



T.C.

SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERE YÖNELİK DİN
EĞİTİMİNDE ÖĞRETMENLERİN KARŞILAŞTIKLARI
SORUNLAR**

Tuğba TEKE

1530206086

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Fatih ÇİNAR

ISPARTA - 2019



SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI

Öğrencinin Adı Soyadı	Tuba TEKE
Anabilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri
Tez Başlığı	Örgün Eğitimde Görme Engellilere Yönelik Din Eğitiminde Karşılaşılan Problemler
Yeni Tez Başlığı ¹ (Eğer değişmesi önerildi ise)	Görme Yetersizliği Olan Bireylere yönelik Din Eğitiminde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar.

Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği hükümleri uyarınca yapılan Yüksek Lisans Tez Savunma Sınavında Jürimiz 08/08/2019 tarihinde toplanmış ve yukarıda adı geçen öğrencinin Yüksek Lisans tezi için;

OY BİRLİĞİ OY ÇOKLUĞU²

ile aşağıdaki kararı almıştır.

Yapılan savunma sınavı sonucunda aday başarılı bulunmuş ve tez **KABUL** edilmiştir.
 Yapılan savunma sınavı sonucunda tezin **DÜZELTİLMESİ**³ kararlaştırılmıştır.
 Yapılan savunma sınavı sonucunda aday başarısız bulunmuş ve tezin **REDDEDİLMESİ**⁴ kararlaştırılmıştır.

TEZ SINAV JÜRİSİ	Adı Soyadı/Üniversitesi	İmza
Danışman	Doç. Dr. Fatih ÇINAR	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Mevlüt GÜNDÜZ	
Jüri Üyesi	Dr. Arife ÜNAL SÜNGÜ	
Jüri Üyesi		
Jüri Üyesi		

¹ Tez başlığının DEĞİŞTİRİLMESİ ÖNERİLDİ ise yeni tez başlığı ilgili alana yazılacaktır. Değişme yoksa çizgi (-) konacaktır.
² OY ÇOKLUĞU ile alınan karar için muhalefet gerekçesi raporu eklenmelidir.
³ DÜZELTME kararı için gerekçeli jüri raporu eklenmeli ve raporu tüm üyeler imzalamalıdır.



T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum "**Görme Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Din Eğitiminde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar**" adlı tezin, proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya'da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim.

Tuğba TEKE

08/10/2019

(TEKE, Tuğba, *Görme Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Din Eğitiminde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar*, Yüksek Lisans Tezi, Isparta, 2019)

ÖZET

Eğitim, insanın hayatı boyunca süregelen ve bütün öğrenimlerini kapsayan öğrenme işlevlerini ifade etmektedir. Eğitimin temel işlevlerinden biri, bilgiyi toplumdaki insanlara iletme'dir. İnsanların hayata hazırlanması açısından din eğitimi de oldukça önemlidir. Toplumun önemli bir kısmını oluşturan özel gereksinimli bireylerin din eğitimi gereksinimlerinin giderebiliyor olmasına dikkat edilmelidir. Din eğitimi derslerini kapsayıcı hale getirmek için, öğretmenlerin belirli etkinliklerde ya da derslerde engelli öğrencilerin öğrenimi sırasında engellerin neler olduğunu belirlemesi ve bu engellere yönelik çözümler geliştirmesi gereklidir. Özel gereksinimli öğrencilerin karşılaşılabilecekleri sorunları en aza indirmenin veya azaltmanın yolları düşünülmelidir. Bu çerçevede öncelikle sorunların tespit edilmesi gereklidir. Yapmış olduğumuz bu araştırma ile görme yetersizliği olan bireylere yönelik verilen din eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Türkiye'de çeşitli şehirlerde bulunan bir tanesi İmam Hatip okulu olmak üzere toplam 18 görme engelliler okulundaki 20 katılımcı örneklem grubunu oluşturmaktadır. Bu bağlamda nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri görme engelli okullarda görev yapan DKAB öğretmenlerinden toplanmıştır. Araştırma sonucunda nitel verilerden elde edilen bulgulara göre; görme engelli okullarda gerçekleştirilen din eğitiminde öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, eğitim mekânları, mevcut öğretim programının uygulanabilirliği, öğretim materyal ve araç gereçleri ile ilgili birçok sorun ile karşılaştıkları ve bu sorunların din eğitimi faaliyetlerinin amacının gerçekleştirilmesini olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin; öğrenci, veli ve yöneticiler ile ilgili dini iletişim becerilerini geliştirdiğinde ve olumlu tutum gösterdiğinde din eğitimine katkısının olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler; Engelliler, Görme Yetersizlik, Özel Eğitim, Din Eğitimi

(TEKE, Tuğba, *Problems Faced by Teachers in Religious Education for Visually Impaired Individuals*, Master's Thesis, Isparta, 2019)

ABSTRACT

Education refers to learning functions that continue throughout the life of a person and include all their learning. One of the basic functions of education is to convey knowledge to people in society. Religious education is also very important for preparing people for life. It should be noted that the religious education needs of individuals with special needs, which constitute a significant part of the society, can be met. In order to make religious education courses inclusive, teachers need to identify what are the barriers during the learning of students with disabilities in specific activities or courses and develop solutions to these barriers. Ways of minimizing or reducing the problems that students with special needs may encounter should be considered. In this context, first of all, problems should be identified. The aim of this study is to determine the problems faced by teachers in religious education given to visually impaired individuals. The sample of the study, a total of 18 of them are located in various cities in Turkey Imam-Hatip schools are visually impaired, including sample group consisted of 20 participants in the school. In this context, interview technique which is one of the qualitative research methods was used. The data of the study were collected from DKAB teachers working in visually impaired schools. According to the findings obtained from qualitative data; It was found that teachers faced many problems related to their professional competencies, educational venues, the applicability of the current curriculum, teaching materials and materials and that these problems adversely affected the realization of the purpose of religious education activities. However, teachers; It was found that when he developed religious communication skills and showed positive attitude about students, parents and administrators, he had a contribution to the religious inclination.

Keywords; People with disabilities, Visually impaired, Special education

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI.....	i
YEMİN METNİ	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR	ix
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
ÖNSÖZ.....	xii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

1. ÖZEL EĞİTİM VE GÖRME YETERSİZLİĞİ	6
1.1. Özel Eğitimin Tanımı	6
1.2. Tarihsel Süreç	9
1.3. Özel Eğitimde Temel Kavramlar	12
1.3.1. Zedelenme / Sapma.....	13
1.3.2. Yetersizlik	13
1.3.3. Engel/özür	13
1.3.4. Risk taşıma.....	14
1.3.5. Özel eğitim gerektiren çocuk	14
1.3.6. Kaynaştırma	15
1.3.7. Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP)	18
1.3.8. Etiketleme ve dil	20
1.3.9. Engelliliğin tanımı ve sınıflandırılması	20
1.4. Özel Eğitim Gerektiren Bireylerin Belirlenmesi	26
2. GÖRME YETERSİZLİĞİ	28
2.1. Görme Yetersizliğin Tanımı	28
2.2. Görme Yetersizliğinin Nedenleri.....	29
2.2.1. Doğum öncesi nedenler.....	29
2.2.2. Doğum sırasındaki nedenler	31
2.2.3. Doğum sonrası nedenler	31

2.3. Görme Yetersizliğinin Sınıflandırılması.....	31
2.3.1. Yetersizliği oluş zamanına göre sınıflandırma	31
2.3.2. Yetersizliği oluş nedenlerine göre sınıflandırma	32
2.3.3. Yasal ve eğitsel açıdan sınıflandırma	33
2.3.4. Görme artığı açısından sınıflandırma.....	33
2.4. Görme Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi.....	34
2.4.1. Görme yetersizliği olan çocukların gelişim özellikleri.....	35
2.4.1.1. Bilişsel Gelişim Özellikleri	35
2.4.1.2. Duyuşsal Gelişim Özellikleri	37
2.4.1.3. Fiziksel ve Motor Gelişim Özellikleri.....	38
2.4.1.4. Dil gelişim özellikleri.....	39
2.4.1.5. Sosyal Gelişim Özellikleri	40
2.4.2. Dünyada Görme Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi	41
2.4.3. Türkiye’de Görme Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi	42
2.5. Görme Yetersizliği Olan Bireylerde İletişim.....	44

İKİNCİ BÖLÜM

GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERE YÖNELİK DİN EĞİTİMİ

1. DİN KAVRAMI VE DİNLERİN ENGELLİLERE BAKIŞI	46
2. İSLAM 'DA ENGELLİLERİN YERİ	48
3. GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERE YÖNELİK DİN EĞİTİMİ	51
3.1. Dünyada Görme Yetersizliği Olan Bireylerin Din Eğitimi	53
3.2. Türkiye’de Görme Yetersizliği Olan Bireylerin Din Eğitimi.....	54
3.2.1. Örgün Din eğitimi	55
3.2.2. Yaygın Din eğitimi	56
3.3. Görme Yetersizliği Olan Bireylerde Dini İletişim.....	57

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	60
2. ÇALIŞMA EVRENİ.....	60
3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	65
3.1. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması	65
3.2. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması	68
3.3. Verilerin Analizi	69

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

1. GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERE YÖNELİK DİN EĞİTİMİNDE ÖĞRETMENLERİN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR.....	70
2. EĞİTİM MEKÂNLARI İLE İLGİLİ BULGULAR.....	72
2.1. Görme Engelli Okulların Fiziksel Açıdan Eksikleri.....	72
2.2. Fiziksel Mekândan Kaynaklanan Sorunlar	72
3. ÖĞRETİM PROGRAMIYLA İLE İLGİLİ BULGULAR	73
3.1. Din Eğitime Yönelik Yaklaşımlar	73
3.1.1. Öğrencilerin Din Eğitime Yönelik Yaklaşımları	73
3.1.2. Öğretmenlerin Din Eğitime Yönelik Yaklaşımları	74
3.2. Programın Uygulanabilirliği.....	74
3.3. Programın Amacı.....	75
3.4. İçerik.....	76
3.5. Ölçme ve Değerlendirme	77
3.6. Ödevle İlgili Karşılaşılan Sorunlar	78
4. ÖĞRETİM MATERYALLERİYLE İLE İLGİLİ BULGULAR	79
5. ÖĞRETİM ARAÇ GEREÇLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR	81
5.1. Din Öğretiminde Kullanılacak Araç Gereç Eksikleri.....	81
5.2. Teknolojiyle İlgili Karşılaşılan Sorunlar	81
5.3. Kütüphaneye İlgili Karşılaşılan Sorunlar	82
6. ÖĞRETİCİLER İLE İLGİLİ BULGULAR.....	83
6.1. Öğretmenlerin Derslerde Başvurduğu Yöntem/Teknik.....	83
6.2. Ders Dışı Faaliyetler Yapma	84
6.3. Öğrenciler İle İletişim.....	85
6.4. Sınıf Yönetimi	85
6.5. Sınıf Oturma Düzeniyle İlgili Karşılaşılan Sorunlar	86
6.6. Kaynaştırma.....	87
6.7. Din Eğitiminde Karşılaşılan Problemler.....	89
6.8. Mesleki Gelişim.....	90
7. ÖĞRENCİLER İLE İLGİLİ BULGULAR	92
7.1. Görme Yetersizliği Olan Bireylere Toplumun Yaklaşımı.....	92
7.2. Yetersizliği Bireyin İnanç Dünyasına Etki Durumu.....	93
7.2.1. Yetersizliği imtihan olarak görme	93

7.2.2. İnanç problemleri yaşama	93
7.2.3. İnanç problemi yaşayan gençlere yönelik yaklaşım	94
7.3. Öğrenci Başarısı.....	95
7.3.1. Okulun yatılı olmamasının sonuçları	97
7.3.2. Okul dışı etkinlikler için ulaşım problemi	98
7.3.3. Öğretmenin İlgisizliği	98
7.3.4. Sınıfların yetersizlik türlerine göre gruplandırılmaması.....	98
7.4. Dini İletişim Becerisi	98
8. VELİLER İLE İLGİLİ BULGULAR	99
8.1. Yetersizliği Kabullememe Sürecinde Manevi Destek.....	99
8.2. Aile İle İletişim	99
8.3. Aileye Yönelik Dini Eğitim.....	100
8.4. Velilerin DKAB Öğretmenine Yaklaşımları	100
9. YÖNETİCİLER İLE İLGİLİ BULGULAR.....	102
SONUÇ.....	103
ÖNERİLER	109
KAYNAKÇA	111
EKLER.....	117
EK-1 Görüşme Formu	117
EK-2 Görüşme Uygulaması İzin Formu	121
EK-3 Ana Bilim Dalı Kurul Kararı	122
ÖZGEÇMİŞ.....	123

KISALTMALAR

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
a.g.e.	: Adı geçen eser
a.g.t.	: Adı geçen tez
a.g.m.	: Adı geçen makale
bkz.	: Bakınız
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
CD	: Compact Disk
Çev.	: Çeviren
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
ed.	: Editör
Hız.	: Hazret, Hazreti
ICF	: Uluslararası Sınıflama Sistemi
İHL	: İmam Hatip Lisesi
İHO	: İmam Hatip Ortaokulu
KPSS	: Kamu Personel Seçme Sınavı
LGS	: Liseye Geçiş Sınavı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖYT	: Öğretim-Yöntem-Teknik
S.	: Sayı
s.	: Sayfa
s.s.	: Sayfa Sayısı
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve devamı, ve diğerleri
WHO	: Dünya Sağlık Örgütü
%	: Yüzde

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. İşlevsellik, yeti yitimi ve sağlığın uluslararası sınıflandırması.....	24
Tablo 2. Örneklem alınan okulların listesi.....	62
Tablo 3. Örneklem grubun olgusal durumu	64
Tablo 4. Nitel verilerde yer alan temalar	70



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Engelli sınıflandırması25



ÖNSÖZ

İnsanlar yaratılış itibariyle hayatının her döneminde inanma ihtiyacı içerisinde. Dolayısıyla özel gereksinimli bireylerin sorunlarını sadece ekonomik ve sosyal sorunlara indirgeyerek her türlü eğitim hakkı gibi din eğitimi hakkı da göz ardı edilmemelidir. Özel gereksinimli bireylerin haklarından biri olan din eğitimi, bireylerin hayatı anlama ve anlamlandırmalarında oldukça önemlidir. Görme yetersizliği olan bireyler de özel gereksinimli bireylerdir. Bu bağlamda görme yetersizliği olan bireylerin din eğitimi konusunda karşılaştıkları problemlerin tespit edilerek çözüme kavuşturulması önem kazanmaktadır.

Bu çalışma, Türkiye'de çeşitli illerde bulunan görme engelli okullarda verilen din eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar üzerine yapılan bir alan araştırmasıdır. Çalışmamız, teorik çerçeve ile araştırma bulgularının değerlendirilmesi olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır.

Teorik bölümün ilk ana başlığında, özel eğitim ve kavramları, tarihsel süreç, kaynaştırma, görme yetersizliği olan bireylerin fiziksel ve gelişimsel özellikleri ile iletişimleri incelenmektedir. İkinci ana başlık altında ise dünyada ve Türkiye'de görme yetersizliği olan bireylere yönelik din eğitimi, örgün ve yaygın din eğitimi ile dini iletişim konuları incelenmektedir.

Çalışmamızın ikinci bölümünde, alan araştırmasından elde edilen bulgular ile bu bulgulara yönelik değerlendirmeler yer almaktadır.

Tez sürecinde görüş, öneri ve tecrübelerini benimle paylaşarak desteğini esirgemeyen değerli hocam, Doç. Dr. Fatih ÇINAR'a tezime katkılarından dolayı teşekkür ederim. Ayrıca jüri üyesi olarak tezle ilgili yapıcı eleştiri ve geri bildirimlerde bulunan Doç. Dr. Mevlüt GÜNDÜZ'e teşekkürü bir borç bilirim.

Lisans ve lisansüstü eğitimim boyunca emeği geçen tüm hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca Türkiye'de çeşitli illerde bulunan görme engelliler okullarındaki Din eğitimi öğretmenlerine yardımlarından dolayı teşekkür ederim.

Varlıkları ile yaşamıma anlam katan ve her zaman yanımda olan canım aileme yürekten teşekkürlerimi sunarım.

GİRİŞ

1. Araştırmanın Konusu ve Problemi

Dünya Sağlık Örgütü verilerine göre dünyada 45 milyon, Sosyal Güvenlik Kurumu verilerine göre Türkiye'de ise yaklaşık 220 bin kişinin görme yetersizliği olan birey var. Görme yetersizliği olan bu bireyler iki şekilde tanımlanmaktadır. Yasal tanım, görme keskinliği ve görme alanıyla tanımlanmakta; eğitsel tanım ise eğitiminde dokunsal ve işitsel materyallere ihtiyaç duymasıyla ilgilidir. Bu bağlamda görme yetersizliği olan bireylerin eğitim ve öğretim sürecindeki ilerlemeleri ve gelişmeleri için eğitim - öğretim programları çok büyük önem arz etmektedir.

Eğitim, insanın hayatı boyunca süregelen ve bütün öğrenimleri kapsayan öğrenme işlevlerini ifade etmektedir. Eğitim; insanlığın öğrenme yeteneğinin oluşması ile başladığından en iptidai kavimlerden en gelişmişlerine, tek bir bireyden kalabalık insan topluluklarına kadar değişik biçimlerde hep var olmuştur ve insanın hayatı süresince devam edecektir. Eğitimin temel işlevlerinden biri, bilgiyi toplumdaki insanlara iletmektir.

Özel gereksinimli bireylerin sorunlarını sadece ekonomik ve sosyal sorunlara indirgeyerek her türlü eğitim hakkı gibi din eğitimi hakkı da göz ardı edilmemelidir. Çünkü "psikoloji araştırmaları özellikle de din psikolojisi araştırmaları inanma ve din duygusunun, her insanda doğuştan var olduğunu ortaya koymuştur. Bu tespitlere göre, din duygusu insanda doğuştan getirilen ve yaşama bağlı olarak devam eden bir yetenek ve ihtiyaçtır. Bir yetenektir; çünkü, her insan doğuştan, bir aşkın varlığa inanma ve bağlanma kabiliyetindedir. Bir ihtiyaçtır; çünkü, her insan doğuştan sahip olduğu bu yeteneğini kullanarak, inanma ile ilgili duygularını doyurma yolları aramaktadır. Bu anlamda din ve inanma, insanın insan olma özelliklerindedir; adeta insan varlığının olmazsa olmaz bir parçasıdır. Öyle ki insanın bu din duygusu hiçbir zaman yok olmaz, ancak eksik ve yanlış doyurulabilir. Asıl önemli nokta da burasıdır. Eğitimden beklenen görev bu eksik ve yanlış doyurulmaları önlemektir. Ayrıca, eğitimde asıl olan, ferdin bedenî ve ruhî bütün yetenek ve ihtiyaçlarının sıra ile değil, birlikte ele alınması ve uyum içerisinde doyurulup geliştirilmesidir."¹ Dolayısıyla özel

¹ C. Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Pegem Akademi Yayınları, 7. Baskı, Ankara, 2012, s.94-95.

gereksinimli bireyler hangi grubun içinde olursa olsun bireylerin durum ve derecelerine göre inanma ihtiyaçları desteklenerek doğru şekilde din eğitimi ve öğretimi yapılması gerekmektedir.

Dünya yalnızca maddi gereksinimlerin bulunduğu bir mekan olmadığından, sadece bu gereksinimleri giderme maksadıyla gerçekleştirilen bir eğitim, insanın ihtiyaçlarını karşılamada ve insanı tatmin etmede yeterli görülmemektedir. Bu realite, kişinin manevi gereksinimlerini karşılayabilecek bir din eğitimi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Neredeyse insanlık geçmişinin tamamı boyunca dinler, insanların bu nevi gereksinimlerini karşılama iddiasında olduğundan, onların öğretimi ve eğitimi de her dönemde önemini ve değerini korumuştur. Din eğitimi; din kültürünün verilmesi, din kişiliğinin kazandırılması demektir. Yine bu eğitimin, toplumu meydana getiren insanları merkeze alınarak gerçekleştirilmesine, toplumun azımsanmayacak bir bölümünü oluşturan dezavantajlı olan özel gereksinimli bireylerin din eğitimi gereksinimlerinin giderebiliyor olmasına dikkat edilmelidir.

Dini eğitim, yaşamın nihai anlamı ve amacı, Allah ile ilgili temel inançlar, gerçekliğin doğası ve insan olmanın anlamı hakkında bilgiler sağlamaktadır. Öğrencilerin dinler hakkındaki bilgi ve anlayışlarını, diğer dini gelenekleri ve bu zorlu sorulara cevaplar veren dünya görüşlerini geliştirir. Kişisel yansıma ve ruhsal gelişim için onlara fırsatlar sunar. Öğrencilerin dinler ve inançlar, öğretiler, uygulamalar ve ifade biçimlerinin yanı sıra dinin bireyler, aileler, topluluklar ve kültürler üzerindeki etkisinin farkındalığını ve anlayışını arttırır. Dini eğitim, öğrencileri kendi inançlarını keşfederken farklı dinlerin, inançların, değerlerini de öğrenmeye teşvik eder. Öğrencileri, doğruluk, inanç ve etik konularında düşünmeye, analiz etmeye, yorumlamaya ve değerlendirmeye zorlar.

Din eğitimi derslerini kapsayıcı hale getirmek için, öğretmenlerin belirli etkinliklerde ya da derslerde özel gereksinimli öğrencilerin öğrenimi sırasında engellerin neler olduğunu belirlemesi ve bu engellere yönelik çözümler geliştirmesi gereklidir. Bu yüzden, planlamada, tüm öğrencilerin tam olarak katılıp öğrenebilmelerini sağlayacak bir çerçeve oluşturulmasına dikkat edilmelidir. Özel gereksinimli öğrencilerin karşılaşılabilecekleri sorunları en aza indirmenin veya azaltmanın yollarının düşünülmesi gerekir. Öğrenciler değerlendirilirken, gerektiğinde alternatif araçları kullanarak, özel gereksinimli öğrencilere ne bildiklerini ve ne

yapabildiklerini göstermek ve her fırsatı vermek için dikkatlice planlamaya gidilmelidir.

Görme yetersizliği olan bireylere yönelik sunulan her türlü eğitim hakkı gibi din eğitimi hakkı da göz ardı edilmemelidir. Görme yetersizliği olan bireylerin haklarından biri olan din eğitimi, bireylerin hayatı anlama ve anlamlandırmalarında oldukça önemlidir. Bu sebeple görme yetersizliği olan bireylere yönelik din eğitiminin nasıl gerçekleştiği problemi yetersizlik yaşayan bireylerin hayatı anlamlandırma ve sorunlarla baş etme sürecinde etkili olan ve incelenmesi gereken önemli bir konudur. Bununla birlikte din eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların giderilebiliyor olması görme yetersizliği olan bireylere yönelik din eğitimine katkı sağlayacaktır. Buradan hareketle araştırmanın problem sorusu da "*Görme yetersizliği olan bireylere yönelik din eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?*" şeklinde oluşturulmuştur. Bu çerçevede görme yetersizliği olan bireylere yönelik din eğitiminde uygulanan öğretim programı, öğretmen yeterliliği, öğretim mekânları, öğretim materyal ve araç gereçleri gibi konularda karşılaşılan problemlerin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Temel problem bağlamında aşağıda verilen ve örgün eğitimde görme yetersizliği olan bireylere yönelik din eğitiminde karşılaşılan alt problemlere de yer verilmiştir:

- 1- Öğretmenlerin öğretim programına yönelik karşılaştığı problemler nelerdir?
- 2- Öğretim materyal ve araç gereçlerine yönelik karşılaşılan problemler nelerdir?
- 3- Eğitim ortamı-okula yönelik karşılaşılan problemler nelerdir?
- 4- Aile ile iletişimle ilgili karşılaşılan problemler nelerdir?
- 5- Öğrenci profiline yönelik karşılaşılan problemler nelerdir?
- 6- Yönetici ile ilgili karşılaşılan problemler nelerdir?
- 7- Öğretmen yeterliliği konusunda karşılaşılan problemler nelerdir?

2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Görme yetersizliği olan öğrencilerin din derslerine etkili bir biçimde katılımının ve dersin hedefleri doğrultusunda gerekli kazanımları elde etmelerinin sağlanması için derslerde karşılaştıkları problemlerin tespitinin yapılması oldukça

önemlidir. Buna karşılık görme yetersizliği olan bireylere yönelik din eğitiminde öğretmenlerin

Yapılan bu araştırma bu öneme istinaden ortaya çıkmış ve görme yetersizliği olan bireylere yönelik din eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda görme yetersizliği olan bireylere yönelik din eğitiminin nasıl ve ne şekilde gerçekleştiğinin analizi yapılarak önerilerde bulunulacaktır. Bununla birlikte görme yetersizliği olan bireylerin beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanmasına ve bu öğrencilerin eğitimde fırsat eşitliği ilkesi gereği eğitim koşullarının dezavantajlarının ortadan kaldırılmasına ve örgün eğitimde görme yetersizliği olan bireylerin din eğitimine yönelik yeni bir bakış açısı kazandırılmasına katkı sağlayacaktır.

3. Araştırmanın Sınırlılıkları ve Yürütülmesi

Bu araştırmada görme yetersizliği olan bireylere yönelik din eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar araştırılmaktadır. Araştırma bulguları Türkiye'de çeşitli illerde bulunan görme engelli okullarda 2018-2019 döneminde görev yapan DKAB öğretmenleriyle sınırlıdır. Özel eğitim içerisinde görme yetersizliği olan bireylere eğitim veren görme engelli okullarla ve bu okullardaki din eğitiminin gerçekleştirildiği okullarla sınırlıdır. Bununla beraber bu okullarda görev yapan DKAB, Meslek dersi ve Arapça öğretmenleriyle sınırlıdır.

4. İlgili Araştırmalar

Demokratik toplumların temel koşullarından biri eğitimde fırsat eşitliği ilkesidir. Bu ilke gereğince çağdaş eğitimin bireysel farklılıklara göre planlanmış olması ve her bireye gereksinimi olan gelişme imkanını sunması gerekmektedir. Bu çerçevede eğitimde fırsat eşitliği ilkesi gereğince engelli bireylerin eğitim imkanlarından faydalanabilmesi için hem programlar düzeyinde hem de fiziksel koşullarda gereken bazı düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. 20. yüzyılda engellilerin sadece eğitim alabilmeleri için farklı imkanların geliştirilmesine yönelik adımlar atılmamış, aynı zamanda bu imkanların engellilerin temel hakları arasında olduğu bilinci oluşmaya başlamıştır. Engelli bireylerin eğitimine yönelik zihniyet değişimi, akademik çalışmalar ile desteklenmektedir. Dünyada ve ülkemizde bu konuda akademik çalışmalar

yapılmaktadır. Din eğitimi de bu süreçten olumlu olarak etkilenmektedir. Son yıllarda bu alanda yapılan çalışmalarda artış görülmüştür.

Tecelli Karasu tarafından (2013), yapılan *"Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi Sürecinde Engelliler"* isimli çalışmada; engellilere yönelik örgün din eğitiminde yaşanan sıkıntıları en iyi bilenlerin bu alanda çalışan öğretmenler olduğu, dolayısıyla onların görüşlerini ve gözlem yoluyla konuyu ele almanın doğru olduğu vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, çalışma yapılan konu ile ilgili farklı anlamlarda kullanılan kavramlar açıklanarak tezden daha iyi istifade edilmesi hedeflenmiştir.

Rıdvan Demir'in (2018), *"Özel gereksinimli öğrencilerin din eğitiminde karşılaşılan problemler ve çözüm önerileri"* isimli çalışmasında; Türkiye'de özel eğitimde din eğitimiyle ilgili mevcut genel durum ele alınmış, özel eğitim alanında din öğretiminde karşılaşılan problemler güncel araştırmalar çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Teceli Karasu ve Eyüp Şimşek (2018) tarafından yapılan *"Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Din Eğitimi: Yarı Deneysel Bir Çalışma-Destek Eğitim Odası"* isimli çalışmada; bireyselleştirilmiş eğitim programına bağlı olarak destek eğitim odasında yapılan din eğitiminin öğrencinin başarısına katkısını belirlemek hedeflenmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

1. ÖZEL EĞİTİM VE GÖRME YETERSİZLİĞİ

1.1. Özel Eğitimin Tanımı

Bütün bireyler birçok açıdan birbirinden farklıdır. Genel olarak bu farklılıklar bilişsel, duyuşsal, bedensel şeklinde tasnif edilebilir. Her birey; bedensel yapıya, kendine özgü fonksiyonlara, farklı sahalarda duygusal niteliklere, öğrenme hızına ve özelliklerine sahiptir. Bu farklılıklar belli sınırlar çerçevesinde bulunduğu anda, bireyler genel eğitim hizmetlerinden faydalanabilmektedirler. Bununla birlikte genel eğitim hizmetleri, farklılıkların daha büyük boyutlu olduğu kişiler için yeterli olmamakta ve eğitimde özel düzenlemelere gidilerek özel eğitim hizmetlerine gereksinim duyulmaktadır. İşte bu bireyler özel eğitim gerektiren bireyler olmaktadır.²

Yetersizlikleri ya da yeterlilikleri ne ölçüde olursa olsun her insanın, bireysel hayat hedefine erişebilmesi ve gizli kalmış becerilerini meydana çıkartıp geliştirebilmesi için yardıma gereksinimi bulunmaktadır. Bu yardım gereksiniminin karşılanabilmesinde eğitimin yeri oldukça önemlidir. Dolayısıyla farklı niteliklere sahip bulunan kişilere eğitim ortamlarında özel düzenlemelerin ve uyarlamaların yapılması gerekmektedir.³

Özel eğitim; genellikle özel gereksinimli ve farklı özelliklere sahip bireyler için geliştirilen, yetersizliği engele dönüştürmenin önüne geçen, engelli bireyi kendine yeterli duruma getirerek kaynaşmasını ve bağımsız, üretici insanlar olmasına destek sağlayarak beceriler kazandıran; üstün niteliklere sahip olanları ise, yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst seviyeye çıkmasını sağlayan eğitimidir. Özel eğitim, normal okullara kayıtlı olan veya alınmayan engelli bireyler veya öğrenme güçlüğü bulunan öğrenciler için öğretme ve öğrenme stratejilerinin tasarımı ve sunulmasıdır. Bu aynı zamanda tutumla da ilgilidir, çünkü öğretmenlerin etkili özel eğitimciler olmak için olumlu bir tutuma ihtiyaçları vardır. Özel eğitim aynı zamanda, farklı engel türleri ve öğrenme güçlüğü dahil, öğrencilerin sahip olduğu farklı

² S. Doğru, "Özel Eğitimde Kullanılan Alternatif Programlar", *TUBAV Bilim Dergisi*, 2009 c. 2, S. 1, s. 114.

³ İ. Özgüven, *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Eğitim*, PDRM Yayınları, Ankara, 1999, s. 328.

ihtiyaçları anlama ile ilgilidir. Basitçe söylemek gerekirse, bir ğretmen her zamanki programına bir uyarlama yaptığında, özel bir ihtiyaı olan bir öğrenciye yardımcı olabilmesi için, o öğretmenin özel bir eēitim uygulaması yapmasıdır. En etkili öğretmenler, tüm öğrencileri ile başarılı olmalarına yardımcı olacak bir tutuma sahiptir.⁴

Anayasanın 10. maddesine göre "*Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir.*" bu maddeye eklenen maddede ise, "*ocuklar, yaşlılar, zrller, harp ve vazife şehitlerinin dul ve yetimleri ile malul ve gaziler için alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı sayılmaz.*" denilmiştir.⁵ özel gereksinimi olan bireylere, özel eēitim hizmetleri sunulmaksızın bu fırsatın oluşturulabilmesinin imkanı bulunmamaktadır.

Özsoy vd.'lerine göre özel eēitim; "*zel eēitime muhtaç olan çocukların eēitimi için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eēitim programları ile bu çocukların özür ve özelliklerine uygun ortamda yürütülen eēitimidir.*" Başka bir tanımlamada ise "*oēunluktan farklı ve özel gereksinimli çocuklara sunulan, üstün özellikleri olanları yetenekleri doērultusunda kapasitelerinin en st düzeye çıkmasını saēlayan, yetersizliēi engele dönüştürmeyi önleyen, engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek toplumla kaynaşmasını, baēımsız ve üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eēitimidir.*"⁶

zelik'e göre özel eēitim; "*rehberlik, eēitim ve rehabilitasyon etkinliklerinin rntlenmiş olduēu bir etkileşim biçimidir. Her şeyden önce yetersizliēi olan bireylere yapılan amaçlı bir müdahaledir.*"⁷

MEB zel Eēitim Hizmetleri Ynetmeliēi zel eēitimi; "*zel eēitim ve rehabilitasyon, dil ve konuşma glē, zihinsel, fiziksel, duyuusal, sosyal, duyuusal ve davranış problemlerine sahip engelli bireylerin engellilik halini ortadan kaldırmak ya da etkilerini en az seviyeye indirmek, yeteneklerini yeniden en st seviyeye çıkarmak ve topluma uyumlarını saēlamak, temel öz bakım becerilerini, baēımsız yaşam ve mesleki*

⁴ A. Ataman, *zel Gereksinimli ocuklar ve özel eēitime Giriş*, Gündüz Eēitim ve Yayıncılık, Ankara, 2003, s. 16.

⁵ Anayasanın 10. maddesi için; www.mevzuat.gov.tr/anayasa (10.06.2019).

⁶ Y. Özsoy - M. Özyürek - S. Eripek, *zel Eēitime Giriş*, Karatepe Yayınları, Ankara, 1998, s. 22-24.

⁷ D. A. zelik, *Eēitim Programları ve ğretim*, Pegem Akademi Yayıncılık, İstanbül, 2010, s. 232.

becerilerini geliştirmek amacıyla yapılan çalışmaların tümüdür." şeklinde tanımlamaktadır.⁸

Türk Millî Eğitimi'nin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda özel eğitimin temel ilkeleri şunlardır; *"Özel eğitime ihtiyaç duyan tüm bireylerin ilgi, yetenek ve yeterlikleri doğrultusunda; eğitimlerine erken yaşta başlanmak üzere sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür. Ayrıca eğitim performansları dikkate alınarak, amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde ve değerlendirmede uyarlamalar yapılarak bireysel eğitim planları ve programları oluşturulur bu yolla akranları ile birlikte eğitilmelerine öncelik verilir. Özel eğitime ihtiyaı olan bireylerin eğitimlerinin kesintisiz olarak sürdürülebilmesi için rehabilitasyon hizmeti veren kurum ve kuruluşların işbirliği ile sürece ailelerin de aktif katılımları ve eğimleri sağlanır."*⁹

Özel eğitimin amaçları ise şunlardır;

- *"Toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, üretici ve mutlu bir vatandaş olarak yetişmelerini,*
- *Toplum içinde bağımsız yaşamaları ve kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmelerine yönelik temel yaşam becerilerini geliştirmelerini,*
- *Uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç-gereç kullanarak; eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda üst öğrenime, iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını amaçlar."*¹⁰

Özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenlerde bireysel farklılıklara sayđı, koşulsuz kabul, hoşgörü, sabır, empati duygusu gibi edinimler gelişme gösterecektir. Bununla birlikte gerçekleştirilen faaliyetler sayesinde öğretmenin edindiği tecrübeler artacak ve öğretim becerileri gelişecektir. Öğretmenin özel gereksinimli öğrenciye göstereceği kabul davranışı, sınıf ortamında genel kabul duygusunun oluşturulması

⁸ Millî Eğitim Bakanlığı *Özel Eğitim Okulları ereve Yönetmeliği*, MEB Yayınları, Ankara, 2005, s. 2.

⁹ M. Kutlu, "Ortaokullar ve Özel Eğitim Uygulama Okullarında Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Özel Eğitime İhtiyaı Olan Öğrencilere İlişkin Görüşleri" Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon, 2018, s. 9.

¹⁰ Kutlu, a.g.t., s. 10-11.

bakımından oldukça önemlidir. Çünkü sınıftaki öğretmen, öğrencilere her türlü durumda model olmak zorundadır.¹¹

1.2. Tarihsel Süreç

Özel gereksinimli bireylerin varlığı insanlık tarihi kadar eski olmakla birlikte antik çağdaki toplumlarda özel gereksinimli çocukların öldürüldükleri, ihmal ve istismar edildikleri görülmektedir. Göçebe Kızılderili kabileleri ve bazı Eskimo kabilelerinde yaşlı ve bakıma muhtaç kişilerin bazen kaderlerine terk edildiği bazen de uzak bir yerde donmaya bırakıldığı belirtilmiştir. Yine eski Mısır gibi bazı toplumlarda özel gereksinimli bireylerin bir günahın cezası olduğu, içinde cinlerin ve kötü ruhların bulunduğu inancıyla özel gereksinimli bireylerin başlarının kayalara vurulması ve dövülmesi gerektiği savunulmaktaydı. Ancak Hristiyanlık ve Müslümanlık gibi büyük dinlerin ortaya çıkması ve sevap - günah anlayışının etkili olması özel gereksinimli bireylerin koruma altına alınmasına yol açmıştır. Böylece din kurumları özel gereksinimli bireylere yönelik yardım çalışmalarına önderlik yapmıştır.¹²

18. yüzyılın başlarında ve aynı zamanda Aydınlanma olarak bilinen dönemin etkisini göstermesiyle birlikte, özel eğitim hakkında fikirler ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde Harles Michel L'Epeé, 18. yüzyılda engellilerin eğitimi konusunda yapmış olduğu çalışmalarla bu konuya olan ilginin artmasına imkan hazırlamıştır. Michel L'Epeé, 1760 yılında Fransa'da engelli bireyler için ilk devlet okulunu kurmuştur. Bu okulda sağır ve kör öğrencilerin eğitimi için farklı dil ve fonetik yöntemler uygulanmıştır. L'Epeé'nin yolunu takip eden Valentin Haüy, 1784 yılında dünyadaki görme engelli kişilerin eğitimi için ilk okul olarak bilinen "*Nationale des Jeunes Aveugles Enstitüsü*" nı kurmuştur. Bu okulu bu amaca yönelik olarak açılan çok sayıda okul takip etmiştir.¹³

20. yüzyılda engellilerin sadece eğitim alabilmeleri için farklı imkanların geliştirilmesine yönelik adımlar atılmış, aynı zamanda bu imkanların engellilerin temel

¹¹ A. Demirer, "Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrencilerin Sanat Eleştirisi Yöntemiyle Topluma Kazandırılması", Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya, 2010, s. 46.

¹² N. Aral - F. Gürsoy, *Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 2007, s.28-29.

¹³ M. Yılmaz, "Alan Değişikliğiyle Özel Eğitim Okullarında Çalışan Sınıf Öğretmenleri ile Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Doyum Düzeylerinin İncelenmesi Mersin İli Örneği", Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mersin, 2018, s. 6-7.

hakları arasında olduğu bilinci de oluşmaya başlamıştır. Aynı zamanda özel eğitimin teorik ve pratik gelişimi de bu süreçte devam etmiştir. 1906'da New York Üniversitesi, okul tarafından sunulan kurslara özel eğitim öğretmenleri için bir eğitim programı eklemiştir. 1908'de ise Fransız araştırmacı Alfred Binet, Theodore Simon ile birlikte zeka ölçeğini oluşturmuştur: zihinsel engelli çocukları tanımlamak için standart bir zeka testi geliştirmiştir. Bununla birlikte engelli insanların problemleri ile ilgili çözüm üreten politikaları, ekonomik krizler ve savaşlar gibi nedenlerle 1940'lı yıllara kadar bulmak çok zordu. Bu yıllardan itibaren sosyal ve ekonomik bir problem olması ile birlikte engelliler konusu ön plana çıkmıştır. Dünyada artan farkındalıkla birlikte Birleşmiş Milletler, engelliler konusunu gündemine almaya karar vermiştir. Birleşmiş Milletlerin gerçekleştirmiş olduğu çalışmalar, engellilerin yaşam kalitelerini artırma hedefi gütmüştür.¹⁴

Türk toplumunda sosyal yardımlaşma ve dayanışmanın güzel örnekleri olduğu bilinmektedir. Selçuklularda ve Osmanlılarda günümüzde dezavantajlı grup kabul edilen kimsesiz çocuklara, yetimlere, engellilere çeşitli vakıflar aracılığıyla hizmet verilmekteydi.¹⁵ Bununla beraber Osmanlı döneminde özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik çalışmalar planlı olarak yürütülmemiş olmasına rağmen özel gereksinimli bireylerin yaşlılar evinde korunmaya alındıkları ya da bazılarının yetenekleri ölçüsünde uygun işlerde çalıştırıldıkları görülmüştür. Bu tür adımlar ileride özel eğitimin temellerini oluşturması açısından oldukça önem arz etmiştir.¹⁶

Ülkemizde özel eğitim alanında ilk adım İstanbul Ticaret Mektebi bünyesinde, işitme ve görme engelliler için 1889 yılında açılan okulla başlamış, bu okul 30 yıl çalışmalarını devam ettirmiştir. Daha sonra, 1921'de Özel İzmir Sağırılar-Körler Okulu faaliyete geçmiştir. Bu okul, 1950'ye kadar çalışmalarını sürdürmüştür. Özel eğitim alanı açısından Cumhuriyet döneminde en dikkat çekici girişimlerin 1950'li yıllardan itibaren tesis edildiğini görmekteyiz. Bu süreçte en önemli girişimlerden birisi Sağlık

¹⁴ F. Gökmen, "Türkiye'de Özürlü Haklarının Gelişimi", *Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, ÖZ-VERİ Dergisi*, 2007, c. 2, S. 4, s. 18-22.

¹⁵ V. Ünal, *Engellilerde Toplumsal Bütünleşme ve Dindarlık*, Rağbet Yayınları, İstanbul, 2016, s.22.

¹⁶ S. Şahin, "Özel Eğitimin Tarihçesi", *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş (ed.Ayşegül Ataman)*, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 2005, s. 49-70.

ve Sosyal Yardım Bakanlığı bünyesinde gerçekleştirilen özel eğitim hizmetlerinin planlanması ve yürütülmesi işinin Millî Eğitim Bakanlığına devredilmesidir.¹⁷

Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde başlatılan örgütlenme "*1980 yılında Özel Eğitim Genel Müdürlüğü, sonradan Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi, 1992 yılında 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanunla Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü olmuştur.*" Özel eğitime gereksinimli çocuklara, Türkiye'de sistemli eğitim hizmetlerinin verilmeye başlanması 1950'li yıllarda Mithat Enç'in öncülüğünde gerçekleşmiştir. Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde 1953-1954 öğretim yılında yetersizlikten etkilenmiş çocuklara sistemli eğitim ve öğretim hizmetlerini yürütecek öğretim elemanlarının yetiştirilmesi amacıyla özel eğitim bölümü tesis edilmiştir. Bu çerçevede iki yıllık yüksek öğretim programı en az 3 yıl ilköğretim deneyimi olan öğretmenlere verilmiştir. İki dönem eğitim verdikten sonra bu şube kapatılmıştır.¹⁸

1955'ten 1979 yılına kadar özel eğitim okul ve sınıflarında, bir kısmı 2-3 haftalık hizmet içi eğitim almış, çoğunluğu ise, özel eğitim alanında eğitim almamış normal sınıf ve branş öğretmenleri görev almıştır. 1978-1979 yılında açılan "*Özel Eğitim Öğretmenliği Sertifika Programı*" ile 625 sınıf öğretmenine özel eğitim öğretmeni edimleri kazandırılmıştır.¹⁹

Ülkemizde özel gereksinimli bireylere özgü ilk kapsamlı yasa çalışmasına yönelik ilk girişimler 1983 yılında gerçekleşmiştir. 2916 sayılı "*Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu*" 1983 yılında yürürlüğe girmiştir. Bu kanun ile; "*özel eğitimle ilgili tanımlar, ilkeler, kurumlar ve görevleri, özel eğitime gereksinimi olan çocukların belirlenmeleri, yerleştirilmeleri, izlenmeleri ile ilgili bölümler yer almış ve bu kanun doğrultusunda çeşitli yönetmelikler yayımlanmıştır.*" Başka bir yasal düzenleme de iş yaşamına özel eğitime gereksinimi olan bireylerin katılımlarını artırma amacıyla 1986 yılında gerçekleştirilmiştir. 3308 sayılı bu yasa "*Çıraklık ve Mesleki Eğitim Yasası*" dır. Bu yasaya göre, "*bakanlığın özel eğitime gereksinimi olan bireyleri bir işin*

¹⁷ G. Akçamete- S. Kaner, "Cumhuriyetin 75. Yılında Çocuğa Yönelik Özel Eğitim Çalışmaları", 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, Cumhuriyet ve Çocuk, Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, Ankara, 1999, s. 396.

¹⁸ Yılmaz, a.g.t., s. 6-7.

¹⁹ Y. Özbay- vd., *Özel Eğitimin Etkisi ve Etkililiği Temel Araştırması*, Millî Eğitim Bakanlığı, Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı Yayınları, Ankara, 2007, s. 10.

gereklere ve iş yaşamına hazırlayıcı kurslar düzenlemeleri hükme bağlanmıştır."²⁰ 1990'lı yıllarda da yasal düzenlemelere ve özel eğitimin niteliksel gelişimine yönelik önemli girişimler gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte bu konuya yönelik hem kamuoyunda hem de devlet idaresinde farkındalık oluşmaya başlamış, bu çerçevede bu konuya gösterilen önem artmıştır. Özel eğitim alanında personel sayısındaki artış bunu göstermektedir; "1965 yılında 55 ön lisans mezunu, 3 yüksek lisans mezunu ve bir doktora derecesi olan kişiyle sınırlı iken bu sayı 1990 yılında 625 öğretmenlik sertifikası, 187 lisans, 66 yüksek lisans, 16 doktora, 2 yardımcı doçent, 6 doçent ve 5 profesöre yükselmiştir."²¹

Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin hazırlanmasında, 18 Ocak 2000 tarihli ve 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname esas alınmıştır. Bu yönetmelik ile engelli bireylere verilecek olan hizmetler yasal olarak teminat altına alınmıştır. Yönetmeliğin amacı ise, "Özel eğitim gerektiren bireylerin, Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, genel ve mesleki eğitim görme haklarını kullanabilmelerini sağlamaya yönelik esasları düzenlemek." biçimindedir. Yönetmelikte özel eğitim süreçleri; "eğitsel değerlendirme ve tanılama ile yönlendirme, yerleştirme ve izleme şeklinde aile katılımı gözetilerek tanımlanmış ve genel ilkeleri belirlenmiştir." Yönetmelik daha sonraki yıllarda revize edilmiştir. 2 Mayıs 2013 tarihli ve 6462 sayılı "Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Yer Alan Engelli Bireylere Yönelik İbarelerin Değiştirilmesi Amacıyla Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" 28636 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak resmîyet kazanmasıyla, kanuni düzenlemelerde sıkça geçen "özürlü", "sakat", "çürük" terimleri ve bu terimlerin türevleri, "engelli" terimi ve türevleri ile değiştirilmiştir.²²

1.3. Özel Eğitimde Temel Kavramlar

Özel gereksinimi olan bireylerin kimler olduğunun doğru bir şekilde tespit edilebilmesi için bu terimle birlikte kullanılan ve bilinmesi önem arz eden kavramlar

²⁰ Yılmaz, a.g.t., s. 6-7.

²¹ Yılmaz, a.g.t., s. 6-7.

²² T.Kargın, "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama ve Öğretimin Bireyselleştirilmesi" *Özel Eğitim* (ed.İbrahim Diken), Pegem Akademi, Ankara, 2012, s. 64-65.

vardır. "Zedelenme, yetersizlik(özür) ve engel" şeklinde ifade edilen bu kavramların açıklanması faydalı olacaktır.

1.3.1. Zedelenme / Sapma

Bireyin anatomik, fizyolojik, psikolojik, özelliklerinde kalıcı veya geçici şekilde bir kayıp, bir işlev veya yapı bozukluğu oluşması neticesinde uzuvlarının görevlerini yapmada ve fonksiyonlarını yerine getirmede zorlanması halidir. Mesela, beyin hücrelerinin zarar görmesi kromozom bozuklukları, görme sinirlerinin bir hastalık nedeniyle bozulması, işitmede mühim bir rol üstlenen orta kulak kemikçiklerinin yapışık olması, birer zedelenme durumudur. Bununla birlikte zedelenme her zaman yetersizliğe yol açmayabilir.²³

1.3.2. Yetersizlik

Zedelenme sonucu, normal kabul edilen bir etkinliği uygulayamaması, sınırlanması ya da önlenmesi durumu yetersizlik şeklinde isimlendirilmektedir. Başka bir deyişle yetersizlik, bireyin herkes tarafından normal kabul edilen bedensel ve zihinsel davranışları göstermesindeki kısıtlılık durumudur. Bireyin görme sinirlerinin zedelenmesi sonucu görememesi, kulak kemikçiklerinin yapışık olması veya zedelenmesi sebebiyle işitememesi, beyin hücrelerinin zedelenmesi neticesinde öğrenme yetersizliği yaşaması örnek olarak verilebilir. Bireyin bu yetersizlikleri eğitim, iş veya sosyal yaşamını kısıtladığı zaman, birey sadece yetersiz bulunmak durumunda kalmaz bununla birlikte engelli de olur.²⁴

1.3.3. Engel/özür

Bireyin hayatı süresince cinsiyetine, yaşına, kültürel ve toplumsal etkenlere bağlı bir şekilde yerine getirmesi gereken rolleri yetersizliği sebebiyle tam bir biçimde yerine getirmede karşılaştığı kısıtlılıklardır. Engel kavramı aslında yetersizliği bulunan kişinin çevreyle girmiş olduğu etkileşim neticesinde karşılaştığı sorunları anlatmaktadır. *"Engel, kişinin yetersizliği nedeniyle çevresine uyum*

²³ A. Ataman, *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 2017, s. 16.

²⁴ M. Usta, "Özel Eğitim Gerektiren Birey Aile ve Din Eğitimi", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2009, S. 20, s. 78.

sağlayamamasından kaynaklanmaktadır" şeklinde bir kabul bulunmaktadır.²⁵ Pek çok yetersizlik gerçekte çok küçük fiziksel düzenlemeler gerçekleştirilerek yok edilebilir durumda olmasına rağmen bunlardan çoğu ise, çevrenin beklentileriyle birlikte üstesinden gelinmesi ağır ve güç bir yüke dönüşebilmektedir. Eğer çevrenin beklentileri bireyin yapabildiklerinin üzerinde olursa birey bu beklentileri karşılayamaz duruma düşeceğinden dolayı engel durumuyla karşılaşacaktır. Örneğin gözleri görmeyen bir birey; eğer iş yaşamında, günlük yaşamda ya da eğitim ortamında herhangi bir kısıtlama ile karşı karşıya bulunmuyorsa, bu birey engelli değildir. Diğer taraftan özürlü bir birey, belli şartlarda engelli olabilirken, başka şartlarda engelli olmayabilir. Mesela, görme engelli bir kişi, kendisi açısından uygun donanıma sahip bir asansörde bütün aktivitelerini yerine getirebiliyorken, bu şartlara haiz olmayan bir asansörde engelle karşılaşmaktadır. Dünya üzerindeki engelli bireyler, tartışmasız dünyanın en büyük azınlık gruplarından birini temsil ediyor. Dünyadaki insanların en az yüzde 10'u, toplumlarındaki olağan eğitim, sosyal ve ekonomik faaliyetlere katılmalarını engelleyen ve genellikle engellenen önemli, uzun vadeli, fiziksel veya zihinsel bir bozukluğa sahiptir.²⁶

1.3.4. Risk taşıma

Risk taşıma, halen herhangi bir yetersizliği tespit edilemeyen bununla birlikte ileriki zamanlarda yetersizlik gösterme ihtimali normalde tahmin edilenden daha yüksek oranda olan çocukları belirtmektedir. Risk taşıma terimi, erken eğitim, erken çocukluk özel eğitimi erken müdahale programları gibi okul öncesi özel eğitim faaliyetlerinde genellikle ifade edilen bir kavramdır.²⁷

1.3.5. Özel eğitim gerektiren çocuk

Ülkemizde yaygın olarak "özel eğitime muhtaç çocuk" terimi kullanılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede ise "özel eğitim gerektiren birey" terimi kullanılmıştır. Kararnamede özel eğitim gerektiren birey; "çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim

²⁵ Ataman, *a.g.e.*, s. 16.

²⁶ Usta, *a.g.m.*, s. 78.

²⁷ İ. Diken, "İlköğretimde Kaynaştırma", *Kaynaştırmaya Giriş*, (ed. İbrahim Diken), Pegem Akademi, Ankara, 2010, s. 4.

yeterlikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireyi" ifade etmektedir.²⁸

1.3.6. Kaynaştırma

Lewis ve Doorlag'a göre; *"Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin, akademik ve sosyal eğitim programlarının dikkatlice planlanarak ve değerlendirilerek, özel gereksinimli olmayan akranları ile birlikte eğitim almak üzere genel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleridir."* Bir başka tanımlamada ise *"kaynaştırma, tüm öğrencilerin birbirlerinin farklılıklarını öğrenmelerinin ve birbirlerine saygı göstermelerinin yanı sıra, gereksinimlerini karşılamaya dayalı okullar ve sosyal kurumlar oluşturmayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım her ne kadar yetersizliği olan bireylere odaklansa da bütün öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak üzere tasarlanır."*²⁹

Özel gereksinimi olan çocukların eğitimine yönelik yürütülen kaynaştırma programları, özel eğitim ve genel faaliyetlerin kesişme noktasıdır. Bütün dünyada yürütüldüğü gibi Türkiye'de de kaynaştırmanın tanımı ekseninde, özel gereksinimi bulunan çocukların eğitimlerini yaşlılarının sürdürdüğü eğitim kurumlarında ve onlarla birlikte aynı ortamda devam ettirmesi temel ilke olarak benimsenmiştir.³⁰

Rudd'a göre; *"Tam bir kaynaştırma, çocukların tamamının, okullarındaki ve toplumdaki fırsatların tamamına sınıf aracılığıyla erişebilmelerinden daha kapsamlı bir felsefedir."*³¹

Kırcaali-İftar, *"Kaynaştırmayı sınıf öğretmenine ya da engelli öğrenciye destek eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile engelli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitilmesi şeklinde tanımlamaktadır. Kaynaştırma uygulamalarının etkililiğinde en önemli faktörün ise genel eğitim sınıfına yerleştirilen özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilere ve sınıf öğretmenine destek hizmetleri sağlamak."* olduğunu belirtmektedir.³²

²⁸ Usta, a.g.m., s. 79.

²⁹ R. Lewis- H.G. Doorlag, *Teaching Special Education Students in General Education Classrooms*, Prentice Hall, New York, 1999, s. 132.

³⁰ Diken, a.g.e., s. 5.

³¹ F. Rudd, *Grasping The Promise Of Inclusion*. ERİC Database, 2002, s. 12.

³² G. Kırcaali-İftar, "Kaynaştırma Becerileri Öz Değerlendirme Aracı", *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1992, S. 5, s. 120-122.

Kapsayıcı bir eğitim sisteminde öğretmenlerin karşılaştığı zorluklara uygun şekilde yanıt verebilmek için, hem uluslararası hem de ulusal düzeyde kaynaştırma eğitimin tarihsel köklerini ve gelişimini anlamak önemlidir. "Kaynaştırma", tüm insan faaliyetlerini, özellikle de eğitim, öğretim ve istihdamı kapsayabilir. Engelli çocukların anaokulu eğitimlerini okul yaşamına dahil etmek, gelecek kuşaktaki engelli bireylere yönelik kalıpları ve olumsuz tutumları engellemenin en güçlü yollarından biridir. Engelli çocukların engelli olmayan akranlarıyla yan yana eğitimi, sosyal marjinalleşmeden kurtarır, sosyal bağları güçlendirir, daha geniş bir eğitim seçeneği sunar ve sonuç olarak yaşamda gelecekteki fırsatları belirler. Bununla birlikte, toplumda, engelli çocuklar genellikle reddedilir veya bu hakkı kullanmalarını engelleyen şartlar oluşturulur. Birçok çocuk, kısıtlı hareketlilik, duyuşal bozukluk veya iletişim zorlukları nedeniyle hâlâ anaokullardan dışlanmaktadır.³³

Kaynaştırma özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile aynı sınıfa, fiziksel olarak yerleştirilmesi değildir. Sınıf öğretmeni, özel gereksinimli olan ya da olmayan tüm öğrencilerin akademik sorumluluğuna odaklanmak durumundadır. Öğretmen, bütün öğrenciler için kaynaştırmanın hem akademik hem de sosyal katkılarının, artarak devam etmesini sağlamak zorundadır. Öğrencilerin kaynaştırmadan sağlayacağı akademik ve sosyal yararların artarak devam etmesini sağlamak, BEP'in hazırlanmasını, öğrenci performanslarının belirlenmesini, öğretmenlerin olumlu rol modelleri olmalarını, sınıftaki diğer öğrencilerin bireysel farklılıklara karşı duyarlılık geliştirmesini, özel gereksinimi olan öğrencilerin akranları ile olumlu etkileşerek eğitime aktif katılımlarının sağlanmasını, öğrencilere bulunduğu ortama ait olma duygusunun yaşatılabilmesini ve kişi ya da kurumlarla işbirliği yapılmasını gerektirir. Bütün bu öğeler özel gereksinimli öğrencilerin akademik becerilerde ilerlemelerini sağlamanın yanı sıra sosyal becerilerinin geliştirilmesine de özellikle vurgu yapmaktadır.³⁴

Kaynaştırma eğitimine Amerika Birleşik Devletleri'nde 1970'li yıllarda başlanılmış, bu ülkede geliştirilen uygulamalar, dönem içerisinde genişletilerek pek çok ülkenin eğitim politikasının temelini teşkil etmesine öncülük etmiştir. 1971 yılında

³³ D. Alberch, *Encyclopedia of Disability*, New Delhi, c. 1, s. 320-323.

³⁴ A. Çolak, *Kaynaştırma Uygulanan Bir İlköğretim Sınıfındaki Sosyal Yeterlik Özelliklerinin Betimlenmesi ve İyileştirilmesi Çalışmaları*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:1985, Eskişehir, 2009, s. 3.

İtalya'da, 1974 yılında İngiltere'de, 1975 yılında Fransa'da, 1976 yılında Norveç'te yürürlüğe giren yasalarla, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında yaşlıları ile aynı ortamda eğitim almalarının yasal zemini oluşturulmuştur. 1970'lerde Finlandiya'da tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde okulların geliştirilmesi girişimi başlamış, 1990'larda en etkili dönemine girmiştir.³⁵

1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı "*Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu*" ile Kaynaştırma uygulamasına Türkiye'de de geçilmiş, 1997'de yayınlanan 573 sayılı "*Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*" ve buna dayalı olarak 2000 yılında yürürlüğe giren "*Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*" ile örgün eğitimde yaygınlaştırılması sağlanmıştır. 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname, ülkemizde özel gereksinimli çocuklara yönelik olarak gerçekleştirilen düzenleme bu konudaki en geniş çaplı yasal düzenlemedir. Kararname'nin 12. maddesinde kaynaştırma "*Özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamları*" şeklinde tanımlanmıştır.³⁶ Bu madde ile kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirilmesine ilişkin 1992 yılında hazırlanmış olan yönetmeliğe göre daha teferruatlı bir şekilde açıklanmıştır. Nitekim 12. maddede "*Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranlarıyla birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür*" şeklinde tanımlandığı dikkat çekerken yine de bu teknik ve yöntemlerin neler olabileceği ile alakalı herhangi ifadenin yer bulmamış olması gözden kaçmamıştır.³⁷

573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname çerçevesinde oluşturulan ve 18 Ocak 2000 tarihinde resmîyet kazanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde kaynaştırmaya yönelik teferruatlı ve uygulamaya yönelik ifadeler yer bulmuştur. Yönetmeliğin 67. maddesinde kaynaştırma "*Özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri*

³⁵ B. Sucuoğlu - T. Kargın, *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 2008, s. 26-28.

³⁶ T. Kuz, "Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumların İncelenmesi", *Uzmanlık Tezi*, T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları, Ankara, 2001, s. 53-54.

³⁷ Diken, *a.g.e.*, s. 18-20.

esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır." şeklinde tanımlanmaktadır.³⁸

2017/28 sayılı "Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları" konulu bu genelgede "Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin amacı; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamaktır. Bu uygulamalar kapsamında özel eğitime ihtiyacı olan bireyler, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı sürdürebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da sürdürebilirler. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, öğrencilerin yetersizliği olmayan akranlarıyla bazı derslere aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılmaktadır." ifadelerine yer verilmiştir.³⁹

1.3.7. Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP)

Bireyselleştirilmiş eğitim programları, özel eğitime gereksinimi bulunan öğrencilerin yetersizlikleri dikkate alınarak tertip edilen ölçülebilir kısa ve uzun vadeli, hedefleri, amaçları ve destek hizmetlerini kapsayan yazılı bir programdır.⁴⁰ Bireyselleştirilmiş eğitim programlarında amaç tanımlama ve eğitsel değerlendirme sürecinden sonra yetersizliği ortaya çıkan öğrencilerin, tüm gelişim sahalarındaki nitelikleri ve akademik sahalardaki eğitim gereksinimleri tespit edilerek minimum düzeyde sınırlandırıcı eğitim çevresinde kendisi için tertip edilmiş eğitim programı ile eğitim çalışmalarından faydalanması sağlanır. Bireyselleştirilmiş eğitim programları düzenlenirken üzerinde durulması gereken hususlar şu biçimde tasnif edilebilir.⁴¹

- "Öğrencinin mevcut eğitsel performansına yönelik bilgiler
- Öğrenciye bir akademik süreç çerçevesinde verilecek olan uzun süreli hedefler
- Uzun süreli hedeflere ulaşmada yardımcı olacak kısa süreli hedefler
- Hedeflere varma noktasında faydalanılacak öğretim materyal ve hedefleri

³⁸ Kuz, a.g.e., s. 53-54.

³⁹ Sucuoğlu- Kargın, a.g.e., s. 26-28.

⁴⁰ M. Özyürek, *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı: Temelleri ve Geliştirilmesi*, Kök Yayıncılık, Ankara, 2004, s. 22.

⁴¹ Kargın, a.g.e., s. 66-68.

- *Kısa süreli hedeflere varma noktasında gerekli olan zamanın başlama ve bitiş tarihleri*
- *Belirlenen hedeflere ulaşma düzeyinin tespit edilmesi açısından gerekli olan değerlendirme ölçüt ve yöntemleri*
- *Gerektiği durumda ek özel eğitim hizmetlerinin nerede, kimin tarafından ve ne kadar süreyle verileceğinin tespit edilmesi."*

Bireyselleştirilmiş eğitim programlarında ekip çalışması oldukça önemlidir. Bu çalışmada görev yapanlar; okul müdürü ya da vazifelendirilmiş müdür yardımcısı, sınıf/branş/rehber öğretmenleri, veli, öğrenci, imkanı varsa fizyoterapist ve dil terapistidir. Bireyselleştirilmiş eğitim programları geliştirme süreci dört basamaktan oluşur. Bunlar; *"öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi, performans durumunun yazımı, uzun dönemli ve kısa dönemli hedeflerin yazımı, programın başlama ve bitiş tarihinin ve sorumlu kişilerin belirlenmesi ve programın değerlendirilmesi."* basamaklarından oluşmaktadır.

"1. Basamak: Öğrenci gereksinimlerin tespit edilmesi. Bu basamak öğrencinin gelişim ve akademik dönemine göre göstermesi gereken performansla mevcut sahip olduğu ve sergilediği performans arasındaki farkın belirlenmesini kapsar. Bu fark göz önünde bulundurularak öğrencilerin ihtiyaçları tespit edilir.

2. Basamak: Performans durumunun yazımı. Performans özetlerinin yazımındaki amaç öğrencinin zorlandığı ve zayıf olan taraflarının belirlenmesidir. Öğrencinin performansı tespit edilirken zayıf olan taraflarının yanında güçlü olan taraflarını ifade etmedeki amaç öğrencilerin değerlendirme aşamasında performans ilerleme seviyesini teferruatlı bir biçimde tespit edebilmektir.

3. Basamak: Uzun dönemli ve kısa dönemli hedeflerin yazımı. Uzun ve kısa dönemli hedefler tespit edilirken öğrencinin belirlenen performans seviyeleri dikkate alınır. Kısa dönemli hedefler uzun dönemli hedeflerin gerçekleşme durumuna göre ayarlanır. Hedeflerin yazılırken açık ve anlaşılır bir dil kullanılır.

4. Basamak: Programın başlama ve bitiş tarihinin, sorumlu kişilerin belirlenmesi ve programın değerlendirilmesi. Bu basamak bireyselleştirilmiş eğitim programları sürecinin en önemli basamağıdır. Uzun ve kısa dönemli hedefler için zaman çizelgesi tespit edilir, programdan sorumlu olan özellikle okul içindeki personel

belirlenir. Son olarak öğrencinin bireysel gereksinimine göre hazırlanmış programın başarıya ulaşıp ulaşılmadığı değerlendirilir."⁴²

1.3.8. Etiketleme ve dil

Bundan yüz yıl önce insanların sınıflandırılması çok daha az önemi bulunan etiketleme, son yıllarda sıkça tartışılır duruma gelmiştir. Bazı bakış açıları ekseninde etiketleme, özel eğitim hizmetlerinden özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin faydalanabilmeleri açısından gereklidir ve öğrenci açısından faydalıdır. Mesela, görme engelli ya da işitme engelli birey açısından etiketleme iyidir. Etiketleme, eğitimcilerin yetersizlikleriyle başa çıkabilmesinde yetersizlikleri olan bireylere yol gösterici de olabilir. Bununla birlikte, etiketleme öğrenciyi akran grubundan ya da sınıf arkadaşlarından da ayırabilir. Etiketleme, farklı kültür ve dil geçmişi olan öğrencilere karşı bir önyargı oluşturabilir. Günümüzde, sadece kültürel ve dilsel farklılıkları sebebiyle pek çok öğrenci özel gereksinimli olarak etiketlenmektedir. Özellikle bu durum daha yaygın olarak kültürlerarası özel eğitim çalışmalarında tartışılmaktadır. Sonuçta, etiketleme yapıldığında özel gereksinimi olan bireyler diğerlerinden ayrılacak, değeri düşecek ya da diğerleri tarafından değersiz algılanacak, öğrenci de kendini değersiz hissedebilecektir. Bu nedenle özel gereksinimi olan öğrenciler için kullanılacak dili özenle seçmek, onları etiketleme ve damgalamaktan kaçınmak; bu bireylerin günlük yaşama tam katılımlarında olumlu sonuçlar doğurmasına etki edecektir.⁴³

1.3.9. Engelliliğin tanımı ve sınıflandırılması

Engellilik anlayışı son kırk yılda hızlı bir değişim geçirmiştir. 1970'lerde engellilik bireyin sorunu, tıbbi bir sorun olarak görülmekteydi. Bu tıbbi model, engelliliği tıbbi bakım gerektiren hastalık ya da hastalıkların bir sonucu olarak görüyordu. Her bireyin geniş bir alandaki durumunu tanımlamak için kullanılan ve kişisel, çevresel faktörler bağlamında kullanılan bir şemsiye terim olan engellilik, genel olarak; psikolojik, fizyolojik, anatomik yapı veya fonksiyonun herhangi bir kaybı ya da anormalliği şeklinde tanımlanmıştı. Yaygın bir şekilde tıbbi esaslara dayalı

⁴² Kargın, a.g.e., s. 66-68.

⁴³ İ. H. Diken, *Özel Eğitim*, Pegem Akademi, Ankara, 2008, s. 8.

bir şekilde oluşturulmaya çalışılan engelli kimliğinde, engelli kişiler yardıma muhtaç kurbanlar şeklinde değerlendirilmiş, bakıma ve profesyonel yardıma, gereksinim duydukları düşünülmüştü. Bu bağlamda toplum tarafından engelli kişilerin kimlikleri, kabul edilen yetersizlikleri üzerinde inşa edilmişti. Sadece toplum tarafından değil, kişisel trajedi modeli olarak isimlendirilen tıbbi model tarafından engellilik hâli, psikolojinin de katkılarıyla psikolojik uyumsuzluğun muhtemel sebebi ve sıkıntıların kaçınılmaz sebebi olarak görülmüştü.⁴⁴

1960'lı yıllarda, engelli aktivistlerin meydan okumasıyla tıbbi anlayışla oluşturulmaya çalışılan kimlik modeli günümüzde etkisini kaybetmeye başlamıştır. Bu aktivistler, engelli bireylerin yaşamlarını şekillendiren ve onları bağımlı hâle getiren barınma yetersizliği, yoksulluk, düşük istihdam oranları ve eğitim eksikliği gibi faktörlerin biyolojik yapıdan kaynaklanmadığını; engelli kişileri tam bir sosyal katılımdan sistemik bir biçimde dışlayan, sosyal dışlamalarla oluşturulmuş bariyerlerden kaynaklandığını ifade etmişlerdir.⁴⁵

Engelli örgütlerin faaliyetleri engelli kimliğinin inşasında farklı bakış açılarının geliştirilmesine katkı sağlamıştır. Bu bağlamda son dönemde üzerinde en çok çalışma yapılan tanımlama yaklaşımlarından birisi sosyal modeldir. Sosyal modelin savunduğu gibi, engelliliğin vücutta meydana gelen bir patolojinin neticesinde oluşmadığı, sosyal doku içine inşa edilen sistemik dışlama örüntüleri yoluyla sosyal olarak üretildiğini belirtmek, engelli hareketinin teori ve politikası için merkezi bir ayırım yaratır. Bu ayırım, ilkinin biyolojik işlev bozukluğuna, ikincisinin ise sosyal dışlama sürecine işaret ettiği bozukluk ve engellilik arasındadır. Bu iki anahtar kavramın ve işaret ettiği ayırıcı özelliklerin en iyi tanımı UPIAS "*Union of Physically Impaired Against Segregation-1976*" tarafından yapılmıştır: Bozukluk (impairment), bir organın parçasının veya bütünüünün eksikliği veya kusurlu bir organa, organizmaya veya beden mekanizmasına sahip olmaktır. Engellilik (disability) ise fiziksel özre sahip insanları çok az dikkate alan veya hiç almayan, bundan dolayı da onları sosyal aktivitelerin ana akımından dışlayan çağdaş sosyal organizasyonun yol açtığı aktivite sınırlaması veya dezavantajdır. Sosyal modelin ana dayanağı, insanın biyolojik varlığının dışındaki

⁴⁴ S. Edwards, S. "Definitions of disability: ethical and other values", Edit: K. Kristiansen, S. Vehmas, & T. Shakespeare, *Arguing about Disability Philosophical perspectives*, Routledge, Canada, 2019, s. 32-34.

⁴⁵ O. Prilleltensky, "Eleştirel Psikoloji ve Engelli Çalışmaları: Anaakımı Eleştirmek", *Eleştirel Psikoloji*, İstanbul, 2010, s. 333.

faktörlerin de engelliliğe sebep olabilecek bir potansiyele sahip olduğu gerçeğidir. Sosyal modelin engelli kimlik inşasına belki de en önemli katkısı, engelliliğin sosyal olarak üretildiği yollara bakarak engellilik hakkındaki tartışmaları biyomedikal yönden hâkim olan bakış açısından vatandaşlık ve politik hakkındaki söylemlere doğru değiştirmek olmuştur.⁴⁶

Bir engel, belirli bir birey için bir dezavantajdır; bu, o birey için normal olan bir rolün yerine getirilmesini sınırlayan veya engelleyen bir değer düşüklüğü ya da yetersizliğidir. Engellilik anlayışı bağlamında değerlerin yerini vurgulamanın en az iki nedeni vardır. Bunlardan ilki, insan grupları arasında ayırım yapmak için kullanılan kavramların yalnızca bilimsel değil, tanımlayıcı kavramlar olduğunu, ancak değer temelli bir boyuta sahip olduğunu hatırlatmak olacaktır.⁴⁷

Dünya Sağlık Örgütü'ne göre; engellilik, bir sakatlık ya da eksiklik neticesinde, belirli bir bireyde oluşan ve o bireyin cinsiyet, yaş kültürel ve sosyal durumuna göre normal sayılabilecek işlevsel yeteneklerini engelleyen ve kısıtlayan dezavantajlı bir durumu ifade eder. Engelli ise, doğuştan veya sonradan herhangi bir kaza ya da hastalık neticesi ruhsal, zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal kabiliyetlerini çeşitli seviyede kaybetmesi sebebiyle normal hayatın gerekliliklerine uyamama durumu olup bakım, korunma, danışmanlık rehabilitasyon ve destek hizmetine gereksinim duyan birey olarak tanımlanmaktadır.⁴⁸

Bireyin işlevlerini kısıtlayan engellilik; sosyal ve aile ilişkileri, ekonomik refah, günlük yaşam aktiviteleri, eğlence, mesleki aktiviteler de dahil olmak üzere yaşamın tüm yönlerini etkiler. Bireylerin engelliliğe tepkileri, başkalarının tepkilerini etkilediğinden, diğerlerinin tepkileri de bireylerin kendilik kavramlarını, kendi güçlü yönlerini ve yeteneklerini, algılayışlarını etkiler. Sakatlığa verilen tepkiler oldukça değişkendir. Engeli olan bazı kişiler, duruma ve buna bağlı sınırlamalara toplumun güçlü üyelerinden daha az önem verirler. Sosyal gruplar, idealize edilmiş fiziksel ve duygusal özellikler, roller ve sorumluluklarla ilgili kendi standartlarını oluştururlar. Toplumsal olarak belirlenen normlara uymayan engeli olan kişiler, güçlü yönleri ve yetenekleri ne olursa olsun, kendileri yerine toplumsal görüşler bağlamında

⁴⁶ M. M. Cotter, *This Ability An International Legal Analysis of Disability Discrimination*, Ashgate Publishing Limited, England, 2007, s. 7-8.

⁴⁷ Edwards, *a.g.e.*, s. 32-34.

⁴⁸ A. Özdelikara - B. Arslan, "Engellilik Durumunun Belirlenmesi ve Engelli Hizmetlerine Yönelik Beklentiler", *Akademik Bakış Dergisi*, 2017, S. 62, s. 99.

değerlendirildiklerini görebilirler. Değer düşüklüğü, bireysel işleyiş veya başka bir etno-psikolojik veya etno-fizyolojik durum anlamında bedensel, bilişsel veya davranışsal bir anomalinin olumsuz algılanan, kültürel bir algısıdır. Engellilik, algılanan bozukluklardan dolayı ortaya çıkabilecek olumsuz sosyal tepki veya sosyal dışlanmadır.⁴⁹

Engellilikle ilgili çalışmalarda ön plana çıkan konulardan birisi de engelliliğin sınıflandırılması meselesidir. Engelliler uzun yıllardır sağlık araştırma ve hizmetlerine konu olmuş olsa da alan kavramsal kargaşada kalmaktadır. Günümüzde bile sağlık uzmanları, engellileri tanımlamanın ortak bir yolunu veya sağlık hizmeti endüstrisinin engellilere ilişkin rolünün ortak bir anlamını paylaşmamaktadır. Dünya Sağlık Örgütü tarafından, engelli bireyler ile sağlıkla alakalı olan profesyoneller ve sektörler arasındaki iletişimi güçlendiren standart bir dilin oluşmasını gerçekleştirmek amacıyla sistematik bir kodlama sistemi oluşturulmuştur. İşlevlerine göre Uluslararası Sınıflama Sistemi(ICF) evrensel düzeyde disiplinlerarası standart bir dilin düzenlenmesi zemininde bulunan çok amaçlı bir yöntemdir. ICF, engelliliğin sınıflandırılmasında bireyin zihinsel, bedensel, duyuşsal, ve ruhsal becerilerinin kaybedilmesi ya da azalması değişkenleri ile birlikte katılımın sınırlanması ve aktiviteler, çevresel ve bireysel etkenleri kapsayan çok yönlü bir değerlendirme sistemidir. (Tablo 1) İki bölümlü bu sınıflandırma sisteminin, engelliliği kişinin sadece vücut yapılarına ve işlevine indirgemediği, hem sosyal hem de fiziksel anlayışı birlikte değerlendirdiği müşahede edilmektedir. Dünya Sağlık Örgütü'nün geliştirmiş olduğu bu sistemin ülkemizde de tatbik edilmesi amacıyla farklı çalışmalar yürütölmektedir.⁵⁰

⁴⁹ Cotter, *a.g.e.*, s. 7-8.

⁵⁰ WHO. International classification of functioning, disability and health functioning, disability and health. Geneva: World Health Organisation, 2001, <https://www.who.int/classifications/icf/en/>

Tablo 1. İşlevsellik, yeti yitimi ve sağlığın uluslararası sınıflandırması⁵¹

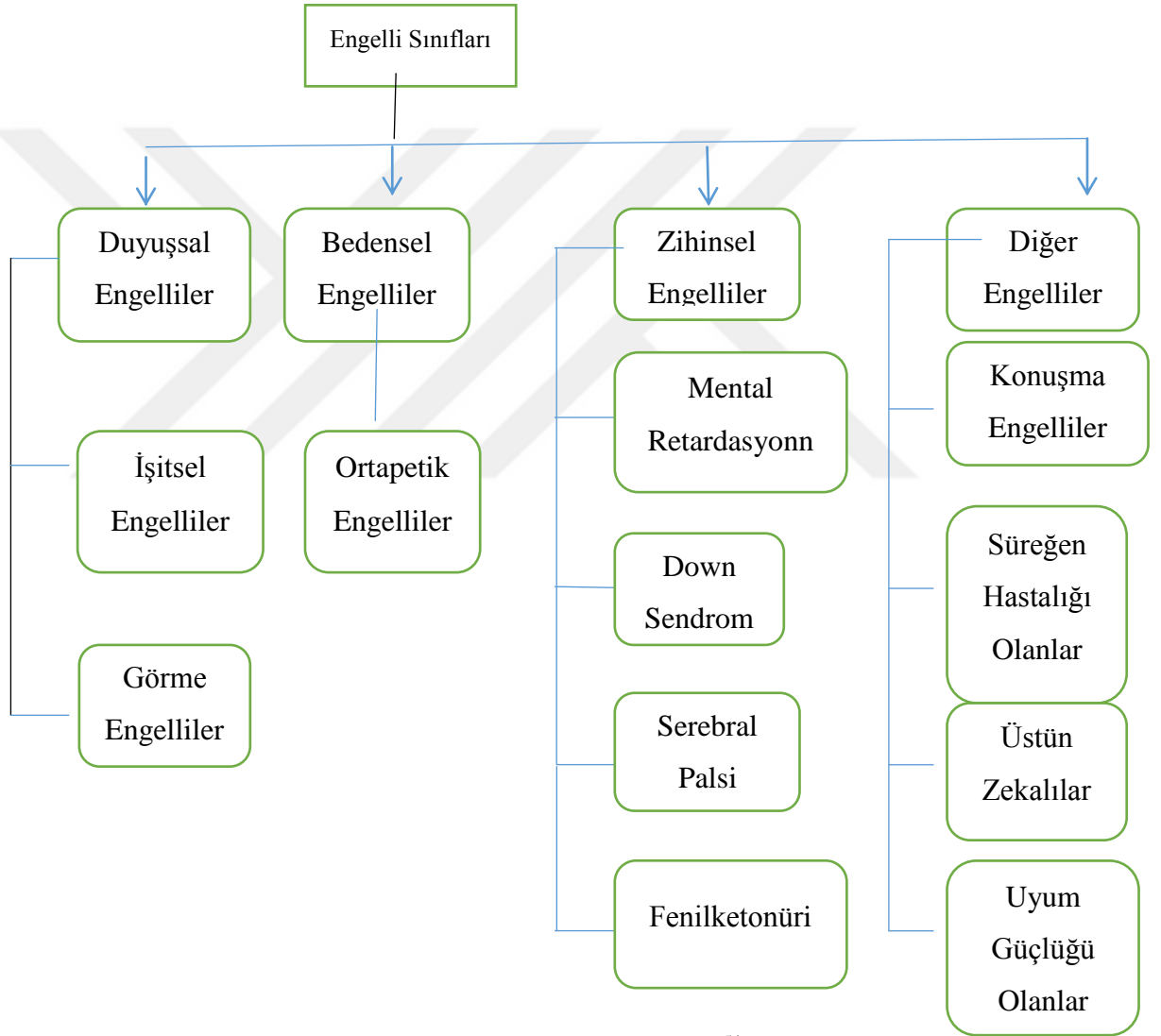
	1. Bölüm: İşlevler ve Yetiyitimi		2. Bölüm: Bağlamsal Etmenler	
Bileşenler	Vücut İşlevleri ve Yapıları	Etkinlikler ve katılım	Çevresel Etmenler	Kişisel Etmenler
Alanlar	Vücut işlevleri Vücut yapıları	Yaşam alanları (görevler, eylemler)	İşlevler ve yetiyitimi üzerinde dışsal etkiler	İşlevler ve yetiyitimi üzerinde içsel etkiler
Yapılar	Vücut işlevlerinde değişiklik (fizyolojik) Vücut yapılarında değişiklik (anatomik)	Kapasite Standart bir çevrede görevlerin yerine getirilmesi Performans Mevcut çevrede görevlerin yerine getirilmesi	Fiziksel, sosyal ya da düşünsel dünya özelliklerinin kolaylaştırıcı veya engelleyici etkiler	Kişinin kendi özelliklerinin etkileri
Pozitif terimleme	İşlevsel ve yapısal bütünlü	Etkinlikler Katılım	Kolaylaştırıcılar	uygulanamaz
	İşlevsellik			
Negatif terimleme	İşlev ya da yapı bozukluğu	Etkinlik sınırlılığı Katılım kısıtlılığı	Sınırlar/engeller	uygulanamaz
	Yeti yitimi			

Değişik müesseseler tarafından gerçekleştirilen engellilik tanımlarında ise sosyal ve medikal model anlayışının yaygın bir şekilde kullanıldığı müşahede edilmektedir. İki modelin birlikte kullanıldığı karma bir anlayışında ortaya konulduğu görülebilmektedir. Engellilik ile ilgili gerçekleştirilen tartışmalarda, sosyal özürülük ile fiziksel özürülük ayrımı ön plana çıkmaktadır. Her iki anlayış engellilik tasnifinde

⁵¹ <https://www.who.int/classifications/icf/en/>

farklı değişkenleri baz almaktadır. Sosyal yaklaşımda, aktiviteler ve katılım ile bağlamsal faktörler baz alınırken; fiziksel yaklaşımda, engel derecesi, oluş biçimi, oluş sebebi ve süreğenliği ön planda tutmaktadır.⁵²

Şekil 1'de görüldüğü üzere yeti yitimi baz alınarak gerçekleştirilen tasniflerde engelliliğin bedensel, zihinsel, duyuşsal ve diğer engelli grupları olarak ana başlıklara bölümlendiği müşahede edilmektedir. Bu çalışma kapsamında, örneklem kurgusunun görme engelli mekanları temelinde gerçekleşmesinden dolayı sadece görme engellilik grubu detaylı olarak izah edilmektedir.⁵³



Şekil 1. Engelli sınıflandırması⁵⁴

⁵² Ş. Akçalı, "Görme Engellilere Yönelik Tasarlanan Mekanların Erişebilirlik Standartları Kapsamında İrdelenmesi: Görme Engelli Kütüphaneleri", Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir, 2015, s. 10-12.

⁵³ Akçalı, a.g.t., s. 10-12.

⁵⁴ Akçalı, a.g.t., s. 10-12.

1.4. Özel Eğitim Gerektiren Bireylerin Belirlenmesi

Özürlü; doğuştan veya sonradan herhangi bir hastalık veya kaza sonucu bedensel, zihinsel, ruhsal, duyuşsal ve sosyal yetilerini çeşitli derecelerde kaybetmiş, normal yaşamın gereklerine uyamayan kişilerdir.⁵⁵ TDK⁵⁶'de özürlü kelimesinin anlamı; "(Sıfat) Özürlü olan, Engelli, Kusuru olan, defolu" şeklinde tanımlanmıştır.

Engelli kavramı ise Birleşmiş Milletler Genel Kurulu İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde; diğer bireylerle eşit koşullar altında topluma tam ve etkin bir şekilde katılımlarının önünde engel teşkil eden uzun süreli fiziksel, zihinsel, düşünsel ya da algısal bozukluğu bulunan kişileri içermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği⁵⁷'nde engelli birey; çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren görme, işitme, dil ve konuşma, spastik, zihinsel, ortopedik veya ruhsal engelli olan bireyleri kapsamaktadır. TDK⁵⁸'de engelli kelimesinin anlamı ise; "(Sıfat) Engelli olan, mâniyalı, Vücudunda eksik veya kusuru olan" ifadesiyle tanımlanmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel eğitime ihtiyacı olan birey ise; "çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey" olarak ifade edilmektedir.⁵⁹

Bu çerçevede özel gereksinimli bireyin tanımı, "Kimlerin özel gereksinimine ihtiyacı vardır?" sorusuyla eşdeğerdir. Özel gereksinimli bireyler özel eğitime ve farklılıklara ihtiyaç duyan bireylerdir. Özel gereksinimli bireyler sadece engelli ve kusurlu olanlar değil, aynı zamanda üstün zekâlıları da içine almaktadır. Bu bağlamda "özürlü" ve "engelli" kavramları tanımları itibariyle eksiklik ve kusuru nitelendirmesi sebebiyle özel gereksinimli bireylerin eksikliklerini ve yetersizliklerini çağrıştırdığı ve

⁵⁵ T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü- T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, Türkiye Özürlüler Araştırması, 2002, s. 9,

http://www.tuik.gov.tr/Kitap.do?metod=KitapDetay&KT_ID=11&KITAP_ID=14, (10.09.2019).

⁵⁶ tdk.gov.tr

⁵⁷ MEB Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2012: madde 3, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/05/20120518-27..htm>, (10.09.2019).

⁵⁸ tdk.gov.tr

⁵⁹ MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006: madde 4,

https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_son.pdf, (10.09.2019).

dolayısıyla onları rencide edebileceği düşüncesiyle araştırmada "özel gereksinimli birey" ifadesi kullanıldı.

Kişilerin özel eğitim ihtiyaçlarının tespit edilmesi ilk olarak gelişim evresindeki problemlerin tanınması ile ancak mümkün olacaktır. Bu problemler ne kadar erken süreçte tanımlanırsa eğitime de o kadar erken başlanmış olacaktır. Birtakım tutumların meydana çıkar çıkmaz çözümlenmesi, temelleri uzun sürece yayılan öğrenme yetersizliklerinin ortadan kaldırılmasına imkan tanıyacaktır.⁶⁰

Kişilerin çocuk yaşta bireysel farklılıkları gelişim evresi içinde aileleri tarafından benim çocuğumda bir problem var şeklinde algılanabilir. Algılanmış olan çocuğun bireysel farklılıklarının gelişim geriliği ya da yetersizlik olup olmadığının değerlendirilmesi için çocukların tıbbi tanılarının gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Çocuğun tıbbi tedavisi yanında eğitim hizmetleri de programlanmalıdır.⁶¹

Sağlanan her türlü yardım ve destek hizmetlerine karşın çocukların verilen eğitim hizmetleri ve uygulanan eğitim programlarından faydalanamaması durumunda yapılan tüm faaliyetler ve verilen destek hizmetleri raporlaştırılarak eğitim ihtiyaçlarının tespit edilmesi maksadıyla öğrenci hazırlanan gönderme raporu ile birlikte eğitsel tanılama izleme ve değerlendirme ekibine gönderilir. Bu süreçten sonra tanılama süreci başlar tanılama özel eğitim gerektiren bireylerin yeterli ve yetersiz yönleri ile bireysel özelliklerini bilgilerini tespit etmek maksadıyla psiko-sosyal, eğitim ve tıbbi alanlarda yapılan değerlendirme sürecidir. Eğitsel tanılama izleme ve değerlendirme ekibi tarafından öğrenci için en az sınırlandırılmış eğitim ortamı eğitsel gereksinimleri ve yerleştirme seçenekleri göz önünde bulundurularak yöneltme raporu düzenlenir. Yöneltme raporu doğrultusunda öğrencinin özel eğitim okulu veya diğer okullara yerleştirilmesi sağlanır yaşamış olduğu yerleşim yerinde eğitimi sağlanamayan özel eğitim gerektiren bireyler için yatılı okula yerleştirmek üzere bakanlığa bildirilir ya da özel eğitim gerektiren bireylerin yöneltme raporu çerçevesinde kaynaştırma uygulamalarına özel eğitim sınıflarında veya özel eğitim kurumlarına yerleştirilmesi kararı alınır.⁶²

⁶⁰*Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı*, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara, 2004, s. 8-28.

⁶¹*Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, a.g.e.*, s. 12-14

⁶²*Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, a.g.e.*, s. 14-16.

2. GÖRME YETERSİZLİĞİ

2.1. Görme Yetersizliğin Tanımı

İnsanların hayatlarını konforlu ve rahat bir biçimde sürdürebilmeleri açısından gereksinim hissettikleri önemli işlevlerden birisi de görme yetisidir. Yaşamımızın birçok alanında ve çevremizde elde ettiğimiz boyut, iz bilgileri, görsel materyalleri deneyimleme yoluyla gerçekleştirmektedir. Işık, renk, derinlik, şekil, uzaklık ve hareket gibi objeleri görme yetisi ile algılamak mümkündür.⁶³

Öğrenme süreci ve bilgi edinmede insanların elde ettiği bilginin yaklaşık % 80'nini görsel yollarla edindiği dikkate alınır ise görme yetisinin ne kadar önemli olduğu anlaşılabilir. Bu bağlamda ele alındığında görme yetisi kısıtlı olan ya da hiç bulunmayan bireylerin yaşamış oldukları çevrede dış dünyayı algılamalarında ve bu dünyaya dair bilgi edinimlerinde zorluklar yaşayacakları muhakkaktır. Çünkü bu tür kısıtları bulunan bireylerin, normal bireylere nazaran algılama ve bilgiyi işleme metotları açısından farklılık göstermektedirler. Örneğin bu bireyler, görsel olarak gözlemlene ve taklit etme biçiminde elde edilen edinimleri sözel anlatımlarla geliştirmek mecburiyetinde kalmakta; el ve göz koordinasyonu yeterince gelişmediğinden ötürü de kulak-el işbirliğini daha iyi kullanmak durumundadırlar.⁶⁴

"Görme bozukluğu" terimi, göze veya görme sistemine bağlı bir rahatsızlık veya hastalığa bağlı olarak işlevsel bir sınırlılığı ifade eder. Görme bozukluğu, göz(ler)in işlevsel bir kısıtlaması veya görme sistemi azalmış görme keskinliği veya kontrast duyarlılık zayıflaması, görme alanı kaybı, fotofobi, diplopi, görme bozukluğu, görme algısı zorlukları veya yukarıdakilerin herhangi bir kombinasyonu şeklinde ortaya çıkabilir. Bu fonksiyonel sınırlamalar doğuştan (örneğin doğum öncesi ya da doğum sonrası travma, genetik ya da gelişimsel anormallikler), kalıtsal (örneğin, retinitis pigmentosa ya da Stargardt'ın maküler dejenerasyonu) ya da kazanılmış koşullardan kaynaklanabilir.⁶⁵

Görme bozukluğu, kişinin bağımsız çalışabilme yeteneğini, günlük yaşam aktivitelerini yerine getirme veya çevre içinde güvenli bir şekilde seyahat etme

⁶³ Akçalı, *a.g.t.*, s. 11.

⁶⁴ S. Değirmenci, "Görme Engelliler İçin Sesli Kitaplarda Yeni Çözümler ve Bir Toplumsal Farkındalık Projesi Örneği" Yaşar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir, 2016, s. 3-4.

⁶⁵ Değirmenci, *a.g.t.*, s. 3-4.

kabiliyetini önemli ölçüde engelleyerek sakatlıklara neden olabilir. Spesifik problemler standart boyutta baskı okuma kabiliyetinin kaybı, sürüşle ilgili yetersizlik veya kısıtlama, çalışma yaşamı ile ilgili işleri veya boş zaman etkinliklerini yerine getirmede zorlukları içerir; ancak bunlarla sınırlı değildir. Bu yetersizlik kişisel veya sosyo ekonomik bağımsızlığı sınırladığında, görsel bir engelin varlığına işaret eder.⁶⁶

Demirci tarafından ise görme yetersizliği şu biçimde tanımlanmıştır; "*Kör, bütün düzeltmelere rağmen iki gözle görmesi 1/10'dan aşağı olan, eğitim, öğretim çalışmalarında görme gücünden yararlanmasında imkan olmayan; az gören, bütün düzeltmelere rağmen iki gözle görmesi 1/10 ile 3/10 arasında olan ve özel birtakım araç ve yöntem kullanmadan eğitim, öğretim çalışmalarında görme gücünden yararlanması mümkün olmayan.*"⁶⁷

Literatürde birçok tanım ve sınıflandırma bulunmasına rağmen görme engellilikte, görme duyusundaki yeti yitimi oranı temel alınmaktadır. Hem uluslararası hem de ulusal kaynaklarda; "*Mümkün olan bütün düzeltmelerden sonra kişinin görüşü 20/200 oranından daha düşük veya görüş alanı düzeltici merceklere rağmen 20 dereceden daha düşük.*" ise kişi kör olarak tanımlanmaktadır.⁶⁸

2.2. Görme Yetersizliğinin Nedenleri

2.2.1. Doğum öncesi nedenler

Gebelik, vücudun tüm sistemlerinde önemli değişikliklere neden olur. Çoğu fizyolojik olsa da, patolojik sonuçlara yol açabilir. Ortaya çıkan patolojik değişiklikler ilk kez meydana gelebilir veya hamilelikten etkilenen mevcut hastalıklar daha ciddi olabilir veya seyri değiştirebilir. Sadece hamileliğe özgü hastalıklar ortaya çıkabilir. Vücudun tüm sistemleri gibi, görsel sistem de hamilelikten etkilenir ve çok çeşitli fizyolojik ve patolojik değişiklikler meydana gelir. Oküler fizyolojik değişiklikleri bilmek, hamilelik sırasında oluşabilecek göz hastalıkları tanısı koymak, bu hastalıkları önlemek ve tedavi etmek bebeğin sağlıklı gelişmesini sağlamak için çok önemlidir. Anne karnında geçirmiş olduğu süreçte bebeğin görme kaybına maruz kalması bazı etmenlerin tesiri altında ortaya çıkabilmektedir. Oluşturmuş olduğu risk faktörleri göz

⁶⁶ Değirmenci, a.g.t., s. 3-4.

⁶⁷ M. E. Demirci, M. E. Homeros'ta Aşık Veysel'e Tarihte ve Toplum Yaşamında Körler, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul, 2005, s. 1.

⁶⁸ Akçalı, a.g.t., s. 12.

önüne alındığında şu etkenlerden bahsedilebilir; "*genetik faktörler, doğum öncesi nedenler, doğum travması, frengi hastalığı, rubella hastalığıdır.*"⁶⁹

- Genetik faktörler; Görme kaybının genler yoluyla taşınmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Anne babanın veya aile bireylerinin herhangi birinin görme kaybı yaşaması ve bu rahatsızlığın genler yoluyla bebeğe aktarılmasından meydana gelmektedir. Noftalmi, aniridia, albinizm, ön segment disgenezi, Marfan sendromu, ektopia lentis, nörofibromatozis, retina hemanjioblastomları bu genetik rahatsızlıklardandır. Bebekler arasındaki körlük vakalarının % 60'ından fazlası doğuştan (doğumda mevcut) katarakt, konjenital glokom, retina dejenerasyonu, optik atrofi ve göz malformasyonları gibi kalıtsal göz hastalıklarından kaynaklanmaktadır. Belirli şaşılık tiplerine sahip hastaların % 40'ına kadarının ailede hastalık öyküsü vardır.
- Doğum Öncesi Nedenler; Hamilelik durumunda anne ve bebeğin kan gruplarının uyuşmaması durumunda annenin rahmindeki fetüsü yabancı gibi algılamasından görme kaybı engeli ortaya çıkabilmektedir.
- Doğum Travması; çeşitli sebeplerle doğumun zor ya da geç olması gibi etmenlerle bazı sorunlar meydana gelebilmektedir. Bunlar beyin kanaması ya da bebeğin oksijensiz kalmasıdır. Her iki durumda da bebeğin görme fonksiyonu olumsuz etkilenmektedir.
- Frengi Hastalığı; Hamilelik sürecinde ya da gebelik öncesi dönemde anne ve babanın frengi virüsünü taşıyor olması bebekte görme kaybı rahatsızlığının oluşmasına etki edebilmektedir.
- Rubella Hastalığı; konjenital kızamıkçık enfeksiyonu klasik olarak görme, işitme ve nörolojik sakatlıkları kapsayan çoklu organ belirtileri ile şiddetli bir sendrom oluşturur. Bu hastalık gebelik döneminin ilk üç ayında görülebilmektedir.⁷⁰

⁶⁹ Y. Tükel, "Görme Engelli Judocuların Denge Performanslarının İncelenmesi", Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya, 2015, s. 36.

⁷⁰ Tükel, *a.g.t.*, s. 37.

2.2.2. Doğum sırasındaki nedenler

Doğum anı travmaları, çocuğun görme engelli olmasında başta gelen sebeplerdendir. Annede kavrama darlığı, normal doğumun mümkün olmaması doğumun güç ve geç olması durumunda forsepsin yanlış kullanılması ve bebeğin oksijensiz kalması neticesinde beyin etkilenir. Eğer etkilenen bölüm görme merkezi ise çocuğun görme engelli olmasına yol açabilir.⁷¹

2.2.3. Doğum sonrası nedenler

Sinir sinyalleri, her bir gözde optik sinir boyunca hareket eder. İki optik sinir, optik kiazmada buluşur. Burada, her bir gözdeki optik sinir bölünür ve sinir liflerinin yarısı, her bir taraftan diğer tarafa geçer. Bu düzenleme nedeniyle, beyin hem sol görsel alan hem de sağ görsel alan için optik sinirlerden bilgi alır. Bir göze veya görsel ağa verilen hasar, hasarın meydana geldiği yere bağlı olarak farklı görme kaybına neden olur.⁷²

Doğum öncesinde görme engeline sebep olan kalıtımla geçen bazı hastalıklar ilk çocukluk çağından bir süre sonra ortaya çıkabilir. Doğum sonrasında genellikle dört yaşın altında olan çocuklarda görülen kötü beslenmeden kaynaklanan xerophthalmia hastalığı, "A" vitamini eksikliği tokoplasmosis, frengi, kızamıkçık, menenjit gibi hastalıklar görüş yetisini tehdit eden etkenlerdendir. Çocukluk döneminde geçirilen basit ev ve trafik kazaları gözün ve göz sinirlerinin zedelenmesi neticesinde görme yetersizliklerine yol açabilir. Bunun yanında Retinoblastoma erken çocukluk çağında en sık görülen göz içi malignitesidir. Yetişkinlerde ise glokom ve yaşa bağlı maküler dejenerasyon, körlüğün önde gelen nedenlerinden ikisidir.⁷³

2.3. Görme Yetersizliğinin Sınıflandırılması

2.3.1. Yetersizliği oluş zamanına göre sınıflandırma

Yetersizliğin oluş zamanına göre yapılan sınıflandırma üç kategori şeklinde ele alınmaktadır. Bunlar; *"Doğuştan görme engelliler, doğum sırasında görme engelli*

⁷¹ A. Kurtoğlu, "Türkiye'deki Görme Engelliler Okullarında Spor Yapan ve Yapmayan Görme Engelli Öğrencilerin Fizyolojik ve Motorik Özelliklerinin Karşılaştırılması", İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Malatya, 2017, s. 6.

⁷² A. Kurtoğlu, *a.g.t.*, s. 6.

⁷³ A. Kurtoğlu, *a.g.t.*, s. 6.

olanlar ve doğum sonrasında görme engelli olanlardır." Doğuştan olduğu belirtilen görme yetisinin yitilmesinin genel olarak önemli bir oranı, ya doğum esnasında veya doğumu izleyen ilk beş yılda oluşabilmektedir.⁷⁴ Gören kişinin bütün duyuları, görme fonksiyonuna uygun olarak gelişmektedir. Doğuştan görme yetisini kaybetmiş olan bireylerde tahminler ve araştırma ile duyu gelişimi gerçekleşmektedir. Bu durum, doğuştan görme engelliler, görme gücünü sonradan yitirenler ve az görenler arasında temel farklılıkların meydana gelmesine sebep olmaktadır. Görsel kavramı şekillendirme konusunda doğuştan görme engelliler yetersizdirler. Görsel tecrübeleri bulunmadığından düşünceleri diğer duyu uzuvları vasıtasıyla biçimlenmektedirler. Dolayısıyla kişinin kavramları şekillendirme ve algılaması yanında eğitiminde elde edeceği başarı, görsel objeler algılama süresi ile yakından ilişkilidir. Doğuştan görme engellilerde duyunun hiç algılanmamış olması, sonradan görme engellilerde duyunun kaybı, görme engellilerin araştırılmasında sonradan ve doğuştan ayrımının yapılmasını gerektirmektedir.⁷⁵

2.3.2. Yetersizliği oluş nedenlerine göre sınıflandırma

Genetiksel sebeplerle görme kabiliyetini kaybetme, kromozom ve gen yapısında oluşan bozukluklar ile ilgilidir. Bununla birlikte bebek ana rahminde iken kızamıkçık, kan uyuşmazlığı, frengi gibi, annenin doğum öncesinde yakalanmış olduğu bir kısım rahatsızlıklar neticesinde oluşan görme engeli de genetiksel etkenlere bağlanmaktadır. Aynı zamanda glokom, trahom, katarakt gibi direkt bir şekilde gözün bir bölümünü ya da tamamı üzerinde etkide bulunabilecek hastalıklar neticesi görme kabiliyeti kaybedilebilir. Verem, beyin tümörleri, menenjit, vücudun başka bir uzvundan kaynaklanması sonucu, göz ve gözün fonksiyonu üzerine tesirde bulunan rahatsızlıklarla görme kabiliyeti kaybedilebilir. Bunların yanında aşırı göz yorgunluğu, yanıklar, patlamalar, sivri cisim batması, iş kazaları, gibi herhangi bir kaza sebebiyle görme kayıpları oluşabilir.⁷⁶

⁷⁴ Ataman, *a.g.e.*, s. 298.

⁷⁵ H. Kayıhan, *Görme Özürlülerin Rehabilitasyonu*, Hacettepe Üniversitesi Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Yayınları, Ankara, 1989, s. 7.

⁷⁶ M. Enç, *Görme Özürlüler-Gelişim, Uyum ve Eğitimleri*, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 2005, s. 113-115.

2.3.3. Yasal ve eğitsel açıdan sınıflandırma

Görme yetersizliğinin sınıflandırılmasında kullanılan kriterler arasında yasal ve eğitsel yöntemler de yer almaktadır. Eğitsel sınıflandırma eğitimciler tarafından yapılan tasniftir. Bu sınıflamaya göre hiç görmeyen kişi şu şekilde tanımlanmaktadır; *"Eğitsel açıdan hiç görmeyenler, görme yetersizliğinden etkilenmiş olup, Braille alfabesiyle eğitim öğretim çalışmalarına devam eden bireydir. Eğitim çalışmalarında dokunsal ve işitsel faaliyetlerden yararlanabileceği düzenlemelerin olması gerekir. Birey okuma için kabartma alfabe ya da konuşan kitaplara ihtiyaç duyar."* Eğitsel açıdan az gören kişinin tanımı şöyledir; *"Görme duyusunu öğrenme amacıyla kullanabilen kişidir. Az gören bireyler gözlük, büyüteç gibi araç gereçlere, büyük puntolu yazı, uygun aydınlatma, büyük resimli gibi materyal ve çevre düzenlemelerine ihtiyaç duyarlar."*⁷⁷

Yasal sınıflandırma ise daha çok tıp alanında çalışanlar tarafından kullanılan sınıflamadır. Bu sınıflamanın esas alındığı yasal mevzuatta görme yetersizliğinin tanımı şu şekildedir; *"Tüm düzeltmelerle birlikte gören gözün doğan görme gücünün 1/10 inç yani 20/200 feet (ayaklık) görme keskinliğine ya da daha azına sahip olan veya görme açısı 20 dereceyi aşmayan kişilere görme engelli ya da kör denilmektedir. 20/200'ün anlamı ise görme yetersizliği olan kişinin 20 ayaktan görebildiğini, normal görme gücüne sahip olan kişi 200 ayaktan görebilmektedir. Görme açısının dar olmasının anlamı ise, normal görme keskinliği olabilmesine rağmen görmesi sadece merkezdekilerle sınırlı olup, çevrede yer alan nesnelere görememesidir."* Az görenin yasal tanımı ise şu şekildedir; *"Tüm düzeltmelerle birlikte görme keskinliği 20/70, 20/200 arasında olan kişilere denilmektedir. Anlamı ise gören kişinin 70 ayaktan gördüğünü az görenin 20 ayaktan görebilmesidir."*

2.3.4. Görme artığı açısından sınıflandırma

Görme artığı açısından görme engelliler, total görme engelliler ve az görenler olmak üzere iki temel grup halinde tasnif edilebilir. Bununla birlikte cisimleri fark edebilenler, ışık renk algısı olanlar, her iki gözünde tüm körlüğü olanlar biçiminde de tasnif mümkündür. Bu sınıflamalara ek olarak sadece görme engelli olanlar ve ek engeli bulunanlar biçiminde de tasnif edilebilir. Sınıflandırmalarda ortaya konulan bu

⁷⁷ Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Görme Engelliler, MEB Yayınları, Ankara, 2013, s. 8.

farklar eğitim bağlamında önem taşımaktadır. Çünkü ışık ve renk algısı olanda öncelikle görme engellilerin eğitiminin konusu olmakla birlikte, program, bu kişilere sınırlı görme artığından faydalanma yöntemlerini ortaya koyabilir. Uzay kavramının öğretilmesini renk ve ışık algısı kolaylaştırabilir. Tüm görme engelliler bu bilgiyi yalnızca söz düzeyinde elde edebilirler. Cisimleri tefrik edebilenler tek başına gezmek ve farklı açılardan da imkanlara sahiptir.⁷⁸

2.4. Görme Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi

"Dünyanın Herkes İçin Eğitim Bildirimi", geçmişlerine veya engellerine bakılmaksızın tüm çocuklara eğitim önerir. Dünyadaki bütün ülkelerde buna göre, tüm çocuklara herhangi bir kısıtlama veya ayrımcılık yapılmaksızın ücretsiz eğitim vermeleri istenmektedir. Bu ihtiyacı kabul ederek, özel ihtiyaçları olan çocuklar için özel eğitim programları sağlanmıştır. Çocukların görememesi, öğrenilen deneyimlerini sınırlar ve normal çocuklarınkilerle karşılaştırıldığında öğrenme etkinliklerini kısıtlar.⁷⁹

Bunun nedeni, görsel giriş yoluyla bilgi alma sürecinin sınırlı olmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle görme engelli çocukların benzersiz öğrenme ihtiyaçlarına ve yeteneklerine uygun özel eğitim programları düzenlenmektedir. Öğretim stilleri, öğretim materyalleri ve eğitim hedefleri çocuğun özel öğrenme ihtiyaçlarına ve yeteneklerine uyacak şekilde tasarlanmış ve değiştirilmiştir. Bu, onların diğer öğrenme araçları aracılığıyla görsel öğrenme deneyimlerinde onlara yardımcı olacaktır. Çoğu görme bozukluğu olan öğrenci, okulda başarılı olmak için bazı ek yardıma ihtiyaç duymaktadır. Bu, görme bozukluğunun öğrenmeye neden olduğu zorluklardan kaynaklanmaktadır. Özel hizmetler veya "ilgili hizmetler" bu nedenle özel eğitim programlarına dahil edilmelidir. Bu hizmetler, profesyoneller tarafından çeşitli eğitim ortamlarında verilmektedir.⁸⁰

⁷⁸ Kurtoğlu, a.g.t., s. 8.

⁷⁹ N. M. Salleh - K. Zainal, How and why the visually impaired students socially behave the Way they do. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2010, S. 10, s. 859-863.

⁸⁰ N. M. Salleh - K. Zainal, a.g.m., s. 859-863.

2.4.1. Görme yetersizliği olan çocukların gelişim özellikleri

Görme engelliler üzerine gerçekleştirilen çalışmalarda görme kaybından etkilenmiş çocukların, görenlere oranla sıklıkla karşılaştıkları problemlerin başında; yürüme bozuklukları, postür bozuklukları, vücut denge yetersizliği, kas gelişimi eksikliği gelmektedir. Görme engelli bireylerde genel olarak, görme kaybına karşılık dokunma, koku alma, işitme gibi yetilerin daha gelişmiş olduğu görüşü iddia edilmektedir. Bu düşünce yapılan çalışmalar sonucunda şu şekilde özetlenmiştir: *"Görme engellilerin sağlam kalan duyuları, görenlerinkine göre duyarlılık açısından herhangi bir üstünlük göstermemektedir. Söz konusu olabilecekleri tek üstünlükleri, bu duyular yoluyla aldıkları uyaranları yorumlamakta edindikleri tecrübelerdir. Buradan da anlaşılmaktadır ki görme engellilerin eğitiminde görme duyusu dışında kalan duyularla öğrenmeye önem vermek gerekmektedir. Öğrenciler diğer duyularını kullanma konusunda eğitilmelidir."*⁸¹

Bir çocuğun görme engelli olabileceğini bilmek her zaman kolay değildir. Çok küçük çocuklar bile görme sorunu yaşadığına dair bazı fiziksel işaretler gösterebilse de, çoğu zaman çocuğun gözündeki sorunlar okula gidene kadar tespit edilememektedir. Amerikan Optometrik Birliği, çocuğun öğrenmesinin % 80'inin görme keskinliğine dayandığından, erken teşhis ve tedavi gerektiğine işaret etmektedir.⁸²

2.4.1.1. Bilişsel Gelişim Özellikleri

Doğum esnasında vücudun en gelişmiş organı gözdür. Doğumdan sonraki süreçte gelişimine devam eden göz, diğer organlara göre gelişimini daha hızlı tamamlar. Bu bağlamda bebek iki yaşındayken normal görme gücüne sahip olur. Üç yaşına geldiğinde doğum sırasındaki yapısından 3 kat daha fazla büyüklüğe ulaşır. Gören çocuk; altı haftalığa ulaştığında dış dünyadan gelen görsel uyaranlar tarafından yoğun bir bilgi akışına uğrar. İlk aylarda yaşamın önemli bir kısmını bakmak oluşturur. Bebek, bakmaya ara verdiğinde uykuya dalar. Görsel bir açlıkla dünyaya gelen bebekler, uyanık bir şekilde harcadıkları zamanın önemli bir kısmını bakmakla geçirirler. Görme kabiliyetine sahip olan bir bebek nesnelere elleriyle tutma yeteneğini

⁸¹ S. Vuran, *Özel Eğitim*, Maya Yayınları, Ankara, 2013, s. 27.

⁸² N. M. Salleh - K. Zainal, *a.g.m.*, s. 859-863.

elde etmeden önce gözleri ile yakalar. El-göz işbirliği içinde zamanla hareket ederek dış dünyadaki yerini alır.⁸³

Bilişsel yeterlilik bağlamında değerlendirildiğinde görme kabiliyeti olmayanların ya da kısıtlı olanların görenlerden farkları bulunmamaktadır. Bununla birlikte bilişsel beceriyi hayata geçirmede sıkıntı yaşamaktadırlar. Çünkü görenler birçok ögeyi koordine ederek görsel öğeler ile birlikte bütünleştirebilmektedir. Bu öğeleri kolay bir şekilde beyinlerine kodlayabilmektedir. Görme engeli bulunan bireylerde ise bu koordinasyon oluşmadığı ya da gelişmediği için bilgilerin kodlanmasında kısıtlılıklar meydana gelmektedir. Görme engelli bireyler kodlamayı öncelikle dokunma-işitme, sonra koku alma yoluyla gerçekleştirmektedir. Doğuştan görme engelli çocuk için, anne ile göz teması olmaması ve duyarlı gülümsemeden mahrum kalmasından dolayı iletişimdeki zorluklar nedeniyle benlik kavramı gecikebilir.⁸⁴

Görme bozukluğu olan çocuk, diğer duyu ve deneyimlere dayanarak, dünyadaki kavramları inşa eder. Ayrıca görsel deneyim ve bilgi, tipik gelişimi olan çocuklar için kavram oluşturmada son derece faydalıdır. Bu çeşitli gelişimsel bozukluklar, çocuğun görme engelli deneyimini daha kısıtlı kılar; çünkü bireyin edindiği kavramların doğası, çeşitliliğine ve deneyim kalitesine bağlıdır. Bu nedenle, görme engelli çocukların kavramlarının, bazı yönleriyle görme engelli olmayan çocuklarından daha sınırlı olması beklenebilir.⁸⁵

Görme engelli çocukların davranışları, görsel girdilerinin sınırlamaları ile şekillenir. Bu, çevreye ilişkin algılarını, kendi sebep-sonuç anlayışlarını ve insanlar ile nesnel arasındaki ilişkilerini değiştirir. Davranışları, sapma yerine aldıkları farklı bilgilere normal tepkileri olabilir. Bu nedenlerle ilkokula başladıklarında görme yetersizliği olan çocuklar mantıklı bir düşünce sisteminden yoksun bulunabilirler. Uyarıcıların ve çevre etkenlerin yeterli olmamasından ötürü henüz sezgisel düşünce aşamasında bulunup nesnelere ve eşyaları tek boyut üzerinde hissederler. Korunum ilkesine bağlı bir biçimde nesnelere ve eşyaların hacim ve ağırlık değişmezliğini; düşünme becerisinden yoksundurlar. Bireyin gelişim kaydedebilmesi için uygun

⁸³ Vural, *a.g.e.*, s. 27.

⁸⁴ T. Demir - Ü. Şen, "Görme Engelli Öğrencilerin Çeşitli Değişkenler Açısından Öğrenme Stilleri Üzerine Bir Araştırma", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2009, c. 2, S. 8, s. 157-159.

⁸⁵ Kurtoğlu, *a.g.t.*, s. 9.

eğitim ortamları desteklenip planlandığında, dokunma ve işitme duyularını harekete geçirerek nesnelere fiziksel yapısında hacim, miktar, sayı gibi niteliklerinde değişme olmayacağını kavrarlar.⁸⁶

Braille alfabesi, bilişsel becerilerin oğretilmesinde oldukça önemlidir. Resim, test, yazı vb. değerler, normal yaşıtları ya da eğitimcileri vasıtasıyla farklı metotlarla görme engelli öğrencilere sözlü ve dokunma tanıtımı kullanarak oğretilmelidir.⁸⁷

2.4.1.2. Duyuşsal Gelişim zellikleri

Göz kontağı, bireyler arasında iletişimin kurulmasında en önemli etmendir. Konuşma sırasında yüzde oluşan ifadeler ile gören insanlar arasında tepkiler ve iletişim algılanabilir duruma gelmektedir. Mesela; kaç çatma, kahkaha, esneme, gülümseme, gibi. Dış dünya ile ilişkiler noktasında görme engelli olan bireyler diğer duyu organlarına bağlı kalmıştır. Gzn fonksiyonunu yerine getirememesi çocuğun etrafına karşı duyarsız ve içine kapalı olmasına yol açabilmektedir. Görme engellinin içinde bulunduğu dünya, hareket kısıtlılığının ortaya çıkardığı problemler de düşünülürse oldukça sınırlıdır. Bununla beraber baba ve anne ile birlikte etrafında bulunan bireylerin çocuğa karşı sergilemiş oldukları dışlama, acıma, aşırı koruma, ihmal vb. davranışlar bu bireylerde iletişim sorunlarının meydana gelmesine neden olarak; çocuğun sosyal çevreye uyumunu sorunlu bir duruma dönüştürmektedir.⁸⁸

Hiçbir amacı ve faydası olmadığı halde bir kas kümesinin katıldığı bir tepki veya hareketi, istem dışı bir şekilde yalnızca içten gelen iletilerle gerçekleştirmeye "tik" denilir. En basit misalleri sürekli burun çekmek, dizini sallamak, parmak ıtlatmak, veya karmaşık tepkilerdir. Genellikle tikler i çatışmaları ve gerilimleri açığa çıkaran tepkilerdir. Bazen kişi tikiinin uygunsuzluğuna ve yetersizliğine bilinçli hale gelir ve bundan kurtulmak için gayret içerisine girer. Bununla birlikte tike karşı koymaya çalıştığı erilim artar ve kişi o tiki gerçekleştirmeden gevşeyip rahatlayamaz.⁸⁹

Otururken veya ayakta dururken ileri geri sallanma, parmakları ile gözlerini ovuşturma, yüzünün önünde parmaklarını ya da ellerini sallama, gibi amaçsız

⁸⁶ Demir-şen, *a.g.m.* s. 157-159.

⁸⁷ Demir-şen, *a.g.m.* s. 157-159.

⁸⁸ ocuk Gelişimi ve Eğitimi: Görme Engelliler, MEB Yayınları, Ankara, 2008, s. 10-13.

⁸⁹ Enç, *a.g.e.*, s. 123.

hareketler gösterirler. Doğuştan kör olan çocuklarda bu tür davranışlar daha yaygın bir şekilde gözlemlenmektedir. Bu şekilde tekrar edilen davranışların görsel uyarıcıdan mahrum olan çocuklara uyarıcı sağladığı iddia edilmektedir. Gerilimi yansıtan bu davranışlar sosyal olarak kabul edilemez görülmektedir. Bu şekilde gelişen durumlarda görme engelli çocukların omzuna dokunarak uyarmak faydalı olacaktır. Aynı zamanda gören yaşlıları ile görme engelli bireylerin kaynaşmalarına mani teşkil edebilecek bu tür davranışlar, bir işle meşgul olacakları fırsatlar verilerek ve yaşa uygun oyuncaklarla oynama imkanı hazırlanarak azaltılabilir.⁹⁰

2.4.1.3. Fiziksel ve Motor Gelişim Özellikleri

Görme engelli çocuklar normal görüşlü çocuklarla aynı sırada gelişir, ancak okula başlarken görme engelli akranlarıyla karşılaştırıldığında kendiliğinden iyi performans göstermezler veya kendiliğinden tepki verirler. Görme engelli küçük çocuklar, hareket gelişimi, kendi kendine başlatılan hareketlilik ve ses ipuçlarına tepki verme konusunda belirgin gecikmeler yaşarlar. Çocuklarda; görme bozukluğu, motor gelişimleri ve beceri kazanmaları dahil, genel gelişimlerini etkiler. Farklı çalışmalar, hayatın ilk yılında, baş kontrolü, oturma, ayakta durma, gezinme ve yürüme gibi kaba motor kilometre taşlarında bir gecikme olduğunu bildirmektedir.⁹¹

Nesnelere (aletler veya yardımcıları) ulaşmak, kavramak ve manipüle etmek gibi hedefe yönelik hareketler, algısal ve motor sistemler arasındaki karmaşık etkileşimleri içerir. Hedefe yönelik hareketler için birincil yöntemler görsel, propriyoseptif, dokunsal ve vestibüler alt sistemleri içerir. Gelişme ile birlikte, eylem ve algı alt sistemleri etkili ve uyarlamalı motor davranışıyla sonuçlanarak bütünleşir. Görme bozukluğu olan çocuklarda daha az ayrıntılı görsel bilgi algıladığından, çevre ile olan koordinasyonu zayıftır. Her ne kadar bu iddia literatürde açıkça incelenmemiş olsa da, görme yetersizliği olan çocukların daha iyi ve brüt motor becerileri, hedefe yönelik hedefleme ve normal görme ile çocuklara göre postüral kontrol göstermediği açıktır. Algı-eylem perspektifinden bakıldığında, motor kontrolü çocuk ve çevre arasında devam eden etkileşimlerden ortaya çıkar.⁹²

⁹⁰ D. Özer, *Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Spor*, Nobel, Ankara, 2001, s. 145.

⁹¹ A. Halleman, "Motor development in visually impaired children" *Developmental Medicine & Child Neurolog*, 2016, S. 58, s. 112-114.

⁹² Halleman, *a.g.m.*, s. 112-114.

Görme, normal postural ve motor gelişimdeki bebeklerde anahtar rol oynar. Gelişme sırasında, çok duyarlıklı entegrasyon ve beyin esnekliğinin bu ilk gecikmenin üstesinden gelip gelmeyeceği kesin değildir. Hareket dikkate alındığında, küçük çocuklar daha geniş bir destek tabanı ve daha uzun bir çift destek süresi gibi daha fazla stabilite sağlamak için yürüyüş düzenlerinde uyarlamalar gösterirler ancak bu farklılıklar 10 yaşından sonra kaybolma eğilimindedir. Hiç görmeyen çocuklarda, yürüyüşteki adaptasyonlar, görme yetersizliği olanlara göre daha belirgindir.⁹³

2.4.1.4. Dil gelişim özellikleri

Görme, sözsüz iletişim hakkında bilgi sağlamaya yardımcı olur ve aynı zamanda dile anlam kazandırır. Görme bozukluğu olan öğrenciler, işitsel etiketler ve açıklamalarla eşleştirilmiş gerçek nesnelere ve zengin bir okur-yazarlık ortamıyla birçok uygulamalı deneyime ihtiyaç duyarlar.⁹⁴

Küçük yaşlarda görme engelli çocuklar, mimikleri ve yüz ifadesini göremedikleri için ilk iletişim ipuçlarını yakalayamadıklarından dil gelişimi olumsuz etkilenir. Görme engeli olan çocuklarda genel olarak dil yetenekleri, kazanılmış dil ve dilin gelişimi incelendiğinde çok farklılık göstermektedir. Engelli bireyin iletişimi açısından en önemli kanal işitmesi olduğundan gören çocuklara göre dili kullanma isteği çok daha fazladır. Sözel anlatıma düşkün olan görme engelli çocuklarda çocuk yaşantı kazanmışsa ve aile desteği varsa anlamada ve dili kullanmada çok büyük sıkıntı yaşamayabilir. Bazı zamanlarda uygun olmayan şekilde çok soru sormakta, o andaki olayla hiç ilgisi olmayan mesnetsiz konuşmalar ifade edebilmektedirler. Kavramları anlamadan insanlar, nesnelere ve olaylar hakkında konuşması yaygındır. Bunun nedeni, konuyla ilgili deneyimlere sahip olmadıkları, ancak başkalarının söz konusu konu hakkında konuştuğunu duymuş olmalarıdır. Görme engelli olan birçok öğrenci, anlamadıkları halde cümleleri yankılayarak veya kopyalayarak konuşmayı öğrenir. Konuşma ve Dil Patologları, öğrencilerin dil anlamalarını geliştirmede destek ve yardıma ihtiyacı olup olmadığını değerlendirebilir ve belirleyebilir. Gören çocuklar ile görme engelli çocukların dil gelişimleri karşılaştırıldığında aşağıdaki farklılıklar gözlenmektedir:⁹⁵

⁹³ Hallems, *a.g.m.*, s. 112-114.

⁹⁴ *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Görme Engelliler, a.g.e.*, s. 13.

⁹⁵ *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Görme Engelliler, a.g.e.*, s. 13.

- "Görmeyenler ses üretiminde dudak hareketlerini daha az kullanırlar.
- Jest ve vücut hareketlerini anlatımda açık bir yetersizlik gösterirler.
- Görmeyenlerin konuşma hızı daha düşük olur.
- Görmeyenlerde ses değişikliği daha az görülmektedir. Monoton bir sesle konuşmaktadırlar.
- Görmeyenler, görenlere oranla daha yüksek ses tonuyla konuşurlar.

Drama etkinlikleri yukarıdaki olumsuzlukları en aza indirmek için etkili bir yöntemdir."⁹⁶

2.4.1.5. Sosyal Gelişim Özellikleri

İyi bir sosyal davranışa sahip olmak, insanın daha iyi ve yetenekli bir çevreye uyum sağlayabilmesi, insanlardan dikkatini çekebilmesi ve sosyal söylem ve diğer grup faaliyetlerinde bulunabilmesi anlamına gelir. Ayrıca, iyi sosyal davranışa sahip çocukların sosyal becerilerinde de yetkin olmaları beklenmektedir. Çocukların gelişim sürecinde sosyal becerilerin geliştirilmesi, diğer becerilerin geliştirilmesi kadar önemlidir. Çocukların kabulü, etkili bir şekilde etkileşimde bulunma ve iyi davranma yeteneklerine dayanır. Bu nedenle, bu becerilerin çocuklarda genç yaşta geliştirilmeleri önemlidir. Ferrell'e (1996) göre,⁹⁷ görme engelli çocuklar, görebilen yaşlılarına göre sosyal gelişim açısından nispeten geriye kalmaktadır. Görme engelli çocuklar için diğer insanların davranışlarını taklit etmek zorlaşır. Bunun nedeni birçok sosyal etkileşimin taklit ve modelleme yoluyla görsel olarak gözlenmesi ve öğrenilmesidir. Görme engelli çocuklar daha iyi bir sosyal davranış ve sosyal beceri geliştirmek için öğrendikleri davranışları tekrar etmeli ve diğerlerinden gelen geri bildirimleri incelemelidirler. Çocuklara; uygun yüz ifadeleri ve göz teması, vücut duruşu, sinyallerin kullanımı yoluyla akranları ve etrafındaki insanlarla ilişkilerin nasıl geliştirileceği sistematik olarak öğretilmelidir. Görme sorunu olan öğrenciler arkadaşlıkla daha az ilgilenirler ve herhangi bir geri bildirim veya olumlu yanıt alamadıkları için de sosyal izolasyona eğilimleri vardır.⁹⁸

⁹⁶ *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Görme Engelliler, a.g.e., s. 13.*

⁹⁷ K. A. Ferrell, "Your child's development. In Holbrook", Children with visual impairment: A parents' guide, Woodbine House, USA, 1996, s. 77.

⁹⁸ N. M. Salleh - K. Zainal, "How and why the visually impaired students socially behave the Way they do" *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2010, S. 10, s. 859-863.

Sınırlı faaliyetlerle görme engelli çocuklar, gören yaşıtlarına göre pasif kalır. Bununla birlikte, son araştırmalar, diğer öğrenciler gibi okullarda görme engellilerin de disiplinsiz davranış sergilediklerini göstermektedir. Yanlış davranışlarının ana nedenleri fiziksel engelleri, biyolojik ve duygusal engelleridir. Görme bozukluğu olan bazı çocuklar klişeleşmiş davranışlar ya da "tikler" gösterir. Bunlar, sallanma, göz çarpma, baş sallama, zıplama, alkışlama veya el sıkışma gibi çok çeşitli davranışları içerir. Bu tür davranışlar kişisel etkinliklerini ve sosyal entegrasyon fırsatlarını azaltacaktır. Çocuklara sosyal becerilerinin geliştirilmesinin önünü açmak için bu tür davranışlardan vazgeçmelerinde öğretmenler ve ebeveynler yardım ederken daha fazla dikkat etmelidir. Sacks'e göre, sosyal olarak başarılı olmak için, görme engelli öğrencilerin, pozitif benlik kavramı ve benlik saygısı yanında, bireyler olarak güçlü kimlikler geliştirmeleri gerekir. Bunun için öğretmenler gelişmeyi etkileyen veya engelleyen faktörleri anlamalıdır. Uzun vadede, seçici ve yetkin olmak, görme engelli çocukların sosyal davranışlarında yardımcı olacaktır. Sosyal becerileri kazanmak, görme engelli çocuklar için doğal değildir; ancak eğitim yılları boyunca eğitim ve beslenmeyi gerektirir. Görme engelli çocukların fonksiyonel ihtiyaçları, özellikle de sosyal ihtiyaçları, her ortamda çocukların günlük programlarına katılan herkes tarafından ele alınmalıdır. Sosyal davranışların kabulü, öğrencinin yalnızca görme engelli akranlar ve yetişkinlerle etkili bir şekilde etkileşime girmesi değil; aynı zamanda bağımsız karar vermesi, eylemlerinin sorumluluğunu alması ve görme ortamı içinde kendinden emin ve başarılı hissetmesi için de görme bozukluğuna yardımcı olacaktır.⁹⁹

2.4.2. Dünyada Görme Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi

Görme engelli ve az gören çocuklar için eğitim, yetişkinlik için kritik yaşam becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olacak özel hizmetlerin eklenmesiyle geleneksel akademik deneyimi sağlar. Görme engelli ve az gören çocuklar okula kapsayıcı veya entegre sınıflarda, eğitimli öğretmenler, mütevazı donanım ve malzemelerle uzman okullarda veya merkezlerde okuyabilirler.¹⁰⁰

⁹⁹ Z. Sacks - K. F. Woffe, *Teaching social skills to students with visual impairment: From theory to practice*, American Foundation for the Blind, New York, 2006, s. 147-149.

¹⁰⁰ R. Kavanach - B. C. Sköld, *Libraries for the Blind in the Information Age Guidelines for Development*. Netherlan, 2005, s. 12.

Tarihsel süreç içerisinde değerlendirildiğinde görme engellilerin bilgiye ulaştıkları kurumsal yapılar okullar olmuştur. Valantin Haouy tarafından 1785 yılında dünyada körler için faaliyet gösteren ilk okul Paris'te açılmıştır. Bu okulu daha sonra diğer Avrupa devletleri ve Amerika'da açılan okullar takip etmiştir. Yine Houy tarafından görme engellilerin okuma yazması için yazılan kabartma sistemi, daha sonra Louis Braille tarafından geliştirilmiş ve yaygınlaştırılmıştır. Görme ve fiziksel engelliler için ilk kanuni düzenleme 1931 yılında ABD'de gerçekleştirilmiştir. Bu yasa aynı zamanda ABD'de Görme Engelliler Vakfının kurulmasına da zemin hazırlamıştır.¹⁰¹

2.4.3. Türkiye’de Görme Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi

Osmanlı döneminde yabancı misyonerlerin açmış olduğu okullar arasında Beyrut ve Mardin'de görme engelliler için de bir okul bulunduğu bilinmektedir. Resmi olarak Osmanlı makamlarının bu konudaki ilk girişimi, 1889 yılında Ticaret Mektebi bünyesinde açılan okul olmuştur. Bu dönemde engelliler için açılan okullar genellikle halkın desteği ile faaliyetlerini yürütmüştür. Türkiye, dünya ile kıyaslandığında bu tür eğitim faaliyetleri hem oldukça geç başlamış hem de oldukça cılız bir şekilde gerçekleşmiştir. Cumhuriyet döneminde görme engellilerin eğitim alabilmeleri için faaliyet yürüten isimlerin başında Mitat Enç gelmektedir.¹⁰²

1938 yılında özel eğitim lisans, 1939 yılında da yüksek lisans diplomasını alan Enç, hayatını engellilerin eğitim imkanlarından faydalanabilmesine adanmıştır. Enç, bu süreçte Ankara Körler Okulu'nu 1950 yılında, Gazi Eğitim Enstitüsünde ise, özel eğitim bölümünü 1952 yılında tesis etmekle vazifelendirilmiştir. Enç, bu arada Altı Nokta Körler Derneğini 1950 yılların başında kurarak kısa sürede bu derneğin ülke genelinde teşkilatlanmasını sağlamıştır.¹⁰³

2.4.3.1. Yöntem Teknik Materyal

Tüm öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olabilecek bir dizi kapsayıcı öğretim stratejisi vardır; ancak görme engelli öğrencileri içeren bir grubu öğretmede yararlı olan bazı özel yöntemler vardır. Bu yöntemlerden bazıları şunlardır;¹⁰⁴

¹⁰¹ R. Kavanach - B. C. Sköld, *a.g.e.*, s. 12.

¹⁰² Akçalı, *a.g.t.*, s. 42.

¹⁰³ Akçalı, *a.g.t.*, s. 42.

¹⁰⁴ Yıldız, *a.g.t.*, s. 22.

- **Duyarak Öğrenme;** Bilgi edinme ve bilgiye ulaşma yolları, araçları süreçleri yönüyle işitme duyusu temelinde gerçekleşen öğrenmedir. Yalnızca anlatım metodunu uygulamak duyarak öğrenmeyle hedeflenen amaçların gerçekleştiği manasına gelmez.¹⁰⁵
- **Dokunarak Öğrenme;** Bilgi edinme ve bilgi öğrenme araçları ve süreçleri bakımından da dokunma duyusu zemininde gerçekleşen öğrenmedir.
- **Bağımsız Hareket;** Özel teknikleri, görme kalıntısını ve geri kalan duyuları kullanarak görme engelli bireyin bulunduğu çevreyi kavraması ve bir yerden diğer bir yere gidebilme becerisidir.

Görme engelli olan öğrenciler tipik olarak öğrencinin müfredatın tüm alanlarına erişmesini sağlayacak basılı bilgilere erişmek için uyarlamalara ihtiyaç duyacaktır. Malzeme uyarlama ihtiyaçları, işlevsel görme derecesine, ek sakatlıkların etkilerine ve yapılacak işe bağlı olarak değişecektir. Erişilebilir Eğitim Materyalleri, formatlarına bakılmaksızın en geniş öğrenci değişkenliği yelpazesinde kullanılabilir olmasını sağlayan eğitim materyalleridir.¹⁰⁶

- **Louise Braille Ve Nokta Yazısı;** Küçük yaşta görme engelli olan Louise Braille Genç Körler Enstitüsünde eğitim aldıktan sonra aynı okulda görev yapmaya başlamıştır. Bu okulda görev yaptığı süreçte Braille, Charles Barbier ile tanışmış ve ondan konuşmadan askerlerin mesaj gönderip alabilmeleri için tasarlanmış dokunsal bir sistemi öğrenmiştir. Bu sistemde gerçek harflerden ziyade yükseltilmiş noktalar ve çizgiler kullanılmaktaydı. Braille, öğrenmiş olduğu bu sistemi görme engellilerin okumasını sağlayacak bir sisteme dönüştürmeye çalıştı. Sonraki birkaç yıl boyunca, standart alfabeyi temsil etmek için sadece altı nokta kullanarak kendi kod versiyonunu geliştirdi. Sonunda bu kaynak karakteri, ikisi yan yana üçü de alt alta olan altı noktalık daha yalın bir duruma getirdi. Böylece ana karakter parmak ucuyla kolayca kapsanabilir duruma gelmişti. Ayrıca bu altı noktadan altmışı aşkın, birbirinden dokunmayla kolayca ayırt edilebilen çeşitli bileşikler yapılabiliyordu.

¹⁰⁵ H. Yıldız, "Görme Engellilerde Tarih Eğitimi (Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Temelinde)", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 2004, s. 14.

¹⁰⁶ Yıldız, *a.g.t.*, s. 21.

- **Konuşan Kitap;** Değişik uzunluklardaki kitap makale gibi yazılı materyallerin bir gören tarafından kasete veya CD'ye okunmuş haline konuşan kitap denir. Görme engelliler tarafından en çok kullanılan malzemelerden biridir. Konuşan kitap ve kitaplıklardan öğretim süreçlerinde daha fazla faydalanılmaya başlanmıştır.
- **Kabartmalı Araçlar;** Tarih ve Coğrafya dersleri eğitimi için görme engelli öğrenciler açısından en önemli gereksinimlerin başında kabartma haritalar, kabartma küreler gelmektedir.
- **Maketler;** Görme engelli öğrencilerin bina veya tarihsel mekan algılamalarındaki en etkin vasıtalarından birisi bu mekan veya binalara ilişkin maketlerdir.
- **Tablet Kalem;** Tablet 4 ya da 27 satırdan oluşan ve her satırda 36 kutu, her kutuda 6 delik bulunan, mürekkep yazıdaki benzer şekilde altı noktadan 63 sembol çıkaran görmezlerin yazı aracıdır.

2.5. Görme Yetersizliği Olan Bireylerde İletişim

İletişim önemli bir insan özelliğidir. İlişkilerin etkili bir şekilde sürdürülebilmesi için insanlar birbirleriyle iletişim kurmalıdır. Günlük yaşamda; iş arkadaşları, aile, komşular ve arkadaşlar olmak üzere bazıları verimli ve bazıları yetersiz olmak üzere çeşitli iletişim olanakları vardır. Araştırmacılar, görme engelli insanlar için çevrede görsel ipuçlarının bulunmamasının kişiler arası iletişimi kısıtladığını belirtmektedir. Bu nedenle, görme engelli insanlar başkaları tarafından gönderilen, bedensel mesajları gerçekten anlayamayabilirler. Görme yetersizliği olan çocukların güçlü yüz ifadelerini algılamak ve işlemek için sınırlı erişimi olduğundan, sosyal ortamda taklit edilenlerin öncelikle iletişim becerilerini geliştirmek için desteklenmeleri gerektiği iddia edilmektedir. Görsel ipuçlarının yokluğu, çocuğun sosyal gelişimini engelleyen ve arkadaş edinen etkenlerden biri olduğuna inanılıyor.¹⁰⁷

Görme bozukluğu olan küçük çocukların sosyal yeterliliğinin özellikle daha büyük risk altında olduğu daha önce bildirilmişti. Sayısız araştırma, körlüğün veya görme bozukluğunun olumsuz sonuçlarının kanıtlarını gösteren bulgulara ulaşmıştır.

¹⁰⁷ M. A. Yıldız - B. Duy, "Improving Empathy and Communication Skills of Visually Impaired Early Adolescents through a Psycho-education Program", *Educational Sciences: Theory & Practice*, 2013, C. 13, S. 3, s. 1471.

Wagner, görme engelli kişilerin sosyal içerme için sözlü ve sözsüz iletişim becerilerine sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Böylece, sosyal ilişkilerin iyileştirilmesi için müdahalelerin kullanılması ve görme engelli çocukların etkileşimleri daha hayati hale geliyor. Bir dizi çalışma, görme engelli ergenlerin sosyal ilişkilerde, yaşama değerleriyle karşılaştırıldığında farklı sorunlarla karşı karşıya kaldıklarını göstermiştir. Kendileriyle daha fazla zaman geçiriyorlar, yakın ilişki kurmakta zorlanıyorlar ve akranlarıyla sosyalleşiyorlar. Karaca ise, ihtiyaç duyabilecekleri kişiler arası ve sosyal becerileri geliştirmek için bu ergenlerle planlı küçük grup çalışması yürütmeyi önermektedir. Bu gruplar arasında kendini ifşa etme, duyguları ifade etme, empati kurma, konuşmayı başlatma ve bitirme, başkalarına yardım etme, çatışmayı çözme, kendine saygı ve özgüven geliştirme yer alabilir.¹⁰⁸

¹⁰⁸ Yıldız - Duy, *a.g.m.*, s. 1471.

İKİNCİ BÖLÜM

GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERE YÖNELİK DİN EĞİTİMİ

1. DİN KAVRAMI VE DİNLERİN ENGELLİLERE BAKIŞI

Din sosyolojisinin akademik bir disiplin şeklinde belirmesinden sonra en çok tartışılan kavramlarından bir tanesi, din kavramıdır. Dinin tanımı da, çok sayıdaki sosyolojik kavram gibi sorunlu bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çerçevede dinden neyi ima ettiğinize bağlı bir şekilde tanımlamalar farklılık arz edebilmektedir. Genellikle Batılı teologlar; dini, işlevsel (functional) ve özsel (substantive/essentialist) olmak üzere, iki kategoride ele alma veya tanımlama eğilimindedirler. Tartışma genel perspektifte; Durkheim'ın öncülüğünü yaptığı dinin ne işe yaradığı üzerine odaklanan işlevselciliğe karşı Weber'in temel vurgusu olan dinin ne olduğu şeklindeki özsel tanım arasındadır.¹⁰⁹

Özsel tanımlamalar dinin içeriği ya da özülle ilgili karakterleri içerir. Bu öz, çoğunlukla, duyularımızla deneyimleyemeyeceğimiz veya zihnimize kavrayabileceğimiz olağanüstü inançlara dayanır. İşlevsel tanımlar ise dinin topluma ya da fertlere kazandırdığı farz edilen faydaları tasvir ederler. Mesela, bazı işlevsel tanımlar, dini; hayata anlam veren tamamen insan etkinliği olarak tarif ederler. Basit bir şekilde açıklayacak olursak, özsel tanımlar dinin ne olduğunu; işlevsel tanımlar ise dinin ne yaptığını bize anlatır.¹¹⁰

Antik dönemde insan maneviyatı, günlük yaşamın pratiğine dayanıyordu ve tarımsal uygulama ve sosyal topluluk etrafında yoğunlaşıyordu. Tanrılar günlük yaşamda hava durumunu, güneş ışığını, doğurganlığı ve diğer doğal olayları açıklamak için önemli semboller haline geldi. Engellilik, savaş, açlık ve hastalık sıklığı yüksek olduğu göz önüne alındığında, sakatlık, başka bir yaygın olaydı. Antik dönemde engelliliğin kavramsallaştırılması, o sırada tıp, ekonomi ve din anlayışlarında yer almalarından kaynaklandı. Çok Tanrılı dönemde yaşam boyu sakatlığın gelişmesi

¹⁰⁹ A. Kurt, A. "Sosyolojik Din Tanımları ve Dine Teolojik Bakış Sosyolojik Sorun", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2008, C. 17, S. 2, s. 74.

¹¹⁰ Kurt, a.g.m., s. 74.

doğal olarak olumsuz görülmele birlikte bir engel ile doğmak tamamen farklı bir konuydu.¹¹¹

İlahi Dinlerin ortaya çıkışı ile birlikte engelli bireylere olan yaklaşımda da önemli değişimler yaşanmıştır. Yahudilerin önemli bir bölümü kendini "*seçilmiş millet*" şeklinde değerlendirse de kutsal kitaplarında kimsenin mükemmel olmadığını bütün insanların eşit olduğunu ve insanlığın Tanrı'nın görüntüsünde yaratıldığını görmek mümkündür. Onlara göre Tora, engelli kişileri onurlandırmayı ve onlara saygı göstermeyi emreder.¹¹²

Fakat tatbikata baktığımızda engellilere yönelik bazı durumlar karşımıza çıkmaktadır. Mesela Koen'ler ve Tanrı'ya hediye sunan mabet görevlilerinin vücudunda herhangi bir engel bulunmaması gerekmektedir. Bahsi geçen uygulamanın kaynağı ise Tevrat'ta şu biçimde zikredilmektedir. "*Tanrı, Moşe'ye konuşarak şöyle dedi: Harun'a konuşup söyle: Nesilleri boyunca, senin soyundan kusuru olan bir adam, Tanrısına ait yiyeceği sunmak üzere yaklaşamaz. Zira kusuru olan herhangi bir kişinin (kutsal göreve) yaklaşması uygun değildir; kör, topal, burun kemiği çökmüş ya da organları orantısız olan bir kişi veya bacağında ya da kolunda kırık olan bir kişi. Kambur, cüce, gözünde kusuru, ağır egzeması, çıbanı ya da erbezi ezilmiş bir kişi.*"¹¹³

Buna rağmen ilahi dinlerin engellilere yönelik ortaya koyduğu kurallar manzumesi incelendiğinde sadece Yahudi kanunlarında engellilerle ilgili fihki uygulamalar ve özel kuralların bulunduğu müşahede edilebilir. Engellilerin güncel ihtiyaçlarına göre Yahudi kanunlarında bazı hükümler değiştirilmiştir. Mesela görme engellilere hizmet etmesi için köpeklere gereksinim hissedildiğinde bu durumun fihki boyutu tekrar ele alınmaktadır. Bu konuyu Chitrik şu şekilde açıklamıştır. "*Rabi Feinstein (Yahudi Haham) araştırmaya devam eder ve Talmud'da yer alan bir tartışmanın, âmâ bir kişinin sinagoga rehber köpeği ile girebileceği kararı ile sonuçlandığını keşfeder! Böylece kararını dayandıracağı temeli bulmuştur. Ancak Rabi Feinstein, köpek cemaati ürkütmesin ve rahatsız etmesin diye âmâ kişinin girişe*

¹¹¹ M. S. Baysal, "Yahudilik ve Hristiyanlığın Engellilere Bakışı", *Aksaray Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, 2015, c. 2, S. 4, s. 282.

¹¹² Baysal, *a.g.m.*, s. 282.

¹¹³ M. Karataş, "Görme Engelli Çocukların Ebebeynlerinde Dini Başa Çıkma", Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, 2018, s. 21.

yakın bir yerde ve sıra başında oturmaya çalışmasını önerir. Bu artık hemen bütün sinagoglarda genel bir uygulama haline gelmişti."¹¹⁴

Engellilere yaşamın bütün sahalarında engel çıkarılmaması ve onların desteklenmesi noktasında Tevrat'ta emirler bulunmaktadır. Şöyle ki: *"Sağıra sitem etmeyin ve körün önüne engel koymayın."*, *"Zayıf ve düşkünün kayır, topalı tökezletme çolağa yardım et ve körü yönelterek onlara aydınlığımı göster."* Engelliler, Yahudiliğin kendine has ağır kuralları çerçevesinde kendilerine yer edinebilmiştir. Bununla birlikte engellilere özel kurallar oluşturulmuştur.¹¹⁵

Benzer bir şekilde Hristiyanlıkta da aynı yaklaşım görülebilir. Hristiyanlığın gelmesi ile zulme uğrayan, sakat ve bakıma muhtaç insanlar Kiliseyi sığınak ve koruyucu olarak kabul etmişlerdir. Din adamları Hristiyanlığın ilk yüzyılından itibaren ibadete gelen din mensuplarından sakatların sadaka toplamalarını ve dilenmelerini teşvik ederek onları bir bakıma hayatın içinde tutmuşlardır.¹¹⁶

Bunun en önemli sebeplerini şu şekilde açıklayabiliriz: Kutsal kitaplarda belirtildiği gibi Hz. İsa'nın mucizelerinin içinde sakatlık ve felç gibi hastalıkları iyileştirdiğine dair malumat bulunmaktadır. Kuran'ı Kerim'de de Hz. İsa'nın körlerin gözlerini açtığı Ali-İmran suresinde yer almaktadır. Şöyle ki: *"Allah, onu İsrailoğullarına bir Peygamber olarak gönderecek (ve o da onlara şöyle diyecek): "Şüphesiz ben size Rabbinizden bir mucize getirdim. Ben çamurdan kuş şeklinde bir şey yapar, ona üflerim. O da Allah'ın izniyle hemen kuş oluverir. Körü ve alacalıyı iyileştiririm ve Allah'ın izniyle ölüleri diriltirim. Evlerinizde ne yiyip ne biriktirdiğinizi size haber veririm. Eğer mü'minler iseniz bunda sizin için elbette bir ibret vardır."* Hristiyan dini mensupları, Hz. İsa'nın kör, sakat ve felçlilerle ilişkilerini ve onlara yardım ettiğini bildiklerinden ötürü engellilere aşağılama onlara karşı toplumdan dışlama veya eksik kabul etme gibi bir anlayışları olmadığı bilinmektedir.¹¹⁷

2. İSLAM 'DA ENGELLİLERİN YERİ

Kuran'da görme, işitme, konuşma, ortopedik ve zihinsel engelliler ile hastalıktan söz edilmektedir. Hastalık, işitme, görme, konuşma ve anlama engelliliği

¹¹⁴ Karataş, a.g.t., s. 21.

¹¹⁵ Baysal, a.g.m., s. 282.

¹¹⁶ Karataş, a.g.t., s. 21.

¹¹⁷ Baysal, a.g.m., s. 281.

ile ilgili ayetlerin büyük çoğunluğu mecazi anlamdadır. Fiziksel anlamda engellilik ve hastalık ile ilgili ayetlerin sayısı çok azdır. Görme engelliliği, Kuran'da 28 ayette geçmektedir. Bunlardan yalnızca 10'u fiziksel anlamda olup 6'sı dünya hayatı, 4'ü de ahiret hayatı ile ilgilidir.¹¹⁸ İslam hukukunda ise ilk dönemden itibaren farklı boyutlarda da olsa bedensel engellilik literatürde yer almıştır. Bedensel engelliler ile ilgili hükümler, görüşler, tartışmalar, modern hukukta olduğu gibi teoriler şeklinde işlenmemiş; İslam hukukunun kendine has kazuistik metoduyla yer almıştır.¹¹⁹

İslam felsefesinin muhtaç bireylere ve dezavantajlı bir durumda olanlara karşı olumlu bir tutumu vardır. Kuran ve Hadis, sadece engellilerin varlığını insan doğasının doğal bir parçası olarak ilan etmekle kalmamış, aynı zamanda engelli insanlara bakmak için prensipler ve pratik öneriler sunmanın yanı sıra böyle bir bakımın önemini de tartışmıştır.¹²⁰

Kuran'ın insan haklarına bakış açısının bir başka yönü dezavantajlı bireylerin onurunun korunmasıdır. Hucurat suresinin 11. ayeti bu konuyu şu şekilde açıklamaktadır; *"Ey iman edenler! Bir topluluk bir diğerini alaya almasın. Belki onlar kendilerinden daha iyidirler. Kadınlar da diğer kadınları alaya almasın. Belki onlar kendilerinden daha iyidirler. Birbirinizi karalamayın, birbirinizi (kötü) lakaplarla çağırmayın. İmandan sonra fasıklık ne kötü bir namdır! Kim de tövbe etmezse, işte onlar zâlimlerin ta kendileridir."*¹²¹ Bu Kuran ayetinden öğrenilebilecek olan mesaj, hem engelli hem de engelsiz bireylerle ilgilenirken, başkalarını fazla genelleştirmekten ve az tahmin ederek, saygı gibi temel insan haklarının uygulanması gerektiğidir.¹²²

Kuran, sosyal sorumluluk kavramı ve bu kişilere gıda, güvenlik, bakım ve barınma gibi temel ihtiyaçlarını karşılama görevini vurgular. Nur suresinin 61. ayetinde bu durum şu şekilde izah edilmiştir; *"Köre güçlük yoktur, topala güçlük yoktur, hastaya da güçlük yoktur. Kendi evlerinizde veya babalarınızın evlerinde veya annelerinizin evlerinde veya erkek kardeşlerinizin evlerinde veya kız kardeşlerinizin evlerinde veya amcalarınızın evlerinde veya halalarınızın evlerinde veya dayılarınızın*

¹¹⁸ İ. Karagöz, *Ülkemizde Engelliler Gerçeği ve İslam (Sorunlar ve Çözüm Önerileri)*, DİB Yayınları, Ankara, 2013, s. 36.

¹¹⁹ H. Özay, *İslam Hukuku Açısından Bedensel Engellilik*, DİB Yayınları, Ankara, 2012, s. 54.

¹²⁰ H. Al-Aoufi vd., "Islam and the cultural conceptualisation of disability" *International Journal of Adolescence and Youth*, 2012, c. 17, S. 4, s. 217.

¹²¹ Hucurat/11.

¹²² Al-Aoufi vd., *a.g.m.*, s. 217.

evlerinde veya teyzelerinizin evlerinde veya anahtarlarına sahip olduğunuz evlerde ya da dostlarınızın evlerinde yemek yemenizde de bir sakınca yoktur. Bir arada veya ayrı ayrı olarak yemek yemenizde de bir sakınca yoktur. Evlere girdiğiniz zaman birbirinize, Allah katından mübarek ve hoş bir esenlik dileği olarak, selâm verin. İşte Allah, düşünesiniz diye âyetleri size böyle açıklar.”¹²³ Yine Kuran'da¹²⁴, İslam'ın insanları gücü nispetinde sorumlu tuttuğu ve dolayısıyla görme yetersizliği olan insanların dini görevlerle ilgili olarak güçlerinin yettiği şeylerden sorumlu olduğu görülmektedir.¹²⁵

İslam öncesi istismar edilen engelli insanların, Müslümanlarca korumasını sağlamanın önemini göstermek için İslam, teorik ayetler (Kuran) ve pratik örnekler (Peygamber'in eylemleri) sağlamıştır. Kur'an, toplumdaki adaletsizliğin giderilmesi yükünü, Müslümanların gelirlerinin küçük bir yüzdesini hayır kurumlarına veya zekâta vermelerini zorunlu kılarak dağıtmaktadır. İslam'da engellilerin haklı bir paya sahip oldukları kabul edilir ve hayırseverlik Müslümanlara İslam'da bir sosyal adalet şeklini sürekli hatırlatır.¹²⁶

Engelli bireyler, izole edilebilir, karamsar olabilirler ve belki de ziyaret ve evlilik gibi sosyal durumlarda engelli insanlar da dahil olmak üzere psikolojik hastalıklardan muzdarip olma ihtimalleri daha fazladır. Bu nedenle Hz. peygamber, genel olarak hastaları ve özellikle de engellileri, onların acılarını hafifletmek amacıyla sürekli ziyaret etmiş ve bu hareket sünneti vasıtasıyla İslam dünyasında bir geleneğe dönüşmüştür. Peygamber'in engelli insanlara yönelik davranışı bizim için mükemmel bir örnektir. Abdullah ibn Umm Maktum'u saygı ve alçak gönüllülikle selamlamanın yanı sıra, Hz. Peygamber, kendisini yokluğunda defalarca Medine'nin lideri olarak atadı. Peygamber söz konusu olduğunda Abdullah ibn Umm Maktum'un körlüğü görevini yerine getirme kabiliyetinde bir engel değildi.¹²⁷

Engelliliği anlamlandırma ve açıklama noktasında İslam kelamcıları üç temel anlayış usulü ortaya koymuşlardır. Bu anlayışlardan ilki olan Mutezile anlayışı engelliliği ilahi adalet kavramı bağlamında iki boyutta değerlendirmiştir. *"Birincisi bizzat insanın kendisine bağlı engellilik durumu diğeri ise Allah'a ait yani Allah*

¹²³ Nur/61.

¹²⁴ Bakara, 2/288.

¹²⁵ İsmail Karagöz, *Ayet ve Hadis Işığında Engelliler*, DİB Yayınları, 3. Baskı, 2013, s. 17.

¹²⁶ Al-Aoufi vd., *a.g.m.*, s. 217.

¹²⁷ Al-Aoufi vd., *a.g.m.*, s. 217.

tarafından gelen bir engellilik olarak açıklamıştır." Eşari mezhebinin anlayışı ise, "Her türlü engellilik durumunun sebebi Allah'tır. Yani engellilik durumu ilahi adalet ve hikmet yolu ile oluşan olaylar olarak görülür." Maturidi mezhebi ise iki görüşün orta yolunu bulmaya çalışmış ve şöyle demiştir: "Engellilik, Allah'ın bilgisi dahilinde olup, hikmet bağlamında bir sürü açıklamaya haiz olan bir durumdur."¹²⁸

3. GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERE YÖNELİK DİN EĞİTİMİ

Eğitim, insanın hayatı boyunca süregelen ve bütün öğrenimlerini kapsayan öğrenme işlevlerini ifade etmektedir. Eğitim, insanoğlunun öğrenme yeteneğinin oluşması ile başladığından en iptidai kavimlerden en gelişmişlerine, tek bir bireyden kalabalık insan topluluklarına kadar değişik biçimlerde hep var olmuştur ve onun hayatı süresince devam edecektir. Eğitimin temel işlevlerinden biri, bilgiyi toplumdaki insanlara iletmektir.¹²⁹

Farklı fiziksel mekanlarda hayat sürmekte olan insanların buna bağlı bir şekilde buldukları sosyal mekanlarda farklılıklar göstermektedir. İnsanlar parçası oldukları sosyal yapının geliştirmiş olduğu normlarına, kurallarına etik ve ahlak kurallarına da uygun bir hayat sürmek zorundadırlar. Bu bağlamda farklı etkileşimler neticesinde insanın elde ettiği bilgi, değer ve beceriler onun içinde yaşadığı sosyal yapıya uyum sağlaması ve kendini kabul ettirebilmesi yönüyle önem arz etmektedir. İnsanın fitratında eğitime olan ihtiyacı bulunmaktadır. Bireylerin gerek kişisel gelişimlerini sağlayabilmeleri gerekse de içinde bulunduğu sosyal yapının değerlerini özümsetip sonraki nesillere aktararak sosyal yapının sürekliliğinin sağlanması ancak eğitimle gerçekleştirilebilir.¹³⁰

Farklı zamanlarda ve kültürlerde insanlığın gündeminden düşürmediği ve üzerinde kafa yorduğu eğitim kavramı farklı şekillerde tanımlanmıştır. Genelgeçer kabul edilen bu tanımlamalardan biri de "Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme sürecidir." Bu şekilde tanımlanan eğitim; "Bireyin sağlıklı bir kişilik yapısı oluşturması, yeteneklerini en verimli şekilde geliştirebilmesi, toplumda sorumluluk sahibi olmasında olduğu gibi inanç ve değer

¹²⁸ H. Işık, "Engellilere Kelami Bir Yaklaşım", *Ekev Akademi Dergisi*, 2013, c. 17, S. 57, s. 19.

¹²⁹ C. Öztürk, "Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış" *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2012, s. 7.

¹³⁰ S. Çelenk, *Cumhuriyet Döneminde İlköğretim Programları ve Gelişmeler*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2000, s. 88.

yargılarının şekillenmesinde de önemli bir yere sahiptir. Söz konusu bu inanç ve değerlere kayıtsız kalınması veya bunların eğitim dışında tutulmaya çalışılması ile eğitimde amaçlanana elde etmek oldukça zordur"¹³¹

Dünya yalnızca maddi gereksinimlerin bulunduğu bir mekan olmadığından, sadece bu gereksinimleri giderme maksadıyla gerçekleştirilen bir eğitim, insanın ihtiyaçlarını karşılamada ve insanı tatmin etmede yeterli görülmemektedir. Bu realite, kişinin manevi gereksinimlerini karşılayabilecek bir din eğitimi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Neredeyse insanlık geçmişinin tamamı boyunca dinler, insanların bu nevi gereksinimlerini karşılama iddiasında olduğundan onların öğretimi ve eğitimi de her dönemde önemini ve değerini korumuştur. Bununla birlikte din eğitiminde sosyal yapıdaki bütün bireylere yönelik olması ve toplumun bir bütün olarak dünya-ahiret mutluluğunu amaçlaması da gerekir. Din eğitimi, din kültürünün verilmesi, din kişiliğinin kazandırılması demektir. Bu işi yapacak olanlar, ailede anne-baba veya onların yerini tutan yakın kişiler, okullarda din dersi öğretmenleri, camilerde din görevlileridir. Yine bu eğitimin, toplumu meydana getiren insanları merkeze alınarak gerçekleştirilmesine, toplumun azımsanmayacak bir bölümünü oluşturan dezavantajlı olan engellilerin din eğitimi gereksinimlerinin de giderebiliyor olmasına dikkat edilmelidir.¹³²

Bireyin karşılaşılabileceği sıkıntıları aşmasında, iç dünyasında manen kendini iyi hissedebileceği, sığınabileceği bir varlığı hissetmesi ve moralini yüksek tutabileceği durumları yaşayabilmesinde dini inanç oldukça önemli görülmektedir. Çünkü aşkın bir varlığa inanmak, bireyde bir güven hissiyatı oluşturur. Kişi birtakım değerlere Allah'a iman duygusuyla bağlanmakta, kendini yalnız düşünmemekte ve aynı değerlere inanan diğer insanlar ile birlikte olma hissiyatıyla da içinde bulunduğu toplumda kendisinin bir anlamının ve yerinin bulunduğunu idrak etmekte, problemlerinin üstesinden gelebilecek bir kuvveti kendisinde hissederek güven hissiyatını elde edebilmektedir. Din eğitimi sayesinde bireyin din duygusunu karşılayabilecek dini inancın sağlanması da mümkün olabilmektedir.¹³³

Görme engelli öğrencilere yönelik din eğitimi; *"Normal bireylerde olduğu gibi bir yandan insanın yaratılıştan itibaren sahip olduğu dini yeteneklerin geliştirilmesine,*

¹³¹ M. Selçuk, "Din Öğretimi Özgürleştiren Bir Süreç Olabilir Mi?", *İslamiyat*, 1998, S. 1, s. 21.

¹³² H. Peker, *Din Psikolojisi*, Çamlıca Yayınevi, Samsun, 2000, s. 71.

¹³³ Peker, *a.g.e.*, s. 71.

diğer yandan da bu yeteneklerin hayatın gereklerine uygun olarak zenginleştirilmesi ve biçimlendirilmesine olumlu katkı sağlar. Bununla beraber engelli din eğitimi, bireylerin yaşamlarını bağımsız idame etmelerini, toplumla sağlıklı ilişki kurmalarını ve duygusal gelişimlerini ciddi bir biçimde etkileyebilmektedir."¹³⁴ Bu sebeple görme engelli birey, hem toplumla sağlıklı ilişki kurması açısından hem de dinin manevi atmosferinden faydalanması bakımından gerekli din eğitiminden mahrum bırakılamaz. Bununla birlikte görme engelli bireyi topluma hazırlamada onu yetiştirmede ve ona toplumun değer yargılarını kavratmada, kısacası "insan" olma yolunda eğitmede mühim bir fonksiyon üstlenen din eğitimi normatif değil yaşam ve öğrenci merkezli olmalıdır. Bunun için din eğitiminin, bireyin doğumla beraberinde getirdiği dini kabiliyet ve istidatlarını işleyip geliştirebiliyor olması göz önüne alındığı gibi günlük hayatta dini gereksinimlerini karşılayabilecek özellikleri taşımasına da özen gösterilmelidir.¹³⁵

3.1. Dünyada Görme Yetersizliği Olan Bireylerin Din Eğitimi

Birçok kişi için yaşam kalitesi tipik olarak din ve onunla ilişkili örgütler etrafında döner. Dinsel kurumlar, çılgınca ve kafa karıştırıcı görülen bir dünyada rehberlik ve destek arayan anlam ve rahatlık sunar. Çoğu kez dini deneyimler bireyleri forma uyumlu ve destekleyici bir gruba çeken ortaklıklar nedeniyle önemlidir. Bireyin seçtiği dini bağlılık ve katılım düzeyi ne olursa olsun, katılımcıların çoğu dinin yaşam kalitelerinin oluşturulmasında merkezi konumda olduğunu düşünmektedir. Din konusu engellilerin de, çoğu zaman ilgisini çekmekte ve dinden tatmin bulmaktadırlar. Scuccimarra, televizyon ve film izlemenin ardından kiliseye devam etmenin, engelli gençlerin en çok tercih ettiği faaliyetlerinden birisi olduğunu tespit etmiştir. Birçok engelli, dini topluluklara bağlı hissetmelerine rağmen, katılımcıları onları her zaman kabul etmemektedir. Baller'daki gelişmeleri geciktiren bireyler arasında kilise katılımı ile ilgili yapılan erken bir çalışma, nüfus arasındaki katılım oranlarının oldukça yüksek olmasına rağmen (% 50'den daha az), kiliseyle ilgili faaliyetlere ve sorumluluklara katılımın oldukça sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Daha sonra yapılan araştırmalarda ise yüksek oranda engelliler arasında katılım oranlarının yüksek

¹³⁴ R. Goldman, *Religious thinking from childhood to adolescence*, Routledge and Kegan Paul, London, 1977, s. 230.

¹³⁵ Goldman, *a.g.e.*, s. 230.

olmasına rağmen, üyelerin ve kulüp kulüplerinin üyeliğinin önemli ölçüde azaldığını ortaya koymuştur.¹³⁶

Gallup'un anketine göre, Amerikalıların % 98'i maneviyat ve ruhsal büyümenin hayatlarının önemli bir parçası olduğunu göstermiştir. Ona göre, maneviyat; stres, zihinsel ve fiziksel hastalıkların tümü ile başa çıkmada çok güçlü bir faktör olabilir.¹³⁷

3.2. Türkiye'de Görme Yetersizliği Olan Bireylerin Din Eğitimi

Cumhuriyet dönemi din eğitimi gelişim evresi incelendiğinde Türk milli eğitim sistemi bünyesindeki din eğitimi yaklaşımlarında belirli dönemler dahilinde farklılaşmaların olduğu gözlemlenebilir. Bu durum, modern Türkiye'nin sosyal siyasal gelişimi ile alakalı olan doğrusal bir süreçtir. Eğitim-öğretim sisteminde gerçekleştirilen inkılaplar, Cumhuriyet dönemi dönüşüm hareketi çerçevesinde önemli bir yere sahiptir. Hemen Cumhuriyet sonrası ilan edilen Maarif Misakı ile Türk Milli Eğitiminin hedefleri arasında; kişisel gelişime, bilgiye ve akla önem veren anlayış ön plana çıkarken, sosyal barış ve bireysel hürriyetin altı çizilmiştir.¹³⁸

Türk Milli Eğitim inkılabının mühim bir aşaması olan Tevhid-i Tedrisat Kanunu (1924) ile İslam dünyasının önemli eğitim müesseseleri olan medreseler kapatılarak din eğitimi önemli bir değişime uğramıştır. Medreselerin yerine açılan ortaöğretimde İmam- Hatip Okulları, yükseköğretimde ise, İlahiyat Fakültesi, 1933 yılına geldiğinde öğrencisizlik nedeniyle kapatılmıştır. Laik eğitime geçilmesi gereği, liselerden 1924 yılında, ortaokullardan 1927 Yılında Din dersi programlardan kaldırılmıştır. Tek Parti Dönemi iktidarında Din eğitimi veren okullar kapatıldığı gibi, okullardan din dersleri de tedricen kaldırılmıştır.¹³⁹

1946 yılından itibaren Çok Partili siyasal sisteme geçişle birlikte, din eğitiminde de önemli bir değişim yaşanmıştır. 1948 yılından itibaren İmam Hatip Kursları hayata geçirilmiş, 1949 yılında da Ankara Üniversitesi bünyesinde İlahiyat Fakültesi tesis edilmiştir. Aynı yıl içerisinde ise, ilk ve orta öğrenim kurumlarında da önemli bir gelişme yaşanmıştır. Din eğitimi ile ilgili olarak ilköğretimin 4. ve 5.

¹³⁶ A. Rose, "Who Causes the Blind to See : disability and quality of religious life" *Disability & Society*, 1997, c. 12, S. 3, s. 396.

¹³⁷ A. Rose, *a.g.m.*, s. 397.

¹³⁸ E. Özdemir, "İslah Çalışmalarından İlgasına Medreselere İslamcı Bir Bakış; Seblürreşad'da Tevhidi Tedrisat Kanunu ve Uygulamaları", *Turkish Studies*, 2013, c. 8, S. 2, s. 213-215.

¹³⁹ Özdemir, *a.g.m.*, s. 216.

sınıflarına seçmeli din dersleri konulmuş, velilerin dilekçe ile başvurması durumunda öğrencilerin bu dersleri alabilecekleri şeklinde bir şerh düşülmüştü. Demokrat Parti İktidarı döneminde İmam Hatip Okullarının sayısı hızla artmıştır.¹⁴⁰

Din eğitiminin verildiği diğer bir alan ise, yaygın eğitimi. Demokrat Parti döneminde, Kur'an Kurslarının sayısı 301'e ulaştı. 27 Mayıs 1960 askeri darbesinden sonra, sayı artmaya devam etti ve 1964-1965 akademik yılında 434'e ulaştı. Adalet Partisi 1965'te iktidara geldiğinde, Kur'an Kurslarının sayısı çok hızlı bir şekilde artmaya başladı ve 1971'de başka bir askeri darbenin gerçekleştiği zaman 786'ya ulaştı. Kur'an Kurslarının sayısı o tarihten itibaren artmaya devam etti. 1967 yılında lise ve dengi öğretim kurumları ile lise düzeyindeki meslek okullarının 1. ve 2. sınıflarına anayasanın "isteğe bağlılık" ve "laiklik" prensibine riayet edilmek şartıyla, normal ders saatleri dışında (bir yıl sonra program içine alınmıştır) haftada birer saat din dersi konulması kararlaştırılmıştır.¹⁴¹

1980 askeri darbesinden sonra din eğitimi okul müfredatının zorunlu bir parçası haline geldi ve daha sonra 1982 Anayasasına 24. maddede bu zorunluluk şu şekilde açıklandı; *"Din ve ahlak eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır."*¹⁴²

3.2.1. Örgün Din eğitimi

Toplumların din eğitimi ihtiyacını ve bireylerin din eğitimi hakkını yerine getirmede sosyal devlete çeşitli görevler ve sorumluluklar düşmektedir. Bu sebeple okullar din eğitimi hakkını kullanma konusunda bireylere fırsat eşitliğini sağlayan kurumlardır. Okuldaki din eğitiminin genel hedefi, "yetişmekte olan nesne din hakkında doğru bilgi vermek, onların toplumda yaygın olan zihniyetler üzerinde düşüncelerini sağlamak ve gençleri bilinçlendirmek" olarak ifade edilebilir. Aynı zamanda okulda din öğretimi, bireyin bir varlık olarak kendi konumunu tanıma, diğer varlıklar arasındaki

¹⁴⁰ M. Zengin, "Türkiye Cumhuriyeti Dönemi Eğitim Politikalarının Din Dersi Programlarına Etkileri", *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2017, c. 19, S. 36, s. 125.

¹⁴¹ Zengin, *a.g.m.*, s. 126.

¹⁴² Zengin, *a.g.m.*, s. 126.

konumunu idrak etme, benlik algısının gelişimine böylece kişiliğinin sağlıklı bir şekilde gelişimine yardımcı olabilir.¹⁴³

Özel gereksinimli bireylere verilecek olan eğitim ve din eğitimi, erken yaşlarda olmalıdır. Şöyle ki ileriki yaşlarda verilecek eğitim yeteri kadar eğitici ve rehabilite etme özelliği göstermeyecektir. Bu sebeple çocukluk yaşında akranları için hangi eğitim veriliyorsa, özel gereksinimli birey içinde gelişim dönemi ve yaş özellikleri dikkate alınarak aynı eğitim verilmelidir. Bu ise ancak bireye ulaşmak ve eğitim engellerini ortadan kaldırmakla mümkündür.¹⁴⁴

Cumhuriyetin ilk döneminde din dersleri program ve kitaplar, devletin yeniden yapılandırılmasına paralel olarak düzenlenmiştir. 1946'dan sonra din öğretimi alanında arayışlar yeniden başlamış ve yaklaşık 16 yıllık bir uygulamadan sonra örgün eğitim içinde din öğretimi yeniden yer almıştır. Örgün eğitimde din eğitiminin süreç itibariyle yeri ve özellikleri konusunda genel bir bilgi edinilmesi, alanın problemleri hususunda farklı düşüncelerden hareketle konunun yeni ve farklı bir bakış açısıyla değerlendirilmesi istenmektedir. Örgün din eğitiminin kavram ve konularıyla ilgili genel bir giriş sonrası öğretim kademeleri itibariyle din öğretiminin amaçları, din öğretimine özgü program geliştirme modelleri, okulda din eğitiminin önemli yeri bulunmaktadır.¹⁴⁵

3.2.2. Yaygın Din eğitimi

Yetişkinlere ve okul dışındakilere, örgün eğitim dışında ya da yanında din eğitimi ihtiyacında ve isteğinde olanlara, resmi ya da özel kurum ve kuruluşlarca, (her yaştan din eğitimi ihtiyacı duyanların ve özellikle de) yetişkinlerin dini bilgilerini artırmak, dini anlayışlarını geliştirerek hayatın dini boyutunu yorumlamalarına yardımcı olmak amacıyla verilen planlı, amaçlı din eğitimidir. Örgün eğitim sisteminin boş bıraktığı alanları tamamlamakla beraber aile, cami ve mescitler, Kur'an kursları,

¹⁴³ S. Akyürek, "İlk ve Orta Öğretimde Din Öğretimi: Kuramsal Çerçeve", *Din Eğitimi (ed. Recai Doğan - Remziye Ege)*, Grafiker Yayınları, 2. Baskı, Ankara, 2013, s.89-108.

¹⁴⁴ S. Özdemir, "Engelli Bireylerin Manevi Rehabilitelerinde İletişimin Önemi", *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S.38, 2017, s.155-156.

¹⁴⁵ M. Bulut, "Yaygın Din Eğitimi", *Diyanet İlim Dergisi*, 1993, c. 29, S. 3, s. 4-5.

cezaevleri, çocuk ıslah evleri, huzur evleri ve yetiştirme yurtları, hastaneler yaygın din eğitimi faaliyetlerinin gerçekleştirildiği alanların en önemlileridir.¹⁴⁶

Kısa ve öz olarak "okul dışı eğitim" diyebileceğimiz yaygın eğitim; fertleri arzu edilen hedeflere ulaştırabilmesi bakımından fonksiyonel bir eğitim alanıdır. Yaygın eğitimin önemli faaliyetlerinden biri olan yaygın din eğitimi; temel eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumları dışında halka dini bilgi veren, hayatı yorumlama becerisini kazandıran, ortak milli ve dini değerleri kazandıran; dinin, hoşgörü, kardeşlik, fedakarlık, gibi meziyetlerini kazandıran, dini ibadetlerin usulüne uygun yerine getirilmesine yardımcı olan, ama, sonuçta kişiye dini bir meslek kazandırmayan, bu alanda bir görev alabilme hakkına sahip kılmayan eğitim olarak açıklayabiliriz. Yaygın din eğitimi ortamlarından özellikle cami ve mescitlerde faaliyet gösterme hak ve sorumluluğu Türkiye'de, Cumhuriyet döneminde Diyanet İşleri Başkanlığına verilmiştir.¹⁴⁷

3.3. Görme Yetersizliği Olan Bireylerde Dini İletişim

Din dilinin özelliği ile ilgili tanımların oluşmasında, din dilinin genel dil kuramı içerisindeki konumu ve diğer dil türleri ile olan münasebetleri hakkındaki tartışmalar, önemli ölçüde belirleyici olmuştur. Dinin hukuk, bilim, ahlak ve sanatla bağlı bir şekilde ortaya konulan bu tanımlar, esasen dinin nasıl kavranıldığıının da bir göstergesi olması bağlamında önem arz etmektedir. Farklı sahalara yönelik yanıt vermek endişesinden hareketle gelişken ve değişken bir özellik gösteren din dili tanımlarının, günümüz bağlamında belli bir kabul, inanç ve felsefeye bağlı kalarak, varlık ve onun bilgisine ilişkin tutum ve anlayış yaklaşımlarının hissedebilir ve anlaşılabilir bir dil disiplini çerçevesinde belirtilmesidir.¹⁴⁸

Din dili, anlamlandırmanın kendine özgülüklerinden ortaya çıkan bir dildir. Bir ifadenin dinî olması için onun yalnızca antropolojik ve tarihsel bir ifade olma seviyesini aşp, inanç çerçevesinde bir rol üstlenmesi ve kanaate dayalı bir dil olma özelliği taşıması gerekir. Başka bir anlatımla, *"İfadenin her şeyden önce normal*

¹⁴⁶ R. Doğan, "Yaygın Din Eğitiminin Neliği", *Din Eğitimi (ed.Recai Doğan - Remziye Ege)*, Grafiker Yayınları, 2. Baskı, Ankara, 2013, s.287-302.

¹⁴⁷ Bulut, *a.g.m.*, s. 4-5.

¹⁴⁸ H. Çağlayan, "Rasyonalizm Bağlamında Dilbilim ve Din İlişkisi", *Ekev Akademi Dergisi*, 2014, S. 58, s. 42-43.

bağlamlarda hayata karşı çok kapsamlı ve temel bir tutumu dile getirmesi ve bu durumu çağrıştırmaya özelliği olması; ikinci olarak da bu tutumun nesnesinin bir bağlanma ve teslimiyet nesnesi olması gerekir." Dilin şüphesiz bir kültürel yönü bulunmaktadır ve dil diğer sosyal olgularla münasebet içerisinde yürümektedir. Örneğin toplumların medenilik düzeyleri, pratik veya teorik yönelimleri, subjektif ya da objektif bakışları, dilde kendisini hissettirir. Bu sosyal yapının farklı atasözleri, deyimleri ve hatta kendisine has yerme ve övme kalıpları bulunmaktadır.¹⁴⁹

Dini iletişimin amacı; "*İnanç, duygu, düşünce, bilgi, tecrübe, tutum ve davranış boyutlarıyla sağlıklı bir dinî yaşantının teşekkülüdür. İlâhi mesajların aktarımı yoluyla Tanrı ile insan, insanlar arası ve insanla çevre arasındaki ilişkilerin, dinin öngördüğü şekilde tanzim edilmesidir.*" Dini iletişim olarak adlandırdığımız bu iletişim çeşidinin kendisine has farklı özelliği, ondaki mesajların esas itibarıyla içeriğinin dinî olması ve başlangıçta ilâhî bir kaynağa dayanmasıdır. Genel iletişimde iletişim sürecinin temel unsurları, amacı, işleyişi ve türleri için belirtilenlerin tamamı, insanlar arasında gerçekleşen dinî iletişim için de geçerlidir.¹⁵⁰

Görme engelliler ile kurulacak dini iletişimin de şüphesiz kendisine has nitelikler taşıması gerekmektedir. Engellilere yönelik sağlıklı bir iletişimin sağlanabilmesi için iletişimde kullanılan argümanların doğru, sağlıklı ve anlaşılır dinî bilgiler olması gerekmektedir. Bu nedenle güvenilir bilgiye dayanan sağlıklı din eğitimi-öğretimi her zaman önem taşımıştır. Bazı yoksunlukları sebebiyle gereksinimlerini giderme, bilgiye ulaşmada yardıma ihtiyaçları bulunabilmektedir. Kişinin kendi haricinde gelişen sebeplerden ötürü bazı duyularını ve yeteneklerini yitirmiş olması onun diğer bireylerle ve çevresi ile olan iletişimini de etkilemektedir. Bu sebeple engelli bireylerde sağlıklı bireylere oranla iletişimde dönem dönem problemler ortaya çıkabilmektedir. İşte bu sonradan veya doğuştan meydana gelen iletişim engellerinin yok edilmesi, engelli bireylerle eşit duruma getirecektir.¹⁵¹

İletişimin temel öğelerinden birisi mesajdır. Engelliler bağlamında değerlendirdiğimizde mesaj daha büyük bir önem arz etmektedir. Engelli kişiler

¹⁴⁹ E. Erkan, "Hakikatı İnşa Etme Aracı Olarak Dil Dili", *The Journal of Academic Social Science Studies*, 2014, S. 2, s. 170.

¹⁵⁰ H. Certel, "Din İletişim İleşkisi ve Dini İletişim Engelleri", *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2008, S. 21, s. 145.

¹⁵¹ S. Özdemir, "Farklı Engelli Bireylerin Dini Rehabilitelerinde İletişimin Önemi", *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2017, S. 38, s. 151.

engelliliğin ortaya çıkarmış olduğu birtakım olumsuzluklar sebebiyle gündelik ve sosyal yaşamda çok sayıda sorunla karşılaşmaktadırlar. Bu nedenlerle engellilerle iletişimde mesajın alıcıya ulaşabilmesi için mesajın içeriğinin nazik ve seçici, engellileri üzecek, rencide edecek, imalardan uzak olması gerekir. Engelli bireyin; engellilik durumlarını anlamlandırma ve anlamada, problemleri çözmede dinin olumlu yönlerinin olacağı ifade edilmektedir. Çünkü din bireye dünyayı, kendini, çevreyi, yaşamı tanımayı, içinde bulunmuş olduğu koşullarda huzurlu ve mutlu olmayı telkin eder. Netice olarak görme engelli bireyle kurulan iletişim ona yönelik olmalıdır. Bu biçimde gerçekleşmeyen iletişimde mesaj alıcıya ulaşsa bile onda olumlu yankı bulmayacaktır. Her ne kadar görme engellilerle iletişimde beden dili önemsiz gibi görünse de sesin gelme yönü onlar için oldukça önemlidir.¹⁵²

¹⁵² Özdemir, *a.g.m.*, s. 151.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evreni, veri toplama aracı, veri toplama araçlarının hazırlanması ve uygulanması ele alınmıştır.

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma, problemlere güvenilir ve olabildiği ölçüde somut çözümler arama amacı ile planlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, çözümlenip yorumlanarak değerlendirilmesi ve bütün süreç ve sonuçları ile rapor edilmesi sürecidir.¹⁵³ Nitel araştırma ise bir tür veri toplama yöntemi olmakla birlikte içerisinde insanların algılamalarının, deneyimlerinin ve tutumlarının derin bir şekilde incelenmesi yatmaktadır.¹⁵⁴ Bu çalışmada, verilerin toplanmasında nitel araştırma tekniklerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, çalışmada cevabı aranan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplayarak derinlemesine bilgi sağlar.¹⁵⁵ Bu bağlamda hem önceden hazırlanmış soruları sorma hem de daha ayrıntılı bilgi almak amacıyla ek sorular sorma esnekliğine sahip olan¹⁵⁶ görüşme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

2. ÇALIŞMA EVRENİ

Araştırmanın evrenini, görme engellilere yönelik okullarda görev yapan DKAB öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmada amacına uygun olarak seçilen okullarda toplam 20 öğretmen olduğu ve dolayısıyla her birine ulaşılabildiği düşünüldüğü için çalışmada bir örneklem alınmasına gidilmemiştir. Bu bağlamda çalışma evrenini MEB'e bağlı Türkiye'deki 17 şehirde bulunan görme engelliler okulları ve 1 şehirde bulunan İmam Hatip okulu olmak üzere toplam 18 okuldaki gönüllü DKAB öğretmenleri oluşturmaktadır. Bununla birlikte Kayseri/Kocasinan Emel Tarman Görme Engelliler Okulu'nda DKAB öğretmeni kadrosunun boş olduğu tespit edilmiştir. Yine

¹⁵³ N. Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*, Nobel Yayınları, Ankara, 2017, s. 43.

¹⁵⁴ A. Güler - M. B. Halıcıoğlu - S. Taşgın, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma*, 2. Baskı, Seçkin Yayınları, Ankara, 2015, s. 40.

¹⁵⁵ Ş. Büyüköztürk vd, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 19. Baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2015, s. 150.

¹⁵⁶ A. Yıldırım -H. Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınları, Ankara, 2008, s. 10.

Niğde/Merkez Cemil Meriç Görme Engelliler Okulu'nda ise öğrenci sayısı az olduğu için norm oluşmaması sebebiyle DKAB öğretmen kadrosunun boş olduğu tespit edilmiştir. Evren dahilinde şehirlerde bulunan okulların isimleri ve öğretmen sayıları şu şekildedir:



Tablo 2. Örnekleme alınan okulların listesi

Şehir	Okul Adı	DKAB Öğretmeni	Meslek Dersi Öğretmeni	Arapça Öğretmeni
1- Adana/ Çukurova	Oğuz Kağan Köksal Görme Engelliler Ortaokulu	1		
2-Ankara/ Altındağ	Göreneller Görme Engelliler Ortaokulu	1		
3-Ankara/ Yenimahalle	Kani Karaca Görme Engelliler İmam Hatip Ortaokulu	2		1
4- Ankara/ Yenimahalle	Mitat Enç Görme Engelliler Ortaokulu	1		
5- Çanakkale/ Gelibolu	Yahya Çavuş Görme Engelliler Ortaokulu	1		
6-Denizli/ Merkezefendi	Eğitim Kurumları Yaptırma ve Yaşatma Derneği Denizli Görme Engelliler Ortaokulu	1		
7- Diyarbakır/ Yenişehir	Ali İhsan Arslan Görme Engelliler Ortaokulu	1		
8- Erzurum/ Yakutiye	Erzurum Görme Engelliler Ortaokulu	1		
9- Gaziantep/ Şehitkamil	GAP Görme Engelliler Ortaokulu	1		
10- İstanbul/ Sarıyer	Veysel Vardal Görme Engelliler Ortaokulu	1		
11- İstanbul/ Üsküdar	Türkan Sabancı Görme Engelliler Ortaokulu	1		
12- İzmir/ Bornova	Aşık Veysel Görme Engelliler Ortaokulu	2		

13- Kahramanmaraş/ Onikişubat	Ertuğrulgazi Görme Engelliler Ortaokulu	1		
14- Konya/Selçuklu	Mediha-Hasan Tahsin Alaylı Görme Engelliler Ortaokulu	2		
15- Şanlıurfa/Haliliye	Haliliye Görme Engelliler Ortaokulu	1		
16- Tokat/Merkez	Mehmet Akif Ersoy Görme Engelliler Ortaokulu	1		

Araştırmanın evrenini, Türkiye'de çeşitli illerde bulunan görme engelli okullarda görev yapan DKAB, Meslek dersi ve Arapça öğretmenleri oluşturmaktadır. İsimleri yerine görüşme sırasına göre görüşme numaraları verilerek kimlikleri saklı tutulmuştur. Çalışma evreninin olgusal durumu aşağıdaki gibidir:

Tablo 3. Örneklem grubun olgusal durumu

	Mesleki Kıdem (Bu alanda)	Engelli Yakını	Görme Engelli Okulu Seçme Nedeni
A1	10 yıl	Yok	Faydalı olmak için
A2	10 yıl	Görme engelli	Dini konularda katkı sağlamak
A3	4 yıl	Var	Okul yakın olduğu için ulaşım kolaylığı
A4	3 yıl	Var	Atanabilmek
A5	25 yıl	Görme engelli	Normal okuldaki olumsuz öğrenci durumundan dolayı bu okulda çalışmayı tercih etmek
A6	2 yıl	Yok	
A7	6 yıl	Yok	Hafız olduğu için Kur'an-ı Kerim eğitiminde yardımcı olmak
A8	2 yıl	Yok	
A9	22 yıl	Görme engelli	Görme engelli olduğundan normal okulda zorlandığı için bu okulu tercih etmek
A10	1 yıl	Yok	
A11	10 yıl	Var	
A12	1 yıl	Görme engelli	Görme yetersizliği bulunan öğrencilerin normal öğrencilere göre daha az davranış problemleri olduğu için
A13	6 yıl	Yok	
A14	4 yıl	Yok	
A15	2 yıl	Var	Görme engellileri anlamak için
A16	24 yıl	Görme engelli	İbret almak için
A17	1 yıl	Yok	Çocuğu da görme engelli olduğu için öğrencileri anlayabileceği ve faydalı olabileceği için
A18	6 yıl	Yok	
A19	3 yıl	Var	
A20	2 yıl	Yok	Engelli öğrencilerin eğitim öğretiminde deneyim kazanmak için Görme engelli olduğundan dolayı ortaokuldaki DKAB öğretmenini yeterli bulmadığı için kendisinin faydalı olabilmesi için

3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.1. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanmadan önce görüşme tekniği literatürden taranmış ve gerekli bilgi edinilmiştir. Bu bağlamda yarı yapılandırılmış taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Taslak görüşme formunda görme yetersizliği olan bireylere yönelik din eğitiminde; "eğitim mekânları, öğretim programı, öğretim materyalleri, öğretim araç gereçleri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve yöneticiler" konularını ele alan sorular yer almıştır. Hazırlanan taslak görüşme formunun amacına ne derece hizmet ettiği, anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliğini kontrol etmek için uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda görüşme formu yeniden düzenlenmiştir. İkinci aşamada Konya'da bulunan "Mediha-Hasan Tahsin Alaylı Görme Engelliler Okulu"nda görev yapan 2 DKAB öğretmeni ile ön uygulama yapılmış ve bu çerçevede konu ile ilgili tespit edilen eksikler analiz edilerek görüşme formu yeniden yapılandırılarak son şekli verilmiştir.

Araştırmada uzman incelemesi, katılımcı teyidi ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerin süreleri uzun tutularak uzun süreli etkileşim yoluyla iç geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte araştırmanın dış geçerliğini artırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Araştırmanın iç güvenilirliğini artırmak için bulgularda katılımcıların görüşleri aynen aktarılmıştır. Araştırmanın dış güvenilirliği artırmak için ise araştırmada veri kaynağı olan katılımcılar, araştırmanın hazırlanması ve uygulanması, elde edilen verilerin analizinde kullanılan teorik çerçeve ve analiz yöntemleri ile ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırma soruları ve literatürdeki bilgiler doğrultusunda görme yetersizliği olan bireylere yönelik din eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları tespit etmek için geliştirilmiştir. Bu bağlamda görüşme formunda DKAB öğretmenlerine yöneltilen sorular şunlardır:

(Öğretim Programı)

1) Sizce görme yetersizliği olan bireylere yönelik mevcut öğretim programının uygulanabilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

2) Öğretim programını değiştirebilecek olsaydınız neyi değiştirirdiniz?

3) Öğretim programında din eğitiminden kast edilenin bilgi vermek mi ya da değerler eğitimi vermek mi olması konusunda sizin fikriniz nedir?

(Öğretim-Yöntem-Teknik)

1) Sınıf içinde ne tür materyaller kullanıyorsunuz?

2) Materyal eksikliğiniz var mı?

3) Okulunuzda görme yetersizliği olan bireylere yönelik ders içi/ders dışı ne tür din eğitimi faaliyetleri yürütülmektedir?

4) Faaliyetlerinizi yürütürken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

5) Öğrencilerinizin öğrendiklerini pekiştirme noktasında ne tür ödevler veriyorsunuz?

6) Dersi işlerken hangi yöntem ve tekniklerden yararlanıyorsunuz?

(Ölçme ve Değerlendirme)

1) Görme yetersizliği olan öğrencilerinizi ölçme ve değerlendirme yönteminiz nedir?

(Eğitim Ortamı-Okul)

1) Görme yetersizliği olan öğrencilerinize yönelik okulunuzun sunduğu eğitim ortamının yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Yeterli değilse ne tür eksiklikleriniz var?

2) Öğrencilerin din eğitimini destekleyecek hangi teknoloji araçlarını kullanıyorsunuz?

3) Okulunuzun kütüphanesinde sesli veya kabartmalı sistemlerle donatılmış dini kitap vb. materyallerin olmasını öğrencileriniz açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

4) Sınıf yönetimini nasıl sağlıyorsunuz?

5) Dersin işleniş aşamalarından olan dikkat çekme ve güdülemeyi görme yetersizliği olan öğrencilerinizde nasıl uyguluyorsunuz?

6) Dersi işlemeye yardımcı olacak şekilde sınıf oturma düzenlemeleri yapıyor musunuz? Yapıyorsanız neye göre düzenleme yapıyorsunuz?

7) Okulunuzda fiziksel çevrenin düzenlenmesi ve erişilebilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

8) Görme yetersizliği olan bireylere yönelik din eğitime karşı bakış açısını nasıl buluyorsunuz?

9) Yöneticiyle ilgili karşılaşılan problemler hakkında ne düşünüyorsunuz?

(Aile)

1) Ailelere yönelik ne gibi destek sağlıyorsunuz?

(Öğrenci)

1) Öğrencilerinizde inanç problemleriyle karşılaşıyor musunuz?

2) Öğrencilerin derse yönelik tutumunu nasıl buluyorsunuz?

3) Öğrencileriniz en çok hangi dini konularda sizden destek alıyorlar?

4) Öğrencileriniz derslerde neleri yapmaktan hoşlanıyorlar ve bu bağlamda neler istiyorlar?

5) Görme yetersizliği olan öğrencilerinizi bu eğitim öğretim sürecini tamamladıktan sonra istihdamları açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Ve bu süreci tamamladıktan sonra öğrencilerinizin İmam Hatip/İlahiyat ve hafızlık gibi alanlara yönelimleri oluyor mu?

6) Öğrencilerinizin görme yetersizliklerini kabullenmelerinde din eğitimi dersini almalarının bir katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?

7) Öğrencilerinizin dinin öğrenilmesi ve dini değerlerin kazanılması noktasında dini iletişim becerisi kazandığını düşünüyor musunuz?

(Öğretmen Yeterliliği)

1) Niçin bu okulda çalışmayı seçtiniz?

2) Görme yetersizliği olan bireylere yönelik din eğitiminde öğretmen yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

3) Sizce bu kurumlarda çalışan öğretmenler hangi yeterliliklere sahip olmalıdır?

4) Karşılaştığınız sorunların çözümü noktasında herhangi bir destek alıyor musunuz?

5) Görme yetersizliği olan bireylerde kaynaştırma eğitimi mi yoksa görme yetersizliği olan bireylerin kendi okulunda okuması mı konusunda hangisinin doğru ve uygun olduğu yönünde düşünceleriniz nelerdir?

6) Sizce görme yetersizliği olan bireylere yönelik din eğitiminde karşılaşılan en büyük problemler nelerdir?

7) Görme yetersizliği olan bireylere yönelik din eğitimine katkı sağlamak için neler önerirsiniz?

3.2. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Yapılan araştırmada öncelikle Türkiye'de çeşitli illerde yer alan görme engelli okullar tespit edilmiştir. Tespit edilen okulların internet sayfaları bulunarak okul ve DKAB öğretmenleri hakkında bilgi toplanmıştır. Konya'da bulunan Mediha-Hasan Tahsin Alaylı Görme Engelliler Okulu'na gidilerek yöneticilere ve görme engelli 2 DKAB öğretmenine araştırma hakkında bilgi verilmiş ve tecrübeleri dinlenmiştir. Elde edilen veriler bağlamında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunu test etmek amacıyla yüz yüze pilot bir görüşme yapılmış ve bu çerçevede anlaşılmayan sorular tespit edilmiştir. Bununla birlikte bu araştırmanın amacına katkı sağlayacak yeni konular tespit edilmiş ve bu konular görüşme sorularına eklenerek yeniden yapılandırılmıştır. Bu süreçte araştırmanın verilerinin toplanabilmesi için gerekli olan yasal izin alınmıştır.¹⁵⁷

Araştırmanın verileri evrenden yüz yüze ve telefonla olmak üzere iki şekilde elde edilmiştir. Verilerin elde edilmesinde evrenin ulaşılabilirliği ve ekonomiklik ilkesi gözetilmiştir. Buna göre Konya ili dışında bulunan tüm katılımcılarla görüşmeler telefon ile gerçekleştirilmiştir.

Öncelikle Konya'da bulunan DKAB öğretmenleriyle ön görüşme yapılarak randevu alınmış ve belirledikleri bir zaman diliminde yüz yüze görüşme yapılmıştır.

Görüşme esnasında verilerin kaydedilmesinde görüşme formuna kısa notlar alınarak ve katılımcının izniyle ses kayıt cihazıyla kaydederek soru sorma ve dinleme işlevleri daha etkili bir hale getirilmiştir. Türkiye'de bulunan diğer 17 şehirdeki DKAB öğretmenlerine ulaşmak için okulların internet sayfalarındaki iletişim numaraları tek tek aranarak araştırmadan ve amacından bahsedilerek izin formu mail olarak atılmıştır. İdarecilerden öğretmenlerin bilgisi dahilinde iletişim numaraları temin edilmiştir. Ulaşılamayan öğretmenlerin geri dönüş yapmaları için de ulaşabilecekleri iletişim numarası bırakılmıştır. İletişim sağladığımız DKAB öğretmenleri uygun saatlerde aranarak araştırma ve amacı hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü olan katılımcılarla randevu zamanı belirlenerek telefon yoluyla görüşmeler yapılmıştır. Görüşme

¹⁵⁷ EK 2

esnasında katılımcılara kimlik bilgilerinin gizli kalacağı ve verdikleri bilgilerin araştırma dışında farklı bir amaçla kullanılmayacağı teyit edilmiştir. Görüşmeler esnasında verilerin kaydı için kısa notlar alınmış ve veri kaybının önlenmesi için katılımcının izniyle telefonla aramalar kaydedilmiştir. Görüşme süreleri katılımcının özelliklerine göre ve görüşme yönteminin esnekliğini kullanmaya göre farklılık göstermekle birlikte araştırmada katılımcılarla yapılan görüşmelerin süreleri uzun tutularak araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği sağlanmıştır.

3.3. Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır. Sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan en önemli tekniklerden olan içerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır. İçerik analizi özellikle görüşme ve gözlemlerden elde edilen verilerin analizinde kullanılmaktadır.¹⁵⁸

Verilerin analizi aşamasında toplam 20 öğretmenle yapılan görüşmeler sonunda görüşme formuna alınan notlarla birlikte yapılan ses kayıtları teker teker dinlenilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Kodlamalar yapılmış; ana temalar ve bu temalar ile ilgili olan alt temalar gruplanmış ve literatür bağlamında yorumlanmıştır. Bununla birlikte görüşme yapılan DKAB öğretmenlerinin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak araştırmanın inandırıcılığı yükseltilmeye çalışılmıştır.

¹⁵⁸ Büyüköztürk vd, *a.g.e.*, s. 246-247.

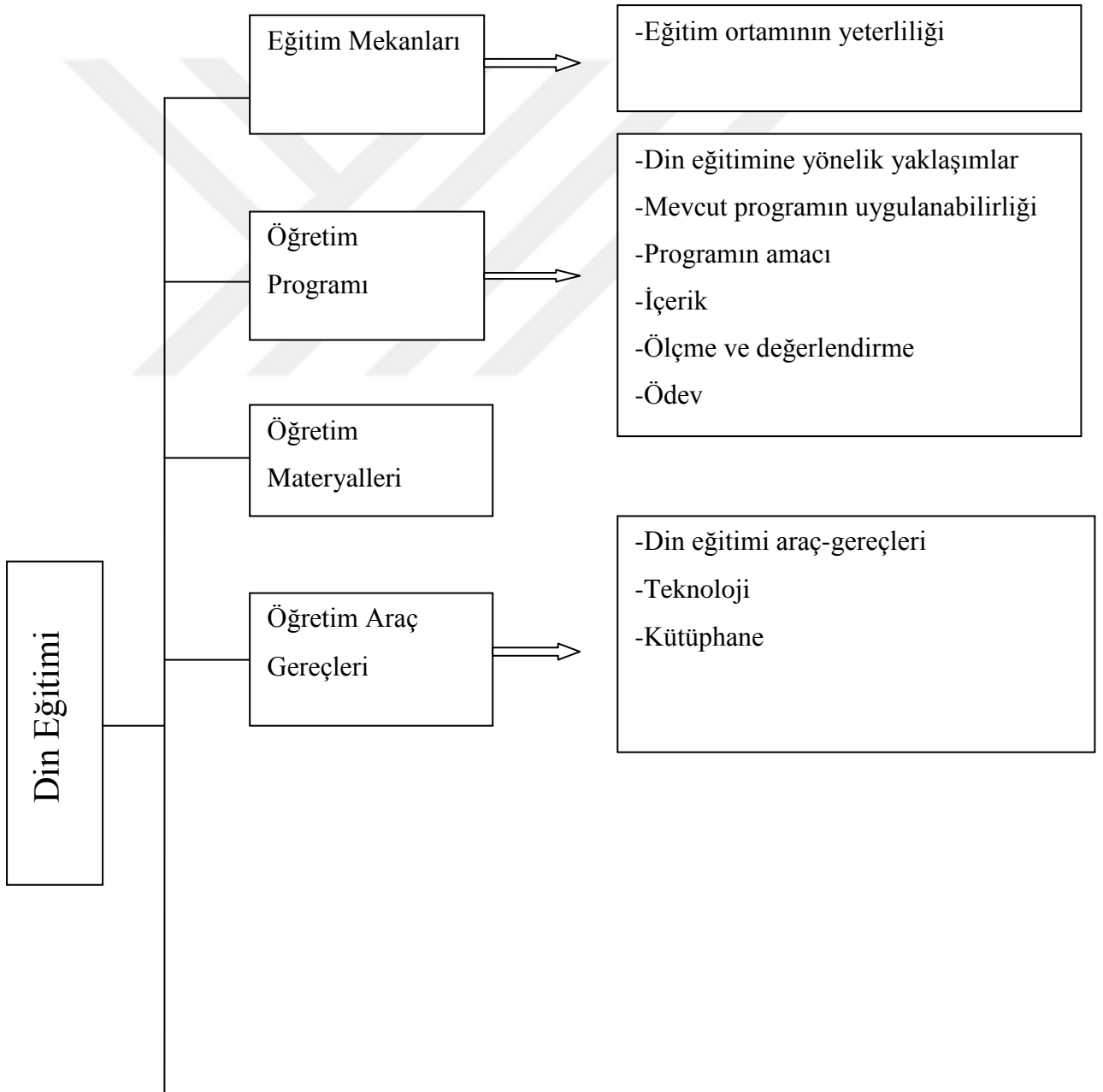
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

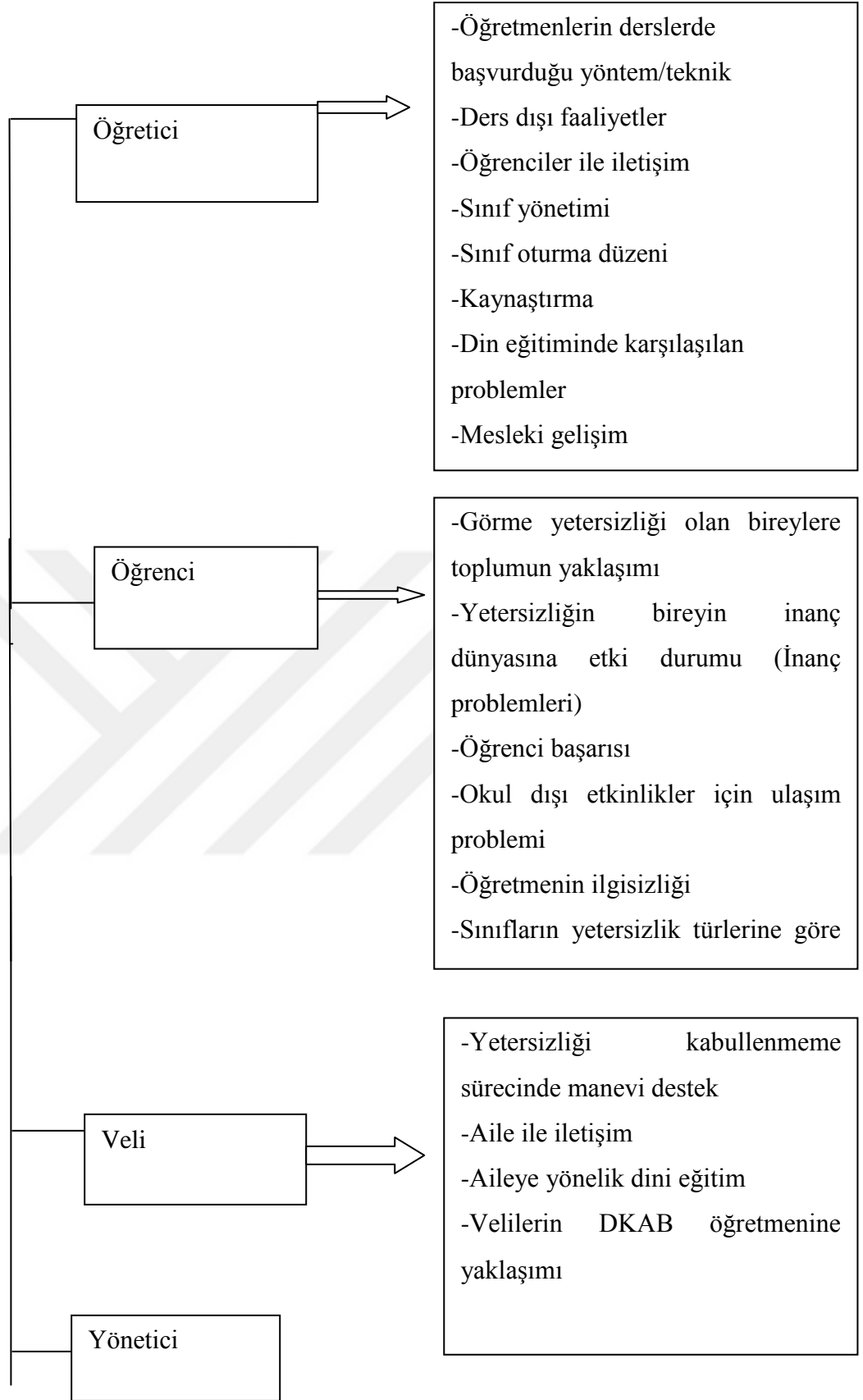
BULGULAR

1. GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERE YÖNELİK DİN EĞİTİMİNDE ÖĞRETMENLERİN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğretmenlerin olgusal durumu, yaşadıkları sorunlar ve bu sorunları etkileyen faktörlere yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4. Nitel verilerde yer alan temalar





2. EĞİTİM MEKÂNLARI İLE İLGİLİ BULGULAR

2.1. Görme Engelli Okulların Fiziksel Açıdan Eksikleri

Araştırmaya katılan katılımcıların görüşlerine göre okulların fiziksel açıdan eksiklikleri bulunmaktadır. Bu eksikliklerin başında; spor salonu (a10), engelli rampası, engelli asansörü (a11), okulun başka bir okula ek bina olması (a3), oyun alanı (a15) ve okulun etrafında görme engelliler için sarı bantların olmadığı (a12) tespit edilmiştir. Örnek ifadeler şöyledir:

A15- Dışarıya çim saha yapılsın ya da sünger ve etrafına yumuşak korumalıklar yapılsa düşmekten, çarpmaktan korkmadan oynayacaklar. Orada düştüğünde yıpranmayacak ya da çarpacak bir şey olmayacak. Ama tabii bu çocuklara göre değişiyor. Bazı çocuklar çok zor yürüyor, korkuyor, özgüvenleri yok. Ama bazısı var koşuyor fırlıyor, merdivenleri koşarak inenler var, tutamıyorsun. Çocuğa göre değişiyor. Ama yine de bir topla oynaması için yumuşak zemin olması şart.

A12- Görme engellilerin okulun çevresindeki kaldırımları yürüyebilmesi için gerekli olan görme engelli bantları okulun etrafında yok. Ben de görme engelli bir öğretmenim ve zorlanıyorum.

2.2. Fiziksel Mekândan Kaynaklanan Sorunlar

Görme engelli okullarda fiziksel mekândan kaynaklanan sorunlara bakıldığında ise sınıf mekanının küçüklüğü (a9), çocukların normal lavabolarda abdest almasının zor olduğu (a1), sıcak şehirlerde bulunan görme engelli okullardaki klima eksikliği (a9) olduğu görülmüştür. Örneğin;

A9- Eğitim ortamı yeterli değil. Yani eğitim ortamlarında donanım eksikliği var. Mesela bizim buralar sıcaktır. Sıcak ortamda da biliyorsun çocuğu durduramazsın. Klimasız sınıflar ve sınıflar yine küçük. Sekiz tane çocuk 10 15 metrekarelik odada duruyor. Yani böyle mi olması lazım yok. Bir sınıfın en az 30 metrekare olması lazım.

A14-...Sınıflar fiziki olarak yetersiz. Okulumuzda mescit var ancak abdest almak için lavabolar görme engellilere uygun dizayn edilmemiştir.

Görme yetersizliği olan bireylerin eğitim mekanları ile ilgili önerisi ise normal okullarla görme engelli okulların standartlarının eşitlenmesi gerektiği (a3) olmuştur.

3. ÖĞRETİM PROGRAMIYLA İLE İLGİLİ BULGULAR

3.1. Din Eğitimine Yönelik Yaklaşımlar

3.1.1. Öğrencilerin Din Eğitimine Yönelik Yaklaşımları

Görme yetersizliği olan öğrencilerin din eğitimine yönelik yaklaşımları incelendiğinde; görme engellilerin dini inanç olarak daha bağlı oldukları (a15), öğrencilerin din dersine yönelik tutumlarının iyi ve ilgilerinin yüksek olduğu şeklinde olumlu bir yaklaşım görülmüştür. Bununla birlikte görme yetersizliği olan öğretmenlerin, görme yetersizliği olan öğrenciler için model öğretmen olarak güzel bir örnek olduğu (a17) belirtilmiştir.

A15- Derse karşı ilgileri yüksek. Sure ve duaları da rahatlıkla ezberleyebiliyorlar, hiç sıkıntı çıkarmıyorlar. Şu anda hafızlığa çalışan var mesela.

A13- Din kültürü dersini seviyorlar. Öğretmenin kendini sevdirmesi mutlaka şart. Çocuklara akademik ders anlatamazsın ki, çocuklara arada bir şaka yapman gerekiyor, arada bir alkış yaptırman gerekiyor, arada bir dokunman gerekiyor. Yani bu çocuk ilgi istiyor, sevgi istiyor. Çocuğa bu ilgiyi, sevgiyi gösterdiğin zaman çocuk haliyle anlatılanı ve dersi de sevmeye başlıyor. Eğer hocayı sevmiyorsa dersi de sevmiyor.

A7- Bu konu daha çok öğretmenin tutumu ile alakalı eğitimciye bağlıdır. Biz birbirimizi seviyoruz çocukların ilgileri de yüksek. Öğrencilere şefkatle, merhametle yaklaşmak ve notu silah olarak kullanmamak lazım.

A12- Bazı öğretmenler ders işleyememekten şikayetçi olsa da benim dersimde bir sorun olmuyor, derse ilgileri yüksek. Dersime katılıyorlar, dinliyorlar. Sorduğum zaman cevap veriyorlar geri dönüt alıyorum.

Diğer taraftan din eğitimine olumsuz bakış açısının olduğu (a11) ve bununla birlikte ateist öğrenciler olabildiğinden; öğretmen donanımlı olmalı; çünkü ateist öğrenciler olabilme durumu (a12) olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerinizin görme yetersizliklerini kabullenmede din eğitimi dersini almalarının bir katkısının olduğu yönünde fikir beyan edenler katılımcıların görüşleri aşağıda yer almaktadır:

A15- Kaza ve kader konusunda tabii ki din eğitiminin katkısı var. Ailenin de mutlaka etkisi vardır. İnanın ben şuna şahit oldum; hiç şöyle şikayet edeni görmedim.

A13- İnancı kuvvetli öğrenci daha mutlu. Çocuklara şunu diyorum; hepimiz ayrı şartlarda doğmuşuz ayrı ayrı sınavlara tabiiyiz. Seni sen olarak sınav yapıyor, beni benim imkanlarımla sınav yapıyor. O şekilde vermeye çalışıyorum.

A14- Sabır, mükâfat ve ahiret inancı gibi konular görme engelliğini kabullenmede olumlu katkılar sağlıyor.

A17- Elbette. Çünkü hayatı anlamlandırmada dinin katkısı çok büyük. Bu öğrencilerimiz için din bir sığınak bir kabullenme. Dolayısıyla bu çocukların tatmin olduklarını biliyorum.

A7- Zaten geldiğinde kabullenmiş oluyorlar. Bu konuda ailenin durumu çok önemli.

A12 - Kesinlikle çocukların aklına her gelenin sorulmasına izin vermeniz gerekiyor. Cevap verebildiğiniz kadar da vermeniz gerekiyor çocukluktan beri görme engellilerin sorduğu bir sorudur; neden ben? Bu soru basit ve içinde art niyet olmayan masumane bir sorudur. Bu soruya cevap vermek kolay bir şey değildir.

3.1.2. Öğretmenlerin Din Eğitime Yönelik Yaklaşımları

Özel eğitimde din eğitime karşı bazı öğretmenlerin olumsuz bakışının olduğu (a9) görülmüştür.

3.2. Programın Uygulanabilirliği

Eğitimde kalite; doğru eğitimin, doğru zamanda, doğru kişilere, doğru mekânda, doğru eğitimcilerle verilmesi yoluyla gerçekleşmektedir. Her bir bireyin kaliteli eğitime erişimi, tek seferde çözülecek bir sorun değildir. Bu hedefin gerçekleşebilmesi için eğitim sisteminin ve eğitim sistemine yön veren politikaların,

bireylerin ve toplumun değişen gereksinimleri karşısında devamlı olarak geliştirilmesi gerekmektedir.¹⁵⁹

Görme yetersizliği olan bireylere yönelik okullarda uygulanan din öğretileri programları, normal okullarda uygulanan programlarla aynıdır.

Araştırmamızda katılımcılara, görme yetersizliği olan bireylere yönelik din eğitiminde öğretim programlarının uygulanması ile karşılaştıkları sorunları tespit etmek amacıyla soru sorulmuştur. Buna bağlı olarak öğretmenlerin genel olarak öğretim programının uygulanabilirliği ile ilgili olumlu ve olumsuz olmak üzere iki farklı bakış açısına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Bazı katılımcılar din dersinin görme engelli öğrencilerin gelişimine uygun olduğunu (a12), İmam hatip alan ders konu anlatımlarının, görme engelli öğrenciler Braille alfabeyle okudukları için sadeleştirilmesi gerektiği (a3); bazı katılımcılar ise müfredatın görme engelli öğrencilerin gelişimine uygun olmadığını (a3) belirtmişlerdir.

Programın uygulanabilirliğinde; verilen öneri, görme engelli öğrencilerin girdikleri sınav sisteminin düzenlenmesi gerektiği (a8) olmakla birlikte bir diğer öneri ise atölye sistemine geçilmesi gerektiğidir. (a11)

3.3. Programın Amacı

Katılımcıların görüşleri analiz edildiğinde; görme engelli okullarda mescidin olması gerektiği, yaşarak yerinde eğitimin yapılması gerektiği (a11), programın işitme ve dokunma odaklı olması gerektiği (a18), etkinlik temelli bir programın olması gerektiği (a14), müfredatın kısaltılması gerektiği (a16) sonuçları karşımıza çıkmaktadır.

Değerler eğitimi; öğrencinin kimliğini, sorumluluklarını hatırlatması ve akılcı bir yaklaşımla karakter ve ahlakını olumlu yönde etkilemesi bakımından önemlidir. Bu bağlamda değerler eğitimi, öğrencilerin gelişim düzeylerine ve ilgilerine göre programlanarak verilmelidir.¹⁶⁰ Ayrıca değerler eğitimi, değerlerin tanınması ile bilinçli bireyler yetiştirmeyi; öğrencilerin ruhsal, zihinsel ve bedensel gelişimlerine katkı sağlamayı amaçlar. Bununla birlikte öğrencilerin beceri ve yeteneklerini

¹⁵⁹ S. Özdemir, *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama*, Pegem Akademi, Ankara, 2013, s. 277.

¹⁶⁰ Ahmet Çağlayan, *Ahlâk Pusulası Ahlâk ve Değerler Eğitimi*, Dem Yayınları, İstanbul, 2013, s. 95.

geliştirmeyi, davranışa dönüştürmeyi, araştırma, keşfetme ve üretmeye yönlendirmeyi de amaçlar.¹⁶¹

Program görme yetersizliği olan öğrencilerin dini gelişimlerini mi yoksa ahlaki gelişimlerini mi desteklemeli sorusuna cevaben; katılımcılar hem din eğitimi hem de değerler eğitimi (a2) olmakla birlikte değerler eğitimi uygulanmazsa bilginin yetersiz kaldığı (a9) ve değerler eğitimi konusunda öğretmenlerin model olması gerektiği (a9); bazı katılımcılara göre ise değer eğitimi odaklı (a3) bir program olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte değerleri dinin uygulama boyutu olarak görmelerinin yanında din eğitiminin akla hitap etmesi gerektiği (a12) ve bunun sonucunda bilginin uygulamaya geçmiş olmamasının problem (a16) olduğu yönünde fikir beyan etmişlerdir.

3.4. İçerik

Müfredat programının içeriğiyle ilgili katılımcıların görüşleri analiz edildiğinde; müfredatın aynı olmasının görme engelli öğrencilerin akademik başarıları için olumlu olduğu (a11) ve müfredatta peygamberlerden, sahabelerden örnekler verilmesinin güzel olduğu (a9) gibi olumlu tarafları ifade edilirken müfredatın uzun olduğu ve normal okullarla uygulanan müfredatın farklı olması gerektiği (a15) gibi olumsuz görüşlerini dile getirenler de olmuştur. Bu bağlamda konuların uzun olmasının isteksizliğe neden olduğu (a3) sonucu ortaya çıkmıştır.

Katılımcılar tarafından ifade edilen diğer olumsuzluklar ise mezheplerle ilgili bilgilere öğrencilerin ilgi duymadığı ve bu konuların uzun olduğu (a12), zamansız değiştirilen içerik değişikliklerinden hoşnut olunmadığı (a11), bazı konularda tekrarların fazla olduğu dolayısıyla Braille alfabesiyle okuyan öğrenciye bıkkınlık vererek dikkat dağıtma ve ilgisizliğe sebep olduğu (a9), sure öğretmede daha çok sorun yaşandığı (a11) belirtilmiştir.

Yine aynı şekilde bazı konuların ağırlığı noktasında örneğin görünmeyen varlıklar konusunda cinlerin ya da yedinci sınıftaki mezhepler konusunun lisede olmasının gerektiği ve ilkökul müfredatında olmaması gerektiği (a5) dile getirilmiştir.

İçeriği daha verimli olması açısından; içeriğin anlaşılabilirliğini artırmak gerektiği (a12), soyut kavramların lisede verilmesi gerektiği (a5), Amenerrasülü, Lev Enzelna

¹⁶¹ Çağlayan, a.g.e., s. 96-97.

gibi sürekli okunan surelerin sekizinci sınıf müfredatına eklenmesi gerektiği (a13), öğretim programına güncel konuların eklenmesinin iyi olduğu (a14) ifade edilmiştir.

3.5. Ölçme ve Değerlendirme

Eğitimde ölçmenin önemi, eğitimin teorik bir bilim olma gayretleri yanında, pratik kararlarda değer yargılarına dayanarak sağlamasından gelir.¹⁶² Dolayısıyla ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle yapılacak gözlemler sayesinde öğrenci davranışlarının hangi düzeyde olduğu, hangi yetersizliklerin bulunduğu, hatta istenmeyen, olumsuz davranışların olup olmadığı belirlenebilir. Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme eğitim sürecinin vazgeçilmez bir ögesidir.¹⁶³

Görme yetersizliği olan öğrencilerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde katılımcıların görüşleri analiz edildiğinde; çoktan seçmeli, doğru yanlış ve sınıf içi performansı değerlendirdikleri bununla birlikte soruları öğretmenlerin okuyup öğrencilerin cevapladığı ve sınıf içinde bulunan öğrencilerin yetersizliklerine göre değerlendirileceği sınav şekli uyguladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca ilkökulda braille alfabesini iyi öğrenemeyen çocukların sınavda cevapları yazmalarının çok zaman alması bir problem oluşturduğu gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin görme yetersizliği olan öğrencilere karşı yaptığı ölçme ve değerlendirme ile ilgili ifadeleri incelendiğinde; mevzuat gereği sınav yapıldığı ancak öğrencilerin yetersizlikleri farklı olduğu için herkese aynı sınavın uygulanmadığı (a15), sürece dayalı değerlendirme yaptıkları (a9), öğrencilerin derse ilgisine göre sınıf içi değerlendirilmenin yapıldığı (a15) görülmüştür.

Ölçme ve değerlendirme yapılırken; sınıfın karışık olmasından dolayı soruların öğrencilerin seviyelerine uygun olmasına dikkat ettikleri (a17), sınıfın farklı öğrencilerden oluşmasının sınavlarda ortak bir uygulamayı engellediği (a17), az gören öğrenciler için büyük puntolarla sınavın yapıldığı (a7), sınavlarda zaman problemi yaşandığı (a15), Braille alfabesini bilmeyen öğrencilerin yerine cevabı işaretledikleri (a5), sınav kağıtlarını okumada Braille alfabesini bilmeyen öğretmenin bilen öğretmenlerden yardım aldığı (a12), soruların evet-hayır şeklinde tercih edilmesi gerektiği çünkü çocukların şıklı soruları anlaması ve cevaplamasının daha zor olduğu

¹⁶² M. F. Turgut, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*, 10. Baskı, Ankara, 1997, s. 7.

¹⁶³ B. Vural, *Eğitim-Öğretimde Planlama-Ölçme ve Stratejiler*, Hayat Yayınları, İstanbul, 2006, s. 62.

(a16), öğrencilerin "evet-hayır", doğru-yanlış" şeklindeki cevaplardan hoşlandıkları ve onların kolayına gelip bu tarzda başarılı oldukları (a15) tespit edilmiştir.

Liseye geçiş sınavlarında ise; sınavın gelecek kaygısı oluşturduğu (a8), sınavlarda grafik sorularının olmaması gerektiği (a18), görme yetersizliği olan öğrencilerin görememelerinden dolayı normal öğrencilerden farklı olmamaları gerektiği (a13) ve görme engelli öğrencilerin girdikleri sınav sisteminin düzenlenmesi gerektiği (a9) görülmüştür.

3.6. Ödevle İlgili Karşılaşılan Sorunlar

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirme noktasında öğrencilere ne tür ödevler verildiği sorulan diğer bir sorudur. Bunun sonucunda öğretmenlerden bazıları ders dışı ödevlere yönelik olumlu tutum sergilerken bazı öğretmenler olumsuz tutum sergiledikleri görülmüştür. Olumlu tutum sergileyen öğretmenlerin ders dışı ödevlere alternatif yöntem olarak röportaj (a9) verdiği görülmüştür. Konuyla ilgili olarak bir öğretmen şöyle ifade etmiştir; "A15- Derse hazırlık olarak mesela diyelim ki namaz konusu işleyeceğiz; herkes namaz abdestini alsın gelsin veya öğrensin veya namaz konusu ile annesiyle babasıyla röportaj yapsın gelsin. Soru soralım işte; öğle namazı kaç rekat, nasıl kılınıyor, ne okunuyor? Genellikle konu ile ilgili hazırlık çalışmaları ile ilgili sorular veriyorum. Onları yapıp gelin diyoruz; ama aması var işte 10 kişilik sınıfta 3 kişi yapsa 7 kişisi yapmıyor. Niye yapmadın? Annem bilmiyor, annem cevaplamadı. Çoğu da yazmayı zor beceriyor zorlanıyor. Öğrenciler engelli olduğu için ailelerin daha çok desteğine ihtiyaçları var aslında ama maalesef destek olan aileler sınırlı." Bunun yanında öğretmenlerin, ailelerin ilgilenebilecek düzeyde ve öğrencilerini fazla zorlamadan ödev verdikleri görülmüştür. Konuyla ilgili bir öğretici, "A12- Çocukları zorlayacak ödevler vermiyorum. Günlük tekrar edebilmesini yeterli buluyorum." şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin öğrencilere verdikleri ödevlere bakıldığında ise; ünite sonundaki soruları verdikleri (a13), araştırma, özet, soru cevap (a3), kompozisyon yazma, konu anlatım ödevi (a2), velilerle birlikte yapabilecekleri araştırma ödevleri (a14), sure ezberi (a5), sure ve duaların ezberlenmesi, bazı öğrencilerde soru çözümü (a17) şeklinde ödevler verildiği görülmektedir.

Ödev konusu, öğrencinin özel gereksinimli bir birey olması sebebiyle velilerinin ilgilerine daha çok ihtiyaç duymaktadırlar. Buradan hareketle öğretmenler de çocuklara ödev verme konusunda aileler ile işbirliğinin olumlu olduğunu (a17) ve ödevlerde başarının sağlanabilmesi için veli ile işbirliği yapılması gerektiğini (a9) vurgulamışlardır.

Velinin ödevlerle ilgili çocuklarına ilgisiz olduğu problemi (a9) öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Bu konuya dikkat çeken bir katılımcı şunları söylemiştir; "A9- ...Ama canlı canlı orada gidip dinlediği zaman daha kalıcı. Mesela bir arada camileri gezeceksiniz demiştim. Ben gezdirmeyeceğim. Siz gezeceksiniz; babanız anneniz elinizden tutacak. Sen şu camiye gideceksin, sen şu camiye gideceksin hatta oradaki imamla görüşeceksiniz. Siz inceleyeceksiniz ben inceletmeyeceğim dedim. Hepsi yaptı mı yapmadı; iki üç kişi yaptı. Neden? Velilerin duyarsızlığı."

Ders dışı ödevlere yönelik olumsuz tutum sergileyen öğretmenin düşüncesinin altındaki yatan neden, ödev vermenin gereksiz olduğunu düşünmesidir. (a7) Çünkü ailelerin ve öğrencilerin ilgisizliği ve sistemin ödev konusunda bir yaptırımını olmadığı için çok fazla ödev vermedikleri tespit edilmiştir.

4. ÖĞRETİM MATERYALLERİYLE İLE İLGİLİ BULGULAR

4.1. Materyalle İlgili Karşılaşılan Sorunlar

Görme yetersizliği olan öğrenciler, dokunsal öğrenmeden büyük fayda sağlar. Bu nedenle olanaklı olabilen tüm durumlarda örneğin; üç boyutlu nesnelere, kabartma grafikler gibi dokunsal uyarılardan yararlanılmalıdır.¹⁶⁴

Kullanılan materyal örnekleri ise (A9- Ders kitabı, Kuranı Kerim meal, yeri geliyor harita (Kabartmalı Mekke'yi Medine'yi gösterecek eskiden kalma bir şey var, yenilenmesi lazım tabi ki) Zaman zaman çeşitli oyun kartları yapılıyor onlar kullanılıyor. 40 Hadisler, dinleti. Zaman zaman şiir ve ilahi ses cihazlarından. Bilgisayar atölyesinden film seyrettirilebiliyor yeri geldiğinde.) EBA programı da kullanılanlar arasında yerini alıyor.

Materyalle ilgili karşılaşılan sorunları şöyle sıralayabiliriz:

¹⁶⁴ İ. Özgür, *İlköğretimde Kaynaştırma*, Karahan Kitabevi, Adana, 2011, s. 52.

-Görme engelli okullardaki problemlerden en önemlilerinden biri materyal eksikliği (a3)

-Diyanet'in materyal konusunda destek verdiği ancak yeterli olmadığı (a14)

-Derste konu ile ilgili video izletildiğinde internetin çekmediği (a5)

-EBA programında yeterli öğretim materyalinin olmadığı (a11)

-EBA programının sorunlu olduğu (a15)

-Akıllı tahtanın olmaması (a13)

-Görme engelli öğretmenlerin akıllı tahtayı kullanabilmeleri için konuşan bir programın olmadığı (a7)

-Bazı araç gereçlerin bozuk olduğu ve tamirinin yapılmadığı (a17)

-Kitaplardaki görsele ve grafiğe dayalı anlatımlar yerine betimlemeli anlatımlar tercih edilmesi gerektiği (a18)

-Az gören öğrenciler için uygun materyal desteği (a15)

-Videoların görme yetersizliği olan öğrenciler için uygun olmadığı (a5)

-Sınava hazırlık için yeterli materyalin olmadığı (a6)

-Sesli materyallerin olmaması (a9)

-Sesli kitap, sesli test kitaplarının vb. olmaması öğrenciler için fırsat eşitsizliği (a6)

-Farklı öğrencilerin olmasıyla her öğrenciye uygun materyal problemi (a17)

-Braille alfabesini okuyup yazmalarında zaman problemi (a15)

Materyalle ilgili öneriler ise materyallerin betimsel tanımlamasının yapılması (a5) ve somut ve kabartmalı materyaller konusunda çalışmalar yapmak (a17) gerektiğidir.

Çalışma evreninin olgusal durumu analiz edildiğinde normal okullarda görev yapan görme engelli öğretmenlerin de öğrenciler gibi materyal eksikliği yaşadığı tespit edilmiştir. Konuyla ilgili olarak katılımcının; "A9- Görme engelli olduğum için normal okulda zorlanıyordum. Kendi çabamla birtakım şeyler yapıyordum; bunun dışında eğitim sisteminin ya da Bakanlığın bana sağladığı bir destek yoktu. Beni normal öğretmen statüsünde görüyordu. Dolayısıyla bu okulda olmak benim açımdan rahatlık. Burada daha fazla materyal bulabiliyorum ve destekleyici yöntemler fazla. Normal okulda kabartma kitabımız yoktu; ben ancak çocuklara ya da eşime okutturuyordum.

Burada kendi işimi kendim görüyorum." sözleri materyal konusunda görme yetersizliği olan öğretmenlerin yaşadıkları durumu ortaya koymaktadır.

Materyallerle ilgili bir öneri olarak; "A9- ünitelerle bağlantılı olarak çeşitli materyaller oluşturulabilir. Mesela bir namaz şeridi oluşturulabilir. Abdest alma ile ilgili birtakım karikatür türü kabartma çizilebilir, logolar oluşturulabilir. Yani surelerin mesela öğretiminde; logoları yerleştirerek sureyi bulma, sureyi oluşturma. Hac ve umre ile ilgili şekiller oluşturulabilir. İşte bir Kabe modeli, cami modeli olabilir. Mesela bizde yok onlar. Cami yapılabilir mi yapılabilir logoyla. Gayette güzel olur. Bir zaman vardı tahtadan ahşaptan yapmışlardı böyle güzel bir takım şeyler. Epey de oldu, bunlar olabilir." şeklinde olurken diğer bir öneri ise "A4- Kısa kısa dini hikayelerin çocukların okuyacağı şekilde braille alfabesine çevrilmesi." şeklindedir.

5. ÖĞRETİM ARAÇ GEREÇLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR

5.1. Din Öğretiminde Kullanılacak Araç Gereç Eksikleri

Din öğretiminde kullanılacak araç gereç eksiklikleri şöyle sıralanabilir:

- Dini kaynakların yeterli olmadığı (a17)
- Ders kitaplarının geç geldiği (a13)
- Sesli Kura'n-ı Kerim'in herkese yetmediği (a17)
- Mevcut kaynakların çocukların ilgisini çekmediği (a14)
- Herhangi bir kontrol mekanizmasının olmadığı (a15)
- Kitap ve akıllı tahta eksikliği (a9)

5.2. Teknolojiyle İlgili Karşılaşılan Sorunlar

Din eğitimini destekleyecek hangi teknoloji araçlarını kullandıkları sorusuna katılımcıların verdikleri cevaplar; akıllı tahta, bilgisayar, laptop, ses kayıt cihazı, cep telefonu, dijital Kuran-ı Kerim ve daisy vb. cihazları kullanmakla birlikte teknolojinin imkanlarından yeterince faydalanamadıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte kullanılan cihazların nasıl kullanıldığının öğretilmemesi, öğrencilerin ve ailelerin cihazların kullanımında gerekli önlemleri almayı ve dikkatsizliği gibi sebeplerle kullanılamaz hale gelmesi ve bozulmasıyla birlikte tamirlerinin belli sebeplerle yapılamayışı önemli bir probleme neden olmaktadır. Teknolojiyle karşılaşılan sorunların sıralanışı ise şöyledir:

- Teknolojik cihazların en büyük sorunu bozulduğunda tamir edilemediği (a11)
- EBA programında din eğitimi ile ilgili çok fazla içerik olmadığı (a11)
- EBA'nın öğretim için aktif olması gerektiği (a3)
- Cep telefonlarının alternatif olarak kullandığı (a15)
- Görme yetersizliği olan bireylerin eğitiminde; teknoloji konusunda beklentilerin yüksek olduğu (a9)

5.3. Kütüphaneye İlgili Karşılaşılan Sorunlar

Görme engelli okullarda bazı okullarda kütüphanenin olmadığı, mevcut kütüphanelerde eksikliklerin olduğu (a9) ve kütüphanenin yeterli kaynağı buldurmadığı görülmüştür. Kütüphanelerde ilmihalin olmadığı (a9), Diyanetin desteğinde problem olduğu (a9) ve DKAB öğretmenlerinden bazılarının kütüphanede olan kaynaklar hakkında bilgisi olmadığı (a13) ve bununla birlikte kütüphane olsa da öğrencilerin ilgilerini çeken ve seyerek okuyacakları kitapların olmadığı (a14) ortaya çıkmıştır. Katılımcıların şu görüşleri yer almıştır:

A9- Yani şu ana kadar Kuranımız var, mealimiz var, ilmihalimiz yok şu anda. Hadis dokümanlarımız çok fazla yok. Kütüphanemiz var ama eksiklerimiz çok. Sesli materyal alınabiliyor bilgisayar ortamından isterlerse Daisy cihazlarına isterlerse getirecekleri mp3 mp5'lere. İstanbul'da GETEM, İzmir'de TÜRGÖK gibi. Buralardan ulaşım sağlanabiliyor. Sesli materyal çok Yani Kuran'ı Kerim ve meali istemediğin kadar var. İnsan istesin yeter ki. Diyanette dergi bir ara gönderiyordu, şimdi göndermiyor. Bu sene göndermedi. 2018'in Mevlid kandilinde bile göndermedi. İstenildiği zaman gönderebiliyorlar, yönlendirme lazım.

A15- Kütüphane yeterli değil; kabartma kitaplar var ama çok sınırlı. Sesli kaynakta yok maalesef.

A3- Ayrı bir kütüphanemiz yoktur. Dini Braille kitapların ve sesli kitapların olması öğrencilerimiz için çok iyi olur.

6. ÖĞRETİCİLER İLE İLGİLİ BULGULAR

6.1. Öğretmenlerin Derslerde Başvurduğu Yöntem/Teknik

Öğretmenlerin derslerde betimleyici bir anlatım kullanması gerekir. Örneğin; öğretmen ders anlatırken kullandığı grafik, resim vb. görsel uyarınları sözel olarak da açıklaması gerekmektedir.¹⁶⁵

Görme engelli okullarda DKAB öğretmenlerinin derslerde başvurduğu yöntem ve teknikler şöyledir:

- En çok soru ve cevap yönteminin kullanıldığı (a5)
- Günlük yaşantılardan örnekler, ilahi ve videolar (a3)
- Gerçek hayatla ilişkilendirerek örneklerle dikkat çekme (a9)
- Güdüleme kullanıldığı (a15)
- İlginç sorular ile (a13)
- Ön bilgilerini harekete geçirici (a14)
- Eleştirel bakış açısı, duygu ve bilgi (a12)
- Çocukların hayal gücüne hitap etmek gerektiği (a11)

Dersin işleniş aşamalarından olan dikkat çekme ve güdülemeyi nasıl sağladıkları sorusuna katılımcıların cevapları; çoğunlukla ses ayarı olmakla birlikte ilgi çekici soru, örnek olay, soru cevap, konuyla ilgili ayet-hadis ve fiziksel olarak da oturup kaldırma ve masaya vurarak dikkat çektikleri görülmüştür. İfadeleri aşağıda yer almaktadır:

A2- Ani bir soru sorarak, öğrencilere söz vererek ders takibi yapmalarını sağlamak.

A14- Öğrencilere dikkatlerini çekecek ve ön bilgilerini harekete geçirici ve konuya hazırlayıcı sorular sorarak.

A7- Bazen konuşmayla bazen tekrarlar bazen birlikte şarkı, ilahi söylemeyle. Bu noktada her öğretmenin kendine göre bir yöntemi vardır.

A12- Bazen duyguyu bazen bilgiyi katıyorum. Eleştirel bakış ve sorgulamayı canlı tutuyorum.

¹⁶⁵ Özgür, a.g.e., s. 53.

6.2. Ders Dışı Faaliyetler Yapma

Görme yetersizliği olan bireylere yönelik ders içi/ders dışı yapılan din eğitimi faaliyetleri sorusuna katılımcıların verdikleri cevaplar analiz edildiğinde; cami gezisi, Mevlid kandil programı, aşure gününde program, yarışmalar gibi faaliyetler yapılmakla birlikte bu faaliyetlerin eksik ve yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Bazı okullarda ders içi/ders dışı hiç faaliyet yapılmadığı (a12), yine aynı şekilde öğrenciler görme engelli oldukları için yeteri kadar ders dışı faaliyeti örneğin sadece cami gibi yerlere etkinlik yaptıkları; (a15) görülmüştür. Ancak az faaliyetlerin aksine görme yetersizliği olan çocukların cami ziyareti gibi vb. etkinliklerde; çocukların dokunduğu zaman meraklarının arttığı (a7) gözlemlenmiştir. Örnek ifadeler şöyledir:

A13- Çocukları camiye götürüyorum. Vaiz kürsüsüne, minbere çıkıyorlar, dokunuyorlar. Cami dışında bir yere götürmedim. Okul içinde de mescidde namaz kılmayı uygulamalı olarak öğrettim. Özellikle bu çocuklarda kadınlar namaza nasıl durur, erkekler namaza nasıl başlar, ellerini nasıl bağlar şeklindeki konular önemli. Namaz kılanı görmedikleri için nasıl durulacağını bilmiyorlar. Tek tek çocuklara şöyle elini bağlayacaksın, şöyle selam vereceksin diye gösteriyorum. Yarışma da yapamadık çünkü mevcut az. Sekizinci sınıflar 6 kişi, yedinci sınıflar 7 kişi, beşinci sınıflar 9 kişi. Yarışma yapılacaksa sınıf seviyesinde yapılması gerekir. Birden çok sınıf olacak da yarışma yapılacak. Yapılması daha güzel olur tabii ama öğrenci sayısının düşmesi olumsuz etkiliyor.

A2- Bazı dini gün ve gecelerde tiyatro, müzik, sohbet, şiir okuma vb. faaliyetler gerçekleştirilmektedir.

Faaliyetler yapma konusunda bir öneri olarak; Diyanet, müftülük ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğüyle işbirliği halinde projeler yapılarak din eğitiminin desteklenilmesi (a3) gerektiği şeklinde sunulmaktadır.

6.2.1. Ders dışı faaliyetlerde karşılaşılan sorunlar

Ders içi/ders dışı faaliyetleri yürütürken karşılaşılan sorunlar hakkında katılımcıların cevapları analiz edildiğinde; ders dışı faaliyetlerde ulaşımın sorun olduğu (a9), ders dışı faaliyetlerde izin alma konusunda sorun yaşanılabilirdiği (a3), bürokratik engellerin olduğu (a5), okul dışı etkinliklerin yapılmasında zaman problemi

olduğu (a9) ve bazı öğrencilerin yürümelerinin de problem olduğu; bu gibi durumlarda öğrencinin kendi ihtiyacını karşılayamıyor olmalarının problem olduğu örneğin arabaya bindirip indirmek vb. durumlarla ilgilenebilmek için fazla hizmetli götürmek gerektiği (a15) tespit edilmiştir. Örneğin;

A14- Ders dışı etkinliklere katılırken ulaşım ve rehber eleman sorunları ile karşılaşırız.

A17- Herhangi bir programda öğrenciler yer alıyorsa onlara sunumu öğretme sıkıntı olabiliyor. Az gören öğrenciye büyük puntolarla çıktı alıyoruz. Öğrenciye göre çalıştırıyoruz.

A7- ...Görme engelli öğrencileri gezdirmek zordur. Bilmedikleri bir ortamda tuvaletin yeri, yemek yeme yeri gibi konularda zorlanıyorlar.

6.3. Öğrenciler İle İletişim

Öğretici, din eğitiminde eğitsel rehberliği gerektirecek her türlü sorunda, öğrencilerine yardımcı olmalıdır. Sadece belli konularda değil, psikolojik sağlığı, dini duygu ve düşünceyi olumsuz etkileyen her türlü sorunda öğrenciye yardımcı olmalıdır. Çünkü yapılacak eğitsel rehberlik din eğitiminin verimine katkı sağlayacaktır.¹⁶⁶

Görme engelli okullarda çalışan öğretmenin adapte olma problemi ve öğrencilere nasıl yaklaşacağını bilmeme problemi (a15) yaşadığı; buna karşılık görme yetersizliği olan öğretmenin bu okullarda uyum sürecinde görme engelli öğretmen olmasının avantaj olduğu (a15) görülmüştür.

6.4. Sınıf Yönetimi

Eğitim yönetiminin niteliği, sınıf yönetiminin niteliğine bağlı olmakla birlikte sınıfın iyi yönetilmesi, eğitimde başarılı olmanın ilk adımı olarak kabul görmektedir. Bununla birlikte sınıf yönetiminin önemli bir boyutunu sınıf ortamı oluşturmaktadır. Öğrencilerin kişilik özellikleri, okula ve derslere yönelik tutumları, ders çalışma ve dinleme alışkanlıkları, ailelerinden getirdikleri kültürel birikim, öğrenciler arasındaki ilişkiler, sınıfın fiziksel koşulları ve öğretmen-öğrenci etkileşimi bir bütündür.¹⁶⁷

¹⁶⁶ A. Bulut, *Din Eğitiminde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*, DİB Yayınları, Ankara, 2011, s. 77.

¹⁶⁷ Z. Cafoğlu, *Yeni Gelişmeler Doğrultusunda Sınıf Yönetimi*, Grafiker Yayınları, Ankara, 2007, s. 11-13.

Sınıf yönetimiyle ilgili sorunlarda katılımcıların çoğunlukla sorun yaşamadıkları tespit edilmiştir. Sorun yaşamamalarındaki en büyük etkenin normal okullara göre sınıf mevcudunun az olmasıdır. Bununla birlikte sınıfta farklı öğrencilerin olmasının problem olabildiği (a17) ve sınıf yönetimini etkilediği görülebilmektedir. Sınıfta görme engelli öğrencilerin konuşmayı sevdiğini (a7) bilinmekle birlikte sınıfta öğretmenlerin; sesi yükselterek, masaya vurarak yani ses üzerinden (a17) bir sınıf yönetimi de sağladıkları karşımıza çıkmaktadır. Örneğin;

A15- Mevcutlar az olduğu için gürültü patırtı olmuyor. Bazen bakıyorsun on kişilik sınıftaki öğrencilerde çok gürültü çıkaran öğrenciler de olabiliyor.

A18- Öğrenciye söz hakkı vererek sınıf yönetimine dahil olmasını sağlıyorum.

A17- Görme engelli oldukları için hareket kısıtlılığı var ve bununla birlikte sınıf mevcudunun az olması da sınıf yönetiminde olumlu bir diğer etken. Normal okullarda sınıf yönetimi problem olabiliyor, ama burada bireysel olarak herkesi tanıyorsun birebir muhatap olduğun için problem yaşamıyorsun.

6.5. Sınıf Oturma Düzeniyle İlgili Karşılaşılan Sorunlar

Dersi işlemeye yardımcı olacak şekilde sınıf oturma düzenlemeleri yapıp yapmama konusunda; katılımcıların öğrenci sayısı olduğu için oturma düzeninde genellikle sıkıntı yaşamadıkları, öğrencinin kiminle oturmak isterse onunla oturduğu (a13) ancak zihinsel engelli öğrencilerle karışık olduğu durumlarda sınıf oturma düzeni yaptıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte U şeklinde oturma düzeni (a9) tercih ettikleri görülmüştür. Katılımcıların sınıf oturma düzeniyle görüşleri şu şekildedir:

A9- Zaman zaman. Bilgi kapasitesi daha yüksek olanla kapasitesi düşük olanı, yaramazlık yapanla yapmayanı yan yana gibi. Öğrenci sayısını az olduğu için genellikle U şeklinde oturma düzeni tercih ediliyor. Birebir iletişim açısından.

A15- Genelde değiştirmiyorum. Normal şekilde ya da U şeklinde olabiliyor.

A13- Sınıf öğretmeni olduğum sınıfta ben yapıyorum. Genelde de kim kiminle oturmak istiyorsa öğrencileri kendilerine bırakırım.

A7- Evet yerine göre yerlerini değiştiriyoruz. Çünkü görme engelli öğrenciler konuşmayı seviyorlar Bazen U şeklinde bazen normal şekilde oturtuyoruz.

6.6. Kaynaştırma

Kaynaştırma eğitsel bir kavramdır ve özel gereksinimli çocukların uygun öğretim desteğiyle normal eğitim sınıflarına yerleştirilmesi uygulamasıdır. Özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim okullarında olmaları gerektiğini savunanlar, savunmalarına engelli çocukları korumayı amaçladıklarını vurgulayarak başlamakta ve bu çocukların normal eğitim ortamlarında çocukların alay etmelerine v dışlamalarına maruz olmalarını istemediklerini ifade etmektedirler. Özel gereksinimli öğrencilerin normal eğitim ortamında eğitilmelerini savunan uzmanlar ise, ayrı eğitim ortamını savunanlara göre daha büyük bir çoğunluğu oluşturmaktadırlar. Normal eğitim ortamlarının tercih edilmesine gerekçe olarak ise ayrı eğitim ortamlarındaki öğrencilerin sadece birlikte eğitimden uzak tutulmuş olmaları değil, aynı zamanda kendi yaşlılarından da soyutlanmış olmaları gösterilmektedir.¹⁶⁸

Görme yetersizliği bulunan öğrencilerin kaynaştırma eğitimi mi yoksa görme engellilerin kendi okulunda okuması mı konusunda hangisinin doğru ve uygun olduğu yönünde düşünceleriniz sorusuna bir katılımcı; "A12- Bende kaynaştırma okulda okumuşum, daha sonradan öğrendim. Görme engelliler okulunda cam fanus içinde gibi oluyorlar. bazı davranışlar öğrenilebilen davranışlar yani görme engelli öğrenciler yürürken bazı öğrenciler kafasını geriye atıyor kafamı çarpmayayım diye, sosyal ilişkilerde de zayıf kalabiliyor. Bunlar kaynaşarak öğrenebilen şeyler. Normal okulda problem yaşadığın konular tabii ki var ama kendini acıtarak öğreniyorsun. Hayatın kendisi bu. Gerçekle ne kadar erken yüzleşirsen o kadar iyi." şeklinde cevap vererek kaynaştırma eğitimi benimsediğini belirtmiştir. Ancak verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların genelinin görme yetersizliği bulunan öğrencilerin kendi okulunda okumasını destekleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda kaynaştırma yoluyla eğitime niçin olumsuz baktıklarını şöyle ifade edebiliriz:

1. Akademik başarısızlık; kabartma yazıyı öğrenene kadar ilkökul düzeyinde kaynaştırmanın olmaması gerektiği (a18), akademik açıdan yeterli ve üst düzeydeki öğrencilerin kaynaştırma eğitime gönderileceğini; düşük olanların ise muhakkak kendi okulunda eğitim görmesi gerektiği (a2), gelişim özelliklerinin kaynaştırmada bir kriter

¹⁶⁸ S. Batu, *Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri*, Engelliler Araştırma Enstitüsü Yayınları, No:2, Eskişehir, 200, s. 3-5.

olarak alınması gerektiği (a14), kaynaştırmadan ara sınıflarda gelen öğrencilerin kavram eksiklikleri gibi akademik başarısızlıkların olduğu (a5), öğrencinin kaynaştırma eğitiminde kaybolup gittiği (a17), normal okullardaki öğretmenlerin bu öğrencilere göre eğitim vermesinin çok zor olduğu (a17),

2. Farklı yetersizliği olan çocuklarla aynı sınıfa paylaşmaları; normal okullarda öğrencilerin temel ihtiyaçlarının giderilmesinin çok zor olduğu (a8),

3. Ötelenme; sosyalleşmekten öte dışlanmanın ön planda olduğu, öğrencinin aktif olamadığı (a15) gibi sebeplerle öğretmenler kaynaştırma eğitimi benimsememektedirler.

Engelli bir öğrencinin engelli olmayan akranları ile aynı sınıfta olması kaynaştırma olarak algılanmamalıdır. Çünkü fiziksel olarak aynı sınıfta olması, eğitim programlarına tam ve etkin katılım sağladığı anlamına gelmemektedir. Sınıf ortamında arkada oturtularak derste aynı ödevin yapıyor olması veya okuma yazma bilmediği halde sınıf geçiliyor olması kaynaştırma yoluyla eğitim değildir.¹⁶⁹

Kaynaştırma eğitimin görme engelli okullardaki sınıf mevcutlarının azalmasına neden olduğu (a5) görülmekle birlikte öğrencilerin görme engelli okullarında kendilerine olan özgüvenlerinin daha çok arttığı (a17) görülmektedir. Ancak kaynaştırma eğitiminin özel eğitim sınıfı varsa kaynaştırma olabileceği ve böylece bireysel eksikliklerini öğrencinin tamamlayabileceği (a17), 7. sınıfın kaynaştırma için minimum düzey olması gerektiği (a13) ve lisede kaynaştırmanın uygun olduğu (a8) düşünülmektedir. Örnek ifadeler şöyledir:

A9- Görme engellileri maalesef kaynaştırmaya yönlendiriyorlar. Bu sebeple sayılarımız azaldı, sınıflar tek sınıflara düştü. Normalde bizim istediğimiz şey çocuk körler okuluna mutlaka gelmeli. Burada ortamı görmeli. Kaynaştırmada çocuklar başarısız oluyorlar ve öteleniyorlar. Çocuk özel alt sınıfa gönderiliyor. Otistik, zihinsel, görme engelli, işitme engelli hepsi bir arada. Bu da görme engelli çocukların ötelenmesine sebep oluyor. Ben çok çocuk tanıyorum öyle; kendisini ifade edemiyor. Çocukların kaynaştırmaya teşvik edilmesi eğitim sisteminin yanlışı.

A15- Görme engelli öğrencinin aktif olması için dışlanmamak için kaynaştırma değil de onlara ait okulda olması lazım. Hatta burada görme engelli bir

¹⁶⁹ K. Çayır - M. Soran - M. Ergün, *Engellilik ve Ayrımcılık*, Karakök Yayınları, İstanbul, 2015, s. 100.

çocuğumuzu velisi aldı; normal kaynaştırma okuluna verdi, daha çok faydalansın diye. Ama verim alamamış tekrar buraya getirdi.

A2- Akademik seviyesi iyi olanların kaynaştırma eğitimi alması ama akademik düzeyi düşük öğrencilerin mutlaka kendi okullarında eğitim görmesi daha sağlıklı olur.

A5- Çoğu kaynaştırmaya gittiği için mevcut az. Çocuğun altyapısı varsa olabilir ama ara sınıflarda gelen öğrencilerde çok fazla kavram eksikleri olduğunu gözlemledik.

A8- Lisede kaynaştırma uygun olabilir ama ortaokulda uygun değil kalabalık sınıfta BEP'li öğrenciye vakit ayıramıyorsun. Normal okulda görme engelli öğrencilerin tuvalete gitmesi, yemek yemeye gitmesi sorun. Buda baston kullanmayı, yürümeyi, lavaboya gitmeyi, yemeyi içmeyi öğreniyorlar. İnsanlarla iletişimi öğreniyorlar. Dolayısıyla liseye gittiklerinde öğrenmiş oluyorlar.

6.7. Din Eğitiminde Karşılaşılan Problemler

Görme yetersizliği olan bireylere yönelik din eğitiminde karşılaşılan en büyük problemler neler olduğu sorusuna verilen cevaplar analiz edildiğinde temel problemler; müfredat, öğretmen yeterliği ve materyal eksikliği olmakla birlikte diğer problemler şöyledir:

- Seçmeli derslerin idare tarafından belirleniyor olması (a9)
- Velilerin ilgisizliği (a15)
- Öğrencilerin hepsinin tam olarak Braille alfabesini bilmemeleri (a15)
- Yetersizliklerini kabullenememe (a18)
- İHL'lere yönlendirilmemeleri (a3)
- İnanç problemleri (a2)
- Materyal eksikliği (a14)
- Aynı sınıfta farklı yetersizliği olan öğrencilerin olması (a14)
- Nitelikli öğrenci olmaması (a5)
- Sınıf mevcutlarının kaynaştırma nedeniyle az olması (a5)
- Somut örnek konular (a17)
- DKAB öğretmenin rol model olmaması (a7)

- Öğrencinin ilgisizliği (a12)
- Soyut konuların öğrenci tarafından öğrenilmesinin zor olduğu (a11)
- Liseye geçiş sınavlarında soru stillerinin görme yetersizliği olan bireylere uygun olmaması (a1)
- Nitelikli öğretmen olmayışı; özellikle Kur'an-ı Kerim öğretebilecek (a13)
- Kabartmalı Kuran-ı Kerim'i DKAB öğretmenlerinin bilmemesi (a13)
- Diyanetten destek aldıkları (a1)

Sınıfın karışık olmasının sonuçları ele alındığında; örnek "A11- Öğrencilerin karışık olması bazı zihinsel engelli durumlarda sıkıntı bazılarında değil. Örneğin bir öğrencimin otistik özellikleri vardı ve sürekli söylediklerimi tekrar ediyordu. Bu benim motivasyonumu bozuyor, çocukların ve benim dikkatimi dağıtıyordu. Yine bir başka öğrencim vardı sessizdi. Bu noktada ayrı sınıf oluşturabilmek çözüm üretebilir." şeklinde ifade etmiştir.

6.8. Mesleki Gelişim

Meslek gelişimi, okul öncesi dönemden başlayıp emeklilik sonrasına kadar devam eden yaşam boyu bir süreç olarak görülmektedir.¹⁷⁰

Görme engelli okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimi için meslektaşının dersine girdiği (a15) görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenin görme yetersizliği olan öğrencilere karşı tutumu nasıl olmalı sorusunun cevabı; şefkatle, merhametle yaklaşmak (a7) olmalıdır. Bununla birlikte notu tehdit olarak kullanmak gibi alışkanlığı olan öğretmenlerin olabileceği (a9) de göz ardı edilmemelidir.

Bu okullarda çalışan DKAB öğretmenlerinin karşılaştığı sorunların çözümünü noktasında herhangi bir destek alıp almadıklarıyla ilgili verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular katılımcıların bazılarının "*Rehberlik servisi, okul idaresi, öğretmen arkadaşları, sınıf öğretmeni, yerel yönetimlerden ve MEB*" den destek aldıklarını bazı katılımcıların ise "B3- Hayır. Bireysel çabalarımla sorunları çözmeye çalışıyorum." kendi çabalarıyla sorunları çözmeye çalıştıkları görülmüştür. Örneğin:

A9- Tabii zaman zaman. Probleme göre değişiyor. İdareden de alıyoruz. Yerel yönetimden de alıyoruz. Milli Eğitim Müdürlüğü'nden de alıyoruz. Problemin

¹⁷⁰ E. A. Polloway vd., *Özel Gereksinimli Olan Öğrenciler İçin Öğretim Stratejileri* (ed. Ş. Yücesoy Özkan), Nobel Yayınları, Ankara, 2014, s. 368.

pozisyonuna göre değişiyor. Yeri geliyor rehberlikçiden alıyoruz. Yeri geliyor sınıf öğretmeninden destek alıyoruz.

A17- Bazı konularda ne yapmam gerekiyor ne yapmamam gerekiyor konusunda idareden ya da rehberlikten destek alıyorum.

Görme yetersizliği bulunan öğrencilere yönelik din eğitiminde öğretmen yeterliği hakkında; katılımcıların çoğu yeterli bulmamış ve kendini geliştirmesi yönünde fikir beyan etmişlerdir. Bu kurumlarda çalışan DKAB öğretmenlerinin sahip olmaları gereken yeterlilikler neler olduğu sorusuna verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde;

-Görme engelli okullarda görev yapan öğretmenler arasında iletişim bulunmadığı (a5)

-Yetersizliği olan bireylere yönelik olumlu tutum, empati (a18)

-Öğretmenlerin herhangi bir eğitim almadan bu okullarda görev yapmaya başladığı, oryantasyon hizmet içi eğitimin olmadığı ve sonucunda bireysel çabaları ile mesleki gelişim sağladıkları (a14)

-Kabartma yazıyı bilmesi (a9)

-Empati (a9)

-Görme engelli okullarda öğretmenlik yapmak için temel standartların belirlenmesi gerektiği (a15)

-Sabırlı olma (a15)

-Velilerden kaynaklanabilen sıkıntıların olabildiği (a15)

-Kendini güncelleyen, özel eğitimdeki mesleki gelişmeleri takip eden (a3)

-Ahlaki yeterlik (a2)

-Özel gereksinimli bireyler ve özellikleri hakkında yeterli bilgi sahibi olma (a2)

-Braille alfabesini bilmeli (a14)

-Görme yetersizliği olan öğrenciyle ve ailesi ile kurulacak iletişim hakkında bilgi sahibi olmalı (a14)

-Konuya hakim olmaları (a5)

-Teknolojiyi kullanma becerisi (a5)

-Hizmet içi eğitim almaları gerekmekte (a17)

-Bu okullarda çalışan öğretmenlerin koordinasyonu- zümre (a17)

-Sabırlı olmalı (a17)

- Gönüllülük temel esas (a7)
- Analitik düşünen ve bunu öğreten (a12)
- Bilgiye ulaşmayı (a12)
- Kültür ve itikat din (a11)
- Enstrüman çalmalı; çünkü öğrencilerin ilgisi yüksek (a11)
- İletişim becerisi (a8)
- Kuran okuma becerisi (a8)
- Enstrüman çalma (a8)
- Sosyal etkinliklere aktif katılım (a8)
- Üç boyutlu materyallerin çocuklara katkısı (a8)

Öğretmenin sahip olması gereken yeterliklerle ilgili bir öneri olarak; lisans programlarında özel eğitim dersi olması (a17) gerektirir.

7. ÖĞRENCİLER İLE İLGİLİ BULGULAR

7.1. Görme Yetersizliği Olan Bireylere Toplumun Yaklaşımı

Engelli bireye karşı ailenin, öğretmenlerin, toplumun olumsuz tutumu; engelin çocukta yaratacağı davranış bozukluğundan çok daha fazlasına sebebiyet verir. Bu çocuklar hem eğitim ve gelişim sorunlarıyla uğraşırken hem çevresinin olumsuz tutumuna karşı mücadele etmek zorunda kalır. Ailelerin çocuklarını utanç duyulan bir varlık olarak görebilir ve çocuklarını herkesten uzak tutmaya çalışabilirler. Bu durum çocukların içine kapanık, utangaç ve aşağılık duygusuna sahip bir birey olarak yetiştirir.¹⁷¹

Görme yetersizliği olan bireylere yönelik toplumun yaklaşımı ele alındığında; görme engelli olan bireylerin eğitimine yönelik olumsuz yaklaşımın (a13) olduğu görülmüştür. Ayrıca dışarıdaki insanların önyargılı davrandıkları (a17) konusunda bir katılımcı; "A13- Halk içinden bu çocuklar okuyacak da ne olacak diyenler olabiliyor; onların da görmemişliği veya cahilliği. Okul içinde de üç dört tane görme yetersizliği olan öğretmen var; çocuklar için güzel bir örnek."

¹⁷¹ İ. Çoşkun, *İlahi Adalet ve Engelli Bireyler*, Kitap Dünyası Yayınları, İstanbul, 2016, s. 87.

Görme yetersizliği olan bireylere yönelik toplumun olumsuz davranışlardan biri de görme engelli olanlara acınacak bir durum şeklinde bakmalarıdır. (a15) Örneğin;

A15- Görme Engelliler Günü, Görme Engelliler Haftası var. Burada hep dile getiriyorlar; engelli değiliz bize acımayın diye. Ne yazık ki herkes bunlara acıyor. Bunlar bir şey görmüyor bir şey bilmiyor yardım edeyim diye. Bu konuyu dışarıdaki vatandaş atamadı.

A17- Bu okulu yazdığımda bu öğrencilere nasıl anlatacağın şeklinde yaklaşımlar oldu. Genel olarak ulaşılamayacak öğrenci olarak görünüyor. Oysa ki bazen normal okuldan daha çok ulaştığımız öğrenciler oluyorlar böyle önyargı var görme engelli olunca Sanki zihinsel engelli gibi davranıyoruz Yani bu çocuklara nasıl anlatacağın şeklinde anlatımla alakalı olumsuz bir bakış açısı ile karşılaştım.

A12- Ateist, deist öğrenciler olabiliyor. Din Kültürü öğretmenin felsefeyi, Batıyı, filmleri, müziği takip etmesi gerekiyor. Din kültürü öğretmeni donanımlı olursa kendilerine olan bu önyargıyı kırabileceklerini düşünüyorum. Eleştirel bakıştan, sorgulamadan, tartışmadan uzak bir din eğitimi verirsen o insanlar aklını kiraya veren robotlara dönüşüyorlar.

7.2. Yetersizliği Bireyin İnanç Dünyasına Etki Durumu

7.2.1. Yetersizliği imtihan olarak görme

Görme yetersizliği olan bireylere dinin bir imtihan olarak sunulduğu (a18) görülmektedir. Anlamlandırma ve kendini konumlandırmada dinin bir sığınak olarak görüldüğü (a17) belirtilmiştir.

7.2.2. İnanç problemleri yaşama

Katılımcılara yöneltilen bir diğer soru da öğrencilerde inanç problemleriyle karşılaşmış ve karşılaşmadıkları sorunsal olmuştur. Bazı katılımcılara göre inanç problemleriyle karşılaşmadığı aksine hafızlık yapmaya başlayan öğrencilerin olduğu (a17) ve diğer öğrencilere nispeten bu öğrencilerin daha çok şükrettiği (a7) ve ayrıca namaz kılmayan öğrencilerden namaza başlayanların olduğu (a17) da görülmektedir. Bunun sonucu olarak inanç düzeyi arttıkça kabullenmenin de arttığı (a13) tespit edilmiştir.

Bazı katılımcılara göre ise yaş büyüdükçe öğrencilerin inanç probleminde artış görüldüğü (a15) olmuştur. Bu bağlamda inanç problemleri ile karşılaştığını ifade eden bir öğretmen, özellikle kendisinin bu yönde sorular sorarak öğrencilerin akıllarındaki sorulara cevaplar vermeye çalıştığı (a12) dikkat çekmiştir. İnanç problemiyle karşılaşıldığında öğrencinin üzerine gidildiğinde olumsuzluğun arttığı (a11) görülmüştür.

Öğrencilerin yetersizliklerini kabullenmelerinde DKAB dersinin katkısının olduğu ve özellikle kaza ve kader konusunda/inanç konusunda yaşadıkları sorunların cevaplanmasında etkili olduğu (a15), bununla birlikte ders içerikleri olarak sabır, mükafat ve ahiret inancı gibi konuların destek sağladığı (a14) da görülmüştür. Yine aynı şekilde bu sürecin atlatılmasında ailenin desteğinin önemli olduğu (a15) hatta öncelikle ailenin bu süreçte etkili olduğu, okul veya öğretmenlerin ise sonradan ve daha az etkili olduğu (a11) görülmüştür.

7.2.3. İnanç problemi yaşayan gençlere yönelik yaklaşım

İnanç problemleri yaşayan gençlere yönelik öncelikli olarak yapılması gerekenlerin başında öğrencilerin aklındaki soruları sorması önem taşımaktadır. Bu noktada görme engelli bir öğretmenin, öğrencilerin inançla ilgili sorması gereken soruları kendisinin sorduğu ve cevapları birlikte bulduğu (a12) görülmüştür. Ayrıca görme yetersizliği olan öğretmenlerin bu öğrencilere model olduğu (a18) açıktır. Diğer taraftan inanç problemi yaşayan öğrencileriyle öğretmenin ders dışı birebir iletişim kurarak sevgi göstermesi gerektiği (a6) de görülmektedir. Örnek ifadeler şöyledir;

A12- İnanç problemleri ile karşılaşıyorum. Ben de görme engelli olduğum için görme engelli olan öğrencilerimin inançla ilgili sormaları gereken soruları ben soruyorum. Bu imkanı öğrencilere sunuyorum; ben konuşuyorum onlar konuşuyor. Belli bir çizgide bunları konuşuyoruz.

A11- Çok az öğrenci ile karşılaştım bu durumda üzerine gitmiyorum üzerine gidince ters teptiğini gördüm. Bu sebeple kendimden örnek vererek anlatmaya çalışıyorum ve mantıksal çözümler yapmaya çalışıyorum.

7.3. Öğrenci Başarısı

Görme yetersizliği olan öğrencilerin din dersine yönelik olumlu bir tutuma sahip olmalarında; öğretmenin tutumu ile derse tutum arasındaki ilişkiyi önemseyen bir grubun olduğu (a13) görülmüştür.

Görme yetersizliği olan öğrencilerinizin en çok hangi dini konularda destek aldıkları sorusuna katılımcıların verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde *göremediklerinden dolayı zihinlerinde anlamlandırmada zorlandıkları soyut konularda yanıt aradıkları* tespit edilmiştir. Bununla birlikte yine *göremediklerinden dolayı ibadetle ilgili konularda uygulamaların nasıl olacağı* sorunsalında destek aldıkları sonucuna varılmıştır. Örnekler şöyledir:

En çok soru gelen konular; inanç, ibadet konularında (a9), normal okullardaki öğrencilerin de en çok merak ettiği konular ve sorular; melek, ahiret, cennet-cehennem (a15), cennet, kıyamet konularında (a18) olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin zorlandıkları konuların aslında en çok merak ettikleri konuların olduğu (a13) ve öğrencilerin yaş seviyesi düştükçe öğretmenin soyut konuları anlatmakta zorlandığı (a13) belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin gündelik hayatta karşılarına çıkan ve ailelerinde karşılaştıkları sorunların dini ve ahlaki boyutlarını öğretmenleriyle paylaşıyor olması öğretmene duyulan güven ve çocuğun içinde yaşadığı ikilemi (a11) ortaya çıkarmaktadır.

Görme yetersizliği olan öğrencilerin derslerde neleri yapmaktan hoşlandıkları ve bu bağlamda neler istedikleri sorusuna katılımcıların verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde; öğrenci merkezli anlayış, çocukların fikrinin alındığı (a5) görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin; oyunla (a18) öğrenmeyi sevdikleri, akıllı tahta ve materyalleri kullanmayı sevdikleri (a11), derste drama yapma ve hikaye, şiir, ilahi dinlemekten hoşlandıkları (a14), soru cevap yönteminin sevildiği çünkü yetersizliklerinden dolayı kendilerini ifade etmek istedikleri (a13) ve aynı zamanda öğrencilerin de materyal eksikliğinden şikayetçi oldukları (a14) ortaya çıkmıştır.

Anlatım yönteminin sıkıcı olabileceği (a2), sözel anlatımın sıkıcılığı, dersi sözel olarak gören öğretmenin (a17); fedakarlık-öğretebilme yararlı olabilme inancı ile hareket etmesi (a12) gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenler açısından bakıldığında ise tekrara önem verildiği (a13), derse ilgisi olmayan ve sorunu olan öğrencilerin ilgisini çekebilmek için farklı yöntemler denendiği (a13) dikkat çekmiştir.

Bununla birlikte öğrencilerin öğrenmelerinin işitme üzerine kurulu olmasından dolayı sözel aktarımın drama ile verilmesi gerektiği (a8), üç boyutlu materyallerin dokunarak öğrenmeyi arttırdığı (a3) görülmüştür. Ancak öğretmenler tarafından derslerde yapılan etkinlikleri, öğrencilerin gelişim düzeylerinin yaşına göre düşük olduğu ve öğrenim sürecini olumsuz etkilediği (a9) tespit edilmiştir. Bunun yanında olumsuz etkileyen bir diğer madde ise etkinlik yaparken öğrencinin yazamaması ya da çok yavaş yazmasının sorun oluşturduğu (a12) gözlemlenmiştir.

Görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim öğretim sürecini tamamladıktan sonra İmam Hatip Lisesi, İlahiyat Fakültesi ve hafızlık gibi yönelimleri olup olmama konusunda; hafız olmak isteyen, İHL'ye gitmek isteyen öğrencilerin bulunduğu (a9), ve DKAB öğretmeni olmak isteyenlerin olduğu (a12), İHO'da ise yüksek din öğretimine olan isteğin daha fazla olduğu (a14) görülmüştür. Hafızlıkta aile yönlendirmesinin önemli olduğu (a13), ve yine İHL'ye gitmede de hafızlık gibi ailelerin yönlendirmesinin önemli olduğu (a3) belirtilmektedir.

Mesleki dini eğitim kurumlarına gitmek isteyen öğrencilerin tercihlerinin öğretmen tarafından teşvik edildiği (a2) ve öğretmenlerin teşvik noktasında bu kurumları tanıtım etkinlikleri ve yönlendirme yaptıkları (a17) görülmüştür. Örnek ifadeler şöyledir:

A15- ...Mesela bu sene mezun olacaklardan İmam Hatip'e gitmek isteyenler de var. Yani imam hatip lisesine, Anadolu liselerine giden öğrenciler var.

A9- ...Ayrıca şuan dokuz kişi hafızlık yapıyor. İmam Hatip'e gitmek isteyen, İmam Hatip'te olan öğrencilerimiz var. Onları yönlendirmeye çalışıyoruz.

A3- Öğrencilerimiz İmam hatip ortaokulunda okuduktan sonra imam hatip lisesine gitmek istemektedirler ve velilerin de bu yönde talepleri vardır. Kaynaştırma eğitimi istememekte ve kendilerine aynı alanda eğitim alabilecekleri bir okulun devamının olmasını istemektedirler.

A2- Öğrencilerinizin İmam Hatip Lisesine gitmek, ilahiyat okumak, hafız olmak gibi eğilimleri oluyor ve ben de gerekli gördüğüm durumlarda yönlendirmeye çalışıyorum.

A5- Ailelerin tutumları ile ilgili giden olabiliyor.

7.3.1. Okulun yatılı olmamasının sonuçları

Görme engelli okullarda bulunan yatılı bölümün hakkında katılımcıların görüşlerine göre; yatılı olması gerektiği (a9); çünkü görme yetersizliği olan öğrencilerin okula geldiğinde dersi dinleyemeyecek durumda olduğu, çocuğun dinlenmiş olarak dersine gitmesinin de dolaylı bir fayda sağladığı (a11) ve yatılı bölümde etütlerin yapıldığı ve derslerin işlendiği yatılı okulun öğrenciler için faydalı olduğu (a11) gözlenmiştir.

Yatılı okulun kaldırılması (a7) durumunda ise şehir dışından gelen öğrenciler için yatılı olmamasının zorluğu (a7) dikkat çekmektedir. Örneğin;

A9- ...Yatılı bölümü kaldırdı. Görme engellilerin özellikle yatılı olması daha verimli diye düşünüyorum ben.

A13- ...Okuldaki yatılı okul iki yıl önce kapandı. Yatılı okul devam etse güzel olurdu. Şimdi öğrenciler bir saat giderken bir saat gelirken yol çekiyor. Yatılı okul varken akşamları bir iki saat etüt yapıyorduk, öğrenciler de birbirlerine yardım ederek bazı ödevlerini yapabiliyorlardı. Ama şimdi eskisi kadar düşkün değiller.

A7- ...Yatılı bölümü vardı onu kaldırdılar. Bu da bir engeldir. Yatılı okulun olması gerekiyor. Çünkü yatılı öğrencilerimiz vardı. Van'dan gelen öğrenciler var. Her gün gününbirlik gidip gelmek zorunda kalıyorlar Bu da sıkıntı oluyor.

A7- ...Dışarıdan gelen öğrencinin ulaşım sıkıntısı çekmeden hayatını devam ettirmesi için yatılı olması daha rahat. Derse gelip gitmelerinde ailelerine fazla yük olmama ve daha başarılı olma açısından yatılı olması gerekiyor.

A11- ...Bizim önceden TEOG ikinciliğimiz, üçüncülüğümüz var; şimdi yatılı okulun olmaması ile yatılı bölümde yapılan etütler yapılamıyor; bu durum başarının düşmesine neden oldu.

7.3.2. Okul dışı etkinlikler için ulaşım problemi

Okul dışı yapılan etkinliklerde ulaşım aracının olmadığı (a11) tespit edilmiştir.

7.3.3. Öğretmenin İlgisizliği

Görme yetersizliği olan öğrencilerin başarısının düşmesindeki nedenler; öğretmenlerin ilgisizliği, ödev verilemeyişi, öğrencilerin ikinci bir engelinin olması, yatılı okulun kaldırılması (a11) olarak karşımıza çıkmaktadır.

7.3.4. Sınıfların yetersizlik türlerine göre gruplandırılmaması

Sınıf içinde sadece görme yetersizliği olan öğrencinin olmayışı sonucunda öğrencinin yetersizliği bakımından sınıftaki öğrenci çeşitliliğinin olması (a7) da öğrenci başarısını düşürmektedir.

7.4. Dini İletişim Becerisi

Dinin öğrenilmesi ve dini değerlerin kazanılması noktasında öğrencilerin dini iletişim becerisi kazanıp kazanmama noktasında katılımcıların çoğu öğrencilerin dini iletişim becerisini kazandıklarını; öğrencilerin hayatlarında dini bilgilerin pratiğe dönüşme süreci (a17) olduğunu ve öğrendiklerini yaşamına aktardığını (a8) belirtmişlerdir.

A17- Dini yaşamada öğrettiklerimizle ve daha önce öğrendikleriyle birçok öğrencide değişimi gördük. Bir nevi tohum olan dini bilgisi filizlenmeye başlıyor. Bunu bir anda görmesek de zamanla gördük.

A12- Dinin güzel ahlak olduğunu, dinin özünün Allah'a inanmak Allah'ın buyruklarına boyun eğmek ve insanlara sevgi ve şefkatle bakmak ve merhamet olduğunu dinin karmaşık, şifreli, anlaşılmaz değil çok basit, anlaşılır, çok net olduğunu dini iletişimin insanlarla iletişim olduğunu Allah sevgisinin Allah hakkının kul hakkıyla eş değer olduğunu insanlarla komşuluk ilişkileri ile akrabalık ilişkileri ile eşdeğer olduğunu öğrencilerimin hepsi bilir.

A8- Evet dini iletişim becerisi kazanıyorlar. Aileleriyle birlikte ders çalışırken ya da ailesi bir süre öğretirken okulda öğrendiğini anne babasının bir yanlışı olduğunda düzeltebiliyor. Yine batıl bir inanç görse onun batıl inanç olduğunu biliyor aldığı din eğitimini yaşamına aktarabiliyor.

8. VELİLER İLE İLGİLİ BULGULAR

8.1. Yetersizliği Kabullememe Sürecinde Manevi Destek

Ross'un (1975) gözlemlerine göre çocuk, eşler tarafından çoğunlukla sevginin ürünü ve kişisel bir başarı olarak algılanmaktadır. Bu çerçevede de normal bir çocuk eşler için mutluluk ve başarı demektir. Engelli çocuk ise özellikle anne için mutsuzluk ve başarısızlıktır. Annenin çocuğu doğurması sebebiyle babaya göre daha özel bir konumunun olduğu açıktır. Bunun bir sonucu olarak ailede engelli bir çocuğun varlığı ailenin yapısında, işleyişinde, aile üyelerinin rollerinde önemli değişiklikler yapabilmekte, aile üyelerinin yaşamlarını, duygu ve düşüncelerini olumsuz yönde etkileyen ek bir stres kaynağı oluşturmaktadır.¹⁷²

Ailelerin çocukların yetersizliklerini kabullenmede problem yaşadığı (a13), çocukların yetersizliklerini kabullenme probleminin daha çok ilkokulda görüldüğü ve branş öğretmenlerinin bu konuyla çok ilgilenmedikleri (a13) görülmüştür. Bunun yanında öğretmenler, ailelerin çocuklarını kabullenmemelerinin insani bir duygu olduğu, destek olunması gerektiği (a12), bu sebeple ailelerle empatik yakınlık kurulduğu (a11) ve bu durumda olan ailelerin çocuklarını kabulünde dinin olumlu etkilediği (a11) tespit edilmiştir.

8.2. Aile İle İletişim

Ailelerle etkili bir iletişim kurmak için öncelikle etkili iletişime engel olan etmenlerin bilinmesinde yarar vardır. Aileler ile öğretmenlerin etkili bir iletişim kurmasının önündeki engeller; anne-babalardan, sistemden ve öğretmenlerden kaynaklanabilmektedir. Anne-babalardan kaynaklanan iletişim engelleri; bilgi eksikliği; özel gereksinimli çocukların ailelerinin, çocuklarının gereksinimleri ve bu gereksinimlerin nasıl karşılanması gerektiğine ilişkin bilgi eksiklikleri ailelerle iletişimde bir engeldir. Bununla birlikte diğer engel kaynakların yetersizliği; ailelerin özellikle para ve zaman konusundaki kaynak yetersizlikleri ile duygular; yani iki kişinin etkileşimi sırasında bireylerin yaşadıkları duygular iletişime zarar verebilir. Çünkü bu dönemde aileler duygusal tepkiler gösterebilmektedir. Öğretmenler ve diğer

¹⁷² A. Konrot, *Özel Eğitimden Yansımalar*, 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri, Kök Yayıncılık, Ankara, 2004, s. 165.

uzmanlardan kaynaklanan iletişim engelleri ise aileleri anlamak ve onlarla etkili iletişim kurmak konusunda güçlükler yaşaması, ailelerle çalışma konusundaki deneyim eksiklikleri, öğretmenlerin ailelere karşı olumsuz tutumları ile aile ve öğretmenlerin farklı kültürlerden ve farklı eğitim düzeylerinden gelmeleri iletişim farklılıkları oluşturabilmektedir. Son olarak sistemden kaynaklanan iletişim engelleri ise sistemin ailelerle iletişim konusundaki politikaları ve uygulamaları ile kaynakların yetersiz olması iki önemli nedendir.¹⁷³

Öğretmenlerin, görme yetersizliği olan ailelerle sürekli irtibat halinde olduğu (a3), öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişimlerine yönelik başarılarının sağlanması için ailelerle iletişimin sağlandığı (a14), ailelere seminerlerin yapıldığı (a3) ve aile ile işbirliği yapılması gerektiği (a9) görülmüştür. Velilerin tutumuna bakıldığında ise kendi çocukları ile ilgilenilsin istedikleri (a15) ve görme yetersizliği olan çocukları için akademik başarıdan çok meslek kaygısı gütmeleri dikkat çekmiştir.

DKAB öğretmenlerinin din eğitimi dersinde başarılı olan öğrencilerin velileri ile görüşerek çocuklarına vermeleri gereken destek konusunda yönlendirmede bulunduğu (a17) belirtilmiştir.

8.3. Aileye Yönelik Dini Eğitim

Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailenin tepkilerini etkileyen değişkenler arasında, ailenin dini inanışları da yer almaktadır.¹⁷⁴

Aileye yönelik din eğitimi konusunda Kur'an-ı Kerim ve ilmihal bilgilerini öğretmek amacıyla müftülüklerden destek alındığı (a2) görülmüştür.

8.4. Velilerin DKAB Öğretmenine Yaklaşımları

Özel eğitim uygulamalarının en temel amaçlarından biri, yetersizliği olan bireyin yaşam kalitesinin yükseltilmesidir. Bireyin yaşam kalitesi ise ailenin yaşam kalitesi ile doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla hem bireyin hem ailenin yaşam kalitesini artırıcı eğitim uygulamalarına öncelik vermek ailenin ve bireyin eğitim sürecine daha güdülenmiş bir şekilde katılmasına olanak sağlayacaktır. Aynı zamanda ailenin eğitim sürecine katılmasını olumsuz etkileyen stres ve depresyon gibi etkenlerden özel eğitim

¹⁷³ A. Cavkaytar vd., *Özel Eğitimde Aile ve Rehberliği*, Maya Akademi, Ankara, 2010, s. 233-234.

¹⁷⁴ S.S. Yıldırım Doğru - N. Durmuşoğlu Saltalı, *Erken Çocukluk Döneminde Özel Eğitim*, 2. Baskı, Maya Akademi, Ankara, 2011, s. 68.

öğretmenlerinin ve diğer uzmanların daha kolay bir şekilde başa çıkmasına imkan sunacaktır.¹⁷⁵

Görme yetersizliği olan bireylerin ailelerine yönelik ne gibi destek sağladıkları konusunda katılımcıların cevapları analiz edildiğinde; veliler istediği takdirde görüşme yaptıkları ancak velilere özel bir destek sağlanmadığı görülmüştür. Veliler ile daha çok rehberlik servisinin, sınıf öğretmenin ve idarenin irtibat halinde olduğu (a7), velinin ödevlerle ilgili çocuklarına ilgisiz olduğu problemi (a9) olduğu için ailelerin çocuklarını çalıştırmaları için dersle ilgili ödev takibinin yapıldığı (a5) görülmüştür. Bununla birlikte ailelerin öğretmeni dini açıdan destekleyici bir unsur olarak görmedikleri (a12) de tespit edilmiştir. Örnek ifadeler şöyledir:

A13- Çocuklarını kabullenmede sorun yaşayanlar olabiliyor. Biz branş öğretmen olduğumuz için çok ilgilenmiyoruz, 4. sınıfa kadar az çok o konular halledilebiliyor. İlkokulda sınıf öğretmenleri hallediyor, bize gelene kadar atlatılmış olabiliyor.

A7- Veliler sınıf öğretmenleri ile idare ile rehberlik servisi ile daha çok irtibat halinde oluyor.

A12- Daha çok kendi sınıftaki velilerle ilgileniyorum. Onun haricinde yardım isteyen velilere tabii ki destek oluyorum. Çocuğunu kabullenmekte zorluk yaşayan veliler tabii ki oluyor. İlk başta bu da normal bir süreç zaten...

A11- Ailelerle iletişim kurarken empati yöntemini benimsiyorum. Çok da rahat yapıyorum Çünkü benim çocuğum da görme engelli. Çoğu veli bizim imtihanımız da bu diyor. Dini hassasiyeti olmayan velilerde ise kabullenememe durumu görülebiliyor.

A6- Öğrencilerle birebir ilgilenmek ailesi ile ilgilenmek iletişimin kuvvetli olması önemli. Çocuğu ile ilgilenildiğini hissettiğinde aile de mutlu oluyor. Öğrencilerle arada bir telefon görüşmesi yaparsanız cumartesi pazar. Mesela ben öğrenciyi ararım; nasılsın diye sorarım, özledim derim. Bu şekilde öğrencilerin size yaklaşımı, bakışı değişiyor. Yani çocuğun gelişimi açısından iletişim kuvvetli tutulmalı.

¹⁷⁵ Cavkaytar vd., *a.g.e.*, s. 41.

9. YÖNETİCİLER İLE İLGİLİ BULGULAR

Yöneticiyle ilgili karşılaşılan problemler ile ilgili katılımcıların çoğunlukla problem yaşamadıkları sevgi odaklı bir yönetim (a11) olduğu; ancak bazı katılımcıların ise itiraz ettiği için olumsuz yaklaşımla (a9) karşılaştığı, yöneticinin kendisini kabul ettirme iddiasının olduğu (a9) ve yine bazı idarecilerin olumsuz yaklaşımı ve seçmeli olarak seçilen dersi açmadığı (a9) tespit edilmiştir. Bununla birlikte yönetici konumunda olan biri için yaşanan sorunların olduğu; öğretmen görme engelli ise sınıf defterini yazamadığı, bir sosyal etkinliğe tam olarak destek veremediği, kulüp çalışmasını tam olarak yerine getiremediği, slayt gösterisi yaptığı göremediği (a15) gibi durumlar ortaya çıkmıştır. Örneğin;

A7- Her yerin ve her gelenin farklı bir yönetim şekli var. Karşılıklı feragat ile birlikte uyum önemli. Anlayışla bu iş yürütülmelidir.

A11- İdarecinin ailesinde yakınında çevresinde bir engellinin derdiyle dertlenecek konumu yoksa duvarlar boyalı olsun, şuraya da bir çim koyalım gibi şeylerle uğraşıp eğitim seviyesiyle uğraşmıyorlar.

SONUÇ

Bu çalışma, görme yetersizliği olan bireylere yönelik din eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar üzerine yapılan bir alan araştırmasıdır. Türkiye'de 15 şehirde bulunan görme engelliler okulları ve 1 şehirde bulunan görme engelliler İmam Hatip okulu olmak üzere toplam 18 okuldaki DKAB, Meslek dersi ve Arapça öğretmenleriyle çalışma evreni oluşturulmuştur. Araştırmamız ile ilgili değerlendirmelerde elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Eğitim Mekânları İle İlgili Sonuçlar

Görme yetersizliği olan bireylere yönelik eğitim mekânları ile ilgili sonuçlarda; spor salonu, engelli rampası, engelli asansörü, okulun başka bir okula ek bina olması, oyun alanı ve okulun etrafında görme engelliler için sarı bantların olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte görme engelli okullarda fiziksel mekandan kaynaklanan sorunlara bakıldığında ise sınıf mekanının küçüklüğü, çocukların normal lavabolarda abdest almasının zor olduğu sıcak şehirlerde bulunan görme engelli okullardaki klima eksikliği olduğu görülmüştür.

Öğretim Programlarıyla İle İlgili Sonuçlar

Görme yetersizliği olan öğrencilerin din eğitimine yönelik yaklaşımları incelendiğinde; öğrencilerin din dersine yönelik tutumlarının iyi ve ilgilerinin yüksek olduğu şeklinde olumlu bir yaklaşım görülmüştür. Bununla birlikte görme yetersizliği olan öğretmenlerin, görme yetersizliği olan öğrenciler için model öğretmen olarak örnek olduğu belirtilmiştir. Diğer taraftan din eğitimine olumsuz bakış açısının olduğu ve inanç problemlerinin tespit edilmiştir.

Öğrencilerinizin görme yetersizliklerini kabullenmede din eğitimi dersini almalarının bir katkısının olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin genel olarak öğretim programının uygulanabilirliği ile ilgili olumlu ve olumsuz olmak üzere iki farklı bakış açısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bazı katılımcılar din dersinin görme engelli öğrencilerin gelişimine uygun olduğunu, bazı katılımcılar ise müfredatın görme engelli öğrencilerin gelişimine uygun olmadığını belirtmişlerdir.

Programın amacına bağlı olarak görme engelli okullarda; mescidin olması, yaşarak yerinde eğitimin yapılması, programın işitme ve dokunma odaklı olması, etkinlik temelli bir programın olması gerektiği anlaşıldı. Program görme yetersizliği

olan öğrencilerin dini gelişimleriyle birlikte ahlaki gelişimlerini de desteklemesi gerektiği sonucuna ulaşıldı.

Müfredat programının içeriğiyle ilgili ise müfredatın normal okullarla aynı olmasına olumlu yaklaşıldığı gibi normal okullara uygulanan müfredattan farklı olması gerektiğini düşünenler de olmuştur. Bununla birlikte içerikte; mezheplerle ilgili konuların uzun olduğu, zamansız değiştirilen içerik değişikliklerinden hoşnut olunmadığı, bazı konularda tekrarların fazla olduğu dolayısıyla Braille alfabesiyle okuyan öğrenciye bıkkınlık vererek dikkat dağıtma ve ilgisizliğe sebep olduğu, süre öğretmede de sorun yaşandığı ve bazı konuların öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı belirtilmiştir. İçeriği daha verimli olması açısından; içeriğin anlaşılabilirliğini artırmak, sürekli okunan sureleri müfredata eklemek, soyut kavramları lisede vermek, öğretim programına güncel konuları eklemek gibi eksiklikler belirlenmiştir.

Görme yetersizliği olan öğrencilerin ölçme ve değerlendirmelerinde; ilkokulda braille alfabesini iyi öğrenemeyen çocukların sınavda cevapları yazmalarının çok zaman aldığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin görme yetersizliği olan öğrencilere karşı yaptığı ölçme ve değerlendirmeyi mevzuat gereği sınav yaptığı; öğrencilerin yetersizlikleri farklı olduğu için herkese aynı sınavın uygulanmadığı, sürece dayalı değerlendirme yaptıkları, öğrencilerin derse ilgisine göre sınıf içi değerlendirilmenin de yapıldığı görülmüştür.

Ölçme ve değerlendirme yapılırken; sınıfın farklı öğrencilerden oluşmasının sınavlarda ortak bir uygulamayı engellediği, az gören öğrenciler için büyük puntolarla sınavın yapıldığı, sınavlarda zaman problemi yaşandığı, Braille alfabesini bilmeyen öğrencilerin yerine cevabı öğretmenlerin işaretledikleri, sınav kağıtlarını okumada Braille alfabesini bilmeyen öğretmenin bilen öğretmenlerden yardım aldığı, öğrencilerin "evet-hayır", "doğru-yanlış" şeklindeki cevaplardan hoşlandıkları tespit edilmiştir.

Liseye geçiş sınavlarında ise; sınavın gelecek kaygısı oluşturduğu, sınavlarda grafik sorularının olmaması gerektiği ve görme engelli öğrencilerin girdikleri sınav sisteminin düzenlenmesi gerektiği anlaşıldı.

Öğretmenlerden bazıları ders dışı ödevlere yönelik olumlu tutum sergilerken bazı öğretmenler olumsuz tutum sergiledikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin öğrencilere verdikleri ödevlere bakıldığında ise; ünite sonundaki soruları verdikleri, araştırma, özet, soru cevap, kompozisyon yazma, konu anlatım ödevi, velilerle birlikte yapabilecekleri araştırma ödevler, süre ve duaların ezberlenmesi ve bazı öğrencilerde soru çözümü şeklinde ödevler verildiği görülmektedir.

Öğretim Materyalleriyle İlgili Sonuçlar

Materyalle ilgili; görme engelli okullardaki problemlerden en önemlilerinden biri materyal eksikliğidir. Bununla birlikte Diyanet'in materyal konusunda destek verdiği ancak yeterli olmadığı, derste konu ile ilgili video izletildiğinde internetin çekmediği, EBA programında yeterli öğretim materyalinin olmadığı, EBA programının sorunlu olduğu, akıllı tahtanın olmaması, görme engelli öğretmenlerin akıllı tahtayı kullanabilmeleri için konuşan bir programın olmadığı, bazı araç gereçlerin bozuk olduğu ve tamirinin yapılmadığı, az gören öğrenciler için uygun materyal desteği, videoların görme yetersizliği olan öğrenciler için uygun olmadığı, sınava hazırlık için yeterli materyalin olmadığı, sesli materyallerin olmaması, sesli kitap, sesli test kitaplarının vb. olmaması, farklı öğrencilerin olmasıyla her öğrenciye uygun materyal problemi, Braille alfabesini okuyup yazmalarında zaman problemi olduğu anlaşıldı.

Öğretim Araç Gereçleri İle İlgili Sonuçlar

Din öğretiminde kullanılacak araç gereç eksikleri; dini kaynakların yeterli olmadığı, ders kitaplarının geç geldiği, sesli Kura'n-ı Kerim'in herkese yetmediği, mevcut kaynakların çocukların ilgisini çekmediği, herhangi bir kontrol mekanizmasının olmadığı, kitap ve akıllı tahta eksikliği görüldü.

Teknolojik cihazların nasıl kullanıldığının öğretilmemesi, öğrencilerin ve ailelerin cihazların kullanımında gerekli önlemleri almayışı ve dikkatsizliği gibi sebeplerle kullanılamaz hale gelmesi ve bozulmasıyla birlikte tamirlerinin belli sebeplerle yapılamayışı önemli bir probleme neden olduğu anlaşıldı.

Görme engelli okullarda bazı okullarda kütüphanenin olmadığı, mevcut kütüphanelerde eksikliklerin olduğu ve kütüphanenin yeterli kaynağı buldurmadığı görülmüştür.

Öğreticiler İle İlgili Sonuçlar

Görme engelli okullarda DKAB öğretmenlerinin derslerde başvurduğu yöntem ve tekniklerin; en çok soru ve cevap yönteminin kullanıldığı, günlük yaşantılardan örnekler, ilahi ve videolar, gerçek hayatla ilişkilendirerek örneklerle dikkat çekme, güdüleme kullanıldığı, ilginç sorular, ön bilgilerini harekete geçirici, eleştirel bakış açısı, duygu ve bilgi, çocukların hayal gücüne hitap etmek gerektiği görüldü.

Dersin işleniş aşamalarından olan dikkat çekme ve güdülemeyi çoğunlukla ses ayarı olmakla birlikte ilgi çekici soru, örnek olay, soru cevap, konuyla ilgili ayet-hadis ve fiziksel olarak da oturup kaldırma ve masaya vurarak dikkat çektikleri görülmüştür.

Görme yetersizliği olan bireylere yönelik ders içi/ders dışı yapılan din eğitimi faaliyetleri cami gezisi, Mevlid kandil programı, aşure gününde program, yarışmalar gibi faaliyetler yapılmakla birlikte bu faaliyetlerin eksik ve yetersiz kaldığı tespit edilmiştir.

Görme engelli okullarda çalışan öğretmenin adapte olma problemi ve öğrencilere nasıl yaklaşacağını bilmeme problemi yaşadığı; buna karşılık görme yetersizliği olan öğretmenin bu okullarda uyum sürecinde görme engelli öğretmen olmasının avantaj olduğu görülmüştür.

Sınıf yönetimiyle ilgili sorunlarda katılımcıların çoğunlukla sorun yaşamadıkları tespit edilmiştir. Sorun yaşamamalarındaki en büyük etkenin normal okullara göre sınıf mevcudunun az olmasıdır. Bununla birlikte sınıfta farklı öğrencilerin olmasının problem olabildiği ve sınıf yönetimini etkilediği görülebilmektedir.

Öğrenci sayısı olduğu için oturma düzeninde genellikle sıkıntı yaşamadıkları, öğrencinin kiminle oturmak isterse onunla oturduğu ancak zihinsel engelli öğrencilerle karışık olduğu durumlarda sınıf oturma düzeni yaptıkları tespit edilmiştir.

Kaynaştırma eğitiminde genelinin görme yetersizliği bulunan öğrencilerin kendi okulunda okumasını destekleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda kaynaştırma yoluyla eğitime; akademik başarısızlık, farklı yetersizliği olan çocuklarla aynı sınıfi paylaşımları ve ötelenmeleri sebebiyle olumsuz baktıkları anlaşıldı.

Kaynaştırma eğitimin görme engelli okullardaki sınıf mevcutlarının azalmasına neden olduğu görülmektedir.

Görme yetersizliği olan bireylere yönelik din eğitiminde karşılaşılan en büyük problemler; müfredat, öğretmen yeterliği ve materyal eksikliğidir.

Görme engelli okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimi için meslektaşının dersine girdiği görülmektedir. Bu okullarda çalışan DKAB öğretmenlerinin karşılaştığı sorunların çözümü noktasında "Rehberlik servisi, okul idaresi, öğretmen arkadaşları, sınıf öğretmeni, yerel yönetimlerden ve MEB" den destek aldıkları anlaşıldı.

Görme yetersizliği bulunan öğrencilere yönelik din eğitiminde öğretmen yeterliği; yeterli bulunulmamıştır ve bu kurumlarda çalışan DKAB öğretmenlerinin sahip olmaları gereken yeterlilikler neler olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenin sahip olması gereken yeterliklerle ilgili bir öneri olarak; lisans programlarında özel eğitim dersi olması gerektiğidir.

Öğrenciler İle İlgili Sonuçlar

Görme yetersizliği olan bireylere yönelik toplumun yaklaşımı ele alındığında; görme engelli olan bireylerin eğitime yönelik olumsuz yaklaşımın olduğu görülmüştür. Görme yetersizliği olan bireylere dinin bir imtihan olarak sunulduğu görülmektedir.

Öğrencilerde inanç problemleriyle karşılaştığı özellikle inanç probleminde artış görüldüğü olmuştur. Dinin öğrenilmesi ve dini değerlerin kazanılması noktasında öğrencilerin dini iletişim becerisi kazanıp

Öğrencilerin yetersizliklerini kabullenmelerinde DKAB dersinin katkısının olduğu ve özellikle kaza ve kader konusunda/inanç konusunda yaşadıkları sorunların cevaplanmasında etkili olduğu görülmüştür.

Görme yetersizliği olan öğrencilerin din dersine yönelik olumlu bir tutuma sahip olmalarında; öğretmenin tutumu ile derse tutum arasındaki ilişkiyi önemseyen bir grubun olduğu görülmüştür.

Görme engelli okullarda bulunan yatılı bölümün olması öğrencilerin başarılarını dolaylı yoldan etkilediği görülmüştür.

Veliler İle İlgili Sonuçlar

Ailelerin çocukların yetersizliklerini kabullenmede problem yaşadığı, çocukların yetersizliklerini kabullenme probleminin daha çok ilkokulda görüldüğü ve branş öğretmenlerinin bu konuyla çok ilgilenmedikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin, görme yetersizliği olan ailelerle sürekli irtibat halinde olduğu, öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişimlerine yönelik başarılarının sağlanması için ailelerle iletişimin sağlandığı görülmüştür.

Aileye yönelik din eğitimi konusunda Kur'an-ı Kerim ve ilmihal bilgilerini öğretmek amacıyla müftülüklerden destek alındığı görülmüştür.

Yöneticiler İle İlgili Sonuçlar

Yöneticiyle ilgili karşılaşılan problemlerin çok fazla olmadığı anlaşıldı. Bununla birlikte yöneticinin kendisini kabul ettirme iddiasının olduğu ve yine bazı idarecilerin olumsuz yaklaşımı ve seçmeli olarak seçilen dersi açmadığı tespit edilmiştir.



ÖNERİLER

Yukarıda elde ettiğimiz bilgiler ve varılan sonuçlardan hareket ederek, örgün eğitimde görme engellilere yönelik din eğitim-öğretiminde daha fazla verimliliğe ulaşabilmek için bazı önerilerde bulunulmuştur:

1.Din Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından görme engelliler okulundaki öğretmenlerin mutlaka hizmet içi eğitimle en az yılda bir defa bir araya getirilmesi gerekmektedir. Bu belirlenen süre boyunca görme engellilerin o güne kadar yaşadıkları problemleri birbirinden dinlemeleri, öğretmenlerin öğrenci merkezli uyguladıkları yöntemler varsa bunların birbirlerinden öğrenilmesine olanak sağlayarak etkili ve verimli olan bir hizmet içi eğitim haline dönüştürülebilir.

2.Önümüzdeki süreç için bir çalıştay oluşturularak bilimsel veriler ortaya konulmalıdır.

3.Kabartma basım noktasında Milli Eğitim Bakanlığı ve Diyanet geliştirilmelidir.

4.Türkiye görme engelliler okulları arasında bilgi yarışmaları yapılmalıdır.

5. Diyanet web sayfasında görme engelli bireylere yönelik erişilebilir bir kütüphane oluşturulmalıdır.

6.Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve özel sektörün desteğiyle çocuklara dini sevdirecek ve ilgilerini arttıracak ve sesli kaynak olabilecek kitap, dergi, CD vb. materyallerin çoğaltılması gereklidir.

7.Görme engelli okullarda öğrenci velilerin eğitilmesi için çocuk psikolojisi ve davranışları, engelli psikolojisi, çocuklarda ve kendilerinde görülebilecek problemlere yönelik manevi destek seminerleri düzenlenebilir. Bu seminerlere katılım özendirilebilir.

8.Normal okullarda görev yapan görme engelli öğretmenlere yönelik kabartma kitap vb. materyallerin imkanı oluşturularak MEB'in desteği sağlanmalıdır.

9.Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik yayınlanan mevcut dini eserlerin Braille çevirilerinin yapılması gereklidir.

10.Türkiye'de çeşitli şehirlerde bulunan görme engelli okullar arasında ziyaretlerin yapılmasına olanak sağlayacak birtakım çalışmalar yapılmalıdır.

11. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne görme engelli okullardaki din eğitimi öğretmenlerine Braille eğitimi verilmesi gereklidir.

12. Zihinsel- bedensel vb. engellerin de görme engelli öğrencilerle aynı okulda bazen aynı sınıfta olması konusunda gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

13. DKAB dersinin kazanımlarını içerecek görme yetersizliği olan bireylere yönelik materyaller hazırlanarak geliştirilmelidir.

14. EBA programındaki içerik görme yetersizliği olan bireylere yönelik erişilebilir ve sistematik hale getirilerek daha etkin yararlanılabilir.

15. Öğrencilerin teknoloji kullanımının iyi düzeyde olması sebebiyle içinde olduğu dünyada normal akranlarından geri kalmayacak şekilde daha çok teknolojiden yararlanılacak yeni programlar geliştirilmelidir.

16. Görme engelli okullarda din eğitimi ile ilgili okullarda oluşturulan köşeler bu öğrencilerin anlayabileceği şekilde materyallerle yapılmalı ve buna yönelik materyaller geliştirilmelidir.

17. Aileler yetersiz olduğu için bu öğrencilerin okul eğitimi desteklenmeli ve okul ortamındaki tespit edilen eksiklikler giderilerek olanakların artırılması hedeflenmelidir.

18. Görme engelli okullarda din öğretimiyle ilgili de atölye sisteminin olması sağlanabilir. Ve buradaki sınıflar öğrencilerin seviyelerine göre belirlenmelidir.

19. Öğrencilerin konuyla ilgili anladıklarını pekiştirecek ve keyifle okumalarına olanak sağlayacak kısa dini hikayelerin çocukların okuyabileceği şekilde braille alfabesine çevrilmesi gereklidir.

20. Görme engelli okullarda verilen din eğitiminin daha iyi ve başarılı seviyelere ulaşabilmesi için sorunların araştırılmasına ve çözümler üretilmesine ihtiyaç vardır. Bu sebeple bilimsel araştırma ve görme yetersizliği olan bireylerin eğitimi için teşvik edici politikalar geliştirilebilir.

21. Görme yetersizliği olan öğrencilere engelli muamelesinden çok hayatla barıştırarak kendi akranları ile aynı duyguyu aynı düşünceyi aynı hayatı yaşamaları sağlayacak şeyler yapılmalı ve olanaklar artırılmalıdır. Bununla birlikte görme engelli okulların bulunduğu üniversitelerdeki ilahiyat fakülteleri öğretmenleri ve öğrencileri bu okulları ziyaret etmeli, onlara rol model olmalıdır. Din eğitimi sadece sınıfta olmamalı çocuk o sıcaklığı hissedecek insanlarla iletişim halinde olmalıdır. Dinin hayatın bir parçası olduğunu unutmadan bu çocukları hayatın içinde tutmamız gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Akçalı, Ş., (2015), Görme Engellilere Yönelik Tasarlanan Mekanların Erişebilirlik Standartları Kapsamında İrdelenmesi: Görme Engelli Kütüphaneleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İzmir.
- Akçamete, G. & Kaner, S., (1999), Cumhuriyetin 75. yılında çocuğa yönelik özel eğitim çalışmaları. 2. *Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Cumhuriyet ve Çocuk*, Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Al-Aoufi, H., Al-Zyoud, N., & Shahminan, N., (2012), Islam and the cultural conceptualisation of disability, *International Journal of Adolescence and Youth*, 17(4).
- Alberch, D., (2006), *Encyclopedia of Disability vol 1*, New Delhi.
- Aral, N., - Gürsoy, F., (2007), *Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, İstanbul, Morpa Kültür Yayınları.
- Ataman, A., (2003), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, Ankara, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Batu, S., (2000), *Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri*, Eskişehir, Engelliler Araştırma Enstitüsü Yayınları, No:2.
- Baysal, M. S., (2015), Yahudilik ve Hristiyanlığın Engellilere Bakışı, *Aksaray Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, 2(4).
- Bulut, A., (2011), *Din Eğitiminde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*, Ankara, DİB Yayınları.
- Bulut, M., (1993), Yaygın Din Eğitimi, *Diyanet İlim Dergisi*, 29(3).
- Büyüköztürk, Ş. vd., (2015), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 19. Baskı, Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Cafoğlu, Z., (2007), *Yeni Gelişmeler Doğrultusunda Sınıf Yönetimi*, Ankara, Grafiker Yayınları.
- Cavkaytar, A., vd., (2010), *Özel Eğitimde Aile ve Rehberliği*, Ankara, Maya Akademi.
- Certel, H., (2008), Din İletişim İleşkisi ve Dini İletişim Engelleri, *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (21).
- Cotter, M. M., (2007), *This Ability An International Legal Analysis of Disability Discrimination*, England: Ashgate Publishing Limited.
- Çağlayan, A., (2013), *Ahlâk Pusulası Ahlâk ve Değerler Eğitimi*, İstanbul, Dem Yayınları.
- Çağlayan, H., (2014), Rasyonalizm Bağlamında Dilbilim ve Din İlişkisi, *Ekev Akademi Dergisi*, (58).
- Çelenk, S., (2000), *Cumhuriyet Döneminde İlköğretim Programları ve Gelişmeler*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

- Çolak, A., (2009), *Kaynaştırma Uygulanan Bir İlköğretim Sınıfındaki Sosyal Yeterlik Özelliklerinin Betimlenmesi ve İyileştirilmesi Çalışmaları*, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:1985.
- Çoşkun, İ., (2016), *İlahi Adalet ve Engelli Bireyler*, İstanbul, Kitap Dünyası Yayınları.
- Çoşkun, İ., (2016), *İlahi Adalet ve Engelli Bireyler*, İstanbul, Kitap Dünyası Yayınları.
- Değirmenci, S., (2016), Görme Engelliler İçin Sesli Kitaplarda Yeni Çözümler Ve Bir Toplumsal farkındalık Projesi Örneği, *Yaşar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İzmir.
- Demir, R., (2018), Özel Gereksinimli Öğrencilerin Din Eğitiminde Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Önerileri. *II. Uluslararası Multidisipliner Çalışmalar Kongresi*, Adana.
- Demir, T. & Şen, Ü., (2009), Görme Engelli Öğrencilerin Çeşitli Değişkenler Açısından Öğrenme Stilleri Üzerine Bir Araştırma, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8).
- Demirci, M. E., (2005), *Homeros'ta Aşık Veysel'e Tarihte ve Toplum Yaşamında Kökler*, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Demirer, A., (2010), Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrencilerin Sanat Eleştirisi Yöntemiyle Topluma Kazandırılması, *Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Konya.
- Diken, İ., (2008), *Özel Eğitim*, Ankara, Pegem Akademi.
- Diken, İ., (ed.), (2010), *Kaynaştırmaya Giriş*, Ankara, Pegem Akademi.
- Diken, İ., (ed.), (2012), *Özel Eğitim*, Ankara, Pegem Akademi.
- Doğan, R. - Ege, R., (ed.), (2013), *Din Eğitimi*, 2. Baskı, Ankara, Grafiker Yayınları.
- Doğru, S., (2009), Özel Eğitimde Kullanılan Alternatif Programlar, *TUBAV Bilim Dergisi*, 2(1).
- Edwards, S., (2019), Definitions of disability: ethical and other values. K. Kristiansen, S. Vehmas, & T. Shakespeare içinde, *Arguing about Disability Philosophical perspectives*, Canada: Routledge.
- Enç, M., (2005), *Görme Özürlüler – Gelişim, Uyum ve Eğitimleri*, Ankara, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Erkan, E., (2014), Hakikatı İnşa Etme Aracı Olarak Dil Dili, *The Journal of Academic Social Science Studies* (24).
- Ertürk, S., (1997), *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara, Mateksan Yayınları.
- Ferrell, K., (1996), Your child's development, *Children with visual impairment: A parents' guide*, USA: Woodbine House.
- Goldman, R., (1997), *Religious thinking from childhood to adolescence*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Gökmen, F., (2007), Türkiye'de Özürlü Haklarının Gelişimi, *Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, ÖZ-VERİ Dergisi*, 2(4).

- Görme Engelli Öğrencilerin Çeşitli Değişkenler Açısından Öğrenme Stilleri Üzerine Bir Araştırma, (2009), *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* (2).
- Güler, A. - Halıcıoğlu, M. B. - Taşgım, S., (2015) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma*, 2. Baskı, Ankara, Seçkin Yayınları.
- Halleman, A., (2016), Motor development in visually impaired children, *Developmental Medicine & Child Neurolog* (58).
- Işık, H., (2013), Engellilere Kelami Bir Yaklaşım, *Ekev Akademi Dergisi*, 17(57).
- K. Çayır, K. - Soran, M. - Ergün, M., (2015), *Engellilik ve Ayrımcılık*, İstanbul, Karakök Yayınları.
- Karagöz, İ. (2013), *Ayet ve Hadis Işığında Engelliler*, 3. Baskı, DİB Yayınları.
- Karagöz, İ., (2013), *Ülkemizde Engelliler Gerçeği ve İslam (Sorunlar ve Çözüm Önerileri)*, Ankara, DİB Yayınları.
- Karasar, N., (2017), *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*, 32. Basım, Ankara, Nobel Yayınları.
- Karasu, T. & Şimşek, E., (2018), Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Din Eğitimi: Yarı Deneysel Bir Çalışma-Destek Eğitim Odası, *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 22(3).
- Karasu, T., (2013), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi Sürecinde Engelliler, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Erzurum.
- Karataş, M., (2018), Görme Engelli Çocukların Ebeveynlerinde Dini Başa Çıkma, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul.
- Kargın, T., (2012), Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama ve Öğretimin Bireyselleştirilmesi. İ. Diken içinde, *Özel eğitim* (s. 59-88). Ankara: Pegem Akademi.
- Kavanach, R. & Sköld, B. C., (2005), *Libraries for the Blind in the Information Age Guidelines for Development*, Netherlan.
- Kayıhan, H., (1989), *Görme Özürlülerin Rehabilitasyonu*, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G., (1992), Kaynaştırma Becerileri Öz Değerlendirme Aracı, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (5).
- Konrot, A., (2004), *Özel Eğitimden Yansımalar*, 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri, Ankara, Kök Yayıncılık.
- Kurt, A., (2008), Sosyolojik Din Tanımları ve Dine Teolojik Bakış Sosyolojik Sorun, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(2).
- Kurtoğlu, A., (2017), Türkiye'deki Görme Engelliler Okullarında Spor Yapan ve Yapmayan Görme Engelli Öğrencilerin Fizyolojik ve Motorik Özelliklerinin Karşılaştırılması, *İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Malatya.

- Kutlu, M., (2018), Ortaokullar ve Özel Eğitim Uygulama Okullarında Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Özel Eğitime İhtiyacı Olan Öğrencilere İlişkin Görüşleri, *Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Trabzon.
- Kuz, T., (2001), Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumların İncelenmesi, *Uzmanlık Tezi*, Ankara, T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.
- Lewis, R. & Doorlag, H. G., (1999), *Teaching Special Education Students in General Education Classrooms*, New York, Prentice Hall.
- MEB, (2005), *Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Okulları Çerçeve Yönetmeliği*, Ankara, MEB Yayınları.
- MEB, (2008), *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Görme Engelliler*, Ankara, MEB Yayınları.
- MEB, (2013), *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Görme Engelliler*, Ankara, MEB Yayınları.
- Özay, H., (2012), *İslam Hukuku Açısından Bedensel Engellilik*, Ankara, DİB Yayınları.
- Özbay, Y. vd., (2007), *Özel Eğitimin Etkisi ve Etkililiği Temel Araştırması*, Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı, Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı Yayınlar.
- Özçelik, D., (2010), *Eğitim Programları ve Öğretim*, İstanbul, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdelikara, A. & Arslan, B., (2017), Enellilik Durumunun Belirlenmesi ve Engelli Hizmetlerine Yönelik Beklentiler, *Akademik Bakış Dergisi* (62).
- Özdemir, E., (2013), İslah Çalışmalarından İlhasına Medreselere İslamcı Bir Bakış; Seblürreşad'da Tevhid-Tedrisad Kanunu ve Uygulamaları, *Turkish Studies*, 8(2).
- Özdemir, S., (2013), *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama*, Ankara, Pegem Akademi.
- Özdemir, S., (2017), Farklı Engelli Bireylerin Dini Rehabilitelerinde İletişimin Önemi, *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (38).
- Özer, D., (2001), *Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Spor*, Ankara, Nobel Yayınları.
- Özgür, İ., (2011), *İlköğretimde Kaynaştırma*, Adana, Karahan Kitabevi.
- Özgüven, İ. E., (1999), *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Eğitim*, Ankara, PDRM Yayınları.
- Özsoy, Y., Özyürek, M., & Eripek, S., (1998), *Özel Eğitime Giriş*, Ankara, Karatepe Yayınları.
- Öztürk, C., (2012), Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış, *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Özyürek, M., (2004), Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı: Temelleri ve Geliştirilmesi, Ankara, Kök Yayıncılık.
- Peker, H., (2000), *Din psikoloji*, Samsun, Çamlıca Yayınevi.

- Polloway, E. A. vd., (2014), *Özel Gereksinimli Olan Öğrenciler İçin Öğretim Stratejileri* (ed. Ş. Yücesoy Özkan), Ankara, Nobel Yayınları.
- Prilleltensky, O., (2010), Eleştirel Psikoloji ve Engelli Çalışmaları: Anaakımı Eleştirmek, *Eleştirel Psikoloji*, İstanbul, Ayrıntı.
- Programı, B. E. (2004). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Rose, A., (1997), Who Causes the Blind to See: disability and quality of religious life, *Disability & Society*, 12(3).
- Rudd, F., (2002), *Grasping The Promise Of Inclusion*, ERİC Database.
- Sacks, Z. & Woffe, K. F., (2006), *Teaching social skills to students with visual impairment: From theory to practice*, New York: American Foundation for the Blind.
- Salleh, N. M. & Zainal, K., (2010), How and why the visually impaired students socially behave the way they do, *Procedia Social and Behavioral Sciences* (10).
- Selçuk, M., (1998), Din Öğretimi Özgürleştiren Bir Süreç Olabilir mi? *İslamiyat* (1).
- Sucuoğlu, B. & Kargın, T., (2008), *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*, İstanbul, Morpa Kültür Yayınları.
- Tosun, C., (2012), *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 7. Baskı, Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Turgut, M. F., (1997), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*, 10. Baskı, Ankara.
- Tükel, Y., (2015), Görme Engelli Judocularının Denge Performanslarının İncelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Konya.
- Usta, M., (2009), Özel Eğitim Gerektiren Birey Aile ve Din Eğitimi, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* (20).
- Ünal, V., (2016), *Engellilerde Toplumsal Bütünleşme ve Dindarlık*, İstanbul, Rağbet Yayınları.
- Vural, B., (2006), *Eğitim-Öğretimde Planlama-Ölçme ve Stratejiler*, İstanbul, Hayat Yayınları.
- Vuran, S., (2013), *Özel Eğitim*, Ankara, Maya Yayınları.
- Yıldırım Doğru, S.S. - Durmuşoğlu Saltalı, N., (2011), *Erken Çocukluk Döneminde Özel Eğitim*, 2. Baskı, Ankara, Maya Akademi.
- Yıldırım, A. - Şimşek, H., (2008) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Seçkin Yayınları.
- Yıldız, H., (2004), Görme Engellilerde Tarih Eğitimi (Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Temelinde), *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara.

- Yıldız, M. A. & Duy, B., (2013), Improving Empathy and Communication Skills of Visually Impaired Early Adolescents through a Psycho-education Program, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3).
- Yılmaz, M., (2018), Alan Değişikliğiyle Özel Eğitim Okullarında Çalışan Sınıf Öğretmenleri ile Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Doyum Düzeylerinin İncelenmesi Mersin İli Örneği, *Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Mersin.
- Zengin, M., (2017), Türkiye Cumhuriyeti Dönemi Eğitim Politikalarının Din Dersi Programlarına Etkileri, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19(36).

İnternet Alıntıları

- Anayasanın 10. maddesi için; www.mevzuat.gov.tr/anayasa (10.06.2019).
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, T.C. Resmi Gazete, 26184, 31.05.2006, [https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_son.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_2012_10_10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_son.pdf), (05.09.2019).
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği, T.C. Resmi Gazete, 28296, 18.05.2012, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/05/20120518-27..htm>, (05.09.2019).
- T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Başkanlığı - T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, Türkiye Özürlüler Araştırması, 2002, http://www.tuik.gov.tr/Kitap.do?metod=KitapDetay&KT_ID=11&KITAP_ID=14, (10.09.2019).
- Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük., “Engelli” www.tdk.gov.tr, (10.09.2019).
- Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük., “Özürlü” www.tdk.gov.tr, (10.09.2019).
- WHO (2001) International classification of functioning, disability and health functioning, disability and health. Geneva: World Health Organisation <https://www.who.int/classifications/icf/en/> (10.06.2019).

EKLER

EK-1 Görüşme Formu

GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERE YÖNELİK DİN EĞİTİMİNDE ÖĞRETMENLERİN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

GÖRÜŞME KAYIT FORMU

GİRİŞ

Merhaba, ben, Süleyman Demirel Üniversitesi Din Eğitimi alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Bu araştırmanın amacı "*Görme yetersizliği olan bireylere yönelik din eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları*" tespit etmektir. Bu nedenle görme yetersizliği olan bireylere yönelik okullarda görev yapan DKAB öğretmenleriyle görüşme yapmak istiyoruz. Bu görüşmede amacımız görme yetersizliği olan bireylere yönelik din eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların neler olduğunu tespit etmek ve görme yetersizliği olan bireylerin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayarak örgün eğitime yeni bir bakış açısı kazandırmaktır. Katkınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

- Araştırma gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Vereceğiniz bilgiler araştırma dışında farklı bir amaçla kullanılmayacaktır. Ayrıca araştırma sonuçlarını yazarken görüştüğümüz bireylerin isimleri kesinlikle rapora yansıtılmayacaktır.
- Görüşmeye başlamadan önce sormak ya da söylemek istediğiniz bir şey var mı?
- Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizin için bir sakıncası var mıdır?
- İzninizle sorulara başlamak istiyorum.

A (Kişisel Bilgiler)

Adı Soyadı	
Tarih	
Cinsiyet	
Kıdem	
Engelli Yakını	

B (Öğretim Programı/İçerik)

- 1) Sizce görme yetersizliği olan bireylere yönelik mevcut öğretim programının uygulanabilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 2) Öğretim programını değiştirebilecek olsaydınız neyi değiştirirdiniz?
- 3) Öğretim programında din eğitiminden kast edilenin bilgi vermek mi ya da değerler eğitimi vermek mi olması konusunda sizin fikriniz nedir?

C (Öğretim-Yöntem-Teknik)

- 1) Sınıf içinde ne tür materyaller kullanıyorsunuz?
- 2) Materyal eksikliğiniz var mı?
- 3) Okulunuzda görme yetersizliği olan bireylere yönelik ders içi/ders dışı ne tür din eğitimi faaliyetleri yürütülmektedir?
- 4) Faaliyetlerinizi yürütürken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
- 5) Öğrencilerinizin öğrendiklerini pekiştirme noktasında ne tür ödevler veriyorsunuz?
- 6) Dersi işlerken hangi yöntem ve tekniklerden yararlanıyorsunuz?

D (Ölçme ve Değerlendirme)

- 1) Görme yetersizliği olan öğrencilerinizi ölçme ve değerlendirme yönteminiz nedir?

E (Eğitim Ortamı-Okul)

- 1) Görme yetersizliği olan öğrencilerinize yönelik okulunuzun sunduğu eğitim ortamının yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Yeterli değilse ne tür eksiklikleriniz var?
- 2) Öğrencilerin din eğitimini destekleyecek hangi teknoloji araçlarını kullanıyorsunuz?
- 3) Okulunuzun kütüphanesinde sesli veya kabartmalı sistemlerle donatılmış dini kitap vb. materyallerin olmasını öğrencileriniz açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 4) Sınıf yönetimini nasıl sağlıyorsunuz?

5) Dersin işleniş aşamalarından olan dikkat çekme ve güdülemeyi görme yetersizliği olan öğrencilerinizde nasıl uyguluyorsunuz?

6) Dersi işlemeye yardımcı olacak şekilde sınıf oturma düzenlemeleri yapıyor musunuz? Yapıyorsanız neye göre düzenleme yapıyorsunuz?

7) Okulunuzda fiziksel çevrenin düzenlenmesi ve erişilebilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

8) Görme yetersizliği olan bireylere yönelik din eğitimine karşı bakış açısını nasıl buluyorsunuz?

9) Yöneticiyle ilgili karşılaşılan problemler hakkında ne düşünüyorsunuz?

F (Aile)

1) Ailelere yönelik ne gibi destek sağlıyorsunuz?

G (Öğrenci)

1) Öğrencilerinizde inanç problemleriyle karşılaşıyor musunuz?

2) Öğrencilerin derse yönelik tutumunu nasıl buluyorsunuz?

3) Öğrencileriniz en çok hangi dini konularda sizden destek alıyorlar?

4) Öğrencileriniz derslerde neleri yapmaktan hoşlanıyorlar ve bu bağlamda neler istiyorlar?

5) Görme yetersizliği olan öğrencilerinizi bu eğitim öğretim sürecini tamamladıktan sonra istihdamları açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Ve bu süreci tamamladıktan sonra öğrencilerinizin İmam Hatip/İlahiyat ve hafızlık gibi alanlara yönelimleri oluyor mu?

6) Öğrencilerinizin görme yetersizliklerini kabullenmelerinde din eğitimi dersini almalarının bir katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?

7) Öğrencilerinizin dinin öğrenilmesi ve dini değerlerin kazanılması noktasında dini iletişim becerisi kazandığını düşünüyor musunuz?

H (Öğretmen Yeterliliği)

1) Niçin bu okulda çalışmayı seçtiniz?

2) Görme yetersizliği olan bireylere yönelik din eğitiminde öğretmen yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

3) Sizce bu kurumlarda çalışan öğretmenler hangi yeterliliklere sahip olmalıdır?

4) Karşılaştığınız sorunların çözümü noktasında herhangi bir destek alıyormusunuz?

5) Görme yetersizliği olan bireylerde kaynaştırma eğitimi mi yoksa görme yetersizliği olan bireylerin kendi okulunda okuması mı konusunda hangisinin doğru ve uygun olduğu yönünde düşünceleriniz nelerdir?

6) Sizce görme yetersizliği olan bireylere yönelik din eğitiminde karşılaşılan en büyük problemler nelerdir?

7) Görme yetersizliği olan bireylere yönelik din eğitimine katkı sağlamak için neler önerirsiniz?

EK-2 Görüşme Uygulaması İzin Formu

Tarih: 29.05.2019
Sayı : E.79617



T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü
Öğrenci İşleri Birimi

Sayı : 93389805-302[302.08.01]-E.
Konu : Tuğba TEKE'nin Anket İzni Hk.

İLGİLİ MAKAMA

Enstitümüz Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Tuğba TEKE'nin "Örgün Eğitimde Görme Engellilere Yönelik Din Eğitiminde Karşılaşılan Problemler " adlı tez konusu ile ilgili anket çalışması yapabilmesi için adı geçen öğrenciye gerekli iznin verilmesi hususunda;

Gereğini arz/rica ederim.

Doç. Dr. Muharrem GÜRKAYNAK
Enstitü Müdürü

Ek
1 - Anabilim Dalı Kurul Kararı (1 Sayfa)
2 - Anket Soruları (1 Sayfa)

Doğrulama Linki : <https://ebys.sdu.edu.tr/EvrakDogrula.html?4E3C0C07>
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Tel No: (246) 211-3202 Faks No: (246) 237-0060
E-Posta: sosyalbilimler@sdu.edu.tr İnternet Adresi: <http://sosyalbilimler.sdu.edu.tr/>

Bilgi İçin: Cannur ÇELİK
Memur (S)
Tel No: 2113046

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-3 Ana Bilim Dalı Kurul Kararı

T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
İLAHİYAT FAKÜLTESİ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI
ANABİLİM DALI KURUL KARARI

Toplantı Tarihi	Toplantı Saati	Toplantı Sayısı	Alınan Karar Sayısı
23/05/2019	14.00	161	1

Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Kurulu, Anabilim Dalı Başkanı Prof. Dr. Kemaleddin TAŞ'ın başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararı almıştır.

KARAR:

- 1- Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Fatih ÇINAR'ın danışmanlığını yaptığı yüksek lisans öğrencisi Tuğba TEKE "Örgün Eğitimde Görme Engellilere Yönelik Din Eğitiminde Karşılaşılan Problemler" adlı yüksek lisans tezi ile ilgili belirtilen illerde bulunan okullarda görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerin görüşü için hazırlanan görüşme formunun uygulanabilmesi için gerekli izinlerin alınmasının kabulünün uygunluğuna ve konunun Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne arzına oy birliği ile karar verildi.

(İmza)

Prof. Dr. Kemaleddin TAŞ
Felsefe ve Din Bilimleri
Anabilim Dalı Başkanı

(İmza)

Prof. Dr. Kemaleddin TAŞ
Din Sosyolojisi Bilim Dalı Başkanı

(İmza)

Prof. Dr. Kemaleddin TAŞ
Din Felsefesi Bilim Dalı Başkanı

(İmza)

Prof. Dr. Ramazan UÇAR
Anabilim Dalı Başkan Yardımcısı

(İmza)

Prof. Dr. Ramazan BUYRUKÇU
Din Eğitimi Bilim Dalı Başkanı

(İmza)

Prof. Dr. Hüseyin CERTEL
Din Psikolojisi Bilim Dalı Başkanı

(İmza)

Prof. Dr. Nasuh GÜNAY
Dinler Tarihi Bilim Dalı Başkanı

(İmza)

Prof. Dr. Nejdet DURAK
Felsefe Tarihi Bilim Dalı Başkanı

(İmza)

Doç. Dr. Hülya ALTUNYA
Mantık Bilim Dalı Başkanı

(İmza)

Doç. Dr. Hatice TOKSÖZ
İslam Felsefesi Bilim Dalı Başkanı

Ashım Aydın

23/05/2019

Prof. Dr. Ramazan UÇAR
Anabilim Dalı Başkan Yrd.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler :

Adı Soyadı : Tuğba TEKE

Doğum Yeri ve Yılı : Konya - 1991

Medeni Hali : Bekar

Eğitim Durumu :

Lise : Konya Merkez Anadolu İmam Hatip Lisesi

Lisans : Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Yüksek Lisans : Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı

Yabancı Diller ve Düzeyi:

1. Arapça : Süleyman Demirel Üniversitesi Yabancı Diller
Yüksekokulu Başarı Belgesi, (Öğrt. Yılı: 2011-2012)

2. İngilizce : Orta düzey

İş Deneyimi :

-Diyamet - Fahri Kur'an Kursu Öğreticiliği
(2012-2013-2014 Yaz Dönemleri)

Sertifikalar :

1. Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi Pedagojik Formasyon Eğitimi
Sertifikası, (Öğrt. Yılı: 2014-2015)

2. Selçuk Üniversitesi Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi "Manevi
Rehberlik Eğitimi" Sertifikası