaşmakta ve sürekli bakıma ve tedaviye ihtiyaç duymaktadırlar. Süreğen hastalıklardan bazıları (kanser, AIDS gibi) diğerlerine

göre (şeker hastalığı, astım gibi) yaşamı tehdit etme yönünden daha tehlikelidir. (Uysal, 2012, s. 254; Blackhurst & Berdine, 1981, s. 271).

Süreğen hastalığı olan çocuklar hastane okullarında veya kaynaştırma sınıflarında eğitim görmektedir. Hastalıkları yatarak tedaviyi gerektiriyorsa eğitim-öğretim faaliyetlerinde geri kalmamaları için hastane okullarında eğitimlerine devam edebilmektedirler. Yatarak tedavi gerektirmeyen durumlarda ise kaynaştırma eğitimine devam etmektedirler. Kaynaştırma sınıfları pek çok süreğen hastalığı olan bireyler için en az kısıtlanmış eğitim ortamlarıdır (Turnbull vd., 2002, s. 402).

Özel gereksinimli bireylerin çoğunluğunu süreğen hastalığı olanlar teşkil etmektedir. 2002 Türkiye Özürlüler Araştırmasına göre, ülkemizde %9,7 oranında süreğen hastalığı olan birey bulunmaktadır. Ortopedik, görme, işitme, dil ve konuşma ile zihinsel özürlülerin toplam oranının %2,58 olduğunu göz önünde bulundurulduğunda süreğen hastalığı olan bireylerin oranının ne kadar yüksek olduğu daha iyi anlaşılabilir. 60 yaş üstünde ortalama her üç kişiden biri süreğen hastalığa sahipken, okul çağındaki bireyleri de kapsayan 0-19 yaş aralığında bu oran %2,6 civarındadır (Türkiye Özürlüler Araştırması, 2002, s. 5).

3.2. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler

ÖEHY, zihinsel yetersizliği olan bireyi şu şekilde tanımlamaktadır:

“Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, bu duruma bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik 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.”

ABD’de yürürlüğe girmiş olan Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası (IDEA) zihinsel yetersizlikle ilgili olarak AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) tarafından oluşturulan bir komisyon tarafından kabul edilen H. Grossman’ın tanımına yer vermektedir. Buna göre zihinsel yetersizlik “*gelişim dönemi içerisinde ortaya çıkan, eğitsel performansı olumsuz bir şekilde etkileyen önemli ölçüde vasatın altında olan genel zihinsel işlevlere,*

uyumsal davranışlarda yetersizlik göstermenin eşlik etmesi” şeklinde tanımlanmaktadır (U.S. GPO, 2012, s. 13)

Heward, bu tanımlamanın zihinsel yetersizlikle ilgili olarak üç ölçüt içerdiğini belirtmektedir (2003, s. 200-201).

- Zihinsel işlevler önemli derecede ortalamanın altındadır. Zihinsel işlevlerin önemli derecede ortalamanın altında olması, ortalamanın iki ya da daha fazla standart sapma altında farklılık göstermesi demektir. Bu da zekâ testinden 70 ya da daha az puan alındığı anlamına gelir.

- Uyumsal davranışlarda yetersizlik söz konusudur. Sadece zihinsel işlevlerde ortalamanın altında performans göstermek, zihinsel yetersizlik tanısının konması için yeterli değildir. Ayrıca bireyin davranışlarında da uyumsuzluk göstermesi gerekir.

- Gelişim dönemi içerisinde ortaya çıkmalıdır. Zihinsel işlevlerdeki uyumsal davranışlardaki yetersizliklerin gelişim dönemi içerisinde ortaya çıkması gerekir. Bu ölçüte zihinsel yetersizliği diğer yetersizliklerden -beyin travmaları sonucu ortaya çıkan yetersizlikler gibi- ayırmak için yer verilmiştir.

Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklar, özel gereksinimi olan çocuklar içerisinde en popüler gruptur. Yine de toplum tarafından yeterince tanındıkları söylenemez. Toplumda genellikle zihinsel yetersizlik gösteren çocuklar homojen bir grup olarak düşünülmektedir. Oysa bunlar kendi içlerinde önemli bireysel farklılıklar göstermektedir (Eripek & Vuran, 2010, s. 246-47). Nitekim ÖEHY'nin tanımlar kısmında zihinsel yetersizliği olan bireyler dört alt grupta sınıflandırılır. Bu gruplar şunlardır:

1- Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyarlar. Zihinsel işlevlerinde, kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeyde yetersizlik vardır (Lewis & Doorlag, 1991, s. 55). Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler işlerinin gerektirdiği sorumlulukları yapabilir, bağımsız olarak yaşayabilir ve toplum içinde eğlence ve boş zaman aktivitelerinde bulunabilirler. (O'Rourke & Colarusso, 2004, s. 147).

2- *Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey:* Temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine yoğun şekilde ihtiyaç duyarlar. Çünkü zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde sınırlılıklar söz konusudur.

3- *Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey:* Öz bakım becerilerinin öğretimi de dâhil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir. Zihinsel işlevlerinde, kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde önemli eksiklikleri mevcuttur.

4- *Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey:* Öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamaması nedeniyle yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan bireydir. Bireyin zihinsel yetersizliği yanında başka yetersizlikleri de vardır.

İslam Hukuku'nda zihinsel yetersizliği olan bireyleri tanımlamak için ateh (akıl zayıflığı) ve cünun (akıl hastalığı) kavramları kullanılmaktadır. Ateh, akıldaki idrak ve anlama noksanlığından doğan bir zayıflıktır. Bu kavram sadece kişinin anlayış noksanlığını değil, söz ve davranışları arasındaki tutarsızlığı ve yaptığı işlerdeki tedbir eksikliğini de ifade etmektedir. Cünun ise söz ve fiillerin normal bir şekilde cereyan etmesini engelleyen bir akıl bozukluğu olarak tarif edilmektedir. Tanımlarda görüldüğü gibi ateh ve cünun, akıl bakımından kusursuzluk halinden farklı olup farklı düzeylerdeki zihinsel yetersizliklere işaret etmektedirler. (Ali Haydar Efendi, 1966, s. 484; Gözübenli, 1991, s.51-52; Dönmez, 1993; Çalış, 2012; Pekdemir, 2006, s. 26,29). Hafif zihinsel yetersizliğin ateh kavramıyla yakın anlam ifade ettiği; orta ve ağır derecedeki zihinsel yetersizliklerin ise daha çok cünun kavramıyla ifade edilebileceği anlaşılmaktadır. Ancak hafif zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yetersizliklerinin seviyesinin çok farklılık gösterdiği göz önünde bulundurulmalı ve daha çok eğitsel kaygılar göz önünde bulundurularak hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı konan öğrencilerin tam eda ehliyeti⁹ olabileceği unutulmamalıdır.

⁹ Ehliyet, kişinin dini ve hukuki hükme konu olmaya elverişli oluşunu ifade eden bir terimdir. İslam hukuk doktrininde ehliyet "vücüb ehliyeti" ve "eda ehliyeti" olmak üzere iki ana safhaya

Zihinsel yetersizliği olan bireyler, neler öğrenebilecekleri ve eğitim gereksinimlerinin neler olduğu dikkate alınarak eğitsel bir sınıflamaya da tabi tutulmuşlardır. Bu sınıflamaya göre zihinsel yetersizliği olan bireyler eğitilebilir, öğretilir ve ağır düzeyde zihinsel yetersizler olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Öğretilir-hafif dereceli (trainable) grubundaki bireyler kişisel bakım ve iletişim gibi günlük yaşam becerilerini, eğitilebilir-orta dereceli (educable) grubundaki bireyler okuma-yazma ve matematik gibi temel akademik becerileri, ağır düzeydeki bireylerin ise bazı basit öz-bakım becerilerini öğrenebilecekleri düşünülmektedir (Turnbull vd., 2002, s. 263).

Zihinsel yetersizliğin yaygınlık oranı hesaplanırken zekâ testi ve uyum ölçütü dikkate alınır. Zekâ testlerine göre nüfusun %3'ü zihinsel yetersizlik göstermektedir. Buna uyum ölçütü de eklendiğinde %1'lere düşeceği tahmin edilmektedir. Zihinsel yetersizliğin ağırlık derecesi arttıkça yaygınlık oranının azaldığı görülmektedir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin büyük bir çoğunluğu hafif derecede yetersizdir (Eripek & Vuran, 2010).

3.3. Ortopedik Yetersizliği Olan Bireyler

Ortopedik yetersizliği olan birey, doğuştan, kazalar sonucu veya diğer nedenlerden ötürü ortaya çıkan, eğitsel performansını etkileyen ciddi bir ortopedik yetersizliğe sahiptir (U.S. GPO, 2012, s. 13). Genel olarak ortopedik yetersizlikler genetik problemler, hastalıklar, kazalar ve sinir sistemi zedelenmeleri gibi sebeplerle kas, iskelet ve eklemlerin görevlerini yerine getirememesi sonucunda oluşan hareket ile ilgili yetersizlikler olarak tanımlanmaktadır (Özgür, 2011, s. 133).

ÖEHY'de ise ortopedik yetersizliği olan birey şöyle tanımlanmaktadır:

ayrılmaktadır. Vücüb ehliyeti; kişinin haklara sahip olabilme ve borç altına girebilme ehliyetidir. Akli ve bedeni gelişimi ne olursa olsun yaşayan her insan vücüb ehliyetine sahiptir. Eda ehliyeti ise kişinin vücüb ehliyeti sebebiyle faydalanmaya ehil olduğu hakları bizzat kullanmasını, hak ve borçlar doğurabilecek şekilde hukuki işlem yapabilmesini ifade etmektedir. Eda ehliyeti başlangıçta hiç bulunmazken insanın iyiyi kötüden, faydalıyı zararlıdan ana hatlarıyla olsun ayırabilmesi demek olan temyiz döneminde eksik olarak başlayıp, birçok alanda buluş ile, bazı alanlarda ise rüşt ile tamamlanır. Bazı alanlarda tam eda ehliyeti için gerçek akli yetişkinlik demek olan rüştün aranması eda ehliyetinde temel ölçünün akli yetişkinlik olması esastan kaynaklanmaktadır (Bardakoğlu, 1994, s. 533-538). Burada şunu da belirtmek gerekir ki görme, işitme, konuşma ve ortopedik gibi yetersizliklerin ehliyet üzerinde bir etkisi yoktur. Ancak bazı zihinsel yetersizlikler eda ehliyetini ortadan kaldıracıdır.

“Hastalıklar, kazalar ve genetik problemlere bağılı olarak kas, iskelet ve eklemlerin işlevlerini yerine getirememesi sonucunda meydana gelen hareket ile ilgili yetersizlikler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir.”

Genel eğitsel anlamıyla baktığımızda ise ortopedik yetersizlik, bireyin eğitsel performansını olumsuz yönde etkileyen, vücudun hareket ile ilgili organlarında ortaya çıkan yetersizlik türü olarak tanımlanabilir (Cavkayar & Diken, 2012, s. 41). Bazen ortopedik yetersizlik yerine kullanılan bedensel yetersizlik kavramı ise, süreğen hastalıkları da kapsayan daha geniş bir kavramdır (Özyürek, 2010a, s. 370).

Ortopedik yetersizlikler derecelerine göre hafif, orta ve ağır olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır:

Hafif Derecede Yetersizlik: Bu seviyede yetersizliği olan birey gereksinimlerini bağımsız bir şekilde veya çok az bağımlı bir şekilde karşılayabilir. Günlük yaşamını sürdürmede herhangi bir desteğe gereksinim duymaz. Bu gruptaki bireylerin tedavi ve eğitim yolu motor becerilerinin ve algı ile ilgili becerilerinin kalitesi artabilirken, müdahale edilmediğinde motor becerilerinde veya algı ile ilgili becerilerinde gerileme ihtimali söz konusudur (Uysal, 2012, s. 257; Dikici Sığırtmaç & Deretarla Gül, Okul Öncesinde Özel Eğitim, 2010, s. 153-154).

Orta Derecede Yetersizlik: Bu gruba giren ortopedik yetersizliği olan bireyler günlük yaşamlarını sürdürebilmeleri için az da olsa desteğe ihtiyaç duyarlar. İşlevsel baş kontrolüne sahiptirler. Bireysel gereksinimlerinde koltuk değneği, yürüteç, ortez gibi yardımcı cihazlara ihtiyaç duymaktadır. Motor becerilerin kazanılmasını olumsuz yönde etkileyebilecek algı ve duyu-algı bozuklukları vardır (Uysal , 2012, s. 257; Dikici Sığırtmaç & Deretarla Gül, Okul Öncesinde Özel Eğitim, 2010, s. 153-154).

Ağır Derecede Yetersizlik: Bu bireyler tekerlekli sandalyeye ve bireysel gereksinimlerini karşılamada tam desteğe bağımlıdır. Baş kontrolleri zayıftır. Yaşlarına uygun motor becerilerin kazanılmasına mani olan algı veya duyu-algı

bozuklukları vardır (Uysal, 2012, s. 257; Dikici Sığırtmaç & Deretarla Gül, 2010, s. 153-154).

Teknoloji alanında yaşanan gelişmeler ortopedik yetersizliği olan bireylerin hayatlarını önemli ölçüde kolaylaştırmaktadır (Özyürek, 2010a, s. 392; Turnbull vd., 2002, s. 436). Özellikle bilgisayar ve internet sayesinde, çoğu zaman evde kalmaları gereken bu bireyler insanlarla kolayca iletişim kurabilmekte, farklı ortamlara girebilmekte ve kolayca akademik sorumluluklarını yerine getirebilmektedir. Ayrıca biyonik vücut parçaları ve robot teknolojisi, ortopedik yetersizliği olan bireyler için ilerleyen zamanlarda heyecan verici imkânlar sağlayabilecektir (Heward, 2003, s. 479).

Özel eğitimciler bedensel yetersizliği olan bireylerin benlik kavramı ve özsaygılarının düşük, üzgün, mutsuz ve depresif olduklarını belirtmektedir (Dikici Sığırtmaç & Deretarla Gül, Okul Öncesinde Özel Eğitim, 2010, s. 162). Kitle iletişim araçlarının da etkisiyle toplumun bir insanın kişiliğinin en önemli ögesi olarak fiziksel görüntüyü kabul etmesi, karakterin ve ahlakın dış görünüşün önüne geçmemesi, bedensel yetersizliği olan bireylerin psikolojik ve sosyolojik sorunlar yaşamalarının sebeplerinden biri olabilir.

Bedensel yetersizliği olan bireyler aşırı koruyucu davranışlardan, yetersizliği olmayan bireylerin dışlayıcı davranışlarından ve acıma duygusuyla kendilerine yaklaşılmamasından yakınmaktadırlar. Bu bireyler aileleri, okulları ve toplumları içinde saygın bir yere sahip oldukları duygusunu hissetmeye ihtiyaç duymaktadır (Özgür, 2011, s. 143).

Bu bireylerin yaşadıkları ortamlar düzenlenirken neye ihtiyaç duydukları göz önünde bulundurulduğunda sadece fiziksel olarak rahat etmeyecekler, aynı zamanda psikolojik ve sosyolojik olarak daha rahat bir yaşam sürmeleri için gerekli şartlardan biri sağlanmış ve eğitim faaliyetlerine katılmaları kolaylaştırılmış olacaktır (Tor & Halhallı, 2002, s. 130; Heward, 2003, s. 479; O'Rourke & Colarusso, 2004, s. 217-218; Cavkaytar & Diken, 2012, s. 41).

Ortopedik yetersizliği olan bireylerin çoğu zaman konuşma yetersizliği, zihinsel yetersizlik ve öğrenme güçlüğü gibi başka yetersizlikleri de olduğundan yaygınlık oranlarının belirlenmesinde güçlükler yaşanabilmektedir Ancak

ortopedik yetersizliği olan bireylerin kabul gören oranı 1,4'tür (Özgür, 2011, s. 143; Uysal, 2012, s. 285).

3.4. Görme Yetersizliği Olan Bireyler

ÖEHY'ye göre görme yetersizliği olan birey, görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybindan dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan bireyi ifade etmektedir.

Kılıçoğlu; görme yetersizliği olan bireyleri, görme yetisinin kısmen ya da tamamen yetersiz olmasından dolayı akademik başarı ve sosyal uyum noktasında olumsuz etkilenen bireyler şeklinde tanımlamaktadır (Kılıçoğlu, 2007, s. 29). Tanımda ifade edildiği gibi, görme yetersizliği ya da körlük bireyin akademik performansını olumsuz bir şekilde etkilemektedir (U.S. GPO, 2012, s. 13).

Eğitsel açıdan görme yetersizliği olan bireyler kör ve az gören olmak üzere iki alt sınıfa ayrılmaktadır. Eğitsel açıdan bakıldığında, eğitimde dokunsal ve işitsel materyallere ihtiyaç duyan kişiye kör denmektedir. Bu birey, görme duyusunu öğrenme ve okuma amacıyla kullanamadığı için sağlam kalan duyularını kullanabileceği kabartma alfabe (Braille Alfabesi) ya da konuşan kitaplara ihtiyaç duymaktadır. Az gören bireyler ise gözlük, büyüteç gibi araç gereçlerle veya büyük puntolu yazı ve aydınlatma gibi materyal ve çevre düzenlemelerle görme duyularını öğrenme amacıyla kullanabilirler (Dikici Sığırtaç & Deretarla Gül, Okul Öncesinde Özel Eğitim, 2010, s. 92; Özgür, 2011, s. 63; Gürsel, 2012, s. 220; Hallahan & Kauffman, 1978, s. 337; Blackhurst & Berdine, 1981).

Görme yetersizliği olan bireylerin zihinsel ve bilişsel yeterlik açısından gören akranlarına göre bir farkları olmamasına rağmen bilişsel beceriyi kullanmada sıkıntı çekmektedirler. Çünkü gören bireyler birçok unsuru görsel yönleri ile birlikte bütünleştirip kolayca kodlayabilmektedir. Görme yetersizliği olan bireyle ise kodlamayı dokunma-işitme ve koku alma yoluyla gerçekleştirmek durumundadır. Bu da bilgilerin kodlanmasında sınırlılıklar oluşturmaktadır (Dikici Sığırtaç & Deretarla Gül, Okul Öncesinde Özel Eğitim, 2010, s. 98).

Görme yetersizliğinden etkilenenlerin oranının %0.15 ile %0.56 arasında olduğu tahmin edilmektedir. Görme yetersizliği olan öğrencilerin yaklaşık %25'i

yazılı materyalleri okuyabilmekte ve yazabilmektedir. %10'u Braille Alfabesi okuyucusudur. %7'si ise işitsel okuyucudur (Şafak, 2010, s. 405; Gürsel, 2012, s. 220-221).

3.5. Duygusal ve Davranış Bozukluğu Olan Bireyler

ÖEHY, duygusal ve davranış bozukluğu olan bireyi, yaşına uygun olmayan sosyal ve kültürel normlardan farklı duygusal tepki ve davranışlar göstermesi nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey olarak tanımlamaktadır.

ABD'de yayımlanan IDEA duygusal bozukluğu, çocuğun eğitim performansını olumsuz bir şekilde etkileyen aşağıda sıralanan özelliklerden birinin ya da daha fazlasının uzun bir zaman periyodunda ve dikkat çekici bir derecede sergilenmesi durumu olarak ifade etmektedir.

- Zihinsel, duygusal veya herhangi bir sağlık problemi ile açıklanamayan öğrenme yetersizliği sergileme.
- Arkadaşları veya öğretmenleriyle tatmin edici kişilerarası ilişkiler kurmada ve bu ilişkileri sürdürmede yetersizlik durumu.
- Normal şartlar altında uygun olmayan duygu ve davranışlar sergileme.
- Mutsuzluk ve depresyon belirtisi sayılabilecek davranışların süreklilik göstermesi.
- Kişisel ya da okulla ilgili problemlerle ilişkili olarak korkular veya fiziksel semptomlar geliştirme eğilimi (U.S. GPO, 2012, s. 12-13).

Yukarıda yer verilen tanım pek çok uzman tarafından yetersiz bulunarak eleştirilmiş (Turnbull vd., 2002, s. 146; Heward, 2003, s. 284) bunun üzerine Amerikan Ulusal Akıl Sağlığı ve Özel Eğitim Komisyonu yeni bir tanım önerilmiştir. Önerilen yeni tanım şöyledir (Turnbull vd., 2002, s. 146; Heward, 2003, s. 284-285):

Duygusal ve davranış bozukluğu, yaş, kültür ya da etnik normlardan farklı olarak, okul programlarındaki akademik, kişisel, sosyal ve mesleki becerileri kapsayan eğitsel performansı olumsuz etkileyen duygusal ve davranışsal tepkilerle karakterize edilen bir yetersizliktir. Bu tür bir yetersizlik;

- Çevredeki stresli olaylara, geçici ve beklenen bir tepkinin ötesinde aşırı tepkilerde ortaya çıkmaktadır.
- Biri okul olmak üzere en az iki farklı ortamda tutarlı olarak ortaya çıkmaktadır.
- Genel eğitimde uygulanan doğrudan müdahaleye rağmen devam eder ya da duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencinin durumu genel eğitim müdahalelerini yetersiz bırakır.
- Diğer yetersizliklerle birlikte olabilir.
- Duygu ve davranış bozukluğu tanımıyla uyumlu olarak eğitim performansını olumsuz etkileyen şizofreni bozukluğu ve diğer süreklilik gösteren davranış ya da uyum bozukluklarını içerebilir.

Duygu ve davranış bozukluğu olan bireyler heterojen bir grup oluşturmaktadırlar (Turnbull vd., 2002, s. 147). Bir kısmı öfkeli, inatçı, kaprisli, saldırgan ve başkaldıran davranışlar sergileyebilirken diğer bir kısmı, utangaç, kıskanç, endişeli ve korkulu davranışlar sergileyebilmektedir (Özgür, 2011, s. 226). Öğretmenlerin ikinci kısımdaki davranış bozukluklarını fark etmeleri daha zordur. Çünkü bu öğrenciler sınıf yönetimi altında genellikle problem çıkartmazlar.

Duygusal ve davranış bozukluğu olan öğrenciler sosyal kurallara uymakta zorluk çekerler. Bu yüzden okulda sorun yaşarlar ve okula gitmek istemezler. Bu öğrencilerin bir diğer özelliği de genellikle sorumluluklarını yerine getirmemeleridir. Sorumluluklarını yerine getirdiklerinde ise ya geç yaparlar ya da özen göstermezler. Yine bu öğrenciler derslerinde başarısızdırlar ve akranlarına göre akademik olarak daha geridedirler ve okula yarıda bırakabilmektedirler. Sosyal uyum noktasında problemleri olan duygusal ve davranış bozukluğu olan öğrenciler, genellikle arkadaşlarıyla anlaşamaz ve kavga ederler. Uyumsuz tutum ve davranışlarından dolayı arkadaşları tarafından dışlanırlar. Bu öğrencilerde yalan söyleme, çalma ve sürekli, şikâyet etme davranışları da gözlemlenmektedir (Heward, 2003, s. 285; Tavis, 2010, s. 340; Aral & Gürsoy, 2011, s. 260; Cavkaytar & Diken, 2012, s. 53).

Genel eğitim sınıflarında eğitim gören duyu ve davranış bozuklukları olan bireylerin olumsuz davranışları kendi akademik ilerlemelerine ket vurduğu gibi sınıf arkadaşlarının akademik ilerlemelerine de ket vurmaktadır (O'Rourke & Colarusso, 2004, s. 4). Bundan dolayı bazı uzmanlar duygusal ve davranış bozukluğu olan öğrenciler için özel sınıf ya da okullar önermektedir. Ancak ülkemizde böyle bir uygulama imkânı çok sınırlıdır. Türkiye'de uyum güçlüğü olan çocuklara yönelik sadece bir okul vardır ve İstanbul'da bulunmaktadır. Duygusal ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin neredeyse tamamı genel eğitim sınıflarında eğitim görmektedir.

Duyu ve davranış bozukluğu olan bireylerin sayıları ile ilgili olarak kesin veriler bulunmamaktadır. Herkesin hemfikir olduğu güvenilir bir tanımın olmayışı aralarında büyük farklar bulunan tahminlerin yapılmasına neden olmuştur. Örneğin kültürler arasında farklılık göstermekle birlikte duyu ve davranış bozukluğu yaygınlığının %2 ile %6 arasında değiştiğini söyleyen araştırmalar olduğu gibi %2 ile %20 arasında değiştiğini söyleyen araştırmalar da vardır. Öğretmenlerin algılamalarına göre davranış bozukluğu olan öğrenciler tespit edilmeye çalışıldığında bu oranlar çok daha yukarı çıkmaktadır. Ancak birçok araştırma duygusal ve davranış bozukluğu olan birey oranını %3-5 arasında vermektedir (Hallahan & Kauffman, 1978, s. 183; Blackhurst & Berdine, 1981, s. 406; Heward, 2003, s. 290-291; Dikici Sığırtmaç & Deretarla Gül, 2010, s. 185; Özdemir S. , 2012, s. 397).

3.6. İşitme Yetersizliği Olan Bireyler

ÖEHY'de, işitme yetersizliği olan birey; işitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybindan dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanma ve iletişimde yaşadığı güçlükler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan kişi olarak ifade edilmektedir. İşitme problemi, dil ve konuşma gelişimini olumsuz yönde etkilediği gibi öğrencinin genel gelişimini ve topluma uyumunu da aksatabilmektedir (Akçamete & Gürgür, 2010, s. 450).

İşitme yetersizliği bulunan bireyler işiten çocuklara göre daha yavaş olabilsede aynı bilişsel gelişim aşamalarından geçerler. İşitme yetersizliği olan bireylerin zihinsel olarak yeterli oldukları unutulmamalıdır. Bununla birlikte dil

öğrenme, okuma, yazma gibi becerilerin kazanılmasında işitme yetersizliği engel teşkil etmektedir (Turnbull vd., 2002, s. 521; Heward, 2003, s. 369; Akçamete & Gürgür, 2010, s. 451; Avcıoğlu, 2012, s. 179).

Pek çok özel eğitimci sağırlıkla işitme yetersizliğini ayrı değerlendirmektedir (Heward, 2003, s. 363). Dil öğrenimi her iki grup için de en büyük sorun olarak kabul edilmektedir. Sağır olan bireyler dili çoğunlukla görsel yöntemler aracılığıyla edinmektedir. İşitme yetersizliği olan bireyler ise, işitsel bilgilerden de faydalanmakta ancak bu bilgileri yanlış veya yetersiz algılayabildikleri için dil öğreniminde normal işiten bireylere göre daha fazla gayret sarf etmeleri gerekmektedir. (Turnbull vd., 2002, s. 521).

İşitme yetersizliği olan bireylerin iletişim becerileri kazanması akademik, sosyal ve duygusal açılardan büyük ehemmiyete haizdir. Bu bireylerle ilgili olarak genellikle sözlü iletişim, işaret diliyle iletişim, eşzamanlı/tüm iletişim (simultaneous/total) ve iki dil/iki kültür yöntemi olmak üzere dört farklı iletişim yöntemi bulunmaktadır. Sözlü iletişim konuşulan dil ile konuşarak, konuşmayı (dudakları) okuyarak ve işitme cihazları aracılığıyla gerçekleşmektedir. Sözlü iletişimde çocuğun herhangi bir işaret dili kullanmasına müsaade edilmez. Bu yöntemin zor taraflarından biri dudaklardan ne söylendiğini anlamının herkesin yapabileceği bir beceri olmayışdır. İşaret diliyle iletişimde ise görsel yöntemler kullanılarak mesajlar aktarılır. Bu yöntemde sözcükler ve kavramlar beden, eller ve mimikler kullanılarak ifade edilmektedir (Turnbull vd., 2002, s. 522-523; Avcıoğlu, 2012, s. 191-193). Bazı eğitimciler işaret dili ile iletişim yöntemini sözel iletişim yönteminin tamamlayıcı ve destekleyicisi olarak görmekte ve ayrı bir yaklaşım olarak kabul etmemektedir (Turnbull vd., 2002, s. 538). Eşzamanlı/tüm iletişimde ise sözlü ve işaret diliyle iletişim beraber kullanılmaktadır (Turnbull vd., 2002, s. 522-523; Avcıoğlu, 2012, s. 191-193). İşitme yetersizliği olan bireyin daha etkili ve güvenilir iletişim kurabilmesi için bütün olanaklardan faydalanması istenir. Eşzamanlı iletişimde, bireyin kabiliyetleri hangi kanaldan iletişim kurmaya daha elverişli ise o kanalı kullanarak mesajları yorumlayabilir (Avcıoğlu, 2012, s. 193). İki dil iki kültür yönteminde ise işitme yetersizliği bir yetersizlik olarak değil, kültürel ve dilsel bir farklılık olarak görülür. Bu yöntemde göre işaret diliyle iletişim, işitme yetersizliği olan

çocukların doğal dilidir. Buna göre bu bireyler ilk dilleri olan işaret diliyle iletişimde gerekli becerileri kazandıktan sonra ikinci dilleri olan kendi toplumlarının konuştukları dilde okuma ve yazma becerilerini kazanacaklardır. İki dil/ iki kültür iletişim yöntemi ya da eğitim yaklaşımının amacı işitme yetersizliği olan öğrencilere iki dilli olmaları için yardım etmektir. Popülaritesi her geçen gün artan bu yöntemle göre işitme yetersizliği olan bireyler öncelikle işaret dilini öğrendiklerinde okuma ve yazma dilini daha kolay öğrenmektedir (Heward, 2003, s. 391-392).

İşitme yetersizliği olan bireylerin sosyal ve duygusal gelişimlerinde, işitme kaybı belli ölçüde belirleyici olabilmektedir (Heward, 2003, s. 369). Bu bireyler kendilerini yalnız ve mutsuz hissedebilmektedir. Ancak aileleriyle, arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle olan iletişimleri yalnız ve mutsuz hissedip hissetmemeleri noktasında büyük öneme sahiptir (Turnbull vd., 2002, s. 553; Avcıoğlu, 2012, s. 181).

İşitme yetersizliği olan bireyler aynı zamanda çok zeki ve yetenekli olabilirler. Nitekim son derece zeki ve hafızası güçlü işitme yetersizliği olan bireylerin Osmanlı saraylarında istihdam edildikleri kaynaklarda geçmektedir. Konuşma ve işitme yetisi olmayan bu bireyler el ve dudak hareketlerinden söylenmek isteneni anlayabilmekteydi. Saray halkının işitme yetersizliği olan bireylerle anlaşabilmek için işaret dilini bildiği de nakledilmektedir. O dönemde kullanılan işaret dili bazı şeyleri anlatabilmekten ibaret olmayıp dini, hukuki konuları tartışabilmeye imkân verecek düzeydeydi (Balçı S. , 2013, s. 60-61).

Genel eğitim sınıfı, işitme yetersizliği olan öğrenciler için akranlarıyla birlikte olabileceği en uygun yerleştirme seçeneği olarak görülmektedir. Ayrıca bu yerleştirme seçeneği en az kısıtlayıcı ortam ilkesine de uygunluk arz etmektedir (Avcıoğlu, 2012, s. 190). Türkiye’de de son yıllarda daha çok önem verilen kaynaştırma eğitimi, işitme yetersizliğine sahip öğrencilerden durumları uygun olanların akademik başarılarını arttırabilir. Ancak bunun için sınıf ve branş öğretmenlerinin daha çok gayret sarf etmesi gerekecektir (Akçamete & Gürgür, 2010, s. 464-465).

3.7. Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Bireyler

ÖEHY; dil ve konuşma güçlüğü olan bireyi, dili kullanmada, konuşmayı edinmede ve iletişimde güçlük yaşaması nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan kişi olarak tanımlamaktadır. Bireyin eğitim performansını olumsuz bir şekilde etkileyen kekemelik, yanlış eklemleme, dil bozukluğu ya da ses bozukluğu gibi bir iletişim güçlüğü olarak da tanımlanabilir (U.S. GPO, 2012).

Konuşmanın konuşanın yaşına ve fiziksel yapısına uygun olmaması, yaşlarına göre kelime haznesinin yetersiz olması, gramer yapısının bozuk olması, sesin ritminin ve vurguların bozuk olması, sesin kulak tırmalaması, konuşmanın duyulmasında güçlük yaşanması, konuşmanın anlaşılır olmaması gibi sorunlar konuşma güçlüğü olan bireylerde görülen sorunlardır (Özgür, 2011, s. 155).

Dil ve konuşma güçlüğü olan çocuklar kendilerini ifade edemedikleri ve başkalarını anlamada sıkıntı yaşadıkları için toplumda uyumsuz davranışlar gösterebilir ve sosyalleşme noktasında akranlarının gerisinde kalabilir. Dil ve konuşma güçlüğü temel akademik becerilerin kazanılmasında da gecikmelere ve zorlanmalara neden olabilmektedir (Maviş, 2012, s. 301).

Dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler konuşmaları gereken ortamlara girmekten ve görüşlerini ifade etmekten kaçınırlar. Bunun temel nedeni kendilerini iletişim kurmada yetersiz görerek utanmaları ya da olumsuz tepkilerden endişe etmeleridir. Özellikle kekemeler sosyal ortamlarda kendilerini baskı altında hissedebilmektedir. Bu bireylerin daha önce yaşadıkları olumsuz tecrübeler, sosyal yaşamlarını sınırlandırabilmektedir (Cavkaytar & Diken, 2012, s. 29).

Uzmanlar tarafından dil ve konuşma güçlüğü ile ilgili olarak farklı tanımlar yapıldığından bu bireylerin toplumdaki yaygınlığı hakkında kesin oranlar söylemek güçtür (Heward, 2003, s. 338). Ancak dünyada okul çağı çocuklarında dil ve konuşma bozukluklarının yaygınlık oranının %5 olduğu tahmin edilmektedir. Bu oranın %3'ünü ses bozuklukları, %1'ini ise kekemelik teşkil etmektedir (Maviş, 2012, s. 302).

3.8. Üstün Yetenekli Bireyler

ABD Eğitim Bakanlığının kabul ettiği tanıma göre üstün yetenekli birey; aynı tecrübelere sahip çevresindeki yaşlılarıyla karşılaştırıldığında çok üst seviyede başarı sağlayan veya sağlama potansiyeli gösteren bireylerdir (O'Rourke & Colarusso, 2004, s. 512). Üstün yetenekli bireyler; zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireylerdir (ÖEHY, 2012).

Üstün yetenekli bireyleri tanımlamaya yönelik ilk sistematik girişimler zekâyı ölçmeye yöneliktir. Geçerliliği ve güvenilirliği saptanmış zekâ testlerinden sürekli olarak 130'un üzerinde puan alanlar ya da akademik başarı testlerinde üst yüzde 5'lik dilimde yer alanlar üstün zekâlı olarak etiketlenmişlerdir. Yirmi birinci yüzyıla yaklaşıldıkça üstün zekâ tanımlarının liberalleştiği, tek ölçütlü zekâ düzeyine dayalı tanımlardan çoklu yeteneğe ve performansa dayalı tanımlara geçildiği ve üstün zekâ yerine üstün yetenekli teriminin kullanıldığı görülmektedir. (Blackhurst & Berdine, 1981, s. 465; O'Rourke & Colarusso, 2004, s. 512; Davaslıgil, 2010, s. 553; Özgür, 2011, s. 334; Sak, 2012, s. 501).

Üstün zekâlı bireyler zihinsel olarak normal zekâlı bireylerden daha heterojen bir grup oluştururlar. Klasik IQ testlerini ölçüt olarak örneklerirsek, normal öğrencilerin oluşturduğu bir grupta zekâ dağılımı 90-110 arasındadır. Üstün zekâlı bireyler arasındaki zekâ dağılımı ise 130 ve üzeridir. Bu durumda normal zekâlı bireyler arasındaki puan farkı en fazla 20 olabilirken en yüksek puanı 200 kabul edersek üstün zekâlı bireyler arasında 70 puanlık fark olabilmektedir. Bu düzeydeki zihinsel fark diğer bireysel özellikleri de etkileyebileceğinden üstün zekâlı bireyler arasındaki uçurum derinleşecektir (Turnbull vd., 2002, s. 236; Sak, 2012, s. 499).

Her birey kendine has özelliklere sahiptir. Üstün yetenekli bireylerde durum farklı değildir. Bununla birlikte üstün yetenekli bireylerin ortak özelliklerinin belirlenmesi ve özelliklere göre eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi gerekmektedir. Üstün yetenekli bireylerin ortak özellikleri arasında liderlik yeteneği, yaratıcı düşünme, güçlü bir bellek, sonu gelmeyen sorular, erken öğrenmeler, uzun süreli konsantrasyon sergileme, erken yaşta zengin sözcük

dağarcığı, dikkatli gözlem ve yoğun merak duygusuna sahip olma sayılmaktadır (Turnbull vd., 2002, s. 232; Heward, 2003, s. 530; Dikici Sığırtmaç & Deretarla Gül, 2010, s. 66).

Üstün yetenekli bireylerin eğitim-öğretim programlarında üç kavram karşımıza çıkmaktadır. Bunlar (Blackhurst & Berdine, 1981, s. 479; Turnbull vd., 2002, s. 245; Davaslıgil, 2010, s. 559-566; Dikici Sığırtmaç & Deretarla Gül, 2010, s. 68-70; Özgür, 2011, s. 344):

1. Hızlandırma: Birinci sınıfa erken başlatma, sınıf atlatma, ders atlatma, dersi almadan sınava sokma, üniversiteden bazı dersler aldirmek, üç ders yılını kapsayan içeriği hızlandırarak iki yıla sıkıştırma ve üniversiteye erken kabul etme gibi uygulamaları içermektedir.

2. Zenginleştirme: Süreç ve içeriğe ilişkin hedeflere ulaşma yöntemleridir. Sürece ilişkin hedefler problem çözme, yaratıcı ve bilimsel düşünme gibi hedefleri içerir. İçerik ise, süreçlerin geliştirildiği ders konuları, etkinlikler ve projelerdir. Dil, bilgisayar, müzik, sanat yaz kampları ve programları, bağımsız araştırma projeleri, kültürel veya mesleki geziler ve hafta sonu kurs programları süreçlerin geliştirildiği etkinlikler ve projeler arasında sayılabilir.

3. Gruplama: Benzer özellikler gösteren bireylere beraber çalışma imkânı vermek için uzun veya kısa çeşitli düzenlemelerin yapılmasıdır. Gruplama üçe ayrılabilir (Heward, 2003, s. 558; Davaslıgil, 2010, s. 562-564; Dikici Sığırtmaç & Deretarla Gül, 2010, s. 69):

- Sadece üstün yeteneklilerin bulunduğu tam gün homojen sınıflar.
- Normal ve üstün yeteneklilerin karışık olarak yer aldığı tam gün heterojen sınıflar.
- Üstün yetenekli bireylerin haftada bir gün öğleden sonra normal sınıflarından çekilerek uzmanların denetiminde zenginleştirilmiş etkinliklere katılmaları şeklinde yarım gün ve geçici gruplamalar.

Okula devam eden öğrencilerin en az %2'si ama kesin olarak %5'ten azı üstün yetenekli birey olarak kabul edilmektedir (Hallahan & Kauffman, 1978, s. 441). Bu verilerden hareketle ülkemizde öğretime devam eden ancak henüz teşhis edilmemiş birçok üstün yetenekli öğrenci olduğu söylenebilir.

3.9. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler

Öğrenme güçlüğü olan bireyler zihinsel ve duyuşal yetersizlik, duyuşal rahatsızlık ya da eğitim fırsatı eksikliği ile açıklanamayan öğrenme güçlükleri sergilemektedir (Heward, 2003, s. 244). ÖEHY; özel öğrenme güçlüğü olan bireyi şu şekilde tanımlamaktadır:

“Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir.”

ABD’de yürürlüğe girmiş olan IDEA, özel öğrenme güçlüğüne şöyle tanımlamaktadır:

“Konuşulan veya yazılan dili anlamayı ya da kullanmayı içeren temel psikolojik süreçlerin birinde ya da daha fazlasında bozuklukların olması ve bu bozukluklara bağlı olarak dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme ya da matematiksel hesaplamalar yapma yeteneklerinde aksamaların meydana gelmesi durumudur. Öğrenme güçlüğü bozuklukları arasında algısal özürler, beyin zedelenmeleri, düşük beyinsel işlev bozuklukları, disleksi (okuma güçlüğü) ve gelişimsel afazi (dil ve konuşma bozuklukları) yer alır. Özel öğrenme güçlüğü, esas olarak görsel, işitsel, hareketşel, zihinsel, duyuşal, çevresel, kültürel ya da ekonomik olumsuzlukların sonucu ortaya çıkan öğrenme problemlerine sahip bireyleri kapsamamaktadır (U.S. GPO, 2012, s. 13).”

Öğrenme güçlüğü ile ilişkili problemlere işaret eden çok sayıda terim vardır. Yukarıdaki IDEA’nın tanımında adı geçenler dışında, “dyscalculia” (aritmetik işlem yetersizliği), “dysgraphia” (el yazısı ile yazma yetersizliği), kelime körlüğü ve dikkat eksikliği bu terimlerden en yaygın kullanılanlar arasında sayılabilir (Özmen, 2012, s. 337).

Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin, ortalama veya ortalamanın üzerinde zekâya sahip olmasına rağmen okuma, yazma, işlem yapma, konuşma dili, yazma

dili veya düşünme becerileri gibi akademik becerilerde güçlükler yaşayabilmektedir (Lewis & Doorlag, 1991, s. 50; Özmen, 2012, s. 336).

Özel öğrenme güçlüğü olan bir birey uygun eğitim ortamı sağlanmasına rağmen bazı alanlarda yaşından beklenen başarıyı gösteremeyebilir (Hallahan & Kauffman, 1978, s. 157). İfade edileni anlama, kendini ifade etme, yazma, okuma, okuduğunu anlama ve matematiksel işlemleri yapma gibi alanlardan birinde veya daha fazlasında başarı ve zihinsel durum arasında tutarsızlık gösterebilirler (Dikici Sığırtmaç & Deretarla Gül, 2010, s. 76).

Hafif zihinsel yetersizliği olan bireyler, duygusal ve davranış bozukluğu olan bireyler, dikkat eksikliği ve hiperaktivite güçlüğü olan bireyler ve özel öğrenme güçlüğü olan bireyler bazı ortak özelliklere sahiptir. Bu yüzden bu grupları birbirinden ayırt etmek güçtür (Blackhurst & Berdine, 1981, s. 387). Hafif zihinsel yetersizliği olan bireyler, akademik olarak birçok alanda zorluk yaşarken özel öğrenme güçlüğü olan bireyler bir veya birkaç alan dışında hiçbir sıkıntı yaşamazlar (Lewis & Doorlag, 1991, s. 6).

Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin öğretiminde iki yaklaşım kullanılmaktadır. Bunlar iyileştirme (remediation) ve telafi (compensation) yaklaşımlarıdır. İyileştirme bu öğrencilerin zayıf yönlerini güçlendirmeyi amaçlarken telafi yaklaşımı öğrencinin zayıf yönlerini güçlü yönlerini kullanarak ortadan kaldırmayı ya da telafi etmeyi amaçlamaktadır (Lewis & Doorlag, 1991, s. 257).

Bazı kaynaklara göre özel öğrenme güçlüğü olan bireyler özel eğitim alan en geniş kitleyi oluşturmaktadır. Bu grupta yer alan bireyler birbirinden oldukça farklı özelliklere sahip olabilir (O'Rourke & Colarusso, 2004, s. 136). Ülkemizde öğrenme güçlüğü olan bireylerin sayısını bilemiyoruz. Amerika'da okul çağındaki çocukların %4,5'i öğrenme güçlüğü olan çocuk olarak tanımlanmıştır (Özmen, 2012, s. 340) Türkiye'de de oranın buna yakın olduğunu söyleyebiliriz. Bazı araştırmalara göre öğrenme güçlüğü olan öğrenciler (6-21 yaş arası), özel eğitim hizmeti alan en geniş kitleyi oluşturmaktadır. (Turnbull vd., 2002, s. 116).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar herhangi bir zihinsel, bedensel, duyuusal engele veya duygusal bozukluğa sahip olmadıkları için 1960'lara kadar gelişmiş

ülkelerde ve günümüze kadar ülkemizde özel eğitim hizmetlerinden faydalanamamışlardır (Özyürek, 2010c, s. 316). Ülkemizde öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik ayrı bir eğitim ortamı seçeneği bulunmamaktadır. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler normal eğitim ortamlarında öğrenim görmektedir. Kaynaştırma ortamında öğrenim gören bu öğrenciler için destek hizmetlerinin yaygınlaştırılması önem arz etmektedir (Özgür, 2011, s. 329).

3.10. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Güçlüğü Olan Bireyler

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite güçlüğü, aşırı hareketlilik ve dikkat eksikliğinin belirgin olduğu, sorumlulukların yerine getirilmesinde güçlüğü neden olan gelişimsel bir bozukluktur (Öktem, 2010, s. 478). Bu terim, yedi yaşından önce yaşına ve gelişim seviyesine uygun olmayan dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik belirtilerini en az iki ortamda ve altı ay süreyle gösteren ve özel eğitim hizmetine ihtiyaç duyan bireyi tanımlamada kullanılmaktadır (ÖEHY, 2012).

Herkes bazen dikkatsiz veya unutkan olabilir. Özellikle stresin yoğun olduğu dönemlerde dikkatsizlik ve unutkanlık daha da artabilir. Bazı insanlar da diğerlerine göre daha hareketli veya durgun olabilir. Ama bütün bunlar sürekli, yoğun ve günlük yaşam işlevlerine sürekli müdahil olmadığı sürece dikkat eksikliği ve hiperaktivite güçlüğü tanısını koymak için yeterli değildir (Turnbull vd., 2002, s. 184).

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite güçlüğü olan bireyler zihni faaliyetlerini ve davranışlarını denetlemede yetersiz oldukları için bu bireylerin bilişsel işlemlerinde, davranışlarında problemler ve huzursuzluklar ortaya çıkmaktadır (Taner, 2007, s. 57). O'Rourke ve Colarusso'ya göre dikkat eksikliği ve hiperaktivite güçlüğü olan bireylerin üç temel özelliği vardır. Bunlar dikkatsizlik, dürtüsellik ve hiperaktivitedir (O'Rourke & Colarusso, 2004, s. 113).

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite güçlüğü olan bireyler üç farklı gruba ayrılabilir. Birinci grupta yer alan bireylerde dikkat eksikliği görülür ancak aşırı hareketlilik görülmez. Bu çocuklar sınıfta dikkatini bir noktada toplayamaz ve öğretmeni dinlemede güçlük çekerler. Bunlar "dikkatsiz tip" (inattentive type) olarak isimlendirilebilir. İkinci gruptaki bireylerde ise aşırı hareketlilik gözlemlenirken dikkat eksikliği tanı ölçütü karşılanmaz. Öğrenci yerinde

oturmada güçlük çeker ve sık sık sırasından kalkar. Ödevlerini yapmada sıkıntı çeker. Bunlar da “aşırı hareketli tip” (hyperactive-impulsive type) olarak isimlendirilebilir. Üçüncü gruptaki bireylerde ise hem dikkat eksikliği hem de aşırı hareketlilik gözlemlenir. Bunlar da “bileşik tip” (combined type) olarak adlandırılabilir (Turnbull vd., 2002, s. 187-188).

Okul çağı çocukların %3-5’inde görüldüğü tahmin edilmektedir. Her sınıfta bir veya iki tane dikkat eksikliği ve hiperaktivite güçlüğü olan öğrenci bulunduğu ancak pek çoğunun tanılanmadığı tahmin edilmektedir. Bazen de disiplinsiz çocuklara yanlışlıkla dikkat eksikliği ve hiperaktivite güçlüğü tanısı konabilmektedir (Turnbull vd., 2002, s. 197; Heward, 2003, s. 255; Öktem, 2010, s. 480).

3.11. Otistik Bireyler

ÖEHY; otistik bireyi, sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey şeklinde tanımlamaktadır.

Otizm, sözel-sözel olmayan iletişimi ve sosyal etkileşimi önemli ölçüde etkileyen gelişim bozukluğu anlamına gelmektedir. Otistik bireylerde tekrarlayıcı aktiviteler ve kalıplaşmış hareketlere olan bağlılık, çevresel ya da günlük rutinlerle ilgili değişimlere olan direnç ve duyuşal deneyimlere verilen alışılmadık tepkiler dikkat çekmektedir. Belirgin fiziksel özellikleri bulunmayan bu bozukluk, daha yaygın olarak erkeklerde rastlanmaktadır. Otizmin çocuğun eğitim performansına yönelik olumsuz etkileri üç yaşından önce belirginleşmeye başlamaktadır (Turnbull vd., 2002, s. 338; Heward, 2003, s. 484; Birkan, 2010, s. 508; U.S. GPO, 2012, s. 12; Diken, 2012, s. 419).

Otistik bireyler, normal gelişim gösteren bireylerden farklı olarak dış dünyanın gerçeklerinden uzaklaşarak kendilerine özgü iç dünyalarında yaşamaktadır (Özcan & Elyas, 2007, s. 63). Kendilerine özgü iç dünyalarında yaşayan otistik bireyler iletişim, ilişki kurma ve uyum sağlama olmak üzere üç temel alanda zorluk yaşamaktadır. Bu bireyler beklenilenden farklı iletişim biçimleri sergilemektedir. Göz kontağı kurmada başarısız olmaları, otistik

olmayanların iletişim kurma çabalarına ket vurur. Bu bireyler tercihlerini gösterirken sözsüz iletişimi (el, kol hareketleri, işaret) kullanmayı yeğlemektedir. Otistiklerin interaktif iletişim eksikliği, ilişki kurma noktasında zorluklar yaşamalarını netice vermektedir. Otistikler değişime uyum sağlama yetersizliği ile karakterize edilmektedir. Bu bireyler görünüş ve rutinlerin her zaman aynı olmasında ısrar etmektedir. Mesela bir sandalye bir yerden başka bir yere taşındığında veya okula giderken farklı bir yol takip edildiğinde önemli ölçüde üzülebilirler. (O'Rourke & Colarusso, 2004, s. 129-130; Diken, 2012, s. 421).

Otistik bireyler farklı bilişsel özelliklere sahiptir. Bu bireylerin çoğunda değişik düzeylerde zihinsel yetersizlik görülebilmektedir. ABD'de elde edilen verilere göre otistik bireylerin %42'si ağır ve çok ağır düzeyde, %30'u hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliğe sahiptir. Zihinsel yetersizliğin yanı sıra otistik bireyler ezber gerektiren durumlarda da ciddi sıkıntılar yaşayabilmektedir (Diken, 2012, s. 420).

Ülkemizde otistik bireylerin sayılarına ilişkin bilimsel veri bulunmamaktadır. Ancak ABD kaynaklı en güncel verilerin oranından hareketle görülme sıklığının % 0,66 olduğu söylenebilir (Diken, 2012, s. 417).

3.12. Birden Fazla Yetersizliği Olan Bireyler

ÖEHY'de birden fazla yetersizliği olan birey; birden fazla alanda görülen yetersizlik nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey olarak tanımlanmaktadır. Birden fazla yetersizliği olan bireylerde sadece yetersizliklerin biri için olan özel eğitim programlarıyla giderilemeyen ağır eğitsel ihtiyaçlar söz konusudur. (U.S. GPO, 2012, s. 13).

Birden fazla yetersizliği olan bireyler, bilişsel, duyuşsal ve devimsel gelişim açılarından önemli gerilikler gösterebilir. Bağımsız olarak hayatlarına sürdürmek için gerekli becerileri edinmede kolayca fark edilebilecek yetersizlikleri vardır. Bundan ötürü çeşitli destekler alarak yaşamlarını sürdürmektedirler (Kırcaali-İftar & Tekin-İftar, 2010, s. 529; Heward, 2003, s. 524). Her ne kadar çok az öğrenci birden fazla yetersizliğe sahip olsa da özel eğitim programlarına en yüksek düzeyde bu çocukların gereksinim duyduğu unutulmamalıdır (Sarı, 2012, s. 457).

Çoklu yetersizliği olan öğrencilerin oranı diğer yetersizliklerle kıyasladığımızda oldukça düşüktür. Ülkemizde bu çocukların sayısı kesin olarak bilinmemekle birlikte 1000 çocuktan 3 veya daha azının ağır ve birden fazla yetersizliği olduğu tahmin edilmektedir. Birden fazla yetersizliği olan çocukların büyük bir çoğunluğu özel okul ya da sınıflarda eğitim görmektedir. Kaynaştırma yoluyla eğitim alanlar azınlığı teşkil etmektedir. Ancak birden fazla yetersizliği olan bireyler gün geçtikçe kaynaştırma eğitiminden daha fazla faydalanmaktadırlar (Sarı, 2012, s. 457,466; Heward, 2003, s. 498).

3.13. Korunmaya Muhtaç Bireyler

Korunmaya muhtaç çocuk kavramı; beden, ruh ve ahlak gelişimleri veya şahsi güvenlikleri tehlikede olup;

1. Ana veya babasız; ana ve babasız,
2. Ana veya babası veya her ikisi de belli olmayan,
3. Ana ve babası veya her ikisi tarafından terkedilen,
4. Ana veya babası tarafından ihmal edilip; fuhuş, dilencilik, alkollü içkileri veya uyuşturucu maddeleri kullanma gibi her türlü sosyal tehlikelere ve kötü alışkanlıklara karşı savunmasız bırakılan ve başıboşluğa sürüklenen çocuğu tanımlamak için kullanılır (SHK, 2013).

Günümüzde korunmaya muhtaç çocuklara, gerçek aile yaşamı koşullarını veya ona en yakın yaşam koşullarını sağlamak için çaba sarf edilmektedir. Çocuklar, sağlıklı bir şekilde gelişebilmeleri ve iyi eğitilmeleri için kendilerini koruyacak, sevecek ve ihtiyaçlarını karşılayacak sıcak bir yuvaya ihtiyaç duyarlar. Koruyucu aile hizmetleri korunmaya muhtaç çocukların ailevi ihtiyaçlarını karşılamak için geliştirilmiştir. Tüm dünyada korunmaya muhtaç çocuklar için en çok tercih edilen bakım şekli koruyucu aile bakımındır (Özgür, 2011, s. 354-356).

Ülkemizde yukarıda geçen korunmaya muhtaç çocuk tanımına uygun 1 milyon çocuk olduğu tahmin edilmektedir. Bunlardan ancak 18-20 binine devlet tarafından gerekli hizmetler verilebilmektedir. Geriye kalan büyük çoğunluk, hayatın zorluklarına karşı devlet desteği olmadan mücadele etmektedir (Özgür, 2011, s. 352).

Yukarıda değinilen özel gereksinimli bireylere ek olarak, kültürel olarak farklılık gösteren bireyler ve risk altında olan bireyler de eğitim alırken çeşitli uyarlamalara ve ek desteğe ihtiyaç duyabilmektedir. Dolayısıyla bu durumdaki bireyler de kaynaştırma kapsamında düşünülmesi gerekmektedir (Lewis & Doorlag, 1991, s. 4).

Kültürel olarak farklılık gösteren bireyler, eğitim-öğretim faaliyetlerinde bazı zorluklarla karşılaşabilir. Bu öğrencilerin çoğunun özel gereksinimleri olmasa da bazılarının olabilmektedir. Gelenek, görenek ve kültürlerinin, sınıftaki diğer arkadaşlarınınkinden farklı olması, sınıf tarafından kabul edilmelerinde engel teşkil edebilir. Türkçeyi ailesinde öğrenen çocuklarla okulda öğrenen çocukların dil yetenekleri farklı olabilmekte, iletişimde yaşanan problemler öğrenmeyi etkileyebilmektedir (Lewis & Doorlag, 1991, s. 7,60). Öğretmenler kültürel ve dilsel çeşitliliğin öğrencilerin performansı üzerindeki etkisini göz önünde bulundurmalıdır. Kültürel farklılıkları bilmek ve bunlara saygı göstermek öğretmenlere daha başarılı bir kaynaştırma uygulaması fırsatını verebilecektir (Lewis & Doorlag, 1991, s. 411).

Risk altındaki bireyler ise, onlar için mevcut eğitim fırsatlarından faydalanabilmeleri için gerekli olan akademik, duygusal ve sosyal becerilerde yetersizlik gösteren bireylerdir (Lewis & Doorlag, 1991, s. 61,429). Bunlar suç işleme, madde ve alkol kullanma, şiddet olaylarına katılma, intihar gibi istenmeyen davranışlar sergileyebilmektedir. Tıpkı özel gereksinimli bireylerin ihtiyaç duyduğu gibi bunlar da okul başarılarının yükseltilebilmesi için ek eğitsel yardımlara ihtiyaç duyabilmektedir (Lewis & Doorlag, 1991, s. 7).

Yoksulluk, bireysel, ailevi ve çevresel etkenler, zayıf öğretmen desteği, okulda başarısızlık ve akranları tarafından dışlanma ile birleştiğinde risk altındaki bireyler okuldan soğuyarak devamsızlığa başlayabilmekte ve bunun sonucunda okuldan atılmayla karşı karşıya gelebilmektedir. Aileden ve okuldan uzaklaşan risk altındaki bireyler kendisi gibi olan akranlarıyla çete oluşturarak kendilerine zarar verebilecekleri gibi toplum için de zararlı tutum ve davranışlarda bulunabilirler.

4. Kaynaştırma Eğitimi Açısından DKAB Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Kısa Bir Değerlendirmesi

Bu başlık altında İlahiyat Fakültesi İlahiyat Lisans ve İDKAB programlarının özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi uygulamaları açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Öncelikle her iki programda okutulan zorunlu ve seçmeli dersler incelenerek özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen adaylarına ders verilip verilmediği tespit edilmiş, ikinci olarak ders verildiyse bu dersin yeterli olup olmadığı irdelenmiştir.

Ülkemizde İlahiyat Lisans ve İDKAB olmak üzere DKAB öğretmeni yetiştiren iki program vardır. 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren İDKAB programının öğrenci almamasıyla birlikte DKAB öğretmeni yetiştiren tek aktif program olarak İlahiyat Lisans programı kalmıştır.

İlahiyat Lisans programında alan bilgisi dersleri ağırlıklı olup, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri yoktur. Alan bilgisi dersleri, Temel İslam Bilimleri, Felsefe ve Din Bilimleri ve İslam Tarihi ve Sanatları bölümleri bünyesindeki dersleri kapsamaktadır. Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri verilmediğinden, İlahiyat programı mezunlarının öğretmen olabilmeleri için pedagojik formasyon almaları gerekmektedir. İDKAB programında ise temelde üç grup ders yer almaktadır. Bunlar alan bilgisi dersleri, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve genel kültür dersleridir. Bu dersleri başarılı bir şekilde tamamlayan İDKAB mezunlarının öğretmen olabilmeleri için KPSS sınavına girerek atanabilecekleri minimum puanı almaları yeterlidir.

İlahiyat Lisans programı müfredatları incelendiğinde¹⁰ özel eğitim veya kaynaştırma eğitimiyle ilgili zorunlu olarak okutulan bir ders olmadığı görülmektedir. Ayrıca aşağıda adı geçen dokuz İlahiyat fakültesinde seçmeli olarak özel eğitim veya kaynaştırma uygulamalarına yönelik bir dersin okutulmadığı da tespit edilmiştir. Son olarak İlahiyat fakültesi mezunlarının öğretmen olabilmeleri için almaları gereken pedagojik formasyon sertifika programındaki dersler incelenmiş ve özel eğitim veya kaynaştırma

¹⁰ Marmara, İstanbul, Ankara, Uludağ, Necmettin Erbakan, Sakarya, 19 Mayıs, Erciyes ve Recep Tayyip Erdoğan Üniversiteleri İlahiyat Lisans programları incelenmiştir.

uygulamalarına yönelik zorunlu bir ders olmadığı, ancak seçmeli olarak özel eğitim dersinin seçilebildiği görülmüştür.¹¹

Sonuç olarak İlahiyat Lisans programı mezunları, pedagojik formasyon aldıklarında özel eğitim dersini seçmezlerse, özel eğitim veya kaynaştırma uygulamalarına yönelik hiçbir eğitim almadan kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflara öğretmen olarak atanma hakkını elde etmektedirler. Muhtemelen bu öğretmenler, özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik ilk bilgilerini öğretmen olduktan sonra kaynaştırma eğitimi uygulamalarının yapıldığı sınıflarda görev yapmaya başlayınca edinmektedirler.

İDKAB programı müfredatı incelendiğinde ise, dördüncü sınıfta “Özel Eğitim” dersinin zorunlu olarak verildiği görülmektedir. Nitekim bu ders Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Resim-İş Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği¹², Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği vd. programlarında zorunlu olarak okutulmaktadır.

Özel eğitim dersinde, İDKAB bölümü öğrencileri özel eğitimin tanımı, özel eğitimle ilgili temel ilkeler, özel gereksinimli bireylerin özellikleri ve eğitimi, özel gereksinimli bireylerin ailelerinde gözlenen tepkiler, ülkemizde özel eğitimin durumu ve özel eğitimle ilgili kurum ve kuruluşlar gibi pek çok konuda bilgi sahibi olmaktadır. Özel eğitim dersi olarak yukarıdaki konular hakkında bilgi edinen İDKAB mezunlarının, kaynaştırma uygulamaları konusunda İlahiyat Lisans programı mezunlarına göre daha avantajlı bir konumda olduğu söylenebilir.

Eğitim fakültelerinde zorunlu olarak okutulan özel eğitim dersinin İlahiyat Lisans veya pedagojik formasyon eğitim sertifikası programında İDKAB öğretmen

¹¹ Ayrıntılı bilgi için YÖK tarafından yayımlanan “Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Usul Ve Esaslar” adlı belgeye bakılabilir.

¹² Sınıf öğretmenliğinde diğer öğretmenlik programlarından farklı olarak özel eğitim dersinin yanında “İlköğretimde Kaynaştırma” adıyla doğrudan kaynaştırma uygulamalarına yönelik ayrı bir ders daha okutulmaktadır.

adaylarına zorunlu olarak okutulması, kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarda DKAB öğretmenlerinin daha verimli bir şekilde ders işleme ve karşılaştıkları problemlerle daha kolay başa çıkabilmeleri için gerekli görülmektedir. Ayrıca “kaynaştırma” veya “ilköğretimde kaynaştırma” adı altında seçmeli bir ders imkânının olması, özel gereksinimli öğrencilerle öğretim faaliyetlerinde bulunmak isteyen DKAB öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik yeterliklerini arttıracaktır.



İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi, geçerlik ve güvenirlik alt başlıkları yer almaktadır.

1. Araştırma Modeli

Sosyal bilimciler araştırma yaparken bilgi ve gerçeğin doğasıyla ilgili bazı üst düzey kuram ya da araştırma paradigmaları çerçevesinde çalışırlar. Bunlar temelde pozitivism (postpozitivism, mantıksal deneycilik) ve yorumlamacılık (yapılandırmacılık, hermenötik, fenomenolojik) olmak üzere iki başlıkta toplanabilir (Balcı A. , 2013, s. 41; Glesne, 2013, s. 9-12). Bu üst düzey paradigmalar araştırmanın her aşamasında kendini gösteren bir bakış açısı oluşturup araştırmacının konuyu ele alışını biçimlendirir. Her ne kadar uygulamada bu iki araştırma paradigması birbirinden net bir şekilde ayrılamasa da (Glesne, 2013, s. 6-19), bu çalışmayı yürütürken yorumlamacı yaklaşıma daha yakın olduğumuz ifade edilebilir. Yorumlamacı bakış açısına sahip bir araştırmacı her şeyin altında tek bir gerçeklik olduğuna inanmadığı için, bir ortamın ya da durumun gerçeğini ortaya koymaya çalışmak yerine olası tüm bakış açılarını anlamaya çalışır (Balcı A. , 2013, s. 34; Glesne, 2013, s. 63).

Yorumlamacı nitel gelenekle araştırma yapmanın katkılarından bazıları şunlardır:

- Gözlem ve görüşmeler yoluyla insanların bakış açıları yorumlanabilir. Böylece bilginin ve görüşlerin çeşitliliğine katkıda bulunulabilir.

- Seslerini duyuramayan, görüşleri dikkate alınmayan insanları dinleyerek onların dünyası dikkatlere sunulabilir.

- Yorumlarınız anlamlı bir şeye işaret ettiğinde insanların algılamasını değiştirebilir, onların düşünmesini ve harekete geçmesini sağlayabilir (Glesne, 2013, s. 34).

Yorumlamacı nitel gelenekte, durum çalışması (case study), olgubilim (phenomenology), temellendirilmiş kuram (grounded theory) gibi birden fazla

araştırma deseni olmakla birlikte, bunların net bir şekilde birbirinden ayırtılması mümkün değildir. Bu yüzden, bu yaklaşımları birbirinden kopuk ayrı sınıflandırmalar olarak düşünmek yerine farklı yönelimler olarak görmek daha doğru olacaktır. Zaten söz konusu yaklaşımların hepsi aynı veri toplama yöntemlerini (görüşme, gözlem ve doküman analizi) kullanmaktadır. Bu yaklaşımlardan durum çalışması, bir olayın yoğun bir şekilde çalışılmasıyla ilgilidir. Durum çalışması, derinlemesine görüşmeler, katılımcı gözlemler veya doküman analizleri yoluyla elde edilen verilerin derinlemesine analizini içermektedir (Glesne, 2013, s. 22-23, 30). Genel olarak bütüncül tek durum, bütüncül çoklu durum, iç içe geçmiş tek durum ve iç içe geçmiş çoklu durum olmak üzere dört durum deseninden söz edilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 290). Bu nitel çalışmada, iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır.

Nitel araştırmayı; gözlem, görüşme (mülakat) ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 39; Mertens, 2005, s. 229). Nitel araştırmalar belli bir programın, uygulamanın veya ortamın derinlemesine izah edilmesini sağlamak için kullanılmaktadır (Mertens, 2005, s. 229). DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin derinlemesine analiz edildiği bu çalışmada, bunu yapmaya imkân veren nitel yöntem tercih edilmiştir. Araştırmacının nitel araştırma yöntemini tercih etmesinin nedenlerinden biri de bu tür araştırmaların katılımcıların duygu, düşünce ve deneyimlerinin empati yoluyla ve sistematik bir şekilde incelenmesine fırsat vermesidir (Ekiz, 2009, s. 29).

Nitel araştırmalarda yapıldığı gibi bu çalışmada da öncelikle bir amaç belirtilmiş, bu amaç çerçevesinde bir soru geliştirilmiş, ardından bir araştırma evreni, yöntemi ve zaman dilimi belirlenmiştir. Araştırma yapılırken gerektiğinde geri dönüşler yapılarak araştırmanın kurgusu gözden geçirilmiştir. Bütün bu aşamalardan sonra toplanan veriler analiz edilip, çıktıları sunulmuştur (Bkz. Glesne, 2013, s. 6).

Nitel araştırmalarda sayısal veriler ve istatistiklerden ziyade olayları bağlımları içerisinde ele alan sözlü ve nitel analizler ön plana çıkmaktadır. Bu tür araştırmalar gerçekliği olduğu gibi anlamayı ve tanımlamayı amaç edinmektedir. Bu araştırmada da sosyal olay ve olguların matematiksel olarak ifade edilemeyen yönlerinin, niçin ve nasıl soruları eşliğinde araştırılması ve anlamlandırılması amaçlanmıştır (Demirbaş, 2014, s. 15). Araştırma öncesinde bir hipotez kurulup test edilmemiş, araştırmanın hipotezlerine ve varsayımlarına araştırma sürecinde ulaşılmıştır (Kümbetoğlu, 2012, s. 37; Neuman & Robson, 2012, s. 254).

Nitel araştırmalarda yaşamın durağan olmadığı gerçeği göz önünde bulundurulurken olaylar, olgular, davranışlar, konular süreçsel olarak ele alınmaktadır. Bu araştırma yapılırken yaşamın etkileşim halinde ilerleyen bir süreç olduğu dikkate alınarak olay, olgu ve davranışların daha iyi anlaşılması hedeflenmiştir (Kuş, 2007, s. 22; Ekiz, 2009, s. 33).

Nitel araştırmalarda olaylara yeni bakış açıları sağlamak ve akla yatkın yeni teoriler oluşturmak için katılımcılardan alınan görüşlerin derinlemesine analizini yapmak gerekmektedir. Bu durum, yaşanan zorluklar nedeniyle genellikle az sayıda kişiyle çalışmayı gerektirmektedir (Gorard & Taylor, 2004, s. 37,39). Nitekim bu araştırmada yirmi altı öğretmenle çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda araştırmacı, aktif bir rol üstlenerek, katılımcılarla yakın bir iletişim kurarak birinci elden veri toplamaktadır. Hangi soruların, hangi sırayla sorulacağını araştırmacı belirlemektedir. Araştırmacı verilerin toplanmasında olduğu gibi düzenlenmesinde ve değerlendirilmesinde de önemli sorumluluklara sahiptir. Araştırmacının nyargılarının ve varsayımlarının farkında olması ve kendi rolünü açıkça tanımlaması ondan beklenen sorumluluklar arasındadır (Mertens, 1998, s. 175; Brannen, 2005, s. 174; Fraenkel & Wallen, 2009, s. 422; Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 88; Kümbetoğlu, 2012, s. 37; Balcı A. , 2013, s. 38). Nitekim bu çalışma yürütülürken yukarıda belirtilen sorumluluklar yerine getirilmeye çalışılmış ve araştırma verilerinin oluşması sürecinde aktif olarak yer alınmıştır.

2. Çalışma Grubu

Evren ve örneklem kavramları daha çok nicel araştırma geleneği içerisinde yer alan kavramlardır. Nitel araştırmacılar için örneklem çalışmanın yürütüleceği gruba veya durumu belirlemek anlamına gelmektedir. Nitel araştırmalarda yapılan görüşmelerin amacına ulaşması yansız bir çalışma grubunun tespit edilebilmesine bağlıdır (Balcı A. , 2013, s. 166). Ancak çalışma grubu belirlenirken maliyet ve kontrol güçlükleri de dikkate alınmalıdır. Araştırmada öncelikle nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme (convenience sampling) tercih edilerek Rize Merkez Mahallelerindeki kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarda görev yapan DKAB öğretmenleriyle görüşülmesine karar verilmiştir. Ancak Rize Merkez Mahallelerinde ilk ve ortaokul düzeyinde kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarda görev yapan DKAB öğretmenlerinin sayısının görüşme yapmak için çok fazla olduğu tespit edilmiş ve ikinci bir örnekleme yöntemi olarak amaçlı örnekleme yöntemleri içinde yer alan “ölçüt örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Din, değerler ve ahlak grubu derslerinin özel gereksinimli öğrenciler tarafından seçilme durumu ve bu derslerin kaynaştırma uygulamaları açısından öğretmenlerce değerlendirilmesi de araştırılmak istendiğinden, öğretmenlerin seçmeli derslere girme ihtimalinin olması ölçüt olarak alınmış ve ilkokullar dışarıda bırakılarak ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle görüşülmesine karar verilmiştir.

Araştırma yapıldığı zaman Rize İli Merkez Mahallelerinde on bir ortaokul, bir imam-hatip ortaokulu olmak üzere toplam on iki ortaokul seviyesinde eğitim veren kurum bulunmaktaydı. Bu okullarda kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarda görev yapan DKAB öğretmeni sayısı ise yirmi altıydı. Nitel araştırmalarda çalışma grubunun uygun olup olmadığı araştırmacı ve danışman tarafından belirlenmektedir. Nitekim bu araştırmada da çalışma grubunun sayısı danışman ve araştırmacı tarafından yeterli bulunmuş ve böylece araştırmanın çalışma grubu, “Rize ili merkez mahalleleri ortaokul ve imam-hatip ortaokullarının kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarında görev yapan DKAB öğretmenleri” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın yapıldığı Rize ili geleneksel ve modern değerlerin iç içe geçmiş olduğu bir yapıya sahiptir. 2015 yılı TÜİK verilerine göre Rize'nin toplam nüfusu 328.979'dur.

Tablo 3: Görüşme Yerleri ve Tarihleri

No	Rumuz	Görüşme Yeri	Görüşme Tarihi
1	Elif	Okulun Memur Odası	24.12.2014-Saat:12.00
2	Eylül	Okulun Müdür Yrd. Odası	26.12.2014-Saat: 08.00
3	Ahmet	İlahiyat Fakültesi Toplantı Salonu	26.12.2014-Saat: 15.30
4	Enes	İlahiyat Fakültesi Toplantı Salonu	26.12.2014- Saat: 16.25
5	Zehra	İlahiyat Fakültesi Araştırma Görevlisi Odası	27.12.2014- Saat: 13.00
6	Fatma	Okulun Toplantı Odası	29.12.2014- Saat: 09.00
7	Zafer	Okulun Çay Ocağı	30.12.2014- Saat: 09.20
8	Mehmet	Yayla Evi Kafe	05.01.2015- Saat: 16.15
9	Yavuz	İlahiyat Fakültesi Araştırma Görevlisi Odası	06.01.2015- Saat: 19.00
10	Adem	İmam-Hatip Lisesi Memur Odası	09.01.2015- Saat: 14.15
11	Serra	Okulun Memur Odası	19.01.2015- Saat:11.00
12	Musa	Okulun Memur Odası	20.01.2015- Saat: 10:15
13	Meryem	Okulun Memur Odası	20.01.2015- Saat: 10:30
14	Semra	Okulun Öğretmen Odası	20.01.2015- Saat: 11.00
15	Yeliz	Okulun Müdür Yrd. Odası	20.01.2015- Saat: 11.45
16	Derya	Okulun 6/B Sınıfı	21.01.2015- Saat: 13.05
17	Halime	Okulun 5/F Sınıfı	21.01.2015- Saat: 14.00
18	Osman	İlahiyat Fakültesi Kantini	21.01.2015- Saat: 17.10
19	Furkan	Okulun Müdür Yrd. Odası	22.01.2015- Saat: 09.00
20	Azra	Okulun Öğretmen Odası	22.01.2015- Saat: 10.00
21	Reyhan	Okulun Müdür Yrd. Odası	22.01.2015- Saat: 12.05
22	Ayşe	Okulun Öğretmen Odası	23.01.2015- Saat: 08.15
23	Eymen	Okulun Rehberlik Odası	23.01.2015- Saat: 09.10
24	Asya	Okulun Öğretmen Odası	23.01.2015- Saat: 09.30
25	Zeynep	Okulun Memur Odası	25.02.2015- Saat: 13.00
26	Canan	Gülbahar Sitesi	26.02.2015- Saat: 15.00

Tablo 4: Görüşme Yapılan Öğretmen Bilgileri

No	Rumuzu	Cinsiyeti	Yaş Grubu	Öğrenim Durumu	Mezun Olduğu Bölüm	Toplam Öğrtmenlik Süresi	Görev Yaptığı Okul Türü
1	Elif	Kadın	31-40	Lisans	DKAB	10	Ortaokul
2	Eylül	Kadın	20-30	Lisans	DKAB	7	Ortaokul
3	Ahmet	Erkek	20-30	Lisans	DKAB	4	Ortaokul
4	Enes	Erkek	20-30	Lisans	DKAB	9	Ortaokul
5	Zehra	Kadın	20-30	Lisans	DKAB	4	Ortaokul
6	Fatma	Kadın	Belirtm edi	Lisans	İlahiyat	10	Ortaokul
7	Zafer	Erkek	31-40	Y. Lisans	İlahiyat	12	Ortaokul
8	Mehmet	Erkek	41-50	Lisans	İlahiyat	16	Ortaokul
9	Yavuz	Erkek	31-40	Lisans	İlahiyat	8	Ortaokul
10	Adem	Erkek	31-40	Lisans	İlahiyat	3	Ortaokul
11	Serra	Kadın	41-50	Lisans	İlahiyat	15	İ.-Hatip
12	Musa	Erkek	41-50	Lisans	İlahiyat	8	İ.-Hatip
13	Meryem	Kadın	31-40	Lisans	İlahiyat	12	İ.-Hatip
14	Semra	Kadın	31-40	Lisans	İDKAB	8	İ.-Hatip
15	Yeliz	Kadın	31-40	Lisans	İlahiyat	8	İ.-Hatip
16	Derya	Kadın	31-40	Lisans	İlahiyat	12	Ortaokul
17	Halime	Kadın	20-30	Lisans	İlahiyat	3	Ortaokul
18	Osman	Erkek	31-40	Lisans	İlahiyat	3	İ.-Hatip
19	Furkan	Erkek	31-40	Y. Lisans	İlahiyat	8	Ortaokul
20	Azra	Kadın	31-40	Y. Lisans	İlahiyat	8	Ortaokul
21	Reyhan	Kadın	20-30	Lisans	DKAB	4	Ortaokul
22	Ayşe	Kadın	20-30	Lisans	İDKAB	7	Ortaokul
23	Eymen	Erkek	41-50	Lisans	İlahiyat	20	Ortaokul
24	Asya	Kadın	31-40	Lisans	İlahiyat	8	İ.-Hatip
25	Zeynep	Kadın	20-30	Lisans	İlahiyat	3	Ortaokul
26	Canan	Kadın	20-30	Y. Lisans	İDKAB	6	Ortaokul

Tablo 5: Özel Gereksinimli Öğrenci ve Sınıf Bilgileri

No	Öğretmenin Rumuzu	Öğretmenin ÖGÖ Sayısı	ÖGÖ'nün Devam Ettiği Sınıf	ÖGÖ'nün Dersine Girilen Yıl Sayısı	ÖGÖ'nün Yetersizlik Türü ¹³
1	Elif	1	5	2	H. Düzeyde Zihinsel Yetersizlik
2	Eylül	1	7	2	H. Düzeyde Zihinsel Yetersizlik
3	Ahmet	2	6 ve 8	2	Dikkat Eksikliği İşitme Yetersizliği + Konuşma Yetersizliği
4	Enes	1	6	1	Dikkat Eksikliği
5	Zehra	1	6	3	Öğrenme Güçlüğü
6	Fatma	1	8	5	İşitme Yetersizliği
7	Zafer	2	7 ve 8	1	H. Zihinsel Yetersizlik (2)
8	Mehmet	7	6 ve 7	1 ve 2	H. Düzeyde Zihinsel Yetersizlik(6) Bedensel + H. Düzeyde Zihinsel Yetersizlik (1)
9	Yavuz	1	8	1	H. Düzeyde Zihinsel Yetersizlik
10	Adem	5	Hatırlamadı	3	H. Düzeyde Zihinsel Yetersizlik
11	Serra	2	5	1	H. Düzeyde Zihinsel Yetersizlik H. Düzeyde Zihinsel Yet. + Bedensel Yetersizlik (Cücelik)
12	Musa	1	5	1	Bedensel Yetersizlik
13	Meryem	1	5	1	Bedensel Yetersizlik
14	Semra	2	5	1	H. Düzeyde Zihinsel Yetersizlik Bedensel Yetersizlik
15	Yeliz	4		1	H. Düzeyde Zihinsel Yetersizlik
16	Derya	1	7	2	Bedensel Yetersizlik + Yaygın Gelişimsel Bozukluk
17	Halime	1	5	1	Belirtmedi
18	Osman	2	5	1	Bedensel Yetersizlik H. Düzeyde Zihinsel Yetersizlik
19	Furkan	2	8	2	H. Düzeyde Zihinsel yetersizlik
20	Azra	2	5 ve 7	1	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Öğrenme Güçlüğü
21	Reyhan	3	5 ve 8	1	H. Düzeyde Zihinsel Yetersizlik
22	Ayşe	2	5 ve 8	2	H. Düzeyde Zihinsel Yetersizlik Üstün Zekâlı
23	Eymen	1	8	2	Bedensel + Hafif Zihinsel Yetersizlik
24	Asya	3	5	1	H. Düzeyde Zihinsel Yetersizlik (2) Bedensel Yetersizlik
25	Zeynep	4	5, 6 ve 8	1	Zihinsel Yetersizlik
26	Canan	3	6	2	H. Düzeyde Zihinsel Yetersizlik+ Bedensel Yetersizlik (2) Görme Yetersizliği

¹³ Öğrencilerinin yetersizlik türlerine bakıldığında zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sayısal anlamda ilk sırada olduğu görülmektedir. İkinci sırada ise bedensel yetersizliği ve çoklu yetersizliği (bedensel+zihinsel) olan öğrenciler gelmektedir. Bunların dışında DEHB, işitme yetersizliği, öğrenme güçlüğü, otizm, görme yetersizliği ve üstün zekâlı olma dikkat çekmektedir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Girdiği Dersler ve Ortalama Sınıf Mevcutları

N o	Rumuz	DKAB Dersi	Din, Ahlak ve Değerler Grubu ¹⁴	Sınıfın Ortalama Öğrenci Sayısı ¹⁵
1	Elif	Evet	Girilmiyor	22
2	Eylül	Evet	Kur'an-ı Kerim	22
3	Ahmet	Evet	Hiz. Muhammed'in Hayatı Temel Dini Bilgiler	29
4	Enes	Evet	Girilmiyor	22
5	Zehra	Evet	Girilmiyor	20
6	Fatma	Evet	Girilmiyor	20
7	Zafer	Evet	Girilmiyor	36
8	Mehmet	Evet	Temel Dini Bilgiler	26
9	Yavuz	Evet	Girilmiyor	25
10	Adem	Evet	Girilmiyor	23
11	Serra	Hayır	Kuran-ı Kerim Hiz. Muhammed'in Hayatı	32
12	Musa	Evet	Girilmiyor	25
13	Meryem	Hayır	Kur'an-ı Kerim Hiz. Muhammed'in Hayatı	24
14	Semra	Evet	Temel Dini Bilgiler	30
15	Yeliz	Evet	Temel Dini Bilgiler Hiz. Muhammed'in Hayatı	30
16	Derya	Evet	Girilmiyor	23
17	Halime	Evet	Temel Dini Bilgiler	22
18	Osman	Evet	Kur'an-ı Kerim	31
19	Furkan	Evet	Girilmiyor	35
20	Azra	Evet	Girilmiyor	22
21	Reyhan	Evet	Kur'an-ı Kerim	22
22	Ayşe	Evet	Kur'an-ı Kerim	26
23	Eymen	Evet	Girilmiyor	30
24	Asya	Hayır	Temel Dini Bilgiler Hiz. Muhammed'in Hayatı	30
25	Zeynep	Evet	Kur'an-ı Kerim	20
26	Canan	Evet	Kur'an-ı Kerim	22

¹⁴ Çalışma grubundaki öğretmenlerin sekiz tanesi din, ahlak ve değerler grubu derslere seçmeli olarak girmektedir. Din, değerler ve ahlak grubu derslerine giren diğer altı öğretmen imam-hatip okulunda görev yapmaktadır.

¹⁵ Ortalama sınıf mevcutlarının ÖEHY'de belirten azami sayının (35) altında olduğu görülmektedir.

3. Veri Toplama Aracı

İnsanlarla görüşme yapmanın amacı, onların bir şey hakkında ne düşündüklerini ve nasıl hissettiklerini öğrenmektir. Düşünce ve duyguların doğrudan gözlemlenmesi mümkün olmadığı için nitel araştırmacıların sıklıkla görüşme yoluna başvurması gerekmektedir. Burada asıl mesele gözlemsel verilerin görüşme yoluyla elde edilen verilerden (self report) daha arzu edilir, daha geçerli veya daha anlamlı olup olmaması değildir. Asıl mesele her şeyi gözlemlenmenin mümkün olmamasıdır. Düşünceler, duygular, niyetler, geçmişte meydana gelen davranışlar, insanların dünyada olup bitene ne anlam yükledikleri ve bir gözlemcinin varlığını engelleyen durumlar gözlemlenemez. Araştırma kapsamı bu gibi durumlarla ilgiliyse insanlara soru sormak yani onlarla görüşme yapmak bir zorunluluk olmaktadır (Fraenkel & Wallen, 2009, s. 446).

Yukarıda bahsi geçen zorunluluktan dolayı öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin duygu ve düşüncelerini öğrenebilmek amacıyla görüşme yöntemine başvurulmuştur. Bazı araştırmacılara göre nitel araştırmalarda en önemli ve en sık kullanılan veri toplama tekniği görüşme (interview)'dir (Gochros, 2005, s. 246; Fraenkel & Wallen, 2009, s. 445; Bryman, 2012, s. 469;). Görüşme; insanların neyi niçin düşündüklerini, duygu, his ve tutumlarının ne olduğunu, davranışlarının nedenlerini anlamaya ve ortaya çıkarmaya çalışan bir veri toplama aracıdır (Ekiz, 2009, s. 62).

Görüşme, ilk bakışta kolay bir veri toplama yöntemi olarak görünse de görüşme formlarının hazırlanıp denenmesi ve görüşmelerin ayarlanıp gerçekleştirilmesi süreçlerini kapsayan yoğun bir hazırlık dönemi gerektirmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 40-41, 119). Nitekim bu araştırmada görüşme formlarının hazırlanması ve görüşülecek bireylerin saptanması ve bunlarla iletişime geçerek randevu alınması için bir hayli zaman harcanmıştır. Randevu alındıktan sonra görüşmecinin ve görüşülecek kişilerin uygun bulunduğu mahallere gidilerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir (Bkz. Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 126).

Bu araştırmada bütün görüşmeler yüz yüze yapılmıştır. Ancak nitel araştırmalarda görüşmeler yüz yüze yapılabildiği gibi, telefon veya internet

aracılığı ile de yapılabilmektedir. Yüz yüze görüşme (face-to-face interview), diğerlerine göre bazı fırsatlar sunabildiği gibi bazı sorunlara da sebep olabilmektedir. Yüz yüze görüşmelerin sunduğu en önemli fırsat, görüşmenin sağlıklı bir şekilde yürümesi için görüşmecinin doğrudan destek verebilmesidir. Bu tür görüşmeler, karmaşık ve uzun görüşmeler için daha uygundur. Diğer taraftan yüz yüze görüşmelerde en büyük risk görüşmecinin varlığının katılımcının cevapları üzerinde etkisinin olması ihtimalidir (Loosveldt, 2008, s. 201,219). Bu araştırmada bu riski en aza indirmek için görüşmenin standart bir şekilde yürütülmesi tercih edilmiştir.

Nitel araştırmalarda kullanılan görüşme çeşitleriyle ilgili farklı sınıflandırmalar yapılmasına rağmen bunların hepsi iç içe ve uyum içerisindedir (Fraenkel & Wallen, 2009, s. 446). Soruların yapısı açısından görüşme “yapılandırılmış”, “yarı yapılandırılmış” ve “yapılandırılmamış görüşme” olmak üzere üç başlık altında toplanabilir. Nitel araştırmacılar daha çok yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme türlerini tercih etmeye eğilimlidir. Araştırmacılar bu son iki görüşme türünü birleştirerek “nitel görüşme” terimini kullanabilmektedir (Mertens, 1998, s. 321-322; Bryman, 2012, s. 469; Neuman & Robson, 2012, s. 252).

Bu araştırmada, görüşme yapılan DKAB öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini, sorunlarını ve beklentilerini ve çözüm önerilerini belirleyebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu “kolay anlaşılır sorular hazırlama”, “açık uçlu sorular sorma”, “alternatif sorular hazırlama”, “yönlendirmekten kaçınma”, “çok boyutlu soru sormaktan kaçınma”, “soruları belli bir sisteme göre düzenleme” gibi birtakım hususlara dikkat edilerek hazırlanmıştır (Bkz. Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 128).

Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular araştırmacının öğrenmek için uğraşacağı şeyleri yeterince yansıtacak bir şekilde hazırlanmalıdır. Bunun için işe, üzerinde durulması gereken değişkenlerin yazılmasıyla başlamak doğru bir adım olmaktadır (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, s. 356). Üzerinde durulması gereken değişkenlerin belirlenmesinde ilgili alanyazını incelemek öncelikli adımlardan biri kabul edilebilir. Bundan dolayı yarı yapılandırılmış görüşme

soruları hazırlanırken öncelikle ilgili alanyazın taranmıştır. Böylece 2014 yılı sonuna kadar kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili ulaşılabilen bütün kaynaklar incelenerek temel soru başlıkları belirlenmiştir.

Yapılan görüşmelerde, görüşme konusu araştırmacı tarafından önceden detaylı bir şekilde analiz edilmiş ve görüşme boyunca nelerin konuşulacağı belirli sorular çerçevesinde sınırlandırılmıştır. Ancak görüşülen kişi sorular ekseninde serbest bir söyleşi için özgür bırakılmıştır. Görüşmenin içeriği üzerinde aşırı bir kontrol söz konusu değildir (Bkz. Mayring, 2011, s. 73; Bernard, 2000, s. 191). Daha çok görüşülen kişilerin serbest tepki verebileceği açık uçlu sorular tercih edilmiştir (Bkz. Erkuş, 2011, s. 126).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde soruların sırasını değiştirilebilme ve soruları daha ayrıntılı açıklayabilme imkânları söz konusu olduğundan ihtiyaç duyulduğunda bu yola başvurulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırılan kişilerin de görüşme üzerinde belli ölçüde kontrolleri olabilmektedir. Ancak yeri geldiğinde görüşme yapılan kişiyi yönlendirerek asıl konuşulması gereken meselelere odaklandırmaya çalışılmıştır (Bkz. Çepni, 2007, s. 108; Ekiz, 2009, s. 63).

Görüşmelerde içerik yönünden farklı soru çeşitlerine yer verilebilmektedir. Demografik özelliklerle ilgili sorulara yer verildikten sonra deneyim ve davranış soruları, düşünce ve değer soruları, duygu veya hissiyat soruları, duyuşsal sorular ve son olarak bilgi soruları görüşmelerde kullanılan soruların içeriğini belirleyebilmektedir. Deneyim ve davranış soruları katılımcıların rahatça cevaplayabilecekleri sorular olduğu için onlarla başlamaya gayret edilmiştir. Bilgi soruları katılımcılara imtihan ediliyormuş hissi verebileceğinden bu tür sorular sorulurken çok dikkat edilmiştir (Bkz. Fraenkel & Wallen, 2009, s. 448; Glesne, 2013, s. 146; Cansız Aktaş, 2014, s. 354).

Araştırmacı, daha önceden kaynaştırma sınıflarında DKAB öğretmeni olarak görev yaptığından kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sorunları gözlemlene fırsatı yakalamıştır. Görüşme sorularının hazırlanmasında araştırmacının kaynaştırma sınıflarında edindiği tecrübelerin ve çevresindeki DKAB öğretmenlerinin edindiği tecrübelerin önemli katkısı olmuştur.

Araştırmacı hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme sorularını sırasıyla nitel araştırma ve özel eğitim uzmanı iki kişiye, ölçme ve değerlendirme uzmanı bir kişiye göstererek görüşlerini almıştır. Nitel araştırma konusunda uzman olan kişi görüşme sorularının çok kapsamlı olduğunu ve elde edilen verilerin altından kalkmanın güç olacağını belirtmiştir. Ayrıca bazı soruların daha kısa sorulabileceğini vurgulamıştır. Özel eğitim alanında uzman olan kişi ise birbirinin devamı olduğu için birleştirilerek sorulan bazı soruların ayrı ayrı sorulmasının daha uygun olacağını belirtmiştir. Ölçme ve değerlendirme uzmanı ise bir sorunun yönlendirici olduğunu, bir sorunun ise görüşülen kişi tarafından yargılayıcı olarak algılanabileceğini ve dolaylı olarak sorulmasının daha uygun olacağını belirtmiştir. Bu görüşler doğrultusunda yeniden şekillendirilen görüşme sorularına danışman ve tez izleme komitesi üyelerinin onayıyla son şekli verilmiştir.

Görüşme sorularını, sorularda kullanılan dili ve görüşmelerin uzunluğunu sınamak için iki DKAB öğretmeni ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme yapılan öğretmenlerden sorularla ilgili görüş istenmiş ve dönütler alınmıştır. Pilot görüşme yapılan öğretmenlerden biri, görüşme bittikten sonra görüşme esnasında aklına gelmeyen bazı önemli görüşleri olduğunu belirterek bunları aktarmış ve sonradan eklenen görüşlerin de araştırma verilerine eklenmesinin yerinde olacağını belirtmiştir. Pilot görüşme yapılan diğer öğretmen ise bazı soruların tekrar olduğunu belirtmiştir. Pilot görüşmelerden sonra araştırmacı, tekrar olarak algılanan soruları gözden geçirerek yarı yapılandırılmış görüşme formuna en son şeklini vermiştir.

Diğer araştırmalarda olduğu gibi nitel araştırmalarda da etik kaygılar söz konusudur. Katılımcıların paylaşımlarından dolayı zarar görmemeleri veya mahcup olmamaları için gerekli bütün önlemler alınmıştır. Bu amaçla araştırmaya katılanların kimlikleri gizli tutulmuştur (Bkz. Fraenkel & Wallen, 2009, s. 433,436).

Katılımcılarla görüşme yapılırken yarı yapılandırılmış görüşme (Ek-2) formu dışında, bilgilendirilmiş onam (Ek-3) ve demografik bilgiler (Ek-4) formları kullanılmıştır.

Bilgilendirilmiş onam formunun amacı katılımcıları araştırmayla ilgili bilgilendirmek ve araştırmaya katılımları için izin istemektir. Bilgilendirilmiş onam formunda katılımcılara görüşmeyi kabul ettikleri takdirde sahip oldukları haklar da hatırlatılmıştır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin kişisel bilgilerini almak için demografik bilgi formu hazırlanmıştır. Demografik bilgi formunda araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mezun olduğu üniversite, öğretmenlik süresi gibi konularla ilgili bilgilerinin edinilmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenci sayıları, özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik türleri, kaynaştırma sınıflarının toplam öğrenci sayısı, kaynaştırma sınıflarında kaç yıl öğretmenlik yaptıkları ve özel gereksinimli öğrencilerin din, ahlak ve değerler eğitimi grubu seçmeli dersleri seçip seçmedikleri veya bu gruptaki derslerden hangilerini seçtikleriyle ilgili sorular, demografik bilgiler formunun devamına eklenmiştir.

4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın kuramsal bölümü özel eğitim, kaynaştırma ve din eğitimi alanlarında eser üreten yerli ve yabancı önde gelen özel eğitimci ve din eğitimcilerinin araştırmayla ilgili ulaşılabildiğimiz eserlerinden istifade edilerek hazırlanmıştır. Bu eserler temin edilirken RTEÜ Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) birimi maddi destek sağlamıştır. Ayrıca araştırmayla ilgili temel kaynaklara ulaşmak için çoğunlukla New York Public Libraries, Fordham University Library, İSAM Kütüphanesi ve RTEÜ Kütüphanesi veri tabanından istifade edilmiştir.

Alan araştırmasıyla ilgili veriler 36 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve demografik bilgiler formu kullanılarak öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Görüşmeler 24 Aralık 2014 - 06 Mart 2015 tarihleri arasında tamamlanmıştır. Toplam 227 sayfa veri elde edilmiştir. Görüşmeler tanışma, araştırma hakkında bilgi verme, hakların hatırlatılması, samimi ve güvenli bir ortamın oluşturulması ve demografik bilgiler ve özel gereksinimli öğrencileriyle ilgili temel bilgilerin alınması hariç tutulduğunda

ortalama 25 dakika sürmüştür. Yukarıda ifade edilen bütün süreçler eklendiğinde ortalama görüşme süresi bir saatin üzerine çıkmaktadır.

Yapılan görüşmelerin daha verimli ve etkili olması için soruların konuşma tarzında sorulmasına, empatik ve teşvik edici olmaya, sorular sorulurken görüşmenin akışına göre gerekli değişiklikleri yapmaya, görüşülen bireye verdiği yanıtlarla ilgili geri bildirimlerde bulunmaya ve görüşme sürecini kontrol etmeye dikkat edilmesi gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 140). Bu yüzden görüşmelerde yukarıda zikredilen hususlar göz önünde tutulmuştur.

Veri toplamada görüşmeci farklılığı, eşit şartların oluşması açısından bir dezavantaj teşkil etmektedir (Balcı A. , 2013, s. 92). Görüşmeci farklılığı katılımcılardan elde edilen verilerin farklılaşmasına neden olabilmektedir. Bu yüzden DKAB öğretmenleriyle yapılan görüşmelerin tamamı araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. Katılımcılarla görüşmeye başlamadan önce okumaları ve imzalamaları için bilgilendirilmiş onam formu verilmiştir. Bu formda katılımcıların sahip oldukları haklara ve araştırmacının yerine getirmesi gereken yükümlülüklerine yer verilmiştir. Katılımcılar formu okuyup görüşmenin hangi şartlar altında gerçekleşeceği konusunda bilgi edindikten sonra gönüllü olarak araştırmaya katılmaya karar verdikleri takdirde görüşmeye başlanmıştır. Katılımcılara verdikleri bilgilerin gizli kalacağı ve sadece araştırma için kullanılacağı konusunda söz verilmiştir. Görüşme verileri araştırmada kullanılırken katılımcıların kendi isimlerinin değil, onlara verilen kod adların kullanılacağı belirtilmiştir.

Katılımcılara istenildiği takdirde soruların tekrar sorulabileceği ve açıklama yapılabileceği belirtilmiştir. Olası açıklamalar önceden düşünülüp görüşmeciyi yönlendirmeyecek şekilde yazıya dökülmüştür. Ayrıca katılımcılara görüşmenin kaydedileceği ve istemeleri halinde görüşmeyi sonlandırabilecekleri hatırlatılmıştır. Böylece araştırmacı ile görüşmeciler arasında güven ortamı sağlanmıştır.

Nitel bir araştırmada, görüşme yapılırken dikkat sürecini engelleyen yargılayıcı olma, önyargıları olma, sempati duyma ve sözünü kesme gibi

engelleyici tutum ve davranışlardan uzak durmak gerektiğinden (Sherry & Harold, 2013, s. 56) bu tutum ve davranışlardan uzak durulmuştur.

Görüşmede sorular konusuna göre gruplandırılarak belli bir sırayla sorulmuştur. Görüşmeci henüz sorulmamış bir sorunun cevabını önceki sorularda vermişse o soru tekrar sorulmamıştır. Araştırmacı sorulan sorunun yanlış anlaşıldığını düşünürse aynı sorunun başka ifadelerle tekrar sorulması kararlaştırılmıştır. Görüşmecilerin görüşlerini rahat bir şekilde aktarabilmeleri için görüşmeler sakin ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Sorular günlük konuşma dilinde sorulmuştur.

5. Verilerin Analizi

Görüşme verileri ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Ses kayıt cihazındaki veriler yazılı forma (transkripsiyon) aktarılmıştır. Yazıya dökme çok zahmetli olmakla birlikte güçlü bir yorumlama için kaçınılmazdır (Mayring, 2011, s. 93). Bir saatlik bir görüşmenin dökümü ortalama 6 saat sürmektedir (Neuman & Robson, 2012, s. 255). Transkripsiyon işlemi yapılırken yardım alınmış ancak araştırmacı bütün kayıtları tekrar dinleyerek herhangi bir yanlışlık olup olmadığını kontrol etmiştir. Ses kayıtlarının dökümünün mümkün olduğu kadar çabuk yapılması tavsiye edilmektedir (Neuman & Robson, 2012, s. 256). Bu sebeple görüşme verileri fazla zaman geçmeden dinlenerek metin haline dönüştürülmüş ve olası anlaşılması güç kısımlar daha kolay deşifre edilebilmiştir. Verilerle ilgili anlaşılmayan veya yanlış anlaşılma ihtimali olan yerler telefon aracılığıyla görüşmecilerle iletişime geçilerek açıklığa kavuşturulmuştur.

Nitel verilerin analizi, betimleyici ve yorumlayıcı bir yaklaşımla verilerin sistematik bir şekilde kodlanmasını ve gerekirse alt kodların oluşturulmasını gerektirmektedir. Kodlar arasındaki bağların mantık ve muhakeme temelinde ortaya çıkarılması için verilerin birçok kez incelenmesi gerekmektedir (Coleman & Unrau, 2005, s. 404; Ekiz, 2009, s. 74; Neuman & Robson, 2012, s. 330). Ayrıca nitel araştırmacıların sıklıkla sadece insanların ne söyledikleri ile değil nasıl söyledikleri ile de ilgilenmeleri verilerin analizini zorlaştırmaktadır (Bryman, 2012, s. 482).

Bu araştırmada elde edilen veriler betimsel analizle özetlenip yorumlandıktan sonra içerik analiziyle daha derinlemesine irdelenerek betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalara ulaşılmıştır (Bkz. Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 227). İnsan faaliyetlerinin çoğu doğrudan gözlemlenebilir veya ölçülebilir olmadığı gibi bu çeşit faaliyetler hakkında ilk elden tecrübesi olan insanlardan da bilgi almak her zaman mümkün değildir. İçerik analizi, araştırmacıların insan davranışlarını dolaylı bir yolla, insanların iletişimlerinin analiziyle araştırmalarına imkân sağlamaktadır (Fraenkel & Wallen, 2009, s. 472).

Nitel verilerin analizinde genellikle üç yaklaşım takip edilmektedir. Birinci yaklaşımda, toplanan verilerin özün formuna sadık kalınarak gerektiğinde araştırmaya katılan bireylerin söylediklerinden doğrudan alıntı yapılmaktadır. Bu analiz yaklaşımında veriler betimsel bir şekilde sunulmaktadır. İkinci yaklaşımda birinci yaklaşıma ek olarak açıklayıcı sonuçlara ulaşmak amacıyla sistematik analiz yapılmaktadır. Yani veri analizi bir adım öteye götürülerek temalar ve temalar arası ilişkilere yönelik ek analizler geręekleřtirilmektedir. Son olarak üçüncü yaklaşımda araştırmacı birinci ve ikinci yaklaşımı temele alıp verileri analiz ettikten sonra bunların üstüne kendi yorumlarını da dahil etmektedir. Nitel araştırmacılar yukarıda basitten karmaşığa doğru sıralanan yaklaşımlardan uygun gördüklerini araştırmalarına uyarlayarak kullanabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 221-222). Bu araştırmanın verileri üçüncü yaklaşım uygulanarak analiz edilmiştir.

Bu araştırmanın verilerinin analiz süreci temelde dört aşamadan oluşmaktadır. Ancak bu dört aşamadan bazılarının iç içe geğtiği veya birleştiği bilinmelidir. Araştırmanın verilerinin analizinin ilk aşaması olarak veriler kodlanmıştır. Bu aşamada araştırmacı elde ettiği verileri yoğun bir şekilde inceleyerek, kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan kısımları tespit etmiş ve kodlamıştır. Bu kodlama bazen bir bazen birkaç sözcükle yapılmıştır. Kodlama araştırmacıya veri yığını ile baş etmede önemli kolaylıklar sağlamıştır. (Bkz. Bilgin, 2006, s. 12; Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 228; Kümbetoğlu, 2012, s. 152; Neuman & Robson, 2012, s. 315).

Verilerin analizinin ikinci aşamasında birinci aşamada kodlanan verileri belirli kategoriler altında toplayabilecek temalar bulunmuştur. Bunun için bütün kodlar incelenmiş ve ortak yönler bulunmuştur. Kodları bir araya getiren tema sayısının çok fazla olduğu durumlarda, bu temaların ortak yönlerinden yola çıkarak bir üst düzey kodlama daha yapılmıştır. Bu şekilde bütün temalar, alt temalar ve kodlar ortaya çıkmıştır (Bkz. Mertens, 1998, s. 350-351; Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 236-37).

Verilerin analizinin üçüncü aşamasında ise veriler kodlara ve temalara göre düzenlenip tanımlanmıştır. İlk aşamadaki ayrıntılı kodlama ve ikinci aşamadaki tematik kodlama sayesinde verilerin düzenlenebileceği bir sistem elde edilmiştir. Üçüncü aşamada bu sisteme göre veriler düzenlenerek bu verileri tanımlayıp yorumlamak mümkün hale gelmiştir (Bkz. Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 237-38). Araştırmanın iç ve dış tutarlılığı için, temaların ve onların altında yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturmasına ve araştırmada ortaya çıkan verilerin bu temalar çerçevesinde anlamlı bir şekilde açıklanabilmesine dikkat edilmiştir.

Verilerin analizinin son aşamasında bulgular yorumlanmıştır. Yani detaylı bir şekilde tanımlanan ve sunulan bulgular yorumlanarak sonuçlar çıkartılmıştır. Nitel araştırmalarda araştırmacı incelenen olguya ilişkin ilk elden deneyimlere sahip olduğu için onun yapacağı yorumlar önem arz etmektedir. Bu nedenle araştırmacı neden-sonuç ilişkileri kurarak elde edilen sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapmıştır (Bkz. Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 238).

Bilgisayar Destekli Nitel Veri Analiz Yazılımları (Computer Aided Qualitative Data Analysis Software) verilerin toplanabileceği ve sonrasında düzenlenebileceği depolar (bins) sağlamaktadır. Bu programlar, depoların sağlanmasına ek olarak detaylı kaynak kayıtlarını, verilerin toplanma tarihi ve zamanını, verileri saklamayı ve verilere ulaşmayı kolaylaştırmaktadır (Baxter & Jack, 2008, s. 554). Bu araştırmanın verileri de MAXQDA programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu program nitel verilerin yorumlanmasında kodlama, kodları temalar altında toplama, temalar arasında ilişkiler kurma, çok sayıda veriyi karşılaştırma, gerektiğinde hızlı düzeltmeler yapma, elde edilen verilere kolayca

ulaşabilme, rapor haline getirip özetleyebilme gibi birçok imkân sağlayarak emek ve zaman tasarrufu sağladığından tercih edilmiştir.

Araştırmacının algıları, ilgileri, önyargıları ve tercihleri araştırma verilerini analiz ederken kendisini gösterecektir. Araştırmacının kişisel özelliklerini ve odak noktalarını araştırmaya yansıyabilecektir (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, s. 469). Bu yüzden bu araştırmada veriler analiz edilirken araştırmacının ilgi alanlarının ve kişisel özelliklerinin etkileri görülebilecektir.

6. Geçerlik ve Güvenirlik

Gerçekliği olduğu gibi yansıtmak ve araştırma verilerine dayanarak ortaya çıkarmak için geçerlik (validity) ve güvenirlik (reliability) iki önemli ölçüt olarak kabul edilmektedir (Kümbetoğlu, 2012, s. 49).

Nitel araştırmalarda geçerlik araştırma sonuçlarının doğruluğunu konu edinir. Araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu gibi ve mümkün olduğu kadar yansız gözlemesi anlamına gelmektedir. Geçerlik, araştırmacının topladığı verilere dayalı olan belirli çıkarımların uygunluğu, doğruluğu, anlamlılığı ve kullanılabilirliğine bakılarak tanımlanmaktadır. Geçerlik bu tür çıkarımları desteklemek için kanıtları toplama ve analiz etme sürecidir. Burada önemli olan nokta kanıtların bir araştırmacının belirli bir yöntemle topladığı verilere dayalı çıkarımları ne dereceye kadar desteklediğidir. Burada geçerliği sınanan, verileri toplama yöntemi değil verilerden elde edilen çıkarımlardır. Bu çıkarımlar uygun, anlamlı, doğru ve kullanışlı olmalıdır. Etkili bir araştırma için geçerlik önemli bir anahtardır. Eğer bir araştırma geçersizse değersizdir. Geçerlik bu yüzden nicel ve nitel araştırmalar için bir gerekliliktir (Bernard, 2000, s. 46; Cohen, Manion, & Morrison, 2007, s. 133).

Geçerlik, iç ve dış geçerlik olarak ikiye ayrılmaktadır (Çepni, 2007, s. 152). İç geçerlik araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin, çalışılan gerçekliği ortaya çıkarmadaki yeterliğe; dış geçerlik elde edilen bulguların benzer durumlara ve ortamlara aktarılabilirliğine ilişkindir (Ballan & Franklin, 2005, s. 438,442; Gökçe, 2006, s. 83; Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 255).

Bu araştırmada iç geçerliliği (araştırma sonuçlarıyla gerçeğin doğru bir biçimde temsil edilebilmesi) sağlamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu

geliştirilmeden önce öğretmenlerle bilgi alışverişinde bulunularak ve ilgili alanyazın incelenerek kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Yine iç geçerliliğin yüksek olması için temalar ve alt temaların birbiriyle olan ilişkisi ve bağlantısına dikkat edilerek bütünlük halinde olmasına özen gösterilmiştir. Temalar ve alt temalar titizlikle oluşturulmuş, ilgili kavramları kapsayacak kadar geniş ve ilgisiz kavramları dışarı bırakacak kadar dar olmalarına özen gösterilmiştir. Dış geçerliliğin (sonuçların uygulanabilirliği ve bütünsellik) sağlanması için yöntem kısmında araştırmanın bütün unsurları ve aşamaları ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Güvenirlilik ise, araştırma bulgularının gerçeği yansıtması ve araştırmanın farklı zamanlarda farklı kişilerce yapıldığında benzer sonuçlara ulaşılabilmesi ile ilgilidir (Ekiz, 2009, s. 38). Kısaca güvenirlilik araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilişkilidir. (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 255).

Güvenirlilik de iç ve dış güvenirlilik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İç güvenirlilik (tutarlılık) başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşıp ulaşmayacağına; dış güvenirlilik (yansız olma) ise araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceğine ilişkindir (Ballan & Franklin, 2005, s. 438,442; Gökçe, 2006, s. 83; Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 255). Ancak nitel araştırmalarda benzer gruplarda aynı sonuçlara ulaşılmama ihtimali olduğu unutulmamalıdır. Bunun nedeni sosyal olayların ve gerçeklerin bireylere ve içinde bulunulan ortama göre sürekli bir değişim halinde olmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 259). Bu noktada dış güvenirlilik nitel araştırmalarda biraz farklı anlamlandırılmaktadır.

Bu araştırmada iç güvenirliliğin sağlanması için metin haline dönüştürülen görüşme verileri araştırmacı tarafından tekrar dinlenmiş ve herhangi bir yanlışlık olup olmadığını kontrol edilmiştir. Araştırma verileri kodlandıktan sonra özel eğitim konusunda deneyimli bir öğretim görevlisinden de kodlama yapması istenilmiş ve yapılan iki farklı kodlamanın tutarlılığı öğretim görevlisi ve araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Dış güvenirliliğin sağlanması için araştırmada elde edilen ses kayıtları ve bunların dökümü ve kodlama çalışmaları araştırmacı tarafından muhafaza edilmektedir. Gerekliğinde bütün bunlar

katılımcıların kimliklerinin ifşa olmayacağı bir şekilde incelemeye açıktır. Ayrıca, nitel araştırmalarda güvenilirlik açısından soruların ve görüşmecinin pilot çalışmaya tabi tutulması gerekmektedir (Cansız Aktaş, 2014, s. 351). Bu noktada araştırma verilerini teşkil eden görüşmelere başlamadan önce pilot görüşme yapılmıştır.¹⁶

7. Rapor haline getirme

Görüşmenin niteliği ve türü raporlamanın niteliğini belirlemektedir. Örneğin yapılandırılmış bir görüşmeden özlü bir şekilde grafik ve tablolar içeren sayısal veriler üretilebilirken yapılandırılmamış bir görüşme daha çok kelime tabanlı olarak rapor haline getirilebilecektir (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, s. 372). Nitekim bu çalışma kelime tabanlı olarak rapor haline getirilmiştir.

Nitel araştırmalarda, görüşmelerde elde edilen verilerden direk alıntılar verdikten sonra bunlardan hareketle yorumlamaya geçmek ve sonuçlara ulaşmak geçerliliği arttıran bir raporlama yoludur (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 257). Bundan dolayı araştırmada doğrudan alıntılar verildikten sonra yorumlama ve sonuç çıkarma işlemlerine geçilmiştir.

¹⁶ Pilot görüşmelerle ilgili bilgilere bu bölümdeki “Verileri Toplama Aracı” alt başlığında yer verilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde DKAB öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, belirlenen temalar ve alt temalara göre on iki başlık halinde yorumlanmıştır.

1. Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarıyla İlgili Genel Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlere kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili genel görüşleri sorulmuş ve bütün öğretmenlerden cevap alınmıştır. Buna göre beş öğretmen olumlu görüş bildirirken on dört öğretmen olumsuz görüş bildirmiştir. Altı öğretmen ise hem olumlu hem olumsuz görüş bildirmiştir. Bir öğretmen ise (Eymen) özel gereksinimli öğrenciye uygulanan plandan bahsederek kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili olumlu veya olumsuz bir görüş belirtmemiştir.

1.1. Kaynaştırma Uygulamalarıyla İlgili Olumlu Görüşler

Kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili olumlu görüş bildiren öğretmenlerin (11 öğretmen) görüşlerini; sosyal uyum ve topluma kazandırma kavramları çerçevesinde gerekçelendirdikleri, bazı öğretmenlerin ise her ikisine de atıfta buldukları görülmektedir.

1.1.1. Sosyal Uyum, Topluma Kazandırma

Görüşme yapılan on bir öğretmen (Enes, Zehra, Fatma, Zafer, Yeliz, Derya, Osman, Azra, Asya, Halime ve Canan) kaynaştırma uygulamalarının, özel gereksinimli bireylerin topluma kazandırılması ve sosyal uyum sağlamaları açısından faydalı olduğunu ifade etmektedir.

Enes öğretmen özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla aynı ortamda bulunmalarının faydalı olduğunu şöyle dile getirmektedir: “*Bence faydası var, yok değil. Çünkü kendi akranlarıyla bir arada bulunmak onların da hoşuna gidiyor. Ayıryeten bir eğitim vermek gerekiyor, özel bir desteğe de ihtiyaçları var belki ama her insan gibi sosyal oldukları için sosyal bir ortamda arkadaşlarıyla, kendi akranlarıyla bir şeyleri paylaşmak, bir şeyleri yaşamasını sağlamak faydalı.*”

Zehra öğretmen, akademik açıdan olumsuz sonuçları olmakla birlikte, sosyal anlamda yani çocuğun sosyal gelişimi açısından kaynaştırma uygulamalarını faydalı bulduğunu ifade etmektedir. Fatma öğretmen de özel gereksinimli bireylerin toplumdaki ayrıştırılmasının yanlış olacağını, bu bireylerin topluma kazandırılması gerektiğini düşünmektedir. Bu yüzden her ne kadar uygulamada problemler yaşansa da özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerle beraber eğitim almalarını doğru bulduğunu belirtmektedir. Fatma öğretmen düşüncelerini şöyle aktarmaktadır: *“Kaynaştırma öğrencilerinin sınıfta bulunmasını doğru buluyorum. Çünkü onları ayırdığımız zaman, (yani) toplumdaki ayırdığımız zaman onlara nasıl bir eğitim vereceğiz, nasıl toplumla kaynaştıracacağız, toplumla (nasıl) birleştireceğiz, o yüzden kaynaştırmayı doğru buluyorum. Ya aslında doğru bir uygulama ama doğru uygulanabiliyor mu da sıkıntı var, yoksa uygulanış açısından doğru bence. Çünkü topluma kazandırmamız gerekiyor, soyutlamadan.”*

Zafer öğretmen, özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma sınıflarında eğitim görmelerini teorik olarak uygun bulduğunu ancak uygulamada problemler yaşandığını belirtmektedir. *“Ama mantık olarak aklıma yatıyor yani. Sonuçta sokakta, markette şurada burada minibüste beraber olacağımız o insanlarla böyle bir eğitim yapılması lazım. Çünkü izole ettiğin zaman (etsen bile) bir başka (okulda), bağımsız bir okulda, hayata illa bir şekilde bırakacaksın onu, ömür boyu o okulda barındıramazsın. Teorik olarak iyi norm, katılıyorum ama fiiliyatta aynı şey olmuyor maalesef.”*

Yeliz öğretmen kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili olarak şu ana kadar hiçbir olumsuzluk görmediğini, özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla aynı sınıfta eğitim almalarının onların kişisel gelişimleri açısından faydalı olduğunu şöyle vurgulamaktadır: *“Çocukların kişisel gelişimi açısından yararlı buluyorum. Çünkü kendilerine arkadaş edinebiliyorlar, sınıf ortamında yer bulabiliyorlar, ben de burada varım, diyebiliyorlar. Ben olumsuzluk görmüyorum açıkçası. Sınıf ortamında da arkadaşlarının onları kapsamaları, sahiplenmesi de güzel bir şey, hiç olumsuz bir şey görmedim şimdiye kadar.”*

Derya öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik durumuna göre kaynaştırma uygulamalarının faydalı olup olmadığı sorusuna verilecek cevabın değişebileceğini ifade etmektedir. Derya öğretmene göre bazı özel gereksinimli öğrenciler akranlarıyla aynı eğitim ortamında bulunup faydalanabilir ve derse katkı sağlayabilir. *“Şimdi aslında öğrenciden öğrenciye değişiyor, her öğrencinin işte yeterliliği ya da eksiklik durumuna bağlı. Bazı öğrenciler de gerçekten faydalı olduğunu gördüm. İşte arkadaşlarıyla aynı ortamda olmaları en azından ezberse dahi bir cümlesinde katkıda bulunmaları güzel oluyor.”* Hafif düzeyde yetersizliği olan özel gereksinimli öğrencilerin özellikle dua ezberleme noktasında başarılı olduklarını belirten Derya öğretmen, bu öğrencilerin sınıf içinde uyumsuzluk çıkarmadığını, sessiz bir şekilde dersi dinlediklerini ve *“teneffüslerde arkadaşlarıyla gayet güzel sosyal ilişkiler kurabildiklerini”* belirtmektedir.

Osman öğretmen, kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli öğrenciler açısından faydasını ve özel eğitim sınıflarındaki uygulamalara göre üstünlüğünü şu şekilde vurgulamaktadır: *“Bu uygulamalar (kaynaştırma uygulamaları) tabi faydalı, çocuk kendisini daha fazla sosyalleştiriyor... Özellikle 5-L sınıftaki öğrencimiz, çocuklarla biraz daha sosyalleşince derste ki o durumda gördük, hissettik yani faydasını, tabi faydalı. Önceden bir sınıfta (özel eğitim sınıflarında) oluyorlardı, şimdi ayrı ayrı sınıfta (kaynaştırma sınıflarında) olmaları, tek tek farklı sınıflarda olması onlar açısından daha da iyi oluyor.”*

Azra öğretmen, özel gereksinimli bireylerin en çok ihtiyaç duydukları gereksinimlerden birinin sosyalleşme olduğunu, bunun da normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı sınıf ortamında bulunmaları halinde gerçekleşebileceğini şöyle dile getirmektedir: *“Ya tabi ki bence olumlu, çünkü hani o çocuğun en çok ihtiyacı olan şey sosyal hayattaki öğrenmesi gereken şeyleri öğrenme ihtiyacı (öğrenmesi). Yani o çocuk, zaten akademik bir başarı göstermesi çok fazla beklenmiyor. O, sosyalleşmeyi de ancak sınıf ortamında gerçekleştirebilir; yoksa çocuğu ayrıca eğittiğimizde onu hayattan tamamen koparmış olacağız. Zaten o, hayata entegre olma konusunda sıkıntı yaşıyor.”* Ancak Azra öğretmen, ileri derecede yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma sınıfları yerine, özel eğitim sınıflarında eğitim alması gerektiğini de eklemektedir.

Asya öğretmen, özel gereksinimli bireyleri dışlayamayacağımızı, onları topluma kazandırmamız gerektiğini, kaynaştırma uygulamalarının bazı olumsuz yönleri olsa da bu uygulamaların devam etmesi gerektiğini belirtmektedir. Asya öğretmenin bu konudaki ifadeleri şöyledir: *“Biraz şey olacak ama ben biraz aşağı tükürsen sakal yukarı tükürsen bıyık hesabı bunları toplumun dışına itsek bir türlü, içimize alsak bir türlü, ama illaki insanız, sosyal toplumda bulunmak zorundayız. Onları dışlayamayız, tek başına kalırlarsa ya da dışlanırlarsa bu durum daha da kötüye gideceği için her halükarda, ne kadar etkilese de durumu, bunlar olmak zorunda diye düşünüyorum. Öğretim olarak bir şey yapamıyoruz tekrar ifade edeyim, ama eğitim olarak illaki bir şeyler verilir diye düşünüyorum.”*

Halime öğretmen de kaynaştırma uygulamalarını kesinlikle faydalı bulduğunu, özel gereksinimli öğrencileri, kaynaştırma sınıflarında daha yakından tanıyarak onlara uygun eğitim ve öğretim faaliyetlerinde bulunabildiklerini ifade etmektedir. Son olarak Canan öğretmen kaynaştırma uygulamalarının fiziksel ortamın veya sınıf ortamının uygun olmamasından dolayı amacına ulaşmadığını, ancak bu uygulamaların özel gereksinimli bireylerin sosyalleşmesi açısından faydalı olduğunu vurgulamaktadır.

Bu başlıkta elde edilen bulgularına bakıldığında öğretmenlerin yarıya yakın kısmının kaynaştırma uygulamalarını sosyal uyum ve topluma kazandırma açısından faydalı bulduğu görülmektedir. Gülerüz’ün (2014, s. 67) ve Önder’in (2007, s. 39) çalışmalarında elde edilen verilere bakıldığında da öğretmenlerin önemli bir kısmının kaynaştırma uygulamalarını özel gereksinimli öğrencilerin sosyal gelişimi ve topluma kazandırılması açısından faydalı bulduğu görülmektedir. Ancak Türk’ün (2011, s. 166) çalışmasında, kaynaştırma uygulaması yapan birçok öğretmenin özel gereksinimli öğrencilerin yeterince sosyalleşmediği düşüncesinde olduğu belirtmektedir. Sazak Pınar’ın (2009, s. 115) çalışmasında ise, öğretmenlerin %50’den fazlasının özel gereksinimli öğrenciler için hiçbir sosyal beceriyi çok önemli görmedikleri bulgusu elde edilmiştir. Bütün bu çalışmalar göz önünde bulundurularak her ne kadar bazı öğretmenler özel gereksinimli öğrenciler için sosyal becerileri önemli görmese de

kaynaştırma uygulamalarının sosyal gelişim ve toplumla bütünleşme açısından faydalı olduğu ama beklentilerin tam olarak karşılanamadığı ifade edilebilir.

1.2. Kaynaştırma Uygulamalarıyla İlgili Olumsuz Görüşler

Kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili olumsuz görüş bildiren öğretmenler (20) olumsuz görüşlerini birtakım sebeplere dayandırmaktadır. Bu olumsuz görüşler, en çok olumsuz görüş bildirilen konudan en aza doğru olarak sekiz başlık altında toplanmaktadır. Bu başlıklar şöyledir:

1.2.1. Kalabalık Sınıflar ve Ders Süresinin Yetersizliği

Çalışma grubumuzdaki on öğretmen (Elif, Eylül, Enes, Serra, Zafer, Musa, Semra, Derya, Furkan ve Asya) sınıfların kalabalık olmasından ve bununla bağlantılı olarak ders sürelerinin yetersizliğinden bahsetmektedir.

Elif öğretmen, haftada iki saat DKAB dersinin özel gereksinimli öğrencilerle ilgilenmek için yeterli olmadığını bu sürede hedeflenen kazanımların ancak bir kısmının öğrenilebildiğini belirtmektedir. Elif öğretmen kaynaştırma uygulamalarını olumsuz olarak etkileyen faktörlerden sınıfların kalabalık olması ve vakit sıkıntısını şöyle dile getirmektedir: *“Siz kendi fikrimi sorduğunuz için onu anlatacağım. Özel olarak yirmi iki kişilik sınıflarda ya da otuz kişilik sınıflarda çok da amacına ulaştığını düşünmüyorum ben. Bir basamağı hep eksik kalıyor. Hani siz o plana da uysanız vakit sıkıntısı oluyor... Özel eğilmeniz gerekirse başarılı olabilirsiniz bu konuda. Ama işte hem müfredatı yetiştireyim hem onun için ayrı bir zaman ayırayım ya da ders esnasında diğer öğrencileri bırakıp ona eğilemiyorsunuz, ona eğilseniz diğerleri yarım kalıyor. Onlar için belki ayrı bir sınıf o da çok mantıklı değil, onların da normal öğrencilerle kaynaşması gerekiyor. Adı üzerinde, onun da genel eğitim alma hakkı var diğer arkadaşlarıyla beraber.”* Elif öğretmen kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili yaşadığı ikilemi şöyle dile getirmektedir: *“(Kaynaştırma uygulamaları) amacına çok ulaşmıyor, amaçsız da kalmıyor, ortada götürülüyor bence. O da ne kadar doğru. Ee işte insanın vicdanına kalmış o noktada da. Her şey gibi biraz öğretmenliğin içine girdiğinizde yarım kaldığını görüyorsunuz...”*

Eylül öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin iki saati seçmeli Kur'an-ı Kerim dersi, iki saati DKAB dersi olmak üzere toplam dört saat dersine girdiğini

ancak bu sürenin yeterli olmadığını aktarmaktadır. Eylül öğretmen düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmektedir: *“Bizim ikinci kademedede yani haftada iki saat ya da dört saat derse girmeye yani iki ayrı ders gibi, ikisi (iki saati) Kur’an-ı Kerim ikisi (iki saati) Din Kültürü. O sınıf içerisinde ayırdığınız süre, yani ona ayırdığınız süreyi ben yeterli görmüyorum, bana yeterli gelmiyor.”*

Kalabalık sınıflarda özel gereksinimli öğrencinin faydadan çok zarar göreceğini belirten Enes öğretmen, bu öğrencilerin sınıf mevcudunun az olduğu büyük okullara alınması gerektiğini şu cümlelerle dile getirmektedir: *“Kaynaştırma uygulaması kalabalık sınıflarda bence doğru bir uygulama değil. Belki büyük okullarda sınıf mevcutlarının az olduğu yerlere alınarak çocuğun yani kaynaştırılan çocuğun ortamı uygun bir sınıf ortamında eğitim almasını sağlamak gerekiyor. Çünkü hareketli veya vurdusu kırdısı çok olan bir sınıfsa, orada çocuğun kaynaşmaktan çok, daha çok yıpranmasına daha çok zarar görmesine sebep oluyor.”*

Serra öğretmen ise, her ne kadar kaynaştırma uygulamaları *“iyi niyetlerle planlanmış”* olsa da uygulamada, *“Otuz, otuz üç kişilik sınıflarda kaynaştırma öğrencilerinin seviyesine göre ders anlatmanın her zaman mümkün olmadığını”* söyleyerek bu uygulamaları *“faydalı bulmadığını”* dile getirmektedir. Zafer öğretmen de sınıf mevcutlarının fazla olması durumunda branş öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere zaman ayırmasının imkansız hale geldiğini vurgulamaktadır. *“Otuz beş, otuz altı, kırka dayanan sınıflarda kaynaştırma öğrencilerine özel bir zaman ayırmak hele bir branşçı için, sınıf öğretmeni için belki mümkün, ama bir branşçı için pek mümkün olmuyor... Ders içinde özel beş dakika on dakika ayırma şansın hiç yok. Mesela onlara biz BEP dosyası hazırlıyoruz dosya da kazanım olarak diyorum işte “Kâbe’nin resmini gördüğünde bunu kazanım olarak söyler” veya “Kur’an-ı Kerim’i gördüğünde bu Kur’an’dır der” kazanım bu mesela. Bunu soracak kadar bile zaman olmuyor ders içinde.”* Zafer öğretmen kaynaştırma sınıflarının mevcudunun yirmili rakamlarda olması durumunda kaynaştırmayla ilgili olumsuz fikirlerinin değişebileceğini de ilave etmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilere gerekli zamanın ayrılamamasında “diğer çocukların gerekli seviyede olmamalarının” ve “imam hatip ortaokullarında din kültürü dersinin bir saat olmasının” payı olduğunu söyleyen Musa öğretmen, “kaynaştırma öğrencilerinin arada kaynadığını” belirtmektedir. Musa öğretmenin bu konudaki ifadeleri şöyledir: “Kaynaştırma öğrencilerinin bir sınıfta olması onlara şey vermiyor, gerekli zaman ayrılamıyor, zaman sıkıntısı var. Çünkü diğer çocuklar da gerekli seviyede olmadığından dolayı yani onlarla uğraşyoruz. Mesela bir dua öğretmeye çalışırken sınıfın diyelim ki yirmi beş kişi sınıfta, on beş kişi bilmiyor. On beş tanesiyle uğraşırken ona da bir on dakika ayırıyorsun ve din kültürü dersi imam hatiplerde bir saat. Bir saatte sen normal öğrenciye zaman harcayamaz iken o belli bir arada şey yapıyor, kayıyor.”

Semra öğretmen, “bu öğrencilerin isimlerini bildiklerini” ancak “özel anlamda yani özel eğitim metodu ve özel araç gereçler kullanarak” yaklaşımlarının pek mümkün olmadığını belirtmektedir. Özel gereksinimli öğrencilere “ders içinde zaman ayıramadıklarını” ancak “teneffüs ve öğlen aralarında” ilgilenebildiklerini ifade etmektedir. Semra öğretmenin ifadelerinden anlaşılacağı gibi kalabalık sınıflarda haftada iki saat derse giren DKAB dersi öğretmenleri, özel gereksinimli öğrencilerin isimlerini bilmeyi bile olumlu bir durum olarak görebilmektedir.

Özel gereksinimli öğrencinin “oldukça zorlayıcı çıkışları” olduğunu dile getiren Derya öğretmen, “Beş-on dakikada bir onu uyarmak zorunda kaldığını” ve bu durumun “haftada sadece iki saat olan din kültürü dersinin iyi değerlendirilmesi açısından olumsuz sonuçları” olduğunu ifade etmektedir. Derya öğretmen, din kültürü dersinin diğer derslerden belli açılardan farklı olduğunu ve haftada iki saate sığmadığını şöyle ifade etmektedir: “Din kültürü öyle bir şey ki yani sadece o günkü konuyu (örneğin) toplama ve çıkarmayı öğret ve çık olmuyor. Şimdi verdiğiniz konunun ilmihal bilgilerinin dışında, işte bir namazı anlatırken çocuğa namazın farzlarını ezberletmek mi yoksa namazın işte kalbe nasıl dokunması gerektiğini anlatmak (mı), çeşitli işte belki cümleler, sözcükler ya da belki güzel yaşanmış bir hikayeye. Şimdi hepsini o iki saate sığdırmak zorundasınız.”

İmam hatip ortaokulunda görev yapan ve özel gereksinimli öğrencisinin temel dini bilgiler dersine giren Asya öğretmen, kaynaştırma uygulamalarını eğitim açısından faydalı bulduğunu ancak öğretim açısından faydalı bulmadığını ve verim elde edemediğini ifade etmektedir. Asya öğretmenin eğitim kavramının daha çok sosyal yönüne vurgu yaparak bu açıdan kaynaştırma uygulamalarını faydalı bulduğu; öğretim kavramının ise daha çok akademik yönünü kast ederek bu açıdan faydalı bulmadığı anlaşılmaktadır. Ne kadar uğraşsalar da özel gereksinimli öğrencilere gerekli zamanı ayıramadıklarını belirten Asya öğretmen, düşüncelerini şöyle dile getirmektedir: *“Bir saat mesela temel dini bilgiler (dersi), bir kırk dakika, bunun beş, on dakikasını yoklamayla veya öğrencilerle bir şekilde geçiriyorsunuz, geriye kalıyor otuz dakika. Otuz dakikada o öğrencilerle birebir ilgilenme şansınız ne kadar olabilir? Hani bir sınıf öğretmeni olsanız, belki biraz daha farklı olur belki diye düşünüyorum.”*

Sınıfların kalabalık olmasıyla ilgili son olarak Rize'nin başarılı okullarından birinde görev yapan Furkan öğretmen, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavı gibi bir hedefin yanına *“sınıf kalabalığı”* da eklendiğinde kaynaştırma uygulamalarında sıkıntıların baş gösterdiğini belirtmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenler, kaynaştırma eğitimi yapılan sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olmasını ve DKAB dersinin haftada iki saatle sınırlandırılmasını sıkıntılı bir durum olarak değerlendirmekte ve bu durumun kaynaştırma eğitiminin başarısını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedir. Kaynaştırma eğitimi yapılan sınıfların kalabalık olması özel gereksinimli öğrencilere gereken ilginin gösterilememesine neden olmaktadır. ÖEHY yirmi üçüncü maddesinde ortaokullarda ve liselerde özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda sınıf mevcudunun yirmi beşi, bir bireyin bulunduğu sınıflarda ise, otuz beşi geçmeyecek şekilde düzenlenmesi gerektiği belirtilmektedir. Her ne kadar görüşme yapılan öğretmenler kaynaştırma eğitimi yapılan sınıflardaki ideal öğrenci sayısı ile ilgili bir rakam vermemiş olsalar da ÖEHY'de belirtilen üst limitlerin altında bir beklentileri olduğu söylenebilir. Çünkü görüşme yapılan öğretmenlerin ders verdiği sınıfların ortalama

mevcudunun yirmi altı seviyesinde olduğu ve biri hariç hiçbirinin yönetmelikte belirtilen üst sınırı aşmadığı görülmektedir.

Literatüre baktığımızda Batu (1998, s. 105), Bilen (2007, s. 70), Akkoyun (2007), Sadioğlu (2011, s. 80-82) ve Gök (2013, s. 86) tarafından yapılan lisansüstü çalışmalarda kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, sınıfların kalabalık olmasını kaynaştırma eğitiminin başarısını olumsuz yönde etkileyen bir durum olarak gördükleri ifade edilmektedir. Bunun yanında bu öğretmenlerin sınıfların kalabalık olmasını kaynaştırma uygulamaları açısından olumsuz bir durum olarak değerlendirdikleri ve kalabalık sınıflarda özel gereksinimli öğrencilerle yeterince ilgilenilemediği gibi hususlara dikkat çektikleri görülmektedir. Sonuç olarak adı geçen çalışmalarda sınıfların kalabalık olmasıyla ilgili elde edilen bulgularla bu araştırmada elde edilen bulguların benzerlik gösterdiği söylenebilir.

1.2.2. Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Bilgi Yetersizliği

Çalışma grubundaki dört öğretmen (Ahmet, Ayşe, Mehmet ve Zeynep) kaynaştırma uygulamaları konusunda yeterli bilgilerinin olmadığından bahsetmektedir. Ahmet öğretmen, *“Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenler yeterli bilgilendirilmiyor bu konuda, en büyük eksiklik bu.”* diyerek düşüncelerini ifade etmektedir. Ayşe öğretmen ise, özel gereksinimli öğrencilere akademik olarak nasıl yaklaşacaklarını bilmediklerini ve bu konuda yeterli çalışmanın yapılmadığını aktarmaktadır. Ayşe öğretmen, *“Ya samimiyetle ben açıkçası o kaynaştırma öğrencilerini biz istesek de yeterli yardımı yapamadığımız için böyle kaybolduklarını düşünüyorum. Belki bu benim yetersizliğimden kaynaklanabilir ama birçok arkadaşla konuştuğumuz zaman yetersiz kaldıklarını hissediyorum”* cümleleriyle kaynaştırma uygulamalarında yetersizlik hissi yaşadığını, diğer öğretmen arkadaşlarının da bu duyguyu paylaştıklarını söylemektedir.

Mehmet öğretmen, kaynaştırma eğitimi noktasında herhangi bir eğitim almamanın doğurduğu olumsuz sonuçlara, *“Biz de bu bireyselleştirilmiş kaynaştırma eğitimi konusunda özel olarak bir eğitim almış değiliz, o da ayrı bir sıkıntı şimdi. Biz o konuda özel bir eğitim alsak hangi metodu*

uygulayabileceğimizi sağlıklı bir şekilde, bilimsel verilere göre yapabilesek belki bunun sonucunda başarılı olacak. Şimdi tamamen bir okula gidiyoruz, okula gittiğimiz zaman bize bir sınıf veriyorlar, sınıflarda kaynaştırma öğrencileri var.” sözleriyle dikkat çekmektedir. Mehmet öğretmen, DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda eğitim aldıkları takdirde kaynaştırma uygulamalarının başarılı olma şansının artabileceğini de ileri sürmektedir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunlukla bir bazen de iki ya da üç özel gereksinimli öğrencisi olduğu görülmektedir. Ancak Mehmet öğretmenin yedi zihinsel yetersizliği olan öğrencisi vardır. Bu durum Mehmet öğretmenin görev yaptığı okulda, ders programı hazırlanırken kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıfların öğretmenlere adil bir şekilde paylaştırılmadığının göstergesi olarak gösterilebilir.

Son olarak Zeynep öğretmen, *“Hocam yetersiz buluyorum öncelikle, bizim çok fazla da bu konu hakkında bir bilgimiz yok, hani çok fazla yapabileceğimiz bir şey yok. Biraz basite indirgeyerek yapabiliyoruz öğrencilere, bu şekilde hani faydalı olabiliyor.”* diyerek kaynaştırma uygulamaları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını dolayısıyla ne yapacağını bilmediğini, sadece biraz daha basite indirgeyerek onlara faydalı olmaya çalıştığını ifade etmektedir.

DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları konusundaki bilgi yetersizliğiyle ilgili bulgular, Babaoğlu ve Yılmaz ve diğer özel eğitimcilerin araştırmalarının bulgularıyla örtüşmektedir. Babaoğlu ve Yılmaz tarafından kırk tane sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin çoğunun kaynaştırma eğitimi konusunda herhangi bir eğitim almadığı ve kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yeterli görmediği sonucuna ulaşılmıştır (2010, s. 345). Batu'nun araştırmasında ise bazı öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı ve bu durumun kaynaştırma uygulamalarını olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir (1998, s. 90). Önder'in (2007, s. 38) araştırmasında, öğretmenlerin bir kısmı kaynaştırma hakkında yeterli bilgisi olmadığını ifade ederken Çolak'ın (2007, s. 195) araştırmasında, rehber öğretmenler ve sınıf öğretmenleri özel eğitim alanında kendilerinin yeterince bilgi sahibi olmadığını ifade etmektedir. Ünal'ın çalışmasında (2010, s. 99), ise öğretmenlerin çoğu, özel

gereksinimli öğrencilerin bireysel özellikleri ve özel gereksinimleri hakkında tam olarak bilgi sahibi olmadıklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları konusundaki bilgi yetersizliğinin, kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterli eğitimi almamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

1.2.3. Özel Eğitim Sınıfının veya Yarı Zamanlı Kaynaştırmanın Daha Yararlı Olacağı Düşüncesi

Kaynaştırmayla ilgili genel görüşlerini sorduğumuz çalışma grubumuzdaki öğretmenlerden dördü (Adem, Semra ve Zeynep, Eylül) özel gereksinimli öğrenciler için özel eğitimin veya yarı zamanlı kaynaştırmanın daha faydalı olacağını dile getirmektedir.

Adem öğretmen, özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma sınıflarında eğitim görmesini, eğitim öğretim faaliyetleri açısından doğru bulmadığını, onların ayrı bir sınıfta veya eğitim ortamında bulunmaları gerektiğini şu cümleleriyle aktarmaktadır: *“Kaynaştırma seviyesindeki bir öğrencinin normal seviyedeki bir öğrenci grubunun içerisinde bulunmasını çok uygun bulmuyorum. Yani kaynaştırma öğrencilerinin tamamen ayrı bir sınıfta, ayrı bir ortamda eğitim görmeleri gerektiğine inanıyorum. Yani bunu hem sınıfın kontrolü açısından hem de öğrencilerin o öğrenciye davranışı açısından sıkıntılarıyla beraber, ortaya çıkardığı sonuçlarla beraber düşündüğünüzde bu tip bir uygulamanın çok verimsiz ve sınıfın genel yapısını bozduğunu düşünüyorum. Yani sonuç itibari ile çok sağlıklı bir eğitim ortamı oluşmuyor hem sınıftaki diğer öğrenciler hem de kaynaştırma öğrencisi açısından.”* Adem öğretmenin beş hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencisi olduğu ve bunların hangi sınıflarda eğitim gördüğünü hatırlamadığı göz önünde bulundurulduğunda, bir öğretmeni çok sayıda özel gereksinimli öğrenciden sorumlu tutmanın kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumsuz görüş geliştirmelerine sebep olabileceği söylenebilir.

Semra öğretmen özel gereksinimli öğrencilerin *“sınıf içindeki davranışlarından ya da sınavlarda aldıkları notlardan özel bir eğitime muhtaç olduklarını anlayabileceğimizi”*, özel gereksinimli öğrencilere *“daha nitelikli ya da farklı plan ve program çerçevesinde eğitim verilirse daha yararlı olacağını”* düşündüğünü belirtmektedir. Zeynep öğretmen de özel gereksinimli öğrencilerin

kaynaştırma sınıflarında zorlandıklarını, öğretmenlerin bu öğrencilerle yeterince ilgilenme fırsatı bulamadığını ve bu öğrencilerin sınıfta sanki kaybolduğunu ifade etmektedir. Zeynep öğretmen, yarı zamanlı kaynaştırmanın daha yararlı olabileceğini şu cümlelerle ifade etmektedir: *“Bu şekilde biraz zor oluyor, belki onlar için ayrı bir sınıf olsa daha iyi olur diye düşünüyorum. Sanki özel olarak onlarla şey (ders) yapılırsa veya bazı derslere katılsın... Diğer öğrencilerle kaynaştırmalı bir gün ders yapılırsa, diğer günler onlara özel ders yapılırsa, onlardan alacakları bir şey varsa o bir günde olsa veya iki gün (de). Onlar için de özel bir eğitim zamanı olsa iyi olur diye düşünüyorum.”*

Eylül öğretmen ise, özel gereksinimli öğrencilere bazı haklar sunabilmek için normal gelişim gösteren öğrencilere haksızlık yapılmamasına dikkat etmek gerektiğini ve özel gereksinimli öğrencilerin, ayrı eğitim aldıkları takdirde akademik olarak daha çok istifade edebileceklerini şöyle vurgulamaktadır: *“Sanki ne bileyim ayrı bir eğitim alsalar, ayrı bir eğitim de alsalar yani destek babında daha iyi olur gibi geliyor bana. Çünkü eksik kalıyor yani... Evet, ona hak sunmuş oluyoruz, diğer taraftan diğerlerinin hakkı yeniyor mu yenmiyor mu? Ee onlar da o kadar olsun artık mı diyeceğiz, bilmiyorum pek tartamıyorum bunu.”*

Kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili araştırmalar incelendiğinde pek çok öğretmenin kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili olumsuz düşüncelere sahip olduğu ve özel eğitimi veya yarı zamanlı kaynaştırmayı daha faydalı gördüğü görülmektedir. Örneğin Türk'ün (2011, s. 167,169) araştırmasına bakıldığında; öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının iyi bir sistem olmadığını, özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarında bir gelişme gösteremediği ve ayrı okullarda eğitim almaları gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Bu öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminin uzman işi olduğunu, ayrı okulların bu öğrenciler için daha yararlı olacağını düşünmektedir. Türk; öğretmenlerin böyle düşünmesinde kaynaştırma eğitimi konusundaki bilgi eksikliklerinin ve üzerlerine düşen görevleri yerine getirmemelerinin payı olduğunu ifade etmektedir. Ünal'ın araştırmasında ise öğretmenlerin üçte birinin özel gereksinimli öğrencilerin sınıflarından alınmasını istedikleri, yarısının da kaynaştırma eğitimi gerekli bir uygulama olarak görmedikleri yönünde bulgular elde edilmiştir (Ünal, 2010, s. 101).

Avcıoğlu ve diğerleri (2005, s. 86) ile Bilen'in (2007, s. 74) alışmalarında sınıf ğretmenlerinin, ayrı eğitim ortamlarında eğitilen özel gereksinimli öğrencilerin daha çabuk ilerleyeceğini düşündükleri ifade edilmektedir. Avcıoğlu, ve diğerlerinin araştırmasında öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerin sınıfta diğer öğrenciler tarafından soyutlandığını, özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıfta kontrolü sağlamanın çok zor olduğunu ifade ettikleri ve ayrı eğitimin daha yararlı olacağını düşündükleri görülmektedir.

Yukarıda zikredilen çalışmalara paralel olarak çalışma grubumuzdaki öğretmenlerin çoğunluğunun (20 ğretmen), bazıları aksaklıkların giderilmesiyle bu uygulamaların başarılı olabileceğini düşünse de kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili olumsuz görüş aktardığı ve bazı öğretmenlerin yarı zamanlı kaynaştırma veya özel eğitim sınıfı uygulamalarının daha faydalı olabileceğini düşündüğü görülmektedir.

1.2.4. Sınıfın Ahenginin Bozulması ve Seviyesinin Düşmesi

Kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili genel görüşlerini sorduğumuz öğretmenlerden  (Derya, Yavuz, Azra) zel gereksinimli öğrencilerin sınıfın ahengini bozduğunu ve seviyesini düşürdüğünü ileri sürerek bu uygulamalara olumsuz bir bakış sergilemektedir.

Derya ğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin sınıfta dolaşarak, birden şarkı söylemeye başlayarak veya dersin ahengini bozan ıkışlar yaparak hem kendisine hem de diğer öğrencilere sıkıntılı bir süreç yaşattığını, genel olarak özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ğretim faaliyetlerini zorlaştırdığını ifade etmektedir. Derya ğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin sınıfın ahengini nasıl bozduğunu şöyle aktarmaktadır: *“Bazen bazı derslerde öyle oluyor ki böyle çocukların o kadar güzel bir şekilde daldığı hatta işte ellerini yüzlerine dayayıp seni dinledikleri bir anda sınıfta bir ses ya da işte o öğrencinin kalkıp bir başka öğrencinin elindeki bir şeyi çekiştirmesi, onun ona hemen tepki göstermesi işte bir anda diğer sınıf arkadaşlarının işte “Rıfat¹⁷ sus, yerine git, otur” bir anda konu dağılıyor, ve gerçekten onu toparlamak o kadar zor oluyor ki çünkü ahengini*

¹⁷ Görüşme yapılırken öğretmenler bazen özel gereksinimli ğrencilerinin isimlerini kullanmışlardır. Öğretmenlerin ifadelerinden alıntı yapılırken öğrencilerin gerçek adları kullanılmamış, takma isim verilmiştir.

kaybetmiş oluyorsunuz. İşte iki numaralı sayıdan devam edelim gibi bir ders değil çünkü, o oluşturduğunuz duygusal bağı o an koparıyor.”

Yavuz öğretmen, normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin bir kısmının sınıftaki eğitim öğretim seviyesinin aşağı düşeceği çekincesiyle özel gereksinimli öğrencilerin kendi çocuklarıyla aynı sınıfta okumalarına karşı çıktığını ifade etmekte, kendisinin de özel gereksinimli öğrencinin sınıftaki diğer öğrencileri bir kayba uğrattığı görüşünde olduğunu dile getirmektedir. Yavuz öğretmen düşüncelerini şöyle dile getirmektedir: *“O sınıfta bu öğrenciden daha iyi konumda olan arkadaşları adına da bir talihsizlik. Yani kaynaştırılan öğrenci açısından olumlu yönleri illaki var, ama o sınıf da bazı noktalarda bir kayba uğruyor desek yeridir.”*

Azra öğretmen, özellikle ileri derecede yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma sınıfının seviyesini aşağı çekebildiğini şu cümlelerle ifade etmektedir: *“Mesela o çocuk dersin ortasında farklı sesler çıkartabiliyor, bağırabiliyor. Yani kendini kontrol etme noktasında sıkıntılar yaşıyor. O yani, dersin akışını, sınıf ortamının düzenini tutma açısından biraz problem oluşturabiliyor.”*

Özel gereksinimli öğrencilerin, sınıfın ahenginin bozulmasında ve sınıfın akademik seviyesinin düşmesinde etkisi olduğuna dair, bu çalışmada ortaya çıkan bulgular kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili diğer çalışmalarda da görülmektedir. Mesela kaynaştırma öğrencisi bulunan ilkökul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimde karşılaştıkları zorluklarla ilgili Gök’ün (2013, s. 85-86) araştırmasında, özel gereksinimli bireye ayrılan zamanın sınıfta bütüncül bir çalışma ve paylaşma ikliminin oluşmasını güçleştirdiği, özel gereksinimli bireylerin istenmeyen söz ve davranışlarının diğer öğrencilerle ilişki kurmalarını zorlaştırdığı, sınıf kurallarına uymalarındaki sınırlılık nedeniyle dersin akışını bozdukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Güldü’nün (2010, s. 108) araştırmasında da özel gereksinimli öğrencilerin sınıfta olumsuz davranışlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Güleriyüz’ün (2014, s. 65) yapmış olduğu çalışmada ise kaynaştırma eğitiminin sınıf yönetimini olumsuz etkilediği, kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin sınıf içerisindeki olumsuz davranışlarının dersin işlenişini aksattığı ve sınıf

motivasyonunu aşığı çektiğı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ünal'ın (2010, s. 101) araştırmasında ise araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı, özel gereksinimli öğrencinin sınıf düzenini bozduğunu ifade etmektedir.

1.2.5. Özel Gereksinimli Öğrencinin Psikolojisinin Olumsuz Etkilenmesi

Çalışma grubundaki üç öğretmen (Zehra, Serra ve Zeynep), kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin psikolojik yönden olumsuz etkilendiklerini ileri sürmektedir.

Zehra öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma sınıflarında akademik anlamda sıkıntı yaşadıklarını ve bu öğrencilerin akademik yetersizliklerinden dolayı psikolojilerinin olumsuz etkilendiğini şöyle ifade etmektedir: “...çocuk diğer öğrenciler karşısında kendini yetersiz hissetmekte ve bu da onun psikolojisini bozmakta; dolayısıyla yaş düzeyi aynı olmasına rağmen akademik anlamda bir (aynı seviyede), yeterli olmayan öğrencilerle birlikte ders görmesini uygun bulmuyorum.”

Serra öğretmen kaynaştırma uygulamalarını eğitsel açıdan doğru bulmadığını, bu uygulamalar yüzünden özel gereksinimli öğrencilerin olumsuz tutum ve davranışlarla karşılaşabildiğini, dolayısıyla bu öğrencilerin psikolojilerinin olumsuz etkilenebileceğini ifade etmektedir. Serra öğretmen düşüncelerini şöyle aktarmaktadır: “Şimdi insani olarak bakarsanız mantıklı, yani çocukların durumları göz önüne alınarak ben de bir anneyim, çocuğum o durumda olsa tabi ki yaşlılarıyla, normal çocuklarla beraber olmasını tercih edebilirim, ama insani olarak bunu söyleyebiliyorum. Ama eğitim açısından bakıldığında ben çok faydalı olduğumu düşünmüyorum. Çocuklar tamamen kendini daha şey hissediyorlar, daha ezik hissediyorlar, öyle söyleyeceğim artık yani zamane tabiriyle. Neden, çünkü çocuklarda şöyle bir algı var, fotokopi dağıtıyorsunuz hocam ona vermeyin işte o, o yapamaz gibi bir algı, yani o şekilde gibi davranıyorlar. Sürekli öyle bir tavırla karşılaşıldığında da o çocukların psikolojisinin çok çok iyi olacağını ben düşünmüyorum.”

Zeynep öğretmen sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere karşı acımasız olabildiğini, bu öğrenci bir hata yaptığında

hemen eleştirdiklerini ve komik duruma düşürdüklerini belirterek; bu tür davranışların özel gereksinimli öğrencileri bir köşeye çekilmeye ve içine kapanmaya itebildiğini dile getirmektedir. Zeynep öğretmenin ifadeleri şöyledir: *“Ama çoğu zaman hani bu yaş dönemi çocukları biraz acımasız oluyorlar, eleştirebiliyorlar arkadaşlarını. Daha çok böyle bu tarz öğrenciler şey oluyorlar, hani içine kapanık, bir köşeye çekilmiş; hani bir söz verdiğinizde, hata yaptığında sınıf tarafından eleştirilebiliyorlar. Komik duruma düştüğü için falan bu şekilde biraz zor oluyor. Belki onlar için ayrı bir sınıf olsa daha iyi olur diye düşünüyorum. Sınıf içerisinde biraz zor oluyor durumları yani hani gözden kaçabiliyorlar, çok fazla ilgilenemiyoruz, kayboluyorlar.”*

Özel gereksinimli öğrencilerin psikolojisinin olumsuz yönde etkilendiğini ifade eden öğretmenlerin öğrencilerinin yetersizlik türlerine bakıldığında, hafif ve orta düzey zihinsel yetersizlik ve öğrenme güçlüğü yaşadıkları görülmektedir. Özellikle akademik alanda sıkıntı yaşayan bu yetersizlik türlerine sahip öğrencilerin sınıfta küçümsenebildikleri ve komik duruma düşürülebildikleri görülmektedir.

1.2.6. TEOG Merkezli Eğitimden Kaynaklanan Sıkıntılar

Çalışma grubumuzdaki iki öğretmen, TEOG merkezli eğitimin kaynaştırma uygulamaları açısından olumsuz bir durum teşkil ettiğine dikkat çekmektedir. Zafer ve Furkan öğretmenler TEOG merkezli eğitimin yarışmacı bir eğitim anlayışı olduğunu, özel gereksinimli bireylere zaman ayrılmasını, ilgi ve alaka gösterilmesini iyice zorlaştırdığını ifade etmektedir.

Akademik açıdan başarılı bir okulda görev yapan Furkan öğretmen, TEOG gibi merkezi sınavlara odaklanıldığında, zaten kalabalık olan sınıflarda özel gereksinimli öğrencilere yeterince ilgi göstermenin iyice zorlaştığını vurgulamaktadır. Zafer öğretmen ise TEOG sınavında DKAB dersinden de soru sormaya başlanınca, özellikle sekizinci sınıflar için dersin sözel ve akademik bir ders haline geldiğini, özel gereksinimli öğrencileriyle ilgilenmenin iyice zorlaştığını belirtmektedir. Zafer öğretmen görüşlerini şöyle aktarmaktadır: *“Kaldı ki bizim alan için sorarsan özel olarak bizim alanı da geçen sene TEOG’a kattılar. Özellikle bu sekizlerdeki (sekizinci sınıftaki) öğrenciye zaman ayırma*

şansın hiç yok. Ders içinde özel beş dakika on dakika ayırma şansın hiç yok... Çünkü TEOG'a endeksli çalışıyorsun, otomatikman klasik akademik bir ders haline geliyor, sözel bir ders haline geliyor."

Öğretmenlerin ifadelerinden, 2013 yılında başlayan TEOG uygulamasının özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarının karşılanması açısından olumsuz sonuçlara yol açtığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler okul yöneticilerinin de yönlendirmesiyle okul başarısını arttırmak için TEOG sınavını incelemekte ve dolayısıyla kaynaştırma uygulamalarına gerekli zamanı ayıramamaktadır.

1.2.7. Akademik Başarısızlık

Çalışma grubumuzdaki öğretmenlerden ikisi (Zehra ve Meryem) kaynaştırma uygulamalarının, özel gereksinimli öğrencilerin akademik gelişimleri açısından sorun teşkil ettiğini düşünmektedir. Zehra öğretmen düşüncelerini şöyle dile getirmektedir: *"(Kaynaştırma uygulamaları) çocuğun gelişimi açısından güzel oluyor ama akademik anlamda sorun teşkil ettiğini düşünüyorum. Çünkü çocuk, diğer öğrenciler karşısında kendini yetersiz hissetmekte ve bu da onun psikolojisini bozmakta, dolayısıyla yaş düzeyi aynı olmasına rağmen akademik anlamda bir yeterli olmayan (aynı düzeyde olmayan) öğrencilerle birlikte ders görmesini uygun bulmuyorum, ama sosyal anlamda dediğim gibi güzel oluyor."*

Meryem öğretmen ise, okullarda akademik anlamda özel gereksinimli öğrenciler için gerekli imkânların ve bu öğrencilere uygun seçmeli derslerin olmadığını aktarmaktadır. Meryem öğretmen bu konudaki düşüncelerini şöyle iletmektedir: *"Genel olarak (kaynaştırma uygulamalarını) kesinlikle çok eksik buluyorum. Ayrıca kaynaştırmanın ötesinde mesela her okulda her sınıfta şu son beş altı öğrenci akademik (olarak), onlarla ilgili devlet hiçbir çalışma yapmıyor. Bize diyor ki rapor yazın ama rapor çocuğun durumunu iyileştirmiyor. Yani çocuğun alt yapısı zayıf, ekonomik durumu zayıf, anne babası belki okuma yazma (bilmiyor), belki IQ'sü hani seksen civarı (anne babasının) ve bu çocuk başarısız. Ne okullarda bir seçmeli ders var bir şeyler yapabilecekleri ne de akademik olarak bir şeyler yapabilecekleri pek bir şey yok. Yani böyle çok ciddi bir eksik var hem bunlarla hem de diğer başarısız çocuklarla ilgili."* Buradan Meryem öğretmenin özel gereksinimli öğrenci olmadığı halde ailevi, sosyal, bireysel veya

ekonomik sıkıntılar sebebiyle akademik anlamda başarı gösteremeyen öğrencilerin de özel gereksinimli öğrenciler gibi, önemli bir problem alanı olarak görülmesi gerektiğini düşündüğü anlaşılmaktadır.

Özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik türleri incelendiğinde, özellikle öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin öğretmenleri tarafından akademik yönden yetersiz görüldükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu kanaati özel gereksinimli öğrencilerin birtakım yetersizliklerinden kaynaklanabileceği gibi söz konusu öğretmenlerin beklentilerinin bu öğrencilerin yeteneklerinin ötesinde olmasından da kaynaklanabilir.

1.2.8. Materyal Eksikliği

Kaynaştırma uygulamaları hakkında genel görüşlerini ve bu uygulamaları faydalı bulup bulmadıklarını sorduğumuz öğretmenlerden biri (Reyhan) özellikle materyal eksikliği konusunu vurgulamıştır. Reyhan öğretmen, düşüncelerini şöyle dile getirmektedir: *“Ben faydalı ve yeterli olduğumu düşünmüyorum hocam. Kaynaştırma uygulamaları hani öğrencilerimize mesela ayrı ayrı, birebir halde uygulanmıyor. Mesela onlara özel kitaplar ee etkinlikler elimizde yok mesela. Hani internet ortamında oluyor ama bunun birebir okullara da gönderilmesi gereklidir. Belki biz internette kendi çabamızla onlara yönelik bir şeyler bulup getirebiliriz belki, ama mesela kitap gelirken onlara özel kitaplar da gelebilir, hani yetersiz uygulanıyor.”*

DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında kullanabilecekleri materyalleri, ya kendi çabalarıyla hazırladıkları ya da internette temin ettikleri görülmektedir. Ancak bu yorucu ve zaman alıcı bir uğraş olduğundan MEB’in kaynaştırma uygulamalarında kullanılacak materyalleri hazırlayıp öğretmenlere göndermesi gerektiği düşünülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin çeşitli materyallere ihtiyaç duyduğunu aktaran Sadioğlu’nun (2011, s. 117) araştırması da göz önünde bulundurulduğunda, materyal eksikliğinin sadece DKAB öğretmenlerinin değil sınıf öğretmenlerinin de problemi olduğu söylenebilir.

DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili genel görüşleri irdelendiğinde, olumsuz görüşlerin daha çok olduğu görülmektedir. Olumlu görüşler sosyal uyum ve topluma kazandırma başlığı altında toplanırken, olumsuz

görüşler, kalabalık sınıflar ve ders süresinin yetersizliği, öğretmenlerin bilgi yetersizliği, özel eğitim sınıfının daha yararlı olacağı düşüncesi, sınıf ahenginin bozulması, özel gereksinimli öğrencilerin psikolojisinin olumsuz etkilenmesi gibi birçok nedene dayandırılmaktadır. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili olumsuz görüş sahibi olmalarında en önemli faktörün kalabalık sınıflar ve ders sürelerinin yetersizliği olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ifadelerinden, sınıf mevcutları azaltılıp ders süresi arttırıldığında kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumsuz düşüncelerinin değişebileceği anlaşılmaktadır.

Kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumsuz bakış açısının sadece DKAB öğretmenlerine has bir durum olmadığı, sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin de benzer görüşlere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Gök (2013), Sadioğlu (2011), Bilen (2007) ve Uysal (2004) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun farklı nedenlerle kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olumsuz görüşlere sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu noktada Uysal (2004, s. 133-134), Çelik (2006, s. 89), Önder (2007, s. 67) Sadioğlu (2011, s. 84-85), Gök (2013, s. 86) ve Gülerüz'ün (2014, s. 67) elde ettiği bulgularla bu çalışmanın bulguları arasında da paralellik söz konusudur. Yukarıda adı geçen araştırmalarda görüş bildiren öğretmenlerin önemli bir kısmı kaynaştırma uygulamalarını yararlı bulmadığını, kaynaştırma konusunda yeterli bilgilerinin olmadığını, kaynaştırma uygulamalarının olumsuz yönlerinin olumlu yönlerinden fazla olduğunu ve kaynaştırma uygulamalarının pek çok eksiğinin bulunduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenlerin görüşlerine göre bu eksikliklerden dolayı kaynaştırma uygulamalarından hedeflenen kalite ve verim elde edilememektedir.

2. Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Eğitim Alma Durumu

Araştırma grubumuzdaki öğretmenlere kaynaştırma uygulamalarına yönelik eğitim alıp almama durumları, kaynaştırmaya yönelik eğitim alındıysa faydalı olup olmadığı, alınmadıysa eksiğinin hissedilip hissedilmediği konularında sorular yöneltmiştir. Çalışma grubumuzdaki yirmi altı öğretmenden on biri kaynaştırma uygulamalarına ilişkin eğitim (hizmetiçi eğitim, seminer vb.)

aldığını, on beşi ise bu konuda herhangi bir eğitim almadığını belirtmiştir. Kaynaştırmaya yönelik eğitim alan on bir öğretmenden dokuzu aldıkları eğitimi faydalı bulurken ikisi faydalı olmadığını belirtmektedir. Kaynaştırma uygulamaları konusunda eğitim almayan on beş öğretmenden on ikisi bu konuda eğitim almamanın çeşitli zorluklara neden olduğunu düşünürken üçü bu durumun herhangi bir zorluğa neden olduğuna dair görüş belirtmemektedir.

2.1. Kaynaştırma Uygulamalarıyla İlgili Eğitim Alanlar

Bu başlık altında kaynaştırma uygulamaları konusunda eğitim alan öğretmenlerin aldıkları eğitimin türü ve bu eğitimin kaynaştırma uygulamalarında kendilerine katkı sağlayıp sağlamadığıyla ilgili bulgular irdelenecektir. Çalışma grubundaki on bir öğretmen (Elif, Eylül, Ahmet, Enes, Fatma, Yavuz, Zafer, Meryem, Furkan, Asya, Musa) kaynaştırma uygulamaları konusunda eğitim aldıklarını söylemektedir. Bu öğretmenlerden dokuzu aldıkları eğitimin faydalı olduğunu ve kaynaştırma uygulamalarında katkı sağladığını, ikisi ise (Asya ve Musa) katkısı ve faydası olmadığını ifade etmektedir.

2.1.1. Alınan Eğitimin Kaynaştırma Uygulamalarına Katkısı Olduğunu Düşünenler

Kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili alınan eğitimin katkısı olduğunu düşünen öğretmenleri, katkısı olduğunu düşünenler ve kısmen katkısı olduğunu düşünenler olarak iki grupta incelemek mümkündür. Öğretmenlerden altısı katkısı olduğunu düşünürken üçü (Zafer, Meryem, Furkan) kısmen katkısı olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenliğinin üç ya da dördüncü yılında özel eğitim uygulamalarıyla ilgili bir seminere gittiğini belirten Elif öğretmen, bu seminer sayesinde yanlışlarını fark edebildiğini ve kafasındaki soruların cevabını alabildiğini söylemektedir. Elif öğretmen, bu konudaki düşüncelerini şöyle aktarmaktadır: “*O seminere kadar hani böyle siz ya internetten bakıyorsunuz ya da sınıfınızda, girdiğiniz sınıfta bir tane öğrenci varsa ona göre bir şeyler yapıyorsunuz ama o seminerde daha detaylı oluyor. Gelen öğretmene ya da görevliye kafanızdaki soruları birebir soruyorsunuz, yanlışlarınızı fark edebiliyorsunuz ya da onun söylediği yönlendirmeye daha çok yönlendiriyorsunuz. Yüzde yüz katkısı var.*”

Eylül öğretmen, lisans eğitimi esnasında kaynaştırma eğitimine yönelik bir ders almadığını ancak öğretmen olduktan sonra özel eğitimle ilgili bir seminer aldığını belirtmektedir. Eylül öğretmen, aldıkları seminerin özel din eğitimine yönelik bir içeriğinin olmadığını da eklemektedir. *“Bize verilen eğitim din dersi için özel eğitim değildi, genel manada özel eğitim semineriydi. Yani ben onların güçlük düzeylerini görmüş oldum. Dışarıdan baktığımda ne yaptıklarını çok anlayamadığım bir şeydi, anlamış oldum. Yani kaç seansta neyi öğretiyorlar, en ufak bir hareket mesela bunu anlamış oldum. Din dersi babında çok fazla bir şey söyleyemem.”*

Ahmet öğretmen, öğretmenliğe ilk başladığı dönemde kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili bir seminer aldığını ve bu eğitimin kaynaştırma uygulamalarında katkı sağladığını aktarmaktadır. Ahmet öğretmen bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmektedir: *“Yani farkına varmıyorsun sen, sıradan olarak gözükiyor (özel gereksinimli öğrencinin sıradan olarak gözükebildiğini ifade ediyor) veya yok sayıyorsun, bazen normal diğerleri gibi algılıyorsun, tabii ki onun eksiklikleri oluyor. Biraz daha ilgi gösterdiğin zaman ona yönelik çalışmalar yapmak durumunda kalıyorsun. Ee bir örnek verecek olursam mesela ödev veriyorsun diğerlerine, Kerim mesela sekizinci sınıfta, diğerlerine ödev verirsin ama eğer ona yazdırmazsan veya anlatmazsan el işaretleriyle, o ödev yapmadan geliyor karşına, hiçbir şekilde anlamıyor. Veya ders anlatıyorsun görsel bir şey olmazsa sadece sözle hitabında hiçbir şey anlamıyor. (Özel eğitimle ilgili seminerin) mutlaka katkısı oluyor yani.”* Ahmet öğretmen, katıldığı özel eğitim seminerinin özel gereksinimli öğrencilerini tanımak ve onların eğitiminde kullanılabilecek metotları öğrenmek için faydalı olduğuna vurgu yapmaktadır.

Enes öğretmene kaynaştırmaya ilişkin eğitim alıp almadığını sorduğumuzda, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerle ilgili bir seminer aldığını belirtmiştir. Enes öğretmen, katılmış olduğu seminer sayesinde özel gereksinimli bireylerin eğitiminin çok ciddi bir iş olduğunu anladığını şu cümlelerle vurgulamaktadır: *“Hayatın içinde oradaki rakamlar çok dikkatimi çekti. Yani yüksek bir rakam, söylenen rakamlar. Orana vurduğun zaman belki de herkesin yakın bir akrabasından böyle bir eğitime muhtaç bir kişinin olabileceği o güne kadar dikkatini çekmiyor ama düşündüğün zaman oradaki rakamları duyduğun*

zaman bu eğitimin aslında çok ciddi bir eğitim olduğu ve gerçekten de ihtiyaç olduğunu öğrenmiş oluyorsun... Bu tür faaliyetler bence öğretmenlere daha fazla verilmesi lazım... Öğretmenlerin bu konudaki eğitimi bence yetersiz yani, yani ben özel isteğimle o eğitime katıldım ama mecburiyetin olması lazım.” Enes öğretmen özel eğitim uygulamalarına yönelik seminerlerin öğretmenler için oldukça faydalı olduğunu ve bu seminerlerin isteğe bağlı değil zorunlu olarak verilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Fatma öğretmen ise kaynaştırma ve özel eğitimle ilgili bir haftalık seminer aldığını ve bu seminerin daha çok özel eğitim sınıflarını ve ileri derecede yetersizliği olan bireyleri tanımaya yönelik olduğunu ifade etmektedir. Aldığı bu seminerin, özel gereksinimli bireylere yönelik bakışını etkilediğini ve kaynaştırma uygulamalarında kendisine katkı sağladığını da eklemektedir.

Yavuz öğretmen, kaynaştırma uygulamaları konusunda yıllar önce bir eğitim aldığını, bu çeşit eğitimlerin belli periyotlarla tekrarlanması gerektiğini belirtmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin farklı alanlarda ciddi başarılar gösterebileceğini bu kısa eğitim esnasında fark ettiğini söyleyen Yavuz öğretmen almış olduğu eğitimle ilgili tecrübelerini şöyle dile getirmektedir: *“Evet bir eğitim aldık ama üzerinden yıllarca bir zaman geçmiş, devamı gelmedi. Orada daha çok o çocukların psikolojisinden, işaret dilinden anlamak ve yahut da bizim akademik olarak görmediğimiz başarısının, farklı bir yönde ortaya çıkabileceği (gerçeğini öğrendik). Orada hiç unutmadığım bir video kesitinde son derece dışlanmış ve kimseyle iletişime geçmeyen bir öğrencinin, helikopterden görmüş olduğu bir şehrin resmini böyle kroki şeklinde, böyle sanki fotoğrafı çekilmiş şekilde başarılı bir şekilde yansıttığını görmüştük. Yani farklı bir yön mutlaka öne çıkıyor ama okullarda tabi her zaman not ile değerlendirme esas olunca o noktada çok fazla kendisini ifade edemiyor.”* Yavuz öğretmenin Türk eğitim sisteminin akademik başarı odaklı olmasından yakındığı ve bu yüzden özellikle özel gereksinimli öğrencilerin gizil güçlerini keşfetmenin zorlaştığına vurgu yaptığı görülmektedir.

Zafer, Meryem ve Furkan öğretmenler kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili aldıkları eğitimin kaynaştırma uygulamalarına katkısı olmakla birlikte tek başına yeterli olmadığını ifade etmektedirler. Zafer öğretmen kaynaştırmaya ilişkin

hizmetiçi eğitim kapsamında seminer aldığını ve kendi ilgisi doğrultusunda internette kaynaştırma uygulamaları ve özellikle BEP konusunda bilgisini arttırdığını ifade etmektedir. Almış olduğu seminerin katkısıyla ilgili olarak öğretmenimiz şu ifadeleri kullanmaktadır: *“Yani o aldığım eğitimle daha çok işin teknik boyutunu biraz göz (atma), anlama şansım oldu. Onun haricinde o fiiliyattaki problemleri çözecek bir katkı yok yani. O seminerler tahmin edebileceğin gibi olayın hani derler ya doktrini ortaya koyuyor. İyi de araziye indin ne yapacaksın, orayla ilgili şey yok.”* Zafer öğretmen, konuşmasının devamında *“fiiliyattaki durumları gözlemleyip de ona göre tedbir alan bir mantık”* geliştirmek gerektiğine dikkat çekerek kaynaştırma uygulamalarına yönelik seminerlerin teoriden ziyade uygulamaya yönelik olması gerektiğini vurgulamaktadır. Meryem öğretmen ise özel eğitim semineri aldığını ancak almış olduğu seminerde daha çok ileri derecede zihinsel yetersizliği olan çocuklara yönelik eğitim verildiğini ifade etmektedir. Kendisini kaynaştırma uygulamalarında bu seminerin faydasını görüp görmediği sorulduğunda *“biraz”* faydası olduğunu belirtmektedir.

Son olarak Furkan öğretmen, kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili bir haftalık seminere katıldığını, bu seminerin faydalı olmakla beraber yeterli olmadığını belirtmektedir. Furkan öğretmen bu seminerin kaynaştırma uygulamalarındaki katkısını şöyle dile getirmektedir: *“Şimdi şu var ee sadece bu işin mesleki eğitim ee veya da seminer düzeyinde bunu almak çok yeterli değil... Ancak şu var tabi faydası yok mudur, vardır nasıl yaklaşılacağı ile alakalı. Ancak bunun süreç haline getirilmesi lazım.”*

Yukarıdaki öğretmenlerin ifadelerinden, kaynaştırma uygulamalarına yönelik sadece özel eğitim seminerleri aldıkları ve bu seminerler sayesinde özel gereksinimli öğrencileri daha yakından tanıyabildikleri anlaşılmaktadır. Ancak bu seminerler daha çok genel eğitime yönelik olup, özel gereksinimli öğrencilere din eğitimi verilirken öğretmenlerin hangi özel yöntemleri takip edeceklerine dair bilgileri içermemektedirler. Bu durum önemli bir eksiklik olarak görülmektedir.

2.1.2. Alınan Eğitimin Kaynaştırma Uygulamalarına Katkısı Olmadığını Düşünenler

Kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili eğitim aldığını belirten öğretmenlerden Asya ve Musa öğretmen, bu eğitimin kendilerine pek katkısı olmadığını dile getirmektedirler.

Asya öğretmen, öğretmenliğinin ilk yıllarında bir haftalık özel eğitim seminerine katıldığını ancak birtakım kişisel sebeplerden dolayı yeterince istifade edemediğini ifade etmektedir. Asya öğretmen, almış olduğu seminerin kaynaştırma uygulamalarına katkısı konusundaki düşüncelerini şöyle dile getirmektedir: *“Ya çok böyle bir katkısı olduğunu düşünmüyorum yani. Ya da olayın o zamanlar farkında değildik. Şimdi yıllar geçtikçe tecrübe kazandık da mı anlıyorum, bilmiyorum. Hani o mesleğin ilk yılındaydı ya, hemen atandım kadrolu olarak, bahar döneminde Van’a gittim. Seminer için ee yani çok bir şey elde ettiğimi düşünmüyorum açıkçası yani. Ama şu an olsa herhalde daha farklı bakarım yani.”* Asya öğretmenin henüz kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim konusunda alacağı eğitimin kendisine ne gibi faydalar sağlayacağını farkında olmaması sebebiyle katılmış olduğu seminere yeterince ilgi göstermediği anlaşılmaktadır. Musa öğretmen ise kaynaştırma uygulamaları konusunda hizmetiçi eğitim aldığını ancak genelde bu tür eğitimlerin, göstermelik yapıldığı için, pek faydalı olmadığını belirtmektedir.

Kaynaştırmaya ilişkin eğitim alma durumlarını sorduğumuzda, seminer aldıklarını belirten öğretmenlerin hepsinin, özel eğitimle ilgili seminerlere katıldıkları tespit edilmiştir. Bu seminerlerde onlara daha çok, özel eğitim sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim verilmektedir. Ancak bu seminerler sayesinde öğretmenler, özel gereksinimli öğrencileri daha yakından tanıma fırsatı bulmakta ve kaynaştırmaya ilişkin sorularını yöneltebilecekleri uzmanlarla beraber olma şansı yakalamaktadırlar. Bu bağlamda, öğretmenlerin bu seminerlerin kaynaştırma açısından faydalı olduğunu belirtmeleri yerindedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden kaynaştırma uygulamaları konusunda eğitim alanların çoğu (9), aldıkları eğitimin öğretim faaliyetlerinde katkısı

olduğunu düşünmektedir. Kaynaştırma uygulamaları konusunda aldığı semineri faydalı bulmayan iki öğretmenden biri de meslek hayatının başında aldığı için yeterince istifade edemediğini, ancak aynı eğitimi tekrar aldığında istifade edebileceğine vurgulamaktadır. Gök'ün (2013, s. 89) araştırmasında da ders, seminer ya da hizmetiçi eğitim alan öğretmenler aldıkları eğitimin sınıf yönetimi becerilerine katkı sağladığını vurgulamışlardır. Gök'ün araştırmasındaki bazı öğretmenler ise uzman olmayan kişiler tarafından eğitim verildiği için aldıkları eğitimin kaynaştırma uygulamalarında bir katkısının olmadığını ve kendilerinin deneme-yanılma yoluyla kaynaştırma eğitiminde tecrübe kazandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Dolapçı'nın (2013, s. 87) araştırmasında kaynaştırma eğitimi dersi alan öğretmen adaylarının kaynaştırma dersi almayan öğretmen adaylarına göre yeterliklerinin daha yüksek çıkması, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik eğitim faaliyetlerine katılmasının faydalı olacağına işaret etmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin dokuz tanesinin DKAB veya İDKAB bölümü mezunu olması ve özel eğitim dersi almasına rağmen, kaynaştırma uygulamalarına yönelik eğitim alıp almadıkları sorulduğunda özel eğitimle ilgili aldıkları semineri zikredip lisans eğitimi süresince aldıkları özel eğitim dersini zikretmemeleri dikkat çekmektedir. Bu bulgudan hareketle lisans eğitimi esnasında alınan özel eğitim dersinin verimliliğinin sorgulanması ve bu dersin amacına uygun bir şekilde işlenmesi için yapılması gerekenlerin belirlenmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

2.2. Kaynaştırma Uygulamalarıyla İlgili Eğitim Almayanlar

Çalışma grubumuzdaki öğretmenlerden on beşi (Zehra, Mehmet, Serra, Yeliz, Derya, Azra, Osman, Reyhan, Ayşe, Halime, Canan, Zeynep, Adem, Semra, Eymen) kaynaştırma uygulamaları konusunda herhangi bir eğitim almadığını ifade etmektedir. Bu öğretmenlerden sadece üç tanesi kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili bir eğitime ihtiyaç duymadığını belirtmekte, diğerleri bu konuda eğitim almamanın çeşitli zorluklara neden olduğunu düşünmektedir.

2.2.1. Eğitim Almamanın Kaynaştırma Uygulamalarında Zorluğa Neden Olduğunu Düşünenler

Eymen, Adem ve Semra öğretmen dışındaki kaynaştırma uygulamaları konusunda eğitim almayan on iki öğretmen, kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları birtakım sıkıntıların, bu konuda eğitim almamış olmaktan kaynaklandığını düşünmektedir.

Zehra öğretmen kaynaştırma uygulamaları konusunda ne üniversitede herhangi bir ders ne de seminer türü bir eğitim aldığını ifade etmektedir. Bu yüzden özel gereksinimli öğrencisinin özelliklerini bilmediğini, günlük ve yıllık plan hazırlarken zorlandığını aktaran Zehra öğretmen düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir: *“Yani açıkçası resmi prosedürleri çok iyi bilmiyorum. Yani kaynaştırma öğrencisinin ne düzeyde yıllık planı olsun, bireysel eğitim düzeyini ne şekilde uygulayacağımızı, günlük planın ne şekilde yapılacağını tam olarak anlamıyorum. O yüzden eksikler yaşamaktayım. Hani internet üzerinden edindiğim dokümanlarla bunu gidermeye çalışıyorum, bu ihtiyacı gidermeye çalışıyorum. Diğer türlü hakikaten sorun teşkil etmekte.”*

Mehmet öğretmen kaynaştırma eğitimi konusunda eğitim almadığını, bu yüzden özel gereksinimli öğrencilere hangi metotları kullanarak yaklaşılabileceği konusunda sıkıntı yaşayabildiğini ifade etmektedir: *“Ee ki bizde bu bireyselleştirilmiş kaynaştırma eğitimi konusunda özel olarak bir eğitim almış değiliz. O da ayrı bir sıkıntı şimdi. Biz o konuda özel bir eğitim alsak hangi metodu uygulayabileceğimizi sağlıklı bir şekilde bilimsel verilere göre yapabilirsek belki bunun sonucunda başarılı olacak. Şimdi tamamen bir okula gidiyoruz okula gittiğimiz zaman bize bir sınıf veriyorlar. Sınıflarda kaynaştırma öğrencileri var. Eğitim planını kendimiz hazırlıyoruz ve bu plan çerçevesinde uygulama yapıyorsun.”*

Serra öğretmen kaynaştırma uygulamaları konusunda herhangi bir eğitim almadığını, bu yüzden özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerini bilmediğini, internetten de faydalanarak kendi çabalarıyla bu uygulamaların üstesinden gelmeye çalıştığını aktarmaktadır. Serra öğretmen görüşlerini açıklamaya şöyle devam etmektedir: *“El yordamıyla yapıyoruz her şeyi. Yani plan yapmamız*

isteniyor mesela, deniliyor ki işte hani siz kendinize göre bir plan yapın ama bu kendinize göre ile olacak bir iş olduğunu düşünmüyorum ben. Çünkü ben o çocuğumun zekâsına neyin hitap edeceğini veya onun neyi ne kadar anlayabileceğini bilmeden el yordamıyla bir şey yapıyorum. Genellikle internetten hazır planlar indiriliyor. Çoğunlukla da onlara uyulmuyor, sıkıntılı bir durum yani.”

Derya öğretmen kaynaştırma uygulamaları konusunda bir eğitim almadığını, kendi çabalarıyla bu uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmaya çalıştığını aktarmaktadır. Derya öğretmenin ifadelerinden, kaynaştırma uygulamaları konusunda eğitim almanın, özel gereksinimli öğrencilerle ilk kez karşılaşıldığında nasıl bir yöntem takip edileceği konusunda fayda sağlayacağını düşündüğü anlaşılmaktadır. Derya öğretmen düşüncelerini şöyle belirtmektedir: *“Ben sağlık meslek lisesi mezunuyum. Hemşire olarak, daha doğrusu ondan sonra ilahiyatı kazandım. Üç yıl hemşirelik yaptım. Bu süre zarfında hem okudum hem hemşirelik yaptım. Sonra kurumlar arası atamam yapıldı benim. Öncesinde hiçbir şekilde bir staj dönemim de olmadı... Karşımda hiçbir öğrenciyi görmeden Van Merkez, Van Merkez ama kenar mahalle okulda sekizinci sınıfların öğretmeni olarak buldum kendimi ve onların içerisinde kaynaştırma öğrencisi vardı... Hiçbir eğitim almadım kaynaştırmaya dair zaten bir eğitim almadım, yaşayarak öğrendim. Sınıfta böyle bir durumda tabi hedef kitleniz o çocuk olmuyor. Onu sadece gözlemlerim ben hani kendi tecrübelerime bakarak verdiği tepki ya da vermedikleri, vermediği tepkiler arada sınıfa yönelttiğim soruların seviyesini azaltarak dahası çocuğa soru yönelterek seviyesini ben kestirmeye çalıştım.”*

Zehra, Mehmet, Serra, Yeliz ve Derya öğretmenler, öğretim sürecinde yaşadıkları sıkıntıların çoğunun kaynaştırma uygulamaları konusunda eğitim almamalarından kaynaklandığını düşünmektedirler. Kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili eğitim almadığını belirten Yeliz öğretmen, bu durumdan kaynaklanan endişelerini şu cümlelerle özetlemektedir: *“Ee nasıl davranacağımızı (bilemiyoruz), hangi seviyedeki öğrenciyi nasıl bir eğitim vereceğimiz, öğretim vereceğimiz endişelendiriyor bizi.”*

Azra öğretmene kaynaştırma uygulamaları konusunda eğitim alıp almadığını sorduğumuzda, “yok hiçbir eğitim almadık” şeklinde cevap vermiştir. Kaynaştırma uygulamaları konusunda öğretmenlere eğitim verilmesi gerektiğini aktaran Azra öğretmen, okul idaresinin okula yeni gelen öğretmenlere özel gereksinimli öğrencileriyle ilgili bilgi vermesinin de önemine değinerek düşüncelerini şöyle dile getirmektedir: “Benim eşim asker o yüzden biz sürekli oradan oraya gidiyoruz. Yani okul idaresinin en başında, yani hiç değilse okula yeni gelen öğretmene bu konularda baştan bilgi vermesi (lazım). Ben tesadüfen zaman içinde öğrendim. Mesela ben başta o çocuğun kaynaştırma olduğunu bilmediğim için onları normal bir şekilde sınav yaparken ya da işte ders anlatırken sonra zaman içerisinde öğrendim... Yani bu konuda ne sınıf öğretmeni ne okul idaresi tarafından herhangi bir bilgi olmamıştı. Yani yeterli bilgi mutlaka verilmeli. Bir de kaynaştırma sınıfı olan öğretmenler için hani belli saatlik bir eğitim şart yani. Çünkü o çok tamamen farklı bir şey. Yani liseye görev yaparken ortaokula gelince bile bütün öğretmenliğinizi baştan yenilemeniz gerekiyor ki kaynaştırma apayrı bir şey yani.”

Kaynaştırma konusunda eğitim almadığını belirten Osman öğretmen, bu yüzden özel gereksinimli öğrenciyi tanımak için zaman kaybetmelerinden şöyle yakınmaktadır: “Tabi ilk başta çocuğu, hatta bilgimiz yoksa o sınıfta bir kaynaştırma öğrencisinin olduğundan, çocuğu tanımamız, işte niye böyle (diye), sorgulamamız biraz zaman alıyor. Öğrendikten sonra tabi çocuk üzerinde her ders farklı yaklaşımlarla... İşte diyelim ki Kur’an-ı Kerim dersinde teker teker, bireysel, çocukla özel ilgilendiğimiz için artı olarak dönüt alıyoruz. Ha bilmediğimiz zaman, tabi bu bize bir iki hafta zaman kaybettiriyor.” Azra ve Osman öğretmen özel gereksinimli öğrencileri tanımakta sıkıntı çektiklerini, bu konuda gerekli bilgilerin kendilerine verilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Reyhan öğretmen lisans eğitimi sırasında özel eğitim adı altında bir ders aldığını, ancak kaynaştırmaya yönelik bir eğitimi olmadığını belirtmektedir. Reyhan öğretmen bu durumun olumsuz sonuçlarını şöyle ifade etmektedir: “Öğrencileri yeteri kadar tanıyamamıza sebep oluyor ya da öğrencilere nasıl davranmamız konusunda da yetersiz kalmamıza sebep olabiliyor.”

Ayşe öğretmen kaynaştırma konusunda bir eğitim almadığını, sadece okulun rehber öğretmeniyle ara sıra görüştüğünü ifade etmektedir. Ayşe öğretmene kaynaştırma uygulamaları konusunda eğitim almamasından kaynaklanan herhangi bir zorluk yaşayıp yaşamadığını sorduğumuzda ise şöyle cevap vermektedir: *“Hım ne yapacağımızı bilemiyoruz, o yüzden yardım almaya çalışıyoruz. Hani yıllardır da eski okulumdan (beri) yıllardır neredeyse beş-altı seneden beri bu öğrencilerle şey yaptım (öğretim yaptım), sürekli daha bilgili bir insandan yardım almaya çalışıyorum, ne yapacağımızı bilemediğim için. Daha deneyimlilerden, mümkünse rehberlik öğretmenlerinden, ne yapabiliriz diye onlardan yardım almaya çalışıyoruz.”*

Kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili bir eğitim almadığını ifade eden Halime öğretmen de bu durumun özel gereksinimli öğrencilere nasıl yaklaşacakları konusunda sıkıntı yaşamalarına neden olduğunu şu cümlelerle ifade etmektedir: *“Hani öğrencimize, dediğim gibi az önce, biraz uzak durmamızı gerektiriyor. (Kaynaştırma uygulamaları konusunda eğitim almamış olmak, kaynaştırma öğrencilerine uzak durmamıza neden oluyor.) Ee ne şekil davranış gerçekleştireceğini henüz bilmiyoruz. Ee bunun eğitimini alsak herhalde ona daha yakından temas kurup daha iyi ilgilenebileceğimizi ümit ediyorum, kesinlikle bir eğitim gerekiyor bence.”*

Canan öğretmen de kaynaştırma uygulamaları konusunda herhangi bir eğitim almadığını, bu yüzden özel gereksinimli öğrencilere nasıl yaklaşacağını bilemediğini şöyle aktarmaktadır: *“Onlara nasıl yaklaşacağımı bilemiyorum, ihtiyaçlarını tam olarak bilemiyorum, kendimi çaresiz hissediyorum. Sadece insani duygularla yaklaşıyorum onlara, öğretmen olarak değil, bir şey öğretmek amacıyla değil; duygusal olarak yaklaşıyorum.”*

Reyhan, Ayşe, Halime ve Canan öğretmenlerin benzer sıkıntılar yaşadıkları ve özel gereksinimli öğrencilere nasıl yaklaşmaları gerektiği konusunda eğitime ihtiyaç duydukları görülmektedir.

Son olarak Zeynep öğretmen kaynaştırma uygulamalarına yönelik bir eğitim almadığını, kendi çabalarıyla özel gereksinimli öğrencilerine faydalı olmaya çalıştığını, ancak bu faaliyetlerinin çok verimli geçmediğini

aktarmaktadır. “Yani işte ben kendimce bir şeyler yapıyorum. Yüzde elli faydalı olacaksam yüzde on faydalı oluyorum o çocuğa. Hani o dönem biraz boş geçmiş oluyor kendi dersim adına.” Zeynep öğretmenin ifadelerinden kaynaştırma uygulamaları konusunda eğitim alındığı takdirde kaynaştırma uygulamalarının başarısının birkaç kat arttırılabileceğini düşündüğü anlaşılmaktadır.

2.2.2. Eğitim Almamanın Kaynaştırma Uygulamalarında Zorluğa Neden Olmadığını Düşünenler

Adem öğretmen kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili özel bir eğitim almadığını, özel gereksinimli öğrencilerinin öncelikle zekâ gruplarını tespit etmeye çalıştığını ve almış olduğu pedagoji eğitimi sayesinde öğrencilerin seviyelerine göre nasıl davranması gerektiğini az çok bildiğini belirtmektedir. Adem öğretmen farklı zekâ gruplarındaki öğrencilerin aynı sınıfta eğitim almasının neden olduğu zorluklara da şöyle işaret etmektedir: “*Ee bu noktada yani şimdi bu kaynaştırma öğrencilerinin tabi ki yaş grubunu seviye grubunu veya zekâ grubunu önce tespit etmek gerekiyor. Zekâsını tespit ettiğin zaman da şöyle bir sorun çıkıyor. Mesela diyelim ki ilkökul ikinci sınıf seviyesinde bir zekâ grubuna sahip olan bir öğrenciye sen sekizinci sınıf müfredatını uyguluyorsun. Uygulamıyorsun da sonuçta mesela sınıfta sekizinci sınıf müfredatını uyguladın mı üçüncü sınıf seviyesindeki çocuk sekizinci sınıf müfredatını dinliyor.*”

Kaynaştırma uygulamalarına yönelik herhangi bir eğitim almadıklarını belirten Semra ve Eymen öğretmenler, bu durumun neden olduğu zorluklar kendilerine sorulduğunda herhangi bir zorluktan bahsetmemektedirler. Eymen öğretmen görüşmenin devamında “*Duygusal bağ kuracaksın, onunla özel ilgileneceksin tamam mı? Değer verildiğini hissettirdin mi yeterli yani*” gibi ifadeler kullandığından kaynaştırma uygulamalarına yönelik bir eğitime ihtiyaç hissetmediği söylenebilir.

Kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflarda derse giren öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin birtakım donanımlara sahip olmaları gerekmektedir. Ancak bu alana öğretmen yetiştiren İDKAB Eğitimi Bölümü ve İlahiyat Lisans Programları incelendiğinde doğrudan kaynaştırma eğitime yönelik herhangi bir dersin olmadığı görülecektir. Bu sebeple öğretmenlerin kaynaştırma

uygulamalarıyla ilgili bilgi eksikliklerinin hizmetiçi eğitim ve seminerler aracılığıyla giderilmeye çalışılması gerekli hale gelmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik eğitim alma durumu değerlendirildiğinde, öğretmenlerden on birinin kaynaştırma uygulamaları konusunda eğitim aldığı ve bunların dokuzunun alınan eğitimin kaynaştırma uygulamalarında katkı sağladığını düşündüğü anlaşılmaktadır. Söz konusu öğretmenler aldıkları eğitim sayesinde özel gereksinimli öğrencileri daha iyi tanıdıkları için, kaynaştırma uygulamalarında ne yapacakları konusunda daha az problem yaşamaktadır. Ancak çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğu (15) kaynaştırma uygulamalarına yönelik herhangi bir eğitim almamıştır. Bu öğretmenlerden on ikisi eğitim almamalarından dolayı özel gereksinimli öğrenciye nasıl yaklaşacağını, nasıl eğitim vereceğini bilememe, buna bağlı olarak öğrenciye yeterince faydalı olamama gibi çeşitli zorluklar yaşadıklarını ifade etmektedir. Söz konusu öğretmenler, kaynaştırma uygulamaları konusunda eğitim aldıkları takdirde, bu tür sıkıntıların ortadan kalkabileceğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Gök'ün (2013, s. 89) araştırmasına katılan sınıf öğretmenleri de kaynaştırma uygulamalarına yönelik eğitim almaları durumunda sınıf yönetimi becerilerinin daha iyi olacağını düşünmektedir.

Literatür incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin de kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili yeterli eğitimi almadıkları görülmektedir. Örneğin sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili çalışmada Bilen (2007, s. 70), çalışma grubundaki öğretmenlerinin çoğunun kaynaştırma eğitimine ilişkin herhangi bir eğitim almadıklarını belirtilmektedir. Cankaya'nın (2010, s. 75) araştırmasında ise sınıf öğretmenlerinin yarısı özel eğitim ve kaynaştırma eğitimiyle ilgili herhangi bir eğitim almadıklarını ifade etmektedir. Batu'nun (1998, s. 90) çalışmasında da lisede görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları konusunda bilgi yetersizliği olduğu dikkat çekmektedir. Bu üç çalışmanın bulgularından öğretmenlerin çoğunluğunun kaynaştırma uygulamaları konusunda eğitim almadıkları için kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır.

Aslında DKAB öğretmenleri öğrenciyi tanıma, onlara değer verme, ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olma, disiplin ve motivasyonu sağlama gibi konularda kendilerini yeterli görmektedir (Koç, 2010, s. 141). Ancak bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, özel gereksinimli öğrenciler söz konusu olduğunda DKAB öğretmenlerinin bu öğrencileri tanıma, onların ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olma ve disiplin ve motivasyonu sağlama gibi konularda kendilerini yeterli görmedikleri anlaşılmaktadır.

3. Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarından Etkilenme Durumu

Çalışma grubundaki öğretmenlerin neredeyse tamamı (24) kaynaştırma uygulamalarından etkilenmektedir. Öğretmenlerin yarısından fazlası (14) duygusal açıdan etkilenirken yarıya yakını (11) motivasyon açısından etkilenmektedir. Sadece bir öğretmen fiziksel açıdan etkilendiğini söylemektedir. Kalan iki öğretmen ise kaynaştırma uygulamalarından etkilenmediğini iddia etmektedir.

3.1. Kaynaştırma Uygulamalarından Etkilenenler

Öğretmenlerle yapılan görüşme verileri analiz edildiğinde on dört öğretmenin duygusal açıdan olumlu veya olumsuz, on bir öğretmenin motivasyon açısından olumlu veya olumsuz, bir öğretmenin fiziksel açıdan olumsuz yönde etkilendiği görülmektedir. Elif öğretmenin duygusal açıdan ve motivasyon açısından etkilendiği görülürken, Enes öğretmenin motivasyon açısından ve fiziksel açıdan etkilendiği görülmektedir. Bu ikisi ve kaynaştırma uygulamalarından etkilenmediğini belirten iki öğretmen dışındaki yirmi iki öğretmen, kaynaştırma uygulamalarından ya motivasyon açısından ya da duygusal açıdan etkilenmektedir.

3.1.1. Duygusal Açıdan Etkilenenler

Araştırmaya katılan öğretmenlerden on dördü, kaynaştırma uygulamalarından ve özel gereksinimli öğrencilerinden duygusal olarak etkilendiğini söylemektedir. Bu öğretmenlerden dördü duygusal açıdan olumlu etkilenirken onu (10) olumsuz etkilenmektedir.

Duygusal Açıdan Olumlu Etkilenenler:

Çalışma grubundaki öğretmenlerden dördü (Meryem, Osman, Asya ve Yeliz), kaynaştırma uygulamalarından duygusal olarak olumlu yönde etkilendiğini ifade etmektedir.

Meryem öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin varlığının onu mutlu ettiğini ve kendisine çok şey kattığını şöyle ifade etmektedir: *“Kesinlikle çok şey kattı bana. Güler yüzlü olması, sevgi dolu olması. Yani ben mutluyum Demet’i tanımaktan; çok özel bir çocuk çünkü.”*

Osman öğretmen, özel gereksinimli öğrencinin gelişimini gözlemlemenin kendisini mutlu ettiğini aktarmaktadır. Osman öğretmen düşüncelerini şöyle ifade etmektedir: *”İlk başlarda tabi (özel gereksinimli öğrenci) olmasa da normal bir şekilde ders işlesem diye düşündüğümüz oluyor ama öğrenciden dönüt aldığınızı gördüğünüzde diyorsunuz; iyi ki ilgilenmişim, iyi ki uğraşmışız... O zaman bakıyorsunuz öğrencide bir ilerleme görünce siz de mutlu oluyorsunuz tabi.”*

Asya öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerini masumiyetlerinden ötürü sevdiğini şöyle ifade etmektedir: *“Ya mmm kızsın kızamıyorsun, bilemiyorum yani ben seviyorum onları. Hani bir masumiyetleri var en azından. Hani lisede bunlar değişir mi, bilmiyorum ama ilköğretimde zaten her çocuğun masumiyeti var. Onların daha da bir masumiyeti var.”*

Son olarak Yeliz öğretmen, ilk önce özel gereksinimli öğrencinin kendisini üzmediğini ancak mutlu da etmediğini belirtmiş ancak sözlerinin devamında ifadelerini olumlu yönde değiştirerek özel gereksinimli öğrencisinin yüzündeki gülümsemenin kendisini duygusal olarak olumlu yönde etkilediğini ve motive ettiğini aktarmıştır. Yeliz öğretmen, bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmektedir: *“Fakat yine de şunu da söyleyeyim, keşke Melek’le bir tanışma fırsatınız olsa bu kadar mı güzel bir tebessüm, güzel bir gülümseme. Aslında yanlış söyledim onun sınıfta olması insanı motive ediyor. Sürekli bir gülümseme ve gözlerinin içi gülen bir çocuk. Sınıf ortamı için gerçekten beni çok motive edici bir öğrenci.”*

Özel gereksinimli öğrencilerin varlığının ve kaynaştırma uygulamalarının, yukarıdaki dört öğretmeni mutlu ve motive ettiği görülmektedir. Ancak bir

sonraki başlıkta duygusal açıdan olumsuz etkilendiğini ifade eden öğretmenlerin sayısının daha fazla olduğu görülecektir.

Duygusal Açıdan Olumsuz Etkilenenler

Çalışma grubundaki on öğretmen (Mehmet, Serra, Ayşe, Eymen, Canan, Reyhan, Zehra, Elif, Eylül ve Fatma), kaynaştırma uygulamalarından duygusal olarak olumsuz etkilendiğini aktarmaktadır.

Mehmet öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerinin, her ne kadar küçük oldukları için şimdi bunu hissetmeseler de ileride toplumda kendilerine yer edinemeyecekleri için üzüldüğünü ifade etmektedir. *“Bizi din kültürü öğretmeni bakımından tabi ki olumsuz etkiliyor ya. Bir defa ben şunu biliyorum, o ileride hayatı boyunca bu sıkıntıları çekecek, toplumun itilmiş, kenara itilmiş, göz önüne almadığı, ortak paylaşım yapmadığı, fikirleri sunmadığı biri olarak kalacak. Şimdi onlar küçük, bir şey fark etmiyorlar tabi. Büyüdükleri zaman insan istiyor ki onlar da topluma katılsınlar, bir yerden tutunsunlar, bir iş sahibi olsunlar. Toplumda bir değerleri olsun yani. O bakımdan insan ister istemez üzüliyor. Tabi ki şunu da biliyoruz imtihan dünyası, Allah onu öyle imtihan ediyor, onun da bedelini inşallah güzel bir şekilde alacak, bu dünyada sıkıntı çekmesine rağmen.”*

Serra öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin kendisini psikolojik olarak etkilediğini, onlara yeterince yardımcı olamadığı için de üzüntü duyduğunu şu cümlelerle ifade etmektedir: *“Yani şimdi ben ruhsal olarak çok üzüliyorum çünkü o çocuğu o şekilde görünce. Ben de bir anneyim. Ben oğlumun kendisine verilenleri aldığını görüp de o çocuğun alamadığını gördüğümde çok onu hissettim çünkü gerçekten onun annesi gibi düşündüm kendimi çok acı bir durum yani. Gerçi biz inanmış insanlarız, her şey de bir imtihan ama biz öyle düşünüyoruz, acınası bir şey değil, yardım edilmesi gerekir ama beni psikolojik olarak etkiliyor yani, öyle söyleyebilirim. Ama olumsuz bakmıyorum, onların sınıfta olması beni rahatsız etmiyor ama yardımcı olamamaktan muzdaribim. Yeterli olamadığım için yardımcı olamadığım için ızdırap duyuyorum yoksa varlıkları hiçbir sıkıntı değil benim için.”*

Ayşe öğretmene özel gereksinimli öğrencilerin varlığının kendisini etkileyip etkilemediğini sorduğumuzda, özel gereksinimli öğrencisine daha fazla

zaman ayırıp faydalı olamadığı için üzüldüğünü ifade etmektedir. Ayşe öğretmenin ifadeleri şöyledir: *“Yani olumlu ya da olumsuz noktada bir etkisi olmuyor bana. Hani şöyle diyeyim üzülebiliyorum bazen. Diğerleriyle uğraşmaktan beşinci sınıftakine yetemediğimi düşününce üzüliyorum... Ya ben vicdani olarak keşke daha çok zaman ayırabilsem diye düşünüyorum.”* Eymen öğretmen de ergenlik çağındaki özel gereksinimli öğrencisi için üzüldüğünü ifade etmekte, ancak Ayşe öğretmenden farklı olarak bu üzüntünün nedeninin öğrencisinin bedensel yetersizliğinden kaynaklandığını aktarmaktadır. *“Ya tabi şimdi çocuk ergenlik çağında, on dört yaşında, yürüyüşünde çarpıklık var. Ee yani insan görünce üzüliyor, benim (de) çocuğum olduğu için insan duygusallaşiyor ister istemez.”*

Canan öğretmen, özel gereksinimli öğrencilere nasıl yaklaşacağına dair bir eğitim almadığından kendisini çaresiz hissettiğini ve tıpkı yukarıdaki diğer öğretmenler gibi bedensel yetersizliği olan öğrencisi için üzüldüğünü ifade etmektedir: *“Bazen çaresiz hissediyorum. Mesela çok zeki bir çocuk olmasına rağmen Umur’a çok faydalı olamıyoruz. Velisini ikna edemiyoruz görme engelliler okuluna gitmesi için. Galiba psikolojik sebeplerle istemiyor. Samet çok bir engel değil, çok hafif zihinsel engelli, ben onun zihinsel engelli olduğunu rehber öğretmenden öğrendim, bedensel engelli zannediyordum sadece. Onunla ilgili bir sıkıntım yok. Sadece onun hareketlerindeki, bedenindeki o eksikliğe üzüliyoruz, işte kendimize şükrediyoruz. Aslında sınıf arkadaşları çok iyi, çok yardımcı oluyorlar, o da sınıf için güzel bir şey oluyor, faydalı. Sınıf öğretmenleri iyi yetiştirmiş çocukları o bakımdan. Üzüliyoruz onlar için insani duygularla, başka yapabileceğimiz bir şey yok onlar için. Çaresiz hissediyoruz bir de eğitimini de almadığımız için nasıl yaklaşacağımıza dair.”*

Reyhan öğretmen, derste gözünün sürekli özel gereksinimli öğrencisine iliştiğini, diğer öğrencileri konuyu anlarken onun anlamadığını görünce duygusal olarak etkilendiğini belirtmektedir. *“Devamlı derste gözüm ilişiyor, devamlı onun size bakışı farklı oluyor derste hocam, anlatıyorum bir konu tamam bütün öğrenciler anlıyor, ama onun anlamadığını o sırada düşündüğümde bile kendi açımdan bir duygusal şey yaşayabiliyoruz... Biraz zor bir iş aslında hocam.”* Zehra öğretmen ise, özel gereksinimli öğrencisinin öğrenmede yaşadığı sıkıntılar

sebebiyle üzüldüğünü ifade etmektedir: *“Öğrencimin varlığı yani bir şey öğrenememesi hakikaten beni üzüyor... Hani devamsızlık problemi yaşamaması üzüyor. Çok fazla ailesiyle de irtibatlı değilim, açıkçası ilgilenemiyoruz, zamanımız dar, tenffüsler on dakika, hani hangi birine yetişeceksin.”*

Elif öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin davranışlarından dolayı sinirlenebildiğini ancak ona kızma gibi bir durumunun olmadığını ifade etmektedir. *“Sinirlendiğimiz de oluyor ama onu kendi içerisinde diğerlerinden ayrı değerlendirdiğim için hani ona kızma gibi bir durumum olamıyor. Kendi içimde sinirlensem de ona belli etmiyorum.”*

Eylül öğretmen ise, sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilere ve özel gereksinimli öğrenciye ayıracağı zaman dilimleri konusunda adil davranıp davranmadığı ve onlara ayırdığı sürenin yeterli olup olmadığı konularında denge problemi yaşadığını ifade etmektedir: *“Hani diğerlerine yeterince zaman ayrıldı mı, ona yeterince zaman ayrıldı mı dengesi, denge problemi yaşıyorum. Problemim bu yani, acaba oldu mu, acaba Elif hak ettiğini buldu mu, acaba diğerleri buldu mu, o sıkıntı.”*

Fatma öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı merkezi sınava sokulmasından duyduğu rahatsızlığı şöyle ifade etmektedir: *“Yani bizden istenenle hani Allah’ın bizden istediği şey gibi oluyor hani. (Allah’ın istediği ile MEB’in istediği birbirinden farklı oluyor.) Allah bizden hepsine ulaşmamızı istiyor ama sınavda bizden en yüksek puan (isteniyor), şu anda TEOG’da en iyi, en fazla net isteniyor. O yüzden biraz gerebiliyor zaman zaman.”* Fatma öğretmen, MEB’in istekleriyle dinin isteklerinin birbiriyle örtüşmediğine dikkat çekerken, özel gereksinimli öğrencilerden akademik beklentinin çok yüksek olmaması gerektiğine de işaret etmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin önemli bir kısmının (10) duygusal açıdan olumsuz etkilendiği görülmektedir. Bazı öğretmenler özel gereksinimli öğrencisinin varlığından dolayı kendisini çaresiz hissederken kimileri ona yeterince faydalı olamadığından veya kendisini yetersiz hissettiğinden dolayı üzülmektedir. Bazı öğretmenler sinirlenmekte, ama özel gereksinimli öğrencisini diğer öğrencileriyle bir tutmadığından ona kızamamaktadır. Kimi öğretmenler

özel gereksinimli öğrencisinin varlığından dolayı gerilmekte, bir kısım öğretmenler ise denge problemi yaşamaktadır.

Çalışma grubundaki duygusal olarak olumsuz etkilenen on öğretmen den sekizinin kadın olduğu görülmektedir. Bu durum kaynaştırma eğitimi uygulamalarında bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre duygusal açıdan daha fazla etkilendiği şeklinde yorumlanabilir. Ancak Özdemir'in (2008, s. 103) çalışmasında olduğu gibi erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadığını tespit eden araştırmalar da mevcuttur. Dolayısıyla her ne kadar bu çalışmada o yönde bir bulgu elde edilmiş olsa da kadın öğretmenlerin duygusal olarak kaynaştırma uygulamalarından her zaman erkeklere göre daha fazla etkilendiğini söylemek doğru olmayacaktır.

3.1.2. Motivasyon Açısından Etkilenenler

Çalışma grubundaki on bir öğretmen (Zafer, Semra, Yavuz, Furkan, Azra, Derya, Ahmet, Elif, Adem, Enes ve Zeynep) kaynaştırma uygulamalarından ve özel gereksinimli öğrencilerinin varlığından motivasyon açısından etkilenmektedir. Bu öğretmenlerden beşi olumlu altısı olumsuz yönde etkilenmektedir.

Motivasyon Açısından Olumlu Etkilenenler

Görüşme yapılan öğretmenlerden beşi (Zafer, Semra, Yavuz, Furkan, Azra), kaynaştırma uygulamalarından motivasyon açısından olumlu yönde etkilendiğini belirtmektedir.

Zafer öğretmen, DKAB dersi için özel gereksinimli öğrencilerin varlığının olumlu sonuçları olabileceğine dikkat çekerek bu öğrencilere sevgiyle yaklaşılması gerektiğini ifade etmektedir. Zafer öğretmen düşüncelerini şöyle ifade etmektedir: *“Ha şimdi kaynaştırma temel mantığı var ya, hani hayatta berabersek burada da beraberiz; o anlamda beni rahatsız etmiyor. Çünkü alanımız gereği herkesi kucaklamamız gerekiyor. Sadece akademik başarısı olan, bütün kazanımları alan çocukları değil, böyle zayıf halka diyebileceğimiz (çocukları da). Onlarda sıkıntı olması bazen avantaja dönüşüyor. O hassasiyeti gösteren çocuklar da çıkabiliyor bazen... Bir şey yazması gerekiyorsa bakıyorsun çocuk alıyor ona yardım ediyor, ben de hemen bu durumu değerlendiriyorum*

mesela. O çocuğun artı hanesine, bu işin salih amel olduğunu falan vurgulayarak o çocuğu biraz onore ediyorum. Diğer çocuklara etki yapmam açısından onların varlığı iyi oluyor, alanımızda iyi oluyor. Bir matematikçi rahatlıkla aynı cevabı veremez herhalde.” Zafer öğretmen kaynaştırma uygulamalarının, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yardım etme fırsatı bulması ve yardımsever öğrencilerin takdir ve teşvik edilerek diğer öğrencilere de örnek olmaları açılarından dersin amaçlarına son derece hizmet ettiğini ifade etmektedir.

Semra öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerinin sayıları az olduğu için birebir ilgilenebildiğini ve bu öğrencilerin ders anlatma konusunda kendisini olumlu olarak güdülediğini şöyle ifade etmektedir: “Yani ben bu öğrencileri sınıfta böyle bir boncuk gibi görüyorum. Yani olumlu anlamda beni daha çok güdüliyor sınıfta ders anlatmam için... Dediğim gibi sayılar az olduğu için hani ben birebir ilgilenebiliyorum.”

Yavuz öğretmen, sahip olduğumuz birçok olumlu özelliğin farkına birilerinin ondan mahrum kaldığını gördüğümüzde vardığımızı, buradan hareketle kaynaştırma uygulamalarının hem normal gelişim gösteren öğrenciler hem de özel gereksinimli öğrenciler için sahip oldukları yetenekleri fark etmelerine vesile olabileceğini şöyle ifade etmektedir. “Yani şimdi âlemde hiçbir şey tekdüze değil yani her yerde çeşitlik var. Yani kaynaştırma öğrencisi bir de kendisinden daha perişan durumda olan nice arkadaşlarını görüyor. Yani bu çocuklarda bir kıyas yapma imkânı ve öğretmenin anlattığı bazı konuları daha iyi anlamalarına bir sebep olabiliyor. Ama bunu tabi o kaynaştırma öğrencisini acındıracak bir duruma sokarak yapmıyoruz. Yani o herkesin bir şekilde aynı süreci yaşayabileceğini ifade ediyoruz. Yani bugünün problemlili olabilen bir öğrencisi yarın iyi bir noktaya gelebilir; bugün iyi olan, pek çok sıkıntılar ile çok daha sıkıntılı bir hale dönüşebilir.”

Furkan öğretmen, özel gereksinimli öğrenci sınıf tarafından kabullenildiğinde, bu öğrencinin sınıf için artı bir motivasyon kaynağı olabileceğini ifade etmektedir. “Ben şunu görüyorum, aslında çocuklarımızın sınıf açısından da bizler için (de) nimete şükür, yani diğer öğrencileri motive etmede kullanıyoruz biz bunları... Benim genelde gördüğüm, eğer sınıf kabullenmişse

öğrenciler(i); diğer öğrencileri sınıf öğretmeni, rehber öğretmeni hazırlamışsa sınıfta artı bir motivasyondur. Bunu söyleyelim, çünkü mesela ona sorduğun bir soruya doğru bir cevap verdiği zaman diğer öğrenciler bunun ne kadar doğru olduğunu (düşünüyor), (özel gereksinimli öğrencinin) kavrama yeteneği sınıfa artı bir motivasyon katıyor.”

Azra öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin hem kendisi hem de sınıftaki diğer öğrenciler için hayata daha gerçekçi bakma konusunda katkı sağladığını belirtmektedir. *“Aslında hayatın gerçeğini görüyoruz, ee kaynaştırma öğrencilerinin varlığının olumlu bir etkisi var. Hayatın böyle bir boyutu da var, bu benim çocuğum da olabilirdi. Eee o yüzden olumsuz olarak derste ufak tefek aksamalar oluyor, ama benim derse motive olma ya da dersi anlatma noktasına onların varlığı olumsuz bir etkisi olmuyor. Yani benim hayata daha gerçekçi bakmamı (sağlıyor). Sınıftaki arkadaşları açısından da böyle olduğunu düşünüyorum. Özellikle Ali'nin seviyesindeki bir çocuk bütün okul için, herkes için hayatın gerçek yüzünü gösteriyor.”*

Motivasyon açısından olumlu olarak etkilendiğini ifade eden öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamalarını normal gelişim gösteren öğrencilerin arkadaşlarına yardımcı olma fırsatı yakalamaları, özel gereksinimli öğrencilerin sınıfı renklendirmesi, bütün öğrencilerin yeteneklerini görme fırsatı yakalaması ve okuldaki bütün bireylerin hayata daha gerçekçi bakmasına katkı sağlaması açılarından faydalı buldukları görülmektedir.

Motivasyon Açısından Olumsuz Etkilenenler

Çalışma grubundaki öğretmenlerden altısı (Derya, Ahmet, Elif, Adem, Enes ve Zeynep), özel gereksinimli öğrencilerinin varlığından motivasyon açısından olumsuz olarak etkilenmektedir.

Derya öğretmen, özel gereksinimli öğrencinin sınıfın ve dersin ahengini bozabildiğini ve eğitimi olumsuz etkileyebildiğini şöyle ifade etmektedir: *“Mmm beni zorladığı zamanlar çok oluyor gerçekten. Daha doğrusu aslında sınıftaki diğer öğrenciler etkilendiği için ben etkileniyorum. Diğer öğrencileri etkileyen bir durum olmadığında zaten o sınıftaki eğitimi olumsuz anlamda etkilemeyen bir öğrenci olduğunda onun varlığı beni kesinlikle zaten etkilemez. Ama o ilk başta*

anlattığım sınıfın ahenginin, dersin, konunun ahenginin bozulması kesinlikle beni çok zorluyor.”

Ahmet öğretmen, özel gereksinimli öğrencinin varlığının sınıfın karışmasına veya diğer öğrencilerin pasifleşmesine sebep olabileceğini belirtmektedir. Ahmet öğretmen, bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmektedir: *“Eğer iyi hazırlanmazsan sıkıntı yaşayabiliyorsun öğrenciyle beraber. Tabi ki mesela sözlü anlatamadığınız için bir şeyler eksik kalıyor çocukta, onu iyi adapte etmen lazım. Öğrenciler kaynaştırma öğrencisini kullanarak sınıfı iyice karıştırabiliyor veya hiç olmadık yerde sınıfın ortamını bozabiliyor. Onun sıkıntısını mutlaka yaşıyoruz veya çok pasif kalarak da sönük kalarak da diğer öğrencimizi (etkileyebiliyor), sıkıntı yaşayabiliyoruz.”* Ahmet öğretmenin düşüncelerini ifade ederken “sıkıntı” kelimesini üç defa tekrarlaması dikkat çekmekte ve bu durum özel gereksinimli öğrencisinin varlığından olumsuz etkilendiğini göstermektedir.

Elif öğretmen, bazı özel gereksinimli öğrencilerin dersin akışını yavaşlatabildiğini ve ders içinde çeşitli sıkıntılara yol açabildiğini şöyle ifade etmektedir: *“Benim beşinci sınıftaki öğrencim için konuşacak olursam, olumsuzluk şu açıda var, bu öğrencide yazma ve okuma sıkıntılı, algılama düzeyi de öyle. Mesela siz konunun içerisindeyken ya da soru sorduğunuzda diğerleri gibi parmak kaldırıyor. Hani siz seviniyorsunuz işte soru soracak diye dersle ilgili, bakıyorsunuz birden çok alakasız bir şey soruyor. Alakasız derken ya ders dışı ya dersle, konuyla o an hiç ilgisi olmayan. İşte o an onu incitmeden o sorusunu mu cevaplasam ee o zaman hani dersi bölmüş oluyorsunuz çok alakasız bir şey (ile). O konularda biraz sıkıntı oluyor, onu da kırmak istemiyorsunuz. Siz ders anlatırken o çıkartıyor bir anda başka bir şeyle uğraşiyor. Ee onlar istemeden, ister istemez benim de ilgimi dağıtıyor. Bazen bırakıyorsunuz onu hiçbir şey demeden, hani uğraşsın diye. Şey de çok az hani farkındalık süresi de çok az beş dakika odaklanıyor, ya da iki dakika, iki dakikadan sonra kopabiliyor.”* Elif öğretmenin ifadelerinden de özel gereksinimli öğrencinin dersin işleyişini aksattığı ve motivasyonu düşürebildiği anlaşılmaktadır.

Adem öğretmen, özel gereksinimli öğrencinin varlığının motivasyonunu etkilediğini, onun varlığını da göz önünde bulundurarak ders anlatmaya çalışmanın kendisine ikilem yaşattığını şöyle ifade etmektedir: *“Sınıftaki ortamın uygun (olmaması) az önce bahsettiğimiz sıkıntılardan kaynaklanan bir olumsuzluk var. İster istemez derse hazırlık noktasında veya derse girdiğin zaman motivasyonu şu şekilde etkiliyor, ee yani onu da gözetmek zorundasın, kaynaştırma öğrencisinin durumunu da gözetmek zorundasın. Yani hangi seviyeye göre ders anlatacaksın veya anlatmış olduğun dersten o çocuk ne anlayacak? Tabi bu hassasiyeti gözetme durumundayız. O zaman ister istemez bir ikilem yaşamış oluyoruz.”*

Burada şunu belirtmek gerekmektedir. Adem ve Eylül öğretmenlerin ifadeleri birbirine benzemekte ve ikisi de ikilem yaşadığını belirtmektedir. Ancak buna rağmen biri duygusal açıdan etkilenenler diğeri ise motivasyon açısından etkilenenler başlığı altında değerlendirilmiştir. Bunun nedeni Adem öğretmenin yaşadığı ikilemin daha çok dersin nasıl anlatılacağıyla ilgili olması, Eylül öğretmenin yaşadığı ikilemin ise daha çok duygusal boyutta gerçekleşmesidir.

Enes öğretmen, özel gereksinimli öğrenci için emek harcadıktan sonra onun başarısızlığı görmeyen moral bozucu ve sıkıntı verici olduğunu şöyle ifade etmektedir: *“Çünkü normal bir eğitimde de öğretmenin bence düştüğü bir durumdur. Eğer bir sınav yapıp çocukların anlamadığını hissederse öğretmen kendi içinde dövünmeye başlar. Diğerlerinde kurtulma şansı var çünkü sınıfın yüzde seksenine öğrettim, der, başarı var, der. Araya kaynayanları görmez yani bu gayet her insanın yaşayacağı bir şey. Burada öyle bir şey ki tamamıyla o çocuğa bağlısın. Başarısızsa acayip bir moral bozukluğu oluyor, hele hele bunun için gayret sarf etmişsen yani çalışmışsan çok büyük bir moral bozukluğu oluyor sen de sıkılıyorsun, çaresiz kalıyorsun.”*

Son olarak Zeynep öğretmen, özel gereksinimli öğrencisine bir şey veremediğini düşündüğünde bundan dolayı kendisini sorumlu hissettiğini ve motivasyonunun azalabildiğini belirtmektedir. *“Sorumlu hissediyorum öncelikle ona bir şey veremeyince ben kendimi sorumlu hissediyorum. Hani o sınıfta daha dikkatli davranmaya çalışıyorum onlara, öğrenmeleri açısından.”*

Özel gereksinimli öğrencilerinin varlığının motivasyonları açısından olumsuz etkileri olduğunu belirten öğretmenlerin bu öğrencilerin dersin ahengini bozması, sınıfı karıştırması, diğer öğrencileri pasifleştirebilmesi gibi gerekçeler belirttikleri görülmektedir. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilere harcadıkları emeklerin boşa gidebildiğini, kaynaştırma uygulamaları nedeniyle ders anlatırken ikilem yaşayabildiklerini de ifade etmektedirler.

3.1.3. Fiziksel Açıdan Etkilenenler

Çalışma grubundaki öğretmenlerden biri kaynaştırma uygulamalarından ve özel gereksinimli öğrencisinin varlığından fiziksel olarak olumsuz yönde etkilenmektedir.

Enes öğretmen kaynaştırma uygulamalarının öğretmene ek yük getirdiğini belirtmektedir. Söz konusu öğretmen düşüncelerini şöyle aktarmaktadır: *“Bir defa açık net her öğretmen, ekstra yapılacak bir sürü toplantıdan kurtulmuş oluyor (eğer özel gereksinimli öğrencisi yoksa)... Yani dönem başı, dönem sonu, sene sonu, üç toplantı, bunun dışında ekstradan zaman zaman idarelerin istediği toplantılar. İkincisi ek hazırlık. Üçüncüsü aldığı eğitimlerin yeterli olup olmadığı.”*

Kaynaştırma uygulamalarından etkilendiğini belirten öğretmenlerin çoğunun bu uygulamalardan olumsuz yönde etkilendiği; bazı öğretmenlerin ise bu uygulamalardan veya özel gereksinimli öğrencilerinin varlığından olumlu yönde etkilendiği görülmektedir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin yirmi tanesinin kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili olumsuz görüş belirttiği daha önce ifade edilmişti. Kaynaştırma uygulamalardan olumsuz olarak etkilendiğini ifade eden öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun aynı zamanda bu uygulamalarla ilgili olumsuz görüş ifade ettikleri görülmektedir. Ancak Canan ve Fatma öğretmenler kaynaştırma uygulamalarından olumsuz olarak etkilendiği halde bu uygulamaların topluma kazandırma açısından faydalı olabileceğini düşünmektedir.

3.2. Kaynaştırma Uygulamalarından Etkilenmeyenler

Çalışma grubundaki öğretmenlerden ikisi kaynaştırma uygulamalarından ve özel gereksinimli öğrencilerinin varlığından olumlu veya olumsuz olarak etkilenmedikleri yönünde ifadeler kullanmaktadır. Halime öğretmene özel

gereksinimli öğrencisinin varlığının kendisini nasıl etkilediğini sorduğumuzda, kendisinin bir sıkıntı yaşamasına neden olabilecek davranışlar sergilemediğini belirtmektedir. Halime öğretmen, düşüncelerini şöyle aktarmaktadır: “*Sınıfta bir kişi olduğu için kaynaştırma öğrencisi ve davranışlarında da çok fazla problem görmediğim için benim verdiğim konuda rahatsızlık çıkarmıyor. Bir ödev veriyorum ona, o onunla ilgileniyor, sınıftaki arkadaşlarla da daha başka konular üzerine değiniyoruz, problem olmuyor yani.*” Halime öğretmenin özel gereksinimli öğrencisi, sınıf düzenini bozacak davranışlarda bulunmadığı için öğretim açısından olumsuzluklara yol açmamaktadır. Ancak Halime öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin varlığının kendisini olumlu yönde etkilediğine dair bir ifade de kullanmamaktadır.

Musa öğretmen ise özel gereksinimli öğrencisine bedensel yetersizliğini hissettirmemeye çalıştığını, diğer öğrencilere nasıl davranıyorsa özel gereksinimli öğrencisine de öyle davrandığını şu cümlelerle belirtmektedir: “*Ya ben mesela onu hissettirmemeye çalışıyorum. Bedensel bir sorun var, fakat ona normal bir şekilde davranarak bedensel eksikliğini hissettirmemeye çalışıyorum, diğerleri gibi aynı şekilde.*” Musa öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin bedensel yetersizliğinden olumsuz yönde etkilendiğine dair bir ifade kullanmamaktadır.

Burada şunu belirtmek gerekir ki her ne kadar verileri daha iyi analiz edebilmek için “kaynaştırma uygulamalarından etkilenmeyen öğretmenler” şeklinde bir alt başlık açılmış olsa da sınıftaki bütün öğrencilerin birbirleri üzerinde olduğu gibi öğretmenlerinin üzerinde de olumlu veya olumsuz bir etkiye sahip olduğu unutulmamalıdır. Bu noktada kaynaştırma uygulamalarından öğretmenlerin etkilenmemesi mümkün gözükmemektedir. Kaynaştırma uygulamalarından etkilenmediğini ifade eden öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri sınıftaki diğer öğrencilerle bir tuttuğu veya diğer öğrencilerden farklı bir etkilerinin olmadığını düşündükleri söylenebilir.

Özel gereksinimli bireylerin varlığı öğretmenleri birçok yönden etkileyebilmektedir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerinin varlığından ve kaynaştırma uygulamalarından duygusal açıdan, motivasyon açısından ve fiziksel açıdan olmak üzere üç farklı şekilde etkilendiği

görülmektedir. Bazen bir öğretmenin, duygusal olarak ya da motivasyon açısından hem olumlu hem de olumsuz etkilenmesi mümkün olabilmektedir. Yani özel gereksinimli öğrencinin varlığından dolayı öğretmenlerin bazen üzüldüğü bazen de mutlu olduğu durumlar olabilmektedir.

Görüşülen DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarından etkilenme durumlarına bakıldığında, öğretmenlerin çoğunun kaynaştırma uygulamalarından olumsuz yönde etkilendikleri görülmektedir. Ancak her üç öğretmenden biri de bu uygulamalardan olumlu olarak etkilendiğini söylemektedir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunun duygusal açıdan, bazı öğretmenlerin motivasyon açısından, bir öğretmenin de fiziksel açıdan etkilendiği görülmektedir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunun kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili genel görüşlerinin olumsuz olması ve öğretmenlerin çoğunun bu uygulamalarla ilgili eğitim almadığını belirtmesi ile kaynaştırma uygulamalarından olumsuz yönde etkilenen öğretmenlerin sayısının olumlu yönde etkilenenlerden fazla olması arasında paralellik dikkat çekmektedir.

4. Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarında Uyarılama Yapma Durumu

Çalışma grubundaki DKAB öğretmenlerine özel gereksinimli öğrencileri için ne tür uyarlamalar yaptıkları sorulmuştur. Bu öğretmenlerden yirmi beş tanesi özel gereksinimli öğrencileri için uyarılama yaptığını belirtirken sadece Musa öğretmen, uyarılama yapmadığını ifade etmektedir. Çalışma grubundaki öğretmenlerden on yedi tanesinin (Eylül, Zeynep, Zafer, Mehmet, Yeliz, Halime, Azra, Osman, Ayşe, Asya, Canan, Semra, Furkan, Adem, Yavuz, Derya ve Ahmet) hem öğretimde hem de değerlendirmede uyarılama yaptığı görülürken, üç tanesinin (Serra, Fatma ve Meryem) sadece öğretimde; beş tanesinin ise (Enes, Reyhan, Zehra, Eymen ve Elif) sadece değerlendirmede uyarılama yaptığı görülmektedir.

4.1. Kaynaştırma Uygulamalarında Uyarılama Yapanlar

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler için yaptıkları uyarlamalar, öğretimde ve değerlendirmede yapılan uyarlamalar olmak üzere iki başlık altında incelenecektir.

4.1.1. Öğretimde Uyarılama Yapanlar

Çalışma grubundaki öğretmenlerden yirmisinin (Serra, Eylül, Zeynep, Fatma, Zafer, Mehmet, Yeliz, Halime, Azra, Osman, Ayşe, Asya, Canan, Semra, Furkan, Adem, Yavuz, Meryem, Derya ve Ahmet), öğretimde uyarılama yaptığı görülmektedir. Bunlardan ikisinin (Fatma ve Semra) iki farklı uyarılama; diğerlerinin ise birer uyarılama yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin öğretimde yaptıkları uyarılmaların basitleştirme, birebir ilgilenme, katılımı arttırma, sınıfta oturacağı yeri belirleme, ilave etkinlik ve konu tekrarı yaptırma ve çizelge tutma olmak üzere altı farklı şekilde yapıldığı görülmektedir:

Basitleştirme

Bu başlık altında DKAB öğretmenlerinin konuları, etkinlikleri, örnekleri basitleştirme ve daha az yerden sorumlu tutma gibi özel gereksinimli öğrenciler için uyguladıklarını belirttikleri uyarılmalar hakkında bilgi verilecektir. Toplam yedi öğretmenin (Serra, Eylül, Zeynep, Fatma, Zafer, Mehmet ve Yeliz) basitleştirme kavramı ile ifade edilebilecek uyarılmalara yer verdiği görülmektedir. Bunlardan beş tanesi basit etkinlikler yaptırırken bir tanesi basit bir şekilde konuyu anlatmakta bir tanesi de daha az yerden sorumlu tutarak öğrencisinin sorumluluğunu hafifletmektedir.

Özel gereksinimli öğrencileri için ne tür uyarılmalar yaptığını sorduğumuz Serra öğretmen, bu öğrenciler için basit etkinlikler yaptığını söyleyerek birkaç örnek vermektedir. *“Dediğim gibi ben böyle basitleştirilmiş özetler, çok basit. İşte Kur’an-ı Kerim’de ilk elif harflerin tanıtılması ile ilgili basit şeyler. Yazımla alakalı basit fotokopiler vererek destek olmaya çalıştım.”*

Eylül öğretmen, özel gereksinimli öğrencileri için, soruları daha basit sorarak ve etkinliklerin yapabileceklerini düşündüğü kısımlarını onlara vererek uyarılmalar yaptığını belirtmektedir. *“Yani soruyu basitleştirme şeklinde olabiliyor. Arada etkinliklerde etkinliğin mesela ufak bir kısmını, onun yapabileceği bir kısmını ona verme şeklinde oluyor. Süreç içerisinde gelişiyor bu da. Hani dediğimiz gibi o zamanlamayı ayarlamak kolay olmuyor sınıfta.”* Zeynep öğretmen ise, özel gereksinimli öğrencisi için konuyu örneklendirerek basite indirgemeye çalıştığını, ödev verirken onların yeterliklerini göz önünde

bulundurduğunu ifade etmektedir. *“Biraz daha basite indirgemeye çalışıyorum. Hani örneklerle falan örneklendirmeye çalışıyorum. Onlara ödev verdiğimde, mesela kağıt falan verdiğimde biraz daha onlara yönelik şeyler veriyorum. Basitleştirerek, bu tarz.”*

Fatma öğretmen, etkinlik yaptığında özel gereksinimli öğrencisini de dikkate alarak planlamasını yaptığını, ona gereksinimlerini göz önünde bulundurarak soru yönelttiğini ve onun için konuları daha hafif bir şekilde anlattığını şöyle vurgulamaktadır: *“...yine yapacağım etkinlikte mutlaka ona göre bir şeyler planlıyorum. Mesela o konu dörtten sekize kadar ya da anasınıfından sekize kadar işlenebilecek bir konuya ben işte ona farklı, birine farklı bir yöntem kullanıyorum. Ona farklı bir şekilde sorular soruyorum. Ulaştığım en son şey o yani. Diğer türlü birine bir konu birine bir konu olmuyor ayrı ayrı paylaşım. Bir de branş dersi olduğu için ona özel sorular. Sınıfta yaptığımız gibi aslında her konu biraz daha ayrımsı biraz daha hafif bir şekilde.”*

Zafer öğretmenin, özel gereksinimli öğrencisinin grup halinde yapılan etkinliklere katılabilmesi için gerekli şartları oluşturmaya çalıştığı ve onu etkinliklerde görev alması için teşvik ettiği görülmektedir. *“Onu şöyle söyleyeyim. Bu okuldakiler için yapma şansım henüz olmadı ama eski çalıştığım kurumda bir tane öğrencim vardı mesela rehberliğini yaptığım sınıfta. O sınıfta grup çalışması mahsustan yapıyordum ki belli bir gruba da onu katıyordum. Gruptaki işi beceren çocuklara önceden diyordum ki o arkadaşınızı bu işe katın. Diyelim ki bir afiş hazırlanacak örneğin “temizlik imandandır” diye bir afiş, klasik bir çalışmamdır. Afişin bir tarafında temiz çevre var, bir tarafında kirli çevre var. Bu dördüncü sınıf düzeyindeki bir afiş. Bu arkadaşınıza diyorum ki hiç yoksa bir resim isteyin ondan. Onu getiremezse bir makas isteyin ondan veya gelen resimlerin kenarlarını o işte kesin veya bir tanesini yapıştırın. Ben mahsustan o çocuğa soracağım. Diyeceğim ki işte, “sen bu afişin hangi kısmını sen yaptın?” diye, orada sınıf ortamında açıklasın. Desin ki “şurayı ben yaptım” falan ama gruptaki diğer çocukları önceden onun olmadığı bir ortamda bu konuda hazırlıyorum. Önceki okullarda böyle ortamlar oluşturmaya vakıf oldum. Ama burada henüz o ortamım olmadı yani.”*

Mehmet öğretmen, kaynaştırma sınıflarında kavramları daha basit bir şekilde anlatarak özel gereksinimli öğrencileri dikkate aldıklarını ve defterlerine ev ödevi yazarak aileleriyle din dersiyile ilgili etkinliklerde bulunmalarını teşvik ettiklerini şöyle söylemektedir: “... daha çok kavramları onlara basit bir şekilde anlatmaya çalışıyoruz... Ne olabilir böyle yapıyoruz bazen özel gereksinimi olan öğrencilere ödev verdiğimiz zaman ona gidip özel olarak onun defterine işte şu ödevi yap, şunu çalış, bunu yap, sana şunu soracağım veya sen de şöyle bir soruyu bir araştır bakalım, ailene bir sor. O şekilde bir tetiklemeyle beraber güdülemeyi o şekilde yapıyoruz genelde.”

Yeliz öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin sınıf ortamına ayak uydurmasının bile önemli bir adım olduğunu, bu öğrencisinden olan beklentilerinin diğer öğrencilere göre daha az olduğunu ve onu daha az yerden sorumlu tuttuğunu ifade etmektedir. “Ama dediğim gibi sorumlu tuttuğum sùreler daha az, en azından diğerlerinden beklentim üç taneyse iki taneyse ondan o kadar beklemiyorum. Hani ezberini yapıp ayet mealini söylesin beklemiyorum açıkçası. En azından bu seneki dönemde euzu-besmeleyi, besmeleyi düzgün olarak söylemesi evet. Zaten çok çekingen bir öğrenci hani onun sınıf ortamına ayak uydurması bile bizim için önemli bir adım olacaktır.”

Birebir İlgilenme

Çalışma grubundaki yedi öğretmen (Halime, Osman, Ayşe, Asya, Canan, Semra ve Azra), özel gereksinimli öğrencilerle birebir ilgilendiklerini ve etkinlik yaptıklarını aktarmaktadır.

Özel gereksinimli öğrencileri için ne tür uyarlamalar yaptığını sorduğumuz Halime öğretmen, diğer öğrencilere ayrı etkinlik vererek özel gereksinimli öğrencisiyle birebir ilgilenebildiğini, öğrencisinin özellikle yazma konusundaki sıkıntısını gidermek için ona ödev verdiğini belirtmektedir. “Mesela diğer öğrencilere ayrı bir ödev verdiğimde, onlar onunla ilgilenirken ben kaynaştırma öğrencisinin yanına (oturuyorum). Ben onlara az önce bahsettiğim konuları yazı çalışmasıyla öğretmeye çalışıyorum. Çünkü yazmada da sıkıntısı var bu arkadaşımızın. Hani ezberden söylüyor, ama onu yazarken karıştırıyor. Mesela özellikle yazma çalışması; mesela ödev veriyoruz beş sayfa yazacaksın, iki sayfa

yazacaksın vesaire bu şekilde çalışmalarımız var.” Bütün öğrencilere aynı materyallerin verildiğine dikkat çeken Osman öğretmen ise, özel gereksinimli öğrencilerin bu materyallerin üstesinden gelebilmesi için onlarla bireysel olarak ilgilenilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Ayşe öğretmene özel gereksinimli öğrencileri için ne tür uyarlamalar yaptığını sorduğumuzda, derslerde fırsat buldukça öğrencileriyle birebir ilgilenmeye çalıştığını belirtmektedir. Ayşe öğretmen düşüncelerini şöyle ifade etmektedir: *“Dersi anlatıyorum, son beş dakika bir şeyler kalıyor. Zaman dilimi bulduğumuzda, onu alıp birebir onun anlayacağı dilde, şu, şu mu, bu, bu mu, onu o şekilde yapabiliyorum... Zaman bulduğumda Kur’an’da da bulsam yine dinle ilgili bir şeyler kaptırmaya çalışıyorum, yani anlatabildim mi ekstradan çok yapmak zor.”* Ayşe öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerinden biriyle arkadaş gibi olduklarını, bu öğrencinin aklına takılan bütün soruları teneffüslerde sorabildiğini de aktarmaktadır.

Asya öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin dini bilgileri edinmede çok fazla ilerleme kaydedemediğini, ona sevgiyle yaklaşarak din dersleriyle ilgili olumlu bir izlenim oluşturmaya çalıştığını dile getirmektedir. Öğrencisine sınavda soracağı soruları ödev olarak verdiğini de ifade etmektedir. *“Eee ben onlara daha çok sevgi vermeye çalışıyorum. İşte hani din eğitimi alıyor illa İmam Hatip’te, din kültürü öğretmeni tesettürlü, örtülü hani onlara bilgiden ziyade sevgi boyutuyla yaklaşıp, hani sevdirek bir iz bırakmaya çalışıyorum. Yoksa bilgi olarak yapabileceğimiz çok bir şey yok. Ek olarak ne yapıyorum, ee ödev olarak soruları verdim.”*

Canan öğretmen, bedensel yetersizliği olan öğrencisiyle birebir ilgilendiğini, görme yetersizliği olan öğrencisine de sınavlarda soruları kendisinin okuduğunu şöyle ifade etmektedir. *“Bazen Murat’la, işte bedensel engelli olanı, özel olarak gidiyorum, biraz konuşuyorum, bir şeyler soruyorum ona. Hasan için ekstra bir şey yapmam gerekmiyor. Görmesiyle ilgili bir şey yapamıyorum, çünkü çok ileri derecede görmesi (görme yetersizliği). Sınavlarda Hasan’a kendim okuyorum soruları.”*

Semra öğretmen, özel gereksinimli öğrencisini yanına gelerek soru sormayı tercih ettiğini, dolayısıyla sorularını birebir cevapladığını şöyle ifade etmektedir: *“Birebir mesela bazen anlamadığı konuyu yanıma gelip soruyor. Onu diyeceğim sık sık öğretmen masasına geliyor, mesela soruyu ortaya sormak yerine yanıma geliyor. Bir de fiziksel yakınlık da çok kuruyor bu çocuklar. 5/M’deki için bunu söyleyemeyeceğim ama (diğeri) gelip yanıma soruyor. Sorduğu zaman da tabi ben yanımda ona özel anlatmış oluyorum.”* Son olarak Azra öğretmen, ders esnasında normal gelişim gösteren öğrenciler etkinliklerle meşgul olurken kendisinin özel gereksinimli öğrencileriyle birebir ilgilenmeye çalıştığını ifade etmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerin birbirinden çok farklı özelliklere sahip olduğu ve her birine farklı bir eğitim programı uygulanması gerektiği düşünüldüğünde, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileriyle birebir ilgilenmesinin en faydalı uyarlamalardan biri olduğu savunulabilir.

Derse Katılımı Arttırma

Özel gereksinimli öğrencilerin derse katılımını arttırarak uyarlama yaptıklarını ifade eden üç öğretmen (Furkan, Adem ve Yavuz) bulunmaktadır.

Furkan öğretmen, ders işlerken özel gereksinimli öğrencilerinin ilgi ve seviyelerini dikkate aldığını ve onlara söz hakkı vererek derse katılımlarını sağlamaya çalıştığını şöyle ifade etmektedir: *“Derste konuyu anlatırken bunların ilgi ve alaka seviyelerine uygun verilere vurgu yapılabilmekte, ara ara onlara söz hakkı verilmektedir.”* Soru sorarak özel gereksinimli öğrencisinin derse katılımını arttırmaya çalıştığını ifade eden Adem öğretmen ise, bu yolla öğrencisinin dersi ne kadar kavradığı hakkında fikir sahibi olabildiğini de dile getirmektedir. Adem öğretmen, bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmektedir: *“Yani şimdi dersi programlarken bu çocuklara uygun neler olabilir, onları göz önünde bulunduruyoruz. Yani diyelim ki sınıf içerisinde çok fazla olmamakla beraber en azından çocuğu derse katma noktasında yani o soru yöntemiyle, soru noktasında en azından çocuğun konuyu öğrenip öğrenemediğini veya derse katma noktasında, böyle zihninde bir şey oluşturma noktasında, bir dakika, iki dakika da*

olsa bir zaman ayırıyoruz. Bazen güzel sorular çıkıyor yani çocuktan, ama bazen de çok anlamsız şeyler çıkabiliyor.”

Yavuz öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin cevap verebileceği kolay sorular sorarak, derse katılımını sağladığını ve öğrencisinin istemesi durumunda ders işlenirken anlatılan konuyu resme dökmesine izin verdiğini belirtmektedir. *“Yani öncelikle her zaman kolay cevap vereceği bir soru kesinlikle ona yöneltilir ve sınıfın müdahale etmesine izin verilmez. Böyle kendisi anlattığımız bir konuyu bazen resme dökabiliyor. Eğer böyle bir istek kendisinde varsa ona da müdahale etmiyoruz. Yani belki sözel olarak dikkati dağılıyor, anlaması yetersiz ama orda kendisi onu hayalinde canlandırması ile kağıda dökmesi de bir şekilde kendi dünyasında daha iyi anlayabiliyor zaten. Bu şekilde bir istekte bulunması da dersten kopmadığının bir göstergesi olarak düşünülebilir.”*

Sınıfta Oturacağı Yeri Belirleme

Çalışma grubundaki öğretmenlerden ikisi, özel gereksinimli öğrencilerinin sınıfta oturacağı yeri belirleyerek uyarılama yaptıklarını belirtmektedir.

Meryem öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin sınıfta tekerlekli sandalyeyle oturmak istemediğini, normal öğrenci gibi hissetmek istediğini ifade etmektedir. Sınıfı küçük olmasına rağmen Meryem öğretmenin, öğrencisinin isteğini dikkate aldığı ve onu en ön sıraya yerleştirdiği görülmektedir. *“Rabia çok gururlu bir çocuktur. Bir etkinlikle ilgili “engelli” kelimesi kullanılıyordu, bu kelimeyi kullanmayın, dedi. Çok onurlu bir çocuktur o konularda. Mesela sınıfta tekerlekli sandalyeyle sırada oturma durumu vardı, oturmak istemedi, normal öğrenci gibi hissetmek istiyormuş. Sınıfım küçücük, gene de sandalyeye ayrıca bir yer ayırıyoruz. Hamdiye sırada oturuyor. Yani öyle bir hassasiyetimiz var.”*

Fatma öğretmen, işitme yetersizliği olan öğrencisini, kendisini rahatlıkla görebilmesi için, en ön sıraya oturttuğunu ve yüzünü ona dönerek ders anlattığını ifade etmektedir. *“İşitme engelli olduğu için hani sadece etkinliğimi ona doğru dönerek, ona doğru konuşmalarımı sınıfta ayırım yapmıyorum, sadece ona doğru dönerek dolaşıyorum, ona dikkat ediyorum.”*

Yukarıdaki iki örnekte, gerekçeler farklı olsa bile özel gereksinimli öğrencinin en ön sırada, öğretmene yakın bir konumda oturduğu dikkat çekmektedir.

İlave Etkinlik ve Konu Tekrarı

Ahmet öğretmen, özel gereksinimli öğrencilere daha çok etkinlik vermeye çalıştığını ve bu etkinliklerde görselliği ön planda tutmaya çalıştığını ifade etmektedir. “*Etkinliği veriyorsun onlara, daha çok etkinlik vermeye çalışıyoruz. Orda da mantıksal hatalar yapılabiliyor çok rahatlıkla. Bunlar yaşıyor, ama mutlaka yapıyoruz onlara da yönelik, çünkü görselliğe çok önem veriyoruz. Görsellik onlar için en büyük avantaj oluyor, kullanıyoruz bunu... Ödevlendirme yapıyoruz. Diğer anlamda da mesela mutlaka projeksiyonu zaten kullanıyoruz. Görsel anlamda Ahmet dediğimiz o işitme ve konuşma yetersizliği olan da rahatlıkla slayt ortamında çok güzel takip edebiliyor.*”

Semra öğretmen ise, özel gereksinimli öğrencisi için derslerde tekrar yaptığını ve sınavda çıkabilecek konulara dikkat çektiğini ifade etmektedir. “*Derslerde tekrar, ünite sonundaki soruları, bir tekrar mahiyetinde olabilir, ama dikkatini çekmek mesela sınavda şunlardan çıkacak diye konu üzerine dikkat çekiyorum, daha çok aslında bu öğrenci için.*”

Çizelge Tutma

Derya öğretmen, özel gereksinimli öğrencileri için çizelgeler tuttuğunu ve değerlendirmelerini bu çizelgelere göre yapmaya çalıştığını ifade etmektedir. “*Onlar için çizelgelerimiz var normalde. Yani bu tarz öğrencilerimiz için çizelgelerimiz, sorularımız var. O üniteye dair işte Allah nedir, diye sorduğunda, sana, seni tatmin edecek bir cevap veriyor mu? Artı ya da eksi. Besmeleyi söyleyebiliyor mu? Artı ya da eksi. Fakat bunu bizim her ders yapmamız mümkün değil.*” Derya öğretmen zaman sıkıntısından dolayı bu uyarlamayı her ders yapamadığını da belirtmektedir.

DKAB öğretmenlerinin öğretimde yaptıkları uyarlamalara bakıldığında, genellikle özel gereksinimli öğrencileri için etkinlikleri basitleştirdikleri veya bu öğrencileri, etkinliklerin yapabilecekleri kısımlarından sorumlu tuttukları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bu öğrencilerine görsel materyallerle hitap

etmeye çalıştıkları, ders içerisinde diğer öğrenciler herhangi bir ödev veya etkinlikle uğraştığında özel gereksinimli öğrencileriyle birebir ilgilendikleri görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin, bu öğrencilerin derse katılımlarını arttırmak için cevaplayabilecekleri sorular sorduğu görülmektedir. Bazı öğretmenler ise, özel gereksinimli öğrenciyi ön sırada oturtturarak, onun için konu tekrarı yaparak ve çizelge tutarak kaynaştırma uygulamalarını sürdürmektedir. Araştırmada elde edilen bu bulgularla, Nizamoğlu'nun (2006, s. 98) sınıf öğretmenleriyle ilgili elde ettiği bulgular örtüşmektedir.

4.1.2. Değerlendirmede Uyarılama Yapanlar

Çalışma grubundaki öğretmenlere özel gereksinimli öğrencilerini nasıl değerlendirdikleriyle ilgili soru yöneltilerek, bu konuda yaptıkları uyarlamalar tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma bulguları analiz edildiğinde öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerini farklı şekillerde değerlendirmeye tabi tuttıkları görülmektedir. Çalışma grubundaki öğretmenlerden yirmi tanesi (Enes, Yavuz, Semra, Halime, Reyhan, Ayşe, Canan, Zehra, Eymen, Eylül, Elif, Yeliz, Osman, Asya, Zeynep, Derya, Zafer, Adem, Furkan, Ahmet, Mehmet ve Azra) özel gereksinimli öğrencisini değerlendirirken uyarılama yapmaktadır. Bunlardan sadece birinin (Elif), değerlendirmede iki farklı uyarılama yaptığı, diğerlerinin ise bir çeşit uyarılama yaptıkları görülmektedir. Dört öğretmen ise (Serra, Fatma, Meryem ve Musa) özel gereksinimli öğrencisini değerlendirirken herhangi bir uyarılama yapmamaktadır. Öğretmenler ayrı sınav kâğıdı hazırlama, normal gelişim gösteren öğrencilerle beraber değerlendirme, bireysel olarak değerlendirme, etkinlikler ve derse katılıma göre değerlendirme, karne notu belirleme ve sözlü değerlendirme olmak üzere yedi farklı şekilde uyarılama yapmaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda irdelenmektedir:

Ayrı Sınav Kâğıdı Hazırlama

Çalışma grubundaki on bir öğretmen (Enes, Yavuz, Semra, Halime, Reyhan, Ayşe, Canan, Zehra, Eymen, Eylül ve Elif), özel gereksinimli öğrencileri için ayrı sınav kâğıdı hazırladıklarını ifade etmektedir.

Enes öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin seviyesine uygun sorulardan oluşan farklı bir sınav yaptığını ifade etmektedir. Ayrıca her ders,

öğrencisinin konuyu anlayıp anlamadığını görebilmek amacıyla ona soru sorduğunu da ifade etmektedir. *“Ölçme, daha basit, daha onun öğrendiği şeyleri ölçmek için. Şimdi düzey olarak diyelim bir üniteyi bitirdin, o çocukta belki yarım ünite bitmiş oluyor veya ünite içerisinde yarım üniteye denk gelecek konuları öğrenmiş oluyor. Bir konuyu öğreniyor, birini atlıyor, diğerini öğreniyor. Yani geçmiş oluyor, geri dönemiyorsun. Geri dönsen de öğrenmesi zor oluyor. Ne yapıyorsun, o çocuğun öğrendiği düzeye soruları indiriyorsun, farklı bir sınav yapıyorsun. İkincisi, mutlaka her derste o sana soru sormayabiliyor, (bu durumda) mutlaka sen ona soruyorsun. Konuyu herkesin anladığı düzeyde değil de en azından bilmesi gerektiği düzeyde anlamış mı, bunun takibini yapman lazım.”*

Yavuz öğretmen, özel gereksinimli öğrencilere çözebilecekleri seviyede sorular sorduğunu, cevapların bir kısmını soruyu hatırlaması için söylediğini, bütün bunlara rağmen öğrenci başarısız olursa, yine de geçer not verdiğini şöyle belirtmektedir: *“Sınavlarını ayrı yapıyoruz ve kendi seviyelerinde kısa net sorular, hatta cevapların bir kısmını soruyu hatırlaması bakımından söylüyoruz... Not olarak değerlendirme konusunda bir sorun yaşamıyoruz. Zaten kağıdı iyi ise o notu veriyoruz, eğer bir problem varsa geçer seviyede bir not alması kendi hakkı, ona da kolaylık sağlıyoruz.”*

Semra öğretmen, daha önceki senelerde özel gereksinimli öğrencisi için ayrı sınav uyguladığını, ancak bu seneki öğrencisi için ayrı sınav hazırlamayı gerekli görmediğini ve diğer öğrenciler için hazırladığı sınavı ona da uyguladığını ifade etmektedir. *“Eee hani mevcut programı uygulamakla beraber, anlamadığı konularda takviye niyetiyle, dediğim gibi, soruları cevaplıyorum. Daha önceki senelerde ayrı sınav kâğıdı hazırlayıp, ona uygun hani, sınıfa yaptığım sınav değil de ayrı sınav yaparak, daha basit, onun seviyesine uygun yapıyordum bunu. Ama beşteki (5. sınıftaki) tek çocuk için ben aynı sınavı verdim ve yaptı. Sınav sonuçları da iyiydi, fena değildi. Hani yapabileceğini düşündüm, verdim ve yaptı... Yetmiş dört, altmış altı (birinci sınav 74, ikinci sınav 66) almış, yani çünkü daha düşük bile alan var kaynaştırma olmayıp da.”*

Halime öğretmen, testlerde yeterince başarılı olamayan özel gereksinimli öğrencisine, maddeler halinde sıralayabileceği kolay sorular yönelterek sınav yaptığını söylemektedir. *“Farklı soru hazırlıyorum. Mesela arkadaşımızın anlamasında güçlük olduğu için ee soruyu okuyup, test mesela, test sorduğumuzda bunu çok fazla yapamıyor, ama benim diğer öğrettiklerim, İslam’ın beş şartı, imanın şartı vesaire, bunları öğrendiği için yapabiliyor. Bende yapabileceği konulardan sorular hazırlıyorum bu şekilde. Bazen test uygulaması da yaptırıyoruz ama hani değerlendirme olarak da baktığımda bunda daha başarılı oluyor.”*

Reyhan öğretmen, özel gereksinimli öğrencisi için ayrı bir sınav hazırladığını ve sınav esnasında öğrencisine yardımcı olmaya çalıştığını aktarmaktadır. *“Eee hani kendilerine özel sınavları oluyor zaten, tüm sınıfa dağıttığım sınavı onlara uygulamıyoruz... Zaten bunlar hocam bazen çocuk okuduğunda anlamayabiliyor... Mesela yanına oturup tekrar soruyu ben sorup, verdiği cevaba göre şıkkı işaretlediğim de oluyor hani. Bu doğru mu, yanlış mı bilemiyoruz ama hani şunu diyorum ben, en azından bu çocuk sorunun doğru cevabını biliyor ama kâğıda dökemiyor hani. Onun için yardım ettiğimiz, hani oturup direk cevabı işaretlemek değil de onun söylediği doğrusuna da yardım ettiğimiz oluyor.”*

İki tane özel gereksinimli öğrencisi olan Ayşe öğretmen, üstün zekâlı öğrencisi için değerlendirmede herhangi bir uyarılama yapmadığını, diğer öğrencisi için ise ayrı sınav hazırladığını ifade etmektedir. *“Zaten sekizinci sınıftaki için ayrıca bir şey yapmıyorum, o zaten hep yüz alıyor da beştekinde ayrı bir sınav hazırlıyorum. Sınavda, hani gösterebilirim de o kadar net cümlelerle (soruyorum ki) hani yüksek alsın diye ve okuma yazmasında da problem olduğu için. O soruyu yapamamasına imkân yok, bakıyorum yanlış yapmış. Diyorum ki böyle okuyorum soruyu o zaman cevabı veriyor.”*

Canan öğretmen, bazı özel gereksinimli öğrencilerine özel sınav yaparken, bazılarında normal sınav yaparak geçer not verdiğini belirtmektedir. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerinin dersi engelleyici herhangi bir davranışlarının olmamasını da değerlendirme açısından olumlu bir durum olarak görmektedir.

“Açıkçası onları bırakamıyoruz, zihinsel engelli olanları özellikle. Geçer not vermemiz gerekiyor, onlar için ayrı bir sınav yapmamız gerekiyor. Ayrı bir sınav yapmıyorsak yüksek not vermemiz gerekiyor. Yani Ali 'ye normal sınav yapıyorum, sözlü notlarını da iyi veriyorum, sınıfta zaten kötü çocuk değiller. Din dersi, ahlak dersinde bir engel çıkartmadıkları için ders içi performansları da iyi. Performans görevlerini de yapıyorlar zaten artık velileriyle ya da kendileri. Diğerlerine de ya özel sınav yapıyoruz ya da normal sınavdan yüksek (geçer) not veriyoruz.” Canan öğretmenin “yüksek not” ifadesinden “geçer notu” kastettiği kendisine sorularak anlaşılmıştır.

Zehra öğretmen, öğrenme güçlüğü olan öğrencisinin okuma-yazma bilmemesi nedeniyle, sınavda soruları kendisinin okuduğunu ifade etmektedir. Zehra öğretmen soruyu okuduktan sonra, öğrencisine harfleri göstererek yazmasına da yardımcı olmaktadır. *“Nasıl değerlendiriyorum, dediğim gibi okuma-yazma bilmiyor bu öğrencimiz. Ben okuyorum soruyu ve kendisi cevabını veriyor. Yazmaya yönelikse harfleri çok fazla tanımadığı için ben ona harfleri gösteriyorum, kendi söylediği sözcük üzerinden gösteriyorum kendisi yazıyor. Kendi yazısı olsun diye yazılı kâğıdın da öyle bir uygulama tercih ediyoruz.”* Zehra öğretmenin özel gereksinimli öğrencisine kısa cevabı olan sorular sorarak değerlendirmeye çalıştığı anlaşılmaktadır.

Eymen öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerini iman, ibadet ve ahlakla ilgili çok temel ve basit sorular sorarak değerlendirdiğini belirtmektedir. *“Mesela ona özel sorular soruyoruz. Kime inanıyorsun, peygamberlerin kimdir, hangi ibadetleri yaptın bu zamana kadar, tamam mı? En sevmediğin davranışların nelerdir, en sevdiğin davranışlar nedir, böyle bu tip sorular soruyoruz yani. Özel sorular soruyoruz yani yazılı hazırlıyoruz.”*

Eylül öğretmen ise, özel gereksinimli öğrencisine dört-beş sorudan oluşan ayrı bir sınav yaptığını ve sınav esnasında soruları okuyarak ve yazdıklarını kontrol ederek yardımcı olmaya çalıştığını aktarmaktadır. *“Değerlendirmemizi de işte dört-beş soru üzerinden sınav hazırlıyorum ona. Okuma-yazma sıkıntımız olduğu için soruyu okuma olabiliyor (Soruları ben okuyabiliyorum). Kendisinin okuması için yardımcı olmaya çalışıyorum. Cevabı vermişse bazen yazmasına*

yardımcı oluyorum yani doğru mu yazmış diye, düzeltebiliyoruz söylediğiyle aynı şey olsun diye. Kur'an-ı kerim dersinde de zaten kendisini dinliyorum. Bir yerde daha uzun süre kalıyor tabi ki. (Ezberini diğer öğrencilere göre daha uzun sürede veriyor.)”

Son olarak Elif öğretmen, özel gereksinimli öğrencisine daha kısa ve az seçenekli sorular sorarak değerlendirdiğini belirtmektedir. “*Sınavlarda ona daha az ve kısa seçenekli sorular, dört şık değil de ya iki şık ya üç, ya da diğer çocuklara böyle çoktan seçmeli sorular, açık uçlu sorular sorarken ona en basiti besmeleyi soracaksam kelimelerin bazılarını verip hani tamamlama gibi.”*

Ayrı bir sınav yaparak uyarılama yapan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere, açık uçlu, maddeler halinde sıralanabilecek veya test şeklinde daha kolay sorular hazırladıkları, okuma-yazmada sıkıntı yaşayan öğrencilerine bizzat kendilerinin yardımcı oldukları ve bu öğrencilerin sınav kâğıtlarını değerlendirirken yüksek not vermeye çalıştıkları görülmektedir.

Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerle Beraber Değerlendirme

Çalışma grubundaki beş öğretmen (Zeynep, Yeliz, Osman, Asya, Elif), özel gereksinimli öğrencilerine, sınıftaki diğer öğrencilerle aynı sınavı uygulamaktadır.

Zeynep öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin kâğıdını okurken, normal gelişim gösteren öğrencilerin kâğıtlarına kıyasla daha yüksek puan verdiğini, buna rağmen özel gereksinimli öğrencilerinin yüksek not alamadığını belirtmektedir. “*Mesela kaynaştırma öğrencisinin dersi hiçbir zaman karnesinde beş oluyor mu, bilmiyorum. Onun için böyle ayrı bir sistemde onları değerlendiresek daha iyi olacak. Fazla adil olmuyor diye düşünüyorum... Hani biraz daha toleranslı okuyoruz.”*

Yeliz öğretmenin aynı sınavı uyguladığı, ama cevapları puanlandırırken özel gereksinimli öğrenciye pozitif ayrımcılık yaptığı anlaşılmaktadır. “*Diğerleri için değil ama Ebru'ya farklı bir sınav uygulamam gerekiyor, ama ben ona farklı bir sınav uygulamadım, ama değerlendirme açısından diğerlerini değerlendirdiğim gibi de değerlendirmiyorum.”*

Osman öğretmen, özel gereksinimli öğrencisini, normal gelişim gösteren öğrencileri için hazırladığı soruların arasından birkaçını seçerek değerlendirdiğini söylemektedir. *“Vermiş olduğum kâğıtta puan değerlendirmesi olarak baktığımızda on tane soru var. Bunun beş tanesi veya dört tanesi bu öğrencimizin düzeyinde. Yüzü o soru(lar) üzerinden bölümlene yapıyorum.”* Osman öğretmenin özel gereksinimli öğrencisinin çözebileceği düzeydeki soruları seçerek onlardan sorumlu tuttuğu görülmektedir.

Asya öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerinin olumsuz olarak etkilenmemesi için onları, normal gelişim gösteren öğrencilerle beraber aynı sınava soktuğunu, ancak onlara yardımcı olduğunu ve yüksek puan vermeye çalıştığını şöyle belirtmektedir: *“Tabi ki onları diğerlerinden ayırıp etkilenmesinler diye herkesi sınav yaptığım gibi onları da sınav yapıyorum. Çaktırmadan yardımcı olmaya çalışıyorum, hak ettiğinin üstünde puan veriyorum. Bu şekilde kapatmaya çalışıyorum.”*

Elif öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerinden bazılarının sınavlardan yüksek puan alarak normal gelişim gösteren arkadaşlarını geçebildiğini ve bu durumun kendisini şaşırttığını şöyle ifade etmektedir: *“Hiç kaynaştırma öğrencisi olduğunu anlamıyorsunuz bile bazılarının, hani özel gereksinimli öğrenci diye formları geliyor ama bilgi düzeyi, yeterlik düzeyi onun üzerinde oluyor. O sizi şaşırtıyor. Yetmiş alıyor, seksen alıyor, normal hani diğer öğrencilerin sınavlarından. Hani bunlar da oluyor.”* Elif öğretmen, diğer özel gereksinimli öğrencilerini ise, normal gelişim gösteren öğrencilere hazırladığı sınav sorularının birkaçından sorumlu tutarak değerlendirdiğini aktarmaktadır. *“On sorudan ikisini üçünü yapınca, kendi kazanımlarına göre o da yeterli oluyor bize, onun için de yeterli oluyor. En azından sınıfta boş kalmıyor o anda, diğer öğrencilerden ayırt edildiğini hissettirmiyoruz.”*

Elif öğretmenin özel gereksinimli öğrencilerini, özelliklerine göre ayrı sınav hazırlayarak veya normal gelişim gösteren öğrencileriyle birlikte olmak üzere iki farklı şekilde değerlendirdiği görülmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerini normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı sınava sokan öğretmenlerin, genelde özel gereksinimli öğrencilere yardım ettikleri

görülmektedir. Ayrıca bu öğretmenlerin, puanlamada özel gereksinimli öğrencilere pozitif ayrımcılık yaptıkları anlaşılmaktadır.

Bireysel Olarak Değerlendirme

Çalışma grubundaki üç öğretmen (Zafer, Derya ve Ahmet), özel gereksinimli öğrencilerini bireysel olarak değerlendirdiğini aktarmaktadır.

Zafer öğretmen, özel gereksinimi olan öğrencisini görsel materyaller üzerinde birtakım sorular sorarak değerlendirdiğini belirtmektedir. *“Dönem sonlarında veya yılsonlarında onlara birtakım resimleri göstererek veya birtakım sorular sorarak kendimce bir ölçme yapıyorum. Zaten planı da ona göre hazırlıyorum. Mesela planın değerlendirme kısmında “çeşitli görsel materyalleri kullanarak ölçme yapılır” diye bir ifade kullanıyorum... Yani tutup da bir sınav kâğıdı, ha şu var kâğıda döktüğüm zaman bile genelde birtakım resimleri koyarak onların ne olduğunu soruyorum. Mesela diyelim caminin herhangi bir bölümünü koyarak, mesela beşinci sınıflarda “camiyi tanıyalım” diye ünite var. Oradaki atıyorum mihrabı koyarak veya cami üzerinde birkaç tane ok çıkararak yani oranın ne olduğunu çocuk kendince bir şeyler yazıyor. Mihrap kelimesini bilmeseydi bile yazıyor, mesela imam durur diye, cevabı biliyor yani.”*

Derya öğretmen, özel gereksinimli öğrencisini sınıf içerisindeki davranışlarına ve kendi seviyesine uygun sorumluluklar vererek değerlendirdiğini şöyle aktarmaktadır: *“Ee ama benim için önemli olan benim söylediğim kelimeleri yazıp yazmadığına bakıyorum. Sınıfta benim direktiflerime de uyması benim için çok önemli öyle bir çocuğun. O seviyedeki bir çocuk işte “İbrahim şu an susman gerekiyor” dediğimde susuyor ve bu benim için bir değerlendirme. Çünkü gerçekten istemsiz kas hareketleri var çocuğun. Bu noktada eğer kendine otokontrol uygulayabiliyorsa o seviyedeki bir çocuk, benim için değerlendirmedir. Çünkü din kültürü soyut kavramların çok kullanıldığı bir ders. Ben ondan zaten bir melek inancını, meleklerin varlığı, peygamberin varlığını anlamasını zaten bekleyemem.”* Ayrıca Derya öğretmen, normal gelişim gösteren öğrencilerini sınav yaparken, özel gereksinimli öğrencisine de mutlaka soru kâğıdını verdiğini, her ne kadar özel gereksinimli öğrencisi bu soruları çözemeseydi de öğrencisinin bundan çok mutlu olduğunu ifade etmektedir.

Ahmet öğretmen, özel gereksinimli öğrencisini BEP'e göre değerlendirdiğini şöyle ifade etmektedir: *“İşte o BEP planına göre... Etkinliği ona göre verdiğimiz için zaten değerlendirmeyi de ona göre yapıyoruz... Diğer sınav kâğıtları gibi onun kâğıdını okuyamazsınız mesela... Planladığımız neyse onun gelişimine uygun olarak planladığımız için, ona göre zaten değerlendiriyoruz.”*

Bireysel olarak değerlendirme yaptığını ifade eden bu öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencinin özelliklerini dikkate alarak değerlendirmede buldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin beklenti seviyelerinin öğrencinin yeterliğine göre artıp azalabildiği dikkat çekmektedir.

Ders İçi Performansa Göre Değerlendirme

Çalışma grubundaki iki öğretmen (Furkan ve Adem), özel gereksinimli öğrencilerini ders içi performanslarına göre değerlendirdiğini belirtmektedir.

Furkan öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerini ders içi performanslarıyla değerlendirdiğini, eğitimlerinin tamamen değerler eğitimi şeklinde olduğunu ve özel gereksinimli öğrencilerinin davranışlarının, değerlendirmede önemli bir etken olduğunu söylemektedir. Furkan öğretmen bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmektedir: *“Süreç tamamen değerler eğitimi şeklinde. Şöyle söyleyelim, akademik anlamda değil davranışsal boyutta. Her öğrencinin kendi yapabileceklerini değerlendirme pozisyonunda dikkate alıyoruz... Örnek verelim, eğer bir gün elbisesi kirliyse veya tırnakları uzunsa, “oğlum veya yavrum bu tırnakları kesmemiz lazım İslam temizliği emrediyor” dediğimiz zaman, (dediğimizi) yaptığı zaman, işte bence değerlendirme bu pozisyonda olmalı, bireysel.”*

Adem öğretmen ise, normal gelişim gösteren öğrencilerine sorduğu sorular üzerinden özel gereksinimli öğrencisini değerlendirmesinin mümkün olmadığını, özel gereksinimli öğrencisinin konuyla ilgili bir iki kelime söylemesinin bile olumlu bir değerlendirme için yeterli olabildiğini, özellikle ders içi performans ve etkinliklere katılımı göz önünde bulundurarak değerlendirme yaptığını belirtmektedir.

Karne Notu Belirleme

Çalışma grubundaki bir öğretmen (Mehmet), öğrencisini karne notu belirleyerek değerlendirdiğini, bunu yaparken yüksek not vererek onu motive etmeye çalıştığını aktarmaktadır.

Mehmet öğretmen, özel gereksinimli öğrencileri sınav yaparak not vermenin uygun bir uygulama olmadığını, zaten onlara en az geçer not vermek zorunda olduğunu, onları motive etmek amacıyla yüksek not verdiğini ifade etmektedir. *“Öğrencilerimi değerlendirirken bir defa bilgi bazında değerlendirmiyorum. Bir defa biliyorsunuz, bunu diğer öğretmen arkadaşlarım da söylemiştir. Kaynaştırma eğitiminde sınıfta bırakma diye bir şey yok. Zaten ortalama kırk beş en düşük not veriliyor ona, geçme notu. Ama onun haricinde kaynaştırma eğitiminde daha çok öğrencileri değerlendirme bazında bir de din kültürü öğretmeni olmamız hasebiyle, onların notunu biraz yükseltiyoruz ki diğer dersleri yanında din kültürünü biraz daha farklı gördüğü zaman, onun biraz hoşuna gidiyor. Din anlamında da biraz motive ediyor onu.”*

Sözlü Değerlendirme

Görüşme yapılan öğretmenlerden biri (Azra) özel gereksinimli öğrencilerini sözlü olarak değerlendirdiğini ifade etmektedir.

Azra öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerinden birini, yazılı olarak değerlendirme şansı olmadığından sözlü olarak değerlendirdiğini, diğerini ise seviyesine uygun sorularla, hem yazılı hem de sözlü olarak değerlendirildiğini belirtmektedir. *“Mesela Sefa'yı sözlü değerlendirdik, çünkü onun önüne yazılı bir kâğıt koyup yazılı yapma gibi şansımız yok. Tahsin'e daha uygun, onun seviyesine göre sorular hazırlayarak ve sözlü değerlendirmeye ağırlık vererek, yani hani yazılıda düşük bile almış olsa puanla onu o şekilde telafi ederek, o şekilde ortalamayı en azından ikiye yükseltip değerlendirme yapıyoruz.”*

DKAB öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerini değerlendirmeye ilişkin uyarlamalarına bakıldığında büyük oranda daha kolay soru sorarak sınav yaptıkları, aynı soruları sormaları durumunda ise değerlendirme ölçütlerini farklılaştırdıkları görülmektedir. Ayrıca etkinliklere ve derse katılımı da değerlendirmede kullandıkları anlaşılmaktadır. Nizamoğlu'nun (2006, s. 100) ve

Sadioğlu'nun (2011, s. 178) alışmalarına bakıldığında, sınıf ğretmenlerinin de benzer şekilde uyarlamalar yaptığı gđrđlmektedir.

4.2. Kaynaştırma Uygulamalarında Uyarlama Yapmayanlar

Çalışma grubundaki uyarlama yapan öğretmenlerden beşi öğretimde, üçü ise değerlendirmede uyarlama yapmadığı yukarıda ifade edilmişti. Ne ğretimde ne de değerlendirmede uyarlama yapan Musa ğretmen de bunlara eklendiğinde öğretimde uyarlama yapmayan ğretmen sayısı altıya; değerlendirmede uyarlama yapmayan ğretmen sayısı ise dörde çıkmış olacaktır.

Musa đretmen, özel gereksinimli öğrencisinin zihinsel engeli olmadığı için herhangi bir uyarlamaya ihtiyaç duymadığını, onu diğer öğrencilerden ayırmadığını vurgulamaktadır. *“(Yapmıyorum). Çünkü dediğim gibi zihinsel olarak herhangi bir sorunu olmadığından dolayı bđyle bir řeye gerek yok. Aynı şekilde devam edebiliyor... Diđerleriyle yaptığımın aynı şekilde yapıyorum. Çünkü dediğim gibi, bak burada önemli olan řu, onun zihinsel olarak bir sorunu yok.”* Musa đretmenin ifadelerinden öğrencisinin ne öğretimde ne de değerlendirmede uyarlamaya ihtiyaç duymadığı, bu yűzden normal gelişim gđsteren öğrencilerden onu ayırmadığı anlaşılmaktadır.

Öđretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler için uyarlama yapma durumuna genel olarak bakıldığında, sadece bir öğretmenin öğretimde ve değerlendirmede uyarlama yapmadığı gđrđlmektedir. Neredeyse bűtűn öğretmenler öğretimde basitleştirme, birebir ilgilenme ve derse katılımı arttırma gibi uyarlamalara başvururken; değerlendirmede ayrı sınav kâğıdı hazırlama, puanlamada pozitif ayrımcılık yapma ve bireysel olarak değerlendirme gibi uyarlamalar n palan çıkmaktadır.

Bu alışmada DKAB đretmenlerinin kendi gayretleriyle birtakım öğretimsel uyarlamalar yapmaya çalıştıkları ancak öğretimsel uyarlamalar konusunda bilgi sahibi olmadıkları gđrđlműřtűr. Kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarda gđrev yapan sınıf đretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaları ele alan Vural'ın (2008, s. 98-101) araştırmasında da öğretmenlerin öğretimsel uyarlama konusunda çok fazla bilgi sahibi olmadığı tespit edilmiştir. Vural'ın çalışmasındaki sınıf öğretmenleriyle, bu çalışmadaki

DKAB öğretmenlerinin ikinci ortak noktası özel gereksinimli öğrencileri değerlendirirken benzer uyarlamalara başvurmalarıdır.

5. Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarında Problem Yaşama Durumu ve Bu Problemlerle Başa Çıkma Yolları

Çalışma grubundaki öğretmenlere kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları problemlere dair soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdiği cevaplar analiz edildiğinde yirmi üç öğretmenin kaynaştırma uygulamalarında birtakım problemler yaşadığı, üç öğretmenin ise herhangi bir problem yaşamadığı görülmektedir. Problem yaşayan öğretmenlere, yaşadıkları problemleri çözmek için hangi yöntemleri kullandıkları da sorulmuş ve elde edilen veriler bu başlığın son kısmında tasnif edilerek irdelenmiştir.

5.1. Kaynaştırma Uygulamalarında Problem Yaşayanlar

Çalışma grubundaki kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili problem yaşadığını belirten yirmi üç öğretmenden, on dokuzu uyarlamalarda, on biri iletişimde, dokuzu öğretimde, yedisi davranışlarda ve dördü ise değerlendirmede problem yaşadığını aktarmaktadır.

5.1.1. Uyarlamalarda Problem Yaşayanlar

Çalışma grubundaki on dokuz öğretmen, kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli öğrenciler için uyarlama yaparken birtakım problemlerle karşı karşıya geldiklerini belirtmektedir. Bu öğretmenlerin uyarlamalarda yaşadıkları problemler zaman, uyum, takip, hâkimiyet ve hazırlık problemi olmak üzere beş alt başlıkta toplanmaktadır.

Zaman Problemi

Görüşme yapılan on öğretmen (Serra, Yeliz, Halime, Ayşe, Fatma, Mehmet, Yavuz, Osman, Furkan ve Reyhan), özel gereksinimli öğrencilerine uyarlama yaparken zaman sıkıntısı yaşadığını ifade etmektedir.

Serra öğretmen, özel gereksinimli öğrencisine daha fazla zaman ayırması gerektiğini, ancak yoğunluktan dolayı böyle bir zaman dilimi bulamadığını ifade etmektedir. *“Ben öğrencilerden bir tanesine Hazreti Muhammed’in (sav) hayatıyla ilgili bir özet hazırladım mesela. Yani çok temel bilgiler,*

peygamberimizin adından başlayarak işte ne bileyim annesinin adı, şöyle basit bir metin hazırladım. Onu bile takip edemiyorsunuz yani çocuk çalışmış mı, etmiş mi, hazırladım verdim ama takip edip geri dönüt alma konusunda sıkıntı yaşıyorsunuz, hani size yük biniyor. Sizin ek bir zaman ayırmanız gerekiyor ama çok yoğun. Ona da bir zaman ayıramıyoruz yani açıkçası.”

İmam-hatip ortaokulunda görev yapan Yeliz öğretmen, normalde iki saat olması gereken DKAB dersini bir saatte vermek zorunda kaldıklarını ve zaman sıkıntısı yaşadıklarını belirtmektedir. Ortaokullarda haftada iki saat olan DKAB dersi, İmam-Hatip ortaokullarında haftada bir saat olarak okutulmaktadır. Her iki okulda okutulan müfredat ve ders kitaplarının aynı olmasına rağmen ders için ayrılan sürenin farklılık göstermesi İmam-Hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenleri zor durumda bırakmaktadır. Bu sıkıntı Yeliz öğretmenin ifadelerine şöyle yansımaktadır: *“Zaten zaman sıkıntımız dediğim gibi çok fazla var. Ee program yoğun, normalde çocuklarla daha fazla etkinlik yapmam gerekiyorken din kültürü dersinin bir saat olması bizi zora sokuyor... Haftada bir saatlik dersimde zaten defter imzalayıp, derse geçip iki saatlik müfredatı bir saate sıkıştırıyorum derken kaynaştırma öğrencisiyle açıkçası birebir ilgilenme ya da ona farklı program uygulama imkânım olmadı.”*

Özel gereksinimli öğrencisiyle ilgilenebilmek için yeterli zamana sahip olmadığını düşünen Halime öğretmen, müfredatı yetiştirmeye çalışırken özel gereksinimli öğrencisini ihmal edebildiğini belirtmektedir. Ayşe öğretmen ise, özel gereksinimli öğrencilerine uyarılama yaparken zaman sıkıntısı yaşadığını *“dediğim gibi zaman yetmiyor”* cümlesiyle ifade etmektedir. Ancak Ayşe öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin sevgi dolu olduğunu, gerek davranış gerekse iletişim noktasında herhangi bir problem yaşamadığını da eklemektedir. Fatma öğretmen ise, etkinlikleri yetiştirmede zorlandığını ve zaman sıkıntısı yaşadığını şöyle aktarmaktadır: *“Etkinliği yetiştirmede zaman sıkıntısı olabiliyor. Yani ona artı bir etkinlik yaptığım zaman, zaman sıkıntısı oluyor.”* Mehmet öğretmen ise, sahip oldukları sınırlı zamanda, normal gelişim gösteren öğrencileri önceliklediklerini, özel gereksinimli öğrencilerin zaman sıkıntısı yüzünden ihmal edildiğini şöyle vurgulamaktadır: *“Diğer öğrencilerin uğraş alanı bizim*

yönümüzü kapattığından, o çocuklar maalesef eğitim sistemi içerisinde zayi olup gidiyorlar.”

Yavuz öğretmen, öğrencilerden gelen soruların dersin yarısını aldığını, kalan sürede akademik olarak seviyeleri farklı olan öğrencilerin anlayabileceği şekilde müfredatı yetiştirmeye çalıştığını ifade etmektedir. *“Zaman sıkıntısı var, iki saat dersimiz genelde peş peşe konuyor. Yani müfredat yetişecek her seviyede öğrenci var zaten. İki saat ders varsa en az bir saati gündem dışı gelen sorular ile geçiyor. Çünkü basın yayında ve diğer derslerden akla kalan pek çok soru konu oluyor. Ne kadar konuya temas etmese de özet halinde bile olsa müdahale edilmesi gerekiyor.”*

Osman öğretmen, derslerde özel gereksinimli öğrencilere zaman ayırdığında normal gelişim gösteren öğrencilerin sıkılabildiğini, bu yüzden özel gereksinimli öğrencileriyle daha çok teneffüslerde ilgilenmeye çalıştığını belirtmektedir. *“Zaman sıkıntısı oluyor. İki öğrencimiz için de diyelim ki yeri geliyor dersin beş dakikasını, on dakikasını onlara ayırmak gerekiyor. Diğer öğrenciler bu arada farklı etkinliklerle meşgul etmek gerekiyor. Onun haricinde Kur'an-ı Kerim dersindeki öğrenci ile dersin dışında, teneffüslerde bir araya gelip telafi etmeye çalışıyoruz. Yoksa tamamen derste olduğu zaman bu sefer diğer öğrenciler de sıkılıyor, hem sıkılıyorlar hem de biraz haklarına girmiş oluyoruz.”*

Furkan öğretmen, müfredatın yoğun olması nedeniyle konuları yetiştirmede sıkıntı yaşadığını ve özellikle TEOG sınavına hazırlandıkları için özel gereksinimli öğrencilere vakit ayıramadığını belirtmektedir. Reyhan öğretmen de TEOG sınavı gelmeden önce özel gereksinimli öğrencileriyle birebir ilgilenebildiklerini, ancak TEOG uygulamasıyla birlikte sınav merkezli çalışmaya başladıklarını ve özel gereksinimli öğrencilere vakit ayıramadıklarını ifade etmektedir. *“Açıkçası çok üzerine düşebiliyor muyum, çok fazla düşemiyorum. Çünkü bizim sınıflarımıza TEOG uygulaması geldi. TEOG uygulaması ile alanımız biraz daha daraldı. Önceden birebir daha iyi ilgilenebiliyorduk belki, ama şu an sınav merkezli çalışıyoruz.”*

Uyum Problemi

Çalışma grubundaki öğretmenlerden dördü (Zafer, Adem, Furkan ve Yavuz), kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli öğrenciler için uyarlama yaparken uyum sıkıntısı yaşandığını belirtmektedir.

Zafer öğretmen, bazı özel gereksinimli öğrencilerin grup çalışmalarına uyum sağlayabildiğini, bazılarının ise sağlayamadığını belirtmektedir. *“Adnan dediğimiz çocuğu muhtemel bir grup çalışmasına katsak uyum sağlayacaktır diye tahmin ediyorum. Ama Cerin dediğimiz öğrencimizi grup çalışmasına katsak muhtemelen arkadaşları o kıvamı yakalayamadıkları zaman, muhtemelen onlara küsecektir ve tamamen kapıları kapatacaktır. Çalışmaya katılmayacaktır diye tahmin ediyorum.”*

Adem öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin olduğu sınıflarda uyum problemi yaşandığını, bazı öğrencilerin arkadaşlarının yetersizliğiyle alay edebildiğini söylemektedir. *“Kaynaştırma öğrencisinin olmuş olduğu sınıflarda uyum problemi yaşıyoruz. Yani en ciddi anlamda yaşadığımız problem uyum problemi. Tabi çok anlayışlı çocuklar da var, bunların durumunu bildiği için onlara güzel davranan öğrenciler de var, ama onların işte zekâ noktasında problemi olduğu için onlarla dalga geçen, böyle şey yapan öğrenciler de var. İşte bu, sınıfa bazen yansıyor ister istemez. Mesela çocuk bir şey sorduğu zaman, dalga geçme, alaya alma vesaire durumlar ortaya çıkıyor.”*

Furkan öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin sınıftaki diğer öğrencilerle uyumlu hareket edemediğini belirtirken, Yavuz öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin sınıf ortamına uyum sağlamada sıkıntı yaşadığını dile getirmektedir. Yavuz öğretmen bu konudaki düşüncelerini şöyle açıklamaktadır: *“Bu öğrencilerin en büyük sıkıntısı, sınıf ortamına ilk başta uyum sağlayamamaları, genelde tek sırada otururlar, sınıfın en arka tarafında yer alırlar. Kendini hepten dersten soyutlar. Böyle her derste bir uyku modunda sırada yerini alır, bu şekilde devam ederse kendi yeteneklerinin ortaya çıkması mümkün değil.”*

Takip Problemi

Görüşme yapılan öğretmenlerden ikisi (Serra ve Yavuz), kaynaştırma sınıflarında yaptıkları uyarlamaları takip etmede zorlandıklarını söylemektedir.

Serra öğretmen, ders saati yetersiz olduğundan özel gereksinimli öğrencisini takip etmede sıkıntı yaşadığını dile getirmektedir. *“Takip edemiyorsunuz en büyük sıkıntısı bu. Siz materyali veriyorsunuz mesela haftada iki saat dersiniz var çocuğa. O iki saatte veriyorsunuz, bir daha ki hafta görüyorsunuz tekrar çocuğu ama bir sürü daha çocuk var. Onlarla ilgileniyorsunuz, onlara dersinizi anlatıyorsunuz. Yani çocuğa söylüyorsunuz ya fotokopisini kaybetmiş oluyor, ya yapamamış oluyor, anlamadım diyor.”*

Yavuz öğretmen, özel gereksinimli öğrencinin öğretim faaliyetlerinden azami derecede istifade edebilmesi için ev ortamının bilinmesi ve takip edilmesi gerektiğini düşünmektedir. *“Uzun süreli takip yapma noktasında sıkıntı yaşıyoruz. Bu çok donanımlı bir ekibin desteği ile olacak bir şey. Yani iyi niyet yetmiyor tek başına. Evdeki ailesi ile olan diyalogundan her zaman haberimiz olmayabiliyor... Evde nasıldır, yani evdeki halini bilmeden okulda da çok fazla isabetli bir adım atılmıyor.”*

Hâkimiyet Problemi

Çalışma grubundaki iki öğretmen (Zeynep ve Canan), kaynaştırma uygulamalarında uyarılama yaparken sınıftaki ahenk ve düzenin bozulabildiğini belirtmektedir.

Zeynep öğretmen, kaynaştırma uygulaması yapılan sınıfın çok hareketli olduğunu, sınıfı kontrol etmede güçlük yaşadığını belirtmektedir. *“Diyorum ya çok bir de hareketli sınıflar, yaramazlık oranları yüksek bu okuldakilerin. O arada siz bir öğrenciyle uğraşırken sınıf kaynıyor, yani gürültü falan zor oluyor gerçekten, sınıf hâkimiyeti elden gidiyor.”* Canan öğretmen de kaynaştırma uygulamaları yaptığı sınıfı kontrol etmede güçlük çektiğini bildirmektedir.

Hazırlık Problemi

Çalışma grubundaki öğretmenlerden biri (Enes), kaynaştırma uygulamalarında uyarılama yapabilmek için önceden hazırlık yapmak gerektiğini ve bu hazırlık sürecinin yorucu olduğunu belirtmektedir.

Enes öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri birbirinden çok farklı olduğu için derse hazırlık sürecinin sıkıntılı geçtiğini belirtmektedir. *“Birincisi hazırlık, özel hazırlık yapılması gerekiyor, hazırlık sıkıntısı oluyor.”*

İkincisi, benim de yaşadığım, zaman zaman bu normal öğrenci de bile yaşadığımız sıkıntı, bunlar da daha çok oluyor. Çünkü her biri, birbirinden acayip farklı oluyor, bir tanesi tamamen görselden anlıyor, onun her türlü materyali görsel olmak zorunda, diğeri tekrardan anlıyor ve gerçekten de yani uzun süre tekrar etmen gerekiyor. Birkaç defa değil, beş, on defa.”

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde uyarlama yaparken yaşadığı problemlere bakıldığında, en çok ders süresinin yetersizliğinden dolayı uyarlamalara gereken vaktin ayrılamaması noktasında sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerinin takibini yapamaması da ders süresinin yetersizliğinin bir başka sonucudur. Ayrıca, özel gereksinimli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin birbirleriyle uyum sağlayamaması bir başka sorundur. Son olarak kaynaştırma uygulamalarında sınıf hâkimiyetiyle ilgili problemler yaşandığı ve özel gereksinimli öğrencilere uyarlama yapabilmek için ders öncesinde ciddi bir hazırlık gerektiği, bu durumun öğretmenlerin işini bir hayli zorlaştırdığı söylenebilir.

5.1.2. İletişimde Problem Yaşayanlar

Çalışma grubundaki on bir öğretmen (Canan, Ahmet, Osman, Elif, Eylül, Mehmet, Yavuz, Yeliz, Serra, Zafer ve Azra), özel gereksinimli öğrencileriyle iletişim noktasında problem yaşadıklarını ifade etmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerin ruh dünyalarına nasıl ineceğini bilemediklerini ifade eden Canan öğretmen, bu öğrencisinin derste muhtemelen sıkıldığını ve bu duruma üzüldüğünü belirtmektedir. *“En büyük problem onların ruh dünyasına nasıl ineceğimizi bilmememiz. İkinci problem, görme engelli için, yani o yazıyı bilmiyorum, o tarz bir kitabı yok çocuğun. Ailesi o yazıyı öğrenmesi için bir şey yapmıyor. Yani çocuk oturuyor, sınıfta sadece dinliyor ve sıkılıyor muhtemelen. Tahtadakileri yazmaya çalışıyor kendince, ama göremiyor, karalıyor defterini. Yani çaresizlik ve üzüntü oluyor.”*

Ahmet öğretmen, özel gereksinimli öğrencisiyle birebir iletişimde sıkıntı yaşamadığını, ancak sınıf içi iletişimde sıkıntı yaşadığını şöyle ifade etmektedir: *“Birebir iletişimde çok sıkıntım yok aslında, ama sınıf içi iletişimde sıkıntı yaşıyoruz onunla.”*

Osman öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin içine kapanık olduğunu, bu yüzden iletişimde gecikmeler yaşanabildiğini aktarmaktadır. *“Mesela beşinci sınıftaki öğrencimize, daha sessiz içine kapanık olduğu için, bir soru sorduğumuz zaman hemen, anında cevabını alamama. Bazen şey yapıyor, düşünmesini beklediğimizde, tabi çocuk onu (cevap) veriyor.”*

Özel gereksinimli öğrencilerin birbirinden farklı özelliklere sahip olduğuna, kimisinin kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflara uyum sağlayabildiğine, kimisinin ise uyum sağlayamadığına dikkat çeken Elif öğretmen, öğretim faaliyeti yaparken en çok iletişim noktasında sıkıntı yaşadığını vurgulamaktadır. *“Sorduğu soruya verdiğiniz cevabı anlamadığını düşünüyorsunuz, çünkü bakışı, duruşu ya da bir sonraki sorduğu şey, çok alakasız. Onu bildiğiniz için o biraz üzücü. Öğretmen açısından da üzücü hani ona bir şekilde ulaşamıyorsunuz. Bazen bazı ünitelerde, bazı kazanımlarda, ona ulaşabiliyorsunuz ama birçoğunda ulaşılmıyor. Ben öyle düşünüyorum. Birçok kaynaştırma öğrencim oldu. Diyorum ya kimisi çok farklı normal diğerlerinden hiç farkı yok. Ama kimisi de bu öğrencim için de o sınıfta olmaması gerekir. Ona ulaşamıyorsunuz, o iletişimde bir sıkıntı oluyor.”*

Eylül öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin iletişim kurma sürelerinin daha kısa olduğunu, bu yüzden bu öğrencilerin bazen sıkıldıklarını belirtmektedir. *“Ciddi bir problemimiz yok, ama bazen sıkılma olabiliyor. Çünkü onlar için zaten süre daha kısa, iletişim süresi, ders manasında.”*

Mehmet öğretmen, özel gereksinimli öğrencisiyle ders içerisinde haftada sadece üç-beş dakika ilgilenmenin mümkün olduğunu ve bunun sağlıklı bir iletişim için yetersiz olduğunu belirtmektedir. *“İletişim noktasında tabi ki problem yaşanıyor. Onunla ortak bir iletişim kurmak için sonuçta onun seviyesine inmek zorundasınız. Onu kendi seviyenize çıkaramazsınız. Bu durumda ister istemez haftada iki saat veya bir saat bir araya geldiğin zaman o iletişim belki de üç dakika, beş dakika oluyor. Ee tabi uygun sağlıklı bir iletişim değil bu. Onun açısından da kötü bizim açımızdan da kötü.”* Bunun dışında Mehmet öğretmen, ders dışında özel gereksinimli öğrenciye her hafta bir beş dakika ayırmanın bile, onun gelişimi açısından oldukça faydalı olacağını ifade etmektedir. *“Bir yandan*

da işte durumu biliyorsun, bir şey yapamama çaresizliği içerisinde. Ama ne olabilir, orada işte öğretmenin fedakârlığı çıkıyor ortaya, öğretmenlik işte orada başlıyor. Normalde hani görev gereği istediğin zaman, öğretmen gider okula dersini anlatır, verir dersini, yapar uygulamasını çıkar. Ama onun dışında bir de hani işi hakkıyla yapmak var ya, işte orada özel olarak öğrenciyle bir beş dakika bile, bir beş dakika ona ayırmak, on dakika ayırmak ona da çok şey katacaktır.”

Yavuz öğretmen, iletişimin özel bir beceri olduğunu, bu konuda eğitim almamış bir öğretmenin özel gereksinimli öğrencilerle sağlıklı bir iletişim kuramadığını, iyi bir iletişim kurulamayınca öğrencinin olumsuz davranışlarda bulunabildiğini belirtmektedir. Yavuz öğretmene göre sağlıklı iletişim kurulamadığında, bazı öğrenciler şiddete başvurarak kendilerini ifade etmeye çalışmaktadır.

Özel gereksinimli öğrencinin olduğu bir sınıfta iletişim kopuklarının kaçınılmaz olduğunu düşünen Yeliz öğretmen, genele hitap edildiğinde özel gereksinimli öğrencinin ihmal edildiğini belirtmektedir. *“Otuz kişilik bir sınıfta, yirmi dokuz tane normal saydığınız öğrenci ya da işte bir tane normal saymadığınız kaynaştırma öğrencisi varken, iletişimde kopukluklar oluyor elbette. Bazen biz dozunu ayarlayamayabiliyoruz. Genele hitap ettiğimiz için o çocuğu gözden kaçırmış oluyoruz. Öyle bir sıkıntımız var.”*

Öğrenciye sevgiyle yaklaşıldığında, bunun karşılıksız kalmayacağını bildiğini belirten Serra öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerinden birinin sadece soru sorulduğunda iletişim kurduğunu, ancak bu öğrencisinin güvenini kazanarak onun iletişime daha açık olmasına katkı sağladığını aktarmaktadır. Zafer öğretmen ise, özel gereksinimli öğrencilerinden birinin iletişime kapalı olduğu için bazı sıkıntılara neden olduğunu, ancak diğerinin iletişime açık olması sayesinde kendini geliştirebildiğini vurgulamaktadır. Son olarak Azra öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin bazı durumlarda kendisini iletişime kapattığını, velisiyle işbirliği yaparak bu durumu aşabildiğini belirtmektedir.

Kaynaştırma uygulamalarındaki iletişimle ilgili problemlere bakıldığında, öğretmenlerin, iletişim süresinin kısalığı, öğrencilerin seviyelerinin birbirinden çok farklı olması gibi nedenlerden dolayı, özel gereksinimli öğrencilerle sağlıklı

bir iletişim kuramadıkları görülmektedir. Fizyolojik ve psikolojik rahatsızlıkların yanında, iletişimin tarafı olan kişilerin iletişim kanallarında eksiklik veya yetersizliklerin bulunmasının da iletişimi engellediği bilinmektedir (Koç, 2011a, s. 248). Bu çalışmada da özel gereksinimli öğrencilerin yetersizliklerinin, öğretmenlerin bu öğrencilerle iletişim kurmasını zorlaştırdığı anlaşılmıştır.

5.1.3. Öğretimde Problem Yaşayanlar

Çalışma grubundaki dokuz öğretmen (Semra, Mehmet, Reyhan, Fatma, Enes, Zeynep, Halime, Zehra ve Ahmet), kaynaştırma uygulamalarında öğretimle ilgili problemler yaşadıklarını belirtmektedir.

Semra öğretmen, dersin sonunda özel gereksinimli öğrencinin sorduğu soruların, söz konusu öğrencisinin dersi hiç anlamadığının göstergesi olduğunu, konuyu onun için tekrarlamak istediğinde normal gelişim gösteren öğrencilerin rahatsız olduğunu ve özel gereksinimli öğrencinin ödevlerini yapmadan sınıfa geldiğini ifade etmektedir.

Mehmet öğretmen, yoğun ders programından ve çok fazla sınıfa derse girmesinden dolayı özel gereksinimli öğrenciye ilişkin sorumluluklarını unutabildiğini ifade etmektedir. Örneğin özel gereksinimli öğrencisinin ailesinin, kendisinden ödev verdiği zaman çocuklarının defterine yazmasını rica ettiğini, ancak yoğun ders programı içerisinde bunu yapmayı unuttuğunu söylemektedir.

Reyhan öğretmen, derste özel gereksinimli öğrencisine çok fazla hitap edememenin bir problem olarak görülebileceğini düşünmektedir. Ayrıca kaynaştırma uygulamaları konusunda daha donanımlı hale geldiklerinde, bu öğrencilere daha fazla yardımcı olabileceğine işaret etmektedir. *“Belki derste çok fazla ona hitap edememe problemini yaşıyoruzdur. Ama hani dediğim gibi göz ardı asla, ki hiçbir öğrencimi göz ardı etmem, ki kaynaştırma öğrencilerimi asla göz ardı etmem. Yani onlara ayıracağım muhakkak bir teneffüsüm, bir vaktim vardır.”*

Fatma öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin algı seviyesine yeterince inemediğini, sınıftaki zeki öğrencilerle özel gereksinimli öğrencilere aynı anda ders anlatmanın zorlayıcı bir durum olduğunu belirtmektedir. *“Şimdi sekizde, normal işte yoğun yoğun çalışıyorsun, hazırlanıyorsun sonra seviyeye indiğini*

düşünüyorsun ama seviyeye hala inemediğini fark ediyorsun. Ya da onlardan (özel gereksinimli öğrencilerden) sonra sınıfa toplanarak hadi birden öbür tarafa birden sınıftaki en iyi öğrenciye birden ulaşman işte o zor olabiliyor.”

Enes öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin dersin akışını bozabildiğini, dersin akışı bozulunca yeniden derse odaklanmak için fazladan çaba harcaması gerektiğini ifade etmektedir. *“Yani sonuçta bir sınıfın içerisinde ve o sınıfın da havası var. Hele hele böyle sözel derslerin en büyük avantajı, çocuğu bir güdülemeyle başlarsın ve o havayı hiç düşürmezsin. Belki medyada reyting diyorlar. Yani o öğretmenin o şovunu engellemek lazım. Engellendiği zaman, yani o tekrarı yaptığın zaman, iki öğrenci sağındaki, solundaki öğrenciye baktı mı, sen ya bir öğrenci ya bütün sınıf, tercihte zorlanıyorsun. Hangisini tercih edeyim diye. Çünkü tekraren o çocuğu güdülemek için ya bir hikâyeye anlatmak zorundasın, ya ilginç bir soru sormak zorundasın. Bunun için de zaman harcamak zorundasın.”*

Zeynep öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin dersle alakasız anlatımlarda bulunabildiğini, bu yüzden arkadaşları karşısında komik duruma düştüğünü belirtmektedir. *“Mesela diyelim ki bir öğrenci heyecanla parmak kaldırıyor, kaynaştırma öğrencisi. Bizim söylediğimize (göre onun söylediği) çok uç bir şey. Anlatıyor günlük hayatından bir şey, bir kelime belki benzerlik kuruyor, ama anlattığı şey çok uç bir şey, hiç ilgisiz bir şey. Bu sefer sınıfta gülüşmeler oluyor, yani bayağı acımasız eleştiriler geliyor arkadaşlarından.”*

Halime öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinden dolayı sürekli aynı konuları tekrar etmek zorunda kalmasını ve bu öğrencisinin ödevlerini zamanında yapmamasını problem olarak görmektedir. *“Yoğun olarak yaşadığım, sürekli tekrar ediyoruz ve ödev verdiğimde de bunları zamanında yapmıyor mesela. Ee sürekli aynı ödev üzerinde, hani iki hafta, üç hafta neyse kalmak zorunda kalıyoruz. Böyle bir sıkıntı var.”*

Özel gereksinimli öğrencisinin okuma-yazmasının olmadığını vurgulayan Zehra öğretmen bundan dolayı öğretimde problem yaşadıklarını ifade etmektedir. *“Yazamadığı için zihinde tutma problemi oluyor haliyle. Okuyamadığı için de*

derse katılım gösteremiyor. Bu anlamda her şekilde akademik anlamda sorun yaşıyoruz.”

Ahmet öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin, diğer öğrencilere öğretimle ilgili bazı konularda olumsuz örnek olabildiğini vurgulamaktadır. *“En büyük sıkıntımız onlarda, hani diğer öğrencileri kendine benzetmeye, hani nedir, ödevini yapmazsa diğer arkadaşları da “bunu o yapmazsa ben de yapmam, onunki eksikse ben de eksik verebilirim” gibi düşünüyor, dedim ya öğrenci bunu kullanıyor.”*

Öğretimde yaşanan problemlere genel olarak bakıldığında, konu tekrarı yapmak zorunda kalma, özel gereksinimli öğrencinin seviyesine yeterince inememe ve dersin akışının bozulması gibi hususların öğretmenlerin en çok sıkıntı yaşadığı konular olduğu görülmektedir.

5.1.4. Davranışlarda Problem Yaşayanlar

Görüşme yapılan öğretmenlerden yedisi (Derya, Enes, Ahmet, Adem, Meryem, Semra ve Furkan), özel gereksinimli öğrencilerin olumsuz davranışlar sergileyerek problem oluşturabildiğini söylemektedir.

Derya öğretmen, normal gelişim gösteren öğrencilerin dersin bölünmesinden rahatsız olduklarını ve özel gereksinimli öğrenci dersi böldüğünde ona tepki verdiklerini ifade etmektedir. Derya öğretmen, bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmektedir: *“Şimdi istemsiz hareketlerde bulunduğu için ve sesli çıkışlar yaptığı için bir anda fiziksel ortamı etkileyen bir duruma dönüşüyor. O yüzden en büyük sıkıntı bu zaten... Zaten Rifat ee kas sistemini her an kontrol edemiyor, olduğu yerde ileri geri vücudunu sallıyor, ayaktayken de yapıyor, oturduğu zaman da zaman zaman bunu yapıyor, sürekli sallanıyor.”* Ayrıca Derya öğretmen, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrenciye geçen seneki tavırlarıyla bu seneki tavırlarının çok farklı olduğunu, bunda ergenlik dönemine girmelerinin etkisinin olduğunu şu cümlelerle aktarmaktadır: *“Bu sene onların sabırlarının tükendiğini görüyorum ona karşı. Bunda ergenlik döneminin çok büyük etkisi var. Çünkü Rifat da ergenlik dönemi yaşıyor. Arkadaşları da ergenlik dönemine giriyor. Ve artık hani tahammülleri*

daha azalmış gibi görüyorum. Çünkü birden üç beş kişi tepki göstermeye başlıyor. “ya sus artık” mesela bunu ben geçen sene kesinlikle duymadım.”

Enes öğretmen, özel gereksinimli öğrencinin etiketlenmesini ve sınıfta kabul görmemesini önemli bir problem olarak görmektedir. Özel gereksinimli öğrenciyle ilgili olumsuz imajın yıkılması ve bu öğrencilerin sınıfta kabul görmesi durumunda öğretmenin kendi sorumluluklarını daha rahat yerine getirebileceğini ifade etmektedir. *“O çocuk mимlenebiliyor, biliniyor çevresinden, bu kaynaştırma (öğrencisi) dediğin anda ister istemez bir şekilde etiketliyorsun. Bu sefer normal çocuğun yaptığı bir kavgayı bile kim yaptı, Şerif. Ha o kaynaştırmaydı diye aslında geriye dönüp baktığın zaman öğretmenin de hafızasında bir haksızlık olduğu yani o çocuğa karşı haksızlık yaptığını düşünmeye sevk oluyorsun... Genelde o yaşadığımız sıkıntı etiketlenme ve kabul görme, en çok şey yaptığım problem ettiğim konu o. Kabul görürse o çocuk problem yok yani sınıf onu sahiplenirse problem yok. Ondan sonrası sana kalıyor yani. Senin destek olmana kalıyor. Hele hele bir de kabullenme yoksa ve sürekli bir şeyler yapılıyor, suç çocuğa atılıyorsa orda çok problemler yaşıyoruz.”* Enes öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin fiziki yönden arkadaşlarını rahatsız edebildiğini de aktarmaktadır. *“Normalde iki öğrenci arasında yaşanmayacak problemler, bu öğrenciyle diğer öğrenci arasında yaşanabiliyor. Yani Şerif kaba, cüsseli bir çocuk, bir arkadaşına dokunduğu zaman ona vurmuş gibi gelebiliyor, dolayısıyla bu bir problem.”*

Ahmet öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerin anlamlandırabildiği bazı konuları anlamlandıramadığında saldırgan bir tutum benimseyebildiklerini vurgulamaktadır. *“Yoğun olarak yaşadığımız, çoğunlukla agresif olmaları. Çünkü, normal bir öğrencinin anlamlandığı bazı şeyleri, anlamlandıramıyorlar zihinlerinde, (yani) gerçek algısı diğer öğrenciler gibi değil, kendi iç dünyası var.”*

Adem öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin dersi anlamakta zorluk çektiğini, bu yüzden dersten koparak arkadaşlarını rahatsız etmeye başladığını belirtmektedir. *“Sekizinci sınıfta bulunan bir kaynaştırma öğrencisi, müfredat onun seviyesinin çok üzerinde olduğu için müfredatı anlattığın zaman, bu çocuk*

ister istemez dersten kopuyor. Anlamadığı zaman da bu sefer başka şeylerle meşgul oluyor veya etrafındaki öğrencileri rahatsız etmeye başlıyor. O zaman sınıfta bir huzursuzluk ortamı meydana getiriyor. O zaman ona farklı bir etkinlik vermek istiyorsun. Farklı bir etkinlik verdiğin zaman da niye bana veriyorsun diğerlerine vermiyorsun diye bir şey ortaya çıkıyor.”

Meryem öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin sınıfta gürültü olunca rahatsız olduğunu belirtmektedir. Meryem öğretmenin bu rahatsızlığı gidermek için öğrencisine bu gibi durumların normal olduğunu izah etmeye çalıştığı görülmektedir. *“Biraz hassas, sınıfta gürültü olunca arkadaşlarına kızabiliyor, ama ben Havva’ya sınıflar böyle bir yerdir, okullarda gürültü olur, bazen işte ses bizi rahatsız etse de bazı durumlara alışma durumundayız gibi yani.”*

Semra öğretmen özel gereksinimli öğrencilerin bazen dersi ilgisiz sorularla bölebildiğini ve arkadaşlarını rahatsız edici davranışlarda bulunabildiğini aktarmaktadır. *“Aşırı soru sormaları, bunun dışında konuyla hiç alakası olmayan, bir şey söylüyor, tabi o zaman ders bölünüyor. Arkadaşlarıyla zaman zaman sorun yaşayabiliyorlar. Mesela arkadaşları birtakım sıkıcı davranışlarından bıktıklarını bana ifade ediyorlar. Ben kaç kere artık yeter, bu kadar, yapma, diye (söyledim).”*

Özel gereksinimli öğrencisinin sınıf içi kurallara uymadığını vurgulayan Furkan öğretmen, bu noktada çok hazırlıklı olunması gerektiğini de eklemektedir. *“Dersi bölmede, ders içi kurallara uymada sıkıntılar yaşadığı için işte sınıftaki en büyük çektiğimiz sıkıntı odur. Dersi dinlemede, çünkü onun bazen izin almıyor (konuşmak için). Sınıf kurallarına uymama da ayağa kalkma, konuşma, sınıf çıkma gibi davranışları rahat göstereceği için öğretmenin burada çok hazırlıklı olması gerekir.”*

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında davranışlarla ilgili yaşadıkları problemlere bakıldığında, özel gereksinimli öğrencinin sınıf içi kurallara uymaması, arkadaşlarını rahatsız etmesi, ilgisiz sorularla dersin akışını bozması gibi farklı yollarla öğretim faaliyetlerini olumsuz yönde etkileyebildiği görülmektedir. Diğer taraftan özel gereksinimli öğrencilerin sınıfta kabul görmemesi de bazı olumsuz davranışlara neden olabilmektedir.

5.1.5. Değerlendirmede Problem Yaşayanlar

Çalışma grubundaki öğretmenlerden dördü (Elif, Ahmet, Fatma ve Reyhan), değerlendirmede problem yaşadığını aktarmaktadır.

Normal gelişim gösteren öğrenciler için hazırlanan sınav kâğıdının özel gereksinimli bireye verilmesi durumunda sıkıntı yaşandığını belirten Elif öğretmen, bu öğrencinin seviyesine uygun özel sorular hazırlanması gerektiğini belirterek bu sıkıntının çözüm yolunu da göstermektedir. *“Şimdi ona göre sınav hazırlandığında kesinlikle bir sorun yok. Çünkü onun düzeyine göre sorular, işte şıkları az, ya da tamamlamalı. Ama normal bir öğrenciye verdiğimiz sınav kâğıdını verdiğimizde en fazla on puan, on beş puan, yirmi puan, olmuyor o zaman.”*

Ahmet öğretmen, özel gereksinimli öğrencinin mantıksal veya kurgusal anlamda hatalar yapabildiğini, bu durumun değerlendirmede problem oluşturabildiğini, ancak öğrencinin lehinde değerlendirme yapmaya çalıştığını vurgulamaktadır. *“Yani mantıksal hatalar veya kurgusal anlamda sıkıntı oluyor çocukta. O zamanda mutlaka biraz inisiyatif kullanıp iyi yanlı değerlendirme yapabiliyoruz tabi ki.”*

Özel gereksinimli öğrencisini, hedeflediği kazanımlara göre değerlendirdiğini belirten Fatma öğretmen, kendi yaptığı değerlendirmelerde bir problem yaşanmadığını ancak MEB’in yaptığı merkezi değerlendirmede sıkıntı yaşandığını ifade etmektedir. Fatma öğretmen, TEOG sınavında özel gereksinimli öğrencilere normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı soruların sorulduğunu, bu durumdan dolayı düşük not alan özel gereksinimli öğrencilerin psikolojilerinin olumsuz yönde etkilenebildiğini aktarmaktadır. Fatma öğretmen, MEB’in özel gereksinimli öğrenciler için ayrı sorular hazırlaması gerektiğini de belirtmektedir. *“Biz bireysel değerlendirme yaparken kendi sınavlarımızda problem yok aslında. Yani zaten almak istediklerimi biliyorum. Ona göre bir değerlendirme sunuyorum. Ama Milli Eğitimin yaptığı değerlendirme bizimkisi gibi olmuyor. Milli Eğitim hani sınıfta aynı eşit sorular sorup, aynı şekilde değerlendiriyor. Dolayısıyla o zamanda çocuk düşük, seviyesi düşük oluyor. Okul başarısını da etkiliyor. Çocuğun psikolojik durumunu da etkiliyor. Bizim dersimizde problem olmuyor*

tabii ki benim dersimde bir problem varsa, o zaman benim çalışmam yetersiz diye düşünmem gerekiyor.”

Reyhan öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencileri beraber sınav yaptıklarında, özel gereksinimli öğrencilerin çok düşük not aldıklarını, ancak bu öğrencilere geçer not vermeleri gerektiği için notlarını yükseltmek zorunda kaldıklarını belirtmektedir. Bu şekilde gereken kazanımları edinemedikleri halde özel gereksinimli öğrenciler dersi geçmiş olmaktadır.

Değerlendirmede yaşanan problemlere bakıldığında, normal gelişim gösteren öğrencilerle özel gereksinimli öğrencilerin aynı sınava tabi tutulmasının, birtakım olumsuz sonuçlara yol açtığı görülmektedir. Öğretmenlerden biri (Fatma), özellikle TEOG sınavında özel gereksinimli öğrencilerin gözetilerek, ayrı sorularla değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

5.2. Kaynaştırma Uygulamalarında Problem Yaşamayanlar

Çalışma grubundaki öğretmenlerden üçü (Eymen, Musa ve Asya), kaynaştırma uygulamalarında problem yaşamadığını ifade etmektedir.

Eymen öğretmen, almış olduğu medrese eğitimi sayesinde özel gereksinimli öğrencilerle ilgili bir sıkıntı yaşamadığını belirtmektedir. Eymen öğretmen, öğrencilerin kendisini hem sevdiğini hem de korktuğunu bu sayede sınıf hâkimiyetinde problem yaşamadığını şöyle ifade etmektedir: *“Benim şöyle bir durumum var, ben medrese okuduğum için birazda yani pedagojik olarak şöyle diyeyim sana, yani ben biraz klasik öğretmenim, yani medrese usulü uyguluyoruz, biraz korkuyorlar benden. Hem çok seviyorlar beni hem çok korkuyorlar yani. Onu da ayarladık nasıl ayarladıysak artık.”*

Musa ve Asya öğretmenler, kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili herhangi bir problem yaşayıp yaşamadıklarını sorduğumuzda, herhangi bir problem yaşamadıklarını ifade etmektedir.

Kaynaştırma uygulamalarında problem yaşamadığını belirten bu üç öğretmenin ikisinin kırk yaş üzeri; birinin otuz yaş üzeri olduğu ve mesleklerinde tecrübeli oldukları bilinmektedir. Bu bilgidен hareketle, kaynaştırma

uygulamalarında problem yaşamamalarında tecrübelerinin etkisi olduğu söylenebilir.

5.3. Öğretmenlerin Problemlerle Başa Çıkma Yolları

Kaynaştırma uygulamalarında problem yaşadığını belirten yirmi üç öğretmenden on üçü (Semra, Canan, Yavuz, Derya, Elif, Ahmet, Furkan, Zeynep, Zehra, Zafer, Mehmet, Enes ve Halime), yaşadıkları problemleri çözmek için birtakım yollara başvurduklarını ifade etmektedir. Bu çözüm yolları öğrenciyle konuşarak uyarma, rehberlik öğretmeniyle görüşme, birebir ilgilenme ve aileyle işbirliği yapma olmak üzere dört alt başlıkta toplanmaktadır.

5.3.1. Öğrenciyi Uyarma

Çalışma grubundaki öğretmenlerden dördü (Semra, Canan, Yavuz ve Derya), özel gereksinimli öğrencisiyle ilgili bir problem yaşadığında onunla konuşarak uyarmayı tercih ettiğini söylemektedir.

Semra öğretmen, bazen özel gereksinimli öğrencisini yanına çağırıp onunla özel olarak konuştuğunu belirtmektedir. *“Onun anlayacağı en uygun dille, onu kırmadan, sınıf içinde de onu rencide etmeden uyarıya çalışıyorum. Özel bir yanıma çağırıp bazen konuştuğum olmuştur. Ya ben daha çok bunlara hani sınıf içinde herkes gibi davranmayı daha çok yeğliyorum. Yani sen diğerleri gibisin, senin çok fazla ne olumlu ne olumsuz bir ayrıcalığın olamaz.”* Canan öğretmen ise, özel gereksinimli öğrencisini derse karşı ilgisiz davrandığında uyardığını şöyle ifade etmektedir: *“Bazen ilgisiz oluyor, biraz kızıyorum hatta niye ilgilenmiyorsun diye.”*

Yavuz öğretmen, özel gereksinimli öğrencisiyle ilgili problemlere çözüm üretirken, bu öğrenciyi duygusal yönden olumsuz etkilemeyecek açıklamalarda bulunduğunu ifade etmektedir. *“Yani kendisine değer verdiğimizizi, istenilen şeyin kendisi için faydalı olacağını, bazen eleştirsek bile o hareketini beğenmediğimizi, yoksa şahsiyle ilgili bir sorununuz olmadığını ve zamanla kendisinin de bize hak vereceğini ifade ederek samimiyetimizi ortaya koymaya ve bunu ufak bahaneler ile devam ettirmeye çalışıyoruz.”*

Özel gereksinimli öğrencisinin sınıfta ayağa kalkarak dersin akışını bozduğunu ifade eden Derya öğretmen, bu sorunu çözmek için sesini yükseltmek zorunda kaldığını şöyle ifade etmektedir: *“İlk başlarda işte yavrum hadi gel geçelim, hatta birlikte geçelim yerimize falan çünkü öğretmen masasına kadar geliyordu. Hiçbir şekilde bir fayda sağlamadığını gördüm... Annesi bana aynen şunu söyledi hocam sert ve net çıkışlar yapmadığınız sürece oturmayacaktır. Öyle durumlarda sert bir çıkış yapmalısınız. Ben de ondan sonra çok kısa cümleler “Rıfat hemen yerine otur, Rıfat hemen yerine geç.” Sert ve kesin konuştuğum zaman benim kararlı olduğumu anladığı an oturuyor, en azından yerinde kalıyor. Bunun çok etkili olduğunu gördüm ama kendimi o kadar kötü hissettim ki sonra arkadaşlarına açıklama yapmak zorunda kaldım... Çünkü bir din kültürü öğretmeni ya da başka bir branşta olmanızın da önemi yok ama hele hele bir din kültürü öğretmenin hani engelli birisine karşı sert bir çıkışla bir şey ifade etmesi beni çok önce rahatsız etti. Fakat şunu gördüm ki ben de sonuçta sağlık meslek lisesi mezunuyum. Sağlık eğitimi alan birisi bunu daha farklı değerlendiriyor. O çocuğun bunu ona bağırma olarak algılamadığını biliyorum. Komut alma şekli bu olmuş bu yaşına kadar.”*

5.3.2. Rehberlik Öğretmenine Danışma

Görüşme yapılan öğretmenlerden dördü (Elif, Ahmet, Furkan ve Zeynep), kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları problemleri rehberlik öğretmenleriyle görüşerek çözmeye çalıştıklarını söylemektedir.

Elif öğretmen, özel gereksinimli öğrencisiyle ilgili başa çıkamadığı bir sıkıntı yaşadığında, rehberlik öğretmeniyle görüştüğünü belirtmektedir. *“Rehberlik öğretmeniyle görüşüyoruz bizim eksik kaldığımız noktalarda, ya da sınıfın kendi rehberlik öğretmenine söylüyoruz, o oraya yönlendiriyor.”* Ahmet öğretmen de bir problemle karşılaştıklarında rehber öğretmene danıştıklarını ifade etmektedir. Ahmet öğretmenin ifadelerinden rehber öğretmenin gerekli durumlarda öğrencinin ailesiyle de iletişime geçerek çözüm arayışlarını sürdürdüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca okulda özel eğitim sınıfı olduğundan, özel eğitim öğretmenlerinden de destek alabildiğini vurgulamaktadır. *“Birinci aşamada mutlaka rehber öğretmene danışıyoruz. O da çözüm olmazsa zaten*

rehber öğretmenimiz ailesini çağırıyor... Rehber öğretmen bu konuda iyi çalışıyor. Bu seneki hocamız Allah razı olsun iyi çalışıyor, çaba gösteriyor. En büyük desteğimiz o zaten. Bir de mesela bizim okulda özel eğitim sınıfı var. Özel eğitim hocalarımızdan da çok iyi destek alıyoruz o anlamda.”

Furkan öğretmen, ders öncesinde özel gereksinimli öğrencisinin durumunu kontrol ederek derse katılıp katılamayacağını tespit etmeye çalıştığını, derse katılabilecek durumda değilse rehber öğretmen ve idareyle iletişime geçtiğini aktarmaktadır. Özel gereksinimli öğrencileriyle karşılaştığı problemleri nasıl çözmeye çalıştığını sorduğumuz Zeynep öğretmen ise, çoğu zaman kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan problemlerin çözümsüz kaldığını, ancak rehberlik servisiyle iletişime geçerek bazı problemleri aşmaya çalıştığını belirtmektedir.

5.3.3. Birebir İlgilenme

Görüşme yapılan öğretmenlerden üçü (Zehra, Zafer ve Mehmet), kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları problemleri özel gereksinimli öğrencileriyle birebir ilgilenerek çözmeye çalıştıklarını aktarmaktadır.

Zehra öğretmen, birebir iletişim kurarak öğretim faaliyetlerinin yapılmasının daha faydalı olacağını vurgulamaktadır. “*Öğretmen birebir onunla iletişim kurunca, birebir eğitim, öğretim uygulayınca ona daha çok katkısı oluyor.*” Yoğun programına rağmen, özel gereksinimli öğrencisine zaman ayırmaya çalıştığını ifade eden Zafer öğretmen ise, bu çabalarına rağmen fazla mesafe kat edemediğini ve başka çözümler aranması gerektiğini vurgulamaktadır. Zafer öğretmen “*Önemli olan ders öğretmeni olarak benim onunla iletişime geçmem.*” cümlesiyle birebir ilgilenerek kaynaştırma uygulamalarında yaşanan problemlerin üstesinden gelinebileceğini ifade etmektedir.

Mehmet öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerle ilgili problemlerin başkalarından yardım almadan da çözülebileceğini, ancak bunun için öğretmenin öğrencileriyle daha fazla ilgilenmesi gerektiğini, bunun da daha fazla emek ve zaman harcamak anlamına geldiğini belirtmektedir.

5.3.4. Aileyle İşbirliği Yapma

Çalışma grubundaki öğretmenlerden üçü (Enes, Halime ve Derya), kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları problemleri özel gereksinimli öğrencilerin aileleriyle işbirliği yaparak çözmeye çalışmaktadır.

Enes öğretmen, kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları problemleri çözerken takip ettikleri yöntemin problemin yapısına göre değiştiğini, ancak özel gereksinimli öğrenci söz konusu olduğunda ailelerle işbirliğini artırarak problemleri çözmeye çalıştıklarını vurgulamaktadır. *“Ya yeri geliyor aileyle çözüyorsun (problemin) şekli şemali neyi gerektiriyorsa ona göre. Yani normal bir öğrencideki problemin boyutu neyse onda da aynıdır. Bence arada bir fark yok, ama burada aileyi biraz daha fazla katıyoruz. Çünkü aileyi katmadığımız zaman çocukta müdahale edemediğimiz şeyler oluyor. Çocuk anlamıyor bizi.”* Halime öğretmen ise, özel gereksinimli öğrencilerin ödevlerini ailelerle işbirliği yaparak takip ettiklerini, bu şekilde muhtemel problemleri engellediklerini belirtmektedir.

Derya öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin annesinin sürekli okulda bulunduğunu, kendisinin baş edemeyeceği bir sıkıntı çıktığında annesinin devreye girdiğini ifade etmektedir *“Ben o konuda annesinden yardım alıyorum. Bu gibi durumlarda zaten en iyi doktor da en iyi öğretmen de anne gerçekten. Anne sürekli okulda, sabah onunla birlikte geliyor. Burada okulda temizlik elemanlarımızın oturduğu odada oturuyor çıkışa kadar. Ondan sonra oğlunu alıp gidiyor. Sınıfta bir sıkıntı çıkardığı zaman öğretmenler onun yerini biliyorlar zaten. Hemen anne çağırılıyor. Anne ya o hemen duruma müdahale ediyor, hani artık tehdit ederek. Durumu düzeltiyor ya da alıp götürüyor dışarıya, ama diğer derse tekrar getirmek üzere.”*

Kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları problemleri çözmeye yöntemlerini sorduğumuz çalışma grubundaki iki öğretmen (Adem ve Serra), yukarıdaki dört kategoriye girmeyen düşünceler ifade etmektedir. Adem öğretmen bu öğrencilerin ayrı sınıflarda eğitim görmesi gerektiğini, bu şekilde bütün problemlerin çözülmüş olacağını söylerken Serra öğretmen, sorunları çözmek için kendilerinin güçlerinin yettiği ölçüde mücadele ettiklerini, yöneticilerin de

tepeden inme çözümlerle değil, eğitim faaliyetlerini yerinde gözlemleyerek çözüm üretmeye çalışmaları gerektiğini belirtmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (23) kaynaştırma uygulamalarıyla ve özel gereksinimli öğrencilerle ilgili problem yaşamaktadır. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yaşadığı problemlere bakıldığında, en çok uyarılma yaparken problem yaşadıkları görülmektedir. Uyarılmalarda yaşanan problemlerin başında zaman sıkıntısı yani ders süresinin yetersizliği gelirken özel gereksinimli öğrencilerin sınıfa uyum sağlamada zorluk çekmeleri ve bu öğrencilerin takibinin yapılamaması diğer önemli problemlerdir. Öğretmenlerin yarıya yakını iletişimde, üçte biri öğretimde ve yaklaşık dörtte biri özel gereksinimli öğrencilerin davranışlarıyla ilgili bazı sorunlar yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin en az problem yaşadıkları konunun özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirilmesi olduğu görülmektedir. Bu durumda özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirilmesinin çok ciddiye alınmamasının payı olduğu düşünülmektedir. Bütün bu problemlerin üstesinden gelmek için öğretmenlerin öğrenciyi uyarma, rehberlik öğretmenine danışma, öğrenciyle birebir ilgilenme ve ailelerle işbirliği yapma gibi birden fazla çözüm yöntemine başvurmaktadır.

Nizamoğlu (2006, s. 99) ve Gök'ün (2013, s. 88) araştırmalarında, sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencileriyle ilgili bir problem yaşadıklarında uyarma, görmezden gelme, öğrenciyle birebir konuşma, göz teması kurma, yaptığı davranışın ondan beklenmediğini ifade etme, rehber öğretmene danışma ve aileyle iletişime geçme gibi teknikler kullandıkları görülmektedir. Bu noktada çalışma grubumuzdaki DKAB öğretmenleriyle, Nizamoğlu'nun ve Gök'ün çalışmalarındaki sınıf öğretmenlerinin benzer çözüm yollarına başvurdukları söylenebilir. Türk'ün (2011, s. 165) çalışmasında ise öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerin sınıfla uyumlu hareket edemediklerini düşündükleri görülmektedir. Bu çalışmada da uyarılmalarda yaşanan problemlerin bir kısmının özel gereksinimli öğrencilerin uyum eksikliğinden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

6. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilere BEP Hazırlama Durumu

Çalışma grubundaki öğretmenlere özel gereksinimli öğrenciler için nasıl bir eğitim programı uyguladıkları ve eğitim programını uygularken yardım alıp almadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerden on üçü BEP hazırladığını, üçü hazırlamadığını ifade etmektedir. Diğer on öğretmenin ise, BEP hazırladıklarını belirtmemelerine rağmen, dosyalarında bu planlardan bulduklarını ancak BEP rehberliğinde hareket etmedikleri anlaşılmaktadır.

6.1. BEP Hazırlayanlar

BEP hazırlayan on üç öğretmenden altısı bu programı rehberlik öğretmenine danışarak, dördü kendi çabalarıyla, üçü ise internetten faydalanarak hazırladığını belirtmektedir.

6.1.1. Rehberlik Öğretmeniyle Beraber BEP Hazırlayan Öğretmenler

Çalışma grubundaki öğretmenlerden altısı (Ahmet, Azra, Canan, Eymen, Adem ve Eylül), BEP'i rehberlik öğretmeninden yardım alarak hazırladıklarını belirtmektedir.

Ahmet öğretmen, rehberlik öğretmeniyle birlikte BEP hazırladıklarını ve olumsuz giden durum olursa toplantı yaparak çözüm üretmeye çalıştıklarını belirtmektedir. *“BEP'i rehber öğretmenimizle beraber yapıyoruz. Bununla ilgili de toplantılarımız oluyor, o konuda toplantılar yapıyoruz. Mutlaka rehber öğretmenimiz bunlarla ilgili bilgi veriyor. “Şöyle şöyle öğrencidir, şu yapılması gerekir.” Belli dönemler toplantılarımız oluyor. Eğer bir sıkıntı olduğu zaman mesela mutlaka sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmen eşliğinde, illa ki belli tarihlerde değil de sıkıntı olduğunda, toplanıp bir şeylere karar verip yürürlüğe koyabiliyoruz.”*

Azra öğretmen, BEP hazırlanmasında okul rehberlik servisinin kendilerine yardımcı olduğunu şöyle dile getirmektedir: *“Eğitim planında, bu konuda okulumuz rehberlik servisi iyi çalışıyor. O zaten bize örnek veriyor. Eğitim planlarını, yapılabilecekleri hazırlayıp onların fotoğrafının, çerçevesinin içerisini doldurarak (hazırlıyoruz).”*

Canan öğretmen, BEP'in hazırlanmasında rehber öğretmenlerden destek aldıklarını ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilere *“Yani onlara daha az kazanım veriyoruz zihinsel engelli olanlara.”* cümlesini kullanarak daha az kazanımdan sorumlu tuttuklarını belirtmektedir.

Eymen öğretmen, özel gereksinimli öğrencisi için kendisine rehberlik servisi tarafından BEP verildiğini, ama onu pek uygulamadığını belirtmektedir. *“Şimdi bir tane şey verdiler bize. Bir tane BEP planı var bizim, ona göre yapıyoruz ama onu da pek uygulamıyorum. Benim tek yaptığım mesela arka sırada oturduğu zaman öndeki çocukları rahatsız edince onu en öne alıyorum... Çünkü genelde böyle şey yapıyor rahatsız ediyor kızın saçını çekiyor. Gözetim altında tutuyorum yani.”*

Adem öğretmen, BEP hazırladıklarını ama uygulamada sıkıntı yaşadıklarını vurgulamaktadır. *“İşin açığı hazır planlar var. Rehberlik eğitiminin vermiş olduğu şeyleri göz önünde bulundurarak ona göre hazırlıyoruz, ama uygulama noktasında sıkıntısı var, yani uygulanabilir değil. Yani şimdi işin açığı şu, yani kırk dakikalık bir derste ne kadar zaman ayırabileceksin ki. Şimdi biz ders planını, programını yaparken bir dersi hazırlıyorsun, bir ders yirmi beş tane öğrenciye mi zaman ayıracaksın bir tane öğrenciye mi zaman ayıracaksın? Plan noktasında sıkıntı yok, ama uygulama noktasında sıkıntı var.”*

Eylül öğretmen ise rehber öğretmeniyle birlikte özel gereksinimli öğrenciye uygun kazanımları belirlediklerini ve bu kazanımları bir takvime göre vermeye çalıştığını belirtmektedir. *“Rehber öğretmenimiz var burada. İlk önce işte çocuğun düzeyini, neler yapabileceğini belirliyoruz... İşte ne diyoruz ona, “peygamberinin adını bilir” atıyorum, “birkaç peygamber ismi söyler” şeklinde. İleri düzeyde değil yani alt düzeyde, bunları belirliyoruz. Mesela ünite de on iki kazanım var diyelim, ay içerisinde iki kazanım, durumuna göre üç kazanım olabilir, konunun durumuna göre bunlar da. En basit düzeyde olan kazanımlar oluyor.”*

6.1.2. Kendi Çabalarıyla BEP Hazırlayan Öğretmenler

Çalışma grubundaki dört öğretmen (Elif, Fatma, Zafer ve Halime), kendi gayretleriyle BEP hazırladığını ifade etmektedir.

Elif öğretmen, her özel gereksinimli öğrencisi için ayrı bir eğitim planı hazırladığını, kendisinin bu konuda tecrübeli olduğunu, her üniteden öğrencinin seviyesine uygun temel kazanımları plana koyduğunu şöyle vurgulamaktadır: *“Zaten on yıllık öğretmen olduğum için de birçok kaynaştırma öğrencime de bireysel eğitim planı hazırladım. Şu şekilde zaten bu eğitim planlarını herkese aynı hazırlayamıyorsunuz. Herkesin seviyesine göre hazırlanıyor... Yani ben o konuda kendimi tecrübeli de görüyorum.”*

Fatma öğretmenin ifadelerinden BEP hazırladığı, ancak bu programa her zaman uyamadığı anlaşılmaktadır. *“Bireysel eğitim planı uygulamamız gerektiğini biliyorum. Ama her zaman bireysel eğitim planına sadık kalıyor muyum, kalmıyorum. Çünkü orada planlama yapsam bile planların dışına çıktığım oluyor.”*

Zafer öğretmen, BEP hazırlayabilecek yeterlikte olduğunu, özel gereksinimli öğrencisi için olabildiğince somut ve basit kazanımlar belirlediğini aktarmaktadır. *“Kendi daha önce gördüğüm seminerler ve kendi özel gayretlerimle bu konuda belli bir mesafe kaydettiğimi düşünüyorum. En düşük kazanımları mümkün olduğunca söylüyorum. En basit ve en somut, çünkü bizim konularımızın çoğu soyut. Soyut konuyu kazanım olarak plana yazdığınızda ve bunu vermeye çalıştığınızda zaten o kazanımları vermek için uygun ortam genelde olmuyor. O yüzden somut, basit, mümkün olduğunca kısa cevaplı kazanımları o plana yerleştiriyorum.”*

Halime öğretmen ise, BEP planına göre hareket ettiğini ve en kolay kazanımları seçtiğini ifade etmektedir. *“BEP planından yola çıkarak en temel kazanımların en kolaylarını seçmeye çalışıyorum.”*

6.1.3. İnternette Faydalanarak BEP Hazırlayan Öğretmenler

Görüşme yapılan öğretmenlerden üçü (Zehra Mehmet ve Ayşe), BEP’i internet yardımıyla hazırladıklarını aktarmaktadır.

Zehra öğretmen, özel gereksinimli öğrencisi için BEP hazırlarken internette faydalandığını, hazır dokümanlar kullandığını ifade etmektedir. *“Eğitim planı hazırlamasında genelde interneti kullanmaktayım. Kaynaştırma*

öğrencileriyle ilgili hazırlanmış dokümanları edinmekteyim ve o şekilde bir plan oluşturmaktayım. Dediğim gibi hazır dokümanlar daha çok kullanıyorum.”

Mehmet öğretmen, internetteki hazır planları düzenleyerek özel gereksinimli öğrencisi için uygun hale getirdiğini şöyle belirtmektedir: *“Gerçeği söylemek gerekirse o plan sonuçta bugün internette her yerde bulabileceğiniz planlar. Sadece o planları biz alıyoruz. Mesela ben kendi planımı o planlar üzerinde öğrencilere orada basit kavramlar var ama yine de çok fazla veriyorlar. Ben o çocuk için, maddeleri biraz daha çıkarıyorum. Biraz daha basitleştiriyorsun, kolaylaştırıyorsun.”*

Ayşe Öğretmen ise, BEP’i internet yardımıyla hazırladığını ancak uygulamaya geçirmedeğini anlatmaktadır. Kendisinin özel gereksinimli öğrencisinin seviyesine uygun ek etkinlikler yapmaya çalıştığını da eklemektedir. *“Samimiyetle hani bu internetteki yazdığım şeyleri alıyoruz, evrak üstünde olsun diye, ama onun haricinde ben kendim anlamasını uygun gördüğüm, anlayabileceği seviyede kendim hani ona ek yapabildiğim kadar yapmaya çalışıyorum hani o evrakta.”*

6.2. BEP Hazırlamayanlar

Çalışma grubundaki öğretmenlerden üçü (Osman, Yavuz ve Meryem), BEP hazırlamadığını ifade etmektedir.

Osman öğretmen, elinde yazılı bir BEP olmadığını ancak özel gereksinimli öğrencisinin hangi kazanımları alabileceğini belirlediğini ve bu kazanımlar üzerinden değerlendirmede bulunduğunu aktarmaktadır. *“Ya plan noktasında şöyle mesela ben üniteyi veya genel işleyeceğimiz konuları alıyorum. Normal planımızı alıyorum. Bunun içerisinden ben bu çocuğa neler verebilirim? Hangi kazanımları bu alabilir? Onun üzerinden ayrı bir plan açıkçası yapmadım ama bu plan üzerinden hani şunlar şunları ben buna verirsem yeterli olur.”*

Yavuz öğretmene özel gereksinimli öğrencileri için BEP hazırlayıp hazırlamadığını sorduğumuzda, *“Bunlar okul rehber öğretmeni tarafından takip ediliyor.”* şeklinde cevap vererek hazırlamadığını dile getirmektedir. Meryem öğretmen ise, bedensel yetersizliği bulunan öğrencisini diğer öğrencilerden

ayırmadığını “*Normal çocuklara ne yapıyorsak onu yapıyoruz.*” cümlesiyle ifade ederek BEP hazırlamaya gerek duymadığını belirtmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin yarısı özel gereksinimli öğrencileri için BEP hazırlamaktadır. BEP hazırlayanlar bu programı ya kendi çabalarıyla ya rehberlik öğretmeniyle ya da internetten faydalanarak hazırlamaktadır. Ancak BEP’i olan her öğretmenin bu programa göre hareket etmediği unutulmamalıdır. Nitekim bazı öğretmenler BEP’i sadece dosyada bulunsun diye hazırladıklarını açıkça söylemektedir. Nizamoğlu’nun (2006, s. 96) ve Ünal’ın (2010, s. 100) sınıf öğretmenlerine yönelik araştırmalarında da BEP’lerin yeterince uygulanmadığı görülmektedir.

7. Özel Gereksinimli Öğrenciler ve Din Eğitimi

Çalışma grubundaki öğretmenlere özel gereksinimli öğrencilerin dini sorumluluk¹⁸ durumu, din derslerinin bu öğrencilere uygunluğu ve söz konusu öğrencilerin dinin değer, inanç ve ibadet boyutlarındaki performansları konularında sorular yöneltilmiştir. Bunlara ek olarak öğretmenlere özel gereksinimli öğrencilerin din dersine yönelik ilgileri hakkında ve seçmeli din derslerini kaynaştırma uygulamaları açısından değerlendirmeleri için bazı sorular sorulmuştur. Belirtilen konulara dair öğretmen görüşleri sekiz alt başlıkta ele alınmıştır.

7.1. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Dini Sorumluluk Durumuyla İlgili Görüşleri

Çalışma grubundaki öğretmenlere özel gereksinimli öğrencilerin dini sorumluluklarıyla ilgili soru yöneltilmiştir. Bu konuda görüş bildiren yirmi beş öğretmenin düşünceleri üç kısma ayrılmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (20) özel gereksinimli öğrencileri dini bakımdan ya sorumlu ya da kısmen sorumlu görmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık dörtte birine göre ise bu öğrenciler dini bakımdan sorumlu değildir.

¹⁸ Dini açıdan sorumluluk durumu, mükellef olup olmama anlamında kullanılmaktadır. Kişinin mükellef olabilmesi için akıllı ve ergenlik çağına girmiş olması gerekmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden sadece biri (Musa) özel gereksinimli bireylerin dini sorumluluklarıyla ilgili görüş bildirmemiştir. Azra öğretmen ise, özel gereksinimli öğrencilerinden birini dinen sorumlu gördüğünü, diğerini ise sorumlu görmediğini belirttiğinden, onun görüşlerine iki farklı alt başlıkta yer verilmiştir.

7.1.1. Özel Gereksinimli Öğrencileri Dinen Sorumlu Görenler

Görüşme yapılan on öğretmen (Zehra, Furkan, Fatma, Yavuz, Yeliz, Halime, Azra, Eymen, Canan ve Meryem) özel gereksinimli öğrencilerinin dinen sorumlu olduklarını belirtmektedir.

Zihinsel yetersizliği tespit edilen öğrencilerin dini olarak sorumlu tutulamayacağını ifade eden Zehra öğretmen, öğrenme güçlüğü olan kendi öğrencisinin ise dini olarak sorumlu olduğunu şöyle dile getirmiştir: “*(Özel gereksinimli öğrenci) İslami anlamda sorumlu değil, zihinsel engelli olduğu tespit edilmişse eğer. Diğer türlü zaten çocuğun, mesela kendi öğrencim için konuşayım, öğrencimin ahlaki anlamda dikkati yüksek, mesela bazı şeyleri sorgulamakta ve bazen, konu geçtiği zaman, teneffüste yanıma gelip şöyle bir olay yaşadım hani günah mı, sevap mı diye sormakta, öyle.*” Furkan öğretmen de hafif zihinsel yetersizliği olan öğrencilerinden birinin dinin emir ve yasaklarından sorumlu olduğunu belirtmektedir: “*Öğrencilerimi ikiye ayırabilirim. Biri işin pek farkında değil, ama diğeri bence sorumluluğunun farkında... Bireysel anlamda baktığımız zaman öğrencilerden bir tanesinin ben dini sorumluluğu olduğu kanaatindeyim.*”

Fatma öğretmen, işitme yetersizliği olan öğrencisinin herhangi bir zihinsel yetersizliği olmadığı için dinen sorumlu olması gerektiğini düşünmektedir. Ancak özel gereksinimli öğrencilerin dini konularda ne kadar sorumlu olduğunu kendisinin bilemeyeceğini de eklemektedir. “*Hani akli olarak bir problemi olmadığı, sadece işitme cihazı kullandığı için (sorumlu olması lazım)... Ben ne kadar onu eğitebildiğimi ne kadar beni anlayabildiğini bilemiyorum. Ben verebildiğim kadarını vermek durumundayım. Onun ne kadarından sorumlu olduğu benim alanım değil. O yüzden ben verebileceğim kadarını veririm.*”

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencisinin sosyal ve ahlaki açıdan bir sorunu olmadığını vurgulayan Yavuz öğretmen, öğrencisinin dinin emir

ve yasaklarından sorumlu olduğunu düşünmektedir. *“(Sorumlu) yani çünkü izin istemesini bilir. Ondan sonra top oynar, eşyasına sahip çıkar, yeri gelir arkadaşına veya size tepkisini koyar, hakkını savunmasını bilir. Yani o noktada bir sorunu yok...”* Yavuz öğretmenin bedensel yetersizliği olan öğrencilerin dini sorumluluk durumlarıyla ilgili düşünceleri ise şöyledir: *“Fiziksel engeli olan bir öğrenci elbette bu konuda akranlarından çok farklı değildir. İşte nedir ayakta kılamiyorsa oturarak ifade şekillerinde (el kol hareketiyle namazı kılma) dinin kolaylıklarından faydalanır. Fakat akli noktada zekâ boyutunda problem varsa elbette (sorumlu olmaz).”*

Yeliz öğretmen, hafif düzeyde zihinsel yetersizlikle teşhis edilmiş öğrencilerinin dinin emir ve yasaklarından sorumlu olduğunu ifade etmektedir. *“İnanç boyutunda sorumludurlar zaten. Ee bu sorumluluğu karşılayabilecek kapasitedeler yani öyle görüyorum.”* Halime öğretmen ise, dinin emir ve yasaklarından sorumlu olabilmek için öğrencinin akıllı ve ergen olması gerektiğini ifade ettikten sonra kendi öğrencisinin bu şartları taşıdığını ve sorumlu olduğunu söylemektedir. *“Ee normalde şimdi zaten dinin emirlerinden sorumlu olmak için iki şartımız gerekiyor. Akıllı olmak ve ergenlik çağına ulaşmış olmak. Bütün ibadetler için geçerli. O yüzden hani kaynaştırma öğrencimizin de bu noktada ilgili olmasını ben gerekli buluyorum. Yani sorumludur bence.”*

Azra öğretmen, yedinci sınıftaki öğrencisinin doğruyla yanlış, iyiyle kötüyü ayırt edebildiğini, dolayısıyla dinen sorumlu olduğunu belirtmektedir. *“Yedinci sınıftaki öğrenci doğruyu, yanlışını birbirinden ayırt edebilir. Yani yaptığı davranışın iyi mi, kötü mü olduğunun farkında. Onun için geçerlidir yani (dini olarak sorumludur).”*

Eymen öğretmen, hafif zihinsel yetersizliği olan öğrencisinin oruç tuttuğunu ancak Cuma namazına gelmediğini aktarmaktadır. Kendisinin onu ibadetlere teşvik ettiğini belirten Eymen öğretmen, öğrencisinin dini açıdan sorumlu olduğunu düşünmektedir. *“Hulusi gördüğüm kadarıyla mesela orucunu tutuyor ama ee mesela bu zamana kadar hiç Cuma namazında görmedim. Yani birkaç defa dedim ama güldü, çekti gitti. Ama orucunu tutuyor, o da aileden kaynaklanan bir olay.”*

Canan öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerinden ikisinin dinin emir ve yasaklarından sorumlu olduğunu, birinin ise kısmen sorumlu olduğunu belirtmektedir. *“İki tanesinin sorumlu olduğunu düşünüyorum. Aslında üçü de sorumlu olabilir. Çünkü diğeriyle de konuştum dinle ilgili o da bazı şeylere cevap verebildi. Mesela “Peygamberimiz kim?” dedim “Kitabımız ne?” bunlara cevap verebildi. Ya çocuk aslında anlıyor, ama bedensel olarak konuşması ve bedenindeki titreklik yüzünden çok kendini ifade edemiyor. Yani ibadet anlamında bizim kadar, sorgulamak anlamında belki sorumlu değildir ama bazı şeyleri öğrenebilir o da. Diğerleri her şeyi öğrenebilir bence ikisi. Bedensel engelli olan ve hareketleri normal olanla, görme engelli olan özellikle. Görme engelli olan zaten sorumlu, çok akıllı bir çocuk.”*

Son olarak Meryem öğretmen, bedensel yetersizliği olan öğrencisinin dinin emir ve yasaklarını anlayabildiğini *“ kesinlikle farkında biliyor”* cümlesiyle vurgulayarak zihinsel yetersizliği olmayan öğrencisinin dini sorumluluğunun olduğunu belirtmektedir.

7.1.2. Özel Gereksinimli Öğrencileri Dinen Kısmen Sorumlu Görenler

Çalışma grubundaki on öğretmen ise (Elif, Ahmet, Zafer, Mehmet, Adem, Semra, Osman, Reyhan, Ayşe ve Zeynep) özel gereksinimli öğrencilerinin dini açıdan kısmen sorumlu olduklarını belirtmektedir.

Elif öğretmen, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencisinin anlayabildiği konularda dini olarak sorumlu; anlayamadığı konularda ise sorumlu olmadığını ifade etmektedir. *“Algılayabildiği, anlayabildiği konularda tam sorumlu. Ama kendi beyni içerisinde, kafası içerisinde, hayatı içerisinde anlayamadığı, içinden çıkamadığı konularda da sorumlu olmayacağını düşünüyorum.”*

Ahmet öğretmen sırasıyla dikkat eksikliği, işitme yetersizliği ve konuşma yetersizliği olan üç öğrencisinin, belli konularda sorumlu olduklarını düşünmektedir. *“Ya diğer öğrenciler gibi tutulamaz ama kendi şartları içerisinde tabi ki sorumlu olmalıdır. Kimse ben böyleyim, her şeyden muafim diyemez. Herkes akıllı, iradesi sonucunda, görme ve işitme engelli de olsa diğer yönlerden*

mutlaka sorumludur. Çünkü Mesela Talha dediğim sekizinci sınıftaki çocuk çok agresif, çok saldırgan bir çocuk. Yani ben böyleyim, beni böyle kabulleneceksin, diye bir gerekçe gösteremez... Diğerleri kadar olmasa da kendi şartları içinde sorumluluğu var diye düşünüyorum.”

Hafif zihinsel yetersizliği olan öğrenciler arasında bile algı seviyelerinin birbirinden çok farklı olabileceğine dikkat çeken Zafer öğretmen, öğrencilerinden birinin belli bir farkındalığı olduğu için dinen sorumlu görülebileceğini, diğerini ise henüz yeterince tanımadığını, bu yüzden onun hakkında bir kanaat belirtemeyeceğini ifade etmektedir. *“O sekizinci sınıftaki çocukla (hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olanla) yedinci sınıftaki çocuk (hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan) arasında fark var. Sekizinci sınıftaki çocuğun nispeten belli bir farkındalığı var. Ama yedinci sınıftaki çocuğu yani henüz şey yapamadım, çözemedim yani. Bir de ilginç bir şey söyleyeyim sana. TEOG sınavında bu öğrencimiz (sekizinci sınıftaki) yirmi tane din kültürü sorusundan on bir tanesini yaptı. Kaynaştırma raporu olmayan normal bir öğrenci altı tane yaptı. Enteresan bir şey değil mi?”*

Mehmet öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin dinin emir ve yasaklarından sorumlu olabilmeleri için zekâ yaşlarının bireyin dini sorumluluğunun başladığı ergenlik çağı yaşının üstünde olması gerektiğini ifade etmektedir. Mehmet öğretmen bazı özel gereksinimli öğrencilerin oldukça zeki olduklarına da şöyle dikkat çekmektedir: *“Zihinsel yetersizliği bugün RAM veriyor (belirliyor). Bunu verirken bu zihinsel yetersizliğin ne derecede olduğunu tabi biz bilemeyiz. Eğer zihinsel yetersizliği akıl baliğ çağıyla, ergenlik çağıyla üstünderse, o zaman (sorumludur). Altındaysa (çocuğun zihinsel yaşı ergenlik çağı yaşının altındaysa), eğer ergenlik çağıyla altındaysa sorumlu değil zaten. Ama ergenlik çağıyla üstünderse, akli kesiyorsa o zaman sorumlu demektir... Ben şunu fark ettim. Okulumuzda bazı kaynaştırma öğrencilerinin normal öğrencilerden daha zeki olduğunu fark ettim. Yani o da ayrı bir durum. Bugün kaynaştırma öğrencisi olup da sınavlarda kaynaştırma öğrencisi olmayanlardan daha başarılı olan öğrenciler de var.”*

Adem öğretmen, hafif zihinsel yetersizliği olan öğrencisinin dini kavramları derinlemesine kavrayamayacağını ve bu noktada sorumlu olmadığını ancak ibadetler noktasında sorumlu olduğunu düşünmektedir. *“Peygamberimiz Hz. Muhammed’in (sav) hadisi var. Kişilere seviyelerine göre hitap edin. Yani tabi ki sonuçta bu insanlar akıl sahibi insanlar yani tamamen deli diyemeyiz. Deli olsa zaten akıl olmayacak. Akıllı oldukları için akıl seviyelerine göre sorumlu tabi. Diyelim ki anlayış noktasında yani dini gerçekten tefakkuh etme noktasında sıkıntıları olabilir. Ama en azından ibadet noktasında sorumluluk sahibi olduklarını düşünüyorum.”*

Semra öğretmen, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencisinin, davranışlarımızdan sorguya çekileceğimizi anlayabilecek kadar muhakeme gücüne sahip olmadığını belirtmektedir. Öğrencisinin iyi ve kötüyü birbirinden ayırt edebildiğini belirten Semra öğretmen yine de öğrencisinin dini açıdan kısmen sorumlu olabileceğini düşünmektedir. *“Çocuk kötülük yapmamanın ya da küfür etmemenin eee şöyle olumlu konuşalım iyilik yapmanın, namaz kılmanın, oruç tutmanın iyi bir şey olduğunu biliyor, yapılması gereken bir şey olduğunu (biliyor). Yani bilgi anlamında sorun yok. (Ama) bunu yapmazsan öteki dünya da bir şey vardır, o yok, ikisini (bir şeyi yapmama ve bundan dolayı cezalandırma) karşılaştıracak düzeyde görmüyorum. Ama cezası vardır biliyordur belki ama yani hani ben bunu yaparsam cezasını görürüm, hani böyle bir korku görmüyorum. Korku demek ne kadar doğru bilmiyorum ama yani böyle bir çekince.”*

Zihinsel yetersizliği olan öğrencisinin kısmen dinin emir ve yasaklarından sorumlu olduğunu belirten Osman öğretmen, bedensel yetersizliği olan öğrencisinin ise dinin kendisine sunduğu kolaylıklardan faydalanarak sorumluluklarını yerine getirebileceğini şöyle ifade etmektedir: *“Şimdi tabi zihinsel engeli olan öğrencimizin durumu tabi aşamasına göre değişiyor. Eğer mesela o beşinci sınıftaki öğrencimiz, hafif düzeyde yani çok aşırı düzeyde değil, dolayısıyla hani yapabildiği, öğrenebildiği kadar yapabilir. Diğer bedensel engeli olan arkadaşımız, öğrencimizde bedensel noktada, (dinin) izin verdiği noktada sorumlu değildir. Yani onun haricindeki noktalarda tabi ki sorumludur yani.”*

Reyhan öğretmen, hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencisinin sorumluluk derecesinin normal gelişim gösteren öğrencilere kıyasla daha düşük olduğunu, öğrencisinin dinin emir ve yasaklarını çok fazla yerine getiremediğini, ancak oruç gibi bazı ibadetleri yapabildiğini vurgulamaktadır. *“Çok fazla yani yerine getirebildiklerini düşünmüyorum sorumluluk konusunda... Benim kendi öğrencilerim için söylüyorum tabii... Bunlar çok ileri düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip değiller. Yerine getirebilirler, mesela ne bileyim oruç ibadetini çok rahat bir şekilde yerine getirebilirler. Namaz ibadetini bildikleri kadarıyla, belki zorlanabilirler, ama belli başlı ibadetleri yerine getirebilirler.”*

Özel eğitim sınıflarındaki öğrencilere kıyasla kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin algılama kapasitesinin daha yüksek olduğuna dikkat çeken Ayşe öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerinin bir dereceye kadar dinin emir ve yasaklarını anlayabildiklerine dikkat çekmektedir. Ayşe öğretmen bu öğrencilerin sorumluluklarının anlayabildikleri ölçüde olduğunu düşünmektedir. *“Güzel, yani ben de bazen düşünüyorum, böyle bir soru gelmişti aklıma. Bilmiyorum ki yani o şimdi çok ağır, diğer sınıfları görünce daha ağır durumda olanlar var. Bunlar öyle çok ağır değil, şeyleri anlayabiliyorlar, diğerlerinden daha zor algılayabiliyorlar belki, çok kesin kavram olarak bilmiyorlardı, mesela soru olarak soruyorum, yapamıyordu. Ama sorduğum zaman mesela içki içmek haram değil mi, diyorum. Ha öğretmenim evet o günah ki diyor mesela.”*

Zeynep öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin dini sorumluluğu konusunda ne düşündüğünü sorduğumuzda *“Yani hocam çok onun ayırımına da varabilir miyim? Olamayabilir de belki de. Çok fazla şey değil.”* şeklinde cevap vererek bu konuda net bir fikir beyan etmenin zorluğuna dikkat çekmektedir. Zeynep öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin dinin emir ve yasaklarına tutarlı bir şekilde dikkat etmediğini belirterek sözlerine şöyle devam etmektedir: *“Mesela sekizde bir öğrencimiz var. Başörtüsü serbestliğinden dolayı mesela bir hafta kapalı geliyor, bir ay gelmiyor, şimdi mesela açmış başını, yani kendi halinde. Birebir uyguladığını düşünmüyorum yani. Kısa süreli sorumluluklar.”*

7.1.3. Özel Gereksinimli Öğrencileri Dinlen Sorumlu Görmeyenler

Çalışma grubundaki öğretmenlerden altısı (Eylül, Enes, Serra, Azra, Asya ve Derya) özel gereksinimli öğrencilerinin dini açıdan sorumlu olmadığını belirtmektedir.

Eylül öğretmen, hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencisinin dinen sorumlu tutulamayacağını düşünmektedir. *“Sorumlu değil gibi geliyor bana, sorumlu olabilecek bir durumda değil yani.”* Enes öğretmen, zihinsel yetersizlik dışında, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerden dini sorumluluk noktasında bir farkı olmadığını, kendi öğrencisinin ise hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olduğu için dinen sorumlu tutulamayacağını ifade etmektedir. *“Özellikle zihinsel engelli yani akılla ilgili problemi olanlarda ikilemde kalıyorsun. Yani bunun ihtiyacı yok ama buna ne vermem lazım. Hani Allah katında sorumlu olmayan bir kişiye, topluma faydalı olması için neler verilebilir? Ama zihinsel engel durumu yoksa, normal bir kaynaştırmaysa onların diğerlerinden pek bir farkı yok benim için.”*

Serra öğretmen, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencisinin dinin emir ve yasaklarından sorumlu tutulamayacağını düşünmektedir. Bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmektedir: *“Yok farkında değiller bence, bir farkındalık yok yani. Şöyle bir algı var herhalde, onlar gerekli değil gibi bir algı var. Çocukların kendisinde de var. Yani o durumlarıyla alakalı olarak herhalde çok sorgulayıcı bir yapıları yok.”*

Azra öğretmen, öğrencinin durumuna göre sorumluluk durumunun değişeceğini vurguladıktan sonra beşinci sınıftaki öğrencisinin dinin emir ve yasaklarından sorumlu olamayacağını ifade etmektedir. *“Derecesine göre değişir yani mesela Bedrettin için, beşinci sınıftaki öğrenci için bir sorumluluk düşünemem.”*

Asya öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin dini sorumluluk durumunun kişiden kişiye değişebileceğini, kendi öğrencilerinin ergen olmadıklarından dinen sorumlu olmadıklarını, ayrıca onların dini sorumlulukları hakkında konuşmak için henüz erken olduğunu ifade etmektedir. *“Şimdi sorumlu tutulabilecek olan da var tutulamayacak olan da var, durumuna göre. O hafif zihinsel engelli dediğimiz şu*

beşinci sınıftaki Sümeýra var mesela, boy olarak da cüce zaten, o mesela olmaz diye düşünüyorum. Yani kapasitesi çok şey (yetersiz) geliyor bana... Betül var işte bir sınıfta da o Sümeýra 'ya göre biraz daha iyi ama büyüdükçe nasıl olurlar bilmiyorum. Şu an beşinci sınıf, saf çocuk masumiyeti var. Hani şu an için o konuda bir şey söylemek erken olur diye düşünüyorum.” Son olarak Derya öğretmen de özel gereksinimli öğrencisinin dinin emir ve yasaklarından sorumlu tutulamayacağını ifade etmiştir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin dini sorumlulukları konusunda bir kanaate sahip oldukları, bu kanaatlerini bir uzmana veya din eğitimcisine danışarak değil, kendi deneyimleri neticesinde edindikleri görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kanaati, özel gereksinimli öğrencilerin dini açıdan sorumlu olduğu yönündedir. Bu öğretmenlerin yarısı özel gereksinimli öğrencilerin dini açıdan tam olarak sorumlu olduğunu, diğer yarısı ise kısmen sorumlu olduğunu düşünmektedir. Her ne kadar özel gereksinimli öğrencilerinin dini bakımdan sorumlu olmadığını düşünen öğretmenlerin öğrencileri, çoğunlukla zihinsel yetersizliğe sahip olsa da bazı öğretmenler zihinsel yetersizliği olan öğrencilerinin dini açıdan sorumlu olduğunu düşünmektedir. Bu durumun temel nedeni zihinsel yetersizliği olan öğrenciler arasında algılama ve kavrama noktasında büyük farklılıkların olmasıdır.

İslam Hukuku açısından bakıldığında, kişinin mükellef sayılabilmesi yani sorumlu tutulabilmesi için akıl sahibi ve balığ olması gerekmektedir. Buna göre iyiyle kötüyü, doğruyla yanlışını birbirinden ayırt edebilecek temyiz kabiliyetine sahip olmayan bir kimsenin dinî olarak sorumlu tutulması mümkün değildir (Bardakoğlu, 1994, s. 533; Sinanoğlu, 2011, s. 385; Çalış, 2012, s. 418; Yaman & Çalış, 2015, s. 217). Çalışma grubundaki öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerinin dini açıdan sorumluluğu konusundaki kanaatlerini, yukarıda zikredilen hususlar belirlemektedir. Nitekim özel gereksinimli öğrencilerinin dini açıdan sorumlu olmadığını ifade eden öğretmenler, öğrencilerinin doğruyla yanlışını ayırt edemeyeceğini ve inanç esaslarını anlayamayacağını aktarmaktadır. Bazı öğretmenlerin bu konuda, *“herkesin anlayabildiği kadar sorumlu olacağı”* yaklaşımına sahip olması ve bu noktada insanların farklı derecelerde sorumluluk sahibi olduğunu iddia etmesi kuşatıcı bir yaklaşım olarak görülebilir.

İslam dini özel gereksinimli bireylere özellikle ibadetler konusunda birçok kolaylık getirmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin kısmen sorumlu olduğunu belirten öğretmenlerin, bu öğrencilerin ibadetlerle ilgili bazı hükümlerden muaf tutulduğunu vurgulamak istedikleri anlaşılmaktadır. Burada şunu da belirtmek gerekir ki bazı öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri henüz ergenlik çağına girmediklerinden, bu öğretmenlerin öğrencilerinin dini sorumlulukları konusundaki düşünceleri ileriye yönelik kanaat olarak değerlendirilmelidir.

7.2. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Dini Konulara İlgili Duyma Durumuyla İlgili Görüşleri

Çalışma grubundaki öğretmenlere özel gereksinimli öğrencilerinin dini konulara ilgi duyma durumlarıyla ilgili soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin cevaplarına bakıldığında yirmi bir öğretmenin özel gereksinimli öğrencilerinin dini konulara ilgi duyduğu, üç öğretmenin öğrencilerinin ise ilgi duymadığı görülmektedir. İki öğretmen ise (Enes ve Zehra), bu konuda fikir beyan etmemiştir.

7.2.1. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Dini Konulara İlgili Duyduğunu Düşünenler

Çalışma grubundaki öğretmenlerden yirmi biri (Eylül, Ahmet, Fatma, Zafer, Mehmet, Yavuz, Adem, Musa, Semra, Yeliz, Derya, Halime, Osman, Furkan, Azra, Reyhan, Ayşe, Zeynep, Canan, Elif ve Meryem) özel gereksinimli öğrencilerinin dini konulara ilgi duyduğunu ifade etmektedir.

Eylül öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin dini konulara ve din eğitimine hevesli olduğunu, ilgi duyduğunu ifade ettikten sonra bunun nedenini şöyle izah etmektedir: *“Fıtratla alakalı olabilir gibi geliyor bana... Tabi burada mescidimiz var mesela. Mescidin kapısında niye mescit yazmıyor diye sorabilen bir çocuk. Yani onları daha dikkatli görüyorum. Fakat benim karşılaştığım grupla ilgilidir belki de bu. Hepsi için söylemeyelim.”*

Ahmet öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerinin dini konulara ve din eğitimine ilgi duyduğunu, bunun için kendisinin de çaba sarf ettiğini ifade etmektedir. *“Din eğitimi açısından ilgilerinin olması çok güzel bir şey. Çok güzel bir imkân. Onlara özgü olarak mesela çalışmamız var, temel dini bilgiler alanıyla*

ilgili olarak. İlgi gösteriyorlar ve onun karşılığını da görebiliyoruz çocukta. Çünkü kendi isteğiyle istiyor, daha anlamlı buluyor. Mesela diğer dersleri çok sönük görüyor hayatında. Mesela onu duymuştum ben özel eğitim öğrencim Talha'dan mesela. Çok sevdiğini çok ilgi gösterdiğini din kültürü dersine yani en çok sevdiği dersin o olduğunu çünkü diğerleri çok anlamsız geliyor ona. Belki umutsuz bu hayata karşı, belki bir yere taşımayacağını düşünüyor ama o yönden daha çok seviyor ilgi gösteriyor.” Ahmet öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerinin din eğitimine olan ilgisini neye bağladığını şöyle açıklamaktadır: “İlgiyi biraz şehre bağlıyoruz. Anne baba ortamına, şehre bağlıyoruz. Bir de (öğrenci) kendini ancak dini olarak anlamlandırabiliyor. Diğer türlü mesela bir Matematik, bir Türkçe, bir Sosyal (Bilgiler), bir diğer dersler hani tamam başarılı olursam iyi bir iş sahibi olurum. Ama ben neyim, ben niye böyleyim sorularına daha mantıklı daha anlamlı şeyler bulabiliyor din ile.”

Fatma öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin din dersine ilgi duyduğunu, ancak din dersinden öğrendiklerini günlük yaşantısına pek yansıtmadığını şöyle ifade etmektedir: “Ders anlamında duyuyor ama hani dini konulara ilgi duyuyor mu pek zannetmiyorum. Orta seviyede belki diyebilirim. Ders anlamında ilgili ama bu konuları sevme adına hani özel yaşamına (uygulama adına) biraz orta düzey diyeyim. Hani öyle çok aman aman ilgili değil zaten. Sekizinci sınıf biraz da ergenlik döneminde bulunduğu bir dönem, normal karşılıyorum.”

Sekizinci sınıftaki öğrencisinin ailesinin de etkisiyle dine karşı daha ilgili olduğunu, bu ilgisinin öğrencisinin sorduğu sorulardan anlaşıldığını ifade eden Zafer öğretmen, yedinci sınıftaki öğrencisinin ise iletişim kanalları kapalı olduğu için dine ve din dersine karşı ilgi durumunu çok fazla anlayamadığını şöyle dile getirmektedir: “Sekizinci sınıftaki çocukla çarşıda bir defa rastlaştık. Zaten beni görünce hemen yanıma geldi. O okulda gösterdiğim ilginin hemen karşılığını orada veriyor yani böyle... O ara baktım çocuk kendi şeylerini açmaya başladı... Meğer babası Nakşi, alıp çocuğu da belli ki sohbetlere filan götürüyor. Çocuk bana şeyi soruyor. Hocam diyor, tövbe almak mecburi midir? Ya şimdi kaynaştırma öğrencisi ama özel hayatındaki o durumdan dolayı o dini hayata bir yerden nüfuz etmiş. Düşün, yani tövbe almak mecburi mi diye yani soruyor

bana... Velhasıl o çocuk için tabi özel bir durum o dini konulara biraz o şekilde vakıf. Ama diğer yedinci sınıftaki çocuk ise, o çok farklı yani, onun dünyası çok farklı... O çocuğu o anlamda check (kontrol) etme şansım olmadı, yani ne biliyor ne bilmiyor diye ama diğer çocuk belli yani. O belli ki bazı konulara vakıf, dini konulara bazı konulara babasının özel durumundan dolayı.”

Mehmet öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin dersine ilgi duyduğunu, ancak bunun dersin içeriğinden ziyade onlara gösterdiği ilgi sayesinde mümkün olduğunu aktarmaktadır. Bu noktada diğer branş öğretmenlerinin de özel gereksinimli öğrenciye ilgi gösterdiklerinde, öğrencilerden olumlu karşılık alacaklarını şöyle izah etmektedir: “Öğretmenden kaynaklı, sadece dini duygulara dini değerlere değil de onlar zaten toplumda bir kenara itilmiş, fiziki olarak veya zihinsel olarak yetersiz oldukları için kendilerine kim ilgi gösterirse ona ilgi gösteriyorlar. Yani eğer bir din kültürü öğretmeni zaten öğrencileriyle ister istemez diyalog halinde, onlara insan olarak değer verdiğimiz zaman, onun hoşuna gidiyor ve bilgi olarak bir şey verebiliyorsun. Bu daha çok onunla, sevmeye alakalı, matematikte de olsa din kültüründe de olsa beden eğitiminde de olsa eğer öğretmen ona değer verdiğini gösterirse o da o değere karşılık veriyor.”

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencisinin dini konulara ilgi duyduğunu belirten Yavuz öğretmen, bu öğrencisinin ailesinin vermiş olduğu din eğitimi sayesinde, sınıfın en çalışkan öğrencilerin bile önüne geçebildiğini vurgulamaktadır. “Evet ilgileri var. Özellikle aileden, çevreden almış olduğu bilgiler mesela bir surenin, duanın ezbere okunması gündeme gelince sınıfın diğer öğrencilerinden çok fazla eksikliği kalmıyor. Hatta mesela ailede bu eğitimi almamış (olup) diğer derslerde çok başarılı olan öğrencilerin de önüne geçebiliyor. Yani bilgisi varsa, ezberinde varsa sen sormadan bile hemen kendisini ifade etmeye kalkıyor, engelleyemiyorsun. Yani nasıl ki bir güzellik kendisini açığa vurmaya ister, o da aynı şekilde kendisini hemen ifade etmeye hatta izin almadan ben bunu biliyorum deyip kendisini ifade etmeye çalışıyor. Aileden kaynaklı bir durum.”

Tıpkı normal gelişim gösteren öğrencilerde olduğu gibi özel gereksinimli öğrencilerde de dine olan ilginin aileyle ve çevreyle bağlantısı olduğuna dikkat çeken Adem öğretmen, başörtüsünün serbest bırakılmasından sonra sınıfta başını

kapatan ilk öğrencinin özel gereksinimli öğrencisinin olmasını ilgi çekici bulmaktadır. *“Yani çocukları kaynaştırma öğrencilerini ayrı bir kategoride değerlendirmemek gerekiyor. Yani dine olan yaklaşım nasıl ki öğrencinin kendisiyle, ailesiyle, çevresiyle bulunmuş olduğu ortamla direk alakalıysa, işte kaynaştırma öğrencisi de aynı seviyede. Mesela son uygulama başörtüsünün serbest bırakılması noktasında özellikle sınıfta bir tane kaynaştırma öğrencisi vardı. Onu da baktım başını kapatmış mesela çocuk, tabii bu ailenin yaklaşımıyla da alakalı, ama hoşuma gitti yani. Diğer sınıfta genelde kapanan çocuklar vardı. Ama o sınıfta başını kapatan ilk çocuk o olduğu için hoşuma gitti, benim de ilgimi çekti.”* Musa öğretmen de özel gereksinimli öğrencisinin dini konulara ilgi duyduğunu ifade etmektedir. *“Aileden kaynaklı. Ailesi onun özellikle (ilgilenebilir)”* cümlesiyle ailenin bu olumlu durumda etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Özel gereksinimli öğrencilerin dini konulara ve din dersine ilgi duyma durumunu sorduğumuz Semra öğretmen, iki öğrencisinin de din derslerine ilgi duyduğunu belirtmektedir. Bu ilginin nedenini izah ederken öğrencilerin ailelerinin ve önceki öğretmenlerinin etkili olduğunu şöyle vurgulamaktadır: *“Duyuyor, özellikle beşinci sınıftaki kızımız çok duyuyor. Aslında çok da fazla zihinsel anlamda, ben bunun fiziksel problemi olduğunu düşünüyordum. Zihinsel anlamda ilk defa, arkadaşlarla konuşunca, sonra da hani ee daha çok fark ettim... (Dini konulara ve din dersine duyduğu) bu ilgiyi yani şimdi sınıfına ilk defa bu sene giriyorum ama eee din kültürü dersi önceden gelen olumlu bir ön yargısına bağlayabiliriz. Aileden getirdiği ya da hani dersin öğretmenine diyeceğim ama diğer çocuklarla da benim aram gayet iyidir. Beni severler bende onlara sevgimi devamlı söylerim, belirtirim onlara. Ayrıca zaman ayırırım mesela sürekli dersin beş on dakikasını onlarla özel muhabbete ayırırım, yani bu ikisine bağlayabiliriz.”*

Yeliz öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerinden ikisinin din dersine karşı ilgili olduğunu, üçüncüsünün ise ilgisinin veya ilgisizliğinin belirsiz olduğunu aktarmaktadır. *“Şimdi şöyle söyleyebilirim. Eee A’daki (şubesindeki) öğrencim Hamdiye zaten zihinsel olarak spastik engelli, tekerlekli sandalyede olan bir çocuk, çok iştihakla dersi dinleyen, ilgi gösteren bir çocuk. Örtülü geliyor*

zaten, hani dini vecibelerini yerine getiren bir ailede yetişiyor zannediyorum. İlgisi herhalde bununla alakalıdır. Zaten bu okulu seçmesi de dine bir ilgi olduğunu kanıtı. Beşinci sınıftaki öğrencim Hızır o da ilgili dediğim gibi onunda zihinsel bir sorunu yok zaten, onunla da herhangi bir problem yaşamıyoruz. Ee tek sıkıntılı öğrencimiz sadece 5-F'de Banu. Banu'nun yani ilgi ile ilgisizliği belirsiz, nötr bir öğrenci yani öyle söyleyebilirim. O da zihinsel olarak çok yetmediği için ondan kaynaklanıyor herhalde.”

Derya öğretmene özel gereksinimli öğrencisinin dini konulara ilgi duyup duymadığını sorduğumuzda, “*evet, evet duyuyor*” cümlesiyle cevap vererek şu açıklamalarda bulunmaktadır: “*Mesela onun ezberleyip sık sık tekrar ettiği kelimeler var. İşte beni gördüğü zaman en azından “Din öğretmenim! Din öğretmenim!” diye hitap ediyor bana. Ve derste “subhaneke”den tabi art arda gelen kelimeler değil ama dualardan birkaç kelime ezberlemiş onları söylüyor beni gördüğünde. Ve işte “Muhammed” ismini tekrarlıyor. Annesinden dolayı ve arkadaşlarından dolayı şunu da biliyorum. Benim dersimde daha kontrol edilebilir olduğunu söylüyorlar. Yani başka derslerde daha sıkıntı yaşadıklarını anlatıyorlar.”*

Halime öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin dini konulara ilgi duyduğunu ancak normal gelişim gösteren öğrencilere göre konuları algılamasının daha zor olduğunu belirtmektedir. “*Dini konulara ilgi duyuyor ama her birini algılamakta güçlük çekiyor. Mesela Allah inancı konusunu anlatıyorum beşinci sınıflarda, çocuk bunu çok fazla algılayamıyor. Allah'ın var olduğunu biliyor ama ee anlatırken diğer öğrenciler bunu daha net anlarken kaynaştırma öğrencimiz bu noktada mesela çok daha zorlanıyor.*” Öğrencisinin dini konulara ilgisinin sebebini “*yani aileden gelen herhalde, dini eğitimden kaynaklı ilgi duyuyorlar*” cümlesiyle açıklamaktadır.

Osman öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerinin dini konulara ilgi duyduğunu aktarmaktadır. “*Tabi, iki öğrencimde hatta daha önce bir öğrencim de vardı, diğer derslerde fazla katılmazken bu Kur'an-ı Kerim'de olsun, Arapçada olsun daha önce hadis dersine girdiğim bir öğrenci vardı yine orda katılımı gayet iyi yani diğer derslere nazaran.*” Osman öğretmen, özel gereksinimli

öğrencilerinin din derslerine olan ilgisinin sebeplerini şöyle açıklamaktadır: “*Yani bu ilgi hem şöyle din kültürü ve bu çerçevedeki derslerin hani mantıkla alakalı çok şey gerektirmemesi. Demin matematikle işte zihinde çözüm üretmesi gerekiyor ama din kültürü ile alakadar biraz daha basitleştirdiğimiz, somutlaştırdığımız zaman onu kendi zihin dünyasına göre bildiği için hissedebildiği için biraz daha şey yapıyor. Bir de ailenin etkisi de burada önemli tabii, yani ailenin yaşantısı eğer bu alanda ise çocuk olumlu yönde dönüt veriyor.*”

Furkan öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin en çok kendi dersini sevdiklerini, bu öğrencilerin din dersinden herhangi bir ekleme yapmadan yüksek not alabildiklerini belirtmektedir. Bu ilgiyi din eğitimi verirken sevgi boyutunu ihmal etmemesine, sınav odaklı değil, değer odaklı ders işlemesine ve öğrencilerin kolayca anlayabileceği materyallerden faydalanmasına bağlamaktadır. “*Şimdi bizim dersimiz en sevdikleri alandır. Benim daha önceki yıllarımda da bu tür öğrencilerim çıktı... Din kültürü dersi en hoşlandıkları, en sevdikleri derstir. Şimdi bunu söyleyelim... Yapmış olduğum sınavda hiç notuna ekleme yapmadan seksen beş üstü almıştı. Şimdi hem aile hem sosyal çevrede hem de din boyutu, sevgi boyutu eğer din eğitimini sevgi boyutlu anlattığımız zaman, sınav odaklı değil de değerler eğitimi şeklinde anlattığımız zaman, çocuğun ilgi alanına girmektedir. Özellikle hikâyeler, peygamber hikâyeleri, kıssaları, olayları oldukça onun ilgisini çekmektedir. Ve aklında kalmakta, unutmuyor onu.*”

Azra öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin din dersine ilgili olduğunu ve bu ilgilerinin ailelerinden kaynaklandığını düşünmektedir. “*Duyuyor ee beşinci sınıftaki normalde dua okuyabiliyor. Hani besmele, kelime-i şahadet bunlar ailenin duyarlılığıyla da çok ilgisi var, bunları okuyor. Yedinci sınıftaki mesela ben o yüzden çocuğun kaynaştırma olduğunu anlamakta biraz (zorluk çektim). Dua ezberlemeye çok istekli yani derste mesela derste çok fazla sözlü katılımı olmadı. Sürekli dua ezberlemek istiyor, dua okuyor yani o konuda sıkıntı yok.*”

Özel gereksinimli öğrencilerin din eğitimine ilgi duyduklarını ifade eden Reyhan öğretmen, dinin hayatın her alanını kuşatmasını ve ailelerin dinle iç içe olmasını bu olumlu durumun açıklayıcı faktörleri olarak görmektedir. “*...Bu din*

hayatın her alanında, aileden de verilen eee bir duygu olduğu için okulda da ona karşı ilgileri büyük yönde olabiliyor diyebilirim.”

Üstün yetenekli ve hafif zihinsel yetersiz iki özel gereksinimli öğrencisi olan Ayşe öğretmen, birbirinden çok farklı özelliklere sahip bu öğrencilerin dini konulara ilgili olduğunu düşünmektedir. *“İkisini ayrı ayrı konuşmam gerekirse mesela üstün zekâlı gerçekten çok ilgili ve çok da zeki bir çocuk, çok iyi sorularla geliyor. Yani şu ana kadar ilk defa çünkü öyle bir öğrencim oldu. İlk defa karşılaşmadığım tip sorularla karşılaşınca çok büyük bir keyif veriyor öğretmen olarak da benim de böyle felsefi, oturup düşünmemi sağlıyor, ve çok zevkli bir şey. Ee diğeriye onunla ekstra böyle bir soru... yani eğilimli ama nasıl diyeyim böyle diğerindeki gibi bir durum olmuyor. Ama mesela özellikle onunla seçmeli dersim olduğu için, Kur’an, hani orda daha hissettim birebir onunla elif be uğraşıyorum, ilgili mi, ilgili evet ilgili.”* Ayşe öğretmen, öğrencilerin dini konulara olan ilgisinin nedenlerini ise şöyle izah etmektedir: *“Ailelerden bildikleri için belki hani mesela üstün zekâda hani her şeyde onlarda bir sorgulama şeyi olduğu için dini de sorgulayarak anlamaya çalışmak hoşuna gidiyor. Bence o yüzden onun hoşuna gidiyor o şekilde sorgulayarak. Diğeri de annesi söyledi mesela hiçbir dersi sevmiyor da Kur’an’ı çok severek şey yapıyor demek ki hoşuna mı gidiyor, bilemiyorum yani. O belli bir şeyi öğrenmiş oluyor ya sıfırdan, o hoşuna gidiyor.”*

Zeynep öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin derse karşı ilgisini *“Duyuyorlar, hocam az çok kendi çevrelerinden de bir bilgileri var. İlgileniyorlar, konuşuyorlar, ilgililer derse karşı.”* cümleleriyle aktarmaktadır. Bu ilgiyi dinin *“güncel hayattan”* olmasına, *“dinin hayatla iç içe olmasına”* bağlamaktadır.

Canan öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin dini konulara ilgi duyduğunu, ailelerinin de ilgi duymalarında etkili olduğunu belirtmektedir. *“Bir tanesinin annesi, ailesi ilgileniyor çocukla... Görme engelli olan zaten çok akıllı bir çocuk, namaz surelerini falan mesela ezbere biliyor. Ya da dersle ilgili ödevleri ezberleyip geliyor yazamadığı, okuyamadığı için. Ahlaklı da bir çocuk. Bedensel engelli olan diğer sınıftaki öğrencim biraz sıkıntılı... Üçüne de kötü diyemem. Ailelerinden kaynaklanıyor olabilir ama.”*

Elif öğretmen, öğrencisinin ilgisinin işlenen konuya bağlı olduğunu aktarmaktadır. *“Kimi zaman çok var mesela bugünkü derste çok ilgiliydi, dua konusu geçti. Ee işte parmak kaldırdı. Niye dua ettiğimizi söyledi. Ama bazen de çok ilgisiz. Yani konuya bağlı onun ilgisini çekmek.”*

Son olarak Meryem öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin dini konulara ilgi duyduğunu, dini bir eğitim aldığını ve Kur’an okumasını bildiğini aktarmaktadır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu özel gereksinimli öğrencilerinin dini konulara ve din eğitimine ilgi duyduğunu söylemektedir. Bu ilginin nedenleri irdelendiğinde en çok öğrenci ailelerinin dine karşı olumlu tutumlarının etkisi olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle yakından ilgilenmesinin ve öğrencilerin içinde yaşadıkları toplumun dini değerlerle iç içe olmasının da bu durumda etkisi olduğu anlaşılmaktadır.

7.2.2. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Dini Konulara İlgi Duymadığını Düşünenler

Görüşme yapılan öğretmenlerden üçü (Serra, Eymen ve Asya), özel gereksinimli öğrencilerinin dini konulara ve din eğitimine ilgi duymadığını aktarmaktadır.

Serra öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerinin din dersine veya dini konulara ilgisi olduğuna dair bir belirti göremediğini ifade etmektedir. *“Şimdi iki tane dediğimiz gibi kız öğrencimiz var. Çok böyle duygularını, düşüncelerini ders anlamında ifade ettiklerini görmedim... Veya işte o seviyede olan çocuğun çok hissetmedim yani dini konulara olan hassasiyetini, belli etmiyor. Yani bana ifade etmedi veya derse herhangi bir katılımını görmedim veya teneffüste bana herhangi bir soru sorduğunu görmedim.”*

Eymen öğretmen, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği ve bedensel yetersizliği bulunan öğrencisinin din eğitimine ilgi duyma durumunu sordüğümüzda, *“Hulusi hiçbir şeye ilgi duymuyor.”* şeklinde cevap vermektedir. Eymen öğretmen öğrencisiyle ilgili olarak açıklamalarına şöyle devam etmektedir: *“Hulusi hiçbir şeye ilgi duymuyor. Sadece böyle oturuyor, dediğim gibi seyrediyor sizi sadece, bazen o da aynı böyle görsel gösterdiğin zaman*

dikkatini çekiyor. Bazen soru soruyor genelde böyle arkadaşlarıyla oynama, güç gösterisi yapma yani işte ben güçlüyüm, döverim.”

Asya öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin dini konulara ilgi duyduğunu söyleyemeyeceğini sadece aileden gelen örfi bir ilginin söz konusu olduğunu ifade etmektedir. *“Ya duyuyor diyemeyiz, yani toplum, aileden gelen bir örfi ilgi (var) diye düşünüyorum. Yoksa hani böyle aman aman içinden gelerek olduğunu düşünmüyorum.”*

Sadece üç öğretmen özel gereksinimli öğrencilerinin dini konulara ilgi duyduklarına dair bir belirti göstermediklerini aktarmaktadır. Öğretmenlerin ifadelerinden bu öğrencilerin diğer derslere karşı da ilgi göstermedikleri anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu öğrencilerin din derslerine ilgi göstermemesinin öğretmenlerin yetersizliğiyle veya ailelerin dine karşı olumsuz bir tavra sahip olmasıyla değil, kaynaştırma uygulamalarına uyum sağlayamamalarıyla izah edilmesi daha uygundur.

7.3. Öğretmenlerin Din Derslerinin İçeriğinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Uygunluğuyla İlgili Görüşleri

Din eğitimi faaliyetlerinde bulunulurken öğrencilerin yaşları ve bilgi düzeylerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Din derslerinin içerikleri, öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak düzenlenmelidir. Yaşın gerektirdiği ihtiyaçlar, verilecek bilgi ile giderilmeli ve gereksiz bilgi aktarımından sakınılmalıdır. Ayrıca din eğitiminin dini bilginin öğretilmesi dışında, bu bilgilerin davranışa dönüştürülmesi gibi bir amacı da olduğundan materyal ve metot kullanımında sürekli yenileme ve geliştirme çalışmalarını yapılması gerekmektedir (Acuner, 2005, s. 293).

Çalışma grubundaki öğretmenlere din derslerinin içeriğini özel gereksinimli öğrencileri için uygun bulup bulmadıkları konusunda soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde yedi öğretmenin din dersleri içeriğini özel gereksinimli öğrencileri için uygun bulduğu, on yedi öğretmenin uygun bulmadığı tespit edilmiştir. Üç öğretmen (Enes, Zehra, Reyhan) ise bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Osman öğretmenin görüşlerine, Kur'an-ı Kerim dersinin içeriğini özel gereksinimli öğrencilere

uygun; DKAB dersinin içeriğini ise uygun bulmadığı için, iki alt başlıkta da yer verilmiştir.

7.3.1. Din Derslerinin İçeriğini Özel Gereksinimli Öğrencilere Uygun Bulanlar

Görüşme yapılan öğretmenlerden yedisi (Elif, Eylül, Fatma, Musa, Meryem, Yeliz ve Osman) din dersleri içeriğinin özel gereksinimli öğrencilerinin seviyesine uygun olduğunu düşünmektedir.

Beşinci sınıf DKAB dersine giren Elif öğretmen, bu dersin içeriğini özel gereksinimli öğrenci için uygun bulmaktadır. *“Kesinlikle uygun. Ama bütün kazanımlar altı tane ünitemiz var bizim bu sene. Yani her yıl altı ünite var da. Altı ünitenin bütün kazanımlarıyla ona ulaşamıyorsunuz. O yüzden onun için özel bir eğitim planı hazırlanıyor. Atıyorum birinci üniteye altı kazanım varsa ikisi onun için, hani bunları öğrenirse yeterli. Ama genel olarak baktığımızda onun düzeyinde.”*

Özel gereksinimli öğrencisinin DKAB ve Kur’an-ı Kerim dersine giren Eylül öğretmen, ders içeriklerinin çok yoğun olmadığını, öğrencisinin soyut konularda zorlansa da ibadetlerle ilgili konuların belli bir kısmını öğrenebildiğini belirtmektedir. *“Mesela atıyorum sekizinci sınıfta diyelim ki hac anlatacağım. Hacla ilgili çocuğa ben ünite boyunca işte haccın işte belki nerede yapıldığını vereceğim. Yani işte Kâbe olduğunu söyleyecek Mekke’yi söyleyecek. Yani belki dediğim gibi uygulamaya yönelik, ibadetle ilgili (konuları daha rahat anlayabiliyor), soyut konularla ilgili olanlar biraz daha sıkıntılı olabiliyor. Ama zaten bizim içerikler çok yoğun değil. Dörtten sekize daha basitleştirilmiş. Belli bir kısmını alıyor.”*

Fatma öğretmen, din derslerinin içeriklerinin özel gereksinimli öğrencilere temel düzeyde verilebildiğini ifade etmektedir. Kendi öğrencisi açısından içerikle ilgili bir problem yaşamadığını, ama genel olarak düşünüldüğünde özel gereksinimli öğrenciler için böyle bir içerik probleminin var olduğunu ifade etmektedir. *“Şimdi sekizinci sınıf öğrencim problem değil anlayış açısından, ama (genel olarak) kaynaştırmaya tabi olan öğrenciler için evet bu problem olabilir. Bunların dönütü aslında problem olabilir. Yoksa ders işleme açısından mesela*

birine zekâtın sadece hani dinin bir emri olduğunu paylaşmak derken, öbürünü zekâtın nasıl vereceği, kimlere, nasıl ayrıntısı var, bir sürü ayetler ekleyebilirsiniz. Ama ona sadece basit düzeyde verebiliyoruz.”

Musa öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin herhangi bir zihinsel yetersizliği olmadığını aktararak din dersi içeriğinin bu öğrencisi için uygun olduğunu belirtmektedir. Meryem öğretmen de bedensel yetersizliği olan öğrencisi için din dersi içeriğinin uygunluğu konusunda *“uygun, onda bir sıkıntı yok”* cümlesiyle düşüncelerini ifade etmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerinin Temel Dini Bilgiler ve Hz. Muhammed’in Hayatı derslerine giren Yeliz öğretmen, bir öğrencisi dışında içerik yönünden sıkıntı yaşamadığını, bu öğrencisine de içeriği daha yavaş verdiğinde problem kalmayacağını aktarmaktadır. *“Var olan müfredat yani ders kitapları işte Banu hariç diğerleri için hiçbir sorun yok. Banu’nun da yani biraz daha yavaş verilirse onun da alabileceğini düşünüyorum.”*

Osman öğretmen, DKAB dersi ve Kur’an-ı Kerim dersinin içeriğinin uygunluğunu ayrı ayrı değerlendirmektedir. Osman öğretmen Kur’an-ı Kerim dersinin içeriğinin özel gereksinimli öğrenciler için uygun olduğunu ve bazı uyarlamalarla sıkıntıların giderilebildiğini belirtmektedir. *“Dersin içeriği uygun. Yani çünkü gayet normal seviyede hazırlanmış... Hani biz konuyu ne diyelim onlara basitleştirerek veriyoruz yani. Dersin bir beş dakikasını onlara özel ayırıp veya genelinde onlara hitaben biraz daha basitleştirerek veriyoruz.”* Osman öğretmenin DKAB dersinin içeriğinin özel gereksinimli öğrencilere uygunluğuyla ilgili görüşleri diğer alt başlıkta değerlendirilmiştir.

Din derslerinin içeriğini özel gereksinimli öğrencileri için uygun bulan öğretmenlerin görüşleri irdelendiğinde, özel gereksinimli öğrencilerin ünite konularını temel düzeyde öğrenmesini yeterli gördükleri, müfredattaki bütün kazanımları elde etmelerini beklemedikleri dikkat çekmektedir. Bu noktada ders içeriklerinin öğrencilere uygunluğu söz konusu olduğunda öğretmenlerin öğrencilerin yeterliklerine göre farklı içerik düşünebildikleri unutulmamalıdır.

7.3.2. Din Derslerinin İçeriğini Özel Gereksinimli Öğrencilere Uygun Bulmayanlar

Çalışma grubundaki on yedi öğretmen (Ahmet, Zafer, Mehmet, Yavuz, Adem, Serra, Semra, Derya, Halime, Osman, Furkan, Azra, Ayşe, Eymen, Asya, Zeynep ve Canan) din dersleri içeriğinin özel gereksinimli öğrenciler için uygun olmadığını aktarmaktadır.

Altıncı sınıf Hz. Muhammet'in Hayatı ve sekizinci sınıf Temel Dini Bilgiler derslerine giren Ahmet öğretmen, bu derslerin içeriklerinin özel gereksinimli öğrenciler için uygun olmadığını belirtmektedir. *“Henüz değil, özellikle zaten seçmeli derslerin kitapları çok bir geçmişe sahip değil. Onun için daha yeni, henüz değil. Ama biz bunu diğer derslerle ilgili veya DKAB dersinde, nasıl yapıyorsak, ekstra bir çabayla onu kapatmaya çalışıyoruz. Ama kitaplar hakikaten kaynaştırma öğrencisine yönelik çok değil. Ha görsellik var tamam, yazılar var, ama içerik (uygun) değil, olması çok mümkün de gözüküyor. Çünkü otuz kişilik sınıfta bir kişiye özgü bir şey olması çok mümkün gözüküyor.”*

Zafer öğretmen, DKAB dersinin içeriğini özel gereksinimli öğrencisi için uygun bulmamaktadır. Bu sorunu çözmek için onun seviyesine uygun kazanımlar belirlemeye çalıştığını da eklemektedir. *“Uygun değil çünkü bizim müfredat bildiğin sözel bir ders. Akademik yoğunluğu, kavram temelli konularıyla yani kaynaştırma öğrencisine asla uygun değil. Ama nedir, her bir konuda en düşük kazanım ne ise o kazanımı ben onların planına koymaya çalışıyorum. Ama çoğu zaman atıyorum mesela kader ünitesindeki en düşük kazanımı koysan bile, o çocuğun onu algılaması zor oluyor. Veya diyelim ki mezhepler konusu var. En düşük kazanımı bile koysan bunu algılayamıyor. Bu sefer ne yapıyorum alt kademelerden dördüncü sınıf kazanımlarından herhangi bir kazanımı koyuyorum.”*

Mehmet öğretmen, Temel Dini Bilgiler dersinin içeriğini sadece özel gereksinimli öğrenciler için değil, normal gelişim gösteren öğrenciler için de uygun bulmamaktadır. Mehmet öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerinin din dersi eğitim planlarını kendisinin hazırladığını ve öğrencisinin bilgisine göre kazanımları belirlediğini ifade etmektedir. *“Zaten din kültürü dersinde*

kaynaştırma planını kendimiz yaptığımız için istediğimiz gibi onu düzenleyebiliyoruz. Yani onun içerisinden istediğimiz verileri alıp, o çocuğun kendi bünyesine uygun verebiliyoruz. Ama seçmeli derslerdeki programlar biraz daha genel olduğu için bırakın kaynaştırma öğrencilerini seçmeli derslerin programı zaten çocuklar için normal çocuklar için de yoğun. Yani bugün seçmeli derslerde, temel dini bilgilerde beşinci sınıf, kitapta (DKAB dersi kitabında) yedinci sınıftaki melekler konusu veya altıncı sınıftaki normal ders konuları şu anda Temel Dini Bilgiler altında beşinci sınıf çocuklarına veriliyor. Normalde o çocuklar onu yedinci sınıfta görmesi lazım şimdi orada da öyle bir tezat var.”

Yavuz öğretmen, DKAB ve diğer seçmeli din derslerinin içeriğinin özel gereksinimli öğrencisi için uygun olup olmadığını sorduğumuzda “kesinlikle hayır” şeklinde cevap vermektedir. Özellikle Temel Dini Bilgiler ve Hz. Muhammed’in Hayatı derslerinin içeriğini eleştirerek normal gelişim gösteren öğrenciler için bile aşırı bilgi içerdiklerini vurgulamaktadır. “Özellikle beşinci sınıflarda şu an benim kaynaştırma öğrencim yok. Temel dini bilgiler ve Peygamberimizin hayatı dersine giriyorum. Kitap inanılmaz ağır, lise seviyesinin bile üstünde diyebilirim yani. Bir sayfayı bazen üç derste özetleyerek seviyeyi indirmeye çalışıyoruz, zaten alelacele hazırlanmış ve o kitapların öğretmen kılavuzları bile yok. Yani dersler koyulunca bari bir kitabı olsun şeklinde hazırlanmış çok ağır ve tasarım olarak da öğrencinin seviyesine uygun değil, yani böyle bir ansiklopedik tarzı bilgi vermeye yönelik hazırlanmış. Yani çocuğun etkinlik yapacağı işte bulmaca şeklinde, doğru yanlış, boşluk doldurma, eşleştirme şeklinde öğretici bir çalışma kitabı özeliğinden çok uzak zaten. Çalışma kitabı yok, çalışma kitabı olmadığı zaman kitap çalışma kitabına dönük bir şekilde hazırlanıyor fakat bu kitapların dili çok ağır ve çok fazla bilgi sıkıştırılmış yani o şekilde, yani bir akademik çalışmanın kısa bir özeti şekline dönüştürülmüş kitaplar. Seviyenin çok çok üstünde, çok ağır, sayfada hem çok bilgi var, resimler az ve anlatımı da ağır. Biz bile bazen ne demek istiyor veya merak ettiğimiz yerleri bir daha yeni bir bilgi edinmek amacıyla okur gibi gözden geçirdiğimiz zamanlar oluyor.”

Adem öğretmen, DKAB dersi içeriğinin özel gereksinimli öğrencilere uygun olmadığını, bu yüzden dersten yeterince yararlanamadıklarını şöyle ifade

etmektedir: *“Seviyelerine uygun olmadığı için müfredattan çok fazla istifade ettiklerini ben düşünmüyorum.”*

İmam-Hatip ortaokulunda görev yapan Serra öğretmen, bu okullarda zorunlu olarak okutulan Kur’an-ı Kerim ve Hz. Muhammed’in Hayatı derslerine girmektedir. Serra öğretmen her iki dersin de zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kapasitesinin çok üstünde olduğunu dile getirmektedir. *“Çok üst düzey kalıyor çocuklar için dediğim gibi. Sadece Hazret-i Muhammed’in yani Peygamber Efendimizin adını (bile) bilmiyor çocuk yani ben onu not edip vermek zorunda kaldım. Peygamber Efendimizin adı nedir? Hazreti Muhammed, yani çocuk bunu bilmiyor ki Hazreti Muhammed’in hayatını Mekke dönemini, Medine dönemini ayrıntılı şekilde bilebilmesi mümkün değil. Kur’an-ı Kerim’de de yine aynı şekilde üst düzey, çocukla birebir ilgilenilmesi gerekiyor en basit harfi tanımıyor çocuk.”*

DKAB ve Temel Dini Bilgiler derslerine giren Semra öğretmen, bu derslerin içeriğinin özel gereksinimli öğrencileri için uygun olmadığını düşünmektedir. *“Çok uygun değil. Mesela normal birtakım din kültürü müfredatı bile normal o yaştaki öğrencileri bile bazen hani dengesiz oluyor vesaire. Ben abdest abartmıyorum altılarda abdest konusunu bir ya da iki derse vermiş. Sıradan konuyu iki ya da üç haftaya (vermiş). Ondan bahsediyorum bu böyleyken normal öğrencilerde kaynaştırmalarda tabi ki de farklı bir program, gerçi bunlar adı üstüne kaynaştırma hani normal çocuklar arasında eğitim yapılmalı, yapmaları gerekiyor ama çok fazla hızına, niteliğine yetişemediklerini düşünüyorum.”*

DKAB dersinin içeriğinin ve ders kitabının özel gereksinimli öğrencisi için uygun olup olmadığını sorduğumuz Derya öğretmen, *“yok, hayır, hiçbir şekilde”* şeklinde cevap vermektedir. Derya öğretmen bu konudaki düşüncelerini şöyle devam etmektedir: *“Materyal yani şu anki öğrencim için sadece materyal olabilir belki. Belki resimlerle yola çıkılabilir ama kesinlikle şu anki kullandığım kitap üzerinden hiçbir şekilde faydalanamaz yani.”*

Halime öğretmen, Temel Dini Bilgiler dersinin DKAB dersine göre içerik açısından daha uygun olduğunu düşünmektedir. Ancak her ikisinde de özel

gereksinimli öğrencinin anlayamayacağı konular olduğunu ilave etmektedir. *“Yani dediğim gibi temel bilgiler dersinde biraz daha uygun, ama din kültüründe zor olan konular var. Kaynaştırma öğrencisinin anlayamayacağı konular var. Çünkü daha soyut konular var, onlarda biraz zorlanıyor.”*

DKAB dersinin içeriğinin normal gelişim gösteren öğrenciler için bile ağır olduğunu ifade eden Osman öğretmen, içeriği hafifletirerek işlediğini aktarmaktadır. *“Ya şimdi içerik şöyle hem kaynaştırma öğrencileri hem de diğer öğrenciler açısından çok içerik ağır diyelim yani. Hani içerik çok şey değil yani biraz daha genel öğrenciler için hafifletildiğinde biz onu kaynaştırma öğrencisine daha hafif bir şekilde veriyoruz zaten.”*

Furkan öğretmen, DKAB dersinin içeriğinin özel gereksinimli öğrenciler için uygun olmadığını, BEP’lerin bu yüzden olduğunu vurgulamaktadır. *“Hayır, kesinlikle (uygun değil). Zaten BEP bu yüzden vardır. Ee bu program bu çocuklara ağır gelmektedir. Daha hafifleşmesi zaten bizim bireysel eğitim planlaması dediğimiz BEP planlamalarımız var.”*

Azra öğretmen, sırasıyla dikkat eksikliği ve öğrenme güçlüğü olan iki öğrencisi için din derslerinin içeriklerini uygun bulmamaktadır. Hatta bazı konuları normal gelişim gösteren öğrenciler için bile üst düzey bulmaktadır. Bu noktada konuların özel gereksinimli öğrencilerin seviyesine indirgeyerek işlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. *“Yani ee bazı konular normal öğrenciler için bile akademik anlamda üst seviyede kalabiliyor yani beş ve altılar için. Mesela Allah inancı beşinci sınıfta falan en temel konu ama bunun verilmiş biçimi çok böyle düz bir şekilde yani. Orda çocuğun fizik bilgisi, kimya bilgisi yani bunlara dayanıyor. O yüzden normal bir çocuk için seviye yüksek ki kaynaştırma çocuğu için çok daha şey.”*

Beşinci sınıfa devam eden zihinsel yetersizliği olan bir öğrenci ve sekizinci sınıfa giden üstün yetenekli bir öğrenci olmak üzere iki özel gereksinimli öğrencisi bulunan Ayşe öğretmen, soyut kavramlar ve konuların zihinsel yetersizliği olan öğrencisini zorladığını aktarmaktadır. Üstün yetenekli öğrencisine de konuların basit geldiğini ifade eden öğretmen görüşlerini şöyle aktarmaktadır: *“Hmm. Yani beşinci sınıftaki öğrencim için yani algılama seviyesi*

düşük, zor. Çünkü beşinci sınıfın konuları böyle daha zor, soyut bir kavram, zorlanıyor... Ee sekizlerdeki öğrencim benim geçen seneden beri basit geliyor ona konu. Sınıfı da problemlili bir sınıfı var çocuğa anlatıyorum şunu fark ediyorum dersi anlatıyorum beş dakika dinliyor, dersi kapıyor. Ondan sonra açıyor eline kitabı başlıyor okumaya. Onda onu fark ettim hakikaten.”

Eymen öğretmen, sadece DKAB dersinin değil bütün derslerin özel gereksinimli öğrenciler için içerik açısından uygun olmadığını söylemektedir. *“Şuan ki müfredatların hiçbiri kaynaştırma öğrencileri için müsait değil. Yani bu Matematik de dahil buna yani. Hepsi.”*

Temel Dini Bilgiler ve Hz. Muhammed’in Hayatı derslerine giren Asya öğretmen, ders içeriklerinin özel gereksinimli öğrencilere uygunluğu konusunda *“hiç uygun değil”* şeklinde cevap vermektedir. Asya öğretmen görüşlerini açıklamaya aşağıdaki gibi devam etmektedir: *“Özellikle temel dini bilgiler ilk ünite soyut. Bu çocuklar henüz soyut kavrama ulaşmamışlar. Hani somuttalarken (somut işlemler döneminde) diğerleri bile hani zekâları iyi olanları bile ki bu kaynaştırma hiçbir şey yani. Ben birinci üniteyi anlatmakta o kadar zorlandım ki ona rağmen en başarılı öğrenci de bile verimi çok düşük elde ettim ki kaynaştırmayı siz düşünün artık.”*

Zihinsel yetersizliği olan öğrencisi için özellikle Kur’an-ı Kerim dersinin kavram bölümünün uygun olmadığına dikkat çeken Zeynep öğretmen, görüşlerini şöyle ifade etmektedir: *“Yani tam seviyelerine göre değil... Yani Kur’an-ı Kerim’in kavram bölümü zaten bunu zümrelerde de konuşuyoruz, normal öğrenciler için bile uygun olmadığını düşünüyorum. Orda hani bizim bile belki de düşünmeden cevaplayamayacağımız tanımlar var. Bunları o çocuklar asla yapamazlar zaten. Hani o kavram bölümü. Bazı şeyler bir şeyler olsun diye konulmuş oraya. Bunlar normal öğrencilere de ağır geliyor. Dönemlik böyle hani ezberliyorlar unutuyorlar yani. “Birr” nedir? Bunu nasıl bilirsin çocuk? Yani bunu bilemez. Biraz yüksek yani normal öğrenciye göre de fazla.”*

Canan öğretmen, din derslerinin içeriğinin sadece görme yetersizliği olan öğrencisi için uygun olabileceğini, diğer özel gereksinimli öğrencileri için uygun olmadığını belirtmektedir. *“Yani dediğim gibi görme engelliye uygun sadece. O*

çocuğun kabartma yazı öğrenmesi gerekiyor, kendi okuyabilmesi için. Diğerleri için de onların seviyesine düşürebilirse olabilir.”

Din derslerinin içeriğini özel gereksinimli öğrencileri için uygun bulan yedi öğretmenden beşinin, içeriğin tamamını değil, özel gereksinimli öğrencilerinin seviyesine uygun olan kısımlarını kastettikleri anlaşılmaktadır. Diğer iki öğretmenin (Musa ve Meryem) ise, özel gereksinimli öğrencilerinin herhangi bir zihinsel yetersizliği olmadığından içeriğin tamamını onlar için uygun buldukları anlaşılmaktadır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (17 öğretmen), din derslerinin içeriğini özel gereksinimli öğrencileri için uygun bulmadığı görülmektedir. Özellikle Din, Ahlak ve Değerler grubu seçmeli derslerin içeriğinin normal gelişim gösteren öğrencilerin seviyesinin bile üstünde olduğu, bu derslere giren öğretmenlerin ifade ettiği bir durumdur. Hatta birkaç öğretmen bu kitaplardaki bazı bilgileri kendilerinin dahi bilmediğini açıkça belirtmektedir. Bu noktada din, ahlak ve değerler grubu seçmeli derslerinin ders kitaplarının yeniden gözden geçirilmesi ve öğrencilerin yeterliklerine göre düzenlenmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

7.4. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Dini Değerleri Öğrenme Durumuyla İlgili Görüşleri

Dinlerin ortaya koyduğu prensiplerin; değerler, inanç esasları ve ibadetler olmak üzere üç alanda yoğunlaştığı söylenebilir. Bu üç boyut, ruh ve bedenden oluşan insanın eğitilmesinde ayrı ayrı öneme sahiptir (Acuner & Güneş, 2013, s. 85). Nitekim 2010 İlköğretim Programı'nda Din kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin öğrenme alanlarının inanç, ibadet ve ahlak vd. şeklinde ayrıma tabi tutulduğu görülmektedir. Aslında böyle bir ayrıma gidilmeden her konunun iman, ibadet ve ahlakla ilişkilendirilerek birleşik ve bütünsel bir süreç olarak işlenmesi önerilen bir husustur (bkz. Başkurt, 2002a, s. 71, 99). Dahası, bu üç boyut birbiriyle çok yakından ilişkili olup birinin yokluğu diğerlerinin de zamanla ortadan kaybolmasına neden olabilir. Ancak okullardaki din derslerinin işlenişinde böyle bir ayrıma gidildiğinden ve bu ayırım verilerin analizini kolaylaştırdığından, din derslerinin amacına ulaşp ulaşmadığı, bu üç boyutun teker teker

değerlendirilmesiyle tespit edilmeye çalışılacaktır. Bu başlık ve devamında gelen iki başlık, dinin zikredilen üç boyutunda kaynaştırma uygulamalarının verimliliğinin değerlendirilmesini kapsamaktadır.

Bu amaçla öncelikle çalışma grubundaki öğretmenlere özel gereksinimli öğrencilerinin dini değerleri öğrenip öğrenemediklerine dair soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerden yirmi ikisi özel gereksinimli öğrencilerinin dini değerleri öğrenebildiğini, biri öğrenemediğini belirtmektedir. Üç öğretmen ise (Serra, Yeliz ve Osman) bu konuda fikir beyan etmemiştir.

7.4.1. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Dini Değerleri Öğrendiğini Düşünenler

Görüşme yapılan öğretmenlerden yirmi ikisi (Elif, Eylül, Enes, Zehra, Fatma, Zafer, Mehmet, Yavuz, Adem, Musa, Meryem, Semra, Derya, Halime, Furkan, Azra, Reyhan, Ayşe, Eymen, Asya, Zeynep ve Canan), özel gereksinimli öğrencilerinin dini değerleri öğrenebildiğini belirtmektedir.

Elif öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin ibadetlere kıyasla değerler eğitimi konusunda daha başarılı olduklarını hatta normal gelişim gösteren öğrencilerden daha dikkatli bir şekilde dini ve ahlaki değerlere yöneldiklerini şöyle vurgulamaktadır: *“Değerler konusunda daha başarılı buluyorum onları, hani ibadetleri öğrenmeden ziyade. İşte doğruluktan, dürüstlüktü, ahlaki değerler, sabır, tevekkül dediğiniz onlarda daha başarılılar. Uygulama noktasında da kaynaştırma öğrencileri hatta özel eğitim öğrencileri normal öğrencilerden daha fazla dikkat ediyor.”*

Eylül öğretmen, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencisinin dini değerleri kısmen öğrenebildiğini belirtmektedir. *“Açıkçası az önce söylediğim gibi ben derste yani o zaman diliminde ona ayrılan o kırk dakika ya da seksen dakikada yirmi bir kişiye, normalde başka bir sınıfa da o süreyi ayırıyorsunuz, o süre içerisinde benim anlattıklarımın belli bir seviyesini (kısmını) alıyor. Yani kendine uyabilecek kadarını, o da aklı bende olursa... Birebir zaman ayırabildiğimizde işte biraz daha bir şey alabilir.”*

Enes öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin dini değerleri öğrenebildiğini sadece daha fazla zamana ve tekrara ihtiyaç duyduğunu şu şekilde

belirtmektedir: *“Yani hani bahsettiğimiz bence özelde Şerif için konuşuyorsak, bu öğrencinin tek eksiği bence tekrar yani. Birkaç defada işi anlıyor. Onun için de zamana ihtiyaç var.”*

Zehra öğretmen, öğrenme güçlüğü olan öğrencisinin sevap ve günah kavramları üzerinden dini değerleri algılayabildiğini ifade etmektedir. *“Sevap-günah kavramlarını belli örneklerle nitilemekte kendisi, ama helal - haram nedir, gibi bunların üzerinde çok duramaz. O bilgiye sahip değil.”* Zehra öğretmenin ifadelerinden öğrencisinin sevap ve günah kavramları hakkında örnekler üzerinden fikir sahibi olabildiği, ancak sevap ve günah veya helal ve haramın ne olduğuna dair örnek verilmediği sürece derinlemesine düşünemeyeceği anlaşılmaktadır.

Fatma öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin ahlaki ve dini değerleri öğrenebilme durumuyla ilgili soruya *“evet, öğreniyor”* şeklinde cevap vermektedir. İşitme yetersizliği olan öğrencisinin hak, hukuk konusunda titiz olduğunu, kendi hakkını savunduğunu ve başkalarının hakkına dikkat ettiğini belirten Fatma öğretmen, değerlerin bu öğrencilerin yaşamlarına yansımalarıyla ilgili düşüncelerini şöyle ifade etmektedir: *“Yani normal aslında bizden farklı değiller. Biz ne kadar hayatımızda istediğimiz kadarını alıyorsak onlar da istediğini yapıyorlar.”*

Zafer öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerinden birinin değerler noktasında sıkıntılı bir durum teşkil ettiğini ancak diğerinin iyi bir durumda olduğunu belirtmektedir. *“Şimdi o yedinci sınıftaki çocuğumuzun genel davranış sorunları bu konularda da var, öyle tahmin ediyorum. Çünkü arkadaşlardan bana gelen çoğu şikâyetle, zorda kaldığında küfredabiliyor. Onun biraz sıkıntısı var o anlamda. Aile, anneye iki defa görüştüm. Annenin de pek normal olduğunu söyleyemem. Demek ki aile yapısı da bu dini hassasiyetleri gözetemeyen bir yapı değil. Ama diğer çocuk için aynı şeyi söyleyemem, o iyi.”* Zafer öğretmenin her iki öğrencisinin de dini ve ahlaki değerleri öğrenebileceğini, ancak özellikle yedinci sınıftaki öğrencisinin daha çok desteğe ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir.

Mehmet öğretmen, öğrencisinin değerleri öğrenebildiğini ancak değerler eğitiminin çok erken yaşta başladığını ve büyük ölçüde ailede verildiğini

belirtmek için ortaokula başlayan bir öğrenciye değer kazandırmanın zor olacağına belirtmektedir. Mehmet öğretmen öğrenciyle özel olarak ilgilenildiğinde belli bir mesafe alınabileceğini de eklemektedir. *“Bu tür davranışlar sanırım yapısal olarak ailede şekilleniyor. Zaten biz kaynaştırma olan çocukla karşılaştığımız zaman en azından dokuz-on yaşında oluyor. On yaşına kadar bu tür değerleri, dini değerleri, ahlaki değerleri öğrenmişse siz de üzerine bir şey koyabiliyorsunuz. Ama onun dışında herhalde derste ders olarak görüyorsa davranış daha önce şekillendiği için kolay kolay onda değişme imkânı yok. Eğer değiştirmek istiyorsanız özel olarak sanırım ilgilenmek zorundasınız onlarla.”*

Yavuz öğretmen, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencisinin ahlaki ve dini değerleri öğrenebildiğini, bununla birlikte bazen öğrendiği değerlere ters davranışlarda bulunabildiğini şöyle aktarmaktadır: *“Şimdi zaman zaman hayatta her şeyin bir sınav olduğuna değiniyoruz, örnekler veriyoruz ancak çocukların dünyasında hangi temele oturuyor, bunu çok fazla gözlemleyemiyoruz. Tepki falan gelmiyor, fakat çocuğun bazen kabul ettiği anlayışıyla (sahip olduğu düşünceyle) hareketleri çok farklı olabiliyor. Bakıyorsunuz çok edep, saygılı, iyi bir öğrenci böyle büyük bir kavga içinde kendini zaman zaman bulabiliyor yani. Bu bize yani bana şu an kapalı bir konu. Belki daha sonra gözlemlenecek bir durum.”*

Adem öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin ahlaki ve dini değerleri kavramsal boyutuyla değil uygulama boyutuyla ve hayatın içinde görerek öğrendiğini şöyle vurgulamaktadır: *“Şimdi kavramsal noktada değil de daha çok ahlak düzeyinde bir din algıları oluşuyor. İbadet ve ahlak düzeyinde bir din algıları oluşuyor. Ama dinin bir ahlaki boyutunun olduğunun farkındalar. Bir ibadet boyutunun olduğunun farkındalar. Ama çok kavramsal anlamda, çok fazla işte tevekküldür, sabırdır, bu şeyleri kavramsal anlamda değil uygulama anlamında tabii az çok uygulayabiliyorlar.”* Musa ve Meryem öğretmenler ise bedensel yetersizliği olan öğrencilerinin tıpkı normal gelişim gösteren öğrenciler gibi dini değerleri öğrenebildiğini düşünmektedir.

Semra öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerinin ahlaki ve dini değerleri öğrenebildiğini *“öğreniyor, onları biliyor”* cümlesiyle ifade etmektedir. Semra

öğretmen birebir takip ve ödüllendirmenin dini değerlerin uygulanmasında etkili olabileceğini şöyle ifade etmektedir: *“Uygulama konusunda işte dediğim gibi birebir takip olursa, birebir somut birtakım ödüller, işte ödül de çok bekliyor bu öğrenciler.”*

Derya öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin birtakım ahlaki ve dini değerlere uygun hareket ettiğini, ancak bunu ceza almaktan korunmak için yaptığını ifade etmektedir. *“Genel toplum içerisinde insanların birbirlerine olan sorumluluklarına dair belki yani ben şu davranışı yaptığımda karşıdaki rahatsız olur, diye değil de o rahatsız edecek davranışı yaparsam annem bana ceza verir, diye kafasında yanlış davranış tanımı var aslında onun. Çünkü biliyor... Kafasında yapmamam gereken davranışlar, diye biliyor. Fakat o da ceza almamak için... Öğretmenimin sözünü dinlemeliyim. Arkadaşıma vurmamalıyım gibi.”*

Halime öğretmen, kendisinin derslerde en çok dini ve ahlaki değerlere vurgu yaptığını, özel gereksinimli öğrencisinin de bu değerleri öğrenebildiğini şu şekilde dile getirmektedir: *“Evet, doğru sözlü olmak onlarda da özellikle din kültürü ve ahlak bilgisi olduğu için en çok derste vurgu yaptığımız konu budur. Yani ahlaki eğitim, ee elimizden geldiğince bizde bu konuya değiniyoruz. Bu konuda da bence faydalı olunuyor diye düşünüyorum, öğrenebiliyor yani.”*

Furkan öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin ahlaki ve dini değerleri öğrenebildiğini ancak ailelerinin çabasına ve bu öğrencilerin derse olan ilgisine göre öğrenme oranlarının değişebildiğini söylemektedir. *“Ee bunlar şimdi yaş itibarıyla ergenlik dönemine girdikleri için ister istemez, kendi yaşantılarının gereği farklılık arz ediyor. Bir konuyu kavradıkları zaman, bu yine bence burada aile çok önemli bir faktör görü(nü)yor. Tabi dersin ilgi ve alaka, öğretmeni sevip sevmeme, dersi sevip sevmemeyle de aynı zamanda bağlantılıdır. O zaman süreç artı yönde ilerliyor.”*

Azra öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin ahlaki değerleri öğrenme noktasında değil, bunları davranışa dönüştürme konusunda sıkıntıları olduğunu vurgulamaktadır. *“Mesela yedinci sınıftaki öğrencim(in sınıfı) bayağı problemleri olan bir sınıf. Yani o sınıfta kaynaştırma olmayan öğrencilerimde de değerler*

konusunda ciddi bir sıkıntı var. O yüzden o da onlarla eşit seviyede duruyor. Yani onun problemlili olmasının nedeni kaynaştırma olmasından ziyade ortamdan ya da baştan gelen ciddi eksikliklerden kaynaklanıyor.”

Reyhan öğretmen, üç özel gereksinimli öğrencisinden ikisinin hiç okula gelmediğini, sadece biri üzerinden düşüncelerini ifade edebileceğini belirttiikten sonra sekizinci sınıftaki öğrencisinin dini değerleri öğrenebildiğini belirtmektedir. *“Bu öğrencilerin aslında derse girdiğimizde gözler devamlı öğretmenin üstünde oluyor. Çünkü bizden devamlı bir şey bekliyorlar. Ve dediğim gibi din konusunda, din hayatın her alanında olduğu için din dersine daha bir ilgi duyuyorlar aslında. Ee o yüzden ee bunu öğrendiklerinde uygulayabileceklerini düşünüyorum.”*

Ayşe öğretmen, üstün zekâlı öğrencisinin ve hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencisinin dini değerleri öğrenip uyguladıklarını, erdem sahibi öğrenciler olduklarını şöyle vurgulamaktadır: *“Onlar çok düzgün öğrenciler ikisi de. Yani beşteki öğrencim böyle çok saflığı, temizliği içinde böyle çok gayretli, onu çok seviyorum. Sekizincisi hakikaten çok hanımefendi bir kız. İkisinde de dürüstlük ve doğruluk onlarda, erdemliler yani o konularda.”*

Eymen öğretmen, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencisinin ergenlik döneminde olmasından dolayı birtakım kavgalara karışabildiğini ancak herhangi bir ahlaksızlık yapmadığını ifade etmektedir. Eymen öğretmenin ifadelerinden, öğrencisinin dini değerleri öğrenebildiği anlaşılmaktadır. *“Şimdi ee bu zamana kadar herhangi bir ahlaksızlık şikâyeti gelmedi. Ama dediğim gibi fiziğe dayalı şeyler vurma, kırma, kavga gibi şeyleri kulağımıza geldi ama öyle erkeklerle. Biliyorsunuz sekizinci sınıfta ergenlikte karşı cinse karşı kendini kabul ettirme vardır. Ya yürüyüşüyle ya konuşmasıyla ya da sınıftaki çalışkanlığıyla karşı cinse kendini kabul ettirme şeyi vardır. Kaynaştırma öğrencisi de olsa ister istemez karşı cinse ilgi duyuyor yani. O fiziki yaptırımlarla kendisini ifade etmeye çalışıyor.”*

Asya öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin hepsinin ahlaki ve dini değerleri öğrenip uygulayabileceğini, davranışlarıyla da bunu yapabildiklerini gösterdiklerini ifade etmektedir. *“Ee şöyle baktığım zaman öğrenci farkında mesela en ağır Semiha, o bile mesela bir ödevini yapmadığı zaman sorumluluk*

anlamında bir mahcubiyet hissediyor. Yani hani kız, diyorum bak şimdi seni kulaklarından çekerim, diyorum şimdi hani esprili olarak, anlıyor zaten yaklaşımımı. Ee benim onu söylerken ne niyetle (söylediğimi) bir kızartıyor, bir yüzü mahcup oluyor. Hani şöyle bir şey yapıyor, ya hani herhalde bunu yapan adam onu da anlar diye düşünüyorum.”

Zeynep öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin adalet, yardımseverlik gibi değerleri öğrenebildiğini ifade etmektedir. *“Evet hocam, olabiliyor mesela hani öyle şeylerde daha etkili. Mesela adalet, yardımseverlik bu tarz şeylerde daha etkili oluyor. Bunları öğrenmede.”* Zeynep öğretmen uygulamada bazı problemler yaşandığını şu cümlelerle aktarmaktadır: *“Ama diyorum ya hani biz yapmayın, etmeyin, kardeş olun, şöyle olun, böyle olun, diyoruz ama sınıf ortamı çok fazla bunu devam ettiremiyorlar hocam ya. O kadar hani tesirli değil sözümüz diyeyim.”*

Canan öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin ahlaki ve dini değerleri öğrenebildiğini, ancak uygulayıp uygulamadıklarını kendisinin bilemediğini söylemektedir. *“Öğreniyorlardır ama uyguluyorlar mıdır, onu bilemem. Umur birçok şeyi uygulayabilecek bir çocuk. Çünkü çok ailesi çok ilgili, çocuk çok özgüvenli, sınıf öğretmeni onu çok güzel yetiştirmiş. Yani özgüven sahibi bir çocuk. Bir ahlaksız yani dine uygunsuz bir davranışını da görmedim bugüne kadar. Ama Sami'nin bazen hırçın tavırları oluyor. Fırat zaten melek gibi bir çocuk, gülüyor sürekli.”*

Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (20), özel gereksinimli öğrencilerinin her ne kadar daha fazla zamana ve tekrara ihtiyaç duysalar da dini değerleri öğrenebildiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde dini değerleri öğrenen öğrencilerin önemli bir kısmının, bunları uygulamaya geçirmede, bu değerlerin uygulamaya geçirilmesi için öğrencilerin yakından takip edilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin yakından takip edilmesi ise öğretmenlerle ailelerin işbirliği sayesinde başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilir.

7.4.2. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Dini Değerleri Öğrenemediğini Düşünenler

Çalışma grubundaki öğretmenlerden sadece biri (Ahmet), özel gereksinimli öğrencisinin dini değerleri öğrenemediğini düşünmektedir. Değerler eğitimi konusunda sadece özel gereksinimli öğrencilerde değil normal gelişim gösteren öğrencilerde de birtakım sıkıntılar yaşadıklarını aktaran Ahmet öğretmen, değerler soyut kavramlar olduğu için özel gereksinimli öğrencilere bunları öğretmede zorlandıklarını şöyle dile getirmektedir: *“Değerler eğitiminde hakikaten eksikliğimiz var. Ciddi manada biliyorsunuz değerler somut değil soyut kavramlar, soyut kavramları onlara adapte etmede hakikaten sıkıntı yaşıyoruz. İşte hani yok sayıldığı için bazı derslerde de çocuk agresif davranıp az önce dediğimiz gibi o yetersizliğin arkasına sığınıp şeyler yapabiliyorlar. O konuda sıkıntımız var hakikaten.”* Ahmet öğretmen, ayrıca değerlerin özel gereksinimli öğrencilerin hayatlarına yansımaları ile ilgili olarak önemli görülebilecek bir probleme dikkat çekmektedir. Ahmet öğretmen, öğrencilerin din dersinde öğrendiklerini hayata yansıtmadığını, bu dersi diğer dersler gibi sınavda alacakları nattan ibaret görebildiklerini belirtmektedir. *“Çocuklar okulda normal hani -din dersi olarak biz farklı baksak da olaya- ama o derslerden bir tanesi olarak gözüktüğü için çocuklar bazen sınavda başarılı olan, testini çözen, derse katılan kişi başarılıdır zihniyeti ile bakılıyor. Yani başarısı sınavda iyi yapmışsa başarılıdır. Hayata yansımaları pek olmuyor. Bu sadece kaynaştırma öğrencileri için değil hepsi için geçerli, bir sıkıntı bu. Hakikaten yapabilen oluyor mesela ama karşılığı yok. Hayatında pek karşılığını göremiyoruz.”*

Değerler eğitimi, genel olarak her türlü eğitimde ama özellikle din eğitiminde en çok üzerinde durulması gereken konulardan biridir. Çünkü din ile değerler çoğu yerde iç içe geçen ve aralarında çok yakın bir ilişki olan iki kavramdır. Bu ilişkinin okullardaki din derslerine yansımaları gayet doğal olup, okullarda verilen din eğitiminin önemli bir kısmının aslında değerler eğitimi olduğu rahatlıkla ifade edilebilir (Kaymakcan & Meydan, 2011, s. 31).

Nitekim İDKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda¹⁹(2010, s. 23-24) birtakım değerlere liste halinde yer verilmektedir. Adalet, dürüstlük, bağışlama, cesaret, cömertlik, emaneti korumak, hoşgörü, iffet, kanaat, merhamet, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, sözünde durmak, vefa, yardımseverlik gibi pek çok önemli değerlerin bazen farklı adlarla tekrarlanarak da olsa sıralandığı listenin ilk ve ortaokul öğrencileri tarafından içselleştirilmesi öngörülmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere özellikle değerler eğitimi noktasında katkı sağlayabileceklerini düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu özel gereksinimli öğrencilerinin değerleri öğrendiğini belirtmektedir. İDKAB öğretmenlerine göre, değer eğitiminde normal gelişim gösteren öğrencilerden farklı olarak özel gereksinimli öğrenciler ve özellikle de zihinsel yetersizliği olan öğrenciler, daha fazla zamana ve tekrara ihtiyaç duymaktadır. Genellikle bu öğrencilerden çok fazla akademik beklentinin olmaması, öğretmenlerin değerler eğitimine daha fazla zaman ayırmalarına fırsat vermektedir. Buna rağmen genel eğitim sisteminin akademik başarıyı öncelemesi ve bireyleri ön plan çıkarması, özel gereksinimli öğrencilerin değerler eğitimine ket vurarak olumsuz sonuçlara sebep olabilmektedir. Nitekim çalışma grubundaki öğretmenler, daha çok, öğrenilen değerlerin uygulamaya geçirilmesinde problem yaşadıklarını belirtmektedir. Çünkü ahlaki olmayan davranış sergileyenlerin çoğu, yaptıkları işin yanlış veya çirkin olduğunu bildikleri halde, yine de o şekilde davranabilmektedir. Zira ahlaki bilgi, ahlaki davranışların doğruluğu-yanlışı, güzelliği-çirkinliği konusunda bir değerlendirme yapılmasını sağlar. Yoksa her zaman ahlaki bilgi doğrultusunda hareket edilmesini temin etmez (bkz. Başkurt, 2002a, s. 73) Öğrencilerin öğrendikleri değerleri uygulamaya geçirmeleri için öğretmen, aile ve okul çalışanlarının işbirliği yaparak öğrenciyi takip etmesi gerekirken akademik başarı öncelendiğinden, bu sorumluluklar yerine getirilememekte ve değerlerin uygulamaya geçirilme oranı oldukça düşük kalmaktadır.

¹⁹ Talim Terbiye Kurulu'nun 28.12.2006 tarih ve 410 sayılı kararıyla kabul edilen İDKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda, Talim Terbiye Kurulu'nun 30.12.2010 tarih ve 328 sayılı kararıyla bazı değişiklikler yapmış, programın son hali 2011-2012 öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır. Bundan sonra bu programdan 2010 İlköğretim Programı şeklinde söz edilecektir.

Özel gereksinimli öğrencisinin değerleri öğrenemediğini ifade eden öğretmenin buna gerekçe olarak değerlerin soyut olmasını gösterdiği görülmektedir. Ancak öğretmenin ifadelerinden söz konusu öğrencinin somutlaştırılması ve örnek verilmesi halinde değerleri öğrenebileceği sadece soyut bir şekilde kavrayamayacağı anlaşılmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen verilere göre, kaynaştırma uygulamalarına devam eden bütün özel gereksinimli öğrencilerin somutlaştırılması halinde temel değerleri öğrenebileceği söylenebilir.

7.5. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerin İnanç Esaslarını Öğrenme Durumuyla İlgili Görüşleri

Din eğitiminin en önemli unsurlarından biri de inanç eğitimidir. Özel gereksinimli öğrencilerin, okullarda verilen din derslerinde inanç esaslarını öğrenip öğrenemediğini anlamak için, çalışma grubundaki öğretmenlere soru sorulmuştur. Öğretmenlerden yirmisi, özel gereksinimli öğrencilerinin inanç esaslarını öğrenebildiğini belirtirken dört tanesi öğrenemediğini aktarmaktadır. İki öğretmen (Osman ve Serra) ise, bu konuda görüş ifade etmemiştir.

7.5.1. Özel Gereksinimli Öğrencilerin İnanç Esaslarını Öğrendiğini Düşünenler

Görüşme yapılan öğretmenlerden yirmisi (Elif, Eylül, Ahmet, Enes, Zehra, Fatma, Zafer, Mehmet, Yavuz, Musa, Meryem, Semra, Yeliz, Halime, Azra, Reyhan, Ayşe, Eymen, Asya ve Canan), özel gereksinimli öğrencilerinin inanç esaslarını en azından temel düzeyde öğrenebildiğini düşünmektedir.

Elif öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin inanç esaslarını tam olarak öğrenemediğini ancak kapasitesi ölçüsünde öğrenebildiğini vurgulamaktadır. *“Tam olarak öğrenemese de sorduğunuzda hepsiyle ilgili belki birkaç cümle, az da olsa söyleyebilir. Hani verdiğiniz kazanımların da hepsini öğrenemiyor. İşte kendi durumu belirliyor onu da.”* Elif öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin kendi kapasitesi ölçüsünde inanç esaslarını kavradığında bunun hayatına yansıdığını ve katkısı olduğunu düşünmektedir. *“Dışarı gittiğinde daha yanlış şeyler öğreniyor. Yani kimisi yanlış bilgilerle bize geliyor. Burada en azından, az da olsa hani kendi düzeyinde onları düzeltme imkânımız oluyor. O açıdan doğruyu öğreniyor. Yanlışta sürüklenmiyor.”*

Eylül öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin ailesinde din eğitimi almasının etkisiyle Allah, peygamber gibi inanç esaslarıyla ilgili sorulara temel düzeyde cevap verebildiğini ifade etmektedir. *“Kendi öğrencim için söylersem sorduğumuzda size Allah, peygamber diye söyler, ama hani bu ne kadar bilinçli bilemiyorum. Aileden gelen bir şey de var sonuçta yani. Aileler bunlara belli bir şeyi veriyor.”* Ahmet öğretmen ise, özel gereksinimli öğrencilerin yaşadığı ve yetiştiği çevrenin kültürünün dinle harmanlanmış olmasının da etkisiyle inanç esaslarını belli ölçüde öğrenebildiğini aktarmaktadır. *“Çok oturaklı olmasa da öğreniyor. Yani çok oturaklı olmasa da çünkü din öyle bir şey ki sadece anlattığın değildir. Yaşadığının da aslında kültürde dinle harmanlanmış bir kültür var ortada. Hiç dinden haberdar olmayan bile kültürden yetiştiği zaman çok yetişebiliyor bu konuda. Onun bir artısı var Rize’de doğduğu için, Rize’de yetiştiği için. Bundan dolayı biraz olsun oturuyor zihninde. Tabi ki tam manasıyla ve yaşının gereği olarak hazır bulunurluk düzeyi tam diyemeyiz ama yine de alıyor. Boşlukta olmuyor en azından.”*

Enes öğretmen, özel gereksinimli öğrencisine çok temel düzeyde inançla ilgili kavramları öğretebildiğini, ama öğrencisinin kısa bir sürede bunları unuttuğunu ifade etmektedir. *“Özellikle onunla yaşadığım bir şey yani ısrarla ona Kur’an’ı, peygamberi ve inanç esaslarını anlattığım zaman ilgili, istekli dinliyor ama çok üzerinde durduğun konuda bile bir sonraki hafta sorduğun zaman bana bir isim söylüyor, ama doğru bir cevap olmayabiliyor. Yani “peygamberin kim?” dediğim zaman Kur’an’ın ismini söylüyor mesela veya Kur’an’ın kim (nedir), dediğin zaman peygamberin ismini söylüyor gibi. Yani öğrenme güçlüğü mü diyebiliriz? O tür bir şey yaşıyor yani.”*

Zehra öğretmen, öğrenme güçlüğü olan öğrencisinin inanç esaslarını belli düzeyde öğrenebildiğini düşünmektedir. *“Tabi, belli kavramları bilmekte. Mesela Allah’ın kim olduğunu bilmekte, bu bilgiye sahip, peygamber mesela tam net değil ama inanç olarak belli düzeyde olduğunu düşünüyorum, ama yeterli değil tabi ki.”* Zehra öğretmen inanç esaslarını bilen ve inanan bir öğrencinin davranışlarını kontrol altına alabileceğini ve daha tutarlı olacağını da aktarmaktadır.

Fatma öğretmen, işitme yetersizliği olan öğrencisinin inanç esaslarını öğrenebildiğini ifade etmektedir. İnanç esaslarının hayatına nasıl yansıdığı konusunda ise *“Normal bütün bilgilerin yansıdığı gibi etkiler. Hani normal bir bilgi hayatı nasıl değiştirirse insanı, öyle etkiler.”* cümleleriyle düşüncelerini aktarmaktadır.

Hafif zihinsel yetersizliği olan iki öğrencisinden birinin inanç esaslarını öğrendiğini ifade eden Zafer öğretmen, diğerinin iletişime kapalı olmasını gerekçe göstererek inanç esaslarını öğrendiğine dair bir fikir beyan edemeyeceğini belirtmektedir. *“ O sekizinci sınıftaki çocuk bakıyorum o tip örnek olaylarda veya o farklı sorularda böyle bir dikkat kesiliyor. Aile ortamı da o dini konulara dini bir yaşantıya uygun ya bakıyorum dikkat kesiliyor, bazen katılıyor da yani. Hatta soruyor bir şeyler. Veya ben zarf atıyorum ona. Öyle mi sence (diye), tabi öyle hocam, diyor, onaylıyor filan. Ama diğer çocukla ilgili aynı şeyi söyleyemeyeceğim. O tüm derslerde de aynı tavrı takınıyor zaten. Genelde iletişime kapalı olduğu için onun için aynı şeyi söyleyemeyeceğim.”*

Mehmet öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin inançla ilgili soyut kavramları kavrayabildiğini, en azından konuştuğu zaman kavramış olduğunu farkına varıldığını aktarmaktadır. *“Şu anda benim öğrencilerimden inanç konusunda sanırım altıncı ve yedinci sınıftaki konular, inanç konularında soyut kavramları kavrayabiliyorlar. Yani en azından kaynaştırma öğrencisi olmasına rağmen konuştuğu zaman kavramış olduğunu fark ediyorsun sadece. Tabi iç dünyasında nasıl bir algı var, nasıl bir düşünce var, onu ortaya çıkarmak zor. O da ayrı bir uğraş konusu.”* Yavuz öğretmen, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencisinin imanın şartlarını öğrenebildiğini, Musa ve Meryem öğretmenler de bedensel yetersizliği olan öğrencilerinin inanç esaslarını öğrenebildiklerini ifade etmektedir.

Semra öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin inanç esaslarını temel düzeyde öğrenebildiğini aktarmaktadır. *“Yani basit anlamda öğreniyor birtakım şeyleri. Allah'ın her şeyi yarattığını, yarattığı şeylerin, muhakkak en küçük şeylerin karşılığının olacağını biliyor. Ee yani mükellefiyet anlamında özellikle*

benim bu iki çocuğum için özellikle beşteki bu kızımız için diyorum, anlayabiliyor tabi idrak konusunda az önce bahsettiğim gibi.”

Yeliz öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin hepsinin inanç esaslarını öğrenebilecek kapasitede olduğunu düşünmektedir. *“Elimizde var olan öğrenciler bunları anlayabilir ölçüde. Yine ee hani konu olarak henüz geçmedik biz fakat sadece Allah’a imandan bahsettik. Beşinci sınıfın ilk konusu ee onu da anlayabilecek kapasitede, en sıkıntılı öğrencimiz yani Banu için bile söyleyebiliyorum.”*

Halime öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin imanın şartlarını temel düzeyde anlayıp ezberleyebildiğini ancak Allah inancı gibi soyut konuları derinlemesine kavrayamadığını belirtmektedir. *“Öğrenebiliyor mesela İslam’ın beş şartı, imanın altı şartı vesaire. Bunlar temel bilgiler dersinde yer alıyor. O yüzden hani temel dini bilgiler dersi zaten daha çok bilgi içerikli. Öğrencimize bunu anlattığımda kelime-i tevhit, kelime-i şehadet bunları biliyor. Sınavda da bunların uygulamasını yapabiliyor. Eee biz de zaten o şekilde sınav hazırlıyoruz kendisine. O yüzden sıkıntı yok. Ama daha soyut konuları anlayamıyor. Az önce bahsettiğim gibi mesela Allah inancını çocuk çok fazla anlayamıyor yani.”*

Azra öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerinden birinin inanç esaslarını öğrenebildiğini, diğerinin ise ailesinin de gayretiyle, bunların farkında olduğunu ancak ne kadar içselleştirebildiğini bilmediğini ifade etmektedir. *“Yedinci sınıftaki öğrencim öğrenebiliyor. Altıncı sınıftaki öğrenci de yani ailenin o konudaki yoğun ilgisi ve ilgilenmesi sonucunda yani bunların farkında. Ha çocuk bunu ne kadar inanç olarak içselleştiriyor onu bilmiyorum, ama yedinci sınıftaki çocuk bunun farkında, bunu öğrenebilir.”*

Reyhan öğretmen, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç öğrencisinin de inanç esaslarını öğrenebildiğini aktarmaktadır. Ayşe öğretmen de hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencisinin ailesinden de din eğitimi aldığı için belli bir altyapıya sahip olduğunu ve inanç esaslarını öğrenebildiğini belirtmektedir. *“O, o yalnız şöyle de bir şey var, aileden geldiği için hani ekstradan da ben öğrettim, diye söylemiyorum. Hani aileden de çocuklara bir şekilde öğretiyorlar bunları. Sıfır gelmemişi benim elime. Biliyor yani.”*

Eymen öğretmen ise, özel gereksinimli öğrencisinin inanç esaslarını öğrenme durumuyla ilgili soruya, “*Tabi tabi biliyor, onları biliyor.*” şeklinde olumlu cevap vererek ayrıntılı açıklama yapmamıştır.

Asya öğretmen, imam-hatip ortaokuluna devam eden özel gereksinimli öğrencilerin, ortamdan da etkilenerek inanç esaslarını öğrenebileceğini ifade etmektedir. “*Ee yani öğrenirler diye düşünüyorum yani o konuda çok şey olmaz. Bunu da bir saflık olarak şu an hani yaparlar gibi geliyor bana çok da emin değilim ama olur. Yani en azından bakarlar çevrelerinden buradan aldıkları ortamdan, bir imam hatip ruhundan etkilenebilirler.*”

Canan öğretmen ise, özel gereksinimli öğrencilerinden ikisinin inanç esaslarını öğrenebildiğini aktarmaktadır. “*İki tanesinin öğrendiğini düşünüyorum. Öğreniyorlar... Görme engelli olan Umur, şimdi isimleriyle konuşayım: Umur, Sami ve Fırat. Umur ve Sami'nin öğrendiğini düşünüyorum. Fırat'ın dediğim gibi konuşması ve bedensel engeli biraz fazla olduğu için o öğrenemiyor olabilir. Zaten onun özel eğitim öğrencisi olduğunu söylüyorlar öğretmenler. Ailesi istemediği için kaynaştırma eğitimi alıyor.*”

Öğretmenlerin çoğunluğunun ifadelerinden özel gereksinimli öğrencilerinin inanç esaslarını en azından temel düzeyde kavradıkları anlaşılmaktadır. Bazı öğretmenler inanç esaslarının öğrenilmesinde öğrencilerin ebeveynlerinden din eğitimi almasının etkisi olduğunu belirtmektedir.

7.5.2. Özel Gereksinimli Öğrencilerin İnanç Esaslarını Öğrenemediğini Düşünenler

Çalışma grubundaki öğretmenlerden dördü (Adem, Derya, Furkan, Zeynep), özel gereksinimli öğrencilerinin inanç esaslarını öğrenemediğini ifade etmektedir.

Adem öğretmen, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin inanç esaslarını yeterince öğrenemediğini şu şekilde dile getirmektedir: “*Yani birkaç tecrübemiz oldu. Ben çok öğrendiklerini düşünmüyorum yani... Allah'ın varlığını biliyorlar ama bunu akli noktada, Allah'ın varlığını ispat noktasında soru sorduğun zaman onlara cevap veremiyorlar. Ama mutlaka bir yaratıcının var olduğunu biliyorlar. Zaten bu noktada da emir ve yasak olarak düşünmüyorlar.*”

Cennet ve cehennem olarak düşünüyorlar olayı yani. Çok ciddi anlamda üst seviyede bir şeyleri yok yani.”

Özel gereksinimli öğrencisinin inanç esaslarını öğrenme durumunu sorduğumuz Derya öğretmen; *“Hayır hayır, o kavramlar onun için çok karmaşık çok.”* şeklinde cevap vermektedir. Furkan öğretmen ise, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencisinin inanç esaslarındaki soyut kavramları kavramakta zorlandığını belirtmektedir. *“Şimdi burada şu sıkıntı var. Ee inanç esaslarındaki soyut kavramları kavramakta zorlanıyor ama şu var mesela peygamber hayatı, Hz. Peygamberimizin hayatıyla ilgili inanılmaz bilgi birikimi var. Ancak kader, kaza gibi soyut kavramlarda zorluk çekiyor.”*

Zeynep öğretmen, görev yaptığı okulun ilgisiz ve yaramaz öğrencilerin toplandığı bir okul olduğunu, özel gereksinimli öğrenciler bir tarafa normal gelişim gösteren öğrencilerden bile dönüt alamadıklarını aktarmaktadır. *“İnanç esaslarını yani kısmen hocam yani çok da fazla diyorum ya sessiz sakin duruyorlar, ama sorduğunuzda söylüyorlar. İman esasında yani içler acısı bir durum ama sekizinci sınıf öğrencisine (özel gereksinimi olmayan öğrenci) sorsak bile dönüt alamıyoruz. Okulun da biraz durumu sebebiyle. Biraz yaramaz ve ilgisiz öğrencilerin toplandığı bir okul. O noktada onlardan bile dönüt alamıyoruz.”*

Özel gereksinimli öğrencilerinin Kur'an-ı Kerim dersine giren Osman öğretmen, inanç esaslarını işlerken somutlaştırmanın önemine vurgu yapmaktadır. Ancak özel gereksinimli öğrencilerin inanç esaslarını öğrenip öğrenemediğine dair bir görüş ifade etmemektedir. *“Yani şimdi hani din kültürü derslerine girdiğim kaynaştırma öğrencim yok, ama somutlaştırma ne kadar az oluyorsa o kadar az dönüt alıyoruz diyelim yani.”* Son olarak Serra öğretmen, Kur'an-ı Kerim ve Hz. Muhammed'in Hayatı derslerine girdiğini inanç esaslarını öğrenip öğrenemedikleri konusunda bir fikrinin olmadığını belirtmektedir.

Din eğitiminin başarısı, öğretime konu olan öğrencinin tanınmasına bağlıdır. Öğrencinin özellikleri bilindiğinde, yapılacak etkinliklerin biçim ve seviyeleri ayarlanıp uygun yöntemler belirlenerek, gerekli öğrenme ortamları sağlanabilir. İlk ve ortaokullarda öğrencilerin sorularının büyük bir kısmı inanç

esalarıyla ilgili olup, öğretmenlerin soyut kavramlarla cevap vermesini gerektirebilir. Ancak bu dönemdeki öğrencilerin soyut açıklamaları tam olarak kavramaları mümkün olmadığından öğretmenlerin bazı ilave açıklamalarda bulunması gerekmektedir (Selçuk, 2009, s. 152, 154). Normal gelişim gösteren öğrenciler de bile ilave açıklamalara ihtiyaç duyulan inanç öğretimi alanında, özel gereksinimli öğrencilere inanç esaslarının daha somut bir şekilde izah edilmesi gerektiği aşikârdır. Nitekim özellikle zihinsel yetersizliği ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin inanç esaslarını ancak temel düzeyde ve somutlaştırarak kavrayabildikleri görülmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerinin inanç esaslarını öğrenebildiğini ifade eden öğretmenlerin “*temel düzeyde öğreniyor*”, “*belli düzeyde öğreniyor*”, “*kapasitesi ölçüsünde öğreniyor*” gibi sınırlayıcı ifadeler kullandıkları görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin inanç esaslarını kavramaları noktasında, özel gereksinimli öğrencilerden beklentilerinin normal gelişim gösteren öğrencilerden olan beklentilerinden daha az olduğu söylenebilir. Özel gereksinimli öğrencilerinin inanç esaslarını öğrenemediğini düşünen öğretmenlerin de “*yeterince öğrenemiyorlar*”, “*kavramada zorluk çekiyorlar*” gibi ifadeler kullanması, bu öğrencilerin de nispeten inanç esaslarını anlayabildikleri anlamına gelebilir. Sonuç olarak inanç esaslarının öğrenilmesinde en çok sıkıntı çeken öğrencilerin zihinsel yetersizliği olan öğrenciler olduğu, ancak bunların da temel düzeyde inanç esaslarını kavradığı söylenebilir.

7.6. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerin İbadetleri Öğrenme Durumuyla İlgili Görüşleri

İnanç esaslarına imanla oluşmaya başlayan insanla yaratıcı arasındaki bağ, namaz, oruç, dua, tefekkür gibi ibadetler sayesinde güçlenmektedir (Seyyar, 2010, s. 316). Bu anlamda ibadetlerin eğitiminin yapılması din eğitiminin temel yapıtaşlarından birisidir. Nitekim özel gereksinimli öğrencilerin ibadetleri öğrenme durumlarını analiz etmek amacıyla, çalışma grubundaki öğretmenlere “*Özel gereksinimli öğrencilerinizin ibadetleri öğrenebiliyor mu?*” şeklinde soru sorulmuştur. Bu soruya yirmi öğretmen olumlu cevap verirken, bir öğretmen olumsuz cevap vermektedir. Beş öğretmen ise olumlu ya da olumsuz bir görüş

ifade etmemiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdiği cevapların iki alt başlıkta değerlendirilmesi uygun görülmektedir.

7.6.1. Özel Gereksinimli Öğrencilerin İbadetleri Öğrendiğini Düşünenler

Çalışma grubundaki öğretmenlerin yirmisi (Elif, Ahmet, Enes, Zehra, Zafer, Mehmet, Yavuz, Semra, Halime, Furkan, Azra, Zeynep, Eylül, Ayşe, Fatma, Yeliz, Adem, Canan, Musa ve Meryem), özel gereksinimli öğrencilerin ibadetleri öğrendiğini ifade etmektedir.

Elif öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin ibadetleri öğrenebildiğini aktarmaktadır. Öğrencilere ibadetleri uygulatma gibi bir yükümlülükleri olmadığını, bu noktada ailelerin dini hassasiyetlerinin belirleyici olduğunu da vurgulamaktadır. *“Öğrenebiliyor, kendi eğitim düzeyindekileri öğrenebiliyor. Uygulama noktasında hani biz ancak sorabiliriz. Hani hiç denedin mi, yaptın mı, ee işte mesela beşinci sınıflarda bizim namaz konumuz yok. Ama genel ibadetler hakkında bir konumuz var. İşte namaz, oruç onları tanıtan hani “İster misin namaz kılmak?” gibi yoksa uygulatma anlamında bir zorunluluğa zaten giremeyiz. Ama biraz da ailesiyle ilgili, ailesi ne kadar dine bağlıysa onun da derece dine bağlılığı ortaya çıkıyor.”*

Ahmet öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerinin ibadetleri öğrenebildiğini ifade ettikten sonra aile desteğine ihtiyaç duyulduğunu şöyle belirtmektedir: *“Burada ailenin desteği çok gerekiyor. Benim o öğrencim mesela annesi de okur-yazar değil, o sıkıntım var. Şimdi okur-yazarlığa geçti, ama çok alt seviyede. Diğer derslerde de alt seviyede. Onun için zorlanıyoruz. Çünkü aile de yeterli değil. İşin en büyük ayağını aile oluşturuyor.”*

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencisinin ibadetleri görsel olarak rahatlıkla öğrenebildiğini söyleyen Enes öğretmen, normal gelişim gösteren öğrencilerinden farklı olarak bu öğrencisinin daha fazla tekrara ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. *“Görsel olarak yaptığın ibadetleri en azından hareket olarak öğreniyor rahatlıkla. Ama uzun süre öğrendiği bir şeyi hafızasında tutmakta zorlanıyor. Yaşadığı sıkıntı o. Çok tekrar ettiği, her hafta öğrendiği şeyi*

belki oturabiliyor, ama bir kere normal bir öğrencinin anlayabileceği bir işi o bir defa da değil de birkaç defa da ancak.”

Zehra öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin ibadetleri öğrenebildiğini, ancak çok fazla devamsızlık yaptığı için onunla yeterince ilgilenemediğini aktarmaktadır. *“Altıncı sınıftan kendisi, kendi öğrencim için mesela, namaz ünitesini görmekteyiz ikinci ünite. Yalnız bayadır gelmiyor. Devamsızlığı çok yüksek olduğu için üzerinde duramıyorum, diğer öğrencilerle toplu olarak uygulama yapıyorum, yapıyoruz yani her birini o esnada fark edebiliyorum. Yanlışlarını uyarabiliyorum ama gelmediği için onun nerede ne şekilde hani ibadet bazında doğruya yönelik davranış sergilemesine çok fazla katkı sağlayamıyorum, devamsızlığı olduğu için yani.”*

Zafer öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerinden birinin ibadetleri rahatlıkla öğrendiğini, diğeri için ise aynı şeyleri söyleyemeyeceğini belirtmektedir. *“Yani Aziz işi tövbe almaya kadar götürdüğüne göre namaz konusunda sıkıntısı yok. O en düşük kazanımlar dediğimiz hani işte “Kur’an-ı Kerim’i gördüğünde bu Kur’an’dır, der.” veya “Kâbe’yi gördüğünde bu Kâbe’dir, der.” gibi kazanımlar onun için zaten sorun değil, onları yapabiliyor. O yüzden biraz daha farklı kazanımları ona sorduğumda nispeten cevap veriyor. Zaman buldukça sorabiliyorum. Tabi bunları ama diğer çocuğumuzda aynı şeyi yapamadık yalnız.”*

Özel gereksinimli yedi öğrencisi olan Mehmet öğretmen, ibadetler görsel ve uygulamalı olarak gösterildiğinde bu öğrencilerin ibadetleri öğrenebildiği ifade etmektedir. *“İbadetler konusu eğer ibadetleri uygulama gösteriyorsan öğreniyorlar. İbadetleri biz sınıflarda uygulama olarak da yapıyoruz. Çocuğa, kaynaştırma öğrencisine direk kulak verisi olarak anlattığın zaman algılayamıyor. Çünkü o konsantre sağlayamıyor. Ama oturur da onunla beraber sınıf ortamında el kol hareketleriyle uygulama olarak gösterirsen o zaman hafızaya yerleşiyor, kalıyor. Ama bu tabi yine hepsi için geçerli değil. Çünkü bu uygulamanın okul dışında evde de olması lazım.”*

Yavuz öğretmen, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencisinin ibadetleri öğrenebildiğini ve öğrendiklerini ifade edebildiğini aktarmaktadır.

“Evet yani bunlar sınavlarda kendisine basit bir şekilde sorulduğu zaman belki düzgün bir şekilde yazamıyor ama sözlü olarak bunları rahat bir şekilde ifade edebiliyor. Kelime-i şehadet daha fazla unutuluyor, karıştırılıyor çünkü namaz, oruç, hac, zekat daha çok görselliği olan ibadetler, ama kelime-i şehadeti çok öğrenci hatta kaynaştırma olmayanlar bile unutuyor yani.” Yavuz öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin ibadetleri maddeler halinde sayabildiğine değinmiş, ibadetlerin uygulanmasıyla ilgili bir bilgi vermemiştir.

Semra öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin ibadetleri öğrenebildiğini ve uyguladığını aktarmaktadır. *“Yapıyor, mesela ben onlara bu konuda söyledim, namaz ağacı biliyorsunuzdur. Böyle bir namaz ağacımız var, hani böyle kıldıkları, kılmadıkları namazları işaretliyorlar. Çok hevesli o konuda eee hatta sürekli bana “Öğretmenim, bu aylık namaz ağacı bitti, bir daha ki aylık namaz ağacının fotokopisini ver.” diyorlar. Bana sürekli yani çok önemsiyor tam aksine işte sınıfta belki hiç kimsenin önemsemediği kadar bu kız önemsiyor ya da birkaç kişi daha önemsiyor. Bu çok yani o tarz şeyi daha çok önemsiyor. Hani yani ağaç elinde çocuğun yeşillenmiş sararmış yapraklar hani o tarz eee şeyleri biraz daha sanki yaptırım gücümüz daha fazla. Hani ben öyle yaparak bu çocuğu daha çok namaza alıştırdığımı düşünüyorum. Derste saatlerce namazın öneminden bahsetmek gibi bu da ondan daha fazla etkili oldu.”*

Halime öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin ibadetleri öğrenebildiğini, ama tekrar etmediğinde öğrencinin öğrendiklerini unuttuğunu aktarmaktadır. *“İbadetleri mesela altıncı sınıf konusudur namaz vesaire ama sadece temel şekilde öğrenebiliyor. Hani namaz kılmak beş vakit farzdır diyorsun çocuğa, tamam fakat uygulamasında çok çok ilgi gerekiyor yine. Evet yani bir ezber gibi çocuğa bunu veriyorsun, İslam'ın beş şartı gibi, tamam ezberliyor ama sürekli tekrar gerekiyor. Zaten bunu bir süre sonra unutuyor. Bu noktalarda sıkıntımız oluyor yani.”*

Furkan öğretmen, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ibadetleri öğrenebildiğini, özellikle ailelerin çocuklarını camiye götürmelerinin, ibadetlerin çocuklar tarafından benimsenmesinde önem arz ettiğini ifade etmektedir. *“İbadetleri öğreniyor. İbadetleri öğrenmesinin şu faydası, şunu*

gördüm. Eğer ailede, anne-baba özellikle erkek çocukları camiye götürdükleri zaman Ramazan aylarında, mübarek gecelerde, görüp yaşadığı için onu inanılmaz derecede kapıyor. Yani bu yaparak, yaşayarak öğrenme dediğimiz olaydır.”

Azra öğretmen, öğrencilerinden birine henüz ibadetleri öğretmediği için ibadetleri öğrenip öğrenemeyeceği konusunda bir fikri olmadığını, diğerinin ise oruç konusu işlendiğinde bu konuyu öğrendiğini, ancak uygulama açısından farkındalığının ne seviyede olduğunu bilmediğini belirtmektedir. *“Ee ben şimdi namaz ünitesi falan onlar altıncı sınıfın konusu yani u Bedri’de bu konuda herhangi bir şey görmedim ama yedinci sınıftaki öğrencimiz bu yıl sanırım yani mesela bu yıl orucu gördük, orucun farkında yani. Öyle bir bilinci var ama uygulama noktasında bunun ne kadarının farkında onu bilmiyorum.”*

Zeynep öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin abdest gibi bazı ibadetleri öğrenebileceğini ama namaz gibi biraz daha karmaşık ibadetleri tam olarak öğrenemeyeceğini düşünmektedir. *“Mesela bir abdesti öğrenebilir belki ama namazı böyle hakkıyla öğreneceğini düşünmüyorum. Belki hani üzerinde dursak o kadar olabilir, ama namazı da zaten altıncı sınıfta bir üniteye koymuşlar tamamını, Cuma namazı, cenaze namazı, aklınıza gelebilecek bütün namazlar orda yani. Bunun için zor bence.”*

Eylül öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin de yardımıyla ibadetleri öğrenebileceğini düşünmektedir. *“İbadet konusunda da dediğim gibi pekiştireç yani pekiştiren kişiler olursa, sadece ben veriyorsam eğer belki çok etkisi görülmez. Ama aileyle birlikte çevreden de bu desteği alıyorsa uygulamaya döner, döndüğü oluyor.”*

Ayşe öğretmen, ibadetler ünitesinin altıncı sınıftan itibaren başladığını, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencisinin henüz beşinci sınıfta olduğu için ibadetleri öğrenmesiyle ilgili şimdilik net bir şey söyleyemeyeceğini aktarmaktadır. Ancak özel gereksinimli öğrencilerin en basit haliyle ibadetleri öğrenebileceğini düşündüğü anlaşılmaktadır. *“İbadetler ünitesine biz zaten altıdan itibaren başlıyoruz. Namaz altıdan sonra gidecek bakacağım, yani namazda diğer çocuklar bile çok zorlanırken o onu nasıl yapacak. Belki en basit*

haliyle yapacak. Hani şekilleri yapar da okumalarını çünkü ezberleri biraz zor oluyor bilmiyorum nasıl olacak.”

Musa ve Meryem öğretmenlerin bedensel yetersizliği olan öğrencileri, ibadetleri öğrenmekte ve kendilerine sunulan kolaylıklardan faydalanarak bu ibadetleri yerine getirebilmektedir. Fatma öğretmen, işitme yetersizliği olan öğrencisinin ibadetleri öğrenebildiğini aktarırken, Yeliz ve Adem öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerinin ibadetleri öğrenebildiğini belirtmektedirler. Canan öğretmen ise, üç özel gereksinimli öğrencisinden ikisinin ibadetleri öğrenebileceğini dile getirmektedir.

7.6.2. Özel Gereksinimli Öğrencilerin İbadetleri Öğrenmediğini Düşünenler

Sadece bir öğretmen (Derya) özel gereksinimli öğrencisinin ibadetleri öğrenemeyeceğini ifade etmektedir. Yaygın gelişimsel bozukluğu olan bu öğrencinin, ibadet kavramının ne olduğunu anlayamayacağı ifade edilmektedir. Derya öğretmen düşüncelerini şöyle belirtmektedir: *“Yani aslında onlar da yani ibadet kavramını kesinlikle anlayamaz. O şekilde işte sürekli yapılması gereken şu anki öğrencimizden bahsediyoruz tabii ki. Hayır, onları kavrayamaz. Sadece işte birkaç kelimeyi ezbere hani birkaç kelimeyi ezbere tekrar edebilir. Ne olduğunu tam olarak kavrayamaz.”*

Beş öğretmen ise (Serra Osman, Reyhan, Eymen ve Asya), özel gereksinimli öğrencilerin ibadetleri öğrenme durumuyla ilgili soruya olumlu veya olumsuz yönde bir cevap vermemiştir. Bu beş öğretmenin öğrencilerinin zihinsel yetersizlikleri olduğu bilinmektedir ve ibadetleri ne düzeyde öğrenebileceklerine dair bir kanaate sahip olmak oldukça zor görünmektedir.

Okul çağı çocukları, ibadetlere özellikle duaya yoğun ilgi duymaktadır. Hatta henüz dini pratikleri yerine getirmekle mükellef olmayan öğrenciler bile namaz, oruç gibi ibadetlere katılmak istemektedir (Köylü & Nazıroğlu, İlköğretimde Din Eğitimi, 2014, s. 162-163). Çalışma grubundaki öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında, özel gereksinimli öğrencilerin de tıpkı normal gelişim gösteren arkadaşları gibi, ibadetlere ilgi duydukları anlaşılmaktadır. Yine normal gelişim gösteren öğrencilere benzer şekilde, dini pratiklere yerine getirmekle

mükellef olmayan bazı özel gereksinimli öğrencilerin bile, bu pratikleri yerine getirme konusunda hevesli oldukları görülmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, özel gereksinimli öğrencilerinin ibadetleri öğrenebildiğini söylemektedir. Öğretmenlerin görüşleri irdelendiğinde, aile desteğinin ibadetlerin öğrenilmesi ve özellikle uygulanmasında önemli faktörlerden biri olduğu göze çarpmaktadır. Ailelerin yardımları, çocuklarını ibadetleri uygulamak için teşvik etmeleri ve onları camiye götürmeleri özel gereksinimli öğrencilerin ibadetleri öğrenme süresini azaltmaktadır. Bunun yanında öğretmenler, daha fazla tekrar ve görselliğin ibadetlerin öğrenilmesinde etkili olduğunu, tekrar edilmediği takdirde özel gereksinimli öğrencilerin öğrendiklerini çok çabuk unuttuklarını vurgulamaktadır. Ayrıca araştırma verilerinden bazı özel gereksinimli öğrencilerin, abdest gibi daha basit görülebilecek ibadetleri öğrendiği; namaz gibi daha karmaşık olanları öğrenmede zorlandıkları anlaşılmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenlerden sadece biri, öğrencisinin ibadetleri öğrenemediğini belirtmiştir. Yaygın gelişimsel bozukluğu olan bu öğrencinin, ileri derecede yetersizliği olduğu için ibadetleri öğrenmesi mümkün görünmemektedir.

7.7. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okul Dışında Din Eğitimi Alma Durumuyla İlgili Görüşleri

Çalışma grubundaki öğretmenlere özel gereksinimli öğrencilerinin okul dışında din eğitimi alma durumuyla ilgili soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki ifadeleri incelendiğinde on beş öğretmen özel gereksinimi olan öğrencilerinin okul dışında din eğitimi aldığını, yedi öğretmen ise almadığını aktarmaktadır. Dört öğretmen (Yeliz, Zehra, Elif ve Osman) özel gereksinimli öğrencilerinin okul dışında din eğitimi alıp almadığıyla ilgili olarak görüş belirtmemiştir.

7.7.1. Özel Gereksinimli Öğrencilerinin Okul Dışında Din Eğitimi Aldığını Belirtenler

Çalışma grubundaki öğretmenlerden on beşi (Eylül, Ahmet, Fatma, Mehmet, Yavuz, Adem, Semra, Reyhan, Asya, Azra, Canan, Musa, Meryem,

Halime ve Ayşe), özel gereksinimli öğrencilerinin okul dışında din eğitimi aldığını ifade etmektedir.

Eylül öğretmen, hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencisinin dini konularda belli bir altyapısının olduğunu, okul dışında, aileden veya yaz Kur'an kurslarına giderek din eğitimi almış olabileceğini belirtmektedir. *“Ya muhtemelen almışlar. Yani hani az önce fitrat dedim, onunla birlikte aileden almışlar bir şeyler ya da yazın kurslara gönderilmişler. Orada daha yoğun sürekli aynı şeyi aldıkları için belki de daha iyi yerleşiyor orada.”*

Ahmet öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerinin yaz Kur'an kurslarına gittiklerini *“Kendileri yazın kursa gittiklerini söylüyorlar. İkisi de mesela yazın kursa gittiklerini söylüyorlar.”* cümlesiyle belirtmektedir. Ahmet öğretmen özel gereksinimli öğrencilerin yazın bu kurslarda aldıkları eğitimin din dersindeki yansımalarını şu şekilde belirtmektedir: *“Bir katkısı mutlaka oluyor. Yani bir hazır bulunurluk düzeyini biraz daha yukarı taşıyabiliyor çocuk. Ama çok da ciddi anlamda, görünür anlamda değil. Çünkü nasıl ki sınıf ortamında bu göz ardı ediliyor veya eksik kalıyorsa, o kurslarda da eksik kalıyor mutlaka.”*

Fatma öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin Kur'an-ı Kerim öğrenmek için yaz tatilinde camilere ve Kur'an kurslarına gittiğini belirtmektedir. *“Sene sonunda Kur'an kurslarına, camilere gidiyorlar.”* Fatma öğretmen öğrencisinin aldığı bu eğitimin olumlu sonuçları olduğunu düşünmektedir. *“Hani camiden aldığı eğitim diyelim namazı öğrenmiş, işte ne bileyim abdest almayı, orada grupta dahil olmuş, olumlu gördüm, olumsuz değil.”*

Özel gereksinimli öğrencilerin bazılarının yaz Kur'an kurslarına gittiğini belirten Mehmet öğretmen, yaz Kur'an kurslarında verilen eğitimi yeterli bulmadığını, dindar ailelerin dini uygulamalarının çocukları için en sağlıklı din eğitimi olduğunu vurgulamaktadır. *“Bazıları şu anda sadece bu yaz kurslara gidiyorlar. Ama anladığım kadarıyla kurslarda da onlarla grup halinde ilgilenildiği için yeteri kadar bir altyapı olmuyor. Bazılarının da ailesi dine meyilli olduğu için, evde dini hayatı uyguladıklarından dolayı evde(din eğitimi) alıyorlar. Bence en sağlıklısı bu, en sağlamı bu. Bu şekilde biraz temelleniyor. Bunun dışındakilerin pek bir faydası olduğunu düşünmüyorum.”*

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencisinin okul dışında aldığı din eğitiminin, derslere olumlu katkısı olduğunu ifade eden Yavuz öğretmen, düşüncelerini şöyle açıklamaktadır: *“Yani ailede aldığını tahmin ediyorum, daha çok tarikat ağırlıklı, meyilli bir ailenin çocuğu gibi duruyor. Birkaç büyüğünü tanıdığım için bu ifadeyi kullanıyorum. Çünkü bir süre ezber gündeme geldiği zaman hemen okumaya kalkışıyor. Yani onu, o dakika ezberlemesi mümkün değil. Onu önceden ezberlemiş. Bunu, o okulda daha önceden görme şansı yok. İllaki Kur’an kursunda, camide, yaz Kur’an kursunda, ailesinin veyahut da özel ilgisi ile o noktaya gelmiş.”*

Adem öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerinden Kur’an okuyuşu güzel olan öğrenciler olduğunu, bunu yazın Kur’an kurslarına giderek başardıklarını belirtmektedir. Ayrıca bu kurslarda kesin çizgilerle ayrılmış seviyeler olmadığından özel gereksinimli öğrencilerin daha rahat öğrenebileceklerine de dikkat çekmektedir. *“Mesela özel gereksinimi olan bir tane öğrenciyi tanıyorum. Kur’an-ı Kerim okuyuşu gayet güzel. Yazın mesela camiye gidiyor. Yani şey konusunda böyle tashih-i huruf noktasında iyi değil, ama en azından camiye gitmiş olduğu, almış olduğu eğitimden belli oluyor. Yani okuyuşunda şey de olsa bir akıcılık var. Yazın ailesinin isteğiyle camiye giden öğrenciler var tabii bunlardan. Onların tabii etkisi oluyor. Yaz Kur’an kurslarına gidiyorlar. Bir de yaz Kur’an kursları onlar için daha uygun yani yaz Kur’an kurslarında herhangi bir seviye falan yok ya. Kaç yaşında olursa olsun eliften başlıyor okumaya. Bir ayırım yok sen niye..? Çünkü kaç yaşında olursa olsun ilk defa başlayan eliften başlıyor. Yani çok fazla yadırganma olayı da yok orada.”*

Semra öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin ezber dualarını kendisine öğretmeden önce ezbere okuyabildiğini, bu durumun öğrencisinin okul dışında din eğitimi aldığını gösterdiğini ifade etmektedir. *“Yani mesela eee ezber duaları daha önceden bildiğini biliyorum. Ben ezberletmeden önce, daha önceden bilmiş yani geliyordu. Bu da gösteriyor ki bir eğitim almış yani az da olsa.”* Semra öğretmen bu duaları muhtemelen yaz Kur’an kursunda ezberlediğini de ilave etmektedir.

Reyhan öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerinden birinin yazları camiye gittiğini diğerleri hakkında bir fikri olmadığını aktarmaktadır. *“Eee alıp almama konusunda o tek öğrencim, diğerlerinin hakkında bilemem, ama hani diğeri yazları camiye gidiyorum, ifadelerini; kursa gidiyorum, ifadelerini kullanıyor.”* Reyhan öğretmen özel gereksinimli öğrencilerin yaz Kur’an kurslarına gitseler bile namaz surelerini eksiksiz olarak ezberleyemeyeceklerini de ilave etmektedir.

Asya öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin ailesinin dindar bir aile olduğunu, dolayısıyla öğrencisinin ailesinden din eğitimi aldığını ifade etmektedir. *“Bu çocuklar açısından bakarsak bu çocukların ailesi tesettürlü, örtülü illaki oruç tutuyorlar, camiye gidiyorlar.”*

Azra öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerinin ikisinin de ailelerinden din eğitimi aldıklarını ifade etmektedir. *“Aileden, büyük bir ihtimalle yedinci sınıftaki öğrencim almıştır. Onların çünkü o duaların anlamı bayağı var, duaları biliyor ama bu beşinci sınıftaki öğrencim normalde aileden, aile yoluyla ezberliyor.”*

Canan öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerinden birinin ailesinden din eğitimi almış olabileceğini diğerlerinin alıp almadığı konusunda bir fikri olmadığını belirtmektedir. *“Açıkçası bilmiyorum. Ama Umur’un evde ailesinden aldığını düşünüyorum.”*

Musa öğretmen, bedensel yetersizliği olan öğrencisinin ailesinin çocuklarıyla çok ilgilendiğini ve din eğitimi verdiğini ifade ederken, Halime öğretmen de kendisinin bilebildiği kadarıyla öğrencisinin okul dışında sadece ailede din eğitimi aldığını aktarmaktadır. Ayşe öğretmen ise, özel gereksinimli öğrencilerin yaz Kur’an kurslarına gittiğini ifade etmektedir. Son olarak Meryem öğretmen, öğrencisinin okul dışında din eğitimi aldığını aktarmaktadır.

Dokuz öğretmen özel gereksinimli öğrencilerinin camilerde ve yaz Kur’an kurslarında, sekiz öğretmen ise ailede din eğitimi aldığını ifade etmektedir. Bu öğretmenlerden üçü, özel gereksinimli öğrencilerinin hem ailede hem de camilerde din eğitimi aldığını aktarmaktadır. Meryem öğretmen ise, özel gereksinimli öğrencisinin okul dışında din eğitimi aldığını ifade etmiş, ancak nerede aldığını belirtmemiştir.

Okul çağı çocuklarının din eğitimi aldıkları kurumlardan birisi de yaz Kur'an kurslarıdır. Nitekim yukarıdaki veriler incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerin de yaz aylarında bu kurslardan faydalandıkları anlaşılmaktadır. Aslında ülkemizde birçok insan Kur'an-ı Kerim okumayı, namaz surelerini ve dualarını bu kurslarda öğrenmektedir. Bu kurslar; cami merkezli bir kaynaşma ortamının oluşmasına, yeni arkadaşlıkların kurulmasına ve çocukların zihinsel, duygusal ve davranışsal olarak gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Koç, 2011b, s. 9; Koç, 2012, s. 311). Öğretmenlerin ifadelerinden özel gereksinimli öğrencilerin yaz Kur'an kurslarında birtakım dua ve sureleri ezberledikleri, bu sayede bazı normal gelişim gösteren arkadaşlarının bile önüne geçebildikleri açık bir şekilde anlaşılmaktadır. Okul dışında aldığı din eğitimi sayesinde Kur'an okumayı öğrenen ve birtakım duaları ve sureleri ezberleyen özel gereksinimli öğrencilere normal gelişim gösteren öğrencilerin bakış açısı olumlu yönde değişmektedir. Bu durum özel gereksinimli öğrencilerin sınıf tarafından benimsenmelerine de katkı sağlamaktadır.

Çalışma grubundaki bazı öğretmenler ise, özel gereksinimli öğrencilere aileleri tarafından da din eğitimi verildiğini ifade etmektedir. Her geçen gün farklı kurumlardan din eğitimi alma seçenekleri çoğalsa da ailelerin din eğitimindeki rolü önemini her zaman korumaktadır. Hatta çocuğun dini duygu ve düşüncesinin gelişiminde en önemli çevresel faktörün aile olduğu söylenebilir (Koç, 2008, s. 158). Özellikle özel gereksinimli bireyler din eğitimi alırken, daha fazla ilgi ve desteğe ihtiyaç duyduklarından ailelerin bu noktada onlara destek sağlaması dini gelişimlerini hızlandırabilecektir. Ancak bunun için öncelikle ailelerin din eğitimi konusunda rehberlik yapabilecek yeterliğe sahip olması gerekmektedir.

7.7.2. Özel Gereksinimli Öğrencilerinin Okul Dışında Din Eğitimi Almadığını Belirtenler

Çalışma grubundaki öğretmenlerden yedisi (Serra, Enes, Eymen, Zafer, Derya, Zeynep ve Furkan), özel gereksinimli öğrencilerinin okul dışında din eğitimi almadığını aktarmaktadır.

Serra öğretmene özel gereksinimli öğrencilerin okul dışında din eğitimi alma durumunu sorduğumuzda, "*Ben camiye falan gönderildiklerini de*

düşünmüyorum.” diyerek açıklamalarını şöyle sürdürmektedir: “Zaten diyalog kurmuyor bir tanesi, konuşmuyor. Göz teması bile kurmuyordu başta. Şimdi göz teması kuruyor ama hiç konuşmuyordu yani derste sessizce oturuyordu. Şimdi biraz konuşmaya başladı... Cüce olan daha sosyal olarak açık, daha girişken ama algılamada problem var... Hani sorduğumuzda sen yaptın mı bunu, hani şöyle bir camiye gittin mi, yani boş bir şekilde bakıyor. Çokta sağlıklı bilgi alamıyorsunuz.”

Enes öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin okul dışında din eğitimi almadığını belirtmektedir. Ailesinin de çocuklarının din eğitimi almasında yeterince gayret göstermediğine vurgu yapmaktadır. *“Bildiğim kadarıyla özel eğitim alıyor ama din eğitimi aldığını zannetmiyorum. Ama ben ona şöyle bir şey yapmıştım. Diyanetin hazırladığı bir CD vardı, oyun eğlence tarzı. Geçen sene yaptığımız bir toplantı. İşte ben onu temin edebilirim, demiştim kendisine. Ama bunun için dedim yani hani, ailenin gelip benden alması gerekiyor, falan diye biraz hani bu işin yürümesi açısından. Ben CD’sini hazırladım, gelip almadılar. Ben de bu ilgisizlikten dolayı şey yaptım yani, geri durdum, çünkü uygulanmayacağını biliyordum. Boşuna, aile için içine girmeden uygulanmaz yani. Çocuk oyun varken, gidip o CD’yi açıp dini şeylerle ilgilenmez.”*

Öğrencisinin okul dışında din eğitimi alıp almadığını sorduğumuz Eymen öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin ailesinden yeterince destek alamadığını ifade etmektedir. *“Yani ben gördüğüm kadarıyla Hulusi aileden de fazla destek almıyor. Öyle okula gelip gidiyor. Yani biz onu sadece yedi-on iki (saatleri) arası muhafaza ediyoruz. Sosyal etkinlik gibi, kaynaştırma adı altında sosyal etkinlik gibi bir şey.”*

Zafer öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerinden birinin okul dışında din eğitimi almadığını *“Almıyor, yani öyle gözüküyor.”* cümlesiyle ifade ederken diğer öğrencisinin okul dışında din eğitimi alma durumuyla ilgili bilgi vermemektedir.

Derya öğretmene özel gereksinimli öğrencisinin okul dışında din eğitimi alıp almadığını sorduğumuzda, *“Hiç bilmiyorum, pek zannetmiyorum ama. Çünkü annesinin gözetimi olmadan bir camide ya da (başka bir yerde) bulunabileceğini*

pek zannetmiyorum.” şeklinde cevap vererek muhtemelen almadığını ima etmektedir.

Zeynep öğretmen, öğrencisinin sağlık durumunun iyi olmadığını bu yüzden okul dışında din eğitimi almadığını düşündüğünü aktarmaktadır. *“Yok herhalde. Benim bir tane beşinci sınıfım öğrencim şeydi. Zaten bayağı bir ameliyatlara falan geçirmiş, öyle çok aldığını düşünmüyorum.”* Son olarak Furkan öğretmen de özel gereksinimli öğrencilerin okul dışında din eğitimi almadığını ifade etmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerin okul dışında din eğitimi alma durumlarını sorduğumuz Elif, Osman, Yeliz ve Zehra öğretmenler, öğrencilerin okul dışında din eğitimi alıp almadığıyla ilgili bir fikirlerinin olmadığını aktarmaktadır.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin çoğu özel gereksinimli öğrencilerinin okul dışında din eğitimi aldığını belirtmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin okul dışında din eğitimi aldıkları kurumların başında yaz Kur’an kurslarının geldiği görülmektedir. Yaz Kur’an kursları, çocuklara ve gençlere yönelik yaygın din eğitimi faaliyetlerinin başında gelmektedir. Öğrencilerin önemli bir kısmı; Kur’an-ı Kerim okumayı, namaz surelerini ve duaları bu kurslarda öğrenmektedir (Koç, 2014, s. 390). Bu kurslarda, bir takım yetersizlikleri olan öğrencilerle normal gelişim gösteren akranlarının kaynaşma ve birbirlerini daha yakından tanıma fırsatı elde ettikleri de görülmektedir.

Anne ve babanın çocuklarına temel dini bilgileri öğretmesi ve güzel ahlak kazandırmaya çalışması dinî vecibeleri arasındadır. Pek çok aile bu sorumluluğunun farkında olduğu için, öğrencilerin dinî bilgileri edinmesinde ailelerin önemli bir faktör olduğu bilinen bir husustur. (Köylü, 2014, s. 318, 320). Nitekim öğretmenlerin üçte biri, özel gereksinimli öğrencilerinin ailelerinin, dini konularda belli bir birikime sahip olduklarını ve çocuklarına temel dini bilgileri öğrettiklerini belirtmektedirler. Ayrıca söz konusu öğretmenler, okul dışında alınan din eğitiminin derslerde olumlu yansımaları olduğunu ve bu eğitim sayesinde özel gereksinimli öğrencilerin birtakım ezberlenmesi gereken duaları önceden öğrendiğini belirtmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık dörtte biri ise, özel gereksinimli öğrencilerinin okul dışında din eğitimi almadığını söylemektedir. Bazı öğretmenlerin, söz konusu öğrencilerin din eğitimi almadığını ifade ederken; sadece bunların derslerdeki başarı durumundan hareketle, okul dışında din eğitimi almamış olması gerektiğini tahmin ettikleri anlaşılmaktadır.

7.8. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Din, Ahlak, Değerler Grubu Dersleri Alma Durumu

Çalışma grubumuzdaki öğretmenlere özel gereksinimli öğrencilerin din, ahlak ve değerler grubu derslerine girip girmedikleri, giriyorlarsa bu derslerin öğrenci için faydalı olup olmadığıyla ilgili sorular sorulmuştur. Görüşme verileri incelendiğinde sekiz öğretmenin Kur'an-ı Kerim dersine, beş öğretmenin Hz. Muhammed'in Hayatı dersine, altı öğretmenin ise Temel Dini Bilgiler dersine girdiği görülmektedir.

7.8.1. Kur'an-ı Kerim

Çalışma grubundaki öğretmenlerden sekizi (Eylül, Meryem, Osman, Zeynep, Ayşe, Canan, Serra ve Reyhan) özel gereksinimli öğrencileri, Kur'an-ı Kerim dersini almaktadır. Bir öğretmen ise (Ahmet) özel gereksinimli öğrencisinin başlangıçta Kur'an-ı Kerim dersini seçtiğini ancak sonradan bıraktırdığını belirtmektedir. Kur'an-ı Kerim dersine giren öğretmenlerden beş tanesi ortaokulda, üç tanesi de imam-hatip ortaokulunda görev yapmaktadır. İmam-Hatip ortaokullarındaki bu dersin zorunlu olduğu dikkate alındığında beş özel gereksinimli öğrencinin Kur'an-ı Kerim dersini seçmeli olarak aldığı görülmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersine giren çalışma grubundaki öğretmenlere, bu öğrenciler için Kur'an-ı Kerim'in ne ifade ettiğini ve Kur'an okumayı öğrenip öğrenemedikleri sorulmuştur.

Eylül öğretmeni, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencisinin Kur'an'a saygı duyduğunu ve Kur'an okumayı belli bir aşamaya kadar öğrendiğini ifade etmektedir. Öğrencisinin Kur'an'ın bizim uygulamamız gereken hükümler ihtiva ettiğinin de farkında olduğunu eklemektedir. *“Elifi (elifbayı) ben ilk aldığımda işte üstünleri falan biliyordu. Bazı harflerde karışıyordu. Geçen yıl belli bir yere kadar geldik, işte ama dediğim gibi illaki alıyor, almış vaktiyle,*

unutmuş, tekrardan çözülmüş. Yani o yoksa o kadar kolay da ilerleyemeyiz diye düşünüyorum. İşte sükûn, şedde, oralara kadar idrak edebiliyor ama bazen ezberden de gidiyor. Kur'an onun için, saygı duyuyor bence. Yine söylüyorum sadece benimle olan bir şey olduğunu düşünmüyorum. (Kur'an'ı öğrenmesi ve ona saygı duyması sadece benim sayemde olmadı.) Kur'an'ın Allah'ın kitabı olduğunu bilir. İşte bizimle ilgili, uygulamamız gereken şeyler olduğunu bilir.”

Meryem öğretmen, bedensel yetersizliği olan öğrencisinin Kur'an-ı Kerim'i yüzünden okuyabildiğini ve bazı sureleri ezberlediğini “Yüzünden okuyabiliyor. Ezbere bazı sûreleri biliyor.” ifadeleriyle belirtmektedir. Osman öğretmen de özel gereksinimli öğrencisinin Kur'an-ı Kerim okumayı bildiğini aktarmaktadır. “Yani Kur'an-ı Kerim şimdi derse girdiğim öğrencimiz zaten hani bedensel olarak sıkıntısı var. O da normal diğer arkadaşları gibi işte bilmem gerekiyor, öğrenmem gerekiyor... O noktada zaten sıkıntısı yok. (Kur'an-ı Kerim okumasını biliyor.)”

Zeynep öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerinin Kur'an-ı Kerim dersine ilgi duyduklarını şöyle ifade etmektedir: “Kur'an, hani saygı duyuyorlar hocam ama birebir ne ifade ettiğini onla konuşmadım ama saygı duyuyorlar, ilgi duyuyorlar derse, hani sevap kazanacaklarını düşünüyorlar. İlgileri var derse karşı.” Zeynep öğretmen özel gereksinimli öğrencilerin Kur'an okumayı öğrenebileceklerini, bunun için biraz daha fazla ilgiye ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. “Şu anda benim bir tane Kur'an-ı Kerim dersinde “elifte” daha. Şey yapıyorum hani bir bölüm harfleri şu anda biraz daha kısmen yüzde elliye yakın kavramış durumda. Ama tanımadığı harfler de var. Şu anda Kur'an-ı Kerim, hani öğrenebilir Kur'an-ı Kerim'i. Başarı seviyesi düşük öğrenciler de var. Kaynaştırma değil diyeyim ama onlar da yapabiliyor. Bunun üzerinde biraz daha özel durulursa yapılabilir. Öğrenebilir yani.”

Ayşe öğretmen, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencisinin Kur'an-ı Kerim'in Allah tarafından gönderildiğinin farkında olduğunu ve Kur'an-ı Kerim'i yüzünden okuyabildiğini aktarmaktadır. “... Zaten o bahsettiğim öğrencim için rehberlik hocamızla konuştuğum üzere o hani çok da gerilerde

olmadığını, hani neredeyse sınırdan çıkacak, o kadar şey değil yani, biliyor o yüzden.”

Canan öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerinden birinin iki senedir Kur'an-ı Kerim dersini seçmesine rağmen, gayretli olmadığı için Kur'an-ı Kerim'i yüzünden okumayı öğrenemediğini dile getirmektedir. Canan öğretmen, görme yetersizliği olan öğrencisinin de Kur'an-ı Kerim dersini seçtiğini, ancak ona yardımcı olamayacağını düşündüğünden, öğrencinin velisine çocuklarının başka bir dersi seçmesinin daha faydalı olacağını söylediğini vurgulamaktadır. *“Sami Kur'an-ı Kerim dersini seçti ama şu anda okuyamıyor. Harfleri öğreniyor şu anda. Geçen sene de seçmişti, yani gayretli değil. Muhtemelen velisinin isteğiyle seçiyor. Umur zaten geçen sene seçmişti ama ben velisiyle konuşup istemedim. Çünkü harfleri kabartma şekilde öğretemeyeceğim, bilmiyorum. Çok başarılı da bir çocuk olduğu için daha faydalı (daha çok faydalanabileceği) bir derse gitmesini istedim.”* Canan öğretmen özel gereksinimli öğrencilerin tıpkı diğerleri gibi Kur'an-ı Kerim'in Allah'ın kitabı olduğunu ve onun içerisinde Allah'ın emir ve yasaklarının bulunduğunu bildiklerini aktarmaktadır.

Serra öğretmen, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerinin ikisinde de Kur'an-ı Kerim dersinde hiçbir ilerleme kaydedemediklerini, ancak bu öğrencilerle gerek aile gerekse öğretmenleri tarafından yeterince ilgilenildiğinde başarılı olunabileceğini vurgulamaktadır. *“İkisinde de hiçbir ilerleme kaydedemedik. Ben onları ödevlendirdim, dedim ki şurayı çalışacaksınız. Altlarında Türkçe yazılmış bir sayfa verdim onlara, elif be şeklinde. Onu öğreneceksiniz, (dedim) ama onda bile bir ilerleme kaydedemedik yani. Çünkü özel ilgilenmeniz gerekiyor. Bir defayla, ödevlendirmeye olacak bir şey değil. Sürekli o çocuk ile birebir ilgilenmeniz gerekli. Birebir ilgilenirseniz yol alabilirsiniz mutlaka ona inanıyorum ben. Çünkü her çocuk öğrenebilir, yani farkı yöntemler kullanırsanız ama bizim bu aşamada çok yaklaşıp da çok gereken şeyleri yerine getirmemiz mümkün olmuyor, bilmiyoruz da nasıl yapacağımızı, bir de o var. Sizin söylediğiniz gibi, bir de ne yapacağımızı bilmeniz gerekiyor. El yordamıyla ilerliyorsunuz. Tabi ki verimli olmuyor, üzülerek belirtiyorum.”*

Reyhan öğretmen, Kur'an öğretiminde özel gereksinimli öğrenciler için ayrı bir eğitim programı hazırlamalarına rağmen bu programın takip edilmesinin kendileri için zor olduğunu aktarmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin seviyelerine göre hareket etmek için çaba sarf ettiklerini de ilave etmektedir.

Son olarak Ahmet öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerinden birinin Türkçe okuma yazması olmadığı için Arapça harfleri öğrenmesinin zor olacağı düşüncesiyle Kur'an-ı Kerim dersini başlangıçta almasına rağmen sonradan bıraktırdığını aktarmaktadır. *“Mesela Kur'an okumayı bir tanesini aldım. Kaynaştırma altıncı sınıfta Kur'an-ı Kerim dersine. Sonra bıraktırdık ona, çünkü okuma yazması yoktu. Onun için hani Türkçeyi bilmeden Arapçayı öğretmek hakikaten zordu, onu bıraktık.”*

Kur'an-ı Kerim dersine giren sekiz öğretmenden üçü, özel gereksinimli öğrencilerinin yüzünden Kur'an okuyabildiğini ve birtakım sureleri ezberleyebildiğini ifade etmektedir. Üç öğretmen ise bu öğrencilerin henüz Kur'an-ı Kerim'i yüzünden okuyamadığını, ancak ilgilenilmeye devam edilirse bunu yapabileceklerini düşünmektedir. Bir öğretmen ise öğrencisinin Kur'an-ı Kerim dersini aldığını belirtmiş ancak dersteki durumuyla ilgili bir değerlendirmede bulunmamıştır.

7.8.2. Hz. Muhammed'in Hayatı

Çalışma grubundaki beş öğretmen (Ahmet, Yeliz, Serra, Asya ve Meryem), özel gereksinimli öğrencilerinin Hz. Muhammed'in Hayatı dersine girmektedir. Bu öğretmenlere, özel gereksinimli öğrencilerin bu dersten istifade etme durumlarıyla ilgili soru yöneltilmiştir.

Ahmet öğretmen, Hz. Muhammed'in Hayatı dersinde Peygamberimizin de çok iyi şartlarda yaşamadığını vurguladıklarını ve özel gereksinimli öğrencilerin bu derse ilgi duyduklarını belirtmektedir. *“En azından şu an kendi iç dünyalarında ne hissettiğini bilmeyiz ama sonuçta bizim Peygamberimiz de çok iyi şartlarda yaşamış bir peygamber değil. Bunu göz önünde bulundurarak bir peygamberin bile bu şartlarda yaşadığını vurguluyoruz. Ama tam manasıyla oturtmuş değiliz peygamber algısı üzerinden. Ama o ilgileri, sevgileri mutlaka açlığı var o yöne.”*

Yeliz öğretmen, Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin mutlaka özel gereksinimli öğrencisinin hayatında bir etkisi olduğunu belirtmektedir. *“Şöyle söyleyeyim etki ediyor. Hani zaten materyal olarak çok sık duydukları ve gördükleri bir şey hani televizyonda olsun, kutlu doğumda (olsun). Ee muhakkak bir etkisi var. Üstelik bir de derslerde bahsettiğimiz zaman karşılığının olduğunu düşünüyorum.”*

Algılama ile hissiyat arasındaki bağa dikkat çeken Serra öğretmen, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencisinin bu noktada kopukluk yaşadığını, Hz. Muhammed'in Hayatı dersinde işlenen konuları yeterince algılayamadığından öğrencinin his dünyasının da çok fazla gelişemediğini ifade etmektedir. *“Yani bir şeylerin kalbinizde yer edinmesi için öncelikle aklınızda yer edinmesi gerekli. Yani onu algılayabilmeniz lazım, yani olayı hissedebilmeniz lazım, ona göre bir hissiyat geliştirmeniz lazım. Ne yazık ki o ilişki kopuk benim görebildiğim yani.”*

Asya öğretmen, Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin tıpkı tarih dersi gibi bilgilerin öğrenciye aktarılması şeklinde işlendiğini, manevi ve ruhi boyutların ihmal edildiğini vurgulayarak bu yüzden bu dersin çok fazla etkili olmadığını belirtmektedir. *“Valla hani bilgi olarak olduğu için çok etkilediğini düşünmüyorum. Ama hani belki o manevi havayı, o ruhu verebilsek nasıl diyeyim tiyatro anlamında ee mistik havayı verebilsek, bir gözyaşı geceleri gibi diyeyim yani öyle bir havada verebilsek öğrenci etkili olur. Yani ruh o şeyi alır en azından, ha bilgi olarak şu an için çok etkili olduğunu diyemiyorum ama bu ilerde altıncı, yedinci, sekizinci sınıfta, lisede de bu dersi görececek hani o zaman değişebilir. Yani bilgi olarak da belki bir şeyler alabilirler diye düşünüyorum.”*

Meryem öğretmenin bedensel yetersizliği olan öğrencisi de Hz. Muhammed'in Hayatı dersini almaktadır. Meryem öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin Hz. Muhammed'in Hayatı dersinden istifadesiyle ilgili olarak, bu dersin özel gereksinimli öğrencisi için içerik olarak uygun olması dışında bir görüş beyan etmemektedir.

Son olarak Hz. Muhammed'in Hayatı dersine girmeyen Eylül öğretmen, Hz. Muhammed deyince özel gereksinimli öğrencisinin içini bir sevincin kapladığını ifade etmektedir. Ayrıca kutlu doğum programlarının öğrencilerin his

dünyasında önemli etkileri olduğuna da işaret etmektedir. “*Mesela kutlu doğum programları yapıyoruz. İşte Hz. Muhammed deyince çocuğun içerisinde bir sevincin uyandığını görebiliyorsunuz. Size gelip programda işte koro da olsun katılmak istediğini söylüyor mesela. Hani aktif olmak istiyor mesela mutluluk duyuyor bundan.*”

Hz. Muhammed’in Hayatı dersiyle ilgili olarak iki öğretmen özel gereksinimli öğrencilerin bu derse ilgi duyduğunu ve bu dersin öğrencilerin üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ifade ederken, iki öğretmen çok fazla etkisinin olmadığını dile getirmektedir. Buna gerekçe olarak bu dersin diğer derslerden biri gibi görülmesi ve duygusal boyutun geri planda kalması zikredilmektedir.

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinden hareketle Hz. Muhammed’in Hayatı dersinin sadece öğrencilerin zihnine ve hafızasına değil aynı zamanda duygularına da seslenilerek işlenmesi halinde öğrencilerin hayatlarına olan etkisinin artırılabilceği sonucu çıkarılabilmektedir.

7.8.3. Temel Dini Bilgiler

Çalışma grubumuzdaki altı öğretmen (Ahmet, Mehmet, Semra, Yeliz, Halime, Asya) özel gereksinimli öğrencilerin Temel Dini Bilgiler dersine girmektedir. Temel dini Bilgiler dersine giren öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerinin bu derse girdiklerini belirtip, dersten ne ölçüde faydalandıklarına dair ayrıca bilgi vermemiştir. Çalışma grubundaki öğretmenler DKAB dersi içeriğiyle Temel Dini bilgiler dersi içeriği arasında bir fark olmadığını, özel gereksinimli öğrencilerin inanç ve ibadetleri öğrenme durumuyla ilgili görüşlerinin Temel Dini Bilgiler dersi için de geçerli olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin ifadelerinden hareketle, özel gereksinimli öğrencilerin inanç ve ibadetleri öğrenme durumlarının, Temel Dini Bilgiler dersinden yararlanma düzeyleri hakkında fikir vereceği söylenebilir.

Seçmeli din dersleriyle ilgili genel bir değerlendirme yaptığımızda, öğretmenlerden on dört tanesinin din, ahlak ve değerler grubu derslere girdiği görülmektedir. Bu öğretmenlerden altısı imam-hatip ortaokulunda görev

yaptığından, sekiz öğretmenin özel gereksinimli öğrencileri bu dersleri seçmeli olarak almaktadır.

Kur'an-ı Kerim dersini alan özel gereksinimli öğrencilerin çoğunun, Kur'an-ı Kerim'i yüzünden okuyabildikleri ve ezberlenmesi gereken surelerin bir kısmını ezberledikleri görülmektedir. Ancak bunu yapmaları öğretmenlerin daha fazla ilgi göstermesi ve tekrar yapması sonucu olmaktadır. Bazı normal gelişim gösteren öğrencilerin yaptığı gibi, bazı özel gereksinimli öğrenciler de gayret göstermediklerinden, Kur'an-ı Kerim dersinde ilerleme kaydedememektedirler. Şüphesiz, öğrencilerin gayret göstermeleri ve bu derste muvaffak olmaları için ailelerin destek olması gerekmektedir.

Hız. Muhammed'in Hayatı dersini alan özel gereksinimli öğrencilerin çoğunun, bu derse ilgi duyarak katıldıkları ve peygamberimizin hayatından etkilendikleri görülmektedir. Özellikle bazı öğrencilerin bu dersten sadece bilişsel boyutta değil; duygusal boyutta da olumlu yönde istifade ettikleri anlaşılmaktadır. Ancak bazı öğretmenlerin bu derse, tarihi bilgilerin aktarılması şeklinde işlediği ve öğrencilerin duygu dünyalarına fazla hitap edemediği de araştırmanın bulguları arasındadır.

Öğretmenlerin çoğunun, DKAB dersinin süresini yetersiz bulduğu daha önceki başlıklarda zikredilmişti. Bu noktada, seçmeli din derslerinin özel gereksinimli öğrenciler tarafından seçilmesi, onlara din eğitimi için daha fazla zaman ayrılmasını sağlayacak ve ihtiyaç duydukları ilgi ve tekrar bu derslerde sağlanabilecektir. Ancak özel gereksinimli öğrencilerin çoğunluğunun, seçmeli din derslerini seçmediği ve bu imkândan mahrum kaldığı görülmektedir. Bu noktada ailelerin okulla daha fazla işbirliği yaparak çocuklarını yönlendirmesi gerekmektedir.

8. Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğrencilerin Etkileşimleriyle İlgili Görüşleri ve Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerden Yararlanma Durumları

Çalışma grubundaki öğretmenlere, kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıf ortamında öğrencilerin birbirlerini nasıl etkilediğine ve normal gelişim

gösteren öğrencilerden nasıl yararlandıklarına dair sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen cevaplar aşağıda analiz edilmiştir.

8.1. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler Arasındaki Etkileşimle İlgili Görüşler

Görüşme yapılan öğretmenlerden on beşi kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarda öğrenciler arasında olumlu bir etkileşim; on üç öğretmen ise olumsuz bir etkileşim olduğunu ifade etmektedir. İki öğretmen ise (Ahmet ve Zehra), öğrenciler arasında iki yönlü (olumlu-olumsuz) bir etkileşim olduğunu düşünmektedir.

8.1.1. Olumlu Etkileşim Olduğunu Düşünen Öğretmenler

Çalışma grubundaki öğretmenlerden on beşi (Semra, Yeliz, Eylül, Ahmet, Musa, Osman, Azra, Ayşe, Canan, Meryem, Eymen, Zehra, Reyhan, Fatma, Furkan), kaynaştırma eğitimi uygulamalarının yapıldığı sınıflarda özel gereksinimli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrenciler arasında olumlu bir etkileşim olduğunu belirtmektedir.

Semra öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin arkadaşları tarafından sevildiğini ifade etmektedir. *“Yani bunu seviyorlar, sevilen bir öğrenci hani bu çocuklar seviliyor. Çevresinde işte zaman zaman arkadaşlarının böyle sabrını taşırdığı ee davranışlar oluyor, bir şey diyemiyorlar. Şimdi normal öğrenci olsa ya bunu uyaracaklar, işte ya da bunu fiziksel anlamda bir saldırıda bulunacaklar. Şey olmuyor ama çok da fazla hani sanki toplum içerisinde olumsuz davranışları arkadaşları tarafından düzeltilemiyor. İşte birtakım çekinceleri oluyor, çok da fazla dediğim gibi bir sorun yaşanmıyor.”*

Dört tane özel gereksinimli öğrencisi olan Yeliz öğretmen, bu öğrencilerin arkadaşlarıyla uyum sağladığını ve sınıfla kaynaştığını şöyle dile getirmektedir: *“Mesela beşinci sınıftaki Hasan ve Hamdiye için söyleyeyim uyum sağlamış, arkadaşlarıyla kaynaşmış görünüyorlar. Hatta tekerlekli sandalyede olan çocuğumuz gerçekten işi zor. Fakat onun muhakkak bir iki arkadaşı etrafından hiç ayrılmaz. Geçende onları Sahil Cami ziyaretine götürdük, Hamdiye’yi de götürdük. Bir erkek arkadaşla birlikte, o din kültürü zümrem. O kadar yolu yine arkadaşları eşliğinde gitti. Orda yalnız kalmadı. Yani sınıf içerisindeki konumu da*

çok iyi, hiçbir şekilde yalnız kalma öyle bir problem yaşamadı. Onu diyorum ya başta belirttiğim gibi, kaynaşmış gözüküyorlar. Ve çocuk arkadaşlık kavramını çok iyi tadıyor burada.”

Eylül öğretmen, normal gelişim gösteren öğrencilerin beraber öğrenim gördükleri özel gereksinimli öğrencileri sahiplendiklerini ve onları koruduklarını belirtmektedir. *“Şöyle eğer, sınıfla önceden beri, eskiden beri birlikteyse sınıfta onlara karşı bir bilinç oluşuyor. Sınıfın bir kültürü oluyor ve bu topluma da yansıyor diye düşünüyorum, çevreye de yansıyor diye düşünüyorum. Genelde bunu oluşturabiliyorlar yani bu çok güzel bir şey. Benim çok hoşuma gidiyor. Kesinlikle daha doğru davranıyorlar, koruyorlar o arkadaşlarını. Eğer daha önce hiç karşılaşmamışsalar, ilk karşılaşmalarında sıkıntı olabilir ama dediğim gibi birlikte bir süreçleri olmuşsa onu dışarıda da koruyorlar ya da bir şey söylendiğinde de cevap veriyorlar yani neden öyle yaptınız, diye. Yani en kötü öğrenci de bile biz bunu en davranış problemi yaşadığımız çocuk da bile bunu, kayırmayı görebiliyoruz.”*

Ahmet öğretmen, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencileri kendi arkadaşlarından farklı görmediklerini ve onlarla samimi bir arkadaşlık kurduklarını aktarmaktadır. *“Kaynaştırma öğrencisini diğer öğrenciler normal arkadaş gibi görüyorlar. Hiç kaynaştırma olarak görmüyorlar. Kendi arkadaşıyla nasıl samimiyse öyle davranıyorlar onlara.”*

Musa öğretmen, bedensel yetersizliği olan öğrencisine sınıf arkadaşlarının yardımcı olduğunu ve ona bedensel yetersizliğini hissettirmediklerini ifade etmektedir. *“Mesela sınıfta mesela o çocuğa karşı aşırı bir derecede arkadaşları yardım ediyor. Mesela tuvalete gitmesi, asansörle inip çıkması hep arkadaşları aşırı derecede yardımcı oluyor ona. O eksikliğini ona hiç hissettirmiyorlar gibi, yani öyle bir durum var.”*

Osman öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin sınıfta olumlu bir hava oluşturduklarını belirtmektedir. *“Gayet kaynaşmış durumdalar, olumlu bir hava var... Bununla alakalı zaten herkes başta rehberlik öğretmeni, bütün öğretmenlerimiz ilgileniyor. Diğer öğrencimizde mesela ilk başlarda o kaynaşma noktasında sıkıntı yaşıyordu. Ama daha sonra sınıftaki arkadaşları onunla*

ilgilendikçe, o durumu yüzde yüz aştı diyemeyiz ama ilk geldiği zamana göre bayağı bir şey yaptı. Ama sınıftaki öğrenciler “ya bu böyle işte”, diye herhangi bir önyargıda bulunmadılar yani.”

Azra öğretmen, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencileri oldukları gibi kabul ettiklerini ve onlara yardımcı olmaya çalıştıklarını söylemektedir. “Ee sınıflardaki kaynaştırma öğrencileri sınıf ortamında kabullenilmiş durumda... Ee örnek vereceğim mesela orada o çocuk tekerlekli sandalyede, o sınıf onun bütün ihtiyaçlarını karşılıyor. Yani o çocuğu asansörden yukarı aşağı indirip çıkartıyorlar, lavaboya ihtiyacı olduğunda. Ve mesela kantinde bir ihtiyaç olduğunda birisi alıyor. Onun yanına mutlaka oturuyor ve dersten önce çıkaracağı şeyleri çantasından çıkarmasına yardımcı oluyorlar. Yani sınıflar genel olarak hani diğer sınıflarda da bu engelli olduğu için kabullenilmiş durumdadır. O altıncı sınıftaki öğrencim de yani çocuklar onun durumunu bildiği için onun ders esnasında yüksek sesle konuşması diğerlerini etkilemiyor. Yani onu olduğu gibi kabul etmiş durumdadır.”

Ayşe öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin sınıftaki diğer öğrencilerle uyum içerisinde olduğunu ve normal gelişim gösteren öğrencilerin onlara yardım etme konusunda gayret gösterdiğini vurgulamaktadır. “Mesela beştekinin humm güzel kaynaşmış durumdadır. Hani bir şey yok ama mesela atıyorum Kur’an-ı Kerim dersinde, o öğrencim için Kur’an’da iyi bilen bir öğrenciyi onun vekili tayin ettim. Neredeyse yardım için onlar hep çabayla yardım ediyorlar ona ve gayretini görüyoruz.”

Canan öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin arkadaşları tarafından desteklendiğini belirtmektedir. “Ya olumsuz bir etki yok, hatta çok güzel destek oluyor öğrencilerim arkadaşlarına, yardımcı oluyorlar.”

Meryem öğretmen, sınıfının özel gereksinimli öğrenciye sahip çıktığını, özellikle beş tane yakın arkadaşının onunla özel olarak ilgilendiğini, sosyal faaliyetlere arkadaşlarının yardımıyla katılabildiğini belirtmektedir. “Yani inanılmaz bir ortam var. Çocuğu tuvalete götürüyor. Mesela bir yakın arkadaşı var... Sontasını takıyor, tuvaletini yaptırıyor. Mesela birileri böyle iyilik kumbarası, silgimi verdim falan yaparken çocuklar dedi ki ayıptır söylenmez

iyilik. Sınıfımı ben takdir ediyorum bu konuda. Beden dersine iniyor, top oynuyor, cami ziyaretine gitti. Onu da götürdüler. Sürüp ta Sahil Cami'sine götürdüler. Yani sınıfım ona sahip. O yüzden vermedik. Yani büyük sınıfa alınmasına izin vermedim. Çünkü beş tane eski sınıftan arkadaşı var.”

Eymen öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin belli bir arkadaş çevresinin olduğunu genellikle onlarla vakit geçirdiğini, bazen aralarında birtakım problemler yaşansa da bunların zarar verici olmadığını vurgulamaktadır. *“Ee genelde kaynaştırma öğrencilerinden Hulusi, mesela kız çocukları biraz uzak duruyor. Ee muhatap olduğu çocuklar da hep aynı çocuklar. Yani top oynadığı çocuklar da aynı çocuklar, tartıştığı çocuklar da aynı çocuklar rahatsız ettiği, kavga ettiği... Yani o çocuklarda kin olmuyor, nefret olmuyor unutuyor yani. Bir zararı yok bize.”*

Zehra öğretmen, sınıfının özel gereksinimli öğrenciyi olduğu gibi kabul edip sahiplendiğini, birbirlerine sosyal anlamda yardımcı olduklarını ifade etmektedir. *“Diğerleri sahiplenmiş durumdalar arkadaşlarını, yani ders içinde hani okuma-yazma bilmediği için asla onu dışlamıyorlar. Onu o şekilde kabul etmişler, ama arkadaşlıklarına her şekilde devam ediyorlar. Birbirlerini teşvik ediyorlar sosyal anlamda, geliştirmeye yönelik.”*

Reyhan öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından dışlanmadığını, özel gereksinimli öğrencinin incinmemesi için birbirlerini uyardıklarını belirtmektedir. *“Yani çocuklar kabul etmişler arkadaşını. Ama farkındalar da başarısı konusunda onun farkındalar. Ama hani horlama, onu hor görme falan yok. Yani dışlama söz konusu değil.”*

Fatma öğretmen, değerlendirme yapıldığında özel gereksinimli öğrencinin normal gelişim gösteren arkadaşlarından daha yüksek puan almasının problemlere yol açabildiğini, yine de özel gereksinimli öğrencisini arkadaşlarının sevdiğini ve kabullendiğini şöyle dile getirmektedir: *“Sınıfta kabullenme açısından problem olmuyor da en sonunda ders değerlendirmesinde problem oluyor. Öğretmenim, sınıfta o bizden çok şey değil ama notları hep yüksek oluyor, niye oluyor, orda bir şey yaşıyoruz. Diğer türlü sınıfın kabullenmesi, seviyorlar, kabulleniyorlar bir sıkıntı yaşamadık.”*

Furkan öğretmen ise, özel gereksinimli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrenciler arasındaki etkileşimin bazen olumlu bazen de olumsuz olabileceğine dikkat çekmektedir. Furkan öğretmen düşüncelerini şöyle ifade etmektedir: *“Bu karşılıklı bir etkileşimdir aslında. Şimdi bunda ne söylersek yanlış olur. Bazen pozitif yönde, olumlu, bazen de olumsuz etkileyebilmektedir. Şimdi ben diyorum ya işin anahtarı sınıfı öğrencilere, öğrenciyi sınıfa adapte etme meselesinde. Mutlaka sınıfın hazır olması lazım.”*

8.1.2. Olumsuz Etkileşim Olduğunu Düşünen Öğretmenler

Çalışma grubundaki öğretmenlerden on üçü (Elif, Enes, Zeynep, Mehmet, Yavuz, Adem, Serra, Derya, Halime, Asya, Ahmet, Zehra, Zafer), normal gelişim gösteren öğrencilerle özel gereksinimli öğrenciler arasında olumsuz bir etkileşim olduğunu ifade etmektedir.

Elif öğretmen, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencisinin sınıf tarafından dışlandığını, hiç kimsenin onun yanında oturmak istemediğini aktarmaktadır. Elif öğretmene göre özel gereksinimli öğrencinin hırçın ve rahatsız edici davranışları, normal gelişim gösteren öğrencilerin soğuk davranmasına neden olmaktadır. *“Diğer öğrenciler tarafından bir dışlanmışlık var bu öğrencimizde. Sınıfta zaten tek başına oturuyor, hiç kimse onunla oturmak istemiyor. Oturduğunda da zaten hiçbirini rahat bırakmıyor. Dersi kesinlikle dinletmiyor yanında biri oturduğunda. Sınıfta bir dışlanmışlık var... En önde ve yalnız başına (oturuyor). Olumsuzluk çok var o biraz kaynaşmaya çalışıyor diğerleriyle. Hani ilgileniyor, ediyor ama onu da öyle hırçın bir şekilde yapıyor ki hani durup dururken kalem batırıyor. Durup dururken saçını çekiyor mesela. O yüzden iki grup arasında da bir olumsuzluk var. Ne kadar yanaşmaya çalışsa hareketleri agresif olduğu için dışlanıyor arkadaşları tarafından ister istemez.”*

Enes öğretmen, özel gereksinimli öğrencinin sınıftaki diğer öğrencilerin alay konusu olabildiğini belirtmektedir. *“İster istemez diğerleri için bir şey oluyor, hedef oluyor. Çocuklar o yaşta akranlarını alaya alma, onlarla şakalaşma veya tırnak işareti içerisinde belli hinlikler yaparak gülme, eğlenme o çocuklar üzerinden daha çok oluyor. Normalde bir kendini ifade edemeyen, sınıf içerisinde çekingen davranan bir çocuğa bile bunu yapıyorlar. Ee kaynaştırma olunca buna*

daha fazla yapıyorlar. Ee o, seni yoruyor. Ders içerisinde de yapabiliyor. O açıdan bence olumsuz olabiliyor.” Enes öğretmen ayrıca özel gereksinimli öğrencisinin ders dinlemesi ve kitabını açması için bir arkadaşının yanında oturup onunla ilgilenmesi gerektiğini, bu yüzden normal gelişim gösteren arkadaşlarına yük olabildiğini düşünmektedir. “Ama sınıf içerisinde yanına mutlaka bir öğrenci oturtuyorsun. Kitabını açtırmasını, dersi dinlemesini onunla sağlamış oluyorsun. O da o çocuğa yük oluyor. Yani böyle yükleri de var.”

Zeynep öğretmene özel gereksinimli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin etkileşimini sorduğumuzda, *“Çok fazla mesela arkadaşlık ilişkileri kurmuyorlar hocam.”* diyerek cevap vermektedir. Zeynep öğretmen konuşmasını somut bir örnekle şöyle sürdürmektedir. *“Mesela ben beşinci sınıfta şey yapmıştım. Ensar-muhacir kardeşliği gibi siz de dedim böyle kardeş olacaksınız. Bu benim rehberlik yaptığım sınıf, rehber öğretmen olduğum sınıf. Şimdi herkes eşleşti, eşleşti, sonunda o çocuk kaldı, iki kişi. Kimse onunla arkadaş olmak istemedi, yani kardeş olmak istemedi. Sonunda hani bir öğrenciyle birleştirdik onları. Onu o hissediyor mu, o kadar tam bilmiyorum. Belki de hissediyordur, gönlü kırılıyordur hani bu şekilde. Bir şekilde çocuklar şey oluyor o sınıfta.”*

Mehmet öğretmen, görev yaptığı okulun bulunduğu mahallenin yapısının ve sosyo-ekonomik durumunun iyi olmadığını, öğrencilerin çevrelerinde ahlaki açıdan örnek alabilecekleri iyi modeller olmadığından, gerek normal gelişim gösteren öğrencilerin gerekse özel gereksinimli öğrencilerin bu durumdan olumsuz etkilendiğini vurgulamaktadır. Mehmet öğretmen özel gereksinimli öğrencilerin ahlaki açıdan daha tutarlı öğrencilerle öğrenim görmesi durumunda ilerleyebileceğini, mevcut arkadaşlarının yanında ahlaki açıdan gerilediğini aktarmaktadır. *“Bir defa kaynaştırma öğrencileri bizim okulun biraz da sosyo-ekonomik yapısından kaynaklanıyor veya işte mahalle yapısından kaynaklanıyor, öğrencilerin davranış modelleri çok hoş olmadığından dolayı ister istemez bu kaynaştırma öğrencileri de bundan olumsuz etkileniyor. Şimdi o kaynaştırma öğrencilerini çok güzel ahlakî bakımdan biraz daha kendini tutabilen, tutarlı öğrencilerin yanına koysan belki de onları taklit edecek. Ama o sistem içerisinde onları (sınıf arkadaşlarını) taklit ediyor. Bu sefer bulunduğu durumdan daha kötüye gidiyor.”*

Yavuz öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin sınıfta dışlandığını, alay konusu olabildiğini ve sınıf ortamını olumsuz bir yönde etkilediğini belirtmektedir. *“Kaynaştırma öğrencileri ilk başta sınıf tarafından dışlanıyor. Yani bir zavallı konumunda görülüyor, alay konusu olabiliyor. Bu ilköğretimde özellikle ergenlik çağındaki öğrencilerin böyle insani değerleri dikkate alarak karşı tarafla fazla diyalog kuramadığını görüyoruz. Yani hata ve eksik araştırma üzerine bir çaba var sanki. Bu noktada sınıf ortamına olumsuz bir etki sağlıyor.”*

Adem öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin akademik seviyesinin sınıfa göre daha düşük olduğunu, bu yüzden dersin akışının yavaşladığını dile getirmektedir. *“Belki sınıfta diğer öğrencilerin seviyesi biraz daha yüksek olduğu için onlara uygun ders anlatman gerekirken ve müfredatı yetiştirme noktasında daha hızlı ilerlememiz gerekirken zaman zaman kaynaştırma öğrencisini göz önünde bulundurarak müfredatın yavaşlatılması veya ders tekrarı (yapılması gerekiyor). Bazen müfredatın yetişememesi gibi sıkıntılar ortaya çıkıyor.”*

Özel gereksinimli öğrencilerle normal gelişim gösteren sınıf arkadaşlarının etkileşimini sorduğumuz Serra öğretmen, zaman zaman olumsuz etkilenmelerin olabildiğini, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrenciyi incitebilecek davranışlar sergileyebildiğini belirtmektedir. *“Olabiliyor zaman zaman olumsuz etkilenmeler. Çünkü çocuk hakkında ona fotokopi vermeyin, mesela eksik kaldı fotokopi diyelim, birine düşmedi. Hocam ondan alın bize verin, diyor mesela. Hani sırayla dağıtıyorsunuz çünkü onun için özel bir fotokopi yoksa herkese dağıttığınız fotokopyi veriyorsunuz. Kötü hissetmemesi açısından kendisini. Bu sefer o diyor ki: “Hocam o nasılsa yapamayacak.” Bu olumsuz bir şey yani çocuklar onun durumunu biliyorlar, farkındalar ama acımasızca davranıyorlar. Çünkü çocuk o yani, onu inciteceğini çok düşünemez. Veya onun kırılacağını, neden onu algılayamadığını da çok düşünemez, hissedemez öyle yani maalesef.”*

Normal gelişim gösteren öğrencilerin çeşitli nedenlerle özel gereksinimli öğrenciyeye tepki gösterdiğini belirten Derya öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin bu tepkileri umursamadığını söylemektedir. Ancak normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencinin davranışlarından rahatsız

olduğu anlaşılmaktadır. *“Bu sene arkadaşlarının işte kalemleri ya da kalemliklerini alma çabasını çok gördüm onda mesela. Arkadaşları istemiyor. Rifat da bunu çok umursamadan yerine geçip oturuyor.”*

Halime öğretmen, özel gereksinimli öğrencisiyle normal gelişim gösteren öğrencilerin tartışıp kavga ettiğini belirtmektedir. *“Ee yani arkadaşla ilk tanıştığım zaman mesela daha sıkıntılıydı ama öğretmen hani alıştıktan sonra öğrenci biraz daha kontrollü davranmayı öğrendi. Hani bizde ona anlayabileceği şekilde yaklaştığımız için kendisine, daha kontrollü ama teneffüslerde vesairede arkadaşları sürekli ona bir “anlamıyorsun”, şeklinde yaklaştığı için o da kavgayla cevap veriyor, maalesef.”*

Asya öğretmene özel gereksinimli öğrencilerle sınıftaki diğer öğrencilerin birbirlerini nasıl etkilediğini sorduğumuzda, özel gereksinimli öğrencilerin yalnız bırakıldığını, dışlandığını vurgulamaktadır. *“Şöyle diyeyim şey yapıyorlar ister istemez farkındayım, bir dışlanmışlık, diğer çocuklar tarafından yalnız bırakılıyorlar yani. Ben hatta onu aştırmaya çalışıyorum ama onları severekten, onlara ilgi göstererekten onlar, bak ha öğretmen bu çocuğu seviyor, çocuğa ilgi gösteriyor, deyip de onlar da onu dışlamasınlar diye düşünüyorum.”*

Ahmet öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin arkadaşları tarafından kullanıldığını söylemektedir. *“Dediğim gibi en fazla kullanılıyor. Diğer öğrenciler kaynaştırma öğrencisini kullanıyor.”*

Zehra öğretmen, öğrenme güçlüğü teşhisi konulan öğrencisinin akademik olarak arkadaşlarının gerisinde olduğunu, bu durumun psikolojik olarak kendini ötekileştirmesine sebep olduğunu aktarmaktadır. *“Akademik anlamda öğrenci kendini anlayamadığı için geri çekiyor. Diğer öğrencilerin derse katılması, ama kendinin anlayamadığı için ve kendini ifade edememesi, o anda psikolojik anlamda kendini ötekileştiriyor. Haliyle bu da olumsuz etkiliyor. Yani akademi açısından bir ilerleme kaydedemiyor çocuk seviyesinde.”*

Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik teşhisi konmuş iki öğrencisi olan Zafer öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin etiketlenmesinin olumsuz bir durum olduğunu ifade etmektedir. *“Şimdi ben o yıllardır gözlemlediğim şey burada da geçerli. Bu çocuklar farklı olduklarının farkında aslında bence. Hem özel*

hayatlarında hem de bu ortamlarda ta birinci sınıftan beri ister istemez onlara biraz farklı yaklaşıldığı için, biraz daha belki hassas yaklaşıldığı için, öğretmenler tarafından veya arkadaşları tarafından ister istemez o, adı kaynaştırma olsa da kısmi bir izolasyon var yani.” Özel gereksinimli öğrencilerin kendilerine yönelik sosyal bir tehdide fiziki veya sözlü olumsuz davranışlar sergileyerek cevap verebildiklerini de belirten Zafer öğretmen bu durumu örnek vererek şöyle izah etmektedir: “Bazen çok sinirlendiğinde agresif olabiliyor... Diyelim ona sataşan çocuklarla kavga edebiliyor. Bu Ceylin dediğimiz çocuk fizikman arkadaşlarından biraz şey (zayıf) kalmış. Onun durumu farklı ama o da bu işi zorbalığın bir fiili olanı bir de sözlü olanı var ya sözlü olarak yapmaya çalışıyor.”

Özel gereksinimli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin etkileşiminin olumlu yönde olduğunu ifade eden öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin birbirlerini sevdikleri, uyumlu hareket ettikleri, özel gereksinimli öğrencinin sahiplenildiği, sınıfta samimi bir ortamın olduğu, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilerle ilgilenip yardımcı oldukları ve özel gereksinimli öğrencilerin olduğu gibi kabullenildikleri anlaşılmaktadır.

Olumsuz yönde etkileşim olduğunu düşünen öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında ise, özel gereksinimli öğrencilerin arkadaşları tarafından benimsenmediği ve alay konusu oldukları, arkadaşlık kuramadıkları ve ders akışını yavaşlattıkları görülmektedir. Ayrıca normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencileri dışladıkları ve kullanmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlere göre, özel gereksinimli öğrenciler kaynaştırma uygulamalarında incitilmekte ve bazı konulardaki yetersizliklerinden dolayı alay konusu oldukları için psikolojileri olumsuz yönde etkilenmektedir.

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında, özel gereksinimli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrenciler arasında yaşanan olumsuz etkileşimin önlenmesi için, öğretmenlerin normal gelişim gösteren öğrencilere önceden bilgi vermesi gerekmektedir. Ayrıca özel gereksinimli öğrencinin sınıfa uyum sağlayabilmesi için gerekli ortamın da hazırlanması önemli bir husustur. Ancak bu

çalışmada öğretmenlerin böyle bir çalışma yaptığını dair bir bulguya rastlanmadığı gibi sınıf öğretmenlerinin de bu konuda eksikliklerinin olduğu görülmektedir (Güzel, 2014, s. 73).

8.2. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitiminde Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerden Yararlanma Durumu

Çalışma grubundaki öğretmenlerden biri (Yeliz) dışında hepsi, özel gereksinimli öğrencilerinin eğitiminde normal gelişim gösteren öğrencilerinden yararlanma durumuyla ilgili görüş bildirmektedir. Görüş bildiren öğretmenlerin hepsi, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında normal gelişim gösteren öğrencilerden faydalandıklarını ifade etmektedir.

Elif öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin bazı duaları ezberlerken arkadaşlarından yardım aldığını, bir etkinlik veya ödev verildiğinde bir arkadaşını ona yardımcı olması için görevlendirdiğini, bu şekilde sınıfa uyum sağlandığını aktarmaktadır. *“ Mesela atıyorum ezber dinleyeceğim ben bugün, ee tabi o ezberi de annesi çok ilgiliyse yaptırabiliyor. Ya da o an bir ödevlendirme verildiği zaman, hadi sen de yardım et, beraber yapın, bir kopukluk olmasın, diye o şekilde böyle iyi bir öğrenciyi yanına alarak, uyum sağlayacağı en azından o şekilde yardımlar oluyor sınıf içerisinde.”*

Özel gereksinimli öğrencisinin Kur'an-ı Kerim dersine giren Eylül öğretmen, diğer öğrencilerin yardımına özellikle Kur'an-ı Kerim dersinde ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. *“Yani özellikle bizim dersimiz hani biraz daha farklı diğerlerinden. Kur'an dersinde bu olabiliyor. Çünkü direkt dönütünü aldığımız bir ders. Ama konularımıza göre değişiyor. İşte sözel anlatımla, karşılıklı konuşma şeklinde olduğu için, çoğu zaman orada çok bir sorun olmuyor.”*

Ahmet öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerle daha iyi iletişime geçebilmek için onun akrabası veya yakını öğrencilerden istifade ettiklerini belirtmektedir. *“Akrabası olanlardan mesela yararlanıyoruz. Çünkü onlar(ın) onlara (özel gereksinimli öğrencilere) yaklaşımı biraz daha iyi, biliyorlar. Onlarla mesela böyle bir dönem yaşamıştık, akrabası olan bir çocuğun yanına koymuştuk. Onunla iletişime daha rahat geçtikleri için onu kullanmıştık öyle, Ondan faydalandık her yönde. Annesi geldiği zaman anneleriyle irtibata geçip*

onlardan da yararlanıyoruz. Ama en büyük destekçimiz onlara en yakın olan kişiler varsa akranları mesela onu kullanarak daha iyi iletişim kurabiliyoruz.”

Enes öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerinin eğitiminde sınıftaki diğer öğrencilerden faydalandığını, ancak bunun birtakım sıkıntılara neden olabildiğini ifade etmektedir. *“İster istemez yani. Bizim zaten ikinci yöntemimiz eskiden buydu. Yavaş yavaş bunu çağdaş eğitim sisteminde bunu kaldırmaya çalışıyorlar. Bu çok yanlış yani... Bu özel eğitim ve kaynaştırma çocuklarına destek almak için her çocuğu koyamazsın (yararlanamazsın), her çocuktan destek alamazsın (diyorlar). Bence yüzde yüz destek alınması gerekiyor. Ve gerekirse hani her çocuğu deneyerek yani her çocuğun bu olayın farkına varmasını sağlayarak onun yaşadığı sıkıntıyı bizzat ona tek tek anlatarak. Aynı durumda bir gün bizim de olabileceğimizi, bir eksiklik yaşayabileceğimizi, bunun bir imtihan olduğunu dini açıdan bakarsak anlatmak gerekiyor. Ben yapıyorum, her türlü şeyi göze alarak. Ee faydasını da görüyorum. Veli belki bir iki homurdanıyor ama ikna oluyor çünkü biliyor ki geri adım atmayacak hoca. Burada bir kararlılık gerekiyor. Ama yükü var yani, verilmesi gerekiyor ona da inanıyorum.”*

Zehra öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin gün boyunca neler yaşadığı, olumsuz bir durumla karşılaşp karşılaşmadığıyla ilgili sınıf arkadaşlarından bilgi alabildiğini, bu şekilde özel gereksinimli öğrencisini daha iyi tanıdığını belirtmektedir. *“Şöyle faydalaniyorum. Sonuçta gün içinde altı saat, yedi saat bu öğrenciyle birlikte sınıf arkadaşları. Ve gün içinde ne yaşadıkları, mesela bir olumsuzluk yaşamışsa, onun hakkında bana bilgi veriyorlar. Ya eksiklerini bir şekilde bana ifade ediyorlar. Ben de bu şekilde kaynaştırma öğrencisini daha iyi tanıyorum.”*

Fatma öğretmen, grup çalışmalarında özel gereksinimli öğrencisinin eğitimi için normal gelişim gösteren öğrencilerden faydalandığını belirtmektedir. *“Mesela grupta ona rol verme, görev verme, işte beraber çalışma, orada faydalaniyorum. Sınıfta sunumlar yaptığım zaman o dinlemiş oluyor. Mesela bir arkadaş bir grup çalışma yapabiliyor ya da sorularda da dinlemiş oluyor, hiçbir şekilde...(cümle tamamlanmadı). Sınıfta olduğu için mutlaka katılmış oluyor akran eğitimine.”*

Zafer öğretmen, grup çalışmaları yaparak normal gelişim gösteren öğrencilerinden faydalandığını, bu çalışmalarda özel gereksinimli öğrencilerin de katkısıyla somut eserlerin ortaya çıktığını ve bu eserlerin özel gereksinimli öğrencilerin gelişimine olumlu katkı sağlayabildiğini belirtmektedir. *“Faydalaniyorum, grup çalışması yaparak işin içerisine katmaya çalışıyorum. Hatta o eksik kaldı şöyle söyleyeyim. Eski okulda, burada henüz yapamadım, şey de var, performans görevi diye bir şey vardı. Geçen seneye kadar uyguluyordu. Bu sene kaldırdı onu bakanlık. O dediğimi, grup çalışmasını da performans görevi olarak yaptırıyordum. En iyi olan üç afişi sınıfta sergiliyorduk. Sınıfta sergiliyorduk işte beş gün on gün bazen bir ay falan kalabiliyordu panoda. O gruptaki çocuk, kaynaştırma çocuğu katkı yaptıysa afişe ve afiş derece yaptıysa, uzun süre o onunla kendini ifade ediyordu. Hatta zaman zaman başka hocalara da işte şu afişte şuraları ben yaptım diye anlatan çocuklar vardı yani. Bunlarla da benzer şeyleri yapsak muhtemelen aynı sonuçları göreceğiz. Çünkü kendilerini somut olarak ifade ettikleri zaman mutlu oluyorlar.”*

Mehmet öğretmen, duyarlı normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrenciye yardımcı olma konusunda istekli olduklarını, özel gereksinimli öğrencinin yanında oturan arkadaşından zaman zaman yardım aldığını aktarmaktadır. *“Bazen yanında oturduğu arkadaşına o konuda motive etmesi için ona bazen görevler veriyoruz. Mesela bir ödev verdiğim zaman, bir çalışma verdiğim zaman diyorum onun yanındaki arkadaşına ki sen bununla alakalı arkadaşına yardım et. O şekilde motivem oluyor. O da zaten genellikle biraz da onunla konuşursanız, biz zaten din kültürü öğretmeni olarak bunları anlattığımız için o da ona şey oluyor, onda acıma hissi oluyor, duygusal bir bağ oluşuyor. Diyor ki ben beceriyorum, onun kapasitesi yok, ona yardım ediyorum, o da hoşuna gidiyor. Tabi bu her öğrenci için geçerli değil, o duyarlılıkta olan öğrenciler için tabi ki.”*

Yavuz öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin eğitiminde onunla yakın ilişki kuran normal gelişim gösteren öğrencilerinden faydalandığını söylemektedir. Yavuz öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin kendi yaşıtı olan arkadaşlarından çekinmediği için, onlardan daha kolay öğrenebildiğini vurgulamaktadır. *“Evet, yani kaynaştırma öğrenciler(i) ile çok yakın arkadaşlık*

kuran diğer öğrenciler olabiliyor. Etkinliklerde zaman zaman grup çalışması şeklinde kendilerinden faydalanıyoruz, bayağı etkili de oluyor. Çünkü belki kendi seviyesinde gördüğü arkadaşından, yaşıt olarak kendisine yakın veya aynı yaşta bir arkadaşından çekinme böyle daha olmaksızın öğrenme imkânı olabiliyor.”

Adem öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde sınıftaki başarılı öğrencilerden faydalandıklarını belirtmektedir. *“Şey konusunda şimdi bunu biz ders içerisinde farklı öğrenciler için de uyguluyoruz. Tabi o kaynaştırma öğrencisi için de uygulanıyor. Mesela bir ezber noktasında veya bazı şeylerin bilinmesi noktasında başarılı öğrencilerden tabi istifade ediyoruz, yardımcı olması noktasında.”*

Serra öğretmen, Kur'an-ı Kerim dersinde normal gelişim gösteren öğrencilerden yararlandığını belirtmektedir. Ancak bu yardım alma sürecinde bazen sıkıntı yaşanabildiğini eklemektedir. *“Evet, zaman zaman görevlendirdim. Özellikle “elifi” öğrenme hani ilk temel “elif bayı” öğrenme konusunda yaptım. Ama yani orda da şey oluyor, sürekli böyle bir itiş kakış, sabırsızlık, bir an önce öğrenmesini istiyor, anlamıyor, diyor öğrenci yapamıyor, diyor yani işte bu tip şeyler olabiliyor.”*

Musa öğretmen, özel gereksinimli öğrencisine sınıf arkadaşlarının gönüllü olarak yardım ettiğini, kendisinin görevlendirmesine gerek kalmadığını *“Zaten bize bırakmıyorlar.”* cümlesiyle aktarmaktadır. Meryem öğretmen de *“Öğrenciler işini yapıyor, bize hiçbir iş kalmıyor. Görevlendirmeme gerek yok, zaten gönüllü olarak yapıyorlar.”* cümleleriyle normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencisine yardımcı olmaya çalıştıklarını belirtmektedir.

Semra öğretmen, sınıfında duaları çok iyi bilen öğrenciler olduğunu, özel gereksinimli öğrencilerin duaları ezberlemesine yardımcı olmak için bu öğrencileri görevlendirdiğini belirtmektedir. *“Tabi mesela “rabbena” dualarını ezbere çok iyi bilen öğrencilerim var. Mesela Kur'an kursuna gitmiş güzel tecvidiyle, mahreciyle bilen, onu ona yönlendiriyorum. Çünkü benim bizzat bunu çalıştırma imkânım, saatim, zamanım da yok. Yani onu ona yönlendiriyorum. Onunla çalışıyor düzeltmiş oluyor.”*

Derya öğretmen, özel gereksinimli öğrencisine yardımcı olmak üzere sınıftaki arkadaşlarını görevlendirdiğini, ancak normal gelişim gösteren öğrencilerin yardımcı olma konusunda isteksiz olduklarını şöyle vurgulamaktadır: *“Bu sene ben görevlendirmeye çalışıyorum. “Hocam hayır ben istemiyorum, hocam lütfen”, bu sene hani o açıdan da bayağı farklılıklar var.”*

Halime öğretmen, grup çalışmalarında normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimi olan arkadaşlarına yardımcı olduklarını söylemektedir. *“Arkadaşları ona tabi sınıf içerisinde de biz bunu yapıyoruz zaman zaman grup oluşturuyoruz mesela. Grupta daha iyi anlayan bir arkadaş diğerine yardımcı olabiliyor.”*

Osman öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde arkadaşlarından faydalandığını ve bunun kendi yüklerini büyük oranda hafiflettiğini belirtmektedir. Özellikle Kur'an-ı Kerim dersinde yardım alan Osman öğretmen normal gelişim gösteren öğrenciler için de bu yardımlaşmanın verimli olduğunu düşünmektedir. *“Ya tabi o çok faydalı oluyor, özellikle Kur'an-ı Kerim dersinde. Diğer öğrenciler mesela “oğlum sen işte arkadaşınla ilgilen, burayı bir çalışın” veya kantine yollayıp “bir çalışın beraber”, gibi çok verimli oluyor diğer öğrencimiz için de... Arkadaşlarından yardım aldığı zaman bizim işimizi öğrenciler yüzde altmış, yüzde yetmiş hafifletiyor diyeyim yani.”* Osman öğretmen ilk bir ay yardımlaşma konusunda kendisinin görevlendirme yaptığını daha sonrasında ise herhangi bir talep olmaksızın öğrencilerin yardımlaştığını ifade etmektedir.

Furkan öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin eğitiminde sınıf arkadaşlarından yardım aldığını, böylece öğrencilerin birbirleriyle daha iyi kaynaştığını belirtmektedir. *“Kaynaştırma öğrencilerinin asıl ilacı öğrencidir, yani sınıftır ilacı olan. Eğer arkadaşları onu benimser ve onunla beraber bir şey paylaşırsa davranışları çok daha olumlu yönde ilerlemektedir. Sınıftır yani arkadaşlarıdır, dışlanmaması lazım. Buradaki asıl konu bu, dışlanmaması ve dışlatılmaması gerekir.”*

Azra öğretmen, bir dua veya ezber söz konusu olduğunda iyi bilen öğrencileri özel gereksinimli öğrencinin yanına gönderdiğini şöyle ifade

etmektedir: *“Bir dua okutacağım veya ezberleteceğim zaman diğerlerini onun yanına vermek suretiyle ki bunu bütün öğrenciler için kullanıyoruz.”*

Reyhan öğretmen, başarılı öğrencilerin yardımcı olmaya istekli olduklarını, ezber alırken sınıftaki başarılı öğrencilerle özel gereksinimli öğrencileri eşleştirdiğini belirtmektedir. *“Genel olarak mesela ezber veriyorum hocam, yani herkes(in) ezberini dinliyorum ama sınıfta en iyi bilen öğrencileri, onunla sorumlu tutuyorum. Mesela sen bunu şu ders sonuna kadar, ya da size iki gün veriyorum. Teneffüslerde çalışıyor, bu o öğrencinin isteğine kalmış, zorlamayla değil. Hani buna yardımcı olabilir misin, gibi bunu bayağı ezberledi ki çok dönüt aldık biz konuda, hani birbirlerine yardım ediyorlar o konuda da. Mesela anlamadığı bir konuda kısa kısa süreler oluyor, onun anlamlarını ezberletmede. Bir ayeti ezberledikten sonra zaten bir teneffüs sonra hemen yanımdalar. Ben bir ayeti ezberletiyorum hocam, ben ezberledim, falan. Ve bunu ezberleten yardımcı olan kişi de bundan çok mutlu oluyor. Yardımum dokunuyor diye ve ezberleyen de çok büyük bir şeyi başardım, diyerek kendisi de bundan çok mutlu oluyor.”*

Ayşe öğretmen, tek başına, kısıtlı bir zamanda bütün öğrencilerle birebir ilgilenmesinin mümkün olmadığını, gerek özel gereksinimli öğrenciler gerekse akademik açıdan başarısız öğrenciler için başarılı öğrencilerden yardım almak durumunda olduğunu ifade etmektedir. *“Ben hani (yardım) aldırıyorum çünkü yetmeme imkân yok. O sınıf gerçekten bilmeyen çok var.”*

Eymen öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin istenmeyen davranışlarda bulunmasını engellemek amacıyla yakın arkadaşlarından yardım aldığını belirtmektedir. *“Ben şöyle mesela erkeklere ders anlattığım zaman oluyor kızlara ders anlattığım zaman (oluyor). Mesela sekizinci sınıf oldukları için kızlara kadın hallerini anlatırken erkekler dışarı çıkıyor. Erkeklere boy abdestini anlatıyorum, kızları dışarı çıkarıyorum. Öyle dışarı çıkardığım zaman mutlaka Hulusi'nin başına bir tane bekçi koyuyorum yani. Ona sahip çık, diyorum. Bir yakın arkadaş var. O şekilde yardımcı oluyor yani.”*

Asya öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde arkadaşlarından faydalandığını şöyle ifade etmektedir: *“Evet şöyle o konuda bir şey olduğunda*

çalıştır, diyorum. Bunun sorumluluğu sana ait bunu sen öğreteceksin, diyorum. Bunun öğretmeni sensin, diyorum. Mesela durumu iyi olan bir öğrenci varsa ona veriyorum. İşte ödevini yapmadıysa sen buna yardımcı ol, senin ödevden faydalanarak öyle bir şey yapın, diyorum, bu şekilde katkı vermeye çalışıyorum.”

Zeynep öğretmen, özellikle Kur'an-ı Kerim dersinde normal gelişim gösteren öğrencilerinden yardım aldığını, güzel Kur'an okuyan öğrencilerini özel gereksinimli öğrencisine yardımcı olması için görevlendirdiğini aktarmaktadır. *“Şey yapıyorum mesela Kur'an-ı Kerim'de, Kur'an'a geçmiş güzel okuyan öğrenciler var. Dersini verdiyse Kur'an-ı Kerim öğrencisi, çalıştırmasını söylüyorum, kendi dersim adına. Kur'an-ı Kerim'de yapıyorum. Din Kültürü'nde çok olmuyor da Kur'an-ı Kerim'de yardım alıyorum.”*

Canan öğretmen, Kur'an'ı Kerim dersinde özel gereksinimli öğrencileriyle, bilen öğrencileri yan yana oturtarak beraber çalışmalarını sağladığını, ders esnasında kitabın ilgili sayfasının açılması, ödevlerin not edilmesi gibi konularda da normal gelişim gösteren öğrencilerden yardım aldığını ifade etmektedir. *“Yani ona göstermesini falan mesela Umur'u söylüyorum kitabının sayfasını açar mısın, diyorum. Çünkü bu (Umur) onu önemsiyor, kaçınıcı sayfada olduğunu falan. Ya da bazen yazılacak bir şeyi arkadaşı da yazıyor ailesine gönderiyorum, onlar yazıyor, o şekilde faydalanıyorum.”*

Çalışma grubundaki öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında normal gelişim gösteren öğrencilerden nasıl yararlandığına bakıldığında şu hususlar ön plana çıkmaktadır:

-Kur'an-ı Kerim dersinde özel gereksinimli öğrencinin dersini veya ezberini hazırlamasında normal gelişim gösteren öğrencilerden yardım alınmaktadır.

-Grup çalışmaları yapılarak özel gereksinimli öğrencilerin katılımı sağlanmaktadır.

-Etkinliklerde özel gereksinimli öğrenciye yardımcı olması için başarılı bir öğrenci görevlendirilmektedir.

-Ödevlerin yapılmasında başarılı öğrenciler özel gereksinimli öğrencilere yardımcı olmaktadır.

-Özel gereksinimli öğrenciyle iletişim kurulurken sınıftaki yakın arkadaşlarından destek alınmaktadır.

-Özel gereksinimli öğrenciler hakkında bilgi almak için bütün günü beraber geçirdiği arkadaşlarıyla konuşulmaktadır.

-Özel gereksinimli öğrencinin istenmeyen davranışlarının engellenmesi için bir arkadaşı görevlendirilebilmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yardımcı olması için diğer öğrencilerden destek aldığı görülmektedir. Ayrıca sınıflarda dayanışma ortamının sağlandığı da dikkat çekmektedir. Sınıf öğretmenleriyle ilgili Gök'ün (2013, s. 89) araştırmasında da bu iki hususun sağlandığı belirgin bir şekilde görülmektedir.

9. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Aileleri

Görüşme yapılan öğretmenlere, özel gereksinimli öğrencilerinin aileleriyle ilgili sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu sorulara verdiği cevaplar üç alt başlıkta irdelenecektir.

9.1. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Aileleriyle İletişim Durumları

Çalışma grubundaki öğretmenlerden on dördü, özel gereksinimli öğrencilerin aileleriyle görüştüğünü sekiz tanesi görüşmediğini belirtmektedir. Bir öğretmen (Furkan) özel gereksinimli öğrencisinin devlet koruması altında olduğunu belirtmiş, diğer üç öğretmen ise (Zafer, Yavuz ve Derya), özel gereksinimli öğrencilerinin aileleriyle iletişim durumları hakkında bilgi vermemiştir.

9.1.1. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Aileleriyle Görüşmeler

Çalışma grubundaki on dört öğretmen (Elif, Ayşe, Canan, Ahmet, Enes, Fatma, Meryem, Zeynep, Halime, Asya, Mehmet, Musa, Yeliz, Azra), özel gereksinimli öğrencilerinin aileleriyle görüştiklerini belirtmektedir.

Elif öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin annesinin çok ilgili olduğunu sürekli okula gelerek bütün öğretmenlerle görüştüğünü belirtmektedir. *“Bu öğrencinin annesi çok ilgili, sürekli okulda, her öğretmenle tek tek görüşüyor... Yardım ediyor, çok ilgili. Görüşüyoruz sıkı sık.”* Ayşe öğretmen de özel gereksinimli öğrencisinin annesinin sürekli okula gelerek kendisiyle ve diğer öğretmenlerle görüştüğünü şöyle ifade etmektedir: *“Kaynaştırma öğrencisinin hanımefendi annesi sürekli gelir, yani beşinci sınıftaki o sürekli gelir hatta yani diğer öğretmeni rahatsız edecek kadar yani, hep böyle özel özel bir şeyler beklediği için diğer derslerden falan.”*

Canan öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin aileleriyle görüştüğünü ancak bu görüşmenin öğrencileriyle ilgili değil, hal, hatır sorma şeklinde gerçekleştiğini şöyle belirtmektedir: *“Görüşüyorum ama kaynaştırma eğitimi ile ilgili değil. Sadece okulda görüyorum, hal hatır sorma.”*

Ahmet öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin aileleriyle genellikle rehber öğretmenin görüştüğünü, kendisinin çok az iletişim halinde olduğunu aktarmaktadır. *“Çok az iletişim halindeyiz. Çünkü genellikle iletişimi rehberlik öğretmeni sağlıyor sıkıntı olduğunda. Diğer türlü başka bir iletişim falan direk olarak sağlamıyoruz. Çünkü özel bir alan, özel bir ilgi gerektiriyor. Rehber öğretmenimiz aracılığıyla ilgi gösteriyoruz.”*

Enes öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin problemlili bir öğrenci olmadığını, bu yüzden ailesiyle veli toplantıları dışında görüşmeye ihtiyaç duymadığını aktarmaktadır. *“Şerif için bir kez toplantı yaptık, anne-babası vardı. Onun dışında sınıf öğretmeni üzerinden hep görüştüğümüz için sınıf öğretmeni ile iletişimi telefon ve görüşme şeklinde oluyordu.”*

Yedi tane özel gereksinimli öğrencinin dersine giren Mehmet öğretmen, görüştüğü veli sayısının görüşmediklerinden az olduğunu ifade etmektedir. *“(Okula) Gelen de var gelmeyen de ama gelmeyen sayısı daha fazla. Gelenlerle de konuşuyoruz. Aileleri genelde zaten uğraştığı için okula geliyorlar. Biraz sanırım durumun farkındalar. Ama gelenlerle öyle bir işbirliği içerisinde olduğumu söyleyemem. Yani onlar bizim yaptıklarımızdan habersiz. Biz de onların aile, ev ortamında yaptıklarından biraz sanki habersiziz.”*

Musa öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin velisiyle ara sıra görüştüğünü belirtmektedir. *“Annesi ara sıra geliyor, arada görüşüyorum. Babası sabahleyin (bırakıyor), akşamleyin annesi alıyor onu. Yani dediğim gibi böyle aşırı bir şey olmadığından dolayı normal diğer ailelerle olan ilişki.”*

Yeliz öğretmen, bedensel yetersizliği olan öğrencisinin babasının her gün okula geldiğini ancak çok fazla diyalog kurmadığını aktarmaktadır. Azra öğretmen, bedensel yetersizliği olan öğrencisinin ailesiyle hiç görüşmediğini ancak diğerlerinin aileleriyle görüştüğünü belirtmektedir.

Fatma öğretmen ve Meryem öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin ailesiyle görüştüğünü ifade ederken Zeynep öğretmen sadece veli toplantılarında görüştüğünü belirtmektedir. Halime öğretmen de öğrencisinin annesiyle iletişim halinde olduğunu aktarmaktadır. Asya öğretmen ise sadece bir özel gereksinimli öğrencisinin ailesiyle bir iki sefer görüştüğünü belirtmektedir.

Son olarak Furkan öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerinin devlet koruması altında olduğunu belirterek aileleriyle görüşme şansı olmadığını şöyle aktarmaktadır: *“Şimdi bu öğrencilerimizin farklı durumu var. Bu öğrencilerimiz aile değil devlet koruması altındalar. İki öğrencimiz de öyle.”*

Çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunun, özel gereksinimli öğrencilerinin aileleriyle iletişim halinde olduğu görülmektedir. Ancak bu iletişim çok temel düzeyde olup, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine beklenen katkıyı sağlayamamaktadır. Öğretmenler ailelerden okula daha çok gelmesini ve çocuklarıyla daha çok ilgilenmesini beklerken; ailelerde öğretmenlerden çocuklarına daha fazla vakit ayırmasını beklemektedir. Bu iki grup arasında sağlıklı bir iletişim kurulması halinde, kaynaştırma uygulamalarının daha verimli olacağı aşikârdır.

9.1.2. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Aileleriyle Görüşmeyenler

Görüşme yapılan öğretmenlerden sekizi (Eylül, Reyhan, Eymen, Zehra, Osman, Serra, Adem ve Semra), özel gereksinimli öğrencilerinin aileleriyle görüşmediğini belirtmektedir.

Eylül, Reyhan, Eymen, Zehra öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin aileleriyle hiç görüşmediklerini Osman öğretmen ise öğrencisinin ailesinin okula sürekli geldiğini ancak kendisinin diyalogu olmadığını ifade etmektedir. Serra öğretmen özel gereksinimli öğrencilerin aileleriyle görüşme durumunu şu cümlelerle açıklamaktadır: *“Yok, hiç gelmediler görüşmediler benimle ama ben de öyle bir özel bir talepte bulunmadım.”* Adem ve Semra öğretmenler ise özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin daha çok sınıf öğretmenleriyle iletişime geçtiğini vurgulamaktadır. Adem öğretmen *“çok ciddi bir sıkıntı olmadığı müddetçe kendilerine yansıyan bir durum olmadığını”* aktarırken Semra öğretmen de *“benim rehber sınıfında olmadığı için çok da fazla açıkçası bir iletişim olmadı ailesiyle yani”* ifadeleriyle iletişim durumunu özetlemektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin aileyle iletişim halinde olması, bu öğrencilerin gelişimi açısından önem arz etmektedir. Ancak çalışma grubundaki öğretmenlerin neredeyse yarısı, özel gereksinimli öğrencilerinin aileleriyle iletişim halinde olmadıklarını belirtmektedir. İletişim halinde olan on dört öğretmenin de çoğu, ailelerle sağlıklı ve etkili bir iletişim kuramamıştır.

9.2. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ailelerinin Öğretmenlerden Beklentileri

Özel gereksinimli öğrencilerin aileleriyle görüştüğünü belirten on dört öğretmenden onu (Elif, Enes, Ahmet, Fatma, Yeliz, Halime, Azra, Ayşe, Meryem ve Mehmet), bu öğrencilerin ailelerinin kendilerinden birtakım beklentileri olduğunu ifade etmektedir. Diğer dört öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinden kendilerine bir beklenti ulaşmadığını ifade etmektedir.

Elif öğretmen, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencisinin annesinin kendisinden çocuğuna dini bilgileri ve ahlaki ilkeleri öğretmesini rica ettiğini belirtmektedir. *“Annesi hep şunu söylüyor her geldiğinde, hani biliyorum başarılı olamayacak, ama en azından davranışlarında işte doğruyu yanlış, günahı sevabı, onun deyimiyle söylüyorum, hani onları bilse, saygıyı bilse, birkaç da bir şey öğrense, Allah’ı doğru tanısa, peygamberi doğru tanısa yeterli, bu kadar, bu konuda yardım istiyor. Yani biraz da özel ilgilenmemizi, kendi*

durumundan dolayı.” Bu ifadelerden annenin, özellikle ahlaki boyutta birtakım beklentileri olduğu, akademik açıdan çocuğunun başarılı olamayacağını farkında olduğu anlaşılmaktadır.

Enes öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin ailesinin kendisinden çocuklarına temel ahlaki kuralları öğretmesini istediğini belirtmektedir. *“İşte küfür etmesin, arkadaşlarına kötü davrandığının günah olduğunu bilsin, kötü alışkanlıklar kazanmasın, istedikleri o. Diğer işleri tahmin ediyorum onu bir kursa da bir şeye de vermiş olabilirler veya o anlamda bir talep gelmedi. O toplantıda benden sadece istedikleri temel adab-ı muaşeret üzerindeki işler.”*

Ahmet öğretmen, ailelerin öğretmenlerden çocuklarına daha iyi bir eğitim vermelerini beklediklerini belirtmektedir. *“Mutlaka istiyorlar, beklentileri var. Olabildiğince verebileceğimiz şeyleri vermemizi istiyorlar. Eksik kalmamasın, diyorlar. Özellikle zaten normal sınıflara koymalarının en büyük nedeni o. Normal bir öğrenci gibi eğitimini alsın, devam ettirsin, diye. Biraz kabullenmeme var arkasında ama ilgileri hani çok ciddi anlamda bir eğitimleri olmamalarına rağmen ilgileri var, olmasını istiyorlar, iyi olmasını istiyorlar, çaba gösteriyorlar.”*

Fatma öğretmen, daha önceki senelerde özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin sadece ahlaki boyutta beklentileri olduğunu, bu seneki öğrencisinin herhangi bir zihinsel yetersizliği olmadığı, sadece işitme yetersizliği olduğu için akademik anlamda da bir beklentinin söz konusu olduğunu belirtmektedir. *“Şu ana kadar, sekizinci sınıfa kadar ki öğrencim haricinde çok fazla bir başarı bekleyen olmadı. O da işitme cihazı kullanıyor. Normalde hani zekâsında bir problem olmadığı için o, kaynaştırma öğrencisi ama onda beklenti hani akademik beklenti var. Diğer türlü hep davranışsal beklenti oldu. Hani ahlak anlamında bir beklenti oldu. Farklı bir akademik anlamda beklenti olmadı.”*

Yeliz öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinden çocuklarına sevgiyle yaklaşılması dışında herhangi bir beklentinin kendisine ulaşmadığını, *“beklentileri ne olacak yani ailelerin, burada sevgiyle dursunlar durdukları müddetçe”* cümlesiyle ifade etmektedir.

Halime öğretmen, öğrencisinin ailesinin çocuklarının durumlarını kabullendiğini, çok fazla beklentilerinin olmadığını ancak not noktasında talepleri olduğunu aktarmaktadır. *“Hani genel olarak baktığımızda tabii çocuğu üzerinde bunu kabullenmiş aile. Benim çocuğum kaynaştırma öğrencisidir, zaten çok fazla bir şey yapamıyor, diye bir kabullenmesi var. Bizden de not talebi sadece, o noktada bir istekleri oluyor. Biz de elimizden gelenleri yapıyoruz zaten.”*

Azra öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin ailesinin özellikle çocuğunun sosyalleşmesi noktasında öğretmenlerinden beklenti içerisinde olduğunu belirtmektedir. *“Ailelerin beklentileri var tabii. Mesela altıncı sınıftaki velimiz çocuğunun toplum içerisinde, yani öğretmenleri arkadaşları tarafından kabullenilip çocuğunun sosyalleşmesine ufacık da olsa bir katkımız olsun istiyor. Çocuğunun toplum içerisinde en azından bir yerlere gitmesi, gelmesi yani sosyalleşmesi, insanlarla iletişim içerisinde olmasını.”*

Ayşe öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin ailesinin Kur’an-ı Kerim dersiyle ilgili olarak olumlu mesajlar iletildiğini, dersin gidişatından ailenin memnun olduğunu söylemektedir. *“Bana sizi çok seviyor diyor, işte derse geliyor bu Kur’an onun için sanki böyle yeni bir ufuk oldu. Hani kendini mutlu ediyor, ben de hani elimden geldiği gayreti gösteriyorum.”*

Meryem öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin ailesinin zaman zaman çocuklarının durumuyla ilgili bilgi verdiğini ve çok özel bir beklentilerinin olmadığını aktarmaktadır. *“Çok özel bir beklentisi yok. Çok çok hastalık geçirmiş çocuk, bir sürü ameliyat olmuş bu tuvalet durumuyla ilgili. Aile bilinçli bir aile, ekonomik durumları iyi. Yani bir işte hastadır bugün gelemeyecek, gibi yani öyle durumlarda görüşüyorum. Sınavı var griptir, gönderemiyorum, diyor annesi, onun dışında bir şey yok.”*

Mehmet öğretmen, ailelerinin somut beklentileri olmadığını, ancak öğretmenlerden çocuklarının gelişimi için ellerinden ne geliyorsa yapmalarını beklediklerini ifade etmektedir. *“Zaten biraz da okula geldikleri için kendilerini biraz şey hissediyorlar. Çocukları zaten sıkıntılı ya, biraz da mahcup hissediyorlar herhalde. Onun da ezikliği içerisinde. Yani ben en azından gelenlerde onu fark ettim. Ya istiyorlar ki hocam bizim çocuğumuz için, herkesin*

çocuğu için bir şey yapıyorsunuz. Ya hocam şu bizim çocuğumuza anlatın ya. Anlamasa bile bir şey yapın, hocam. Hani denize düşen, Allah'tan ümit kesilmez ya. Onlar da içerisinde her zaman o ümidi taşıyorlar tabi."

Özel gereksinimi olan öğrencilerin ailelerinin, öğretmenlerden beklentileri incelendiğinde şu hususlar ön plana çıkmaktadır:

- Çocuklarına temel dini bilgiler ve ahlaki ilkelerin öğretilmesi.
- Çocuklarına sevgiyle ve ilgiyle yaklaşılması.
- Çocuklarının sosyalleşmesi için gayret sarf edilmesi.
- Çocuklarına derslerden yüksek not verilmesi.

Ailelerin beklentilerinin akademik başarıdan ziyade, ahlaki boyuta ve sosyalleşmeye yönelik olduğu görülmektedir. Ancak bazı ailelerin, çocuklarının kapasitelerinin ötesinde akademik beklentileri olduğu da araştırmanın verilerinden anlaşılmaktadır.

9.3. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Aileleriyle İlgili Yaşadığı Problemler

Çalışma grubundaki öğretmenlere özel gereksinimli öğrencilerin aileleriyle ne tür problem yaşadıklarına dair soru sorulmuştur. Sadece on öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerinin aileleriyle ilgili problemlerden bahsetmiştir. Öğretmenlerin cevapları incelendiğinde iki problem alanı göze çarpmaktadır.

9.3.1. Ailelerin Çocuklarının Durumunu Kabullenememesi

Çalışma grubundaki beş öğretmen (Derya, Ahmet, Enes, Fatma ve Canan,), özel gereksinimli öğrencilerinin ailelerinin çocuklarının durumunu kabullenemediğini belirtmektedir.

Derya öğretmen kendisinin bir sıkıntı yaşamadığını, ancak idarenin özel gereksinimli öğrencisinin ailesiyle bazı sıkıntılar yaşadığını belirtmektedir. Derya öğretmene göre, yaygın gelişimsel bozukluğu olan öğrenciyi hem idarenin hem de normal gelişim gösteren öğrenci velilerinin okulda istememesi, öğrencinin ailesinin ise çocuklarının akranlarıyla beraber eğitim görmesi gerektiğini ısrarla savunması birtakım problemlere yol açmıştır. Derya öğretmene göre, özel eğitim

sınıfında bulunması gereken öğrenci, ailesinin bu durumu kabullenmemesinden dolayı kaynaştırma eğitimi uygulamalarının yapıldığı sınıfa alınmıştır.

Ahmet öğretmen, kaynaştırma uygulamalarında yaşadığı en büyük sıkıntının özel gereksinimli öğrencilerinin ailelerinin çocuklarının durumunu kabullenmemeleri olduğunu şöyle aktarmaktadır: *“(Kaynaştırma eğitiminin) en büyük ayağı aile mesela bu çok ihmal ediliyor. Çünkü aile en büyük ayağıdır burada. Rize'nin bir sıkıntısı (aileleri) kendi çocuklarının bu durumlarını kabullenmiyorlar. Kabullenmedikleri için (gereksinimlerini) yok sayıyorlar. Yok saydıklarında onlara zararları dokunuyor. En büyük sıkıntımız bu. Kabullenmiyor bir şekilde çocuklarını.”*

Enes öğretmen, ailenin çocuğunun durumunu kabullenmemesi sıkıntısıyla sık karşılaştığını ifade etmektedir. *“Benim sınıfta hiperaktif bir öğrenci var... Biraz dikkat eksikliği, bir şey var, sürekli uyarı almak zorunda. Sürekli kitabını aç, defterini aç, dersi dinle. Başka bir şeyle meşgul olma, sürekli uyarıyorsun. Bu öğretmen içinde yorucu oluyor. Böyle bir öğrencinin velisine şöyle dediğin zaman, ya bunu RAM'a gönderelim, sıkıntı yaşıyorsun. Benim çocuğum deli değil, diyor. Ben ona deli demiyorum. Ama velide, toplumda böyle bir algı var.”*

Fatma öğretmen, özel gereksinimli öğrencisinin ailesinin biraz agresif olduğunu ve çocuğun durumunu kabullenmede zorluk yaşadıklarını belirtmektedir. *“Evet, aile biraz agresif, çok titiz, mükemmeliyetçi, çocuğun durumunu düşünüp hani niye böyle, niye böyle, deyip çok zorlayan bir aile.”*

Canan öğretmen, bazı özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin çocuklarını daha iyi eğitimi alabilecekleri özel eğitim sınıflarına veya okullarına göndermediklerini, böylelikle çocuklarının daha başarılı olmasının önünde engel oluşturabildiklerini düşünmektedir. *“Sıkıntı şu, çocuklarına iyilik yani kendi psikolojik yapıları dolayısıyla iyilik yaptıklarını zannediyorlar. Ama mesela o görme engelli çocuk, görme engelliler okulunda çok daha başarılı olabilir, bunu engelliyor. Ya da mesela özel eğitim sınıfında çocuk daha iyi şeyler öğrenebilecekken, velisi istemiyor bunu, çocuğun başarısını engelliyor veliler.”*

Yukarıda aktarılan öğretmenlerin görüşlerinden bazı ailelerin çocuklarının durumunu kabullenemediği anlaşılmaktadır. Bu noktada inkâr, utanç, kızgınlık,

çaresizlik gibi durumların ailelerin kabullenme sürecini zorlaştırdığı görülmektedir. Çocuklarının durumunu kabullenemeyen aileler, onların daha iyi bir eğitim almasına engel teşkil edebilmektedir. (Kula, 2009, s. 123). Nitekim çalışma grubundaki bazı öğretmenlerin ifadelerinden böyle bir sonuç çıkmaktadır.

9.3.2. Ailelerin İlgisizliği

Çalışma grubundaki öğretmenlerden beşi (Ahmet, Elif, Yavuz, Zehra ve Mehmet) özel gereksinimli öğrencilerinin ailelerin çocuklarıyla yeterince ilgilenmediğini ifade etmektedir. İlgisiz ebeveynler, çocuklarının maddi ve manevi ihtiyaçlarına karşı yeterince duyarlı değildir. Ayrıca çocuklarına sevgi ve şefkat göstermede yetersiz ve çocuklarını kontrol konusunda gevşek bir tutum sergilemektedirler (Aydın M. Z., 2003, s. 128).

Ahmet öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin okula daha çok gelmeleri ve çocuklarının eğitim faaliyetlerine daha çok ilgi göstermeleri gerektiğini ifade ederek en çok çocuklarıyla yeterince ilgilenmemelerinden yakındıklarını belirtmektedir. *“En büyük sıkıntı dediğim yani çok aileyle birebir sıkıntı yok zaten de şimdi özel çocuğu varsa mutlaka okula gelmeli, daha çok ilgi gösterilmeli. Daha çok bilgi alışverişi yapılmalı. Bu olmuyor en büyük derdimiz bu.”*

Özel gereksinimli öğrencisinin ailesiyle ilgili bir sıkıntıyla karşılaşmış ve karşılaşmadığını sorduğumuz Elif öğretmen, geçmiş yıllarda çok ilgisiz velilerle karşılaşmış ama bu öğrencisinin ailesinin ilgili olduğunu, öğrencinin ödevlerini yapması konusunda destekçi olduğunu söylemektedir. *“Ee işte ödevlerini yapıyor, ailesi o konuda çok destekçi. Ama daha önceki yıllardan genel bir değerlendirme yaparsam çok ilgisizleri de oluyor, hiç veliyi tanımadığımız da oluyor. Hani öğretmeni bize söylemiş bu kaynaştırma öğrencisi diye. Onun için zaten ayrı birleştirilmiş planlar, ayrı sınavlar oluşturuluyor. Onun dışında bizim hiç veliyi görmediğimizde oluyor. Ama bu öğrenci için öyle değil.”*

Yavuz öğretmen, bazı ailelerin çocuklarından akademik anlamda ümitlerini tamamen kestiklerini ve okulla olan iletişimlerinin normal gelişim gösteren öğrenci velilerinin bile altında kaldığını belirtmektedir. *“Bazı aileler çocuklarından tamamen ümidi kesiyor. Diyaloğu artırması gerekirken normal bir*

veli görüşmesinin bile çok altında kalıyor. Ve böyle bir durumda tek taraflı olarak çabalar çok fazla bir işe de yaramıyor.”

Zehra öğretmen de özel gereksinimli öğrencisinin ailesinin okula gelmediğini ve çocuklarının eğitimiyle yeterince ilgilenmediğini aktarmaktadır. Son olarak Mehmet öğretmen ailelerle bilgi paylaşımı noktasında sıkıntı yaşadıklarını ifade etmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin üçte birinden fazlasının, özel gereksinimli öğrencilerinin aileleriyle ilgili problemleri olduğu, bu problemlerin çocuklarının durumunu kabullen(e)meme ve ilgisizlik olmak üzere iki hususta belirginleştiği görülmektedir.

Çalışma grubundaki iki öğretmen (Yavuz ve Derya), araştırmacı tarafından bu yönde soru yöneltilmemiş olmasına rağmen, normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinden kaynaklanan problemlere de değinmiştir. Yavuz öğretmen, normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin özel gereksinimli öğrencileri kendi çocuklarının sınıfında istemediklerini çünkü bu öğrencilerin sınıfın seviyesini aşağı çektiğini düşündüklerini belirtmektedir. *“Şimdi uzun vadede baktığımız zaman olumlu neticelerini müşahade ediyoruz ancak sınıfın o öğrenciyi kabullenmesinde sorunlar yaşanıyor. Ailelerin de işe müdahil olması ile bu bayağı böyle okulun aşamayacağı bir noktaya kadar gelebiliyor. O sınıftan çocukların alınması noktasında bazı aileler idareye baskı yapmalar veya siyaseti kullanma noktasına kadar böyle hoş olmayan tavırlara girebiliyor.”* Derya öğretmenin ifadelerinden de bazı ailelerin özel gereksinimli çocukların kendi çocuklarıyla beraber eğitim görmelerine karşı oldukları ve bunu engellemek için birçok yola başvurabildikleri anlaşılmaktadır. Türk'ün (2011, s. 166,168) araştırmasında ise normal gelişim gösteren öğrencilerin velilerinin yarısından fazlasının özel gereksinimli öğrencilerin kendi çocuklarıyla aynı sınıfta eğitim görmesine olumsuz baktığı görülmektedir. Adı geçen çalışmada ailelerin bu olumsuz bakışının nedeninin çocuklarının eğitiminin zarar göreceği ve dersin rahat bir şekilde işlenemeyeceği endişesi olduğu tespit edilmiştir. Yine velilerin kaynaştırma uygulamalarının eğitimi olumsuz yönde etkileyeceğini

düşüncelerinin sebebinin bu uygulamalar konusunda yeterince bilgi sahibi olmamaları olduğu anlaşılmıştır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu öğrencilerinin aileleriyle görüştüğünü belirtmiştir. Ancak bunların arasında sağlıklı bir iletişim gerçekleştirenlerin sayısı daha azdır. Aileler, genelde öğretmenlerden çocuklarına temel dini bilgileri öğretmelerini ve sosyalleşmelerine katkıda bulunmalarını beklemektedir. Bunların dışında, çocuklarına sevgiyle yaklaşılması ve onların rencide edilmemesi ailelerin beklentileri arasındadır.

Çocuğun ilk kültür çevresini oluşturan ailenin, çocukların dini ve ahlaki tutumlarının oluşmasında önemli etkisi vardır (Bayraklı, 2005, s. 181). Hatta günümüz eğitimcileri, ailenin önemine dikkat çekerek geleceğin eğitiminin aile temelli olması gerektiğini ifade etmektedir. Özellikle kişinin değer ve tutum yapısının şekillendiği ilk altı yaş içerisinde aile merkezli bir eğitim söz konusudur. Bu dönemde içselleştirilen dini tutum ve davranışlar okul hayatı boyunca etkisini gösterecektir (Köylü, 2009, s. 392). Bu noktada gerek özel gereksinimli gerekse normal gelişim gösteren çocukların ailede verilecek din eğitiminden azami ölçüde faydalanabilmesi için anne-babanın din eğitimi düzeyi yükseltilmeli ve sağlıklı bir din anlayışına sahip olması sağlanmalıdır. Bu sayede ailede verilen din eğitimi sağlıklı bir yönde gelişerek örgün eğitimde verilen din eğitimine önemli katkı sağlayacaktır (Acuner, 2005, s. 294).

Çalışma grubundaki bazı öğretmenler, ailelerin çocuklarının yetersizliklerini kabul etmeyip; onların gereksinimlerinin karşılanması için çaba sarf etmediğini ve bu durumun birtakım sorunlara yol açtığını vurgulamaktadır. Ayrıca ailelerin çocuklarıyla yeterince ilgilenmemesi de kaynaştırma uygulamalarında DKAB öğretmenlerinin ailelerle ilgili sıkıntı yaşadıkları bir diğer husustur. Bu noktada ailelerin çocuklarıyla yeterince ilgilenmemesinin çocuklarda güven sorununa da yol açtığı görülmektedir. Aslında çocuğu sevmek; onu sadece kucaklamak, öpmek ve okşamak değil, aynı zamanda onunla bütünleşmek, etkinliklerinde beraber olmak ve bir birey olarak onun gerçeklerini anlamaya çalışmak demektir (Başkurt, 2002b, s. 131). Bu anlamda, özel

gereksinimli öğrencilerin ailelerinin çocuklarıyla yeterince ilgilenmediği anlaşılmaktadır.

10. Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarında Destek Alma Durumu ve İhtiyaç Duydukları Destekler

Bu başlık altında, kaynaştırma uygulamalarında DKAB öğretmenlerinin destek alma durumu, kimlerden ve ne tür destek aldıkları incelenmektedir. Çalışma grubundaki öğretmenlerden on sekizi kaynaştırma uygulamalarında destek aldığını, dördü ise herhangi bir destek almadığını belirtmektedir. Kalan dört öğretmen ise (Adem, Eymen, Enes ve Halime), bu konuda görüş bildirmemiştir. Ayrıca öğretmenlere ne tür desteklere ihtiyaç duydukları da sorulmuş ve öğretmenlerin çoğu bu konuda açıklamalar yapmıştır. Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları destekler, bu başlığın son kısmında ele alınmıştır.

10.1. Kaynaştırma Uygulamalarında Destek Alanlar

Çalışma grubundaki öğretmenlerden on sekizi (Ahmet, Azra, Asya, Ayşe, Canan, Elif, Fatma, Furkan, Mehmet, Osman, Reyhan, Semra, Serra, Yavuz, Yeliz, Zafer, Zehra ve Zeynep), kaynaştırma uygulamalarında okul çalışanlarından ve özel gereksinimli öğrencilerinin ailelerinden destek aldıklarını ifade etmektedir.

10.1.1. Okul Çalışanlarından Destek Alanlar

Görüşme yapılan öğretmenlerden on yedisi (Zafer, Yeliz, Elif, Serra, Ayşe, Reyhan, Yavuz, Asya, Zehra, Fatma, Mehmet, Azra, Furkan, Osman, Semra, Canan ve Zeynep) kaynaştırma eğitimi uygulamalarında okul çalışanlarından destek aldığını ifade etmektedir.

Zafer öğretmen, kaynaştırma uygulamalarında okul çalışanlarından destek aldığını, özellikle rehber öğretmenin bu işlerde koordinasyonu sağladığını aktarmaktadır. *“Özellikle rehber öğretmen bu işin organizatörü. Bununla ilgili sene başında genel toplantı yaptık. Muhtemelen ikinci dönem tekrar yapacağız. Gerek duyulduğunda, zaten kriz tarzı bir şey olduğunda, o çocukların çatışma şeyleri olduğunda zaten toplanıyoruz. Rehberlik komisyonu gibi bir komisyon var.*

Oradan da destek alıyorum. İdareciler zaten zaman buldukça bize destek veriyorlar.”

Yeliz öğretmen, zaman zaman özel gereksinimli öğrencisiyle ilgili olarak rehber öğretmene danıştığını, diğer öğretmenlerle de öğretmenler odasında konuşarak kaynaştırma uygulamaları konusunda yeni bilgiler öğrenebildiklerini söylemektedir. *“Rehber öğretmenimize danıştığımız zamanlar oluyor tabii ki ya da arkadaşlarla öğretmen odasında konuştuğumuz zaman herhangi bir şey söylediği zaman biri, belki de bizde ufuk açmış olabiliyor... Biz de kendi dersimizi güncelleştiriyor olabiliriz.”*

Elif öğretmen, okul çalışanlarının kendisine destekçi olduklarını özellikle rehberlik öğretmenin her zaman yardıma hazır olduğunu belirtmektedir. *“Diyorum ya bir sorun olduğunda zaten hemen müdahale ediyorlar. Ailesini çağırmak gerekiyorsa ailesini çağırıyorlar. O konuda bir sıkıntı yaşamıyoruz açıkçası. Rehberlik öğretmeni 7/24 neredeyse hizmete açık diyebilirim.”*

Serra öğretmen, rehber öğretmenin kendilerini yönlendirdiğini, okulda özel gereksinimli öğrenciler için olumlu bir ortam oluşturulduğunu aktarmaktadır. *“Tabii rehber öğretmenimiz zaten bizi yönlendiriyor. Bu konu ile ilgili özel toplantı yaptık. Çocukların durumuyla alakalı ne yapılması gerektiğiyle ilgili... En azından okulumuzda öğrencilere sevgi var, sempati var, bir kabulleniş var. Çünkü çok şeyden akademik başarıdan çok belki dini duyguları önceleyen insan daha fazla olduğu için personel olarak, biraz o yönden çocuklar artıdadır yani.”*

Ayşe öğretmen, kaynaştırma uygulamalarında neyi, nasıl yapacağı konusunda, rehber öğretmenden yardım aldığını belirtmektedir. *“Ben rehber öğretmeninden yardım şöyle alıyorum. Ondan özellikle ne yapacağım konusunda bana çok destek çıktı. O bayağı işimi kolaylaştırıyor. Ne yaparsam, ne etsem, o bana ne yapmam gerektiğini söylüyor. Hani ondan ipuçlarını alıyorum.”*

Reyhan öğretmen, kaynaştırma uygulamaları konusunda sınıf öğretmenleriyle ve kendi branşındaki öğretmenlerle fikir alışverişinde bulduklarını aktarmaktadır. *“Evet yani mesela ben ilkokuluna da giriyorum... Mesela ben orada sınıf öğretmenleriyle direkt görüş(me) yapıyorum. Hani onlara sınavları nasıl hazırlıyorlar, derste nasıl davranıyorlar, onlarla fikir alışverişini*

yapıyoruz. Kendi öğrencilerimiz için de hocam mesela ee bu konuda yardım alabildiğim hani kendi branşından öğretmenlere sorabiliyorum. Hani bu konuyu nasıl verebiliriz falan, diye sorduğumuz oluyor... Gerçi sene başında zümrelerimiz oluyor. Orada zaten durumları görüşülüyor bu çocukların. Aynı zamanda yani tüm derslerle alakalı orada fikir alışverişinde bulunuyoruz hocam. Yani artık elimizden geldiği kadarıyla.” Reyhan öğretmen okul çalışanlarından özel gereksinimli öğrencilerle ilgili bilgi aldıklarını da belirtmektedir. “Hani burada daha çok çocuğun durumu hakkında, mesela ilk başta geldiğimizde çocukları tanımıyoruz genellikle, çocukların durumu, aile açısı hani bunları onlarla istişare yaparak karar veriyoruz.”

Yavuz öğretmen, diğer öğretmenlerle bilgi paylaşımında bulduklarını şöyle ifade etmektedir: “Evet şimdi herkes kendi dersinde gördüğü artı ve eksikleri ortaya koyduğu zaman, olumlu ve ya olumsuz ne tür tavırlar sergiliyor, ne yaparsak nasıl tepki veriyor, bu noktada bir ortak yol belirmiş oluyor.”

Asya öğretmen, okuldaki diğer öğretmenlerden özel gereksinimli öğrencisiyle ilgili bilgi edindiğini, rehber öğretmenden destek almadığını aktarmaktadır. “Rehberlikten de bir talepte bulunmadım ama ben beklerim ki rehber öğretmeni bu anlamda bir yardım yapsın ha belki yaptı bilemiyorum. Ee arkadaşlardan bilgi edindim, kendi tahminlerime veya gözlemlerime dayanarak tespit ettim.”

Zehra öğretmen, sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeninden destek aldığını söylemektedir. “Yani, sınıf öğretmeninden açıkçası destek almaya çalışıyorum. Az önce de bahsettim geçen yılki öğretmeniyse sürekli iletişim halindeydik, bu sene biraz o zayıfladı. Yine özel eğitim öğretmeninden destek alıyorum. O derslere girdiğim için kendisini tanıyorum. Kendisi bana yardımcı oluyor okulda, neler yapmam gerektiğine yönelik fikirler veriyor.”

Fatma öğretmen, okul çalışanlarının önceliğinin normal gelişim gösteren öğrenciler olduğunu, ancak özel gereksinimli öğrencilere de kayıtsız kalmadıklarını ve yardımcı olmaya çalıştıklarını düşünmektedir. “Aslında kayıtsız değiller, farkındalar ama önceliğimiz hep diğerleri (normal gelişim gösteren öğrenciler).” Mehmet öğretmen ise, özel gereksinimli öğrencisinin dersine giren

diğer öğretmenlerle istişareler yaptığını belirtmektedir. Bu istişarelerde daha çok kaynaştırma uygulamalarında ortaya çıkan sorunların çözülmeye çalışıldığını anlaşılmaktadır.

Azra öğretmen, okul çalışanlarının destek olduğunu “*oluyorlar yani o konuda*” ifadeleriyle dile getirmektedir. Furkan öğretmen okul idaresinin, özel gereksinimli öğrencileri birçok hususu dikkate alarak sınıflara yerleştirdiğini ve kaynaştırma uygulamalarının bütünlük içinde devam etmesi için gerekli şartları oluşturduğunu ifade etmektedir. Osman öğretmen ise, okul yöneticilerinin ve bütün öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler için özverili bir şekilde çaba sarf ettiğini, herkesin üzerine düşen görevleri yerine getirdiğini ifade etmektedir. Semra öğretmen, rehber öğretmenin kaynaştırma uygulamalarında kendisine yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Canan ve Zeynep öğretmenler ise, kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili konularda rehber öğretmenden destek aldıklarını belirtmektedir.

Okul çalışanlarından destek alan öğretmenlerin, en çok rehber öğretmenlerden ve diğer branş öğretmenlerinden destek aldıkları görülmektedir. DKAB öğretmenlerinin okul çalışanlarından destek alma şekillerine bakıldığında, genellikle okul çalışanlarına danışıldığı ve özel gereksinimli öğrenci hakkında ihtiyaç duyulan bilgilerin alındığı anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenler, okul çalışanlarıyla istişare ve fikir alışverişi yaparak, kaynaştırma uygulamalarında izleyecekleri yolu belirlemeye çalışmaktadır.

10.1.2. Ailelerden Destek Alanlar

Çalışma grubundaki öğretmenlerden üçü, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinden destek aldığı görülmektedir.

Ahmet öğretmen, “*en büyük desteğimiz tabii ki aile, desteğimiz bu.*” cümlesiyle en önemli desteklerinin aile olduğunu vurgulamaktadır. Furkan öğretmen ise, aile desteği olmadan özel gereksinimli öğrencilerin okul hayatlarına devam edemeyeceğini şu cümlelerle belirtmektedir: “*Bunu söyleyelim, sekizinci sınıfa bir kaynaştırma öğrencisi devam ediyorsa mutlaka aile desteği gerekir. Yoksa (mümkün değil).*”

Osman öğretmen, kaynaştırma uygulamalarında en çok aile desteğine ihtiyaç duyduklarını, aile desteği olduğunda özel gereksinimli öğrencilerin oldukça ilerleme kaydedebildiğini belirtmektedir. *“Ya tabii burada birinci şeyimiz aile desteğine ihtiyacımız oluyor. Çünkü öğrenci(ye) eğer okulda bizim yaptığımız kadar, aile evde yaparsa zaten öğrenci normal belki de kaynaştırma olmayan tembel bir öğrenciden daha ileri bir seviyeye gelebiliyor yani birinci desteğimiz aile olması lazım.”*

Kaynaştırma uygulamalarında en çok destek alınması gereken gruplardan birisi de ailelerdir. Çünkü özel gereksinimli öğrenciler zamanlarının büyük bir kısmını evde ailelerinin yanında geçirmektedir. Dolayısıyla söz konusu öğrencileri ailelerinden daha iyi tanıyan ve çocuk üzerinde daha etkili olabilecek kimse yoktur. Bu durum ailelerin özel gereksinimli bireylerin eğitiminde ne kadar önemli olduğunu göstermektedir (Usta, 2009, s. 95). Ancak yukarıda görüldüğü gibi, ailelerden destek aldığını ifade eden öğretmen sayısı oldukça azdır. Daha önce öğretmenlerin ailelerle verimli bir iletişim kuramadıklarına değinilmişti. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında ailelerden çok az destek alması, ailelerle verimli bir iletişim kuramamalarının bir sonucudur.

10.2. Kaynaştırma Uygulamalarında Destek Almayanlar

Görüşme yapılan öğretmenlerden dördü (Derya, Eylül, Meryem ve Musa), kaynaştırma eğitimi uygulamalarında herhangi bir destek olmadığını ifade etmektedir.

Derya öğretmen, kaynaştırma uygulamalarını kendi tecrübelerine dayanarak gerçekleştirdiğini, başkalarından destek olmadığını şöyle ifade etmektedir: *“Benim eski tecrübelerime dayanarak u bu çok acı bir şey ama bir öğretmen olarak sadece sınıfta idare ettiğim bir durum o kadar.”*

Eylül öğretmen, kaynaştırma uygulamaları konusunda kendi üzerine düşen sorumlulukları tam manasıyla yerine getiremediğinden, başkalarından yardım istemediğini belirtmektedir. *“Ben eğer ona karşı her şeyi yapabildiğimi düşünseydim (düşünmüyorum). Yani yardım istiyorum ama tam manasıyla yapabildiğimi düşünmediğimden dolayı (kendi üzerime düşenleri yapmadığımdan*

başkalarından yardım istemiyorum.) çok da sorun olmuyor açıkçası. Belki de ondan sorun olmuyor yani.”

Meryem ve Musa öğretmenler bedensel yetersizliği olan öğrencileriyle ilgili bir desteğe ihtiyaç duymadıklarını aktarmaktadır. Musa öğretmen, öğrencisinin fiziksel ihtiyaçlarını arkadaşlarının gönüllü olarak karşıladığını eklemektedir.

Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin çoğunluğunun okul çalışanlarında destek alıyor olması, oldukça olumlu bir durumdur. Ancak ailelerle olan iletişimin yetersiz olması ve ailelerden kaynaştırma uygulamalarında yeterince destek alınamaması, kaynaştırma uygulamalarının başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Bazı öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında hiçbir destek almadığı görülmektedir. Bu öğretmenlerin nasıl destek alacakları konusunda bir bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Bu yüzden sayıları az da olsa bu öğretmenlere hizmetiçi eğitim verilmeli ve kaynaştırma uygulamaları konusunda bilgilendirilmelidir. Böylece, kaynaştırma uygulamalarında yaşanan birtakım olumsuzlukların giderilmesi mümkün olacaktır.

10.3. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmenlerin İhtiyaç Duyduğu Destekler

Çalışma grubundaki öğretmenlerden on beşi (Ayşe, Canan, Derya, Elif, Enes, Fatma, Furkan, Mehmet, Reyhan, Serra, Semra, Yavuz, Yeliz, Zafer ve Zeynep), kaynaştırma uygulamalarında bazı desteklere ihtiyaç duyduklarını vurgulamaktadır. Bu destekler; uzman desteği, bilgilendirme, materyal desteği ve birebir din eğitimi desteği olmak üzere dört başlıkta toplanmaktadır.

10.3.1. Uzman desteği

Çalışma grubundaki öğretmenlerden yedisi (Mehmet, Derya, Furkan, Yavuz, Serra, Semra ve Canan), kaynaştırma uygulamaları yaparken uzman desteğine ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir.

Mehmet öğretmen, uzmanların bazı temel bilgileri özel gereksinimli öğrencilere aktarabileceğini ifade etmektedir. *“Destek noktasında bir defa uzman desteği olabilir tabii. Okullarımızda özel olarak bu çocukların eğitimi ile alakalı,*

topluma kazandırılması ile alakalı bazı temel bilgileri uzmanlar öğretebilirler onlara, davranış modellemesi olması bakımından. Çünkü biz onların algı düzeylerini, toplumda nasıl hareket ettiklerini (bilmiyoruz), onlara davranış şekillerimiz diğer öğrenciler gibi, sadece biraz daha basitleştiriyoruz.”

Derya öğretmen, kendisinin özel gereksinimli öğrencisinin özelliklerini tespit edip nasıl bir program uygulaması konusunda karar veremeyeceğini, bunun için uzman desteğine ihtiyaç duyduğunu dile getirmektedir. *“Uzman desteği kesinlikle olmalı. Yani ben o öğrenciyi görmeden önce o öğrenciyi görmüş, o öğrencinin seviyesini tespit etmiş bir uzman şahsın bana anlatması lazım. Yani ben bu iki saatlik ders süresince, ya bu çocuk acaba hangi söylediklerimi anlayabilir, verdiğim neleri yapabilir, diye düşünmemeliyim.”*

Furkan öğretmen, özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarının uzmanlık gerektiren bir alan olduğunu ve mutlaka bu alanın uzmanlarından faydalanmak gerektiğini aktarmaktadır. *“Mutlaka bu işin bilimsel yönü dediğimiz psikolojik rehberlik, mutlaka hocalarımızdan yararlanmak, uzmanlık aslında biz konuşuyoruz ama bu uzmanlık gerektiren bir yöndür.”*

Yavuz öğretmen, kaynaştırma uygulamalarında verimli iletişimin çok önemli olduğunu, rehber öğretmenlerin bile iletişim noktasında yetersiz kalabildiklerini, özel öğretim öğretmenlerinin okullarda daha fazla istihdam edilmesi gerektiğini belirtmektedir. *“Öncelikle iletişim becerileri çünkü yani karşı tarafı anlayamadıktan sonra anlatacağın şeyin çok fazla bir önemi yok. İletişim becerisi noktasında bu bir seminer ile olacak bir şey değil. Seminer bir başlangıç, kurs bir başlangıç olabilir. Bu okullarda en azından özel öğretim yöntemleri dersi almış öğretmenlerin²⁰ sayı olarak daha fazla bulunması yani bu okul rehberi tarafından bile çok fazla hakkı verilen bir alan değil. Çünkü iletişim noktasında farklı bir yapıları var.”*

Serra öğretmen, uzmanlar tarafından kendilerine aydınlatıcı bilgiler verilebileceğini şöyle ifade etmektedir: *“Çocukların mesela hafif zekâ düzeyindeyse o dersin ona göre ayarlanması lazım. Bunu ben yapamam yani bu*

²⁰ Araştırma verileri incelendiğinde “özel öğretim yöntemleri dersleri almış öğretmenler” ifadesiyle özel eğitim öğretmenlerini kast ettiği anlaşılmaktadır.

beni aşan bir şey. Ben ancak el yordamıyla kendi aklımın erdiğince bir şeyler yapmaya çalışıyorum. Mutlaka destek olunması gerekiyor. Geri dönüt nasıl alacağız, nasıl değerlendireceğiz, yani denetleme de gerekiyor. Çünkü siz de nihayetinde insansınız, ne yapacağınızı bilmiyorsunuz, yapsanız doğru mu yaptınız bilmiyorsunuz... Denetlerken de o kişi size aydınlatıcı bilgi verebilir.”

Semra öğretmen ise, öğrencilerin problemlerinin birebir çözebilecek uzmanlara ihtiyaç duyulduğunu aktarmaktadır. *“Birebir bu çocukların haliyle ilgilenebilecek birebir problemlerini çözebileceği, birebir konuşabilecekleri bir uzman olabilir.”* Son olarak Canan öğretmen de özel eğitim uzmanlarının desteğine ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir.

10.3.2. Bilgilendirme

Görüşme yapılan öğretmenlerden dördü (Elif Yeliz Fatma Zeynep), kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkında bilgilendirmeye ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir.

Elif öğretmen, din eğitimi alanındaki bir uzmanın kendilerine bilgi verip yardımcı olmasının oldukça faydalı olacağını vurgulamaktadır. *“Keşke böyle daha donanımlı, bu konuda daha otorite sahibi olan biri gelse. Atıyorum hani bizim burada din öğretmenliği (İlahiyat Fakültesi) de var. Hani gelse oradan bir eğitimci, bir doçent ya da bir profesör, varsa bilmiyorum. Hani bize anlatsa şu basamak için, atıyorum beşinci sınıf için şu kazanımlar temelde verilmelidir, ya da altı için şunlar, ya da şu şekilde verin. Genel bir RAM uzmanı ya da rehberlik uzmanından ziyade din kültürü alanında bir uzmanın anlatması daha etkili olur.”*

Yeliz öğretmen, bir kısım uygulamaların kendi gayretleriyle üstesinden gelebildiklerini ancak bazı noktalarda bilgilendirmeye ihtiyaç duyduklarını şöyle aktarmaktadır: *“Ee tabii eğitim öğretim konusunda, onlara nasıl vereceğimiz konusunda evet belki bir bilgi var. Biz belki internetten de bu konuda bilgi edinebiliyoruz. Müfredata göre programlar indirilebiliyor ama bazen hani çocuğun seviyesini bir teşhis etmek, hangi düzeyde? Ve o düzeye göre ben bunu nasıl verebilirim “a” konusunu.”*

Fatma öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin daha iyi tanımlarına katkı sağlayabilecek seminerler veya hizmetiçi eğitimler düzenlenmesi gerektiğini

düşünmektedir. “Eğitim anlamında zaman zaman yapılacak olan hani eğitimler, seminerler faydalı olabilir. Hani biraz daha bizim onlara görmediğimiz açıdan bakabilmek, bazen biz çok şeyler bekliyoruz. Zihinsel anlamda da kaynaştırma ihtiyacı varsa, yoksa ayakkabısını bağlamasında bile eğitime ihtiyacı var. Biz ondan çok daha soyut, daha farklı bilgiler edinmesini, onları söylemesini, sınıfa uyum sağlamasını bekliyoruz. O açıdan biraz daha onları tanıyacağımız hani bir araya geleceğimiz etkinlikler olabilir. Eğitim alanında seminerler falan olabilir.”

Zeynep öğretmen, her şeyden önce kaynaştırma uygulamaları konusunda bilgilendirmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. “Bence bize bir bilgilendirme yapılabilir. Yani araç-gereç, nasıl davranmalıyız veyahut işte davranış olarak da ders düzeni olarak da o kalabalığın içerisinde onlara nasıl davranmamız gerektiğini, öncelikle bize bir bilgilendirme yapılması gerektiğini düşünüyorum.”

Kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlere sene başında özel gereksinimli öğrencinin özellikleri hakkında bilgi verilmesi, öğretmenin eğitim-öğretim metotlarını ve programını güncellemesi açısından çok önemli görülmektedir. Ancak bu çalışmada öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle ilgili yeterince bilgilendirilmediği görülmektedir. Nizamoğlu'nun sınıf öğretmenleriyle ilgili yaptığı çalışmada da bu konunun yeterince önemsenmediği, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri dönem içerisinde fark ettiği ve hazırlıklara dönem ortasında başlayabildiği tespit edilmiştir (2006, s. 96-97).

10.3.3. Birebir Din Eğitimi Desteği

Görüşme yapılan öğretmenlerden üçü (Zafer, Reyhan ve Ayşe), özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde birebir din eğitime ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir.

Zafer öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin din eğitimi için birebir derslere ihtiyaç duyulduğunu, bunun da gönüllülük ilkesine göre değil profesyonelce yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciye birebir din eğitimi verebileceği ortam ve şartların oluşturulması gerektiğini şöyle dile getirmektedir: “İşte Bakanlığın bu olayı tanzim ederken öğretmene bir esneklik sunması lazım. Nasıl bir esneklik? Mesela önceki programda, program derken ilköğretim yapılanmasında rehberlik saati

diye bir saat vardı. Bu saat çok esnek bir saatti. Çocukların geneliyle ilgili birtakım etkinlikle yapabildiğimiz gibi o çocuklara da özel bir şeyler yapabiliyorduk. Ama tabii bunu bir ders saatine indirgememek lazım. Dersten kastettiğim şey, biraz profesyonelce. Mesela nasıl rehber öğretmen belli bir odaya öğrencisini alıp özel görüşme yapıyorsa bununla ilgili birtakım anketler, birtakım formlar doldurabiliyorsa, buna bir zaman ayırabiliyorsa, bizim de bu tarz bir okullarda oluşturulabilecek birkaç oda bir mekan ve zaman (ayrılması lazım).”

Reyhan öğretmen, özel gereksinimli öğrencilere ders saatleri dışında zaman ayrılması gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmenin ifadelerinden bunun resmi olarak, program içinde yapılması gerektiğini düşündüğü anlaşılmaktadır. *“Yani onlara özel olarak ayrılacak bir zaman olabilir. Mesela bir ders saati ya da belli periyotlarda, haftada belki her gün, (veya) haftada bir değil ama en azından belli periyotlarla ders saati ayrılabilir.”*

Programının yoğunluğundan dolayı özel gereksinimli öğrencisine yeterince ders dışı zaman ayıramadığını belirten Ayşe öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerle birebir ilgilenilmesi gerektiğini düşünmektedir. *“Keşke beşinci sınıftaki öğrencime yeterli zamanım olsa da onunla hakikaten ayrı ilgilensem. Çünkü şunu anladım, Kur’an’da bu sene geçen sene dörtteyken de giriyordum, çok kalabalıktı, o zaman da çok şey yapamıyorduk. Baktım birebir ilgilendiğin zaman bir şeyler olabiliyor. Ama yani benim diyorum ya yok yani, boş zamanım olsa alacağım yani ama öyle bir durum olmuyor.”*

10.3.4. Materyal Desteği

Çalışma grubundaki öğretmenlerden ikisi (Enes ve Reyhan) kaynaştırma uygulamalarında materyal desteğine ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir.

Enes öğretmen, özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanmış özel ders kitaplarına ihtiyaç duyulduğunu şöyle belirtmektedir: *“En büyük destek bence devlet eliyle hazırlanması gereken kitaplar olması lazım. Yazı büyüklüğü anlamında kitap. Kaynaştırma dediğimiz zaman, o öğrencinin kitabının kendi boyutunda, yani ben ona zihinsel engelli diyorsam onun anlayacağı, görselden anlıyor diyorsam onun anlayacağı tarzda kitap çıkartması lazım.”* Enes öğretmen farklı materyallere de ihtiyaç duyulduğunu, materyal hazırlama işinin öğretmene

birakılmaması gerektiğini de söylemektedir. *“Farklı materyal çıkması ve gelmesi lazım. Burada öğretmene eğer işi bırakırsak zaten en kolay yaptığımız iş o. Öğretensin, onu da yapacaksın. Ama bir alt alta yazdığın zaman gerçekten öğretmenin yükü öyle bir ağırlaşıyor ki gönlü o işten yana olan, gerçekten öğretmek isteyen öğretmen bile kızdığı için çünkü halledemiyor, kendine özel bir vakit ayıramıyor, akşam sabah okul, öğrenci. Aile hayatı kalmıyor.”*

Reyhan öğretmen, özel gereksinimli öğrenciler için ayrı ders materyallerine ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. *“Ders materyali kesinlikle gerekli olduğunu düşünüyorum onlara özel olarak. Mesela okumayı bilmiyor diyelim ki çözememiş okumayı. Ee bu çocuğa ezber kitabını verirsin, buradan bunu ezberle demek bu çocuk için çok mantıklı değil, çünkü zaten okumayı bilmiyor. Hani belki bu tarz şeyleri CD ortamına olarak aktarıp bu öğrencilere verilebilir. Dinleyerek ezberlemesi açısından hani böyle materyaller bence gerekli ve hatta şart diyebilirim.”*

Çalışma grubundaki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kaynaştırma uygulamalarında destek aldığı görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenler, genellikle rehber öğretmen, müdür ve müdür yardımcıları ve diğer branş öğretmenleri başta olmak üzere okul çalışanlarından destek almaktadır. Ancak az da olsa özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinden de destek alınmaktadır. Öğretmenlerin okul çalışanlarından destek alırken daha çok özel gereksinimli öğrenci hakkında bilgi alma şeklinde yararlandıkları görülmektedir. Kaynaştırma uygulamaları konusunda destek almayan öğretmenler, kendi üzerine düşen sorumlulukları tam olarak yerine getirmediğini ve kaynaştırma uygulamalarına gereken önemi göstermediklerini belirtmektedir. Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenler birtakım desteklere ihtiyaç duyduklarını da vurgulamaktadırlar. Öğretmenlerin en çok, kaynaştırma eğitimi uygulamaları konusunda bilgilendirilmeye, özel gereksinimli öğrencilerle birebir ilgilenebilecekleri zaman dilimleri oluşturulmasına, uzman ve materyal desteğine ihtiyaç duydukları görülmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında ihtiyaç duydukları destekleri, görüşme sonunda kaynaştırma uygulamalarına yönelik önerilerini sorduğumuzda tekrar dile getirdikleri görülmüştür.

11. Öğretmenlerin Fiziksel Koşullarla İlgili Görüşleri

Çalışma grubundaki öğretmenlerden on dördü, kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı okul ve sınıfların fiziki şartlarını kaynaştırma uygulamalarının yapılabilmesi için yeterli bulurken, on ikisi bulmamaktadır.

11.1. Kaynaştırma Uygulamaları için Fiziksel Koşulları Yeterli Görenler

Araştırmada görüşülen öğretmenlerden on dördünün (Ahmet, Derya, Osman, Elif, Reyhan, Eylül, Ayşe, Fatma, Zehra, Zeynep, Semra, Canan, Azra ve Eymen) kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı fiziksel ortamların koşullarını uygun bulduğu görülmektedir.

Ahmet öğretmen, okulun fiziki şartlarında birtakım iyileştirilmelerin yapıldığını, özel gereksinimli öğrencilerin öğrenim görmelerine engel oluşturacak herhangi bir fiziksel sorunun olmadığını belirtmektedir. *“Bu sene uygun hale getirildi... Onlar için asansör yapıldı. Şimdi asansörle katlarına çıkabiliyorlar, o yönden iyi durumdadır ama mutlaka başkalarının desteğine ihtiyaç duyuyorlar. Bazı aileler dediğim gibi bir eleman tutuyorlar, onlarla beraber her gün okulda. Onu getirip götürüyorlar. Fiziki şartları yine de iyi. Öyle bir fiziki şartlarda imkansızlıklar yok. Tabii ki çok özel şartlara sahip değil ama öğrenim görmelerine herhangi bir engel yok okulda.”*

Derya öğretmen, kaynaştırma uygulamalarının amacının özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren arkadaşlarıyla aynı ortamda öğretim görmeleri olduğu düşünüldüğünde, okulun fiziksel şartlarının uygun bulunacağını ifade etmektedir. *“Yani onların burada olma amaçlarına uygun evet. Zaten onların burada olma amaçları diğer çocuklarla normal bir etkileşim sağlamak. Çok şey, gayet uygun onlar için.”*

Osman öğretmen, bedensel yetersizliği olan öğrenciler için okulda birtakım fiziksel düzenlemeler yapıldığını şöyle dile getirmektedir. *“Yani uygun. Şöyle söyleyeyim bedensel engeli olan öğrencimiz için zannediyorum ilk başta yoktu şu anda yapıldı lavabo ihtiyaçları olsun, işte diğer fiziki imkânlar. Zaten mesela asansörümüz var bunlar için işte. Bunun haricinde diğer imkânlar sağlandı, sağlanıyor.”*

Elif öğretmen, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencisi için sınıfının ve okulun fiziksel koşullarının uygun olduğunu şöyle aktarmaktadır: *“Uygun o konuda bir sıkıntı yok. Hani bunların genelde fiziksel de bir sıkıntıları olmadığı için sorun olmuyor.”*

Reyhan öğretmen, fiziksel şartların yeterli olduğunu, ancak fiziksel şartlardan ziyade öğretmenin yeterliliğinin önem arz ettiğini vurgulamaktadır. *“Evet sınıflarımız güzel, sınıf mevcutlarımız çok kalabalık değil... Şu anda yani internetimiz var okulumuzda, bazen sıkıntılı olduğu zamanlar olabiliyor ama ben şöyle düşünüyorum yani sınıftan ziyade burada kaynaştırma öğrencisine etkisi olacak olan öğretmendir. Hani öğretmenin tutumu, sınıfa getirdikleridir. Hani sınıf dört dörtlük olur öğretmen yetersiz kalır veya sınıf sade dört duvardır ama öğretmen o işi başarmıştır, yani öğretmenin tutumundadır diyorum ben sınıftan ziyade.”*

Eylül öğretmen, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencisi için fiziksel koşulların uygun olduğunu, farklı ne gibi düzenlemeler yapılabileceği konusunda bilgisi olmadığını belirtmektedir. *“Yani eğer zihinsel manada az önce söylediğim gibi varsa böyle bir gerekli şey, ekstra bir şey yapılması gereken bilmiyorum yani, sıkıntı belki ben bilmiyordur ekstra yapılması gerekeni.”* Ayşe öğretmen, daha iyi fiziksel imkânların ne olabileceğini bilmediğini, fiziksel imkânları yeterli gördüğünü aktarmaktadır. *“Yani daha iyisini bilemediğim için, belki hani daha iyisi olsa görsem, o zaman yetmez derim de şu an için bir şey diyemiyorum.”* Zehra öğretmen de fiziksel koşulların uygun olduğunu düşündüğünü ancak daha iyi hale nasıl getirilebileceği konusunda bir fikri olmadığını belirtmektedir.

Fatma öğretmen, sınıflarda projeksiyonlar olduğunu, görsel anlamda destek olacak imkânlara sahip olduklarını, teknik donanım açısından okulun durumunun iyi olduğunu belirtmektedir. Zeynep öğretmen, sınıflarda projeksiyon olduğunu, görsel materyaller kullanabildiklerini belirtmektedir.

Öğretmenlerden Semra, Canan, Azra ve Eymen, okulun ve sınıfın fiziksel koşullarını kaynaştırma uygulamaları için yeterli bulmaktadır. Eymen ve Azra

öğretmenler ise, okulda bedensel yetersizliği olan öğrenciler için asansör yapıldığını da belirtmektedir.

11.2. Kaynaştırma Uygulamaları için Fiziksel Koşulları Yeterli Görmeyenler

Çalışma grubundaki on iki öğretmen (Adem, Asya, Enes, Furkan, Halime, Mehmet, Meryem, Musa, Serra, Yavuz, Yeliz, Zafer) kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı ortamların fiziksel şartlarını yeterli görmemektedir.

Yavuz öğretmen, okulun ve sınıfın fiziksel koşullarını kaynaştırma uygulamaları açısından uygun bulmadığını detaylı bir şekilde şöyle dile getirmektedir: *“Uygun değil aslında. Şöyle yani fiziksel engelli bir öğrencimiz vardı. İşte onun ailesinin böyle bayağı bir girişimleri sonucu okula bir asansör yaptırıldı. Yani normal sağlıklı bir öğrenciye göre okul hazırlanmış. Mesela bunun daha çok diyelim bir resim yapabileceği veyahut da oynayabileceği veyahut da ne bileyim böyle bir yatıp belki de yuvarlanabileceği, yani fiziksel durumuna veyahut da engelli olması derken bazen işte fiziksel engelliler olabiliyor, ortopedik engelliler olabiliyor, okullar onlara uygun şekilde hazırlanmamış. Yani zaten okulumuz eski bir okul. 40-50 senelik bir okul. Normal klasik sınıf tarzında düzenlemeler yapılmış zaten yer sorunu var... Hatta koridorun uzunlamasına olan yeri bile bölünmüş sınıf yapılmış, çünkü okul yetersiz kalıyor. Yani okul yetersiz kalınca, onun ihtiyacını kabullensek bile yer oluşturmak mümkün olmuyor.”*

Enes öğretmen, fiziki şartların özel gereksinimli öğrenciler için uygun olmadığını düşünmektedir. *“Yani hala topluma bakıyorsun bir görme engelli veya sakat için doğru düzgün sokağını yapamamış, belediyesini ayarlayamamış, okulunu ayarlayamamış, göstermelik okullara bir asansör kurarak bu işi çözmüş, çözdüğünü zannetmiş bir yapı. Her insanın çocuğu bildiği ama maddi veya manevi getireceği yüklerden dolayı işten kaçtığı bir ortamdayız.”*

Musa öğretmen, bedensel yetersizliği olan öğrencisinin tekerlekli sandalye yolu olmadığından evine gidemediğini, bazen dışarıda ailesini beklemek zorunda kaldığını ifade etmektedir. Belediyenin tekerlekli sandalye yolunu yapması halinde bu olumsuz durumun ortadan kalkacağını belirtmektedir. Musa öğretmen

belediyenin özel gereksinimli bireylere yönelik hizmetlerinin çok yetersiz olduğunu da eklemektedir.

Adem öğretmen, ülkemizde eğitimde altyapı noktasında ciddi sıkıntılar olduğunu, yeni eğitim sisteminde ilk ve ortaokulların ayrılmasıyla altyapı sıkıntısının daha da arttığını belirtmektedir. Adem öğretmene göre, fiziksel yetersizlik sadece kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili olmayıp bütün örgün eğitimi kuşatmaktadır. *“Yani Türkiye’de ciddi anlamda eğitimde alt yapı noktasında sıkıntı var. Fiziki ortam noktasında sadece kaynaştırma öğrencisi açısından değil, bugün sekiz yıllık eğitim dört artı dört olarak bölündü. İlkokulların ayrılması noktasında da sıkıntı var. Yani fiziki anlamda bir yetersizlik söz konusu.”*

Serra öğretmen, bedensel yetersizliği olan öğrencisi için sıranın yüksek kaldığını, ona özel bir sıra yapılması gerektiğini belirtmektedir. *“Sıra mesela yüksek kalıyor çocuk için. Cüce dizlerinin üzerinde hani biz bağdaş kurarız ya yemek yerken filan yer sofrasında (sırada öyle oturuyor). Özel bir sıra falan olabilse çok güzel olur yani. Maalesef fiziksel yetersizlikler var, bunlarda çocuklara yansıyor yani.”*

Mehmet öğretmen ise, Türkiye’de bütün okulların fiziksel olarak aynı olduğunu, kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı okullarda fiziksel olarak bir farklılığın olmadığını belirtmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıfın arka tarafındaki veya kenarındaki sıralarda oturtulmasının da sıkıntılara yol açtığını şöyle ifade etmektedir. *“Genellikle kaynaştırma öğrencileri sınıfta otururken oturmada, oturuş sisteminde merkezde değil. Belki oradan bir sıkıntı olabilir. Çünkü daha çok kenarda veya arka taraflarda (oturuyorlar).”*

Yeliz öğretmen, okulun dış kapısından tuvaletlerine kadar birçok bölümünün özel gereksinimli öğrencisi için çok uygun olmadığını belirtmektedir. *“Hamdiye için, evet asansörle yukarı çıkıyor falan ama yine de kapı girişlerimizden tutun da hani demir kapıdan geçmek, kantine iniş, kantinde sıra bekleyiş vesaire, ya da ee tuvaletler ona çok uygun olmayabiliyor.”*

Asya öğretmen, okulun fiziksel şartlarının ne normal gelişim gösteren öğrenciler ne de özel gereksinimli öğrenciler için yeterli olmadığını düşünmektedir. Asya öğretmen, eğitim teknolojisini kullanmada ciddi

yetersizlikler olduğunu ve bu teknolojiyi kullanmada sorun yaşadıklarını şöyle dile getirmektedir: *“Ya okulun fiziksel durumu zaten normal öğrencilere yeterli değil ki kaynaştırma öğrencilerine yeterli olsun. Mesela teknoloji, teknoloji diyoruz, güya bütün öğrencilere tablet dağıtmaya çalışıyoruz, bizim okulda dağıtılmadı da genel olarak konuşuyorum. İşte akıllı tahtalar şimdi geldi, teknolojiye yetersizlik var. Hem öğretmen yetersizliği, bizler de yetersiziz. Ben kendi adıma konuşayım hani bir görselliğe dayalı ders işleyemiyoruz. Ee görselliğe dayalı ders işlemek zorundayız. Bunlar zaten soyut (düşünebilen) öğrenci değil ki... Şimdi ekranda görsel olarak bir peygamber efendimizin doğduğu evi göstererek ders işlemek var, bir de anlatmak var. Özellikle bu beşinci sınıf öğrencisi soyut düşünceye geçmemiş olan öğrenci. Ee şey diye düşünüyorum. Bu anlamda kendim de yetersizim, okullarda da yeterli destek yok işte. Ya projeksiyonun kablosu bozuktur, derse giriyorsunuz ben de laptopumu evden taşıyorum geliyorum. Bazı sınıflarda projeksiyon var, bazılarında yok. E bazılarında bozuk, ya kablo çalışmıyor ya bir şey oluyor, idareyi de arasam kimseyi bulamıyorsun veya işi var.”* Halime öğretmen de özel gereksinimli öğrenciler için sınıflarda görsel düzenlemelerin yapılması gerektiğini özellikle belirtmektedir.

Zafer öğretmen, sınıf mevcutlarının fazla olmasının kaynaştırma uygulamalarındaki en büyük engel olduğunu, sınıf mevcutları düşürüldüğünde kaynaştırma eğitimi sürecinin normalleşeceğini söylemektedir. Meryem ve Furkan öğretmenler de sınıfların kalabalık olduğunu, bu durumun eğitimi olumsuz etkilediğini belirtmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin neredeyse yarısının, kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıf ve okul ortamlarını fiziksel açıdan yeterli bulmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı sadece kaynaştırma uygulamaları söz konusu olduğunda değil, genel olarak eğitim kurumlarının fiziksel açıdan yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Farklı branşlarda ders veren öğretmenlerin de tıpkı DKAB öğretmenleri gibi, okulların fiziksel koşullarını kaynaştırma uygulamaları için yeterli bulmadığı görülmektedir (Sadioğlu, 2011, s. 113).

12. Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarıyla İlgili Önerileri

Çalışma grubundaki öğretmenlere görüşmenin sonunda kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili önerileri sorulmuştur. Öğretmenlerin hepsi, birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Bu önerilerin on iki başlıkta toplandığı görülmektedir. Bu öneriler şöyle sıralanmaktadır:

1-Öğretmenlere Materyal Desteği Sağlanmalı

Çalışma grubundaki öğretmenlerin önerileri incelendiğinde, dokuz öğretmenin (Reyhan, Eylül, Enes, Mehmet, Derya, Azra, Zeynep, Yavuz ve Elif), kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili materyal desteği sağlanması yönünde önerilerinin olduğu görülmektedir.

Reyhan öğretmen, ilgili birimler tarafından özel gereksinimli öğrencilerin seviyelerine uygun materyal hazırlanması gerektiğini belirtmektedir. *“Ben onların durumunu göz önünde bulundurarak, hani kaynaştırma olduklarını göz önünde bulundurarak onların seviyelerine uygun materyaller (istiyorum). Mesela namaz konusunu biz tahtada anlatıyoruz, kitaptan işliyoruz. Ama ben kendi çabamla bunu slayt haline getirip (sunuyorum). O öğrencilerin bunu görsel olarak elde edebileceği mesela derslerin CD’leri olabilir. Konuların materyallerinin zengin olması gerekiyor.”*

Eylül öğretmen, kaynaştırma uygulamalarında daha çok materyale ihtiyaç duyulduğunu şöyle vurgulamaktadır: *“Ekstra materyal için çalışmalı, ben de yapmalıyım belki bunu. Mesela düşünün ki yirmi sekiz saat derse giriyorsunuz. Bu çocuklar her derste etkinlik istiyor belki de. Hepsini etkinlikle, belli bir materyalle vermeniz oturması (daha iyi kavranması) için iyi oluyor.”*

Enes öğretmen, öğretmenlerin daha verimli bir şekilde öğretim faaliyetlerinde bulunabilmeleri için, kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili materyallerin hazır bir şekilde kendilerine sunulmasını önermektedir. *“Şimdi öğretmen ne yapıyor? Egzersiz hazırlıyor veya bir etkinlik yapıyor. Önce neye bakar? Ben bu işi yaparken ne kadar sıkıntı yaşarım. Egzersiz planladığın zaman sıkıntı olacak mı, ileride bana bir iş çıkacak mı, diye bakar. Aslında kendisinin yeterli olduğu, ama kendisinden istenen belgelerin (kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili materyaller) hazır olmadığı ortamlarda, öğretmen o işten kaçır. O yüzden*

öğretmeni öyle bir doyuracaksın ki o anlamda, ya öğretmen de diyecek ki bu kadar çok çalışma var, ben bu öğrenciyi de kazanayım, gerçekten çalışayım.”

Mehmet öğretmene, kaynaştırma uygulamalarına yönelik önerileri sorulduğunda, öğretmenlerin materyal hazırlamak zorunda kalmaması için MEB'in kaynaştırma uygulamalarına yönelik materyal desteği sağlaması gerektiğini belirtmiştir. *“Bir defa din eğitiminde özellikle kaynaştırma öğrencilerine yönelik olarak Milli eğitimin özel bir materyali olmalı... Yani o kaynakları bizim bulmamız yerine, Milli eğitim onları hazırlayıp gerekli birimlerinde öğrencilere sunmamız... Ders kitabı olarak normal öğrenciye verdiğimiz ders kitabını ben o öğrenciye veriyorsam zaten ona verdiğim bilgi aklını karıştıracaktır. Ben ona başka öğretiyorum, ama o çocuk çalışırken o kitaptan çalışıyor, o zaman bir anlamı kalmadı ki. O çocuk öyle bir kitaptan çalışması lazım ki o kitaptaki bilgiden sorumlu olduğunu bilecek. Normal en zeki öğrenciye verdiğim kitabı ben eğer kaynaştırma öğrencisine veriyorsam orada sağlıklı bir sonuç ortaya çıkmayacaktır.”*

Derya öğretmen, özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanmış resimli görsel materyallere ihtiyaç duyulduğunu, bu materyallerin hazırlanması çok vakit aldığından öğretmenlere bırakılmaması gerektiğini dile getirmektedir. Söz konusu öğretmen ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin, gereksinimlerinin derecelerine göre ayrıntılı kazanım listeleri hazırlanmasını yetkililerden talep etmektedir. *“Kaynaştırma öğrencim için sınav kâğıdı hazırlıyorum ve o öğrencimin resimlere tepki verdiğini fark ettim. Resimlerle bir yazılı kâğıdı hazırlayacağım ona. Ve ben internetten o kadar zor buldum ki. Resimleri çok zor buldum. Ya o çocuğa uygun bir şekilde işte çizgi halinde, işte bir namaz kılan çocuk resmi ya da işte beşinci sınıflara yönelik onların konularıyla ilgili resimlere ulaşmam benim bayağı bir vaktimi aldı. Onu bir sınav kâğıdına uyarlamam falan bayağı bir vaktimi aldı. Kesinlikle resim anlamında, ki ben şu ana kadar resimlerden çok faydalandım. Çünkü en azından onun ne olduğunu bana söyleyebiliyor. Ve bir de bu rehberlik eğitim merkezlerinin, işte başka hangi merkezde hazırlanıyor tam olarak emin değilim, işte çeşitli derslere ait kazanımlar listesi. Kaynaştırma öğrencileri için hazırlanan kazanımlar listesi için kesinlikle din kültürü için ayrı bir ve özenle hazırlanmış bir liste olması gerekiyor. Yani bize en azından beş tane ayrı bir*

seçenek sunulmalı. Beş farklı seviyede mesela ben şimdiye kadar şöyle bir kazanım ya da öyle bir liste hiç görmedim. “Bir cami resmi gösterdiğimde onun cami olduğunu anlar.” Ama maalesef gördüğüm bütün kaynaştırma öğrencileri öyleydi.”

Azra öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmasını ve onlara özel öğrenme materyalleri hazırlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca onların algılama seviyesinin üstünde olan bilgilerle kafalarının bulandırılmaması gerektiğini söylemektedir. *“Alt düzeydeki birinin genel olarak din bilgisi olarak nelere ihtiyaç duyduğunu, onların tespit edilip çocuğun kafasını bulandırmadan, bir sürü yük yükleyip onun altında (ezmeden), içinden seçmesini beklemeden daha sade, daha yalın, o çocuklar için öğrenme alanlarıyla ilgili bilgi, doküman... Yani senin temel düzeyde bunları görmen gerekir, diyebileceğimiz görsel yazılı bir tür malzemelerinin olması en önemli ihtiyaç diye düşünüyorum.”*

Zeynep öğretmen, normal gelişim gösteren öğrencilerle özel gereksinimli öğrencilerin aynı ders kitabından sorumlu olduklarını ancak bu uygulamanın yanlış olduğunu, özel gereksinimli öğrenciler için ayrı ders kitapları hazırlanması gerektiğini dile getirmektedir. *“Hani onlar için özel kitaplar yapılabilir mesela hocam. Böyle bir şey yok, (kitaplar) aynı. Testler onlara göre hiç (değil). Hani bu hocanın özel çabasıyla olabilecek bir şey. Kendiniz ayarlayacaksınız daha basit bir şekilde. Onların bir kitabı olabilir mesela. Etkinlikleri daha çok içeren bir kitapları olabilir diye düşünüyorum. Şu an aklıma gelen bunlar.”*

Yavuz öğretmen, özel gereksinimli öğrencilere uygun müfredat ve ders kitapları hazırlanmadığını, bu öğrencilerin seviyesine uygun ders kitaplarına ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. *“Yani öncelikle bunlara uygun bir müfredat ve kitap ne yazık ki yok. Yani seçmeli ders kitapları olabildiğince ağır... Yani müfredat seviyeye uygun olacak.”*

Elif öğretmen ise, özel gereksinimli öğrenciler için ayrı bir kitapçık veya ek kitaplar hazırlanabileceğini ve öğretmen kılavuz kitabı içerisinde onlara özel bölümler oluşturulabileceğini belirtmektedir.

2-Özel Gereksinimli Öğrencilere Birebir Din Eğitimi Verilmeli

Çalışma grubundaki öğretmenlerin önerileri incelendiğinde yedi öğretmenin (Zehra, Musa, Meryem, Ayşe, Zafer, Mehmet ve Zeynep) özel gereksinimli öğrencilerle birebir din eğitimi yapılması yönünde öneri getirdikleri görülmektedir.

Zehra öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin, normal gelişim gösteren öğrencilerden farklı olarak, fazladan din dersi alması ve birebir eğitilmesi gerektiğini düşünmektedir. *“Bireysel eğitim böyle öğrenciler için, kaynaştırma öğrencileri için her şeyin önünde geliyor. Bireysel eğitim yani birebir eğitim. Birebir eğitim olmayınca çocukta bir gelişim gözlenemiyor. Öyle olduğuna inanıyorum hani ekstra bir zaman tayin edilmeli belki. Bu öğrencilerin gelişmeleriyle ilgili bu şekilde öğretmen birebir eğitim yaparak çocuğun eksiklerini fark eder ve bu şekilde onların giderilmesine yönelik bir hedef-amaç belirler ve ona göre uygulama gerçekleştirebilir diye düşünüyorum.”*

Musa öğretmen, din dersi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle birebir ilgilenmesi gerektiğini, aksi takdirde kaynaştırma uygulamalarının akademik açıdan bir faydasının olmayacağını vurgulamaktadır. *“Öğretmenin boş saatlerinde o çocukları alıp birebir yani sınıfın dışında mesela idarede veya öğretmen odasında olur, birebir ona bazı şeyleri göstermesi, öğretmesi lazım. Çünkü o yirmi beş- otuz kişilik sınıf ortamında kaynaştırma öğrencileri arada kaynayıp gidiyor. Çünkü öğrenciyle uğraşıyorsun, yaramazıyla uğraşıyorsun. Takip etmek istediğin bir müfredat var, onunla uğraşıyorsun, onu zaten zor yetiştiriyorsun. Bir de kaynaştırma (öğrencisine) en az on beş- yirmi dakika ayırman lazım. Sen onu bütün hengame içerisinde şey yapamazsın. İdareye çağır veya öğretmenin boş derslerinde onu çağırıp birebir ona anlatması, ilgilenmesi lazım. O şekilde faydalı olur... Gönüllülük esaslı olarak veya mesela öğretmen gönüllü değilse ona da mesela bir ders ücreti boş dersinde yazıp o çocuğun şey yapılması lazım. Onlarla birebir ilgilenilmesi lazım. Yoksa diğer şekilde kaynaştırmanın faydalı olduğuna ben inanmıyorum. Ha belki sosyal hareketleri yönünden faydalı oluyor fakat bilgi yönünden herhangi bir faydası olmuyor.”*

Meryem öğretmen, özel gereksinimli öğrencilere birebir eğitim verilmesini ve bu öğrencilerle özel olarak ilgilenilmesini önermektedir. “Önerilerim derslerde bu çocuklara birebir eğitim verilmesi. Ama normal sınıflardan alınarak değil de diğer okullarda seçmeli dersler öğleden sonrayken bu çocukların ki hani birebir öğretmen eşliğinde olmalı.” Özel gereksinimli öğrencilerle birebir ilgilenilmediğinde karşılaşılabilecek olumsuz durumlardan birine Meryem öğretmen şu hatırasıyla dikkat çekmektedir: “Şöyle bir olay yaşadım. Geçmişte bir öğrencim, çocukların mezuniyeti vardı. Ben de uygun değil diye kuaföre falan götürüyordum dedim. Kendim için şu eksikliği gördüm. Ben bu çocuğa bedensel temizlik anlamında hiçbir şey öğretmemişim. Feci bir durumdu. Yani kendimi çok ayıpladım bunun için. Evet bir sürü dersine girdim ama özel olarak ilgilenmem gerekiyordu. Çünkü anne de hafif düzeyde zihinsel engelliydi. Yani böyle bir şey geçmişte yaşadım. Eski öğrencilerimle ilgili. Özel olarak ona bir şeyler öğretmem gerekiyordu. Ben yapmamışım.”

Ayşe öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerle okuma-yazma öğretilirken birebir ilgilenildiğinde olumlu sonuçlar alındığını, din eğitiminde de birebir ilgilenildiğinde daha verimli sonuçlar alınabileceğini ifade etmektedir. “Yani sanki ekstradan böyle belli bir saatlerini bizle işleseler de birkaç saat acaba birebir mi işleseler diye düşünüyorum. Yani öyle bir şey yapılırsa ek ders olması gibi bir şey hani... Birebir bir şeyler yapıldığında daha verimli olduğunu gördüğüm için bunun olabileceğini düşünüyorum... Ee o dini eğitimi de aynı şekilde birebir çünkü daha normal çocuk daha farklı sorular sorarken belki o, o soruyu algılayamayabiliyor. Ya da sekizinci sınıf çocuğu için onun sorduğu soruyu diğerleri algılayamıyor bile... O yüzden birebir onlarda da işe yarar gibi düşünüyorum.”

Zafer öğretmen, haftanın belirli günlerinde ve belirli saatlerde özel gereksinimli öğrencilerle birebir ders yapılması gerektiğini belirtmektedir. “Ben bilsen ki Perşembe günü üçüncü saat bu tip öğrencilerimize veya dezavantajlı çocuklarımıza zaman ayıracağım, özel çalışma yapacağım. Ben bunu profesyonelce bilsen ve oradan normal ders ücretimi alsam, belli bir takvim doğrultusunda çalışırım. Ama iş gönüllülük esasına dayandığı zaman plandaki yoğunlukla onlara ayıracağımız zaman eşleşmediği, örtüşmediği zaman oradaki

kazanımları çocuklara vermek hep öteleniyor, çoğu zaman da eksik kalıyor...” Zafer öğretmen, din dersi öğretmeni olmanın bir gereği olarak özel gereksinimli öğrencilerle birebir ilgilenmeleri gerektiğini, ama eğitim sisteminin buna çok fazla müsaade etmediğini eklemektedir.

Mehmet öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber eğitim görmelerinin sosyal açıdan faydalı olduğunu, ancak akademik açıdan ilerleyebilmeleri için onlara özel zaman ayrılması ve birebir eğitim yapılması gerektiğini belirtmektedir. *“Tamam, öğrencilerin içerisinde dursun, öğrencilerle bir arada bulunsun, paylaşsın. Ama onun için özel bir zaman olması lazım. Bilhassa bilgilerin verilmesi bakımından, kavramların kavratılması bakımından onun da kendine ait özel bir zamanı olmak zorunda.”*

Zeynep öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerle haftada bir veya iki saat ayrı ders yapılmasını önermektedir. *“Kaynaştırma öğrencilerine bence özel bir saat (ayrılmalı)... Bu şekilde haftada bir saat, iki saat bir şey ayarlanabilir diye düşünüyorum.”*

3-Öğretmenler Kaynaştırma Uygulamaları Konusunda Eğitilmeli

Kaynaştırma eğitimiyle ilgili önerilerini sorduğumuz öğretmenlerden altısı (Asya, Eylül, Ahmet, Elif, Osman ve Canan) DKAB öğretmenlerinin bu uygulamalara yönelik eğitim alması gerektiğini belirtmektedir.

Asya öğretmen, *“Öncelikle bu konuda bence bize uzmanlar tarafından iyi bir eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum.”* cümlesiyle kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili eğitim almaları gerektiğini aktarmaktadır.

Eylül öğretmen, özel gereksinimli öğrencilere daha faydalı olabilmek için onlara nasıl din eğitimi verileceği konusunda din dersi öğretmenlerine eğitim verilmesi gerektiğini belirtmektedir. *“Kaynaştırma öğrencileri için daha faydalı olabilmeyi isterim. Daha faydalı olabilmem için de önce kaynaştırma konusunda en azından yani genel bir seminer değil de mesela az önce kastettiğim özel eğitim konusunda aldığımız seminer geneldi... Kendi dersim açısından da bir şey olmalı. Din dersi için de bir öğretim yolu gösterilmeli.”*

Ahmet öğretmen, özel gereksinimli öğrencisine çok faydalı olamadığını, daha faydalı olabilmek için ciddi bir eğitim alması gerektiğini aktarmaktadır. *“Bu*

kaynaştırma öğrencisini ben tanıdığım kadarıyla artı yönde çokta taşıyamadık, daha agresifleşti. Bu bizim biraz da dediğim gibi daha ciddi anlamda eğitim almamızı gerektiriyor.”

Elif öğretmen, on yıllık öğretmenlik hayatı boyunca sadece bir seminere katıldığını, daha sık seminerler düzenlenmesi gerektiğini, uzmanların yardımına daha çok ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Osman ve Canan öğretmenler de hizmetiçi eğitim kursları ve seminerler vasıtasıyla öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili olarak bilgilendirilmesini önermektedir.

4-Öğretmenler Özel Gereksinimli Öğrencilere Uygulamaya Yönelik Eğitim Vermeli

Görüşme yapılan öğretmenlerden dördü (Adem, Serra, Osman ve Enes) özel gereksinimli öğrencilere teoriden ziyade uygulama ve pratiğe yönelik eğitim verilmesini önermektedir.

Adem öğretmen, uygulamaya ağırlık veren bir öğretim yönteminin takip edilmesinin, özel gereksinimli öğrenciler için daha faydalı olacağını belirtmektedir. *“Teorikten ziyade pratik eğitim noktasında bir eğitim. Çünkü yani genelde baktığım zaman kaynaştırma öğrencileri daha çok örnek alma yoluyla veya taklit yoluyla öğrendikleri görülüyor. Bu da onların o noktada pratiğe yönelik daha çok eğitilmeleri gerektiğini gösteriyor.”*

Serra öğretmen, öze gereksinimli öğrencilere bilgiden ziyade dinin pratiklerine ve uygulamaya yönelik bir eğitim verilmesini önermektedir. *“Bence böyle bilgiden ziyade uygulamaya yönelik şeyler yaptırılabilir. Ne bileyim götürüp çocuğa bir abdest almaya öğretirsiniz. Çok da hayatın içinden böyle bilgiye boğarak değil de ne bileyim onunla beraber mescide gidip iki rekâttık bir namazın kılınışını öğretmek, çok basit duaları, sûreleri öğretmek. Yani hayatın içerisinde lazım olacak (dini ritüelleri).”*

Osman öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerim öğrendiklerini uygulamada sıkıntı yaşadıklarını, öğrencinin öğrendiklerini uygulayabilmesi için birtakım çözüm önerileri üretilmesi gerektiğini belirtmektedir. *“Yani ben derslerimi işlerken, çocuğa namazı mı anlatıyorum yani o çocuk müfredattaki bilgilerden ziyade “ya bu akşam gideyim de bir akşam namazını kılalım” diyorsa*

o ders verimli geçmiştir. Ama diyemiyorsa belki çok iyi öğrendi, kitapta yazılanı harfiyen öğrendi ama uygulamada sıkıntı var. O zaman hani söylemek istediğim müfredattan ziyade biraz uygulama noktasında yaşantıya, ahlaka dökme noktasında hani bizim sıkıntımız var.”

Enes öğretmen, özel gereksinimli öğrencileri iki gruba ayırarak zihinsel yetersizliği olan öğrencilere ahlak eğitimi vermeyi, zihinsel yetersizliği olmayan özel gereksinimli öğrencilere ise ibadetlerin öğretilmesini önermekte ve uygulamaya yönelik eğitimi savunmaktadır. *“Benim için şöyle, zihinsel engelli olduğu zaman, kesinlikle akıl ön şart dinde, onun için verilmesi gereken topluma adapte olması ve sırtmaması yani. Hani temel becerileri yapması, ibadet kısmında eee bir şeyler bekleyebiliriz, ama ilk çözmemiz gereken toplum için problem olacak meseleleridir. Ahlakidir yani onun için. Tabi ki ibadet gerekiyor ama bu çocuk zaten zihinsel anlamda sıkıntısı olduğu için dinen bir yükümlülüğü yok Allah’a karşı. Şimdi bu çocuğa ibadetten çok ilk vermemiz gereken mevzu odur. Ha ondan sonra ibadet konusunda ailevi eğitim aldırabilir. Diğer mevzuda (zihinsel bir sıkıntı yoksa) kesiklikle ibadet ön planda olması lazım. Zihinsel bir sıkıntısı yok, geç anlıyorsa kesinlikle ibadet olması lazım. Çünkü biliyoruz ki ibadet olduğu zaman diğerleri de peşinden gelir. Çünkü onu bilincine kavradığı anda işte bir namazını hakkıyla kıldığı zaman, orucunu tuttuğu zaman, biz lafta öğretmemize gerek yok. O zaten yaşayarak o adab-ı muaşereye uyacaktır.”*

5- Özel Gereksinimli Öğrencileri İçin Ayrı TEOG Sınavı Yapılmalı

Çalışma grubundaki öğretmenlerden dördü (Zehra, Fatma, Eymen ve Osman) TEOG sınavında normal gelişim gösteren öğrencilerle özel gereksinimli öğrencilerin aynı soruları çözmek zorunda kalmasını doğru bulmadıklarını belirterek, özel gereksinimli öğrenciler için ayrı bir değerlendirme sınavı yapılmasını önermektedir.

Zehra öğretmen, MEB’in kaynaştırma uygulamalarını ciddiye aldığını gösteren bazı düzenlemeler yapmasına rağmen, akademik olarak sıkıntıları olan özel gereksinimli öğrencileri normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı sınava (TEOG sınavı) tabi tutmasının yanlışlığına dikkat çekerek özel gereksinimli öğrencilere ayrı bir sınav yapılmasını önermektedir. *“Milli Eğitim her şekilde*

kaynaştırma öğrencisi üzerinde çok fazla ağırlık vermesine rağmen, planlarını, günlük planlarını, yıllık planlarını bu bazda uygulanmasını istemesine rağmen TEOG sınavını buna uygun yapmıyor. Mesela bu konuda bir sorun ortada. Yani aynı öğrencilerle sınava (normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı sınava) tabii tutuyor. Çocuğun algılaması yok, okuması yok ki yani. Bu hem kendisini olumsuz etkiliyor hem de okulun başarısını düşürüyor. Bu konuda bir sorun ortada, hani bunun çözümüne yönelik artık Milli Eğitim veya rehberlik araştırma (bir şeyler yapmalı).”

Fatma öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerinin TEOG sınavında dikkate alınmadığını ve normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı soruları çözmek zorunda kaldıklarını belirtmektedir. Bu durumun onların özgüvenini kırabildiğini ve sahip oldukları yeteneklerin ortaya çıkmasına engel teşkil edebildiğini de vurgulayarak TEOG sınavının özel gereksinimli öğrencilerin durumunun gözetilerek yapılmasını önermektedir. *“TEOG gibi hani merkezi yapılan sınavlarda bu durum dikkate alınmalı. Bu değerlendirme hem çocukların üzerinde olumsuz şeylere sebep verebiliyor hem kendileriyle ilgili başarı motivasyonlarını düşürebiliyor. Geçen sene bir öğrencim (özel gereksinimli öğrenci) o yüzden tercih yapmak istemedi. Normalde güzel sanatlara gidebilecek bir öğrenci iken normal şeyin yerleştiği bir meslek lisesine çıktı, puanı oraya yetti, ancak oraya gitti, özgüvenini kırdı ve resim konusunda gayet başarılı bir öğrencimdi. Herhalde yerleşirdi diye düşünüyorum güzel sanatlara (güzel sanatlar fakültesine)... Şu anda düşük kaliteli bir liseye gitti. Hani o kendi özgüveni olsaydı, güzel resim yapabilmesini ön plana çıkartacak aktiviteleri olmasına rağmen, güzel ahlaklı olmasına rağmen, öz güven problemi yaşadığı ve gitti oraya... Sınav değerlendirmesine dikkat edilmesi lazım diye düşünüyorum.”*

Eymen öğretmen, TEOG sınavında bütün öğrencilere aynı soruların sorulduğunu belirterek, bu uygulamanın düzeltilmesini önermektedir. *“Yani göz ardı etmeyeceksin çünkü niye mesela şöyle bir şey söyleyeyim size devlet (normal gelişim gösteren öğrencilerle) aynı soru(yu) soruyor, devlet destek vermiyor. Bakın TEOG sınavında kaynaştırma öğrencisine Türkçe’de de aynı soruyu sordular en zeki öğrenciye Merve’ye de aynı soruyu sordular, sadece İngilizce’de aynı sormadılar. Matematikten aynı soruyu sordular, din kültüründen aynı soruyu*

sordular. Sana diyor ki BEP planı hazırla, buna basit sorular sor. Sistem ama kendisi en zeki öğrenci, TED Kolejindeki çocukla aynı soruyu soruyor hocam İngilizce hariç, İngilizce soru sormuyor... Ama devlet olarak nasıl söyleyeyim size işte TEOG sınavı buna bir örnektir yani aynı soruları soruyor.”

Osman öğretmen, TEOG sınavının müfredata sıkı sıkıya bağlı kalınmasına sebep olduğu ve özel gereksinimli öğrencilerle ilgilenmeyi zorlaştırdığını belirtmektedir. “Din eğitimi açısından yani müfredatta diyoruz işte müfredata bağlı kalmayalım. Ama TEOG geliyor veya başka bir sınav geliyor bu sefer yine müfredata yönelmek zorunda kalıyorsunuz.” Osman öğretmen özel gereksinimli öğrencilere ayrı bir sınav yapılması gerektiğini de ifade etmektedir.

6- Özel Gereksinimli Öğrencilerin Aileleri Bilinçlendirilmeli ve Onlarla İşbirliği Sağlanmalı

Çalışma grubundaki öğretmenlerden dördü (Yavuz, Canan, Osman ve Halime), özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin bilinçlendirilmesi ve onlarla işbirliği yapılması gerektiğini ifade etmektedir.

Yavuz öğretmen, kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan bazı problemlerin ailelerden kaynaklandığını, bu yüzden özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin eğitilmesi gerektiğini ifade etmektedir. “Ailesi ile mutlaka bir şekilde görüşülüp aile de çoğu zaman eğitilmeli. Çünkü çoğu aile çocuğundan daha problemlerle bir hale maalesef gelebiliyor, böyle bir tutum sergileyebiliyor.”

Canan öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin bilinçlendirilmesini önermektedir. “Velilerin bilinçlendirilmesi ve çocuk yani özel eğitime muhtaç çocukların oraya (özel eğitim sınıfı veya okuluna) gitmesinin bir eksiklik olmadığını onlara anlatılması gerekiyor.”

Osman öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin eğitimin önemini kavramaları ve çocuklarıyla daha çok ilgilenmeleri gerektiğini ifade ederek, ailelerin daha bilinçli hale gelmeleri için birtakım çalışmalar yapılmasını önermektedir. “Ailenin ya işte aman çocuğu yollayalım ne de olsa kaynaştırma öğrencileri de kalmıyor, ortaokulu bitirsin, lise bitsin, böyle gitsin anlayışından

ziyade çocuğum her gün bir harf dahi öğrenmiş olsa bu bizim için bir kazanımdır diyerek onunla ilgilenmesi.”

Halime ğretmen ise, özel gereksinimli öğrencilerin velilerinin rolüne dikkat çekerek, ğrenci hakkında sağlıklı bir değerlendirme yapabilmek için velilerle sağlıklı bir iletişim kurulması gerektiğine dikkat çekmektedir. *“Velilerimizle de sürekli iletişim halinde olmamız gerekiyor ki evdeki davranışların da ne şekilde olduğunu görüp okuldakilerle uyuyor mu, bunun kontrolü mutlaka sağlanmalı bence.”*

7- Uzman Desteği Verilmeli

Çalışma grubundaki öğretmenlerden dördü (Yeliz, Yavuz, Asya ve Halime) kaynaştırma uygulamaları konusunda uzman desteğine ihtiyaç duyulduğunu belirtmekte ve uzman desteğinin sağlanması için gerekli düzenlemelerin yapılmasını önermektedir.

Yeliz ğretmen, soyut ve metafiziksel olan dini konuları özel gereksinimli öğrencilere öğretirken zorlandıklarını, bu konuların nasıl öğretilmesi gerektiğine dair uzman desteğine ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. *“şimdi çok zor bir alan aslında. Soyut ya da metafiziksel olan bir alanı biraz da zihinsel engelli bir çocuğa vermek, normaline bazen biraz zorlanıyoruz ki kaldı onlara... Belki bize biraz daha uzman yardımı olursa, bir (uzman) desteği olursa daha iyi olabilir.”*

Yavuz ğretmen, okullarda özel eğitim alanında uzman kişilerin bulunması ve bu uzmanların kaynaştırma uygulamaları konusunda öğretmenleri bilgilendirmesi gerektiğini ifade etmektedir. *“ok sıkı bir işbirliğine ihtiyaç var. Öğretmen yönlendirilecek, ama aynı zamanda okullarda bu işten anlayan eğitimini almış -dört tane, öğretmeleri sürükleyebilecek, bu alanda(zel eğitim alanında) yeterli olan öğretmenler bulunsa çok katkısı olur.”*

Asya ğretmen, kaynaştırma uygulamalarında uzmanların desteğine ihtiyaç duyulduğunu aktarmaktadır. *“Uzmanlara göre kaynak odası mıdır, ekstra çalışma mıdır, ekstra ğretim programı mıdır, bu konuda onların destek vermesini istiyorum.”* Halime ğretmen de kaynaştırma uygulamalarında uzman desteğine ihtiyaç duyulduğunu belirterek bu konuda yetkililerin harekete geçmesini önermektedir.

8- Öğretmenler Sevgi Dolu ve Samimi Olmalı

Araştırmada üç öğretmen (Yavuz, Eymen ve Canan), kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli öğrencilere, samimi bir şekilde ve sevgiyle yaklaşılmasını önermektedir.

Yavuz öğretmen, özel gereksinimli öğrencilere samimi ve sevgi dolu bir şekilde yaklaşırsa bu öğrencilerin din eğitimine daha çok ilgi göstereceklerini belirtmektedir. *“Samimiyet yani belki anlattıklarımız çok süslü olmayabilir ama karşı tarafın samimiyetimize inanması, elbette o sevginin karşı tarafa etkisi bunun çok önemli olacağını düşünüyorum. Sevilmeyen bir öğretmenin dersi de aynı şekilde ilgi görmez. Karşı taraf değil kaynaştırma, yetenekli olsa bile araya bir soğukluk girecektir.”*

Eymen öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerle duygusal bağ kurulmasını ve onlara değer verildiğinin hissettirilmesini önemli bulmaktadır. *“Duygusal bağ kuracaksın, onunla özel ilgileneceksin tamam mı, değer verildiğini hissettirdin mi yeterli yani. Kaynaştırma öğrencilerine değer verdiğini hissettirdiğin an, o yeterli. En azından duygusal olarak arada bir gönül bağı oluyor.”*

Canan öğretmen ise, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaya, onlara din eğitimini sevdirmeyi ve onlara karşı baskıcı tutumlardan kaçınılmasını önermektedir.

9- Özel Gereksinimli Öğrenciler Uygun Eğitim Kurumlarına Yerleştirilmeli

Çalışma grubundaki üç öğretmen, kimi özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim sınıfına devam etmesi gerekirken kaynaştırma eğitimine tabi tutulduğunu, bu gibi yanlış uygulamaları engellemek için yerleştirilme işlemlerinde çok dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Enes öğretmen, ayrı okullarda öğrenim görmesi gereken özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına dahil edilmesinin ciddi problemlere yol açtığını, bu öğrencilerin yerleştirilmesi yapılırken çok dikkat edilmesi gerektiğini aktarmaktadır. *“Şimdi tamimiyle zihinsel ve fiziksel özürlü bir çocuğu ben idareciyken daha önceki senelerde bizim okulda birinci sınıfa yazdırdılar. Niçin, köy uzak olduğu için... Tokat atıyor, dövüyor, itiyor, yırtıyor, dersi işletmeye*

inkân vermiyor, zaman zaman bağılıyor. Böyle bir çocuğu kaynaştırma diye eğer okula yollayacaklarsa, bu doğru bir yöntem değil. Bunu yapıyorlar ve ciddi anlamda yapıyorlar. Hatırlı kişiler araya girdiği için, ailenin onu kabul etmesi zor olduğu için kaynaştırma sınıfından başka özel eğitime geçmesini istemiyorlar. Bunların zorluğu da bütün sınıfa oluyor, öğretmene oluyor. Bu konulara dikkat edilmesi lazım.”

Ahmet öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin zaman kaybedilmeden kendilerine uygun bir eğitim ortamına yerleştirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu noktada sınıf öğretmenlerine önemli sorumluluk düştüğünü beyan etmektedir. *“Mesela benim o dediğim kaynaştırma öğrencisi, normalde benim sınıftaydı daha sonra işte çaba gösterdim, tekrar RAM’a gönderdik. RAM rapor yazdı ki bu kaynaştırma öğrencisi olamaz, direk özel eğitime alınması gerekiyor, alındı, orda mesela okumayı öğrendi. Ve beşinci sınıfta öğrendi okuma yazmayı. Bu sınıf öğretmenlerimiz mutlaka ciddi anlamda eğitim almalı. İyi tespit edilmeli (bu öğrenciler) daha işin başında, dört yılı gitmiş çünkü öğrencinin. Çok daha iyi şartlarda olabilirdi öğrenci”*

Eymen öğretmen, özel eğitim okullarına gitmesi gereken bazı özel gereksinimli öğrencilerin RAM’lar tarafından kaynaştırma sınıflarına gönderildiğini belirtmektedir. Eymen öğretmen, kaynaştırma uygulamalarına katılamayacak derecede özel gereksinimleri olan öğrencilerin ayrı okullarda eğitilmesi gerektiğini savunmaktadır. *“Şöyle bir dezavantaj var. Mesela kaynaştırma olayında RAM’a yolluyorlar. RAM’dakilere genellikle kaynaştırma eğitimi veriyorlar ama genelde bu Zehra Usta’ya (özel eğitim uygulama merkezine) gitmesi gereken bazı çocuklar var. RAM diyor ki kaynaştırma. Yani herkes biraz topu birbirine atıyor.”*

10- Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Dersler Somutlaştırılmalı

Çalışma grubundaki iki öğretmen özel gereksinimli öğrencilere metafizik ve soyut kavramları somutlaştırarak aktarmak gerektiğini belirtmektedir.

Semra öğretmen, ortaokula devam eden özel gereksinimli öğrenciler için metafizik konuların somutlaştırılarak işlenmesini önermektedir. *“Yani özellikle ikinci dörtte, diğer öğrencilerden daha fazla olarak, somutlaştırılabilir. Hani*

özellikle ahiret inancı, kader inancı bunlar bence mümkün oldukça somutlaştırılmalı.”

Serra öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin soyut kavramları anlamakta zorluk çektiklerini, bu kavramları mümkün olduğu kadar somutlaştırmak gerektiğini aktarmaktadır. *“Ben internetteki planları inceledim, o kadar bilgi boğulmuş ki yani benim planımdan, kullandığım plandan (normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik plan) hiçbir farkı yok. Yani onu o çocuğa verebilmeyi ben acımasızca görüyorum. Çünkü zaten onu algılayabilecek durumda değil. Zaten dini kavramların çoğu soyut kavramlar. Çocuk zaten soyut kavramları anlamakta zorlanıyorlar. Olabildiğince somutlaştırarak gündelik hayata daha hitap eden şeyler.”*

11- Özel Gereksinimli Öğrenciler Her Fırsatta Ödüllendirilmeli

Çalışma grubundaki öğretmenlerden ikisi, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde ödüllendirmenin önemine dikkat çeken önerilerde bulunmaktadır.

Furkan öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin her fırsatta ödüllendirilerek teşvik edilmesini önermektedir. *“Şimdi bunları küstürmemek lazım, korkutmamak lazım, zorlamamak lazım. (Onların) seviyesini bilerek, ama mutlaka o atmosferi tenffüs etmeleri ve ödüllendirme. Mutlaka ödüllendirme olması lazım. Çünkü sınıf içerisinde bu çokta uygulanmıyor. Camiye götürmesi, anne babasına tavsiyem odur. Camiye götür, ödüllendir. Namaz mı kıldı, ödüllendir. Peygamber mi dedi, ödüllendir. “La ilahe illallah Muhammedun Rasulallah” demesi ödüllendirme sebebidir gibi düşünüyorum.”*

Semra öğretmen, özel gereksinimli öğrenciler güzel davranışlarda bulduklarında, hemen onları ödüllendirerek olumlu yönde motive edilebileceklerini aktarmaktadır. *“Bunların ödüllendirilmesi, mesela iyilik yaptın, ne kadar yaptın, üç tane iyilik yaptım, direk bir somut ödüllendirme yapılabilir bunlara.”*

12- Özel Gereksinimli Öğrenciler Ayrı Sınıflarda Eğitim Almalı

Çalışma grubundaki öğretmenlerden ikisi, özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim sınıflarında öğretim görmesinin daha faydalı olacağını belirtmektedir.

Adem öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin, ayrı sınıflarda özel eğitim öğretmenleri tarafından eğitildikleri takdirde daha başarılı olacaklarını düşünmektedir. *“Burada da şu olabilir: Yani diyelim ki kaynaştırma öğrencileri için ayrı bir sınıf açılrsa ve daha eğitim almış, bu konuda eğitim almış insanlar tarafından bu iş yapılırsa çok daha verimli olur diye düşünüyorum.”*

Halime öğretmen de *“Dediğim gibi ayrı bir eğitim gerekiyor bence kaynaştırma (öğrencileri) için.”* cümlesiyle özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerin olmadığı ayrı sınıflarda eğitilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik birçok öneriye sahip oldukları görülmektedir. Aslında önerilerin çokluğu kaynaştırma uygulamalarında yaşanan problemlerin çokluğuna da işaret etmektedir. Çalışma grubundaki öğretmenlerinin önerilerinin materyal desteği, birebir din eğitimi, öğretmenlerin eğitilmesi, uygulamaya yönelik eğitim, ayrı merkezi sınav yapılması, ailelerin bilinçlendirilmesi ve uzman desteği konularında yoğunlaştığı görülmektedir. Bazı öğretmenler ise özel gereksinimli öğrencilerin eğitim kurumlarına yerleştirilmesi, samimi bir sınıf ortamının oluşturulması, konuların somutlaştırılarak anlatılması, öğrencilerin ödüllendirilmesi ve ayrı sınıflarda eğitim yapılmasıyla ilgili önerilerde bulunmuşlardır. Kaynaştırma uygulamaları yapan sınıf öğretmenleriyle ilgili çalışmalara da bakıldığında benzer önerilerin öne sürüldüğü görülmektedir.²¹

DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında kullanabilecekleri materyallerin çok sınırlı olması, öğretmenlerin materyal hazırlanması yönünde önerilerde bulunmasına neden olmuştur. Bunu dışında öğretmenlerin yoğun olarak özel gereksinimli öğrencilere birebir din eğitimi verilmesini önermesinde sınıfların kalabalık oluşu ve ders süresinin yetersizliğinin etkisi olduğu düşünülmektedir.

²¹ Mesela Vural'ın (2008, s. 101) çalışmasında sınıf öğretmenleri, hizmetiçi eğitimlerin düzenlenmesi, kendilerine destek verilmesi, ailelerin eğitilmesi, müfettişlerin ve okul yönetiminin kaynaştırma uygulamaları konusunda bilgi sahibi olması, üniversitede kaynaştırmayla ilgili ders verilmesi ve her okulun rehber öğretmenin olması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde ortaokullarda görev yapan DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları konusundaki görüşleri, yeterlikleri, sorunları ve beklentileriyle ilgili elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlardan hareketle öne sürülen önerilere yer verilecektir.

Araştırmanın Sonuçları

Araştırmanın sonucunda, bazı DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları hakkında olumlu görüş bildirdiği ve bu uygulamaları özel gereksinimli öğrencilerin sosyal uyumu, topluma kazandırılması ve toplumla bütünleşmesi için faydalı gördüğü anlaşılmaktadır. Ancak öğretmenlerin çoğu kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumsuz görüşlere sahiptir. Kaynaştırma uygulamaları hakkında olumsuz görüş bildiren bu öğretmenler, en çok sınıfların kalabalık olması ve ders süresinin yetersizliğinden şikâyet etmektedir. Söz konusu öğretmenlerin bir kısmının kaynaştırma uygulamaları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı ve özel gereksinimli öğrencilerin, sınıfın ahengini bozdukları için özel eğitim sınıflarında eğitim almaları gerektiğini savunduğu görülmektedir.

Ayrıca, görüşülen öğretmenlerin çoğunun kaynaştırma uygulamalarına yönelik herhangi bir eğitim almadığı tespit edilmiştir. Bazı öğretmenler ise, kaynaştırma uygulamalarına yönelik seminerlere katılmışlardır. Kaynaştırma uygulamalarına yönelik eğitim almayan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun, özel gereksinimli öğrenciye nasıl yaklaşacağını ve nasıl eğitim vereceğini bilememe gibi yaşadıkları çeşitli sorunlar, söz konusu öğretmenlerin bu uygulamalar konusundaki eğitimsizliklerinden kaynaklanmaktadır. Bu uygulamalar konusunda eğitim almayan bazı öğretmenler ise, eğitim almamış olmanın herhangi bir sorun ya da zorluğa neden olmadığını düşünmektedir.

Bunun yanında, kaynaştırma uygulamalarına yönelik eğitim alan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, aldıkları eğitimi faydalı bulmaktadır. Bu öğretmenler, seminerler sayesinde özel gereksinimli öğrencileri daha iyi tanıdıklarını ve uygulama yaparken işlerinin kolaylaştığını düşünmektedir. Bazı öğretmenler ise, bu seminerleri faydalı bulmamaktadır. Öğretmenlerin söz konusu

seminerleri faydalı bulmamasının nedeni, seminerlerin kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarda nasıl bir din eğitimi verileceği ve hangi özel yöntemlerin takip edileceğine dair bir bilgi sunmaması olduğu görülmektedir. Özetle çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunun kaynaştırma eğitimi uygulamaları konusunda eğitim almadığı ve bu yüzden kaynaştırma uygulamaları konusunda sahip olmaları gereken birçok bilgi ve beceriye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Öte yandan, çalışma grubundaki öğretmenlerin tamamına yakını, kaynaştırma uygulamalarından olumlu veya olumsuz yönlerde etkilenmektedir. Öğretmenlerin çoğu, kaynaştırma uygulamalarından olumsuz olarak etkilenirken bazıları olumlu etkilenmektedir. DKAB öğretmenlerinin çoğunun, özel gereksinimli öğrencilerin varlığından dolayı çaresizlik hissettiği anlaşılmaktadır. Bu öğretmenler, kendilerini kaynaştırma uygulamaları konusunda yetersiz gördükleri ve özel gereksinimli öğrencilere faydalı olamadıklarını düşündükleri için üzülmemektedir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunun, motivasyon açısından da olumsuz etkilendiği tespit edilmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin dersin ahengini bozmaları ve sınıfı karıştırmaları, öğretmenlerin güdülenme kaybı yaşamasına neden olmaktadır. Hatta bazı öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere ayırdıkları zamanın boşa gittiğini düşündüğü tespit edilmiştir. Çalışma grubundaki bazı öğretmenler ise kaynaştırma uygulamalarından olumlu yönde etkilenmektedir. Bu öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin sınıfı renklendirdiklerini ve yardımlaşma fırsatları oluşturduklarını belirtmektedir.

Yukarıdaki ifade edilen hususlardan, öğretmenlerin çoğunun kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili genel görüşlerinin olumsuz olduğu, kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili eğitim almadığı ve özel gereksinimli öğrencilerin varlığından olumsuz yönde etkilendiği ortaya çıkmaktadır. Bu veriler karşılaştırıldığında, özel gereksinimli öğrencilerin varlığından olumsuz etkilenen öğretmenlerin neredeyse hepsinin, kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili olumsuz görüşleri olduğu söylenebilir.

Bunların yanında, çalışma grubundaki öğretmenlerin neredeyse hepsi, kaynaştırma uygulamalarında uyarılma yapmaktadır. Bu öğretmenlerin çoğu,

öğretimde ve değerlendirmede uyarlama yaparken, bazıları sadece öğretimde veya sadece değerlendirmede uyarlama yapmaktadır. Öğretimde yapılan uyarlamalara bakıldığında, en çok, basitleştirme (basit etkinlik yaptırma, basit bir şekilde anlatma, daha az yerden sorumlu tutma gibi) ve birebir ilgilenme şeklinde uyarlamalar yapıldığı görülmektedir. Bunlara ek olarak, özel gereksinimli öğrencilerin derse katılımını arttırma, sınıfta oturacakları yeri belirleme gibi farklı uyarlamalar da yapılmaktadır.

DKAB öğretmenleri, özel gereksinimli öğrencileri daha çok ayrı sınav kâğıdı hazırlayarak değerlendirmektedir. Bazı öğretmenler, normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı soruları sormakta, ama puanlarken özel gereksinimli öğrencilere pozitif ayrımcılık yapmaktadır. Çok az sayıda öğretmen ise bireysel olarak, etkinlikler vasıtasıyla veya derse katılıma göre değerlendirmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, kaynaştırma uygulamalarında problem yaşamaktadır. Öğretmenler en çok uyarlama yaparken problemlerle karşılaşmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilere uyarlama yaparken yaşanan problemlere bakıldığında, en çok zaman ve uyum problemi yaşandığı anlaşılmaktadır. Bunların dışında, az da olsa, takip ve hâkimiyet problemi yaşanmaktadır. Kaynaştırma uygulamalarında uyarlamalar dışında sırasıyla iletişim ve öğretimle ilgili problemlerle karşılaşmaktadır. Bazı öğretmenler ise, özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içi kurallara uymaması, arkadaşlarını rahatsız etmesi ve dersin akışını bozması gibi farklı şekillerde görülebilen davranışlarla ilgili problemlerle başa çıkmak zorunda kalmaktadır. Değerlendirmede problem yaşadığını ifade eden öğretmen sayısı ise oldukça azdır. Bazı öğretmenler ise, asıl problemin, öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönlendirmesiyle TEOG sınavını merkeze alarak akademik başarıyı önelemesi ve özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını göz ardı etmesi olarak tanımlamaktadır.

Öğretmenler kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları problemlerin üstesinden gelebilmek için birtakım yöntemler kullanmaktadır. Söz konusu öğretmenler genellikle öğrenciyi uyararak veya rehberlik öğretmeniyle görüşerek yaşadıkları problemlerle başa çıkmaya çalışmaktadır. Bazı öğretmenler ise, özel

gereksinimli öğrenciyle birebir ilgilenerek veya ailesiyle görüşerek çözüm yolu üretmektedir.

Ayrıca çalışma grubundaki öğretmenlerin yarısı özel gereksinimli öğrencileri için BEP hazırlamaktadır. Ancak BEP hazırlamayan öğretmenlerin bile hazır BEP planlarını internetten indirerek dosyalarına ekledikleri görülmektedir. BEP hazırlayan öğretmenlerin çoğu, programı hazırlarken rehberlik öğretmeninden yardım almaktadır. Bazı öğretmenler kendi çabalarıyla; bazıları ise internetten faydalanarak söz konusu programları hazırlamaktadır. Ancak BEP hazırlayan öğretmenlerin çoğu bu programı uygulamamaktadır. Buradan, öğretmenlerin çoğunun BEP'leri sadece zorunda oldukları için hazırladıkları sonucu çıkmaktadır.

Bu çalışmada ortaya çıkan dikkat çekici sonuçlardan biri de görüşme yapılan öğretmenlerin üçte birinden fazlasının, özel gereksinimli öğrencileri dini açıdan sorumlu görmeleridir. Bir o kadarı da bu öğrencilerin tam sorumluluk sahibi olmasalar da kısmen sorumlu olduklarını ifade etmektedir. Bazı öğretmenler ise özel gereksinimli öğrencilerin dini açıdan sorumlu tutulamayacağı görüşündedir. Bu öğretmenlerin öğrencilerin dini sorumlulukları konusundaki görüşleri, bir uzmana danışarak değil kendi deneyimleri neticesinde oluşmuştur. Zihinsel yetersizliği veya öğrenme güçlüğü olan öğrenciler dışında, özel gereksinimli öğrencilerin dini olarak sorumlu olduğu görüşünün ağır bastığı görülmektedir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ise bir kısmı dinen sorumlu görülürken bir kısmı görülmemektedir. Bu durum, öğretmenlerin değerlendirme ölçütlerinden veya öğrencilerin zihinsel yetersizliğinin seviyesinden kaynaklanmaktadır. Esasen, özel gereksinimli öğrencilerin dinî açıdan mükellefiyetleri konusunda aile, yönetici, rehber öğretmen, özel eğitim öğretmeni, din dersi öğretmeni ve diğer uzmanların işbirliğiyle isabetli bir karar verilebilirse; bu öğrencilere yönelik hedef kazanımlar da o doğrultuda sağlıklı bir şekilde belirlenebilir. Böylece dini açıdan sorumlu görülmeyen özel gereksinimli öğrencilerin daha çok sosyalleşmeleri ve ahlaki değerleri kazanmaları hedeflenirken; dinî açıdan sorumlu görülen özel gereksinimli öğrenciler için inanç ve ibadet esaslarını da içeren bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanabilir.

Bir diğer araştırma sonucu, çalışma grubundaki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun özel gereksinimli öğrencileri dini konulara ve din eğitimine karşı ilgili bulmasıdır. Çok az ğretmen ise, bu öğrencilerin dini konulara ilgi duymadıklarını düşünmektedir. Söz konusu öğretmenlere göre gerek özel gereksinimli öğrencilerin gerekse normal gelişim gösteren öğrencilerin dini konulara ve din eğitimine ilgi duymalarında, öğrencilerin ailelerinin dine karşı olan tutumları önemli rol oynamaktadır.

Ayrıca, ğretmenlerin çoğuna göre din derslerinin içeriği özel gereksinimli öğrenciler için uygun değildir. Özellikle din, ahlak ve değerler grubu seçmeli derslerin içerikleri normal gelişim gösteren öğrencilerin seviyesinin bile üstünde görülmektedir. Bazı ğretmenler ise, içerikleri özel gereksinimli öğrenciler için uygun bulmaktadır. Ancak bu öğretmenlerin çoğunun içeriğin tamamını değil, bu öğrencilerin seviyelerine uygun olan kısımlarını kastettikleri anlaşılmaktadır. Zihinsel yetersizliği veya öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin, içeriğin uygunluğu konusunda normal gelişim gösteren öğrencilerle bir tutulduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre, normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha fazla zamana ve ilgiye ihtiyaç duymalarına rağmen, özel gereksinimli öğrenciler dini ve ahlaki değerleri öğrenebilmektedir. Ancak tıpkı normal gelişim gösteren öğrencilerde olduğu gibi, özel gereksinimli öğrenciler de öğrendikleri değerleri uygulamayabilmektedir. Bu noktada ailelerin destek olması öğrenilen değerlerin öğrencinin hayatına yansımaya katkı sağlamaktadır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğuna göre, özel gereksinimli öğrenciler inanç esaslarını öğrenebilmektedir. Bazı ğretmenler ise, söz konusu öğrencilerin inanç esaslarını öğrenemediğini ifade etmektedir. Bu konuda, özel gereksinimli öğrencilerin çoğunun, inanç esaslarını temel düzeyde ve kapasiteleri lsnde öğrendiği, özellikle zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin inanç esaslarını derinlemesine kavrayamadığı anlaşılmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin inanç esaslarını öğrenemediğini belirten öğretmenler de aslında normal gelişim gösteren öğrencilere kıyasla öğrenme seviyelerinin oldukça düşük

olduğunu vurgulamak istemektedir. Sonuç olarak neredeyse bütün özel gereksinimli öğrenciler farklı öğrenme seviyelerinde de olsa inanç esaslarını öğrenmektedir.

Yine çalışma grubundaki öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre, özel gereksinimli öğrenciler ibadetleri öğrenmektedir. Öğretmenlere göre, aile desteği ve tekrar sayesinde ibadet öğretimi kolaylaşmaktadır. Özellikle görsel materyaller kullanılıp uygulama yapıldığında öğrenme daha hızlı gerçekleşmektedir. Din eğitiminin içeriğinin dini değerler, inanç esasları ve ibadetlerden teşekkül ettiği düşünülecek olursa, her üç alanda özel gereksinimli öğrencilerin farklı seviyelerde kazanım elde ettikleri görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre, özel gereksinimli öğrencilerin çoğu okul dışında din eğitimi almaktadır. Bazı özel gereksinimli öğrencilerin ise okul dışında din eğitimi almadığı görülmektedir. Özel gereksinimli öğrenciler okul dışında en çok camilerde ve yaz Kur'an kurslarında din eğitimi almaktadır. Bunların dışında ailede alınan din eğitimi zikredilebilir. Öğretmenlere göre okul dışında alınan din eğitiminin din derslerine olumlu yansımaları olmaktadır. Özellikle öğrenciler ezberlenmesi gereken sure ve duaları camilerde veya Kur'an kurslarında ezberlemekte ve bu durum öğretmenlerin işini kolaylaştırmaktadır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğu din, ahlak ve değerler grubu derslerine girmektedir. Bu öğretmenlerin bazıları, imam hatip ortaokullarında görev yapmakta, ancak çoğu bu dersleri seçmeli olarak vermektedir. Öğrencilerin en çok Kur'an-ı Kerim dersini seçtikleri görülmektedir. Kur'an-ı Kerim dersinden sonra sırasıyla Temel Dini Bilgiler ve Hz. Muhammed'in Hayatı gelmektedir. Öğretmenlerin çoğu, DKAB dersinin süresini yetersiz gördüğünden, seçmeli dersleri özel gereksinimli öğrencilere zaman ayırabilmek için bir fırsat olarak değerlendirmektedir.

DKAB öğretmenlerine göre, özel gereksinimli öğrenciler Kur'an-ı Kerim dersinde ilerleme kaydetmektedir. Mesela özel gereksinimli öğrencilerin bir kısmının Kur'an-ı Kerim'i yüzünden okuyabildiği anlaşılmaktadır. Temel Dini Bilgiler dersiyle ilgili öğretmen görüşleri ise, DKAB dersiyle paralellik göstermektedir. Özel gereksinimli öğrenciler Temel Dini Bilgiler dersinde DKAB

dersinde eksik kalan yerleri tamamlamaktadır. Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin de özel gereksinimli öğrenciler üzerinde etkili olduğu, ancak bu dersin daha çok duygulara seslenilerek işlenmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğuna göre kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarda özel gereksinimli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrenciler arasında olumlu bir etkileşim vardır. Bazı öğretmenlere göre ise, öğrenciler arasındaki etkileşim olumsuzdur. Ancak burada dikkat çeken husus, olumlu etkileşim olduğunu düşünen öğretmenler bile birçok hususta olumsuz etkileşim olduğunu satır aralarında eklemektedir. Olumlu etkileşim olduğunu düşünen öğretmenler öğrencilerin birbirlerini sevdiğini, uyumlu hareket ettiğini, samimi bir ortam olduğunu ve öğrencilerin yardımlaştığını ifade etmektedir. Olumsuz etkileşim olduğunu düşünen öğretmenler ise, özel gereksinimli öğrencilerin alay konusu olduğunu, tartışma ve kavgaya neden olduklarını, arkadaşlık kuramadıklarını ve psikolojilerinin olumsuz etkilendiğini öne sürmektedir.

Öğretmenlerin neredeyse hepsi, özel gereksinimli öğrencilerinin eğitiminde normal gelişim gösteren öğrenci arkadaşlarından yararlanmaktadır. Kaynaştırma uygulamalarında, normal gelişim gösteren öğrencilerden özellikle grup çalışmalarında ve etkinliklerde, ayrıca ezber dinlemede ve özel gereksinimli öğrenci hakkında bilgi almada yararlanılmaktadır.

Öğretmen-aile işbirliğine bakıldığında, görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunun özel gereksinimli öğrencilerinin aileleriyle görüştüğü görülmektedir. Bazı öğretmenler ise, ailelerle iletişim kurmadıklarını belirtmektedir. Bir diğer husus, ailelerle iletişim kuran öğretmenlerden çok azı, sağlıklı ve etkili bir iletişim kurmaktadır. Burada şunu belirtmek gerekir ki özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme özellikleri öğretmenlerin ailelerle sıkı bir iletişim kurmalarını ve işbirliği yapmalarını gerektirmektedir. Bu yüzden ailelerle iletişim noktasında alınması gereken epey bir mesafe olduğu anlaşılmaktadır.

Ailelerle iletişim halinde olan öğretmenlerin çoğu, özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin kendilerinden, temel dini bilgiler ve ahlaki ilkelerin öğretilmesi, çocuklarına sevgiyle ve ilgiyle yaklaşılması ve çocuklarının

sosyalleşmesi için gayret sarf edilmesi gibi birtakım beklentileri olduğunu söylemektedir. Çalışma grubundaki öğretmenlerden bazıları ise, özel gereksinimli öğrencilerinin aileleriyle ilgili problemler yaşamaktadır. Bu öğretmenlerin yaşadıkları problemler, ailelerin ilgisizliğinden ve çocuklarının durumunu kabullenememesinden kaynaklanmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğu, kaynaştırma uygulamalarında destek almaktadır. Bu öğretmenler, en çok okul çalışanlardan destek almaktadır. En çok destek alınan okul çalışanları ise sırasıyla rehber öğretmenler, branş öğretmenleri ve okul yöneticileridir. Öğretmenler genellikle bu kişilerden, bilmedikleri konularda danışarak, bilgi paylaşımı yaparak ve fikir alışverişinde bulunarak destek almaktadır. Az sayıda öğretmen ise, özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinden destek almaktadır. Bunların yanında, bazı öğretmenler ise destek almamaktadır. Destek almayan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları konusunda kendi sorumluluklarını tam olarak yerine getirmedikleri ve bu yüzden başkalarından destek istemedikleri görülmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin çoğu, kaynaştırma uygulamalarında yukarıda alınan destekler dışında birtakım desteklere daha ihtiyaç duyduklarını vurgulamaktadır. Öğretmenlerin en çok uzmanlardan yardım almaya, bilgilendirilmeye, dersle ilgili materyal sağlanmasına ve birebir din eğitimi verebilecekleri imkânların oluşturulmasına ihtiyaç duydukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğuna göre, kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıf ve okulların fiziksel koşulları, bu uygulamaların yapılabilmesi için uygundur. Ancak bu öğretmenlerden bir kısmı kaynaştırma uygulamaları ve özel gereksinimli öğrencilerle ilgili çok fazla bilgileri olmadığından ne gibi fiziksel düzenlemeler yapılması gerektiği konusunda bir fikirleri olmadığını, bu yüzden yeterli gördüklerini belirtmektedir. Öğretmenlerin yarısına yakınına göre ise okul ve sınıfların koşulları kaynaştırma uygulamaları için uygun değildir. Bu öğretmenlerin bir kısmı sadece kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarda değil, tüm sınıflarda fiziksel düzenlemelere ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin yarıya yakını

fiziksel koşulları yeterli görmemekte, yeterli görenlerin bir kısmı ne gibi düzenlemeler yapılması gerektiğini bilmedikleri için yeterli görmektedir.

Öğretmenlerin hepsi, kaynaştırma uygulamaları konusunda birtakım öneriler sıralamaktadır. Bu öneriler materyal desteği sağlanması, birebir din eğitimi yapılabilmesi için gerekli şartların oluşturulması, öğretmenlerin hizmetiçi eğitim veya seminerler yapılarak kaynaştırma uygulamaları konusunda bilgilendirilmesi, uygulamaya yönelik eğitime ağırlık verilmesi, özel gereksinimli öğrencilerin merkezi sınavlar yapılırken gözetilmesi, ailelerin bilinçlendirilmesi için çalışmalar yapılması ve uzman desteği sağlanması gibi konularda yoğunlaşmaktadır. Bazı öğretmenler ise samimi bir sınıf ortamının oluşturulması için gayret sarf edilmesini, konuların somutlaştırılarak anlatılmasını, öğrencilerin her fırsatta ödüllendirilmesini ve özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim sınıflarında veya ayrı okullarda eğitim görmesini önermektedir.

Din dersi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında kullanabilecekleri materyaller sınırlı olduğundan söz konusu öğretmenlerin çoğu materyal hazırlanması yönünde önerilerde bulunmaktadır. Bunun dışında sınıfların kalabalık oluşu ve ders süresinin yetersizliğinden dolayı öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere birebir din eğitimi verilmesi noktasında önerilerde buldukları da görülmektedir.

Araştırmanın Önerileri

Araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlardan hareketle uygulamalara ve araştırmacılara yönelik şu öneriler sıralanabilir:

Öğretmenlere ve uygulamalara yönelik öneriler:

- 1- DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili olarak özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri, BEP hazırlama, ölçme değerlendirme gibi konularda eğitim almalıdır. MEB, DKAB öğretmenlerine kaynaştırma uygulamaları konusunda hizmetiçi eğitim veya seminerler vererek bu uygulamalarla ilgili yeterliklerini arttırmalıdır.

- 2- DKAB öğretmenlerine özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde kullanabilecekleri materyaller MEB tarafından hazır olarak sunulmalıdır.
- 3- Kaynaştırma uygulamalarının okul-aile işbirliği olmadan başarılı olması çok zor görüldüğünden, okul yöneticileri ve öğretmenler mümkün olduğunca aileyi eğitim sürecine dahil etmek için çaba sarfetmelidir.
- 4- İDKAB Öğretmenliği programında olan “Özel Eğitim” dersi İlahiyat Lisans müfredatına veya pedagojik formasyon sertifika programına zorunlu ders olarak eklenmelidir. Hatta sınıf öğretmenliği programlarında okutulan “İlköğretimde Kaynaştırma” dersi DKAB öğretmeni adaylarına da okutulmalıdır.
- 5- Kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarda görev almak isteyen öğretmenlere öncelik verilmeli, bu sınıflarda görev yapmak istemeyen öğretmenlere gereken kolaylık sağlanmalıdır. Öğretmenlerin bu sınıflarda görev alması için teşvik edici düzenlemeler yapılmalıdır.
- 6- DKAB öğretmenleri kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili sorun yaşadıklarında, okulda yardım alabilecekleri bir uzman bulamamaktadır. Bu yüzden kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı okullarda en az bir tane özel eğitim öğretmeni bulunması gerekmektedir. İkinci bir çözüm yolu olarak Rehber öğretmenlerin hizmetiçi eğitimle, kaynaştırma uygulamaları konusundaki yeterlikleri artırılarak diğer öğretmenlere yardımcı olması sağlanabilir.
- 7- Kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı okullarda görev yapan DKAB öğretmenlerine ve özel gereksinimli öğrencilerine destek eğitim hizmetleri sağlanmalıdır.
- 8- Normal gelişim gösteren öğrencilerle özel gereksinimli öğrencilerin aynı sınıf ortamında uyumlu bir şekilde öğretim faaliyetlerine devam edebilmeleri için sene başında normal gelişim gösteren öğrencilere kaynaştırma uygulamaları ve özel gereksinimli öğrenciler hakkında bilgi verilmelidir.

- 9- Kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı okulların ve sınıfların fiziksel koşulları iyileştirilmelidir.
- 10- Yönetmelikte belirtilen kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflardaki azami öğrenci sayısı, daha aşağı çekilmelidir.
- 11- İleri seviyede yetersizliği olan özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarda değil, ayrı sınıf veya okullarda eğitim almaları uygun görülmektedir. Bu bağlamda özel gereksinimli öğrencilerin yerleştirilmesi yapılırken çok boyutlu düşünülmesi gerekmektedir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- 1- İlkokul ve liselerde görev yapan din dersleri öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları konusundaki görüşleri belirlenebilir.
- 2- Bu araştırmada elde edilen bulguların genellenebilirliğini test etmek için Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan din dersleri öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşleri tespit edilebilir.
- 3- Din dersleri öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları konusundaki görüşleri gözlem, görüşme ve doküman analizi yapılarak daha kapsamlı bir şekilde incelenebilir.
- 4- Din dersleri öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları konusundaki görüşleri nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı araştırma desenleriyle araştırılabilir.
- 5- Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu düzenlemeler yapıldıktan sonra öğretmen görüşleri tekrar tespit edilerek uygulamaların verimliliği irdelenebilir.

KAYNAKÇA

- AB Bakanlığı . (2013). *2012 İlerleme Raporu*. http://www.ab.gov.tr/files/2012_ilerleme_raporu_02_01_13_fotomat_version.pdf
- Acuner, H. Y. (2005). *Din Eğitimi Açısından 14-18 Yaş Arası Gençlerde Ahlaki Yargı Gelişimi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 265-297.
- Acuner, H. Y., & Güneş, A. (2013). Din ve Dinler Öğrenme Alanı. C. Tosun, & M. Polat içinde, *Düşünen Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi* (s. 77-103). Ankara: Pegem Akademi.
- Akçamete, A. G. (2010). *Özel Gereksinimi Olan Çocuklar*. A. G. Akçamete içinde, Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (s. 31-76). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akçamete, G., & Gürgür, H. (2010). *İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi*. G. Akçamete içinde, Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (3. baskı, s. 441-476). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akkoyun, A. K. (2007). *Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Personelinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi.
- Ali Haydar Efendi. (1966). *Usûl-i Fıkıh Dersleri* (2. baskı). İstanbul: Üç Dal Neşriyat.
- Aral, N., & Gürsoy, F. (2011). *Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Morpa.
- Ataman, A. (2002). *Kaynaştırmada Sınıf Öğretmenlerinin Roller ve Yetiştirme Sorunları*. XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri (s. 17-21). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Atkın, N. (2010). *Kaynaştırma*. H. Avcioğlu içinde, İlköğretimde Özel Eğitim (s. 19-64). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Avcioğlu, H. (2010). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı*. H. Avcioğlu içinde, İlköğretimde Özel Eğitim (s. 65-144). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Avcioğlu, H. (2012). *İşitme Yetersizliği Olan Öğrenciler*. İ. H. Diken içinde, Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (5. baskı, s. 167-215). Ankara: Pegem Akademi.
- Avcioğlu, H., Özbey, F., & Eldeniz Çetin, M. (2005). *Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. A. Yıkılmış, & E. Sazak Pınar (Dü.), 14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri "Özel Eğitimden Yansımalar" içinde (s. 79-89). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aydın, M. Ş. (1992). *İbn Cema'a'ya Göre Öğretmenin Görev ve Nitelikleri*. Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 213-228.
- Aydın, M. Z. (2003). *Ailede Ahlak Eğitimi*. Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 125-158.
- Babaoğlan, E., & Yılmaz, Ş. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 18, 345-354.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler* (10. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, S. (2013). *Osmanlı Devleti'nde Engelliler ve Engelli Eğitimi, Sağır, Dilsiz ve Körler Mektebi*. İstanbul: Libra Kitapçılık ve Yayıncılık.
- Ballan, M., & Franklin, C. (2005). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. R. M. Grinnell, Jr, & Y. A. Unrau içinde, Social Work Research and Evaluation (s. 438-449). New York: Oxford University Press.
- Bardakoğlu, A. (1994). *Ehliyet*. TDV İslam Ansiklopedisi, 10, 533-539.
- Başkurt, İ. (2002a). *Din ve Ahlak Eğitiminde Yeni Arayışlar ve Bakış Açıları*, İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (6), 69-100.
- Başkurt, İ. (2002b). *Eğitimde Çocuk ve "Öteki"nin Kimliği Problemi*. İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (5), 113-141.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliklerinin Değerlendirilmesi*. Afyonkarahisar

Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Batu, S. (1998). *Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaşturmaya İlişkin Görüş ve Önerileri*. Eskişehir Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Batu, S. (2012). *Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri*. İ. Diken içinde, *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 89-107). Ankara: Pegem Akademi.

Batu, S. (2013). *Kaynaştırma ve Yasal Dayanakları*. s. Batu, A. Çolak, & S. Odluyurt içinde, *Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması* (s. 9-24). Ankara: Vize Yayıncılık.

Batu, S., & Kırcaali İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, S., & Uysal, A. (2010). *Günümüz Sınıflarına Engelli Çocukların Katılımını Destekleme*. A. Akçamete içinde, *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 113-140). Ankara: Kök Yayıncılık.

Baxter, P., & Jack, S. (2008). *Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers*. The Qualitative Report (An online journal), 544-559.

Bayrakçeken, S., Doymuş, K., & Doğan, A. (2013). *İşbirlikli Öğrenme Modeli ve Uygulanması*. Ankara: Pegem Akademi.

Bayraklı, B. (2005). *Kur'an-ı Kerim'e Göre Ailede Çocuk Eğitimi*. İslam'da Aile ve Çocuk Terbiyesi (II). İstanbul: Ensar Neşriyat.

Bayraktar, F. (2010). *İslam Eğitiminde Öğretmen Öğrenci Münasebetleri*. İstanbul: İFAV.

Bernard, H. R. (2000). *Social Research Methods Qualitative and Quantitative Approaches*. London: Sage Publications.

Bilen, E. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri ve Çözüm Önerileri*. Dokuz

Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi* (2. baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Birkan, B. (2010). *Otizmi Olan Çocuklar ve Eğitimi*. A. G. Akçamete içinde, Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (3. baskı, s. 503-526). Ankara: Kök Yayıncılık.

Blackhurst, E. A., & Berdine, W. H. (1981). *An Introduction to Special Education*. Boston USA: Little, Brown and Company.

Brannen, J. (2005). *Mixing Methods: The Entry of Qualitative and Quantitative Approaches into the Research Process*. International Journal of Social Research Methodology, 8(3), 173-184.

Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4. baskı). New York: Oxford University Press.

Cankaya, Ö. (2010). *İlköğretim I. Kademedeki Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Cansız Aktaş, M. (2014). *Nitel Veri Toplama Araçları*. M. Metin içinde, Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (s. 337-372). Ankara: Pegem Akademi.

Cavkaytar, A. (2012). *Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim*. İ. H. Diken içinde, Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (5 b., s. 1-28). Ankara: Pegem Akademi.

Cavkaytar, A., & Diken, İ. (2012). *Özel Eğitim I*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Ceylan, R., & Aral, N. (2005). *Entegre Eğitim*. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2), s. 69-79.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6. baskı). New York: Routledge (Taylor & Francis Group).

- Coleman, H., & Unrau, Y. A. (2005). *Analyzing Qualitative Data*. R. M. Grinnell, Jr, & Y. A. Unrau içinde, *Social Work Research and Evaluation* (s. 403-420). New York: Oxford University Press.
- Culatta, R., & Tompkins, J. (1999). *Fundamentals of Special Education*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Çalış, H. (2012). *Kişiler Hukuku*. T. Türcan içinde, *İslam Hukuku* (s. 415-435). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Çelik, İ. (2006). *Kaynaştırma Sınıfı ve Özel Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Zihin Engelli Öğrencilere Yönelik Ödül ve Ceza Uygulamalarının Belirlenmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (3. baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çolak, A. (2007). *Kaynaştırma Uygulanan Bir İlköğretim Sınıfındaki Sosyal Yeterlik Özelliklerinin Betimlenmesi ve İyileştirilmesi Çalışmaları*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi.
- Çolak, A. (2013). *Kaynaştırma Ortamlarında Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP)*. S. Batu, S. Çolak, & S. Odluyurt içinde, *Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması* (s. 53-82). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Davaslıgil, Ü. (2010). *Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi*. A. G. Akçamete içinde, *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 545-587). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Demirbaş, M. (2014). *Bilimsel Araştırma ve Özellikleri*. M. Metin içinde, *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 3-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Diken, İ. H. (2012). *Otistik Bozukluğu Olan Öğrenciler*. İ. H. Diken içinde, *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (5. baskı, s. 409-447). Ankara: Pegem Akademi.

- Dikici Sığırtmaç, A., & Deretarla Gül, E. (2010). *Okul Öncesinde Özel Eğitim* (2. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Dolapçı, S. (2013). *Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Alguları ve Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açıları*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi.
- Dönmez, İ. K. (1993). Cünun. *TDV İslam Ansiklopedisi*, 8, 125-129.
- Dünya Sağlık Örgütü. (2004). *Özürlülüğün Sınıflandırılmasında Yeni Bir Yaklaşım ICF*. <http://www.eyh.gov.tr/tr/8283/siniflandirma> [23.9.2013]
- Efe, A. (2006). *Engelli Çocuk ve Ailelerinin Sorunlarının Belirlenmesi ve Bunların Çözümünde Dinin Rolü*. Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 169-198.
- Eiesland, N. L. (2005, 5). *Integrating Disability in Religious Studies and Theological Education*. <http://www.rsnonline.org/images/pdfs/spotlight-2005-05may.pdf> [27.7.2013]
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Enç, M., Çağlar, D., & Özsoy, Y. (1987). *Özel Eğitime Giriş* (3. baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Engelliler Hakkında Kanun, www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5378.pdf [26.8.2014]
- Eripek, S., & Vuran, S. (2010). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi. A. G. Akçamete içinde, *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 245-282). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci* (3. baskı). Ankara: Seçkin.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education* (7. baskı). New York: McGraw-Hill.
- Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (A. Ersoy, & P. Yalçınoğlu, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

- Gochros, H. L. (2005). Interviewing. J. R. Grinnell, & Y. A. Unrau içinde, *Social Work Research and Evaluation* (7. baskı, s. 245-269). New York: Oxford University Press.
- Gorard, S., & Taylor, C. (2004). *Combining Methods in Educational and Social Research*. Berkshire, England: Bel l& Bain Ltd.
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma Eğitimi Öğrencisi Bulunan İlkokul Sınıf öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Zorluklar ve Bu Zorluklarla Başa Çıkma Yöntemleri*. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik Analizi Kuramsal ve Pratik Bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gözübenli, B. (1991). Ateh. *TDV İslam Ansiklopedisi*, 4, 51-52. Türkiye Diyanet Vakfı.
- Güldü, B. (2010). *Sivas İli Örneği'nde Kaynaştırma Eğitimi*. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Güleryüz, B. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Gürsel, O. (2012). *Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler*. İ. Diken içinde, *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (5. baskı, s. 217-249). Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, E. (2011). *Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflarda İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi Üzerindeki Etkileri*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Güzel, N. (2014). *Kaynaştırma Öğrencisi Olan İlköğretim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yaşadıkları Sorunlar*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (1978). *Exceptional Children (Introduction to Special Education)*. New Jersey USA: Prentice-Hall.
- Heward, W. L. (2003). *Exceptional Children (An Introduction to Special Education)* (7 baskı). New Jersey USA: Merrill Prentice Hall.
- İlk, G. (2014). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin ve Deneyimlerinin İncelenmesi*. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Karagöz, İ. (2005). *Ayet ve Hadisler Işığında Engelliler*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Karçkay, K. (2002). *Toplumsal Bir Kimlik Olarak Özürlülük*. L. Bıyıklı, B. Baydık, & P. Ünsal (Dü.), XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi içinde (s. 139-148). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Kargın, T. (2007, 8 1). *Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 1-13.
- Kargın, T. (2012). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama ve Öğretimin Bireyselleştirilmesi*. İ. H. Diken içinde, Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (5. baskı, s. 59-86). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaufman, D., Sutow, E., & Dunn, K. (1997). *Three Approaches to Cooperative Learning in Higher Education*. The Canadian Journal of Higher Education, XXVII, 37-66.
- Kaymakcan, R., & Meydan, H. (2011). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi*. Değerler Eğitim Merkezi, 9(21), 29-55.
- Kılıç, R. (1999). *Din Öğretimini Temellendirme Problemi*. Dini Araştırmalar, 1(3), 205-212.
- Kılıçoğlu, M. (2007). *Aktif Öğrenme için Etkili Öğretmen*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Kırcaali-İftar, G. (1998a). *Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri*. S. Eripek içinde, *Özel Eğitim* (s. 17-26). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. (1998b). *Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim*. S. Eripek, & S. E. (Ed.) içinde, *Özel Eğitim* (s. 1-13). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G., & Tekin-İftar, E. (2010). *İleri Derecede ve Çoklu Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi*. A. Akçamete içinde, *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 527-544). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kızılabdullah, Y., & Yürük, T. (2014). *Din Eğitimi ve Öğretiminin Temelleri*. M. Köylü, & N. Altaş içinde, *Din Eğitimi* (s. 81-108). İstanbul: Ensar.
- Koç, A. (2008). *"Okul Çağı" Çocuklarının Ailede Din Eğitimi*. İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi(17), 145-176.
- Koç, A. (2010). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri*. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 107-149.
- Koç, A. (2011a). *Din Eğitiminde Etkili İletişim*. İstanbul: Rağbet.
- Koç, A. (2011b). *Yaz Kur'an Kursları Üzerine Bir Araştırma*. *Diyanet İlmî Dergi*, 7-52.
- Koç, A. (2012). *Yaz Kur'an Kurslarında Uygulanan 'Kur Sistemi' Üzerine Bir Araştırma (Sorunlar- Çözüm Önerileri)*. *Yaygın Din Eğitimi Sempozyumu- I* (s. 311-331). Ankara: DİB Yayınları.
- Koç, A. (2014). *Kur'an Kurslarında Din eğitimi*. M. Köylü, & N. Altaş içinde, *Din Eğitimi* (s. 275-405). İstanbul: Ensar.
- Köylü, M. (2009). *Ahlak Eğitiminde Ailenin Rolü*. *Çağımızın Ahlak Bunalımı ve Çözüm Arayışları* içinde (s. 387-410). İstanbul: Ensar.
- Köylü, M. (2014). *Ailede Din Eğitimi*. M. Köylü, & N. Altaş içinde, *Din Eğitimi* (s. 309-348). İstanbul: Ensar.

- Köylü, M., & Nazıroğlu, B. (2014). *İlköğretimde Din Eğitimi*. M. Köylü, & N. Altaş içinde, Din Eğitimi (s. 149-189). İstanbul: Ensar.
- Kula, N. (2005). *Engelli Birey ve Ailesinin Sosyal Uyumunda "Yaratılanı Hoş Gör Yaradandan Ötürü" Anlayışının Rolü*. Tasavvuf: İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi(15), 153-176.
- Kula, N. (2009). *Engelliler ve Engelli Ailelere Yönelik Hizmetler*. IV. Din Şurası (s. 115-130). Ankara: DİB.
- Kuş, E. (2007). *Sosyal Bilim Metodolojisinde Paradigma Dönüşümü ve Psikolojide Nitel Araştırma*. Türk Psikoloji Yazıları, 10(20), 19-41.
- Kümbetoğlu, B. (2012). *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma* (3. basım). Ankara: Bağlam Yayıncılık.
- Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (1991). *Teaching Special Students in The Mainstream* (Third Edition). United States of America, New York: Macmillan Publishing Company.
- Loosveldt, G. (2008). *Face-to-Face Interviews*. E. D. Leeuw, J. J. Hox, & D. A. Dillman içinde, International Handbook of Survey Methodology (s. 201-221). The European Association of Methodology.
- Maviş, İ. (2012). *Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Öğrenciler*. İ. H. Diken içinde, Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (s. 297-331). Ankara: Pegem Akademi.
- Mayring, P. (2011). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*. (A. Gümüş, & M. S. Durgun, Çev.) Ankara: BilgeSu.
- MEB Özel Eğitim Reh.ve Dan. Hizmetleri. *ÖEH Tanıtım El Kitabı*. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/35/01/870414/dosyalar/2013_01/08114715_ozelegitimelkitabi.pdf [20.04.2016]
- MEB Komisyon. (2004). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yol Haritası*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2010). *İDKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara.

- MEB. (2010). *Okullarımızda Neden, Nasıl, Niçin Kaynaştırma Yönetici- Öğretmen- Aile Kılavuzu*.http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf [1.10.2014]
- MEB. (2012). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html
- MEB. (2014). *Milli Eğitim İstatistikleri*. https://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2013_2014.pdf [20.04.2016]
- MEB İstatistikleri. (2015). *Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı*. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2014_2015.pdf [29.02.2016].
- Mertens, D. M. (1998). *Research Methods in Education and Psychology*. London: Sage Publications.
- Mertens, D. M. (2005). *Research and Evaluation in Education and Psychology Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, And Mixed Methods* (2. edition). California: Sage Publications.
- Nazıroğlu, B. (2011). *İslam Eğitim Geleneğinde Öğretmenlik*. Ankara: Sarkaç Yayınları.
- Neuman, W. L., & Robson, K. (2012). *Basics of Social Research Qualitative and Quantitative Approaches*. Toronto, Canada: Pearson.
- Nizamoğlu, N. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Yeterlikleri*. Abant İzzet Baysal Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Odluyurt, S., & Batu, S. (2013). *Kaynaştırmanın Başarısını Etkileyen Faktörler*. S. Batu, A. Çolak, & S. Odluyurt içinde, *Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması* (2. baskı, s. 25-37). Ankara: Vize Yayıncılık.
- O'Rourke, C. M., & Colarusso, R. P. (2004). *Teaching Every Student, A Mandate for Today*. C. M. O'Rourke, & R. P. Colarusso içinde, *Special Education for All Teachers* (s. 1-27). USA: Kendall/Hunt Publishing Company.

- Öktem, F. (2010). *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu*. A. G. Akçamete içinde, Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Bireyle ve Özel Eğitim (s. 477-501). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Önder, M. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Kaynaştırma Öğrencileri İçin Sınıf İçinde Yaptıkları Öğretimsel Uyarlamaların Belirlenmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Önder, M. (2013, Bahar). Din kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin Temelleri Üzerine. *dergİabant (AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi)*, 1(1), 24-40.
- Özcan, Ö., & Elyas, Z. (2007). *Çocuk ve Ergenlerde Ruhsal Bozukluklar*. A. Kaya içinde, Eğitim Psikolojisi. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özdemir, N. (2008). *Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Özdemir, S. (2012). *Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrenciler*. İ. H. Diken içinde, Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (s. 369-407). Ankara: Pegem Akademi.
- Özgür, İ. (2011). *Engelli Çocuklar ve Eğitimi Özel Eğitim* (3 baskı). Adana: Karahan Kitabevi.
- Özmen, R. Güzel (2009). *Kaynaştırma Ortamlarında Öğretimsel Düzenlemeler*. A. Ataman içinde, Özel Eğitimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş (s. 59-85). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Özmen, R. Güzel (2012). *Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler*. İ. H. Diken içinde, Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (s. 333-367). Ankara: Pegem Akademi.
- Özokçu, O. (2014). *Kaynaştırma Uygulamaları*. S. Vural içinde, Özel Eğitim (s. 81-109). Ankara: Maya Akademi.

- Özsoy, Y., Özyürek, M., & Eripek, S. (2001). *Özel Eğitime Giriş* (11. baskı). Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özyürek, M. (2010a). *Bedensel Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi*. A. G. Akçamete içinde, Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (3. baskı, s. 367-396). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özyürek, M. (2010b). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını Geliştirme ve Temelleri* (7. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özyürek, M. (2010c). *Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Eğitimi*. A. G. Akçamete içinde, Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (s. 315-336). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Panitz, T., & Panitz, P.. *Encouraging The Use Of Collaborative Learning in Higher Education*. <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/encouragingcl.htm> [17.09.2014]
- Pekdemir, Ş. (2006). *İslam Özürlüler Hukuku*. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Rakap, S. ve Kaczmarek, L. (2010). "Teachers' Attitudes Towards Inclusion in Turkey" *European Journal of Special Needs Education*, c. 25, sy. 17, ss. 59-75.
- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaşturmaya İlişkin Sorunları, Beklentileri ve Önerilerine Yönelik Nitel Bir Araştırma*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Sak, U. (2012). *Üstün Zekâlı Öğrenciler*. İ. H. Diken içinde, Özel Eğitimime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (s. 497-533). Ankara: Pegem Akademi.
- Sanna, E. (2003). *Special Education Teacher*. Pennsylvania: Mason Crest Publishers Inc.
- Sarı, H. (2012). *Çoklu Yetersizliği Olan Öğrenciler*. İ. H. Diken içinde, Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (s. 449-496). Ankara: Pegem Akademi.

- Sazak Pınar, E. (2009). *Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Sosyal Becerilere İlişkin Beklentileri ve Sosyal Beceri Öğretim Programının Öğretmen Çıktıları Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Selçuk, M. (2009). *Çocuğun Eğitiminde Dinî Motifler*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Seyyar, A. (2010). *Tıbbi Sosyal Hizmetlerde Manevi Bakım* (2. Baskı). İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Sherry, C., & Harold, H. (2013). *Psikolojik Danışma Stratejiler ve Müdahaleler*. (Çev. S. Doğan, B. Yaka, vd.) Ankara: Pegem Akademi.
- Sinanoğlu, M. (2011). *Teklif*. TDV İslam Ansiklopedisi, 40, 385-387.
- Sosyal Hizmetler Kanunu. (2013). *T.C. Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü*. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2828.pdf>
- Söyler, F. (2010). *Hadislerde Özür Kavramı ve Hz. Peygamberin Özürlülere Yaklaşımı*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Sucuoğlu, B., ve Diğerleri (2010). *Özel Eğitim Terimler Sözlüğü*. Ankara: Maya Akademi.
- Şafak, P. (2010). *Görme Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi*. A. Akçamete içinde, Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (3. baskı, s. 397-440). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Taner, M. (2007). *Özel Eğitim*. İstanbul: Gün Yayıncılık.
- Tanrıkulu, M. (2010). *Kaynaştırma Ortamlarında Öğrenim Gören 9. Sınıf Total Görme Engelli Öğrencilere Harita Bilgisinin Öğretimi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Tavil, Y. Z. (2010). *Davranış Bozukluğu Olan Çocukların Eğitimi*. A. G. Akçamete içinde, Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (s. 337-365). Ankara: Kök Yayıncılık.

- Tor, H., & Halhallı, M. (2002). *Ortopedik Özürlülerin Konutlarda Karşılaştıkları Sorunlar ve Mekanların Düzenlenmesi*. XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri (s. 129-143). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Turnbull, R. ve Diğerleri (2002). *Exceptional Lives Special Education in Today's Schools* (3. baskı). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- TÜİK. *Engelli İstatistikleri*. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1017 [8.10.2014]
- TÜİK. Nüfus Projeksiyonları ve Tahminleri. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1027[5.09.2014]
- Türk, N. (2011). *İlköğretim Okullarında Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Sosyolojik Bir Araştırma (Denizli Örneği)*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Türkan, M. (2015). *Türkiye’de Din Eğitimi Alanı’nda Yapılan Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi*. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi.
- Türkiye Özürlüler Araştırması. (2002). *Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı*. http://www.eyh.gov.tr/upload/ozurluveyasli.gov.tr/mce/eski_site/arastirma/tr_ozurluler_arastirmasi/blm1.pdf [5.09.2013]
- Türkoğlu, Y. Kurtuluş (2007). *İlköğretim Okulu Öğretmenleriyle Gerçekleştirilen Bilgilendirme Çalışmalarının Öncesi ve Sonrasında Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- U.S. Department of Education. (2009). *31st Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act 2009*. <http://www2.ed.gov/about/reports/annual/osep/2009/parts-b-c/index.html>
- U.S. Government Printing Office. (2012). <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/CFR-2012-title34-vol2/pdf/CFR-2012-title34-vol2-sec300-8.pdf> [18.09.2013]
- Usta, M. (2009). Özel Eğitim Gerektiren Birey, Aile ve Din Eğitimi. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*(20), 75-110.

- Uysal, A. (2004). Kaynaştırma Uygulaması Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri. *13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri Özel Eğitimden Yansımalar* (s. 121-135). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Uysal, H. (2012). Fiziksel Yetersizliği/Süreğen Hastalığı Olan Öğrenciler. İ. H. Diken içinde, *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 251-295). Ankara: Pegem Akademi.
- Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflardaki Öğretmen, Normal Gelişim Gösteren Öğrenci ve Engelli Öğrenci Velilerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ünay, E. (2012). *Bireysel Destek Eğitiminin Kaynaştırma Öğrencilerinin Matematik Başarıları ve Özyeterlilik Algıları Üzerindeki Etkililiği*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Vural, M. (2008). *Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlanmasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yaman, A., & Çalış, H. (2015). *İslam Hukukuna Giriş*. İstanbul: İFAV.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK. (2015). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü Programı*. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/din_kulturu/21e3bf7e-9247-433d-b1e6-e2b75a691cd6 [20.04.2016]
- 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf> [26.08.2014]

EKLER

Ek-1: İzin Belgesi

26/11/2014 10:07 0464-2130441

RIZE MİLLİ EĞİTİM MD

SAYFA 01/02



T.C.
RİZE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 96972123-806.01.03/5720050
Konu : Tez Çalışması

26/11/2014

RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Personel Dairesi Başkanlığına)

İlgi : a) 18/11/2014 tarih ve 77848529/900/4077 sayılı yazınız.
b) Rize Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 21/11/2014 tarih ve
96972123/806.01.03/5586471 sayılı onayı.

İlgi yazınıza istinaden, İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü Din Eğitimi Anabilim Dalı Arş. Gör. Muzaffer ÜZÜMCÜ'nün "Ortaokul ve İmam-Hatip Ortaokulu DKAB Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Yeterlikleri, Sorunları ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında yapmak istediği çalışma ile ilgili ilgi (b) onay yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Şemsettin DURMUŞ
Millî Eğitim Müdürü

Ek :
1- Onay (1 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
26.11.2014
Ayten AŞİT
V.H.K.I.

Rize Valiliği Hizmet Binası Kat:3
Elektronik Ağ: www.rize.meb.gov.tr
Tel: (464) 213 04 54 Faks : (464) 213 04 41

Ayrıntılı bilgi için : Z. HAŞİMOĞLU Şb.Md.
e-posta: temelegitim33@meb.gov.tr
B.EKETAN : V.H.K.I.

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 949a-78f8-3baa-b1c6-0e29 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
RİZE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 96972123-806.01.03/5586471
Konu : Tez Çalışması

21/11/2014

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Rektörlüğü Personel Dairesi Başkanlığı
18/11/2014 tarih ve 77848529/900/4077 sayılı yazısı.

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Rektörlüğü Personel Dairesi Başkanlığının ilgi yazılarında, İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü Din Eğitimi Anabilim Dalı Arş. Gör. Muzaffer ÜZÜMCÜ'nün Rize merkez'de bulunan ortaokul ve imam hatip ortaokullarında, "Ortaokul ve İmam-Hatim Ortaokul DKAB Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Yeterlikleri, Sorunları ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma" adlı doktora tezi ile ilgili çalışma yapmak istediği belirtilmektedir.

Müdürlüğümüzce Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü Din Eğitimi Anabilim Dalı Arş.Gör. Muzaffer ÜZÜMCÜ'nün müdürlüğümüze bağlı ortaokul ve imam-hatip ortaokul DKAB öğretmenlerine yönelik belirtilen konuda tez çalışması yapması uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Zafer HAŞİMOĞLU
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
21/11/2014

Mustafa KALENDER
Vali a.
Millî Eğitim Müdür Vekili

Güvenli Elektronik İmza

Aşlı ile Aynıdır

26.11.2014

Ayten AŞİT

V.H.K.İ.

Rize Valiliği Hizmet Binası Kat:3
Elektronik Ağ: www.rize.meb.gov.tr
Tel: (464) 21 304 54 Faks : 0464 213 04 41

Ayrıntılı bilgi için: Zafer HAŞİMOĞLU Şb.Md.
e-posta: temeleglum53@meb.gov.tr
E.EKETAN : V.H.K.İ.

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0ee8-b1c6-3d05-8c5e-41b2 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Kaynaştırma Eğitimi (1-4)

1. Kaynaştırma uygulamaları hakkında genel düşünceleriniz nelerdir?

Alternatif: Kaynaştırma uygulamaları faydalı buluyor musunuz?

2. Kaynaştırma uygulamaları konusunda eğitim aldınız mı?

Sonda:

- Ders, seminer, kurs, hizmetiçi eğitim

3. Bu eğitim size ne gibi katkılar sağlıyor? (Eğitim aldıysa)

4. Bu durum ne tür zorluklar yaşamanıza sebep oluyor? (Eğitim almadıysa)

Özel Gereksinimli Öğrenci ve Din Eğitimi (5-17)

5. Özel gereksinimli öğrenciniz dini konulara ilgi duyuyor mu? Bunu neye bağlıyorsunuz?

6. Özel gereksinimli öğrencinizin dinin emir ve yasaklarıyla sorumluluğu konusunda ne düşünüyorsunuz?

Alternatif: Sizce özel gereksinimli öğrencinizin dini mükellefiyeti var mı?

7. DKAB ve seçmeli din dersleri içeriklerinin özel gereksinimli öğrenci için uygun olduğunu düşünüyor musunuz?

8. Özel gereksinimli öğrenciniz inanç esaslarını öğrenebiliyor mu?

Sonda:

- Allah inancı, ahiret inancı, kader inancı

9. İnanç esasları özel gereksinimli öğrencinin hayatına nasıl katkı sağlıyor?

Sonda:

- Allah'a olan inancın özel gereksinimli öğrencinin hayatındaki yansımaları nelerdir?

- Yaşanan sıkıntıların ahirette karşılığının olması inancının etkileri nelerdir?

- Kader inancının özel gereksinimli öğrenci açısından anlamı nedir?

10. Özel gereksinimli öğrenciniz ibadetleri öğrenebiliyor mu?

Sonda:

- Namaz, oruç, dua

11. İbadetlerin bu öğrencilere ne gibi katkıları oluyor?

12. Özel gereksinimli öğrenciniz dini değerleri öğrenebiliyor mu?

Sonda:

- Tevekkül, sabır, imtihan

13. Dini değerler bu öğrencilerin hayatına nasıl yansıyor?

14. Özel gereksinimli öğrenciniz için Kur'an ne ifade ediyor?

15. Öğrenciniz Kur'an okumayı öğrenebiliyor mu? (Kur'an-ı Kerim dersini seçen özel gereksinimli öğrencisi varsa)

16. Hz. Peygamberin hayatı özel gereksinimli öğrencinizin hayatını anlamlandırmasında etkili oluyor mu?

Sonda:

- Hz. Peygamberin yaşadığı büyük acılar ve sıkıntılar özel gereksinimli öğrenci için ne anlam ifade ediyor?

17. Özel gereksinimli öğrenciniz okul dışında din eğitimi aldı mı? Bu durum dersinize nasıl yansıyor?

Uyarlamalar ve Değerlendirme (18-22)

18. Dersinizde özel gereksinimli öğrenciniz için ne tür uyarlamalar yapıyorsunuz?

Sonda:

- Materyal kullanımı, etkinlik, sınıf düzeni, birebir çalışma, ödevlendirme, konu tekrarı

19. Yaptığınız uyarlamalarla ilgili ne tür sıkıntılar yaşıyorsunuz?

Sonda:

- Zaman sıkıntısı, yardımcı sıkıntısı

20. Özel gereksinimli öğrenciniz için nasıl bir eğitim planı uyguluyorsunuz?

21. Bu eğitim planının hazırlanmasında başkalarından yardım alıyor musunuz?

22. Özel gereksinimli öğrencinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

Sonda:

- Bireysel olarak değerlendirme, BEP'e göre değerlendirme, sosyal değerlendirme, karne notu belirleme

Öğretmen-Özel Gereksinimli Öğrenci İlişkisi (23-25)

23. Özel gereksinimli öğrencinizin varlığı sizi nasıl etkiliyor?

Sonda:

- Motivasyon olarak, duygusal olarak

24. Özel gereksinimli öğrencinin eğitiminde yoğun olarak yaşadığınız problemler nelerdir?

Sonda:

- İletişimde, öğretimde, davranışlarda yaşanan problemler

25. Yaşadığınız bu problemleri nasıl çözmeye çalışıyorsunuz?

Sonda:

- Uyarılama yapma, uyarma, aile ile işbirliği

Özel Gereksinimli Öğrenci – Normal Gelişim Gösteren Öğrenci İlişkisi (26-27)

26. Özel gereksinimli öğrenciniz ile diğer öğrencileriniz birbirlerini nasıl etkiliyor?

Sonda:

- Özel gereksinimli öğrenciniz diğerlerini nasıl etkiliyor?
- Diğerleri özel gereksinimli öğrencini nasıl etkiliyor?

27. Özel gereksinimli öğrencinizin eğitiminde diğer öğrencilerinizden nasıl faydalanıyorsunuz?

Öğretmen-Aile İlişkisi (28-30)

28. Özel gereksinimli öğrencinizin ailesiyle görüşüyor musunuz?:

29. Öğrencinizin ailesinin sizden beklentileri nelerdir?

Sonda:

- İşbirliği, yönlendirme, görüşme, rahatlatma

30. Özel gereksinimli öğrencinizin ailesiyle ilgili karşılaştığınız sıkıntılar nelerdir?

Sonda:

- İlgisizlik, eğitimsizlik, denetimsizlik

Destek Eğitim Hizmetleri (31-32)

31. Kaynaştırma uygulamalarınızda ne tür desteklere ihtiyaç duyuyorsunuz?

Sonda:

- Uzman desteği, bilgilendirme, materyal desteği, aile desteği, yardımcı desteği

32. Kaynaştırma eğitiminde okul çalışanlarından (müdür, müdür yardımcıları, rehber öğretmen, diğer öğretmenler) ne tür destekler alıyorsunuz?

Sonda:

- Kitap desteği, fikir alışverişinde bulunma, alt sınıftaki öğretmenin sınıfına gönderme

Fiziki Koşullar (33-34)

33. Sınıfınızın ve okulunuzun fiziksel koşulları kaynaştırma eğitimi için uygun mu?

34. Sizce ne tür fiziksel düzenlemelere ihtiyaç duyuluyor?

Öneriler ve Ek Görüşler (35-36)

35. Kaynaştırma eğitimine yönelik önerileriniz nelerdir?

Alternatif: Özel gereksinimli öğrencilerinize din eğitimi sunulurken nasıl bir yol takip edilmelidir?

36. Yukarıda size sorulan sorular dışında eklemek istediğiniz başka görüşleriniz var mı? Teşekkürler...

Ek-3: Bilgilendirilmiş Onam Formu

Değerli Meslektaşım!

Bu belgenin amacı sizi araştırmayla ilgili olarak bilgilendirmek ve araştırmaya katılımınızla ilgili olarak sizden izin almaktır.

Ben Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde öğretim elemanı olarak görev yapıyorum. Ortaokul kaynaştırma sınıflarında görev yapan DKAB Öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin yeterlikleri, sorunları ve beklentileri üzerine doktora çalışması yapmaktayım.

Araştırma kapsamında kaynaştırmayla ilgili görüşlerinizi almak üzere sizle kişisel olarak görüşme yapmak istiyorum. Görüşmeler için Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır. Görüşmemizin 30-40 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Gönüllü olarak aktaracağınız fikir, görüş ve önerileriniz araştırmamızın temel verileri olacaktır. DKAB öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin olarak yaşadıkları problemlerin çözümünde, beklentilerinin karşılanmasında yapacağımız görüşmenin önemli katkıları olacağını düşünüyorum.

Araştırma verilerinin güvenilirliği ve geçerliliği için teyp kaydı yapmak istiyorum. Bu şekilde hem zaman daha iyi kullanılacak hem de görüşlerinizin kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edilecektir.

Kayıtlardaki görüşleriniz grup verisine dönüştürülerek bilimsel amaçla kullanılacaktır. Görüşme kayıtları iki alan uzmanı tarafından dinlenecektir.

Araştırma sonuçları istediğiniz takdirde size ulaştırılacaktır. Çalışma hakkında merak ettiğiniz konular varsa yanıtlamaktan memnun olacağım.

Bu araştırmaya katılıp katılmama konusunda tamamen özgürsünüz. Araştırmaya katılmaya karar verdikten sonra fikrinizi değiştirerek görüşmeyi sonlandırabilirsiniz. Bu açıklamaları okuyarak araştırmama gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim.

Görüşen:

Görüşülen:

Ek-4 Demografik Bilgi Formu

Görüşme Yeri :..... **Rumuz:**

Görüşme Tarihi ve Saati :.....

Cinsiyet : Kadın () Erkek ()

Yaşı : 20-30() 31-40 () 41-50()

51-60 () 61 ve üstü ()

Öğrenim Durumu :

Görev Yaptığı Okul :

Mezun Olduğu Üniversite :

Mezun Olduğu Bölüm :

Öğretmenlik Yaptığı Süre :

Kaynaştırma Sınıfı ve Öğrencisiyle İlgili Bilgiler

Özel gereksinimli öğrenci sayısı :

Özel gereksinimli öğrenci sınıfı :

Özel gereksinimli öğrenci yetersizlik türü :

Kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıfın toplam öğrenci sayısı nedir?

Kaç yıldır özel gereksinimli öğrencinize öğretmenlik yapıyorsunuz?

Özel gereksinimli öğrenciniz din, ahlak ve değerler alanı seçmeli dersleri seçti mi? Hangilerini seçti?

Ek-5 Görüşme Metni Örneği

19 NOLU GÖRÜŞME

Hocam öncelikle kaynaştırma uygulamaları hakkında genel düşünceniz nelerdir? Bu uygulamaları faydalı buluyor musunuz?

Şu var ıı faydalı bulmakla beraber yetersiz buluyorum. Çünkü kaynaştırma öğrencilerini sadece bir yönde incelememek gerekiyor. Bunun özellikle psikolojik rehber danışman öğretmenlerle beraber takip edilmesi kanaatindeyim. Yalnız şu süreç var; bunlar örgün eğitimlerde, X Ortaokulu gibi örgün eğitimlerde yapıldığı zaman, TEOG sınavı gibi bir hedef söz konusu olduğu zaman, çocuklarımızda yeterli sınıf kalabalığını da eklediğimiz zaman, bu etkenler de vardır; eklediğimiz zaman bazı sıkıntılar ortaya çıkmaktadır. Ama genel anlam itibariyle bunların sınıflarda olması güzel. Ancak TEOG hedefi, merkezi sınavlara odaklanıldığı zaman istenilen ilgi ve alaka öğrencilere hem eğitsel düzeyde hem de öğretsel düzeyde eksik kalmaktadır.

Peki, hocam kaynaştırma uygulamaları konusunda bir eğitim aldınız mı?

Eee biz birkaç günlük, yedi günlük bir seminer eğitimi almıştık.

Bu eğitim size ne gibi katkılar sağlıyor?

Şimdi şu var ee sadece bu işin mesleki eğitim ee veya da seminer düzeyinde bunu almak çok yeterli değil. Ee mutlaka rehber öğretmenlerle istişare halinde gitmek lazım. Aynı zamanda çünkü farklı problemler ortaya çıkmaktadır, farklı yaklaşımlar gösterilmesi gerekiyor. Gerçi BEP dediğimiz bireysel eğitim planlaması var. Ancak ders müfredatının yetişmesinde az önce bahsettiğim o eksiklikler dolayısıyla mutlaka yoğunlaştırılması gerekir. Ancak şu var tabi, faydası yok mudur, vardır nasıl yaklaşılacağı ile alakalı. Ancak bunun süreç haline getirilmesi lazım.

Peki, hocam özel gereksinimli öğrencileriniz din derslerine ilgi duyuyor mu?

Şimdi bizim dersimiz en sevdikleri alandır. Benim daha önceki yıllarımda da bu tür öğrencilerim çıktı. Mesela öğrencimin bir tanesinden şunu gördüm, bunu örnek olarak da verebilirsiniz. Kaynaştırma sınıfı vardı. Kaynaştırma (öğrencisi) ağır, onu özellikle bir kere dersime gönderdi hoca, sınıf öğretmeni. Zihinsel engelli sınıf vardı o zaman. Gönderdiği zaman din kültürü dersi en hoşlandıkları, en sevdikleri derstir. Şimdi bunu söyleyelim. Ama şu var, bu çocukların aile yapısı veyahut da Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının evlerinde olup olmaması bazen sıkıntı yaratıyor. Şunu da yaptım, bunu da örnek olarak ekleyebilirsiniz. Yapmış olduğum sınavda hiç notuna ekleme yapmadan 85 üstü almıştı

Bu peki ilgiyi neye bağlıyorsunuz hocam?

İlgii şu. Şimdi hem aile hem sosyal çevrede hem de din boyutu, sevgi boyutu eğer din eğitimini sevgi boyutlu anlattığımız zaman sınav odaklı değil de değerler eğitimi şeklinde anlattığımız zaman, çocuğun ilgi alanına girmektedir. Özellikle hikâyeler, peygamber hikâyeleri, kıssaları, olayları oldukça onun ilgisini çekmektedir. Ve aklında kalmakta, unutmuyor onu.

Peki, hocam özel gereksinimli öğrencinizin dinin emir ve yasaklarıyla sorumluluğu konusunda ne düşünüyorsunuz?

Şu var. Ben şahsen şunu söyleyeyim. Öğrencilerimi ikiye ayırabilirim. Biri için pek farkında değil, ama diğeri bence sorumluluğun farkında. Çünkü hem yapı itibarıyla hem kendi ihtiyaçlarını giderme bakımından ben şunu söylüyorum: bunu genel anlamda düşünemeyiz. Bireysel anlamda baktığımız zaman öğrencilerden bir tanesinin ben dini sorumluluğu olduğunun kanaatindeyim.

Peki, hocam Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi içeriğinin özel gereksinimli öğrenciler için uygun olduğunu düşünüyor musunuz?

Hayır kesinlikle. Zaten BEP bu yüzden vardır. Ee bu program bu çocuklara ağır gelmektedir. Daha hafifleşmesi zaten bizim bireysel eğitim planlaması dediğimiz BEP planlamalarımız var. Bu şekilde ayrılması lazım bunların bu program ağır.

Hocam, özel gereksinimli öğrencileriniz inanç esaslarını öğrenebiliyor mu?

Şimdi burada şu sıkıntı var. Ee inanç esaslarındaki soyut kavramları kavramakta zorlanıyor, ama şu var mesela peygamber ve peygamber hayatı, Hz. Peygamberimizin hayatıyla ilgili inanılmaz bilgi birikimi var. Ancak kader, kaza gibi soyut kavramlarda zorluk çekiyor.

Özel gereksinimli öğrenciniz ibadetleri öğrenebiliyor mu hocam?

İbadetleri öğreniyor. İbadetleri öğrenmesinin şu faydası, şunu gördüm. Eğer ailede anne-baba, özellikle erkek çocukları camiye götürdükleri zaman Ramazan aylarında, mübarek gecelerde, görüp yaşadığı için onu inanılmaz derecede kapıyor. Yani bu yaparak, yaşayarak öğrenme dediğimiz olaydır.

Peki, özel gereksinimli öğrenciniz dini değerleri öğrenebiliyor mu? Dini değerler, ahlaki değerler noktasında bir ilerleme gözlemliyor musunuz?

Şimdi şu var. Ee bunlar şimdi yaş itibariyle ergenlik dönemine girdikleri için ister istemez, kendi yaşantılarının gereği farklılık arz ediyor. Ancak şu var. Eğer bir konuyu kavradıkları zaman bu yine bence burada aile çok önemli bir faktör görüyor. Tabi dersle ilgi ve alaka, öğretmeni sevip sevmeme, dersi sevip sevmemeye de aynı zamanda bağlantılıdır. O zaman süreç artı yönde ilerliyor. Eğer ilgi alaka eksik olduğu zaman mesela cumalara gitme veya mübarek gecelere gitme, ramazan ayı gibi. Bu kavramları kavradığı zaman çocuk, o zaman artı yönde gelişmektedir. Hatta ilgisini kanalize ettiği zaman daha ön plana çıkmaktadır. Bunu söyleyeyim.

Hocam özel gereksinimli öğrencileriniz okul dışında bir din eğitimi aldılar mı?

Yok almadılar.

Hocam, derslerinizde özel gereksinimli öğrencileriniz için ne tür uyarlamalar yapıyorsunuz?

Şimdi şu var. Yedinci sınıftayken bunlar şöyle söyleyeyim yedinci ve sekizinci sınıflarda TEOG sınav odaklı hazırlanmamız gerekir. Yalnız şu var.

Derste konuyu anlatırken bunların ilgi ve alaka seviyelerine uygun verilere vurgu yapılabilmekte, ara ara onlara söz hakkı verilmektedir.

Peki, hocam özel gereksinimli öğrencilerinize uyarılama yaparken ne tür sıkıntılar yaşıyorsunuz?

Ha şu var. En büyük sıkıntımız sekizinci sınıf müfredatı. TEOG'a hazırlama sıkıntımız var. Konuyu yetiştirme. Ancak şu var bir de sınıf adaptasyonu önemlidir burada. Öğrencinin sınıfı kabullenmesi, sınıfın öğrenciyi kabullenmesi olayında ki sıkıntı var burada. O sınıfı iyi hazırlamak gerekir. Yani kaynaştırma öğrencisi olan sınıflarda diğer öğrencilerin bu çocukları kabullenmesinde veya kabul etmemesindeki faktör önemlidir. Burada sınıf öğretmeni ve rehber öğretmeni önemli. Çalışma yapılması gerekir.

Hocam nasıl değerlendiriyorsunuz bu öğrencilerinizi?

Süreç tamamen değerler eğitimi şeklinde. Şöyle söyleyelim, akademik anlamda değil davranışsal boyutta. Her öğrencinin kendi yapabileceklerini değerlendirme pozisyonunda yapıyoruz. Yani genel anlamdaki vermiş olduğumuz sınav ve not sisteminde değil, davranışsal anlamda. Örnek verelim, eğer bir gün elbisesi kirliyse veya tırnakları uzunsa “oğlum veya yavrum bu tırnakları kesmemiz lazım İslam temizliği emrediyor” dediğimiz zaman, (dediğimizi) yaptığı zaman işte bence değerlendirme bu pozisyonda olmalı. Bireysel.

Normal sınav yapıyor musunuz bu öğrencilerinize?

Yapıyoruz ama onların ayrı bir değerlendirmesi var. Onlar o şekilde ders içi performansla.

Peki, hocam özel gereksinimli öğrencilerinizin varlığı sizi nasıl etkiliyor?

Ben şunu görüyorum, aslında çocuklarımızın sınıf açısından da bizler için (de) nimete şükür, yani diğer öğrencileri motive etmede kullanıyoruz biz bunları. Şöyle sınıfta tabi mental bozukluğuna göre bu değişiyor. Ben, daha önceki yıllardaki öğrencilerin bazıları daha büyük sıkıntı çıkartabiliyordu. Ama benim genelde gördüğüm eğer sınıf kabullenmişse öğrencileri; diğer öğrencileri sınıf öğretmeni, rehber öğretmeni hazırlamışsa sınıfta artı bir motivasyondur. Bunu

söyleyelim, çünkü mesela ona sorduğun bir soruda doğru bir cevap verdiği zaman diğer öğrenciler bunun ne kadar doğru olduğunu (düşünüyor), (özel gereksinimli öğrencinin) kavrama yeteneği sınıfa artı bir motivasyon katıyor.

Peki, hocam problem yaşıyor musunuz bu öğrencilerinizle?

Evet işte en büyük sıkıntı o. Dersi bölmede, ders içi kurallara uymada sıkıntılar yaşadığı için işte sınıftaki en büyük çektiğimiz sıkıntı odur. Dersi dinlemede, çünkü onun bazen izin almıyor (konuşmak için). Sınıf kurallarına uymamada, ayağa kalkma, konuşma, sınıf çıkma gibi davranışları rahat göstereceği için öğretmenin burada çok hazırlıklı olması gerekir.

Yaşamış olduğunuz bu sıkıntıları nasıl çözmeye çalışıyorsunuz?

Şu şekilde çözeniz gerekir. Çocukla mutlaka ders öncesinde durumunu fark edip gerek idareyle gerek rehber öğretmenle ders öncesinde eğer derste duracak kadar kendini iyi hissetmiyorsa mutlaka yönlendirme yapılması gerekir.

Peki, hocam özel gereksinimli öğrencileriniz ile diğer öğrenciler birbirlerini nasıl etkiliyor?

Bu karşılıklı bir etkileşimdir aslında. Şimdi bunda ne söylersek yanlış olur. Bazen pozitif yönde, olumlu bazen de olumsuz etkileyebilmektedir. Şimdi ben diyorum ya işin anahtarı sınıfı öğrencilere, öğrenciyi sınıfa adapte etme meselesinde. Mutlaka sınıfın hazır olması lazım. Mesela ayağa kalkıp sınıfta yürümesi gibi. Bu davranışı öğrencilerin bilmesi gerekir. Yani bunun kendi davranışı istemeyerekten yaptığını kabul ettirsek sınıfta sıkıntı çıkmaz.

Peki, özel gereksinimli öğrencinizin eğitiminde sınıftaki diğer öğrencilerinizden faydalanıyor musunuz?

Tabi ki. Şu var. Kaynaştırma öğrencilerinin asıl ilacı öğrencidir, yani sınıftır ilacı olan. Eğer arkadaşları onu benimser ve onunla beraber bir şey paylaşırsa davranışları çok daha olumlu yönde ilerlemektedir. Sınıftır yani arkadaşlarıdır, dışlanmaması lazım. Buradaki asıl konu bu, dışlanmaması ve dışlattırılmaması (dışlatılmaması) gerekir.

Peki hocam özel gereksinimli öğrencilerinizin aileleriyle iletişim halinde misiniz?

Şimdi bu öğrencilerimizin farklı durumu var. Bu öğrencilerimiz aile değil devlet koruması altındalar. İki öğrencimiz de öyle. Diğer yaşadığımız örneklerde mesela bir öğrencimiz vardı annesi inanılmaz ilgiliydi. Gerçekten de öyle. Daha sonra onun olumlu yönlerini de almaya başladı. Ben bazı ailelerde demek ki hani söylüyoruz ya Allah sabrını da veriyor. Zaten başka türlü o bu seviyelere gelemes. Bunu söyleyelim, sekizinci sınıfa bir kaynaştırma öğrencisi devam ediyorsa mutlaka aile desteği gerekir. Yoksa (mümkün değil). Yani burada da şu var. Toplumun anneyi kabullenmesi gerekir. Bazıları saklıyor. O zaten ayrı bir sorun.

Peki, hocam kaynaştırma uygulamalarınızda ne tür desteklere ihtiyaç duyuyorsunuz?

Kesinlikle. Şu var. Mutlaka bu işin bilimsel yönü dediğimiz psikolojik rehberlik mutlaka hocalarımızdan yararlanmak, uzmanlık aslında biz konuşuyoruz ama bu uzmanlık gerektiren bir yöndür. Benim size tavsiyem de budur mutlaka bir rehberlik hocamızla da mutlaka yaparsınız. Uzmanlık gerektiren bir konudur. Şimdi hafif düzeyde ama hangi yönde? Ne konuda? Kendi öğrencilerim açısından kendilerine bakan, buldukları evde bakan hocamız da velisidir aynı zamanda mutlaka yaşadığı problemleri neler yapabileceğimizi paylaşıyoruz. Uzmanlık gerektiriyor. Çoğu şeylerde çıkmaz sokaktayız yani.

Okul çalışanlarından kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili destek alıyor musunuz?

Evet. Şu var tabi bunun hakkını vermemiz lazım. Zaten olmazsa olmazdır yani eğer bu kaynaştırma öğrencilerinin sınıflara dağılımı, yerleştirilmesi okul idaresi formatında olması gerekir. Bir bütün içerisinde olması gerekir.

Peki, hocam sınıfınızın ve okulunuzun fiziksel koşullarını kaynaştırma uygulamaları için uygun buluyor musunuz?

Ben şunu söyleyeyim. Akademik yönden kendi okulumuz Rize’de etkin, etkili olan bir okul. Sınıfların kalabalık olmasının uygun olmadığı kanaatindeyim.

Bu okul sınıf kalabalıklığı dolayısıyla, kalabalık olması dolayısıyla faydalı olduğu düşüncesinde değilim.

Son olarak kaynaştırma eğitimine yönelik önerileriniz nelerdir? Yani özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerine daha iyi din eğitimi sunabilmek için nasıl bir yol takip edilmelidir?

Evet. Aile ve özellikle mutlaka bu öğrencilerimizin akademik anlamda yetersiz olduğundan dolayı davranışsal boyutta mutlaka mutlaka cami, Kur'an kursu gibi işin içerisinde olan yani yaparak, yaşayarak öğrenme ama sevgi metotlu. Şimdi bunları küstürmemek lazım, korkutmamak lazım, zorlamamak lazım. Seviyesini bilerek ama mutlaka o atmosferi teneffüs etmeleri ve ödüllendirme. Mutlaka ödüllendirme olması lazım. Çünkü sınıf içerisinde bu çokta uygulanmıyor. Camiye götürmesi anne babasına tavsiyem odur. Camiye götür, ödüllendir. Namaz mı kıldı, ödüllendir. Peygamber mi dedi, ödüllendir. "Lailahe illallah Muhammedun Rasulullah" demesi ödüllendirmediği gibi düşünüyorum.

Başka eklemek istediğiniz...

Çok teşekkür ediyorum. Allah kolaylık versin.

Ben teşekkür ediyorum hocam.

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN YETERLİKLERİ, SORUNLARI VE BEKLENTİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili görüş, beklenti, problem ve yeterlik durumlarını ortaya koymaktır. Ayrıca kaynaştırma uygulamalarının aksayan yönleri, başarı durumu ve daha verimli hale gelmesi için hangi adımların atılması gerektiği üzerine değerlendirmelerde bulunmak da araştırmanın amaçları arasındadır.

Nitel olarak kurgulanan araştırmanın verileri, Rize il merkezinde kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarda görev yapan 26 DKAB öğretmeniyle görüşülerek elde edilmiştir. Çalışma grubunun seçilmesinde, nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem ve ölçüt örnekleme yöntemleri tercih edilmiştir. Verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise, betimleme, yorumlama ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, kaynaştırma uygulamaları konusunda DKAB öğretmenlerinin olumsuz görüşlere sahip oldukları, yeterli eğitim almadıkları, kendilerini donanımlı görmedikleri ve desteğe ihtiyaç duydukları anlaşılmıştır. Bunlara ek olarak, söz konusu öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalardan özellikle duygusal olarak olumsuz etkilendikleri tespit edilmiştir. Yine, DKAB öğretmenlerinin çoğunun özel gereksinimli öğrencilerle iletişim kurarken ve onları değerlendirirken sorun yaşadığı görülmüştür. Öğretmenler bu sorunlarla başa çıkmak için öğrenciyi uyarma ve rehberlik öğretmeniyle görüşme gibi birtakım çözüm yollarına başvurmaktadır.

Bunların yanında, DKAB öğretmenlerinin çoğu, özel gereksinimli öğrencileri dinî olarak mükellef görmekte ve bu öğrencileri din derslerine karşı ilgili bulmaktadır. Ayrıca öğretmenler, kaynaştırma uygulamalarında öğrenciler arasında olumlu bir etkileşim olduğunu düşünmekte ve özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde normal gelişim gösteren öğrencilerden yararlanmaktadır.

Ancak söz konusu öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin aileleriyle verimli bir iletişim kuramamaktadır. Son olarak, DKAB öğretmenlerinin, kendilerine materyal desteği sağlanması ve kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili hizmetiçi eğitim verilmesi yönünde taleplerinin olması dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Nitel araştırma, görüşme, özel eğitim, kaynaştırma eğitimi, din eğitimi, DKAB dersi, DKAB öğretmeni, özel gereksinimli öğrenci.



A STUDY ON PROFICIENCIES, PROBLEMS AND EXPECTATIONS OF TEACHERS OF RELIGIOUS CULTURE AND ETHICS RELATED TO INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the opinion, qualification status, expectations and problems of teachers of religious culture and ethics on inclusive practices. Furthermore, the problematic aspects, the success of inclusive practices and what steps should be taken to make them more efficient are among the objectives of this study.

The data of research designed as qualitative are obtained through interviews with 26 teachers of religious culture and ethics working in inclusion classrooms in the city center of Rize. Convenience sampling and criterion sampling methods among the purposive sampling methods used in qualitative researches are preferred in the selection of the working group. The semi-structured interview form is used to collect the data. As for the analysis of the data, the methods of description, interpretation and content analysis are used.

As a result of the research, it is understood that the teachers of religious culture and ethics have a negative opinion on inclusive practices, they don't have sufficient training, they don't see themselves equipped and they need support in these practices. In addition to these, the teachers mentioned are affected, especially emotionally, in a negative way by these practices. Moreover, it is seen that most of the teachers have difficulties in communicating with students with special needs and in evaluating these students. To deal with these problems, the teachers resort to some solutions such as warning students and meeting with the guidance counselor.

Besides, most of the teachers think that students with special needs are responsible religiously and they have a strong interest in the religion lessons. Then again, the teachers think that there is a positive interaction between students in inclusive practices, and also benefit from students with normal development for the training of students with special needs. However, it is observed that the

teachers mentioned don't have effective communication with the families of the students with special needs. Additionally, it is seen that the teachers have some demands for themselves such as provision of material support and in-service training in inclusive practices.

Key Words: Qualitative research, interview, special education, inclusive education, religious education, the course of religious culture and ethics, the teacher of religious culture and ethics, the student with special needs.



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı : Muzaffer ÜZÜMCÜ
Cinsiyet : Bay
Doğum Tarihi : 07/08/1983
Medeni Durum : Evli
Uyruk : T.C.
Askerlik Durumu : Yaptı

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Cep Tel : (507) 2531189
E-posta : muzafferuzumcu@hotmail.com

EĞİTİM BİLGİLERİ

Doktora	RTE Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri (Din Eğitimi)
Yüksek Lisans (Tezli)	Sakarya Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri (Din Eğitimi)
Yüksek Lisans (Tezsiz)	Ankara Üniversitesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği
Lisans	İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
Lise	Ümraniye İmam Hatip Lisesi

İŞ DENEYİMİ

2011-	RTE Üniversitesi (Araştırma Görevlisi)- Devam ediyor.
2009-2011	Milli Eğitim Bakanlığı (Öğretmen)
2004-2009	Diyanet İşleri Başkanlığı (İmam-Hatip)