



**ZİHİNSEL ENGELLİ KAYNAŞTIRMA
ÖĞRENCİLERİNİN DİN ÖĞRETİMİ
(BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM
PROGRAMININ ÖĞRENCİNİN BAŞARISINA ETKİSİ)**

Teceli KARASU

**Doktora Tezi
Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı
Doç. Dr. Eyup ŞİMŞEK
2017
Her Hakkı Saklıdır**

**T.C.
ATATÜK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

Teceli KARASU

**ZİHİNSEL ENGELLİ KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN DİN
ÖĞRETİMİ (BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM
PROGRAMININ ÖĞRENCİNİN BAŞARISINA ETKİSİ)**

DOKTORA TEZİ

**TEZ YÖNETİCİSİ
Doç. Dr. Eyup ŞİMŞEK**

ERZURUM- 2017



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



TEZ BEYAN FORMU

10.02.2017

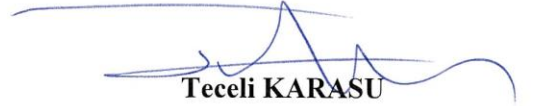
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

BİLDİRİM

Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “**ZİHİNSEL ENGELLİ KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN DİN ÖĞRETİMİ (BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRENCİNİN BAŞARISINA ETKİSİ)**” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.


Teceli KARASU



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



TEZ KABUL TUTANAĞI

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Doç. Dr. Eyüp ŞİMŞEK danışmanlığında, Teceli KARASU tarafından hazırlanan bu çalışma 10.02.2017 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından. Din Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Cemal TOSUN İmza: 

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Huseyin YILMAZ İmza: 

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Abbas ÇELİK İmza: 

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Nurullah ALTAŞ İmza: 

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Eyüp ŞİMŞEK İmza: 

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine aittir. / /

Prof. Dr. Mehmet TÖRENEK
Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	IV
ABSTRACT	V
KISALTMALAR DİZİNİ	VI
TABLolar DİZİNİ	VII
ŞEKİLLER DİZİNİ	VIII
GRAFİKLER DİZİNİ	IX
ÖNSÖZ.....	XII

GİRİŞ

I. PROBLEM DURUMU.....	1
II. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	2
III. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	3
IV. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZİ	3
V. SAYILTILAR.....	4
VI. ARAŞTIRMANIN KAPSAMI VE SINIRLILIKLARI	4

BİRİNCİ BÖLÜM**KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

1.1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	5
1.1.1. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı.....	5
1.1.1.1. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı, Modeller ve Öğrenme.....	5
1.1.1.2. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Din Eğitimi	33
1.1.1.3. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Zihinsel Engelli Bireyler	38
1.1.2. Zihinsel Engelli Öğrenciler ve Eğitimleri	41
1.1.2.1. Zihinsel Engellilik	42
1.1.2.2. Zihinsel Engelli Öğrencilere Yönelik Eğitim Ortamları	51
1.1.2.3. Zihinsel Engelli Öğrencilere Yönelik Öğretim Programları	53
1.1.2.4. Zihinsel Engelli Öğrencilere Yönelik Eğitimde Yöntem	55
1.1.2.5. Zihinsel Engelli Öğrenciler ve İDKAB Dersi Öğretim Programı	59
1.1.3. Kaynaştırma Eğitimi.....	67
1.1.3.1. Kaynaştırma Eğitimi, Tarihçesi ve Yasal Dayanakları	68
1.1.3.2. Kaynaştırma Eğitiminin Dayandığı Teoriler	72

II

1.1.3.3. Kaynaştırma Eğitiminin Amacı, Temel İlkeleri ve Yararları	82
1.1.3.4. Kaynaştırma Eğitiminin Öğeleri ve Uygulama Çeşitleri.....	88
1.1.3.5. Kaynaştırma Destek Eğitim Hizmetleri ve Öğretimin Bireysel Gereksinimlere Göre Uyarlanması	102
1.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	106
1.2.1. Engellilere Yönelik Din Eğitimi Konu Edinen Çalışmalar.....	106
1.2.2. Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışı ve Din Eğitimi İlişkisini Konu Edinen Çalışmalar.....	111
1.2.3. Kaynaştırma Eğitimi Konu Edinen Çalışmalar	112

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2. 1. ARAŞTIRMA MODELİ	118
2.2. ÇALIŞMA GRUBU	120
2.3. UYGULAMA ORTAMI.....	125
2.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	126
2.4.1. Başarı Testi Formu	127
2.4.2. Öğretmen Gözlem Formu.....	127
2.4.3. Öz Değerlendirme Formu.....	127
2.4.4. Veli Görüşme Formu.....	128
2.5. ÖĞRETİM MATERYALİNİN HAZIRLANMASI.....	128
2.6. UYGULAMA SÜRECİ.....	129
2.7. VERİLERİN ANALİZİ	130
2.8. ARAŞTIRMANIN GEÇERLİLİĞİ	132

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

3.1. İNANÇ ÖĞRENME ALANINA İLİŞKİN BULGULAR.....	135
3.2. İBADET ÖĞRENME ALANINA İLİŞKİN BULGULAR	147
3.3. HZ. MUHAMMED (SAV) ÖĞRENME ALANINA İLİŞKİN BULGULAR	157
3.4. KUR'AN ve YORUMU ÖĞRENME ALANINA İLİŞKİN BULGULAR	166
3.5. AHLAK ÖĞRENME ALANINA İLİŞKİN BULGULAR	178

3.6. DİN ve KÜLTÜR ÖĞRENME ALANINA İLİŞKİN BULGULAR	189
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....	205
KAYNAKÇA	218
EKLER.....	235
EK 1. Araştırma İzin Belgesi	235
EK 2. Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışına Dayalı Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyali	237
EK 3. Başarı Testi Formu	278
EK 4. Öğretmen Gözlem Formu	284
EK 5. Öz Değerlendirme Formu	290
EK 6. Veli Değerlendirme Formu	296
ÖZGEÇMİŞ.....	298

ÖZET

DOKTORA TEZİ

ZİHİNSEL ENGELLİ KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK DİN EĞİTİMİ (BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRENCİNİN BAŞARISINA ETKİSİ)**Teceli KARASU****Tez Danışmanı: Doç. Dr. Eyup ŞİMŞEK****2017, 298****Jüri: Doç. Dr. Eyup ŞİMŞEK (Danışman)****Prof Dr. Cemal TOSUN****Prof. Dr. Hüseyin YILMAZ****Prof. Dr. Nurullah ALTAŞ****Prof. Dr. Abbas ÇELİK**

Türkiye’de hafif düzey zihinsel engelli öğrenciler kaynaştırma yolu ile genel eğitim sınıflarında eğitim görmektedirler. Bu sınıflarda 2005-2006 eğitim ve öğretim yılından itibaren yapılan din eğitiminin dayandığı kurumlardan biri de yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıdır. Ancak, öğrenmenin birey tarafından yapılandırılarak gerçekleştiğini iddia eden bu yaklaşımın zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerine uygun olup olmadığı henüz yeterince tartışılmamıştır. Bu araştırmanın amacı, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı örgün din eğitiminin zihinsel engelli öğrencilerin başarılarına etkisini tespit etmektir. Bu amaçla, ilköğretim 4. sınıfta okuyan 6 hafif düzey zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerine yönelik genel eğitim sınıfında verilen eğitime ek olarak, destek eğitim odasında bir eğitim ve öğretim yılı boyunca haftada 2’şer saat eğitim yapılmıştır. Yarı deneysel olarak tasarlanan çalışma tek denekli çoklu başlama modeline göre düzenlenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen Başarı Testi, Öğretmen Gözlem Formu, Öz Değerlendirme Formu ve Veli Değerlendirme Formlarına dayanan ön test, son test ve kalıcılık testleri ile bu eğitimin sonuçları belirlenmeye çalışılmıştır.

Eğitim sürecinde elde edilen veriler, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (İDKAB) dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına göre tasnif edilerek ortaya konulmuştur. Öğrenciler tek tek ele alınarak İDKAB dersi öğretim programında yer alan kazanımları başarma dereceleri yüzdeler olarak belirtilmiştir. Ayrıca, çalışma grubu öğrencilerinin din eğitimlerine ilişkin özel bulgular, betimsel olarak işlenmiştir. Çalışma sonucunda yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayalı kaynaştırma din eğitiminin zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin başarılarını olumlu etkilediği görülmüştür. Bu çerçevede öğrencilerin toplumdan özellikle de akranlarından etkilendiği, zaman verildiğinde dini bilgiyi yapılandırdıkları, normal bireylerin dini davranışlarını anlamlandırdıkları, daha duygusal oldukları, günlük yaşamda kullanılmayan dini bilgileri unuttukları, hedef kazanımları elde ettikleri, başardıkça öz güven ve öz saygılarının arttığı ve değerleri içselleştirdikleri tespit edilmiştir. Bu sonuçlara bağlı olarak, zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerine (ZEKÖ) yönelik dini etkinliklerin tasarlanması, destek eğitim odasında Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) ve Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı (BÖP) dâhilinde din eğitiminin bireyselleştirilmesi ve gündelik hayatta öğrencilerin bağımsız yaşamalarını destekleyen dini etkinliklere yer verilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, Din Eğitimi, Zihinsel Engelliler, Yapılandırmacılık.

ABSTRACT**Ph. D. DISSERTATION****RELIGION EDUCATION OF MENTALLY DISABLED INCLUSIVE EDUCATION STUDENTS (THE EFFECT OF THE INDIVIDUALIZED TEACHING PROGRAM ON THE SUCCESS OF THE STUDENT)****Teceli KARASU****Advisor: Assoc. Prof. Dr. Eyüp ŞİMŞEK****2017, 298****Jury: Assoc. Prof. Dr. Eyüp ŞİMŞEK (Advisor)****Prof Dr. Cemal TOSUN****Prof. Dr. Hüseyin YILMAZ****Prof. Dr. Nurullah ALTAŞ****Prof. Dr. Abbas ÇELİK**

In Turkey, mild level mentally disabled students are educated in general education classes by means of integration. One of the theories that the religion education given in these classes since 2005-2006 training and education year, based on is the constructivist learning approach. However, it is not yet adequately discussed whether this approach, which claims that the learning is actualized by being structured by the individual, is suitable for inclusive students with mental retardation. The aim of this research is to determine the effect of organized (örgün) religion education based on a constructivist learning approach on the achievement of mentally retarded students. For this purpose, 2 hours of instruction a week were provided during the education and training year in the supportive education room in addition to the training given in the general education class for 6 mild level mentally disabled students in the 4th grade primary school. This Quasi Experimental Designs study is organized according to the single-task multiple-baseline model. The results of this study were tried to be determined by the pre-test, post-test and permanence tests based on Achievement Tests, Teachers Observations Forms, the Self-Assessment Forms and Parent Evaluation Forms.

The data obtained in the education process were classified according to the learning areas in the curriculum of the Primary School Religious Culture and Ethic Knowledge (İDKAB) course. The students were evaluated individually and the degrees of achieving achievements included in the İDKAB course curriculum were stated as percentages. In addition, special findings concerning religion education of the study group students are descriptively handled. As a result of the study, it was seen that inclusive religion education based on constructivist learning view positively affected the achievements of the mentally disabled inclusive education students. In this frame, it has been determined that students are influenced by the community especially by the peers, when they are given time they construct religious knowledge, they mean the religious behavior of normal individuals, they are more emotional, they forget unused religious information in everyday life, they achieve target achievements, and as long as they succeed they internalize the values and their self confidence and self-esteem is increased. Depending on these results, it may be suggested to design religious activities for mentally disabled inclusive education students (ZEKÖ), individualize religious education within the Individualized Education Program (BEP) and Individualized Teaching Program (PEP) in the supportive education room and accommodate religious activities which support the independent life of the students in everyday life.

Keywords: Inclusion, Religion Education, Mentally Disabled, Constructivism

KISALTMALAR DİZİNİ

AAIDD	: Amerikan Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AAMR	: American Association on Mental Deficiency
AÜİFD	: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı
BÖP	: Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı
BDT	: Bilişsel Demokratik Teori
DELB	: Dikkat Eksikliği ve Hipereaktivite Bozukluğu
Dem	: Değerler Eğitim Merkezi
DEÜİFD	: Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi.
DİA	: Diyanet İslam Ansiklopedisi
DİB	: Diyanet İşleri Başkanlığı
DSM-V	: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders- V
IDEA	: The Individuals with Disabilities Education Act.
İDKAB	: İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
İLEP	: İntermitten, Limited, Extensive and Pervasive
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ODKAB	: Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
OECD	: Organisation for Economic Cooperation and Development
ÖGÖ	: Özel Gereksinimli Öğrenci
RAM	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi
Sav.	: Sallallahu aleyhi ve sellem
ss.	: Sayfa sayısı aralığı
vd.	: Ve diğerleri
vb.	: Ve benzeri
ZEKÖ	: Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencileri
WISC	: Wechsler Intelligence Scale for Children
3N	: Neden, Niçin Nasıl

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1.1. Öğrenme Döngüsü Kuramları ve Aralarındaki Geçiş Tablosu	18
Tablo 1.2. IQ ve Uyumsal Davranış Puanlarına Göre Zihinsel Yetersizliğin Sınıflandırılması	45
Tablo 1.3. İDKAB Dersi Öğretim Programında Yer Alan Öğrenme Alanları ve Üniteler	63
Tablo 1.4. İDKAB Dersi Öğretim Programı Kazanımları ile İlişkili Özel Eğitim Kazanımları Tablosu	65



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. 5E Öğrenme Döngüsü Modeli Basamakları 16



GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 3.1. E1'in İnanç Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi).....	136
Grafik 3.2. E2'nin İnanç Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi).....	138
Grafik 3.3. E3'ün İnanç Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi).....	140
Grafik 3.4. E4'ün İnanç Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi).....	142
Grafik 3.5. K1'in İnanç Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi).....	144
Grafik 3.6. K2'nin İnanç Öğrenme alanında belirlenen kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)	146
Grafik 3.7. E1'in İbadet Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi).....	148
Grafik 3.8. E2'in İbadet Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımları Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi).....	150
Grafik 3.9. E4'ün İbadet Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımları Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi).....	152
Grafik 3.10. K1'in İbadet Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımları Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)	154
Grafik 3.11. K2'nin İbadet Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımları Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)	156
Grafik 3.12. E1'in Hz. Muhammed (Sav) Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi).....	158
Grafik 3.13. E2'nin Hz. Muhammed (Sav) Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi).....	159
Grafik 3.14. E3'ün Hz. Muhammed (Sav) Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi).....	161
Grafik 3.15. E4'in Hz. Muhammed (Sav) Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi).....	162

Grafik 3.16. K1'in Hz. Muhammed (Sav) Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi).....	163
Grafik 3.17. K2'nin Hz. Muhammed (Sav) Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi).....	165
Grafik 3.18. E1'in Kur'an ve Yorumu Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)	167
Grafik 3.19. E2'nin Kur'an ve Yorumu Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi).....	169
Grafik 3.20. E3'ün Kur'an ve Yorumu Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)	171
Grafik 3.21. E4'ün Kur'an ve Yorumu Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)	173
Grafik 3.22. K1'in Kur'an ve Yorumu Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)	174
Grafik 3.23. K2'nin Kur'an ve Yorumu Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)	176
Grafik 3.24. E1'in Ahlak Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)	179
Grafik 3.25. E2'nin Ahlak Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)	181
Grafik 3.26. E3'ün Ahlak Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)	183
Grafik 3.27. E4'ün Ahlak Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)	184
Grafik 3.28. K1'in Ahlak Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)	186
Grafik 3.29. K2'nin Ahlak Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)	188
Grafik 3.30. E1'in Din ve Kültür Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)	190
Grafik 3.31. E2'nin Din ve Kültür Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)	193

Grafik 3.32. E3'ün Din ve Kültür Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)	196
Grafik 3.33. E4'ün Din ve Kültür Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)	198
Grafik 3.34. K1'in Din ve Kültür Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)	200
Grafik 3.35. K2'nin Din ve Kültür Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)	202



ÖNSÖZ

Her insan diğ erinden farklı özellikler taşımasına rağmen, bu farklılıklar bazılarında daha belirgindir. Normal insanlardan ciddi derecede farklılaş an birkaç özel gereksinimli grup vardır. Bu gruplardan en yaygın olanı zihinsel engellilerdir. Zihinsel engelli öğrenciler de normal bireyler gibi çeş itli haklara sahiptirler. Bu haklardan biri de eğitim hakkıdır. Birçok ulusal ve uluslararası yasalarda kabul edildiğ i gibi, İslam dini de zihinsel engelli bireylerin baş ta din eğ itimi olmak üzere eğ itimin bütün alanlarından yararlanma hakkını güvence altına almıştır. Zira İslam dini açısından bu kimseler eda ehliyetine sahip olmasalar bile hak ehliyetine sahiptirler. Bu hak, onların normal bireyler gibi ancak farklılıklarını dikkate alan bir eğ itim almalarını gerekli kılar. Engelliler arasında önemli bir yekûn tutan zihinsel engellilerin eğ itimleri toplum için de zaruridir. Zira bu kimseler ancak eğ itim sayesinde hayatlarını ikame etme imkanını elde edebilir ve böylece topluma yük olmaktan uzaklaşabilirler. Engellilerin normal hayatta yaşamlarını bağımsız olarak sürdürmelerine katkıda bulunabilecek önemli bir unsur da din dersleridir. Bu kapsamda ülkemizde zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ek olarak son yıllarda müfredat programında yer bulan seçmeli Temel Dini Bilgiler, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Kur'an-ı Kerim dersleri ile öğrencilerin eğ itimlerine katkıda bulunulmaya çalışılmaktadır.

Ülkemizde, 2005-2006 eğ itim ve öğretim yılından itibaren yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temel alınmaya başlanmıştır. Eğ itimde benimsenen bu yaklaşım aynı şekilde din eğ itimine uyarlanmıştır. Son yıllarda bu yaklaşımın normal öğrencilerin din eğ itimlerine etkisine dair pek çok çalışma yapılmıştır. Ancak zihinsel engellilerin %90'nına yakını oluşturulan zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerine (ZEKÖ) uygunluğ u ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı verilen kaynaştırma din eğ itimin ZEKÖ'lerin başarılarına etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bununla birlikte çalışma, zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerin dini öğrenmelerinin nasıl gerçekleştiğ ine dair ipuçları ortaya koyma amacını da taşımaktadır.

Çalışma, Giriş hariç dört bölümden oluşmaktadır. Giriş kısmında çalışmanın problemi, amacı, önemi ve kapsamı belirtilmiştir. Birinci bölümü oluşturan Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar kısmında, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, zihinsel

engelli bireylerin eğitimleri ve kaynaştırma eğitimi ana hatları ile ele alınmıştır. Ayrıca araştırma konusuyla ilgili olduğu düşünülen daha önceki çalışmalara yer verilmiştir. İkinci bölümü oluşturan Yöntem kısmında çalışmanın modeli, araştırma grubunun oluşturulması ve özellikleri, veri toplama araçları, öğretim materyallerinin özellikleri, araştırma ortamı ve çalışmanın güvenilirliği ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Üçüncü bölüm olan Bulgular ve Yorum kısmında 2015/2016 eğitim ve öğretim dönemi boyunca programın uygulanması sürecinde elde edilen bulgular İDKAB dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına göre işlenmiştir. Sonuç, Tartışma ve Öneriler kısmında ise bulgulara dayalı elde edilen sonuçlar, benzer araştırma sonuçları ile karşılaştırılmış ve araştırma sonuçlarına dayalı olarak önerilere yer verilmiştir.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında pek çok insanın emeği geçmiştir. Öncelikle başta bu çalışma olmak üzere, akademik hayatımın her aşamasında bana güven verip destek sağlayan danışmanım Doç. Dr. Eyüp Şimşek hocama minnet borçluyum. Öğrencisi olmak ile övünç duyduğum Prof. Dr. Abbas Çelik ve Prof. Dr. Nurullah Altaş'a ufuk açıcı fikirlerinden ötürü şükranlarımı sunarım. Çalışma sürecinde görüş ve önerilerini esirgemeyen ve her daim destek sunan Yrd. Doç. Dr. Yılmaz Mutlu ve Arş Gör. Ayhan Bilmez'e teşekkür ederim. Yoğun bir program içerisinde tezimi okuyarak katkı sağlayan, Yrd. Doç. Dr. Mehmet Salmazzem ve Aslan Ali Demirkol hocalarıma müteşekkirim. Son olarak araştırmada yer alan çalışma grubu öğrencileri, aileleri, öğretmenleri, Eko İnşaat ve Selçuklu ilkokulu idarelerine teşekkür ederim.

Erzurum-2017

Teceli KARASU

GİRİŞ

I. PROBLEM DURUMU

İlk insanın yaratılmasıyla başlayan ve gittikçe gelişen bir alan olan eğitim, yapılan araştırmalar, yeni gelişen yaklaşım ve modellerden etkilendiği gibi, çeşitli bilim dallarının ekonomik, politik, kültürel ve sosyal ilişkilerinden de etkilenmektedir. Son yıllarda öğrencinin merkeze alındığı ve bilginin öğrenci tarafından yapılandırıldığı vurgusunu yapan yapılandırmacı öğrenme anlayışı, dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim anlayışında hâkim bir eğilim olmaya başlamıştır.

Örgün eğitimde, birbirlerinden farklı kategoride değerlendirilebilecek öğrenciler eğitim almaktadır. Bu kategorilerden biri de zihinsel engelli öğrencilerdir. Bu öğrenciler akranlarından farklı bireysel özelliklere ve yeterliliklere sahip olmaları hasebiyle farklılıkları doğrultusunda bir eğitim sürecine ihtiyaç duyarlar. Bu kapsamda onlara yeteneklerini en iyi şekilde kullanmalarını sağlamak ve toplumla bütünleşmelerine yardımcı olmak amacı ile kaynaştırma eğitimi sağlanmaktadır. Öğrencilerin kaynaştırma yolu ile eğitim aldıkları alanlardan biri din eğitimidir. Bu eğitim, okullarda yapılandırmacı anlayışa dayalı olarak hazırlanan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (İDKAB) dersi öğretim programı çerçevesinde yürütülmektedir. Ancak bireylerin daha çok; düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmelerini önceleyen (Saban, 2009:121-134) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı hazırlanan İDKAB dersi öğretim programının, zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerine (ZEKÖ) uygunluğu konusunda yeterli veri bulunmamaktadır. Benzer şekilde okullarda uygulanan kaynaştırma uygulamasının zihinsel engelli öğrencinin din eğitimi başarısı üzerindeki etkisi henüz açıklığa kavuşturulamamıştır.

Bu kapsamda; araştırmanın temel problemi; “İDKAB dersi öğretim programı çerçevesinde yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayalı olarak verilen eğitim, zihinsel engelli kaynaştırma öğrencisinin başarısını nasıl etkiler?” şeklinde belirlenmiştir.

Söz konusu problemin daha detaylı ele alınmasını temin etmek bakımından aşağıda verilen alt problemlere cevap aranmıştır.

1. İDKAB dersi öğretim programı çerçevesinde yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayalı olarak verilen eğitimin ZEKÖ'nün İnanç öğrenme alanındaki başarılarına etkisi nedir?
2. İDKAB dersi öğretim programı çerçevesinde yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayalı olarak verilen eğitimin ZEKÖ'nün İbadet öğrenme alanındaki başarılarına etkisi nedir?
3. İDKAB dersi öğretim programı çerçevesinde yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayalı olarak verilen eğitimin ZEKÖ'nün Hz. Muhammed (Sav) öğrenme alanındaki başarılarına etkisi nedir?
4. İDKAB dersi öğretim programı çerçevesinde yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayalı olarak verilen eğitimin ZEKÖ'nün Kur'an ve Yorumu öğrenme alanındaki başarılarına etkisi nedir?
5. İDKAB dersi öğretim programı çerçevesinde yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayalı verilen eğitimin ZEKÖ'nün Ahlak öğrenme alanındaki başarılarına etkisi nedir?
6. İDKAB dersi öğretim programı çerçevesinde yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayalı olarak verilen eğitimin ZEKÖ'nün Din ve Kültür öğrenme alanındaki başarılarına etkisi nedir?
7. ZEKÖ'lerin dini öğrenmelerine özel olarak değerlendirilebilecek söz ve davranışlar nelerdir?

II. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın temel amacı, İDKAB dersi öğretim programı çerçevesinde yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayalı verilen din eğitimin, zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin başarılarına etkisini belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda İDKAB dersi öğretim programı çerçevesinde yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayalı olarak verilen eğitimin, ZEKÖ'nün İnanç, İbadet, Hz. Muhammed (Sav), Kur'an ve Yorumu, Ahlak, Din ve Kültür öğrenme alanındaki başarılarına etkisi ayrı ayrı incelenmesi hedeflenmektedir. Ayrıca bu araştırmayla, Zihinsel engelli öğrencilere yönelik kaynaştırma din eğitiminde dikkat çeken özel hususların tespit edilmesi, amaçlanmaktadır.

III. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

2015-2016 Eğitim ve Öğretim yılı itibariyle örgün eğitimde 288,499 özel eğitim öğrencisi yer almaktadır. Bu öğrencilerin 81,380'i ilkokulda, 92,032'si ortaokulda, 27,730'u ise ortaöğretimde kaynaştırma yoluyla eğitim almaktadır (MEB, 2016: 34). Kaynaştırma yolu ile eğitim alanların büyük bir kısmını ise zihinsel engelli öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrenciler; ilkokul 4. sınıftan itibaren zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ile seçmeli Hz. Muhammed'in Hayatı, Kur'an-i Kerim ve Temel Dini Bilgiler dersleri ile karşılaşmaktadırlar. Ancak yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayalı hazırlanan bu derslere ait programların zihinsel engelli öğrencilere uygunluğu henüz tam olarak ortaya konulmamıştır. Bu çalışma, yapılandırmacı anlayışa dayalı verilen din eğitiminin ZEKÖ'nün başarısına etkisinin bilimsel olarak ortaya koyması açısından önemlidir.

Literatür taraması ışığında kaynaştırma eğitimi, yapılandırmacı anlayışa dayalı öğrenme yaklaşımı ve zihinsel engelliler hakkında bilgi veren bu çalışma, ayrıca;

1. Örgün eğitimde kaynaştırma öğrencilerinin buldukları sınıflarda eğitim veren İDKAB dersi öğretmenlerine pratik katkı sağlaması,
2. İDKAB dersi öğretmen adaylarına uygulama alanında zenginlik ve açılım sağlaması,
3. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik olarak yürütülen din eğitimi ile ilgili araştırmalara ışık tutması,
4. ZEKÖ'lerin dini öğrenmelerinin nasıl gerçekleştiğine dair bilgiler vermesi,
5. Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerine yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayalı İDKAB dersi öğretim programını değerlendirme noktasında katkı sağlaması açısından önem arz etmektedir.

IV. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZİ

Hipotez, bilimsel bir yöntemde olaylar arasında ilişkiler kurmak ve olayları bir nedene bağlamak üzere tasarlanan ve geçerli sayılan önermedir (Genç, 2013: 86). Bu kapsamda araştırmanın temel hipotezi, "İDKAB dersi öğretim programı çerçevesinde yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayalı verilen din eğitimi, zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin başarısını olumlu etkiler." şeklinde belirlenmiştir.

V. SAYILTILAR

1. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere yönelik Hastaneler, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından konulan tanılar doğru olduğu kabul edilmiştir.
2. Programın etkililiğinin test edilmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama araçlarının yeterli olduğu kabul edilmiştir.
3. Programın uygulayıcılar tarafından doğru uygulandığı kabul edilmiştir.

VI. ARAŞTIRMANIN KAPSAMI VE SINIRLILIKLARI

1. Araştırma İlkokul 4. sınıfta eğitim gören 6 zihinsel engelli kaynaştırma öğrencisi ile sınırlıdır.
2. Araştırma 2015-2016 eğitim ve öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Araştırma İDKAB dersi 4. sınıf öğretim programında yer alan 6 öğrenme alanında belirlenen kazanımları ile sınırlıdır.
4. Araştırma sınıfta İDKAB dersi öğretim programı ve destek eğitim odasında yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayalı hazırlanan program denemesi ile sınırlıdır.
5. Araştırmada elde edilen veriler ve ulaşılan bulgular, veri toplama araçlarının kapsamı ile sınırlıdır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, zihinsel engelliler ve eğitimleri ve kaynaştırma eğitimi ele alınacaktır.

1.1.1. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı; yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, modeller ve öğrenme, yapılandırmacı öğrenme anlayışı ve din eğitimi, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve zihinsel engelli öğrenciler alt başlıklarında işlenecektir.

1.1.1.1. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı, Modeller ve Öğrenme

Modern dönemden post modern döneme geçişte en önemli değişimlerin gerçekleştiği alanlardan biri bilim anlayışındaki değişimdir. Postmodern dönemde nesnelci bilim anlayışı yerine öznelci bilim anlayışı savunularak, “tek doğru” veya egemen düşünceye dayalı anlayış yerine, özne merkezli çoğulcu bir anlayış ileri sürülmektedir. Bu anlayışa göre bilim nesnel bilgi üretme süreci değil, daha çok dünyanın göreliliğini temel alan bir süreçtir. Dolayısıyla bu anlayışa göre sosyal olgular, sosyal davranışı belirleyen genellenebilir yasalar türetmek yoluyla değil, bir durumun kendine özgü boyutlarının ayrıştırılması ile anlaşılabilir (Oers, 2011: 84-88; Zengin, 2010: 25-26).

Post modern dönemle beraber yeni bilim anlayışının nüfuz ettiği alanlardan biri öğrenme ve doğasıdır. Bu dönemde, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ifade eden davranışçı yaklaşımlar yetersiz, öğrenmeyi basitleştirici ve indirgemeci bulunmaktadır. Bu öğrenme teorileri yerine öğrenmenin bilişsel ve duyuşsal boyutlarını içeren yeni kuramlar ön plana çıkmaktadır (Özden, 2008: 21; Zengin, 2010: 14).

Davranışçı kuramların yetersizliklerini dile getiren ve buna alternatif olarak ortaya atılan görüşleri ise iki grupta toplamak mümkündür. Bunlardan biri yine davranışçı kuramlar gibi nesnelci bir bakış açısına sahip olan; ancak öğrenmenin dışsal etmenlere göre değil, içsel olarak ortaya çıkan bilişsel süreçlere göre oluştuğunu ileri süren bilişsel kuramlardır. Öğrenmeyi doğrudan gözlenemeyen zihinsel bir süreç olarak gören bu kuramlar, bilgi ve gerçek konusunda nesnel bir pozisyon tercih ederler. Diğerisi ise bilgi ve gerçek konusunda öznel bir pozisyon alan ve günümüz eğitim programlarına yön veren yapılandırmacılık kuramıdır. Bilgi ve öğrenmeye dair kullandığı temel fikirler konusunda bilişselciliğin birçok boyutundan istifade eden bu yaklaşım, öznel bir tavırla, gerçeği bilmenin birçok yolu olabileceği varsayımına dayanır (Zengin, 2010: 19-26).

Alan yazın incelendiğinde, yapılandırmacılık kavramının yerine “inşacılık”, “oluşturmacılık”, “etkileşimcilik”, “yapılandırıcılık”, “yapısalcılık” ve “yeniden kurmacılık” gibi birçok kavram kullanılmaktadır (Durmuş, 2007; Şimşek, 2004: 133-134, Kızılabdullah, 2008: 19). Bu çalışmada yapılandırmacılık kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile ilgili detaylı açıklamalar Kant, Vico, Glasersfeld, Piaget, Vygotsky gibi düşünürlerin eserlerinde bulunabilir (Kaymakcan, 2007:181). Ancak bu kavramın esas kökeni, septiklerin “gerçek dünyanın mutlak bilgisine sahip olunamayacağı” yönündeki anlayışlarına dayanmaktadır (Sağlam ve Bilgili, 2006: 272). Yapılandırmacılık tarafından ifade edilen temel fikirler, geçmişte birçok kişi tarafından telaffuz edilmesine rağmen, günümüzde dominant olmasının temel nedeni eski fikirlerin şuan yaygın bir şekilde kabul edilmesi ve bilişsel psikolojideki araştırmalar ile desteklenmesidir (Hein, 2005, akt. Zengin, 2010: 26). Diğer bir neden ise yapılandırmacı öğrenme anlayışının; doğal ve teknolojik ortamlarda öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturmalarına ve kendi kendilerine düşünmeyi öğrenmelerine olanak tanınması ve bunu sağlamasıdır (Demirel, 2015: 161).

Öğrenmeyi açıklamak için bilgi ve bilginin oluşum sürecinin ortaya konulması önemlidir. İlk bu amacı gerçekleştirmek üzere işe koşulan yapılandırmacılık daha sonra öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşıma dönüşmüştür (Demirel, 2012: 221). Bu yaklaşıma göre bilgi bilenden bağımsız değildir. Bilgi, bireylerin nesnelere ile olan ilişkilerinden, bireyler tarafından etkin olarak

oluşturulmaktadır. Yani öğrenenler, edilgen olarak bilgiyi beklemek yerine aktif olarak öğrenme süreçlerine katılarak kendileri bilgiyi oluştururlar (Sağlam ve Bilgili, 2006: 274). Bu anlayışa göre, bireyler bilgiyi aktif olarak alır, önceki bilgilerin bağlantısını kurar ve kendi yorumu haline getirirler. Başka bir ifade ile bilgiyi önceki bilgiler ile ilişkilendirerek yapılandırır.

Literatürde farklı tanımları ve özellikleri olan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının genel olarak üç temel varsayımı vurguladığı söylenebilir.

1. Bilgi, pasif olarak ya da kişisel bir katkı olmaksızın inşa edilemez; bilgi aktif olarak bilen özne tarafından yapılandırılır. Dolayısıyla bu yaklaşıma göre teoriler kesin değil değişebilir.
2. Anlama, adaptasyon sonucu ortaya çıkar. Bu yüzden kişi kendi tecrübeleri ve bilgi birikimi ile karşılaştığı konu arasında uyumlandırma sağlayarak ele alınan konuyu anlar. Zira bu yaklaşıma göre öğrenme, önceki bilgi ve deneyimlerle yeni bilgi ve deneyimlerin etkileşiminin zihinde yeniden yapılandırılarak gerçekleşmesidir. Daha çok öğrencinin gerçek yaşamda kazanmış olduğu deneyimlerle ilgilenen bu kurama göre, bir bilginin öğrenilmesi için gerçek yaşantı içinde bizzat deneyimlenmesi ve karşılaştırılması gerekir.
3. Bilgi, etkileşim sonucu oluşturulur. Bu etkileşimde kullanılan dil ve içinde bulunulan sosyal yapı önemlidir.

Bireyin kendi bilgisini anlamlı hale getirmesini amaçlayan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrenme sürecinin merkezine bireyi alır ve tüm ilkelerini bireyi merkeze alarak inşa eder. Bu yaklaşımın dayandığı temel ilkeler genel olarak aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Senemoğlu, 2011: 626; Aykan, 2014: 24).

- Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı öğretmeyi değil, öğrenmeyi esas alan bir süreçtir.
- Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenme, bilgilerin rafine edilmesi ve yapılandırılmasıdır. Bireyin etkin olduğu bu süreçte bilginin ezberlenmesinin aksine, transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur.
- Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenme hiyerarşik veya doğrusal olan bir süreç değildir. Bireyler bazen öğrenme esnasında öğrenmeyi öğrenirler.

- Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında yaşamla ilgili olma, birincil bilgi kaynakları ve güncellik öğrenmede önemli bir yere sahiptir.
- Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenme sosyal bir ortamda gerçekleşen fakat bireysel olan bir süreçtir. Dolayısıyla anlam oluşturma çabasının en temel unsuru zihindir. Etkileşimin dinamik ve çok boyutlu olması, zihnin bilgiyi yapılandırmasında önemlidir.
- Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre bilginin yapılandırılmasında ön bilgiler, inançlar, ön yargılar, dünya görüşü gibi unsurlar etkili olmanın ötesinde, belirleyici durumdadır.
- Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenme bağlamsaldır. Yani bir bağlam içerisinde oluşur.
- Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenme ve dil iç içedir. Dil bilgiyi iletmez ancak, alıcının kavramsal yapısını çok iyi yönlendirir.
- Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında güdülenme öğrenmede anahtar bir öğedir. İlgi uyandıran sorularla güdülenme sağlanmaya çalışılır.
- Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenme, öğretim süreci bağlamında değerlendirilir. Değerlendirme, öğretimden ayrı olarak değil, öğretimin içinde sürece yayılarak yapılır.
- Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre, eğitim programını tümdengelim yöntemi ile temel kavramlar etrafında yapılandırmak esastır.
- Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenenlerin duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmak ve bunlara değer vermek önemlidir.

1.1.1.1.1. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Çeşitleri

Çağdaş eğitimde önemli bir etkiyi bünyesinde taşıyan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının birçok çeşidi vardır. Bunlardan bilişsel, sosyal, radikal, fiziksel, evrimsel, postmodern, bilgi- işlem ve sibernetik en çok dikkat çekenlerdir (Aykan, 2014: 16). Burada literatürde ön plana çıkan ve bu teorinin omurgasını oluşturduğu düşünülen üç çeşidinden bahsedilecektir. Bunlar, Piaget'in düşüncelerine dayalı olarak sistemleşen bilişsel yapılandırmacılık, Glasersfeld'in düşüncelerine dayalı olarak nesnelliği tamamıyla yok sayan radikal yapılandırmacılık ve Vygotsky'nin anlam oluşturma ve

biliş konusunda sosyal yaşam, dil ve iletişimin rolünü vurgulayan sosyal yapılandırmacılıktır.

Bilişsel Yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacılık (personal constructivism) fikrinin öncüsü 20. yüzyıl gelişim psikolojisinin en etkili isimlerinden biri olan Jean Piagettir (1896-1980). Fiziksel ve biyolojik olarak büyümenin yanında insanın bilişsel olarak da geliştiğine inanan Piaget'e göre bilgi olarak adlandırdığımız şey, bağımsız bir gerçeğin temsili olamaz. O, insan zihni gelişiminin adaptasyon (adaptation) ve örgütlenme (organization) süreçleri ile ilerlediğini düşünmektedir. Bilginin yapılandırılmasının izahında ise şema, özümleme (assimilation), uyarılma (accomodation) ve bilişsel denge kavramlarını kullanmaktadır (Senemoğlu, 2011: 35-38).

Piaget'e göre bilişsel yapılandırmacılığın başlangıç noktası, kişinin sahip olduğu bilgi, deneyim ve bunlara dayalı oluşan bilişsel yapıdır. Bilişsel yapı dengededir. Kişi yeni bilgiyi bu bilişsel yapıyı kullanarak anlamlandırır. Böylece birey karşılaştığı yeni durumu eski bilgi ve deneyimi yardımıyla tanımaya yani özümsemeye çalışır. Bilginin özümlemesiyle kişi bilişsel dengeye ulaşır. Özümseme için eski bilgilerin yeterli olmadığını fark ettiğinde kişi, bilişsel dengesizlik yaşar ve yeni bilgiyi bilişsel yapısına özümleyebilmek için bilişsel yapıdan düzenlemeye gitmek zorunda kalır. Zihninde yeni kavram oluşturarak yeni duruma uyum sağlamaya çalışır. Bu durumda zihin yeni duruma karşılık gelen yeni bir kavramı yapılandırır. Bu düzenlemeyi gerçekleştirirken, yeni bilgi kişinin bilişsel yapısına özümlenir ve kişi yeni bir bilişsel dengeye ulaşır. Böylece yeni bir durumla karşılaştığında bozulan denge yeniden sağlanmış olur (Fer ve Cırık, 2007: 58-59; Özden, 2008: 59; Zengin, 2010: 37).

Piaget "Bir çocuk bilgiyi nasıl kazanır?" sorusunu cevaplandırırken, bilginin anlamlandırılma sürecinin "bireysel" olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre insan zihni algıladığımız her şeyi anlamlandırmaya yardımcı olan, dinamik bilişsel yapılardan oluşmaktadır (Fer ve Cırık, 2007: 61-62). Dolayısıyla, bireyin öğrenmesi için yapılması gerekli temel iş, algılayacağı çevreyi düzenlemektir. Burada okulun görevi, bireyin alıştırmaya yapmasını desteklemek ve sosyal çevresine uyumunu sağlamaktır. Okul, bu görevi, bireyin öğrenmesini gerçekleştiren etkinliklere yer verme suretiyle yapabilir. Etkinliklerde öğrencilerin aktif olarak yer almalarına ve sorgulayıcı sorular ile

desteklemelerine özel önem atfetmek gerekir. Dolayısıyla okul yaşama hazırlayıcı değil, yaşamın kendisi olmalıdır.

Piaget'in görüşleri incelendiğinde bireyi önceleyen, bireyin bilgisinin kendi yapılandırmasına dayandığı, öğretmenin rolünün rehberlik olduğunu bulmak mümkündür (Kızılabdullah, 2008: 32). Yurdagül, (2005: 43) Piaget'in Bilişsel Yapılandırıcılık kuramının eğitsel çıkarımlarını aşağıdaki gibi sıralanabileceğini belirtir:

- Bilişsel gelişim düzeyi dikkate alınmalı, gelişimsel olarak yapılamayacak beklentiler oluşturulmamalıdır.
- Zihinsel yapıların oluşturulması için amaca ulaşmada tekrar yapma ve hareket şemalarını içselleştirme gereklidir. Öğrenenlere yeni şema geliştirmeleri yanında önceki şemalarını geliştirmeleri için özümleme ve düzenleme arasında denge kurulmalıdır.
- Doğal merakın açığa çıkışı teşvik edilmelidir.
- Yanlış vurgulamak yerine fikrin altında yatan nedenler araştırılmalıdır.
- Öğrenme süreçlerinde ön bilgiler dikkate alınmalıdır.

Radikal Yapılandırıcılık

Glassersfeld'in düşüncelerine dayalı olarak ortaya çıkan radikal yapılandırıcılık yaklaşımı, bilginin doğasıyla ilgili olarak geleneksel yaklaşımdan farklı bir tavır ortaya koymaktadır. Bu yaklaşıma göre, bilişin dışında bağımsız bir dünya ya da gerçeklik bulunmamaktadır. Gerçeklik, bireyin kendi özel yapılandırmaları ile oluşturduğu, dışarıdan doğrulanmaya gerek kalmadan yapılandırabildiği şeydir (Yurdakul, 2005: 32-33). Mutlak bilgiyi aktarma yolu yoktur, her birey aktif bir şekilde iletişim yoluyla ya da duyular aracılığıyla bilgiyi yapılandırır. Bireysel ve içsel olan bu yapılandırma süreci bireye özeldir.

Glaserfeld'in radikal yapılandırıcılık kavramını kullanmasının nedeni, yapılandırıcılık kavramının moda olmaya başlaması ve epistemolojik yönelimlerini değiştirmeye niyeti olmayan kimseler tarafından da benimsenmesidir. Glaserfeld bu kavramı kullanarak modayı, bilişsel temsil geleneği ile bağını koparan "radikal" hareketten ayırmayı amaçlamaktadır. Aynı şekilde bilginin nesnel bir gerçekliği

yansıtmadığı, sadece kendi deneyimimiz tarafından yapılandırılan, düzenlenen ve organize edilen bir dünyayı yansıtan bilgi teorisi olduğunu ortaya koymayı hedeflemektedir (Glaserfeld, 1992:170, akt. Zengin, 2010: 41-43).

Radikal yapılandırmacılıkta nesnel gerçekliğin tam olarak ret edilmesinden ziyade gerçekliğin ne olabileceğini bilmeye dair bir yolun olmadığını ifade edenler de vardır. Buna göre iletişimde bulunanların, bir kavramla ilgili aynı anlamı paylaşmaları gerekmez, onlar için anlamın uyumlu olması yeterlidir (Dougiamas, 1998: 8).

Glaserfeld, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramından da esinlenerek oluşturduğu radikal yapılandırmacılığın temel ilkeleri aşağıdaki gibi olabileceğini belirtmektedir: (Glaserfeld,1997: 51, akt, Senemoğlu, 2011: 610).

- Bilgi, biliş özelliğine sahip organizma, birey tarafından etkin olarak yapılandırılır.
- Bilişin fonksiyonu uyum (adaptatioan) sağlamaktır (uyarlanabilir oluşudur).
- Biliş, bireyin yaşantısal dünyasını organize etmesine hizmet eder, nesnel ontolojik gerçeğin keşfine hizmet değildir.

Glaserfeld yukarıda belirtilen ilk iki maddeyi önemsiz (trival ya da bilişsel) yapılandırmacılık ilkeleri arasında görür. Radikal yapılandırmacılığı diğer türlerinden ayıran özellikler olan son iki maddeye göre biliş, dış dünyada nesnel, ontolojik gerçeğin keşfedilmesine değil, öznel dünyanın organize edilmesine hizmet eder. Bu maddelerden kabul edilmesi en güç olan sonuncudur. Nitekim yapılan eleştiriler de bu maddede yoğunlaşmaktadır (Senemoğlu, 2011: 610). Bu maddelere bakıldığında radikal yapılandırmacılıkta, gerçeğe örtüşen doğru kavramı yerine, uygulanabilirlik esasına dayalı doğru kavramının geliştirildiği söylenebilir (Fer ve Cırık, 2007: 66).

Sosyal Yapılandırmacılık

Sosyal yapılandırmacılık, öğrenmeyi açıklamada, kültürün ve dilin önemli bir etkiye sahip olduğunu savunan Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) tarafından geliştirilen yapılandırmacılık çeşididir. Bu yaklaşıma göre gerçek, bir toplumun üyelerinin birlikte yaratmasıyla olur. İnsan aktivitesi yolu ile yapılandırılan gerçeklik; keşfedilemez, sosyal olarak oluşturulmadan önce yoktur. İnsan ürünü olan bilgi/gerçeklik, sosyal ve kültürel olarak oluşturulur (Kim, 2001, akt. Zengin, 2010: 46).

Vygotsky kimi yerde bilişsel yapılandırmacılığın öncüsü kabul edilen Piaget ile ters düşmüştür. Örneğin, gelişim basamakları konusunda Piaget, gelişimin öğrenmeden önce geldiğine inanır, Vygotsky ise bunun tam tersini savunmaktadır. Piaget çocuğun egosantrik konuşmasının, ergenlikle birlikte sosyal konuşmaya dönüştüğünü iddia etmektedir. Buna karşın, Vygotsky çocuğun akli gereği doğuştan sosyal olduğuna inanmaktadır. Ona göre düşünce, toplumdan bireye doğru gelişmekte ve bunun dışında bir yol da bulunmamaktadır (Boudourides, 2007. akt. Zengin, 2001: 46).

Vygotsky, tüm bilişsel fonksiyonların sosyal etkileşimden kaynaklandığını ve öğrenmenin sadece öğrenenin yeni bilgiye uyum ve asimilasyonu olmadığını, öğrenenlerinin bir bilgi toplumuna entegrasyonu süreci olduğunu iddia etmektedir. Bireyler ve kültürler arasındaki bağlantılar ile ilgilenen Vygotsky, öğrenmenin kültürel değerlerine büyük önem atfetmektedir. Ona göre sosyal içerik/toplum, kişisel öğrenmenin ilerlemesinde etkindir. Zira öğrenme, bireyin sosyal etkileşime katılmasıyla yapılandırılır ve uygun yardımların çokluğu ile gelişir. (Kızılabdullah, 2008: 33-34). Vygotsky'e göre sosyal yaşantılar, düşünmeyi ve dünyayı yorumlama yolunu da şekillendirmektedir. Bu yaşantıların hazırlanmasında ise yetişkinler önemlidir. Zira yetişkinler olmadan çocukların düşünmeleri düşük seviyede kalabilir, yetişkinler sosyal olarak anlamlı aktiviteler ile çocukların ilerlemelerine destek olabilirler (Yurdakul, 2005: 44; Schunk, 2012: 242). Vygotsky'e göre, ön bilgileri yeniden yapılandırmaya olanak tanıyan kaynaklar kültürden gelmektedir. Çünkü dışsal gibi görünen yeniden yapılandırma aslında toplumsal diyalog içinde oluşmaktadır (Şimşek, 2014: 151-152).

Bireylerin sosyal aktiviteler ile meşgul olmalarından sonra “anlamlı öğrenmenin” gerçekleşeceğini savunan sosyal yapılandırmacılığa göre, öğrenmenin içerisinde gerçekleştiği bağlam ve öğrenenin kendi çevresinden getirdiği sosyal bağlar öğrenmeyi ciddi etkiler. Sosyal yapılandırmacılık kuramı, anlamlandırma (meaning making), bilişsel gelişim araçları ve yakınsal gelişim alanı (the zone of proximal development), kavramlarına özel önem verir. Bu teoriye göre kişilerin içerisinde yaşadığı toplum ve kültür bilgiyi anlamlandırmada etkilidir. Anlamlandırma için bilişsel gelişim araçları, dil ve kültürdür. Bu ikisinin kalitesi bilişsel gelişimi biçimlendirir ve hızını belirler. Yakınsal gelişim alanı ise kişinin problem çözdükçe ulaşabilmeye çalışacağı yüksek seviyedir. Her seviyede bireyin yardımsız çözebildiği, yardım alarak çözebildiği ve

yardım alsa bile çözemeyeceği problemler vardır. Bunun için özellikle zihinsel engelli kaynaştırma öğrencisinin öğrenmesini destekleyecek öğrenme ortamı, ona anlamlı gelen deneyimleri ile irtibatlı aktiviteler sunulmaya çalışılmalıdır. Grupça yapılabilecek aktivitelerde grupta yer alan iyi bilen kimseler, diğerlerinin kavramsallaştırma süreçlerini kolaylaştırırlar (Sağlam ve Bilgili 2006: 279). Öğrencilerin çözebildikleri problemlerden başlanarak ve gittikçe daha zor problemleri çözmeleri desteklenerek, Vygotsky'nin bahsettiği gelişim silindirinde yükselmeleri sağlanabilir (Kılıç, 2001: 12).

Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramının eğitsel çıkarımları ise aşağıdaki gibi sıralanabilir (Yurdakul, 2005: 46; Kılıç, 2001: 12):

- Çocuklar çevrelerini gözleyerek öğrendiklerinden, öğretmen ve diğer öğretenler model olmalıdırlar.
- Öğretmenler, öğrencinin öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı görevindedirler. Bu yüzden rehberlik yapmalıdırlar.
- Öğretim, çocuğun o anki bilgi seviyesinden ileri olmalıdır.
- Öğrenenler bilimsel kavramlar ile yüz yüze getirilmelidir.
- Düşüncenin gelişimi için dil becerilerinin gelişimine yardımcı olunmalıdır.
- Öğrencilerin birbirleri ile çalışmaları ve etkileşim içerisinde olmaları sağlanmalıdır.

1.1.1.1.2. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşım Modelleri

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını felsefi ve teorik olarak ortaya koyduğu temel özelliklerin öğrenme-öğretme sürecine uygulanabilmesi için çeşitli modeller geliştirilmiştir. Burada alanyazında ön plana çıkan modellerden bahsedilecektir:

Öğrenme Döngüsü Yaklaşımı (The Learning Cycle Approach)

Bu modelin kim tarafından ortaya atıldığı bilinmemektedir. İlk biyoloji eğitiminde uygulanan bu yaklaşım, Piaget'in zihinsel gelişim teorisine dayalı olarak geliştirilen bir modeldir. Bu modelde üç aşamadan bahsedilebilir: İnceleme veya veri toplama, kavram tanıtımı ve kavram uygulaması (Kanlı, 2009: 52; Zengin, 2010: 85-86).

İnceleme veya veri toplama: Bu aşamada öğrencilerin, kendi çabaları sonucu öğrenme ortamında farklı araç gereçlerle deneyim kazanmaları hedeflenir. Bu amaçla, öğrenciler süreçte daha önceki deneyimlerine bağlı olarak çözemeyecekleri farklı problemler ile karşı karşıya getirilir. Böylece öğretmene ihtiyaç duyar ve öğrenmeye hazır hale gelirler.

Kavram tanıtımı: Bu aşamada, öğrenciye yeni bir kavramın tanımı verilir ve öğrenciden bu tanımdan hareketle yeni kazandığı deneyimi yorumlaması beklenir. Birinci aşama ile bu aşamanın sıra ile verilmesi, öğrencilerin kavram ve deneyim arasında ilişki kurmalarına ve dolayısıyla yeni bir anlam yapılandırmalarını sağlar.

Kavram uygulama: Öğrencilerden öğrendikleri kavramları yeni ve farklı durumlara uygulama suretiyle pekiştirmelerinin beklendiği aşamadır. Bu aşamada öğrencinin öğretim materyalleri ile ilişkisi, öğretmen ve diğer akranları ile olan etkileşimi öğrencinin bilgiyi derinlemesine ve anlamlı olarak yapılandırmasına etkide bulunur.

Yapılandırmacı Yaklaşımın 4 Aşamalı Modeli

Bu modelin temeli Ausebel'in "Öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör öğrencinin mevcut bilgi birikimidir. Bu bilgi ortaya çıkarılıp öğretim bu bilgiye göre yapılmalıdır" tezine dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre öğrenciler duyu organları yardımı ile aktif olarak bilgiyi yapılandırır. Modelin aşamaları ise aşağıdaki gibidir (Özmen, 2004: 105, Zengin, 2010: 87):

Oryantasyon: Bu aşamada öğrencinin ön bilgileri ve kavram düzeyleri, belirlenmeye çalışılır.

Odaklanma: Bu aşamada öğrencilere zengin öğrenme yaşantısı sunulur. Farklı öğretim yöntemleri ve materyaller kullanılarak öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına yardımcı olunmaya çalışılır.

Mücadele: Bu aşama öğrencilerin kavramlar ile ilgili öğrendiklerini eski bilgileri ile karşılaştırdıkları, sorguladıkları ve değiştirdikleri aşamadır. Bu süreçte öğretmen uygun açıklamalar yaparak öğrencilere rehberlik eder.

Uygulama: Öğrencilerin kavramlar ile ilgili yeni kazandıkları bilgileri farklı durumlara uyguladıkları aşamadır. Bu aşamada problem çözme, kompozisyon yazma,

günlük hayattaki olaylar ile bağlantı kurma gibi etkinlikler gerçekleştirilir. Bu aşamanın en önemli özelliği yeni kazanılan kavramların farklı uygulamalar ile pekiştirilmesidir.

Yapılandırmacı Yaklaşımın 5E Modeli

Öğrenme döngüsü modelinin genişletilerek geliştirildiği 4 aşamalı modele daha sonraları yapılan katkılar neticesinde 5E modeli olarak isimlendirilen model ortaya çıkmıştır. Bu model; giriş (enter/engage), keşfetme (explore), açıklama (explain), derinleştirme (elaborate) ve değerlendirme (evaluate) aşamalarından oluşmaktadır (Aykan, 2014: 36-37; Şentürk, 2010: 59-61; Kızılabdullah, 2008: 52; Özmen, 2004: 105-106; Kanlı, 2009: 52; Zengin, 2010: 89-90).

Giriş: Bu aşamada, öğrencilerin ön bilgilerini yoklamak için merak uyandırıcı, ilgi çekici ve eğlendirici bir giriş ile dikkat çekilir. Doğru cevaptan ziyade öğrencilerin değişik fikirler ortaya koymaları ve soru sormaları için çaba sarf edilir. İlgi ve motivasyon sağlanarak öğrencilerin hayal güçlerini kullanmaları sağlanır.

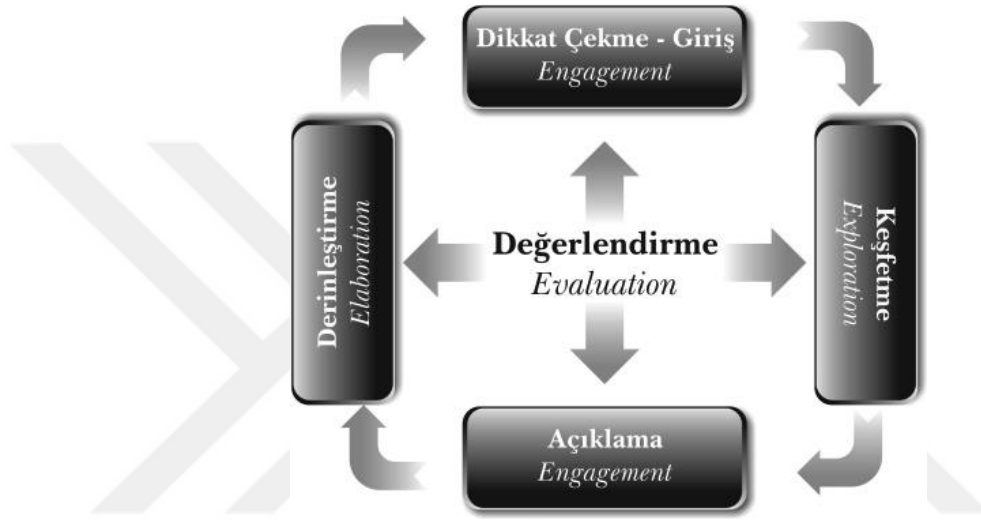
Keşfetme: Bu aşamada öğrencilerin gerçek ortamlarda çalışmalarını sağlanarak, onların fikir üretmeleri beklenir. Öğrencilerin bir problemi veya sorunu çözmek için alternatifleri denemesi, bu alternatifleri başkaları ile tartışması, süreçte ortaya çıkan görüş ve düşünceleri kaydetmesi ve başkalarının görüşlerini test etmeye çalışması sağlanmaya çalışılır.

Açıklama: Öğretmenin diğer aşamalara göre daha etkili olduğu bir aşamadır. Bu aşamada öğretmen, öğrencilerin kavramları, süreçleri ve becerileri tanıması için fırsat oluşturur. Öğrenciler birbirlerinin çözüm yollarını ve cevaplarını dinleyebilir, sorgulayabilir ve eleştirebilirler. Öğretmenin açıklamalarını dinleyerek diğer açıklamalarla karşılaştıran öğrenciler, kendi açıklamalarına derinlik kazandırır. Öğretmen gerektiğinde öğrencilerin deneyimlerini bir araya getirmelerinde, sonuçlarını açıklamalarında ve yeni kavramlar oluşturmalarında temel bilgi düzeyinde açıklamalarda bulunarak onlara yardımcı olur.

Bilgiyi derinleştirme: Bu aşamada öğrenciler, daha önceki aşamalarda elde ettikleri bilgileri veya problem çözme yaklaşımlarını yeni olaylara, problemlere ve günlük hayata uygularlar. Bu esnada daha önce zihinlerinde var olmayan yeni bilgi ve problemlerle karşılaşır. Yeni bilgi ve deneyimlerinin ışığında karşılaşılan problemi

çözmeye çalışırlar. Bu aşamada öğretmen; sorularla, geri bildirimlerle, önerilerle öğrencilerin konuya bakış açılarını ve bilgilerini genişletmeye yardımcı olur.

Değerlendirme: Bu aşama, öğrencinin bu sürece kadar gösterdiği performans, beceri, kavram ve uygulamaların değerlendirilmesidir. 5E öğrenme modelinin her aşamasında değerlendirme olmasına rağmen bu aşamada, öğrenci ile beraber daha detaylı bir değerlendirme yapılır.



Şekil 1.1. 5E Öğrenme Döngüsü Modeli Basamakları

Yapılandırmacı Yaklaşımın 7E Modeli

Bu model 5E modelinin daha gelişmiş bir üst modeli niteliğindedir. Yapılandırmacı kuramın olmazsa olmazlarından olan “öğrencilerin zihinleri tabula rasa (boş sayfa) değildir” ilkesini dikkate alarak ön bilgileri yoklama aşaması E’lere dâhil edildiği söylenebilir. Aynı şekilde edinilen bilginin farklı disiplinlere uygulanması aşaması eklenerek derinleştirme aşaması iki kısma ayrılmıştır. Bu model; teşvik etme, keşfetme, açıklama, genişletme, kapsamına alma, değiştirme ve inceleme şeklinde yedi aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar aşağıda daha detaylı açıklanmaktadır (Aykan, 2014: 37-29, Özmen, 2004: 106-107, Kanlı, 2009: 55).

Teşvik etme: Bu aşama, öğretmenin öğrencilerin derse karşı ilgisini çekmek için değişik sorular sorduğu, onların yeni öğrenecekleri kavramlar hakkında hangi ön bilgilere sahip olduklarını ve ne düşündüklerini ortaya çıkarmaya çalıştığı aşamadır.

Keşfetme: Bu aşamada öğrenciler yeni karşılaştıkları olayları keşfetmek ve gözden geçirmek için sorgulama yöntemini kullanırlar. Yapacakları etkinliğin sınırları dışına çıkmamak şartıyla serbest düşünerek tahminler yapar, hipotezler kurar ve çözüme yönelik alternatif deneyler yaparak, bunların sonuçları üzerinde tartışırlar. Bu aşamada öğretmen, öğrencilerin birlikte çalışmasını teşvik eder öğrencilere geniş kapsamlı sorular sorar ve onları düşünmeye ve yorum yapmaya yönlendirir.

Açıklama: Bu aşamada öğrenciler değişik bilgi kaynakları kullanarak grup tartışmaları ile öğretmenin rehberliğinde seçilen kavramların açıklamalarını ve tanımlamalarını yapmaya çalışırlar. Öğretmen sorduğu sorularla öğrencilerin daha derin açıklamalar yapmalarına rehberlik eder.

Genişletme: Bu aşamada öğrenciler; ön bilgilerinin yardımıyla yeni sorular sorar, çözüm yolları önerir, kararlar alır ve deneyler tasarlar. Öğrenciler bunları yaparken öğretmenlerin teşvik ve rehberliğine ihtiyaç duyarlar. Bu aşamada öğretmenlerin öğrencilere yeni uygulamalar için gerekli bilgi ve delillere sahip olduklarını hatırlatmaları önemlidir.

Kapsamına alma: Bu aşamada öğretmen mevcut kavramların diğer alanlardaki anlamlarını hatırlatır, karşılaştırır ve öğrencilere sorular sorarak aralarındaki ilişkiyi anlamalarına yardımcı olur. Böylece öğrencilerin dünya gerçekleri ile kavramlar arasında ilişki kurmalarına rehberlik yapmış olur.

Değiştirme: Bu aşamada öğretmen öğrencilere grup tartışması yoluyla kavramlar hakkında bilgi paylaşımı yaptırır. Öğrenciler ise ilgi alanlarına dayalı etkinlikler yoluyla kendi gurubundaki arkadaşları veya diğer gruplarda bulunan arkadaşları ile işbirliği yaparlar. Bu işbirliği sayesinde öğrendikleri yeni bilgileri yapacakları etkinliklerde kullanırlar.

İnceleme/sınama: Bu aşamada, öğretmen grup çalışmalarını teşvik ederek öğrencilere, “Neden bu şekilde düşündün? Bunun için delilin nedir? Hakkında ne biliyorsun? Nasıl açıklarsın?” gibi açık uçlu sorular yöneltir. Öğrenciler önceki açıklamalarını, delillerini ve diğer açıklamaları dikkate alarak bu sorulara cevaplar vermeye çalışırlar.

Yukarıda yer alan 7E modelindeki aşamaları farklı sıralayan araştırmalar da vardır (Detaylı bilgi için Kanlı, 2009: 44-64).

Yukarıda geniş izahatları yapılan yapılandırmacı öğrenme modellerine bağlı olarak ilgili kuramlar arasında aşağıda tabloda gösterildiği şekilde bir geçişin yapıldığı söylenebilir.

Tablo 1.1. Öğrenme Döngüsü Kuramları ve Aralarındaki Geçiş Tablosu

Öğrenme döngüsü yaklaşımı	Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının 4 aşamalı modeli	Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının 5E modeli	Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının 7E modeli
İnceleme/ veri toplama	Oryantasyon	Giriş (enter/engage)	Teşvik etme (excite)
		Keşfetme (explore)	Keşfetme (explore)
Kavram tanıtımı	Odaklanma	Açıklama (explain)	Açıklama (explain)
Kavram uygulama	Mücadele etme	Derinleştirme (elaborare)	Genişletme (expand)
			Kapsamına alma (extend)
	Uygulama	Değerlendirme (evaluate)	Değiştirme (exchange)
			İnceleme/ sınama (examine)

1.1.1.1.3. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında Hedef, İçerik, Ölçme ve Değerlendirme

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temelde öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine yönelik bir kuram olmasına rağmen, program geliştirme sürecinden uygulamaya kadar eğitimin tüm aşamalarını etkileyebilmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında “Bireylere ne öğretilmeli sorusu yerine birey nasıl öğrenir?” sorusuyla ilgilenilir. Bu yüzden bu anlayışı dikkate alan program tasarımcıları, program geliştirmeye bireyin var olan bilgilerini ortaya çıkarmasına yardımcı olacak çalışmalar ile işe başlarlar (Seiley, 1999: 16).

Yapılandırmacı anlayışı savunanlara göre anlam, öğrenen tarafından yapılandırıldığından ve bu durum öğrenen için eşsiz olduğundan spesifik öğrenme hedefleri belirlenemez (Zengin, 2011: 74). Bunun yerine sadece öğrenenlerin ulaşmaları beklenen genel hedefler vardır. Davranışlar ise daha genel bir şekilde hedef ifadelerinin içinde yer almaktadır (Holloway, 1999: 85). Bundan dolayı yapılandırmacı öğrenmede amaç, öğrenenlerin önceden belli bir hiyerarşiye göre belirlenmiş hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmak değil, öğrenenlerin bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırmaları için onlara öğrenme fırsatları sağlamaktır (Wilson, 1996: 208; Çıkkılı, 2008: 25-26). Bu anlayışa göre tasarlanan program esnek ve öğrenci merkezli yeni uyarlamalara açıktır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrenenlere öğrenmeyi öğretmekte ve onlar için bilgiyi anlamlı kılmaktadır. Bu yaklaşıma dayalı eğitimin hedefi; bilgiyi nasıl ve nerede kullanacağını bilen, kendi öğrenme yöntemlerini tanıyıp etkili bir biçimde kullanan ve yeni bilgiler üretmede önceki bilgilerinden yararlanan bir insan modeli yaratmaktır (Abbott, 1999: 68). Dolayısıyla bu süreç, öğretmen ve öğrencinin ortak kararı ile belirlenmelidir. Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine katılması, onların amaca ulaşma isteklerini artırır (Çıkkılı 2008: 27; Yurdakul, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşım daha çok öğrenme ortamlarının tasarlanması üzerinde durmaktadır. Başka bir ifade ile öğrenme yaşantılarının oluşturulmasına vurgu yapar. Bu bakış açısına bağlı olarak öğrencilerin ortak ilgilerinden içerik oluşturulur. İçerik, önceden belirlenmiş olan konu ya da alanlara göre değil, öğrencilerin içinde bulunduğu bağlama göre seçilir (Erdem, 2001). Genel hatları ile bellidir. Sınırlar kesin çizgiler ile çizilmemiştir (Özden, 2003). İçerik, öğrencinin anlayışını ve bakış açısını geliştirmeye yönelik, öğrencinin deneyimleri ile bağlantılı olarak belirlenir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre içeriğin nasıl olması gerektiğine dair ortak bir kanaat yoktur. Bununla beraber, bu yaklaşıma göre, program tasarımında spesifik olarak içerik belirlenemez. Ancak öğrencilerin öğrenmeyi öğrenebildiği, kişiye, zamana ve duruma göre değişebilen içerik oluşturulmaya çalışılabilir. Jonassen (1994) ise, öğrencilere derinlemesine araştırma yapma ve uzmanlık düzeyinde bilgi oluşturma imkânı sağlayan içeriğin olması görüşündedir (Çıkkılı, 2008: 28-31) .

Ölçme ve değerlendirme, dayandıkları eğitim felsefesine, yaklaşımına veya paradigmasına göre farklı anlamlar kazanan kavramlardır. Bu kavramlar geleneksel

yaklaşımında, daha çok öğrencilerin eğilim programlarında belirlenen hedef davranışlara ne ölçüde ulaşıldığını belirleme anlamında kullanılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda ise ölçme ve değerlendirme kavramları, geleneksel anlayıştaki sürecin sonunda yapılan ve sonuca yönelik olan ölçme ve değerlendirmeden farklıdır. Bu yaklaşımda ölçme ve değerlendirme, bilginin yapılandırılmasına katkı sağlayan sürecin bir parçası olarak kabul edilmektedir. Öğretimle birlikte, öğretimin içerisinde yer alan, öğretime yön veren ve devam eden bir süreç olarak görülmektedir. Bu yaklaşımda öğrenci ölçülürken öğrenir, öğrenirken ölçülür (Yurdakul, 2005: 53; Aykan, 2014: 39). Çoklu gerçeklik ve öznellik kavramları etrafında şekillenen yapılandırmacı paradigmaya göre, öğrencinin kafasındaki bilinemez, dolayısıyla değerlendirme öğrencinin sadece belli durumlarda ne yapabileceğine dair bir şeyler ifade eder (Zengin, 2010: 32).

Eğitim programının temel felsefesini oluşturan yapılandırmacı yaklaşıma göre değerlendirme, öğretim sonrası bir yargı veya ödül şeklinde öğretimin bir parçası değil, sürekli olan öğrenme sürecinin bir parçası olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşıma göre değerlendirme, bilginin öğrenilip öğrenilmediğini ya da ne kadar öğrenildiğini ölçen bir araç değil, bilginin öğretilmesini sağlayan bir süreçtir (Kahveci ve Ay, 2008: 114).

Bireysel farklılıkları dikkate alan ve öğrenciyi öğrenme-öğretme sürecinin merkezine yerleştiren yapılandırmacı yaklaşımda, çoklu değerlendirme esastır. Yani sadece sözlü ve yazılı sınavlarla öğrenci başarısının değerlendirilmesi yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir yöntem değildir (Aykan, 2014: 40). Bunların yerine alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri ile öğrencilerin süreç içerisinde değerlendirilmesi yapılmalıdır. Bu değerlendirme araçları içerisinde; gelişim dosyaları, kavram haritaları, ruprikler, projeler, öğrencilerle yapılan görüşme ve gözlemler, akran değerlendirme ve öz değerlendirme gibi yöntemler vardır.

Güneş (2007:177), yapılandırmacı yaklaşımda başlangıç değerlendirme (tanılayıcı), süreç değerlendirme ve sonuç değerlendirme aşamalarının olabileceğini belirtir. Başlangıç değerlendirme aşamasında, öğrencilerin ön bilgileri, alternatif bakış açıları ve yanlış düşünceleri ortaya çıkar. Süreç değerlendirme aşamasında eğitim çalışmalarının uygunluğu ve öğrencinin gelişim düzeyi belirlenmeye çalışılır. Sonuç değerlendirme aşamasında ise öğrencinin ulaştığı seviyenin ve bu seviyeye

ulaşma sürecinde işe koşulan yöntem materyal vb. hususlar hakkında yargıda bulunma imkanı elde edilir (Kızılabdullah, 2008: 46).

Brooks ve Brooks'a (1993) göre yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencileri gözlemleyerek değerlendirir ve öğrencilerin ürettikleri hakkında etkili dönütler verir. Değerlendirmenin en önemli aşaması, öğrencilerin ürünleri oluşturma sürecinde gösterdikleri çabanın, performansın ve mantıksal yürütmelerin dikkate alındığı aşamadır. Yapılandırmacı değerlendirmede, öğrenme ile değerlendirme aynı anda ve birlikte devam eder. Bu bağlamda ezberlenen bilgiler değil, özümşenen bilgiler değerlendirilir (Aykan, 2014: 40).

1.1.1.1.4. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Öğrenme Ortamları

Öğrenme ortamı, öğrencinin kaynaklardan yararlanarak kendi dışındaki şeyleri anlama ve problemlere anlamlı çözümler oluşturabilme imkânı bulunan yeri ifade etmektedir. Yapılandırmacı öğrenme ortamı ise; rehberlik edilen öğrenme hedefleri ve problem çözme etkinliklerinde öğrencilerin farklı araçları ve bilgi kaynaklarını kullandıkları, birlikte çalışabildikleri ve birbirlerini destekleyebildikleri yerlerdir (Wilson, 1996: 3-5).

Wilson, hem öğrenme ortamı kavramına hem de bireyin merkezde olduğu “öğrenme ortamındaki birey” kavramlarına ihtiyatla yaklaşılması gerektiğini dile getirmektedir. Ona göre bizzat öğrenme ortamı kavramı bazı zorlukları bünyesinde taşımaktadır. “Ortam”, tam olarak önceden belirlenmesi ve tanımlanması mümkün olmayan bir kavramdır. Dolayısıyla belirsizlik ve kontrol edilemezlik problemini çözmek adına mümkün olduğu kadarıyla dikkatli planlama ve tasarım yapmak gerekir. Aynı şekilde “öğrenme ortamındaki birey” metaforu, bireyci bir anlamı çağrıştırmaktadır. Böyle bir ifade yerine öğrenme toplulukları (learning communities) kavramının kullanılması daha doğrudur. Wilson'a göre öğrenenler topluluğu, projelerde ve öğrenme işlerinde birlikte çalışırlar, birbirlerini destekler ve böylece hem birbirlerinden hem de çevrelerinden öğrenebilirler (Wilson, 1996: 5). Öte taraftan kaynaştırma eğitiminin de temel dayanaklarından birini sosyal öğrenme oluşturmaktadır. Dolayısıyla, yapılandırmacı öğrenme anlayışı ve kaynaştırma eğitiminin dayanaklarının ortak noktalarından söz etmek mümkündür.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre program geliştiren uzmanlar, öğretmeden çok öğrenme ortamlarını tasarlamaya odaklandıklarından, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesine daha fazla önem verirler (Erdem, 2001: 37). Öğrencinin uygun öğrenme yaşantısı geçirmeleri ve böylece kolayca bilgiyi yapılandırmaları için; öğrenme ortamları gerçeğin çoklu temsillerinin olduğu mekânlar olmalıdır. Çünkü gerçek mekânlar ya da bu mekânlara benzer yerlerde bilginin hem yapılandırılması kolay olmakta, hem de başka alanlara transferi mümkün olabilmektedir. Öğretmenler bu mekânlarda içeriğe ve bağlama dayalı bilgi inşası için rehberlik ederken rekabet yerine, sosyal diyalog aracılığıyla işbirliğine dayalı bilgi inşasını desteklemelidirler (Zengin, 2010: 74-75).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında, öğrenme ortamı konuların ya da alanların önceden belirlenmiş şekline göre değil, bireyin içinde bulunduğu bağlama göre düzenlenir (Erdem, 2001: 41). Bu ortamlar bilgilerin aktarıldığı bir yer değildir. Öğrenmenin, öğrencinin entelektüel etkinlikleriyle sağlandığı, sorgulamaların ve araştırmalarının yapıldığı, düşünme, uslamlama, sorun çözme ve öğrenme becerilerinin geliştirildiği yerlerdir. Bu ortamda öğrenciler günlük yaşam problemlerinin karmaşıklığını çözerken, yaşam boyu kullanacakları bilgileri yapılandırabilmelidir. Sınıf ortamının, öğrencileri öğrenmeye motive etmek ve konuya ilgisini çekmek için öğrenci ile beraber düzenlenmesinin de yapılandırmacı anlayışın gereği olduğu söylenebilir.

Bireylerin öğrenmeye kendi istekleri doğrultusunda yön vermeleri için, fırsatların sağlandığı yapılandırmacı eğitim ortamında, etkinliklere özel yer verilmektedir. Hedef davranışlara ulaşma amacıyla, öğrenme-öğretme sürecini zenginleştiren ve öğrenmelerin kalıcılığını artıran sınıf içi-dışı faaliyetler olan etkinliklerin farklı olması da, yapılandırmacı öğrenme anlayışının önem verdiği hususlardan biridir (Çıkkılı, 2008: 28-31; Erdem, 2001: 58). Zengin etkinlikler vasıtasıyla girilen öğrenme yaşantısı, bireyin önceki öğrendiklerini sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde etmeye hizmet edebilir (Yaşar, 1998: 596). Bunun için etkinliklerin, öğrencinin önceki yaşantılarından hareket edilerek yeni yaşantılar edinmesine dönük olması önemlidir.

1.1.1.1.5. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Öğretmen, Öğrenci ve Veli

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında “öğretim” yerine, “öğrenme” kavramı ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla bilginin doğasına bakıştaki bir değişim öğretmenin sınıf ortamında oynayacağı rolde değişimi beraberinde getirir. Bu anlayışa göre öğretmenler, öğrenme sürecinde bilgilerini yapılandırabilmeleri için öğrencileri teşvik eden, sınıf şartlarını bu anlayış çerçevesinde düzenleyen kimselerdir. Ön bilgileri doğrultusunda yeni anlamlar oluşturmaları için öğrencilere arabuluculuk yapan kolaylaştırıcılardır. Öğretmenin misyonu sınıf ortamında ve sınıf dışında, öğrencilerin düşünmesi, tartışması ve anlam inşa etmesi için koçluk yapmaya çalışmaktır. Aynı şekilde, öğrencilerin özgür ve kendilerini güvende hissettikleri bir ortamı sağlayarak, tek doğru yerine problem için her bireyin farklı doğruları olabileceği anlayışıyla öğrenme- öğretme sürecini yönetmektir (Zengin, 2010: 78- 80).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğretmen rollerini; temel, öğretim, sınıf yönetimi ve değerlendirme rolleri olarak sınıflamak mümkündür. Temel roller, öğrencilere rehberlik yapmak, öğrencilerin kendilerine güvenlerini sağlamak, onlarda sorumluluk bilinci geliştirmek ve uygun farklı öğretim yöntemler ile bilgi yapılandırma süreçlerinde yardımcı olmaktır. Öğretim rolleri; öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek, öğrenme sürecinde öğrencilere gerçek ya da gerçeğe benzer durumlar sunmak, öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirecek etkinliklere ağırlık vermek, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmak, uygun yöntemleri işe koşmak olarak sıralamak mümkündür. Sınıf yönetimi rolü; sınıfın öğrenci sayısı, büyüklüğü, öğrencilerin okul dışından sınıfa getirdikleri kültür gibi unsurları dikkate alarak öğretim sürecinin yönetilmesinde oynadığı roldür. Burada öğrenci motivasyonlarının sağlanması bilgiyi yapılandırmalarında ciddi rol oynar. Bu anlayış gereği sonuçtan ziyade sürecin değerlendirmeye tabi tutulması da öğretmenin değerlendirmeyi bilmeye yönelik rolleri arasında sayılır (Kızılabdullah, 2008: 42; Güneş, 2007: 80).

Yukarıda ana hatları ile bahsi geçen yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen bir öğretmenin dikkat etmesi gereken hususlar maddeler halinde şöyle sıralanabilir (Akpınar ve Ergin, 2005: 55-64; Demirtaş, 2010: 44-45; Kızılabdullah, 2008: 42-44; Brooks ve Brooks 1997:103-118; Yaşar, 2010: 17):

- Yapılandırmacı öğretmen öğrencinin özerkliğini ve inisiyatifini kabul eder.

- Etkileşimli, manipule edilebilen fiziksel materyallerle birlikte ham verileri ve temel kaynakları kullanır. Öğrencilerin ilk elden bilgi edinmelerine yardımcı olur.
- Öğrencilere hazır bilgiler vermez. Bunun yerine bilişsel terminolojide yer alan “sınıflandır”, “analiz et”, “tahmin et” ve “oluştur” gibi kavramları kullanır. Böylece, açık uçlu sorularla araştırma yapmalarını ve birbirlerine sorular sormalarını teşvik eder.
- Öğrenci cevaplarının dersi yönlendirmesine izin verir, içeriği ve öğretme yöntemini yeni durumlara göre değiştirir.
- Bir kavram hakkında kendi anladığı şeyi paylaşmadan önce, öğrencilerin bu kavramları nasıl anladığını araştırır.
- Öğrencilerin gerek kendisiyle gerekse sınıftaki arkadaşlarıyla diyalog kurmalarını teşvik eder. Bu süreçte sade, anlaşılır ve akıcı bir dil kullanır.
- Öğrencilerin birbirlerine soru sormalarını destekler ve düşünmeyi harekete geçirecek açık uçlu sorularla öğrencileri araştırmaya teşvik eder.
- Öğrencilerin ilk tepkileri üzerinde özenle durarak onları anlamaya çalışır.
- Öğrencileri, ilk tepkileri ile çelişkiye düşürebilecek problem durumlarıyla karşı karşıya bırakır ve karşılıklı tartışma zemini hazırlar.
- İlişkileri inşa etmesi, kavram ve ilişkinin ötesine giderek yeni anlamlar oluşturması (metaphor) için öğrencilere zaman tanır.
- Sıkça kullanılan öğrenme döngüsü modeli yoluyla öğrencilerin doğal meraklarını besler.
- Öğrencilerini süreç içerisinde ve çoklu değerlendirme yöntemlerini kullanarak değerlendirir.
- Öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemelerini sağlar girişimciliklerini teşvik eder ve kendi cevaplarını vermeleri hususunda cesaretlendirir.
- Öğrencileri grup etkinliklerinde yer almaya ve işbirliği içinde çalışmaya teşvik eder.

Bireyin, kendi yetenekleri, güduları, inançları, tutumları ve tecrübelerine dayalı olarak bilgi inşa ettiğini iddia eden yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğretmen rolünde olduğu gibi öğrenci rolünde de değişikliği sağlamıştır. Bu yeni rol, öğrencileri

öğrenme sürecinin merkezine koymakta ve onlara büyük bir sorumluluk yüklemektedir. Öğrenci, geleneksel anlayışta olduğu gibi pasif bir konumda olan ve hazır bilgileri almaya alışan bir konumda değildir. Bilakis sorular soran, problem kuran, problem çözen, bilgiyi ortaya çıkarmaya ve değerlendirmeye yönelik faaliyetlere girişen, etkinlikler yoluyla kendi bilişsel yapısını oluşturmaktadır (Aykan, 2014: 30-31). Yapılandırmacı anlayışın öğrencilerden beklentileri ile ilgili alan yazın incelendiğinde ön plana çıkan ve bir kısmı yukarıda da ifade edilen anlayışları üç başlık altında toplamak mümkündür: Aktif öğrenci, sosyal öğrenci ve yaratıcı öğrenci (Yaşar, 2010: 17; Perkins, 1999; akt. Zengin, 2010: 80-81). Bu yaklaşım, bilginin özgün ve kullanışlı olmasını sağlamaktadır.

Aktif öğrenciden kastedilen öğrencinin kendisinin bilgiyi inşa etmesidir. Öğrenci okuma, dinleme gibi geleneksel anlayışta kendisinden beklenilenin aksine tartışma, araştırma, hipotez üretme gibi aktif olarak içerisinde bulunduğu yöntemler ile eğitim sürecinde yer alır. Sosyal öğrenci anlayışı; bilgi ve anlamın etkileşime dayalı olarak yapılandırıldığı fikrine dayanmaktadır. Bu anlayışa göre öğrenme, birey toplumun diğer bireyleri ile etkileşime geçtiğinde gerçekleşir. Dolayısıyla eğitim sürecinde öğrenenin sosyal bakımdan rol üstlendiği grup çalışmaları biçiminde gerçekleşen işbirlikçi yöntemlere yer verilebilir. Yaratıcı öğrenci bilgiyi ve anlamı kendi yaratan kişidir. Duruma göre bilgiyi yeniden oluşturan öğrenciye öğretmenlerin rehberlik yapması gereklidir.

Yapılandırmacı eğitim ortamında öğrencilerden sergilemesi beklenen bazı davranışları şöyle sıralamak olanaklıdır (Yaşar, 2010: 18):

- Öğrenme ortamında etkin olmalıdır.
- Öğrenme sürecinde sorumluluk üstlenmelidir.
- Çevredeki her türlü fırsat ve olanaklardan yararlanmalıdır.
- Birlikte çalıştıkları grubun üyelerini ve kendilerini nesnel olarak değerlendirmelidir.
- Grupta kendilerine yönelik her türlü eleştiriyi hoşgörüyle karşılamalıdır.
- Öğrendiklerini yeni ortamlarda uygulamalıdır.
- Birinci elden bilgi kaynakları ve öğretim materyallerini kullanmalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımın savunduğu temel ilkelerden birisi öğrencilerin okul dışında da öğrenmeye ihtiyaç duyduğudur. Bu bağlamda baktığımızda öğrenciler, okul dışındaki ortamlarda yapacakları öğrenme çalışmalarında kendilerine rehberlik edecek birilerine ihtiyaç duyarlar. İhtiyaç duyulan bu rehberler, öğrencilerin en yakınlarında bulunan ebeveynlerdir (Aykan, 2014: 31).

Öğrencilerin okul dışı öğrenmelerinde önemli roller üstlenen aile bireyleri, öğrencilerin en kolay ulaşabilecekleri ve yardım alabilecekleri kişilerdir. Bu nedenle veliler, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının hedeflerine ulaşılmasında öğretmenlere destek olan çok önemli yapı taşlarıdır (Yaşar, 2010: 17-18). Veliler, çocuklarına bilgiyi yapılandırma fırsatı sağlama ve onlara bu süreçte destek olma gibi görev ve sorumluluklar vererek okula destek olmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre, çocuklarının gelişimlerinde önemli görev icra eden veliler; neyi, nasıl ve ne zaman öğrenmek istedikleri konusunda onlara özgürlük alanı bırakmalıdır (Yaşar, 2010: 18; Aykan, 2014: 31). Böylece onların yaşam boyu öğrenmeden zevk almalarına büyük katkı sağlayabilirler.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre veliler, öğrencilerin öğrenme sürecine ‘katılımcı gözlemci’ olarak dâhil olabilirler. Veliler bu katılımları ile yol gösterici, olası çözüm yollarını düşündürücü, araştırmaya yöneltici bir rol üstlenebilirler. Bu şekilde çocuklarına yardımcı olan veliler, onlarla girmiş oldukları bu olumlu diyaloglar sayesinde onların sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunmuş olurlar. Böylece, yapılandırmacı öğrenme yaklaşım ile okul yaşamı ve gerçek yaşam durumları arasındaki ilişkilerini güçlendiren veliler, aynı zamanda çocuklarına eğitim verme sürecinde büyük destek sağlamış olurlar (Aykan, 2014: 31).

1.1.1.1.6. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında Strateji ve Yöntemler

“Öğretim” yerine “öğrenme süreci”ni merkeze alan yapılandırmacılık, bu anlayışa uygun strateji, yöntem ve teknikleri gerekli kılmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme anlayışı, öğretmen anlatımına ve kitaba dayanan geleneksel anlayıştan farklı olarak, bireyler arası etkileşim odaklı ve öğrencinin doğrudan öğrenme yaşantısının içinde olmasına olanak veren etkinlikleri önemsemektedir.

Öğrenmenin gerçekleşmesine ilişkin paradigma değişikliği, eğitimde farklı yöntemlerin kullanılmasını beraberinde getirmektedir. Yukarıda ifade edildiği gibi eğitimi bilginin aktarılması ile sınırlı görmeyen yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre eğitim, bireye bilgiye ulaşma, edindiği bilgiyi sorgulama, yorumlama, kullanma, anlamlandırma gibi nitelikleri kazandırmalıdır (Fer ve Cırık, 2007: 87- 93).

Yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun olarak sınıf ortamında kullanılacak pek çok strateji, yöntem ve teknik vardır. Çalışmanın sınırlarını aşmamak adına aşağıda yapılandırmacı öğrenme anlayışının felsefesine uygun olarak değerlendirilebilecek başlıca yöntemlerden olan buluş yoluyla öğrenme, aktif öğrenme, işbirlikçi öğrenme, probleme dayalı öğrenme, projeye dayalı öğrenme ve araştırmaya dayalı öğrenme (Kintsch, 2009: 234; Ev, 2012: 55) yöntemleri açıklanmakla yetinilmiştir.

Buluş Yoluyla Öğrenme (Discovery Learning)

Jerome Bruner tarafından geliştirilen bu yöntem, düşünme, deneme ve bulma temellidir (Özmen, 2004: 101). Bu yöntemle rehberlik edilerek öğrencinin kavram, ilke, kural ve genellemelere ulaşması sağlanır (Savaş, 2011:126). Bruner'e göre öğretmenin rolü, önceden paketlenmiş bilgiyi öğrencilere sunmaktan çok, öğrencinin kendi kendine öğrenebileceği ortamı oluşturmaktır. Tümevarım ve usa vurma yöntemlerini merkeze alan bu yaklaşım (Senemoğlu, 2011: 468) dört temele dayanmaktadır (Fidan, 1996; akt. Fer ve Cırık, 2007: 96; Aydın, 2009: 42-43).

- Öğrencilerin öğrenmeye hazır oluşunu sağlayacak yaşantıların belirlenmesi.
- Öğretim içeriğinin yapılandırılması.
- Öğrenme yaşantılarının sıralanması.
- Öğrenme sürecinde pekiştiricilerin rolünün ve nasıl dağıtılacağına belirlenmesi.

Eğitim ortamında bu yöntemi kullanan öğretmen; güdümlü tartışma, örnek olay yöntemi küçük grup tartışması, büyük grup tartışması, soru cevap, çember, zıt panel, münazara, açık oturum gibi teknikleri işe koşabilir. Ayrıca bu süreçte, öğrenciye sorulacak soru açık uçlu ve onların yanıtlamaları ise gerekçeli olmalıdır (Sönmez, 2011: 107). Buluş yoluyla öğrenme, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak iki kısma ayrılır. Yapılandırılmış buluşta, kazandırılmak istenen hedef ve davranışlar öğretmen

tarafından belirlenir. Yapılandırılmamış buluşta ise kavramları, ilkeleri, bir problemin çözümünü bireyin kendisinin bulmasıdır. Bu anlayışın yapılandırmacı yaklaşımın felsefesine daha uygun olduğu söylenebilir.

Buluş yoluyla öğrenmenin güçlü ve sınırlı yönleri bulunmaktadır: Öğrenciye yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandırabilmesi, bağımsız olarak problem çözme becerisi kazandırabilmesi, öğrenciyi üst düzey bilişsel yeterliliğe ulaştırabilmesi ve bilim insanı olmaya yöneltebilmesi bu yöntemin güçlü yönleri arasında sayılabilir. Zaman sorununu doğurması, öğrencinin bu süreçte zorlanması, iyi örnekler bulmanın kimi zaman zor olması, süreç sonucunun kestirilememesi gibi noktalar ise bu yöntemin sınırlı tarafları olarak sıralanabilir (Senemoğlu, 2011: 469-471; Savaş, 2011:126-127; Zengin, 2010: 96).

Aktif Öğrenme (Active Learning)

Aktif öğrenme, öğretme-öğrenme sürecinin bazı düzenlemelerinden, uygulamalarından, değerlendirilip geliştirilmesinden öğrencinin sorumlu olduğu bir yaklaşım olarak betimlenebilir (Sönmez, 2011: 155). Yapılandırmacılığın “bilgi bilen tarafından aktif olarak yapılandırılır” ilkesi aktif öğrenmeye işaret ettiği söylenebilir (Zengin, 2010: 96). Bu yöntemde, öğrenci ile beraber, öğrencinin çevresinden ve yaşantılarından yararlanılarak etkinliklerin planlanması ve uygulanması yapılır.

Aktif öğrenme, geleneksel öğretimin tersine, öğrencilerin sosyal, entelektüel, kültürel, bireysel ve fiziksel kapasitelerini kullanmalarına olanak sağlamaktadır (Fer ve Cırık, 2007: 99). Bu yöntemde, beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme, altı ayakkabılı uygulama, drama, sokrat yöntemi işe koşulabilecek teknikler arasında ifade edilebilir.

Aktif öğrenmenin güçlü ve sınırlı olduğu noktalar vardır. Öğrencilerin istek ve beklentilerine yanıt vermesi, bilginin kalıcı olmasına yardımcı olması, öğrencilerin bilgi ve etkileşime geçmesini sağlaması, öğrencilerin sorumluluk duygularını geliştirmesi, öğrencileri kendi öğrenmelerinden sorumlu duruma getirmesi aktif öğrenmenin güçlü yönleridir. Öğrenme ortamında daha fazla araç-gerece ve zamana gereksinim duymak, sınıfın kalabalık oluşu ve fiziksel olarak düzenlenme zorluğu, tüm öğrenciler için uygun olmayabileceği gibi hususlar ise aktif öğrenmenin sınırlı olduğu noktalardır

İşbirlikçi Öğrenme

J. Dewey, Vygostsky ve Slavin tarafından geliştirilen işbirlikçi öğrenme yöntemi, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışmalarına ve birbirlerinin öğrenmelerine yardım etmelerine dayanır (Savaş, 2011: 134-135). Bilimsel yaklaşım ve demokratik tutumun baskın olduğu bu yöntem (Sönmez, 2011: 132) öğrenmeyi kolaylaştırdığından öz saygı, sosyal beceri ve dayanışma duygularını arttırdığı söylenebilir. İşbirlikçi yöntem, küçük bireylerin aktif olarak rol aldığı gruplar halinde çalışmayı önceler. Grup üyeleri grubun bir bütün olduğu ve grup başarısında her üyenin sorumluluk taşıdığı bilincindedirler. Bu öğrenme yaklaşımında, öğrenci-öğretmen etkileşiminin yanı sıra, öğrenci-öğrenci etkileşimine de yer verildiği için daha fazla öğrenme gerçekleşir. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin kendilerini daha rahat ve güvenli hissetmelerini sağlayan bir ortam yaratarak onlardaki gerilimi en aza indirir. Öğretimin bireyselleştirilmesini olanaklı kılar. Bu yönüyle zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin eğitimlerinde bu yöntemden faydalanılabilir.

İşbirlikçi öğrenmede, bireyin başarısı grubun başarısını etkilediği için, grupta yer alan bireyler arasında olumlu bağlılık gerçekleşir. Paylaşılan hedeflere (ortak amaçlara) ancak birlikte çalışmayla ulaşmanın mümkün olduğu bu yöntemde, başarılı bireyler grupta durumu iyi olmayan arkadaşlarına yardım ederek onlar ile destekleyici etkileşim içinde olurlar (Saban, 2009: 186). Bu etkileşim farklılıklara karşı anlayışlı olmayı da sağlar. Bu yönüyle yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygundur.

İşbirlikçi öğrenmede, amaca göre homojen ya da heterojen gruplar oluşturularak öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına rehberlik edilir. Öğretmene bu süreçte önemli rol düşmektedir. Öğretmen öğrenciler arasındaki diyalogu ve etkileşimi iyi yönetmelidir. Zira başarılı öğrenciler, başarı düzeyi düşük ve hafif düzey zihinsel engelli öğrencilerin öğrenmelerine olumlu katkı sağlayabilecekleri gibi, onların fikir ve önerilerine değer vermeyerek onlara olumsuz etkide de bulunabilirler. Bununla beraber, sürecin öğretmen tarafından iyi yönetildiği bir işbirlikçi ortamda, bu yöntemin hafif düzey zihinsel engelli bireylerin problem çözme ve sosyalleşme becerilerin kazandırılmasında etkili olduğu söylenebilir.

İşbirliğine dayalı öğrenmede yaygın olarak kullanılan teknikler; öğrenci takımları ve başarı bölümleri, takım-oyun-turnuva, işbirliğine dayalı birleştirilmiş okuma ve

kompozisyon, takım destekli bireyselleştirme, karşılıklı sorgulama ve birleştirme olarak ifade edilebilir (Senemoğlu, 2011: 500-508).

Probleme Dayalı Öğrenme

“Ezberlenen bilgiler problem çözmek için yeterli değildir” düşüncesinden hareketle John Dewey tarafından geliştirilen probleme dayalı öğrenme yöntemi ilk olarak 1970’li yıllardan itibaren tıp eğitimi alanında kullanılmaya başlanmıştır (Yaşar, 1998, Savery ve Duffy, 1996: 141). Daha sonraları farklı alanlarda da kullanılmaya başlanan bu yöntemde hedeflerin gerçekleşmesi için üç husus önemlidir: Temel bilgi yapısının öğrenilmesi (öz bilgi), okulda ve okul dışında problem durumlarıyla ilgili olarak bilgiyi etkili bir şekilde kullanma becerisi (anlama), bilgiyi genişletme/geliştirme becerisi (bilginin aktif kullanımı) (Delisle, 1997: 7; akt., Zengin 2010: 109).

Bilgi aktarımının yerine bilgiyi üretmeyi hedefleyen probleme dayalı öğrenme, bireylerin problemleri tanımlamak ve çözmek için gerekli olan analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel ve düşünme becerilerinin gelişmesine yardım ederek (Saban, 2009: 207) onlara “problemi tanıma ve onlara mantıklı ve etkili çözümler üretme” becerisi kazandırmaktadır (Ev, 2012: 6). Bu yöntem, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin olarak katılmalarına ve çalışmalarını kendilerinin yönlendirmelerine olanak sağlar. Bu yönüyle öğrenci düşünce ve muhakeme becerilerini yapılandırabilmekte, yaratıcılık ve özgürlüklerini geliştirebilmektedir. Ayrıca bu yöntem, öğrencilere sorun ile ilgili kendi çözümlerini test etmelerine imkân vererek anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin oluşmasına yardım eder (Saban, 2009: 200).

Projeye Dayalı Öğrenme

Proje, öğrencilerin gruplar halinde ya da bireysel olarak istedikleri alanda/konuda inceleme araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımda bulunma amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapılan çalışmalardır (İDKAB (4-8) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2010, 216). Projeye dayalı öğrenme ise, öğrencilerin genellikle somut bir ürüne ulaşmak için bir görev üzerinde uzun bir süre bireysel ya da grupla çalışmaları olarak tanımlanabilir. Hem bireysel hem grupla öğrenme yöntemi olan projeye dayalı öğrenmede amaç, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarına yardım etmek ve onları başkaları ile işbirliği

içerisinde çalışmaya motive etmektir (Saban, 2009: 254-255). Genel kavramlara, düşüncelere ilkelere odaklanan bu yaklaşımda (Genç, 2011: 109) öğrenci araştırma yapmak için aktif olarak planlama yapar, inceler, araştırır, uygular ve değerlendirir.

Öğrenmeyi projeler etrafında organize eden bu model, içeriği derin bir şekilde anlamayı amaçlayan (Başbay, 2011: 67), çok disiplinli, konu ve içeriği gerçekçi olan, işbirliğine ve yapılandırmacılığa dayanan bir yaklaşım olarak tanımlanabilir (Aydın, 2009: 66-67; McGraft, 2002: 42). Farklı zekâ türlerine sahip öğrencilerin öğrenmelerine olumlu katkı sağlayabilen (Genç, 2011: 110) bu yöntem, özgür bir alan bırakarak, öğrencinin yaratıcı düşünmesine ve bunu uygulamasına fırsat verir.

Öğrencinin merkezde, öğretmenin de danışman ve yol gösterici olduğu bu yöntem, okulu hayata hazırlık yerinden ziyade bizatihi hayatın kendisi olarak görür. Bunun için öğrenci merkezli ve gerçek konular ile bütünleştirici bir öğrenmeyi savunur. Bu yöntem, her yaşta öğrenci için kullanılabilir. Burada önemli olan projeye konu olan durumun öğrencinin seviyesine uygun olmasıdır. Projeye dayalı öğrenmede, eğitim sürecinde tercih imkânına sahip öğrenci, eski bilgilere dayalı yeni öğrenmeleri yapılandırır.

Araştırmayı ve sosyal öğrenmeyi de geliştiren bu modelde öğrencilerin işbirlikçi becerileri, iletişim becerileri ve yaratıcılıkları gelişir. Geleneksel yöntemlerden farklı amaçları gerçekleştirmek üzere başvurulmuş bu yöntemde değerlendirme özgündür. Bu yöntemde, ürünün değerlendirilmesinin yanında süreç değerlendirilmekte ve öğrenenler değerlendirme sürecinde aktif rol alabilmektedirler (Başbay, 2011: 67). Öğrenci performanslarını değerlendirmek için başvurulmuş temel yöntem ise rubriklerdir. Öğrencilerin sürece dayalı öğrendikleri bu yöntemde öz değerlendirme diğer bir ölçme ve değerlendirme yöntemidir (Bilmez, 2016: 29-61).

Araştırma İncelemeye Dayalı Öğrenme

Öğrenci merkezli olan araştırma-inceleme yöntemi, John Dewey tarafından ileri sürülmüştür. Bu yönteme göre öğrenme, araştırma ve inceleme sonucunda gerçekleşir. Amaç; yaşamda karşılaşılabilecek problemleri, araştırma ve inceleme yoluyla problem çözme basamaklarını kullanarak çözenin ve bu beceriyi ilerde karşılaşılabilecek bütün problemlerin çözümünde kullanmanın öğrenilmesidir. Böylece, öğrenci ilgili problemi

çözmekle kalmaz, gelecekte karşılaşılabileceği benzer problemlerin çözüm yolunu da öğrenir (Aydın, 2009: 44).

Araştırma-inceleme yöntemi, öğrencinin problem çözme becerisini kullanarak bilimsel yolu izlemesini gerektiren bir problem çözme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda, öğrenci problemi tanımlar, çözüm için denenceler (geçici çözüm) üretir, denenceler için veri toplar ve verileri değerlendirerek sonuca ulaşır (Savaş, 2011: 133). Öğretmenin ön bilgi dahi vermediği bu yöntemde, öğrenci sürecin en başından en sonuna kadar etkindir. Böylece öğrenci araştırma/ inceleme yoluyla bir sorunun nasıl çözülebileceğini öğrenir.

Bilişsel alanın üst düzey hedef davranışlarının (uygulama, analiz, sentez gibi) kazandırılmasında işe koşulabilecek bu yöntemde öğretmen yol gösterici, yönlendirici ve rehber konumundadır. Ayrıca bu stratejide buluş yoluyla öğrenmeden farklı olarak öğrencinin sınıf dışındaki etkinlikler ile desteklenmesi önemli yer tutar. Her düzeye uygun olarak kullanılacak bu yöntemde, ilkin dersle ilgili temel kavramların belirlenmesi akabinde öğrencilerin bu kavramlar ile ilgili ön koşul öğrenmeleri gerçekleştirmiş olmaları önemlidir (Sönmez, 2011: 114) .

Araştırma inceleme süreci, problemin hissedilmesi, tanımlanması, denencelerin kurulması (problem çözümü için değişik fikirler üretme), verilerin toplanması, verilerin analizi (değerlendirilmesi) ve denencelerin sınanması aşamalarından oluşur (Aydın, 2009: 45; Savaş, 2011: 133). Bu süreçte, problem çözenin adımlarının öğrenci tarafından bilinmesi, seçilen problemin öğrenci için anlamlı ve gerçek yaşamda karşılaşılabılır olması, araştırma sürecinin sadece sınıf ortamıyla sınırlı kalmaması, öğretmenin gerekli kaynak desteğini sağlaması, süreç boyunca öğrenciye rehberlik yapması, araştırma için öğrencilere yeterli süre vermesi vb. bu stratejinin kullanılmasında dikkat edilmesi gereken ilkeler arasında gösterilebilir.

Araştırma inceleme stratejisinde; öğrencilerin etkin olduğu gezi, gözlem, örnek olay, proje, problem çözme ve deney gibi yöntem ve tekniklere yer verilebilir.

Araştırma incelemeye dayalı öğrenmenin üstün yönleri olduğu gibi sınırlılıkları vardır. Sürece aktif olarak katıldığından öğrencinin güdülenebilmesi, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere uygun olması, bilimsel düşünme alışkanlığı ve becerisini geliştirebilmesi, kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilmesi, bilişsel alanın uygulama, analiz,

sentez ve değerlendirme gibi üst düzey hedefleri için uygun olması, neden-sonuç ilişkilerini kavrama becerisi kazandırmada etkili olması ve bilimsel düşünmenin adımlarını gerçek hayat durumlarına uyarlama becerisi kazandırabilmesi üstün yönleri olarak sayılabilir. Sınırlıkları olarak ise; uzun zaman aldığından maliyetli olması, sınırların iyi çizilememesi durumunda hedeften sapmaların görülebilmesi, ön koşul öğrenmeler eksik olduğunda etkisinin azalabilmesi, her konunun öğretimi için uygun olmaması gibi maddeler sıralanabilir (Savaş, 2011:133).

1.1.1.2. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Din Eğitimi

Yapılandırmacı öğrenme anlayışı ilkin dil ve matematik eğitimlerinde uygulanmıştır. Daha sonraları bu yaklaşım bütün disiplinlere uzanmıştır. Son yıllarda bu yaklaşımın kendini hissettirdiği alanlardan biri de din eğitimidir. Din eğitiminde geleneksel eğitim anlayışına göre ilmiyal merkezli bir din eğitimi yaklaşımı ve bu anlayışa dayalı öğrenme ortamı ve materyalleri terk edilmiş (Kaymakcan, 2007: 182), bunun yerine postmodern dönemin ortaya çıkardığı yapılandırmacı anlayış hâkim olmaya başlamıştır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı öğreneni merkeze alarak gerçekleştirilen eğitim, bilmeyi, yapmayı, birlikte yaşamayı ve olmayı gibi becerileri kapsamaktadır. Din eğitiminin bu beceriler ile ciddi ilişkisi vardır (Jackson, 2007, akt., Ev, 2011: 207). Nitekim Türkiye’de 2005 yılında ODKAB ve 2006 yılında İDKAB öğretim programı ve kılavuzu da bu yaklaşım doğrultusunda hazırlanmıştır. Programlarda, öğrencinin aktif olarak öğrenme sürecinin içerisinde yer almasının, kavramsal ve işlemsel bilgilerin inşasına önem verilmesinin, alternatif değerlendirme yöntemlerine ağırlık verilmesinin istenmesi gibi uygulamalar bu anlayış doğrultusunda atılmış adımlardır (İDKAB (4-8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu: 9-10; Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı: 10).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, dayandığı felsefi temellerden ayrı değerlendirilemez. Zira bu anlayışın felsefi vurgusu ister istemez kendisini din eğitimi sürecinde hissettirecektir. Nitekim yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının gerçeklik ile ilgili ortaya koyduğu ontolojik ve epistemolojik yaklaşım, bazen din (İslam) ile uyuşmamaktadır. Bu yaklaşıma göre gerçeklik; bireysel bilinç tarafından yapılandırılmakta, basitçe dışarıda duran bir şey olmaktan ziyade insanın ortaya

koyduğu bir şey olarak değerlendirilmektedir. Bu anlayışta insan her şeyin ölçüsü kabul edilerek gerçeklik öznel deneyim ve bireysel algılara indirgenmektedir (Aydın, 2007: 25-26). Böylece, tek bir doğru ve gerçeğin mümkün olmadığı fikri ön plana çıkarılarak, gerçek ve doğru göreceli hale getirilerek çoklu hakikatler onaylanmaktadır. Din açısından bakıldığında, vurgu seviyesi farklı olsa da hakikatin mutlaklığı ve herkesten bağımsız olarak var olduğuna inanıldığı görülmektedir. Bu ise yapılandırmacı öğrenme kuramının temel felsefesi ile örtüşmemektedir (Zengin, 2010: 141). Özetle yapılandırmacı öğrenme anlayışı göreceli bir bilgi anlayışını kabul ederek kişilere göre farklı hakikatleri olabileceğini ileri sürerken, dinler ise hakikatlerin kendilerince temsil edildiğini iddia etmektedirler (Kaymakcan, 2007: 182).

Yapılandırmacı anlayışın dayandığı felsefenin ortaya çıkardığı yeni durumlardan biri, çoğulcu ve çok kültürlü bir yapıdır. Çünkü bu anlayış tek iyi ve tek hakikat karşısında, her türlü bilgiyi, anlayışı, değeri ve doğruyu birey ve topluma bağlayan çoğulcu bir dünyayı öngörür. Yapılandırmacı anlayışın ürünü olan göreceli din anlayışı da dini çoğulculuğu hatırlatmaktadır (Zengin, 2010: 141). Hiçbir dinin mutlak anlamda hakikati savunmadığını öngören göreceli bir din anlayışı dini çoğulculuk içerisinde görülebilir. Bu nedenle son yıllarda geliştirilen çoğulcu din eğitimi modelleri yapılandırmacı öğrenme kuramı ile uyumludurlar (Okumuşlar, 2011: 220; Kaymakcan, 2007: 182). (Dini çoğulculuk, dini öğrenme, din hakkında, dinden öğrenme ve yapılandırmacılık ilişkisi konusunda detaylı bilgi için bakınız Zengin, 2010: 147-160).

Son yıllara kadar okullarda uygulanmakta olan geleneksel yaklaşımın, davranış öğrenme ve öğretme modeline daha yakın olduğu söylenebilir. Geleneksel yaklaşımda hedefe ulaşmak için belirlenen içeriğin öğrenciye aktarılması amaçlanmaktadır. Aynı şekilde öğrenme ortamı ve materyaller mutlak hakikati karşı tarafa aktarmak üzere tasarlanır. Ancak göreceli bir bilgi anlayışını kabul eden ve kişilere göre farklı hakikatlerin olabileceğini iddia eden yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının din eğitimine yansısıyla farklı tartışmalar başlayıp süregelmektedir. Dinin (İslam), dünyaya ve insana dair bir takım bilgi, değer ve hakikatler vurgusu ile yapılandırmacı anlayışın bilgi, değer ve hakikat konularındaki izafi ve çoğulcu iddiası, din eğitiminin uyandırılması zor olan problemi olarak durmaktadır. Bununla beraber, tarihsel süreç içerisinde ortaya çıkan farklı dini yorumlar, bu yorumların kurumsallaşmış yapıları olan

mezheplerin varlığı vb. durumlar, din açısından hakikatin farklı şekillerde yorumlanabileceği izlenimini uyandırmaktadır.

Dinin yapılandırmacı öğrenme kuramıyla uyuşup uyuşmadığı, bu kuramının dikkate alınan yönüne göre değişir. Örneğin kuramın felsefi yönü esas alınarak dini bilgilerin epistemik değeri incelenirse dinlerin yapılandırmacı yaklaşımla öğretilmesi imkânsız görülebilir. Nitekim yapılan eleştiriler kuramın felsefi yönünden hareketle yapılmaktadır. Ancak, bilginin insan beyninde nasıl oluştuğu ile ilgili bir öğrenme kuramı olarak ele alındığında durum değişir. Öğrenme kuramı olarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, dini bilgileri insanların algı, biçim ve düzeylerine göre sunmanın imkânı üzerinde durmakta ve bu durum din eğitimi ile çelişik bir yapı arz etmemektedir (Okumuşlar, 2011: 220). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı bu yönüyle dinin teorik esaslarından yola çıkarak oluşan deneyimlerin işlenmesine olanak sağladığı söylenebilir. Nitekim dini metinler ve ilkelerden yola çıkarak oluşan deneyimler ve bu metinlerin sosyal hayata yansımaları mutlak anlamda kutsal değildir (Kaymakcan, 2007: 183; Okumuşlar, 2011: 221). Yanı sıra, İslam dininin farklı algılamaları kabul ettiği dikkate alındığında, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının, öğrenme kuramı olarak din ile uyumlu olduğu söylenebilir. Aynı metinler ile karşılaşmış olmalarına rağmen, İslam kültürü içerisinde birbirinden ayrı düşünen ve yaşantıya sahip olan mezhep, tarikat ve dini yaşayış biçimlerinin olması ve Hz. Muhammed'in yaşadığı dönemdeki toplumun çok kültürlü bir yapıyı temsil etmesi, vahyin de bu yapıyı dikkate alarak yeni doktrinler getirmesi ve Kur'an'da geçen Hz. İbrahim'in tevhit inancının gelişimi (Enbiya 57/66, En'am,75-79) gibi örnekler yapılandırmacı öğrenme yaklaşımın din eğitiminde uygulanmasını destekler niteliktedir (Ev, 2011: 212; Okumuşlar, 2011: 228-229).

Hafif düzeyde zihinsel engelli için; gerek dinbilimsel gerek eğitimbilimsel temellerden hareket edildiğinde, yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayalı din eğitimi yapmanın mümkün olduğu söylenebilir. Çünkü bu öğrenciler, farklı boyutları olan dinin, inanç ve ibadet boyutlarının bir kısmından sorumlu değildirler. Yani fıkıh terimiyle ifade edecek olursak, bu kimselerin eda ehliyeti yoktur. Bununla beraber, bireyin bağımsız yaşamasına katkı sağlayacak dini konular ve dinin, bireyin toplumla yaşamasına katkı sağlayabileceği konular ise özellikle sosyal yapılandırmacı öğrenme esaslarına dayalı işlenebilir. Zira bu bilgilerin kişiye verilmesi gerektiği de hak ehliyeti

bağlamında değerlendirmek mümkündür (Detaylı bilgi için; DİA, Cünun md, 126). Dolayısıyla, Kaymakcan'ın (2007: 183), dinin teorik esaslarına dayalı inançların fert toplum içerisindeki deneyimlerinin yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun olduğu tezi, hafif düzey zihinsel engelli öğrenciler için de uygun olduğu söylenebilir.

Dini bilgilerin kutsal kaynaklı olup hakikati ifade etmesi ve ontolojik farklılık nedeniyle, insan bilgisini aşan konuların bireyler tarafından yorumlanması arasında problem çıkabilmektedir. Özellikle Glassersfeld'in radikal yapılandırmacılık olarak ifade ettiği anlayışın din ile ortak paydada buluşması zor görünmektedir. Ancak, dini bilgiler hakkında bireysel algı ve tasavvurlarının bulunması kaçınılmazdır (Okumuşlar, 2011: 222) . Aynı şekilde, mutlak hakikat olarak karşılaşılan dinin inanç ve ibadet ritüelleri, birey tarafından içselleştirilirken kendiliğinden kişiye özel bir hal alır (Ev, 2011: 212). Bu durum, dinin ana kaynaklarında yer alan bilgiler esas alınarak fertlerin algı düzeylerine göre bilgiyi zihinlerinde yapılandırmalarına yardımcı olmak gerektiğini ortaya koyar. Aynı şekilde, din eğitiminin özgürleştirici bir süreç olarak işlenebilmesi, öğrencilerin hoşgörü içerisinde birlikte yaşayabilmeleri, farklılıklara imkân tanınması ve son dönemde dersin mahiyeti ile ilgili yapılan tartışmaları sona erdirebilmesi açısından yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının bir fırsat olduğunu söylemek mümkündür.

Radikal yapılandırmacılığın, çevrenin ve öğretim materyallerinin uygun hazırlanması ile ilgili tezi, zihinsel engelli bireylerin din eğitimleri için uygundur. Ancak, mutlak hakikatin varlığı ve bunun öğrenilmesi ile ilgili iddiasının din ve din eğitimine uygun olduğunu söylemek mümkün değildir. Zira hakikati temsil ettiğini söyleyen dinin bireye dair uygulamalarının büyük bir kısmı insanlar arası ilişkilere dayanmaktadır. Bu da daha çok toplumsal iletişim ve etkileşim ile mümkündür. Bunu eğitimde sağlayabilen ise sosyal yapılandırmacılık kuramıdır.

Okumuşlar (2011: 222-227), otantik dini metinlerin yapılandırmacı anlayışa göre nasıl işlenebileceği ile ilgili "Allah" konusunu ele almaktadır. O, Hristiyanlığa ve İslam'a göre Allah konusunun işleyişinin nasıl olabileceğini detaylı işledikten sonra; "Kur'an öğretisinin, din eğitiminde kullanılacak ana kaynak olması yönüyle, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun materyaller sunduğunu" iddia etmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını din eğitiminde kullanılabileceğini düşünenlerden biri de Micheal Grimmittir. Ona göre din eğitimi öğrencilerin; kendi deneyimleri

üzerinde yoğunlaşmalarını sağlamalı, dini içerik ile kendi deneyimlerinin bağdaştırabilmelerine yardımcı olmalı, sorgulama ve yansıtma becerilerini elde ederek anlamalarını zenginleştirebilmelerine yardımcı olmalı, işbirliği ve grupça problem çözebilme becerileri kazanmalarını sağlanmalı ve dilde farklı anlamların olduğu düşüncesini kazanmalarına katkı sağlamalıdır. Bu temel prensipler doğrultusunda Grimmitt, üç eğitsel strateji önermektedir (Grimmitt, 2000b: 217; Okumuşlar, 2011: 231; Zengin, 2010: 144):

Hazırlayıcı Eğitsel Yapılandırıcılık (Preparatory Pedagogical Constructivism): Bu stratejinin ilk aşamasında öğrenciler, kavramsal ve dilsel olarak hazırlanmaları için kendi deneyimleri üzerinde düşünmeye ve sorgulamaya sevk edilir. Öğretmen, pratik ve grup odaklı etkinlikleri içeren sorular ve müdahalelerle öğrencilerin sorgulama ve değerlendirmelerine katkı sağlar.

Doğrudan Eğitsel Yapılandırıcılık (Direct Pedagogical Constructivism): Bu aşamada öğrenciler, herhangi bir açıklama ve yönlendirme yapılmadan doğrudan dini içerikle karşı karşıya getirilir. Öğretmenin, sorular ve müdahaleler yoluyla sürece katkıda bulunabildiği bu aşamada, doğrudan sunulan dini içerik, gözlem yapma, hipotez oluşturma, kendi deneyimlerinden yararlanma ve grup içinde temsil edilme yolu; öğrencilerin kendi anlamlarını ve anlayışlarını yapılandırmaları için bir uyarıcı olur.

Tamamlayıcı Eğitsel Yapılandırıcılık (Supplementary Pedagogical Constructivism): Üçüncü aşamada ise kendi yapılandırmalarının daha karmaşık olması ve farklı bakış açılarını kucaklamasına imkan sağlaması için dini içerik hakkında öğrencilere ilave veya tamamlayıcı bilgi verilir. Bu aşama son derece önemlidir. Çünkü bu süreç, öğrencilerin yeni bilgilere kendi cevaplarını verebilmelerinde yapılandırıcı olmaya teşvik eden bir durumdur. Öğrenciler, öğretmenin sunduğu bazı objektif bilgiler karşısında kendi yorumlarından vazgeçmezler. Kendi anlayışları içine yerleşsin veya yerleşmesin, eleştirel bir şekilde yeni bilginin yapılandırıldığı yorumlayıcı sürecin içinde olmaya devam ederler. Öğretmenler, yeni bilgiyi anlam yapılarına nasıl yerleştirebileceklerini düşünmeleri için öğrencilere bilgiler sağlayarak ve girişimlerinde onları destekleyerek bu süreç içinde önemli bir rol oynarlar.

Öğrencilerin, öğretmenlerin, velililerin ve diğer paydaşların geleneksel olarak alışmış oldukları şekilde her uygulamayı sınav endeksli düşünmeleri, rekabeti

yüceltmeleri, vb. nedenler yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının, eğitim sürecinde kullanılmasının önünde en büyük engellerdir. Teknolojinin kısıtlı olması, sınıf mevcutlarının yüksek olması, öğretmenlerin bu anlayış çerçevesinde yetiştirilmemiş olmaları, sürenin yeterli olmaması gibi engeller de bu süreçte karşılaşılan diğer sıkıntılardır. Tüm bu eksikliklere rağmen, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrencileri derse motive edebilmekte, onların işbirliği içerisinde çalışmalarına katkı sağlayabilmekte ve kendine güven düzeylerine olumlu etkide bulunabilmektedir (Kızılabdullah, 2011: 274).

1.1.1.3. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Zihinsel Engelli Bireyler

Çalışmanın ileriki bölümlerinde zihinsel engelli bireyler, özellikleri ve onlara yönelik eğitsel etkinliklere detaylı şekilde yer verilecektir. Bu bölümde ise yukarıda etraflıca izah edilen yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının zihinsel engelli öğrencilere uygunluğu değerlendirilecektir.

Zihinsel engelli öğrencilerin eğitimlerine yönelik çalışmalar, hem eğitimin fiziksel ve eğitsel düzenlemelerinde hem de akademik alanda yapılan bilimsel çalışmalar ile hız kazanmaktadır. Ancak yapılan çalışmalar incelendiğinde, zihinsel engellilerin farklı öğrendiklerine yönelik algının, onlara yönelik eğitimin geleneksel öğretmen merkezli ve parçalara ayrılmış öğretim ile sürdürülmesine neden olduğu görülür. Eğitimde yapılandırmacı öğrenme anlayışı ise “normal” özellikte ve yaratıcı düşünebilen ve kendini yönetebilen üstün yetenekli öğrencilere özgü kabul edilmektedir. Genel kabul gören bu anlayış, yavaş öğrenen bireylerin, engelli olarak değerlendirilmesine dayanmaktadır. Bir kez tanılanmış ve etiketlenmiş öğrencilerin başarısızlıkları onaylanmış olarak kabul edilmektedir. Bu durum engelli öğrencilere, benzer şekilde etiketlenmiş öğrenciler ile farklı mekânda ve farklı programlar ile düşük düzeyli beceri eğitimlerinin verilmesinin doğru olduğu anlayışını beraberinde getirmektedir (Valle, 2007: 171). Ancak, zihinsel engellilerin eğitimlerini sadece bu teori etrafında temellendirmeye çalışmak doğru değildir. Çünkü zihinsel engelli bireyler de akli meleke sahibi olmayan varlıklar gibi sadece taklit eden değil, normal insanlar gibi çıkarsamada bulunabilen, bilgilerini inşa edebilen kimselerdir.

Eğitimde engelli öğrencilere yönelik bu düşüncelere daha yakından bakıldığında problemin engelliğin doğasına yönelik düşüncelerde olduğunu söylemek mümkündür. Farklılıkların engellilik olarak tanımlanmasının temel iki düşünceye dayandığı ileri sürülebilir: Bunlardan ilki, kapitalist sistemin bireyci ve rekabetçi anlayışının beraberinde getirdiği okul standartlarını yükseltmek fikri. İkincisi; toplumun kendi kültürel uygulamalarının ürünü olarak farklılığı sorun olarak telakki etmesi. Dolayısıyla problemin temelinde, engellilik olgusuna atfedilmiş anlamların ve anlamlardan kaynaklanan tepki varyanslarının olduğu söylenebilir. Engellilik olgusu etiketlenmekten kurtarılabilirse, eğitimde yeni geliştirilen yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı gibi modellerin bu öğrencilerin eğitimlerine uygunluğu ile ilgili daha sağlıklı bir tartışma zemini hazırlanabilir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı; öğrenmeyi, öğrencilerin etkin bir şekilde çevreleri ile fiziksel ve sosyal dünya ile etkileşimi sonucu oluşan bir süreç olarak tanımlar (Fosnot ve Perry, 2007: 38). Dolayısıyla bu yaklaşım, normal (competence) ve engelliliğin (disability) göstergelerini gelenekselden farklı anlamayı da gerekli kılar (Trent, Artiles ve Englert, 1998: 278). Ancak yaklaşımın zihinsel engelli öğrencilerin eğitimlerine yansımaları ile ilgili henüz yeterli düzeyde bilimsel veriler ortaya konulmamıştır. Bununla birlikte, yapılandırmacı öğrenme anlayışının eğitime yansıyan uygulamaları üzerinde yorumda bulunmak mümkündür.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre hedefler, öğrenenlerin hedefleri ile uyumlu olarak uzun dönemli öğrenme ürününe yöneliktir. Öğrencinin okul dışında da kullanabileceği bilgi, beceri ve değeri içerir. Öğrencinin kendi öğrenme yöntemini tanımayı önceleyen hedefler, onun zihinsel gelişiminin yanında, duyuşsal ve kişilik gelişimine de önem vererek, onu gerçek yaşamda daha iyi duruma getirecek yetenek ve kabiliyetlere odaklanır (Abbott, 1999: 68; Yurdakul, 2011: 48). Zihinsel engelli öğrencilerin eğitimlerinde ise akademik başarılarından ziyade, her bir öğrenciye özel olarak hedefler belirlenir. Bu hedefler öğrencilerin kabiliyetlerini üst düzeye çıkararak kendine yeter duruma gelmesine odaklanır. Dolayısıyla yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının hedefler yönüyle zihinsel engelli öğrencilerin eğitimlerine uygun olduğu ifade edilebilir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında amaç, öğrenenlerin önceden belli bir hiyerarşiye göre belirlenmiş hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmak değil, öğrenenlerin bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırmaları için öğrenme fırsatları sağlamaktır (Wilson, 1996: 208; Çıkılı, 2008: 25-26). Bu anlayışa göre tasarlanan program esnek ve öğrenci merkezli yeni uyarlamalara açıktır. Bu durum zihinsel engelli birey için programın uyarlanabilmesini mümkün kılmaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin etkili iletişim kurma, üst düzey düşünme becerileri geliştirme, bilginin doğruluğunu sorgulama ve karmaşık problemleri çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Demirel, 2015: 161). Bu amaçlara bakıldığında ilk olarak zihinsel engelli birey için uygun olmadığı gibi bir izlenim verebilir. Ancak, zihinsel engelli bireylerin zihni de normal bireyin zihni gibi evren ile ilgili bilgilerin kaydedilip depolandığı bir cihaz olmaktan ziyade (Demir, 2014: 55) çıkarsamada bulunabilen dinamik bir özdür. Dolayısıyla zihinsel engelli bireyler de zekâlarını kullanabilir, çıkarsamada bulunabilirler. Önemli olan bu öğrencilerin seviyelerinin, öğrenme stillerinin bilinmesi ve yeni bilginin öğrencinin daha önceki bilgi ve yaşantısı ile bağının kurulabilmesidir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre, öğrenmenin daha iyi gerçekleşmesi için, etkinliklerin geniş bir görev ya da problem alanına bağlı olması gerekir. Çünkü bu yaklaşıma göre en iyi öğrenme, bilginin özgün probleme dayalı olarak elde edildiği öğrenmedir. Bunun için öğrenme yaşantıları ile öğrenme ortamları gerçek yaşamın özgünlüğünü yansıtacak şekilde hazırlanmalıdır. Zihinsel engelli öğrencilerin eğitimlerinde temel hedef, öğrencileri günlük hayatta bağımsız yaşayabilmelerine yardımcı olmak olduğu dikkate alındığında, süreçteki öğrenme ortamındaki etkinlikler boyutuyla yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının zihinsel engelli öğrencilere uygun olduğu söylenebilir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre, değerlendirme, öğretimden ayrı değil; öğretimin içinde yer alan, öğretime yön veren ve devam eden bir süreçtir. Bu süreçte, öğrenenlerin test edilen bilgiyi hatırlamaları değil, onların kendi öğrenmelerindeki ilerlemelerini ve öğrenme stratejilerindeki gelişmelerini nasıl yansıttıkları dikkate alınmaktadır (Yurdakul, 2011: 53). Dolayısıyla bu anlayışa göre öğrencilerin ilerlemelerini belirlemek üzere yapılacak ölçme ve değerlendirmelerde, herkesten aynı

cevapların beklediği ölçme testleri yerine sadece bireyin ilerlemelerini ortaya koyan ölçme araçları tercih edilir. Zihinsel engelli öğrencilerin akranlarından farklılıkları dikkate alındığında, her bireyi özgün ele alan, ölçme ve değerlendirmeyi bu özgünlüğe göre yapan yapılandırmacı öğrenme kurumunun bu yönüyle zihinsel engelli öğrencilerin eğitimlerine uygun olduğu söylenebilir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı; bütün öğrencileri aynı kabul edip, onlara bir bütün olarak hitap etmeye karşıdır. Aksine öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına, güçlü ve zayıf yönlerine, ilgilerine ve deneyimlerine büyük önem vermektedir. Eğitim programını çok katı şekilde takip etmek yerine, konuları seçerek kendi şartlarına uyarlamayı tercih etmektedir. Öğrenciler arasında rekabet ortamı oluşturmaktan ziyade; onları bilgiyi ve sorumlulukları paylaşmaya, birbirlerine saygı duydukları demokratik bir ortam oluşturmaya teşvik eder (Jonassen, 1994, akt., Aykan, 2014: 31). Bu yönüyle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı zihinsel engelli öğrencilerin eğitim sürecini olumlu etkileyeceği söylenebilir.

Zihinsel engelli bireylerin öğrenmeleri ile ilgili bilişsel yapılandırmacılık bölümünde ifade edildiği gibi Piaget'in ortaya attığı fikirlerin gerçeklik payının olduğunu söylemek mümkündür. Ancak, zihinsel engelli bireyler akranları gibi zekâlarını kullanamadıklarından, üst düzey zihinsel aktiviteler gerektiren durumlarda çeşitli sıkıntılar ile karşılaşabilirler. Bu durumda öğrenmeyi sadece bırakma yerine, bilgiyi inşa edebilmeleri için onlara dışarıdan yardım edilebilir. Özellikle hakikati temsil ettiğini iddia eden dinin, kimi soyut konularında anlam inşa etmede zorlanan bireylere dış destek verilebilir. Bu destek, iyiyi-kötüyü, doğruyu-yanlış, güzeli- çirkini ayırt edebilmesi için gerekli bilginin (Altaş ve Arıcı, 2014: 64-65) başta öğretmen ve akran olmak üzere çevrenin verdiği destek olabilir.

1.1.2. Zihinsel Engelli Öğrenciler ve Eğitimleri

Bu bölüm, zihinsel engellilik, nedenleri, tanılanması ve görülme sıklığı, zihinsel engelliliğin sınıflandırılması, zihinsel engelli bireylerin özellikleri, zihinsel engelli öğrencilere yönelik eğitim ortamları, zihinsel engelli öğrencilere yönelik öğretim programları ve zihinsel engelli öğrencilere yönelik eğitimde yöntem alt başlıklarında ele alınmıştır.

1.1.2.1. Zihinsel Engellilik

Zihinsel engellilik başlığında; zihinsel engellilik, nedenleri, tanınması ve görülme sıklığı, zihinsel engelliliğin sınıflandırılması ve zihinsel engelli bireylerin özellikleri işlenmiştir.

1.1.2.1.1. Zihinsel Engellilik, Nedenleri, Tanınması ve Görülme Sıklığı

Eğitimde yaratılıştan gelen yeteneklerin önemi büyüktür. Bazı kimselerin yaratılışı, beden ve ruh bakımından eğitime o kadar müsaittir ki, eğiticinin az bir gayretiyle üstün başarılar elde edilebilir. Bazı yaratılışlar ise o kadar zayıf olur ki bu gibilerde normal başarı elde etmek için bile eğiticinin çok çalışması gerekir (Altaş ve Arıcı, 2014: 61). Başarılı olmaları için eğiticinin modern eğitimin tüm verilerinden yararlanarak eğitim vermesi gereken gruplardan bir tanesi de zihinsel engelli öğrencilerdir.

Zihinsel engelliliğin nedenleri ve tanımlama sürecine geçmeden, zihinsel engellilik ile ilgili tanımları açıklamakta yarar vardır.

Zihinsel engellilik için birçok farklı tanım geliştirilmiştir. Bu tanımlardaki farklılıkların; disiplin bakış açılarının merkezde olması, tanımı yapan kimse ya da kimselerin vurgulamak istedikleri noktaları öncelikle, zihinsel engelli kimselerin kendi içlerinde farklı özellikler göstermeleri ve zihinsel engellilere yönelik bakış açısının zamanla değişmesi gibi nedenlerden kaynaklandığı söylenebilir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde 1920'de kurulan Amerika Zekâ Geriliği Birliği (AAMR- American Association on Mental Deficiency) , zihinsel engellilik ile ilgili daha önce yaptığı tanımlamayı değiştirdiği gibi, 1 Ocak 2007 tarihinde kendi ismini Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği (AAIDD- Amerikan Association on Intellectual and Developmental Disabilities) olarak değiştirmiştir (Özokçu, 2013: 61). Zihinsel engellileri tanımlama için “bilişsel yetersizliğe” ek olarak “uyumsuz davranışlardan” söz eden AAIDD'nin 2002 yılında yaptığı ve günümüzde de genel kabul gören tanıma göre zihinsel yetersizlik (Intellectual disabilities); “zekâ geriliği, zihinsel işlevler ve kavramsal, sosyal ve pratik uyumsuz becerilerde kendini gösteren uyumsuz davranışların her ikisinde görülen anlamlı sınırlılıklar olarak karakterize edilen

yetersizliklerdir” (<http://aaid.org/intellectual-disability/definition/faqs-on-intellectual-disability#.VYO8qbVrNkc>).

Dünyada pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de bu paralelde tanımlar geliştirilmeye çalışılmıştır. Örneğin, 2006 yılında hazırlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde buna benzer bir tanım geliştirildiğini söylemek mümkündür. Yönetmelikte zihinsel yetersizliği olan birey; “zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapması altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan özel eğitim ile destek hizmetlerine ihtiyaç duyan birey” olarak tanımlanmaktadır (MEB; 2006).

Zihinsel engelliliğe neden olan pek çok faktör vardır. Bunların büyük bir kısmı bilimsel olarak henüz açıklanamamaktadır. Bununla birlikte bu faktörleri; doğum öncesi nedenler (kromozomal bozukluklar, metabolizma işleyişi ile ilgili sorunlar, beyin gelişimi ile ilgili sorunlar, çevresel faktörler, vb.), doğum anı nedenler (bebeğin doğum sırasında oksijensiz kalması, beyin sarmalaşmasından kaynaklanan beyin incinmesi, Prematürelilik, vb.) ve doğum sonrası nedenler (travmatik beyin yaralanmaları, yetersiz beslenme, menenjit ve havale gibi çocuğun geçirmiş olduğu hastalıklar, dejeneratif bozukluklar, fiziksel istismar, vb.) olarak sınıflamak mümkündür (Eratay, 2010: 174; Özokçu, 2013: 65).

Zihinsel engelli bireyler ile ilgili yapılan en önemli işlemlerden biri, bu bireylere tanı konulmasıdır. Tanılamada dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi ülkemizde de AAIDD’nin önermiş olduğu yöntem kullanılmaktadır. Buna göre tanılamada zekâ düzeyinin belirlenmesi için zekâ testleri olarak Stanford- Binet IV ve Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği (WISC III), kullanılır. Uyumsal beceriler ise uyumsal davranış ölçekleri (AAMR- Uyumsal Davranış Ölçeği, Vineland Uyumsal Davranış Ölçeği) ile belirlenmektedir. Bu işlemi hastanelerde doktorlar gerçekleştirir. Ortalama puan 100 takdir edilen bu testlerde 70’in altında puan alanlarda zihinsel yetersiz olduğu kabul edilir. İkinci aşama eğitsel açıdan bireyin değerlendirildiği aşamadır. Bu değerlendirilme Rehberlik Araştırma Merkezlerince (RAM) yapılır. Kişinin bağımsız olarak yaşamak için ihtiyaç duyduğu becerileri yerine getirip getiremediği (adaptif davranışlar veya adaptif fonksiyonlar) incelenir. Bu şekilde tanılanması alındıktan sonra

bireyin zayıf ve güçlü yönleri saptanarak hangi tür destek sınıflamasına girdiği, destek tip ve yoğunluğu belirlenir. Son olarak, bireye uygun eğitim seçenekleri geliştirme çalışmaları yapılır (Eripek ve Vuran, 2010: 255-157; Eratay, 2010: 178-179; Özokçu, 2010: 64).

Zihinsel engelliler ile ilgili yapılan tanımlama ve onları belirlemek için geliştirilen tanıya bağlı olarak toplumdaki yaygınlıkları ile ilgili farklı oranlardan söz etmek mümkündür. Ancak ilgili çalışmalara bakıldığında ortalama olarak toplumlarda % 1-3 arası zihinsel engelli bireylerin olduğu söylenebilir (Eripek ve Vuran; 2010, 255). Zihinsel yetersizliğin ağırlık derecesi arttıkça yaygınlık oranları azalmaktadır. Hardman, Drew ve Egan toplumun % 3'ünü zihinsel engelli kabul ederek ağırlık derecesine bağlı olarak şu oranları vermektedirler: Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler % 2,5; orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler % 0,5 (Eratay, 2010: 173).

1.1.2.1.2. Zihinsel Engelliliğin Sınıflandırılması

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin sınıflandırılması daha çok tıbbi, zekâ bölümü puanı, eğitsel ve gereksinim duyulan yardımın yoğunluk düzeyine göre yapılmaktadır (Özokçu, 2010: 63).

Tıbbi sınıflandırma en eski ve etiketleyici olan sınıflamadır. Bu sınıflandırmaya göre zihinsel yetersizliği olan bireyler; debil, moron, embesil, idiot şeklinde tasnif edilmektedir (Eripek, 2012: 71; Özokçu, 2010: 63).

Zekâ bölümü puanının merkeze alındığı sınıflandırılmada, dünyada ve ülkemizde en çok başvurulan modellerden biri, Amerika Psikiyatri Birliği tarafından (American Psychiatric Association) yapılan psikolojik yaklaşımı önceleyen tasniftir. Bu birlik tarafından 1952'de yayımlanıp son baskısı 2013'te yapılan Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V (2013)) adlı kitapta zihinsel yetersizliğin sınıflandırılması Tablo 1.2'deki gibidir.

Tablo 1.2. IQ ve Uyumsal Davranış Puanlarına Göre Zihinsel Yetersizliğin Sınıflandırılması

Düzy	Zekâ testi puanı
Hafif yetersizlik	50-55 ile yaklaşık 70 arası
Orta yetersizlik	35-40 ile 50-55 arası
Ağır yetersizlik	20-25- ile 35-40 arası
İleri derecede yetersizlik	20-25'in altında

Kitabın yeni baskısında (DSM-V, 2013), zihinsel yetersizliğin tanılanması ve sınıflandırılması için yapılan tasnifte 2000'de (DSM-IV 2000) yayımlanan baskıda kullanılan ölçütlere ek olarak uyumsal davranışlardan (adaptive functioning) bahsedilmesi dikkat çekicidir (American Psychiatric Association, 2013: 1).

Eğitsel sınıflandırma, yine zekâ bölümü temel alınarak yapılan bir sınıflandırma çeşididir. Bu sınıflandırma sisteminde; hafif derecede zihinsel yetersizliği olan bireyler eğitilebilir, orta derecede zihinsel yetersizliği olan bireyler öğretilir ve ağır derecede zihinsel yeterliliği olanlar yine bu isimle değerlendirilmektedir (Eratay, 2010: 175-176; Özokçu, 2010: 63).

Son dönemlerde daha çok dikkate alınan sınıflama ise gereksinim duyulan yardımların yoğunluk düzeylerine göre yapılan sınıflamadır. Destek modeli olarak isimlendirilen bu sınıflama sistemi kısaca İLEP (İntermitten/ Aralıklı, Limited/Sınırlı, Extensive/ Kapsamlı ve Pervasive/Yaygın) olarak anılmakta ve yaygın olarak kullanılmaktadır. Destek modeline göre zihinsel yetersiz bireyler dört yoğunluk düzeyine göre tanımlanmakta ve sınıflandırılmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan kimselerin uyumsal beceri alanlarında yardıma, gereksinim düzey ve derecelerine vurgu yapan bu sınıflandırma aşağıdaki gibidir (Eripek ve Vuran, 2010: 251-254; Eratay, 2010: 176-177; Özokçu, 2010: 63-64).

Aralıklı desteğe gereksinim duyan bireyler: Bireyin her zaman yardıma ihtiyacı yoktur. Birey geçiş dönemlerinde kısa süreli yardıma ihtiyaç duyar. Bu yardımlar yüksek ya da düşük yoğunluklu olabilir (örneğin, iş kaybetme, tıbbi krizler).

Sınırlı desteğe gereksinim duyan bireyler: Bireyin belli zamanlar içerisinde tutarlı yardım gereksinimleri vardır (örneğin, yetişkin dönemine geçişteki yardımlar).

Kapsamlı desteğe gereksinim duyan bireyler: Bireyin uzun süreli (örneğin, günlük), belli ortamlarda (örneğin, okul) ihtiyaç duyduğu yardımlardır. Bu yardımlar düzenli katılım gerektirebilir (örneğin, uzun dönemli ev yaşamı yardımı).

Yaygın desteğe gereksinim duyan bireyler: Yardımlar farklı ortamlarda ve yaşam boyu süren tutarlı ve yüksek yoğunlukta. Bireyin yaşam boyu desteğe ihtiyacı vardır. Yaygın yardımlar, kapsamlı ve sınırlı yardımlar olduğundan daha fazla personel gerektirir.

Yürürlükte olan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde ise; zihinsel yetersizliği olan bireyler dört grupta ele alınmıştır (MEB, 2006):

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan birey,

Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine yoğun şekilde ihtiyaç duyan birey,

Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle öz bakım becerilerinin öğretimi de dâhil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey,

Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Bireyin zihinsel yetersizliği yanında başka yetersizlikleri bulunması nedeniyle öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamaması nedeniyle yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan birey, biçiminde sınıflandırılmış ve özellikleri açıklanmıştır.

1.1.2.1.3. Zihinsel Engelli Bireylerin Özellikleri

Zihinsel engelli bireylerin gelişim potansiyelleri ve gelişim basamakları, normal olarak tanımlanan kimseler ile benzerlik gösterir. Onlar gelişme suresi boyunca normal

gelişen çocukların izlediği aşamalardan geçerler. Ancak zihinsel engel, çocukların gelişme potansiyellerini sınırlandırıp, gelişme ritmini (hızını) düşürebilmektedir. Zihinsel yetersizlik gösteren kimi bireyler geç ve güç olarak gelişim gösterirken bazı durumlarda bir sonraki basmağa da ulaşamayabilirler (Metin ve Işıtan, 2014: 163). Zihinsel yetersizliği olan bireyler grup olarak kendi içlerinde önemli bireysel farklılıklar gösterirler. Bununla birlikte bazı tipik fiziksel, dil, bilişsel, sosyal ve duygusal özelliklerinden bahsedilebilir.

Fiziksel Gelişim Özellikleri

Zihinsel engelli bireylerin yaklaşık yarısının fiziksel gelişimlerinde belirgin olarak gerilik gözlemlenir (Metin ve Işıtan, 2014: 163). İlk yıllardan itibaren bu bireylerin motor gelişimlerdeki gerilik anlaşılabilir. İyi bir gözlemlerle daha bebek iken zihinsel engelliği teşhis için ipucu elde etmek mümkündür. Bu kimselerde; organlarda deformasyon, diş çürükleri, kafa ve bedende oran farklılıkları, görme ve işitme kusurları gibi sağlık sorunlarına akranlarına nazaran daha çok rastlanabilmektedir. Genel itibariyle bedensel gelişimleri normal yaşlıtlarına göre daha ağırdır, dolayısıyla normal akranlarından daha zayıf ve kuvvetsizdirler. Bu çocuklar beslenme noktasında daha çok çiğneme ve yutma gibi problemler yaşarlar. Ağız salgısını toparlayıp yutamazlar, ağız salgıları dışarı akar. Yürümleri ağırlık derecesine bağlı olarak normal akranlardan geridedir. Bu çocuklarda top oynama, sıçrama, dengede durma, çevik olma gibi kimi noktalarda çeşitli düzeylerde gerilikler gözlemlenir. Zihinsel yetersizliği olan bireyler ince motor becerilerinde de güçlükler yaşarlar. Yakalama, kavrama, kalem tutma, makas kullanma, yazı yazma gibi becerileri kazanmada akranlarına nazaran gerilikleri gözlemlenir. Bu bireylerin büyük bir kısmında konuşma, görme ve işitme gibi ikiden çok engel vardır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin bazılarında yürüme, hareket etme, oturma, durma gibi fiziksel hareketlerde anormallik görülebilmektedir. Aynı şekil bazılarında cerebral palsy, kasılmalar ve duygusal bozukluklara rastlamak mümkündür (Metin ve Işıtan, 2014: 163; Eratay, 2010: 184; Çiftçi Tekinarslan, 2012: 151; <http://www.webmd.com/parenting/baby/intellectual-disability-mental-retardation#1>).

Zihinsel Gelişim Özellikleri

Zihinsel engelin kişiye etkisi en çok zihinsel gelişim ve fonksiyonlarda gözlemlenir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin bilişsel ve öğrenme özellikleri; dikkati verememe, zayıf bellek, yavaş öğrenme, öğrendiklerini genelleme güçlüğü ve motivasyon azlığı olarak sıralanabilir (Heward, 2006: 145-148; Eratay, 2010: 181-182; Çiftçi Tekinarslan, 2012:149-150; Özokçu, 2010: 66-67).

Dikkat: Zihinsel engelli bireylerde dikkat eksikliği yaygın olarak görülen bilişsel problemlerden biridir. Zihinsel yetersizliği olan bireyler; ayırt etme, dikkatlerini sadece belirli bir uyarana toplama, çeşitli uyaranlar içerisinde kendileri için gerekli olan bilgiyi alma ve kullanma sorununu yaşamaktadırlar.

Bellek: Zihinsel engelli bireylerin dikkatleri kısa süreli ve dağınık olduğu için yeni bilgi ve becerileri edinme, hatırlama ve genellemede sorun yaşarlar. Onların pek çoğu öğrenmede problem yaşadığı gibi hatırlamada da problem yaşamaktadır. Bu bireylerin hem kısa süreli bellekte hem de uzun süreli bellekte bilgileri toplamada ve kullanmada problemleri vardır. Zekâ düzeylerinin yetersizliğine bağlı olarak bellek ile ilgili yaşadıkları problemler artmaktadır.

Öğrenme ve akademik başarı: Zihinsel engelli bireyler akademik becerilerin pek çok alanında yetersizlik göstermektedirler. Okuma, yazma ve aritmetikte zorlanır ve gecikirler. Aynı şekilde bir problemi nasıl çözeceğini planlama, çözümleri kontrol etme, uygulama ve sonuçlarını değerlendirmede zorluk yaşarlar. Bu bireylerin bilişsel özelliklerindeki yetersizlik, akademik başarıları üzerinde olumsuz etki yaratmakta, bu da onların normal gelişim gösteren akranlarından geri kalmalarına neden olmaktadır. Dolayısıyla bu bireylerin akademik olarak akranlarına yetişebilmeleri için daha fazla çalışmaları ve alıştırma yapmaları gerekir. Uygun programlar ile öğrenme problemleri çözülebilir ve akademik başarıyı elde edebilirler.

Öğrenmede genelleme ve kalıcılık: Zihinsel yetersizliği olan bireyler akranlarına nazaran yaşadıkları sorunlardan biri de öğrendikleri bilgileri genelleyememeleridir. Bu bireyler öğrendikleri bir beceri ya da davranışı farklı beceri, kişi ve ortamlara aktarmada güçlük yaşadıklarından genellemede sorun yaşamaktadırlar. Zihinsel engelli öğrenciler aynı şekilde öğrendikleri bilgileri çabuk unutmaktadır. Onlar, belleklerinde bilgileri muhafaza etmede problem yaşarlar.

Motivasyon ve güdülenme: Zihinsel engelli öğrencilerin bilişsel alanlarda geçmişten süregelen problemlerinin olması, onların hali hazırda güdülenme problemi yaşamalarına neden olmaktadır. Bu bireylerde sıklıkla görülen güdülenme problemleri; dışsal denetim odağı eğilimi, öğrenilmiş çaresizlik, başarısızlık beklentisi ve dışardan yönlendirme şeklinde sıralanabilir. Geçmişten kaynaklanan kaygıları onların güdülenmelerini azaltmakta, amaca ulaşmak için daha az çaba göstermelerine neden olmakta ve hata yapmaktan kaçınmalarına yol açmaktadır. Bu durum beraberinde kendi başarı veya başarısızlık durumlarını üstlenemeyen, keline güvenmeyen ve kendini düzenleyemeyen dolayısıyla dışa dönük (dış güdümlü) bireyler olmalarına sebebiyet vermektedir.

Dil Gelişim Özellikleri

Zihinsel engelli bireylerde yaygın olarak görülen yetersizliklerden biri dil ve konuşma yetersizliğidir. Bu bireylerin zihinsel fonksiyonlarındaki yetersizlik dil becerilerine etki eder. Ayrıca ailelerin çocuğun kendisini ifade etmesine olanak tanımayan tutumları özellikle ifade edici dil becerilerini olumsuz etkileyebilmektedir (Metin ve Işıtan, 2014: 163). Yaygın olarak görülen dil bozuklukları gecikmiş konuşma ve sınırlı sözcük dağarcığına sahip değildir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerde sıklıkla görülen konuşma problemleri ise artikülasyon bozuklukları, ses bozuklukları, kekemelik, ekolali (başka birisi tarafından çıkarılan seslerin yinelenmesi) olarak sıralamak mümkündür. Zihinsel engelli bireyler alıcı ve ifade edici dilde sınırlılığa sahip, karşılıklı konuşmada konuşmayı başlatma, yönergeyi izleme ve yönerge vermede, bir diyalogu sürdürme ve hikâye anlatmada güçlük yaşamaktadırlar. Zihinsel yetersizlik ile dil ve konuşma problemleri arasında doğru orantı vardır. Zihinsel engel düzeyine bağlı olarak dil ve konuşmada yaşanan sıkıntı artmakta ya da azalmaktadır (Heward, 2006: 145-148; Sucuoğlu 2009, Eratay, 2010, 182; Özokçu, 2010, 66 Çiftçi Tekinarslan; 2012;149). Ayrıca, hafif derecede zihinsel engellilerde, psikolojik baskı altında tutma sonucu kekemelik ortaya çıkmaktadır (Metin ve Işıtan, 2014: 163).

Sosyal, Duygusal ve Kişilik Gelişim Özellikleri

Uyumsal davranış; bireyin öğrendikleri vasıtasıyla günlük yaşamda kullandığı kavramsal, sosyal ve pratik becerilerin bütünüdür. Uyumsal davranışlardaki anlamlı sınırlılıklar, bireyin günlük yaşamını ve belirli bir durum ya da çevre koşullarında

tepkide bulunma yeteneklerini etkiler. Zihinsel engelli bireyler uyumsal davranışlarda ciddi yetersizlik durumu ile karşılaşabilmektedir. Bu bireylerde; öz bakım ve günlük yaşam becerileri, sosyal gelişimleri ve davranış değiştirmeleri bakımından akranlarına nazaran yetersizlik söz konusudur.

Zihinsel engelli bireylerin sosyal gelişimleri ve sosyalleşme süreçleri akranlarına nazaran yavaş gelişme gösterir. Bu bireylerin zihin fonksiyonlarındaki yetersizliğe bağlı olarak ortaya çıkan anlama ve kavramadaki güçlük, onların sosyal ortamlarda uygun davranışları gösterme, sosyal kuralları anlama ve bunlara uyma becerilerini edinmesini zorlaştırır. Kendilerine söylenenleri anlayamama ve söylemek istediklerini tam olarak ifade edememe, zihinsel yetersizliği olan bireylerin hırçınlaşmalarına ve inatçı bir yapıya bürünmelerine neden olmaktadır. Yanı sıra dil ve iletişim becerilerindeki yetersizlik bu bireylerin iletişim kurmalarını ve sürdürmelerini sınırlar. Zihinsel engelli bireylerin sosyal çevreden uzak kalmaları, onların sosyalleşmelerini geciktirmektedir. Ayrıca, bu bireylerin yaşadıkları başarısızlık ve sosyal kabul düzeylerinin düşük olması, özgüven eksikliğine ve benlik saygılarının düşük olmasına neden olabilmektedir. Bununla beraber zihinsel engellilerin bir kısmı uyumsal davranışlarda ciddi başarı elde edebilmektedir (Heward, 2006: 145).

Özel gereksinimli bireyler arasında en fazla problemlili davranış zihinsel yetersizliği olan bireylerce sergilenmektedir. Bu bireylerde zihinsel yetersizliğin genetik sendromlarla birleştiği durumlarda anormal davranışlar daha çok gözlenir. Anormal davranış sergileyen zihinsel engelli bireylerin yaklaşık %10'nu psikiyatrik tedaviye gereksinim duymaktadır. Ancak zihinsel engelli bireylerin büyük bir kısmı okula başlayınca ya da akademik işler ile karşılaşınca kadar fark edilememektedirler (Heward, 2006: 145).

Zihinsel engelli bireyler yetersizliğin derecesine bağlı olarak; yemek yeme, giyinme, temizlik gibi basit öz bakım becerilerde sorun yaşayabilmektedir. Bu bireylerin yaşam kalitelerini sınırlayan uyumsal beceri alanındaki bu yetersizlikler; yönerge verme, teşvik ve rutinler gibi çevresel desteklerle giderilebilir. Ayrıca, zihinsel engelli bireylerin büyük bir kısmı, kendi dışındaki kimselerin duygularını anlayamama, başıboş anlamsız konuşma, göz kontağı kuramama, sık sık konuşmaları kesme gibi nedenler ile etkili iletişim kurmamaktadırlar. Bu bireylerin çoğunluğu arkadaşlık kurma

ve sürdürmede problem yaşamaktadır. Bundan dolayı çoğu zaman sosyal izolasyona maruz kalabilmektedirler (Çiftçi Tekinarslan; 2012: 151; Eratay, 2010: 183; Heward, 2006: 145).

1.1.2.2. Zihinsel Engelli Öğrencilere Yönelik Eğitim Ortamları

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (MEB, 2006), zihinsel yetersizliği olan öğrencinin yerleştirme hizmetleri, onun tanılamalarına bağlı olarak “en az kısıtlanmış eğitim ortamı” ilkesi dikkate alınarak yapılacağı ifade edilmektedir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik eğitim ortamları en az kısıtlayıcı ortamdaki en çok kısıtlayıcı ortama doğru sıralandığında; normal sınıf, kaynak oda, özel eğitim sınıfı, özel eğitim okulu, rehabilitasyon merkezleri, yatılı okul/bakım evleri ve evde sürdürülen eğitim gelmektedir (Eripek ve Vuran; 2010: 261-262; Çiftçi Tekinarslan; 2012: 151-152; MEB, 2014, MEB, 2015/15).

1.1.2.4.1. Normal Sınıf (Genel Eğitim Sınıfı)

Gerekli önlemler alınarak (müfredatta uyarılama, müfredatı genişletme, bireyselleştirme/ basitleştirme) öğrencinin akranları ile birlikte aynı sınıfta genel ve özel hizmetlerden yararlandığı sistemdir. Öğrenci gereksinimlerine göre destek eğitim odasında ek hizmet alabilir. Bu hizmet (bireysel/ grupça) normal eğitim dersleri dışında farklı bir zamanda olmalıdır.

1.1.2.4.2. Destek Eğitim Sınıfı (Kaynak Oda)

Normal okul bünyesinde öğrencinin genel eğitim sınıfı dışında öğrenciye gerekli özel eğitim hizmetlerini sunmak amacıyla düzenlenen eğitim ortamıdır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde kaynak oda; “Kaynaştırma uygulaması yapılan okullarda, özel eğitim gerektiren öğrencilerin destek eğitimi alması için düzenlenmiş ortam” şeklinde tanımlanmaktadır. Öğrencinin ihtiyacına göre kaynak odada bireysel ya da grupça bazı dersler veyahut konuların eğitimi yapılabilir.

1.1.2.4.3. Özel Eğitim Sınıfı (Ayrı Sınıf)

Genel eğitim okullarının bünyelerinde özel eğitim ve diğer gerekli hizmetlerin öğrencilere sunulduğu özel eğitim düzenlemeleridir. Durumları ayrı bir sınıfta eğitim görmeyi gerektiren özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için yetersizlik türü, eğitim performansları ve özellikleri göz önünde bulundurularak, özel araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak ayrı sınıf oluşturulur.

1.1.2.4.4. Rehabilitasyon Merkezleri

Kamu ya da özel girişimcilere ait genel okul müfredatının dışında eğitim veren yalnızca belli bir yetersizlik grubunda eğitim ve iyileştirme hizmeti alan öğrencilerin yerleştirildiği kurumlardır. Buralara yerleştirilen öğrencilerin bir bölümü bu hizmete ek olarak normal okul bünyesinde özel sınıf ya da kaynaştırma hizmetlerinden yararlanabilir.

1.1.2.4.5. Yatılı Kurumlar/ Bakım Evleri

Kamu ya da özel girişimcilere ait, yatılı eğitim alan öğrencilerin yerleştirildiği kurumlardır. Öğrenciler günün yarısından fazlasını bu kurumlarda geçirirler. Kurumlar okuldan eğitim almayan çocuklar için bakımevi olarak işlev görürler.

1.1.2.4.6. Ev Bağımlı/Evde Sürdürülen Eğitim

Buradaki eğitim; öğrenciye ev programları ile özel eğitim hizmetlerinin sağlanmasına dayanır. Ülkemizde örneklerine çok az rastlansa da okula gelmeyecek durumdaki öğrenciler için ev programları yürüten rehabilitasyon merkezleri vardır.

Türkiye’de yapılan son yasal düzenlemelerin (2006 Yönetmeliğinde yer alan 2015 yılında aktifleştirilmesi istenen Destek Eğitim Odası gibi) en az kısıtlanmış eğitim ortamı ilkesine fırsat sağlayıcı olduğu söylenebilir. Bu düzenlemeler dikkatle incelendiğinde zihinsel yetersizliği olan öğrencinin mümkün olduğunca kaynaştırma eğitimine yönlendirildiğini ifade etmek mümkündür. Yönetmelikte yer alan ilkelerden birisi de özel eğitim hizmetlerinin kesintisiz bir şekilde yürütülmesini sağlamak için bu çocuklara yönelik hizmet veren rehabilitasyon merkezleri ile işbirliğinin sağlanması

gerektiğidir. Bu düzenlemeden gerekli yararı sağlamak amacıyla eğitim-öğretim hizmetlerinin tek kurum tarafından yürütülmesini sağlamak için daha önce farklı kurumlara bağlı olarak hizmet veren rehabilitasyon merkezleri Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır (Çakılı, 2008: 3).

1.1.2.3. Zihinsel Engelli Öğrencilere Yönelik Öğretim Programları

Öğretim programlarının geliştirilmesinde öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemek önemli bir aşama olarak kabul edilir. Öğrenen merkezli bir öğretim anlayışında öğrenenin ilgi ve ihtiyaçları, öğretim programının amaçlarının belirlenmesi, öğretimin içeriğini düzenlemesi ve öğretim sürecinin yapılandırılmasında merkezde yer alan bir faktördür (Altaş, 2008: 103). Zihinsel engelli birey için bu öğrenen merkezli eğitim almak önemli kabul edilir. Bu birey, sürdürdüğü eğitim kurumlarının programlarını takip etme ile birlikte, kendisi için hazırlanmış Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) dâhilinde eğitim alır. Birey için uygulanacak BEP ise öğrenci velisinin de içerisinde yer aldığı farklı alanlardan uzmanların oluşturduğu bir kurul tarafından belirlenir. Orta ve hafif derecede zihinsel yetersizliği olan ve kaynaştırma yoluyla normal okul bünyelerinde eğitimlerini sürdüren öğrenciler için, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ilköğretim programında yer alan derslerin programları esastır. Ancak öğrencinin durumuna bağlı olarak BEP ve BÖP'ler ve gerektiğinde destek eğitim odası yardımı ile öğrencilere uygun gerekli düzenlemeler yapılır. Özel eğitim kurumlarında ise, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve ilköğretim programına denkliği kabul edilen özel eğitim programı uygulanmaktadır (MEB, 2006).

Yukarıda ifade edildiği gibi zihinsel engelli bireyler yetersizliklerine bağlı olarak farklı eğitim kurumlarına yerleştirilmektedir. Her kurum bu öğrencilere yönelik eğitim programları geliştirmektedir. Zihinsel yetersizliği farklı olan tüm bireyler için eğitim programlarının temel hedefi, bu bireyleri toplumsal yaşama hazırlamak, bağımsız ya da en az bağımlı olarak yaşamlarını sürdürebilmelerini sağlamak için gerekli becerileri onlara kazandırmaktır. (Çiftçi Tekinarslan; 2012: 154). Bu kimselere yönelik hazırlanacak programda amaçlardan biri de bireyi aktif ve üretken bir kişi olarak, kimseye bağlanmaksızın toplumsal yaşama hazırlamaktır. Dever (1997) bağımsız yaşam becerilerini sağlayacak toplumsal yaşam becerileri beş grupta incelemektedir: Kişisel bakım ve gelişim, ev ve toplum yaşamı, iş/meslek, boş zamanları değerlendirme ve

seyahat becerileri. Bu becerileri kazandırmayı hedefleyen programda üç nokta önemlidir: İşlevsel akademik beceriler, toplum temelli eğitim ve zihinsel yetersizliği olan öğrencinin seçim yapma/ karar vermesine katkı sağlama (Çiftçi Tekinarslan; 2012: 154-155).

İşlevsel akademik beceriler; iki ayrı anlama gelmektedir. İlki öğretilecek akademik becerilerin bireyin toplumda bağımsız bir birey olarak yaşayabilmesi ve çalışabilmesi için gerekli olan becerileri ifade etmektedir. Öğretilecek becerilerin işlevsel olup olmadığını belirleyebilmek için, hali hazırda ve gelecekte zihinsel yetersizliği olan bireyin bu becerileri kullanıp kullanmayacağına bakmak gerekir (Eratay, 2010: 184). Birbirinden farklılık arz eden zihinsel yeterliliği olan bireyler için özel, takvim yaşı ve performanslarına uygun ve gelecekte işine yarayacağı düşünülen işlevsel akademik becerilerin öğretim programı içerisinde yer alması sağlanmalıdır (Çiftçi Tekinarslan; 2012: 154-155). İşlevsel akademik becerilerin ikinci anlamı, becerilerin zihinsel yetersizliği olan bireylerin uygulama yapabilecekleri şekliyle öğretilmesidir. Yani programın, bireyin karşılaştığı durumlara yönelik öğrendiği beceriyi yaşama uyarlamasını kolaylaştıran, gerçek bir problemi çözmesine yardım eden akademik becerileri öncelemesidir.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, eğitim programlarında göz önüne alınması gereken diğer önemli bir nokta toplum temelli eğitimidir. Toplum temelli eğitimden kasıt, zihinsel yetersizliği olan öğrenciye gereksinim duyduğu becerilerin gerçek ortamında yani kullanıldığı ortamda öğretilmesidir. Bu tür eğitimde, öğrencilerin toplumsal yapı içerisinde hangi ortamlara girebilecekleri ve bu ortamlarda ne tür etkileşimlerle karşılaşacakları temel alınmaktadır. Örneğin, cami ve unsurları bilgisinin öğrenciye kazandırılması hedefleniyor ise öğrencinin camiye götürülüp burada bu bilgilerin verilmesi cami adabının burada öğretilmeye çalışılması gerekir.

Zihinsel engelli öğrencilere yönelik program hazırlanırken dikkat edilmesi gereken diğer bir husus ise bu öğrencilerin sağlıklı seçim yapmalarına katkı sağlama hedefinin güdülmesidir. Hayatta seçim yapma her an karşılaşılan durumdur. Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için hazırlanacak olan programda, özellikle günlük yaşam ile ilgili ritüellerin yerine getirilmesinde seviyelerine uygun olarak, dinin kendilerinden istedikleri kazanımların yer alması önemlidir. Böylece, bu programın kazanımlarını elde

eden zihinsel yetersizliği olan birey dinin belirleyicisi olduğu toplumsal yaşamda daha bağımsız olarak hayatını sürdürebilir.

1.1.2.4. Zihinsel Engelli Öğrencilere Yönelik Eğitimde Yöntem

Günümüzde zihinsel engelli öğrencilere bağımsız yaşam becerilerinin kazandırılmasında etkin ve güvenilir öğretim yöntemleri arayışları sürmektedir. Son yıllara kadar öğrencilerin eğitimlerinde, sadece davranışçı yaklaşım ya da uygulamalı davranış analizi yöntemlerinin başarılı olduğu düşünölmekteydi (Özokçu, 2013: 71, Eratay, 2010: 187). Ancak, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı yöntemlerin de yerinde ve uygun olarak kullanıldıklarında olumlu sonuç verebileceğini söylemek mümkündür (Metin ve Işıtan, 2014: 169). Aşağıda bu yöntemlerden en yaygın kullanılanlarına değinilecektir.

1.1.2.4.1. Davranışsal müdahale (Uygulamalı Davranış Analizi) Yöntemi

Zihinsel yetersizliği olan çocukların duygusal ve davranış problemlerini önlemeye yönelik olarak en fazla kullanılan yöntem, uygulamalı davranış analizi yöntemidir (applied behavior analysis) (Çiftçi Tekinarslan; 2012: 159; Metin ve Işıtan, 2014: 171). Uygulamalı davranış analizi, öğrencide istenilen davranışı sağlayabilmek için çevredeki olayların sistemli bir biçimde düzenlenmesi olarak tanımlanabilir. Davranış analizi yönteminde uygun ve işlevsel becerilere odaklanıp problemler azaltılmaya çalışılır. Burada genelde olumlu davranışı arttırma olumsuz davranışı azaltma eğilimi söz konusudur. Olumlu davranış pekiştirilir, olumsuz davranış ise sönmeye bırakılır. Pek çok özel eğitim tekniğinin yer aldığı uygulamalı davranış analizinde; model olma, fiziksel yardım, pekiştireçler ve sözel ipucu anahtar kavramlardır (Metin ve Işıtan, 2014:171; Çiftçi Tekinarslan, 2012: 160). Edimsel koşullanma kuramının öne sürdüğu davranış değıştirmeyi amaçlayan bu yaklaşım, kolay anlaşıldığından öğretmen ve ailelerce yoğun olarak tercih edilmektedir (Özokçu, 2013: 71).

Uygulamalı davranış analizi içerisinde yüzlerce özel öğretim tekniği yer almakla birlikte yöntemin omurgasını altı temel süreç oluşturmaktadır (Metin ve Işıtan, 2014: 173):

- Yeni beceri ya da öğretilecek davranışın açık bir biçimde tanımının ve görev analizinin yapılması,
- Öğrencinin beceriye ilişkin performansının doğrudan ve sıklıkla ölçülmesi,
- Öğretimde öğrencinin aktif katılımının sağlanması,
- Öğrenci performansına hemen ve sistematik geri bildirim sağlanması,
- Uyarın kontrolü yoluyla doğru öğrenci tepkilerinin öğretim amaçlı ipuçlarından ya da yardımlardan doğal ortamlardaki uyarılara transfer edilmesi,
- Yeni öğrenilmiş becerilerin farklı ortamlarda genellenmesi ve sürdürülmesi.

1.1.2.4.2. Doğrudan Öğretim (Açık Anlatım) Yöntemi

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitimlerinde yaygın kullanılan bu yöntem; öğretmen merkezli teknikleri içermektedir. Daha çok tündengelimci bir yapıya sahip olan bu yöntemde; anlatım, gösteriler, alıştıırma, tekrar yapma didaktik soru sorma teknikleri mevcuttur. Çocuğa uygulanacak etkinlikler yapılandırılmıştır. Bu yöntem, bilişsel beceriler üzerine odaklanmaktadır. Yöntemde 4 tip bilgi biçimi tanımlanır: Sözel birlikler (verbal associations), kavramlar, kural ilişkileri ve bilişsel stratejiler (Metin ve Işıtan, 2014: 169). Öğretim odaklı olan bu yöntemde hata düzeltme ve alıştıırma süreçleri önemlidir. Öğretim öncesinde, öğretim sürecinde ve öğretim sonrasında sürekli değerlendirmeye yer verilir (Eripek ve Vuran; 2010: 270). Doğrudan öğretim yöntemi güdüleme, model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama aşamalarından oluşmaktadır (Alptekin, 2012: 6). Bu yöntemde ayırt edici öğrenme sürecinden yararlanılmaktadır. Bunun için öğretmen, öğreteceği kavramın ilişkili ve ilişkisiz niteliklerini belirler. Daha sonra kavramın olumlu ve olumsuz örneklerini oluşturur. Kavramın ilişkili nitelikleri, kavramı tanımlar ve onun benzer örneklerini oluşturur. İlişkisiz nitelikler ise kavramı tanımlamayan, ancak kavramın yapısında var olan niteliklerdir.

1.1.2.4.3. Basamaklandırılmış Yöntem

Basamaklandırılmış yöntemle öğretim yapılırken öğrenciden; yaparak, göstererek, sözlü ve yazılı dil kullanarak bir tepkide bulunması beklenmektedir. Öğrenci, doğru

tepki verdiğinde davranışı pekiştirilmekte, yanlış tepki verdiğinde öğretime geri dönmektedir. Bu yöntem “yap-göster-söyle-yaz” basamaklarından oluşmaktadır. Eğitici önce kendisi istenen kazanımı gösterir ve açıklama yapar. Akabinde öğrenciler yapar, gösterir, söyler ve yazarlar. Öğrencinin verdiği tepkiye göre yeni konuya geçiş yapılır ya da aynı uygulamaya geri dönlür. Bu yöntem, bir beceriye ilişkin, basit ve ön koşul olan bir basamağı öğrenmeden diğer basamakları yapmanın zor olacağını savunur.

1.1.2.4.4. Beceri Öğretim Yöntemi

Beceri; bireyin sahip olduğu yeterliliklere dayalı olarak bireyin yaptığı veya yapabileceği düşünülen etkinliklerdir. Zihinsel engellilerin eğitimlerinde sıklıkla kullanılan bu yöntemde, öncelikle kazandırılmak istenen becerilerin analizleri yapılır. Yani beceri küçük parçalara ayrılır. Yavaş öğrenebilen, zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için becerilerin küçük basamaklara bölünmesi ve her basamağın tek tek öğretilmesi önem taşımaktadır. Beceri analizi yönteminde öğrencinin yetenekleri ve öğretilecek becerinin çeşidine göre ileriye zincirleme, geriye zincirleme ve tüm basamakların öğretimi tekniklerinden biri kullanılabilir (Metin ve Işıtan, 2014: 171; Çiftçi Tekinarslan; 2012: 158-159).

1.1.2.4.5. Yanlırsız Öğretim Yöntemi

Geleneksel yöntemlere göre daha az hatanın gerçekleştiği varsayılan bu yöntemde, tepki ipuçları sunulmakta veya uyaran ipuçları kullanılmaktadır. Hata düzeyinin düşük olması, bireyin daha fazla pekiştirec alması ve öğrenen ile öğretene arasında olumlu etkileşim kurulması sayesinde öğretim sırasında uygun olmayan davranışlar daha az ortaya çıkar. Yanlırsız öğretim yöntemleri temel olarak tepki ipuçlarının sunulduğu öğretim yaklaşımları ve uyaran uyarlamaların (stimulus modification) yapıldığı öğretim yaklaşımları olarak tasvir edilir (Metin ve Işıtan, 2014: 173).

1.1.2.4.6. Etkileşimli Öğretim Yöntemi

Sosyal beceri ve yeteneklerin geliştirilmesinde sık sık başvurulan bir yöntemdir. Burada tartışma ve katılımcılar arası paylaşım önemlidir. Bu yöntemde daha çok sınıf

tartışmaları, küçük grup tartışmaları ve projeler gibi etkileşimli alt yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Öğretmenin grup dinamiklerini geliştirme ve yapılandırmadaki uzmanlığı bu stratejilerin başarılı olmasına katkı sağlar (Metin ve Işıtan, 2014:169).

1.1.2.4.7. İş Birliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi

Bu yöntem, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin akademik olarak ilerlemelerine etki ettiği gibi sosyal başarılarına da katkı sağlar. Burada rekabet yerine akademik bilgilerin akranlar ile paylaşımı esastır. Öğrenciler arzulanan hedefi yerine getirmek için gruptaki diğer arkadaşlarının performanslarının arttırılması çabasına girerler, böylece ben yerine biz duygusu ile hareket etme şuuru kazanmış olurlar. Kaynaştırma eğitiminde sıkça başvurulan bu yöntemde karşılıklı saygının gelişimi, arkadaşlıkların ilerlemesi, farklı kültürlerden gelenlerin kaynaşması gibi hedeflerin yerine getirilmesi kolay olur. İşbirliğine dayalı öğrenmede en çok kullanılan yöntem akran eğitimidir (Metin ve Işıtan, 2014: 173). Özellikle kaynaştırma uygulamalarında başvurulan bu yöntemde, yeterli öğrenci diğerlerine göre öğretici konumdadır. Konuların tekrarlarında etkili olan (Eripek ve Vuran, 2010: 271) bu yöntem, öğrenmeyi geliştirmekte ve böylece okula yönelik olumlu tutum oluşturmaya ciddi katkı sağlamaktadır (Eratay, 2010: 188).

1.1.2.4.8. Montessori Yöntemi

Çocuktan hareket akımının temsilcisi (Korkmaz, 2006: 14) Maria Montessori tarafından özel gereksinimli öğrenciler için geliştirilen bu yöntemin felsefesinde çocuğu öğrenme etkinliklerinin merkezi ve lideri görmek vardır (Metin ve Işıtan, 2014: 173). Normal öğrenciler için de kullanılan montessori yöntemi, çocuklara araştırma yapma, tecrübe etme, hata yapma ve hatalarını kendi kendilerine düzeltme fırsatı tanır. Bu yöntemde, zengin ve işlevli materyaller eşliğinde çocukların duygu ve zihin becerilerinin oyun ve gözlem ile geliştirebileceği kabul edilir.

1.1.2.4.9. Bilgisayar Destekli Öğretim Yöntemi

Hayatın birçok safhasından vazgeçilmez hale gelen bilgisayar, engelli eğitiminde de kullanılmaya başlanmıştır. Bilgisayar ile yapılan eğitimde, gereksiz bilgi ve çeldiricilerin az olması, çocuğun dikkatini istenen noktaya yoğunlaştırmakta böylece

öğrenmesini kolaylaştırabilmektedir. Bu yöntemde çokça deneme ve tekrar imkânının olması öğrenme hızı düşük, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere ciddi katkı sağlayabilmektedir. Doğru ve yanlışların görülüp düzeltme işlemlerinin anında yapılması öğrencinin güdülenmesine katkı sağlamaktadır. Başarı sayesinde öz saygısı artan zihinsel yetersizliği olan öğrenci, kendine daha çok güvenen bir birey olabilmektedir. Örneğin Fatiha suresini normal zamanda ezberleyemeyen öğrenci ders dışında bilgisayar desteği ile yaptığı tekrarlar ile bu eksikliğini kapatabilir.

1.1.2.4.10. Çoklu Duyuya Dayalı Öğretim Yöntemi

Harris (2005) çoklu duyuya dayalı öğretimin özellikle ağır derece zihinsel yetersizliği olan bireylerin davranış problemlerinin azaltılmasında, rahatlarının sağlanmasında ve daha kaliteli bir yaşam sürmelerinde işe koşulabileceğini belirtir (Metin ve Işıtan, 2014: 174). Bu yöntemde ağır derecede zihinsel yetersizliği bulunan bireyin olduğu odaya/sınıfa çok sayıda ve türde duyu uyarımına ilişkin materyaller bulundurulur ve kişiye özel ve ihtiyacına göre eğitimin sağlanmasına çalışılır.

1.1.2.4.11. Doğal Öğretim Yöntemleri

Bu yöntem çocuğun çevresinde var olan, doğal fırsatların öğretim için kullanılmasını içeren teknikleri kapsar. İletişim, sosyal etkileşim ve dilin gelişiminde bu yöntemden sıkça yararlanılır. Fırsat öğretimi olarak da isimlendirilen bu yöntem, mand (yetişkin tarafından başlatılan etkinlik) modeli, tepki için fırsat verme ve milieu (yetişkin tarafında başlatılan etkinlik modeli ile doğru tepki için fırsat verme bir arada kullanılması) yöntemlerinden oluşmaktadır (Metin ve Işıtan, 2014: 173).

1.1.2.5. Zihinsel Engelli Öğrenciler ve İDKAB Dersi Öğretim Programı

Toplumun yaklaşık olarak %1-3'nü oluşturan zihinsel engellilerin eğitimi başta kendileri ve aileleri olmak üzere tüm toplumu etkileyen bir husustur. Gelişmiş ülkeler demokratik eğitimin gereği olarak bu eğitime ciddi önem göstermektedirler. Zira engellilerin topluma bağımlı olmaktan kurtulması ve kendilerine yeter duruma gelerek asalak olarak yaşamak yerine ekonomiye katkı sağlamaları hem kendileri hem de diğer toplum için önemli bir husustur. Burada önemli olan ilgi ve yetenekleri doğrultusunda

eğitim almalarıdır. Birbirlerinden farklılık gösteren zihinsel engellilerin de yaklaşık %90' nını orta ve hafif düzey zihinsel engelli bireyler oluşturmaktadır. Başka bir ifade ile bu öğrenciler rahatlıkla eğitilebilirler. Bu öğrencilerin eğitimlerine katkı sağlayabilecek önemli bir eğitim unsuru da din eğitimidir.

İslam dininin engellilere yaklaşımı da onların ilgi ve yetenekleri ölçüsünde eğitim almalarının sağlanması yönündedir. Kur'an-ı Kerim insanın yaratılış amacını ortaya koyarak, engelliliği bir kusur olmaktan ziyade imtihanın bir aracı olarak değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmiştir (İnsan suresi, 76/2; Beled, 90/4). Ayrıca Müslümanlar için din eğitimi ve öğretimi hususunda en güzel örnek şüphesiz Hz. Muhammed (Sav.)'in söz ve davranışlarında önemli prensip, uygulamalar vardır (Tosun, 1995, 79). Bunlardan biri de engellilere ve özellikle zihinsel engelli öğrencilere yönelik uygulamalarıdır. Çünkü o söz ve uygulamaları ile engellilerin toplumla bütünleşmelerini sağlamada Müslümanlara önemli örnekler sunmaktadır (Karasu, 2013).

Din bütün toplumlar için önemlidir. Hatta toplumların en kuvvetli oldukları devirler, en dindar oldukları dönemlerdir (Çelik, 1999, 171). Bunun farkında olarak hemen hemen bütün toplumlarda din eğitimine önem verilmektedir. Refah düzeyi yüksek toplumlar demokratik eğitimin gereği olarak da özel gereksinimli öğrencilere yönelik din eğitimine kültürün bir unsuru olarak yer vermektedirler. Zira bireyin ruh ve beden kabiliyetlerinin tümünü bir arada geliştirmek, eğitimin en önemli amacıdır. Zihin, irade, vicdan, duygu, dikkat ve alışkanlık gibi ruhi yeteneklerin birlikte ele alınması eğitimde esastır. Sahip olduğu kabiliyetlerinden sadece biri veya bir kaçını geliştirmiş, diğerleri ise ihmal edilmiş bir insanın iç âleminde huzuru bulması ve toplumla bütünleşmesi düşünülemez. Bu durum zihinsel engelli bireyler için de geçerlidir. Öğrencilerin bu ihtiyaçlarının karşılanması için örgün eğitimde din eğitimine yer verilerek bu gereksinimler karşılanmaya çalışılmaktadır.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (İDKAB) dersi öğretim programı, Anayasanın 24. maddesi uyarınca; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu hükümleri ile program geliştirme kriterlerine göre hazırlanmış öğretim programıdır. Bu program birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de din ve eğitim tartışmaları kapsamında insan haklarının, uluslararası ve ulusal mahkemelerin

kararlarıyla ulusal mevzuatın yorumuna uygun düşecek eğitim politikaları ve sınıf içinde bunun başarılmasına yönelik çeşitli öğrenme etkinlikleri uygulanmaya çalışılmaktadır (Ev, 2010: 140). Normal öğrenciler için din eğitimi ve öğretimin lüzumu veya niçin din eğitimi ve öğretimi? sorusuna verilecek cevap engelliler için de geçerlidir. Yani ferdi, toplumsal, kültürel, evrensel ve felsefi açılardan (Tosun, 1996: 98-100; Tosun, 2012: 92-102; Çelik, 2013: 46-47;) ZEKÖ'lere de din eğitimi gereklidir. bununla birlikte din eğitiminde asıl yaklaşım öğrenmeyi öğrenme olmalıdır (Altaş, 2002:165).

1.1.2.5.1. Zihinsel Engelliler ve İDKAB Dersi Programının Temel Yaklaşımı

İDKAB dersi öğretim programı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri ile ilgili genel hatları ortaya koyan bir programdır. Programın hem esnek hem de öğrencilerin aktif olarak katılımına yer veren çerçeve programı niteliğinde düzenlenmesi, bu programın hafif düzey zihinsel engelli öğrenciye uyarlanabileceğinin göstergesi olarak kabul edilebilir.

Programda iki temel yaklaşımın benimsendiği ifade edilmektedir: Eğitimsel ve Dinbilimsel yaklaşım (MEB, 2010: 10-11).

Programın Dinbilimsel Yaklaşımı; Programda, Kur'an ve Sünnet merkezli, birleştirici ve herhangi bir mezhebi esas almayan bir yaklaşım benimsenerek İslam diniyle ilintili dinsel oluşumları kuşatacak kök değerleri ön plana çıkaran bir yaklaşım benimsenmiştir. Bunu yaparken mezhepler üstü ve dinler açılımlı sayılabilecek, gerek İslam dini gerekse diğer dinler hakkında bilimsel ve araştırmaya dayalı bilgi verme yaklaşımı temel alınmıştır (MEB, 2010: 10-11). Programın cemaat, tarikat, mezhep vb. fırkalar ile ilgili farklı görüş ve değerlendirmelere girmemesi, hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bireyler için uygun olduğu söylenebilir. Zira bu öğrenciler zihinsel işlevlerde geri oldukları için karmaşık konuları öğrenmede sıkıntılar ile karşılaşmaktadırlar. Ayrıca programın, teolojik yaklaşım yerine din bilimsel yaklaşımı ön plana çıkartması ve konuların açıklanmasında rasyonel ve eleştirel düşüncüyü önermesi yönüyle hafif düzey zihinsel engelli öğrenciye katkı sağlayabilir.

Programın Eğitimsel Yaklaşımı: Programın eğitimsel olarak; yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi yaklaşımlar benimsediği ifade

edilmektedir. Yanı sıra farklı yönleri ile bir bütün olarak ele alınan insanın, eğitim sürecine hem bir özne hem de nesne olarak aktif katılımını gerçekleştirmenin üzerinde durulmuştur (MEB, 2010: 9-10). Yapılandırmacılığın din eğitimine uygulamasında kimi noktalarda sıkıntılar olmasına rağmen (Zengin, 2010; Ev, 2011; Okumuşlar, 2011; Kızılabdullah, 2011), öğrencinin merkezde olduğu ve aktif olarak bilgiyi inşa ettiğine dayanan bu yaklaşımın, akranlarına nazaran geç ve güç öğrenen bireylere uygun olduğu söylenebilir. Bunun için hafif düzey zihinsel engellinin olduğu kaynaştırma sınıflarında uygun strateji, yöntem ve materyallerin işe koşulması önemlidir.

1.1.2.5.2. Zihinsel Engelliler ve İDKAB Dersi Öğretim Programının Temel Unsurları¹

İlköğretim İDKAB dersi öğretim programında yer alan temel unsurlar; genel amaçlar, temel ilkeler, öğrenme alanları, kazanımlar, örnek etkinlikler ve açıklamalardır.

Genel amaçlar; İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programının genel amaçları; bireysel (12), toplumsal (5), ahlaki (3), kültürel (5) ve evrensel (3) boyutları içeren toplam 28 madde ile açıklanmıştır (ilköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2010: 12-13). Dinbilimsel ve Eğitsel yaklaşımlarına dayalı hazırlanan program, öğrencinin okulda elde ettiği dini bilgi ve yaşantıyı, hayatlarının diğer bölümlerinde de kullanabilecekleri şekilde kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu haliyle programın akademik ilerlemeden çok, bağımsız olarak hayatta başarılı olması hedeflenen hafif zihinsel engelli kaynaştırma öğrencisine uygun olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca genel ifadelerle ortaya konan programın amaçlarına bakıldığında, hafif düzey zihinsel engellilere uyarlanabileceği söylenebilir. Zira bu amaçların büyük bir kısmı akademik bilgiyi öncelemekten çok, bireyin kendisi ve toplumla ilgili yaşantısına yöneliktir. Bununla birlikte amaçların bilişsel alana yönelik üst düzey beceriler olması yönüyle kaynaştırma öğrencileri için bazı sıkıntılara da neden olabilmektedir.

¹ Milli eğitim sisteminde; İlkokul, ortaokul ve lise olarak yeni düzenleme yapılmasına rağmen, programın isimlendirilmesinde henüz bir düzenlemeye gidilmemiştir.

Temel İlkeler; İDKAB dersi öğretim programında dikkate alınan temel ilkeler 20 madde halinde verilmiştir. Temel ilkelerin programın genel amaçlarına benzer şekilde bireysel, toplumsal, ahlaki, kültürel ve evrensel açılar dikkate alınarak belirlendiği söylenebilir (Yapıcı ve Yürük, 2013: 41). “Gerektiği kadar” ve “yeterli miktarda bilgi” anlayışını benimseyen programda özellikle, “Her öğrencinin özgün olarak kabul edilmesi” (3. ilke) ve “ Her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme- öğretme yöntem ve tekniklerdeki çeşitliliğin dikkate alınması” (13. ilke) maddelerinin hafif düzey zihinsel engelli kaynaştırma öğrencisine uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenme alanı; aynı konunun ardışık eğitim basamaklarında genişletilerek verilmesini amaçlayan, sınıf seviyelerine göre değişiklik ve aşamalık gösteren ilgili konuların bir arada verildiği bir yapıdadır (İDKAB dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2010: 13). Programın içeriği 4. sınıftan 8. sınıfa kadar devam edecek şekilde öğrenme alanları, üniteler ve bu ünitelerin açıklamalarına yer verilerek oluşturulmuştur. Programda, “İnanç”, “İbadet”, “Hz. Muhammed”, “Kur’an ve Yorumu”, “Ahlak” ve “Din ve Kültür” (toplam 6) öğrenme alanı ve öğrenme alanlarının her birinde (her sınıf (4-8) düzeyinde bir tane olmak üzere) 5 ünite bulunmaktadır. Öğrenme alanları belirlenirken öğrencinin ilgi ve ihtiyacı, onu yeni öğrenmelere götürmesi, öğrenmede derinliği ve genişliği sağlaması gibi özelliklere dikkat edilmiştir. Bu yönü ile hafif düzeyli zihinsel engeli bireyin öğrenmesine katkı sağlayabileceği söylenebilir. Aşağıda yer alan Tablo 1.3’te 4-8 İDKAB dersi programında yer alan konular ve öğrenme alanları verilmektedir.

Tablo 1.3. İDKAB Dersi Öğretim Programında Yer Alan Öğrenme Alanları ve Üniteler

Öğrenme Alanları	ÜNİTELER				
	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
İnanç	Din ve Ahlak Hakkında Neler Biliyorum?	Allah inancı	Peygamberlere ve İlahî Kitaplara İnanç	Melek ve Ahiret İnancı	Kaza ve Kader
İbadet	Temiz Olalım	İbadet Konusunda Bilgilenelim	Namaz İbadeti	Oruç İbadeti	Zekât, Hac ve Kurban İbadeti
Hz. Muhammed	Hz. Muhammed’i Tanıyalım	Hz. Muhammed ve Aile Hayatı	Son Peygamber Hz. Muhammed	Bir İnsan ve Peygamber Olarak Hz. Muhammed	Hz. Muhammed’in Hayatından Örnek Davranışlar

Tablo 1.3. (Devamı)

Kur'an ve Yorumu	Kur'an-ı Kerim'i Tanyalım	Kur'an-ı Kerim'in Temel Eğitici Nitelikleri	Kur'an-ı Kerim'in Ana Konuları	İslam Düşüncesinde Yorumlar	Kur'an'da Akıl ve Bilgi
Ahlak	Sevgi, Dostluk ve Kardeşlik	Sevinç ve Üzüntülerimizi Paylaşalım	İslam'ın Sakınılmasını İstedığı Bazı Davranışlar	Din ve Güzel Ahlak	İslam Dinine Göre Kötü Alışkanlıklar
Din ve Kültür	Aile ve Din	Vatanımızı ve Milletimizi Seviyoruz	İslamiyet ve Türkler	Kültürümüz ve Din	Dinler ve Evrensel Öğütleri

Kazanımlar; öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde, öğrencilerin kazanması kararlaştırılan bilgi, beceri, değer ve tutumlardır. Öğrencilerin gelişim düzeyi ve öğrenme alanının özelliğine göre düzenlenen kazanımların, öğrenciler tarafından gerçekleştirilecek etkinlikler aracılığıyla elde edilmesi hedeflenmektedir. Kazanımlar, programın temelinde yer alan yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme gibi yaklaşımlarla örtüşmektedir. Program, kazanımların öğrenciler tarafından elde edilip edilmediğinin ölçülmesi için, uygun ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerin kullanılmasına imkân vermektedir (İDKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2010: 18; Yapıcı ve Yürük, 2013: 43-44). Kazanımların bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gibi alanların farklı seviyelerine denk gelebilecek şekilde yazılmış olmaları, öğrenci için gerekli kazanımı belirlemeyi ve ona uygun bu kazanımı uyarlamayı kolaylaştırmaktadır. Bu yönüyle zihinsel yetersizliği olan birey için gerekli kazanımı belirlemek ya da kazanımı öğrenci seviyesine göre uyarlamak mümkündür.

Örnek etkinlikler; yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmaları esastır. Bunun için öğretmenin, öğrenme ortamını öğrencinin aktif olacağı şekilde düzenlemesi gerekir. Kazanımlar etkinlikler aracılığı ile gerçekleştirileceği için etkinliklere programın en önemli ögesi denilebilir. Programda birer öneri ve örnek niteliğinde olan etkinlikler, öğretmen tarafından aynen kullanılabilmesi gibi ekleme ya da çıkarma yapılarak da kullanılabilir. Program, etkinliklerin hazırlanmasında, çevresel özelliklerle öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmasına müsaade etmektedir (İDKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2010: 19; Yapıcı ve Yürük, 2013: 44-46). Ayrıca programın öğrenci

merkezli olması ve öğrenme sürecinde öğrencilerin etkin rol üstlenmesini sağlayabilmesi, farklı türde zekâ ve seviyeye sahip öğrencilere uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin çevre ve öğrencinin ilgi ve seviyesine uygun etkinlikler hazırlayabilmeleri zihinsel engelliye uygun etkinliklere de yer verileceğine işaret sayılır. Bu şekildeki kaynaştırma öğrencisine uygun hazırlanan etkinliklerle özellikle grupta çalışma yoluyla hem zihinsel engelli bireye hem de normal öğrencilere ciddi katkı sağlanabilir. Bunun için öğretmenin iyi yetişmiş olmasının yanından gerekli materyaller ile desteklenmesi önemlidir.

Programın “açıklamalar” kısmı, öğretmenin öğretim sürecinde dikkat etmesi gereken hususları ortaya koymaktadır. Bu kısımda kullanılan sembollerle, öğretmenlerin aradıkları bilgilere kolayca ulaşmalarının sağlanması amaçlanmıştır. Öğretim programında, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ara disiplinler olan İnsan Hakları ve Vatandaşlık, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sağlık kültürü ve konumuzla direk bağlantılı olan Özel Eğitime özgü disiplinler ile ilişkilendirmiştir. Programda bu ara disiplinler ile ilgili kazanımların dersin işlenişi esnasında öğretmen tarafından dikkate alınması istenmektedir (İDKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2010: 19-20).

Hem Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi hem de Özel eğitiminde yer alan kazanımlar aşağıda yer alan Tablo 1.4’te gösterilmiştir:

Tablo 1.4. İDKAB Dersi Öğretim Programı Kazanımları ile İlişkili Özel Eğitim Kazanımları Tablosu

Sınıf	Öğrenme Alanı/Ünite	Ders Kazanımları	Özel Eğitim (1-8)
4	İnanç/Din ve Ahlak Hakkında Neler Biliyorum?	7. Güzel söz söylemeye ve güzel davranış sergilemeye istekli olur.	9. Kızgınlık, öfke vb. davranışları kontrol edebilme becerisi geliştirir.
	Ahlak/Sevgi, Dostluk ve Kardeşlik	8. Dostça ve kardeşçe yaşamaya özen gösterir.	10. Başkalarıyla olumlu ilişkiler kurar.
6	Kur'an ve Yorumu/ Kur'an-ı Kerim'in Ana Konuları	4. Hz. Eyyüp kıssasından hareketle sabrın güçlükler ve olumsuzlukları aşmadaki rolünü kavrar.	9. Kızgınlık, öfke vb. davranışları kontrol edebilme becerisi geliştirir.
8	İnanç/Kaza ve Kader	5. İnsanın çalışmasının karşılığını alacağı bilinciyle hareket eder.	1. Olumsuz tutum ve davranışlarla başa çıkabilme becerisi geliştirir.

(İDKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2010: 70)

Beceri; öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve hayata aktarılması tasarlanan kabiliyetlerdir. Öğretim programında öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimleri ile bağlantılı yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da 8. sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel beceriler yer almaktadır. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'yla ulaşılması beklenen temel beceriler şunlardır: Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi, eleştirel düşünme becerisi, iletişim ve empati becerisi, problem çözme becerisi, araştırma becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, mekân, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi, sosyal katılım becerisi, Kur'an-ı Kerim mealini kullanma becerisi. Kur'an-ı Kerim mealini kullanma becerisi özel olarak din öğretiminin ilgi alanına girdiği için öğretmenlere ayrıca öneriler sunulmaktadır. Bu öneriler şöyle sırlanabilir:

Kur'an-ı Kerim mealini kullanmanın önemini değerlendirme, Kur'an-ı Kerim'den herhangi bir ayetin mealinin nasıl bulunacağını araştırma, Kur'an-ı Kerim'deki ayet mealleri arasında ilişki kurma, tematik olarak bir konuyu araştırma ve kavram, şahıs vb. belirleme (İDKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2010: 20).

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin önem verdiği unsurlardan biri de ilgili kavramların öğretimidir. Hedeflenen şekilde doğru bir din anlayışı için kavramsal yapının doğru ve işlevsel bir şekilde öğrenilmesi ve kullanılması gerekir. Kavramlar arası ilişkiye dayalı öğrenmeye önem veren yapılandırmacı anlayışa dayalı hazırlanan öğretim programında din ve ahlakla ilgili kavramlar hem öğretim programının tablosunun açıklamalar kısmında hem de önerilen ünite açılımında verilmiştir. Öğretmenlerin din ve ahlakla ilgili kavram öğretiminde nelere dikkat etmesi gerektiği ve öğrenme sürecinde işe koşulabilecek tekniklerle ilgili bilgiler "Öğretmen Bilgi Notları" kısmında verilmektedir. Programda 4. sınıf düzeyinde 30, 5. sınıf düzeyinde 53, 6. sınıf düzeyinde 34, 7. sınıf düzeyinde 46 ve 8. sınıf düzeyinde 32 kavrama yer verilmiştir. Yer verilen kavramların çok azı (örneğin emanet hem 6. düzeyinde hem de 8. Sınıf düzeyinde kullanılmıştır) tekrar edilmektedir. Kullanılan kavramlara bakıldığında bu kavramların büyük bir kısmının zihinsel engelli bireyin kavrayabileceği kavramlar olduğu söylenebilir. Örneğin 4. Sınıf düzeyinde yer verilen dua, iyilik, selam, yardım, temizlik, dostluk, güvenmek, doğruluk bu kavramlardan birkaçıdır (İDKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2010: 20).

Öğretim programı dikkatle incelendiğinde temel beceriler ve kavramların yanı sıra değerlerin öğretilmesine de önem verildiği görülür. 60 civarında değer isminin yer aldığı öğretim programında, öğretim sürecinde bu değerlerin öğrenci tarafından kazanılması için özel bölüm ayrılmıştır. Programda, din öğretiminde yapılacak değer öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlar ve öğrenme sürecinde kullanılacak yaklaşım, yöntem ve teknikler ile ilgili bilgilere “Öğretmen Bilgi Notları” (188-195) kısmında yer verilmiştir. Programda yer alan bireysel, toplumsal, kültürel ve evrensel değerler şeklinde sınıflandırabilen (Yapıcı ve Yürük, 2013: 50) değerlerle bireyin kendine, topluma ve tüm insanlığa faydalı olması hedeflenmiştir. Bu değerlere bir bütün olarak bakıldığında bir kısmının örneğin, güvenmek, dostluk, temizlik, saygı, sevgi vb. zihinsel yetersizliği olan bireylere uygun olduğu ve onlar tarafından rahatlıkla edinebileceği söylenebilir.

Zihinsel engelliler ve öğretme- öğrenme süreci; Programda öğretmenlerin dikkat etmesi gereken hususlar (23 madde) ve başvurabilecekleri uygulamalara kısaca yer verilmiştir (İDKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2010: 26-27). İDKAB programının öngördüğü eğitim sürecinin birçok yönü ile hafif düzey zihinsel engelli kaynaştırma öğrencisine uygun olduğu söylenebilir. Örneğin, bu programda yer alan “öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almalıdırlar” ifadesi, zihinsel yetersizliği olup kaynaştırma yoluyla akranları ile beraber aynı ortamda eğitim alan öğrencilere uygun düzenleme yapmak gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca programda geçen, “günlük hayatta da karşılığı olan konulara kendine göre cevap arayan öğrenci” amacı ile zihinsel engelli öğrenci eğitimlerinde önemli olan “yaşam temelli ve bireyi bağımsız kılma” amaçlarının uyduğu ifade edilebilir (İDKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2010: 26).

1.1.3. Kaynaştırma Eğitimi

Kaynaştırma Eğitimi başlığı adı altında, kaynaştırma eğitimi, tarihçesi ve yasal dayanakları, kaynaştırma eğitiminin dayandığı teoriler, kaynaştırma eğitiminin amacı, temel ilkeleri ve yararları, kaynaştırma eğitiminin öğeleri ve uygulama çeşitleri, destek eğitim hizmetleri ve öğretimin bireyselleştirilmesi konuları ele alınmıştır.

1.1.3.1. Kaynaştırma Eğitimi, Tarihçesi ve Yasal Dayanakları

Her çocuk, farklıdır. Bu farklılıklar belli sınırları aştığında genel eğitim hizmeti yetersiz kalmakta özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Canöz, 2011: 1). İhtiyaç duyulan hizmetlerin biri bireysel olarak planlanmış, bireyin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen ve bireye akranlarıyla beraber eğitim alma imkânı sunan kaynaştırma eğitimidir. Kaynaştırma eğitimi sadece eğitim ile değil sosyal adalet ve insan hakları ile ilgili bir kavramdır. Son on yılda pek çok ülkede kaynaştırma eğitimi, özel eğitime ihtiyaç duyan engelli öğrencilere eşit öğrenme imkanı sağlayan temel ve en faydalı yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Yan ve Fung, 2014: 72-85).

Kaynaştırma eğitimi; özel gereksinimli öğrencilerin, en az kısıtlayıcı ortam ilkesine uygun tam ya da yarı zamanlı olarak genel eğitim sınıflarında, özel eğitim gereksinimleri olmayan öğrencilerle birlikte öğretmen ve öğrencilerin gereksinim duyabilecekleri destek hizmetlerinin sağlanması yoluyla eğitim almalarıdır (Gürgür, 2005: 23). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde kaynaştırma eğitimi şöyle tanımlanmaktadır: Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır (MEB, 2006). Kaynaştırma eğitimi, çocukların ve gençlerin farklılıkları ne olursa olsun kaliteli eğitim hakkına sahip olmasını sağlayan, eğitimde eşitlik, çeşitlilik ve sosyal adalet gibi değerleri önceleyen bir eğitimidir (Moran, 2007). Özel gereksinimli olan ve olmayan tüm öğrencilere akademik ve sosyal başarılar kazandırılarak, toplumun bir bireyi olma fırsatı sağlayan bütüncül bir eğitim yaklaşımı (Sucuoğlu, 2006) olan kaynaştırma eğitimi, destek eğitim hizmeti sağlanması koşulu ile engelli öğrencinin genel eğitim sınıfında eğitilmesidir (Sucuoğlu ve Kaygın, 2012: 25).

Tarihsel süreç içerisinde engelli öğrencilerin eğitimlerinin sistemli gerçekleştirildiği ilk ortamlar sırasıyla ayrı yatılı/ gündüzlü özel eğitim okulları ve normal okulların bünyelerinde yer alan özel eğitim sınıfları olmuştur. 1900'lü yılların ortalarına kadar yaygın olarak bu iki uygulama devam etmiştir (Kargın, 2010: 66). Kaynaştırma eğitiminin bir disiplin olarak ortaya çıkması ise 1950'li yıllardan sonraya rastlar. Amerika Birleşik Devletleri'nde, çocukları özel eğitim okullarında okuyan

aileler bir araya gelerek, çocuklarına şans verildiğinde öğrenebildiğini, dolayısıyla normal sınıflarda eğitim gören akranlarıyla beraber eğitim almalarının daha iyi olacağı düşüncesiyle çalışma yürütmüşlerdir. Bu ailelerin, çocuklarının okullarından dolayı etiketlenmelerine ilişkin protestoları ve özel eğitim sınıflarında yapılan eğitimin uygulamada yarattığı sorunlar (Kargın, 2010: 69) kaynaştırmaya ilişkin ilk yasal mevzuat oluşturulmasına dayanak olmuştur (Sart vd., 2004: 2). Yasal düzenlemelerden sonra 1960'lı yıllarda eğitimciler, çeşitli engel gruplarındaki çocukların yaşlarıyla eğitim alma olasılıklarını sorgulamaya başlamış, başta ABD ve Avrupa ülkeleri olmak üzere farklı ülkelerden bilim adamları bu konular ile ilgili bilimsel çalışmalara başlamışlardır (Peters, 2004: 9; Atkin, 2011: 22-23, Batu ve Uysal, 2010: 114).

1975'te Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) kabul edilen "Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası (The Education for All Handicapped Children Act)" ile özel gereksinimli bireylerin uygun eğitsel hizmetlerden yararlanmaları sağlanarak, ilk kez ayırım yapmaksızın değerlendirme, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, en az sınırlandırılmış eğitim ortamı, devlet okullarının programlarından ve hizmetlerinden yararlanma, karma eğitim ve yasal uygulama hakkı gibi önemli kararlar kabul edilmiştir. Bu yasa, 1990 yılında genişletilerek "Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası (The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)) adını almış ve yetersizliği olan bütün çocukların parasız eğitimden faydalanmaları sağlanmaya çalışılmıştır (IDEA PL 101, 476; Sadioğlu, 2011: 5, Sucuoğlu ve Kargın 2012: 35; Kargın, 2010: 70; <http://theconversation.com/inclusive-education-means-all-children-are-included-in-every-way-not-just-in-theory-45237>). 2000'li yıllara doğru başta ABD ve Avrupa ülkeleri olmak üzere dünyadaki birçok ülke, "farklı ama eşit" şiarıyla özel gereksinimli öğrencilerin, normal sınıflarda eğitim almalarını kabul etmiş ve buna yönelik eğitsel faaliyetler yürütmeye başlamışlardır (OECD, 1999: 17; Batu ve Uysal, 2010: 116). Fransa 1975 yılında çıkardığı özel eğitim yasası, İngiltere ise 1981 eğitim yasasıyla kaynaştırma eğitime yer vermişlerdir. İtalya da 1975 yılından itibaren kaynaştırma eğitimini zorunlu hale getirmiştir. Burada özel gereksinimli öğrencilerin %99'u kaynaştırma yoluyla eğitim almaktadır. Almanya ise "mümkün olduğunca özel yardım –mümkün olduğunca birlikte eğitim" ilkesi ile kaynaştırma uygulamalarını desteklemektedir (Sart vd., 2004: 2-3).

Türkiye’de 1950’lere kadar bu alan ile ilgi sistematik bir çabaya rastlanılmamaktadır. Engelli bireyin eğitimini özel eğitim okullarında ve sınıflarında gerçekleştirildiği 1950-1980 yılları arasında ise daha çok devletin engelli bireyin eğitimini üstelenmesi gerektiğine dair tartışmalar yapılmıştır. Kaynaştırma kavramı yasal olarak ilk kez 1983’te yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Yasası’nda yer almıştır. 12.10.1983 tarihli ve 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanununun 4/d. maddesindeki “Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır” ifadesiyle kaynaştırma uygulaması yasal olarak benimsenmiştir. Bu yasa ayrıca, özel gereksinimli bireylere özgü ilk kapsamlı yasadır (Sart vd., 2004: 5; Kargın, 2010: 71; Sadioğlu, 2011: 4; Batu ve Kırcaali İftar, 2006).

1997 yılında kabul edilen 573 sayılı kanun hükmünde kararname, Türkiye’de engelli çocuklara ilişkin o döneme kadar kabul edilen en kapsamlı yasal düzenlemedir. Bu kararname ile engelli çocukların tümüne eğitim hakkı verilerek, eğitimde fırsat eşitliği ve eğitime eşit katılım sağlanmaya çalışıldığı söylenebilir. Kararnameyle, özel gereksinimli bireylerin kaynaştırmaları ile ilgili ilk kez “bireysel eğitim planları” ve “özel eğitim desteği” gibi düzenlemelerden bahsedilmiş, bu düzenlemelerin kimler tarafından, nasıl uygulanacağı da belirtilmiştir (23011 sayılı Resmi Gazete, 1997; Kargın, 2010: 72, Batu ve Kırcaali İftar, 2006; Sucuoğlu ve Kargın, 2012: 43-48).

2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde özel gereksinimli bireyler için verilecek özel eğitim hizmetlerinin tanılama, yerleştirme, değerlendirme aşamaları ayrıntılı bir şekilde açıklanmış ve kaynaştırma kavramı ilk defa ilkeleri ve ölçütleriyle ayrı bir bölüm halinde ele alınarak tanımlanmıştır (Kargın, 2010: 72, Sucuoğlu ve Kargın, 2012: 48). Bu yönetmelikte kaynaştırma; “Özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır.” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği; 2000). 1 Temmuz 2005 tarihinde kabul edilen 5378 sayılı Özel Eğitim Yasası ile özel eğitimin sınırları ve kapsamı netleşmiştir (Sart vd., 2004: 5; Kargın, 2010: 72, Batu ve

Uysal, 2010: 122-124). İlgili yönetmelikler ile kaynaştırma uygulaması günümüzde de devam etmektedir.

Türkiye’de kaynaştırma uygulaması, hem kabul edilen uluslararası anlaşmalara hem Türkiye’nin iç yasalarına ve bu yasalara dayalı çıkan yönetmeliklere dayanılarak yapılmaktadır.

Engellilere yönelik yasalar “çocuğun yüksek yararı”nın gözetilmesi temelinde yapılmıştır. Bunların ortak noktası şöyle ifade edilebilir: Özel eğitim gereksinimi olan çocuklar genel okullarda eğitim görmeli, ancak onlar için en yüksek yararın sağlanamayacağı durumlarda yeterli donanıma sahip özel okullarda eğitimlerine devam etmelidirler. Avrupa İnsan Hakları Komisyonu, engelli çocuklara yeterli eğitime erişim sağlanması koşuluyla, mevcut kaynakların engelli çocukların yararına nasıl kullanılacağı konusunda devletlerin karar verme yetkisine sahip olduklarını belirtmiştir. (http://www.sabancivakfi.org/files/html/programlar/tghp/Tohum_Kaynastirma_Durum_Raporu.pdf). 2006 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’nda kabul edilen Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme’nin (EHİS) 24. maddesiyle ise, bütünleştirme yoluyla eğitim alma hakkı uluslararası hukukta güvence altına alınmıştır. Engelli çocukların eğitim haklarının yaşama geçirilmesi için taraf devletleri aşağıda belirtilenleri sağlamakla yükümlü kılmıştır (<http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/13session/A-HRC-13-29.pdf>; http://www.ozida.gov.tr/ulasilabilirlik/Belgeler/2_MEVZUATSTANDART/ULUSLARARASI_SOZLESME/BM_ENGELLI_HAKLARISOZLESMESI.pdf).

- Engelliler, engelleri nedeniyle genel eğitim sisteminden dışlanmamalı ve engelli çocuklar engelleri nedeniyle parasız ve zorunlu ilk ve ortaöğretim olanaklarının dışında tutulmamalıdır.
- Engelliler, yaşadıkları çevrede bütünleştirici, kaliteli ve parasız ilk ve ortaöğretime diğer bireylerle eşit olarak erişebilmelidir.
- Bireylerin ihtiyaçlarına göre makul düzenlemeler yapılmalıdır.
- Genel eğitimden etkin bir şekilde yararlanabilmeleri için engelliler, genel eğitim sistemi içinde ihtiyaç duydukları desteği almalıdır.

- Engellilere yönelik bireyselleştirilmiş etkin destekleyici tedbirler, engellilerin tam katılımı hedefine uygun olarak, akademik ve sosyal gelişimi artırıcı ortamlarda sağlanmalıdır.

Türkiye Anayasasının 42. maddesinde yer alan “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz” ibaresi özel eğitime ve dolaylı olarak da kaynaştırma eğitimine zemin oluşturmaktadır. Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 7. ve 8. maddelerinde “Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.” hükmüne yer verilmiştir. 5378 sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun’un 15. maddesinde “Hiçbir gerekçeyle özürlülerin eğitim alması engellenemez. Özürlü çocuklara, gençlere ve yetişkinlere özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak bütünleştirilmiş ortamlarda ve özürlü olmayanlarla eşit eğitim imkânı sağlanır.” hükmü bulunmaktadır. Bunların yanı sıra 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’nin 12. maddesinde “Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür.” hükmü belirtilmektedir. Yasal dayanaklarını bu kanun ve yönetmeliklerin oluşturduğu kaynaştırma eğitimi uygulamaları Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine dayanılarak yapılmaktadır. (http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/35/04/964487/dosyalar/2014_11/07023659_kaynat%C4%B1rmavebepuygulamalar%C4%B1.pdf).

1.1.3.2. Kaynaştırma Eğitiminin Dayandığı Teoriler

Kaynaştırma eğitimi, öğrenci velilerinin demokratik haklarını talep etmeleri sonucu, uygulamaya geçirilen bir modeldir. Model uygulanmaya konduktan sonra bu konuda akademik çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Ancak henüz kaynaştırma eğitiminin eğitsel dayanaklarını ortaya koyan bir teoriye rastlanmamıştır. Bununla beraber, kaynaştırma eğitime dayanak olabilecek eğitim teorilerinden bahsedilebilir. Tümlşik eğitim teorisi, (Integrated Education theory), Bilişsel demokratik teori (Cognitive democratic theory) ve sosyal öğrenme teorisinin (Social cognitive theory) dayanağını oluşturan Lev Vygotsky’nin Dysontogenesis (embriyonal gelişimin kusurlu oluşu) teorisi bunların en önemlileridir.

1.1.3.2.1. Tümüleşik Eğitim Teorisi (Integrated Education Theory)

Whitedhead's eğitim felsefesi (philosopy of edecation) fikrine dayanan (Fan, 2004: 28-30) tümleşik eğitim; bireyi bir bütün olarak gören bir modeldir. Bu modelde amaç, sadece kişi ya da kişileri bir meslek sahibi yapmak veya onlara para kazandırmak değildir. Bunun yerine bir bütün olarak bireyin, tüm potansiyelini en iyi şekilde kullanmasına yardımcı olmaktır. Dolayısıyla bu modelde; zihin, vücut, duygu ve maneviyatı bir bütün olarak geliştirmek esas alınmaktadır (Events, 1988: 17). Bu unsurların ortak amacı ise; bir bütün olarak insanı, kâmil yapmaktır.

Bu modelde organizma ve süreç iki önemli unsurdur. Her şeyin birbiri ile irtibatını sağlayan organizma için bir unsurun ihtiyacının giderilememesi, bütünüün geri kalmasına neden olmaktadır. Başka bir ifade ile toplumun farklı kesimlerinden gelen bireylerin sınıf ortamında bir arada birbirlerini tanıma fırsatını elde edememeleri, insanlığın geri kalması anlamına gelmektedir. Öğrencilerin birbirlerinden ayrı eğitim alması, onları bazı alanlarda daha iyi uzman yapabilir; ama bir bütün olarak iyi insan yapmada başarılı olamaz. Zira ayrı eğitim, bireyselleşme ve yabancılaşmayı beraberinde getirir. Bu durum farklı olanlar arasına büyük bir engel koyar, onların arasındaki iletişimlerini azaltır, birini diğeriini anlayamaz hale getirir. Daha da önemlisi insanı uzman olduğu alanın kölesi yaparak, hayatın anlamını idrak etmesinin önüne ket vurur (Fan, 2004: 28-30). Bu sorunların ortadan kaldırılması ise farklılıkları içerisinde barındıran bir ortamda eğitim alma ile mümkündür. Bu süreçte, öğretmene düşen rol ise bireylerinin birebirlerini anlamaları için uygun sınıf ortamı hazırlayarak, farklılıkların anlaşılması için rehberlik yapmaktır (Indrani, 2013: 61-62).

Modern eğitimin “bilgi kuvvettir, bilim ve teknoloji dünyanın bütün problemlerini çözer” inancı, insanları uzmanlaşmaya ve akıllı kullanmaya (being smart) götürmüştür (Fan, 2004: 28-30). Bütünleşik eğitim modeli, modern eğitimin temelini oluşturan bu uzmanlaşma ve akıllı insan fikrine karşı çıkmaktadır. Çünkü bu modele göre uzmanlaşma, ilerlemenin sadece kendi oluklarında olmasıdır. Dolayısıyla böyle bir ilerleme, insan yaşamının genel anlamını kavramaya katkı sağlayamaz. Uzmanlaşmada değer verilen araştırma ve test teknikleri; bireyin deneyimlerini, duygularını ve beklentilerini karşılamada yetersizdir (Events, 1988: 17). Ayrıca uzmanlaşmada öğrenme ve yaşam, bilgi ve hikmet arasında büyük bir boşluk vardır. Bundan dolayı,

öğrenci kendini baskı altında hisseder ve çoğu zaman yaratıcı olamaz. Bu durum, öğrencinin öğrenme makinesi, öğretmenin makine operatörü ve velilerin de öğrenme makinesinin koruyucusu olmasını beraberinde getirir (Indrani, 2013: 61-62). Aynı şekilde, eğitimin sadece öğrencilere bilgi vermeye ve onları meslek sahibi yapmaya yoğunlaşması; öğrencinin akli hikmete dönüştürememesine neden olmaktadır (Fan, 2004: 28-30).

Bütünleşik eğitim, bireyin sadece zekâsına yoğunlaşmaya karşı çıkar. Bu modele göre; farklı unsurları olan bireyin sadece zekâsına yoğunlaşmak ne bireyi mutlu eder, ne de toplumun ilerlemesine katkı sağlar. Bunun için bu model; bireyin iyi insan olmasına vurgu yapar. Bireye bilgiyi vermenin yanında, o bilgiyi davranışa yansıtmasını önemser. Bu modelde; toplum ile okul, çalışma ile insan yaşamı ve bilgi ile iyi olma (goodness) arasında bir ayırım yoktur (Events, 1988: 17).

İnsan yaşamının kutsallığı, farklılığı ve bu kutsallık ve farklılığı öğrenmeye olan ihtiyaç; bütünleşik eğitim modelinin ortaya çıkmasının asıl sebepleridir. Bu modelde, farklılıkları ile beraber bütün insanlar eşit olarak görülür. Dolayısıyla sadece toplumda yaşayan bazı kimselerin eğitsel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik eğitim, toplumun diğerleri kalanlarını mutlu etmediği gibi eğitimi alanları da mutlu etmez. Toplumun bir bütün olarak mutluluğu, bireyin tüm yönleri ile geliştirilmesini esas aldığı gibi toplumun da bir bütün olarak esas alan eğitim ile mümkündür. Böyle olduğunda insanların birbirlerini tanıması ve anlaması kolaylaşır. İnsanlar kişisel özelliklerini terk etmeden, etkileşimde oldukları diğer bireyleri takdir edebilir ve onlara saygı duyabilirler (Events, 1988: 17).

Uzmanlaşmaya ve zekâyâ ağırlık veren klasik eğitim sisteminde öğrenciler mutlu değildir. Mutlu olma fikrinden yoksun sınıf atmosferinde, engelliler başarı beklentisi altında ezilirken, zeki öğrenciler suça yönelebilmektedir. Bu sistemde yetişen öğrencilerin büyük bir kısmı yetişkinlik hayatlarında yaratıcılıktan uzaklaşırlar. Farklı kesimden ve farklı özellikleri olan öğrencilerin bir arada eğitim almasını savunan bütünleşik eğitim modelinde ise zekânın yanında, ahlak (moral) ve manevi (spirituality) eğitime önem verilmektedir. Çünkü manevi eğitim, duyguların fiziksel deneyimlerin ve zekânın birlikte kullanılmasına katkıda bulunur. “Aklını kullanan çocuk iyi çocuktur çünkü iyi ders çalışmaktadır ve ileriki hayatında başarılı olacaktır” tezi bu eğitimde

geçersizdir. Okulda başarılı olmayan bir öğrenci sonraki hayatında mutlu olarak hayatını ikame edebilir. Aynı şekilde okuldan sonra çok çalışkan ve zeki öğrenciler pek çok zorluk ile karşılaşabilmektedirler. Bazıları duygusal problem yaşarken bazıları kimi suçlara karışabilmektedirler (Fan, 2004: 28-30)

İnsan ilgilenirse bilgi güçtür. Bu güç; istek ve duygu ile olduğunda gerçek hikmete (real wisdom) dönüşür. Dolayısıyla bilimin yanında, duyguyu besleyen estetiğin önemli unsurları olan edebiyat ve sanata özel önem vermek gerekir. Bunlar, verimli deneyimler sunarak ve ruh'un (soul) solmasını önleyerek aktif hikmetin ortaya çıkmasına yardımcı olurlar (Fan, 2004: 28-30). Böylece gündelik hayatta kullanılabilen bilgi ile bireyin mutlu bir şekilde yaşamasına yardımcı olunur. Örneğin; bir kimse güneş, ay, dünyanın dönüşü ve atmosfer ile ilgili çok şey bilmesine karşın güneş ışınların sağladığı görkemi kaçırabilir. Bu modelle böyle bir güzellikten mahrum olmanın önüne geçilir.

Bu modelde, insan yaratılışı ve farklılığı takdir edilir. Takdir edilme, sadece “güzel”e değil aynı zamanda doğal olanadır da. Dolayısıyla engelli biri kendini böyle bir ortamda kötü hissetmez. Dikkati ve ilgisi ona yeni şeyler öğrenmesi için cesaret verir. Öğrenme aşkının keşfi ile idealleri canlı kalır. Yaşamın anlamı ile okul arasında irtibat kurarak aklını kullanır.

Özetle hem normal hem de engelli birey için birlikte eğitim almak (kaynaştırma eğitimi) yaşamı anlamlandırma ve mutlu bir şekilde yaşamaya katkı sağladığında tercih edilmelidir.

1.1.3.2.2. Bilişsel Demokratik Teori (Cognitive Democratic Theory)

Son yıllardaki hızlı kentleşme ve küreselleşme, farklılıkların bir arada bulunmasını beraberinde getirmiştir. Çok kültürlü toplumlarda demokrasiyi tanımlamada geleneksel güçler, kadınlar, çevreciler, azınlıklar, işçiler, marjinal gruplar ve engelliler önemli unsurlardır. Demokrasi ve vatandaşlık olgusu bağlamında okulun, bu gruplar ile ilgili işlevleri önemlidir. Ancak günümüzde öne sürülen öğrenme teorilerinin büyük bir çoğunluğu bu farklı grupları dikkate almamaktadır. Bunun neticesinde, “yabancılaşma, baskı ve önemsiz olma” sadece öğrencilerin değil, öğretmenlerin de yaşadıkları bir problemdir. Sınıf ortamlarının bu hegomonik sistemden

kurtulması ile ilgili öne sürülen teorilerin büyük bir kısmı farklı unsurlara yönelerek, öğrenmenin ve eğitimin nasıl olabileceği ile ilgili parçacı öneriler sunmaktadır. Bütüncül bir resim ortaya koyamamaktadır. Dolayısıyla bu teoriyi öne sürenlere göre eğitimin sosyal amaçlarının ne olması gerektiği ile ilgili uygun eğitim politikaları geliştirilememiştir (Kinight, 1999: 1-20).

Kaynaştırmanın genel eğitim teorilerinin bir unsuru olarak ele alınmasını savunan bilişsel demokratik teori (BDT), epistemolojik ilkeler ışığında sosyal kaynaştırma ve kaynaştırma eğitimi merc etmeyi hedeflemektedir. Teori, eğitim alanındaki değişim ile sosyal değişimin birbirlerini desteklediğinden hareket etmektedir. Teoriye göre demokratik vatandaşlığın oluşması için, okul ortamının öğrencinin demokratik değerleri içselleştirebileceği mekânlar olmalıdır. (Kinight, 1999: 1-20). Bu teoride; kaynaştırma eğitimi, öğretme teorilerinin ve sınıf uygulamalarının bir parçası kabul edilmektedir. Zira kaynaştırma, demokratik ilişkiler oluşturan eğitim deneyimlerinin yaşanmasını olanaklı kılar. Böylece hem hali hazırda hem de ileride demokratik işleyen ilişkilere ve kurumların oluşmasına büyük katkı sağlayacaktır (Carr ve Harnett 1997: 9).

Bilişsel demokratik teoriye göre öğretme teorilerinin uygunluğu, kaynaştırma eğitimi sağlama dereceleri ile değerlendirilmelidir. Zira bir teorinin iyi olma güvenilirliği, kaynaştırmaya yaptığı katkı ile doğru orantılıdır. Bu da farklı seviyede bulunan her kesimi eşit olarak dikkate alma ile mümkündür (Carr ve Harnett, 1997: 9; Kinight, 1999: 1-20). Bu teoride farklı boyutların birbirlerini destekleyerek okulun daha demokratik olarak kaynaştırmaya ev sahipliği yaptığını iddia eder. Bu boyutlar şöyle sıralanabilir:

Otorite (authority): Okuldaki demokratik otorite, temelde öğretmenleri, yöneticileri, eğitim uzmanlarını, koçları ve danışmanları “ikna” ve “görüşme”ye sevk eder. Böyle bir otorite, otoriteyi korumaya ve anarşiye indirgeyen otoriteden farklıdır. Burada, bağımlılık yoktur. Sınıf ortamında paylaşmaya değer bir şeylerden bahsettiğinde, ikna ve görüşmeye dayalı olan otorite gelişir. Böylece, farklı öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren öğretmen de kendisini savunmasız hissetmez ve korkmaz.

Demokratik Sınıf Ortamı: Dışlayıcılık (exclusiveness) hiyerarşik eğitim sistemlerinde bulunur ve grupları yeteneklerine göre ayırmayı esas alır. Geleneksel düşüncenin eğitime yansımış ürünü olan hiyerarşi, hegemonyanın mantıksal bir

sonucudur. BDT geleneksel anlayışa karşı çıkar. BDT'ye göre sınıf ortamında bütün öğrenciler, okulun bir üyesi olarak eşit karşılanmalı ve değer görmelidirler. BDT dışlayıcıları, demokratik eğitimin altını kazananlar olarak görmektedir. BDT'ye göre dışlayıcılar, radikaller ile mücadele adı altında kutsal olan farklılıkları yok ettiler. Dolayısıyla daha küçük grupların etraflarına çit çekilerek, her biri kendi özel yaşamlarının olduğu bölgelere terk edildi. Bu da sağlıklı iletişimin gerçekleşmesine engel oldu. İletişime özel önem veren BDT, adaletsizlik ve asimetrik güç ile ilgilenir. Başta program olmak üzere bütün unsurların demokratik anlayışa göre düzenlediği bu teoride öğretmen, performansı düşük olan kimselerin ezilmesine müsaade etmez. Bunun yerine farklı ve yanlış olsa da düşüncelerin açıklandığı bir ortamı yaratmaya çalışır.

Önemli Bilgi ve Demokratik Program: BDT, ikna edici ve uygun bir program olamadan eğitimin başarılı olamayacağını savunur. Ekonominin yönettiği bir dünyada, önemli bilgilerin neler olduğuna karar vermek zordur. Ancak öğrencilerin problem çözmeye kullanabileceklerine inandıkları bilginin önemli olduğu söylenebilir. Genelde eğitim sistemlerinin ilk hedefi bilgili ve sorumluluğunu bilen vatandaş yetiştirmektir. Ancak, iyi vatandaş yetiştirmeye çalışırken öğrencinin biricikliği de dikkatten uzak tutulmamalıdır. Bunun için okul ortamı, önemli bilgilerin edinildiği ve önemli yeteneklerin geliştirildiği yer olmanın yanında, öğrencilerin kendi sosyal ve kişisel problemlerine çözüm üretebildikleri yerler de olmalıdır. Burada uygulanan programlar öğrencilerin bilgi, problem ve ihtiyaçları üzerine bina edilirken kullanılan dil, öğrencinin başta kendisi olmak üzere iletişimde olduğu kimseleri anlamayı sağlayabilmelidir. BDT'ye göre demokratik sınıf ortamı adaletle işlediğinde; okul ile gerçek hayat arasında kolaylıkla ilişki kurulur, öğrenciler bütün yönleri ile gelişir, istenmeyen davranışlar azalır, öğrencinin vatandaşlık sorumluluğunu edinmesi sağlanır ve adalet sistemi geliştiği için öğrencilerin kendi ilişkilerinde uygun olmayan güç mücadelesinin de önüne geçilir. Aynı şekilde öğrenci, kendi problemlerini analiz ederek, kendisi ve başkası ile ilgili yönleri dikkate alarak çözebilir ve özellikle kriz zamanlarında demokratik ortamı oluşturma öğrenilmektedir. Bunun için yönetimin her aşamasına katılmaları için öğrenciler cesaretlendirilmeli, anlamlı topluluk aktiviteleri ve birlikte öğrenmeye yönlendirilmelidirler.

Haklar (Rights): Demokratik sınıf ortamı oluşturulduğunda, her öğrencinin evrensel ve devredilemez hakları garanti altına alınmakta ve yetişkin otoritesi bu hakları

kendisinden alamamaktadır. Bu haklar; ifade hakkı (the right of expression), mahremiyet hakkı (the right of privacy), süreçten kaynaklanan özel haklar (the right of special kind of due process) ve hareket hakkıdır (the right of movement). Demokratik sınıf ortamı öğrencilerin kendi haklarını belirlemelerine yardımcı olurken, her bir öğrencinin diğerinin haklarına saygı duymasına da katkı sağlar. Bu ortamda, öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade etmelerine müsaade edildiği gibi, kendi fikirlerini ifade etmek istemeyen kimselerin de hakları güvenceye alınır. BDT’de haklar önemlidir ve titizlikle korunmalıdır. Bu haklar öncelikle programla korunmalı ve öğrenciyi okula çekebilmeyi öncelermelidir.

Bireyin Yaşamını Etkileyen Kararlara Katılım: Doğası gereği demokrasi, yaşamı etkilenen kimselerin müdahil olduğu kararlarca yönetilmez. Demokratik eğitim; süreçte öğrencinin eşit bir şekilde oyundan sorumlu olması ve eşit fırsatlar sunan sınıf içi aktivitelere katılması ile gerçekleşir. Bu da sağlıklı kimlik inşasının yapılabildiği sosyal kaynaştırma sınıf kültürü ile mümkündür.

Öğrenme İçin En İyi Ortamın Hazırlanması: Demokratik öğrenme ortamı, bireyin kendi potansiyelini en iyi şekilde kullanabildiği ortamlardır. Bu ortamlar kökenini fark etmeksizin (sınıf, ırk, etnisite, cinsiyet, engellilik) öğrencilerin kendilerini ait hissettikleri ortamlardır. Bu ortamlar öğrencinin uyumlu olma, ait olma ve sahip olma duygularını kazandığı yerlerdir. Riskli öğrencilerin cesaret kazandıkları bu mekânlarda, öğrenci faydalı bilgiler ile haz duyacağı anlamlı öğrenme gerçekleştirir. Umut ve beraber yaşayabilme yeteneğini kazanarak dışlanmışlık duygusundan kurtulur. Bu ortamlardan aldığı heyecanla öğrenci; başarı duygusu kazanır, yaratıcı olur. Gothe’nin “Faydasız yaşam, erken ölümdür” sözü şiar edinerek hayatına yön verir.

Eşitlik: Demokratik sınıf ortamının diğer bir özelliği de eşitliğe önemli yer vermesidir. Irk, cinsiyet, sınıf ve farklı her birey için kendini geliştirebileceği bir ortamın varlığı önemlidir. Dolayısıyla demokratik sınıf kaynaştırılmış sınıftır.

1.1.3.2.3. Dyontogenesis (Embriyonal Gelişimin Kusurlu Oluşu) Teorisi

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili ileri sürülen teorilerden biri de Vygotsky’ye ait dyontogenesis tezidir. Onun bu tezi, yine kendisinin ortaya attığı cultural- historical theory’ye (sosyal öğrenme teori) dayanmaktadır (<http://www.bgcenter.com/disability>).

htm). Tez, pratik merkezli eğitim ve pozitif farklılığa vurgu yapar (Rodina, 2008: 1-3). Çünkü Vygotsky, normal ile anormal davranışlar arasında ciddi bir bağ olduğuna inanmaktadır. Bu anlamda onun genel teorisi ile engelli bireyler için ileri sürdüğü tez birbirinden bağımsız değildir (<http://www.bgcenter.com/disability.htm>). Sosyal öğrenme tezinde olduğu gibi bu tezde de, çocukların psikolojik gelişimleri, yakınsal gelişim noktası, gelişimsel eğitim, sosyo-kültürel merkezli engellilik, dinamik yaklaşımın engelliliğe uygulanması, gelişimde sosyalliğin önemi gibi noktalar işlenmektedir. Engelli öğrencilerin gelişimleri, eğitimleri ve değerlendirilmeleri noktalarına ışık tutan bu teori, kaynaştırma eğitiminin de dayanaklarını oluşturmaktadır (Karpov, 2005: 8-9). Vygotsky'nin bu teorisi özel eğitimde kaynaştırma ile ilgili metodolojik bir çerçeve çizmiştir. Bu alan ile ilgili fikirlerinin yoğunlaştığı çalışması "the Fundamentals of Defectology"dir² (Vygotsky, 1929; Rodina, 2008: 1-7).

Vygotsky; 1924-1934 yılları arasında, gelişimsel psikolojiyi engelli öğrenciler arasında çalışmıştır. O; psikoloji, felsefe, nörobiyoloji, psikiyatri, sosyoloji gibi bilimlerin bulgularına dayalı olarak sosyal yapılandırıcılık fikrini ileri sürerek, bilginin sosyal olarak iletişimle elde edildiğini dile getirir. Ona göre iletişim, gerçeği inşa eden sosyal bir süreçtir. Bu süreçte, bilgi insanın zihninde gerçekleşen bir şey olmaktan ziyade, diğer insanlar ile beraber elde edilen bir öge durumundadır. Onun teorisinde, sadece sosyal bilginin olduğu beyne (head) ağırlık verme yerine, zihin (mind), self (nefs), duygu (emotion) da göz önünde tutulur.

Vygotsky; engelliliğin durağan bir durum olarak nitelendirilmesi yerine, gelişimsel bir süreç olarak ele alınması gerektiğini belirtmektedir. O, engellilik için dinamik değerlendirme sürecini öngörür. Ona göre engellilik durumu, kültürel destek ile üstesinden gelinebilecek sosyal kültürel gelişimsel bir bozukluktur (Vygotsky, 1929: 3; Gindis, 1996: 214-216; Rodina, 2008: 2-5). Yani engellilik biyolojik bir hastalıktan ziyade, sosyal sapmadır (social aberration). Bu sapma sosyal ilişkiler ve çevre tarafından şekillenir. Vygotsky engelliğin sebeplerini; birincil (primary), ikincil (secondary), üçüncül (tertiary) nedenler olarak sınıflandırmaktadır. Birincil nedenler organik eksikliklerdir. İkincil ve üçüncül nedenler ise sosyal ve üst düzey zihinsel

² Vygotsky'in bu çalışması ilk olarak 1929 yılında yayımlandı. Daha sonra öğrencileri tarafından 1963'te yeniden düzenlenerek tekrar yayımlandı. Çalışmada yararlandığımız ana kaynak ise 1993 yılında Rusçadan İngilizceye the Fundamental of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disability) başlığı ile tercüme edilmiş metindir.

beceri gerektiren durumlardaki kültürel bozukluklardır (Gindis, 1996: 214-216). Ona göre, engelliliği ortadan kaldırmak için; sadece birincil nedenlere yani semptomlara (symptomms) yoğunlaşmak yeterli değildir. Daha ziyade doğru yaklaşım ile ikincil ve üçüncül nedenleri ortadan kaldırmaya yoğunlaşmak gerekir (<http://www.bgcenter.com/disability.htm>; Karpov, 2005: 10-11).

Vygotsky; engelli çocuğun yetiştirilmesinde ve eğitilmesinde sosyal öğrenmenin önemli olduğunu vurgular. O, engel ile sadece bir trajedi olarak ilgilenmez. Ona göre, bireyin sosyalleşmesinin dolayısıyla eğitilmesinin önündeki engeller sosyal düzenlemeler ve uygulamalardır (Vygotsky, 1929: 3). Bundan dolayı velilerin, öğretmenlerin ve psikologların “normal olmayan çocuk” yaklaşımları eleştirilmelidir. Teoride çocuğun, engelli olan unsurlarından ziyade sağlam olan yönlerine ağırlık verilir. Teori çocuğa sadece acıma şeklinde olan yaklaşıma karşı çıkar. Zira çocuğa böyle bir yaklaşım çocuğun yakınsal gelişim noktasına (zone of proximal development) varmamasının nedenidir (Rodina, 2008: 13). Çocuğu zarar görmesi endişesi ile evde tutma ve onun topluma karışmasının önünde engel olma çocuğun gelişimini engeller. Bu gibi uygulamalar çocuğu koruyabilir ama geliştiremez (Karpov, 2005: 12-13). O, “zihinsel gerilik” kavramına karşı çıkmaktadır. Çünkü ona göre zihinsel engellilik, sadece çocuğun akranlarından geride olmasıyla açıklanamaz, daha ziyade zihinsel gelişimin farklılığı ile izah edilebilir (Vygotsky, 1929: 2). Vygotsky’ye göre biliş (intellect), kişilik gibi özgün, farklı ve çok boyutlu bir ögedir (Vygotsky, 1929: 16). Dolayısıyla zihinsel gerilik nörolojik ve duyuşsal bir bozukluktan ziyade, sosyal bir problem olduğundan; çocuğun eğitiminde, akranları ile ortak mekânda deneyimleyebildiği örnekler üzerinden, uygun metotlarla eğitim verilmeye çalışılmalıdır (Gindis, 1996: 214-216; <http://www.bgcenter.com/disability.htm>).

Vygotsky; çocuğun sürekli gelişen bir yapıda bulunduğunu dolayısıyla çevrenin de sürekli değişen çocuğun ihtiyaçlarını giderebilecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Ona göre oyun, çocuğun bu süreçte en çok ihtiyaç duyduğu şeydir. Çünkü çocuk, eğlenirken öğrenebilmektedir. Çocukların öz düzenleme (self regulation) yapabildikleri sembolik, kural temelli ve özellikle sosyal oyunlar çocuğu geliştirir. Oyunlar, çocuğun yakınsal gelişim noktasını en iyi kullanabilecek düzeye gelmesine yardım eder. Özellikle seviyelerine uygun ve özgürlüklerini sınırlandırmayan oyunlar, çocukların gelişim dönemlerindeki ihtiyaçlarını giderdiği gibi onları bir sonraki gelişim

dönemleri için de hazırlar (Oers, 2011: 84-88). Bu da çocuğun, öğretmen gözetiminde akranlarıyla öğrenmesi olan kaynaştırma eğitimi ile mümkündür (Karpov, 2005: 14). Bu eğitimde öğrenci taklit (imitation) ederek öğrenir. Çünkü bu taklit anlamsız fotokopi çekmek değildir. Kişinin kültürel aktivitelere kendi anlamını katarak yapılandırmasıdır. Taklit sürecinde yetişkinlerin verdiği anlam ile çocuğun kattığı anlam bir araya gelir (Oers, 2011: 84-88).

Vygotsky teorisinde normal eğitim ile özel eğitim arasındaki sınırların kaldırılması öngörülmektedir. Bunun sonucu olarak, normal eğitimin kaynaştırmayı içine alması zorunlu bir hal almaktadır. (Karpov, 2005: 8). Ayrıca çocuk için hazırlanacak program, çocuğun kendini ortaya koyabilmesi için en iyi koşulların yaratılmasını öncelemelidir. Bu da sosyal entegre için hazırlanmış ortamlardır (Gindis, 1996: 214-216; Karpov, 2005:14). Zira doğal yetenekleri iyi gelişmemiş zihinsel bir engellinin en iyi tedavisi, mental (beyin) fonksiyonlarının kullanılabilirliğini sağlamaktır. Bu da öğrenciye uygun bir sosyal çevre (milieu) ile mümkündür. Zira sosyal çevre öğrencinin biricikliğine ve yaratıcılığına ev sahipliği yapmaktadır. Uygun olmayan çevrede çocuğun hem psikolojisi hem de sosyalleşme durumu ciddi olarak kötü etkilenir (Vygotsky, 1929: 8-9).

Vygotsky'e göre üst düzey zihinsel fonksiyonlar çocuğun doğuştan getirdiği yeteneklerden (ontogenesis) bağımsız değildir. Bununla beraber çocuğun yetişkinler ile olan iletişimi daha ziyade çocuğun zihinsel ilerlemesine yardım eder. Sosyal çevre sadece çocuğun içerisinde yetiştiği bir ortam değildir, o çocuğun yetişmesinde her türlü araç ile yardım eden bir mekanizmadır. Çocuğun zihinsel gelişimine yardım eden temel unsurdur (Gergen 1985: 270).

Vygotsky'e göre çocuğun sosyal çevreden edindiği dil ile zihinsel gelişimi arasında ciddi irtibat vardır. Çünkü öğrencinin sosyal ilişkileri öğrenmesi ise dil ile başlar (Gindis, 1996: 214-216; <http://www.bgcenter.com/disability.htm>) ve bu dil karşılıklı etkileşim süreci olarak kabul edilen problem çözmeyi de etkiler. Zira dil gelişimin sağlıklı bir yapıda olmasının temel aracıdır (Vygotsky, 1929: 22). Dolayısıyla bu çevrenin belirlenmesinde sorumlu olan yetişkinlerin ve okulda öğretmenlerin eğitimde önemli görevleri vardır. Çocukların gelişimleri en çok öğretmenlerine bağlı olduğundan; öğretmenlerin yetenekleri, yeterlilikleri, idealleri, değerleri ve insan

varlığına ilişkin algıları çocuğun gelişiminde çok önemlidir. Öğretmenler çocuğu tanıma yani yakınsal gelişiminin belirlenmesi ile işe başlayabilirler. Bunu, uygun ortam hazırlama ve işlevli araçları belirleme takip edebilir. Seviyesine uygun iş ve görevler ile çocuk sosyal çevreye dâhil edilebilir. Bu süreçte, çocuğun yapabilecekleri merkeze alınarak, aktivitelere katılımının sağlanması gerekir. Böylece kabul edilmesi gereken bir durum olmaktan çok üstesinden gelinmesi gereken ikincil ve üçüncül engeller, ortadan kalkar, çocukların yaratıcılıkları gelişir (Oers, 2011: 84-88; Karpov, 2005: 17).

Vygotsky'e göre biyolojik yapı bilişsel yapıyı etkiler, bu etkilenme beraberinde geriliği getirir. Bilişsel yapı desteklenirse kişinin engelden kaynaklanan hasarı aza indirilebilir (Vygotsky, 1929: 6). Bu da kişinin iyi yetişmesi ve bireysel bilinç kazanmasının yolu olan psikolojik araçlar ve iyileştirici aktivitelerle gerçekleşir (mediated activity) (<http://www.bgcenter.com/disability.htm>). O, bu iddiasını şu örnekle temellendirir: Rusya'da bazı zihinsel engelli çocuklar hem Tatarca'yı hem de Rusçayı toplum içerisinde doğal olarak öğrenebiliyorlar. Doğal olarak iki dili öğrenebilen bir çocuğun engelliliği sadece biyolojik nedenler ile açıklanamaz (Vygotsky, 1929: 22). Biyolojik nedenler kadar, uygun kültürleşme araçlarının olmayışı da zihinsel olarak geride kalanların karşılaştığı sorundur. Zihinsel olarak geride kalan kişiye uygun kültürleşme araçları geliştirilerek toplumla beraber eğitim alması sağlanmalıdır. Çocuğu geriliğinden dolayı farklı bir değerlendirmeye almak, ona olumsuz sosyal koşullar oluşturmak olduğundan, çocuğun kendisini aşağı değerlendirmesine ve benliğinin zedelenmesine sebep olur. Bunun için kaynaştırma sınıflarında kendilerinden farklı akranları ile eğitim alma koşullarının oluşturulmasına odaklanmak gerekir (Vygotsky; 1929: 10).

1.1.3.3. Kaynaştırma Eğitiminin Amacı, Temel İlkeleri ve Yararları

Özel gereksinimli öğrencilerin özel gereksinimi olmayan öğrencilerle eğitsel ve sosyal olarak bütünleşmesini hedef edinen kaynaştırmanın temel amacı çocuğu normal hale getirmek değil onun ilgi ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanmasını sağlamak, toplum içerisinde bağımlı olmadan yaşayabilir duruma getirmektir (Atkın, 2011: 19).

Kaynaştırma eğitimi, sayıları azımsanmayacak kadar olan kaynaştırma öğrencilerinin temel eğitim hakkı olarak değerlendirmelidir. Özel gereksinimli

öğrencilerin (ÖGÖ) eğitimlerini sadece benzer özellikler taşıyan akranlarıyla beraber alması bir müddet sonra izole eğitime götürebilir. Bu da gündelik yaşamda özel gereksinimli kişinin toplumdan soyutlanmış bir şekilde yaşamasına neden olur. Bireyin toplumla bütünleşerek sosyal ve toplumsal hayatta yalnız kalmaması için örgün eğitimde akranlarıyla beraber eğitim alması gerekir. Dolayısıyla kaynaştırma eğitimiyle bireyin toplumla bütünleşmesinin sağlanarak çocukların kendilerini kabul etmeleri ve çevrelerinden de kabul görmelerinin sağlanması amaçlanmaktadır. Böylece birey severek, sevilerek, takdir edilerek, değer görerek vb. daha iyi bir ruh haliyle mutlu olabilmektedir (Atıcı, 2014: 283).

Özel gereksinimli öğrencilerin bireysel mutlulukları, ekonomiye katkıları ve toplumsal hayata katılmaları başta bu kimselerin aileleri olmak üzere onlar ile etkileşimde olan tüm toplumu etkileyebilmektedir. Sağlıklı ve mutlu bir toplumun oluşması için kaynaştırma eğitimi yoluyla özel gereksinimli öğrencinin toplumsal hayatta başkalarına ihtiyaç duymaksızın yaşamlarını ikame edebilme yeterliliklerine ulaşması kaynaştırmanın amacını oluşturmaktadır. Kaynaştırma ile engelli öğrencilerin akranlarıyla akademik ve sosyal yönden bütünleştirilerek onların sosyal ve duygusal gereksinimleri karşılanabilmektedir (Sabuncuoğlu ve Özokçu, 2005: 42). Başarılı bir kaynaştırmada, özel gereksinimli öğrencinin yanında, normal gelişim gösteren öğrencinin gereksinimi de karşılanabilmekte ve kapasitelerine uygun fırsatlar yaratılabilmektedir (Atkın 2011: 20). Normal öğrenci, doğru yönlendirme ile toplumun azımsanmayacak bir kısmını oluşturan özel gereksinimli kimseler ile empati kurabilmekte ve iletişim kurabilmenin yollarına vakıf olabilmektedir.

Özelliklerine uygun bir okula ya da sınıfa yerleştirilememiş özel eğitime muhtaç çocukların eğitim imkânına kavuşturularak topluma kazandırılmaları da yine kaynaştırma eğitimi ile mümkün olabilmektedir. Kaynaştırma eğitimi yoluyla bu öğrencilerin belli bir seviyeye ulaştırılmaları hedeflenmektedir. Sayıları azımsanmayacak ölçüde olan kaynaştırma eğitimine alınan öğrenciler için eğitim veren özel bir okulun olmaması, özel eğitime muhtaç çocukların bir eğitim imkânına kavuşturulması, kaynaştırma eğitimi programının amaçlarından olduğu söylenebilir.

Halen okula devam etmekte olup ama üst üste sınıfta kalmış, okuma ve yazmayı başaramamış, öğrenme güçlüğü çeken, konuşma gelişimi ve diğer gelişimlerinde

akranlarına göre sürekli gerilik gösteren öğrencilerin durumlarının belirlenmesi, okul idaresi, öğretmen ve öğrenci velilerinin problem hakkında bilgilendirilmesi ve öğrencinin durumunun açıklığa kavuşturularak kendisine ihtiyaç duyduğu özel eğitim ve rehberliğin verilmesi, kaynaştırma eğitimi ile mümkündür.

Kaynaştırma uygulaması sırasında; engelli öğrencinin sadece normal akranlarıyla eğitime terk edilmesi kaynaştırma eğitiminden beklenen başarının elde edilmesinde yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle kaynaştırma uygulamaları sırasında yapılan eğitimin belirli ilkeler ışığında yerine getirilmesi gerekir. Bu ilkeler (Atkın, 2010:24, Göksu ve Çevik 2004; Sadioğlu, 2011: 20-21) aşağıda sıralanmıştır:

- Eğitim her tür engelli insanın temel hakkıdır.
- Kaynaştırma eğitimi özel ve genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.
- Özel eğitime ihtiyacı olan her bireyin akranlarıyla aynı kurumda eğitim alma hakkı vardır. Engel türü ve derecesine bakılmaksızın her insan bu hizmetlerden yararlandırılmalıdır.
- Kaynaştırma eğitime erken başlamak esastır.
- Kaynaştırma eğitiminde bireysel farklılıklar esas alınmalıdır.
- Kaynaştırma eğitimi normal insanlarla ve doğal ortamlarda verilmelidir.
- Hizmetler yetersizliğe göre değil, öğrencinin eğitim gereksinimine göre planlanır.
- Kaynaştırma eğitiminde okul, aile ve çevre işbirliğinin sağlanması esastır.
- Kaynaştırma eğitimi sevgi, sabır ve gayret gerektirmektedir.
- Kaynaştırma eğitimi, engelli insanı toplumun bir parçası haline getirmeyi amaçlar.
- Karar verme süreci aile, okul ve eğitsel tanılama sürecine göre gerçekleşir.
- Duyu kalıntısından yararlanmak esastır (Örneğin, az gören bir öğrenciye Braille alfabesini öğretmek yerine çeşitli uyarlamalarla görme duyusunu kullanarak yazmasının sağlanması gibi).

Kaynaştırma eğitiminin asıl hedefi kaynaştırma eğitime gereksinim duyan özel gereksinimli öğrenci olmasına rağmen; normal öğrencilere, öğretmenlere, ailelere ve dolayısıyla topluma da sağladığı yararlar vardır.

Öğrencilere yararları; ÖGÖ'nün genel eğitim sınıflarında akranları ile birlikte eğitim görmelerinin, ayrı eğitim kurumlarında eğitim görmelerine nazaran öğrenciye sosyal ve akademik yönden daha fazla yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin içerisinde yaşadıkları topluma uyum sağlamaları, okul ortamında akranları ile eğitim almaları daha kolay olmaktadır. Akranları ile birlikte eğitim alma sürecinde, ÖGÖ akranlarını model almak suretiyle, toplum tarafından kabul edilen, yaşının gerektirdiği davranışları daha kolay edinir. Kaynaştırma öğrencisi, sınıf ya da okul kurallarına uymak, sıra beklemek ve yeni durumlarda problem çözebilmek gibi becerilerini normal gelişim gösteren arkadaşlarını taklit ederek doğal ortamda daha iyi öğrenebilmektedir. Sınıfın tam zamanlı üyesi olmak, ÖGÖ'nün ait olma duygusunun ve benlik algısının gelişimine, kendine güven, takdir edilme, cesaret, sorumluluk, bir işe yarama duygusu gibi sosyal değerlerinin gelişimine ve sosyal bütünleşmesine destek olur. ÖGÖ'nün bu davranışları henüz çocukken edinmeleri daha kolay olabilmektedir. Kaynaştırma eğitiminin ÖGÖ'ye olan tüm bu yararları maddeler halinde aşağıda sıralanmıştır (Peters, 2004: 5; Sucuoğlu ve Kargın, 2012: 60-61; Acarlar, 2013: 26-27; Atkın, 2011: 26; 3N (Neden, Niçin Nasıl) Kaynaştırma, 2010: 23).

- BEP aracılığı ile kapasite ve öğrenme hızına göre eğitim alırlar.
- Kendine güven, takdir edilme, cesaret, sorumluluk, bir işe yarama duygusu, gibi sosyal değerler dizgesi gelişir.
- Destek eğitimi sayesinde zayıf yönlerini kısa sürede yeterli hale getirebilirler.
- Özelliklerine uygun eğitsel ve sosyal ortamlar düzenlendiği için, uyum, başarı ve kendilerine güven kazanmaları kolaylaşır.
- Algı düzeyleri ve öğrenme özelliklerine uygun yöntemi, teknik, araç ve gereçlerin kullanılması sayesinde öğrenmeleri pekişir.
- Kaynaştırma ortamında olumsuzdan çok olumlu davranış gösterme sıklığı artar.
- Normal öğrenciler ile çalışmalarını daha büyük başarılar için kendilerinde istek ve cesaret uyandırır.
- Bu öğrenciler motor, sosyal, dil ve bilişsel becerileri daha iyi olan normal öğrencilerden model alma ve özdeşim kurma gibi yollar ile bazı davranışları öğrenebilirler.

- İletişim, işbirliği, kabullenme, birlikte yaşama ve arkadaşlık kurma becerileri edinirler.
- Eğitim programlarına ek olarak, aile eğitimi, sosyal, kültürel, serbest zaman etkinlikleri sayesinde bütünsel gelişimleri kolaylaşır.
- Toplum içinde yaşamaya hazırlık olacak nitelikte gerçek yaşam deneyimleri kazanırlar.

Kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli öğrencilerle bir arada ve etkileşim içinde olmak, normal gelişim gösteren çocukların sosyal, duygusal değer yargılarının ve kişisel bakış açılarının gelişmesine, bireysel farklılıkları fark etme, kabul etme ve hoş görme açısından olumlu tutumlar geliştirmelerine olanak tanır (Sadioğlu, 2011: 35). Genelde normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin kaynaştırma ortamından olumsuz etkileneceğini düşünmektedirler. Oysa araştırmalar kaynaştırma ortamlarında normal çocukların sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin daha iyi geliştiğini ortaya koymaktadır (Acarlar, 2013: 27; Sucuoğlu ve Kargin, 2012: 62). Kaynaştırma yoluyla eğitimin, normal gelişim gösteren öğrenciye yararları maddeler halinde aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Sucuoğlu ve Kargin, 2012: 60-61; Acarlar, 2013: 26-27; Atkın, 2011, 26; 3N Kaynaştırma, 2010: 23):

- Engelli insanlara karşı şartsız kabul, hoşgörü, yardımlaşma, ortak yaşam, demokratik ve ahlaki anlayışları gelişir.
- Bireysel farklılıkları doğal karşılar ve bu farklılıklara saygı gösterir.
- Kendini tanıma, güçlü ve zayıf yönlerini görme, bunları kabul etme ve zayıf yönlerini kabul ve giderme davranışları gelişir.
- Engelli bireylerle yaşamayı öğrenirler.
- Liderlik, model olma ve sorumluluk duyguları gelişir.
- Gelişimsel ve akademik kazanım edinirler.
- Tüm zorluklara rağmen başarılı olan bireyleri tanıma fırsatı elde ederler.
- Kendilerini başkalarının yerine koyma ve onları anlamayı öğrenirler.
- Kendilerinden farklı olan bireyleri kabul etmeyi öğrenirler.

Kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarda öğretmenlerin karşılaştığı çeşitli sıkıntılara rağmen bu eğitimin öğretmenlere kazandırdığı olumlu beceriler de

bulunmaktadır. Kaynaştırma eğitiminin öğretmenlere sağladığı yararlar aşağıdaki şekilde maddeler halinde sıralanabilir (Sucuoğlu ve Kargın, 2012: 60-61; Acarlar, 2013: 26-27; Atkın, 2011: 26; 3N Kaynaştırma, 2010: 23):

- Şartsız kabul, sabır, hoşgörü, bireysel özelliklere saygı gibi davranışları gelişir.
- Tüm çocukların gereksinimlerini karşılama konusunda güvenleri ve deneyimleri artar.
- Farklılıklara karşı olumlu tutum geliştirirler.
- Sınıf ortamını ve öğretim programını sınıfındaki öğrencilerin gereksinimlerine göre düzenleme becerileri kazanırlar.
- Özel öğretim öğretmeni, rehber öğretmen gibi diğer personelle iletişim ve işbirliği kurma becerileri geliştirirler.
- BEP hazırlama ve uygulamada daha başarılı olurlar.

Kaynaştırma eğitimi, hem ÖGÖ ailelerine hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerine yarar sağlar. ÖGÖ ailelerinin kendilerini toplumdan daha az soyutlanmış hissetmelerine olumlu katkıda bulunur. Bu aileler normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri ile bir arada olma imkânı bulurlar. Bu imkânla, ÖGÖ'nün ailesi moral elde eder ve çocuklarının gereksinimlerini karşılamak için çaba içerisine girer. Aynı şekilde normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri de çocuklarına bireysel farklılıklara saygı duymayı öğretme fırsatı bulurlar. Kaynaştırma eğitiminin ailelere ve dolayısıyla topluma sağladığı yararlar iki şekilde ele alınabilir (Sucuoğlu ve Kargın, 2012: 60-61; Acarlar, 2013: 26-27; Atkın, 2011: 26; 3N Kaynaştırma, 2010: 23):

ÖGÖ ailelerine yönelik yararları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Normal gelişimi öğrenirler ve kendilerini toplumdan daha az soyutlanmış hissederler.
- Kendilerine önemli destek sağlayabilecek normal gelişim gösteren çocukların aileleri ile iletişimlerini geliştirirler.
- Okula bakış açıları değişir ve okul ile işbirliği kurma becerileri gelişir.
- Çocuktaki gelişmelere bağlı olarak kaygı ve güvensizlik duygusu umuda dönüşür.
- Aile içi çatışmalar azalır, aile sağlığında iyileşmeler görülür.
- Çocuklarına nasıl yardım edecekleri konusunda yeni yollar öğrenirler.

- Çocuktan beklentileri, çocuklarının kapasiteleri ile uygunluk göstermeye başlar.

Özel gereksinimli olmayan öğrencilerin ailelerine yönelik yararları aşağıdaki gibi sıralanabilir;

- Çocuklarına bireysel farklılıkları ve onlara saygı duymayı öğretme fırsatı elde ederler.
- Özel gereksinimli öğrencilerin aileleri ile etkileşime girerek ve onlara katkı sağlayarak, bir bütün olarak toplumun mutlu olmasına katkıda bulunurlar.
- Çocuktan beklentileri, çocuklarının kapasiteleri ile uygunluk göstermeye başlar.
- Çocukların ilgi ve ihtiyaçları konusunda daha sağlıklı bilgi edinirler.

1.1.3.4. Kaynaştırma Eğitiminin Öğeleri ve Uygulama Çeşitleri

1.1.3.4.1. Kaynaştırma Eğitiminin Öğeleri

Kaynaştırma uygulamasının engelli öğrencinin eğitsel gereksinimlerinin karşılanmasında işlevsel bir uygulama olabilmesi için kaynaştırmada etkin rol oynayan unsurların kaynaştırmaya karşı olumlu tutum ve görüş birliği içerisinde olmaları gerekir. Alan yazın incelendiğinde bu unsurlar; öğretmenler, normal öğrenciler, kaynaştırma öğrencileri, aileler, okul idaresi, fiziksel ortam, bireyselleştirilmiş eğitim programları olarak ifade edildiği görülmektedir (Sadioğlu, 2011: 8, Batu ve Uysal, 2010: 127).

Sınıf Öğretmeni/Ders Öğretmeni; kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde yürütülmesinde en önemli öğelerden biri özel gereksinimli öğrenciyle her gün birlikte olmaları sebebiyle sınıf öğretmenleridir. Sınıf öğretmenleri, öğrencinin yetersizliğini ya da farklılığını fark ettiğinde, sorunu çözmek amacıyla öğrencinin durumuna ilişkin bilgileri ilgililer ile paylaşan ve çıkan sonuca göre eğitim sağlayan ana unsurdur. Zira öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerini ve gelişimlerini en iyi şekilde izleme ve onlar hakkında en detaylı bilgiye sahip olma imkânına sahiptirler. Kaynaştırmanın başarıyla uygulanabilmesi için bu imkânı sahip öğretmenlerin, kaynaştırmanın yararlarına inanmaları ve farklılıklara karşı olumlu bir tutuma sahip olmaları gerekir. Öğretmenin öğrencilerine yönelik tutumu ve sınıfta yarattığı iklim,

sınıftaki normal öğrencilerin olduğu gibi özel gereksinimli öğrencilerin başarısı üzerinde çok büyük bir etkiye sahiptir (Sart vd., 2004: 6; Sucuoğlu, 2006). Normal öğrencilerin kaynaştırma öğrencisi ile ilgili tutum ve davranışları da daha çok öğretmen tutum ve davranışlarından etkilenmektedir (Batu ve Uysal; 2010: 128-129). Bunun için öğretmenin kendi tutum ve davranışlarına dikkat ederek normal öğrencileri yönlendirmesi gerekir. Ayrıca rol model olarak bilgilendirici toplantılar yapması ve öğrencilerin beraber katılmaları suretiyle her bir öğrencinin kendi yeterliliklerine dayalı etkin rol alabileceği etkinlikler düzenlemesi kaynaştırma eğitimini başarıya ulaştıracaktır. Bunun yanında öğrencilerin her birinin farklı yetenek, başarı, katılım düzeylerinin olabileceğini bilmeleri ve onların performanslarını en iyi şekilde kullanmalarını sağlayacak yönlendirme ve uyarlamaları zamanında yaparak öğrencileri cesaretlendirmeleri önemlidir (Batu ve Uysal, 2010: 127). Ayrıca öğretmenin kaynaştırma eğitiminde eşgüdüm içerisinde özel gereksinimli öğrenci için BEP hazırlayabilmesi ve özel gereksinimli öğrencinin gelişimini destekleyecek önerilerde bulunabilmesi gerekmektedir (Sadioğlu, 2011: 8, Batu ve Kırcaali-İftar, 2006, Friend ve Bursuck, 2006; Sucuoğlu, 2006).

Özel Eğitim Öğretmeni: Özel eğitim öğretmeni ayrı özel eğitim okullarında, RAM'da, normal okul bünyelerinde özel eğitim sınıfında, kaynak odada ve gezici olarak destek eğitiminde görev alabilen kişidir. ÖGÖ'nün tam zamanlı kaynaştırma programına tabi tutulduğu durumlarda, bu öğrencinin asıl öğretmeni sınıf öğretmenidir. Ancak, özel eğitim öğretmeni; eğitim sürecinde hem sınıf/ders öğretmenine hem de ÖGÖ'ye destek hizmeti sunmaktadır. Özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmenine çocuğun öğretimsel ve davranışsal problemlerine yönelik çözüm önerileri geliştirmesi, eğitsel uyarlamalar yapması ve BEP hazırlaması noktalarında yardımcı olur (Meyen ve Bui, 2007). Wood (2002) özel eğitim öğretmeni ve sınıf öğretmenin sürekli iletişim içinde olmalarını, öğrenci için gerçekçi amaçlar belirleyip yapılacak her düzenlemeye birlikte karar vermelerini, gerekli uyarlamaları ve BEP'i birlikte yapmalarını, diğer kişilerden de öğrencinin gelişimi için destek istemelerini önermektedir. Aynı şekilde her ikisinin olumlu tutuma sahip olmasının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değişmesinde etkili olacağını farkında olmaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Okul Yönetimi: Kaynaştırma uygulamasının başarılı olabilmesi için en önemli unsurlardan biri okul yönetimidir. Okul yönetiminin kaynaştırma uygulamalarının

gerekliliğine inanması, okul içinde kaynaştırma eğitiminin yürütülmesinde büyük kolaylık sağlar. Çünkü okul yönetiminin kaynaştırmaya ilişkin tutumu ve çabası öğretmenlerin, normal gelişim gösteren öğrencilerin ve okulda görev yapan diğer personelin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumunu etkiler, kaynaştırma uygulamasına bir ruh kazandırır. Dolayısıyla başta okul müdürü olmak üzere okul yönetiminin, yasa ve yönetmeliklere uygun olarak eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve ilgili paydaşlar ile kaynaştırma öğrencisi için uygun şartların sağlanmasına çalışmaları gerekir (Atkın, 2011: 31-32). Ayrıca okul yönetimi, kaynaştırma uygulamalarının yürütülebilmesi için gereksinim duyulan konularda; öğretmenin seminerler ve çalıştaylar gibi hizmet-içi eğitim çalışmalarına katılmasına öncülük etmeli, kaynaştırma öğrencisi için gerekli olan araç gereçlerin teminini sağlamalı ve özel eğitim hizmetleri kurulu ile işbirliği yapmaya özen göstermelidir (Batu ve Uysal; 2010: 131-132; Atkın, 2011: 31-32; Sadioğlu, 2011: 10).

Aileler: Kaynaştırma uygulaması için güçlü destekçilerden biri de ailelerdir. Aileden kasıt hem normal öğrencilerin aileleri hem de ÖGÖ aileleridir. Kaynaştırma uygulaması için ön koşul aile bireylerinin gereksinimlerinin karşılanmasıdır. Bilgi, destek, çocuğun engelini diğerlerine açıklama, toplumsal hizmetler, maddi ve ailenin işleyişine ait gereksinimler olarak sınıflandırılan (Çiftci Tekinarslan, 2010: 99) bu ihtiyaçların karşılanmasından sonra aile bireyleriyle öğrenciye yönelik neler yapılabileceğinin üzerinde durulma safhasına geçilir. Kaynaştırmanın ne olduğu, ailelere düşen görevin ne olduğu gibi konularda aile bilgilendirilmeli ve kimi etkinlikler aile ile birlikte planlanmalıdır. Normal eğitimde olduğundan daha çok ailenin işbirliğini gerektiren özel eğitimde, tanı koyma evresinden eğitimin son safhasına kadar aile ile birlikte hareket edilmesi kaynaştırma eğitimi için gereklidir. Ailelerle yapılacak düzenli toplantılar, bilgilendirici konuşmalar ve seminerler, değerlendirme sürecine ilişkin görüşmeler, kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde uygulanmasını sağlayacaktır (Batu ve Kırcaali İftar, 2006).

Öğretmenin, çocuğun eğitiminde görev alan diğer paydaşlar ile yapması gerektiği gibi öğrenci ailesi ile de işbirliği yapması gereklidir. Zira bu işbirliği ile ailenin çocuklarının güçlü ve zayıf yanlarını öğretmene aktararak, öğretmenin doğru bir planlama ile öğrencinin ihtiyaçlarına cevap vermesine imkân sunulmaktadır. Aynı şekilde okulda yapılan etkinliklerin ve öğrenilen becerilerin evde aile tarafından

tekrarlanması da mümkün olabilmektedir. Bu yolla başarıların ödüllendirilmesi, öğrenci ile iletişimde aile ve öğretmen arasında tutarlılığın sağlanması ve dolayısıyla, öğrenilen becerilerin etkili ve kalıcı olması sağlanır (Sadioğlu, 2011: 13; Çiftci Tekinarslan, 2010: 99, Atkın, 2011: 31, Batu ve Uysal, 2010: 132).

Ailelerin ÖGÖ'ye karşı tutumları, normal gelişim gösteren çocukların ÖGÖ'lere karşı olan tutumlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyeceğinden normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin de kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir (Sadioğlu, 2011: 13; Batu ve Uysal; 2010: 132). Özel gereksinimli öğrenciyle özel ilgilenmeden dolayı kendi çocuklarına daha az zaman ayrılacağı endişesi, normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin olumsuz bir tutum sergilemelerine sebep olabilir. Bu ailelerin kaygıları giderilmelidir. Bunun için onların da dâhil olduğu seminerler düzenlemek, bilgilendirici toplantılar gibi etkinlikler yapmak gerekir (Atkın, 2011: 31; Sadioğlu, 2011: 13; Batu ve Uysal; 2010: 132, Çiftci Tekinarslan, 2010: 99).

Fiziksel Ortam: Kaynaştırma uygulamasının yapılacağı fiziksel ortam kaynaştırma eğitiminin başarısına etki eden bir diğer unsurdur. Fiziksel ortam, kaynaştırma uygulamasının gerçekleştirildiği sınıf ve sınıfta bulunan eşyalardan oluşmaktadır. Daha ayrıntılı söylemek gerekirse sınıftaki öğrenci sayısı, sınıfın büyüklüğü, sınıfın ses, havalandırma, ısı ve ışık sistemi, sınıfın içinde bulunan mobilya ve özel cihazlar vb. fiziksel ortamın öğeleridir. ÖGÖ'nün yetersizliğine bağlı olarak ve sınıf içindeki araç gereçlerin özellikleri göz önünde bulundurularak, öğrencinin en iyi yararlanabileceği şekilde fiziksel ortamın düzenlenmesi gerekir. Bu düzenlemeler; tahtaların, öğrenci sıralarının, araç-gereçlerin ve sınıf duvarlarının düzenlenişini kapsamaktadır. Sınıf ortamının kaynaştırma eğitime uygunluğu, öğrencilerin derse katılımını artırmanın ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmenin yanında öğretmenlerin de kaynaştırma eğitime ilişkin olumlu tutum takınmalarını sağlayacaktır (Atkın, 2010: 32; Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Batu ve Uysal, 2010: 132-133). Fiziksel ortamla ilgili yapılabilecek ilk ve en önemli uygulama, sınıf içerisinde fiziksel ortamın elverdiğinden ya da öğretmenin ilgilenebileceğinden daha fazla öğrenci bulunmamasıdır (Batu ve Uysal, 2010:133). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde sınıf mevcutlarının okulöncesi eğitim kurumlarında özel eğitime ihtiyacı olan iki öğrencinin bulunduğu sınıflarda 10, bir öğrencinin bulunduğu sınıflarda 20 öğrenciyi geçmeyecek şekilde, diğer

kademelerdeki eğitim kurumlarında ise sınıf mevcutları; özel eğitime ihtiyacı olan iki öğrencinin bulunduğu sınıflarda 25, bir öğrencinin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenmesine ilişkin karar yer almaktadır (MEB, 2006). Ancak eğitimin sağlıklı yürütülmesinde yukarıda ifade edilen sayıların fazla olduğu söylenebilir. Yanı sıra, araç gereç uygunluğu kaynaştırmaya uygun olmalıdır. Zira işlevli araç gereçler bazen kullanıcıya bile ihtiyaç bırakmaksızın bir şeyler öğretebilir (Karasu, 2013).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları (BEP): Kaynaştırma uygulamaları yapılan okul ve kurumlarda, özel eğitim gerektiren bireyler için, bireyselleştirilmiş eğitim programının geliştirilmesi, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi oluşturulur. Bu birimde; kurum müdürü veya görevlendireceği müdür yardımcısının başkanlığında, özel eğitim görevi verilen gezici öğretmen, aile, özel eğitim gerektiren öğrenci, rehber öğretmen-psikolojik danışman, eğitim programları hazırlamakla görevlendirilen öğretmen, özel eğitim gerektiren öğrencinin sınıf öğretmeni veya hazırlanan programın içeriğine uygun branş öğretmeni, gerektiğinde izleme tanılama ve değerlendirme ekibinden bir görevli yer alır (MEB, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006: 63). Oluşturulan bu birim, kaynaştırma öğrencileri için BEP'in hazırlanıp hazırlanmayacağına karar verir. BEP, yetersizliği olan özel gereksinimli öğrencinin yaşına göre bulunması beklenen sınıfın gerektirdiği bedensel, toplumsal, duyuşsal ve bilişsel davranışlardan yapabildiklerini dikkate alarak kazanması gerekli davranışlar için gerekli ek eğitsel yaşantıların, ortamların ve görev alacak kişilerin ve çalışma sürelerinin gösterildiği plandır (Peters, 2004: 12; Özyürek, 2009). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde ise BEP şöyle tanımlanmaktadır: Özel eğitim gerektiren birey için geliştirilen ve ailesi tarafından onaylanan bireyselleştirilmiş eğitim programı; bireyin, ailenin, öğretmenin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan ve hedeflenen amaçlarda verilecek destek eğitim hizmetlerini içeren özel eğitim programıdır. Program, bireyin tüm gelişim alanlarında, gözlem, gelişim ve değerlendirme ölçekleri kullanılarak ve hedeflenen amaçların gerçekleşme düzeyi doğrultusunda hazırlanır (MEB, 2006: 62). BEP'te Öğrenciye yönelik; uzun ve kısa ve dönemli amaçlar, destek eğitim hizmeti, eğitim süresince kullanılacak yöntem ve teknikler, araç-gereç ve eğitim materyalleri, eğitimin gerçekleştirileceği ortam, problemleri davranışlar ve öğrenciye yönelik kişisel bilgileri

bulunur. Kaynaştırma öğrencisine uygun olarak yukarıdaki bilgileri ihtiva eden BEP, özel gereksinimli öğrenciye kazandırılacak davranışların nerede, ne kadar süreyle ve kimler tarafından gerçekleştirileceğini yasal olarak belirler.

Öğrenciler: Kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde yürütülmesinde önemli bir unsur da öğrencilerdir. Hem özel gereksinimli öğrenci hem de normal öğrenciye yönelik düzenlemeler yapmak gerekir. Kaynaştırmanın hedeflerinden olan öğrencilerin akranları tarafından kabul edilmeleri ve sosyal gelişimlerinin sağlanmasında normal öğrenciler etkilidir. Kaynaştırma eğitiminde öğretmen iyi bir koordinasyon sağlayarak akran eğitimi yoluyla hem akademik hem de sosyal olarak tüm öğrencilerin eğitimlerine de destek sağlayabilir. Bu yolla normal öğrencilerin başarılı ve etkili öğretmenler olması mümkün olur. Öğrenciler kendi yeterliliklerinin farkına vararak kaynaştırma öğrencisine yardımcı olurken kendilerini de geliştirebilirler. Ayrıca akran eğitimi sürecinden özel gereksinimli öğrenci öğretim sürecinde çeşitli akademik ve akademik olmayan beceriler öğrenebilir. Zira bu yöntemle öğrencinin ihtiyaç duyduğu alana veya beceriye uygun olarak öğretim bireyselleştirilebilir. Akran eğitiminin diğer bir avantajı ise öğretimde özellikle akademik konulara ayrılacak zamanın arttırılabilmesi, öğrencilere empati duygusunun tattırılarak şükretme davranışının kazandırılmasıdır (Batu ve Uysal; 2010:129-130; Sadioğlu, 2011: 12).

ÖGÖ'nün kaynaştırma uygulaması başlamadan önce bilgilendirilmesi ve normal sınıfın davranışsal ve akademik gerekliliklerine göre hazırlanması, öğrencinin normal eğitim ortamına uyumunu kolaylaştıracak ve gelişimine yardımcı olacaktır. Bununla birlikte ÖGÖ'nün genel eğitim sınıfına tam anlamıyla kaynaşması, sınıf öğretmeni tarafından benimsendiği ve arkadaşları tarafından sosyal kabul gördüğü zaman gerçekleşmiş olur. Sınıf öğretmenin ÖGÖ'yü anlaması, çocuğun eğitsel ve öğretimsel gereksinimlerinin karşılanmasına; arkadaşlarının sosyal kabulü ise öğrencinin benlik değerinin artmasına destek olur (Smith ve ark., 2004). Eğitim sürecinde ise, ÖGÖ'nün sosyal becerilerini geliştirici etkinlikler yapılarak, öğrencinin normal eğitim sınıflarında sosyalleşmeleri sağlanmalı ve öğrencinin normal eğitim ortamına uyum süreci sürekli izlenerek değerlendirilmelidir (Batu ve Uysal, 2010: 130; Atkın, 2011: 32-33; Sadioğlu, 2011: 12; Batu ve Kırcaali İftar, 2006).

Bireysel gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı farklılık gösteren ÖGÖ'lü öğrencilerin büyük bir kısmı kaynaştırma eğitiminden faydalanabilir. Bu bireyler Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2010) şöyle sınıflandırılmışlardır:

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrenciler

Dikkat, konsantrasyon, hareketlilik ve dürtü alanlarındaki sorunlar ile karakterize olan Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DELB) çocukluk çağının sık görülen psikiyatrik sorunlardandır (Öktem, 2010: 477; Fazlıoğlu, 2010: 208). Çocuğun yaşına ve gelişim seviyesine göre belirtileri farklılaşan bu sorunu yaşayan birey, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2010) şöyle tarif edilmektedir: “Yaşına ve gelişim seviyesine uygun olmayan dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtilerini en az iki ortamda ve altı ay süreyle gösteren, bu özellikleri yedi yaşından önce ortaya çıkan, özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey”dir.

Dil ve konuşma bozukluğu olan öğrenciler

İnsanın birey olarak gelişiminde önemli olan iletişimin ana unsuru dildir. Dil ve konuşma bozukluğu, bireyin sosyal problemler ve davranış sorunları kapsamında risk gurubunda yer almalarına neden olmaktadır. Amerika Konuşma, Dil ve İşitme Birliği dil bozukluklarını şöyle tanımlamaktadır: Dil bozukluğu anlama ve/veya konuşma, yazma ve diğer sembol sistemlerinin hasarlanmış kullanımınıdır. Bu tür bozukluk dil biçiminin (sesbilgisi, biçimbilgisi, sözdizimi), dilin içeriğinin (anlambilgisi) ve /veya dilin iletişimdeki işlevinin (edimbilgisi) hasarlanmasını içerir (Maviş, 2010: 285; Acarlar, 2010: 259-265). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde ise dil ve konuşma güçlüğü olan kimse dili kullanma, konuşmayı edinme ve iletişimdeki güçlük nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2010). Genel eğitim sınıflarında dil ve konuşma bozukluğu olan öğrencilere sık sık rastlanmaktadır. Sınıf öğretmenleri tarafından fark edilebilen bu öğrencilere uygun öğretimsel uyarılama yapmak eğitimleri açısından önemlidir.

Duygusal ve davranış bozukluğu olan öğrenciler

Yaşına uygun olmayan sosyal ve kültürel normlardan farklı duygusal tepki ve davranışlar göstermesi nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan kişi, duygusal ve davranış bozukluğu olan öğrenci olarak tanımlanır (MEB, 2010). Bu öğrenciler çevrelerindeki diğer insanlar tarafından kolaylıkla fark edilebilirler. Ev ortamında olduğu gibi okul ve dışındaki diğer ortamlardaki ilişkileri olumsuzdur (Tavil, 2010: 239). Alanda yetkin öğretmenler yapacakları kimi uyarlamalar ile bu öğrencilerin diğer kimseler ile olumlu iletişim kurabilmelerine ve üretici bireyler olmalarına rehberlik edebilirler. Ülkemizde duygusal ve davranış bozukluğu tanısı konulan öğrenciler genel eğitim sınıflarında eğitim görmektedirler.

Görme yetersizliği olan öğrenciler

Görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybindan dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan kimse görme yetersizliği olan birey olarak tanımlanır (MEB, 2010). Eğitsel açıdan görme yetersizliği olan birey, görme duyusunu öğrenme için fonksiyonel olarak kullanamayan veya görsel öğrenme materyalinden yararlanmayan kimse şeklinde ifade edilir (Karasu, 2013: 19). Görme yetersizliği olan öğrencilerin gereksinimleri bireysel farklılıklarına göre farklılık gösterdiği gibi görme keskinliklerine göre de farklılık gösterir (Şafak, 2010: 399). Bu öğrenciler öğrenmede işitme ve dokunma duyularına bağlı olarak, öğretimlerini; dokunarak okuduğu kabartma yazısıyla (Braille) ve konuşan kitaplardan sürdürme gereksinimi duyarlar. Dolayısıyla bu öğrencilerin eğitiminde görev alacak öğretmenin gerektiğinde öğrencilerin ihtiyaçları olan materyaller üretmeleri ve gerekli uyarlamalar yaparak eğitimi nitelikli hale getirmeleri beklenir.

İşitme yetersizliği olan öğrenciler

İşitme engelinin tüm derecelerini ve çeşitlerini ihtiva eden işitme kaybı, birçok değişikene bağlı, bu sorunu yaşayan öğrencinin kişilik, sosyal, zihinsel ve akademik gelişimine bir bütün olarak etkide bulunur (Sarı, 2010: 132; Akçamete ve Gürgür, 2010: 450-452). Dolayısıyla işitme yetersizliği olan birey işitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybindan konuşmayı edinmede, dili kullanmada ve iletişimde yaşadığı güçlükler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyaç duyar (MEB, 2010).

Bu problemi yaşıyan öğrenciler için ayrı özel eğitim okulları bulunmaktadır. Ancak ayrı özel eğitim okullarının yetersizliği, bu öğrencilerin özel eğitim sınıfı ya da yetersizliklerine bağlı olarak kaynaştırma eğitimi yoluyla eğitimlerinin yapılmasını gerektirmektedir. İşitme engelli öğrencilere yönelik kaynaştırma eğitiminde, söz konusu öğrencilerin iyi tanınması, gelişimlerinin bilinmesi ve bunlara uygun yöntem ve metotların kullanılarak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak materyallerle sağlanması gerekir.

Ortopedik (bedensel) yetersizliği olan öğrenciler

Ortopedik yetersizliği olan öğrenciler; hastalıklar, kazalar ve genetik problemlere bağlı olarak kas, iskelet ve eklemlerin işlevlerini yerine getirememesi sonucunda meydana gelen hareket ile ilgili yetersizlikler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olanlardır (MEB, 2010). Ortopedik yetersizlikleri olan bireyler; kas, iskelet ve eklemlerin işlevlerini yerine tam olarak getirememektedirler. Bu bireylerde eksikliklere bağlı olarak kimi zaman konuşma, işitme, görme ve zihinsel işlevlerde yetersizlikler görülebilir (Özyürek, 2010: 370).

Otizimli öğrenciler

Otistik öğrenciler; sosyal etkileşim, sözel olan ve olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı, erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan kimselerdir (MEB, 2010). Bu öğrencilerin özelliklerine bakıldığında, iletişim kurmada güçlük, hayal gücü ile oyun oynamada zayıflık, soyut düşünmede bozukluk, sözel olan ve olmayan dilde bozulma, iletişim için konuşmayı kullanamama ve tekrarlayıcı davranışlar yaptıkları görülür (Aydın, 2010: 232). Nedenlerinin henüz tam olarak ortaya konulamadığı bu tip hastalığı olan bireyler birbirlerinden farklılık arz ederler. Kaynaştırma eğitimlerinde bu bireylerin tanınması, tüm yönleri ile gelişimlerinin bilinmesi ve bu minval üzerinden eğitimlerinin yapılmasına çalışılması gerekir. Zira otistik öğrenciler tanınmadan ve gerekli ön hazırlık yapılmadan kaynaştırma eğitimlerine başlanması problemlere neden olabilir (Birkan, 2010:510-515, Sadioğlu, 2011: 27) .

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler; dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireylerdir (MEB, 2010). Son yıllarda yaygın olarak kabul edilen ABD'nin Engelli Bireylerin Eğitim Yasasında (Individuals With Disabilities Education Act. [İDEA]) yer alan tanıma göre dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma ya da matematik hesapları yapma becerilerinde kendini gösteren, sözlü ya da yazılı dili anlama veya kullanmayı içeren temel psikolojik süreçlerin birinde ya da birkaçında bozukluk olması anlamına gelmektedir (Şahin, 2010: 197, <http://idea.ed.gov/explore/home>). Bu öğrenciler zekâ düzeyleri normal akranları gibi olmasına rağmen akademik ve sosyal alanlarda problem yaşamaktadırlar (Özyürek, 2010: 316).

Serebral palsili öğrenciler

Serebral, beyinle ilgili demektir. Palsi ise kas kontrolünde yetersizliği veya kas zayıflığını ifade eder. Serebral palsi beynin bir bölgesindeki hasar nedeniyle ortaya çıkan kas kontrol yetersizliğini anlatan bir terimdir. Serebral palsili öğrenciler doğum öncesi, doğum sırası veya doğum sonrasında meydana gelen beyin hasarının neden olduğu kas ve sinir sistemi bozukluklarına bağlı motor becerilerde yetersizliğinden dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireylerdir. Serebral palsili öğrencilerde güçsüzlük, sertlik, yavaşlık, titreme ve denge bozukluğu gibi pek çok sorun gözlenebilir (<http://www.sercev.org.tr/i-47-sercev/serebral-palsi-nedir.html>, MEB, 2010; Sadioğlu, 2011: 30).

Süreğen hastalığı olan öğrenciler

Süreğen hastalığı olan öğrenciler; sürekli ya da uzun süreli bakım ve tedavi gerektiren hastalığı nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireylerdir. Daha çok hastane okullarında eğitim alması gereken bu öğrencilerin yaşadıkları sağlık sorunlarının eğitime yansıyan yönlerinin bilinmesinin yanında tıbbi ihtiyaçların bilinmesi de önemlidir. Kaynaştırma eğitiminde sağlık sorunlarından, istem

dışı en çok devamsızlık bu öğrencilerde görülür. Dünyada ve ülkemizde nüfus olarak %1'e tekabül eden süregen hastalığı olan bu öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin öğrenciyi iyi tanması ve öğrencilerin öncelikli ihtiyaçlarını saptaması ve bunları yerine getirmek için gerekli hassasiyeti göstermesi öğrencinin eğitimi için elzemdir (MEB, 2010; Baykoç, 2010: 276; Sadioğlu, 2011: 30).

Üstün yetenekli öğrenciler

Üstün yetenekli öğrenciler zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireylerdir. Seçkin yeteneklerinden ötürü yüksek seviyeli iş yapmaya yeterli olan bu öğrencilere yönelik normal okul programlarının ötesinde, farklılaşmış eğitim programları ve hizmetlere gereksinim duyulur. Akademik, yaratıcı ve üretken düşünme, liderlik ve psiko-devinimsel yetenekleri alanlarında akranlarından farklı olan bu öğrencilerin hem kendilerine hem de ülkelerine faydalı olabilmeleri için zamanında fark edilmeleri ve eğitimleri süresince bunlara uygun uyarlamaların yapılması gerekir. Türkiye'nin birçok yerinde faaliyet sürdüren ve 2015- 2016 eğitim ve öğretim yılında 1. sınıftan itibaren tanılanmaya başlanan öğrencilerin alındığı Bilim ve Sanat Merkezleri bu öğrencilere ek hizmet vermektedir. Öğrencinin eğitiminde en önemli rolü üstenen aile, okul, bilim ve sanat merkezinin eş güdüm ile hareket etmeleri dikkat edilmesi gereken diğer bir husustur (MEB, 2010; Davaslıgil, 2010: 551; Baykoç, 2010: 301).

Zihin yetersizliği olan öğrenciler

Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler; zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan kimselerdir (MEB, 2010). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere ve eğitimlerine ilişkin bilgiler detaylı olarak çalışmanın ilk bölümlerde işlenmiştir.

Gelişimi risk altında olan öğrenciler

Yönetmelikte yer alan bu 12 grup dışında kaynaştırma uygulamalarında dikkat edilmesi gereken başka bir grup ise gelişimi risk altında olan öğrencilerdir. Bu grupta yer alan öğrencilerin herhangi bir yetersizliği olmadığı halde okul başarıları düşüktür.

Bu öğrenciler için ileride çocuk üzerinde risk yaratabilecek durumların (madde bağımlılığı, suça eğilim, vb.) ortaya çıkmasını önlemeyi ve risk durumunun neden olduğu eğitsel sorunları gidermeyi (dezavantajlı bölgelerde yaşayan çocuklara destek eğitim hizmetleri vermek gibi) hedeflemek gerekir (Sadioğlu, 2011: 32-33).

1.1.3.4.2. Kaynaştırma Eğitimi Uygulama Çeşitleri

ÖGÖ'ler gereksinimleri göz önünde bulundurularak eğitim ortamlarına yerleştirilirler. Bu öğrencilerin eğitim alabilecekleri ortamlar en az sınırlandırılmış ortamdaki en fazla sınırlandırılmış olana doğru; tam zamanlı kaynaştırma, destek eğitim odalı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma, özel eğitim sınıfı, gündüzlü özel eğitim okulu, yatılı özel eğitim okulu şeklinde sıralanır (Batu ve Kırcaali İftar: 2006).

Tam Zamanlı Kaynaştırma: Özel gereksinimli öğrencinin kaydının genel eğitim sınıfında olduğu, öğrencinin tüm gün boyunca genel eğitim sınıfında normal öğrenciler ile eğitim aldığı kaynaştırma uygulamasıdır. Öğrencinin, sınıfa giren ders öğretmeni ya da öğretmenlerinden eğitim aldığı tam zamanlı kaynaştırma uygulamaları, günümüzde ÖGÖ'lerin aileleri ve onların eğitimlerini savunanlar tarafından öncelikle tercih edilen bir uygulamadır. Genel eğitim sınıfı, ÖGÖ'lerin eğitim gereksinimlerinin, normal gelişim gösteren akranlarının eğitim gördüğü sınıflarda karşılandığı en az sınırlandırılmış eğitim ortamıdır. Bu ortamda eğitim veren sınıf öğretmeni kendisinin ve özel gereksinimli öğrencisinin ihtiyaç duyduğu konularda destek veya ek hizmetlerden yararlanarak, öğrencinin sınıf içindeki tüm gereksinimlerini karşılamakla sorumludur (Sadioğlu, 2011: 3; Batu ve Kırcaali İftar, 2006; Meyen ve Bui, 2007, Atkın, 2011: 26).

Destek Eğitim Odalı Kaynaştırma: Özel gereksinimli öğrencinin kaydının genel eğitim sınıfında olduğu, öğrencinin desteğe ihtiyacı olduğu derslerde destek eğitim odasında özel eğitim öğretmeninden destek aldığı kaynaştırma eğitimi uygulamasıdır. Genel olarak, özel gereksinimli öğrenci haftalık toplam ders saatinin %40'ını aşmayacak şekilde, bu odada, bireysel olarak veya 3 kişilik gruplarla bireyselleştirilmiş eğitim alır. Destek eğitim odası uygulamasının başarılı olması için normal sınıfta uygulanan programla destek eğitim odasında verilen destek eğitim programının paralellik göstermesi oldukça önemlidir (Sadioğlu, 2011: 3, Batu ve Kırcaali İftar,

2006; Meyen ve Bui, 2007; https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/24014806_destekodasi2.sra.pdf).

Yarım Zamanlı Kaynaştırma: ÖGÖ'nün kaydının özel sınıfta olduğu; çocuğun başarılı olabileceği derslerde normal sınıfta eğitim aldığı kaynaştırma uygulamasıdır. Bu uygulamada çocuğun akademik yarar sağlamasının yanında sosyal becerilerinin gelişmesi ve yeni sosyal beceriler kazanması hedeflenmektedir (Atkın, 2011: 26; Batu ve Kırcaali-İftar, 2006). Yarım zamanlı kaynaştırma uygulaması Türkiye'de az sayıdaki okulda uygulanmaktadır (Sadioğlu, 2011: 4; Türkoğlu, 2007).

Özel Eğitim Sınıfı: Özel gereçlerle donatılmış ve özel programın uygulandığı, çocuğun tüm gereksinimlerinin karşılandığı uygulama çeşididir. Özel eğitim sınıflarına yerleştirilmiş öğrenciler, özel gereksinimi genel eğitim sınıflarında karşılanamayan, benzer öğrenme ve davranışsal ihtiyaçları olan öğrencilerdir. Bu öğrenciler, kaynaştırma eğitimine tabi tutulsalar da günlerinin %60'ını özel eğitim desteği ve ilgili hizmetlerden yararlanarak geçirirler. Özel eğitim sınıfı uygulamasında ihtiyaç duyulduğunda öğrencinin okul saatleri dışında destek ve/veya ek hizmetlerden yararlanabilmesi imkânı vardır. Özel gereksinimli öğrenci, normal gelişim gösteren akranlarıyla sadece özel eğitim sınıfının içinde bulunduğu okul binasında ve bahçesinde ders saatleri dışında birlikte olabilir. Ancak, özel sınıf uygulamasına tabi tutulan bazı ÖGÖ'ler, bazı dersleri akranlarıyla birlikte normal sınıflarda izleme olanağı da bulabilirler (Sadioğlu, 2011: 4; Batu ve Kırcaali İftar, 2006; Meyen ve Bui, 2007; Özyürek, 2009).

Gündüzlü Özel Eğitim Okulu: ÖGÖ kaydının özel eğitim okulunda olduğu, öğrencinin aynı engel grubundan öğrencilerle eğitim aldığı uygulamadır. Öğrencinin tüm ihtiyaçları bu okulda karşılanmakta, ihtiyaç duyulduğunda destek ve/veya ek hizmetler sunulabilmektedir (Sadioğlu, 2011: 4, Batu ve Kırcaali İftar, 2006).

Yatılı Özel Eğitim Okulu: ÖGÖ kaydının özel eğitim okulunda olduğu, aynı engel grubunda öğrencilerle eğitim aldığı ve geceleri de okulun yatakhaneinde kaldıkları uygulamadır (Batu ve Kırcaali İftar, 2007). Yatılı özel eğitim okulları, yetersizliği olan çocuk için mimari düzenlemelerin, araç- gereçlerin, özel eğitim düzenlemelerinin yapıldığı ve diğer hizmetlerle birlikte çocukların bakımları için de gerekli önlemlerin alındığı eğitim ortamlarıdır (Özyürek, 2009).

Eğitim s¼recinde akranlarından geride kalan ¼đrenci ¼đretmenince y¼nlendirilir. Y¼nlendirme, ¼zel eğitime ihtiyaacı olan bireyin eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucuna g¼re en az sınırlandırılmış eğitim ortamı ve ¼zel eğitim hizmetine karar verilerek eğitim planı ve ¼zel eğitim değerlendirme kurul raporu hazırlanmasını i¼eren bir s¼reçtir. ¼zel eğitim okul ve kurumlarında eğitim ve/veya destek eğitim hizmeti alacak bireyler, eğitim planı ve ¼zel eğitim değerlendirme kurul raporu ile okul ve kurumlara doğrudan başvurabilir. Başvuru sonucu ¼zel Eğitim Hizmetleri Kurulu, ¼zel eğitim değerlendirme kurul raporu doğrultusunda ¼zel eğitime ihtiyaacı olan bireyi uygun resm¼ okul veya kuruma yerleştirir. Bu kurul, ¼zel Eğitim Değerlendirme Kurulunun y¼nlendirme raporu ve velinin isteği doğrultusunda ¼đrencinin, bulunduğu okulda hangi t¼r kaynaştırma uygulamasına devam edeceği ile karar alabileceği gibi farklı bir okula veya uygulamaya da karar verir (MEB, 2010: 25; MEB, ¼zel Eğitim Hizmetleri Y¼netmeliđi 2006, 11-12).

¼zel Eğitim Hizmetleri Y¼netmeliđine (2006) g¼re bireylerin uygun eğitim ortamına yerleştirilmesinde aşağıdaki hususlar dikkate alınır:

- ¼zel eğitime ihtiyaacı olan bireylerin ¼ncelikle yetersizliği olmayan akranlarının devam ettiği sınıf olmak ¼zere, ¼zel eğitim sınıfı, g¼nd¼zli¼ ¼zel eğitim okulu/kurumu, yatılı ¼zel eğitim okulu/kurumu gibi en az sınırlandırılmış ortamdaki en ¼ok sınırlandırılmış ortamda eğitimlerini s¼rd¼rmelerini sağlayacak şekilde yerleştirilmelerine dikkat edilir.
- Yerleştirme, bireylerin yetersizlik t¼r¼ ve derecesi, t¼m gelişim ve akademik disiplin alanlarındaki performansı, eğitim ihtiyaaları ile ilgi ve istekleri doğrultusunda yapılır.
- Yerleştirmede, bireyin yerleştirileceği okulun veya kurumun personel durumu, ¼đrenci mevcudu ve eğitim ortamı g¼z ¼n¼nde bulundurulur.
- Yerleştirme kararında velinin yazılı g¼r¼ř¼ dikkate alınır.
- Birey, ikamet adresine g¼re m¼mk¼n olan en yakın okul veya kuruma yerleştirilir.
- Eğitimin her aşamasında, bireyin gelişimi ve eğitim performansı doğrultusunda durumuna uygun yeni bir okula veya kuruma yerleştirmesi kararı alınır.

1.1.3.5. Kaynaştırma Destek Eğitim Hizmetleri ve Öğretimin Bireysel Gereksinimlere Göre Uyarlanması

Destek eğitim hizmeti; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tıbbî ve eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda belirlenen eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okul personeline uzman personel, araç-gereç, eğitim ve danışmanlık hizmetleri sağlamayı ifade eder (MEB, 2010). Bu hizmet ÖGÖ'ün eğitsel gereksinimlerinin karşılanabilmesi için sınıf öğretmenleri ile uzmanların birlikte işbirliği içinde çalışmasını gerektirmektedir. Destek eğitim hizmeti; ÖGÖ'nün sınıftan ayrılmaması temel alınarak sağlanan ve ÖGÖ'nün sınıf dışından aldığı hizmet olarak iki şekilde ele alınabilir.

1. ÖGÖ'nün sınıftan ayrılmaması temel alınarak sağlanan destek hizmetlerinin temel amacı öğrenciyi sınıftan ayırmaya çalışmadan gerekli hizmetleri sağlamaktır. Bu hizmetler; danışman yardımcı genel eğitim sınıfı, özel eğitim öğretmeni yardımı ile genel eğitim sınıfı ve yardımcı öğretmenle genel eğitim sınıfı şeklinde sıralanabilir.

Danışman Yardımlı Genel Eğitim Sınıfı: ÖGÖ'nün yerleştirildiği kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine ya da gerektiğinde öğrenciye ve ailesine danışmanlık yoluyla destek hizmet sağlayan özel eğitim öğretmeni ya da özel eğitim konusunda yeterince bilgi sahibi olan rehber öğretmen tarafından sağlanan bir destek hizmet türüdür (Sadioğlu, 2011: 39). Bu şekilde sağlanan destek hizmetinde özel gereksinimli öğrenci günün tamamını genel eğitim sınıfında geçirir ve doğrudan özel eğitim yardımı almaz. Bu hizmette; danışılan konu hakkında bilgi ve beceriye sahip özel eğitim öğretmeni ya da rehber öğretmen özel eğitim danışmanı olarak öğretmene; öğretimi uyarlama, problemlili davranışlarla başa çıkma, materyalleri öğrencilerin gereksinimlerine göre seçme ve düzenleme, BEP ve BÖP yapma ve uygulama, öğrencinin sınıfa kabulünü arttırma gibi konularda danışmanlık yapar. Öğretmenin bilgi ve becerilerinin gelişimine de katkı sağlayan destek eğitim hizmetinin bu çeşidinde sınıf öğretmeni eğitimden sorumlu birinci kişidir (Kargın; 2010: 75; Atkın, 2011: 36; Sucuoğlu ve Kargın, 2012: 51). Ülkemizde özel eğitim danışmanlığı sisteminin olmaması nedeniyle öğretmene destek hizmeti sunulamamaktadır. Öğretmen, RAM, özel eğitim kurumları, gibi kendisine yardımcı olabileceğini düşündüğü kurumlar ile iletişime geçerek destek almak zorunda bırakılmaktadır.

Özel Eğitim Öğretmeni Yardımı İle Genel Eğitim Sınıfı: Bu düzenlemede ÖGÖ, eğitimini genel eğitim sınıfında sürdürür ve sınıfta özel eğitim öğretmeninden özel eğitim desteği alır. Bu sistemde özel eğitim öğretmeni; öğrencinin sınıfına uyumunu sağlamak, engelli olmayan öğrenciler ile çeşitli etkinlikler gerçekleştirmek, sınıfa doğrudan öğretim yapmak ve öğrenciler arasından olumlu etkileşime katkı sağlamak gibi konularda genel eğitim sınıfı öğretmenine yardımcı olur. Özel eğitim öğretmenin sınıfı ne kadar kalacağı öğrencilerin gereksinimlerine göre değişiklik arz eder. Öğrencinin sınıftan ayrılmak zorunda kalmaması ve özel eğitim öğretmenin sınıf öğretmenine uygulamada doğrudan yardım edebilmesi bu uygulamanın avantajları olarak zikredilebilir (Kargın; 2010: 75; Sucuoğlu ve Kargın, 2012: 50). Sınıf içi yardım şeklinde de ifade edilen sınıf öğretmeniyle destek hizmet uzmanının aynı sınıf içerisinde eşgüdümü olarak çalıştığı bu modelde, özel eğitim öğretmeni daha çok kaynaştırma öğrencisi ile ilgilenirken sınıf öğrenmeni sınıfla ilgilenmektedir. Ancak iki öğretmenin aynı sınıfta beraber çalışmaları, iyi bir planlama ve sağlıklı bir eşgüdüm gerektirir.

Yardımcı Öğretmenle Genel Eğitim Sınıfı: İki öğretmenin birlikte eğitim verdikleri ve ÖGÖ'nün bulunduğu normal sınıflardır. Genel eğitim öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni sürekli birlikte çalışırlar. İki öğretmenin sürekli birlikte çalışmasının avantaj olduğu bu destek eğitim hizmeti, özel eğitim öğretmeni yardımı ile sürdürülen destek türünden süreklilik ve sorumluluğu paylaşma yönünden farklılık gösterir (Sucuoğlu ve Kargın; 2012: 51; Kargın; 2010: 76). Türkiye'de yardımcı öğretmenlik uygulamasının olmaması sınıf öğretmenini farklı kişilerden yardım almaya sevk etmektedir: Staj yapan bir öğrenci, okulda çalışan bakıcı, gönüllü bir anne gibi. Eğitimde istenen verimin alınması için, öğretim sürecindeki rol ve sorumlulukların paylaşıldığı bu kimselerin günlük etkinlikleri planlama ve uygulamada hassas davranmaları gerekir (Acarlar, 2013: 29). ÖGÖ'nün sınıftan çıkmadan destek almasına olanak tanıdığına, sınıf içerisinde destek alınarak yapılan yardım çalışmaları kaynak oda uygulamasına nazaran çocuğun kendini farklı hissetme olasılığını azaltacağı söylenebilir.

2. Kaynaştırma öğrencisinin sınıf dışında aldığı destek eğitim hizmeti; destek eğitim odasında görevli öğretmenden ve/veya gezici özel eğitim öğretmeninden aldığı eğitimdir. Destek eğitim odası (kaynak oda), kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile üstün yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları

alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortamı ifade eder (MEB, 2010). Alan yazında daha çok kaynak oda şeklinde geçen bu hizmet türü, normal sınıfa yerleştirilmiş, ancak yalnızca destek eğitim odasında, sınıftaki derslere paralel olarak öğrencinin dersle ilgili eksiğini giderecek şekilde geliştirilen bir programın öğrenciye uygulandığı hizmet şeklinde ifade edilmektedir. Normal sınıfta eğitim görmekte olan ÖGÖ, önemli derecede eksiklik gösterdikleri dersler ya da ek çalışmaya gereksinim duydukları alanlarda normal sınıftan çıkarılarak kaynak odaya alınırlar. Burada kaynak öğretmen (örneğin özel eğitim öğretmeni) veya uzman (örneğin konuşma terapisti ÖGÖ'ye bireysel ya da küçük grup eğitimi sağlar. Kaynak odada öğretmenin destek eğitimi verdiği öğrenci sayısının yirmiye (20) geçmemesi önerilir (Kargın; 2010: 76-77; Atkın, 2011: 34; Sucuoğlu ve Kargın, 2012: 52-53). Fakat günümüz şartlarında bu sayının daha da azaltılması gerekir.

Kaynak oda eğitiminin, özel eğitim sınıflarına kıyasla pek çok avantajı vardır. Bu uygulamada ÖGÖ, sürekli okul içinde olduğundan, okulun bir üyesi olarak görülür. Bunun yanında, ÖGÖ'lerin hem birden fazla kişiden hem de özel ortamlarda özel eğitim öğretmenlerinden eğitim alma imkânları olur. Ayrıca, özel eğitim öğretmenleri sınıf öğretmenleriyle daha çok iletişime geçme ve okul personelinin etkin bir üyesi olma şansı bulurlar (Smith ve ark., 2004).

Gezici Özel Eğitim öğretmeni ise bir okuldan diğerine giderek öğrencilere özel eğitim hizmeti veren öğretmendir. Günün büyük bir kısmını normal sınıfta akranları ile eğitim alan öğrenci, ihtiyaç duyduğu derslerde ya da becerilerde gezici öğretmenden destek eğitim odasında destek eğitim hizmeti alır.

Hem kaynak oda hem de gezici özel eğitim öğretmeni modelleri benzer nedenle eleştirilmiştir. Engelli öğrenciyi genel eğitim sınıfından ayırdığı, genel eğitim sınıfındaki bazı derslere öğrencinin katılmadığı ve kaynak odada eğitim gören öğrencilerin damgalandığı en çok dile getirilen eleştirilerdendir (Kargın; 2010: 75; Atkın, 2011: 36; Sucuoğlu ve Kargın, 2012: 51). Normal sınıfta gerçekleşen eğitim ile kaynak oda eğitiminin tutarsız olabilme ihtimali de bu modellere yöneltilebilecek diğer bir eleştiri olarak zikredilebilir.

Öğretimin öğrencinin bireysel gereksinimlerine göre uyarlanması ve diğer bir deyişle öğretimin bireyselleştirilmesi, öğrenmeyi etkileyen tüm etmenlerin öğrencilerin

özelliklerine göre düzenlenmesidir. Öğretimin bireyselleştirilmesi aynı zamanda BEP'in bir parçasıdır ve çoğunlukla BEP'te belirlenen hedeflere ulaşmak için gerekli olan düzenlemelerin ve uyarlamaların yapılmasını gerektirir.

Özel eğitime gereksinim duyan öğrencinin eğitiminde istenen hedeflere ulaşmak için; öğrencilerin fiziksel, sosyal, duygusal ve akademik özellikleri tanınarak öğrenme çevresinde ve öğretim sürecinde, yönteminde ve işleyişinde gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Öğretimsel uyarlamalar; fiziksel, sürece ilişkin, sınıf iklimine yönelik, öğretimsel ve işleyişe yönelik düzenlemeleri kapsamaktadır (Kargın, 2010: 79).

Fiziksel Düzenlemeler; öğrenciye uygun ortamın oluşturulması için yapılması gereken düzenlemelerdir. Sınıfın ısı, ışık miktarı, rengi, gürültü düzeyi, büyüklüğü, ulaşılabilirliği, oturma düzeni ve uyaran miktarı öğrencilerin öğrenmelerini doğrudan etkileyen fiziksel özelliklerdir (Kargın, 2010: 79). Bu özellikler engelli öğrencinin ihtiyaçları merkeze alınarak düzenlenmelidir.

Sürece İlişkin Düzenlemeler; okulun ve öğrencilerin birbirlerinden neler beklediklerini belirlemeyi amaçlayan sınıfın işleyişine ilişkin düzenlemelerdir. Bu düzenlemeler; öğrencinin sınıfa girişinden başlayarak, ders araçlarını, sınıf içerisinde yer alan araçları nasıl kullanacağını, derse nasıl başlayacağını, kendi eşyalarını nasıl kullanacağını, ödevlerini nasıl teslim edeceğini, dersi nasıl dinleyeceğini, nasıl söz alacağını, nasıl sınav olacağını, nasıl izin alacağını ve yardım isteyeceğini vb. gösteren davranışlardır (Kargın, 2010: 82). Aynı şekilde öğretmenin ve idarecilerin sergilemeleri gereken davranışlar sürece ilişkin düzenlemeler içerisinde yer alır.

Sınıf iklimi, sınıfın psikolojik ve sosyal özelliklerini oluşturur (Kargın, 2010: 83). Öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimin olduğu sınıf ikliminde, kaynaştırma öğrencisinin durumunun kabul edilebilir bir seviyeye gelmesinde en önemli aktör öğretmendir. Etkili sınıf ikliminin temel iki boyutu vardır. Bunlar sosyal çevre ve sınıfı düzenlemeye yönelik çevredir. Sosyal çevre sınıfta geçirilen etkileşim türleri ile düzenlemeye yönelik çevre ise sınıfın fiziksel ya da görsel yönleri ile açıklanmaktadır (Çakmak, 2001: 29). Öğretmen, uygun bir tarzda, dersin amaçlarını göz önünde bulundurarak sınıf iklimleri yaratmaya çalışmalıdır. Oluşturulan sınıf ikliminin hedefe dönük, rahat bir öğrenme ortamını sağlanması, öğretmen-öğrenci ilişkilerini iyi bir

düzyeyde tutması, öğrencilerin iç ve dış motivasyonlarını yükseltmesi, öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkilerini iyileştirmesi gerekir.

Öğretimsel Uyarlamalar; öğrencinin değeriendirilmesinden program hazırlanmasına ve hazırlanan programın uygulanmasına ilişkin yapılan düzenlemelerdir (Kargın, 2010: 83-84). Bunun için özel eğitime gereksinim duyan öğrencinin performansının (neler yapabildiği ve neler yapabileceği) iyi belirlenmesi gerekir. Zenginleştirilmiş eğitim uyarılarının olduğu bir sınıfta, öğrenciye uygun yöntem ve teknik kullanılarak yerine göre düzenlemeler ile eğitim sağlanmaya çalışılmalıdır. Burada daha çok grup çalışmaları yaptırılarak, öğrenci için başlangıçta belirlenen hedeflere ve sürece göre değerlendirme yapılması sağlıklı olur. Kaynaştırma öğrencisine göre uyarlamalar; ek öğretim amaçları belirlemek, öğretim amaçlarını basitleştirmek ve öğretim amaçlarını farklılaştırmak suretiyle düzenlenebilir (Atkın, 2011: 40).

İşleyişe İlişkin Düzenlemeler; öğretimin öğrenci gereksinimlerine göre bireyselleştirilmesi için okul genelinde öğretmenlerin ve yöneticilerin sorumluluklarının belirlenmesi, zamanın düzenlenmesi, sınavların ve ev ödevlerinin uyarlanması konusunda neler yapılacağıın belirlenmesi şeklinde sıralanabilir (Kargın, 2010: 85). Bu düzenlemeler ile okuldaki paydaşlar arasında eşgüdüm sağlanırken, öğretmenler arasında oluşabilecek farklılıkların önüne geçilmiş olur.

1.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Ulaşılabilen alan yazın tarandığında, kaynaştırma din eğitimi konusuna özel yapılan çalışmalar olmamasına karşın, alan ile dolaylı ilgisi olan birçok çalışma bulunmaktadır. Burada önemli olduğu düşünölen yapılmış çalışmalar üç başlık altında tasnif edilmiştir.

1.2.1. Engellilere Yönelik Din Eğitimi Konu Edinen Çalışmalar

Başkonak (2016) tarafından yapılan “Türkiye’deki Lise Mezunu İşitme Engellilerin Din Eğitiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Öğrenci ve Eğitimci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı çalışma engellilere yönelik din eğitimin konu edinen en önemli çalışmalardan biridir. Çalışma, işitme engelli bireylerin örgün ve yaygın din eğitiminde karşılaştıkları güçlükleri, öğrenci ve eğitimcilerin görüşlerine

dayalı olarak ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ayrıntılı bir biçimde tanımlanan ve sunulan bulgular, teorik bilgilerle desteklenerek değerlendirilmiş ve işitme engelli bireylerin din eğitiminin güçlüklerine cevap aranmaya çalışılmıştır. Bulgulara dayalı olarak işitme engelli bireylerin din eğitiminde yaşanan sıkıntıların giderilmesine yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Üzümcü (2016) tarafından yapılan “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlikleri, Sorunları ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışma kaynaştırma din eğitiminde yapılan önemli araştırmalardan biridir. Nitel desende yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla öğretmenler ile görüşülerek hazırlanan araştırmada, İDKAB öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları konusunda ne düşündükleri ve niçin böyle düşündükleri öğrenilmeye çalışılmış, öğretmenlerin karşılaştığı sıkıntılar tespit edilmiş, çözüm önerileri sıralanmıştır. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilere daha iyi din eğitimi verilebilmesi için atılması gereken adımlar yine öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ortaya konmaya çalışılmıştır.

Musayev’in (2013), “Engelli Bireylerin Din Eğitimi” adlı doktora çalışması engelli bireylerin yaşadıklarıyla baş etmede ve yaşadıkları durumu kabullenmelerinde din eğitiminin ve dini değerlerin önemini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Verilerin çözümünde ise içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. Çalışma sonucu elde edilen bulgulara göre, engelli bireylerin karşılaştıkları sorunlarla baş etmelerinde Allah, ahiret, peygamber, kader, dua, ibadet, sabır, şükür, imtihan gibi dini inanç ve değerlerden kuvvetlice destek aldıkları ifade edilmektedir.

Karasu (2013), “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretimi Sürecinde Engelliler” isimli çalışmasında engelli öğrencilere eğitim verilen okullardaki öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, örgün din eğitimini ele almıştır. Elde edilen bulgulara dayalı engellilerin örgün din eğitimlerine yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Özdemir (2013), “Engellilerin Din Eğitimi İmkân ve Yeterlilikleri (Isparta Örneği)” isimli araştırmasında engelli bireylere yönelik gerçekleştirilmekte olan din Hizmetlerinin niteliğini tartışmaktadır. Araştırmada İslam dinin engellilere yaklaşımını

ayet ve hadisler ile verdikten sonra günümüzde engellilere yönelik yapılan uygulamalar üzerinden öneriler geliştirilme yoluna dılmıştır.

Turanalp (2011), “Almanya'daki Bibelgarten im Karton Örneğinin Ortopedik Engellilerin Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi ve Kur'an Bahçesi Uyarlaması” başlıklı çalışma yapmıştır. O bu çalışmada; Almanya'nın Ottendorf kentinde, incilde adı geçen bitkilerin engelliler tarafında yetiştirilmesi olan Bibelgarten im Karton (Kutuda İncil Bahçesi) adlı çalışmayı örnek olarak bir model geliştirmeye çalışmıştır. “Kur'an Bahçesi” adını verdiği modelde ortopedik engellilerin üretimin içine katarak nasıl toplumla bütünleşebileceklerini tartışmıştır. Bu şekilde engellilerin hem dini hem de sosyal açıdan daha kaliteli bir yaşama sahip olabilecekleri ileri sürülerek, bu alana yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Yukarıda yer alan din eğitimi alanı dışında da engelliler ve din ilişkisini konu edinen çalışmalar olmuştur. Bu çalışmalar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Söyler (2010), “Hadislerde Özür Kavramı ve Hz. Peygamberin Özürlülere Yaklaşımı” adlı yüksek lisans çalışması, Kur'an ve Hadislerin engellilere bakışının nasıl olduğunun tespitine yöneliktir. İlgili ayet ve hadislerin tahlil edildiği ve alan yazın incelenmesine dayalı yapılan araştırma, günümüz şartlarından engellilere yaklaşımın nasıl olması gerektiğine dair bir perspektif sunmaktadır.

Kasapoğlu'nun (2010), “Ayat ve Hadislerde Engellilik” başlığını taşıyan çalışmasında, psikoloji ve özel eğitim bilimlerinin verilerinden de yararlanılarak ayet ve hadisler ışığında konu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Engelli bireylerin toplumun her kesimi tarafından kabul edilmelerinin ve onlara her açıdan olumlu yaklaşım sergilenmesinin önemine vurgu yapılmıştır. Engelli bireylerin herkes gibi ilgi ve şefkate, değer vermeye ve saygı görmeye ihtiyaç duydukları, dolayısıyla hassas ve kırılgan ruh halleri dikkate alınarak onlara herkesten daha çok ilgi ve sevgi gösterilmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Tezcan'ın (2006), “Kur'an'ın Engellilere Yaklaşımı ve İslam'ın Engellilere Tamıdığı Kolaylıklar” adlı yüksek lisans çalışmasıyla Kur'an'ın engelliliği nasıl değerlendirdiğini tespit etmeye çalışmıştır. A'ma, dilsiz, sağır, topal gibi fiziksel yetersizliği ifade eden kavramların yanı sıra güçsüz, yetim, fakir gibi soyso-ekonomik yetersizliği ifade eden kavramların Kur'an'daki referansları ortaya konulmuştur. Her ne

sebeple ve her ne şekilde olursa olsun her türlü ayrımcılığı reddeden Kur'an'ın, engelliliklerinden dolayı toplum içinde dezavantajlı bir durumda olan bireylere ayrımcılık yapılmasını şiddetle eleştirdiği ifade edilmektedir. Varılan sonuçlardan biri de şudur: Kur'an, bu dezavantajlı durumun oluşturduğu olumsuzlukların ortadan kaldırılmasını ve engellilerin statülerinin düzeltilmesi sorumluluğunu topluma yüklemiştir.

Karagöz'ün (2005) “Ayet ve Hadisler Işığında Engelliler” adlı çalışması, Kur'an'ın engellilere yaklaşımını ele almaktadır. Çalışma engelliler ile sosyal ilişkileri ayet ve hadisler ışığında ele almakta, İslam dininin engellilere tanıdığı ruhsat ve kolaylıkları ortaya koymaktadır. İnsanın dünya yaşamında karşılaştığı bütün sıkıntılarının ve zorluklarını, ahiret yaşamı için bir kazanım sayılabileceği belirtilmektedir. Hastalık, sıkıntı ve zorluk istenmediğini ancak bütün önlemler alınmasına rağmen gelirse de sabretmenin ehemmiyeti vurgulanmaktadır.

Gül'ün (2005) “Kur'an'da Engelliler” başlığıyla yayımlanan çalışmasında Kur'an'ın engellilere yaklaşımı incelenmiştir. Çalışma, İslam dininin engelli tüm insanlara dini ve sosyal yaşamlarında her tür kolaylığı sunmuş olduğunu ve engelli insanları evlerine kapanmaya mahkûm etmeyerek güçleri nispetinde aktif sosyal yaşama dâhil ettiğini vurgulamaktadır. Engelli bireylerin normal insanları ihtiyaçları olduğu gibi normal insanların da engelli bireylere ihtiyaçları olduğunu belirten araştırma engellilik olgusunu gerek bundan on dört asır öncesine yani tarihe bakan yönüyle, gerekse bugüne ve geleceğe bakan yönleri ile anlamlandırılmaya çalışılmaktadır.

Diyanet İşleri Başkanlığı'nın (2003) düzenlediği “Ülkemizde Engelliler Gerçeği ve İslam; Sorunlar ve Çözüm Önerileri” başlıklı sempozyum dinin (İslam'ın) engellilere bakışını ortaya koyan ve bu alanda yapılan ilk ciddi çalışmalardan biri olarak dikkati çekmektedir. Burada Kur'an ve Hadis'lerde engellilerin değerlendirilmesi, İslam tarihinde engellilerin durumları ve günümüzde engelli kimseler için yapılabilecekler etraflıca ele alınmıştır.

Etbaş'ın (1999) “Özürlü Çocukların Din Eğitimi” adlı yüksek lisans çalışması bu alanda yapılmış dikkatte değer araştırmalar içerisinde sayılabilir. Burada tezin yapıldığı örgün eğitimdeki mevcut durumla, engellilerin buldukları ailelerin durumları tasvir

edilmiştir. Ankete dayalı yapılan çalışmada muhtemel problemler belirlenip çözüm önerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.

Yukarıda isimleri yer alan çalışmalar ile beraber, Ali Seyyar'ın "Yıldızlar Engel Tanımaz Bedensel Özürlü Sahabelerin Hayatı", "Zihinsel Özürlü Açısından Şakacı Sahabe Hz. Nuayman", adlı çalışmaları sahabelerin hayatına ve Hz. Peygamberin onlar ile ilişkilerine değinilmektedir. Mithat Eser'in "Engelli Sahabiler" adlı kitabında engelli sahabeler incelenmiş, Hz. Peygamberle ilişkilerine değinilmiştir. İbrahim Sarıçam'ın Resullulah'ın hayatını anlattığı "Hz. Muhammed ve Evrensel Mesajı" kitabının "Özürlüler" başlığı ve Mehmet Emin Ay'ın "Peygamberimizin (Sav) İnsanlar ile İlişkisi", isimli kitabının "Peygamber Efendimizin Engellilere Tesellisi" bölümleri adı altında Hz. Muhammed'in engellilere bakışı onlar ile iletişimleri ele alınmıştır. Naci Kula'nın "Bedensel Engellilik ve Dini Başa Çıkma" adlı kitabı ve diğer birçok makalesinin, engellileri tanımada, onların psikolojilerinin farkında olmanın yanı sıra engellilerin bulunduğu ailelerin psikolojik durumlarını tahlil etmede de başvurulabilecek eserler arasında yer aldığı söylenebilir. Saffet Sancaklı'nın "Hz. Peygamber'in Engellilere Bakış Açısının Tespiti" isimli makale çalışması Hz. Peygamberin engelliler ile ilişkisini konu edinmiştir. Mustafa Usta'nın "Özel Eğitim Gerektiren Birey, Aile ve Din Eğitimi", ve "Cumhuriyet Döneminde Özel Eğitim Gerektirenlerin Din Eğitimi" adlı makale çalışmalarında Din Eğitimi Bilimi verilerinin yardımıyla İslam dininin engellilere bakışı ve günümüzde bu alanda nelerin yapılabilecekleri tartışılmaktadır. Yusuf Acar "Saadet Asrı Model Toplum Tecrübesinin Engellilere İlişkin Kodları" adlı makalesi ise daha çok asrı-saadette yaşayan engeli sahabeler ve bunlar ile olan ilişkiler işlenmiştir. Makalede, engellilerin sosyal hayatın içinde tutulması, pozitif ayrımcılık yapılması, makul isteklerinin karşılanması, en önemlisi de toplumla bütünlüklerinin sosyal transferlerden ziyade işlevsel olarak sağlanmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Arzu Besiri (2009), "Kur'an'da Engelliler" makalesiyle, Kur'an'da yer alan engellilik ile ilgili kavramları açıklamıştır. Makale hem ilgili kavramların geçtiği ayetleri hem de engellilik olgusunun sağlıklı değerlendirilmesinin yapılmasını sağlayan ayetleri tahlil etmeye çalışmıştır.

1.2.2. Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışı ve Din Eğitimi İlişisini Konu Edinen Çalışmalar

Zengin (2010) yaptığı çalışmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımın tarihi ve felsefi arka planı, davranış yaklaşımdan farkları, öğrenme- öğretme sürecine yansımaları, bu anlayışa dayalı yöntem ve stratejiler ve din eğitimi açısından yapılandırmacılığın ne olduğu, konularında geniş izahatlar getirmiştir. Zengin, “Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi İlköğretim DKAB Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Görüşleri Açısından Etkililiği” adlı tezinde yapılandırmacılığı birçok boyutuyla incelemiş, din eğitimi ve öğretimi açısından ortaya koyduğu imkân ve sınırlılıklarını tartışmış ve önerilerde bulunmuştur. Ayrıca bu çalışmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan yeni ilköğretim DKAB Programının eski programla karşılaştırılmasına yer verilmiş ve öğretmen görüşleri açısından programın etkililiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Özellikle, programın temele aldığı yaklaşım, programın amaç ve kazanımları, içeriği, öğrenme öğretme süreci ile ölçme değerlendirme boyutlarında öğretmenlerin düşünceleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Kızılabdullah (2008), Yapılandırmacılık ve din eğitimi ilişkisini incelemiş ve bu anlayışa dayalı programla uygulama sonuçlarını ortaya koymaya çalışmıştır. O, “Yapılandırmacılık yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi” adlı doktora çalışmasını, deneysel ve teorik olmak üzere iki boyutlu ele almıştır. Deneysel kısımda, İlköğretim Okulunda 6, 7 ve 8. sınıflarda birer ünite seçilerek kontrol ve deney grupları oluşturulmuş ve deney grubunda araştırmanın hipotezini test etmek üzere yapılandırmacılık yaklaşımına uygun etkinlikler düzenlenerek dersler bu doğrultuda sürdürülmüştür. Kontrol grubunda ise geleneksel yaklaşım doğrultusunda derslere devam edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, yapılan öntest, son test ve kalıcılık testi sonuçlarını ölçmek üzere t-testi yapılmış ve veriler analiz edilmiştir. Belirlenen bu düzeylere etki edebileceği düşünülen bağımsız değişkenler de aynı şekilde analiz edilmiş ve etki dereceleri belirlenmiştir. Araştırmanın teorik kısmında ise yapılandırmacılık yaklaşımının ne olduğu, tarihi kökleri, türleri, yapılandırmacılık yaklaşımını benimseyen bir öğretmenin uyması gereken ilkeler ve yapmaması gereken davranışlar, yapılandırmacı yaklaşımda ölçme ve değerlendirme

yöntemleri ve yapılandırmacı yaklaşımda eğitim-öğretim süreci hakkında bilgiler verilmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak işlenebilir olup olmadığı ve yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen bir din dersi öğretmenin yapması ve yapmaması gereken hususlar ile yapılandırmacı yaklaşımla işlenen bir din dersinde ne tür modeller uygulanabileceği ile ilgili bilgiler verilmiştir. Öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışın uyarlanması konusunda bilgilendirilmeleri ve sınıfların bu anlayışa göre materyaller ile donatılarak yeniden dizayn edilmelerinin istenmesi en dikkat çeken öneriler arasındadır.

1.2.3. Kaynaştırma Eğitimini Konu Edinen Çalışmalar

Kaynaştırma eğitimini konu edinen birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarını iki grupta toplamak mümkündür.

Ebeveyn ve idareci ve öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ve görüşlerinin ele alındığı çalışmalar

Kaynaştırma ile ilgili yapılan çalışmalar son dönemde engellinin engel durumuna göre farklılaşmaktadır. Görme, işitme, fiziksel, zihinsel vb. olarak farklı engellere sahip olan bireyleri ayrı ayrı ele alan çalışmalar yapılmaktadır. Burada asıl üzerinde durulacak olan ise zihinsel engelli öğrencilerin kaynaştırma eğitimlerini konu edinen çalışmalardır.

Çerezci (2015) “Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi” adlı bir çalışma yürütmüştür. Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesinin amaçlandığı araştırmada; aile, öğretmen ve okul idarecileri ile yapılan mülakat ve araştırmacının gözlemleri veri toplama araçlarını oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin büyük bir kısmının kaynaştırma eğitiminde başta BEP’ler olmak üzere, aile eğitiminde ve eğitim programı hazırlama ve uygulamada, çevre şartlarını öğrenciye göre düzenlemede yetersiz olduğunu ifade ettiği belirtilmektedir. Okul müdürlerinin ve ailelerin kaynaştırma eğitimine yeterince dâhil olmadıkları, destek eğitim hizmetlerinin ve gezici özel eğitim öğretmenin olmadığı bulgusuna varılmıştır. Aileler ve öğretmenler kaynaştırma eğitiminin en çok sosyal gelişime fayda sağladığı ancak sırasıyla dil

gelişimi, bilişsel gelişim, özbakım becerileri ve motor gelişim alanlarına olumlu katkı sağladığı belirtilmektedir.

Yiğen (2008), çocuğu ilköğretim kademesinde kaynaştırma uygulamalarına devam eden anne-babaların; kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve beklentilerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasını, 28 anne-babanın katılımıyla yürütmüştür. Betimsel araştırma veri toplama tekniklerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullandığı araştırmasında anne-babaların; çocuklarının toplum içinde, arkadaşları ile birlikte olduğu, sosyalleştiği ve eğitim aldığı için kaynaştırma eğitiminden memnun oldukları sonucuna varılmıştır.

Diken (1998) yaptığı çalışmada, sınıfında zihinsel engelli öğrenci bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılmasını incelemiştir. Araştırmada, Antonak ve Larivee (1995) tarafından geliştirilen, Kırcaali-İftar tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılarak Türkçeye uyarlanan "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çok azının sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmasını gönüllü olarak istedikleri; diğer öğretmenlerin ise gönüllü olmadıkları ancak okul yönetiminin kendilerine sormadan kaynaştırma öğrencilerini sınıflarına yerleştirdiği belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin tamamına yakını kaynaştırma öğrencileri ile ilgili olarak destek hizmetlerine gereksinim duyduklarını ifade ederken, aynı öğretmenler uygulama sırasında hiçbir destek hizmeti almadıklarını da dile getirmişlerdir. Ayrıca, yapılan çalışmada, öğretmenlerin zihin özürlü öğrencilerle önceden deneyimlerinin olup olmasının, kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarını etkilemediği de ortaya konmuştur.

Kaynaştırma eğitiminde yeni geliştirilen program, strateji, yöntemleri ele alan çalışmalar:

Akalın (2012), bu konuda "Bilgilendirme ve performans geribildirimine dayalı sınıf yönetimi müdahale programının kaynaştırma sınıflarındaki öğretmen-öğrenci çifti çıktıları üzerindeki etkileri" adlı doktora çalışması yapmıştır. Akalın bu çalışmada, sınıf yönetimi stratejileri konusunda bilgilendirmenin ardından günlük olarak verilen performans geribildiriminin öğretmen ve öğrenci çifti çıktıları üzerindeki etkilerini incelemeyi hedeflemektedir. Araştırma, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü 2. ve

3. sınıf düzeyindeki sınıflarda çalışan üç öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki üç kaynaştırma öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada iki farklı yöntem benimsenmiş, bu amaçla tek- denekli araştırma modellerinden deneklerarası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli ile deney öncesi modellerinden tek grup ön test- son test deseni ve son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, performans geribildirimının öğretmenlerin hedef sınıf yönetimi stratejilerini uygulamaları üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu belirtilmiştir. Uygulanan müdahalenin, öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerileri ve sınıf içi davranışlarında da artışa neden olduğu ifade edilmektedir. Diğer taraftan öğretmenler için hazırlanan müdahale programının ÖGÖ'lerin akademik katılımlarını ve olumlu davranışlarını arttırdığı, olumsuz davranışlarını ise azalttığı sonucuna varıldığı ifade edilmektedir. Sosyal karşılaştırma verilerinin analizi sonucunda ise öğretmenlerin uygulanan müdahaleye ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu bulgusu paylaşılmıştır.

Onay (2012), “Bireysel destek eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları ve özyeterlilik algıları üzerindeki etkililiği” adlı doktora çalışmasında, bireysel destek eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları ve öz yeterlilik algıları üzerindeki etkililiğini ortaya koymaya çalışmıştır. Deney ve kontrol grubu olarak tasarlanan çalışmada destek eğitiminin öğrencilerin başarılarına anlamlı katkı sağladığı bulgusu elde edilmiştir.

Sadioğlu (2011) “Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma” başlıklı çalışmasında kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlar, kaynaştırma uygulamalarının aksayan yönleri öğretmen görüşlerine bağlı olarak ortaya konmaya çalışılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel yöntemin kullanıldığı çalışmada, yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanan araştırma verileri tümevarım analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda yetersiz oldukları, uzman desteği başta olmak üzere pek çok desteğe ihtiyaç duydukları, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğu, ÖGÖ'ler ile yoğun olarak öğretimle ilgili sorunlar yaşandığı ve bu süreçten öğretmenlerin duygusal olarak olumsuz etkilendikleri ifade edilmektedir. Kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesi için ayrı eğitim ortamlarının olması, nitelikli ve etkili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin

düzenlenmesi, yarı zamanlı kaynaştırma ve öğretmenlere materyal desteğinin sağlanması gerektiği dile getirilmektedir.

Sinoplu (2009), “zihinsel engellilerde matematik öğretimi” adlı araştırmasında, zihinsel engelli bireylerde temel toplama ve çıkarma işlemlerinin kazandırılmasında “Basamaklandırılmış Öğretim Yönteminin” etkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Tek denekli deneysel yöntemlerden, denekler arası çoklu yoklama modelinin kullanıldığı araştırma 3 zihinsel engelli öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda; “Basamaklandırılmış Öğretim Yöntemi”nin; zihinsel engelli bireylerde Temel Toplama ve Temel Çıkarma becerilerin gerçekleştirilmesinde etkili olduğu bulunmuştur.

Ünsal (2007), “Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerini artırmak için uygulanan iki farklı müdahale yaklaşımının etkililiklerinin karşılaştırılması” adlı doktora çalışmasında Yetişkin-Aracılı Program (YAP) ile Akran-Aracılı Program (AAP) karşılaştırmasında bulunmuştur. Karışık desenler modelinin kullanıldığı uygulamada iki gruba ayrılan çalışma gruplarına hazırlanan programlar uygulandıktan sonra her iki grupta bulunan öğrencilerin sosyal kabullerinde iyileşme olduğu vurgulanmıştır. Ancak gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Güngür (2005), “Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi” adlı çalışmasında kaynaştırma uygulamasının yapıldığı bir ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımını incelemeyi hedeflemiştir. Eylem araştırması olarak desenlenen çalışma 2 si özel gereksinimli 35 kişilik bir sınıfta yapılmıştır. Çalışmanın veri toplama araçlarını saha gözlemleri, görüşme, kontrol listeleri, bireysel değerlendirme ve belge incelemesi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda işbirlikçi öğrenme yaklaşıma göre normal öğrenciler olduğu gibi ÖGÖ’lerin gelişimlerinde de ilerleme olmuştur. Aynı şekilde bu yaklaşım, araştırma sürecinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerine de katkı sağlamıştır. Görülen en büyük sıkıntı ise zamanın yetersiz oluşudur.

Batu (1998), “Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri” adlı tezi bu alanda yapılan ilk çalışmalardandır. Çalışma kaynaştırma uygulaması yapılmakta olan bir Kız Meslek Lisesinde görev yapan ve kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda derse giren

öğretmenlerin, kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Yarı yapılandırılmış sorulara dayanan mülakatla veriler toplanmıştır. Öğretmenlerin genelinin kaynaştırmadan memnun oldukları belirtilmiştir. Bundan en çok yarar sağlayan engelli grubun da zihinsel engelli öğrencilerin olduğu belirtilmiştir. Kaynaştırma sınıfında en fazla bir öğrencinin bulunması ve kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu okullarda özel eğitimcinin görevlendirilmesi en çok dikkati çeken öneriler arasındadır.

Yukarıda da görüldüğü üzere kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaları daha çok ayrı olan özel eğitim kurumlarında mı yoksa akranlarıyla beraber aynı eğitim ortamında mı eğitim almanın daha iyi olacağına yoğunlaşmıştır. ÖGÖ'lerin özel eğitim okullarında olmaları gerektiğini savunanlar. Bu öğrencilerin normal eğitim ortamlarında, normal bu öğrencilerin alay etmelerine, tacizlerine ya da dışlamalarına maruz olmalarını ileri sürmektedirler. Ayrıca özel eğitim ortamlarında, eğitim programlarına ilişkin normal eğitim ortamlarında ortaya çıkan sorunların görülmeyeceğini ve bir gruba yönelik olarak program geliştirmenin daha kolay olacağını savunmaktadırlar. ÖGÖ'lerin normal eğitim ortamında eğitimleri gerektiğini savunan uzmanlar ise, ayrı eğitim ortamını savunanlara göre daha büyük bir çoğunluk oluşturmaktadır. Normal eğitim ortamının yeğlenmesine gerekçe olarak ise, ayrı eğitim ortamlarındaki öğrencilerin sadece birlikte eğitimden menedilmiş olmaları değil, aynı zamanda kendi yaşlılarından da soyutlanmış olmaları gösterilmektedir. Normal eğitim ortamında eğitim gören ÖGÖ'ler, özürsüz olmayan öğrencilerle birlikte eğitim almakla, etkileşmeyi, iletişim kurmayı, arkadaşlık geliştirmeyi, birlikte çalışmayı ve bireysel olarak güçlü ve zayıf oldukları alanlarda birbirlerine yardımcı olmayı öğrenmektedirler (Batu ve diğerleri; 2004, 34). Engelli olsun ya da olmasın, her çocuğun kendine özgü özelliklere sahip olması nedeniyle, her bir çocuğun gelişiminin kendi içinde değerlendirilmesi gerekliliği, özel ÖGÖ'lerin normal eğitim ortamlarında eğitim alabilmeleri için bir başka neden olarak gösterilebilir. Bazı çalışmalar ise daha ılımlı bir şekilde, her tür özür grubu için, ne tamamen ayrı eğitim ortamını ne de tamamen birlikte eğitim ortamını savunmaktadır. Bunlara göre ayrı eğitim ortamları da olmalı ve gereksinimlerine göre bu ortamlara da öğrenci gönderilebilmelidir. Ayrı eğitim ortamına yerleştirilen öğrenciye de gerekli destek hizmetinin sağlanması gerekir. Ayrıca, öğrencileri hiç düşünmeden normal eğitim ortamına göndermektense, her öğrenciyi

bireysel olarak değerlendirerek, öğrenciyi kendini en fazla geliştirebileceği ortama yerleştirmenin daha mantıklı bir yöntem olacağı vurgulanmaktadır.



İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2. 1. ARAŞTIRMA MODELİ

Model, ideal bir ortamın temsilcisi olup yalnız, önemli görülen değişkenleri içine alacak şekilde gerçek durumun özetlenmiş halidir. Araştırma modeli ise araştırma amacına uygun ve ekonomik olarak verilerin toplanması ve çözümlenmesi için gerekli koşulların düzenlenmesidir (Karasar, 2012: 76). Koşulların düzenlenmesinde tarama ve deneme olmak üzere iki temel yaklaşım vardır. Tarama modelleri geçmişte ya da hala var olan bir durumu, olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2012: 77). Deneme modelleri ise; neden- sonuç ilişkisini belirlemeye çalışmak amacıyla, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlemlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2012: 87). Tarama modelleri ile var olan bir durum gözlemlenirken, deneme modelinde ise gözlemlenmek istenenlerin araştırmacı tarafından üretilmesi söz konusudur.

Deneme modellenli araştırmalar, araştırmacının kontrolü altında yapay ya da doğal koşullarda gerçekleşir. Deneme, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkilemesi, kontrollü koşullarda sistemli değişiklikler yapılması ve sonuçlarının izlenmesi ile olur. Burada bağımsız değişkendeki sistemli değişmelerin bağımlı değişkeni nasıl etkilediği görülmeye çalışılır (Altunışık ve vd., 2010: 65; Karasar, 2012: 88). Bu modelde araştırmacı, durumu (değişkenleri) değiştirebilir ve yaptığı bu değişikliğin etkilerini gözlemleyebilir.

Deneyisel modelde tasarlanan bu araştırmada, bağımsız değişken olan “yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına dayalı olarak kaynaştırma sınıflarında ve destek eğitim odalarında verilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi”nin, bağımlı değişken olan “zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi başarılarına” etkisini belirlemek amacıyla tek denekli araştırma desenlerinden (single subject design) deneklerarası çoklu yoklama modeli (multiple baseline design) kullanılmıştır.

Tek denekli desenler; akademik başarının alt yapısını belirleyen stratejileri ortaya çıkarmak, bireyin sosyal davranış edinmesini kolaylaştırmak, problemleri davranışları azaltmak, öğretmen yeterliliklerini arttırmak ve ailenin çocuğa yaklaşım yeteneklerini geliştirmek için kullanılan bir desendir (Horner, 2005: 172). Bu desen, daha çok; az bulunan ve istatistiksel olarak grupla çalışma imkânının olmadığı durumlarda kullanılır (Kratowill, 2010: 4).

Tek denekli araştırma modelleri, araştırma örnekleminde yer alan denek sayısının sadece bir olduğu durumlarda kullanılan yarı deneysel araştırma yöntemidir (Quasi Experimental Designs) (Büyüköztürk ve vd., 2011: 212). Tek denekli araştırmalarda bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisi bir denek üzerinde araştırılır. Deneklerin birden fazla olması durumunda ise bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni etkileme düzeyi her bir denekte farklı noktalarda ayrı ayrı ele alınır (Kinugasa, 2004:1036; Gönül Kırcaali, Elif İftar, 1997: 25; Özmen, 2014: 63). Bu tür araştırmalarda amaç, müdahalenin ya da tedavinin etkililiğini ortaya koyabilmektir (MIECH Founded Home Visiting Program, 2012: 1). Başka bir ifade ile bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki fonksiyonel ya da nedensel ilişkiyi gösterebilmektir (Horner vd., 2005: 166). Daha çok bireysel öğrenmenin merkeze alındığı bu tür eğitim araştırmaları, yarı deneysel araştırmalar olarak kabul edilir (Özmen, 2014: 63; Horner vd., 2005: 165). Yarı deneysel model, gerçek deneme modellerinin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı ya da onların bile yeterli olmadığı birçok durumda kullanılır. Bu modele “olabilenin en iyisi” olarak bakılmalıdır (Karasar, 2012: 99). Modelde birey deneysel müdahaleye uğratılır ve bu süreç öncesinde ve sonrasında bireyin durumu belirlenerek, onda ortaya çıkan değişimin ortaya konulması amaçlanır (Kinugasa, 2004: 1039).

Tek denekli araştırma modellerinin birçok çeşidi vardır. Bunlardan biri de deneklerarası çoklu yoklama modelidir. Bu model; bir beceri, işlem ya da kavram öğretimi programının etkililiğinin belirlenmesinde kullanılan bir modeldir. Başlama düzeyine geri dönülemez ya da konunun birden fazla hedef, ortam ve denekle araştırıldığı durumlarda çoklu başlama düzeyi desenine müracaat edilir (Büyüköztürk vd., 2012: 214; MIECH Founded Home Visiting Program, 2012: 6). Bu model, genelleme yapabilme olanağı verdiği gibi, gerçekleşen değişimin uygulanan yöntemden kaynaklanıp kaynaklanmadığının anlaşılmasına da müsaade eder (Heffner, 2015: 4). Bu

modelde aynı beceri üzerinde yapılan deneysel uygulamanın etkililiğinin genellenebilmesi için en az üç denek üzerinde sınanması gerekmektedir (Horner vd., 2005: 171; Kırcaali İftar: 1997).

Yapılan bu çalışma, 5 asil 1 yedek olmak üzere toplam 6 denekle deneklerarası çoklu yoklama modeli ile yürütülmüştür. Çalışma ile deneklerin farklı hedefleri ihtiva eden bir programla nasıl bir değişim izledikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu model, aynı deneğe farklı zamanlarda farklı bir davranışı hedef alarak aynı deneysel işlemin uygulanmasına imkân verir (Büyüköztürk vd., 2012: 219). Bu model sayesinde, uygulanan program çerçevesinde İDKAB dersi öğretim programında yer alan ve öğrenme alanlarına ait hedeflerin, her bir denek üzerinde nasıl bir değişim yarattığı analiz edilmiştir.

2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Evren (Population), araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünüdür (Karasar, 2012: 60; Altunışık, 2010:130). Araştırma evreninin çok büyük bir ana kütle olması nedeniyle, genelde veri toplamak mümkün olmamaktadır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2007: 53). Bunun için ulaşılabılır bireylerin yer aldığı ve evreni temsil ettiğine inanılan örnekleme yöntemi uygulanır. Örneklem (sampling) ise; belli bir ana kütleden (evrenden), o ana kütleyle temsil yeterliliği olduğu kabul edilen, belli kurallara göre seçilmiş küçük bir örnek küttedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2007: 54). Yani örneklem, evrenden örnekleme alma işlemidir. Alınan örneklemin evreni temsil edebileceği kabul edilir (Karasar, 2012: 111). Araştırma probleminin (problemdeki değişkenlerin) incelenebilmesi için, bir evrenin var olması ve evrenden seçilen örneklemin evreni temsil etmesi ön şartı bulunmaktadır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2007: 54). Örneklem evreni temsil edebilmesi için ise araştırmanın amacına uygun olarak örnekleme işleminin belirli kurallar ve teknikler çerçevesinde yapılması gerekir. Evrenden belli bir örnekleme yöntemi kullanılarak örneklem seçmenin mümkün olmadığı deneysel ve tarama türü çalışmalarda, verilerin toplandığı grup için “çalışma grubu” ifadesi kullanılır. Dolayısıyla çalışmada bu ifade kullanılacaktır.

Araştırmanın çalışma grubunu zihinsel engelli olup kaynaştırma yoluyla eğitim alan 5 asil 1 yedek, toplam 6 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler; 2015-2016

Eğitim ve Öğretim yılında Muş Merkezde, Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) tarafından eğitsel tanılama sonucu kaynaştırma öğrencisi olarak belirlenen 4. Sınıf 50 hafif düzey zihinsel engelli öğrenci arasından seçilmiştir. Bunun için, öğrencilerin derslerine giren Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri, okul idarecileri ve ailelerle birebir görüşülmüştür. Böylece ilk aşamada öğrenci sayısı, 6 farklı okuldan 20 kişiye düşürülmüştür. Daha sonra, RAM'daki uzmanlar ve öğrenciler ile yapılan görüşmeler neticesinde BEP'leri birbirlerine yakın olan öğrenciler çalışma grubu olarak belirlenmiş ve çalışma bu öğrenciler ile yürütülmüştür.

Çalışma grubunun oluşturulması esnasında Muş Milli Eğitim Müdürlüğü'nün yanı sıra aileler ve öğretmenlerden de izin alınmıştır. Aile ve öğretmenlere yapılacak çalışmanın kapsamı, zamanı, öğrenciye etkisi gibi konularda detaylı bilgi verilerek izinleri alınmıştır.

Çalışmada öğrencilerin hassasiyetleri dikkate alınarak; isimleri kullanılmak yerine kodlamaya gidilmiştir. Erkek öğrencilerin isimleri E, Kız öğrencilerin isimleri K şeklinde kodlanarak kullanılmıştır. Uygulamada yer alan E1, E2, E3, E4, K1 ve K2 kodlu katılımcıların demografik özellikleri, eğitim ve sağlık geçmişlerine dair bilgiler aşağıda yer almaktadır.

E1: 12 yaşında olan E1, çok hareketlidir. Özellikle arkadaşları ile bir araya geldiğinde okulun en yaramaz çocuklarından biri olur. O, aynı zamanda okulun maskotu olarak değerlendirilebilir. Mahalledeki arkadaşlarından ve mahallede yaşanan olayları anlatmaktan çok hoşlanır. 8 kardeşin (2 kız ve 6 erkek) 5. si olan E1, anne-babası ve 5 kardeşiyle beraber (2 kardeşi evlenmiş ve evden ayrılmış), bir apartmanın kendilerine ait bodrum katında yaşamaktadır. Babası kış mevsiminde balık, yaz mevsiminde sebze ve meyve satmaktadır. Annesi ise ev hanımıdır.

E1 okul öncesi eğitimi almamıştır. Eğitim hayatında iki okul ve üç öğretmen değiştirmiştir. 1. yıl sınıfta kaldıktan sonra, 1 yıl da okula devam etmemiştir. Böylece akranlarına göre 2 yıl geride kalmıştır. Okula devam noktasında okul kayıtlarına göre uzun süreli (toplamda bir ay veya bir ayı aşkın bir süre) aksama yaşayan bir öğrencidir. Özellikle öğleden sonraları okula gelmez. Bunun yerine sokak köpekleri ile vakit geçirir. Defalarca uyarılmasına rağmen bu alışkanlığına devam etmektedir. Kendisi ve ailesiyle yapılan görüşmeler ve gözlemlerden elde edilen verilere bakıldığında sağlık

açısından E1'nin ciddi bir probleminin olmadığı görülmektedir. Harfleri tanıyan E1, okuma yazma bilmemektedir. Ancak bakarak yazabilmektedir.

RAM'da son yapılan Leiter zekâ testinde³ E1'in 73 aldığı tespit edilmiştir.

E2: E2, 11 yaşındadır. Annesi vefat etmiştir. Babası bulunduğu köyde başka bir kadınla evlidir. E2, 2 abisi ile beraber Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı 7 kişilik Sevgi evinde kalmaktadır. Nadiren babasını ve köyünü ziyaret etmektedir. Sosyal ve sıcakkanlı bir kişiliğe sahiptir.

Okul öncesi eğitimi almayan E2, 2. sınıfa kadar Muş merkeze bağlı bir köyde eğitim almıştır. Annesinin vefatından sonra 2 yıldır bulunduğu okulda eğitimini sürdürmektedir. E2, 1. sınıfta sınıf tekrarı yapmıştır. Okula devam noktasında ise uzun süreli (toplamda bir ay veya bir ayı aşkın bir süre) bir aksama yaşamamıştır. 2 yıldır kaynaştırma tanısı konulan E2 okuma yazmada problem yaşamaktadır. Harfleri tanıyan E2, bakarak yazabilmektedir. E2'nin görme ve işitmede herhangi bir problemi bulunmamaktadır. Ayrıca kendisini uzun süre etkileyen herhangi bir hastalık geçirmemiştir. Kendisi ve kaldığı sevgi evindeki yöneticileriyle yapılan görüşmeler ve gözlemlerden elde edilen veriler, sağlık açısından her yönüyle normal olduğunu göstermektedir.

RAM'da son yapılan Leiter zekâ testinde E2'nin 75 aldığı tespit edilmiştir.

E3: 10 yaşında olan E3, arkadaşları ile çok iyi geçinen ve her türlü etkinliğe katılmak isteyen biri olarak tanımlanabilir. Dedesi ve küçük kız kardeşi ile beraber köyde yaşadıkları olayları anlatmaktan hoşlanmaktadır. Babasının vefat etmesi, annesinin yeniden evlenmesi sonucunda Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğüne bağlı Sevgi evinde 7 kişiyle beraber kalmaktadır.

Okul öncesi eğitimi almayan E3, 3. sınıfa kadar Muş merkeze bağlı olan köyünde eğitim almıştır. İki yıldır kaynaştırma tanısı konulan E3'ün nakli babasının vefatı üzerine il merkezine alınmıştır. Ancak bu okulda yaklaşık 3 aylık bir süre geçtikten sonra nakli başka bir okula alınmıştır. Okula devam noktasında ise uzun süreli

³ Leiter zekâ testi; dile dayanmayan ve 2-18 yaşları arasındaki bireylere uygulanan performans testidir. Daha çok işitme ve konuşma problemi olan çocukların zihinsel performanslarını belirlemeyi amaçlar. Muş merkezde ana dilleri farklı olan öğrenciler olduğundan, zihinsel engellilerin tespitinde de dile dayanmayan bu test ile kullanılmaktadır.

(toplamda bir ay veya bir ayı aşkın bir süre) bir aksama yaşamamıştır. Okuma yazmada problem yaşamaktadır. Kendi ismini bile tam olarak yazamamaktadır. E3'ün görme ve işitmede herhangi bir problemi bulunmamaktadır. Ayrıca kendisini uzun süre etkileyen herhangi bir hastalık geçirmemiştir. Kendisi ve kaldığı sevgi evindeki yöneticiler ile yapılan görüşmeler ve gözlemlerden elde edilen veriler, sağlık açısından E3'ün her yönüyle normal olduğunu göstermektedir.

RAM'da son yapılan Leiter zekâ testinde E3'ün 65 aldığı tespit edilmiştir.

E4: 11 yaşında olan E4, çok sakin bir öğrencidir. Düzenli olmaya özen gösterir. Ancak, arkadaşları ile çok az zaman geçiren biridir. Ailenin en küçük üyesi olan E4, anne-babası ve 4 kardeşiyle beraber kaloriferli bir evde yaşamaktadır. Babası esnaf, annesi ev hanımıdır.

Okul öncesi eğitimi almayan E4, 1. sınıfı tekrar etmiştir. Eğitim hayatında 2 okul, 3 öğretmen değiştirmiştir. Okula devam noktasında okul kayıtlarına göre uzun süreli (toplamda bir ay veya bir ayı aşkın bir süre) aksama yaşayan bir öğrenci değildir. Okuluna ek olarak düzenli olarak rehabilitasyon merkezine devam etmektedir. Ciddi derecede görme problemi olan E4, düzenli olarak il dışında tedavi olmaktadır. Harfleri tanıyan E4 okuma yazma bilmemektedir. Ancak bakarak yazabilmektedir.

RAM'da gerçekleştirilen uygulamada E4 yönergelere uymadığı için Leiter zekâ testine ait kaydı alınmamıştır. Ancak Hastane Sağlık Kurulu Raporunda aldığı puan sonucunun 78 olduğu tespit edilmiştir.

K1: 10 yaşında olan K1, akranlarına nazaran 1 yıl erken okula başlamıştır. Sakin ve içine kapanık bir öğrencidir. Ancak arkadaşları ile bir araya geldiğinde onlar iletişim kurubailen ve bu iletişimi sürdürebilen bir yapıdadır. 4 kardeşin en büyüğü olan K1 ailesi ile beraber sobalı bir evde kirada kalmaktadır. Babası inşaat işçisi olduğundan kışları genellikle farklı bir ilde çalışmak zorunda kalmaktadır. Babası aynı zamanda ciddi bir şekilde görme problemi yaşamaktadır. Annesi ise ev hanımıdır.

K1, okul öncesi eğitimi almamıştır. Eğitim hayatında iki okul, 4 öğretmen değiştirmiştir. Okula devam noktasında okul kayıtlarına göre uzun süreli (toplamda bir ay veya bir ayı aşkın bir süre) aksama yaşayan bir öğrenci değildir. Okul ile birlikte rehabilitasyon merkezine devam etmektedir. Kendisi ve ailesiyle yapılan görüşmeler ve gözlemlerden elde edilen verilere bakıldığında sağlık açısından K1'in ciddi bir

probleminin olmadığı görülmektedir. 2. sınıfta kaynaştırma öğrenci olarak tanılanan K1, harfleri tanımakta ancak okuma yazma bilmemektedir.

RAM'da son yapılan Leiter zekâ testinde K1'in 62 aldığı tespit edilmiştir.

K2: 11 yaşında olan K2, çok sakin ve içine kapanık bir öğrencidir. Babası vefat ettikten sonra annesi ikinci evliliğini yapmıştır. K2, annesi ve dedesi yaşında sayılabilecek üvey babası ile sobalı bir evde yaşamaktadır. Öz kardeşi bulunmayan K2'nin üvey kardeşleri evli ve ayrı yaşamaktadırlar. K2'nin üvey babası bağkur emeklisi, annesi ise ev hanımıdır.

K2 okul öncesi eğitimi almamıştır. Eğitim gördüğü okulda 3 öğretmen değiştirmiştir. Okula devam noktasında okul kayıtlarına göre uzun süreli (toplamda bir ay veya bir ayı aşkın bir süre) aksama yaşayan bir öğrenci değildir. Rehabilitasyon merkezine kayıt yaptırmasına rağmen devam etmemektedir. Kendisi ve ailesiyle yapılan görüşmeler ve gözlemlerden elde edilen verilere bakıldığında, sağlık açısından K2'nin ciddi bir probleminin olmadığı görülmektedir. Harfleri tanıyan K2, okuma yazma bilmemektedir. Ancak bakarak yazabilmektedir.

RAM'da son yapılan Leiter zekâ testinde K2'in 66 aldığı tespit edilmiştir.

Yukarıda bilgileri verilen öğrencilere yönelik hazırlanan programın uygulanmasını yürüten öğretmenlerin özellikleri de aşağıda yer almaktadır.

Çalışmayı yürütecek öğretmenlerin seçiminde ise gönüllülük esas alınmıştır. 7 öğretmen yapılacak çalışmaya katkı sağlayabileceğini ifade etmiştir. Ancak, velilerin ve idarecilerin izinleri ve öğrencilerin özel şartları da dikkate alınarak, çalışma bu öğretmenlerden sadece 2'si ile yürütülmüştür. Çalışmada öğretmenler sınıf ortamında eğitim verirken, destek eğitim odasındaki eğitimi bizzat araştırmacının kendisi yürütmüştür.

Öğretmen 1: Kadındır. İlahiyat fakültesi İDKAB bölümünden mezun olmuştur. İki yıl önce ilk görev yeri olarak bu okula atanmıştır. Daha önce zihinsel engelli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda eğitim vermiştir. Ancak hafif düzey zihinsel engelli öğrenciye yönelik BEP hazırlamamıştır.

Öğretmen 2: Erkektir. Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı olarak din görevlisi (imam) olarak 7 yıl çalıştıktan sonra öğretmen olarak göreve başlamıştır. 8 yıldır bu

mesleği sürdürmektedir. Daha önce zihinsel engelli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda eğitim vermiştir. Ancak hafif düzey zihinsel engelli öğrenciye yönelik BEP hazırlamamıştır.

Araştırmacı: Erkek olup Muş Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda 7 yıl öğretmenlik yapmıştır. Bu süreçte birkaç hafif düzey zihinsel engellinin bulunduğu sınıflarda eğitim vermiştir. Son 5 yıldır Din eğitimi Anabilim dalında araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.

2.3. UYGULAMA ORTAMI

Tek denekli desenlerde hazırlanmış çalışmalarda; katılımcıların, uygulama mekanlarının ve sürecin detaylı bir şekilde betimlenmesi beklenir. Böylece sonraki araştırmalara da rehberlik yapılması sağlanmış olur (Horner vd., 2005: 166).

Deneme modelleri, laboratuvar ve alan olmak üzere genelde iki ortamda gerçekleşir. Laboratuvar, araştırmacının ilgilendiği değişkenleri çok sıkı kontrol altına alabildiği, yapay bir araştırma modelidir. Ancak bazı durumlarda deneylerin laboratuvar dışında yapılması gerekebilir. Böyle bir durumda araştırmaların yapılacağı yer, alan yani doğal ortam olur. Alanda yapılan denemelerin, kontrol güçlüklerine karşın önemli avantajları da vardır (Karasar, 2012: 104).

Yapılan bu çalışma, Muş il merkezinde yer alan Selçuklu ve EKO İnşaat İlkokullarında gerçekleştirilmiştir. Selçuklu ilkokulunda⁴ 4. sınıf düzeyinde hafif düzey zihinsel engelli 5 öğrenci tespit edilmiştir. Bu öğrencilerden birisinin ailesinden izin alınamamıştır. Bir öğrenci de kendisi uygulamaya dâhil olmak istemediğinden katılımcı gruba dâhil edilmemiştir. Bu okulda 3 öğrencinin (E1, E2, K1) dâhil olduğu çalışma

⁴ 2012'de yayımlanan "12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar" adlı Genelge gereği ilkokul ve ortaokulların birbirinden bağımsız binalarda eğitim vermeleri gerekirken, uygulama yaptığımız bu okulda hala aynı ortamda beraber eğitim yapmaktadırlar. (<http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf>).

ortamı, öğrencilerin eğitimlerini aldıkları 36 kişilik 4/B⁵ ve 39 kişilik 4/D sınıfları ve destek eğitim odası olarak kullanılan öğretmenler odasıdır.⁶

Çalışmanın yürütüldüğü EKO İnşaat İlkokulunda ise 4. sınıf düzeyinde hafif düzey zihinsel engelli 3 öğrenci (E3, E4, K2) bulunmaktadır ve bu öğrencilerin tamamı çalışmaya dâhil olmuşlardır. Kaynaştırma öğrencileri, sınıf mevcutları 30 olan 4/A, 28 olan 4/B ve 30 olan 4/D sınıflarına devam etmektedirler. Eğitimlerini sınıf ortamlarından alan bu öğrencilere destek eğitimi, ilk birkaç hafta öğretmenler kantininde daha sonra özel eğitim sınıfında verilmiştir.

2.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Tek Denekli desenin Deneklerarası Çoklu Yoklama Modelinde aynı deneysel işlem, aynı ortam ve koşullar altında aynı bağımsız değişken üzerindeki etkisi belirlenmek üzere farklı deneklere uygulanır (Büyüköztürk vd., 2012: 219). Uygulanan programın etkinliğine ait veri toplanmasında ise seçmeli sorular içeren testler, likert tarzı ölçekler, gözlem ya da mülakat gibi yöntemler kullanılır (Özmen, 2014: 64). Ölçümler yapılırken uygulama koşullarının birbirlerine eşdeğer olmasına özen gösterilir. Verilerin değerlendirilmesi istatistiksel işlemler ile değil, görsel olarak incelenmesi ile yapılır (Creswell, 2012 akt. Özmen, 2014: 64).

Yapılan çalışmada verilen eğitimin, öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi başarılarına etkisini belirlemek için ön test, son test ve kalıcılık testi verilerine ihtiyaç duyulmuştur. Bu amaçla, araştırmacı ve öğretmenler tarafından İDKAB dersi öğretim programının 6 öğrenme alanından kazanımlar belirlenmiştir. Bu kazanımları test etmek üzere ölçme araçları hazırlanmıştır. Programda yer alan beceriler ve değerler ise kazanımların içerisinde yer aldıklarından onlara özel formlar oluşturulmamıştır.

⁵ Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (madde 23) göre kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden bir bireyin bulunduğu sınıflarda sınıf mevcudu 20 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenmelidir. Ancak uygulama yapılan bu sınıfta iki kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır. Diğer sınıflarda da kaynaştırma öğrencisi vardır. Zira adrese dayalı kayıt sisteminde öğrencilerin kayıt olabileceği başka bir okul yoktur.

⁶ Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (madde 28) göre her okulda destek eğitim odası açılmalıdır. Ancak yer sıkıntısından bu okulda böyle bir sınıf açılmamıştır.

2.4.1. Başarı Testi Formu

Başarı testi formu, çalışmaya katılan öğrencilerin 4. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programında yer alan kazanımlar ile ilgili ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler okuma yazma becerisini elde edemediklerinden, bu öğrencilere yönelik hazırlanan sorular, açık uçlu olarak düzenlenmiştir. Öğrenci cevapları sözlü olarak alınarak analiz edilmiştir. Başarı Testi Formu (Ek 3); İnanç, İbadet, Hz. Muhammed (Sav), Kur'an ve Yorumu, Ahlak ve Din ve Kültür öğrenme alanlarını kapsayacak şekilde ayrı ayrı hazırlanmıştır. Her form, ilgili öğrenme alanında belirlenen kazanımların BEP'e dayalı analiz edilmesi ile geliştirilen alt kazanımları ölçmek üzere geliştirilmiştir.

2.4.2. Öğretmen Gözlem Formu

Öğretmen gözlem formu; eğitim sürecinde öğretim programında yer alan kazanımlar ile ilgili, çalışmaya katılan öğrencilerin bilgi ve davranışlarında meydana gelen değişimi belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu formların içeriğini ise; belirlenen kazanım, değer ve beceri çerçevesinde öğrencinin öğrenmesi ile ilgili öğretmen gözlemi ve notları oluşturmaktadır. Bu notlar ilgili dersin uygulanmasından hemen sonra kayda alınarak analiz edilmiştir. Öğretmen Gözlem Formu (Ek 4); İnanç, İbadet, Hz. Muhammed (Sav), Kur'an ve Yorumu, Ahlak, Din ve Kültür Öğrenme alanını kapsayacak şekilde ayrı ayrı hazırlanmıştır.

2.4.3. Öz Değerlendirme Formu

Katılımcı grupta yer alan öğrencilerin, kendi yeterlilikleri ile ilgili görüşlerini ihtiva eden formlardır. Bu formlar, programda yer alan kazanımların BEP'e dayalı olarak analiz edilip soru haline getirilmesi ile araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Öz Değerlendirme Formu (Ek 5); İnanç, İbadet, Hz. Muhammed (Sav), Kur'an ve Yorumu, Ahlak Öğrenme ile Din ve Kültür Öğrenme Alanını kapsayacak şekilde ayrı ayrı hazırlanmıştır.

2.4.4. Veli Görüşme Formu

Velilerin, öğrencilerin kazanımları elde etmesi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir formdur (Ek 6). Bu form eğitimden önce ve eğitimden sonra veliler tarafından doldurulmuştur. Formda eğitim sürecinde belirlenen her kazanımla ilgili en az bir soru bulunmaktadır.

2.5. ÖĞRETİM MATERYALİNİN HAZIRLANMASI

Araştırmanın uygulaması iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama ders öğretmenin bütün öğrencilere yönelik yaptığı sınıf içi etkinliklerdir. İkinci aşama ise araştırmacı tarafından hazırlanan Bireyselleştirilmiş Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitim Materyali ile destek eğitim odasında yapılan etkinliklerdir. Sınıf içi etkinlikler, dersin öğretmenleri tarafından düzenlenmiştir. Bu süreçte ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4. Sınıf Ders Kitabı ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4. sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı temel alınmıştır.

Destek eğitim odasında verilen eğitim için, Bireyselleştirilmiş Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitim Materyali hazırlanmıştır (Ek 2). Materyal hazırlanmadan önce aileler, rehber öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri ve din eğitimi öğretim üyesiyle görüşülmüştür. Onların da görüşleri dikkate alınarak katılımcı grupta yer alan öğrencilere uygun 6 öğrenme alanında 21 kazanım belirlenmiştir.

Bireyselleştirilmiş Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim materyali; yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının yaygın kullanılan 5E (Engage: Girme, Explore: Keşfetme, Explain: Açıklama, Elaborate: Derinleştirme, Evaluate: Değerlendirme) modeline uygun hazırlanmıştır. Bu materyalin hazırlanması ve uygulanması aşamasında birçok kaynaktan yararlanılmıştır. Bu kaynakların bir kısmı şunlardır: İDKAB dersi öğretim programı (2010), 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı (2015), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Kılavuz Kitabı (2015), Düşünen Sınıflar için İlkokul 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi Ders Kitabı (Tosun ve Polat, 2013), 4. Sınıf Din kültürü ve Ahlak Bilgisi Materyal Kitabı (Yılmaz, 2015), Din Ahlak ve Değerler Öğretiminde Eğitsel Oyunlar (Zengin vd., 2015).

Destek eğitim odasında kullanılmak üzere hazırlanan öğretim materyali, İDKAB dersi öğretim programının 6 öğrenme alanında belirlenen kazanımları edindirmeye yönelik hazırlanmıştır. Her bir öğrenme alanına ait materyal ayrı tasarlanmıştır.

Bireyselleştirilmiş Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Materyali, 6 öğrenme alanında yapılacak etkinlikleri kapsamaktadır. Her bir öğrenme alanı için; 3 saat ders işleme, 2 saat ön test, 2 saat son test ve 2 saat kalıcılık testi zamanı ayrılmıştır. Öğrenciler ön test, son test ve kalıcılık testlerine teker teker alındıkları için bu bölüm uzun zaman almıştır.

2.6. UYGULAMA SÜRECİ

Tek denekli modellerde hazırlanan araştırmalarda bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki nedensellik ilişkisini net olarak ortaya koymak önemlidir. Uygulanan yönteminin etkililiği; özel koşullarda ve bir ya da daha fazla denekle yürütülen çalışmalar ile test edilir. Bunun için deneyden önce, deney esnasında ve deney sonrasında sürekli ve sistematik ölçümler yapılır (Kratochwill vd., 2010: 2-3).

Etkisi ölçülmek istenen bağımsız değişkenin ne derece etkili olduğunun tam olarak ortaya konması için katılımcıların başlama düzeylerinin belirlenmesi önemlidir. Bunun için kararlı bir durum gösterinceye kadar ölçümler yaparak hedeflenen davranışın temel seviyesini belirleme çalışmaları yapılır. Denek üzerinde herhangi bir deneysel müdahalede bulunulmadan evvel, deneğin başlangıç düzeyinin tespit edileceği aşamada, bağımlı değişken kararlı bir yanıt verinceye kadar ölçülür (MIECH Founded Home Visiting Program, 2012). Başlangıç düzeyini belirleme aşaması bağımlı değişkenle ilgili ölçüm sonuçları birbirleri ile tutarlı yani birbirine yakın sonuçlar verinceye kadar devam ettirilir (Özmen, 2014: 64). Çalışmada çalışma grubu öğrencilerinin başlangıç düzeylerinin belirlenmesi için çoklu ölçümler yapılmıştır. Ölçümlerin tutarlılık gösterdiği noktalar başlangıç düzeyi olarak belirlenmiştir.

Başlangıç düzeyi belirleme işlemleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeninin yıllık çalışma takvimi esas alınarak, öğretim programında yer alan konuların işlenmesinden hemen öncesinde yapılmıştır. Bunun için Başarı Testi Formu, Öğretmen Gözlem Formu, Öz Değerlendirme Formu ile Veli Görüşme Formu kullanılmıştır.

Yapılan bu çalışmaya 6 öğrenci ile başlanmıştır. Öğrencilerin başlangıç düzeylerinin belirlenmesi için ön koşul beceriler olarak öğrencilerin 4. sınıfta olması ve hafif düzey zihinsel engelli tanısı ile kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim alması yeterli görülmüştür.

Çalışma grubuna yönelik eğitim, sınıflarda ve destek eğitim odalarında gerçekleştirilmiştir. Sınıflarda verilen eğitim ders öğretmeni tarafından, sınıf ders programı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Destek eğitim odasında öğretim oturumları ise; okul idaresinin, ders öğretmenin ve ailelerin görüşleri dikkate alınarak cuma günleri gerçekleştirilmiştir.

Destek eğitim odasında; ön test, son test ve kalıcılık testleri seanslarına öğrenciler birer birer alınırken, eğitim seansları 3'er kişilik 2 grup şeklinde sürdürülmüştür. Nitekim Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliğine (2006) göre destek eğitim odasında verilen eğitim grupça da verilebilir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin düzeylerinin birbirlerine yakın olması böyle bir uygulamayı mümkün kılmıştır.

Eğitim sürecinde ve hemen sonrasında öğrencilerin ilerlemelerini belirlemek için gözlem formları ve son testlerden yararlanılmıştır. Son test uygulandıktan bir hafta sonra ise kalıcılık testleri uygulanmıştır. Ön test, son test ve kalıcılık testleri aynı sorular ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında iki ayrı grup öğrenciye 24 saat ön test, 36 saat uygulama, 24 saat son test ve 24 saat kalıcılık testi olmak üzere, toplamda 108 saat zaman ayrılarak öğrencilerin gelişimleri takip edilmiştir. Ancak değerlendirmenin büyük bir kısmı süreç içerisinde yapılmıştır.

2.7. VERİLERİN ANALİZİ

Uygulanan programın etkililiğinin görülebilmesi için sistematik değerlendirme gereklidir. Sistematik değerlendirme ile bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni etkileme boyutları ortaya konulabilir. Tek denekli araştırmalarda değerlendirme daha çok sistematik olarak ve sübjektif gözlem ile yapılmaktadır. Zira bu yöntem yaygın olarak bilinmekte, kolayca anlaşılakta, maliyeti az olmakta ve değişim grafikler ile zenginleştirilerek sunulabilmektedir (Kinugasa, 2004: 1041). Ayrıca gözlem ile katılımcıların hedeflenen davranışlarını ya da akademik başarılarını, müdahale yapılmadan önce, müdahale sırasında ve müdahaleden sonra karşılaştırmak

mümkündür. Dahası gözlem, bu konuda şu ana kadar kullanıla gelen en etkili metotlardandır (MIECH Founded Home Visiting Program, 2012: 1- 4). Görsel analiz (visual analysis) ile katılımcıların performanslarında başlangıç ile müdahaleden sonraki durumları arasında meydana gelen değişikliğin yönü ve seviyesi ile ilgili yorum yapılabilir (Horner vd., 2005: 171). Bunun yanında tek denekli araştırmalarda; başarı testi, öz değerlendirme, akran değerlendirme, portfolyo gibi ölçme değerlendirme yöntemlerinden yararlanılabilir.

Yapılan bu çalışmada, uygulanan programın etkililiği; ön test, son test ve kalıcılık testleri sonuçları karşılaştırılarak ortaya konmaya çalışılmıştır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı ve tek desenli araştırmalarda sıkça kullanılan bu testler; araştırmacının subjektif gözlemi, başarı, öz değerlendirme, öğretmen gözlem ve veli ile görüşme formlarıdır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde yer alan “İnanç”, “İbadet”, “Hz. Muhammed”, “Kur’an ve Yorumu”, “Ahlak”, “Din ve Kültür” öğrenme alanlarına göre her bir katılımcı öğrencinin durumunun farklılaşp farklılaşmadığı ve farklılaşmış ise bunun boyutları, yukarıda yer alan ölçme değerlendirme yöntemleri ile yapılmaya çalışılmıştır. Deneklerin ayrı ayrı başlama düzeyleri, eğitim süreçlerindeki ve eğitim sonrası değişimleri karşılaştırılmıştır. Bunu yaparken tek denekli çalışmalarda sıkça kullanılan grafiklere yer verilmiştir. Zira grafikler ile öğrencinin durumundaki değişimi gözlemek daha kolay ve anlaşılırdır (Kinugasa, 2004:1041).

Veri toplama araçlarından elde edilen veriler toplanıp bir bütün olarak değerlendirilmeye çalışılmıştır. Daha sonra bu veriler yüzdeler şeklinde dönüştürülerek bulgular kısmında ifade edilmiştir. Bununla beraber kimi zaman grafik ve sayısal olarak ifade edilemeyecek olan öğrencilere has durumlar ile karşılaşılmıştır. Zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerine ait bu durumlar betimsel olarak verilmiştir. Böylece onların öğrenmelerini nasıl gerçekleştirdikleri, genellemelerde bulunurken nasıl bir yol izledikleri, toplumdan etkilenme durumları ve duyuşsal davranış özelliklerine dair yorumlarda bulunmak mümkün olmuştur.

2.8. ARAŞTIRMANIN GEÇERLİLİĞİ

Denemelerin “laboratuvar” dışına (doğal koşullara) da taşmasıyla, tek değişken yasaının gerektirdiği koşulları sağlamanın olanaksızlığı görülmüş, bu nedenle çok değişken yasa anlayışına yönelmeler başlamıştır. Yeni yasa, çoklu neden-sonuç ilişkisi olabileceği varsayımını önceler. Burada iki türlü nedensellik ilişkisinden bahsedilebilir. Birincisi kesin ilişkiler, ikincisi ise olasılığa dayalı ilişkilerdir. Nedenselliği, kesinlik düzeyinde belirleyebilen araştırmalarda bağımsız değişkenin değerinin bilinmesi ile bağımlı değişken üzerindeki etkisinin ne olacağı kesinlikle söylenebilir. Olasılığa dayalı ilişkide bağımsız değişkenin değerinin bilinmesi ile bağımlı değişkenin alacağı değer ne olacağı konusunda kestiri olanağı vardır. Ancak, yüzde yüz belirleme vermez (Karasar, 2012: 88-90). Yapılan çalışma bu kapsamda değerlendirilebilir.

Araştırmaların geçerliliği için iç ve dış geçerlilik ölçütlerine bakılır. İç geçerlilik; varılan bir nedensel ilişkide sonucun bilinen nedenlerle (deney değişkeni ile) gerçekten açıklanabilirliğidir (Karasar, 2012: 105-106). Başka bir ifade ile katılımcının davranışlarında meydana gelen değişikliğin yapılan müdahaleden kaynaklandığından emin olma durumudur (MIECH Founded Home Visiting Program, 2012: 2). İç geçerliliği etkileyebilecek başlıca etmenler; zaman, olgunlaşma, deney öncesi ölçme, ölçme araç ve süreçleri, yanlı gruplama, denek kaybı olarak sıralanabilir (Kratochwill vd., 2010: 7-12; Heffner, 2015: 4; Campbell ve Stanley 1963, 175 akt. Karasar: 105-106).

Çalışmada, uygulamanın birden fazla kişi ile farklı öğrenme alanlarında belli süreler ile yapılması ve deney sürecinin kısa tutulması, “olgunlaşma” etkisini aza indirerek iç geçerliliğin yüksek olmasına olumlu etki sağlamaktadır. Zira bu tür desende yapılan çalışmalarda tekrar (replication) iç geçerliliği artırma yöntemi kabul edilmektedir (Kratochwill vd., 2010: 4). Ayrıca iç geçerliliğin yüksek olması için, öğrenme alanlarına göre başlangıç seviyesi, eğitim süreci, son testler ve kararlılık testleri her bir öğrenci için ayrı ayrı yapılmıştır.

Araştırma sürecinde deneklerin zorunlu nedenlerle ya da isteyerek deneyden ayrılmaları durumunda herhangi bir problem durumu ile karşılaşmamak için 5 asil 1 yedek denek belirlenerek araştırmaya başlanmıştır. Çalışma grubu olarak seçilen bu deneklerin benzer BEP'lere sahip olmalarına ayrıca dikkat edilmiştir.

Çalışmada, belirsiz bir durumun yaşanmaması için; çalışmanın koşulları, çalışma grubunun belirlenmesi, çalışmanın yapılacağı tarih, öğrencilerin olgunlaşması, değişkenler arası ilişki, çalışma grubunun yıpranması, uygulanacak model ve uygulama materyali gibi hususlara dikkat edilmiş ve böylece önceden hazırlanan taslak plana bağlı kalınmaya çalışılmıştır. Bu şekilde çalışmanın iç geçerliliğinin yüksek olmasına dikkat edilmiştir.

Dış geçerlilik ise; örnek bir grup ve araştırma (deney) koşulları içinde varılan sonucun evrene, gerçek yaşama genellenebilirliğidir (Karasar, 2012: 106). Diğer araştırmalara nazaran alanda yapılan araştırmaların dış geçerliliği yüksektir (Karasar, 2012: 106). Ancak genelde tek denekli çalışmaların dış geçerlilikleri alanda yapılan diğer araştırmalara nazaran zayıf kabul edilmektedir. Çünkü bu araştırmalar, küçük bir çalışma grubuyla yürütüldüğünden yapılan uygulamanın sonucunu yeni katılımcılara, durumlara ve sonuçlara genellemek tam anlamıyla mümkün değildir (MIECH Founded Home Visiting Program, 2012: 3). Bununla beraber dış geçerliği etkileyebilecek faktörlere dikkat edilerek bu konudaki sıkıntılar azaltılabilir. Bu faktörler; ölçme-bağımsız değişken etkileşimi, yanlı seçim bağımsız değişken etkileşimi, deneme tepkisi ve bağımsız değişkenlerin etkileşimi olarak sıralanabilir (Campell ve Stanley, 1963: 175-176, akt. Karasar 106-107). Ayrıca birkaç denekle çalışmanın yürütülmesi dış geçerliliği artıran bir faktördür (Horner vd., 2005: 171). Dış geçerliliğin sağlanması için tek denekli çalışmaların farklı katılımcılar ile farklı şartlar altında ve farklı ölçme araçları ile yapılması gerektiğini belirtenler de olmuştur (Horner vd., 2005:171).

Bu çalışmada dış geçerliliği sağlamak için; çalışma yürütülen deneklerin aynı seviyede ve benzer BEP'lere sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Böylece hem birden fazla katılımcı ile çalışılmış hem de deneyin dış geçerliliğini düşüren yanlı seçimden uzak durulmuştur. Bununla beraber çoklu başlama düzeyi modeli seçilerek farklı katılımcılar ile çalışılması, çalışmanın farklı sınıflarda yürütülmesi ve uygulamanın etkililiğinin belirlenmesi için farklı ölçme araçlarının kullanılması araştırmanın dış geçerliliğini arttıran faktörler arasında sayılabilir. Ancak araştırma sonucunun evrene tam olarak genellenebilmesi için benzer çalışmalar ile desteklenmesine ihtiyaç vardır.

Program, kaynaştırma öğrencisinin akranlarıyla normal sınıflarda eğitim alma süreci, destek eğitim odasında yapılan destek eğitimini kapsar. Uygulamayı yürüten

öğretmenlere sadece rehberlikte bulunulmuş, hali hazırdaki programın gereklilikleri yeterli kabul edilmiştir. Gerçek ortamda ve normal şartlarda bu işi yapan öğretmenler ile çalışma yürütülmesi bu çalışmanın geçerliliğini sağlayan diğer bir faktör olarak ifade edilebilir.

Yukarıda ifade edilenler ile beraber, tek denekli çalışmalarda genellemelere ulaşabilmek için, çalışmanın en az üç farklı araştırmacı ve üç farklı coğrafik bölgede tekrar edilmesi gerekir (Kratochwill vd., 2010: 21). Bu da benzer çalışmalar ile beraber bu çalışmanın bulgularının daha değerli olacağı şeklinde yorumlanabilir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Çalışmada bulgular; yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayanan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (İDKAB) Dersi Öğretim Programına uygun olarak, sınıf ortamında ve destek eğitim odasında verilen eğitimin neticesinde elde edilmiştir.

Çalışmada, öğrenciler için belirlenen kazanımlar İDKAB dersi öğretim programından seçilmiştir. Daha kolay test edilebilmeleri için bu kazanımlar, öğrenci seviyelerine uygun olarak alt kazanımlara bölünmüştür. Bu işlem yapılırken temel kazanıma ilişkin 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabında yer alan ilgili konulardaki bilgiler, öğrenci performansları, aile ve ders öğretmenlerinin görüşleri ve gündelik hayatta öğrenci için gerekli olduğu düşünülen bilgiler dikkate alınmıştır.

Öğrencilerin hedeflenen temel kazanımlara ulaşma dereceleri, alt kazanımlar üzerinden yorumlanmıştır. Bu derece, grafikte ve yüzdeler olarak ortaya konulmuştur. Bu işlemler yapılırken, farklı veri toplama araçlarından elde edilen öğrencinin alt kazanımlara ait başarılarının toplamı dikkate alınmıştır. Bunun yanında her bir öğrencinin gelişimini ve öğrenme biçimini analiz etmeye yardımcı olabileceği düşünülen bilgiler betimsel olarak verilmiştir.

Bulgular, İnanç, İbadet, Hz. Muhammed, Kur'an ve Yorumu, Ahlak, Din ve Kültür öğrenme alanlarında belirlenen kazanımlara göre incelenmiştir. Her öğrencinin başarı durumu öğrenme alanlarına göre ayrı ayrı ele alınmıştır.

3.1. İNANÇ ÖĞRENME ALANINA İLİŞKİN BULGULAR

İnanç öğrenme alanına ilişkin İDKAB dersi öğretim programında 4. Sınıf öğrencilerine yönelik kazanımlar, sekiz (8) maddede verilmiştir. Bu çalışmada ise zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilere uygunluklarının test edilmesi için; aşağıda yer alan üç kazanım seçilmiştir.

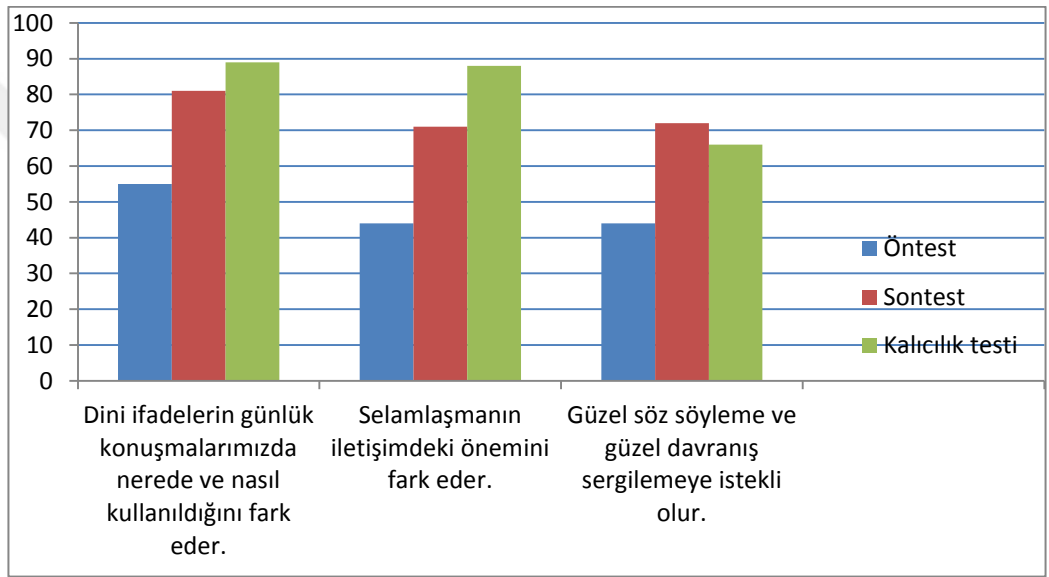
- Dini ifadelerin günlük konuşmalarımızda nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder.
- Selamlaşmanın iletişimdeki önemini fark eder.

- Güzel söz söyleme ve güzel davranış sergilemeye istekli olur.

Bu kazanımlardan “Güzel söz söyleme ve güzel davranış sergilemeye istekli olur.” kazanımı İDKAB dersi öğretim programında özel eğitim alanı ile ilişkili bir kazanım olarak belirtilmiştir.

3.1.1. E1 Öğrencisine İlişkin İnanç Öğrenme Alanı Bulguları

Aşağıda yer alan Grafik 3.1’de, E1’in inanç öğrenme alanında yer alan üç kazanım ile ilgili ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları verilmektedir.



Grafik 3.1. E1’in İnanç Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)

“Dini ifadelerin günlük konuşmalarımızda nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder.” kazanımına ilişkin ön test (%55) ve son test (%81) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin E1’in kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%81) ve kalıcılık testi (%88) sonuçları karşılaştırıldığında ise E1’in öğrendiklerini unutmadığı bilakis daha kalıcı hale getirdiği ifade edilebilir.

“Selamlaşmanın iletişimdeki önemini fark eder.” kazanımına ilişkin ön test (%44) ve son test (%71) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin E1’in kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%71) ve

kalıcılık testi (%87) sonuçları karşılaştırıldığında ise E1'in öğrendiklerini unutmadığı bilakis kalıcı hale getirdiği ifade edilebilir.

“Güzel söz söyleme ve güzel davranış sergilemeye istekli olur.” kazanımına ilişkin ön test (%44) ve son test (%72) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin E1'in kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%71) ve kalıcılık testi (%66) sonuçları karşılaştırıldığında ise E1'in öğrendiklerinin çok azını unuttuğu ifade edilebilir.

Yukarıda yer alan İnanç öğrenme alanına ilişkin I. ve II. kazanım, Bloom taksonomisine göre bilişsel öğrenme alanı ile ilişkili iken, III. Kazanım, duyuşsal öğrenme alanı ile ilişkilidir. Uygulanan program sonrasında öğrenci her üç kazanımı edinmede ilerleme kaydetmiştir.

Ölçü araçlarından elde edilen verilere daha ayrıntılı bakıldığında öğrencinin alt kazanımlara ait başarıları arasında farklılık göze çarpmaktadır. Örneğin, eğitim sürecinde, E1'in “Allah şifa versin”, “Allah razı olsun”, “Bismillah” ve “Elhamdulillah” ifadelerinin nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder” alt kazanımları kolay elde ettiği, “Allah’a ısmarladık” ifadesini nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder” alt kazanımlarını elde etmede zorlandığı ve bu kazanımlar ile ilgili öğrendiklerini de kısa sürede unuttuğu görülmüştür.

E1, eğitimin başlarken selamlaşma ile ilgili kullanılan ifadelerin hangi durumlarda kullanıldığı noktasında sıkıntı yaşamıştır. Ancak, eğitim sürecinde bu ifadelere çokça yer verme suretiyle onun zamanla bu ifadelerden bir kısmını kullandığına ve davranış haline getirdiğine şahit olunmuştur.

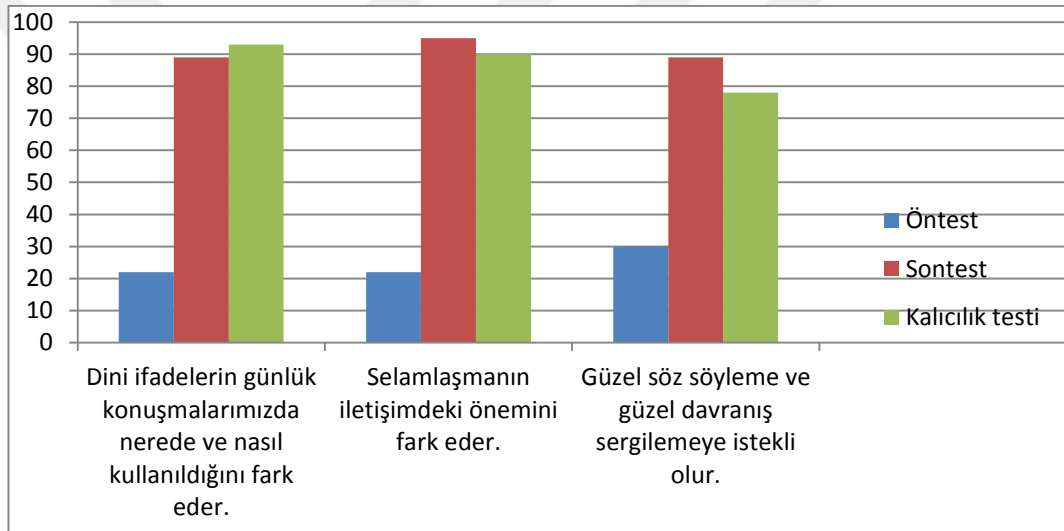
E1, “Güzel davranışın ne olduğunu bilir”, “Güzel sözün ne olduğunu bilir” gibi daha çok tanım gerektiren alt kazanımları edinmede zorlanırken, “Güzel davranışa örnek verir”, “Güzel söze örnek verir” gibi kazanımları ise daha kolay edinmiştir. E1'e tanım ile ilgili soru sorulduğunda örnek üzerinden cevaplamaya çalışmıştır. Örneğin “iyi davranış nedir” sorusuna öğrenci, gelip öğretmeni öperek “işte budur” şeklinde yanıt vermiştir. “Kötü davranış nedir?” sorusuna ise “şaka” şeklinde cevap vermiştir. Cevap ile ilgili verilere detaylı bakıldığında; öğrencinin sevmeyi ve öpülmeyi çok istediği için bu davranışı iyi davranış olarak, çoğu zaman arkadaşlarının şakalarına maruz kaldığı ve bu durumdan rahatsız olduğu için de bu davranışı kötü davranış olarak

algıladığı görülmektedir. Dahası, bu yanlış anlayışın değiştirilmesi oldukça zaman almıştır.

Grafik 3.1’de görüldüğü gibi, inanç öğrenme alanında; söz konusu bu üç kazanımla ilgili ölçü araçlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak; sınıf ortamında ve destek eğitim odasında yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına dayalı verilen din eğitiminin E1 öğrencisi için faydalı olduğu söylenebilir.

3.1.2. E2 Öğrencisine İlişkin İnanç Öğrenme Alanı Bulguları

Aşağıda yer alan Grafik 3.2’de, E2’nin inanç öğrenme alanında yer alan üç kazanım ile ilgili öntest, son test ve kalıcılık testleri sonuçları görülmektedir.



Grafik 3.2. E2’nin İnanç Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)

“Dini ifadelerin günlük konuşmalarımızda nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder” kazanımına ilişkin ön test (%22) ve son test (%89) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin, E2’nin kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%89) ve kalıcılık testi (%93) sonuçları karşılaştırıldığında ise E2’nin öğrendiklerini unutmadığı bilakis daha kalıcı hale getirdiği ifade edilebilir.

“Selamlaşmanın iletişimdeki önemini fark eder.” kazanımına ilişkin ön test (%22) ve son test (%95) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin E2’nin kazanımları elde

etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%95) ve kalıcılık testi (%90) sonuçları karşılaştırıldığında ise E2'nin öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

“Güzel söz söyleme ve güzel davranış sergilemeye istekli olur.” kazanımına ilişkin ön test (%30) son test (%89) ve sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin E2'nin kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%89) ve kalıcılık testi (%78) sonuçları karşılaştırıldığında ise E2'nin öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

İnanç öğrenme alanında yer alan I. ve II. Kazanım Bloom taksonomisine göre bilişsel öğrenme alanı ile ilişkili iken III. Kazanım, duyuşsal öğrenme alanı ile ilişkilidir. Uygulanan program sonrasında öğrenci bu alanda da önemli ilerleme kaydetmiştir.

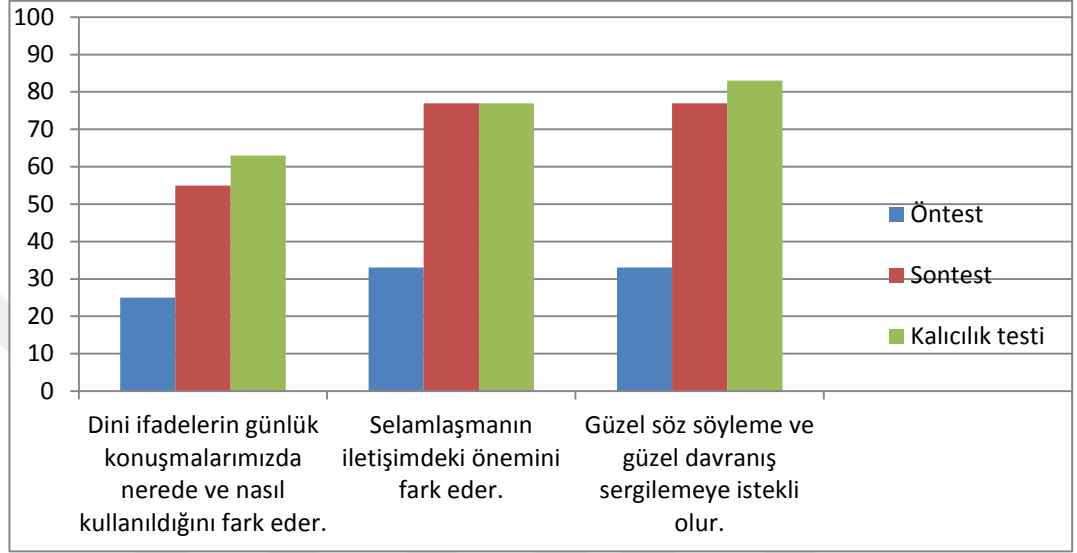
Ölçü araçlarından elde edilen verilere daha ayrıntılı bakıldığında öğrencinin selamlaşma ile ilgili öğrendiği bilgileri kullanmaya çalıştığı söylenebilir. Örneğin, öğrencinin destek eğitim odasındaki derse gelirken ve dersten ayrılırken, öğrendiği dini ifadeler olan “Selamün aleyküm” ve “Allah’a ismarladık” ifadelerini kullandığı gözlemlenmiştir. Ayrıca bu öğrencinin başlama düzeyinin (ön test) düşük olması öğrencinin Türkçe ifadeleri az bilmesine bağlamak mümkündür. Zira öğrenci selamlaşma ifadelerini Kürtçe olarak ifade edebilmektedir. Örneğin, kendisine merhaba diyen birine “serçava” (Başım üstüne), ya da kendisine bir iyilikte bulunan birine “xwede ji te raza be” (Allah senden razı olsun) diyebilmektedir.

Grafik 3.2’de görüldüğü gibi, E2 tüm kazanımlarda çok ciddi ilerleme kayıt etmiştir. Sevgi evlerine yeni yerleşen öğrenci, daha önce köyde eğitim görmekte idi. Önceki eğitimin yetersiz olması ve yeterli ilgi görmemiş olması öğrencinin ön test sonucu ile son test sonucunun önemli ölçüde farklı olmasının nedeni olarak ileri sürülebilir.

Grafik 3.2’de görüldüğü gibi, inanç öğrenme alanında; söz konusu bu üç kazanımla ilgili ölçü araçlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak; sınıf ortamında ve destek eğitim odasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı verilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin bu öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

3.1.3. E3 Öğrencisine İlişkin İnanç Öğrenme Alanı Bulguları

Aşağıda yer alan Grafik 3.3’de, E3’ün inanç öğrenme alanında yer alan üç kazanım ile ilgili ön test, son test ve kalıcılık testleri sonuçları görülmektedir.



Grafik 3.3. E3’ün İnanç Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)

“Dini ifadelerin günlük konuşmalarımızda nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder.” kazanımına ilişkin ön test (%25) ve son test (%55) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin E3’ün kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%55) ve kalıcılık testi (%63) sonuçları karşılaştırıldığında ise E3’ün öğrendiklerini unutmadığı bilakis daha kalıcı hale getirdiği ifade edilebilir.

“Selamlaşmanın iletişimdeki önemini fark eder.” kazanımına ilişkin ön test (%33) ve son test (%77) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin E3’ün kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%77) ve kalıcılık testi (%77) sonuçları karşılaştırıldığında ise E3’ün öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

“Güzel söz söyleme ve güzel davranış sergilemeye istekli olur.” kazanımına ilişkin ön test (%33) ve son test (%77) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin E3’ün kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%77) ve

kalıcılık testi (%83) sonuçları karşılaştırıldığında ise E3'ün öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

Ölçü araçlarından elde edilen verilere daha ayrıntılı bakıldığında E3'ün alt kazanımlara ait başarıları arasında farklılık göze çarpmaktadır. Örneğin, E3'ün “Allah rahmet etsin ifadelerinin nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder” alt kazanımı kolay elde ettiği görülmüştür. Muhtemel sebepleri incelendiğinde öğrencinin babasının yakın zamanda vefat ettiği ve öğrencinin bu durumu anlamlandırıldığı görülmüştür. Öğrencinin yaşadığı bölge itibarıyla taziyeye kültürünün olması ve dolayısıyla taziyeye gelen erkek-kadın herkesin bu ifadeyi kullanması öğrencinin bu alt kazanımı edinmesini kolaylaştırdığı söylenebilir. Ayrıca babasının vefat ettiğini duyan kimselerin (iletişimde) öğrenciye “Allah rahmet etsin” ifadesini kullanması öğrencinin bu bilgiyi yapılandırmasına olanak sağladığı ifade edilebilir. Bu durum sosyal öğrenmenin etkililiğine de delil olarak gösterilebilir.

E3 selamlaşma ile ilgili öğrendiği bilgileri kullanmaya çalışmıştır. E3'ün derse gelirken ve dersten ayrılırken öğrendiği bu ifadeleri kullanmaya özellikle çaba sarf ettiği gözlemlenmiştir. Bu gayretin sebebi, sevgi evlerinde kalan öğrencinin destek odası öğretmeni ile kurduğu ilişkinin iyi devam etmesini istemesi olduğu söylenebilir. Bu durum, hafif düzey zihinsel engelli öğrencilere sevgi ile yaklaşıldığında ve onların kendilerini ifade etmelerine müsaade edildiğinde özetle değerli oldukları kendilerine sezdirildiğinde, daha iyi güdülendikleri ve dolayısıyla daha iyi öğrendiklerini göstermektedir.

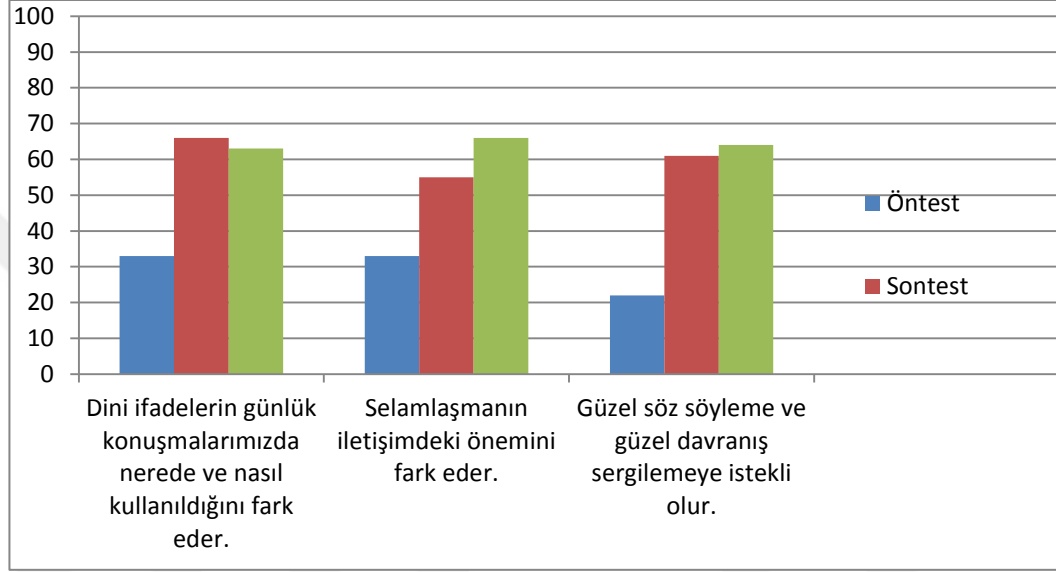
Eğitim sürecinde E3'ün “Güzel davranışın ne olduğunu bilir”, “Güzel sözün ne olduğunu bilir” gibi daha çok tanım gerektiren alt kazanımları edinmede zorlandığı; “Güzel davranışa örnek verir”, “Güzel söze örnek verir” gibi kazanımları ise daha kolay edindikleri gözlenmiştir. Öğrenciye tanım ile ilgili soru sorulduğunda öğrenci cevabını örnek üzerinde açıklamaya çalışmıştır. Örneğin “iyi davranış nedir” sorusunu öğrenci, arkadaşına kalem vererek açıklamaya çalışmıştır. Bu durum öğrencinin konuyu anladığını ancak yeterli sözcük dağarcığına sahip olmadığından ifade edemediğini göstermektedir.

Grafik 3.3'de görüldüğü gibi, inanç öğrenme alanında; söz konusu bu üç kazanımla ilgili ölçü araçlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak; sınıf ortamında ve

destek eğitim odasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı verilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin E3 için faydalı olduğu söylenebilir.

3.1.4. E4 Öğrencisine İlişkin İnanç Öğrenme Alanı Bulguları

Aşağıda yer alan Grafik 3.4'te E4'ün inanç öğrenme alanında yer alan üç kazanım ile ilgili ön test, son test ve kalıcılık testleri sonuçları görülmektedir.



Grafik 3.4. E4'ün İnanç Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)

“Dini ifadelerin günlük konuşmalarımızda nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder.” kazanımına ilişkin ön test (%33) ve son test (%66) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin E4'ün kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%66) ve kalıcılık testi (%63) sonuçları karşılaştırıldığında ise E4'ün öğrendiklerinin büyük bir kısmını unutmadığı ifade edilebilir.

“Selamlaşmanın iletişimdeki önemini fark eder.” kazanımına ilişkin ön test (%33) ve son test (%55) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin E4'ün kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%55) ve kalıcılık testi (%66) sonuçları karşılaştırıldığında ise E4'ün öğrendiklerini unutmadığı bilakis kalıcı hale getirdiği ifade edilebilir.

“Güzel söz söyleme ve güzel davranış sergilemeye istekli olur.” kazanımına ilişkin ön test (%22) ve son test (%61) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin

E4'ün kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%61) ve kalıcılık testi (%64) sonuçları karşılaştırıldığında ise E4'ün öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

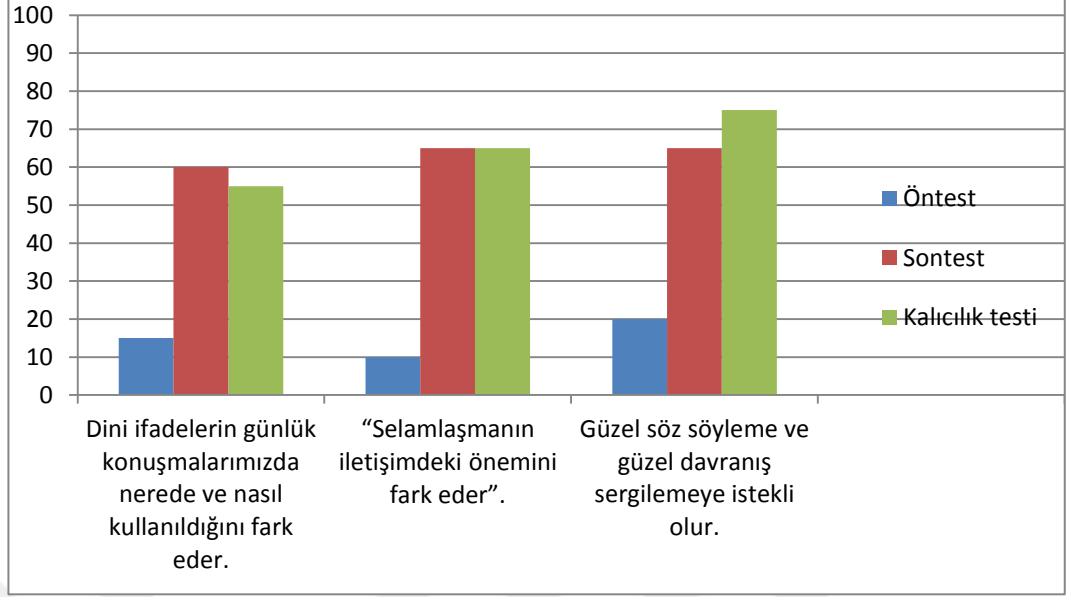
Ölçü araçlarından elde edilen verilere daha ayrıntılı bakıldığında öğrencinin selamlaşma ile ilgili öğrendiği yeni bilgilerden birini (Selamün aleyküm) sürekli kullandığı gözlemlenmiştir. Bunun da sebebi olarak, destek eğitim odasında eğitim veren öğretmenin daha çok bu ifadeyi kullandığı gözlemlenmiştir.

“Güzel davranışın ne olduğunu bilir”, “Güzel sözün ne olduğunu bilir.” gibi daha çok tanım gerektiren alt kazanımları edinmede zorlandıkları; “Güzel davranışa örnek verir”, “Güzel söze örnek verir” gibi kazanımları ise daha kolay edindikleri gözlemlenmiştir. Öğrenciye tanım ile ilgili soru sorulduğunda öğrenci cevabını örnek üzerinde açıklamaya çalışmıştır. E4, diğer 5 öğrenciye göre daha az ilerleme kaydetmiştir. Ailesinin ilgili olmasına ve rehabilitasyon merkezine devam etmesine rağmen bu öğrencinin diğerlerine göre daha az ilerleme kaydetme nedeni olarak, Vigotsky'nin belirttiği gibi öğrencinin yakınsal gelişim alanı olduğu söylenebilir.

Grafik 3.4'de görüldüğü gibi, inanç öğrenme alanında; söz konusu bu üç kazanımla ilgili ölçü araçlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak; sınıf ortamında ve destek eğitim odasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı verilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin bu öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

3.1.5. K1 Öğrencisine İlişkin İnanç Öğrenme Alanı Bulguları

Aşağıda yer alan Grafik 3.5'de, K1'in inanç öğrenme alanında yer alan üç kazanım ile ilgili ön test, son test ve kalıcılık testleri sonuçları görülmektedir.



Grafik 3.5. K1’in İnanç Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)

“Dini ifadelerin günlük konuşmalarımızda nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder.” kazanımına ilişkin ön test (%15) ve son test (%60) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin K1’in kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%60) ve kalıcılık testi (%55) sonuçları karşılaştırıldığında ise K1’in öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

“Selamlaşmanın iletişimdeki önemini fark eder.” kazanımına ilişkin ön test (%10) ve son test (%65) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin K1’in kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%65) ve kalıcılık testi (%65) sonuçları karşılaştırıldığında ise K1’in öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

“Güzel söz söyleme ve güzel davranış sergilemeye istekli olur.” kazanımına ilişkin ön test (%20) ve son test (%65) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin K1’in kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%65) ve kalıcılık testi (%75) sonuçları karşılaştırıldığında ise K1’in öğrendiklerini unutmadığı bilakis kalıcı hale getirdiği ifade edilebilir.

Ölçü araçlarından elde edilen verilere daha ayrıntılı bakıldığında öğrencinin alt kazanımlara ait başarıları arasında farklılık göze çarpmaktadır. Öğrencinin “Bismillah ve Elhamdülillah ifadelerinin nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder” alt kazanımlarını kolayca elde ederken, “Allah’a ısmarladık” ifadesinin nerede ve nasıl kullanıldığını

fark eder” alt kazanımını elde edemediği, hatta bu ifadeyi telaffuz etmede zorlandığına şahit olunmuştur. Bu durum, öğrencinin günlük hayatta kullanmadığı dini ifadeleri davranış haline getirmede zorlandığını göstermektedir.

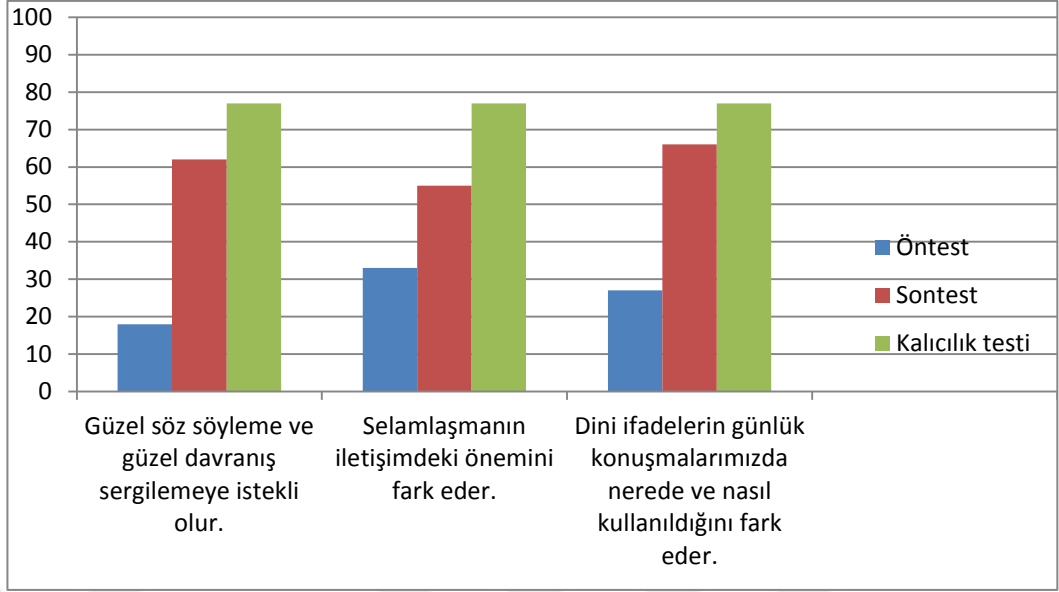
K1’in selamlaşma ile ilgili sık sık kullanılan ifadelerin hangi durumlarda kullanıldığı noktasında sıkıntı yaşadığı gözlemlenmiştir. Ancak öğrencinin zamanla iletişime başlama noktasında bu ifadelerden bir kısmını kullandığına ve davranış haline getirdiğine şahit olunmuştur.

K1’in , “Güzel davranışa örnek verir”, “Güzel söze örnek verir” gibi kazanımları daha kolay edindiği gözlemlenmiştir. Öğrenciye tanım ile ilgili soru sorulduğunda öğrenci cevabını örnek üzerinde açıklamaya çalışmıştır. Örneğin “İyi davranış nedir” sorusuna öğrenci, “İp atlama oyunu oynanırken oynamayı çok az bilen arkadaşı da oynatmaktır” şeklinde yanıt vermiştir. Bu durum öğrencilerin sosyal katılıma duyduğu ihtiyacı gösterirken, öğrencinin empati becerisini nasıl kullandığını da ortaya koymaktadır.

Grafik 3.5’de görüldüğü gibi, inanç öğrenme alanında; söz konusu bu üç kazanımla ilgili ölçü araçlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak; sınıf ortamında ve destek eğitim odasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı verilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin bu öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

3.1.6. K2 Öğrencisine İlişkin İnanç Öğrenme Alanı Bulguları

Aşağıda yer alan Grafik 3.6’da, K2’nin inanç öğrenme alanında yer alan üç kazanım ile ilgili ön test, son test ve kalıcılık testleri sonuçları görülmektedir.



Grafik 3.6. K2'nin İnanç Öğrenme alanında belirlenen kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)

“Dini ifadelerin günlük konuşmalarımızda nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder.” kazanımına ilişkin ön test (%18) ve son test (%62) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin K2'nin kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%62) ve kalıcılık testi (%77) sonuçları karşılaştırıldığında K2'nin öğrendiklerini unutmadığı bilakis daha kalıcı hale getirdiği ifade edilebilir.

“Selamlaşmanın iletişimdeki önemini fark eder.” kazanımına ilişkin ön test (%33) ve son test (%55) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin K2'nin kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%55) ve kalıcılık testi (%77) sonuçları karşılaştırıldığında ise K2'nin öğrendiklerini unutmadığı bilakis kalıcı hale getirdiği ifade edilebilir.

“Güzel söz söyleme ve güzel davranış sergilemeye istekli olur.” kazanımına ilişkin ön test (%27) ve son test (%66) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin K2'nin kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%66) ve kalıcılık testi (%77) sonuçları karşılaştırıldığında ise K2'nin öğrendiklerini unutmadığı bilakis kalıcı hale getirdiği ifade edilebilir.

Ölçü araçlarından elde edilen verilere daha ayrıntılı bakıldığında K2'nin alt kazanımlara ait başarıları arasında farklılık göze çarpmaktadır. Örneğin, öğrencinin “Allah şifa versin”, “Allah razı olsun”, “Bismillah” ve “Elhamdülillah” ifadelerinin

nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder” alt kazanımlarını tam olarak elde ederken, “Allah’a ısmarladık” ifadesinin nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder” alt kazanımında problem yaşadığı görülmüştür. Bu durum, öğrencinin toplumda daha az kullanılan, dini ifadeleri edinmede zorlandığını göstermektedir. Başlama aşamasında “Elhamdülillah’ı” kavramını telaffuz etmede sıkıntı yaşayan öğrenci daha sonra yemek yediğinde hem yemeği getirene hem de gerçek sahip olan Allah’a teşekkür ettiğini belirtmiştir. Ek olarak bu kavramın “Allah’ım sana teşekkür ederim” olduğunu söylemiştir.

İçine kapanık K2’nin zamanla açıldığı ve bu durumun onun başarı grafiğinin hep yukarı doğru bir seyir izlemesini etkilediği görülmüştür. Ayrıca zamanla öğrencinin iletişime başlama ve devam ettirme noktasında bu ifadelerden bir kısmını kullandığına ve davranış haline getirdiğine şahit olunmuştur. Öğrencinin zamanla dışa açılması, kendisine güvenini arttırmıştır. Derste yeterince kendini ifade etme imkânı bulamadığından içine kapanık öğrenci destek odası eğitim ile bu fırsatı elde etmiştir. Öğrencinin derse katılmasının, konuşmasının ve tartışmasının bilgiyi yapılandırmasına dolayısıyla başarısına olumlu katkı sağladığı ileri sürülebilir.

K2’nin “Güzel davranışın ne olduğunu bilir”, “Güzel sözün ne olduğunu bilir” gibi daha çok tanım gerektiren alt kazanımları edinmede zorlandığı; “Güzel davranışa örnek verir”, “Güzel söze örnek verir” gibi kazanımları ise daha kolay edindiği gözlenmiştir.

Grafik 3.6’da görüldüğü gibi, inanç öğrenme alanında; söz konusu bu üç kazanımla ilgili ölçü araçlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak; sınıf ortamında ve destek eğitim odasında verilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin bu öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

3.2. İBADET ÖĞRENME ALANINA İLİŞKİN BULGULAR

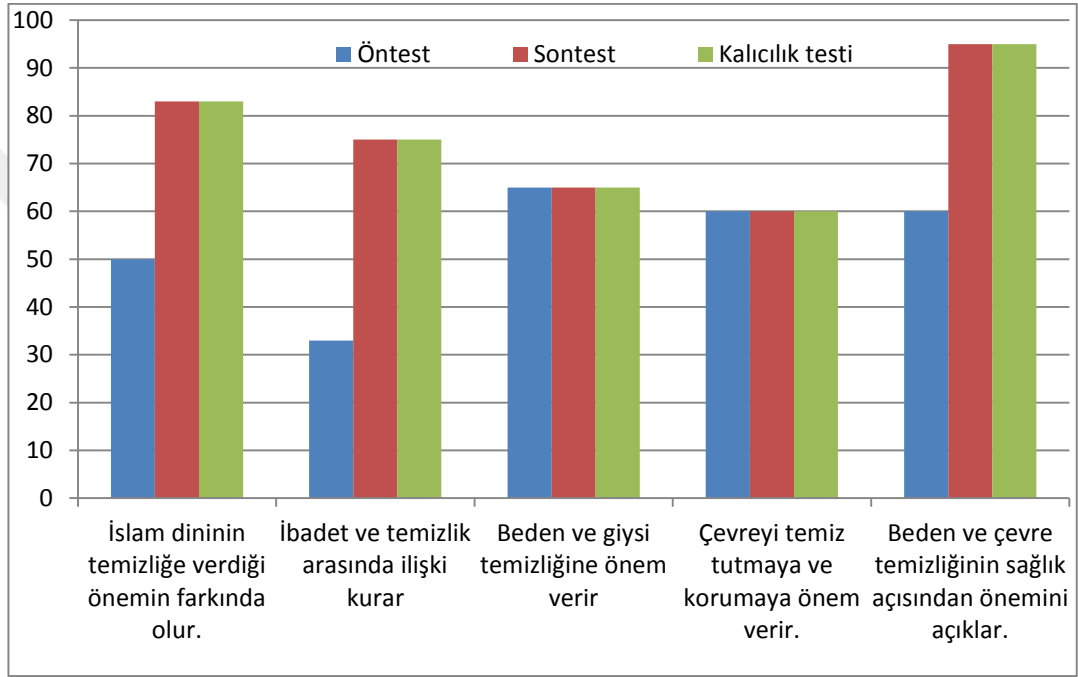
İbadet öğrenme alanına ilişkin İDKAB dersi öğretim programında 4. Sınıf öğrencilerine yönelik kazanımlar, sekiz (8) maddede verilmiştir. Bu çalışmada hafif düzey zihinsel engelli öğrencilere uygunluklarının test edilmesi için;

- İslam dininin temizliğe verdiği önemin farkında olur.
- İbadet ve temizlik arasında ilişki kurar.
- Beden ve giysi temizliğine önem verir.

- Çevreyi temiz tutmaya ve korumaya önem verir.
- Beden ve çevre temizliğinin sağlık açısından önemini açıklar.
şeklinde ifade edilen beş kazanım seçilmiştir.

3.2.1. E1 Öğrencisine İlişkin İbadet Öğrenme Alanı Bulguları

Aşağıda yer alan Grafik 3.7’de, E1’in ibadet öğrenme alanında yer alan beş kazanım ile ilgili ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları verilmektedir.



Grafik 3.7. E1’in İbadet Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)

“İslam dininin temizliğe verdiği önemin farkında olur.” kazanımına ilişkin ön test (%50) ve son test (%83) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin E1’in kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%83) ve kalıcılık testi (%83) sonuçları karşılaştırıldığında ise E1’in öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

“İbadet ve temizlik arasında ilişki kurar.” kazanımına ilişkin ön test (%33) son test (%75) ve sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin E1’in kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%75) ve kalıcılık testi (%75) sonuçları karşılaştırıldığında ise E1’in öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

“Beden ve giysi temizliğine önem verir.” kazanımına ilişkin ön test (%65), son test (%65) ve kalıcılık testi (%65) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin E1’in kazanımları elde etmesini etkilemediği söylenebilir.

“Çevreyi temiz tutmaya ve korumaya önem verir.” kazanımına ilişkin ön test (%60), son test (%60) ve kalıcılık testi (%60) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin E1’in kazanımları elde etmesini etkilemediği söylenebilir.

“Beden ve çevre temizliğinin sağlık açısından önemini açıklar.” kazanımına ilişkin ön test (%60) ve son test (%95) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin E1’in kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (95%) ve kalıcılık testi (%95) sonuçları karşılaştırıldığında ise E1’in öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

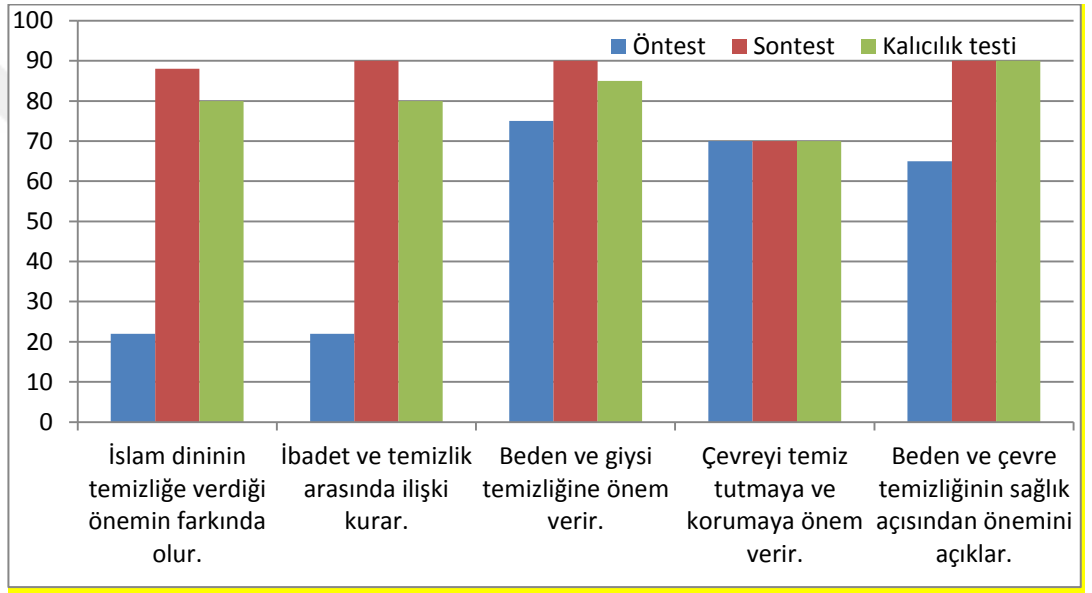
Ölçü araçlarından elde edilen verilere daha ayrıntılı bakıldığında, öğrencinin yaşamı üzerinden konu ile ilgili bildiklerini ortaya koymaya çalıştığı görülmüştür. Örneğin eğitim sürecinde öğrenci, el ve tırnak temizliğinin önemini kraker yeme üzerinden açıklamaya çalışmış ve şöyle demiştir: “Ellerimiz ve tırnaklarımız kirli ise kraker yerken pislik ağızımıza girer.” Bu durum öğrencinin deneyimleri üzerinden eğitim vermenin önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca niçin temiz olmamız gerekir? Soruna her defasında “ Allah öyle istiyor” demiştir. Öğrencinin kalıp olarak ezberlediği bu cümleyi tekrar etmesi ise; hafif düzey zihinsel engellilerin eğitimlerinde, özellikle öğretilecek kavramların önemini ortaya koymaktadır. Zira bu öğrenciler ekseriyetle hazır kalıpta kelime yapıları üzerinden iletişim kurmakta, düşünce geliştirmekte ve hayatlarını ikame etmeye çalışmaktadırlar.

E1’in “Beden ve giysi temizliğine önem verir.” ve “Çevreyi temiz tutmaya ve korumaya önem verir.” kazanımlarında başarı testi sonuçlarına göre ilerleme kaydetmemesinin nedeni bu kazanımların psiko motor düzeyinde ifade edilmiş olmasıdır. Bundan dolayı öğrencilerin eski davranışlarını terk edip yeni edindikleri kazanımlara ait bu davranışları kısa sürede edinmedikleri gözlenmiştir. Bu durum hafif düzey zihinsel engelli öğrencilerin davranış değiştirmesinin zorluğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu öğrencilere öğretilecek ilk bilgi, davranış vb. doğru olması çok önemlidir.

Grafik 3.7’de görüldüğü gibi, ibadet öğrenme alanında; söz konusu bu beş kazanım ile ilgili ölçü araçlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak; sınıf ortamında ve destek eğitim odasında yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına dayalı verilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin E1 öğrencisi için faydalı olduğu söylenebilir.

3.2.2. E2 Öğrencisine İlişkin İbadet Öğrenme Alanı Bulguları

Aşağıda yer alan Grafik 3.8’de, E2’in ibadet öğrenme alanında yer alan beş kazanım ile ilgili ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları verilmektedir.



Grafik 3.8. E2’in İbadet Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımları Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)

“İslam dininin temizliğe verdiği önemin farkında olur.” kazanımına ilişkin ön test (%22) ve son test (%88) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin E2’nin kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%88) ve kalıcılık testi (%80) sonuçları karşılaştırıldığında ise E2’nin öğrendiklerinin büyük çoğunluğunu unutmadığı ifade edilebilir.

“İbadet ve temizlik arasında ilişki kurar.” kazanımına ilişkin ön test (%22) ve son test (%90) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin E2’nin kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%90) ve kalıcılık testi (%80)

sonuçları karşılaştırıldığında ise E2'nin öğrendiklerinin büyük bir kısmını unutmadığı ifade edilebilir.

“Beden ve giysi temizliğine önem verir.” kazanımına ilişkin ön test (%75) ve son test (%90) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin E2'nin kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%90) ve kalıcılık testi (%85) sonuçları karşılaştırıldığında ise E2'nin öğrendiklerinin büyük bir kısmını unutmadığı ifade edilebilir.

“Çevreyi temiz tutmaya ve korumaya önem verir.” kazanımına ilişkin ön test (%70), son test (%70) ve kalıcılık testi (%70) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin E2'nin kazanımları elde etmesini etkilemediği söylenebilir.

“Beden ve çevre temizliğinin sağlık açısından önemini açıklar” kazanımına ilişkin son ön test (%65) ve test (%90) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin E2'nin kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%90) ve kalıcılık testi (%90) sonuçları karşılaştırıldığında ise E2'nin öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

Ölçü araçlarından elde edilen verilere daha ayrıntılı bakıldığında, eğitim sırasında E2'nin “Niçin temiz olmalıyız?” sorusuna “Allah temiz ol demiş”, ve “Niçin yere çöp atmamalıyız?” sorusuna “Allah yere çöp atma demiş” şeklinde cevap vermiştir. Öğrencinin bu cevapları onun öğrendiği kalıp ifadeleri pek çok durumda kullandığını göstermektedir. Bu durum öğrenci eğitiminde doğru kavramları kullanmanın önemini ortaya koymaktadır.

E2 destek eğitim odasındaki eğitimde, derse ait sınavda sınıftaki öğrencilerin büyük bir kısmından daha iyi not aldığını dile getirerek sevincini paylaşmak istemiştir. Rekabetçi bir eğitim ortamında sürekli akranlarından düşük not alan öğrenciler bir müddet sonra eğitimden zevk almamaya başlarlar. Sürekli başarısızlık hali öğrencilerin öz güvenlerini kırmakta ve bundan dolayı öğrenciler ders ya da derslere motive olamamaktadırlar. Bu olumsuz durumların yaşanmaması için her öğrencinin kendisini başarılı olarak kabul edebileceği eğitim ortamları hazırlanmaya çalışılmalıdır. Yukarıda ifade edilen E2'nin bu davranışı, hafif düzey zihinsel engelli öğrencilerin de başarıya duyduğu ihtiyacı ortaya koyması açısından önemlidir. Zaten başarıyı tattıktan sonra E2'nin öğrenmeye daha çok motive olduğuna şahit olunmuştur.

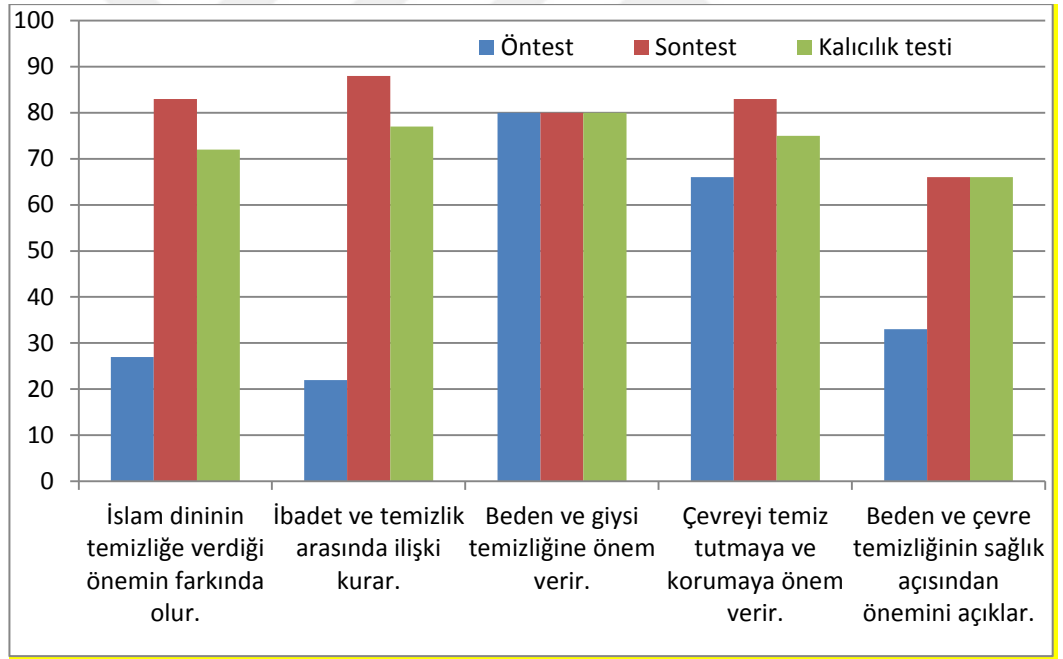
Grafik 3.8’de görüldüğü gibi, ibadet öğrenme alanında; söz konusu bu beş kazanım ile ilgili ölçü araçlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak; sınıf ortamında ve destek eğitim odasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı verilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin E2 öğrencisi için faydalı olduğu söylenebilir.

3.2.3. E3 Öğrencisine İlişkin İbadet Öğrenme Alanı Bulguları

E3 bu süreçte, Selçuklu ilkokulundan Eko İnşaat ilkokuluna geçtiğinden bu öğrenme alanına ilişkin bulguları elde edilememiştir.

3.2.4. E4 Öğrencisine İlişkin İbadet Öğrenme Alanı Bulguları

Aşağıda yer alan Grafik 3.9’da, E4’ün ibadet öğrenme alanında yer alan beş kazanım ile ilgili ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları verilmektedir.



Grafik 3.9. E4’ün İbadet Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımları Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)

“İslam dininin temizliğe verdiği önemin farkında olur.” kazanımına ilişkin ön test (%27) ve son test (%83) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin E4’ün kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%83) ve

kalicılık testi (%72) sonuçları karşılaştırıldığında ise E4'ün öğrendiklerinin çok azı hariç, unutmadığı ifade edilebilir.

“İbadet ve temizlik arasında ilişki kurar.” kazanımına ilişkin ön test (%22) ve son test (%88) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin E4'ün kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%88) ve kalicılık testi (%77) sonuçları karşılaştırıldığında ise E4'ün öğrendiklerinin çok azı hariç unutmadığı ifade edilebilir.

“Beden ve giysi temizliğine önem verir.” kazanımına ilişkin ön test (%80), son test (%80) ve kalicılık testi (%80) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin E4'ün kazanımları elde etmesini etkilemediği söylenebilir.

“Çevreyi temiz tutmaya ve korumaya önem verir.” kazanımına ilişkin ön test (%66), son test (%83) ve kalicılık testi (%75) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin E4'ün kazanımları elde etmesini olumlu etkilediği söylenebilir.

“Beden ve çevre temizliğinin sağlık açısından önemini açıklar” kazanımına ilişkin ön test (%33) ve son test (%66) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin E4'ün kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (66%) ve kalicılık testi (%66) sonuçları karşılaştırıldığında ise E4'ün öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

Ölçü araçlarından elde edilen verilere daha ayrıntılı bakıldığında E4'ün namaz için abdest almanın gerekliliğini, ailesinde gördükleri üzerinden ifade etmeye çalıştığı görülmüştür. Örneğin; “Babam suyu açar burayı burayı yıkar.” şeklinde abdesti ifade etmeye çalışmıştır. Örnekte dikkat çeken diğer bir husus ise öğrencinin abdest almayı bildiği ama bunu ifade edemediğidir.

E4, “Niçin temiz olmalıyız?” sorusuna “Kirli olmak bana yakışmaz.” şeklinde cevap vermiştir. Bu ifadenin ayrıntılarına inildiğinde annesinin kendisi için kullandığı bu ifadeyi öğrencinin kendisine mal ettiği görülmüştür. Aynı soruya farklı zamanda “Elbiselerimiz kirli ise çocuklar bize güler” yanıtını vermiştir. Öğrencinin temiz olduğu ve temiz giyindiği göz önüne alındığında da bu ifadenin de aileden öğrenildiği anlaşılmaktadır. Kendisine gülünmesinin kötü bir durum olduğunu deneyimleyen öğrencinin, bu kaygı ile temiz olmaya çalışması anlaşılır bir durumdur. Ancak

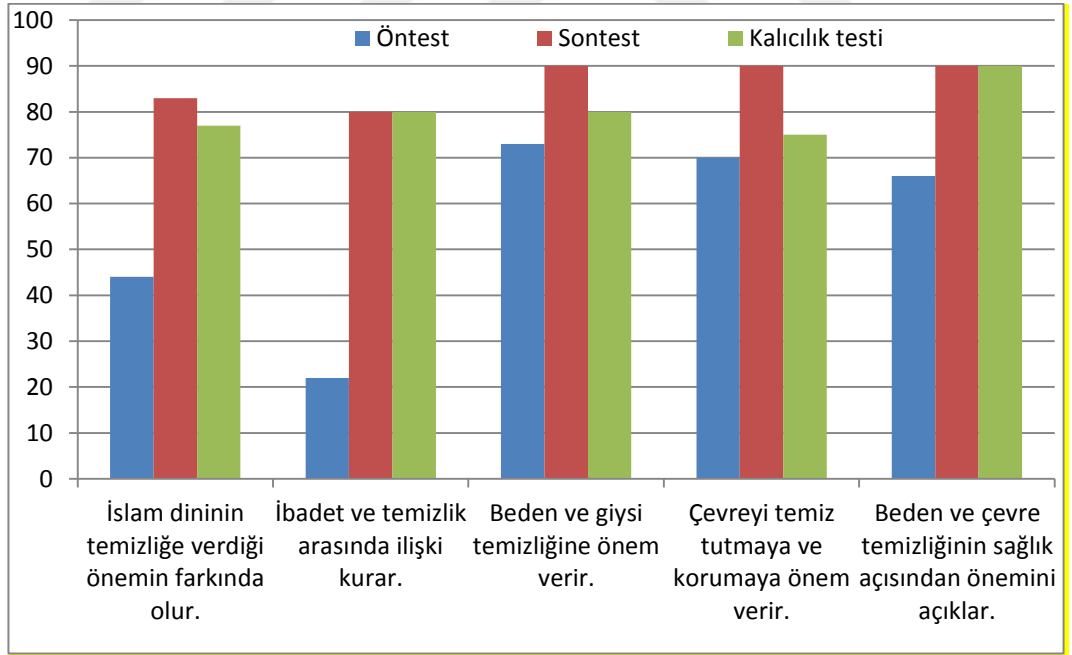
öğrencinin gerekliliğine inanarak temiz olmaya özen göstermesi daha tercih edilen bir durum olmalıdır.

E4'ün “Ayakkabılarımız çamurlu ise öğretmen kızar” ifadesi ise onun daha çok dıştan güdümlü bir birey olarak yetiştirildiğini ortaya koymaktadır. Oysa içten güdümlü olarak yetiştirilmek öğrencinin başkalarından bağımsız olarak doğru bildiğini yapmasına ve dolayısıyla özgüven edinmesine daha çok katkı sağlar.

Grafik 3.9'da görüldüğü gibi, ibadet öğrenme alanında; söz konusu bu beş kazanım ile ilgili ölçü araçlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak; sınıf ortamında ve destek eğitim odasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı verilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin E4 öğrencisi için faydalı olduğu söylenebilir.

3.2.5. K1 Öğrencisine İlişkin İbadet Öğrenme Alanı Bulguları

Aşağıda yer alan Grafik 3.10'da, K1'in ibadet öğrenme alanında yer alan beş kazanım ile ilgili ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları verilmektedir.



Grafik 3.10. K1'in İbadet Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımları Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)

“İslam dininin temizliğe verdiği önemin farkında olur.” kazanımına ilişkin ön test (%44) ve son test (%83) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin K1’in kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (83%) ve kalıcılık testi (%77) sonuçları karşılaştırıldığında ise K1’in öğrendiklerinin çok azı hariç unutmadığı ifade edilebilir.

“İbadet ve temizlik arasında ilişki kurar.” kazanımına ilişkin ön test (%22) ve son test (%80) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin K1’in kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%80) ve kalıcılık testi (%80) sonuçları karşılaştırıldığında ise K1’in öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

“Beden ve giysi temizliğine önem verir.” kazanımına ilişkin ön test (%73) ve son test (%90) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin K1’in kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%90) ve kalıcılık testi (%80) sonuçları karşılaştırıldığında ise K1’in öğrendiklerinin çok azı hariç unutmadığı ifade edilebilir.

“Çevreyi temiz tutmaya ve korumaya önem verir.” kazanımına ilişkin ön test (%70) ve son test (%90) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin K1’in kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%90) ve kalıcılık testi (%80) sonuçları karşılaştırıldığında ise K1’in öğrendiklerinin çok azı hariç unutmadığı ifade edilebilir.

“Beden ve çevre temizliğinin sağlık açısından önemini açıklar” kazanımına ilişkin ön test (%66) ve son test (%90) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin K1’in kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (90%) ve kalıcılık testi (%90) sonuçları karşılaştırıldığında ise K1’in öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

Ölçü araçlarından elde edilen verilere daha ayrıntılı bakıldığında; eğitim sürecinde hedef davranışı edindiğini ifade etmek için K1 “Ben kalemimi çöp kutusunun yanında açarım ve çöplerimi bu kutuya atarım” demiştir. Böylece istenilen davranışı edindiğini vurgulayarak öğretmenden takdir beklediğini ima etmiştir.

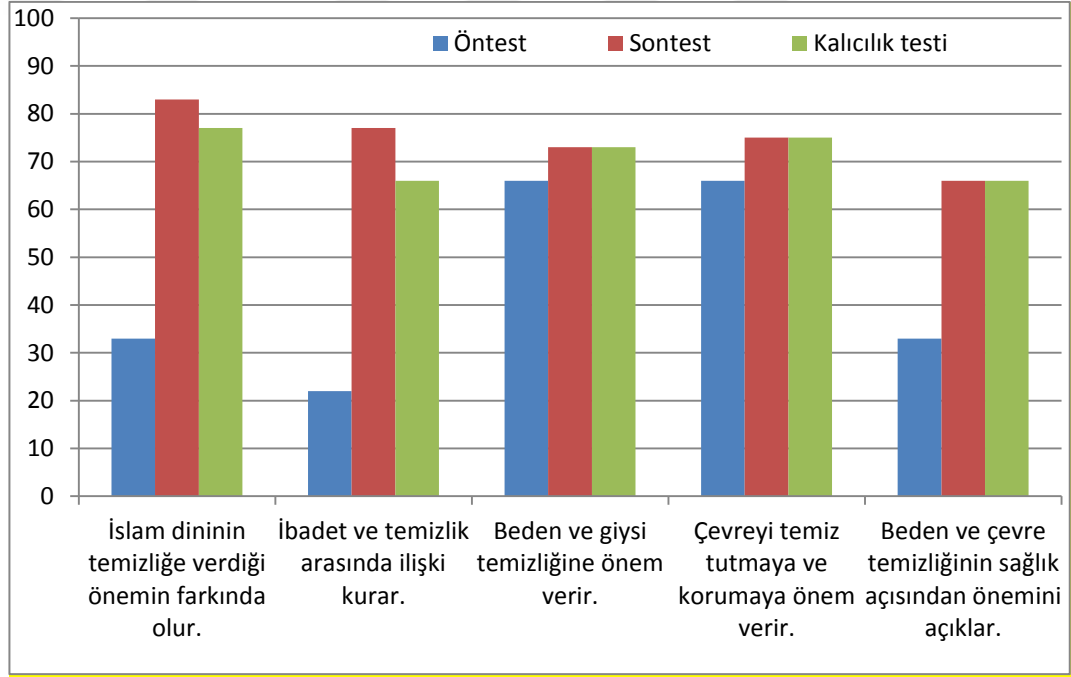
K1 “Niçin temiz olmalıyız?” sorusuna “Allah bizi sevsin. Allah bizi severse duamızı kabul eder” şeklinde cevap vermiştir. Benzer şekilde “Namazda niçin temizliğe riayet etmeliyiz” sorusuna; “Allah’ın yanına temiz gitmek için” cevabını vermiştir. Bu

örnekler fırsat verildiğinde zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin düşünme becerilerini geliştirebildiklerini ortaya koymaktadır.

Grafik 3.10'da görüldüğü gibi, ibadet öğrenme alanında; söz konusu bu beş kazanım ile ilgili ölçü araçlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak; sınıf ortamında ve destek eğitim odasında yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına dayalı verilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin K1 öğrencisi için faydalı olduğu söylenebilir.

3.2.6. K2 Öğrencisine İlişkin İbadet Öğrenme Alanı Bulguları

Aşağıda yer alan Grafik 3.11'de, K2'nin ibadet öğrenme alanında yer alan beş kazanım ile ilgili ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları verilmektedir.



Grafik 3.11. K2'nin İbadet Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımları Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)

“İslam dininin temizliğe verdiği önemin farkında olur.” kazanımına ilişkin ön test (%33) ve son test (%83) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin K2'nin kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (83%) ve kalıcılık testi (%77) sonuçları karşılaştırıldığında ise K2'nin öğrendiklerinin çok azı hariç unutmadığı ifade edilebilir.

“İbadet ve temizlik arasında ilişki kurar.” kazanımına ilişkin ön test (%22) ve son test (%77) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin K2'nin kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%77) ve kalıcılık testi (%66) sonuçları karşılaştırıldığında ise K2'nin öğrendiklerinin çok azı hariç unutmadığı ifade edilebilir.

“Beden ve giysi temizliğine önem verir.” kazanımına ilişkin ön test (%66) ve son test (%73) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin K2'nin kazanımları elde etmesine az da olsa olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%73) ve kalıcılık testi (%73) sonuçları karşılaştırıldığında ise K2'nin öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

“Çevreyi temiz tutmaya ve korumaya önem verir.” kazanımına ilişkin ön test (%66) ve son test (%75) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin K2'nin kazanımları elde etmesine çok az olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (75%) ve kalıcılık testi (%75) sonuçları karşılaştırıldığında ise K2'nin öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

“Beden ve çevre temizliğinin sağlık açısından önemini açıklar” kazanımına ilişkin ön test (%33) ve son test (%66) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin K2'nin kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (66%) ve kalıcılık testi (%66) sonuçları karşılaştırıldığında ise K2'nin öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

Grafik 3.11'de görüldüğü gibi, ibadet öğrenme alanında; söz konusu bu beş kazanım ile ilgili ölçü araçlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak; sınıf ortamında ve destek eğitim odasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı verilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin K2 öğrencisi için faydalı olduğu söylenebilir.

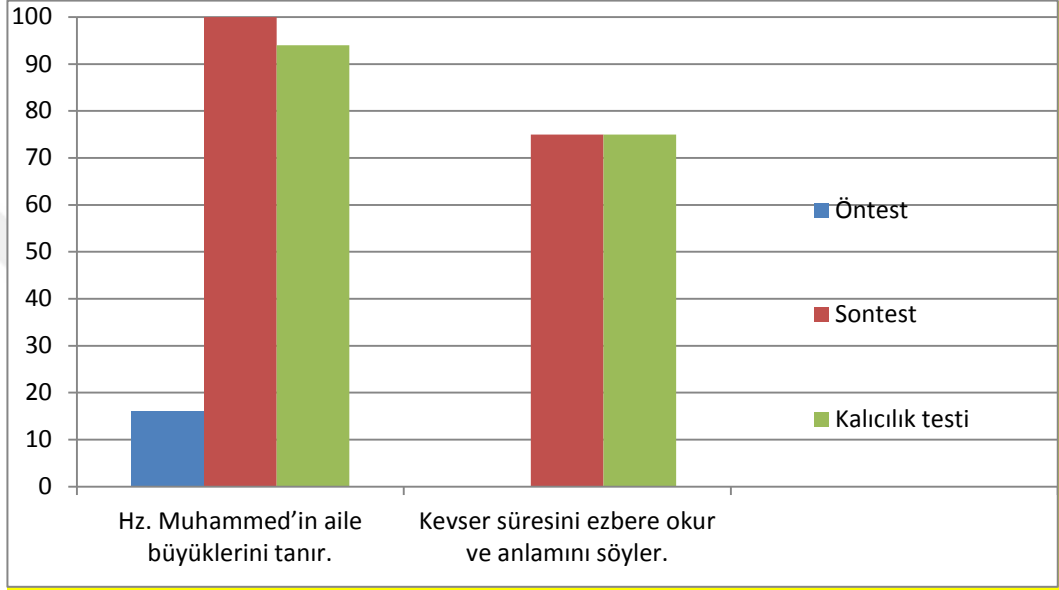
3.3. HZ. MUHAMMED (SAV) ÖĞRENME ALANINA İLİŞKİN BULGULAR

HZ. Muhammed (Sav) öğrenme alanına ilişkin İDKAB dersi öğretim programında 4. Sınıf öğrencilerine yönelik kazanımlar, sekiz (8) maddede verilmiştir. Bu çalışmada ise zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerine uygunluklarının test edilmesi için; aşağıda yer alan iki kazanım seçilmiştir.

- Hz. Muhammed'in aile büyüklerini tanır.
- Kevser suresini ezbere okur ve anlamını söyler.

3.3.1. E1 Öğrencisine İlişkin Hz. Muhammed (Sav) Öğrenme Alanı Bulguları

Aşağıda yer alan Grafik 3.12'de, E1'in Hz. Muhammed (Sav) öğrenme alanında yer alan iki kazanım ile ilgili ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları verilmektedir.



Grafik 3.12. E1'in Hz. Muhammed (Sav) Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)

“Hz. Muhammed'in aile büyüklerini tanır.” kazanımına ilişkin ön test (%16) ve son test (%100) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin E1'in kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%100) ve kalıcılık testi (%94) sonuçları karşılaştırıldığında ise E1'in öğrendiklerinin çok azı hariç unutmadığı ifade edilebilir.

“Kevser suresini ezbere okur ve anlamını söyler.” kazanımına ilişkin ön test (%0) ve son test (%75) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin E1'in kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%75) ve kalıcılık testi (%75) sonuçları karşılaştırıldığında ise E1'in öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

Ölçü araçlarından elde edilen verilere daha ayrıntılı bakıldığında; E1'in Hz. Muhammed'in aile büyüklerini tanımadığı görülmüştür. Konu ile ilgili sorulara verdiği

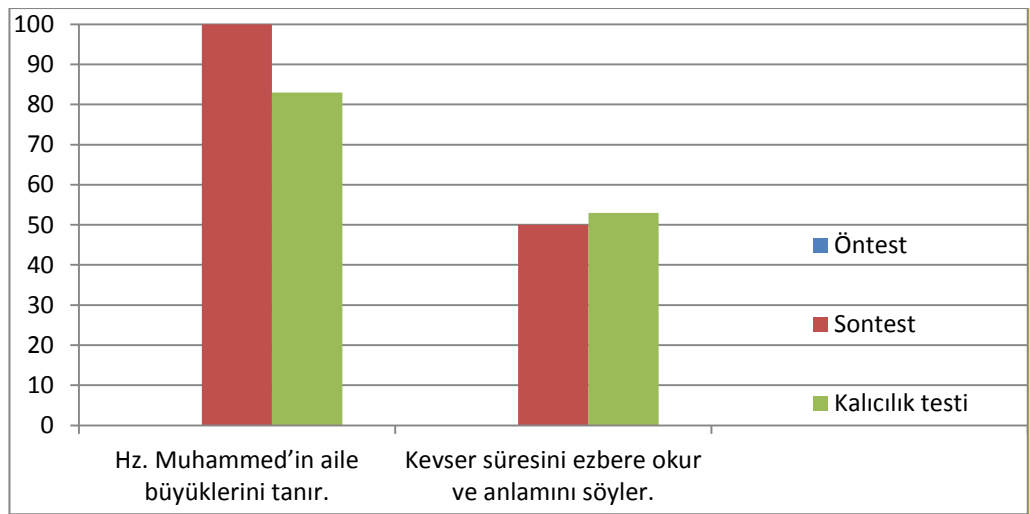
yanıtlar dikkatlice incelendiğinde öğrencinin, Mustafa Kemal'in aile büyüklerini Hz. Muhammed'in aile bireyleri olarak ifade ettiği görülmüştür. Örneğin, Hz. Muhammed'in annesinin adı nedir? sorusuna cevap olarak "Zübeyde" diye yanıt vermiştir. Milli Önderin, okul ortamında kendisinden çokça bahsedilmesinden ötürü, öğrenci tarafından İslam dininin peygamberi ile karıştırıldığı söylenebilir.

Eğitim sürecinde öğrenciye "Kevser ne anlamına gelmektedir?" diye sorulduğunda öğrenci "yani kurban kesmek" demiştir. Öğrencinin cevabı incelendiğinde öğrencinin "kesmek" fiili ile "kevser" ibareleri karıştırdığı görülmüştür. Öğrenci ses olarak birbirine benzeyen bu sözcükleri aynı şekilde kodlamıştır. Bu durum, dil becerilerinde akranlarına nazaran geride olan bu öğrencilerin kavramları doğru öğrenmelerine önem vermenin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Grafik 3.12'de görüldüğü gibi, Hz. Muhammed (Sav) öğrenme alanında; söz konusu bu iki kazanım ile ilgili ölçü araçlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak; sınıf ortamında ve destek eğitim odasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı verilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin E1 öğrencisi için faydalı olduğu söylenebilir.

3.3.2. E2 Öğrencisine İlişkin Hz. Muhammed (Sav) Öğrenme Alanı Bulguları

Aşağıda yer alan Grafik 3.13'de, E2'nin Hz. Muhammed (Sav) öğrenme alanında yer alan üç kazanım ile ilgili ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları verilmektedir.



Grafik 3.13. E2'nin Hz. Muhammed (Sav) Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)

“Hz. Muhammed’in aile büyüklerini tanır.” kazanımına ilişkin ön test (%0) ve son test (%100) ve sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin E2’nin kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%100) ve kalıcılık testi (%83) sonuçları karşılaştırıldığında ise E2’nin öğrendiklerinin çok azı hariç unutmadığı ifade edilebilir.

“Kevser suresini ezbere okur ve anlamını söyler.” kazanımına ilişkin ön test (%0) ve son test (%50) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin E2’nin kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%50) ve kalıcılık testi (%53) sonuçları karşılaştırıldığında ise E2’nin öğrendiklerini unutmadığı bilakis daha kalıcı hale getirdiği ifade edilebilir.

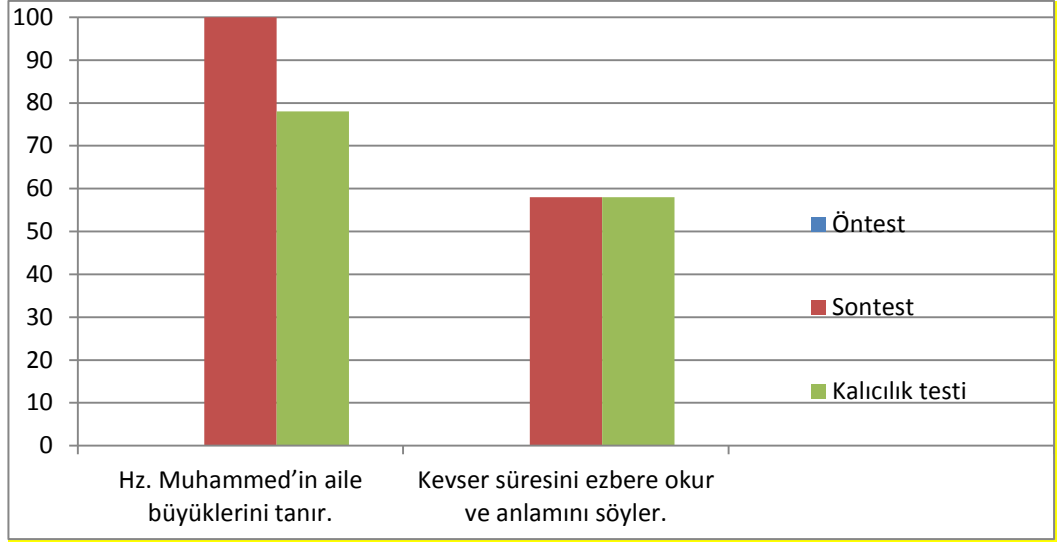
Ölçü araçlarından elde edilen verilere daha ayrıntılı bakıldığında; E2’nin Kevser suresini ezberlemekte zorlanmasına rağmen Kur’an’ın iniş sürecini ve maksadına idrak edebildiği görülmüştür. Örneğin öğrenci, “Kevser Kur’an surelerinden bir tanedir. Allah peygambere söylemiştir. Peygamberde yanındakilere söylemiştir. Onlarda sonraki insanlara söylemiştir. Onlar da bizlere söylemiştir.” Şeklinde Kur’an’ın aktarılma sürecini ifade etmiştir.

Hz. Muhammed’in aile büyükleri ile ilgili ön test sonuçlarının çok düşük çıkması, buldukları çevreden kaynaklanmaktadır. Zira çok kısa sürede öğrencilerin belirlenen alt kazanımlara ulaştıkları görülmüştür. Kevser suresi ile ilgili başarının istenen düzeyde olmaması ise benzer şekilde sınıf dışından öğrencinin yeterli destek almaması ve bulunduğu ortamda öğrendiği bu bilgileri kullanmaması ile açıklanabilir.

Grafik 3.13’de görüldüğü gibi, Hz. Muhammed (Sav) öğrenme alanında; söz konusu bu iki kazanım ile ilgili ölçü araçlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak; sınıf ortamında ve destek eğitim odasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı verilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin E2 öğrencisi için faydalı olduğu söylenebilir.

3.3.3. E3 Öğrencisine İlişkin Hz. Muhammed (Sav) Öğrenme Alanı Bulguları

Aşağıda yer alan Grafik 3.14’de, E3’ün Hz. Muhammed (Sav) öğrenme alanında yer alan iki kazanım ile ilgili ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları verilmektedir.



Grafik 3.14. E3'ün Hz. Muhammed (Sav) Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)

“Hz. Muhammed’in aile büyüklerini tanır.” kazanımına ilişkin ön test (%0) ve son test (%100) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin E3’ün kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%100) ve kalıcılık testi (%78) sonuçları karşılaştırıldığında ise E3’ün öğrendiklerinin büyük bir kısmını unutmadığı ifade edilebilir.

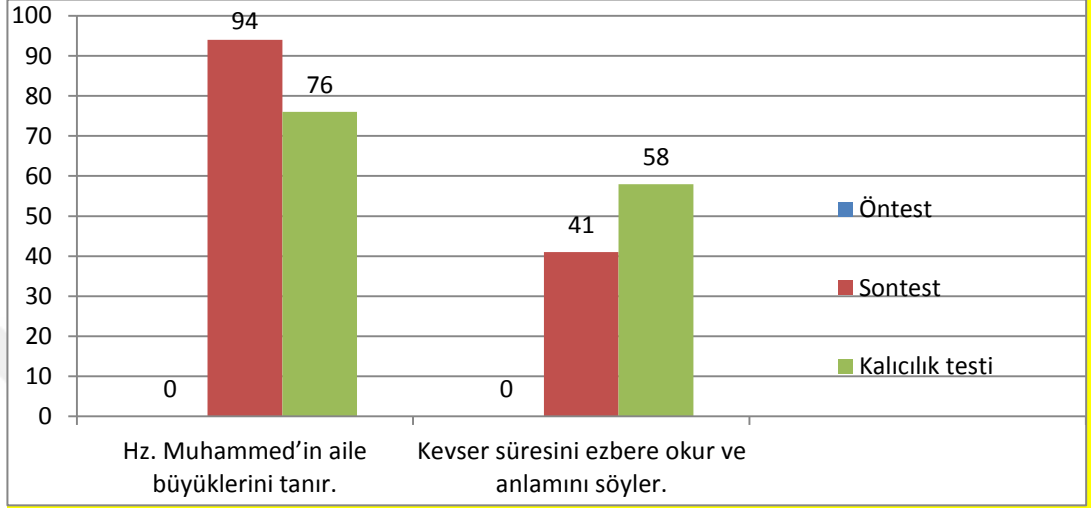
Bilişsel alanın bilme düzeyine ait olan ve sık sık kullanılmayan bilgilerin kısa sürede unutulması normaldir. Dolayısıyla bu zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerine yönelik eğitimde daha çok günlük hayatta kullanacakları bilgilerin öğretilmesine öncelik verilmelidir.

“Kevser suresini ezbere okur ve anlamını söyler.” kazanımına ilişkin ön test (%0) ve son test (%58) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin E3’ün kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%58) ve kalıcılık testi (%58) sonuçları karşılaştırıldığında ise E3’ün öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

Grafik 3.14’de görüldüğü gibi, Hz. Muhammed (Sav) öğrenme alanında; söz konusu bu iki kazanım ile ilgili ölçü araçlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak; sınıf ortamında ve destek eğitim odasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı verilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin E3 öğrencisi için faydalı olduğu söylenebilir.

3.3.4. E4 Öğrencisine İlişkin Hz. Muhammed (Sav) Öğrenme Alanı Bulguları

Aşağıda yer alan Grafik 3.15'te, E4'ün Hz. Muhammed (Sav) öğrenme alanında yer alan iki kazanım ile ilgili ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları verilmektedir.



Grafik 3.15. E4'in Hz. Muhammed (Sav) Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)

“Hz. Muhammed'in aile büyüklerini tanır.” kazanımına ilişkin ön test (%0) ve son test (%94) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin E4'ün kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%94) ve kalıcılık testi (%76) sonuçları karşılaştırıldığında ise E4'ün öğrendiklerinin büyük bir kısmını unutmadığı ifade edilebilir.

“Kevser suresini ezbere okur ve anlamını söyler.” kazanımına ilişkin ön test (%0) ve son test (%41) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin E4'ün kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%41) ve kalıcılık testi (%58) sonuçları karşılaştırıldığında ise E4'ün öğrendiklerini unutmadığı bilakis ailesinden aldığı destekle bilgisini daha da arttırdığı ifade edilebilir.

Ölçü araçlarından elde edilen verilere daha ayrıntılı bakıldığında; E4'ün öğrendiği yanlış bilginin düzeltilmesindeki zorluklar görülür. Örneğin, eğitim sürecinde öğrenciye, Peygamberimizin adı nedir? Sorusu sorulduğunda, “Abbas” yanıtını vermiştir. Doğru cevap birkaç kez öğrenci ile beraber tekrarlanmasına rağmen, öğrenci aynı hatayı yapmaya devam etmiştir. Devamında “Abbas peygamberimizin amcasıdır”

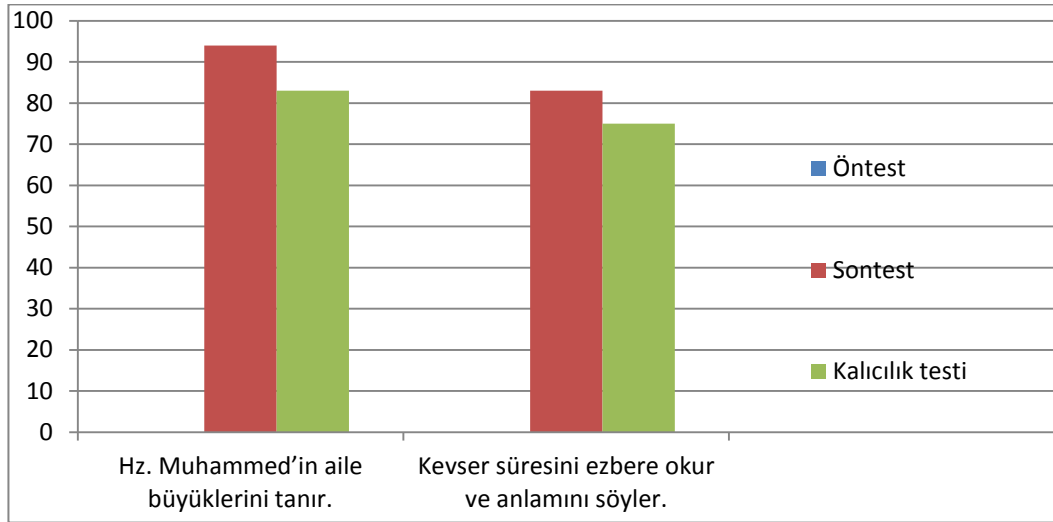
ifadesi söylenmiştir. Daha sonra tekrar peygamberimizin adı nedir? Sorusu sorulduğunda öğrenci “Abbas” yanıtını verdikten hemen sonra ama Abbas peygamberin amcasıdır ifadesini eklemiştir. Ve nihayet doğru cevabı bulmuştur. Bu durum zihinsel engelli bireylerin öğrendikleri yanlış bilgileri düzeltmenin zorluğunu göstermektedir.

Öğrencinin Hz. Muhammed’in aile bireylerinden her bahsettiğinde “Hazreti” ibaresini kullandığı görülmüştür. Kullanma sebebi incelendiğinde, mütedeyyin bir aileden gelen öğrencinin bu ibareyi saygı ifadesi olarak kabul ettiği ve kullandığı görülmüştür (Çalışma sürecinde öğrenci velileri ile tanışılmıştır).

Grafik 3.15’de görüldüğü gibi, Hz. Muhammed (Sav) öğrenme alanında; söz konusu bu iki kazanım ile ilgili ölçü araçlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak; sınıf ortamında ve destek eğitim odasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı verilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin E4 öğrencisi için faydalı olduğu söylenebilir.

3.3.5. K1 Öğrencisine İlişkin Hz. Muhammed (Sav) Öğrenme Alanı Bulguları

Aşağıda yer alan Grafik 3.16’da, K1’in Hz. Muhammed (Sav) öğrenme alanında yer alan iki kazanım ile ilgili ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları verilmektedir.



Grafik 3.16. K1’in Hz. Muhammed (Sav) Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)

“Hz. Muhammed’in aile büyüklerini tanır.” kazanımına ilişkin ön test (%0) ve son test (%94) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin K1’in kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%94) ve kalıcılık testi (%83) sonuçları karşılaştırıldığında ise K1’in öğrendiklerinin çok azı hariç unutmadığı ifade edilebilir.

“Kevser suresini ezbere okur ve anlamını söyler.” kazanımına ilişkin ön test (%0) ve son test (%83) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin K1’in kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%83) ve kalıcılık testi (%75) sonuçları karşılaştırıldığında ise K1’in öğrendiklerinin çok azı hariç unutmadığı ifade edilebilir.

Ölçü araçlarından elde edilen verilere daha ayrıntılı bakıldığında; eğitim sürecinde özellikle başlangıç aşamasında öğrencinin, Mustafa Kemal ile ilgili bilgileri Hz. Muhammed’in aile büyükleri ile ilişkilendirdiği görülmüştür. Örneğin Hz. Muhammed’in dedesinin ismi nedir? sorusuna “Atatürk” cevabını vermiştir. Aynı şekilde Hz. Muhammed’in annesinin ismi olarak Zübeyde’yi zikretmiştir. Dahası eğitim sürecinde öğrencinin yanlış öğrendiği bilgiyi düzeltilmesinin oldukça zor ve zaman aldığı görülmüştür. Örneğin öğrenci ön testte Hz. Muhammed’in annesinin adını Zübeyde olarak söylemiştir. Eğitimde doğruyu öğrenmiştir. Son testte de öğrendiği doğru yanıtı tekrarlamıştır. Ancak iki hafta sonra yapılan kalıcılık testinde öğrencinin başlangıçta ifade ettiği yanlış cevaba geri döndüğü görülmüştür.

K1’in öğrenmede zorlandığı diğer bir nokta, Hz. Muhammed’in amcasının ismi Ebu Talip ile dedesinin ismi Abdulmuttalip isimleridir. Alıcı dil ve ifade edici dil becerileri yeterince gelişmediğinden öğrenci, bu isimleri hem telaffuzunda hem de bir birinden ayırmada problem yaşamıştır.

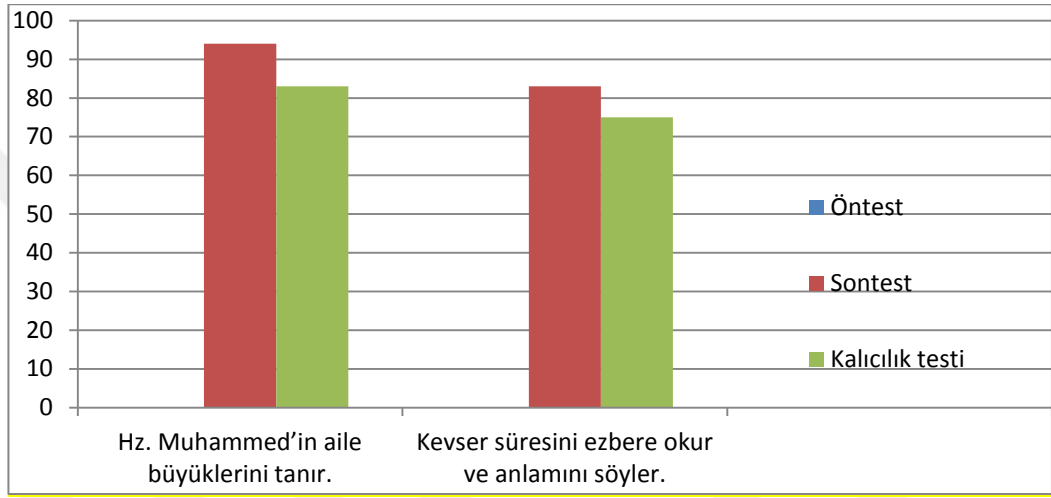
Eğitim sürecinde K1’in öğrenmede zorlandığı diğer bir nokta ise “nimet” kavramıdır. “Kevser” kavramının anlamı ile ilgili nimet yerine, öğrencinin bildiği nesnelere ve kavramlar üzerinden eğitim sürdürülmüştür. Bunun neticesi olarak “Kevser ne anlama geliyor?” sorusuna öğrenci, “Allah bize ayakkabı verdi, elbise verdi cevabını” vermiştir.

Grafik 3.16’da görüldüğü gibi, Hz. Muhammed (Sav) öğrenme alanında; söz konusu bu iki kazanım ile ilgili ölçü araçlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak;

sınıf ortamında ve destek eğitim odasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı verilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin K1 öğrencisi için faydalı olduğu söylenebilir.

3.3.6. K2 Öğrencisine İlişkin Hz. Muhammed (Sav) Öğrenme Alanı Bulguları

Aşağıda yer alan Grafik 3.17’de, K2’nin Hz. Muhammed (Sav) öğrenme alanında yer alan iki kazanım ile ilgili ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları verilmektedir.



Grafik 3.17. K2’nin Hz. Muhammed (Sav) Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)

“Hz. Muhammed’in aile büyüklerini tanır.” kazanımına ilişkin ön test (%0) ve son test (%94) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin K2’nin kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%94) ve kalıcılık testi (%83) sonuçları karşılaştırıldığında ise K2’nin öğrendiklerinin çok azı hariç unutmadığı ifade edilebilir.

“Kevser suresini ezbere okur ve anlamını söyler.” kazanımına ilişkin ön test (%0) ve son test (%83) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin K2’nin kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%83) ve kalıcılık testi (%75) sonuçları karşılaştırıldığında ise K2’nin öğrendiklerinin çok azı hariç unutmadığı ifade edilebilir.

Ölçü araçlarından elde edilen verilere daha ayrıntılı bakıldığında; öğrencilerin zihinsel becerilerini kullanıp genelleme yapabildikleri görülür. Örneğin eğitim

sürecinde Kevser kapsamına giren nimetler ile ilgili olarak diğer öğrenciler “Allah bize su vermiş, bu kevserdir; Allah bize vücut vermiş, bu kevserdir; Allah bize elbise vermiş, bu kevserdir vb. şeklinde cevaplar verdikten sonra K2, “Yani Allah bize her şeyi vermiş ve her şey kevserdir” genellemesinde bulunmuştur. Ayrıca E1 gibi K2 de “kevser” ve “kesmek” kavramlarını ayırt etmede problem yaşamıştır. Kevser ibaresini kesmek ile ilişkilendirmiştir.

Kevser suresinde Allah nelerden bahsediyor? Sorusunu öğrenci, bir önceki ünite de geçen temizlik ifadesini de ekleyerek cevaplamıştır. Önceki ünite de Allah’ın temiz olmamızı istediği, temiz olduğumuzda Allah’ın bizi daha çok sevdiği vb. konularına değinilmişti. Öğrencinin daha önce öğrendiği bilgileri Allah ortak noktasından hareketle kullanması, öğrencilerin kimi bilgileri transfer ettiğinin işareti olarak değerlendirilebilir.

Grafik 3.17’de görüldüğü gibi, Hz. Muhammed (Sav) öğrenme alanında; söz konusu bu iki kazanım ile ilgili ölçü araçlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak; sınıf ortamında ve destek eğitim odasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı verilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin K2 öğrencisi için faydalı olduğu söylenebilir.

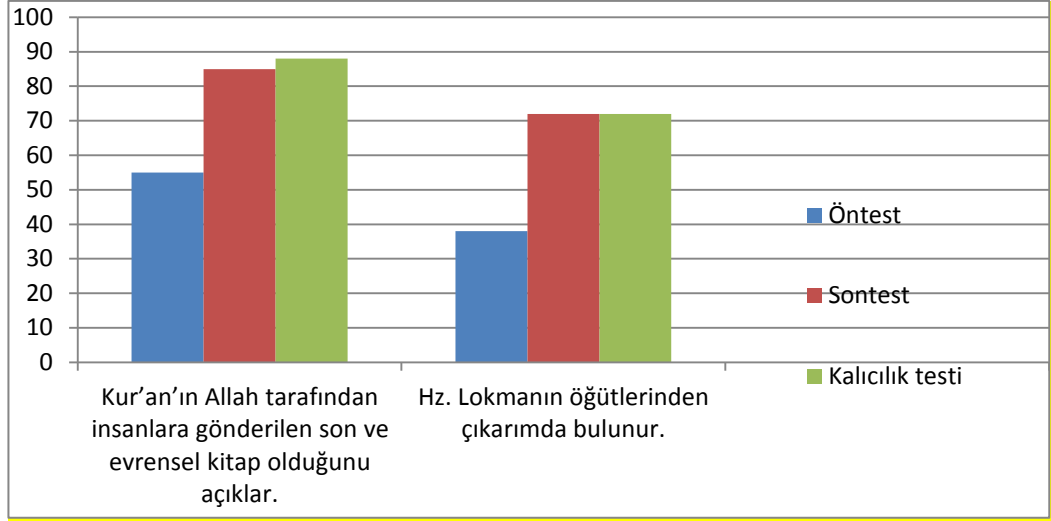
3.4. KUR’AN VE YORUMU ÖĞRENME ALANINA İLİŞKİN BULGULAR

Kur’an-ı Kerim ve Yorumu öğrenme alanına ilişkin İDKAB dersi öğretim programında 4. sınıf öğrencilerine yönelik kazanımlar beş (5) maddede verilmiştir. Bu çalışmada ise zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilere uygunluklarının test edilmesi için; aşağıda yer alan iki kazanım seçilmiştir.

- Kur’an’ın Allah tarafından insanlara gönderilen son ve evrensel kitap olduğunu açıklar.
- Hz. Lokman’ın öğütlerinden çıkarımda bulunur.

3.4.1. E1 Öğrencisine İlişkin Kur’an ve Yorumu Öğrenme Alanı Bulguları

Aşağıda yer alan Grafik 3.18’de, E1’in Kur’an ve Yorumu öğrenme alanında yer alan iki kazanım ile ilgili ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları verilmektedir.



Grafik 3.18. E1'in Kur'an ve Yorumu Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)

“Kur'an'ın Allah tarafından insanlara gönderilen son ve evrensel kitap olduğunu açıklar.” kazanımına ilişkin ön test (%55) ve son test (%85) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin E1'in kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%85) ve kalıcılık testi (%88) sonuçları karşılaştırıldığında ise E1'in öğrendiklerini unutmadığı bilakis daha kalıcı hale getirdiği ifade edilebilir.

“Hz. Lokman'ın öğütlerinden çıkarımda bulunur.” kazanımına ilişkin ön test (%38) ve son test (%72) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin E1'in kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%85) ve kalıcılık testi (%88) sonuçları karşılaştırıldığında ise E1'in öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

Ölçü araçlarından elde edilen verilere daha ayrıntılı bakıldığında öğrencinin, Hz. Lokman'ın oğluna öğütlerini bağlamdan çıkaramadıkları ve öğütleri ezberleyemedikleri görülmüştür. Ancak bölümlere ayrıldıklarında ve öğrenci seviyesine uyarlandıklarında öğrencinin öğütleri yorumlayabildiği ve kendisine uyarlayabildiği görülmüştür.

Allah niçin vahiy göndermiştir? Sorusuna E1; öğretmenin sözünü kesmemek, ablamızın sözünü kesmemek, annemizin sözünü kesmemek şeklinde yanıt vermiştir. Cevabı irdelendiğinde öğrencinin vahiy kendisine uyarladığı görülür. Çok hareketli olan öğrenciye yönelik “sözümü kesme” uyarısını vahyin geliş amacı ile

ilişkilendirmesi, öğrencinin yaptığı şeyin yanlış olduğunu ama kendisini bundan alamadığına da yorumlanabilir.

Kur'an ile ilgili ne öğrenmek istiyorsun? sorusuna öğrencinin verdiği yanıtlar dikkat çekicidir: "Akrabalarımın ruhlarına okumak için Fatiha öğrenmek istiyorum. Güzel ses ile Kur'an okumak istiyorum. Çünkü çok güzel." Öğrenci iki şey için Kur'an öğrenmek istemektedir. İlki toplumdan kültürel olarak aldığı ölenlerin ruhuna Kur'an okumak geleneği. Öğrenci de ölen akrabaların ruhlarına Kur'an okumak istediğini belirtmiştir. İkincisi ve önemlisi ise öğrencinin Kur'an'ın güzel okunmasından duyduğu zevktir. Öğrenci bu zevki daha iyi yaşamak için kendisi de Kur'an'ı güzel bir ses ile okumak istediğini belirtmek istemiştir.

İlahi kitap nedir? sorusuna öğrenci "kelime-i şهادettir", çünkü "Eşhedu enlailahe illallah"da ilah kavramı vardır." demiştir. Öğrencinin bu çağrışımla ilah kavramını yorumlaması dikkat çekicidir.

Allah'ın her şeyi görme konusu ile ilgili; "Kötülük yapmayalım diye bizi izliyor." Mesela "Allah sigara içenleri izliyor ve onları görür" demiştir. Burada dikkat edilmesi gereken bir husus, sadece disiplin aracı olarak Allah'ın her yerde olduğu ve bireyi izlediği anlayışını vermemektir. Zira bu anlayış çocuğun Allah kavramına olumsuz bir anlam yüklemesine sebep olabilir.

Kalıcılık testinde Allah niçin vahiy göndermiştir? sorusuna bir önceki derste Hz. Lokman'ın oğluna öğütleri bölümünde geçen ilkeleri sıralamıştır. Bu bulgu da öğrencinin yerine göre öğrendiği bilgileri farklı alanlarda kullandığına yorumlanabilir.

Anne babana nasıl iyi davranırsın? sorusuna öğrencinin verdiği cevap, medyadan etkilenmesini de ortaya koymaktadır: "Anneler gününde bir çiçek, babalar gününde bir saat alarak onlara iyi davranırım."

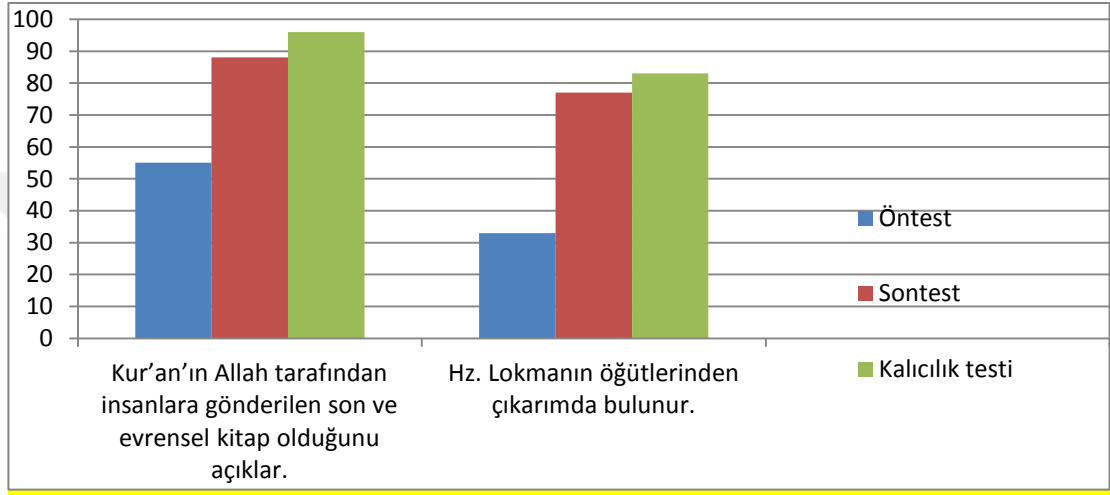
Gösterişten uzak durma konusunda öğrencinin verdiği cevap düşündürücüdür: "Ablam ödevimi yapıyor, öğretmene diyorum ben yaptım" bu yanlış, gösteriş yapmamalıyız. Bu bulgu, öğrencinin doğru ile yanlış ayırt edebildiği ancak, karşısındaki tarafından beğenilmek için yanlışla meylettiğini ortaya koymaktadır.

Grafik 3.18'de görüldüğü gibi, Kur'an ve yorumu öğrenme alanında; söz konusu bu iki kazanımla ilgili ölçü araçlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak; sınıf

ortamında ve destek eğitim odasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı verilen din eğitiminin E1 öğrencisi için faydalı olduğu söylenebilir.

3.4.2. E2 Öğrencisine İlişkin Kur'an ve Yorumu Öğrenme Alanı Bulguları

Aşağıda yer alan Grafik 3.19'da, E2'nin Kur'an ve Yorumu öğrenme alanında yer alan iki kazanım ile ilgili ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları verilmektedir.



Grafik 3.19. E2'nin Kur'an ve Yorumu Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)

“Kur'an'ın Allah tarafından insanlara gönderilen son ve evrensel kitap olduğunu açıklar.” kazanımına ilişkin ön test (%55) ve son test (%88) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin, E2'nin kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%88) ve kalıcılık testi (%96) sonuçları karşılaştırıldığında ise E2'nin öğrendiklerini unutmadığı bilakis daha kalıcı hale getirdiği ifade edilebilir.

“Hz. Lokman'ın öğütlerinden çıkarımda bulunur.” kazanımına ilişkin ön test (%33) ve son test (%77) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin, E2'nin kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%77) ve kalıcılık testi (%83) sonuçları karşılaştırıldığında ise E2'nin öğrendiklerini unutmadığı bilakis daha kalıcı hale getirdiği ifade edilebilir.

Ölçü araçlarından elde edilen verilere ayrıntılı bakıldığında öğrencinin vahyi kendisi ile ilişkilendirdiği görülür. Örneğin “Allah niçin vahiy göndermiştir”? sorusuna öğrenci, “İnsanlar köpeklerin yanına gitmesin diye, gece geç saatlerde dışarı çıkmasın diye ve kavga etmesinler diye” şeklinde yanıt vermiştir. Öğrencinin verdiği cevaplar incelendiğinde daha çok kendisinin yaptığı yanlışlar üzerinden yanıt verdiği görülmektedir. Öğrenci aslında yaptığı yanlışın da farkındadır. Ancak vahyin sadece öğrencinin yanlışlarına indirgenmesi yanlıştır. “Vahyin” olumsuz bir şekilde algılanmaması için eğitim paydaşlarının dikkat etmeleri gereklidir.

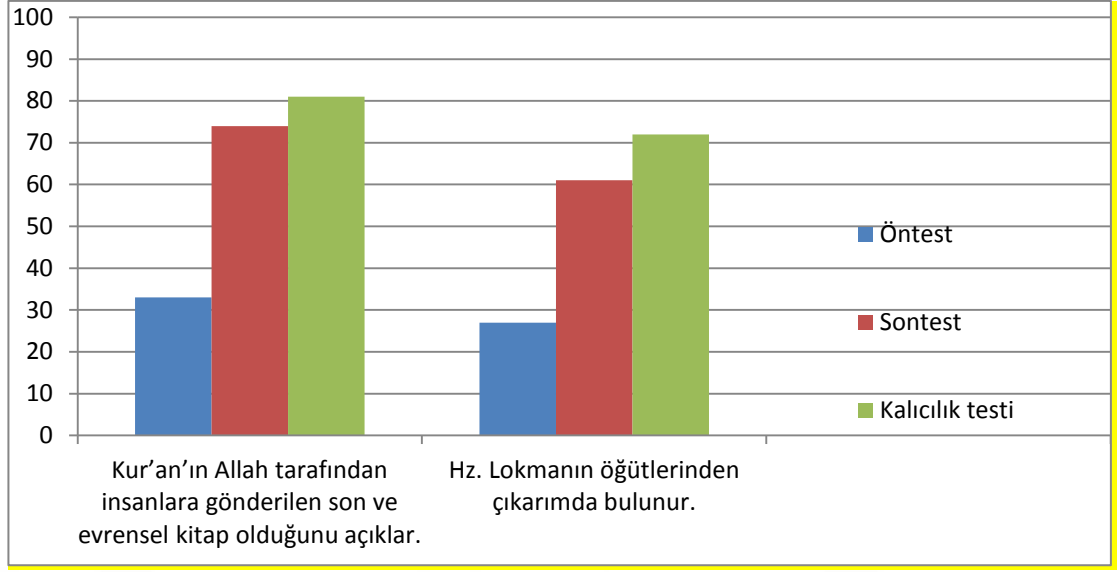
Öğrenciye yapılan ön testte, Allah’ın her şeyi gördüğü ile ilgili olarak öğrenci, “O bizi görmez, ama onun her yerde melekleri var. Onlar küçüktürler ve her yere girebilirler, bizi görebilirler. Onlar sınıfta ve evde gidip ne yaptığımızı Allah’a söylerler” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Öğrencinin verdiği yanıtlar dikkatli analiz edildiğinde henüz onun, Allah’ı tam anlamı ile idrak edemediği, Onu etrafındaki nesnelere dayalı olarak tahayyül ettiği anlaşılmaktadır.

E2, peygamberi, “sürekli Kur’an okuyan”, ilahi kitabı da “Kur’an” olarak ifade etmiştir. “Allah niçin insanlardan namaz kılmayı istemektedir”? sorusunu; “çünkü namaz kötülüğü yok eder” şeklinde yanıtlamıştır. Öğrencinin bu cevaplarına bakıldığında, toplumdan öğrendiği hazır kalıpları doğru ve yerinde kullandığı görülmektedir.

Grafik 3.19’da görüldüğü gibi, Kur’an ve yorumu öğrenme alanında; söz konusu bu iki kazanımla ilgili ölçü araçlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak; sınıf ortamında ve destek eğitim odasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı verilen din eğitiminin E2 öğrencisi için faydalı olduğu söylenebilir.

3.4.3. E3 Öğrencisine İlişkin Kur’an ve Yorumu Öğrenme Alanı Bulguları

Aşağıda yer alan Grafik 3.20’de, E3’ün Kur’an ve Yorumu öğrenme alanında yer alan iki kazanım ile ilgili ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları verilmektedir.



Grafik 3.20. E3'ün Kur'an ve Yorumu Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)

“Kur'an'ın Allah tarafından insanlara gönderilen son ve evrensel kitap olduğunu açıklar.” kazanımına ilişkin ön test (%33) ve son test (%74) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin E3'ün kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%74) ve kalıcılık testi (%81) sonuçları karşılaştırıldığında ise E3'ün öğrendiklerini unutmadığı bilakis kalıcı hale getirdiği ifade edilebilir.

“Hz. Lokman'ın öğütlerinden çıkarımda bulunur.” kazanımına ilişkin ön test (%27) ve son test (%61) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin E3'ün kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%61) ve kalıcılık testi (%72) sonuçları karşılaştırıldığında ise E3'ün öğrendiklerini unutmadığı bilakis daha kalıcı hale getirdiği ifade edilebilir.

Ölçü araçlarına daha ayrıntılı bakıldığında öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgili bilgi edinmek mümkündür. Örneğin ön test yapılırken öğrenci, “İlahi kitap nedir?” sorusunu “Allah ilahileri yazıyor, sonra Kur'an'a koyuyor ve peygambere veriyor, diyor al git insanlara söyle” şeklinde cevaplamıştır.

Eğitim sürecinde dikkat çeken diğer bir husus, E3'ün Allah'ın her şeyi görmesine ilişkin verdiği cevaptır: “Allah bu sınıfta yaptığımızı görmez. Çünkü o çok büyüktür. Sınıfa giremez, kapıdan geçmez. Onun için Allah evde, okulda, arabada bizi göremez. O

sadece dışarıda bizi görebilir.” Bu ifadeler öğrencinin tam olarak soyut olarak düşünemediği için Allah’ı bilmede yetkin olmadığını gösterir. Ancak Allah’ın evrene verdiği sünnetullah kuralları üzerinde öğrencinin düşünmesi sağlandığında öğrenci zamanla bu sıkıntıyı aşacaktır.

E3, anne babaya ya iyi davranma ve şükür etme ilişkisi ile ilgili olarak “Ben Fatoş ablaya iyi davranıyorum.” şeklinde cevaplamıştır (Fatoş abla; sevgi evinde kalan öğrenciye bakan sorumlu kişidir). Yanıtı dikkatle incelendiğinde, annesi vefat eden ve babasından ayrı sevgi evinde kalan öğrenci, anne ve babaya iyi davranma ilkesini, en yakın hissettiği bakıcı ablaya anne rolü vererek kendisine uyarladığı görülür.

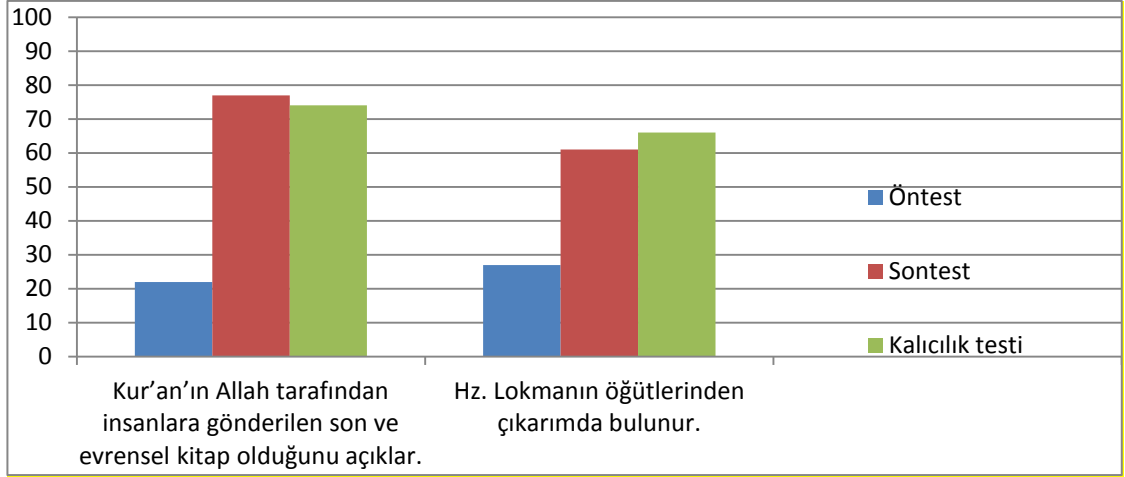
İnsanların eşit olması konusunda E3, “Ben arkadaşlarım ile top oynarım, kötü oynayanları da oynatırım, çünkü onları oynatmaz isek üzülürler” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. sınıfta ya da okulda yapılan müsabakalarda öğrencinin çok az takıma dahil edildiği bilgisi dikkate alındığında öğrencinin kendi yaşamı üzerinden empati kurarak yanıt verdiği görülür.

Lokman suresinde geçen namaz kılmak ile ilgili E3, abisi üzerinden açıklama yapmaktadır: “Abim camiye gitmiyor namaz kılmıyor. Seyda onu uyarıyor ama o yine de namaz kılmıyor, bu çok yanlış.” Öğrencinin cevabı incelendiğinde öğrencinin doğru ve yanlış ayırt edebildiği ve din bilgini olarak gördüğü kişinin (seyda) uygulamasını da referans aldığı görülür.

Grafik 3.20’de görüldüğü gibi, Kur’an ve yorumu öğrenme alanında; söz konusu bu iki kazanımla ilgili ölçü araçlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak; sınıf ortamında ve destek eğitim odasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı verilen din eğitiminin E3 öğrencisi için faydalı olduğu söylenebilir.

3.4.4. E4 Öğrencisine İlişkin Kur’an ve Yorumu Öğrenme Alanı Bulguları

Aşağıda yer alan Grafik 3.21’de, E4’ün Kur’an ve Yorumu öğrenme alanında yer alan iki kazanım ile ilgili ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları verilmektedir.



Grafik 3.21. E4'ün Kur'an ve Yorumu Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)

“Kur'an'ın Allah tarafından insanlara gönderilen son ve evrensel kitap olduğunu açıklar.” kazanımına ilişkin ön test (%22) ve son test (%77) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin E4'ün kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%77) ve kalıcılık testi (%74) sonuçları karşılaştırıldığında ise E4'ün öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

“Hz. Lokman'ın öğütlerinden çıkarımda bulunur.” kazanımına ilişkin ön test (%27) ve son test (%61) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin E4'ün kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%61) ve kalıcılık testi (%66) sonuçları karşılaştırıldığında ise E4'ün öğrendiklerini unutmadığı bilakis kalıcı hale getirdiği ifade edilebilir.

Ölçü araçlarından elde edilen verilere daha ayrıntılı bakıldığında öğrencinin verdiği bazı dikkat çekici yanıtlar görülür. Örneğin, ön test sırasında “ilahi kitap nedir?” sorusuna öğrenci; “Namazlığın üstündeki kumandadır.” demiştir. Öğrencinin verdiği cevap incelendiğinde, babasının kendisine namazda okunan duaların olduğu bir seccadeyi aldığı bilgisine ulaşılmıştır. Namazlıktaki alete isim olarak öğrenci “ilahi” kavramını kullanmaktadır. Bu cevap öğrencinin her hangi bir kavrama anlam verirken bildiği ve ilişki kurduğu nesnelere öncelik verdiğini gösterir. Bununla beraber öğrencinin bu seccade sayesinde Fatiha suresini ezberlediği, namaz vecibelerini öğrendiğine şahit olunmuştur.

E4, ön test sırasında “Kur'an hangi dilde indirilmiştir?” sorusuna “Türkçe” yanıtını vermiştir. Niçin Türkçe indirildiği ile ilgili olarak “Çünkü o resmi dildir”

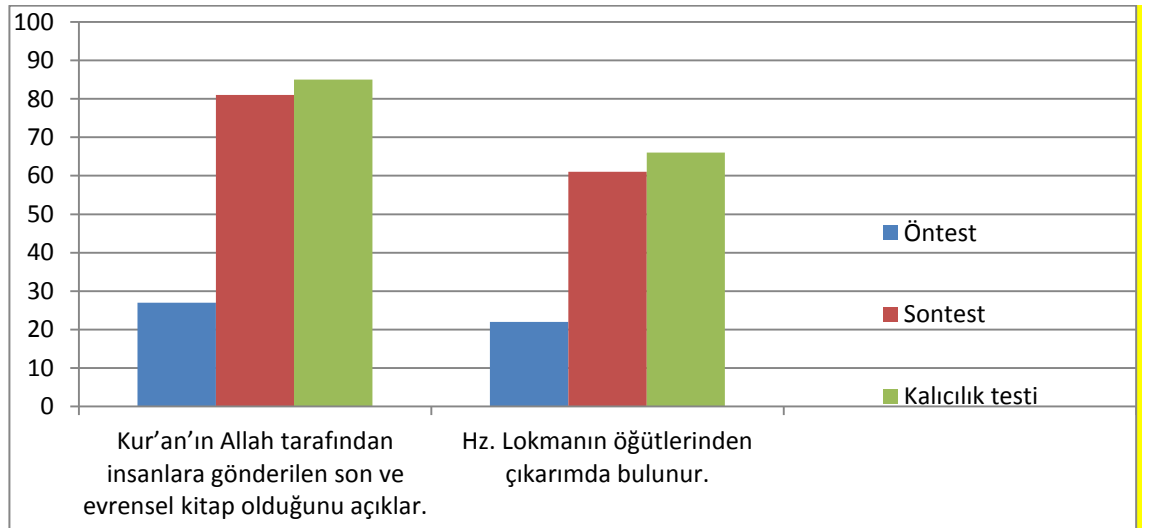
şeklinde cevap vermiştir. Dikkat edildiğinde öğrencinin toplumdan aldığı hazır kalıplar üzerinde anlam inşa etmeye çalıştığı görülür. Öğrencinin uygulama esnasında verdiği ilginç yanıtlardan biri de Anne babaya iyi davranma ile ilgilidir. “Anne babanıza nasıl iyi davranırsınız?” sorusunu öğrenci, “Onlara sizleri çok seviyorum” diyerek cevaplamıştır. Öğrenci sevildiği ile ilgili sözcükleri çokça işitmek istemektedir. Bu istek, onun empati yoluyla aynı şeyi annesine yansıtmasını sağlamıştır.

E4, Allah’ın herkesi görmesi konusunda daha evvel bahsedilen E3 ile benzer düşünmektedir. Öğrenci bu konuda “Allah bizi evin içinde, sınıfta ve arabada görmez. O bizi dışarıda görür” demiştir. Bu cevap, öğrencinin henüz soyut düşünemediği dolayısıyla Allah’a tam olarak kavrayamadığını göstermektedir.

Grafik 3.21’de görüldüğü gibi, Kur’an ve yorumu öğrenme alanında; söz konusu bu iki kazanımla ilgili ölçü araçlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak; sınıf ortamında ve destek eğitim odasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı verilen din eğitiminin E4 öğrencisi için faydalı olduğu söylenebilir.

3.4.5. K1 Öğrencisine İlişkin Kur’an ve Yorumu Öğrenme Alanı Bulguları

Aşağıda yer alan Grafik 3.22’de, K1’in Kur’an ve Yorumu öğrenme alanında yer alan iki kazanım ile ilgili ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları verilmektedir.



Grafik 3.22. K1’in Kur’an ve Yorumu Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)

“Kur’an’ın Allah tarafından insanlara gönderilen son ve evrensel kitap olduğunu açıklar.” kazanımına ilişkin ön test (%27) ve son test (%81) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin K1’in kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%81) ve kalıcılık testi (%85) sonuçları karşılaştırıldığında ise K1’in öğrendiklerini unutmadığı bilakis kalıcı hale getirdiği ifade edilebilir.

“Hz. Lokman’ın öğütlerinden çıkarımda bulunur.” kazanımına ilişkin ön test (%22) ve son test (%61) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin K1’in kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%61) ve kalıcılık testi (%66) sonuçları karşılaştırıldığında ise K1’in öğrendiklerini unutmadığı bilakis daha kalıcı hale getirdiği ifade edilebilir.

Ölçü araçlarından elde edilen veriler daha ayrıntılı incelendiğinde, öğrencinin kavramları tanımlamada problem yaşadığı görülmüştür. Örneğin, ön test yapılırken öğrenci, peygamber kavramını tanımlayamamıştır. Ancak Hz. Muhammed (Sav) ile ilişkisini kurabilmiştir. Peygamber kime denir? sorusuna öğrenci “Hz. Muhammed” diyerek yanıt verebilmiştir.

İlahi kitabın diğer kitaplardan farklı olduğu işlenirken öğrenci, bu farklılığa temel olarak şu ifadeyi ileri sürmüştür: “Kur’an elimizden yere düşerse biz onu alır öper alnımıza koyarız.” Bu yanıt, öğrencinin sosyal olarak ve gözlemlerle öğrendiğine kanıt olarak ifade edilebilir.

İyi davranış nedir? sorusu ile ilgili olarak K1; “Bilal bana para verdi, o para ile kendime uç aldım. Bu çok iyi bir şeydir.” demiştir. Aynı şekilde anne babaya nasıl iyi olunur? sorusuna “gidip bakkaldan 4 yumurta almak” şeklinde cevaplamıştır. Yanıtları incelendiğinde öğrencinin tanımları daha çok davranış üzerinden yaptığı görülür. Bunun temel nedeni öğrencilerin yeterli kelime dağarcığına sahip olmamaları olduğu ileri sürülebilir. Bununla birlikte cevaplarının daha çok, öğrencinin günlük hayatta karşılaştığı ya da yaşadığı olaylar ile irtibatlı oldukları görülür. Bundan dolayı eğitim sürecinde öğretmenlerin bu hususları göz önünde bulundurmaları zaruret arz eder.

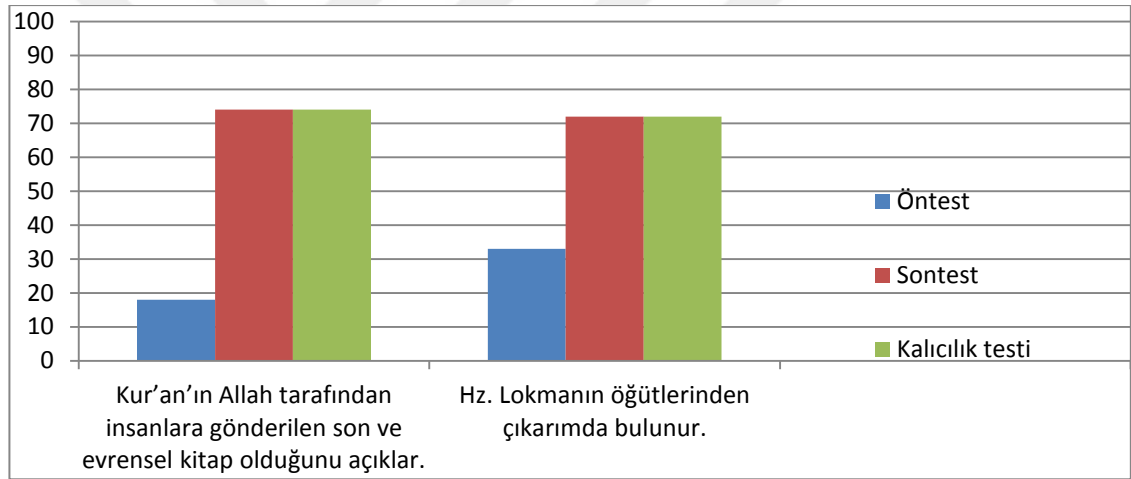
İyilik yapma ile ilgili olarak öğrenci; “Allah bana bir şey diyor. Şeytan başka bir şey diyor. Kafamda onlar kavga ediyor.” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Öğrencinin doğru ve yanlış Allah ve Şeytan’ın varlığı üzerinde anlatması belli bir yere kadar

normaldir. Ancak destek olunarak onun bu aşamadan kurtulmasına yardımcı olunmalıdır. Zira Allah ve Şeytan'ı aynı seviyede görmek kurumsal din açısından doğru değildir.

Grafik 3.22'de görüldüğü gibi, Kur'an ve yorumu öğrenme alanında; söz konusu bu iki kazanımla ilgili ölçü araçlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak; sınıf ortamında ve destek eğitim odasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı verilen din eğitiminin K1 öğrencisi için faydalı olduğu söylenebilir.

3.4.6. K2 Öğrencisine İlişkin Kur'an ve Yorumu Öğrenme Alanı Bulguları

Aşağıda yer alan Grafik 3.23'te, K2'nin Kur'an ve Yorumu öğrenme alanında yer alan iki kazanım ile ilgili ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları verilmektedir.



Grafik 3.23. K2'nin Kur'an ve Yorumu Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)

“Kur'an'ın Allah tarafından insanlara gönderilen son ve evrensel kitap olduğunu açıklar.” kazanımına ilişkin ön test (%18) ve son test (%74) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin K2'nin kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%74) ve kalıcılık testi (%74) sonuçları karşılaştırıldığında K2'nin öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

“Hz. Lokman'ın öğütlerinden çıkarımda bulunur.” kazanımına ilişkin ön test (%33) ve son test (%72) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin K2'nin kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%72) ve

kalıcılık testi (%72) sonuçları karşılaştırıldığında K2'nin öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

Ölçü araçlarından elde edilen verilere daha ayrıntılı bakıldığında öğrencinin öğrenmesine ilişkin ipuçlarını görmek mümkündür. Örneğin, “İyi davranış nedir?” sorusuna öğrenci sınıfta ve koridorda koşmamak cevabını vermiştir. Sebebini de şöyle izah etmiştir: “Ben sınıfta ya da dışarda koşunca Allah ağlar şeytan gülermiş, ben onun için koşmuyorum.” Hafif düzey zihinsel engelli öğrenciler geç öğrendikleri gibi kalıcı hale getirdikleri yanlış bilgileri de geç unuturlar. Dolayısıyla bu kimselerin eğitimde yer alan paydaşların ve çevrenin bu hususlara dikkat etmesi gerekir.

Allah'ın her şeyin asıl sahibi olduğu ile ilgili olarak öğrenci, “Bazen diğer mahallelere gittiğimizde oranın çocukları diyorlar bu mahalle bizimdir. Buradan gidin. Mahalle hiç onların olur mu? Mahalle, yer ve toprak Allah'ındır.” Cevabına dikkat edildiğinde, öğrencinin daha çok gerçek anlamı ile düşündüğü mecaz anlamı anlamakta güçlük çektiği görülür.

Ön test sırasında öğrenci peygamber kavramı ile ilgili düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: “Peygamber Kur'an'ları Allah'tan alıp camilere ve kitapçılara koymuş, isteyenler gidip kitapçalardan alıp evine götürüyorlar”. Öğrencinin verdiği cevaplar dikkatli analiz edildiğinde öğrencinin dini uygulamaları somut olarak algıladığı soyut olarak henüz tam anlamı ile düşünemediği görülür.

İyi davranışlar ile ilgili olarak ise öğrenci şu ilginç cevapları vermiştir: “Ablam Kur'an'a gidiyor hemen vazgeçiyor, yaptığı şey çok kötüdür. Ben öyle olmayacağım”. “Annem bana izin almadan oynama demiştir. Ben de buna uyarım. Bu anneye iyi davranmaktır”. “Bir adam bana tatlı verdi ben de ona dua ettim, dua etmek iyi bir davranıştır”. Bu örnekler öğrencinin iyi ile kötü arasındaki farkı anladığını ortaya koymaktadır. Bununla beraber öğrenci “Kendini insanlardan üstün görmek” ifadesini anlamadığını ifade etmiştir. öğrencinin yanıtları derinlemesine incelendiğinde, öğrencinin “üstün” kavramının anlamını tam kavramadığı anlaşılmıştır. K2, üstün kelimesini somut olarak düşündüğünden cümleyi yorumlayamamıştır.

K2, “Kur'an hangi dilde indirildi?” sorusuna “Türkçe” yanıtını vermiştir. Diğer öğrencilerin bir kısmı gibi K2, çevresinde hep duyduğu ve bildiği dil olan Türkçe dilini Kur'an dili olarak ifade etmiştir.

Grafik 3.23'te görüldüğü gibi, Kur'an ve yorumu öğrenme alanında; söz konusu bu iki kazanımla ilgili ölçü araçlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak; sınıf ortamında ve destek eğitim odasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı verilen din eğitiminin K2 öğrencisi için faydalı olduğu söylenebilir.

3.5. AHLAK ÖĞRENME ALANINA İLİŞKİN BULGULAR

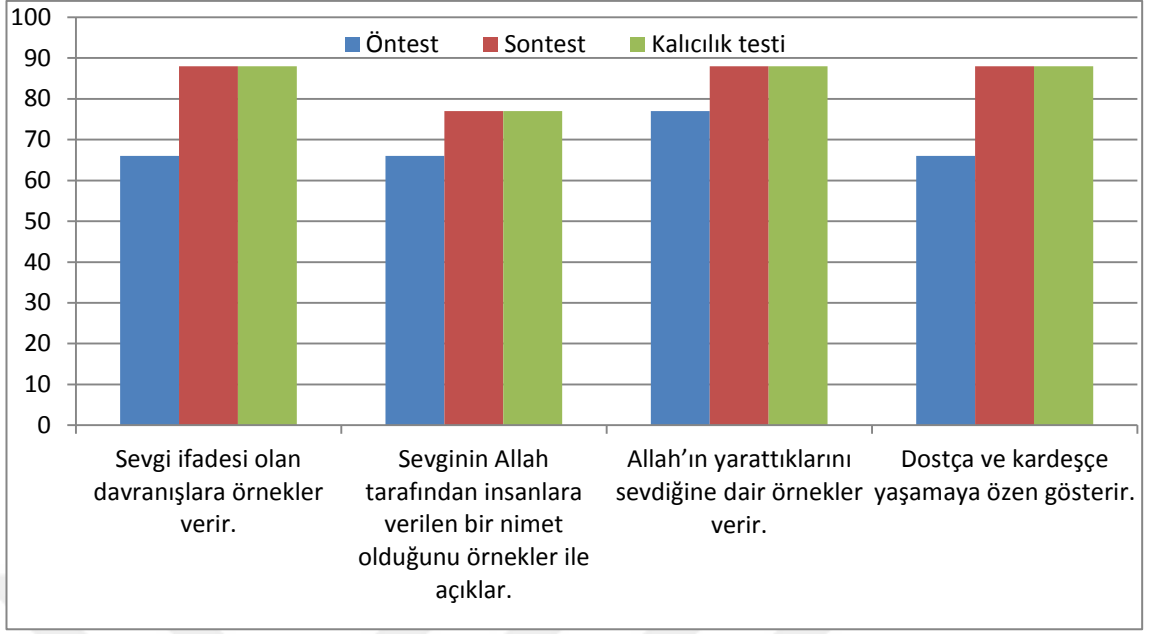
Ahlak öğrenme alanına ilişkin İDKAB dersi öğretim programında 4. Sınıf öğrencilerine yönelik kazanımlar, dokuz (9) maddede verilmiştir. Bu çalışmada ise zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilere uygunluklarının test edilmesi için; aşağıda yer alan dört kazanım seçilmiştir.

- Sevgi ifadesi olan davranışlara örnekler verir.
- Sevginin Allah tarafından insanlara verilen bir nimet olduğunu örnekler ile açıklar.
- Allah'ın yarattıklarını sevdiğine dair örnekler verir.
- Dostça ve kardeşçe yaşamaya özen gösterir.

Bu kazanımlardan “Dostça ve kardeşçe yaşamaya özen gösterir.” kazanımı İDKAB dersi öğretim programında özel eğitim alanı ile ilişkili bir kazanım olarak belirtilmiştir.

3.5.1. E1 Öğrencisine İlişkin Ahlak Öğrenme Alanı Bulguları

Aşağıda yer alan Grafik 3.24'te, E1'in ahlak öğrenme alanında yer alan dört kazanım ile ilgili ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları verilmektedir.



Grafik 3.24. E1'in Ahlak Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)

“Sevgi ifadesi olan davranışlara örnekler verir.” kazanımına ilişkin ön test (%66) ve son test (%88) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin E1'in kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%88) ve kalıcılık testi (%88) sonuçları karşılaştırıldığında ise E1'in öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

“Sevginin Allah tarafından insanlara verilen bir nimet olduğunu örnekler ile açıklar.” kazanımına ilişkin ön test (%66) ve son test (%77) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin E1'in kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%77) ve kalıcılık testi (%77) sonuçları karşılaştırıldığında ise E1'in öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

“Allah'ın yarattıklarını sevdiğine dair örnekler verir.” kazanımına ilişkin ön test (%77) ve son test (%88) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin E1'in kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%88) ve kalıcılık testi (%88) sonuçları karşılaştırıldığında ise E1'in öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

“Dostça ve kardeşçe yaşamaya özen gösterir.” kazanımına ilişkin ön test (%66) ve son test (%88) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin E1'in kazanımları elde

etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%88) ve kalıcılık testi (%88) sonuçları karşılaştırıldığında ise E1'in öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

Ölçü araçlarından elde edilen verilere daha ayrıntılı bakıldığında, öğrencinin cevapları verirken daha çok, yaşadığı olayları merkeze aldığı görülür. Örneğin, insanlara sevgimizi nasıl gösterebiliriz? sorusuna E1, “Yolda aç birini gördüğümüzde onu doyurmalıyız. Dürümcüye gidip yemek ve su getirip ona vermeliyiz.” yanıtını vermiştir. Hayvanları sevme ile ilgili olarak; “Sevgi olmaz ise köpeklere kimse su vermez. Köpeklere yiyecek ve su vermeliyiz. Ama dışarıda kap yok. Dürümcüden kap almalıyız. Sonra, iyice yıkadıktan sonra dürümcüye vermeliyiz çünkü pis olmuştur” (öğrenci bazen evden kaçmakta ve sokaklarda köpekler ile gezmektedir).

E1, Allah'ın insanları sevmesinin delili olarak, hayvanları yaratmasını göstermektedir. O, bu irtibatı şöyle kurmaktadır. “Benim kedim var, ben kedimi çok seviyorum. Allah hayvan yaratmaz ise derim iyi değil”. Köpeğe olan sevgisini benzer bir şekilde anlatarak şu ifadeleri kullanmaktadır: “Köpeğim de vardı adı Lalib'ti (Bilal isminin tersten yazımı). Benim köpeğim öldü. Ben çok üzüldüm. Anne, babam ve kardeşlerim bana taziye verdiler, başın sağ olsun dediler.”

Öğrencinin sevgi konusu ile ilgili verdiği diğer örnekler de dikkat çekicidir: “Güneş olmaz ise hep karanlık olur, kimse kimseyi görmez. Güneş olmaz ise güneş paneli işe yaramaz. Allah bizi seviyor güneşi yaratıyor. Biz de güneş paneli yapıyoruz.” Bu ifadelerde dikkat çeken bir nokta öğrencinin bileşik düşünceye dayalı olarak cevap vermesidir.

Ön test yapılırken; dostça ve kardeşçe yaşama ile ilgili; “Kan kardeşi oluyorsun, arkadaşın ile kanları birleştiriyorsun, sonra onun ile iyi oluyorsun.” Cevabı öğrencinin sosyal çevreden ne denli etkilendiğini ortaya koymaktadır. Nitekim yapılan çalışmalar bu durumu teyit etmektedir (<http://www.archkck.org/document.doc?id=1058>).

“Annenin ayaklarını öpmezsen cennete giremezsin, çünkü cennet annelerin ayakları altındadır.” cevabı ise E1'in henüz mecazi anlamları kavramadığının işareti sayılabilir.

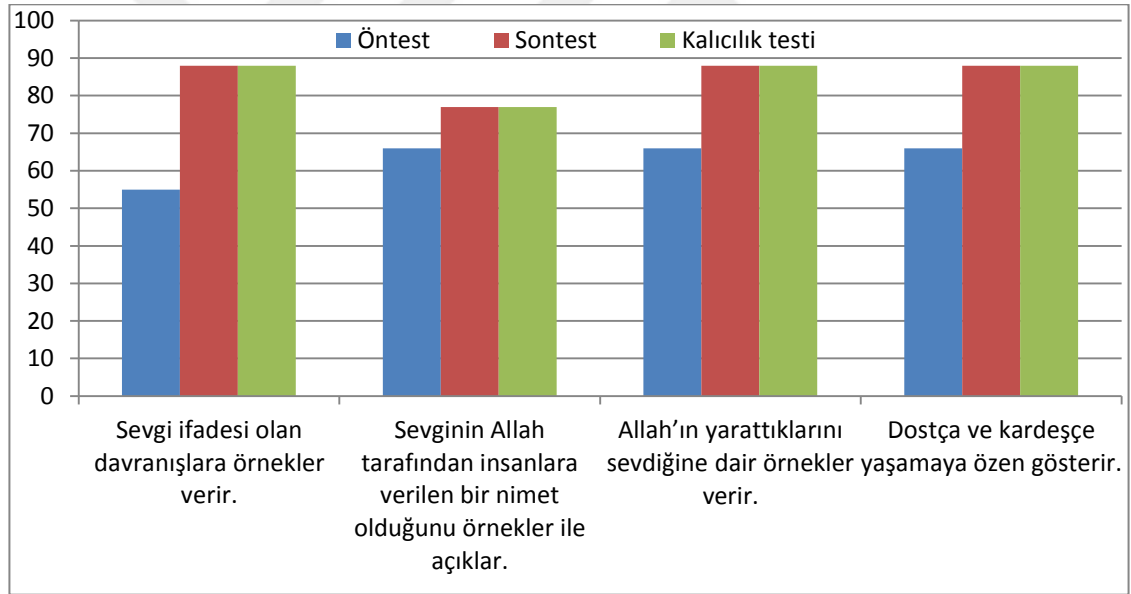
Eğitim sürecinde “Allah'ı sevdiğim için, annemi dinlemeliyim ve dışarı izinsiz çıkma alışkanlığımı terk etmeliyim” ve “Arkadaşım hastalandığında onun için dua ederim” cevabı, öğrencinin bazı konularda normal akranlarıyla paralel ilerlediğine işaret

sayılabilir. Aynı şekilde eskiden yaptığı kimi davranışların yanlış olduğunu belirtmesi ve pişmanlığını dile getirmesi bu iddiaya delil sayılabilir. “Eskiden hoca bana kızdığı için onun defterini yırtıyordum. Kalemimi kırıyordum artık yapmıyorum. Bu yanlış bir şeydir.”

Grafik 3.24’te görüldüğü gibi, Kur’an ve yorumu öğrenme alanında; söz konusu bu dört kazanımla ilgili ölçü araçlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak; sınıf ortamında ve destek eğitim odasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı verilen din eğitiminin E1 öğrencisi için faydalı olduğu söylenebilir.

3.5.2. E2 Öğrencisine İlişkin Ahlak Öğrenme Alanı Bulguları

Aşağıda yer alan Grafik 3.25’te, E2’nin ahlak öğrenme alanında yer alan dört kazanım ile ilgili ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları verilmektedir.



Grafik 3.25. E2’nin Ahlak Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)

“Sevgi ifadesi olan davranışlara örnekler verir.” kazanımına ilişkin ön test (%55) ve son test (%88) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin, E2’nin kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%88) ve kalıcılık testi (%88) sonuçları karşılaştırıldığında ise E2’nin öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

“Sevginin Allah tarafından insanlara verilen bir nimet olduğunu örnekler ile açıklar.” kazanımına ilişkin ön test (%66) ve son test (%77) sonuçları

karşılaştırıldığında verilen eğitimin, E2'nin kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%77) ve kalıcılık testi (%77) sonuçları karşılaştırıldığında ise E2'nin öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

“Allah'ın yarattıklarını sevdiğine dair örnekler verir.” kazanımına ilişkin ön test (%66) ve son test (%88) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin E2'nin kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%88) ve kalıcılık testi (%88) sonuçları karşılaştırıldığında ise E2'nin öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

“Dostça ve kardeşçe yaşamaya özen gösterir.” kazanımına ilişkin ön test (%66) ve son test (%88) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin E2'nin kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%88) ve kalıcılık testi (%88) sonuçları karşılaştırıldığında ise E2'nin öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

Ölçü araçlarından elde edilen verilere daha ayrıntılı bakıldığında, öğrencinin cevapları verirken kendini merkeze aldığı görülür. Örneğin, ne zaman sevildiğini hissedersin? sorusuna “Hastalandığımda arkadaşlarım beni ziyarete geldiler. Ben dedim beni çok seviyorlar. Babam beni çok ziyarete gelirse beni sevdiğini anlarım.”

Öğrencinin konu ile ilgili verdiği kimi cevaplar normal akranlarından pek farklı değildir. Örneğin daha ön test yapılırken, Allah'ın bebekleri sevdiğini nasıl anlarız? sorusuna “Allah bebekleri sevdiği için annelerine süt vermiştir.” cevabını vermiştir. Aynı şekilde insanları sevdiğimizi nasıl gösterebiliriz? sorusuna “Onlar ile merhabalaşarak ve onları sorarak” yanıtını vermiştir. Benzer şekilde Allah güneşi yaratmasa idi ne olurdu? Sorusuna “elma ve armut” olmazdı şeklinde cevap vermiştir.

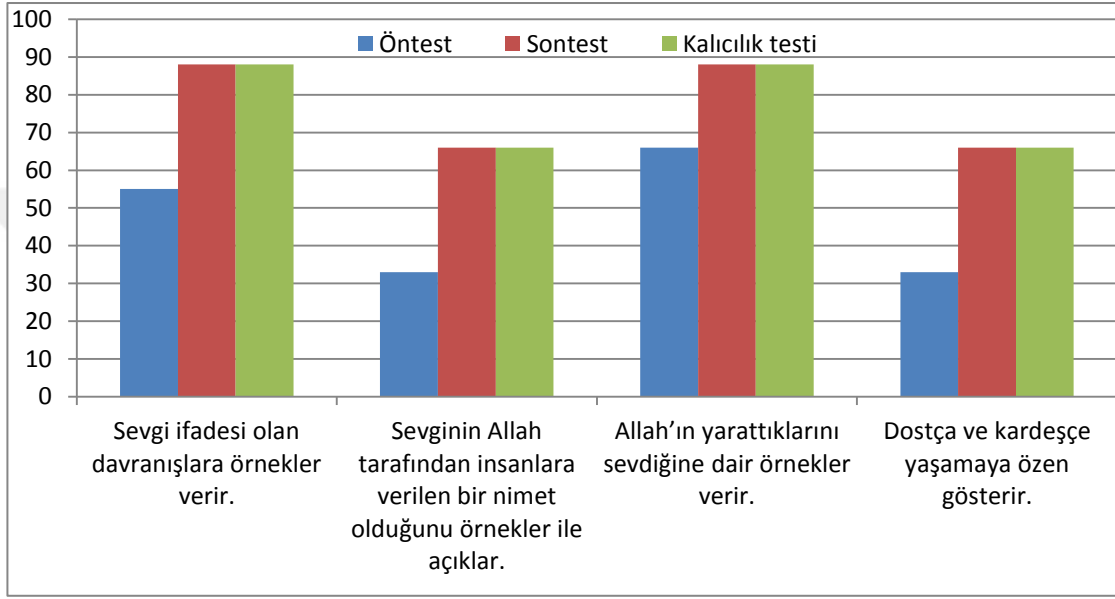
Eğitim esnasında “öğrendiklerimizi resimleştiriyorum” etkinliği yapılırken, öğrenci insan resimlerini farklı renkte boyalar kullanarak yapmıştır. Bu durumun sebebini, “İnsanlar birbirinden farklıdır. Onun için resimde her insanı farklı çizdim.” şeklinde yanıtlamıştır. Resimdeki insanları benzer çizen öğrencinin onlar, arasındaki farkı belirtmek için farklı renkler kullanması, öğrencinin zihinsel olarak farklılıkları bildiği ve bunu vurgulamak istediği şeklinde yorumlanabilir.

Grafik 3.25'te görüldüğü gibi, Kur'an ve yorumu öğrenme alanında; söz konusu bu dört kazanımla ilgili ölçü araçlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak; sınıf

ortamında ve destek eğitim odasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı verilen din eğitiminin E2 öğrencisi için faydalı olduğu söylenebilir.

3.5.3. E3 Öğrencisine İlişkin Ahlak Öğrenme Alanı Bulguları

Aşağıda yer alan Grafik 3.26'da, E3'ün ahlak öğrenme alanında yer alan dört kazanım ile ilgili ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları verilmektedir.



Grafik 3.26. E3'ün Ahlak Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)

“Sevgi ifadesi olan davranışlara örnekler verir.” kazanımına ilişkin ön test (%55) ve son test (%88) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin E3'ün kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%88) ve kalıcılık testi (%88) sonuçları karşılaştırıldığında ise E3'ün öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

“Sevginin Allah tarafından insanlara verilen bir nimet olduğunu örnekler ile açıklar.” kazanımına ilişkin ön test (%33) ve son test (%66) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin E3'ün kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%66) ve kalıcılık testi (%66) sonuçları karşılaştırıldığında ise E3'ün öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

“Allah'ın yarattıklarını sevdiğine dair örnekler verir.” kazanımına ilişkin ön test (%66) ve son test (%88) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin E3'ün

kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%88) ve kalıcılık testi (%88) sonuçları karşılaştırıldığında ise E3'ün öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

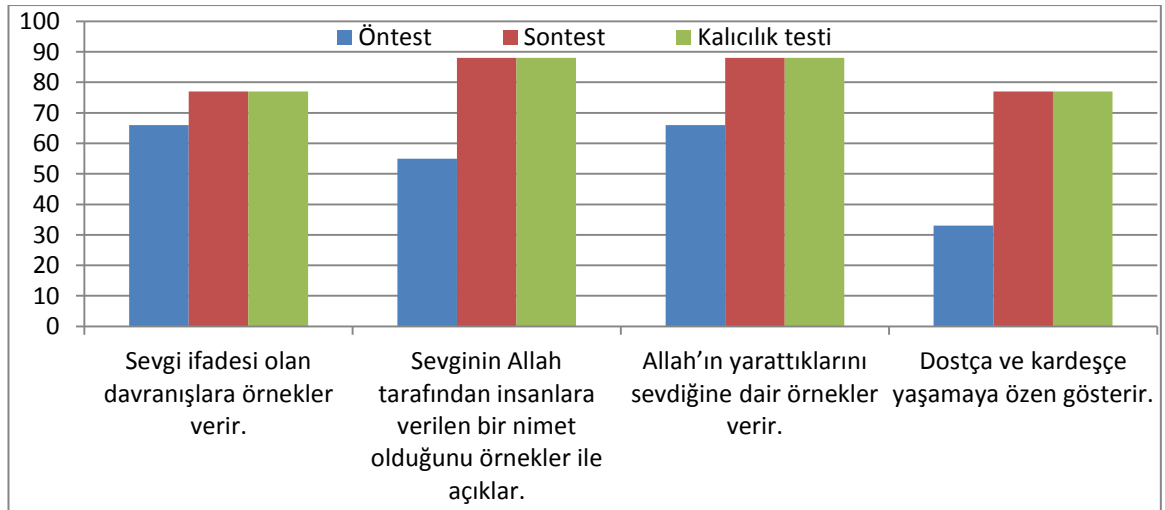
“Dostça ve kardeşçe yaşamaya özen gösterir.” kazanımına ilişkin ön test (%33) ve son test (%66) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin E3'ün kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%66) ve kalıcılık testi (%66) sonuçları karşılaştırıldığında ise E3'ün öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

Ölçü araçlarından elde edilen verilere daha ayrıntılı bakıldığında, öğrencinin cevapları verirken güncel olayları merkeze aldığı görülür. Örneğin, sevgiyi televizyonda gördüğü Suriyeli çocukların durumları üzerinden örneklemektedir. E3, “Suriyeli kadınlar, çocukları için dilencilik yapmaktadırlar. Yani onları sevmektedirler.” Bu örnek güncel durum ya da olaylar üzerinden eğitim vermenin önemini göstermektedir.

Grafik 3.26'da görüldüğü gibi, Kur'an ve yorumu öğrenme alanında; söz konusu bu dört kazanımla ilgili ölçü araçlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak; sınıf ortamında ve destek eğitim odasında yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına dayalı verilen din eğitiminin E3 öğrencisi için faydalı olduğu söylenebilir.

3.5.4. E4 Öğrencisine İlişkin Ahlak Öğrenme Alanı Bulguları

Aşağıda yer alan Grafik 3.27'de, E4'ün ahlak öğrenme alanında yer alan dört kazanım ile ilgili ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları verilmektedir.



Grafik 3.27. E4'ün Ahlak Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)

“Sevgi ifadesi olan davranışlara örnekler verir.” kazanımına ilişkin ön test (%66) ve son test (%77) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin E4’ün kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%77) ve kalıcılık testi (%77) sonuçları karşılaştırıldığında ise E4’ün öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

“Sevginin Allah tarafından insanlara verilen bir nimet olduğunu örnekler ile açıklar.” kazanımına ilişkin ön test (%55) ve son test (%88) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin E4’ün kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%88) ve kalıcılık testi (%88) sonuçları karşılaştırıldığında ise E4’ün öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

“Allah’ın yarattıklarını sevdiğine dair örnekler verir.” kazanımına ilişkin ön test (%66) ve son test (%88) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin E4’ün kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%88) ve kalıcılık testi (%88) sonuçları karşılaştırıldığında ise E4’ün öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

“Dostça ve kardeşçe yaşamaya özen gösterir.” kazanımına ilişkin ön test (%33) ve son test (%77) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin E4’ün kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%77) ve kalıcılık testi (%77) sonuçları karşılaştırıldığında ise E4’ün öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

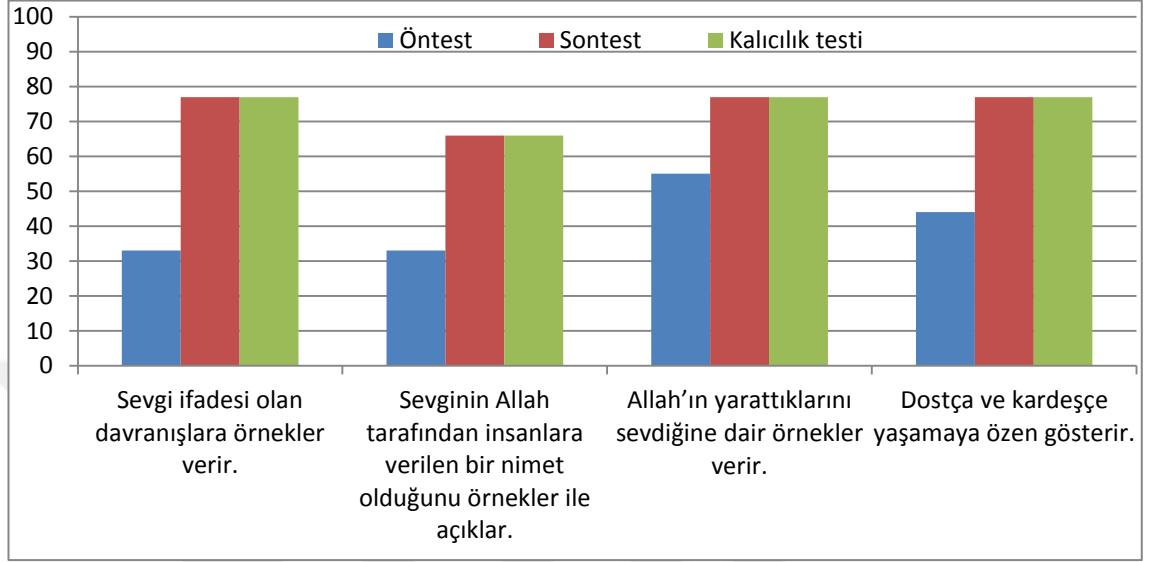
Ölçü araçlarından elde edilen verilere daha ayrıntılı bakıldığında, öğrencinin bileşik düşünebildiğini söylemek mümkündür. Sevgi konusunda öğrencinin verdiği cevap bu iddiaya dayanak olarak ileri sürülebilir: “Annem soğuk olduğunda dışarı çıkmama izin vermiyor ama aslında benim iyiliğimi düşünüyor. Ben hasta olmayayım diye izin vermiyor.” Benzer şekilde “Mustafa arkadaşım beni seviyor, çünkü Allah ona sevgi vermiş o da beni seviyor.”

Bazı konularda öğrencinin verdiği örnekler ise onun özel olduğunu göstermektedir. Örneğin, “Muhakkak ki Müminler kardeştir.” hadisini yorumlarken E4; “Yani babam ve asker arkadaşı kardeş gibidirler.” demiştir.

Grafik 3.27’de görüldüğü gibi, Kur’an ve yorumu öğrenme alanında; söz konusu bu dört kazanımla ilgili ölçü araçlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak; sınıf ortamında ve destek eğitim odasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı verilen din eğitiminin E4 öğrencisi için faydalı olduğu söylenebilir.

3.5.5. K1 Öğrencisine İlişkin Ahlak Öğrenme Alanı Bulguları

Aşağıda yer alan Grafik 3.28’de, K1’in ahlak öğrenme alanında yer alan dört kazanım ile ilgili ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları verilmektedir.



Grafik 3.28. K1’in Ahlak Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)

“Sevgi ifadesi olan davranışlara örnekler verir.” kazanımına ilişkin ön test (%33) ve son test (%77) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin K1’in kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%77) ve kalıcılık testi (%77) sonuçları karşılaştırıldığında ise K1’in öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

“Sevginin Allah tarafından insanlara verilen bir nimet olduğunu örnekler ile açıklar.” kazanımına ilişkin ön test (%33) ve son test (%66) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin K1’in kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%66) ve kalıcılık testi (%66) sonuçları karşılaştırıldığında ise K1’in öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

“Allah’ın yarattıklarını sevdiğine dair örnekler verir.” kazanımına ilişkin ön test (%55) ve son test (%77) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin K1’in kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%77) ve kalıcılık testi (%77) sonuçları karşılaştırıldığında ise K1’in öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

“Dostça ve kardeşçe yaşamaya özen gösterir.” kazanımına ilişkin ön test (%44) ve son test (%77) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin K1’in kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%77) ve kalıcılık testi (%77) sonuçları karşılaştırıldığında ise K1’in öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

Ölçü araçlarından elde edilen verilere daha ayrıntılı bakıldığında, öğrencinin cevapları verirken daha çok kendini merkeze aldığı görülür. Örneğin, Allah’ın insanlar için yarattığı nimetlerden bahsedilirken, öğrenci yemek isteyip de yiyemediği meyvelerin adlarını sıralamış akabinde “Keşke ben de bu meyveleri yeseydim demiştir.”

K1 arkadaşları arasında geri kaldığının farkında ve bu duruma üzülmemektedir. Sevginin ve dostluğun olduğu bir sınıfta öğrencinin sorumluluğu ile ilgili olarak şu dikkat çekici cevabı vermiştir: “Sınıfta öğrenciye düşen görev okumak ve ders çalışmaktır. Ama ben okuma bilmediğim için ders çalışamıyorum. Onun için sorumluluğumu yerine getiremiyorum.”

K1 aile ve okuldaki görevlerin bazen kendisini zorladığını düşünmektedir. Bu durumu şöyle örneklemektedir: “Ben sabah kalkıyorum. Annem diyor kardeşinin saçını tara. Ben onun saçını tarıyorum. Onun için bazen okula geç kalıyorum. Geç kalınca öğretmenim kızıyor, kardeşimin saçını taramayınca annem kızıyor.” Öğrencinin yaşadığı bu durum eğitimde, aile ve öğretmen işbirliğinin yanı sıra öğrencinin yaşadığı özel durumları bilmenin önemini ortaya koymaktadır.

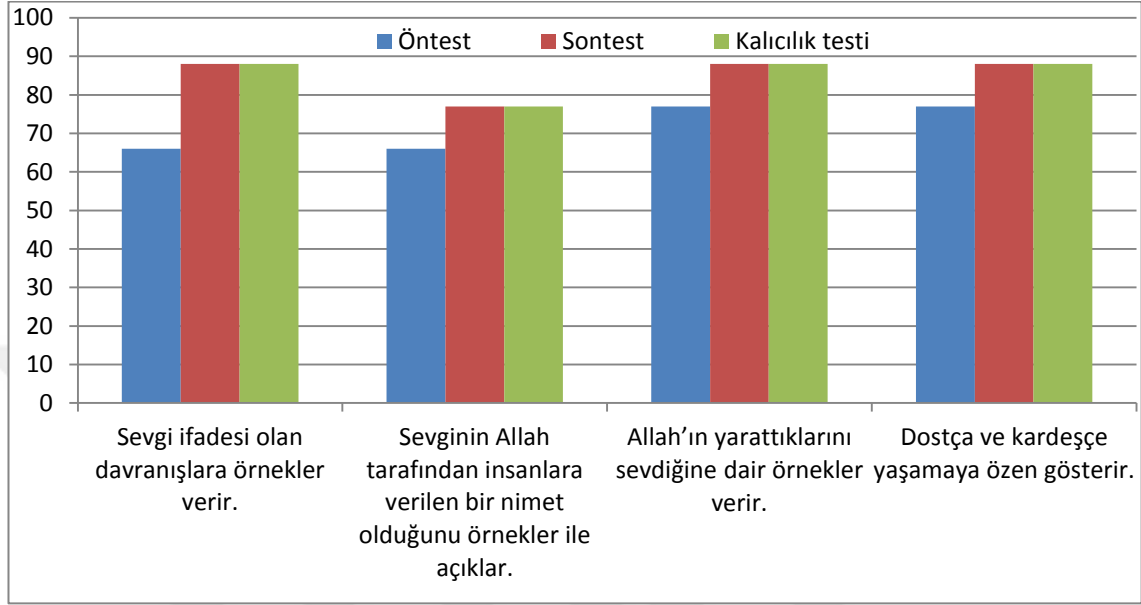
K1 sevgi yokluğunun sebep olabileceği en büyük olay olarak anne baba ayrılığını görmektedir. O, bunu şöyle ifade etmektedir: “Sevginin olmadığı ailelerde anne baba ayrılır. Çocuklara kimse bakmaz, hiçbir çocuk büyümmez.” Bu örnekte görüldüğü gibi hafif düzey zihinsel engelli öğrenciler sevgi konusunda oldukça hassastırlar.

K1, “Arkadaşlarımız hastalandığında ne yaparız?” sorusuna çevresinde gördüğünden hareketle “onlara çorba götürürüz.” cevabını vermiştir. Cevabında da görüldüğü gibi, çoğu zaman öğrenci yaşadıkları veya çevrelerinden gördüklerine dayalı sosyal öğrenmektedir.

Grafik 3.28’de görüldüğü gibi, Kur’an ve yorumu öğrenme alanında; söz konusu bu dört kazanımla ilgili ölçü araçlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak; sınıf ortamında ve destek eğitim odasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı verilen din eğitiminin K1 öğrencisi için faydalı olduğu söylenebilir.

3.5.6. K2 Öğrencisine İlişkin Ahlak Öğrenme Alanı Bulguları

Aşağıda yer alan Grafik 3.29’da, K2’nin ahlak öğrenme alanında yer alan dört kazanım ile ilgili ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları verilmektedir.



Grafik 3.29. K2’nin Ahlak Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)

“Sevgi ifadesi olan davranışlara örnekler verir.” kazanımına ilişkin ön test (%66) ve son test (%88) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin K2’nin kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%88) ve kalıcılık testi (%88) sonuçları karşılaştırıldığında K2’nin öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

“Sevginin Allah tarafından insanlara verilen bir nimet olduğunu örnekler ile açıklar.” kazanımına ilişkin ön test (%66) ve son test (%77) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin K2’nin kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%77) ve kalıcılık testi (%77) sonuçları karşılaştırıldığında K2’nin öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

“Allah’ın yarattıklarını sevdiğine dair örnekler verir.” kazanımına ilişkin ön test (%77) ve son test (%88) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin K2’nin kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%88) ve kalıcılık testi (%88) sonuçları karşılaştırıldığında K2’nin öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

“Dostça ve kardeşçe yaşamaya özen gösterir.” kazanımına ilişkin ön test (%77) ve son test (%88) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin K2'nin kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%88) ve kalıcılık testi (%88) sonuçları karşılaştırıldığında K2'nin öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir

Ölçü araçlarından elde edilen verilere daha ayrıntılı bakıldığında, öğrencinin cevapları verirken çevresinde görüp deneyimlediği olayları merkeze aldığı görülür. Örneğin, “Allah hayvanları yaratması idi ne olurdu?” sorusunu, “Köylülerin işleri olmazdı ve onlar aç kalırlardı.” şeklinde yanıtlamıştır.

İnsanları sevmenin onlara yardımcı olmak olduğunu ifade eden öğrenci; “Ben büyüyünce itfaiyeci olmak istiyorum. İnsanlara böylece yardımcı olmak istiyorum” demiştir. Ayrıca sevginin büyük problemlere çözüm olabileceğini düşünen ve maddi durumu kötü bir aileden gelen K2, bu durumu kendi ailesi üzerinden örneklemektedir: “Herkes dostça ve kardeşçe yaşarsa biz de zengin oluruz.”

K2'nin kimi konularda verdiği cevaplar, kendisinden beklenenin üzerinde anlamlı olabilmektedir. Örneğin öğrenci Allah'ın insanları sevmesi ile ilgili olarak; “Allah insan için demiri ve ağacı yarattı. İnsan o demirden ve ağaçtan parayı yaptı.” demiştir.

Sevginin olmadığı bir dünyadan bahsedilirken öğrencinin verdiği örnek dikkat çekicidir: “Sevgisi olmayan insan Yüzüklerin Efendisi filmindeki “smego” ya benzer. Bu örnekte görüldüğü gibi öğrenciler hayat merkezli cevaplar vermektedirler. Kitle iletişim araçlarının da gündelik hayata etkisi dikkate alındığında, bu araçlardan eğitim materyali olarak yararlanmanın önemi daha iyi anlaşılır.

Grafik 3.29'da görüldüğü gibi, Kur'an ve yorumu öğrenme alanında; söz konusu bu dört kazanımla ilgili ölçü araçlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak; sınıf ortamında ve destek eğitim odasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı verilen din eğitiminin K2 öğrencisi için faydalı olduğu söylenebilir.

3.6. DİN VE KÜLTÜR ÖĞRENME ALANINA İLİŞKİN BULGULAR

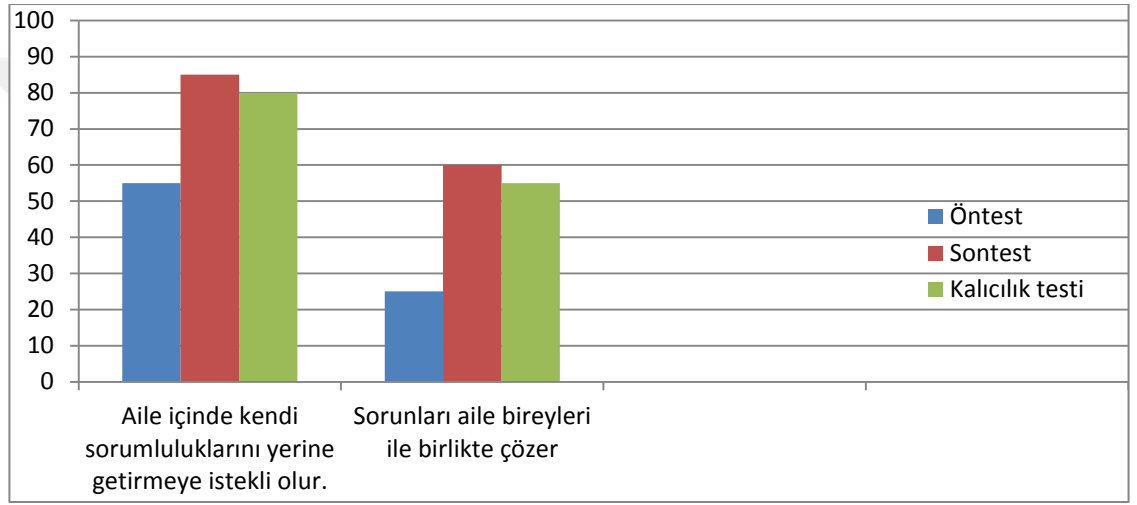
İnanç öğrenme alanına ilişkin İDKAB dersi öğretim programında 4. Sınıf öğrencilerine yönelik kazanımlar, dokuz (9) maddede verilmiştir. Bu çalışmada ise

zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerine uygunluklarının test edilmesi için; aşağıda yer alan iki kazanım seçilmiştir.

- Aile içinde kendi sorumluluklarını yerine getirmeye istekli olur.
- Sorunlarını aile bireyleri ile birlikte çözer.

3.6.1. E1 Öğrencisine İlişkin Din ve Kültür Öğrenme Alanı Bulguları

Aşağıda yer alan Grafik 3.30'da, E1'in Din ve Kültür öğrenme alanında yer alan iki kazanım ile ilgili ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları verilmektedir.



Grafik 3.30. E1'in Din ve Kültür Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)

“Aile içinde kendi sorumluluklarını yerine getirmeye istekli olur.” kazanımına ilişkin ön test (%55) ve son test (%85) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin E1'in kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%85) ve kalıcılık testi (%80) sonuçları karşılaştırıldığında ise E1'in öğrendiklerinin çok azı hariç unutmadığı ifade edilebilir.

“Sorunlarını aile bireyleri ile birlikte çözer.” kazanımına ilişkin ön test (%25) ve son test (%60) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin E1'in kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%60) ve kalıcılık testi (%55) sonuçları karşılaştırıldığında ise E1'in öğrendiklerinin çok azı hariç unutmadığı ifade edilebilir.

Ölçü araçlarından elde edilen veriler daha ayrıntılı incelendiğine, hayat merkezli ders işlemenin önemi daha iyi anlaşılır. Örneğin, temizlik ile ilgili E1, “Diş macunum yok ki temizliğine dikkat edeyim” şeklinde cevap vermiştir. Aynı şekilde evde her bireyin odasını temiz tutması gerektiği konusu ile ilgili “Benim özel odam yok. Biz sekiz kişi aynı odada kalıyoruz.” yanıtını vermiştir. Bu durum öğrencinin sahip oldukları üzerinden eğitim vermenin önemini ortaya koymaktadır. Nitekim devamlı öğrenci, “Biz çok olduğumuz için sırayla odayı düzenlemeliyiz ya da herkes kendi eşyasını toplamalıdır” demiştir. Bu bulgu öğrenciye rehberlik edildiğinde zihinsel becerilerinden yararlandığını ortaya koymaktadır.

Öğrencinin zihinsel becerilerinden yararlandığını gösteren diğer bir örnek ise öğretmeni ile ilgilidir. Örneğin, “Öğretmenin sana kötü davrandığında ne yaparsın?” sorusuna, “Aileme söylemem, çünkü öğretmene saygılıyım. En fazla aileme derim benim sınıfımı değiştirin.” şeklinde yanıt vermiştir.

E1 duygusal yönden toplumdan çokça etkilenmektedir. Bu konuda öğrencinin dile getirdiği örnek yaşadığı bir deneyimdir. Bireyin sahip olduğu araç- gereçlere sahip çıkma konusunda E1, “Pantolonumuza sahip çıkmalıyız. Yoksa aşağı düşer utanırız.”

Öğrencinin ailede yaşadığı problemlerden biri izin almadan dışarı çıkmasıdır. Öğrenci bu durumu, “Anne bir işim var. Ben dışarı çıkıyorum diyorum, sonra sokaklarda geziyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Söz konusu durumu doğru bulma ile ilgili olarak verdiği cevap ise öğrencinin nasıl empati kurabildiğinin delilidir: “Annemden izin almaz isem annem üzülür, ağlar ve zanneder ki ben kaybolurum.”

Korkuların aile ile paylaşılması hususunda öğrenci, toplumsal engeller ile karşılaşmaktadır. Öğrenci bu engeli, yaşadığı korku olayı üzerinden şöyle ifade etmiştir: “Ben korktuğumda kimseye söylemiyorum. Benim ile alay ediyorlar. Bir defa Dabbeden (öğrencinin televizyondan izlediği filmin kahramanı) çok korktum, ağladım, o zaman anneme söyledim.

Maddi durumu kötü bir ailede yeterli desteği almadan yetişen bu öğrencinin kıskançlık ile ilgili ifade ettiği durum, ahlak ile ilgili normal akranlarından farklı olmadığını gösterir. Örneğin kıskanmak ile ilgili E1; “Kıskanmak kötü bir şeydir. Onun için ben kıskanmıyorum, sadece bayramda kardeşlerimi kıskanıyorum, diyorum bana da bayramlık elbise alsınlar.”

Ailede şiddetin olmaması ile ilgili olarak öğrencinin ifade ettikleri manidardır. Örneğin yanlış yapana dayak atılabilir mi? sorusuna öğrenci kalıp olarak edindiği, “Allah’ın kuluna dayak atılmaz” şeklinde cevap vermiştir. Ancak devamında kardeşin büyük yanlışlar yaparsa ne yaparsın? sorusuna “o zaman döverim.” şeklinde yanıtlamıştır. Sebebini de “çünkü adet öyledir” olarak ifade etmiştir. Bu ifadelere bakıldığında öğrencinin toplumdan ne derece etkilendiği görülmektedir.

Öğrencinin izlediği filmlerin etkisinde kalması ile ilgili ifade ettiği ve dikkat celbeden bir olay da şudur: Öğrenci, “ Ben Hz. Yusuf’u rüyada gördüm. Dedi kavga etme, ben de artık kavga etmiyorum.” demiştir. Arkadaşının “daha sabah kavga ettin” sataşmasına “O zaman rüyayı unutmuştum.” şeklinde cevap vermiştir. Görüşmenin ilerleyen kısmında öğrencinin filmden etkilendiği ve filmde rol alan aktristi Hz. Yusuf olarak algıladığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğrencinin ailede yeterli ilgi ve desteği görmesi, onun hem zihinsel hem de duyuşsal olarak ilerlemesine katkı sağlar. Öğrencinin eğitim sürecinde müşahade edilen eksikliklerden biri de ilgi ve destek eksikliğidir. Örneğin, öğrenciye mutlu aile resimleri gösterilip yorumlanması istenirken; “Keşke o çocuğun yerinde olsaydım” demiştir. Sebebi sorulduğunda “Babam eve 12’de geliyor, sabah da ben okula geliyorum, onun için babamı tek hafta sonları görüyorum, onun için beraber hiç gülmedik.” demiştir. Hafta sonları yaptıkları ile ilgili olarak “Babam telefonla oynuyor, diyorum bir el de ben oynayayım” şeklinde yanıt vermiştir. Öğrencinin ifade ettiği durum eğitim sürecinde öğrencinin doğru bir tarzda desteklenmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Öğrenci olması gerekenden fazla zamanını sokaklarda geçirmektedir. Bu durum eğitimde öğrencinin konuyu yaşadığı üzerinden örneklemeye götürmüştür. Ders çalışma sorumluluğu ile ilgili olarak köpeklerle çokça zaman geçiren öğrenci; “Ben çok çalışacağım genel cerrah olacağım. Hastanenin yanına veterinerlik kuracağım. İnsanları ve hayvanları iyileştireceğim.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

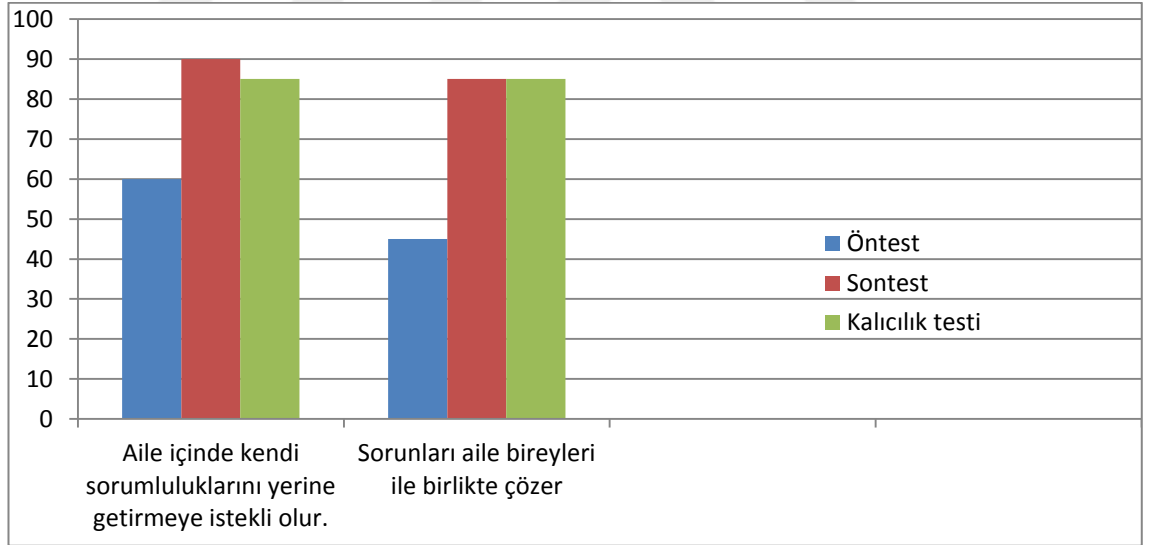
Ailede yeterli desteği almayan bu öğrenciye, sınıf öğretmenin de yeterli ilgiyi göstermemesi onu ciddi olarak olumsuz etkilemektedir. Öğrenci destek eğitim odasında aldığı eğitime devam etmekte iken, diğer zamanlarda okula devam konusuna dikkat etmemektedir. Okulda olması gereken dönemde sokaklarda gezinmekte, kimi zaman internet kafelere gitmektedir. Samimi bir ortamda öğrenci internet parasını dilenerek

elde ettiğini ifade etmiştir. Aynı şekilde öğretmenlerin çok cüz'i olarak istedikleri sınav paraları da bu şekilde temin etme yoluna gittiğini söylemiştir. Bu durumun yanlışlığının tarafımızdan dile getirilmesinden sonra, dikkat çeken olay ise; öğrencinin donuk, kafasının karışık ve doğru cevapları veremediğinin gözlemlenmesidir. Yukarıda ifade edilen olaydan anlaşılıyor ki aslında öğrenci, yanlışın farkındadır ve yeterli destek verilmediğinde yanlışla çok kolay kanalize olabilmektedir.

Grafik 3.30'da görüldüğü gibi, Kur'an ve yorumu öğrenme alanında; söz konusu bu dört kazanımla ilgili ölçü araçlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak; sınıf ortamında ve destek eğitim odasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı verilen din eğitiminin E1 öğrencisi için faydalı olduğu söylenebilir.

3.6.2. E2 Öğrencisine İlişkin Din ve Kültür Öğrenme Alanı Bulguları

Aşağıda yer alan Grafik 3.31'de, E2'nin Din ve Kültür öğrenme alanında yer alan iki kazanım ile ilgili ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları verilmektedir.



Grafik 3.31. E2'nin Din ve Kültür Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)

“Aile içinde kendi sorumluluklarını yerine getirmeye istekli olur.” kazanımına ilişkin ön test (%60) ve son test (%90) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin, E2'nin kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%90) ve

kalıcılık testi (%85) sonuçları karşılaştırıldığında ise E2'nin öğrendiklerinin çok azı hariç unutmadığı ifade edilebilir.

“Sorunlarımı aile bireyleri ile birlikte çözer.” kazanımına ilişkin ön test (%45) ve son test (%85) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin, E2'nin kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%85) ve kalıcılık testi (%85) sonuçları karşılaştırıldığında ise E2'nin öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

Ölçü araçlarından elde edilen verilere daha ayrıntılı bakıldığında eğitim sürecinde öğrencinin yaşadığı problem olarak en çok dile getirdiği hususun şiddet olduğu görülmüştür. Öğrenci “ailede şiddet olmamalı, çünkü bazıları güçsüzdür. Onlara şiddet uygularsak bu günahdır.” demiştir. Cevabına dikkat edildiğinde, öğrencinin güçsüzlere merhamet duyduğu ve dinin güçsüzleri koruduğuna dair bilgiye sahip olduğu görülmektedir. Aynı şekilde “arkadaşlar arası üç günden fazla küs kalmak günahdır.” ifadesi, öğrencinin toplumla ilişkisinde dini bilgiyi kullandığını göstermektedir. Yanıtları dikkate alındığında, öğrencinin hayatında dini bilgilere çokça müracaat ettiği görülür. Bu dini bilgilerin sağlam ve öğrenciyi geliştirici olması, okulda örgün din eğitimini gerekli kılar. Kaynaştırma öğrencisinin okulda verilen din eğitiminden istifade edebilmesi için, tüm öğrencilerin sağlam dini bilgiler ile yetiştirilmesi gerekir. Zira bazı durumlarda kaynaştırma öğrencisi öğretmenden ziyade arkadaşlarından bu bilgileri alabilmektedir.

Sevgi evinde abisi ve kardeşi ile beraber kalan öğrencinin onlar ile ilişkisine dair verdiği örnekler, öğrencinin “sahip çıkma” ve “sığınma” davranışlarını ortaya koymaktadır. Bu durumu örnekleyen E2'nin şu ifadeleridir: “Kardeşim evde değilse gidip onu dışarıdan eve getiriyorum. Dışarıda boş gezmesine izin vermiyorum, başına bir şey gelebilir.”, “Kardeşimi okula götürüyordum, çantasını taşıyordum.” “Benden büyük biri beni döverse abime söylerim.” Bununla beraber anne babadan uzak yaşamak durumunda kalan öğrenci, tüm problemlerini abisine ya da ev öğretmenine anlatamamaktadır. Öğrenci bu durumu “Arkadaşım ile ilgili sorunlarımı ben çözerim aileme söylemem.” şeklinde ifade etmektedir. Cevabında öğrencinin artık büyüdüğünü gösterircesine, kendine olan güveni ortaya koyma çabası görülür. Ancak öğrenci henüz başkalarına ihtiyaç duymaktadır. Güvendiği birine anlatacak çokça sorunları vardır.

Öğrenci bu durumu korku duygusu üzerinden ifade etmiştir “Ben bazen çok korkuyorum; ama kimseye anlatamıyorum.”

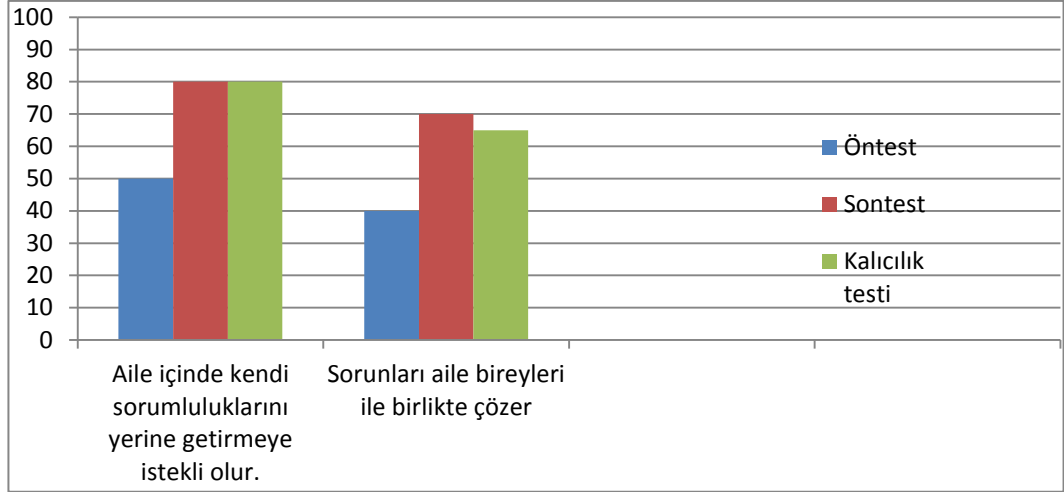
Öğrenci, eğitimde kendisini en çok mutlu edecek şeyin, okumak ve namaz kılmayı öğrenmek olduğunu söylemiştir. Öğrencinin bu istekleri, hayatta karşılaştığı maddi- manevi güçlükleri ortadan kaldırmanın bu bilgileri edinmek ile ortadan kaldırılabileceğine olan inancından kaynaklandığı söylenebilir. Öğrenci okuma yazma bilmediğinden akranlarından geri kalmakta ve bu durumun farkında olduğu için üzülmemektedir. Benzer şekilde iyi bir Müslümanı namaz kılan kişi olarak tahayyül etmekte ve namaz kılmayı istemektedir. Bu durum eğitimde ihtiyaç ve yaşam temelli bir eğitimin zaruretine işaret etmektedir.

Öğrencinin oyuncaklarla ilişkisi ile ilgili “Yataktan önce ben uyanıyorum, arkadaşlarım uyanıncaya kadar oyuncaklarımla oynuyorum.” şeklinde ifade ettiği husus, öğrencinin henüz çocuk olduğu ve oyunları sevdiğini göstermektedir. Bu durum, eğitimde de oyun temelli bir yaklaşımla, öğrencinin ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceri kazandırma yoluna gidilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Grafik 3.31’de görüldüğü gibi, Kur’an ve yorumu öğrenme alanında; söz konusu bu dört kazanımla ilgili ölçü araçlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak; sınıf ortamında ve destek eğitim odasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı verilen din eğitiminin E2 öğrencisi için faydalı olduğu söylenebilir.

3.6.3. E3 Öğrencisine İlişkin Din ve Kültür Öğrenme Alanı Bulguları

Aşağıda yer alan Grafik 3.32’de, E3’ün Din ve Kültür öğrenme alanında yer alan iki kazanım ile ilgili ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları verilmektedir.



Grafik 3.32. E3’ün Din ve Kültür Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)

“Aile içinde kendi sorumluluklarını yerine getirmeye istekli olur.” kazanımına ilişkin ön test (%50) ve son test (%80) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin E3’ün kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%80) ve kalıcılık testi (%80) sonuçları karşılaştırıldığında ise E3’ün öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

“Sorunlarını aile bireyleri ile birlikte çözer.” kazanımına ilişkin ön test (%40) ve son test (%70) sonuçları karşılaştırıldığında verilen eğitimin E3’ün kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%70) ve kalıcılık testi (%65) sonuçları karşılaştırıldığında ise E3’ün öğrendiklerinin çok azı hariç, unutmadığı ifade edilebilir.

Ölçü araçlarından elde edilen verilere ayrıntılı bakıldığında öğrencinin gelişimine dair ipuçları görmek mümkündür. Örneğin eğitim sürecinde; “Yatağımı kendim yapıyorum, tırnaklarımı kendim kesiyorum, ekmek almak için markete ben gidiyorum ve saat 10’da televizyonu kapatıp uyumaya gidiyorum” şeklinde ifade ettiği hususlar öğrencinin doğru ve yanlış birbirinden ayırabildiğini göstermektedir. Ayrıca öğrenci sorumluluğunu niçin yerine getirmesi gerektiği ile ilgili olarak, “Ben büyüdüm ve yapabiliyorum.” demiştir. Cevabı dikkatle incelendiğinde, öğrencinin bir şeyler yapabildiğini meydan okurcasına dile getirdiği görülür. Bu durum zihinsel engelli öğrenciye uygun sorumluluk verilerek, topluma katkı sağlaması ve kendisini değerli hissetmesinin sağlanmasının önemini ortaya koymaktadır.

Öğrencinin sorunlarını aile bireyleri ile paylaşması hususunda dile getirdiği hususlar, ihtiyaç duyduğu sevgiyi göstermesi açısından önemlidir. Öğrenci, “En çok köydeki abimi dövmek istiyorum. Çünkü beni görmeye hiç gelmiyor. Dedem ve Tekin amcam geliyor. Üzülüyorum kimseye söyleyemiyorum.” demiştir. Sevgi evinde kalan kaynaştırma öğrencisinin bilişsel olarak ilerlemesi için çalışılırken, duygusal olarak da ona yeterli desteğin sağlanması sağlıklı gelişimi için önemlidir. Bu desteği sağlayabilecek en önemli kurum ailedir. Babası vefat eden ve annesinden ayrı düşen bir çocuğun bu desteği abisinden beklemesi ise normal bir durumdur. Ancak öğrencinin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere bu destek sağlanmazsa, sevgi ve sitem zamanla nefrete dönüşebilir.

Sevgi evinde öğrencilere yardımcı olmak üzere öğretmenler ve bakıcı ablalar görev yapmaktadır. Öğrenci erkek öğretmenlerden ziyade bakıcı ablalar ile sıkıntılarını paylaşmakta ve bu durumu şöyle ifade etmektedir: “Ben öğretmenlere kavga ettiğimi söyler isem ceza verirler, onun için ben hep Fatoş ablaya söylüyorum. Çünkü o beni çok seviyor.” Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere, öğrencinin kendi problemlerini aile bireyleri ile paylaşabilmesi için, onlardan korkmak yerine, onları sevmesi ve onlara güvenmesi gerekir. Ayrıca henüz çocuk olan zihinsel engelli öğrencinin ev ablalarını anneleri ile özdeşleştirerek sevdiği ve sıkıntılarını onlar ile paylaştığı söylenebilir.

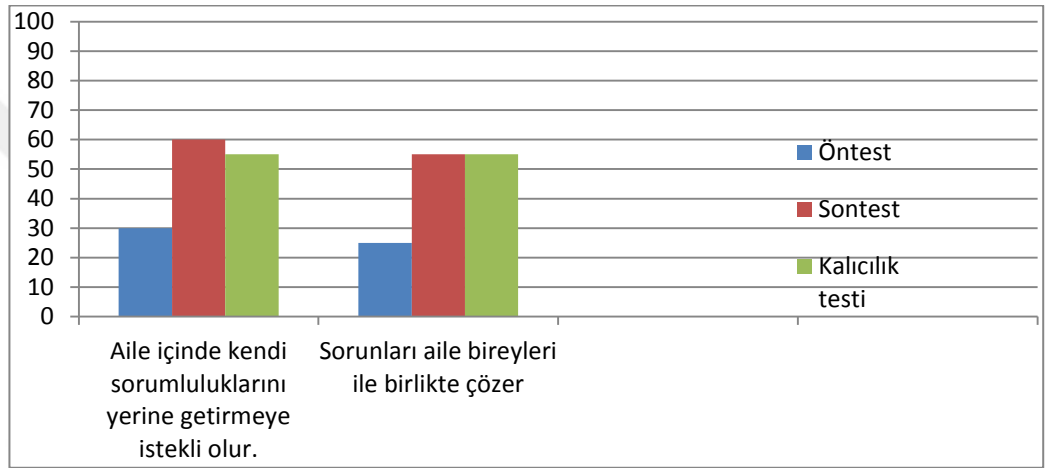
Öğrenci kimi zaman üzerinde pek düşünmeden toplumdaki hazır aldığı “Arkadaşlarımı kıskanmam, çünkü kıskanmak kötü bir şey”, “Bir şey almak için ısrarcı olmam, çünkü ısrar etmek kötü bir şey.” gibi kalıp ifadeler kullanırken kimi zaman da duygularını katarak fikirlerini açıklamaktadır: “Ben küçükler ile kavga etmem, çünkü onlara yazığım geliyor”. Öğrencinin cevabına dikkat edildiğinde kendinden küçükleri sevdiği ve onlara acıdığı görülür. kendisinden küçüklere acıması, öğrencinin empati kurarak, onların durumlarını değerlendirebildiğine yorumlanabilir.

Öğrencinin temizlik ile ilgili verdiği örnek, eğitimcilere dikkat etmeleri gereken hususları göstermesi açısından önemlidir: “Bisküvilerim çantamda kırılıyor ve pis oluyor, Çantam da kirleniyor.” yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü gibi öğrencinin deneyimlediği bir olayı anlaması ve gerekçelendirmesi daha kolaydır. Dolayısıyla eğitim verilirken, öğrencinin yaşadığı ya da yaşama ihtimali olan örneklerden hareket edilirse daha sağlıklı bir eğitim yerine getirilmiş olur.

Grafik 3.32’de görüldüğü gibi, Kur’an ve yorumu öğrenme alanında; söz konusu bu dört kazanımla ilgili ölçü araçlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak; sınıf ortamında ve destek eğitim odasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı verilen din eğitiminin E3 öğrencisi için faydalı olduğu söylenebilir.

3.6.4. E4 Öğrencisine İlişkin Din ve Kültür Öğrenme Alanı Bulguları

Aşağıda yer alan Grafik 3.33’te, E4’ün Din ve Kültür öğrenme alanında yer alan iki kazanım ile ilgili ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları verilmektedir.



Grafik 3.33. E4’ün Din ve Kültür Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)

“Aile içinde kendi sorumluluklarını yerine getirmeye istekli olur.” kazanımına ilişkin ön test (%30) ve son test (%60) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin E4’ün kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%60) ve kalıcılık testi (%55) sonuçları karşılaştırıldığında ise E4’ün öğrendiklerinin çok azı hariç unutmadağı ifade edilebilir.

“Sorunlarını aile bireyleri ile birlikte çözer.” kazanımına ilişkin ön test (%25) ve son test (%55) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin E4’ün kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%55) ve kalıcılık testi (%55) sonuçları karşılaştırıldığında ise E4’ün öğrendiklerini unutmadağı ifade edilebilir.

Eğitim sürecinde öğrencinin diğer 5 öğrenciye göre başarı seviyesinin daha düşük olduğu ve daha az ilerlediği müşahade edilmiştir. Öğrencinin verdiği cevaplar bu

durumun sebebini ortaya koyar niteliktedir. “Ben evde oyun oynuyorum ev dağınık oluyor. Ben toplamıyorum. Annem topluyor.”, “tırnaklarımı annem kesiyor” ve ” ayakkabılarımı annem giydiriyor”. Ailenin öğrenciyi sevmesi onun ile ilgilenmesi önemlidir. Ancak öğrencinin yapabileceği iş ve eylemlerden muaf tutulması, öğrencinin sağlıklı gelişimi açısından olumsuz bir durumdur. Zira ailesine bağımlı olarak yetişen kaynaştırma öğrencisi, ileride aile bireyleri olmadan herhangi bir işi başaramaz duruma gelecektir. Kaynaştırma eğitiminde de hedef öğrencinin bağımlı olmadan kendi başına yaşamını ikame etmesi olduğu düşünüldüğünde ailenin bu tavrının sakıncalı yönleri daha iyi anlaşılır.

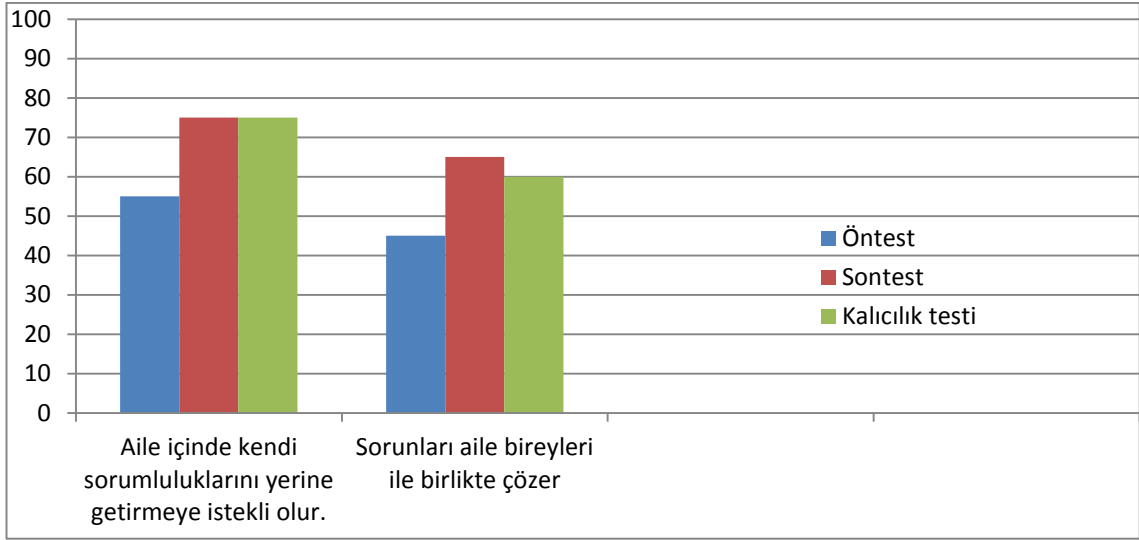
Öğrencinin iki abisi var ve öğrenci bu abilerinden büyük olana karşı korku kaynaklı saygı duyduğunu ifade etmiştir. Öğrenci bu durumu şöyle ifade etmektedir: “Büyük abimin dediğini yapıyorum ama küçük abimin dediğini yapmıyorum. Çünkü büyük abimin dediğini yapmasam beni döver”. Öğrenci bir yandan abisinden korkarken bir yandan da onun gibi olmaya çalışmaktadır. Abisini model almak istediğini şu cümleler ile ifade etmektedir: “abimin bıyıkları var ve onun bıyığını kıskanıyorum, büyük olunca diyorum benim de olsun”. Öğrencinin cevabı yetişkinlerin yetişen birey üzerindeki tesiri göstermesi açısından önemlidir.

Öğrencinin evdeki şiddet ortamının sakıncalarını belirtirken aileden edindiği kalıp yargılarını kullanması, çevrenin öğrencinin gelişiminde ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenci; aile bireyleri arasındaki şiddetin kötü bir durum olduğunu izah etmeye çalışırken “Ailede şiddet olursa mahalle başımıza toplanır ve bizi şikâyet eder.” demiştir.

Grafik 3.33’de görüldüğü gibi, Kur’an ve yorumu öğrenme alanında; söz konusu bu dört kazanımla ilgili ölçü araçlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak; sınıf ortamında ve destek eğitim odasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı verilen din eğitiminin E4 öğrencisi için faydalı olduğu söylenebilir.

3.6.5. K1 Öğrencisine İlişkin Din ve Kültür Öğrenme Alanı Bulguları

Aşağıda yer alan Grafik 3.34’te, K1’in Din ve Kültür öğrenme alanında yer alan iki kazanım ile ilgili ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları verilmektedir.



Grafik 3.34. K1'in Din ve Kültür Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)

“Aile içinde kendi sorumluluklarını yerine getirmeye istekli olur.” kazanımına ilişkin ön test (%55) ve son test (%75) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin K1'in kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%75) ve kalıcılık testi (%75) sonuçları karşılaştırıldığında ise K1'in öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

“Sorunlarını aile bireyleri ile birlikte çözer.” kazanımına ilişkin ön test (%45) ve son test (%65) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin K1'in kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%65) ve kalıcılık testi (%60) sonuçları karşılaştırıldığında ise K1'in öğrendiklerini unutmadığı ifade edilebilir.

Ölçü araçlarından elde edilen verilere dayalı olarak öğrencinin ailede üstlendiği temel görevin kız kardeşinin bakımı olduğu söylenebilir. Çünkü öğrenci konu ile ilgili tüm oturumlarda bu hususu dile getirmiş ve bir seferinde, “Ben kardeşime saçını taramada yardım ediyorum, o da bana ödevlerimde yardım ediyor.” demiştir. Daha küçük olduğu kişisel bakımını yapmada bile sıkıntı çekebileceği kendisine söylendiğinde, “Hayır ben yapıyorum, hatta kışın su getiriyorum sobanın üzerine koyuyorum ve ısındığında gidip banyo yapıyorum” demiştir. Bu durum bir taraftan öğrencinin kendisi ile ilgili görevleri yerine getirmeye istekliliğini ortaya koyarken, öte yandan ailenin tehlikeli işlerde bile öğrenciye yeterli desteği sağlamadığını göstermektedir.

Öğrenci kaygılarına ve korkularına aile bireyleri ile çözüm bulma konusunda düşüncelerini benzer şekilde ifade etmiştir. “Korkumu kendim hal ediyorum, ailemden hiç kimseye söylemiyorum.” demiştir. Ailesine söylemek zorunda kaldığı problemi şöyle dile getirmiştir: “Ben bazen kötü rüyalar görüyorum ve onlardan çok korkuyorum. Kalktığımda ağlıyorum o zaman anneme söylüyorum.” Öğrencinin bu düşüncesine kaynaklık eden aile bireyleri ile yaşadığı önceki deneyimlerdir. Kaynaştırma öğrencisinin başarılı olması için hem bilişsel hem de duyuşsal olarak ailece desteklenmesi ve öğrencileri olumsuz algıya sevk eden şartların ve iletişim biçiminin ortadan kaldırılması gerekir.

Öğrenci yaşadığı sıkıntıları genellikle kimse ile paylaşmadığını, ancak dayanılmaz bir hal aldığında ailesinden ziyade öğretmene durumu aktardığını ifade etmiştir. Bunu “Bir şey olursa aileme söylemiyorum. Okul ihtiyaçlarımı aileme söylemiyorum, Nuri öğretmenime söylüyorum; çünkü o bana yardım ediyor”.

Okulda yaşadığı problemleri ise öğretmenlerin para istemesi, arkadaşlarının oyuna almaması ve başarısızlığından dolayı değer görmeyişi olarak ifade etmiştir. “Öğretmenler sürekli sınav parası istiyor, annem de paramız yok diyor, ben çok üzülüyorum”. Öğrencinin ifadeleri incelendiğinde toplumun kendilerine nasıl ikincil engelleri ortaya çıkardığı görülür. Parasız eğitim olarak öngörülen bir dönemde, öğretmenlerin istedikleri çok cüzi bir katkı, öğrenciyi okul ile aile arasına hapsetmektedir. Kendisinden direkt kaynaklanmayan bir problemden dolayı öğrenci psikolojik olarak etkilenebilmektedir.

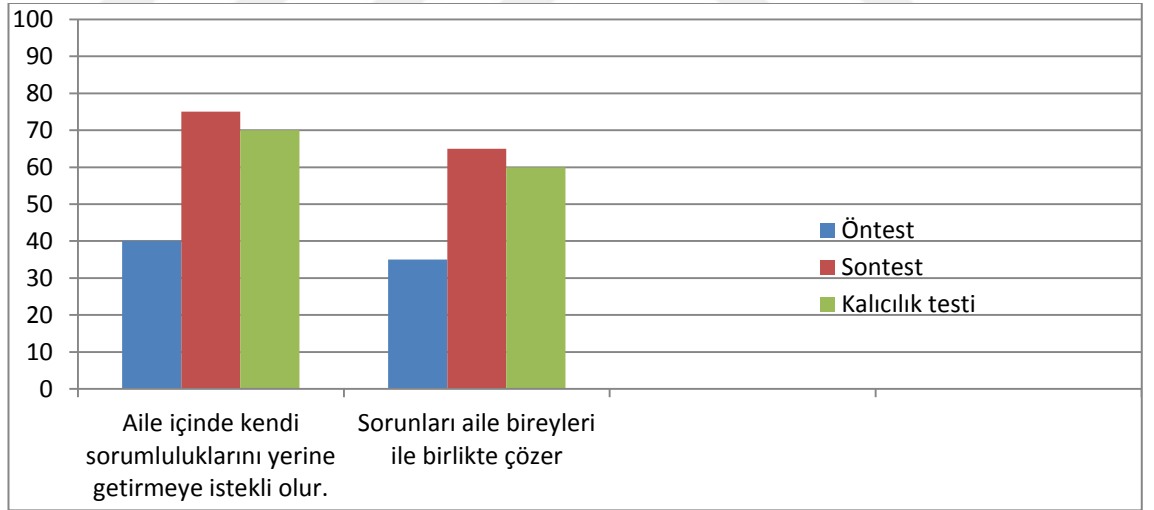
Arkadaşları ile ilgili yaşadığı sıkıntıya öğrencinin verdiği örnek dikkat çekicidir. “Arkadaşlarım beni oyuna almıyorlar, sadece benim ipim olunca onların da olmayınca benimle oynuyorlar”. Bu örnek öğrenci akranlarının; kaynaştırma öğrencisi hakkında bilgilendirilmesinin ve ona yeterli desteği sağlama noktasında bilinçlendirilmesinin gerekliliğini de ortaya koymaktadır. K1’in arkadaşlarından etkilenmesini ortaya koyan bir örnek onun arkadaşları gibi saçlarına şekil verme isteğidir. Öğrenci bu durumu şöyle ifade etmiştir: “Ben saçlarımın örülmesini sevmiyorum, sınıfta herkes saçını açıyor, ben de saçımı açmak istiyorum”. Öğrencinin kıskanma ile ilgili ifade ettiği ise normal bireylerde görülen kıskanma durumundan farklı değildir. “Küçük kardeşimi kıskanıyorum, her şeyi ona alıyorlar”.

Eğitim sürecinde öğrencinin genellikle çizdiği resim aynıdır. Resimde de genelde ailedeki durumunu ifade etmeye çalışmaktadır. Resimde neler anlatmak istediği öğrenciye sorulduğunda “Misafirler eve gelmiş. Anne de kızına yumurta alıp gelmesini söylemiş” şeklinde cevap vermektedir. Öğrencinin bir eşya alırken nelere dikkat edersin sorusuna “Eşya pahalı ise almam”, ve odanı düzenli tutuyor musun sorusuna “Odam yok, ben salonda yatarım.” ifadeleri de ailesinin maddi şartlarının onun düşünce şekline olan etkisini yansıtmaları açısından önemlidir.

Grafik 3.34’te görüldüğü gibi, Kur’an ve yorumu öğrenme alanında; söz konusu bu dört kazanımla ilgili ölçü araçlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak; sınıf ortamında ve destek eğitim odasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı verilen din eğitiminin K1 öğrencisi için faydalı olduğu söylenebilir.

3.6.6. K2 Öğrencisine İlişkin Din ve Kültür Öğrenme Alanı Bulguları

Aşağıda yer alan Grafik 3.35’te, K2’nin Din ve Kültür öğrenme alanında yer alan iki kazanım ile ilgili ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları verilmektedir.



Grafik 3.35. K2’nin Din ve Kültür Öğrenme Alanında Belirlenen Kazanımlara Ulaşma Düzeyi (Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi)

“Aile içinde kendi sorumluluklarını yerine getirmeye istekli olur.” kazanımına ilişkin ön test (%40) ve son test (%75) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin K2’nin kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%75) ve

kalıcılık testi (%70) sonuçları karşılaştırıldığında K2'nin öğrendiklerinin çok azı hariç unutmadığı ifade edilebilir.

“Sorunlarını aile bireyleri ile birlikte çözer.” kazanımına ilişkin ön test (%35) ve son test (%65) sonuçları karşılaştırıldığında, verilen eğitimin K2'nin kazanımları elde etmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Son test (%65) ve kalıcılık testi (%60) sonuçları karşılaştırıldığında K2'nin öğrendiklerinin çok azı hariç unutmadığı ifade edilebilir.

Öğrencinin annesi kendisinden yaşça büyük olan biri ile ikinci evliliğini yapmıştır. Öğrencinin babası öğrenci ve onun eğitimi ile ilgilenmemektedir. Burdurum, öğrencinin derste verdiği cevaplara yansımaktadır. Öğrenci, “Ben okul ile ilgili her şeyi anneme söylerim. Çünkü okul ile anneler ilgilenir.” demiştir.

Sorumlulukları konusunda, öğrencinin kendi sorumluluğu ile ilgili dile getirdiği görev alanları dikkat çekicidir. “Kardeşlerime ben bakıyorum, ablamın çocuklarına da ben bakıyorum, altlarını değiştiriyorum, saçlarını tarıyorum, yemeklerini veriyorum.” Dikkat edildiğinde hafif düzey zihinsel engelli bu öğrencinin gündelik hayatta normal birinden belki de daha fazla sorumluluk üstelendiği görülür. Öğrenciye verilen bu görevler okulda akranlarından geri kalmanın nedenlerinden biridir. Bununla birlikte öğrenci söz konusu ev işlerini sürekli yaptığı için sıkıntı yaşamadığını belirtmiştir. Bu örnek, öğrencinin başarması gereken görevler ile baş başa kalması onu yetkinleştireceğine yorumlanabilir. Öğrenci zihinsel olarak akranlarından geri olmasına rağmen öğrencinin ilgi duyduğu ve sürekli karşılaştığı olayları daha rahat kavradığı görülmüştür. Örneğin öğrenci, sürekli izlediği “kiralık aşk” dizisinin şarkısını ezbere sınıfta okumuştur. Aynı şekilde misafir karşılama ile ilgili içerisinde bulunduğu kültüre uygun olarak hareket ederek, kültürel olarak edindiği kalıp ifadeler ile misafirleri karşılamayı bildiği gözlemlenmiştir. Örneğin öğrenci misafiri içeri alırken “içeri buyurun ayakta kaldınız” dediğini ifade etmiştir.

Eğitim sürecinde öğrencinin hadis olduğunu bilmeden, çevreden edinerek tüm ayrıntıları ile “Günah işleyince kalbe siyah bir nokta konur. Eğer tövbe edilirse o leke silinir. Günahlara devam edilirse, o leke büyür ve kalbinin tamamını kaplar” hadisini anlatması da onun hem ezberleme yeteneğine hem de yorumlama yeteneğine sahip olduğunu göstermektedir.

Çalışma gurubunda yer alan diğler öğrenciler gibi öğrenci korktuğunu ve çoğu defa bu korkusunu ifade edemediğini belirtmiştir. Öğrenci; “Bana korkak demesinler diye kimseye korktuğumu söylemiyorum.” Verdiğı cevaba dikkat edildiğinde, öğrencinin toplum baskısına karşı duyduğı çekince görülür.

Grafik 3.35’te görüldüğü gibi, Kur’an ve yorumu öğrenme alanında; söz konusu bu dört kazanımla ilgili ölçü araçlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak; sınıf ortamında ve destek eğitim odasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı verilen din eğitiminin K2 öğrencisi için faydalı olduğı söylenebilir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma İDKAB dersi öğretim programı çerçevesinde yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayalı verilen din eğitiminin, zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin başarılarına etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, 4. sınıf hafif düzey zihinsel engelli altı öğrenci ile ön test-son test ve tek denekli yarı deneysel desen ile yürütülmüştür. Netice olarak yapılandırmacı anlayışa dayalı din eğitiminin hafif düzey zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin başarılarına olumlu etkide bulunduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar, alt problemlerin sırası dikkate alınarak aşağıda daha detaylı verilmiştir.

4.1. İNANÇ ÖĞRENME ALANINA İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayalı verilen din eğitiminin, zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin (ZEKÖ) başarılarına etkisini belirlemek için aşağıda “inanç öğrenme alanı”nda yer alan üç kazanım seçilmiştir.

- Dini ifadelerin günlük konuşmalarımızda nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder.
- Selamlaşmanın iletişimdeki önemini fark eder.
- Güzel söz söyleme ve güzel davranış sergilemeye istekli olur.

Katılımcı bütün öğrencilerin inanç öğrenme alanında yer alan her üç kazanım ile ilgili son test başarı puanları ön test başarı puanlarından yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, yapılandırmacı anlayışa dayalı verilen din eğitiminin ZEKÖ’lerin başarılarını olumlu etkilediğini göstermektedir. Kalıcılık testi sonuçlarının son test sonuçlarına yakın olması ise öğrencilerin edindikleri kazanımları kısa sürede kaybetmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca çalışmada inanç öğrenme alanına ilişkin kazanımların eğitimi sırasında aşağıda yer alan sonuçlara varılmıştır:

- ZEKÖ’lerin günlük hayatta olumlu karşılanan ve takdir edilen bilgi ve eylemleri kolayca ve kısa sürede edindikleri görülmüştür. Smit, Schuitemaker ve Brongers (2010)

tarafından yapılan bir çalışmada da kaynaştırma din eğitiminde sevgi (love), kabul edilme (acceptance), güven (trust), biriciklik (uniqueness) ve değer vermenin vaz geçilmez olduğu ortaya konulmuştur.

- ZEKÖ'lerin çok az kelime dağarcığına sahip oldukları ve bu durumun tanım gerektiren soruları cevaplandırmalarını zorlaştırdığı sonucu elde edilmiştir. Özellikle ailesinde Kürtçenin konuşulduğu öğrencilerin Türkçe kelime dağarcıklarının daha sınırlı olduğu ve öğrendikleri kelimeleri günlük hayatta daha az kullanmaları sebebiyle kavram edinmede problem yaşadıkları gözlemlenmiştir. İfade edici dilde problem yaşayan bu öğrencilere destek eğitim odasında BEP ve BÖP'lere dayalı yapılan eğitim ile öğrencilerin bu sorunlarının büyük bir kısmının çözüldüğü görülmüştür. Sadioğlu (2011) yaptığı çalışmada kaynaştırma öğrencilerine yönelik BEP ve BÖP'lerin, onların başarılarını arttırdığı sonucunu elde etmiştir. Onay (2012) destek eğitim odasında verilen eğitimi konu edinen bir araştırmasında, destek eğitim odasında verilen BEP'e dayalı eğitimin öğrencilerin başarılarına anlamlı katkı sağladığı sonucunu elde etmiştir. Boston-Kemple (2012) ise kaynaştırma öğrencilerine destek eğitiminin verilmesiyle akranlarından geri kaldıkları konular ve sıkıntı yaşadıkları davranışlarda onlara yardımcı olunabileceğini ileri sürmüşlerdir. Başkonak (2016) akranlarından ayrı özellik gösteren öğrencilere yönelik olarak hazırlanan BEP'lerin eğitimde önemli olduğunu ve bu planların yaygın din eğitiminde de kullanılması gerektiğini belirtmektedir.
- ZEKÖ'lere kendilerini ifade etme fırsatı verilmesinin, onlara sevildikleri hissiyatını verdiği ve böylece kendilerini değerli hissettikleri bunun da başarı grafiklerinin yukarıya doğru ciddi bir artış göstermesine önemli bir katkı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim yapılan çalışmalar anne baba ya da bir yetişkinin sıcak temasından yoksun olarak yaşayan çocukların yoksunluğun suresine ve derecesine bağlı olarak zihinsel açıdan gerilediklerine işaret etmektedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2014: 46). Çerezci (2015) deneysel olarak yaptığı çalışmada; samimi bir aile ortamında yapılan eğitimin bireyin başta sosyal gelişim olmak üzere, özbakım becerileri, dil, bilişsel ve motor gelişim alanlarına olumlu katkı sağladığı sonucuna varmıştır.

4.2. İBADET ÖĞRENME ALANINA İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayalı verilen din eğitiminin zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin (ZEKÖ) başarılarına etkisini belirlemek için “ibadet öğrenme alanı”nda aşağıda yer alan beş kazanım seçilmiştir.

- İslam dininin temizliğe verdiği önemin farkında olur.
- İbadet ve temizlik arasında ilişki kurar.
- Beden ve giysi temizliğine önem verir.
- Çevreyi temiz tutmaya ve korumaya önem verir.
- Beden ve çevre temizliğinin sağlık açısından önemini açıklar.

Katılımcı bütün öğrencilerin ibadet öğrenme alanında yer alan her beş kazanım ile ilgili son test başarı puanları ön test başarı puanlarından yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, yapılandırmacı anlayışa dayalı verilen din eğitiminin ZEKÖ’lerin başarılarını olumlu etkilediğini göstermektedir. Kalıcılık testi başarı puanların son test başarı puanlarına yakın olması ise öğrencilerin edindikleri kazanımları kısa sürede kaybetmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca çalışmada ibadet öğrenme alanına ilişkin kazanımların eğitimi yapılırken aşağıda yer alan sonuçlara varılmıştır:

- Katılımcı grupta yer alan ZEKÖ’ler ilgili konuyu kendi gündelik yaşamları üzerinden temellendirmeye çalışmışlardır. Bu durum, öğrencilerin deneyimlerine dayalı hayat merkezli eğitim vermenin önemini ortaya koymaktadır. Özen ve Ergenekon (2011) etkinlik temelli eğitimin, öğrencinin başarısını olumlu etkilediğini tespit etmişlerdir. Smit, Schuitemaker ve Brongers (2010) tarafından yapılan çalışmada da deneyimsel ve varoluşsal (existential) din eğitimi yapılması gerektiği ileri sürülmektedir.
- ZEKÖ’lerin normal öğrencilere nazaran daha çok duygusal oldukları ve duygusal olarak desteğe ihtiyaç duydukları tesbit edilmiştir. Öğrenciler arkadaşları tarafından kabul edilerek oyunlara ve takım çalışmalarına dâhil olmak istedikleri, bu istek çevrece karşılanmadığında bazen sevgiye olan ihtiyaçlarını hayvanlar ile oynamak gibi farklı yerlerde arama çabasına girdikleri görülmüştür. Kimi zaman da sevgisizliğin onları sorumsuzluğa, kin

ve nefrete yönlendirdiğine şahit olunmuştur. Bununla birlikte arkadaşlarınca kabul edilen öğrencilerin daha çabuk öğrendikleri sonucu elde edilmiştir. Atıcı (2014) yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. O, değer verilmeyen kaynaştırma öğrencilerinin içe kapanık, pasif, isteksiz olarak sınıfta yer aldığını belirtmektedir. Ayrıl ve arkadaşları (2013) ise kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeylerinin diğer öğrencilere nazaran düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Berg (2004) akranlarının kaynaştırma öğrencilerini kabul etmesi, onların başarılarını ciddi etkilediğini ortaya koymuştur. Peters (2004) çevrenin, engellilerin gelişiminde temel rol oynadığını tespit etmiştir. Güngür (2005) işbirliği ile çalışmanın hem kaynaştırma hem de normal öğrencilerin başarılarını olumlu etkilediği sonucuna varmıştır. Smit, Schuitemaker ve Brongers (2010) ise, kaynaştırma öğrencilerinin kendilerini güvende hissetmelerinin ve başkalarına güvenmelerinin, din eğitimleri için oldukça önemli olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

- ZEKÖ'lerin daha çok dıştan güdümlü olarak yetiştirildikleri sonucuna varılmıştır. Ancak, dini konularda ZEKÖ'lere sebep ve ilişki kurma noktasında ve tümevarımsal akıl yürütmelerde rehberlik edildiğinde onların davranışları yapılandırdıkları ve düşünme becerilerini geliştirdikleri sonucu elde edilmiştir. Trent, Artiles ve Englert (1998) yaptıkları çalışmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının hafif düzey zihinsel engellilerin eğitimlerinde özellikle öğrenme çıktılarının (learning outcome) ilerlemesinde etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Çifci ve Sucuoğlu (2003) ise yapılandırmacı yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan öğretim programının zihinsel engelli öğrencilerin özür dileme ve alay edilme ile başa çıkma gibi konularda etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Kızılabdullah (2008) deneysel olarak yapılandırmacı anlayışa dayalı din eğitimi ile klasik din eğitiminin öğrenci başarısına etkisini belirlemeyi hedeflediği çalışmasında uygulanan iki yöntem arasında anlamlı bir farka ulaşamamıştır.

4.3. HZ. MUHAMMED (SAV) ÖĞRENME ALANINA İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayalı verilen din eğitiminin, zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin (ZEKÖ) başarılarına etkisini belirlemek için “Hz. Muhammed (Sav) öğrenme alanı”nda aşağıda yer alan iki kazanım seçilmiştir.

- Hz. Muhammed’in aile büyüklerini tanır.
- Kevser suresini ezbere okur ve anlamını söyler.

Katılımcı bütün öğrencilerin Hz. Muhammed (Sav) öğrenme alanında yer alan her iki kazanım ile ilgili son test başarı puanları ön test başarı puanlarından yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, yapılandırmacı anlayışa dayalı verilen din eğitiminin hafif düzey zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin başarılarını olumlu etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, “Hz. Muhammed’in aile büyüklerini tanır.” kazanımına ilişkin son test başarı puanı ile kalıcılık testi başarı puanı arasında ciddi bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılık, bilişsel düzeyin bilme seviyesinde edinilen bilgilerin kullanılmaması neticesinde çabuk unutulmalarından kaynaklanmaktadır.

Ayrıca çalışmada Hz. Muhammed (Sav) öğrenme alanına ilişkin kazanımların eğitimi yapılırken aşağıda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır:

- “Kevser suresini ezbere okur ve anlamını söyler.” kazanımına ilişkin ZEKÖ’ler kalıcılık testinde Kevser suresini daha iyi ezberlemişlerdir. Bunun nedeni öğrencilerin okulda öğrendiği bilgiyi evde tekrarlamaları, ailelerine, çevrelerine ve öğretmenlerine öğrendiklerini göstermek istemeleridir. Bu durum, öğrenci çabasının çevresi tarafından takdir ve teşvikinin önemini ortaya koyar. Ay (2004) yaptığı çalışmada din eğitiminde ödülü doğru kullanmanın öğrencinin başarısını olumlu etkilediğini tesbit etmiştir. Güngür (2005) ise, engelli öğrenciler için aile desteğinin ve teşvikinin öğrenci başarısında önemli bir unsur olduğu sonucuna varmıştır.
- ZEKÖ’lerin Hz. Muhammed’in aile bireylerinin isimleri ile Mustafa Kemal’in aile bireylerinin isimlerini karıştırdıkları tespit edilmiştir. İsimleri ezberleme kaygıları bu durumun sebebi olarak ileri sürülebilir. Ebu Talib ile Abdulmüttalib gibi isimlerin telaffuz ve onların özellikleri gibi hususlarda

problem yaşamışlardır. Öğrenciler günlük hayatta kullanmadıkları bu bilgileri çabuk unutmuşlardır. Benzer şekilde Sadioğlu (2011) yaptığı çalışmada kaynaştırma öğrencilerinin öğrendiklerini çabuk unuttukları sonucuna ulaşmıştır. Alıcı ve ifade edici dil becerileri yeterince gelişmediğinden ZEKÖ'lerin ses olarak birbirine benzeyen sözcükleri aynı şekilde kodladıkları söylenebilir.

4.4. KURAN VE YORUMU ÖĞRENME ALANINA İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayalı verilen din eğitiminin, zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin (ZEKÖ) başarılarına etkisini belirlemek için Kur'an ve Yorumu öğrenme alanında aşağıda yer alan iki kazanım seçilmiştir.

- Kur'an'ın Allah tarafından insanlara gönderilen son ve evrensel kitap olduğunu açıklar.
- Hz. Lokman'ın öğütlerinden çıkarımda bulunur.

Katılımcı bütün öğrencilerin Kur'an ve Yorumu öğrenme alanında yer alan her iki kazanım ile ilgili son test başarı puanları ön test başarı puanlarından yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, yapılandırmacı anlayışa dayalı verilen din eğitiminin hafif düzey zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin başarılarını olumlu etkilediğini göstermektedir. Kalıcılık testi sonucunun son test sonucuna yakın olması ise, öğrencilerin edindikleri kazanımları kısa sürede kaybetmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca çalışmada Kur'an ve yorumu öğrenme alanına ilişkin kazanımların eğitimi yapılırken aşağıda yer alan sonuçlara varılmıştır:

- ZEKÖ'lerin Hz. Lokman'ın oğluna öğütlerini, ayetlerin bağlamından çıkaramadıkları ve bu öğütleri öğrenemedikleri; ancak basit cümlelere ve öğrenci seviyesine uyarlandığında öğrencilerin öğütleri yorumlayabildiği ve kendilerine uyarlayabildikleri sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç da öğrencinin yerine göre öğrendiği bilgileri farklı alanlarda kullandığına yorumlanabilir.
- Öğrencilerin gündelik hayatta yaptıkları yanlışların çoğunun farkında oldukları ve dini görev ve sorumluluklarının büyük bir kısmını bildikleri tespit

edilmiştir. Ayrıca vahyi daha çok kendilerine yönelik yasaklar manzumesi şeklinde algıladıkları sonucu elde edilmiştir. Benzer şekilde Allah'ın her yerde olduğu ve bireyin yaptığı tüm kötülükleri izlediği şeklinde bir anlayış geliştirdikleri görülmüştür. Bu sonuç Ay'ın (2011) yaptığı çalışma sonucu ile paralellik gösterir. O, yaptığı çalışmada cezalandırıcı Allah tasavvurunun çok yaygın olduğu ve bu durumun öğrenciyi olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

- ZEKÖ'lerin, toplumdan kültürel olarak aldıkları kalıp yargılara dayanan bir düşünce geliştirdikleri görülmüştür. Bu kalıp yargıların kimi zaman öğrencilerin dini öğrenmelerini güçleştirdiği tespit edilmiştir. Rose (1997) yaptığı çalışmada yanlış teolojik yorumların özel gereksinimli bireylerin engellerini arttırdığı sonucunu elde etmiştir. Peters (2004) toplumun ekonomik, sosyal ve dini yapısının kaynaştırma eğitimini etkilediği sonucuna varmıştır. Park (1975) engellilerin din eğitimini konu edinen bir çalışmada, dinin engellilerin yaşamlarındaki kalitenin merkezinde yer aldığını ileri sürmektedir. Blank ve Smith (2009) yaptıkları araştırmada dini inançların engellilerin hayatlarını ciddi bir şekilde etkilediğini ortaya koymuşlardır.
- ZEKÖ'lerin soyut dini kavramları özellikle Allah kavramını edinmede zorlandıkları görülmüştür. Ancak, öğrencilerin düşünmeleri için ortam sağlandığında ve dini bilgi verildiğinde zamanla kurumsal dinin istediği anlamları yapılandırdıkları görülmüştür. Blank ve Smith (2009) ZEKÖ'lerin eğitimlerinde dinin ihmal edilmesinin öğrencinin dini düşünce geliştirmesini güçleştirdiğini iddia etmektedir. Oruç (2014) normal öğrencilerin de böyle sorunlar yaşadıklarını, ancak Allah'ın evrene verdiği sünnetullah kuralları üzerinde öğrencinin düşünmeleri sağlandığında, zamanla bu sıkıntıyı aşacaklarını belirtmektedir.
- ZEKÖ'lerin empati kurabildikleri; ancak empatilerinin daha ziyade sıkıntılı öğrenci örnekleri üzerinden olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda Peters'in (2004) elde ettiği sonuç çok manidardır. O, çalışmada okula devam etmeyen öğrencilerin büyük bir kısmının öğrenmede sıkıntı yaşayanlar olduğunu ve onların birbirlerini daha iyi anladıklarını tespit etmiştir.

4.5. AHLAK ÖĞRENME ALANINA İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayalı verilen din eğitiminin, zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin (ZEKÖ) başarılarına etkisini belirlemek için Ahlak öğrenme alanında aşağıda yer alan dört kazanım seçilmiştir.

- Sevgi ifadesi olan davranışlara örnekler verir.
- Sevginin Allah tarafından insanlara verilen bir nimet olduğunu örnekler ile açıklar.
- Allah'ın yarattıklarını sevdiğine dair örnekler verir.
- Dostça ve kardeşçe yaşamaya özen gösterir.

Katılımcı bütün öğrencilerin Ahlak öğrenme alanında yer alan her dört kazanım ile ilgili son test başarı puanları ön test başarı puanlarından yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, yapılandırmacı anlayışa dayalı verilen din eğitiminin hafif düzey zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin başarılarını olumlu etkilediğini göstermektedir. Ancak öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasındaki fark diğer öğrenme alanlarındaki kazanımlara nazaran daha azdır. Bu durumun temel nedeni kazanımların duyuşsal alan ile ilgili olması ve öğrencilerin bu alandaki ön test başarı puanlarının yüksek olmasıdır. Katılımcı grubun son test başarı puanları ile kalıcılık testi başarı puanları ise ya aynı ya da birbirlerine çok yakındır. Test sonuçlarının birbirine yakın olması, öğrencilerin edindikleri kazanımları kısa sürede kaybetmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca çalışmada Ahlak öğrenme alanına ilişkin kazanımların eğitimi yapılırken aşağıda yer alan sonuçlara varılmıştır:

ZEKÖ'lerin öğretmen tutum ve davranışlarından çok etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç; Smit, Schuitemaker ve Brongers (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile de örtüşmektedir. Onlar tarafından yapılan bir araştırmada din eğitimcisinin öğrencilerin hissediş, söz ve davranışlarını ciddi olarak etkilediği sonucu elde edilmiştir. Üzümcü (2006) kaynaştırma din eğitiminde öğretmenlerin çok önemli olduklarını ancak, bir kısmının yetkin olmadıklarını tespit etmiştir. Sucuoğlu ve Akalın (2010) da yaptıkları araştırmada öğretmenin kaynaştırma eğitiminde yetersiz olduğu

sonucunu elde etmişlerdir. Engin ve arkadaşları ise (2014) hem öğretmenlerin hem de velilerin engelli eğitiminde yeterli olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

- Öğrenme mekânlarının öğrencilerin öğrenmelerini etkilediği gözlemlenmiştir. Sadioğlu (2011) yaptığı çalışmada sınıfın fiziki koşullarının öğrenmeyi ciddi etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Batu (1998) ise iyi hazırlanmış bir kaynaştırma ortamında yapılan eğitimden zihinsel engelli öğrencilerin verim elde ettiklerini tespit etmiştir.
- Çalışma grubunda yer alan 4. sınıf düzeyindeki ZEKÖ'lerin kendi aralarında zihinsel olarak bireysel farklılık gösterdikleri ve farklı öğrenme stillerine sahip oldukları görülmüştür. Dahası bu öğrencilerin aynı olay ile ilgili farklı zamanlarda farklı çıkarımlarda bulduklarına şahit olunmuştur. Bu çıkarımlar, bazen kendilerinden beklenenin üzerinde anlamlı iken, bazen anlamsız ve ilgisiz olmuştur. Bununla birlikte özel etkinlik ve materyaller ile öğrencilerin bireysel ilerleme kaydettikleri görülmüştür. Nitekim Sadioğlu (2011) yaptığı çalışmada kaynaştırma öğrencileri için özel programların ve öğretim materyallerinin önemini ortaya koymuştur. Berg (2004) yaptığı çalışmada kaynak temin edilmeden, öğretmene destek verilmeden, ek zaman ayrılmadan ve diğer personeller eğitilmeden yapılan kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmadığı sonucuna varmıştır.
- Medya ve kitle iletişim araçlarının ZEKÖ'lerin öğrenmelerine önemli derecede etkide bulunduğu görülmüştür. Bu, Oruç'un (2013) elde ettiği sonuç ile benzerlik göstermektedir. O, medyanın çocuk dindarlığı ve maneviyatı açısından çok önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

4.6. DİN VE KÜLTÜR ÖĞRENME ALANINA İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayalı verilen din eğitiminin zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin (ZEKÖ) başarıları üzerindeki etkisini belirlemek için Din ve Kültür öğrenme alanında aşağıda yer alan iki kazanım seçilmiştir.

- Aile içinde kendi sorumluluklarını yerine getirmeye istekli olur.
- Sorunlarını aile bireyleri ile birlikte çözer.

Katılımcı öğrencilerin Din ve Kültür öğrenme alanında yer alan her iki kazanım ile ilgili son test başarı puanları ön test başarı puanlarından yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, yapılandırmacı anlayışa dayalı verilen din eğitiminin hafif düzey zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerin başarılarını olumlu etkilediğini göstermektedir. Katılımcı grubun son test başarı puanları ile kalıcılık testi başarı puanları ise ya aynı ya da bir birlerine çok yakındır. Bu durum, öğrencilerin edindikleri kazanımları kalıcı hale getirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca çalışmada Din ve Kültür öğrenme alanına ilişkin eğitim yapılırken aşağıda yer alan sonuçlara varılmıştır:

- ZEKÖ'lerin yalnız kalmaktan ve izledikleri filmlerin etkisi ile gördükleri rüyalardan ciddi şekilde etkilendikleri ve bu durumu aile bireyleri ile paylaşma hususunda bir takım engeller ile karşılaştıkları görülmüştür. Bu engellerin en çok dile getirileni alay edilme, cesaretsiz olarak değerlendirilmedir. Eğitim sürecinde ailesinden destek alan ZEKÖ'lerin daha çabuk öğrendikleri ve daha az psikolojik ve sosyal sıkıntı çektikleri gözlemlenmiştir. Benzer şekilde Sadioğlu (2011) ve Güngür (2005) yaptıkları araştırmalarda aile desteğinin kaynaştırma öğrencisinin başarısını olumlu etkilediği sonucuna varmışlardır.
- ZEKÖ'lerin cesaretleri kırıldığında yapabilecekleri şeylerden dahi imtina ettikleri görülmüştür. Ancak gerekli rehberlik yapılarak seviyelerine uygun görev ve sorumluluklar verildiğinde bu öğrencilerin başarılı oldukları, bu durumun da gelişimlerini olumlu etkilediği gözlenmiştir. Nitekim Batu, İftar ve Uzuner (2004) tarafından yapılan bir çalışmada gerekli eğitsel kaynaklar, özel destek eğitim hizmetleri ve gerekli donanım sağlandığında Türkiye'de kaynaştırmanın çok daha başarılı bir biçimde gerçekleştirilebileceği sonucu elde edilmiştir. Berg (2004) iyi hazırlanmamış programların, yetkin olmayan öğretmenlerin ve kaynaştırma öğrencisini kabul etmeyen normal öğrencilerin olduğu bir sınıfta, kaynaştırma öğrencisinin daha da kötüye gittiği sonucuna ulaşmıştır. Eripek (2004) kaynaştırmaya ilişkin hazırlık yapılmadan ZEKÖ'lerin normal sınıflara yerleştirilmelerinin hem kendileri hem diğer öğrenciler hem de öğretmenler için olumsuz sonuçlar doğurduğunu tespit etmiştir.

- ZEKÖ'lerin kimi zaman okul ile aile arasındaki tutarsız uygulamalardan olumsuz yönde etkilendikleri görülmüştür. Bu durum okul ile aile arasındaki eşgüdümün önemini ortaya koymaktadır.
- ZEKÖ'ler oyun oynamayı, akranlarınca oyuna alınmayı çok istemektedirler. Eğitim esnasında bu öğrencilerin oyun temelli bir yaklaşımla, ihtiyaç duyduğu dini bilgi ve beceriyi kazandıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Zengin (2002) ve Arslan (2016) oyunun, bir öğretim aracı ve tedavi tekniği olarak öğrencilerin başarılarını etkilediğini ortaya koymuşlardır.

Öneriler

Yukarıda yer alan sonuçlara bağlı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Kaynaştırma din eğitimi lütuf olarak değil, kaynaştırma öğrencilerinin hakkı olduğu düşüncesi ile öğrenci merkezli yapılmalıdır.
2. Kaynaştırma düşüncesi; eğitimin felsefesine, misyonuna, değerlerine, programlarına, uygulamalarına ve diğer tüm unsurlarına yansıtılmalıdır.
3. Kaynaştırma din eğitiminin tüm paydaşları (öğrenci, okul idaresi, aile, öğretmen) eşgüdüm halinde çalışmalıdır. Bunu sağlamak için gerektiğinde bu paydaşlar eğitim almalıdırlar.
4. ZEKÖ'lerin kaynaştırma raporları, öğretmenlerin kendilerini güvence altına almaları için hazırlanmamalı, bunun yerine bireysel olarak hazırlanacak BEP ve BÖP'ler ile öğrencilere katkı sağlamayı hedeflemelidir. Zira öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanması demokratik toplumun temel koşulu ve İslam eğitiminin esaslarındanıdır.
5. Her okula Destek Eğitim Odası açılarak, bu odalarda konunun mahiyetine ve hedeflerine bağlı olarak bireysel ya da grup şeklinde, BÖP'e dayalı din eğitimi yapılmaya özel önem verilmelidir.
6. Öğrenci için kendini güvende ve değerli hissettiği, mevcudu 15 kişiyi aşmayan ve zengin öğretim materyali ile donatılmış öğretim mekânları düzenlenmelidir.
7. Dinin doktrin, ibadet, mitoloji, tecrübe, ahlak, sosyal yaşam gibi boyutları vardır. Din eğitiminde ZEKÖ'lerin performansları dikkate alınarak, normal yaşamlarına katkılarına göre dinin ilgili boyutuna ağırlık verilmeli ve bu

süreçte tutarlı ve sabırlı olunmalıdır. Bununla beraber bu öğrencilerin deneyimlerine dayalı din dilini kullanmak önemlidir.

8. Dini deneyim tek başına olduğu kadar diğer insanlar ile olan ortak tecrübelere dayanır. Bunun için ZEKÖ'lerin kutsalı en derinden hissedebileceği bir dünyaya dâhil olması ve bunu hem kalbi hem de zihni ile hissetmesinin sağlanmasına rehberlik edilmelidir. Bu anlamda bu öğrencilerin dini deneyimlerini edindikleri çevrelerinin iyi olması sağlanmaya çalışılmalıdır.
9. ZEKÖ'ler farklı öğrenme ve algılama düzeyine ve yaşamın her aşamasında farklı gelişimsel özelliklere sahiptirler. Dolayısıyla onlara yönelik din eğitimi, mevcut kapasitelerini doğru kullanabilmelerini incelemelidir.
10. ZEKÖ'lerin bazı dini ifadeleri normal bireyler gibi anlayamaması ve ifade edememesi, onların farklılığı olarak değerlendirilerek, onların ilgi ve maraklarından hareketle, anlama ve anlamlandırma çabalarını desteklenmelidir.
11. ZEKÖ'ler dinin bilgi boyutundan ziyade duygu boyutundan etkilenirler. Bundan dolayı onlara yönelik din eğitimi akademik, literal ya da doktriner olmaktan ziyade onların his ve duygularına hitap eden yaşama dönük olmalıdır.
12. ZEKÖ'lere yönelik din eğitiminde, değer vermeye, cesaretlendirmeye ve onlardan daha donanımlı kimseler ile sosyalleşmelerinin sağlanmasına önem verilmelidir.
13. ZEKÖ'lerde kutsallık hissini sağlamada, dua ve kıssalar çok önemli etkiye sahiptirler. Bu manada din diline uygun olarak eğitimde bu iki unsurdan yararlanmaya çalışılmalıdır.
14. Öğrencilerin kimseye bağımlı olmadan yetişmeleri için bilişsel olarak bilgiyi yapılandırmalarına rehberlik edilmelidir. Bunun için ise öğretmenlere yapılandırmacı anlayışa dayalı kaynaştırma din eğitimini planlama, uygulama ve değerlendirme ile ilgili uygulamalı eğitim verilmelidir.
15. Farklı çalışma grubu öğrencileri ile benzer çalışmalar yapılarak konu ile ilgili varılan sonuçlar karşılaştırmalı olarak yorumlanmalıdır.
16. Kaynaştırma din eğitimi ile ilgili çalıştaylar yapılmalıdır.

17. Din Eğitimi bilim dalının lisansüstü dersleri arasına zihinsel engellilere yönelik bir ders konulabilir.



KAYNAKÇA

- Abbott, J. ve Ryan, T. (1999). "Constructing Knowledge, Reconstructing Schooling", *Educational Leadership*, 57 (3), 66-69.
- Acarlar, F. (2010). "İletişim, Dil ve Konuşma Bozuklukları Olan Çocuklar ve Eğitimleri". Necate Baykoç (Ed.), *Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim* (ss. 255-275). Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Altaş, N. ve Arıcı, İ. (2014). "Din Eğitiminin Bilimselleşme Süreci". Mustafa Kölü ve Nurullah Altaş (Ed.) *Din Eğitimi* (ss. 48-74). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Altaş, N. (2011). "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programlarının Amaç- İçerik İlişkisi Açısından Değerlendirilmesi". Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin ve Şeyma Arslan (Ed.), *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi* (ss. 129-153). İstanbul: DemYayınları.
- Altaş, N. (2008). "İlköğretim Öğrencilerinin Din Öğretimi Sürecinde İlgi Duydukları Konular (Ankara İli Örneğinde 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencileri Üzerinde Karşılaştırmalı Bir Analiz)", *AÜİFD XLIX* (2008). II. 703-720.
- Altaş, N. (2002). "Türkiye'de Zorunlu Din Eğitimi Yapılandırma Süreci, Hedefler ve Yeni Yöntem Arayışları (1980-2001)", *Dinî Araştırmalar*, 2002, IV(12), 145-168.
- Akinoğlu, O. (2011). "Öğretim Kuram ve Modelleri". Eşref Tan (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (ss. 149-202). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akçamete, G. ve Gürgür, H. (2010). "İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi". Gönül Akçamete (Ed.), *Genel Eğitim Okullarında Özel Eğitimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (ss. 441-476). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2005). "Yapılandırmacı Kuramda Fen Öğretmeninin Rolü", (ss. 55-64). <http://ilkogretim-online.org.tr>. Erişim tarihi: 25 Eylül 2015.
- Amerikan Psychiatric Association (2013). *Highlights of Changes from DSM-IV-TR to DSM-5*: Amerikan Psychiatric Publishing
- Annual Report of the United Nations High Commissioner for Human Rights and Reports of the Office of the High Commissioner and the Secretary-General;

<http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/13session/A-HRC-13-29.pdf>. Erişim tarihi: 18 Mayıs 2016.

- Aslan, K. (2016). “Dini Bilgi Öğrenmede Yöntem ve Teknikler Öğretimde Eğitsel Oyunlar”. www.kirikkalemuftulugu.gov.tr/.../S5TXYS2SITE-.
- Atıcı, R. (2014). “Kaynaştırma Öğrencilerinin Okul Hayatında Yaşadığı Zorluklar.” *Turkish Studies* 9/5, 279-291.
- Ay, M. E. (2011). *Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Ay, M. E. (2004). *Din Eğitiminde Mükâfat ve Ceza*. Bursa: Düşünce Yayınları.
- Aydın, M. Z. (2009). *Din Öğretiminde Yöntemler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aydın, A. (2010). “Otistik Çocuklar ve Eğitimleri”. Necate Baykoç (Ed.), *Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim* (ss. 232-254). Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Aykan, A. (2014). *Ortaokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İle İlgili Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ayral, M., Özcan, S., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H. Şengün, G., Demirhan ve Ş., Çağlar, K. (2010). “ Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Kabul Düzeyleri.” ELMIS 2013 Uluslararası Özel Eğitim Kongresi. 19-21 Haziran 2013, Akşehir/Konya.
- Başbay, M. (2011). “Proje Tabanlı Öğrenme”. Özcan Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* (ss. 67-79). Ankara: Pegem Yayıncılık Batu, S. ve Kırcaali İftar, G. (2006). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Başkonak, M. (2016). Türkiye’deki Lise Mezunu İşitme Engellilerin Din Eğitiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Öğrenci ve Eğitimci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Batu, S. ve Uysal A. (2010). “Günümüz Sınıflarında Engelli Çocukların Katılımını Destekleme”. Gönül Akçamete (Ed.) *Özel Eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, S., Kırcaali İftar G., Uzunuer Y.(2004). “Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin

Görüş ve Önerileri” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 5 (2) 33-50.

Baykoç, N. ve Şahin, S. (2014).“Özel Eğitimin Tarihi Gelişimi. Necate Baykoç (Ed.) *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Eğitimleri Özel Eğitim* (ss. 29-51). Ankara: Eğiten Kitap.

Baykoç, N. (2010). “Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi”. Necate Baykoç (Ed.), *Öğretmenlik Programları için Özel Eğitim*, (ss. 301-333). Ankara: Gündüz Yayıncılık.

Baykoç, N. (2010). “Uzun süreli (Süreğen) Hastalığı Olan Çocuklar ve Eğitimleri”. Necate Baykoç (Ed.) *Öğretmenlik Programları için Özel Eğitim* (ss. 275-300). Ankara: Gündüz Yayıncılık. <http://www.sercev.org.tr/i-47-sercev/serebral-palsi-nedir.html>. Erişim tarihi: 20 Mayıs 2015.

Bazna, M. S. ve Hatab T. (2005). “Disability in the Qur’an”, *Journal of Religion, Disability, Healty*, 9 (1), 5-17.

Berg, S. (2004). The Advantages and Disadvantages of the Inclusion of Student With Disabilities into Regular Education Classrooms. <http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2005/2005bergs.pdf>. Erişim tarihi: 6 Eylül 2016.

Bilmez, A. (2016). “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Proje Kullanımı (Muş İli Örneği)”. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Birkan, B. (2010). “Otizmi Olan Çocuklar ve Eğitimi”. Gönül Akçamete (Ed.), *Genel Eğitim Okullarında Özel Eğitimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (ss. 503-526). Ankara: Kök Yayıncılık.

Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi; http://www.ozida.gov.tr/ulasilabilirlik/belgeler/2_mevzuatstandart/uluslararası_sozlesme/bm_engellihaklarisozlesmesi.pdf. Erişim tarihi: 15 Mayıs 2015.

Blaks, A. B. ve Smith, J. D. (2009). “Multiculturalism, Religion and Disability: Implication for Special Education Practitioners”. *Edecation and Training in Develepmental Disabilities*. 44(3), 295-303.

- Blunden, A. (1993). *Collected Works of L S Vygotsky The Fundemantal of Defectology*. New York: Plenum Press.
- Boudories, M. A. (1998), *Constructivism and Education: A Shopper's Guide*. <http://www.math.upatras.gr>. Erişim tarihi: 6 Eylöl 2016.
- Boston-Kemple, Thomas Ernest. "A Conceptual Analysis of Key Concepts in Inclusive Education." PhD (Doctor of Philosophy) thesis, University of Iowa, 2012. <http://ir.uiowa.edu/etd/2828>. Erişim tarihi: 06 Eylöl 2016.
- Brooks, J. G. ve Brooks, M. G. (1999). "The Case for Constructivist Classrooms", *USA: ASCD*, 103-116.
- Bünjamin Y. (2011). "Yapılandırıcılık". Özcan Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* (ss. 39-65). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bünjamin, Y. (2011). "Uzaktan Eğitim". Özcan Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* (ss. 271-288). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Canöz, Ş. (2011). "Özel Eğitim Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim". Hasan Avcıoğlu (Ed.), *İlköğretimde Özel Eğitim* (ss. 1-18). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Carr, W. ve Hartnett, A. (1997). *Education and the Struggle for Democracy*, Buckingham: Open University Press.
- Cavkaydar, A. (2012). "Özel Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim", İbrahim H. Diken (Ed.), *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (ss. 3-27). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çelik, A. (2013). *Din Eğitimi*. İstanbul: Arı Sanat Yayınları.
- Çelik A. (1999). İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Din Eğitimimiz, *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14, 170-199.
- Çifçi, İ, ve Sucuoğlu, B. (2004). *Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çıkkılı, Y. (2008). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Temel Geometrik Kavramların Öğretiminde Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımının Etkililiği. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dale, H. S. (2012). *Learning Theories an Educational Perspective*, Pearson Press.

- Davaslıgil, Ü. (2010). “Üstün ve Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri”. Gönül Akçamete (Ed.), *Genel Eğitim Okullarında Özel Eğitimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (ss. 551). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme, Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2010c). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. (2010). “Yapılandırmacı Yaklaşım ve Sınıf Yönetimi”. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(16), 41-45. http://vizyon21yy.com/documan/Egitim_Ogretim/Egitim/Ogretim_Yont_Teknikl/Yap%C4%B1landirrmaci_Yaklasim_ve_Sinif_Yonetim_i.pdf. Erişim tarihi: 16.08.2016.
- Dönmez, İ. K. (1993). “Cünün”. *DİA*, 8, (ss. 125-129.) <http://www.islamansiklopedisi.info/dia/ayrmetin.php?idno=080125&idno2=c080095#4>. Erişim tarihi: 21 Ağustos 2016.
- Engelli Hakları. http://www.ozida.gov.tr/ulasilabilirlik/Belgeler/2_MEVZUAT_STANDART/ULUSLARARASI_SOZLESME/BM_ENGELLIHAKLARISOZL_ESMESI.pdf. Erişim tarihi: 25 Ağustos 2016.
- Engin, A. Ö. ; Tösten, R. ; Kaya, M. D.; Köselioğlu, Y. S. (2014). “İlköğretim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamasıyla İlgili Tutum ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Kars İli Örneği)”. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 13, 27-44.
- Eratay, E. (2010). “Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar ve Eğitimleri”. Necate Baykoç (Ed.), *Öğretmenlik Programları için Özel Eğitim* (ss. 170-196). Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Erdem, E. (2001). *Program Geliştirmede Yapılandırmacı Yaklaşım* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eripek, S. (2012). *Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler ve Eğitimler*. Ankara: Eğiten Kitap.

- Eripek S. ve Vuran, S. (2010). “Zihinsel Yetersizliği olan Çocukların Eğitimleri”. Gönül Akçamete (Ed.), *Genel Eğitim Okullarında Özel Eğitimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (ss. 245-282). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Eripek, S. (2004) “Türkiye’de Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmalarına İlişkin Olarak Yapılan Araştırmaların Gözden Geçirilmesi.” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 5 (2) 25-32.
- Ersoy, A. (2005). “İlköğretim Bilgisayar Dersindeki Sınıf Yerleşim Düzeni ve Öğretmen Rolünün Yapılandırmacı Öğrenmeye Göre Değerlendirilmesi”, *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET* October 2005 ISSN: 1303-6521 volume 4, Issue 4, Article 20, 170-181.
- Ev, H. (2012). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Probleme Dayalı Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ev, H. (2011). “Yapılandırmacılık: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İçin Tehdit Mi Yaksa Fırsat mı?”. Recep Kaymakcan vd. (Ed.), *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi* (ss. 203-217). İstanbul: Dem Yayınları.
- Ev, H. (2010). “İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Hakkında Bir Değerlendirme”, *DEÜİFD*, XXXII/2010, 139-167.
- Events, M. D. (1988). *Whitehead and Philosophy of Education*. Amsterdam- Atlanta: Rodopi Press.
- Fazlıoğlu, Y. (2010). “Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri”. Necate Baykoç (Ed.), *Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim* (208-231). Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Fan, M. (2004). “The Idea of Integrated Education: From the point of view of Whitehead’s Philosophy of Education”. *Presented at Forum for Integrated Education and Education Reform*. Santa Cruz, CA, October 28-30.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya*. İstanbul: Morpa Yayınları.

- Fosnot, C. T. ve Perry, R. S.(2007). “Oluşturmacılık: Psikolojik Bir Öğrenme Teorisi”. Catherine Twomery Fosnot (Ed.), Soner Durmuş (Çev. Ed.) *Oluşturmacılık Teori, Perspektifler ve Uygulama* (9-42). Ankara: Nobel Yayınları.
- Friend, M. ve Bursuck, W. (2006). *Including Students With Special Needs A Practical Guide for Classroom Teachers*. Boston: Allyn ve Bacon.
- Gindis, B. (1996). “The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disability)”. *American Journal of Mental Retardation*. 100 (2), 214-216.
- Genç, S. Z. (2011). “Öğrenme ve Öğretmede Çağdaş Yaklaşımlar”. Mehmet Arslan (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (ss. 103-122). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gergen, K. J. (1985). “The Social Constructionist Movement In Modern Psychology”. *American Psychologist*, 40, 266-275. http://www.swarthmore.edu/Documents/faculty/gergen/Social_Constructionist_Movement.pdf. Erişim tarihi: 25 Ağustos 2016.
- Glaserfeld, V. E. (1997). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. London: Falmer Pres.
- Göksu, İ. ve Çevik, T. (2004). *Özel Eğitime Giriş*, Adana: ...
- Grimmitt, M. (2000b). “Constructivist Pedagogies of Religious Education Project: Rethinking Knowledge, Teaching and Learning in Religious Education”. M. Grimmitt (Ed.). *Pedagogies of Religious Education. Case Studies in the Research and Development of Good pedagogic Practice in RE*. England: McCrimmon Publishing Co Ltd. 207-227. https://www.google.com.tr/?gws_rd=ssl#q=Constructivist+Pedagogies+of+Religious+Education. Erişim tarihi: 12 Mayıs 2016.
- Gül, E. (2005). *Kur'an'da Engelliler*. İstanbul: Akis Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırıcı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı İlköğretim Sınıfında İşbirliği İle Öğretim Yaklaşımının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Heward, W. L. (2006). *Excerpt from Exceptional Children an Introduction to Special Education*, Pearson Allyn ve Bacon Prentice Hall.
- Holloway, J. H. (1999). "Caution: Constructivism Ahead", *Educational Leadership*, 57 (3), 85-86.
- Intellectual Disability (Mental Retardation) Intellectual Disability (Mental Retardation) Intellectual Disability (Mental Retardation),Intellectual Disability (Mental Retardation)Intellectual Disability (Mental Retardation)Intellectual Disability (Mental Retardation) <http://www.webmd.com/parenting/baby/intellectual-disability-mental-retardation#1>). Erişim tarihi: tarihi: 20 Ağustos 2016.
- Indrani, B. (2013). "Cognitive Discourses". *International Multidisciplinary Journal*, 1 (1), (61-62).
- İnal, S. (2010). "Bedensel Engelli Çocuklar ve Eğitimleri". Necate Baykoç (Ed.), *Öğretmenlik Programları için Özel Eğitim* (ss. 157-168). Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Kahveci, A. ve Ay, S. (2008). "Farklı Yaklaşımlar-Ortak Çıkarımlar: Paradigmalar ve İntegral Model Işığında Beyin Temelli ve Oluşturmacı Öğrenme". *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 5 (3), 108-123.
- Kanlı, U. (2009). "Yapılandırmacı Kuramın Işığında Öğrenme Halkası'nın Kökleri ve Evrimi: Örnek Bir Etkinlik". *Eğitim ve Bilim*, 34/ 151, 44-64.
- Karagöz, İ. (2005). *Kur'an'ın Engellilere Bakışı, Ülkemizde Engelli Gerçeği ve İslam*, Anakara: DİB Yayınları.
- Karagöz, İ. (2003). "Kur'an'ın Engellilere Yaklaşımı", *Ülkemizde Engelliler Gerçeği ve İslam Sempozyumu*, 20-21 Aralık 2003, Erişim Tarihi: 31.07.2012, <http://www.diyenet.gov.tr/turkish/default.asp>. Erişim tarihi: 14 Nisan 2015.
- Karasu, T. (2013). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi Sürecinde Engelliler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kargın, T. (2010). "Kaynaştırma Eğitimi", Necate Baykoç (Ed.), *Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim* (ss. 66-90). Ankara: Gündüz Yayıncılık.

- Karpov, Y. V.(2005). *The Neo-Vygotskian Approach to Child Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaygusuz, C. (2005). “Özel Eğitim ve Rehberlik”. Âlim Kaya (Ed.), *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (303-335). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaymakcan R. ve Meydan, H. (2012). “Yerel-Evrensel İnkileminde İlköğretim DKAB ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Educational Sciences: Theory ve Practice, 12(2), 1573-1591. <http://www.kuyeb.com/pdf/tr/01ba3f6fbf70c8d185f303b74ee0aed4cantr.pdf>. Erişim tarihi: 10 Aralık 2015.
- Kaymakcan, R. (2007). Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim DKAB Programı bağlamında bir değerlendirme”. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 177-210. <http://www.edam.com.tr/kuyeb/pdf/tr/261b963b7bc31c5aef8ef65dc0bf64f1nfull.pdf>, Erişim Tarihi: 12 Ağustos 2015.
- Kaynaştırma/Bütünleştirmenin Etkinliğini Arttırmak İçin Politika ve Uygulama Önerileri Projesi. http://www.sabancivakfi.org/files/html/programlar/tghp/Tohum_Kaynastirma_Durum_Raporu.pdf. Erişim tarihi: 25 Ağustos 2016.
- Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimde Dünyadan ve Türkiye’den İyi Örnekler, <http://tohumotizm.org.tr/sites/default/files/kcfinder/files/4.pdf>. Erişim tarihi: 20 Mart 2015.
- Kılıç G. B. (2001). “Oluşturmacı Fen Öğretimi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(1), 7-22.
- Kırcaali İftar, G. (2007a). “Özel Gereksinimi Olan Diğer Öğrenciler”. Süleyman Eripek (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* (ss. 125-137). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kırcaali İftar, G. (2007b). “Seyrek Rastlanan Yetersizlikleri Olan Öğrenciler”. Süleyman Eripek (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* (ss. 87-105). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Kızılabdullah, Y. (2008). *Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kızılabdullah, Y.(2011). “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesinde Yapılandırmacılık Yaklaşımının Etkisi”. Recep Kaymakcan vd. (Ed.), *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi* (ss. 265- 277). İstanbul: Dem Yayınları.
- Kim, B. (2001). “Social Constructivism”. <http://www.Coe.uga.edu/epltt>. Erişim tarihi: 25 Nisan 2015.
- Kinght, T. (1999). “Inclusive Education and Educational Theory: Inclusive for What?”. *British Educational Research Association Conference (Inclusive Education as an Applied and Democratic Theory of Education)*. Brighton: University of Sussex, 2-5 September 1999.
- Lüle, F. (2008). *Engelli Bireye Sahip Yoksul Ailelerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunlarla Başa Çıkma Tarzları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Maviş, İ. (2010). “Dil Bozukluğu Olan Çocukların Eğitimi”. Gönül Akçamete (Ed.), *Genel Eğitim Okullarında Özel Eğitimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (ss. 283-313). Ankara: Kök Yayıncılık.
- MEB, (2016). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2015-2016*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- MEB, Destek Eğitim Odası; https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/24014806_destekodasi2.sra.pdf. Erişim tarihi: 25 Eylül 2015.
- MEB, (2015/15). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Destek Eğitim Odası, Sayı: 10096465/10.06/5157845.
- MEB, (2014). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Resmî Gazete: 26 Temmuz 2014, Sayı : 29072.
- MEB, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 31/5/2006; http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html Erişim tarihi: 05 Mayıs 2015.

- Metin, N. ve Işıtan, S. (2014). “Zihinsel Engelli Çocuklar ve Eğitimleri”. Necate Baykoç (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Eğitimleri Özel Eğitim* (ss. 159-190). Ankara: Eğiten Kitap.
- Meyen, E. L., ve Bui, Y. N. (2007). *Exceptional Children In Today's Schools What Teachers Need to Know*. Denver: Love Publishing Company.
- Moran, A. (2007). “Embracing Inclusive Teacher Education”. *European Journal of Teacher Education*, 30 (2), 119-134.
- OECD, (1999). *Inclusive Education at Work, Students with Disabilities in Mainstream Schools*, <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/product/9699081e.pdf>. Erişim tarihi: 07.Mayıs 2015.
- Oers, B. V. (2011). “Where Is the Child? Controversy in the Neo –Vygotskian Approach to Child Development”. *Mind, Culture and Activity*, 18(1), 84-88.
- Okumuşlar, M. (2014). *Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi*. Konya: Yediveren Yayınları.
- Okumuşlar, M. (2011). “Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Din Öğretiminin İmkân ve Sınırları”. Recep Kaymakcan vd. (Ed.), *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi* (ss. 217-239). İstanbul: Dem Yayınları.
- Oruç, C. (2014). “Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi”. Mustafa Köylü (Ed.) *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi* (ss.13-62). Ankara: Nobel Yayınları.
- Oruç, C. (2013). “Çocuk Medyalarında Dinin Sunuluşu”. Haluk Yavuzer ve Mustafa Ruhi Şirin (Ed.) *I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı* (ss.255-277). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Öktem, F. (2010). “Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DELB)”. Gönül Akçamete (Ed.), *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimli Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (477-501). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özen, A. ve Ergenekon, Y. (2011). “Özel Eğitimde Etkinlik Temelli Öğretim Uygulamaları”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 11/1, 351-362.
- Özdemir, S. (2013). *Engellilerin Din Eğitimi İmkân ve Yeterlilikleri (Isparta Örneği)*. Isparta: Manas Kitabevi.

- Özden Y. (2008). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özmen, H. (2004). “Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı Öğrenme”. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. TOJET3/1, 100-114; <http://www.tojet.net/articles/v3i1/3114.pdf>. Erişim tarihi: 15. Nisan 2016.
- Özokçu, O. (2013). “Zihin Yetersizliği Olan Öğrenciler”. Atilla Çavkaydar (Ed.), *Özel Eğitim* (ss. 59-77). Ankara: Vize Yayınları.
- Özyürek, M. (2010). “Bedensel Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi”. Gönül Akçamete (Ed.), *Genel Eğitim Okullarında Özel Eğitimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (367- 396). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özyürek, M. (2010). “Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Eğitimi”, Gönül Akçamete (Ed.), *Genel Eğitim Okullarında Özel Eğitimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (315-336). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özyürek, M. (2009). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını Geliştirme ve Temelleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Park, L.D. (1975). “Barriers to Normality for the Handicapped Child in the United States”. *Rehabilitation Literature*, 36, 108- 111.
- Peters, S. J. (2004). *Inclusive Education: An Efa Strategy For All Children*. www.worldbank.org. Erişim tarihi: 6 Eylül 2016.
- Rights of Persons with Disabilities. <http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/13session/A-HRC-13-29.pdf>. Erişim tarihi: 25 Ağustos 2016.
- Reid, D. K. ve Valle, J. W. (2007). Mustafa Nursoy (Çev.), “Engelliler Araştırmaları Alanında Ortaya Çıkan Oluşturmacı Bir Perspektif”. Catherine Twomery Fosnot (Ed.), Soner Durmuş (Çev. Ed.) *Oluşturmacılık Teori, Perspektifler ve Uygulama* (ss. 171-199). Ankara: Nobel Yayınları.
- Religious Education for Children with Special Needs, (<http://www.archkck.org/document.doc?id=1058>). Erişim tarihi: 21 Ağustos 2016.

- Rodina, K. A. (2008). "Vygotksy's Social Constructionist View on Disability: A Methodology for Inclusive Education". <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/VygotksyDisabilityEJSNE2007.pdf>. Erişim tarihi: 25 Ağustos 2016.
- Rose, A. (1997). "Who Causes the Blind to See: Disability and Quality of Religious Life". *Disability ve Society*, 12(3), 395-405.
- Saban, A. (2009). *Öğrenme ve Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Sorunları, Beklentileri ve Önerilerine Yönelik Nitel Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sağlam, H. İ. ve Bilgili, A. S.(2006). "Aktif Öğrenmeyi Temel alran Yapılandırıcı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretimine Yansımaları". *KKEF Dergisi*, 14, 270-287.
- Sarı, H. (2010). "İşitme Engelli Çocuklar ve Eğitimleri", Necate Baykoç (Ed.), *Öğretmenlik Programları için Özel Eğitim* (ss. 132-154). Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Savaş, B. (2011). "Öğrenme ve Öğretme Stratejileri". Mehmet Arslan (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (ss. 123-148). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seiley, N. (1999). *The Art of Constructivist Teaching in The Primary School*, London: David Fulten Publisher.
- Serebral palsi. <http://www.sercev.org.tr/i-47-sercev/serebral-palsi-nedir.html>. Erişim tarihi: 25 Ağustos 2016.
- Seyyar, A. (2007). *Yıldızlar Engel Tanımaz: Bedensel Özürlü Sahabelerin Hayatı*. İstanbul: Aşıyan Yayınları.
- Smith, T., Followay, E., Patton, J., ve Dowdy, C. (2004). *Teaching Students With Special Needs in Inclusive Settings*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sönmez, V. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2012). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler*. İstanbul: Kök Yayınları.

- Sucuoğlu, B. ve Akalın S. (2010). “Kaynaştırma Sınıflarına Alternatif Bir Bakış: Çevresel Davranışsal Değerlendirme İle Öğretimsel Özelliklerin İncelenmesi.” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Özel Eğitim Dergisi* 2010, 11(1) 19-37.
- Sucuoğlu, B. (2006). “Etkili Kaynaştırma Uygulamaları”. Ankara: Ekinoks Yayınları
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili Kaynaştırma Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O.(2005). “Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Özel Eğitim Dergisi.*, 6 (1) 41-57.
- Special Education Programs. <http://idea.ed.gov/explore/home>. Erişim tarihi: 25 Ağustos 2016.
- şafak, P. (2010). “Görme Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi”. Gönül Akçamete (Ed.), *Genel Eğitim Okullarında Özel Eğitimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (397-440). Ankara: Kök Yayıncılık.
- şahin, S. (2010). “Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar ve Eğitimleri”. Necate Baykoç (Ed.), *Öğretmenlik Programları için Özel Eğitim*, (ss. 197-207). Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- şentürk, C. (2010). “Yapılandırmacı Yaklaşım ve 5E Öğrenme Döngüsü Modeli”, *Eğitime Bakış Dergisi*. 6(17), 58-62. http://vizyon21yy.com/documan/Egitim_Ogretim/Egitim/Ogretim_Yont_Teknik1/Yapilandirmaci_Yaklasim_ve_5E_Ogrenme_Dongusu_Modeli.pdf. Erişim tarihi:16. Ağustos 2016.
- şentürk, C. (2009). “Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Yapılandırmacılık”; <http://www.egitirim.gen.tr/site/arsiv/57-23/83-egitimde-yeniden-yapilanma-ve-yapilandirmacilik.html>. Erişim tarihi: 25 Mart 2015.
- şimşek, E. (2012). “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları “Ahlak” Öğrenme Alanlarının İncelenmesi”, *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakóltesi Dergisi*, 28, 190-214.

- Şimşek, N. (2004). “Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım”. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 3(5), 115-139. http://www.ebuline.com/pdfs/5Sayi/ebu5_7.pdf. Erişim tarihi: 25 Nisan 2016.
- Tavil, Y. Z. (2010). “Davranış Bozukluğu Olan Çocuklar”, Gönül Akçamete (Ed.), *Genel Eğitim Okullarında Özel Eğitimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (ss. ,....) Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tezcan, M. (2006). *Kur'an'ın Engellilere Yaklaşımı ve İslam'ın Engellilere Tanıdığı Kolaylıklar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- The Social/Cultural Implication Of Disability: Vygotsky's Paradigm for Special Education. (1995). *Education Psychologist*, 30, 77-81. <http://www.bgcenter.com/disability.htm>. Erişim tarihi: 25 Ağustos 2016.
- Tosun, C. Uğurlu Bakar, H. S. (2013). “Metinle Aktif Öğrenme” (Ed.) Cemal Tosun ve Mizrap Polat, *Düşünen Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi İlkokul 4. Sınıf*. (2013). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tosun, C. (2012). *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tosun, C. (1996). “Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimine Genel Bir Bakış” http://isamveri.org/pdfdrq/D047000/1996/1996_TOSUNC.pdf. Erişim tarihi: 06 Ocak 2016.
- Tosun, C. (1995). Öğretmen olarak Hz. Muhammed ya da Din Eğitimi-Öğretiminde Hz. Muhammed'in Örnekliği Meselesi, http://isamveri.org/pdfdrq/D112822/1992/1992_TOSUNC.pdf
- Trent, S. C., Artiles, A. J. ve Englert, C. S. (1998). “From Deficit Thinking to Social Constructivism: A Review of Theory, Research, and Practice in Special Education”. *Review of Research in Education*, 23, 277-307.
- Turanalp, M. F. (2011). *Almanya'daki "Bibelgarten im Karton" Örneğinin Ortopedik Engellilerin Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi ve 'Kur'an Bahçesi' Uyarlaması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Türkiye’de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimin Durumu, http://www.sabancivakfi.org/files/html/programlar/tghp/Tohum_Kaynastirma_Durum_Raporu.pdf. Erişim tarihi: 21 Ocak 2016.
- Usta, M. (2009). “Özel Eğitim Gerektiren Birey, Aile ve Din Eğitimi”, *Din Eğitimi Araştırmaları*, 20, 75-110.
- Üzümcü M. (2016). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlikleri, Sorunları ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Üzümcü M. ve Nazıroğlu B. (2016). “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştığı Problemler ve Bunlarla Başa Çıkma Yolları”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 9 (43), 1546-155.
- Yan, Z. ve Sin, K. (2014). “Inclusive Education: Teachers' Intentions and Behaviour Analysed from the Viewpoint of The Theory of Planned Behaviour”, *International Journal of Inclusive Education*, 18(1), 72-85, DOI: 10.1080/13603116.2012.757811.
- Yapıcı, A. ve Yürük, T. (2013). “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının İncelenmesi”, Cemal Tosun ve Mizrap Polat (Ed.), *Düşünen sınıflar İçin İlkokul 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi* (ss. 32-53). Ankara: Pegem Akademi.
- Yaşar, Ş. (2010). “Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü”. *Eğitime Bakış Dergisi*, 17, 15-19.
- Yaşar, Ş. (1998). “Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci”. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1-2), 68-75, <http://www.egitim.aku.edu.tr/yapisalci.pdf>.
http://www.egitimbirsen.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/145-egitimbirsen.org.tr-145.pdf. Erişim tarihi: 28 Temmuz 2015.
- Yaşar, Ş. (1998). “Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci”, *VII. Eğitim Bilimleri Kongresi* (698-701). Konya: Selçuk Üniversitesi.

- Yıldırım, M. (2012). “2011-2012 Öğretim Yılında Uygulanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programına İlişkin bir Değerlendirme”, *Eğitim Reformu Girişimi İzleme Raporu*, <http://www.aihmiz.org.tr/aktarimlar/dosyalar/1349647350.pdf>.
Erişim tarihi: 12 Eylül 2015.
- Yılmaz, H. (2003). *Din Eğitimi ve Sosyal Barış*. İstanbul: İnsan Yayınları
- Zengin, H. K. (2002). *Eğitsel Oyunlar ve İlköğretim DKAB Dersinde Kullanımı*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zengin, M. (2011). *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Zengin, M. (2011). “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Din Eğitiminin İmkânına Dair Bir Değerlendirme”. Recep Kaymakcan vd. (Ed.), *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi* (ss. 239-265). İstanbul: Dem Yayınları.
- Zengin, M. (2010). *Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi İlköğretim DKAB öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Görüşleri Açısından Etkililiği*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Walter, K. (2009). “Learning and Constructivism”, Sinmund Tobias ve Thomas M. Duffy (Ed.). *Constructivist Instruction Success or Failure*. Newyork ve London: Routledge Taylor ve Farancis Group.
- Wilson, B. G. (1996). *Reflections on Constructivism and Instructional Design*, Denver: Englewood.

EKLER

EK 1. Araştırma İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 27/10/2015-239



T.C.
MUŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 63326527-480.02-E 10518576
Konu: Teceîlî KARASU

16.10.2015

MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Genel Sekreterlik

İlgi : 20/03/2015 tarih ve 604-423 sayılı yazınız.

İlgi yazınız gereği İslami İlimler Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi bölümü Araştırma Görevlisi Teceîlî KARASU'nun 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında Doktora Tezini okullarda yapmasına ilişkin alınan valilik onayı ekte gönderilmiştir. Bilgilerinize arz ederim.

Cevdet ARSLAN
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
Valilik onayı (1-adet)

(Handwritten signature and stamp)
19.10.2015



T.C.
MUŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 63326527-20-E.10402157
Konu: Tecelli KARASU'nun Doktora
Tezi

15/10/2015

VALİLİK MAKAMINA

İlimiz Alparslan Üniversitesine İslami İlimler Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi bölümünde görev yapan Tecelli KARASU'nun Doktora Tezinin ilk ve Orta dereceli okullarda yapma isteğine ilişkin yazıları ile okul isim listesi ve Tez Öneri Formu ekte sunulmuştur.

İlimiz Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi bölümünde görev yapan Arş. Gör. Tecelli KARASU'nun "Zihinsel Engelliler Öğrencinin bulunduğu Kaynaşmada Sınıflarında Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Din Eğitimi (Program Denemesi)" başlıklı tezini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında aşağıda isimleri yazılı olan okullarda yapması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Cevdet ARSLAN
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
15/10/2015

Zeliha İYAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

ARARTIRMA YAPILACAK OKUL LİSTESİ :

Mek. Eko İnşaat İlkokulu
Mek. Adil Yazar İlkokulu
Mek. 100. Yıl Zafer İlkokulu
Mek. Cazi İlkokulu
Mek. İlyas Sami İlkokulu

EK 2. Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışına Dayalı Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyali

İnanç Öğrenme Alanına İlişkin Ders Öğretim Materyali

Derse giriş yapmadan önce;

1. Bu ders işlenirken, kendimi öğrencinin yerine koyup düşündüm ve şu sorulara cevap aradım: “Ben öğrenci olsaydım, bu ders sürecinde neler hissedirdim; neler düşünürdüm? Neleri nasıl düşünüyorum? Öğrenme süreç ve sonucundan memnun olur muydum?”

2. Kendimi bu dersi veren öğretmen olarak düşündüm: “Neler yapıyorum? Yaptıklarım bende ve öğrencilerimde ne tür etkiler bırakıyor? Yaptığım etkinlikler ve kullandığım yöntem, teknik ve araçlar hangileri? Niçin bu yöntemleri kullanıyorum?” (Kendimi, öğrenci grubunu ve diğer şartları göz önüne alarak).

Ders: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

Sınıf: 4

Öğrenme Alanı: İnanç

Ünite: Din ve Ahlak Hakkında Neler Biliyoruz?

Konu: Dilek ve Dualarımızda Dini İfadeler, Selamlaşıyoruz, Güzel Davranışlarda Bulunalım.

Süre: 40+40

Kazanım 1: Dinî ifadelerin günlük konuşmalarımızda nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder.

Alt kazanımlar:

1.1. Günlük konuşmalarımızda geçen “Bismillah” ifadesinin nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder.

1.2. Günlük konuşmalarımızda geçen “Elhamdulillah” ifadesinin nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder.

1.3. Günlük konuşmalarımızda geçen “Allah bağışlasın” ifadesinin nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder.

1.4. Günlük konuşmalarımızda geçen “İnşallah” ifadesinin nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder.

1.5. Günlük konuşmalarımızda geçen “Allah şifa versin” ifadesinin nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder.

1.6. Günlük konuşmalarımızda geçen “Allah razı olsun” ifadesinin nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder.

1.7. Günlük konuşmalarımızda geçen “Allah mesut etsin” ifadesinin nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder.

1.8. Günlük konuşmalarımızda geçen “Allah rahmet etsin” ifadesinin nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder.

1.9. Günlük konuşmalarımızda geçen “Allah’a ısmarladık” ifadesinin nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder.

Kazanım: 2. Selamlaşmanın iletişimdeki önemini fark eder.

Alt kazanımlar:

2.1. “Selamlaşmanın” ne olduğunu fark eder.

2.2. Selamlaşma ile ilgili en az üç ifadeyi bilir.

2.3. Selamlaşmada sıkça kullanılan “Selamünaleyküm ve aleyküm selam”, “hayırlı günler”, “merhaba”, “günaydın”, “hayırlı akşamlar”, “hoşça kal,” ifadelerinin önemini fark eder.

Kazanım 3: Güzel söz söyleme ve güzel davranış sergilemeye istekli olur.

Alt kazanımlar:

3.1. Güzel davranışın ne olduğunu bilir.

3.2. Güzel sözün ne olduğunu bilir.

3.3. Güzel davranışı sergilemeye istekli olur.

3.4. Güzel söz söylemeye istekli olur.

3.5. Dinimizin bizden güzel davranış sergilememizi istediğini fark eder.

3.6. Güzel söz ve davranışın insanlar arasındaki iletişimdeki önemini fark eder

Öncelik verilecek değerler: Doğruluk ve dürüstlük, sevgi, saygı, hoşgörü.

Öncelik verilecek beceriler: Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, iletişim ve empati becerisi.

Dersin İşlenişi;

Ders; giriş (engagement), keşfetme (exploration), açıklama (explanation) , derinleştirme (elaboration) ve değerlendirme (evaluation) aşamaları üzerine bina edilmiştir.

Giriş: Bu aşamada öğrencinin dikkati derse çekilir ve derse güdülenmesi sağlanır. Böylece öğrencinin dersten beklentisi olur ve öğrenci derse hazır hale gelir.

Öğrencilerde merak uyandırmak için farklı renkte el işi kâğıtları ile sınıfa girilir. Öğrenci ya da öğrencilere “Bu kâğıtlar ile neler yapacağız?” sorusu sorulur ve onlardan cevaplar alınır. Daha sonra öğretmen bu kâğıtlara günlük konuşmalarda sıkça kullanılan dini ifadeleri yazacağını söyler ve “Derse başlayalım mı?” diyerek derse giriş yapar.

Öğretmen tahtaya işlenecek konuyu yazar ve tahtanın altına 3N tablosunu çizer

1. Dilek ve Dualarımızda Dini İfadeler
2. Selamlaşıyoruz

Neler biliyorum?	Neler bilmek istiyorum?	Neler öğrendik?

Öğrencilerden önce konu ile ilgili bildikleri ve emin oldukları cevaplar alınarak tablonun ilk kısmına yazılır. Daha sonra öğrenciler düşünmeye sevk edilerek “Neler bilmek istiyorum” sütunu doldurulur.

Keşfetme: Bu aşamada daha önce el işi kâğıtlarına yazılan ve günlük dilde kullanılan ifadelerin zamanlarının öğrenciler tarafından doldurulmaları istenir. Okumayı bilmeyen öğrencilerin bilgileri sözlü olarak alınır. Muhtemel yanlışlarda öğrenciye rehberlik edilerek doğrunun öğrenci tarafından bulunması sağlanır.

Günlük dilde kullanılan dini ifadeler	Kullanılma zamanı ve yeri
Allah’a emanet ol.	Birini uğurlarken

Allah bilir.	
Allah razı olsun.	
Allah bereket versin.	
Allah sabır versin.	
İnşallah	
Allah mesut etsin	
Bismillah	
Allah şifa versin	
Elhamdülillah	

Yukarıdaki ifadelerin anlamları ve kullanıldıkları zamanlar üzerinde öğrencilerin düşünmeleri sağlanmaya çalışılır. Bu ifadelerin hangi durumlarda kullandığına dair öğrencilerden birer örnek bulmaları istenir. Öğrencilere yapılacak rehberlikle doğru örnek bulmaları konusunda yardımcı olunur.

Burada yapılacak diğer bir etkinlik ise “anlam çıkarma”dır. Ders kitabının 11. sayfasında yer alan, Doğan Cüceloğlu’nun selamlaşma şiiri öğrencilere okunur ve yazarın şiirden kast ettiği anlamın öğrencilerce bulunması için rehberlik edilir.

Açıklama: Selamlaşmada kullanılan ifadelerin neler olabileceği öğrenciye sorularak, öğrenciye buldurulur. Daha sonra öğrenciden karşılaştıran iki insanın muhtemel konuşmalarının senaryosunun belirlenmesi istenir. Senaryo gereği karşılaştıran iki adamın başlangıç konuşmaları ile birbirlerinden ayrılırken kullanabilecekleri ifadeler belirlenerek canlandırma yapılır.

Burada öğrenciye bu şekildeki iletişimin niçin önemli olduğu sorulur ve eksik yerler öğrenci ile beraber tamamlanır. Bu etkinlik, öğrenciler ile özellikle soyut kavramlar üzerinde ders işlenirken, onların gerçek hayatta karşılaşılabileceği durumlarda çeşitli rollere bürünmelerini ve üstlendikleri rollerle duygudaşlık kurmalarını sağlar.

Birleştirme (Derinleştirme): Bu aşama dersin, öğrencilerin geriye dönüp öğrendiklerini gözden geçirdikleri, fikirlerini uyguladıkları ve eski bilgileri yeni

edindikleri bilgiler ışığında yeniden değerlendirdikleri aşamadır. Bu aşamada gerek günlük dilde kullanılan dini ifadeler gerekse selamlaşma ifadelerinin neler oldukları ve hangi durumlarda kullanıldıkları öğrenciler tarafından tekrar edilir. Daha sonra başta kullanılan tabloya geri dönülerek, boş olan neler öğrendik sütunu doldurulur.

Değerlendirme: Bu aşamada “Benim metnim/benim sunumun” tekniği kullanılır. Burada temel mantık, öğrencilerin içeriği yoğun olan bir veri yığını üzerinde çalışırken bu bilgileri anlamlı formda tekrar düzenlenmesine yardımcı olmaktır. Burada öğrencilere şimdiye kadar öğrendiklerini kendi ifadeleri ile anlatmaları istenir.

Öğrenmeye katkısı: öğrencilerde konular, olaylar, durumlar arasındaki ilişkiyi hatırlama, bilgiyi zihinde düzenleme ve bilginin kalıcılığını sağlama becerilerinin gelişmesine yardımcı olur.

“Metnimi/ hikâyemi resimleştiriyorum” etkinliğinde öğrencilerden bireysel olarak öğrendiklerini resimleştirmeleri istenir. Bu etkinlik, öğrencilerin bilgileri anlamlı bir formda düzenlenmelerine katkı sağlar.

İkinci ders;

Giriş: Öğrencilerin önbilgilerini açığa çıkarma ve girilecek olan öğrenme yaşantılarına yönelik bağlamı oluşturma aşamasıdır. Yeni fikirleri öğrenmeye başlamadan önce, öğrencilerin konu hakkında bildikleri açığa çıkarılmaya çalışılır. Merak ve ilgileri konuya çekilir. Neden? Sorusuna cevap aranır. Ancak önemli olan soruya verilecek cevapların doğruluğu değil, soruların sorulmasını ve değişik fikirler ileri sürülmesini teşvik etmektir.

Derse başlarken bazı fotoğraflar öğrencilere gösterilir. Güzel davranışlarda bulunan ve kötü davranışlarda bulunan kimselerin olduğu bu fotoğraflar ile ilgili sorular sorulur:

Fotoğraflarda ne görüyorsunuz? Kimler var? Ne yapıyorlar? Hangisine benzer hareketler yaptınız? Niçin?

Böylece öğrencilerin gördükleri görsel materyaller üzerinde düşünmeleri ve yorum yapmaları sağlanır. Bu etkinlikle, öğrencinin bakış açısı gelişirken görsel zekâyı harekete geçiren etkinlikle kalıcı öğrenme sağlanmaya çalışılır.

Keşfetme: Bu aşamada öğrenenlerin inceledikleri ve gördükleri durumlar üzerinde düşünmeleri sağlanmaya çalışılır. Öğrenciler birlikte çalışarak düşünceler üretirler. Daha sonra bu düşünceleri becerilere dönüşmeye başlar.

“Ahlak”, “güzel”, “doğru söz” “sevgi” ve “hoşgörü”, kavramları sık sık tekrar edilerek öğrencilerin bu kavramlar üzerinde düşünmeleri sağlanmaya çalışılır. Ayrıca öğrencilere “Fotoğraflara bakarak görmüş olduğunuz çocukların yerine kendinizi koyun ve her bir durumda ne hissettiğinizi ifade etmeye çalışın” denir. Yukarıda yer alan kavramlar kullanılarak öğrencilerden duygularını ifade etmeleri istenir. Bu şekilde duygularını ifade etmelerini istemekle “hayal edelim” etkinliği gerçekleştirilmiş olur. Böylece öğrencilerin hayal gücünü harekete geçirilerek yeni öğrenmeler gerçekleştirmeleri sağlanmaya çalışılır. Öğrencilerin fotoğraflarda gördüğü durumları anlaması, yorumlaması ve hissetmesi, empati becerisinin gelişmesine yardımcı olur. Ayrıca tüm bunlar, öğrencilerin ifade etme becerisini ilerletmesine yardımcı olur.

Daha sonra “beyin fırtınası” yolu ile “Asık suratlılar neden sevilmez?”, “Tatlı dilli olmak niçin önemlidir?” konularında öğrencilerden fikir üretmeleri istenir. Böylece, güzel söz ve davranışın insanlar arasındaki iletişimdeki önemi hakkında düşünmeleri sağlanmış olur. Bu etkinlikle öğrenciler hem zihinsel hem de duyuşsal öğrenmelere sevk edilmiş olur. Birbirini dinleme birbirlerinin fikirlerine saygı duyma becerileri gelişir.

Din güzel ahlaka niçin önem vermiştir? Güzel ahlakın birey ve toplum için önemi nedir? Konularında öğrencilerden konuşmaları istenir. Öğrencilerin bu konulardaki fikirleri kitapta yer alan ayet ve hadisler ile desteklenir.

“Muhakkak ki Allah, adaleti, iyiliği ve akrabaya yardım etmeyi emreder. Çirkin işleri, fenalık ve azgınlığı da yasaklar. O, düşünüp tutasınız diye size öğüt verir.”

“Bir kimse, kardeşinin ihtiyacını karşılırsa Allah da onun ihtiyacını karşılar. Bir kimse, kardeşinin sıkıntısını giderirse Allah da onun sıkıntısını giderir.”

Ayet ve hadisler öğrencilere verildikten sonra öğrencilerden ortak tema bulmaları istenir. Bulunan temalar birkaç kez tekrarlanır. Böylece “Birlikte tema buluyoruz” etkinliği yapılmış olur. Bu etkinlik ile öğrenciler birbirlerinden de öğrenerek yeni bilgileri daha kolay yapılandırırlar.

“Fikir taraması” etkinliği ile öğrencilere “Yukarıda yer alan ayet ve hadiste anlatılana benzer durum yaşadınız mı? Şimdiki bilgileri de kullanarak nasıl bir sonuca ulaştığınızı bizimle paylaşın” denir. Ayrıca, bu ayet ve hadisler nasıl bir toplum ilişkisi istiyor? Sorusuna cevap bulma çalışması yapılır. Bu etkinlikle başkalarının fikirlerine saygı gösterilmesi gerektiği öğrenilir. Öğrencilerin birbirini dinleme ve iletişim becerileri gelişir.

Açıklama: Bu aşama, öğretmenin biraz daha fazla rol üstlendiği aşamadır. Çünkü bu ana kadar ortaya çıkan öğrenci bilgilerinin yetersiz olduğu noktaların açığa çıkması, yanlış olanların ayıklanması ve bunların yerlerine doğru bilgilerin konulması için öğretmen rehberliğine ihtiyaç vardır. Gerekli tanımlar ve bilimsel açıklamalar bu aşamada verilir. Kavramlar üzerinde bu aşamada durulur.

“Kendinize yapılmasını istemediğiniz şeyleri siz de başkasına yapmayın.”

“İnsanlara güzel söz söyleyin.”

“Güzel söz sadakadır.”

Hadisleri verilerek “sonuç çıkarma” etkinliği yapılır. Böylece öğrencinin doğru öğrenmeleri gerçekleştirmesine katkı sağlanır.

Derinleştirme: İncelenen konu ile ilgili yeni bilgiler elde edildikten sonra yeniden düşünülme aşamasıdır. Öğrenciler yeni elde ettikleri bilgileri veya yaklaşımları benzer durumlara uygularlar. Bu yolla yeni öğrenmeler gerçekleşir.

Ders kitabının 27. sayfasında yer alan “Güler Yüzlü Olmalıyız” metni öğretmen tarafından okunur. Birlikte metnin “geri planındaki düşünceleri bulma” ve “ilkeler çıkarma” etkinliklerine yer verilir. Böylece öğrencilerin öğrendiklerini bütüncül bir bakışla kavrayabilmeleri sağlamaya çalışılır. Ayrıca bu etkinlikler ile öğüt alma ve ders çıkarma noktasında öğrencilere katkı sağlanır.

Değerlendirme: Bu aşama öğrencilerden anlayışlarını sergilemelerinin beklendiği ya da düşünme tarzlarını ve davranışlarını değiştirdikleri aşamadır. Öğretmen ve öğrenciler birlikte değerlendirme aşamasında bulunur. Herkes kendisini değerlendirir. Bir bakıma öz değerlendirme yapar.

Bu aşamada, öğrencilerden iyi sözlere ve iyi davranışlara örnekler bulmaları istenir. Bu şekilde “özetleme” etkinliği yapılır. Ayrıca bu etkinlikten sonra öğrenciler aşağıda “öğrendiklerini değerlendir” etkinliği ile desteklenir.

Ben neler yaptım?	Yaparken neler öğrendim?	Öğrendiklerimi yaşamımda ne zaman kullanabilirim?

Öğrencilerin öğrendiklerini zihinde düzenlemeleri ve bir değerlendirme yapmaları bu etkinliğin temel mantığıdır. Hem “özetleme” hem de “öğrendiklerini değerlendir” etkinlikleri ile öğrencilerin öğrendiklerinden anladıkları ortaya çıkarılmış olur. Böylece öğrencilerin öğrenme kazanımlarını edinmiş olup olmadıkları belirlenir. Öğrenmenin somutlaşması ve dolayısıyla kalıcılığı sağlanır.

İbadet Öğrenme Alanına İlişkin Ders Öğretim Materyali

Derse giriş yapmadan önce;

1. Bu ders işlenirken, kendimi öğrencinin yerine koyup düşündüm ve şu sorulara cevap aradım: “Ben öğrenci olsaydım, bu ders sürecinde neler hissederdim; neler düşünürdüm? Neleri nasıl düşünüyorum? Öğrenme süreç ve sonucundan memnun olur muydum?”

2. Kendimi bu dersi veren öğretmen olarak düşündüm: “Neler yapıyorum? Yaptıklarım bende ve öğrencilerimde ne tür etkiler bırakıyor? Yaptığım etkinlikler ve kullandığım yöntem, teknik ve araçlar hangileri? Niçin bu yöntemleri kullanıyorum?” (Kendimi, öğrenci grubunu ve diğer şartları göz önüne alarak).

Ders: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

Sınıf: 4

Öğrenme Alanı: İbadet

Ünite: Din ve Ahlak Hakkında Neler Biliyoruz?

Konu: Dinim Temiz Olmamı İstiyor, Bedenimi ve Elbiselerimi Temiz Tutaram, Çevremi Temiz Tutar ve Korurum, Temizlik Sağlığım İçin Önemlidir.

Süre:40+40

Kazanım 1: İslam dininin temizliğe verdiği önemin farkında olur.

Alt kazanımlar:

1.1. Temizliğin İslam dininde ibadet kabul edildiğinin farkında olur.

1.2. Namaz kılmadan önce abdest almanın gerekliliğini fark eder.

1.3. Namaz için, elbisenin ve namaz kılınacak yerin temiz olması gerektiğinin farkında olur.

1.4. Dinimizin niçin temiz olmamızı istediğinin farkında olur.

1.5. Müslümanın niçin temiz olması gerektiğinin farkında olur.

1.6. Temizliğin insan ilişkilerindeki önemini fark eder.

Kazanım 2: İbadet ve temizlik arasında ilişki kurar.

Alt kazanımlar:

- 2.1. İslam'ın emrettiği ibadetlerin temiz olmayı gerektirdiğini bilir.
- 2.2. Abdest ile temizlik arasında ilişki kurar.
- 2.3. Namaz ile temizlik arasında ilişki kurar.

Kazanım 3: Beden ve giysi temizliğine özen gösterir.

Alt kazanımlar:

- 3.1. Ellerinin temiz olmasına özen gösterir.
- 3.2. Tırnaklarının temiz olmasına özen gösterir.
- 3.3. Sık sık banyo yapmaya özen gösterir.
- 3.4. Giydiği elbiselerin temiz olmasına özen gösterir.
- 3.5. Giydiği ayakkabıların temizliğine özen gösterir.

Kazanım 4: Çevreyi temiz tutmaya ve korumaya önem verir.

Alt kazanımlar:

- 4.1. Yere çöp atmamaya önem verir.
- 4.2. Yerdeki çöpü kaldırmaya önem verir.
- 4.3. Okul eşyalarını korumaya önem verir.
- 4.4. Kendi eşyalarını korumaya önem verir.

Kazanım 5: Beden ve çevre temizliğinin sağlık açısından önemini açıklar.

Alt kazanımlar:

- 5.1. Bedenin temiz olmasının sağlık açısından önemini açıklar.
- 5.2. Çevrenin temiz olmasının sağlık açısından önemini açıklar.
- 5.3. Kirli elbiseler ile dolaşmanın sağlığı niçin olumsuz etkilediğini açıklar.

Öncelik verilecek değerler: Temizlik, sözünde durmak, güvenilirlik ve dürüstlük.

Öncelik verilecek beceriler: Eleştirel düşünme ve sosyal katılım.

Dersin İşlenişi;

Ders; giriş (engagement), keşfetme (exploration), açıklama (explanation) , derinleştirme (elaboration) ve değerlendirme (evaluation) aşamaları üzerine bina edilmiştir.

Giriş: Öğrencilerin önbilgilerini açığa çıkarma ve girilecek olan öğrenme yaşantılarına yönelik bağlamı oluşturma aşamasıdır. Bu aşamada, öğrencilerin konu hakkında bildikleri açığa çıkarılmaya çalışılır. Böylece öğrencilerin dikkatleri derse çekilir ve derse güdülenmeleri sağlanır. Güdülenen öğrencilerin dersten beklentisi olur ve böylece derse hazır hale gelirler.

Derse başlarken bazı meyveler öğrencilere gösterilir. Bu meyveler ile ne yapılacağına dair sorular sorulur. Her bir öğrenciden tahminde bulunması istenir. Ayrıca öğrencilere ders kitabında bulunan resimler gösterilir. Bu resimler ile ilgili öğrencilerin düşünceleri alınır. Böylece öğrencilerde merak uyandırılarak derse güdülenmeleri sağlanır. Öğrenciler sınıfa getirilen meyveler üzerinde düşünürken, üst düzey bilişsel becerilerini kullanmayı öğrenirler. Yanı sıra öğrenciler düşündüklerini ifade ederken yorum becerilerini de geliştirirler.

Daha sonra, öğrencilere gösterilen ders kitabındaki resimlerin amacı belirtilerek derse giriş yapılır.

Öğretmen tahtaya işlenecek konuyu yazar ve tahtanın altına 3N tablosunu çizer.

Dinim temiz olmamı istiyor.

Bedenimi ve elbiselerimi temiz tutarım.

Çevremi temiz tutar ve korurum.

Temizlik sağlığım için önemlidir.

Neler biliyorum?	Neler bilmek istiyorum?	Neler öğrendik?

Öğrencilerden önce konu ile ilgili bildikleri ve emin oldukları cevaplar alınarak tablonun ilk kısmına yazılır. Daha sonra öğrenciler düşünmeye sevk edilerek “Neler bilmek istiyorum” sütunu doldurulur.

Keşfetme aşaması: Bu aşamada öğrencilerin inceledikleri ve gördükleri durumlar üzerinde düşünmeleri sağlanmaya çalışılır. Öğrenciler birlikte çalışarak düşünceler üretirler. Daha sonra bu düşünceleri becerilere dönüşmeye başlar.

Ders kitabında yer alan, elbiseni temiz tut ayeti ve temizlik imandandır hadisinin mesajı ve anlamı üzerine öğrencilerin görüşleri alınır. Böylece “anlam çıkarma” etkinliği ile ayet ve hadisin kastettiği anlamın öğrencilerce bulunması için rehberlik edilir.

Öğrencilere “Din ile temizlik arasında nasıl bir ilişki kurulabilir? Sorusu yöneltilir. Böylece öğrenciler düşünme becerilerini kullanmayı öğrenirken, yorum yapma becerisini de geliştirmiş olurlar. Ayrıca kitaptaki resimler öğrencilere gösterilerek “Ellerini ne zaman ve niçin yıkadıkları sorulur? Öğrencilerden cevaplar sözlü olarak alınır. Muhtemel yanıtlarda öğrenciye rehberlik edilerek doğrunun öğrenci tarafından bulunması sağlanır ve cevaplar tabloya yazılır.

Ne zaman	Niçin
Dışarıdan gelirken	Allah temiz olanları sevdiği için
Sabah uyanırken	İnsanlar temiz olanları sevdiği için
Top oynadıktan sonra	Hasta olmayalım diye
Tırnak kesildikten sonra	Ben temizliği sevdiğim için

Öğrencilere sırasıyla “Bedenimizin temiz olması çevremizdeki insanlar üzerinde nasıl bir etki bırakır?”, “Elbiselerinizin temiz veya kirli olması durumunda neler hissedersiniz?” ve “Yanınızdaki kimsenin giysileri kirli veya temiz olduğunda neler hissedersiniz?” soruları yöneltilir. “Fikir taraması“ etkinliği ile öğrencilerden ulaştıkları sonuçları paylaşmaları istenir. Bu etkinlik, yorumlama, hissetme ve empati becerisinin gelişmesine yardımcı olur. Ayrıca bu etkinlikle başkalarının fikirlerine saygı öğrenilir. Birbirini dinleme ve iletişim becerileri de gelişir.

Göğü Allah yükseltti ve mizanı (dengeyi) O koydu.

Sakın dengeyi bozmayın.

Allah çok temizlenenleri sever.

Temizlik imanın yarısıdır.

Sizden birinizin böyle gelmesi kıyafeti kirli, saçı sakalı dağınık gelmesinden daha iyi değil mi?

Evlerinizin önünü ve çevresini güzel ve temiz tutunuz.

Hastalık gelmeden sağlığın kıymetini biliniz.

Yukarıda ifade edilen ayet ve hadisler verildikten sonra öğrencilerden ortak tema bulmaları istenir. Bulunan temalar birkaç kez tekrarlanır. Böylece “birlikte tema buluyoruz” etkinliği yapılmış olur. Bu etkinlik ile öğrenciler bir birlerinden de öğrenerek yeni bilgileri daha kolay yapılandırır. Ayrıca, temizliği konu edinen ayet ve hadisler ile öğrencilerin zihinsel becerilerini kullanmaları sağlanmış olur. Ayrıca öğrencilerin birbirini dinleme ve birbirlerinin fikirlerine saygı duyma becerileri gelişir.

Öğrencilere dersin başında gösterilen meyveler verilir ve meyveleri yıkayıp getirmeleri istenir.

Açıklama aşaması: Bu aşama, öğretmenin biraz daha fazla rol üstlendiği aşamadır. Çünkü bu ana kadar ortaya çıkan öğrenci bilgilerinin yetersiz olanlarının açığa çıkması, yanlış olanların ayıklanması ve bunların yerlerine doğru bilgilerin konulması için öğretmen rehberliğine ihtiyaç vardır. Gerekli tanımlar ve bilimsel açıklamalar bu aşamada verilir. Kavramlar üzerinde bu aşamada durulur.

Öğrencilere meyveleri ve ellerini niçin yıkadıkları sorulur. Öğrencilerin cevaplarını aşağıdaki alanlar ile irtibatlandırmaları hususunda rehberlik edilir.

Vücudun kirli olmasının olumsuzlukları,

Yediğimiz şeylerin kirli olmasının olumsuzlukları,

Dinin niçin temiz olmamızı istediği,

Sağlık açısından temizliğin rolü.

Burada “sonuç çıkarma” etkinliği yapılır. Böylece öğrencilerin doğru öğrenmeleri gerçekleştirmesine katkı sağlanır.

Birleştirme (Derinleştirme): Bu aşama, öğrencilerin geriye dönüp öğrendiklerini gözden geçirdikleri, fikirlerini uyguladıkları ve eski bilgileri yeni edindikleri bilgiler ışığında yeniden değerlendirdikleri aşamadır. Bu aşamada incelenen konu ile ilgili yeni bilgiler elde edildikten sonra yeniden düşünülür ve yeni öğrenmeler gerçekleşir.

Ders kitabının 37. sayfasında yer alan “Çevremiz” şiiri öğretmence okunur. Şiirin “geri planındaki düşünceleri bulma” ve “ilkeleri çıkarma” etkinliklerine yer verilir. Böylece öğrencilerin öğrendiklerini bütüncül bir bakışla kavrayabilmeleri hedeflenir. Ayrıca bu etkinlikler ile öğüt alma ve ders çıkarma noktasında öğrencilere katkı sağlanır.

Temizliğin ne olduğu, dinimizin niçin temiz olmamızı istediği, temizlik ile sağlık arasında nasıl bir ilişki olduğu öğrenciler tarafından tekrar edilir. Daha sonra başta kullanılan tabloya geri dönülerek, boş olan neler öğrendik sütunu doldurulur.

Değerlendirme: Bu aşama öğrencilerden anlayışlarını sergilemelerinin beklendiği, düşünme tarzlarını ya da davranışlarını değiştirdikleri aşamadır. Öğretmen ve öğrenci birlikte değerlendirme aşamasında bulunurlar. Herkes kendisini değerlendirir. Bir bakıma öz değerlendirme yapar.

Bu aşamada “Benim metnim /benim sunumun” tekniği kullanılır. Burada temel mantık, öğrencinin içeriği yoğun olan bir veri yığını üzerinde çalışırken bu bilgileri anlamlı formda tekrar düzenlenmesine yardımcı olmaktır. Öğrencilere şimdiye kadar temizlik ile ilgili öğrendiklerini kendi ifadeleri ile anlatmaları istenir. Bu şekilde “özetleme” etkinliği yapılır. Ayrıca bu etkinlik, aşağıda “öğrendiklerini değerlendir “ etkinliği ile desteklenir.

Ben neler yaptım?	Yaparken neler öğrendim?	Öğrendiklerimi yaşamımda ne zaman kullanabilirim?

Öğrencilerin öğrendiklerini zihinde düzenlemelerini ve bir değerlendirme yapmaları bu etkinliğin temel mantığıdır. Hem “özetleme” hem de “öğrendiklerini değerlendir “ etkinlikleri ile öğrencilerin öğrendiklerinden anladıkları ortaya çıkarılmış olur. Böylece öğrencilerin öğrenme kazanımlarını edinmiş olup olmadıkları belirlenir. Öğrenmenin somutlaşması ve dolayısıyla kalıcılığı sağlanır. Öğrencilerin; konular, olaylar, durumlar arasındaki ilişkiyi hatırlama, bilgiyi zihinde düzenleme ve bilginin kalıcılığını sağlama becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Daha sonra, “Metnimi/ hikâyemi resimleştiriyorum” etkinliği ile bireysel olarak öğrencilerden öğrendiklerini resimleştirmeleri istenir. Bu etkinlik öğrencilerin bilgileri anlamlı bir formda düzenlenmesine katkı sağlar.

Hız. Muhammed Öğrenme Alanına İlişkin Ders Öğretim Materyalleri

Derse giriş yapmadan önce;

1. Bu ders işlenirken, kendimi öğrencinin yerine koyup düşündüm ve şu sorulara cevap aradım: “Ben öğrenci olsaydım, bu ders sürecinde neler hissederdim; neler düşünürdüm? Neleri nasıl düşünüyorum? Öğrenme süreç ve sonucundan memnun olur muydum?”

2. Kendimi bu dersi veren öğretmen olarak düşündüm: “Neler yapıyorum? Yaptıklarım bende ve öğrencilerimde ne tür etkiler bırakıyor? Yaptığım etkinlikler ve kullandığım yöntem, teknik ve araçlar hangileri? Niçin bu yöntemleri kullanıyorum?” (Kendimi, öğrenci grubunu ve diğer şartları göz önüne alarak).

Ders: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

Sınıf: 4

Öğrenme Alanı: Hz. Muhammed (sav)

Ünite: Hz. Muhammed’i Tanıyalım

Konu: Hz. Muhammed’in Aile Büyüklerini Tanıyalım, Kevser Suresi ve Anlamı.

Süre: 40+40

Kazanım 1: Hz. Muhammed’in aile büyüklerini tanır.

Alt kazanımlar:

1.1. İslam peygamberinin Hz. Muhammed olduğunu bilir.

1.2. Hz. Muhammed’in annesini tanır.

1.3. Hz. Muhammed’in babasını tanır.

1.4. Hz. Muhammed’in dedesini tanır.

1.5. Hz. Muhammed’in sütannesini tanır.

1.6. Hz. Muhammed’in amcası olan Ebu Talib’i tanır.

Kazanım 2: Kevser suresini ezbere okur ve anlamını söyler.

Alt kazanımlar:

2.1. Kevser adlı bir süre olduğunu bilir.

2.2. Kevser suresini ezbere okur.

2.3. Kevser suresinin anlamını söyler.

2.4. “Kevser” kavramının anlamını söyler.

Öncelik verilecek değerler: Sevgi, saygı, doğruluk, dürüstlük, adalet, sözünde durmak.

Öncelikle verilecek beceriler: Mekan, zaman ve kronolojiyi algılama, iletişim, empati ve araştırma.

Dersin İşlenişi;

Ders; giriş (engagement), keşfetme (exploration), açıklama (explanation) , derinleştirme (elaboration) ve değerlendirme (evaluation) aşamaları üzerine bina edilmiştir.

Giriş: Öğrencilerin önbilgilerini açığa çıkarma ve girilecek olan öğrenme yaşantılarına yönelik bağlamı oluşturma aşamasıdır. Bu aşamada öğrencilerin konu hakkında bildikleri açığa çıkarılmaya çalışılarak dikkatleri derse çekilir ve derse güdülenmeleri sağlanır. Güdülenen öğrencilerin dersten beklentisi olur ve böylece öğrenciler derse hazır hale gelir.

Derse başlarken “571’de bir güneş doğdu” adlı ilahi öğrencilere dinletilir. Öğrencilerden ilahide geçen isimleri tesbit etmeleri istenir. Daha sonra söz konusu bu isimlerin peygamberimize yakınlıklarının ne olduğu sorusu yöneltilir Böylece öğrencilerde merak uyandırılarak derse güdülenmeleri sağlanır. Öğrenciler ilahi ile duygusal bir atmosferi yaşarlarken, Hz. Muhammed’in hayatını ve onun yetişmesinde emeği geçen isimleri de öğrenirler.

Tahtaya işlenecek konu yazılır ve tahtanın altına 3N tablosunu çizilir.

Hz. Muhammed’in Aile Büyüklerini Tanıyalım

Neler biliyorum?	Neler bilmek istiyorum?	Neler öğrendik?

Öğrencilerden önce konu ile ilgili bildikleri ve emin oldukları cevaplar alınarak tablonun ilk kısmına yazılır. Daha sonra öğrenciler düşünmeye sevk edilerek “Neler bilmek istiyorum” sütunu doldurulur.

Keşfetme aşaması: Bu aşamada, öğrencilerin inceledikleri ve gördükleri durumlar üzerinde düşünceleri sağlanmaya çalışılır. Öğrenciler birlikte çalışarak düşünceler üretirler. Daha sonra bu düşünceleri becerilere dönüşmeye başlar.

Toplumumuzda, yeni doğan bebeklere, Muhammed, Abdullah, Âmine gibi isimlerin verilmesinin sebepleri üzerinde öğrencilerden fikir üretmeleri istenir. Konu ile ilgili öğrenci görüşleri sırasıyla not alınır. “Anlam çıkarma” etkinliği ile öğrencilere; toplumda olan bu isimler ile Hz. Muhammed ve aile büyüklerinin isimlerinin benzerlikleri ve muhtemel sebeplerini bulmada rehberlik edilir. Böylece öğrenciler düşünme becerilerini kullanmayı öğrenirken yorum yapma becerilerini de geliştirmiş olurlar.

Ders kitabının 48. sayfasında yer alan “Muhammed Dünyaya Geldi” şiiri de okunarak aşağıdaki tablo doldurulur.

İslam Peygamberinin adı	
H.z. Muhammed’in babasının adı	
H.z. Muhammed’in annesinin adı	
H.z. Muhammed’in dedesinin adı	
H.z. Muhammed’in yetişmesinde en çok katkısı olan amcasının adı	
H.z. Muhammed’in sütannesinin adı	

Açıklama aşaması: Bu aşama, öğretmenin biraz daha fazla rol üstlendiği aşamadır. Çünkü bu ana kadar ortaya çıkan öğrenci bilgilerinin yetersiz olanlarının açığa çıkması, yanlış olanların ayıklanması ve bunların yerlerine doğru bilgilerin konulması için öğretmen rehberliğine ihtiyaç vardır. Gerekli tanımlar ve bilimsel açıklamalar bu aşamada verilir. Kavramlar üzerinde bu aşamada durulur.

“Fikir taraması“ etkinliği ile öğrencilere; amcası, dedesi ve sütannesinin peygamberimize ne gibi yardımda bulduklarını söylemeleri istenir. Eksik bilgilerin

tamamlanması noktasında öğrencilere gerekli rehberlikte bulunulur. Bu etkinlik, yorumlama, hissetme ve empati becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Ayrıca bu etkinlikle başkalarının fikirlerine saygı duymak gerektiği öğrenilir. Birbirini dinleme ve iletişim becerileri gelişir.

Konu ile ilgili kitapta yer alan ayet ve hadisler öğrencilere verildikten sonra öğrencilerden bunlar ile ilgili ortak tema bulmaları istenir. Bulunan temalar birkaç kez tekrarlanır. Böylece “birlikte tema buluyoruz” etkinliği yapılmış olur. Bu etkinlik ile öğrenciler birbirlerinden de öğrenerek yeni bilgileri daha kolay yapılandırırlar. Böylece öğrencilerin dinleme ve birbirlerinin fikirlerine saygı duyma becerileri gelişir.

Hız. Muhammed’in aile büyüklerini niçin tanınmalıyız? Sorusu sorulur. Alınan cevaplar analiz edilerek “sonuç çıkarma” etkinliği ile öğrencilere ana tema bulma konusunda rehberlik edilir. Böylece öğrencinin doğru öğrenmeleri gerçekleştirmesine katkı sağlanır.

Birleştirme: Bu aşama dersin, öğrencilerin geriye dönüp öğrendiklerini gözden geçirdikleri, fikirlerini uyguladıkları ve eski bilgileri yeni edindikleri bilgiler ışığında yeniden değerlendirdikleri aşamadır. İncelenen konu ile ilgili yeni bilgiler elde edildikten sonra yeniden düşünülür ve yeni öğrenmeler gerçekleşir.

Öğrencilerden karşılıklı olarak Hız. Muhammed’in aile büyükleri ile ilgili olarak birbirlerine soru sormaları istenir. Öğrencilerin eksik kaldığı noktalarda onlara yardımda bulunulur. Bu etkinlikle öğrenciler soru sorma ve yanıtlama heyecanı yaşarlar. Gurupta yer alan öğrenciler ile bu etkinlik yapıldıktan sonra ders kitabının 49. sayfasında yer alan “Hız. Muhammed’in kimlik bilgileri tablosu” doldurulur. Daha sonra başta kullanılan tabloya geri dönülerek, boş kalan neler öğrendik sütunu da doldurulur.

Değerlendirme: Bu aşama öğrencilerden anladıklarını sergilemelerinin beklendiği, düşünme tarzlarını ya da davranışlarını değiştirdikleri aşamadır. Öğretmen ve öğrenci birlikte değerlendirmede bulunurlar. Herkes kendisini değerlendirir. Bir bakıma öz değerlendirme yapar.

Bu aşamada “Benim metnim /benim sunumun” tekniği kullanılır. Burada temel mantık, öğrencilerin içeriği yoğun olan bir veri yığını üzerinde çalışırken bu bilgileri anlamlı formda tekrar düzenlemelerine yardımcı olmaktır. Öğrencilere şimdiye kadar temizlik ile ilgili öğrendiklerini kendi ifadeleri ile anlatmaları istenir. Bu şekilde

“özetleme” etkinliği yapılır. Ayrıca bu etkinlik, aşağıda “öğrendiklerini değerlendir “ etkinliği ile desteklenir.

Ben neler yaptım?	Yaparken neler öğrendim?	Öğrendiklerimi yaşamım da ne zaman kullanabilirim?

Öğrencilerin öğrendiklerini zihinde düzenlemeleri ve bir değerlendirme yapmaları bu etkinliğin temel mantığıdır. Hem “özetleme” hem de “öğrendiklerini değerlendir “ etkinlikleri ile öğrencilerin eğitmeden anladıkları ortaya çıkarılmış olur. Böylece öğrencilerin kazanımları edinmiş olup olmadıkları anlaşılır. Ayrıca öğrenmenin somutlaşması ve dolayısıyla kalıcılığı sağlanır. Daha sonra, “Metnimi/ hikâyemi resimleştiriyorum” etkinliği ile öğrencilerden öğrendiklerini resimleştirmeleri istenir. bu etkinlik öğrencilerin bilgileri anlamlı bir formda düzenlenmelerine katkı sağlar.

İkinci derste kevser suresi işlenir.

Giriş: Dersin başında öğrencilere; size bir parça dinleteceğim. Dikkatlice dinlemenizi istiyorum. Bakalım aranızdan tanıyanlar çıkacak mı?” dinilerek “ne olduğunu bul” etkinliği ile derse giriş yapılır. Bu teknik merak ve güdüleme noktasında etkili bir tekniktir. Öğrenci zihinlerinin aktif kılınmasına hizmet eder.

Keşfetme: Surenin asıl (Arapça) metni öğrencilere gösterilerek dua birkaç kez dinletilir. Daha sonra surenin anlamı okunur. Grup olarak “kim kimden/neyden bahsediyor” etkinliği yapılır. Bahsedeni kişinin özellikleri ve kim olduğu ve kimden/neden bahsedildiği ortaya konulurken, öğrencilerde farkındalık artar. Ayrıca bu etkinlikle öğrencilerin analiz becerileri de gelişir.

Her birinin cevabı yazılarak tekrar edilir.

Kevser, Namaz kılmak, Rab, Kurban kesmek, soyu kesik, kin beslemek.

Açıklama aşaması: Öğrencilerden kevser suresinde geçen konu ve kavramları maddeler haline getirmeleri istenir. Öğretmen eksik kalan noktalarda öğrencilere yardımda bulunur. Daha sonra bahsedilen bu konular üzerine “fikir tartışması” yapılır. Böylece öğrencilerin zihinlerindeki sorular ortaya çıkarılır. Daha sonra “anlam çıkarma” etkinliği ile öğrencilerle beraber kevser suresinde geçen konular toparlanarak

ortak bir ifadeye dönüştürülür. Bu etkinlikle öğrenciler düşünme becerilerini kullanmayı öğrenirken yorum yapma becerilerini de geliştirmiş olurlar.

Fikir tartışmasından sonra bu sure tekrar dinletilir. Önce toplu daha sonra “eşli okumalar ve anlatmalar” ile bu süreç devam ettirilir. Bu etkinlikle öğrencilerin okuma, dinleme, anlama ve anladığını ifade etme becerileri desteklenir. Akabinde röportaj etkinliği yapılır. Bu etkinlikle öğrencilerin bilgiye ulaşma yolunu elde etme ve bilinçli görüşmeler organize etme becerileri gelişir. Bu etkinliğin sosyal öğrenmeye katkısı da vardır.

Kevser suresinin ezberlenmesine geçilir. Bunun için “parçalara ayırılım” etkinliği yapılır.

1-İnnâ a'taynâkel kevser

2- Fesalli lirabbike venhar

3- İne şânieke hüvel' ebter

Öğrenciler ile her bir kelime doğru telefuz edilinceye kadar okunur. Kelimeler doğru telaffuz edilince ayet ayet birleştirme aşamasına geçilir. “Akış haritası” ile öğrencilerin ezberlemelerine yardımcı olunur. Bu yöntem işlemleri sırasıyla yapma ve ezberleme becerilerinin geliştirilmesinde önemlidir.

Öğrenciler sırasıyla ayetleri okurlar ve öğretmen belli bir miktar tekrar ettirir. Yanlış okumaları önlemek için ilkin öğretmen okur ve daha sonra öğrencilere okutarak gerekli yerlere müdahale eder.

Birleştirme: Öğrenciler 3-5 dakikalık süre verilir. Tabletten kendi yaşitlarının okudukları süreyi dinleyerek öğrencilerin yalnız başlarına süreyi ezberlemeleri istenir. Daha sonra sırayla bütün öğrencilerden sure dinlenir varsa eksiklikleri giderilir.

Değerlendirme: Değerlendirme aşamasında öğretmen ve öğrenci birlikte bulunur. Herkes kendisini değerlendirir. Bir bakıma öz değerlendirme yapar.

Bu aşamada “Benim metnim /benim sunumun” tekniği kullanılır. Burada temel mantık, öğrencilerin içeriği yoğun olan bir veri yığını üzerinde çalışırken bu bilgileri anlamlı formda tekrar düzenlenmelerine yardımcı olmaktır. Öğrencilere şimdiye kadar sürenin anlamıyla ilgili öğrendiklerini kendi ifadeleri ile anlatmaları istenir. Bu

şekilde “özetleme” etkinliği yapılır. Ayrıca bu etkinlik, aşağıda “öğrendiklerini değerlendir” etkinliği ile desteklenir.

Ben neler yaptım?	Yaparken neler öğrendim?	Öğrendiklerimi yaşamımda ne zaman kullanabilirim?

Öğrencilerin öğrendiklerini zihinde düzenlemeleri ve bir değerlendirme yapmaları bu etkinliğin temel mantığıdır. Hem “özetleme” hem de “öğrendiklerini değerlendir” etkinlikleri ile öğrencilerin eğitim sonucu edindikleri kazanımlar ortaya çıkarılmış olur. Böylece öğrencilerin öğrenme kazanımlarını edinmiş olup olmadıkları belirlenir. Dersin sonlarına doğru “puzzle yapalım” etkinliği yapılır. Bu etkinlikte öğretmen süreyi okur eksik yerleri öğrencilerin tamamlamalarını ister. Son olarak, “Metnimi/ hikâyemi resimleştireyim” etkinliği ile öğrencilerden öğrendiklerini resimleştirmeleri istenir. Bu etkinlik onların bilgileri anlamlı bir formda düzenlenmelerine katkı sağlar.

Kur'an ve Yorumu Öğrenme Alanı Ders Öğretim Materyali

Derse giriş yapmadan önce;

1. Bu ders işlenirken, kendimi öğrencinin yerine koyup düşündüm ve şu sorulara cevap aradım: “Ben öğrenci olsaydım, bu ders sürecinde neler hissederdim; neler düşünürdüm? Neleri nasıl düşünüyorum? Öğrenme süreç ve sonucundan memnun olur muydum?”

2. Kendimi bu dersi veren öğretmen olarak düşündüm: “Neler yapıyorum? Yaptıklarım bende ve öğrencilerimde ne tür etkiler bırakıyor? Yaptığım etkinlikler ve kullandığım yöntem, teknik ve araçlar hangileri? Niçin bu yöntemleri kullanıyorum?” (Kendimi, öğrenci grubunu ve diğer şartları göz önüne alarak).

Ders: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

Sınıf: 4

Süre: 40+40

Öğrenme Alanı: Kur'an ve Yorumu

Ünite: Kur'an-i Kerim'i Tanıyalım

Konular: Son İlahi Kitap Kur'an-ı Kerim, Bilge İnsan Hz. Lokman.

Kazanım 1: Kur'an'ın Allah tarafından insanlara gönderilen son ve evrensel kitap olduğunu açıklar.

Alt kazanımlar:

- 1.1.** Kur'an'ın Arapça gönderildiğini bilir.
- 1.2.** Peygamber kavramının ne anlama geldiğini açıklar.
- 1.3.** Allah'ın gönderdiği son peygamberin Hz. Muhammed olduğunu söyler.
- 1.4.** Vahyin ne anlama geldiğini açıklar.
- 1.5.** Allah'ın niçin vahiy gönderdiğini açıklar.
- 1.6.** İlahi kitabın ne olduğunu açıklar.
- 1.7.** Son ilahi kitabın Kur'an olduğunu söyler.
- 1.8.** Kur'an'ın Hz. Muhammed'e indirildiğini söyler.

1. 9. Kur'an'ın niçin evrensel olduğunu açıklar.

Kazanım 2: Hz. Lokman'ın öğütlerinden çıkarımda bulunur.

Alt kazanımlar:

2.1. Hz. Lokman'ın öğütlerinden ilkeler çıkarır.

2.2. Hz. Lokman'ın hikâyesinde dikkat çekilen değerleri açıklar.

2.3. Allah'ın kendisine şükretmemizi istediğini bilir.

2.4. Allah'ın anne-babaya iyi davranmamızı istediğini bilir.

2.5. Allah'ın kendimizi diğer insanlardan üstün görmememizi istediğini bilir.

2.6. Allah'ın her şeyi gördüğünü ve bildiğinin farkında olur.

2.7. Allah'a ortak koşulmaması gerektiğini bilir.

2.8. Allah'ın insanlardan namaz kılmalarını istediğini bilir.

2.9. Allah'ın iyiliği emredip kötülüklerden sakınmamızı istediğini bilir.

2.10. Allah'ın gösteriştten uzak durmamızı istediğini bilir.

Öncelik verilecek değerler: Sevgi, hoşgörü, bilimsellik.

Öncelik verilecek beceriler: Problem çözme, araştırma, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, Kur'an-ı Kerim mealı kullanma.

Dersin İşlenişi;

Ders; giriş (engagement), keşfetme (exploration), açıklama (explanation), derinleştirme (elaboration) ve değerlendirme (evaluation) aşamaları üzerine bina edilmiştir.

Giriş: Bu aşamada öğrencilerin dikkati derse çekilir ve derse güdülenmeleri sağlanır. Güdülenen öğrencilerin dersten beklentisi olur ve öğrenciler derse hazır hale gelirler. Yanı sıra öğrencilerin konu hakkında bildikleri açığa çıkarılmaya çalışılır ve ders öğrencilerin bilgisi temel alınarak sürdürülür.

Derse başlarken, Kur'an, mealı Kur'an ve sadece mealinin olduğu kutsal kitaplar öğrencilere gösterilir. Öğrencilerden bunları incelemeleri istenir. Daha sonra söz konusu

bu kitaplar ile ilgili düşüncelerini ifade etmeleri söylenir. Böylece öğrencilerde merak uyandırılarak derse güdülenmeleri sağlanır.

Tahtaya işlenecek konu yazılır ve tahtanın altına 3N tablosu çizilir.

Son İlahi Kitap Kur'an-ı Kerim

Neler biliyorum?	Neler bilmek istiyorum?	Neler öğrendik?

Öğrencilerden önce konu ile ilgili bildikleri ve emin oldukları cevaplar alınarak tablonun ilk kısmına yazılır. Daha sonra öğrenciler düşünmeye sevk edilerek “Neler bilmek istiyorum” sütunu doldurulur.

Keşfetme aşaması: Bu aşamada, öğrenenlerin inceledikleri ve gördükleri durumlar üzerinde düşünme sağlanmaya çalışılır. Öğrenciler birlikte çalışarak düşünceler üretirler. Daha sonra bu düşünceleri becerilere dönüşmeye başlar.

Öğrencilerden bildikleri dillerin isimlerini ifade etmeleri istenir. Konu ile ilgili öğrenci ifadeleri not alınır. “Anlam çıkarma” etkinliği ile yeryüzünde birçok farklı toplumun olduğu ve bunların farklı diller kullandıklarını öğrenmeleri için öğrencilere rehberlik edilir. Böylece öğrenciler düşünme becerilerini kullanmayı öğrenirken yorum yapma becerilerini de geliştirmiş olurlar. Arapçanın bu dillerden biri olduğu, Kur'an'ın da bu dil ile indiğini bulmalarına yardımcı olunur. Etkinliğin sonunda “Onu Arapça bir kitap olarak biz indirdik” ayet meali okunur ve öğrencilerin değerlendirmeleri alınır.

Peygamber kavramının aracı, elçi olduğu ifade edilir. Öğrencilerden mesaj aktarmada elçilik yapma ile ilgili drama gösterisi yapmaları istenir. Hz. Muhammed'in son peygamber (elçi) olduğu vurgulanır.

Açıklama aşaması: Bu aşama, öğretmenin biraz daha fazla rol üstlendiği aşamadır. Çünkü bu ana kadar ortaya çıkan öğrenci bilgilerinin yetersiz olanlarının açığa çıkması, yanlış olanların ayıklanması ve bunların yerlerine doğru bilgilerin konulması için öğretmen rehberliğine ihtiyaç vardır. Gerekli tanımlar ve bilimsel açıklamalar bu aşamada verilir. Kavramlar üzerinde bu aşamada durulur.

“Fikir taraması“ etkinliği ile öğrencilerle; “Mesaj niçin gönderilir?” Sorusuna cevap aranır. Eksik bilgilerin tamamlanması noktasında öğrencilere gerekli rehberlikte

bulunulur. Bu etkinlik yorumlama, hissetme ve empati becerisinin gelişmesine yardımcı olur. Ayrıca bu etkinlikle başkalarının fikirlerine saygı öğrenilir. Öğrencilerin birbirini dinleme ve iletişim becerileri gelişir.

Bakara suresi 213. Ayet'in anlamı okunarak, öğrencilerden ortak tema bulmaları istenir. Bulunan temalar birkaç kez tekrarlanır. Böylece "birlikte tema buluyoruz" etkinliği yapılmış olur. Bu etkinlik ile öğrenciler birbirlerinden de öğrenerek yeni bilgileri daha kolay yapılandırır. Ayrıca, vahyin geliş amacını açıklayan bu ayet üzerine öğrencilerin düşünceleri sağlanır. Bu etkinlikle öğrenciler zihinsel öğrenmelere sevk edilmiş olur.

Vahyin ne anlama geldiği açıklanır ve mesaj ile benzerliğinin öğrencilerce bulunması sağlanır. Daha sonra, Allah niçin peygamber gönderdi? Sorusu sorulur. Alınan cevaplar analiz edilerek "sonuç çıkarma" etkinliği ile öğrencilere ana tema bulma konusunda rehberlik edilir. Böylece öğrencilerin doğru öğrenmeleri gerçekleştirmelerine katkı sağlanır.

Birleştirme: Bu aşama dersin, öğrencilerin geriye dönüp öğrendiklerini gözden geçirdikleri, fikirlerini uyguladıkları ve eski bilgileri yeni edindikleri bilgiler ışığında yeniden değerlendirdikleri aşamadır. İncelenen konu ile ilgili yeni bilgiler elde edildikten sonra yeniden düşünülür ve yeni öğrenmeler gerçekleşir.

"İlah" kavramı ile Allah'ın kast edildiği ve dolayısıyla ilahi kitap kavramı ile Allah'tan gelen kitaplar kastedildiği vurgulanır. Kur'an'dan önce de gelen sayfalar ve kitaplar olduğu ancak Kur'an'ın sonuncu olduğu öğrencilere soru-cevap etkinliği ile buldurulur. "Evrensel" kavramı açıklanır ve öğrencilerden Kur'an'ın niçin evrensel olduğu ile ilgili fikir üretmeleri istenir. Öğrenciler "beyin fırtınası" etkinliği ile yanıtlama heyecanı yaşarlar. Ayrıca ders kitabınının 87. sayfasındaki şiir öğrencilere okunur ve öğrencilere şiirden ne anladıklarını ifade etmeleri istenir. Böylece öğrencilerin ifade etme becerileri gelişir. Daha sonra dersin başında çizilen tabloya geri dönülerek, boş olan neler öğrendik sütunu da doldurulur.

Değerlendirme: Bu aşama öğrencilerden anladıklarını sergilemelerinin beklendiği, düşünme tarzlarını ya da davranışlarını değiştirdikleri aşamadır. Öğretmen ve öğrenci birlikte değerlendirme aşamasında bulunurlar. Herkes kendisini değerlendirir. Bir bakıma öz değerlendirme yapar.

Bu aşamada “Benim metnim /benim sunumun” tekniği kullanılır. Burada temel mantık, öğrencilerin içeriği yoğun olan bir veri yığını üzerinde çalışırken bilgileri anlamlı formda tekrar düzenlenmelerine yardımcı olmaktır. Öğrencilere şimdiye kadar Kur’an ile ilgili öğrendiklerini kendi ifadeleri ile anlatmaları istenir. Bu şekilde “özetleme” etkinliği yapılır. Ayrıca bu etkinlik, aşağıda “öğrendiklerini değerlendir” etkinliği ile desteklenir.

Ben neler yaptım?	Yaparken neler öğrendim?	Öğrendiklerimi yaşamımda ne zaman kullanabilirim?

Öğrencilerin öğrendiklerini zihinde düzenlemeleri ve değerlendirme yapmaları bu etkinliğin temel mantığıdır. Hem “özetleme” hem de “öğrendiklerini değerlendir” etkinlikleri ile öğrencilerin eğitim sürecinden anladıkları ortaya çıkarılır. Böylece öğrencilerin kazanımları edinmiş olup olmadıkları ortaya çıkarılır. Öğrenmenin somutlaşması ve dolayısıyla kalıcılığı sağlanır. Daha sonra, “Metnimi/ hikâyemi resimleştiriyorum” etkinliği ile öğrencilerden öğrendiklerini resimleştirmeleri istenir. Bu uygulamayla öğrencilerin bilgileri anlamlı bir formda düzenlenmelerine katkı sağlanır.

İkinci derste; “Bilge İnsan: Hz. Lokman” konusu işlenir.

Giriş: Dersin başında bilgelik ne demektir? Bilge insan kime denir? Soruları ile öğrencilerin dikkatleri derse çekilerek güdülenmeleri sağlanır.

Keşfetme: Hz. Lokman ile ilgili Kur’an merkezli bilgiler verilir. Daha sonra kitabın 76. sayfasında yer alan Hz. Lokman ile ilgili ayetlerin mealleri birkaç kez okunur. Daha sonra grup olarak “kim kimden/neyden bahsediyor” etkinliği yapılır. Bahseden kişinin özellikleri, kim olduğu ve kimden/neden bahsedildiği ortaya konulurken, öğrencilerde farkındalık artar. Ayrıca bu etkinlikle öğrencilerin analiz becerileri de gelişir.

Açıklama aşaması: Öğrencilerden Lokman suresinde geçen konu ve kavramları maddeler haline getirmeleri istenir. Öğretmen eksik kalan noktalarda öğrencilere yardımda bulunur. Daha sonra bahsedilen bu konular ile fikir tartışması yapılır. Böylece öğrencilerin zihinlerindeki sorular ortaya çıkarılır. Daha sonra “Anlam çıkarma”

etkinliği ile öğrenciler ile beraber Lokman suresinde geçen konular toparlanır ortak bir ifadeye dönüştürülür. Bu etkinlikle öğrenciler düşünme becerilerini kullanmayı öğrenirken yorum yapma becerilerini de geliştirmiş olurlar.

Her birinin cevabı yazılarak, tekrar edilir.

Mesajı ileten gerçek kişi: Allah

Mesajı aktaran karakter: Hz. Lokman

Mesajın aktarıldığı karakter: Hz. Lokman'ın oğlu.

Mesajda iletilen değerler: Saygı, alçak gönüllük, şükretmek, doğruluk, sabretmek, hoşgörü.

Mesajdan çıkarılacak ilkeler:

Allah şükür etmek,

Anne babaya iyi davranmak,

Kendini üstün görmemek,

Allah'ın her şeyi gördüğünün ve bildiğinin farkında olmak,

Allah'a ortak koşmamak,

Namaz kılmak,

İyiliği emredip kötülükten sakındırmak,

Gösteriştten uzak durmak.

Bu etkinlikle; okuma, dinleme, anlama ve anladığını ifade etme becerileri desteklenir. Daha sonra “röportaj” etkinliği yapılır. Bu etkinlikle bilgiye ulaşma yolu edinme ve bilinçli görüşmeler organize etme becerileri gelişir. ayrıca bu etkinlik öğrencinin sosyal öğrenme yolu ile bilgiyi yapılandırmasına yardımcı olur.

Birleştirme: Bu aşama dersin, öğrencilerin geriye dönüp öğrendiklerini gözden geçirdikleri, fikirleri uyguladıkları ve eski bilgileri yeni edindikleri bilgiler ışığında yeniden değerlendirdikleri aşamadır. İncelenen konu ile ilgili yeni bilgiler elde edildikten sonra yeniden düşünülür ve yeni öğrenmeler gerçekleşir.

Lokman suresinde geçen öğüt ve değerleri yaşama nasıl aktarılabilceği ile ilgili “fikir taraması” yapılır.

Değerlendirme: Öğretmen ve öğrenci birlikte değerlendirme aşamasında bulunurlar. Herkes kendisini değerlendirir. Bir bakıma öz değerlendirme yapar.

Bu aşamada “Benim metnim /benim sunumum” tekniği kullanılır. Burada temel mantık, öğrencilerin içeriği yoğun olan bir veri yığını üzerinde çalışırken, bu bilgileri anlamlı formda tekrar düzenlenmelerine yardımcı olmaktır. Öğrencilere şimdiye kadar sürenin anlamıyla ilgili öğrendiklerini kendi ifadeleri ile anlatmaları istenir. Bu şekilde “özetleme” etkinliği yapılır. Ayrıca bu etkinlik, aşağıda “öğrendiklerini değerlendir” etkinliği ile desteklenir.

Ben neler yaptım?	Yaparken neler öğrendim?	Öğrendiklerimi yaşamımda ne zaman kullanabilirim?

Öğrencilerin öğrendiklerini zihinde düzenlemeleri ve değerlendirme yapmaları bu etkinliğin temel mantığıdır. Hem “özetleme” hem de “öğrendiklerini değerlendir” etkinlikleri ile öğrencilerin eğitim sürecinden anladıkları ortaya çıkarılmış olur. Böylece öğrencilerin kazanımları edinmiş olup olmadıkları belirlenir. Son olarak , “Metnimi/ hikâyemi resimleştiriyorum” etkinliği ile öğrencilerden öğrendiklerini resimleştirmeleri istenir. Bu etkinlik, öğrencilerin bilgilerini anlamlı bir formda düzenlemelerine katkı sağlar.

Din ve Kültür Öğrenme Alanı Ders Öğretim Materyali

Derse giriş yapmadan önce;

1. Bu ders işlenirken, kendimi öğrencinin yerine koyup düşündüm ve şu sorulara cevap aradım: “Ben öğrenci olsaydım, bu ders sürecinde neler hissederdim; neler düşünürdüm? Neleri nasıl düşünüyorum? Öğrenme süreç ve sonucundan memnun olur muydum?”

2. Kendimi bu dersi veren öğretmen olarak düşündüm: “Neler yapıyorum? Yaptıklarım bende ve öğrencilerimde ne tür etkiler bırakıyor? Yaptığım etkinlikler ve kullandığım yöntem, teknik ve araçlar hangileri? Niçin bu yöntemleri kullanıyorum?” (Kendimi, öğrenci grubunu ve diğer şartları göz önüne alarak).

Ders: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

Sınıf: 4

Öğrenme Alanı: Din ve Kültür

Ünite: Aile ve Din

Konu: Sevgi Allah’ın Bize Verdiği Bir Nimettir, Allah Yarattıklarını Sever, İslam Dini Dostça ve Kardeşçe Yaşamaya Özen Gösterir.

Süre: 40+40

Kazanım 1: Aile içinde kendi sorumluluklarını yerine getirmeye istekli olur.

Alt kazanımlar:

- 1.1.** Yaşına uygun olarak, eve gelen misafirler ile ilgilenmeye istekli olur.
- 1.2.** Sofra kurmada ve toplamada ailesine yardımcı olmaya istekli olur.
- 1.3.** Okul eşyalarını düzenli kullanmaya istekli olur.
- 1.4.** Öz bakımını yapmaya istekli olur.
- 1.5.** Yaşına uygun olarak ev ihtiyaçlarını gidermek için alış-veriş yapmaya istekli olur.
- 1.6.** Dışarıya çıkarken izin almaya istekli olur.
- 1.7.** Uyuma ve uyanma saatlerine riayet etmeye istekli olur.

1.8. Eşyalarına sahip çıkmaya istekli olur.

1.9. İletişimde ailenin kurallarına uymaya istekli olur.

1.10. Odasını düzenlemeye istekli olur.

1.11. Kardeşlerine yardımcı olmaya istekli olur.

1.12. Derslerini düzenli bir şekilde çalışmaya istekli olur.

Kazanım 2: Sorunlarını aile bireyleri ile birlikte çözer.

Alt kazanımlar:

2.1. Arkadaşları ile yaşadığı sorunları aile bireyleri ile birlikte çözer.

2.2. Ailede sevgi ve saygının önemini bilir.

2.3. Aile içi şiddet uygulanmasının olumsuz sonuçlarını açıklar.

2.4. Okul ihtiyaçları ile ilgili sorunlarını aile bireyleri ile birlikte çözer.

2.5. Okulda, yaşadığı sıkıntıları ailesine bildirir ve ailesinin bu konuda aldığı kararları dikkate alır.

2.6. Kaygı ve korkularını aile bireyleri ile birlikte çözer.

2.7. Kişisel ihtiyaçları ile ilgili sorunlarını aile bireyleri ile birlikte çözer.

2.8. Kişisel bakım ve temizlik ile ilgili sorunlarını aile bireyleri ile birlikte çözer.

2.9. Teknolojik aletleri kullanma ile ilgili problemlerini aile bireyleri ile birlikte çözer.

2.10. Ailedeki sorumluluğu ile ilgili sorunlarını aile bireyleri ile birlikte çözer.

2.11. Hastalıkları ile ilgili sorunlarını aile bireyleri ile birlikte çözer.

2.12. İsteddiği bir eşyanın hemen satın alınması konusunda ısrarcı olmaması gerektiğini bilir.

2.13. Kardeşlerini kıskanmanın yanlış bir davranış olduğunu açıklar.

Öncelik verilecek değerler: Sevgi, saygı, güven, aile birliğine önem verme, dayanışma, şefkat, paylaşma, özveri, hoşgörü, anlayış, sorumluluk, duyarlılık.

Öncelik verilecek beceriler: İletişim ve empati, problem çözme.

Dersin İşlenişi;

Ders; giriş (engagement), keşfetme (exploration), açıklama (explanation), derinleştirme (elaboration) ve değerlendirme (evaluation) aşamaları üzerine bina edilmiştir.

Giriş: Bu aşama öğrencilerin önbilgilerini açığa çıkarma ve girilecek olan öğrenme yaşantılarına yönelik bağlamı oluşturma aşamasıdır. Öğrencilerin aile hakkında bildikleri açığa çıkarılmaya çalışılır. Merak ve ilgileri konuya çekilir. Neden? Sorusuna cevap aranır. Ancak önemli olan soruya verilecek cevapların doğruluğu değil, sorular sorulmasını ve değişik fikirleri sürülmesini teşvik etmektir. Bu aşamada öğrencilerin dikkati derse çekilerek derse güdülenmeleri sağlanır. Böylece öğrencinin dersten beklentisi olur ve öğrenci derse hazır hale gelir.

Öğrencilerde merak uyandırmak için, bilgisayar ya da akıllı tahta kullanılarak farklı aile resimlerinin olduğu fotoğraflar gösterilir. Öğrenci ya da öğrencilere “Fotoğraflarda ne görüyorsunuz? Kimler var? Ne yapıyorlar? Hangisine benzer hareketler yaptınız? Niçin? Öğrenci ya da öğrencilerden cevaplar alınır. Daha sonra konunun aile olduğu belirtilerek derse giriş yapılabilir.

Böylece öğrencilerin gördükleri görsel materyaller üzerinde düşünmeleri ve yorum yapmaları sağlanır. Bu etkinlikle, öğrencilerin bakış açıları gelişirken görsel zekâyı harekete geçiren etkinlikle kalıcı öğrenme sağlanmaya çalışılır.

Tahtaya işlenecek konu yazılır ve tahtanın altına 3N tablosu çizilir.

1. Aile içinde sorumluluklarımız.
2. Sorunları aile bireyleri ile birlikte çözme.

Neler biliyorum?	Neler bilmek istiyorum?	Neler öğrendik?

Öğrencilerden önce konu ile ilgili bildikleri ve emin oldukları cevaplar alınarak tablonun ilk kısmına yazılır. Daha sonra öğrenciler düşünmeye sevk edilerek “Neler bilmek istiyorum?” sütunu doldurulur.

Keşfetme aşaması: Bu aşamada öğrencilerin inceledikleri ve gördükleri aile çeşitleri üzerine düşünmeleri sağlanmaya çalışılır. Bazı durumlarda öğrenciye olaylar

hatırlatılarak öğrencilerin ailedeki sorumlulukları üzerinde düşünmeleri istenir. Öğrenciler birlikte çalışarak düşünceler üretirler. Daha sonra bu düşünceleri becerilere dönüşmeye başlar.

Öğrencilere “Fotoğraflara bakarak görmüş olduğunuz çocukların yerine kendinizi koyun ve neler hissettiğinizi ifade etmeye çalışın” denir. İlgili kavramlar kullanılarak öğrencilerden duygularını ifade etmeleri istenir. Bu şekilde duygularını ifade etmelerini istemekle “hayal edelim” etkinliği gerçekleştirilmiş olur. Böylece öğrencilerin hayal gücü harekete geçirilerek yeni öğrenmeler gerçekleştirmeleri sağlanmaya çalışılır. Öğrencilerin fotoğraflarda gördükleri durumları anlamaları, yorumlamaları ve hissetmeleri, empati becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Ayrıca tüm bunlar öğrencilerin kendilerini ifade etme becerisini ilerletmelerine katkı sağlar.

Misafirle ilgilenme
Sofra kurma ve kaldırma
Okul eşyalarını dikkatli kullanma
Kardeşlerine yardımcı olma
Derslerine düzenli çalışma
Öz bakımını yapma
Ev alış- verişine yardımcı olma
Dışarıya çıkarken izin alma.
Uyuma ve uyanma saatlerine riayet etme
Aile bireyleri ile iletişim

Yukarıdaki ifadelerin anlamları üzerinde öğrencilerin düşünmeleri sağlanmaya çalışılır. Bu konularda öğrencilerin fikirleri alınır. Öğrencilere evde kendi sorumluluklarını bilmeleri ve kabul etmeleri konusunda rehberlik edilerek yardımcı olunur.

Burada yapılacak diğer bir etkinlik ise “anlam çıkarma”dır. Hz. Muhammed’in Veda Hutbesinde ifade ettiği “Erkeklerin kadınlar üzerinde hakları olduğu gibi kadınların da erkekler üzerlerinde hakları vardır”. Hadisinin kast ettiği anlamın

öğrencilerce bulunması için rehberlik edilir. Aynı şekilde Hz. Ali'nin “Babana saygılı ol ki evladın da sana saygılı olsun” sözünün öğrenciler tarafından yorumlanması istenir.

Öğrencilerden yukarıdaki Hadis ve özlü sözden yola çıkarak ortak tema bulmaları istenir. Bulunan temalar birkaç kez tekrarlanır. Böylece “birlikte tema buluyoruz” etkinliği yapılmış olur. Bu etkinlik ile öğrenciler birbirlerinden de öğrenerek yeni bilgileri daha kolay yapılandırırılar.

Daha sonra “beyin fırtınası” tekniği kullanılarak, “Ailede yardımlaşma niçin önemlidir? Sorusu ile devam edilir. Yardımlaşmanın bireyler arası iletişimdeki önemi hakkında düşünceleri sağlanmış olur. Öğrencilerden alınan cevaplar doğrultusunda kendilerinden aile bireylerine nasıl yardım edebileceklerini ifade etmeleri istenir. Bu etkinlikle öğrenciler hem zihinsel hem de duyuşsal öğrenmeye sevk edilmiş olur. Birbirini dinleme ve birbirlerinin fikirlerine saygı duyma becerileri gelişir.

Öğrencilerden aile ile birlikte çözebildikleri sıkıntıları ifade etmeleri istenir.

Arkadaşları ile yaşadığı sorunlar
Kardeşleri ile yaşadığı sorunlar
Okul ihtiyaçları ile ilgili sorunlar
Kaygı ve korkuları ile ilgili sorunlar
Kişisel ihtiyaçları ile ilgili sorunlarını
Kişisel bakım ve temizlik ile ilgili sorunlar
Teknolojik aletleri kullanma ile ilgili sorunlar
Ailedeki sorumluluğu ile ilgili sorunları
Hastalıkları ile ilgili sorunları

Açıklama aşaması: Bu aşama, öğretmenin biraz daha fazla rol üstlendiği aşamadır. Çünkü bu ana kadar ortaya çıkan öğrenci bilgilerinin yetersiz olanlarının açığa çıkması, yanlış olanların ayıklanması ve bunların yerlerine doğru bilgilerin konulması için öğretmen rehberliğine ihtiyaç vardır. Gerekli tanımlar ve bilimsel açıklamalar bu aşamada verilir. Kavramlar üzerinde bu aşamada durulur.

Aile içi sorunlar ile ilgili neler yapılabileceği öğrencilere buldurulur. Bu durum senaryo üzerinden izah edilir. Sorunları olan birinin muhtemel davranışları belirlenir. Yanlış uygulamalar belirtilerek öğrencilerden doğru ve yanlış davranışları sonuçları ile örneklendirmeleri istenir. Daha sonra “sonuç çıkarma” etkinliği yapılır. Böylece öğrencilerin doğru öğrenmeyi gerçekleştirmelerine katkı sağlanır.

Burada öğrencilere sıkıntılarımızı aile bireyleri ile paylaşmanın niçin önemli olduğu sorulur ve eksik yerler onlar ile beraber tamamlanır. Bu etkinlik, öğrenciler ile özellikle soyut kavramlar üzerine ders işlenirken, onların gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumlarda çeşitli rollere bürünmelerini ve üstlendikleri rollerle duygudaşlık kurmalarını sağlar.

Derinleştirme: Bu aşama öğrencilerin geriye dönüp öğrendiklerini gözden geçirdikleri, fikirleri uyguladıkları ve eski bilgileri yeni edindikleri bilgiler ışığında yeniden değerlendirdikleri aşamadır. Bu aşamada aile içi ilişkilerde sorumluluklarımızın neler olduğu ve sıkıntılarımızı aile bireyleri ile paylaşmamızın gerekliliği üzerine tekrar düşünme gerçekleştirilir. Daha sonra başta kullanılan tabloya geri dönülerek, boş bırakılmış olan neler öğrendik sütunu doldurulur.

Ders kitabının 102 ve 103. sayfalarında yer alan resimler incelenir. Beraber “resimlerin geri planındaki düşünceleri bulma” ve “ilkeler çıkarma” etkinliklerine yer verilir. Böylece öğrencilerin öğrendiklerini bütüncül bir bakışla kavrayabilmeleri sağlanır. Ayrıca bu etkinlikler ile öğüt alma ve ders çıkarma noktasında öğrencilere katkı sağlanır.

Değerlendirme: Bu aşama, öğrencilerden anladıklarını sergilemelerinin beklendiği, onların düşünme tarzlarını ya da davranışlarını değiştirdikleri aşamadır. Öğretmen ve öğrenci birlikte değerlendirme aşamasında bulunur. Bir bakıma her birey öz değerlendirme yapar.

Bu aşamada “Benim metnim /benim sunumu” tekniği kullanılır. Burada temel mantık, öğrencilerin içeriği yoğun olan bir veri yığını üzerinde çalışırken bu bilgileri anlamlı bir formda tekrar düzenlemelerine yardımcı olmaktır. Öğrencilerden şimdiye kadar öğrendiklerini kendi ifadeleri ile anlatmaları istenir.

“Metnimi/ hikâyemi resimleştiriyorum” etkinliğinde, öğrencilerden öğrendiklerini resimleştirmeleri istenir. Böylece bu etkinlikle, bilgilerin anlamlı bir formda düzenlenmesine katkı sağlanır.

Ben neler yaptım?	Yaparken neler öğrendim?	Öğrendiklerimi yaşamımda ne zaman kullanabilirim?

Bu etkinliğin temel mantığı, öğrencilerin öğrendiklerinin zihinlerinde düzenlemeleri ve bir değerlendirme yapmalarıdır. Hem “özetleme” hem de “öğrendiklerini değerlendir” etkinlikleri ile öğrencilerin eğitim sürecinden anladıkları ortaya çıkartılmış olur. Böylece öğrencilerin kazanımları edinmiş olup olmadıkları ortaya çıkarılır. Ayrıca bu etkinlikler öğrenmenin somutlaşmasına ve dolayısıyla kalıcılığının sağlanmasına katkı sağlar.

Ahlak Öğrenme Alanı Ders Öğretim Materyali

Derse giriş yapmadan önce;

1. Bu ders işlenirken, kendimi öğrencinin yerine koyup düşündüm ve şu sorulara cevap aradım: “Ben öğrenci olsaydım, bu ders sürecinde neler hissederdim; neler düşünürdüm? Neleri nasıl düşünüyorum? Öğrenme süreç ve sonucundan memnun olur muydum?”

2. Kendimi bu dersi veren öğretmen olarak düşündüm: “Neler yapıyorum? Yaptıklarım bende ve öğrencilerimde ne tür etkiler bırakıyor? Yaptığım etkinlikler ve kullandığım yöntem, teknik ve araçlar hangileri? Niçin bu yöntemleri kullanıyorum?” (Kendimi, öğrenci grubunu ve diğer şartları göz önüne alarak).

Ders: Din kültürü ve Ahlak Bilgisi

Sınıf: 4

Öğrenme Alanı: Ahlak

Ünite: Sevgi, Dostluk ve Kardeşlik

Konu: Anne Babam İyiliğimi İster, Kardeşlerimle İyi Geçinirim, Ailemizde Birbirimize Saygı Gösterir, Yardım Ederiz, Ailemizde Birbirimizi Anlamalıyız ve Sorunlarımızı Birlikte Çözmeliyiz.

Süre: 40+40

Kazanım 1: Sevgi ifadesi olan davranışlara örnekler verir

Alt kazanımlar:

1.1. Yolda tanıdıklarımızı gördüğümüzde ne yapılması gerektiğini bilir.

1.2. Susuz bir hayvanı gördüğünde ne yapılması gerektiğini bilir.

1.3. Arkadaşları hastalandığında ne yapması gerektiğini bilir.

Kazanım 2: Sevginin Allah tarafından insanlara verilen bir nimet olduğunu örnekler ile açıklar.

Alt kazanımlar:

2.1. Küçük çocuğun büyümesi sürecinde annesinin karşılaştığı sorunlar ile baş etmesinde sevginin yerini açıklar.

2.2. Sevginin olmadığı ailelerde neler olabileceğini açıklar.

2.3. Sevginin olmadığı dünyanın nasıl olabileceğini açıklar.

Kazanım 3: Allah'ın yarattıklarını sevdiğine dair örnekler verir.

Alt kazanımlar:

3.1. Allah insanları için yiyecek yaratmasaydı neler olabileceğini açıklar.

3.2. Allah hayvanları yaratmasaydı dünyanın nasıl olabileceğini açıklar.

3.3. Allah güneşi yaratmasaydı dünyanın insan yaşamı için nasıl olabileceğini açıklar.

Kazanım 4: Dostça ve kardeşçe yaşamaya özen gösterir.

Alt kazanımlar:

4.1. “Muhakkak ki müminler kardeştir.” hadisi ile ne anlatılmak istendiğini açıklar.

4.1. Dostça ve kardeşçe yaşanan sınıfta sorumluluğunu bilir.

4.1. Dostça ve kardeşçe yaşanan ailede sorumluluğunu bilir.

Öncelik verilecek değerler: Sevgi, barış, kardeşlik, dostluk, güven, samimiyet.

Öncelik verilecek beceriler: Eleştirel düşünme, araştırma, sosyal katılım.

Dersin işlenişi:

Ders; giriş, keşfetme, açıklama, derinleştirme ve değerlendirme aşamaları üzerine bina edilmiştir.

Giriş: Öğrencilerin önbilgilerini açığa çıkarma ve girilecek olan öğrenme yaşantılarına yönelik bağlamı oluşturma aşamasıdır. Bu aşamada ilk olarak, öğrencilerin konu hakkında bildikleri açığa çıkarılmaya çalışılır. Onların merak ve ilgileri konuya çekilir. Neden? Sorusuna cevap aranır. Ancak önemli olan soruya verilecek cevapların

doğruluğu değil, soruların sorulmasını ve değişik fikirler ileri sürülmesini teşvik etmektir.

Derse başlarken bazı fotoğraflar öğrencilere gösterilir. Doğanın ve mutlu insanların olduğu bu resimler ile ilgili sorular sorulur: Fotoğraflarda ne görüyorsunuz? Kimler var? Ne yapıyorlar? Duyguları nasıldır? Kim yarattı?

Böylece öğrencilerin gördükleri görsel materyaller üzerinde düşünmeleri ve yorum yapmaları sağlanır. Bu etkinlikle, öğrencilerin bakış açıları gelişirken, görsel zekâyı harekete geçiren etkinlikle kalıcı öğrenme sağlanmaya çalışılır.

Keşfetme: Bu aşamada öğrencilerin inceledikleri ve gördükleri durumlar üzerinde düşünmeleri sağlanmaya çalışılır. Öğrenciler birlikte çalışarak düşünceler üretirler. Daha sonra bu düşünceler becerilere dönüşmeye başlar.

“Allah”, “sevgi”, “yaratmak”, “dostça” ve “kardeşçe”, kavramları sık sık tekrar edilerek öğrencilerin bu kavramlar üzerinde düşünmeleri sağlanmaya çalışılır. Ayrıca öğrencilere “Fotoğraflara bakarak görmüş olduğunuz çocukların yerine kendinizi koyun ve her bir durumda ne hissettiğinizi ifade etmeye çalışın” denir. Yukarıda yer alan kavramlar kullanılarak öğrencilerden duygularını ifade etmeleri istenir. Bu şekilde duygularını ifade etmelerini istemekle “hayal edelim” etkinliği gerçekleştirilmiş olur. Böylece öğrencilerin hayal gücü harekete geçirilerek yeni öğrenmeler gerçekleştirmeleri sağlanmaya çalışılır. Öğrencilerin fotoğraflarda gördüğü durumları anlaması, yorumlaması ve hissetmesi, empati becerisinin gelişmesine yardımcı olur. Ayrıca tüm bunlar, öğrencinin ifade etme becerisini kazanmasına da katkı sağlar.

Daha sonra “beyin fırtınası” yolu ile “Sevgi olmasaydı insanın hayatı nasıl olurdu? Sorusuna dayalı öğrencilerden fikir üretmeleri istenir. Böylece öğrencilerin sevginin insanlar arasındaki önemi hakkında düşünmeleri sağlanmış olur. Bu etkinlikle öğrenciler hem zihinsel hem de duyuşsal öğrenmelere sevk edilmiş olur. Birbirini dinleme ve birbirilerinin fikirlerine saygı duyma becerileri gelişir.

“Kaynaşmanız için size kendi cinslerinizden eşler yaratıp aranızda sevgi ve merhamet peyda etmesi onun varlığının delillerindedir.” ayeti öğrenci seviyesine uygun hale getirilerek öğrencilerin bu konularda fikir geliştirmeleri beklenir.

“Müslüman Müslüman’ın kardeşidir” hadisiyle de öğrencilerden ortak tema bulmaları istenir. Böylece “birlikte tema buluyoruz” etkinliği yapılmış olur. Bu etkinlik ile öğrenciler birbirlerinden de öğrenerek yeni bilgileri daha kolay yapılandırırılar.

“Fikir taraması“ etkinliği ile öğrencilere “Yukarıda yer alan ayet ve hadis bize ne anlatmak istiyor? Şimdiki bilgileri de kullanarak nasıl bir sonuca ulaştığımızı bizimle paylaşın” denir. Ayrıca, öğrenmiş olduğumuz bu ayet ve hadis nasıl bir toplum ilişkisi istiyor? Sorusuna da cevap bulma etkinliği yapılır. Bu etkinlikle birlikte, başkalarının fikirlerine saygı duyulması gerektiği öğrenilir. Öğrencilerin birbirini dinleme ve iletişim becerileri gelişir.

“Resullullah (sav)’ın bir gün torunu Hasanı öptüğünü gören sahabenin “Benim on çocuğün var ama daha hiç birini öpmedim” deyince peygamberimiz “Merhamet etmeyene merhamet edilmez” şeklinde cevap vermiştir.” hadisi anlatılır ve bu hadisten ilkeler çıkarmaları noktasında öğrencilere rehberlik edilir.

Açıklama:

Bu aşamada, öğretmen biraz daha fazla rol üstlenir. Çünkü bu ana kadar ortaya çıkan öğrenci bilgilerinin yetersiz olanlarının açığa çıkarılması, yanlış olanların ayıklanması ve onların yerine doğru bilgilerin konulması için öğretmen rehberliğine ihtiyaç vardır. Gerekli tanımlar ve bilimsel açıklamalar bu aşamada verilir. Kavramlar üzerinde bu aşamada durulur.

“Nimet” kavramı açıklanır ve daha önce öğrenilen Kevser suresinin anlamı ile ilişkisi kurulur. Daha sonra öğrencilerin sevgiyi de nimet olarak değerlendirebilmeleri için gerekli rehberlikte bulunulur.

“Hiç biriniz kendisi için sevdiğini mümin kardeşi için de sevmedikçe gerçekten iman etmiş olamaz.” hadisi ile sevginin toplumsal hayata etkisi ortaya konmaya çalışılır.

Derinleştirme:

Bu aşama, incelenen konuya yeni bilgiler eklendikten sonra yeniden düşünülme aşamasıdır. Öğrenciler yeni elde ettikleri bilgileri veya yaklaşımları benzer durumlara uygularlar. Bu yolla yeni öğrenmeler gerçekleşir.

“O yarattığı her şeyi güzel yaptı.”

“O göklerden sizin için su indirendir. İçilecek ondandır. Hayvanlarınızı otlattığınız bitkiler de onunla meydana gelir.”

Yukarıda yer alan ayetler ile birlikte ders kitabının 106. sayfasındaki resimler öğrencilere gösterilerek, Allah’ın sevgiyi yarattığı ve insanları sevdiği sonucuna varmaları istenir.

Ders kitabının 91. Sayfasında yer alan;

“Adımız miskindir bizim,

Düşmanımız kindir bizim

Biz kimseye kin tutmayız

Kamu alem birdir bize” metni öğretmence okunur. Öğrenciler ile beraber metnin “geri planındaki düşünceleri bulma” ve “ilkeler çıkarma” etkinliklerine yer verilir. Böylece öğrencilerden öğrendiklerini bütüncül bir bakışla kavrayabilmeleri beklenir. Ayrıca bu etkinlikler; öğüt alma ve ders çıkarma için de işe yarayan etkinliklerdir.

“Allah’a imandan sonra işlerin en güzeli insanları sevmektir.”

“Müminler ancak kardeşirler. Öyleyse kardeşlerinizin arasını düzeltin.”

Yukarıda yer alan hadisler öğrenciler ile okunarak, öğrencilerden önceki bilgileri ile hadislerin söylemek istediklerini uyuşturmaları beklenir. Böylece İslam dininin dostça ve kardeşçe yaşamaya verdiği önem daha iyi kavranır.

Değerlendirme:

Bu aşama öğrencilerden anlayışlarını sergilemelerinin beklendiği, düşünme tarzlarını ya da davranışlarını değiştirdikleri aşamadır. Öğretmen ve öğrenci birlikte değerlendirme aşamasında bulunurlar. Kendilerini değerlendirirler. Bir bakıma öz değerlendirme yaparlar.

Bu aşamada, öğrencilerden sevginin temelini oluşturduğu bilinen dostça ve kardeşçe davranışlara örnekler bulmaları istenir. Bu şekilde “özetleme” etkinliği yapılır. Ayrıca bu etkinlikten sonra aşağıda “öğrendiklerini değerlendir” etkinliği ile desteklenir.

Ben neler yaptım?	Yaparken neler öğrendim?	Öğrendiklerimi yaşamımda ne zaman kullanabilirim?

Öğrencilerin öğrendiklerini zihinde düzenlemeleri ve bir değerlendirme yapmaları bu etkinliğin temel mantığıdır. Hem “özetleme” hem de “öğrendiklerini değerlendir” etkinlikleri ile öğrencilerin eğitim sürecinden anladıkları ortaya çıkarılmış olur. Böylece öğrencilerin kazanımları edinmiş olup olmadıkları ortaya çıkarılır. Ayrıca, öğrenmenin somutlaşması ve dolayısıyla kalıcılığı sağlanır.

Son olarak “öğrendiklerimizi resimleştiriyorum” etkinliğine yer verilir. Bu etkinlik, yoğun olan bir veri yığını üzerinde çalışırken bilgileri anlamlı bir formda tekrar düzenlemesine yardımcı olan bir etkinliktir. Bu etkinlikle kalıcılık sağlanırken, yanlış öğrenmeler düzeltilir, doğru öğrenmeler pekiştirilir.

EK 3. Başarı Testi Formu

Ad:

Soyad:

Sınıf :

No:

İnanç Öğrenme Alanı Başarı Testi Formu

1. Günlük konuşmalarımızda geçen “Bismillah” ifadesi nerede ve nasıl kullanılmaktadır?
2. Günlük konuşmalarımızda geçen “Elhamdulillah” ifadesi nerede ve nasıl kullanılmaktadır?
3. Dilek ve dualarımızda geçen “Allah şifa versin” ifadesi nerede ve nasıl kullanılmaktadır?
4. Dilek ve dualarımızda geçen “Allah rahmet etsin” ifadesi nerede ve nasıl kullanılmaktadır?
5. Dilek ve dualarımızda geçen “Allah razı olsun” ifadesi nerede ve nasıl kullanılmaktadır?
6. Dilek ve dualarımızda geçen “Allah’a ismarladık” ifadesi nerede ve nasıl kullanılmaktadır?
7. Dilek ve dualarımızda geçen “Allah mesut etsin” ifadesi nerede ve nasıl kullanılmaktadır?
8. Dilek ve dualarımızda geçen “Allah bağışlasın” ifadesi nerede ve nasıl kullanılmaktadır?
9. Dilek ve dualarımızda geçen “İnşallah” ifadesi nerede ve nasıl kullanılmaktadır?
10. “Selamlaşmak” ne demektir?
11. Selamlaşma ile ilgili en az üç ifadeyi söyleyiniz?
12. Selamlaşmada sıkça kullanılan “Selamünaleyküm ve aleyküm selam”, “ hayırlı günler”, “merhaba”, “günaydın”, “hayırlı akşamlar”, “ hoşça kal,” ifadelerinin önemi nedir?
13. Güzel davranış ne demektir?
14. Güzel davranışta bulunmak için ne yapıyorsunuz?
15. Güzel söz ne demektir?
16. Güzel söz söylemek için ne yapıyorsunuz?
17. Dinimiz bizden güzel davranış sergilememizi ister mi? Niçin?
18. Güzel söz ve davranışın insanlar arasındaki iletişimde önemi nedir?
 - a. Asık suratlı olma insanlar arası iletişimi nasıl etkiler?
 - b. Tatlı dilli olma insanlar arası iletişime nasıl katkı sağlar?

Ad:

Soyad:

Sınıf

No:

İbadet Öğrenme Alanı Başarı Testi Formu

1. Temizlik İslam dininde ibadet midir? Niçin?
2. Namaz kılmadan önce niçin abdest alırız?
3. Namaz kılmak için niçin elbiseniz ve namaz kılınacak yeriniz temiz olmalıdır?
4. Dinimiz niçin temiz olmamızı istemektedir?
5. Müslüman niçin temiz olmalıdır?
6. İnsanlar arası ilişkilerin iyi olmasında temizliğin önemi nedir?
7. İslam'ın emrettiği ibadetlerin temizlikle ilişkileri nedir?
8. Abdest ile temizlik arasında nasıl bir ilişki vardır?
9. Namaz ile temizlik arasında nasıl bir ilişki vardır?
10. Ellerin temizliği niçin önemlidir?
11. Tırnakların temizliği niçin önemlidir?
12. Sık sık banyo yapmak niçin önemlidir?
13. Giyilen elbiselerin temizliği niçin önemlidir?
14. Giyilen ayakkabıların temizliği niçin önemlidir?
15. Niçin yere çöp atmamalıyız?
16. Yerdeki çöpleri niçin toplamalıyız?
17. Okul eşyalarını niçin korumalıyız?
18. Kendi eşyalarımızı niçin korumalıyız?
19. Bedenin temiz olması sağlığımızı nasıl etkiler? Niçin?
20. Çevrenin temiz olması sağlığımızı nasıl etkiler? Niçin?
21. Kirli elbiseler ile dolaşmak sağlığımızı nasıl etkiler? Niçin?

Ad:

Soyad:

Sınıf :

No:

Hz. Muhammed (sav) Öğrenme Alanı Başarı Testi Formu

1. İslam dininin peygamberi kimdir?
2. Hz. Muhammed'in annesinin adı nedir? Onu nasıl (neyi ile) tanıyoruz?
3. Hz. Muhammed'in babasının adı nedir? Onu nasıl (neyi ile) tanıyoruz?
4. Hz. Muhammed'in dedesinin adı nedir? Onu nasıl (neyi ile) tanıyoruz?
5. Hz. Muhammed'in sütannesinin adı nedir? Onu nasıl (neyi ile) tanıyoruz?
6. Hz. Muhammed'in amcalarından olan Ebu Talib'i ne ile tanıyoruz?
7. Kevser suresini aslı gibi okuyunuz.
8. Kevser suresinde hangi konulardan bahsedilmektedir?
9. Kur'an'da Kevser adlı bir süre var mı?
10. "Kevser" kavramı neyi ifade eder?

Ad:

Soyad:

Sınıf :

No:

Kur'an ve Yorumu Öğrenme Alanı Başarı Testi Formu

1. Kur'an'ı-ı Kerim hangi dilde indirildi?
2. Peygamber kime denir?
3. Allah'ın gönderdiği son peygamberin adı nedir?
4. Vahiy nedir?
5. Allah niçin Vahiy göndermiştir?
6. İlahi kitap ne anlama geliyor?
7. Allah'ın gönderdiği son ilahi kitabın adı nedir?
8. Allah son ilahi kitabı hangi peygambere göndermiştir?
9. Kur'an niçin evrenseldir?
10. Hz. Lokman oğluna hangi öğütlerde bulunmuştur?
11. Hz. Lokman'ın oğluna öğütlerinden dikkat çeken değerler nelerdir?
12. Allah niçin kendisine şükretmemizi istemektedir?
13. Allah niçin anne-babamıza iyi davranmamızı istemektedir.
14. Allah niçin kendimizi diğer insanlardan üstün görmememizi istemektedir?
15. Allah'ın niçin insanlardan namaz kılmalarını istemektedir?
16. Allah'a niçin ortak koşulmamalıdır?
17. Allah her şeyi görür ve bilir mi?
18. Allah niçin iyiliği emredip kötülüklerden sakınmamızı istemektedir?
19. Allah niçin gösteriştan uzak durmamızı istemektedir?

Ad:

Soyad:

Sınıf :

No

Din ve Kültür Öğrenme Alanı Başarı Testi Formu

1. Eve gelen misafirler ile nasıl ilgilenirsin?
2. Sofra kurmada ailene nasıl yardımcı olursun?
3. Odanın düzenleme işi kime aittir?
4. Okul eşyalarını düzenli kullanmak için nelere dikkat edersin?
5. Hangi işlerde kardeşlerine yardımcı olursun neden?
6. Derslerine niçin düzenli çalışmalısın?
7. Öz bakımını yapmaya niçin dikkat etmelisin?
8. Ev ihtiyaçları için niçin senin marketten alışveriş yapman gerekir?
9. Dışarıya çıkarken aile bireylerinden niçin izin alman gerekir?
10. Uyuma ve uyanma saatlerine niçin riayet etmen gerekir?
11. Eşyalarına niçin sahip çıkman gerekir?
12. Aile bireyleri ile konuşurken nelere dikkat etmen gerekir?
13. Arkadaşların ile yaşadığın problemleri niçin aile bireyleri ile çözen gerekir?
14. Ailede sevgi ve saygının olması niçin önemlidir?
15. Ailede şiddetin olması niçin kötüdür?
16. Okul ihtiyaçları ile ilgili sorunlarını niçin aile bireyleri ile çözen gerekir?
17. Okulda yaşadığın sıkıntıları ile ilgili ailede alınan karara uyman niçin önemlidir?
18. Kaygı ve korkularını aile bireyleri ile çözen niçin önemlidir?
19. Kişisel ihtiyaçların ile ilgili sorunlarını aile bireyleri ile çözen niçin önemlidir?
20. Kişisel bakım ve temizlik ile ilgili sorunlarını aile bireyleri ile çözen niçin önemlidir?
21. Teknolojik aletleri kullanma ile ilgili problemlerini aile bireyleri ile çözen niçin önemlidir?
22. Ailedeki sorumluluk ile ilgili sorunları aile bireyleri ile çözmek niçin önemlidir?
23. Hastalık ile ilgili sorunlarını niçin aile bireyleri ile birlikte çözen gerekir?
24. İstedığı bir eşyanın hemen satın alınması konusunda niçin ısrarcı olmaman gerekir?
25. Kardeşlerini kıskanman niçin kötü bir durumdur?

Ad:

Soyad:

Sınıf :

No:

Ahlak Öğrenme Alanı Başarı Testi Formu

1. Sevgi ifadesi olan davranışlara örnek veriniz? Yolda tanıdıklarımızı gördüğümüzde ne yapmalıyız? Niçin?
2. Arkadaşımız hastalandığında ne yapmalıyız? Niçin?
3. Susuz bir hayvanı gördüğümüzde ne yapmalıyız? Niçin?
4. Annenin küçük çocuğun büyütmesi sürecinde karşılaştığı sorunlar ile baş etmesinde sevginin yeri nedir?
5. Sevginin olmadığı ailelerde ne olur?
6. Sevginin olmadığı dünya nasıl olur?
7. Allah'ın yarattıklarını sevdiğine dair örnek veriniz? Allah insanlar için yiyecek yaratmasaydı ne olurdu?
8. Allah hayvanları yaratmasaydı ne olurdu?
9. Allah güneşi yaratmasaydı ne olurdu?
10. Muhakkak ki müminler kardeştir hadisi ile ne anlatılmak istenmektedir?
11. Dostça ve kardeşçe nasıl yaşanılır? Dostça ve kardeşçe yaşamak için ailenizde size düşen görev nedir?
12. Dostça ve kardeşçe yaşamak için sınıf ortamında sizler nasıl davranmalısınız?

EK 4. Öğretmen Gözlem Formu

Ad:

Soyad:

Sınıf :

No:

İnanç Öğrenme Alanı Öğretmen Gözlem Formu

Kazanım	Alt kazanımlar	Bağımsız (3)	Sözel İpucu (2)	Model Olma (1)	Yetersiz (0)
“Dini ifadelerin günlük konuşmalarımızda nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder”.	Günlük konuşmalarımızda geçen “Bismillah” ifadesinin nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder.				
	Günlük konuşmalarımızda geçen “Elhamdulillah” ifadesinin nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder.				
	Günlük konuşmalarımızda geçen “Allah başıslasın” ifadesinin nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder.				
	Günlük konuşmalarımızda geçen “İnşallah” ifadesinin nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder.				
	Günlük konuşmalarımızda geçen “Allah şifa versin” ifadesinin nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder.				
	Günlük konuşmalarımızda geçen “Allah razı olsun” ifadesinin nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder.				
	Günlük konuşmalarımızda geçen “Allah mesut etsin” ifadesinin nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder.				
	Günlük konuşmalarımızda geçen “Allah rahmet etsin” ifadesinin nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder.				
	Günlük konuşmalarımızda geçen “Allah’a ısmarladık” ifadesinin nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder.				
“Selamlaşmanın iletişimdeki önemini fark eder”.	“Selamlaşmanın” ne olduğunu fark eder.				
	Selamlaşma ile ilgili en az üç ifadeyi bilir.				
	Selamlaşmada sıkça kullanılan “Selamünaleyküm ve aleyküm selam”, “hayırlı günler”, “merhaba”, “günaydın”, “hayırlı akşamlar”, “hoşça kal,” ifadelerinin önemini fark eder.				
Güzel söz söyleme ve güzel davranış sergilemeye istekli olur.	Güzel davranışın ne olduğunu bilir.				
	Güzel sözün ne olduğunu bilir.				
	Güzel davranış sergilemeye istekli olur.				
	Güzel söz söylemeye istekli olur.				
	Dinin bizden güzel davranış sergilememizi istediğini fark eder.				
	Güzel söz ve davranışın insanlar arasındaki iletişimdeki önemini fark eder.				

Ad:

Soyad:

Sınıf :

No:

İbadet Öğrenme Alanı Gözlem Formu

Kazanım	Alt kazanımlar	Değerlendirme			
		Bağımsız (3)	Sözel ipucu (2)	Model olma	Yapamadı (0)
İslam dininin temizliğe verdiği önemin farkında olur.	Temizliğin İslam dininde ibadet olarak kabul edildiğinin farkında olur.				
	Namaz kılmadan önce abdest almanın önemini fark eder.				
	Namaz için elbisenin ve namaz kılınacak yerin temiz olmasının hikmetinin farkında olur.				
	Dinimizin niçin temiz olmamızı istediğinin farkında olur.				
	Müslüman'ın niçin temiz olması gerektiğinin farkında olur.				
	İnsanlar arası ilişkilerin iyi olmasında temizliğin önemini fark eder.				
İbadet ve temizlik arasında ilişki kurar.	İslam'ın emrettiği ibadetlerin temiz olmayı gerektirdiğini söyler.				
	Abdest ile temizlik arasında ilişki kurar.				
	Namaz ile temizlik arasında ilişki kurar.				
Beden ve giysi temizliğine özen gösterir.	Ellerinin temizliğine özen gösterir.				
	Tırnaklarının temizliğine özen gösterir.				
	Sık sık banyo yapmaya özen gösterir.				
	Giydiği elbiselerin temizliğine özen gösterir.				
	Giydiği ayakkabılarının temizliğine özen gösterir.				
Çevreyi temiz tutmaya ve korumaya önem verir.	Yere çöp atmamaya önem verir.				
	Yerdeki çöpü kaldırmaya önem verir.				
	Okul eşyalarını korumaya önem verir.				
	Kendi eşyalarını korumaya önem verir.				
Beden ve çevre temizliğinin sağlığı açısından önemini açıklar.	Bedenin temiz olmasının sağlık açısından önemini açıklar.				
	Çevrenin temiz olmasının sağlık açısından önemini açıklar.				
	Kirli elbiseler ile dolaşmanın sağlığı niçin olumsuz etkilediğini açıklar.				

Ad:

Soyad:

Sınıf :

No:

H.z. Muhammed (Sav) öğrenme Alanı Gözlem Formu

Kazanım	Alt kazanımlar	Değerlendirme			
		Bağımsız (3)	Sözel İpucu (2)	Model Olma (1)	Yetersiz (0)
H.z. Muhammed'in aile büyüklerini tanır.	İslam dini peygamberinin H.z. Muhammed olduğunu bilir.				
	H.z. Muhammed'in annesini tanır.				
	H.z. Muhammed'in babasını tanır.				
	H.z. Muhammed'in dedesini tanır.				
	H.z. Muhammed'in sütannesini tanır.				
	H.z. Muhammed'in amcası Ebu Talib'i tanır.				
Kevser suresini ezbere okur ve anlamını söyler.	Kevser suresinin ezbere okur.				
	Kevser suresinin anlamını söyler.				
	Kevser adlı bir süre olduğunu bilir.				
	"Kevser" kavramının anlamını söyler.				

Ad:

Soyad:

Sınıf :

No:

Kur'an ve Yorumu Öğrenme Alanı Gözlem Formu

Kazanım	Alt kazanımlar	Değerlendirme			
		Bağımsız (3)	Sözel İpucu (2)	Model Olma (1)	Yetersiz (0)
Kur'an'ın Allah tarafından insanlara gönderilen son ve evrensel kitap olduğunu açıklar.	Kur'an'ın Arapça gönderildiğini bilir.				
	Peygamber kavramının ne anlama geldiğini açıklar.				
	Allah'ın gönderdiği son peygamberin Hz. Muhammed olduğunu söyler.				
	Vahyin ne anlama geldiğini açıklar.				
	Allah'ın niçin vahiy gönderdiğini açıklar.				
	İlahi kitabın ne olduğunu açıklar.				
	Son ilahi kitabın Kur'an olduğunu söyler.				
	Kur'an'ın Hz. Muhammed'e indirildiğini söyler.				
	Kur'an'ın niçin evrensel olduğunu açıklar.				
Hz. Lokman'ın öğütlerinden çıkarımda bulunur.	Hz. Lokman'ın öğütlerinden ilkeler çıkarır.				
	Hz. Lokman'ın hikâyesinde dikkat çekilen değerleri açıklar.				
	Allah'ın kendisine şükretmemizi istediğini bilir.				
	Allah'ın anne-babaya iyi davranmamızı istediğini bilir.				
	Allah'ın kendimizi diğer insanlardan üstün görmememizi istediğini bilir.				
	Allah'ın her şeyi gördüğünü ve bildiğinin farkında olur.				
	Allah'a ortak koşulmaması gerektiğini bilir.				
	Allah'ın insanlardan namaz kılmalarını istediğini bilir.				
	Allah'ın iyiliği emredip kötülüklerden sakınmamızı istediğini bilir.				
	Allah'ın gösteriştten uzak durmamızı istediğini bilir.				

Adı

Soyad:

Sınıf :

No

Din ve Kültür Öğrenme Alanı Gözlem Formu

Kazanım	Alt kazanımlar	Değerlendirme			
		Bağımsız (3)	Sözel İpuucu (2)	Model Olma (1)	Yetersiz (0)
Aile içinde kendi sorumluluklarını yerine getirmeye istekli olur.	Yaşına uygun olarak, misafirler ile ilgilenmeye istekli olur.				
	Sofra kurmada ailesine yardımcı olmaya istekli olur.				
	Odasını düzenlemeye istekli olur.				
	Okul eşyalarını düzenli kullanmaya istekli olur.				
	Kardeşlerine yardımcı olmaya istekli olur.				
	Derslerini düzenli bir şekilde çalışmaya istekli olur.				
	Öz bakımını yapmaya istekli olur.				
	Yaşına uygun olarak ev ihtiyaçları için alış-veriş yapmaya istekli olur.				
	Dışarıya çıkarken izin almaya istekli olur.				
	Uyuma ve uyanma saatlerine riayet etmeye istekli olur.				
	Eşyalarına sahip çıkmaya istekli olur.				
	İletişimde, ailenin kurallarına uymaya istekli olur.				
Sorunları aile bireyleri ile birlikte çözer	Arkadaşları ile yaşadığı sorunları aile bireyleri ile birlikte çözer.				
	Ailede sevgi ve saygının önemini bilir.				
	Aile içi şiddetin olumsuz sonuçlarını açıklar.				
	Okul ihtiyaçları ile ilgili sorunlarını aile bireyleri ile birlikte çözer.				
	Okulda, yaşadığı sıkıntıları ailesine bildirir ve ailesinin bu konuda aldığı kararları dikkate alır.				
	Kaygı ve korkularını aile bireyleri ile birlikte çözer.				
	Kişisel ihtiyaçları ile ilgili sorunlarını aile bireyleri ile birlikte çözer.				
	Kişisel bakım ve temizlik ile ilgili sorunlarını aile bireyleri ile birlikte çözer.				
	Teknolojik aletleri kullanma ile ilgili problemlerini aile bireyleri ile birlikte çözer.				
	Ailedeki sorumluluğu ile ilgili sorunlarını aile bireyleri ile birlikte çözer.				
	Hastalıkları ile ilgili sorunlarını aile bireyleri ile birlikte çözer.				
	İstedığı bir eşyanın hemen satın alınması konusunda ısrarcı olmaması gerektiğini bilir.				
Kardeşlerini kıskanmanın yanlış bir davranış olduğunu açıklar.					

Ad:

Soyad:

Sınıf :

No:

Ahlak Öğrenme Alanı Gözlem Formu

Kazanım	Alt kazanımlar	Değerlendirme			
		Bağımsız (3)	Sözel İpucu (2)	Model Olma (1)	Yetersiz (0)
Sevgi ifadesi olan davranışlara örnekler verir.	Yolda tanıdıklarını gördüğünde ne yapılması gerektiğini örneklerle açıklar.				
	Hastalar için ne yapılması gerektiğini örneklerle açıklar.				
	Susuz bir hayvanı görüldüğünde ne yapılması gerektiğini örnekler ile açıklar.				
Sevginin Allah tarafından insanlara verilen bir nimet olduğunu örnekler ile açıklar.	Küçük çocuğun büyümesi sürecinde annesinin karşılaştığı sorunlar ile baş etmesinde sevginin yerini açıklar.				
	Sevginin olmadığı ailelerde neler olabileceğini açıklar.				
	Sevginin olmadığı dünyanın nasıl olabileceğini açıklar.				
Allah'ın yaratıklarını sevdiğine dair örnekler verir.	Allah insanlar için yiyecek yaratmasaydı neler olabileceğini örneklerle açıklar.				
	Allah hayvanları yaratmasaydı dünyanın nasıl olabileceğini örnekler ile açıklar.				
	Allah güneşi yaratmasaydı dünyanın insan için nasıl olabileceğini örnekler ile açıklar.				
Dostça ve kardeşçe yaşamaya özen gösterir.	Muhakkak ki müminler kardeştir hadisi ile ne anlatılmak istendiğini açıklar.				
	Ailede dostça ve kardeşçe yaşamaya özen gösterir.				

EK 5. Öz Değerlendirme Formu

Ad: _____ Soyad: _____ Sınıf : _____ No: _____
İnanç Öğrenme Alanı Öz Değerlendirme Formu

ÖZ DEĞERLENDİRME		Tam	Orta	Az
1	Günlük konuşmalarımızda geçen “Bismillah” ifadesinin nerede ve nasıl kullanıldığını bilirim.			
2	Günlük konuşmalarımızda geçen “Elhamdulillah” ifadesinin nerede ve nasıl kullanıldığını bilirim.			
3	Dilek ve dualarımızda geçen “Allah bağışlasın” ifadesinin nerede ve nasıl kullanıldığını bilirim.			
4	Dilek ve dualarımızda geçen “İnşallah” ifadesinin nerede ve nasıl kullanıldığını bilirim.			
5	Dilek ve dualarımızda geçen “Allah şifa versin” ifadesinin nerede ve nasıl kullanıldığını bilirim.			
6	Dilek ve dualarımızda geçen “Allah razı olsun” ifadesinin nerede ve nasıl kullanıldığını bilirim.			
7	Dilek ve dualarımızda geçen “Allah mesut etsin” ifadesinin nerede ve nasıl kullanıldığını bilirim.			
8	Dilek ve dualarımızda geçen “Allah rahmet etsin” ifadesinin nerede ve nasıl kullanıldığını bilirim.			
9	Dilek ve dualarımızda geçen “Allah’a ısmarladık” ifadesinin nerede ve nasıl kullanıldığını bilirim.			
10	“Selamlaşmak” ifadesinin ne demek olduğunu bilirim.			
11	Selamlaşma ile ilgili en az üç ifadeyi söyleyebilirim.			
12	Selamlaşmada sıkça kullanılan “Selamünaleyküm ve aleyküm selam”, “ hayırlı günler”, “merhaba”, “günaydın”, “hayırlı akşamlar”, “ hoşça kal,” ifadelerinin önemi açıklayabilirim.			
13	Güzel davranışın ne anlama geldiğini açıklayabilirim.			
14	Güzel davranışta bulunmak istiyorum.			
15	Güzel sözün ne anlama geldiğini açıklayabilirim.			
16	Güzel söz söylemeye çalışıyorum.			
17	Dinin niçin bizden güzel davranış sergilememizi istediğini açıklayabilirim.			
18	İnsanlar arasındaki iletişimde güzel söz ve davranışın önemini açıklayabilirim.			

Ad:

Soyad

Sınıf :

No:

İbadet Öğrenme Alanı Öz Değerlendirme Formu

ÖZ DEĞERLENDİRME		Tam	Orta	Az
1	Temizliğin İslam dininde niçin ibadet olduğunun farkındayım.			
2	Namaz kılmadan önce niçin abdest alındığının farkındayım.			
3	Namaz kılmak için elbiselerin ve namaz kılınacak yerin temiz olması gerektiğinin farkındayım.			
4	Dinimizin temiz olmamızı istediğinin farkındayım.			
5	Müslümanın temiz olması gerektiğinin farkındayım.			
6	İnsanlar arası ilişkilerin iyi olmasında temizliğin öneminin farkındayım.			
7	İslam'ın emrettiği ibadetlerin temizlikle ilişkilerini açıklayabilirim.			
8	Abdest ile temizlik arasında nasıl bir ilişki olduğunu açıklayabilirim.			
9	Namaz ile temizlik arasında nasıl bir ilişki olduğunu açıklayabilirim.			
10	Ellerimin temizliğine önem veririm.			
11	Tırnaklarımın temiz olmasına önem veririm.			
12	Sık sık banyo yaparım.			
13	Elbiselerimin temizliğine önem veririm.			
14	Ayakkabılarımın temizliğine önem veririm.			
15	Yere çöp atmamaya özen gösteririm.			
16	Yerdeki çöpleri kaldırmaya önem veririm			
17	Okul eşyalarını korumaya önem veririm.			
18	Kendi eşyalarımı korumaya önem veririm.			
19	Beden (vücut) temizliğinin sağlığa etkisini açıklayabilirim.			
20	Çevre temizliğinin sağlığa etkisini açıklayabilirim.			
21	Kirli elbiseler ile dolaşmanın sağlığımızı nasıl etkilediğini açıklayabilirim.			

Ad:

Soyad:

Sınıf :

No:

Hz. Muhammed (Sav) Öğrenme Alanı Öz Değerlendirme Formu

ÖZ DEĞERLENDİRME		Tam	Orta	Az
1	İslam dininin peygamberinin kim olduğunu biliyorum.			
2	Hz. Muhammed'in annesini tanırım.			
3	Hz. Muhammed'in babasını tanırım.			
4	Hz. Muhammed'in dedesini tanırım.			
5	Hz. Muhammed'in sütannesini tanırım.			
6	Hz. Muhammed'in amcası Ebu Talib'i tanırım.			
7	Kevser suresini ezbere okuyabilirim.			
8	Kevser suresinde nelerden bahsedildiğini açıklayabilirim.			
9	Kur'an'da "Kevser" adlı bir süre olduğunu biliyorum.			
10	"Kevser" kavramının ne anlama geldiğini açıklayabilirim.			

Ad:

Soyad:

Sınıf :

No:

Kur'an ve Yorumu Öğrenme Alanı Öz Değerlendirme Formu

ÖZ DEĞERLENDİRME		Tam	Orta	Az
1	Kur'an'ın hangi dilde gönderildiğini bilirim.			
2	Peygamber kavramının ne anlama geldiğini açıklayabilirim.			
3	Allah'ın gönderdiği son peygamberin adını biliyorum.			
4	Vahyin ne anlama geldiğini açıklayabilirim.			
5	Allah'ın niçin vahiy gönderdiğini açıklayabilirim.			
6	İlahi kitabın ne anlama geldiğini açıklayabilirim.			
7	Son ilahi kitabın adını söyleyebilirim.			
8	Kur'an'ın hangi peygambere indirildiğini söyleyebilirim.			
9	Kur'an'ın niçin evrensel olduğunu açıklayabilirim.			
10	Hz. Lokman'ın öğütlerinde hangi ilkeler olduğunu söyleyebilirim.			
11	Hz. Lokman'ın hikâyesinde dikkat çekilen değerleri açıklayabilirim.			
12	Allah'ın kendisine niçin şükretmemizi istediğini açıklayabilirim.			
13	Allah'ın anne-babaya niçin iyi davranmamızı istediğini açıklayabilirim.			
14	Allah'ın niçin kendimizi diğer insanlardan üstün görmememizi istediğini açıklayabilirim.			
15	Allah'ın her şeyi gördüğünün ve bildiğinin farkındayım.			
16	Allah'a ortak koşulmaması gerektiğini biliyorum.			
17	Allah'ın insanlardan namaz kılmalarını istediğini biliyorum.			
18	Allah'ın iyiliği emredip kötülüklerden sakınmamızı istediğini biliyorum.			
19	Allah'ın niçin gösteriştan uzak durmamızı istediğini biliyorum.			

Ad:

Soyad:

Sınıf :

No

Din ve Kültür Öğrenme Alanı Öz Değerlendirme Formu

ÖZ DEĞERLENDİRME		Tam	Orta	Az
1	Eve gelen misafirler ile ilgilenmeye istekliyim.			
2	Sofra kurmada ve toplamada aileme yardımcı olmak isterim.			
3	Okul eşyalarımı düzenli kullanmak isterim.			
4	Öz bakımımı yapmaya istekliyim.			
5	Ev ihtiyaçlarını gidermek için alış-veriş yapmaya istekliyim.			
6	Dışarıya çıkarken izin almayı isterim.			
7	Uyuma ve uyanma saatlerine riayet etmeye istekliyim.			
8	Eşyalarımın sahip çıkmaya istekliyim.			
9	İletişimde ailenin kurallarına uymaya istekliyim.			
10	Odamı düzenlemeye istekliyim.			
11	Kardeşlerime yardımcı olmak isterim.			
12	Derslerimi düzenli bir şekilde çalışmak isterim.			
13	Arkadaşlarım ile yaşadığım sorunları aile bireyleri ile birlikte çözerim.			
14	Ailede sevgi ve saygının önemini bilirim.			
15	Aile içi şiddetin olumsuz sonuçlarını açıklayabilirim.			
16	Okul ihtiyaçlarım ile ilgili sorunlarımı aile bireyleri ile birlikte çözerim.			
17	Okulda, yaşadığım sıkıntıları aileme bildirir ve bu konuda ailede alınan kararları dikkate alırım.			
18	Kaygı ve korkularımı aile bireyleri ile birlikte çözerim.			
19	Kişisel ihtiyaçlarım ile ilgili sorunlarımı aile bireyleri ile birlikte çözerim.			
20	Kişisel bakım ve temizlik ile ilgili sorunlarımı aile bireyleri ile birlikte çözerim.			
21	Teknolojik aletleri kullanma ile ilgili problemlerimi aile bireyleri ile birlikte çözerim.			
22	Ailedeki sorumluluğum ile ilgili sorunları aile bireyleri ile birlikte çözerim.			
23	Hastalıklarım ile ilgili sorunlarımı aile bireyleri ile birlikte çözerim.			
24	İstedğim bir eşyanın hemen satın alınması konusunda ısrarcı olmamam gerektiğini bilirim.			
25	Kardeşlerini kıskanmanın niçin yanlış bir davranış olduğunu açıklarım.			

Ad:

Soyad:

Sınıf :

No:

Ahlak Öğrenme Alanı Öz Değerlendirme Formu

ÖZ DEĞERLENDİRME		Tam	Orta	Az
1	Sevgi ifadesi olarak tanıdıklarımızı yolda gördüğümüzde ne yapılması gerektiğine örnek verebilirim.			
2	Sevgi ifadesi olarak arkadaşlarımız hastalandığında ne yapılması gerektiğine örnek verebilirim.			
3	Sevgi ifadesi olarak yolda susuz bir hayvanı gördüğümde ne yapılması gerektiğine örnek verebilirim.			
4	Çocuğunu büyütme sürecinde sevginin bir anne için ne kadar önemli olduğunu bilirim.			
5	Sevginin olmadığı ailelerde ne gibi problemlerin ortaya çıktığını açıklayabilirim.			
6	Sevginin olmadığı bir dünyada ne gibi problemlerin ortaya çıktığını açıklayabilirim.			
7	Allah insanlar için yiyecek yaratmasaydı ne gibi problemlerin ortaya çıkacağını açıklayabilirim.			
8	Hayvanların olmadığı bir dünyada ne gibi problemlerin ortaya çıkacağını açıklayabilirim.			
9	Güneşin olmadığı bir dünyada ne gibi problemlerin ortaya çıkacağını açıklayabilirim			
10	Muhakkak ki müminler kardeşir hadisi ile anlatılmak isteneni açıklayabilirim.			
11	Dostça ve kardeşçe bir yaşam için ailemizde bana düşen görevlerin neler olduğunu biliyorum.			
12	Dostça ve kardeşçe bir yaşam için sınıfımızda bana düşen görevlerin neler olduğunu biliyorum.			

EK 6. Veli Değerlendirme Formu

1. Günlük konuşmalarda “Allah razı olsun”, “Allah şifa versin” ,” İnşallah” gibi dini ifadeleri kullanıyor mu? En çok hangilerine şahit oldunuz?
2. Selamlaşmayı biliyor mu? Selamlaşma ifadelerinden olan “merhaba”, “Selamün aleyküm” , “günaydın”,” iyi işler” gibi ifadelerden daha çok hangilerini kullandığına şahit oldunuz?
3. İletişimde güzel söz ve davranışta bulunuyor mu? Sürekli yaptığı güzel davranışları örnekler misiniz?
4. İslam dinin temizliğe önem verdiğinin farkında mı? Şahit olduğunuz örnek/ örnekleri söyleyebilir misiniz?
5. Namaz ve Abdest gibi ibadetler ile temizlik arasındaki ilişkiyi kurabiliyor mu?
6. Beden ve giysi temizliğine önem verir mi? Bu konuda yaşadığınız sıkıntılar nelerdir?
- 7.Çevreyi temiz tutmaya ve korumaya önem verir mi? Bu konuda yaşadığınız sıkıntılar nelerdir?
8. Beden ve çevre temizliğinin sağlık açısından önemini biliyor mu?
9. Hz. Muhammed’in aile büyüklerini tanıyor mu? Hangilerini öğretmede problem yaşıyorsunuz?
10. Kevser suresini okumayı biliyor mu? Kevser suresini okuduğuna şahit oldunuz mu? Öğrenci Kevser suresinin anlamından evde hiç bahseder mi?
11. Kur’an’ın Allah tarafından insanlara gönderilen son ve evrensel kitap olduğunu biliyor mu? Kur ‘an eğitimi aldı mı?
12. Namaz kılması gerektiğini biliyor mu? Namaz öğretirken ne tür problemler ile karşılaştınız?
13. Hangi davranışların sevgiye dayandığını biliyor mu? Örnek verebilir misiniz?
14. Sevginin Allah’ın verdiği bir nimet olduğunu biliyor mu?
15. Allah’ın yarattıklarını sevdiğine dair örnekler verdiğine şahit oldunuz mu? Örnek vermiş ise bunları söyleyebilir misiniz?

16. Anne ve babaların, çocukların iyiliğini istediğinin farkında mıdır?
17. Kardeşleri ile iyi geçiniyor mu? En çok hangi noktalarda problem yaşanmaktadır?
18. Dostça ve kardeşçe yaşamaya özen gösteriyor mu? Sık sık karşılaştığımız dostluk davranışları nelerdir?
19. Aile içerisinde kendi sorumluluklarını yerine getiriyor mu? En çok hangi noktalarda sıkıntı yaşanmaktadır.
20. Yaşadığı sıkıntıyı gidermek için aile bireylerinden destek alır mı? Daha çok hangi konularda destek almaktadır?



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Teceli KARASU
Doğum Yeri ve Tarihi	Muş/ 1983
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği (2003)
Y. Lisans Öğrenimi	Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü- Din Eğitimi- “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi Sürecinde Engelliler” (2013)
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce, Farsça
Bilimsel Faaliyetler	<p style="text-align: center;">Makaleler</p> <p>1. Teceli Karasu ve Yılmaz Mutlu; “Öğretmenlerin Perspektiflerinden Özel Eğitimde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri” Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, ss.47-66; Cilt 2 Sayı 1, Haziran 2014 (2 (1) 2014).</p> <p>2. Tecelli Karasu; Kadı Sicillerine Göre XIX. Asrın İkinci Yarısında Urfa’da Sosyal Hayat, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi Tanıtımı ve Değerlendirme, ss.385-389, <i>İslâmî İlimler Dergisi, Yıl 8, Cilt 8, Sayı 1, Bahar 2013 (385/393)</i>.</p> <p>3. Eyüp Şimşek, Teceli Karasu, Din Eğitiminde Engellilere Yönelik Öğretim Materyalleri (Öğretmen Görüşlerine Dayalı), Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi Yıl: 16 Sayı: 37 Tarih: Temmuz - Aralık 2016, ss: 5-7 Issn: 2148-9424</p> <p style="text-align: center;">Uluslararası Sempozyumlar</p> <p>1. Teceli Karasu; “Zihinsel Engellilere Yönelik Din Eğitimi (Öğretmen Görüşlerine Dayalı Erzurum Muş ve Trabzon İl Örnekleri)”, ss. 290-303, Ed. Hüseyin Aydın ve Mizrap Polat, Küreselleşme Sürecinde Din Eğitimi; Uluslar Arası Sempozyumu Bildiri Kitabı (Eskişehir 28-30 Kasım 2013),</p>

	<p>Eskişehir.(kitaplaştı)</p> <p>2. Teceli Karasu, “Değerler Eğitimi Kapsamında Uygulanan “Ay’ın Değeri” Adlı Projenin Öğretmenlerce Değerlendirilmesi-Muş İl Örneği”, İnsani Değerlerin Yeniden İnşası Uluslar Arası Sempozyumu, 19-21 Haziran 2014 Erzurum. (kitaplaştı)</p> <p>3. Teceli Karasu ve Aslan Ali Demirkol, “Üstün Yetenekli Öğrenciler ve İhtiyaç Duydukları Manevi Danışmanlık”, I. Uluslararası Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi, 7-10 Nisan 2016 İstanbul.</p> <p>4. Teceli Karasu ve Mehmet Salmazzem, “Aile İrşat ve Danışmanlık Bürolarında Gençlere Yönelik Danışmanlık Uygulamaları (Muş Aile İrşat ve Danışmanlık Büro Örneği)”, VII. Uluslararası Din Görevlileri Sempozyumu -Gençliğin Gelişimi ve Problemleri Karşısında Din Görevlileri,14-15 Mayıs Sakarya.</p> <p style="text-align: center;">Ulusal Sempozyumlar</p> <p>1. Teceli Karasu ve Ayhan Bilmez; “Din Görevlilerinin Perspektifinden Toplumsal Birliğin İnşasında Dinin Rolü Muş İl Örneği”, Toplumsal Barışa Katkısı Açısından Camiler ve Din Görevlileri" V. Ulusal Din Görevlileri Sempozyumu; 9-10-11 Mayıs 2014 Mardin.(kitaplaştı)</p> <p>2. Teceli Karasu, “Değerler ve Kadının Aile İçerisindeki Konumu”, Kadın ve Aile sorunları Sempozyumu, 2 Mayıs 2014 Hakkâri.(Kitaplaştı)</p> <p>3. Teceli Karasu ve Yılmaz Mutlu; “Zihinsel Engelliler ve Ana Dili’nde Eğitim (Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmen Görüşlerine Dayalı Muş İli Örneği)”, "Eğitimle Barış: 'Milli' Eğitimimizin Toplumsal Barışa Katkısı" V. Ulusal Öğretmenim Sempozyumu, 12 Ocak 2013 İstanbul.</p> <p>4. Teceli Karasu; “Yapılandırmacı Anlayışa Dayalı Din Eğitiminin Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencisine Uygunluğu”, "Öğrenen Öğretmen ve Uygulama Örnekleri" VII. Ulusal Öğretmenim Sempozyumu, 21 Kasım 2015 İstanbul.</p> <p>5. Teceli Karasu ve Hâkim Taşkan, “Savaş Nedeniyle Göç Eden Kimselerin Yaşadıkları Sıkıntıları Gidermede Din ve Din Eğitiminin Rolü”, Disiplinlerarası Göç ve Göç Politikaları</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Sempozyumu 29- 30 Mayıs 2015. İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi.(kitaplaştı)</p> <p>6. Teceli Karasu ve Aslan Ali Demirkol- “Aday Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi Muş İli Örneği”. UNİDAP Uluslararası Bölgesel Kalkınma Konferansı, 28-30 Eylül 2016. Muş Alparslan Üniversitesi.</p>
İş Deneyimi	
2010- ...	Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi (Araştırma Görevlisi)
2003-2010	Milli Eğitim Bakanlığı (Öğretmenlik ve İdarecilik)
İletişim	
E-Posta Adresi	tecellikarasu@hotmail.com ve t.karasu@alparslan.edu.tr
Tarih	15.01.2017