



RECEP TAYYİP  
ERDOĞAN  
ÜNİVERSİTESİ

**T.C.  
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ÖZEL EĞİTİM UYGULAMA OKULU DKAB ÖĞRETİM  
PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**(Doktora Tezi)**

**Tolgahan Ferman POLAT**

**Danışman  
Prof. Dr. H. Yusuf ACUNER**

**RİZE  
2024**

## KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalında, Prof. Dr. H. Yusuf ACUNER danışmanlığında, Tolgahan Ferman POLAT tarafından hazırlanan *Özel Eğitim Uygulama Okulu DKAB Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi* adlı bu tez çalışması, 19/07/2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliğiyle/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

| Jüri Üyeleri | Ünvanı, Adı SOYADI              | İmza |
|--------------|---------------------------------|------|
| Başkan       | : Prof. Dr. H. Yusuf ACUNER     |      |
| Üye          | : Prof. Dr. Bayramali NAZIROĞLU |      |
| Üye          | : Doç. Dr. Zeki KARATAŞ         |      |
| Üye          | : Prof. Dr. Saadettin ÖZDEMİR   |      |
| Üye          | : Doç. Dr. Mustafa BAŞKONAK     |      |

## ETİK BEYAN

Felsefe ve Din Bilimleri Doktora Programından mezun olmak üzere teslim ettiğim “Özel Eğitim Uygulama Okulu DKAB Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi” adlı tezim, bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır.

Tez çalışmamda, başka kaynaklardan aktarılan bütün bilgi ve alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak açıkça gösterilmiştir. Kaynağı gösterilenler dışında kalan bütün bilgiler uygun araştırma yöntemi kullanılarak tarafımdan edinilmiş ve esere bu şekilde yansıtılmıştır. Şahsıma ait olmayan hiçbir bilgi, kasıt veya kusurlar, şahsıma aitmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dâhil, sahibine/kaynağına atıf yapılmaksızın hiçbir bilgi kullanılmamıştır. Aksinin ortaya çıkması halinde doğacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk tarafıma ait olacaktır. Eserin tesliminden sonra herhangi bir zamanda, bilim etiğine aykırılık tespit edilmesi ve / veya eserimle ilgili intihal veya intihal şeklinde anlaşılabilecek bir durumun ortaya çıkması halinde; Üniversiteniz ve eğitim kadronuzun hiçbir şekilde sorumlu tutulmayacağını hür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim.

07/07/2024

(İmza)

Tolgahan Ferman POLAT

## ÖN SÖZ

Hepimiz birbirimizden parmak izlerimiz kadar farklıyız. Fiziksel özelliklerimiz, ten rengimiz, ses tonumuz, yüz hatlarımız, algılarımız, öğrenme özelliklerimiz, kaygı düzeylerimiz ya da yeteneklerimiz de birbirimizden çok farklıdır. Bu farklılıkların yanı sıra hepimizin güçlü ve zayıf yanları da vardır. Bazı bireyler gelişim alanlarında diğerlerine göre önemli derecede farklılıklara ve sınırlılıklara sahip olarak dünyaya gelebilir. İşte bu farklılık ve sınırlılıklar, belirli bir düzeyde olduğu zaman yetersizlik şeklinde isimlendirilir. İşitme yetersizliği, görme yetersizliği, ortopedik yetersizlik, kas ve sinir sistemine bağlı yetersizlikler vb. gibi zihinsel yetersizlik de bu yetersizlik türünden biridir.

Eğitimin genel amacı bireyi topluma ve geleceğe hazırlamaktır. Bu pencereden bakıldığında özel eğitim, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin var olan potansiyellerini ve yeteneklerini geliştirmeyi hedefler. Bunun yanı sıra yetersizliğin engele dönüşmesini önleyecek müdahaleler de içerir. Bu nedenle özel eğitimin temel amacının özel gereksinimi olan bireylerin eğitsel gereksinimlerini karşılamak olduğu söylenebilir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin (2018) 6. Maddesinde özel eğitim hizmetlerinin amacı “Türk milli eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri esas alınarak; özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını; üst öğrenime, meslek hayatına ve toplumsal yaşama hazırlanmalarını amaçlar” şeklinde açıklanmıştır. Yani özel eğitim, özel gereksinimi olan bireyin ilgi ve yeteneklerini dikkate alarak onu bir sonraki öğrenim basamağına ve hayata hazırlamaktır. Öte yandan zihinsel yetersizliği olan bireylerin hangi eğitim ortamında eğitim alacağına bireyin gereksinimlerine dayalı olarak karar verilir. Zihinsel yetersizliği olan bireyin hangi eğitim ortamında daha fazla amaç gerçekleştirecek, daha bağımsız olacak ise ailenin de görüşü alınarak buna göre bir eğitim ortamına yönlendirilir. Buna en az sınırlandırılmış eğitim ortamı da denilmektedir. Bu bağlamda özel eğitim uygulama okulu zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitim ortamlarından en önemlilerden birisidir. Zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere münhasır olan bu okulda, öğrencileri bir üst öğrenime, mesleğe ve hayata hazırlayacak birçok ders bulunmaktadır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi de bu derslerden biridir.

Orta-ağır zihinsel engelli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere yönelik geliştirilen din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı; bu

öğrencilerde dini konular ile yaşadıkları hayat arasında bağlantı kurabilecek şekilde tavır ve tutum geliştirmeyi ve onlara bu doğrultuda ilgili bilgi, beceri ve davranışlar kazandırmayı amaçlamaktadır. Hazırlanan bu öğretim programı ile öğrencilerin; İslam dinini ana kaynakları ile birlikte tanımaya imkân vereceği, İslam'ın iman, ibadet ve ahlaki esaslarını kavrayabilmesi, dini ve milli bayramları tanıyıp vatan ve millet sevgisini fark edebilmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda, çalışmada DKAB öğretim programının hedef/içerik/öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır.

Dört bölümden oluşan araştırmanın giriş bölümünde; araştırmanın konusu ve amacı, araştırmanın problemi, önemi, kapsamı, sınırlılıkları ve çalışma ile ilgili tanımlara yer verilmiştir. Birinci bölümde; kavramsal çerçeve başlığı altında araştırmanın teorik boyutu ile alan yazını taranmış ve bu konuda bilgiler işlenmiştir. İkinci bölümde; araştırmada kullanılan karma yöntem ve kullanılan tasarımla ilgili detaylı bilgiler sunulmuştur. Üçüncü bölümde; bulgular, tartışma ve yorumlar başlığıyla çalışmanın temelini oluşturan DKAB ve özel eğitim öğretmenleriyle yapılan anket sonuçları ve görüşmelerin analizinden ortaya çıkan bulgular sunulmuş, ortaya çıkan bulgular karma yöntemin gereği olarak nicel ve nitel veriler harmanlanarak literatürde yer alan benzer çalışmaların bulgularıyla tartışılmıştır. Dördüncü bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Çalışmam boyunca rehberlik ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, tavsiye, eleştiri ve yorumlarıyla çalışmaya yön veren danışman hocam Prof. Dr. H. Yusuf ACUNER ve TİK üyesi hocalarım Prof. Dr. Bayramali NAZIROĞLU ve Doç. Dr. Zeki KARATAŞ'a; çalışmamı tamamlamam hususunda değerli öneri ve katkılarıyla beni her zaman cesaretlendiren Doç. Dr. Mustafa BAŞKONAK'a; çalışmamın çeşitli safhalarında tecrübe ve bilgilerinden istifade ettiğim Prof. Dr. Saadettin ÖZDEMİR, Doç. Dr. Teceli KARASU ve lisansüstü öğrencilik hayatım boyunca her konuda bilgisine ve tecrübesine her daim danıştığım Dr. Öğr. Üyesi İlhan TETİK'e ve Mahmut KOÇAN'a; çalışmamın fiziksel düzenlemesinde hiç bir zaman yardımını esirgemeyen Rahile AVCI'ya müteşekkirim. Çalışmamda Türkiye'nin 80 ilinden (Şırnak'ta okul olmadığı için) kıymetli zamanlarını bana ayırma nezaketini gösteren özel eğitim uygulama okulunda görev yapan DKAB ve özel eğitim branşından mesai arkadaşlarıma şükranlarımı sunarım.

Tolgahan Ferman POLAT

RİZE/2024

## İÇİNDEKİLER

|                                                                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| KABUL VE ONAY .....                                                                                                            | I   |
| ETİK BEYAN.....                                                                                                                | II  |
| ÖN SÖZ .....                                                                                                                   | III |
| İÇİNDEKİLER .....                                                                                                              | V   |
| ÖZET .....                                                                                                                     | X   |
| ABSTRACT.....                                                                                                                  | XII |
| KISALTMALAR.....                                                                                                               | XIV |
| TABLolar LİSTESİ.....                                                                                                          | XV  |
| ŞEKİLLER LİSTESİ .....                                                                                                         | XVI |
| GİRİŞ .....                                                                                                                    | 1   |
| 1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....                                                                                                     | 11  |
| 1.1. Özel Eğitim .....                                                                                                         | 11  |
| 1.2. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylerin Sınıflandırılması .....                                                             | 14  |
| 1.2.1. Zihinsel Yetersizlik .....                                                                                              | 15  |
| 1.2.2. Zihinsel Yetersizliğin Tanılanması ve Değerlendirilmesi.....                                                            | 19  |
| 1.2.3. Zihinsel Yetersizliğin Sınıflandırılması .....                                                                          | 20  |
| 1.2.4. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Öğretim Ortamları.....                                                   | 21  |
| 1.3. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Öğretim Yöntem ve Teknikleri.....                                          | 24  |
| 1.3.1. Uygulamalı Davranış Analizi.....                                                                                        | 25  |
| 1.3.2. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı .....                                                                               | 27  |
| 1.3.3. Beceri Analizi.....                                                                                                     | 27  |
| 1.3.4. Davranış Değiştirme Programı .....                                                                                      | 28  |
| 1.4. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Etkili Öğretim Yöntemleri .....                          | 28  |
| 1.5. Zihinsel Engelli Bireylerin Dini Yönden Sorumluluğu Nedir? .....                                                          | 32  |
| 1.6. Zihinsel Engellilere Yönelik Yaygın ve Örgün Din Eğitimi Faaliyetleri .....                                               | 35  |
| 1.7. Orta-Ağır Zihinsel Engelli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin DKAB Öğretim Programı (I-II-III. Kademe)..... | 38  |

|                                                                                                                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.7.1. Orta-Ağır Zihinsel Engelli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Hazırlanan DKAB Öğretim Programının Hedef Boyutu .....                 | 40 |
| 1.7.1.1. I. Kademe DKAB Dersi Öğretim Programı Hedefleri.. .....                                                                                          | 41 |
| 1.7.1.2. II. Kademe DKAB Dersi Öğretim Programı Hedefleri.....                                                                                            | 41 |
| 1.7.1.3. III. Kademe DKAB Dersi Öğretim Programı Hedefleri .....                                                                                          | 42 |
| 1.7.2. Orta-Ağır Zihinsel Engelli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Hazırlanan DKAB Öğretim Programının İçerik Boyutu .....                | 43 |
| 1.7.3. Orta-Ağır Zihinsel Engelli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Hazırlanan DKAB Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutu..... | 45 |
| 1.7.4. Orta-Ağır Zihinsel Engelli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin DKAB Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Boyutu.....            | 46 |
| 2. YÖNTEM .....                                                                                                                                           | 49 |
| 2.1. Araştırmanın Yöntemi.....                                                                                                                            | 49 |
| 2.2. Araştırmanın Tasarımı .....                                                                                                                          | 50 |
| 2.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi .....                                                                                                               | 52 |
| 2.4. Veri Toplama Araçları .....                                                                                                                          | 54 |
| 2.4.1. Özel Eğitim Uygulama Okulu DKAB Öğretim Programı Değerlendirme Anketi .....                                                                        | 55 |
| 2.4.2. Nicel Veri Toplama Aracının Uygulanması ve Analizi .....                                                                                           | 57 |
| 2.4.3. Görüşme Formu.....                                                                                                                                 | 57 |
| 2.4.4. Görüşme Formunun Hazırlanması ve Uygulanması .....                                                                                                 | 58 |
| 2.4.5. Nitel Verilerin Analizi.....                                                                                                                       | 59 |
| 3. BULGULAR, TARTIŞMA VE YORUMLAR .....                                                                                                                   | 68 |
| 3.1. DKAB Öğretim Programının Hedef Boyutu .....                                                                                                          | 68 |
| 3.1.1. Dersin Okul Müfredatında Yer Almasıyla İlgili Genel Görüşler .....                                                                                 | 71 |
| 3.1.1.1. Dersin Okul Müfredatında Yer Almasıyla İlgili Olumlu Görüşler .....                                                                              | 71 |
| 3.1.1.2. Dersin Okul Müfredatında Yer Almasıyla İlgili Olumsuz Görüşler .....                                                                             | 76 |
| 3.1.1.3. Özel Eğitim Uygulama Okulunda DKAB Dersinin Hiç Yer Almamasıyla İlgili Görüşler .....                                                            | 79 |

|                                                                                                                   |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.1.2. Öğrenme Alanlarının Kademeler İçin Uygunluğuyla İlgili Genel Görüşler .....                                | 82  |
| 3.1.2.1. Ünite Konularının Kademeler İçin Uygunluğuyla İlgili Olumlu Görüşler .....                               | 82  |
| 3.1.2.2. Öğrenme Alanlarının Kademeler İçin Uygunluğuyla İlgili Olumsuz Görüşler .....                            | 84  |
| 3.1.3. Dersin Okulun Amaçlarına Ulaşılmasına Katkı Sağlamasıyla İlgili Genel Görüşler .....                       | 88  |
| 3.1.3.1. Dersin Okulun Amaçlarına Ulaşılmasına Katkı Sağlamasıyla İlgili Olumlu Görüşler .....                    | 89  |
| 3.1.3.2. Dersin Okulun Amaçlarına Ulaşılmasına Katkı Sağlamasıyla İlgili Olumsuz Görüşler .....                   | 92  |
| 3.1.3.3. Okulun Temel Amaçlarına Ulaşılması İçin Dersin Hedef/Amaçlarına İlişkin Değişiklik Önerileri .....       | 95  |
| 3.2. DKAB Öğretim Programının İçerik Boyutu .....                                                                 | 101 |
| 3.2.1. DKAB Öğretim Programı İçerik Boyutunun Öğrenci İhtiyaçlarını Karşılamaıyla İlgili Genel Görüşler .....     | 103 |
| 3.2.1.1. DKAB Öğretim Programı İçerik Boyutunun Öğrenci İhtiyaçlarını Karşılamaıyla İlgili Olumlu Görüşler .....  | 104 |
| 3.2.1.2. DKAB Öğretim Programı İçerik Boyutunun Öğrenci İhtiyaçlarını Karşılamaıyla İlgili Olumsuz Görüşler ..... | 107 |
| 3.2.1.3. Öğrencilerin İhtiyaç Duyduğu DKAB İçeriğine İlişkin Görüşler .....                                       | 116 |
| 3.2.2. Dersin Verimini Arttırmak İçin Ağırlık Verilmesi Gereken Öğrenme Alanı .....                               | 122 |
| 3.2.3. Ünite Konularının Kademelere Göre Belirlenmesiyle İlgili Genel Görüşler .....                              | 131 |
| 3.2.3.1. Ünite Konularının Kademelere Göre Belirlenmesiyle İlgili Olumlu Görüşler .....                           | 131 |
| 3.2.3.2. Ünite Konularının Kademelere Göre Belirlenmesiyle İlgili Olumsuz Görüşler .....                          | 134 |
| 3.3. DKAB Öğretim Programının Öğrenme ve Öğretme Süreci Boyutu .....                                              | 139 |
| 3.3.1. Dersin EBA'daki İçeriklerinin Yeterliliği İle İlgili Genel Görüşler .....                                  | 140 |



|                                                                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.3.1.1. Dersin EBA'daki İçeriklerinin Yeterliliğiyle İlgili Olumsuz Görüşler .....                                                    | 141 |
| 3.3.1.2. Dersin EBA'daki İçeriklerinin Yeterliliğiyle İlgili Olumlu Görüşler.....                                                      | 143 |
| 3.3.1.3. Gelecekte EBA'da Yer Alacak Etkinliklerin Özellikleri .....                                                                   | 144 |
| 3.3.2. Ders Kitabının Uygunluğuyla İlgili Genel Görüşler .....                                                                         | 151 |
| 3.3.2.1. Ders Kitabının Uygunluğuyla İlgili Olumsuz Görüşler .....                                                                     | 151 |
| 3.3.2.2. Ders Kitabının Uygunluğuyla İlgili Olumlu Görüşler .....                                                                      | 155 |
| 3.3.2.3. Yeni Ders Kitabının Özellikleri.....                                                                                          | 156 |
| 3.3.3. Materyal Kullanımıyla İlgili Genel Görüşler .....                                                                               | 165 |
| 3.3.3.1. Materyal Kullanımıyla İlgili Olumlu Görüşler.....                                                                             | 165 |
| 3.3.3.2. Materyal Kullanımıyla İlgili Olumsuz Görüşler .....                                                                           | 170 |
| 3.3.3.3. Mevcut Durumda Dersle İlgili Materyallerin Yeterliliği .....                                                                  | 172 |
| 3.3.4. DKAB Branş Dersliğiyle İlgili Genel Görüşler .....                                                                              | 183 |
| 3.3.4.1. DKAB Branş Dersliğiyle İlgili Olumlu Görüşler.....                                                                            | 184 |
| 3.3.4.2. DKAB Branş Dersliğiyle İlgili Olumsuz Görüşler.....                                                                           | 189 |
| 3.3.4.3. İdeal Bir DKAB Branş Dersliğinin Özellikleri .....                                                                            | 192 |
| 3.3.5. Branş Öğretmeni Tarafından İşlenen Dersle İlgili Genel Görüşler.....                                                            | 200 |
| 3.3.5.1. Branş Öğretmeni Tarafından İşlenen Dersle İlgili Olumlu Görüşler .....                                                        | 200 |
| 3.3.5.2. Branş Öğretmeni Tarafından İşlenen Dersle İlgili Olumsuz Görüşler .....                                                       | 204 |
| 3.3.6. Özel Eğitim Uygulama Okulunda DKAB Dersi Haftada Kaç Saat Olmalıdır İfadesiyle İlgili Nicel Görüşler .....                      | 213 |
| 3.3.6.1. DKAB Dersinin Haftalık Süresiyle İlgili Nitel Görüşler .....                                                                  | 214 |
| 3.3.7. Özel Eğitim Uygulama Okulunda DKAB Dersi Hangi Sınıftan İtibaren Okutulmaya Başlanmalıdır İfadesiyle İlgili Nicel Görüşler..... | 223 |
| 3.3.7.1. DKAB Dersinin İşlevselliği Açısından Sınıf Başlangıç Düzeyi ile İlgili Nitel Görüşler .....                                   | 223 |
| 3.3.8. Özel Eğitim Uygulama Okulunda DKAB Dersi Sınıfta Kaç Öğrenci ile İşlenmelidir İfadesiyle İlgili Nicel Görüşler .....            | 230 |

|                                                                                                                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.3.8.1. DKAB Dersinin İşlendiği Sınıftaki Öğrenci Sayısıyla İlgili Nitel Görüşler .....                                                                            | 230 |
| 3.4. DKAB Öğretim Programının Değerlendirme Boyutu .....                                                                                                            | 236 |
| 3.4.1. Ölçme/Değerlendirmeye İlgili Genel Görüşler .....                                                                                                            | 237 |
| 3.4.1.1. Ölçme/Değerlendirmeye İlgili Olumsuz Görüşler .....                                                                                                        | 237 |
| 3.4.1.2. Ölçme/Değerlendirmeye İlgili Olumlu Görüşler.....                                                                                                          | 240 |
| 3.4.1.3. DKAB Dersi İçin İdeal Olan Ölçme/Değerlendirme.....                                                                                                        | 248 |
| 3.4.2. DKAB Dersi Hedef/Amaçların Gerçekleştirilebilme Durumuyla İlgili Nicel Görüşler .....                                                                        | 261 |
| 3.4.2.1. DKAB Dersi Hedef/Amaçların %25'lik Bir Bölümü Gerçekleştirilebiliyor Cevabına Ait Nitel Görüşler .....                                                     | 261 |
| 3.4.2.2. DKAB Dersinde %25'ten Fazla Kazanım Sağlanması İçin Yapılması Gerekenler .....                                                                             | 269 |
| 3.4.3. Özel Eğitim Uygulama Okulu Öğrencileri, Dinin Hayatı Anlamlandırmadaki Katkısını Anlayabilecek Yeterliğe Sahip Midir? İfadesiyle İlgili Nicel Veriler .....  | 284 |
| 3.4.4. Özel Eğitim Uygulama Okulu Öğrencileri, Dinin Hayatı Anlamlandırmadaki Katkısını Yaşayabilecek Yeterliğe Sahip Midir? İfadesi ile İlgili Nicel Veriler ..... | 285 |
| 4. SONUÇ ve ÖNERİLER .....                                                                                                                                          | 287 |
| 4.1. Programın Hedef Boyutuna Yönelik Sonuçlar .....                                                                                                                | 287 |
| 4.2. Programın İçerik Boyutuna Yönelik Sonuçlar .....                                                                                                               | 287 |
| 4.3. Programın Eğitim-Öğretim Durumları Boyutuna Yönelik Sonuçlar .....                                                                                             | 288 |
| 4.4. Programın Ölçme-Değerlendirme Boyutuna Yönelik Sonuçlar .....                                                                                                  | 289 |
| 4.5. Öneriler .....                                                                                                                                                 | 290 |
| 4.5.1. Hedeflere Yönelik Öneriler .....                                                                                                                             | 290 |
| 4.5.2. İçeriğe Yönelik Öneriler.....                                                                                                                                | 290 |
| 4.5.3. Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Öneriler.....                                                                                                               | 291 |
| 4.5.4. Ölçme-Değerlendirme Sürecine Yönelik Öneriler .....                                                                                                          | 292 |
| 4.5.5. İleri Araştırmalar İçin Öneriler.....                                                                                                                        | 292 |
| KAYNAKÇA.....                                                                                                                                                       | 294 |
| EKLER.....                                                                                                                                                          | 309 |
| ETİK KURUL KARARI.....                                                                                                                                              | 333 |

**Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü**

**Anabilim Dalı** : Felsefe ve Din Bilimleri

**Tez Türü** : Doktora Tezi

**Danışman** : Prof. Dr. H. Yusuf ACUNER

**Hazırlayan** : Tolgahan Ferman POLAT

**Yıl** : 2024

**Sayfa Sayısı** : 333

## **ÖZET**

### **ÖZEL EĞİTİM UYGULAMA OKULU DKAB ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Bu araştırma “Orta-Ağır Zihinsel Engeli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Hazırlanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı”nın öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Yapılan inceleme ve literatür taramasına göre, özel eğitim gerektiren bireylerin din eğitimindeki güçlükleri tespit etmeye yönelik lisansüstü tez çalışmaları çok sınırlıdır. Mevcut çalışmaların da içerik olarak orta-ağır zihinsel engellilerin din eğitimini incelemesi açısından eksik olduğu tespit edilerek böyle bir çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmada karma yöntem yaklaşımı esas alınmıştır. Karma yöntemi kullanabilmek için araştırmanın tasarımı; *Paradigmaya Göre Karar’da Baskın Statülü, Zamana Göre Karar’da Sıralı Statüde* olacak şekilde modellenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunun katılımcılarını 2020-2021 eğitim öğretim yılında tüm Türkiye’deki üç kademe eğitime yer veren 275 özel eğitim uygulama okulu oluşturmaktadır. Böylece araştırmanın nicel boyutunda 104 DKAB; 171 özel eğitim öğretmeni olmak üzere toplam 275 öğretmen ile çalışılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunun katılımcılarını 2021-2022 eğitim-öğretim yılında ve nicel boyutta da araştırmaya katılan 7 coğrafi bölge, 14 ilden; 14 DKAB ve 14 özel eğitim branşından olmak üzere toplam 28 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada nicel verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen ve 49 sorudan oluşan “Özel Eğitim Uygulama Okulu DKAB Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Anketi” kullanılırken; nitel verilerin toplanmasında ise yarı yapılandırılmış ve nicel verilerden elde edilen sonuçlardan yararlanarak oluşturulan 17 soruluk “Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin çözümlenmesinde; aritmetik ortalama, yüzde ve frekans analizinden yararlanılmıştır. Nitel veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiş, DKAB öğretim programının hedef/içerik/öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme temaları çerçevesinde bir araya getirilip alt temaları oluşturulmuştur. Ayrıntılı bir

biçimde tanımlanan ve sunulan nicel ve nitel veriler, karma yöntemin doğasına uygun şekilde araştırmanın bulgular bölümünde birleştirilerek işlenmiştir. Yine bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular, literatürde yer alan benzer çalışmaların bulgularıyla değerlendirilmiş ve orta-ağır zihin engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin din eğitiminin güçlüklerine cevap aranmaya çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin güncellenen DKAB öğretim programı hakkında genel anlamda olumsuz bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlere göre program, öğrencilerin hayatlarında olumlu bir etki bırakacak niteliklere sahip değildir. Programın hedefleri çoğunlukla öğrenci seviyesinin üzerindedir. Bu bağlamda program soyut hedeflerden arındırılarak, programın olabildiğince somut hedeflerden oluşması sağlanmalıdır. Program içeriği sade ve anlaşılır bir şekilde hazırlanıp öğrenci ihtiyaçları göz önünde bulundurularak güncellenmelidir. Program öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygun değildir. Bunun için DKAB branş dersliği olması, özel eğitim bilgi ve donanımına sahip branş öğretmeni sağlanması, haftalık ders saatinin arttırılması gerektiğine dikkat çekilerek daha iyi imkânlarla dersin işlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenler, derse yönelik araç-gereç/materyal konusunda ekstra desteğe ihtiyaç duyduklarını, mobil uygulamaların ve tüm okullarda akıllı tahtanın olması gerektiğini vurgulamıştır. Ders kitabı; tasarım, kaliteli resimler ve etkinlikler, metin/resim oranı yönünden öğrenciye uygun olacak şekilde geliştirilmelidir. Programda önerilen ölçme ve değerlendirme teknikleri program kazanımlarını ölçmeye uygun değildir. Ünite sonlarında yer alan değerlendirme etkinlikleri ihtiyacı karşılamamaktadır. Bunun için farklı öğrenme alanlarına hitap eden, çeşitlendirilmiş ve teknolojik ağırlıklı ölçme/değerlendirmeye imkân tanıyan etkinlikler oluşturulmalıdır. Genel olarak değerlendirildiğinde, özel eğitim uygulama okulu DKAB öğretim programının sahadan da dönütler alınarak güncellenip, programın işlevselliğinin arttırılması gerektiği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Özel Eğitim, Orta-Ağır Zihinsel Engeli, Otizm Spektrum Bozukluğu, Din Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Öğretim Programı

**Recep Tayyip Erdogan University Institute of Graduate Studies**

**Department** : Philosophy and Religious Sciences

**Thesis Type** : Doctoral Thesis

**Supervisor** : Prof. Dr. H. Yusuf ACUNER

**Author** : Tolgahan Ferman POLAT

**Year** : 2024

**Pages** : 333

## **ABSTRACT**

### **EVALUATION OF THE SPECIAL EDUCATION PRACTICE SCHOOL RELIGIOUS CULTURE AND ETHICS EDUCATION PROGRAM FROM TEACHER'S OPINIONS**

This research was carried out in order to evaluate the Religious Culture and Moral Education Curriculum for Students with Moderate-Severe Intellectual Disability and Autism Spectrum Disorder in terms of teachers' opinions. According to the review and literature review, postgraduate thesis studies to identify the difficulties in religious education of individuals who need special education are very limited. It has been determined that the existing studies are lacking in terms of examining the religious education of the moderately-severely mentally handicapped, and it has been decided to carry out such a study. The mixed method approach was used in the research. In order to use the mixed method, the design of the research was Dominant Status in Decision by Paradigm according to the design of Johnson and Onwuegbuzie (2004); It is modeled to be in Sequential Status in Decision by Time. The participants of the quantitative dimension of the research consist of 275 special education practice schools in Turkey in the 2020-2021 academic year, which include three levels of education. Thus, in the quantitative dimension of the research, 104 Religious Culture and Moral Knowledge; A total of 275 teachers, 171 of whom were special education teachers, were employed. The participants of the qualitative dimension of the research are from 7 geographical regions and 14 provinces that participated in the research in the 2021-2022 academic year and in the quantitative dimension; It consists of 28 teachers, 14 from Religious Culture and Moral Knowledge and 14 from special education branches. While the "Special Education Practice School DKAB Curriculum Evaluation Questionnaire" developed by the researcher and consisting of 49 questions was used to collect quantitative data in the research; In the collection of qualitative data, an "Interview Form" consisting of 17 questions was used, which was created by utilizing the results obtained from semi-structured and quantitative data. In the analysis of quantitative data in the research;

arithmetic mean, percentage and frequency analysis were used. Qualitative data were analyzed with the content analysis technique, and sub-themes were formed by bringing them together within the framework of the target/content/educational situations and measurement-evaluation themes of the Religious Culture and Moral Knowledge curriculum. Quantitative and qualitative data, which were defined and presented in detail, were combined and processed in the findings section of the research in accordance with the nature of the mixed method. In the conclusion part, the findings obtained from the research were evaluated by supporting the theoretical information and it was tried to find answers to the difficulties of religious education of individuals with moderate-severe mental disabilities. As a result of the research, it was seen that the teachers had a generally negative attitude about the updated Religious Culture and Moral Knowledge curriculum. According to the teachers, the program does not have the qualifications to have a positive impact on students' lives. The objectives of the program are often not suitable for the level of the student. In this context, the program should be purified from abstract goals and it should be ensured that the program consists of concrete goals as much as possible. The content of the program should be prepared in a simple and understandable way and should be updated considering the needs of the students. The program is not suitable for the student-centered education approach. For this, it was pointed out that there should be a Religious Culture and Moral Science branch classroom and the weekly course hours should be increased, and it was stated that the course should be taught with better facilities. In addition, teachers emphasized that they need extra support in terms of tools and materials, and that there should be smart boards and mobile applications. Textbook; design, quality pictures and activities should be developed in a way that is suitable for the student in terms of text/image ratio. The measurement and evaluation techniques suggested in the program are not suitable for measuring program achievements. Evaluation activities at the end of the unit do not meet the needs. For this, activities that address different learning areas, that allow diversified and technologically weighted measurement/evaluation should be created. When evaluated in general, it is thought that the Religious Culture and Moral Knowledge curriculum of the special education practice school should be updated by taking feedback from the field and the functionality of the program should be increased.

**Keywords:** Special Education, Moderate to Severe Intellectual Disability, Autism Spectrum Disorder, Religious Education, Religious Culture and Moral Knowledge, Curriculum

## KISALTMALAR

|      |                                       |
|------|---------------------------------------|
| AMMR | : Amerikan Zekâ Geriliği Birliği      |
| BEP  | : Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı |
| BÖP  | : Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı   |
| DKAB | : Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi        |
| MEB  | : Milli Eğitim Bakanlığı              |
| OÇEM | : Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi     |
| UDA  | : Uzun Dönemli Amaç                   |



## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                                                                                                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 1.</b> Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylerin Sınıflandırılması .....                                                                                                                                  | 14  |
| <b>Tablo 2.</b> Tanılama, Sınıflama ve Destek Sistemleri.....                                                                                                                                                  | 20  |
| <b>Tablo 3.</b> Bölgelere Göre Evreni ve Örneklemini Oluşturan İller ve Okul Sayıları.....                                                                                                                     | 54  |
| <b>Tablo 4.</b> Veri Toplama Araçlarının Nitelik Tablosu.....                                                                                                                                                  | 555 |
| <b>Tablo 5.</b> Katılımcıların Demografik Bilgilerinin Gösterimi .....                                                                                                                                         | 566 |
| <b>Tablo 6.</b> Verilerin Kodlanması Sonucu Oluşan Temalar ve Alt Temalar.....                                                                                                                                 | 61  |
| <b>Tablo 7.</b> Programın Hedeflerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Dağılımı .....                                                                                                                                | 69  |
| <b>Tablo 8.</b> Programın İçerik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri Dağılımı.....                                                                                                                             | 102 |
| <b>Tablo 9.</b> Programın Öğrenme ve Öğretme Süreci Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri Dağılımı .....                                                                                                         | 139 |
| <b>Tablo 10.</b> DKAB Dersi Haftada Kaç Saat Olmalıdır? İfadesinin Yanıtlanma Durumu .....                                                                                                                     | 213 |
| <b>Tablo 11.</b> DKAB Dersi Hangi Sınıftan İtibaren Okutulmaya Başlanmalıdır? İfadesinin Yanıtlanma Durumu.....                                                                                                | 223 |
| <b>Tablo 12.</b> DKAB Dersi Sınıfta Kaç Öğrenci ile İşlenmelidir? İfadesine Katılım Oranları .....                                                                                                             | 230 |
| <b>Tablo 13.</b> Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri Dağılımı .....                                                                                                                    | 237 |
| <b>Tablo 14.</b> DKAB Dersi Hedef/Amaçların Gerçekleştirilebilme Durumu Nedir? İfadesinin Yanıtlanma Oranları (Öğrenci, Okul Fiziki Ortamı, DKAB Programı vs. Gibi Tüm Koşulları Göz Önünde Bulundurarak)..... | 261 |
| <b>Tablo 15.</b> Özel Eğitim Uygulama Okulu Öğrencileri, Dinin Hayatı Anlamlandırmadaki Katkısını Anlayabilecek Yeterliğe Sahip Midir? İfadesinin Yanıtlanma Oranları.....                                     | 284 |
| <b>Tablo 16.</b> Özel Eğitim Uygulama Okulu Öğrencileri, Dinin Hayatı Anlamlandırmadaki Katkısını Yaşayabilecek Yeterliğe Sahip Midir? İfadesinin Yanıtlanma Oranları.....                                     | 285 |



## ŞEKİLLER LİSTESİ

|                                                                                       |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Şekil 1.</b> Uyumsal Beceri Alanları (Smith, 1995).....                            | 18 |
| <b>Şekil 2.</b> Johnson - Onwuegbuzie (2004)'e Göre Mevcut Araştırmanın Tasarımı..... | 51 |



## GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın konusu ve amacı, araştırmanın problemi, önemi, kapsamı, sınırlılıkları, varsayımları ve konu ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

### **Araştırmanın Konusu ve Amacı**

Araştırmanın konusu; üç kademe olarak orta-ağır zihin engelli bireyler ile otistik bireylerin eğitim gördüğü özel eğitim uygulama okulundaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersinde karşılaşılan problemlerin çeşitli boyutlarıyla DKAB ve özel eğitim öğretmenleri tarafından değerlendirilmesidir. Araştırma iki bölüm olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın ilk bölümünde özel eğitim uygulama okullarında görev yapan, alanı tanıyan DKAB ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde DKAB öğretim programının; amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme aşamaları incelenmiştir. Bu bağlamda DKAB ve özel eğitim öğretmenlerinin dersten ne bekledikleri dikkate alınarak, öğrencilere verilen DKAB derslerinde karşılaşılan sorunların çeşitli boyutlarıyla ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için DKAB öğretim programının hedef/içerik/öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarını sorgulayan 49 soruluk anket uygulamasıyla araştırmanın birinci bölümü tamamlanmıştır. Araştırmanın ikinci bölümünde; örneklem olarak alınan DKAB ve özel eğitim öğretmenlerine, araştırmanın birinci bölümünde elde edilen verilerden oluşturulan 17 soruluk görüşme formu uygulanmıştır. Yapılan bu görüşmede; araştırmanın birinci kısmında elde edilen sonuçlar ilgili kişilerden yorumlamaları istenmiş, tespit edilen sorunların çözümü adına yapılması gerekenler değerlendirilmiş ve uygulamada karşılaşılan problemlere çözümler üretilmeye çalışılarak yaşanan problemlerin en aza indirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmada ortaya çıkacak sonuçların DKAB programının temel felsefesi ve uygulama ilkelerinin daha iyi anlaşılacak, DKAB ve özel eğitim öğretmenlerine yardımcı olması amaçlanmaktadır. Ayrıca özel eğitim uygulama okuluna devam eden öğrencilerin DKAB dersinin niteliğinin artmasına katkıda bulunacağı ümit edilmektedir.

### **Araştırmanın Problemi**

12 Yıllık Zorunlu Eğitim Sistemi (4+4+4 eğitim sistemi) 2012-2013 eğitim öğretim döneminde Türkiye'de uygulanmaya başlayan yeni bir eğitim sistemidir. Türkiye'de zorunlu eğitimin sekiz yıldan 12 yıla çıkarılmasını ve eğitim sisteminin 4+4+4 şeklinde kademelendirilmesini öngören İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi'ni, 20 Şubat 2012 tarihinde Adalet ve Kalkınma Partisi'nin beş Grup Başkanvekili TBMM'ye sundu. Kamuoyunda büyük tartışmaya sebep olan kanun teklifi TBMM Millî Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonu'nda 11 Mart 2012 tarihinde kabul edildi. 6287 No'lu bu kanun, 11 Nisan 2012'de Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girdi. Kamuoyunda 4+4+4 düzenlemesi olarak bilinen bu kanun ile eğitim sisteminde büyük bir değişiklik yapıldı. Bu değişiklikler 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlandı.

12 Yıllık Zorunlu Eğitim (4+4+4) Sistemiyle daha önceki 5+3 Eğitim Sisteminin aksine artık dört sene ilkokul (1, 2, 3, 4. Sınıflar), dört sene ortaokul (5, 6, 7, 8. Sınıflar) ve dört sene lise (9, 10, 11, 12. Sınıflar) olacak şekilde düzenlenmiştir. Bu değişiklik kendisine özel eğitim uygulama okullarında da yer bulmuştur. Şöyle ki; önceden I. Kademe Eğitimi (1.-8. Sınıflar) zorunlu ve II. Kademe Eğitimi (9.-12. Sınıflar) isteğe ve bölgenin bulunduğu imkânlarla bağlı olarak yapılmaktaydı. 12 Yıllık Zorunlu Eğitim Sistemi (4+4+4 Eğitim Sistemi) ile birlikte özel eğitim uygulama okullarında I. Kademe Eğitimi (1.-4. Sınıf), II. Kademe Eğitimi (5.-8. Sınıf) ve III. Kademe Eğitimi (9.-12. Sınıf) şeklinde ve zorunlu olarak uygulanmaktadır. Orta ve ağır zihin engelli bireyler ile otistik öğrencilere yönelik açılmış olan bu okullarda 5. Sınıftan 12. Sınıf kadar haftada 1 saat okutulması zorunlu olan DKAB dersi bulunmaktadır. Öte yandan özel eğitim uygulama okuluna devam eden bireylerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri diğer yaşlılarına göre geciktiğinden veya hiç gelişemediğinden bu okullarda özel eğitim almaktadırlar. Ayrıca bazı somut kavramlar ile soyut kavramların birçoğunu anlamakta, ifade etmekte ve davranışa dönüştürmekte zorluk yaşamaktadırlar. Din alanı itibariyle DKAB derslerinde somut ve soyut birçok kavram bulunmakta ve bu kavramların özel eğitim uygulama okulu öğrencilerinin anlayabileceği ve davranışa dönüştürebileceği şekilde ifade edilmesi gerekmektedir. Orta-ağır zihin engelli

bireyler ile otistik öğrencilere yönelik okutulan DKAB dersleri, öğrencilerin mevcut yetersizlikleri, ikinci bir engele sahip olmaları, DKAB öğretmenlerinin özel eğitimle; özel eğitim öğretmenlerinin DKAB alanı ile ilgili yeterlilik düzeyleri, öğrenci-öğretmen iletişimi, eğitim-öğretim ortamının uygunluğu, okul ortamında DKAB branş dersliği bulunup bulunmaması, haftalık ders saati sayısı, ders kitabının uygun nitelikte hazırlanıp hazırlanmadığı ve öğretim programının içeriği gibi farklı konulardan kaynaklanan birçok problemi içinde barındırmaktadır. Bu problemleri en iyi bilen, bu öğrencilerle sürekli yüz yüze iletişim kuran DKAB ve özel eğitim öğretmenleridir. Araştırmada, yaşanan bu gibi problemlerin tespit edilerek giderilmesine yönelik çözüm önerileri sunulması düşünülmektedir. Ayrıca DKAB öğretim programı ve öğeleri olan hedef/amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarının öğrenci düzeylerine uygunluğunun sorgulanması hedeflenmektedir.

Sonuç olarak özel eğitim uygulama okulunda okutulan DKAB dersinde, DKAB ve özel eğitim öğretmenlerinin hangi sorunlarla karşılaştıklarının tespit edilmesi ve yaşanan sorunların çözülmesi adına hangi adımların atılması gerektiğinin belirlenmesi hedefiyle böyle bir araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu bağlamda araştırmanın ana problemi; *Özel eğitim uygulama okullarında DKAB dersinde karşılaşılan sorunlar nelerdir ve yaşanan sorunlara yönelik hangi çözümler sunulabilir? (DKAB dersi öğretiminin yeterlilik durumu nedir?)* şeklinde belirlenmiştir. Yaşanan problemlerin tespiti adına DKAB öğretim programının hedef/içerik/öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarını sorgulayan 4 alt problem belirlenmiş, bu problemlerle ilgili değerlendirmeler yapılmıştır.

Bu problemleri tespit etmeye yönelik sorular aşağıda yer almaktadır:

1. Özel Eğitim Uygulama Okulu DKAB Öğretim Programının hedef/amaç boyutuyla ilgili problemleri nelerdir?
2. Özel Eğitim Uygulama Okulu DKAB Öğretim Programının içerik boyutuyla ilgili problemleri nelerdir?
3. Özel Eğitim Uygulama Okulu DKAB Öğretim Programının öğrenme-öğretme süreci boyutuyla ilgili problemleri nelerdir?

#### 4. Özel Eğitim Uygulama Okulu DKAB Öğretim Programının ölçme/değerlendirme boyutuyla ilgili problemleri nelerdir?

##### **Araştırmanın Önemi**

Özel eğitim uygulama okulunda öğrenim gören orta-ağır zihin engelli bireyler ile otistik öğrencilerin din eğitimi; diğer okullarda olduğu gibi zorunlu olarak ilkokul IV. Sınıfta başlamaktadır. DKAB dersi ilkokullarda (I. Kademe), ortaokullarda (II. Kademe) ve liselerde (III. Kademe) haftada 1 saat olarak okutulmaktadır. Bununla birlikte diğer ortaokul ve lisede seçmeli olarak okutulan Temel Dini Bilgiler, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Kuran-ı Kerim gibi dersler okutulmamaktadır. Özel eğitim uygulama okulunda görevli tek bir tane DKAB öğretmeni, ilkokul (I. kademe) ortaokul (II. Kademe) ve lisedeki (III. Kademe) DKAB dersini okutmaktadır. Diğer bir ifadeyle özel eğitim uygulama okulunda haftalık DKAB dersi 1 saat olduğu için, okulların büyük bir çoğunluğunda bir DKAB öğretmeni bütün kademelerdeki ders yükünü tek başına karşılamaktadır. Her sınıftan tek şubenin olduğu bir okul bünyesinde tüm sınıflara giren bir DKAB öğretmeni, 9 saat derse girmektedir ve haftalık 15 saat maaş karşılığını olan ders yükümlülüğünü bile yerine getirmemektedir. Bu durumda DKAB öğretmeni ya norm fazlası duruma düşecek ve zorunlu yer değişikliği süreci ile karşı karşıya kalacak ya da yakınlardaki bir okuldan ders yükümlülüğü olan 15 ders saatini tamamlama yoluna gidecektir. Öte yandan özel eğitim uygulama okullarının sayısı ve bu okullarda okuyan öğrenci ve görevlendirilen öğretmen sayısı da her geçen yıl artmaktadır. Özel eğitim uygulama okulu, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında 80 okulda, 2702 erkek, 1009 kız olmak üzere toplam 3.711 öğrenci ve 493 öğretmen ile 236 derslikte hizmet vermiştir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, özel eğitim uygulama okulu; 272 okulda, 7.468 erkek, 3.968 kız olmak üzere toplam 11.436 öğrenci ve 3.322 öğretmen ile 1.695 derslikte hizmet vermiştir. Her ne kadar okul ve öğrenci sayısı son yıllarda artmış olsa da okul ve DKAB dersi bazında düşünüldüğünde, yukarıda ifade edilen sorun halen devam etmektedir. Yine 2018 yılında tüm DKAB eğitim programı MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından öğrenme alanları ve kazanımları güncellenmiştir. Özel eğitim uygulama okulu DKAB öğretim programı da yapılan bu yeniliklerin arasında yer almaktadır. Bu anlamda araştırmada yenilenen DKAB

öğretim programının etkililiğinin test edilmesi çalışmanın önemini arttıracakı düşünölmektedir.

Literatör taraması sonucunda YÖK tez kataloğunda DKAB ile ilgili toplam 385 lisansüstü çalışma tespit edilmiştir. DKAB öğretim programını, DKAB öğretmenlerinin yeni müfredat ve öğretim materyallerini ne kadar benimseyebildikleri ve ne tür endişeler taşıdıklarını inceleyen birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen; orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere yönelik olan ve özel eğitim uygulama okulunda işlenen DKAB dersi ve öğretim programını ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu araştırmanın literatürde yer alan bu boşluğu dolduracakı düşünölmekte ve bu durum yapılan araştırmanın literatör açısından önemini vurgulamaktadır. Araştırmanın sonuçları program gelişimi ve değışimi üzerine yapılan çalışmalara da ışık tutacaktır. Uygulanmakta olan bir öğretim programının zaman zaman programla ilgili tüm kesimlerden görüş alınarak, uygulamadaki sorun ya da durumlar belirlenerek yeniden ele alınması gerekmektedir. Öğretim programının zaman içinde daha iyi işlenmesi için özellikle asıl uygulayıcılar olan öğretmenlerden belli aralıklarla dönüt alınması ve onlardan gelen yorumlar doğrultusunda gerekli değışikliklerin yapılması, daha iyi bir eğitim ortamı için de önemlidir. Çünkü program ne kadar ideal boyutlarda geliştirilmiş olursa olsun, sonuçta programın uygulama sürecindeki en önemli unsur öğretmendir. Bu bakımdan, öğretmenlerden belli aralıklarla görüş alınarak müfredat hakkındaki görüşlerinin nasıl değıştiğini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmayı başta öğretmenler olmak üzere yeni programları uygulamakla ilgilenen herkes okullardaki durum hakkında bilgi edinmek için referans olarak kullanabilir. Bu sayede öğretmenlerin uygulamada karşılaştığı aksaklıkların neler olduğı tespit edilip bunlara yönelik çözüm önerilerinin sunulması ve program geliştirmeden sorumlu kurum ve kuruluşlar tarafından gerekli önlemlerin alınması mümkün olacaktır. Ayrıca bu araştırmada hem karma yöntem ile çalışılmış olması hem de araştırmanın birinci bölümünde tüm evrene ulaşılmış olması; ikinci bölüm de ise 7 coğrafi bölgeden tabakalı şekilde örneklem alınmış olması çalışmanın yöntem bakımından önemine işaret etmektedir.

### **Araştırmanın Kapsamı**

Bu araştırmada özel eğitim uygulama okulunda görev yapan DKAB ve özel eğitim öğretmenlerinin DKAB derslerinde karşılaştığı problemlerin değerlendirilmesi yapılmıştır. Özel eğitim uygulama okulları çoğunlukla; ilkokullar (I. Kademe), ortaokullar (II. Kademe) ve liseler (III. Kademe) müstakil müdürlük şeklinde, aynı eğitim kurumu olarak, tek bir binada hizmet vermektedir. Bu nedenle bu okullarda görevli DKAB dersi öğretmenlerinin DKAB derslerini okutmasından dolayı ilkokul IV. Sınıftan (I. Kademe) ortaöğretim 12. Sınıfa kadar (III. Kademe) okutulan DKAB dersinin problemleri araştırma kapsamı içinde yer almıştır. Çalışma grubu, araştırmanın ilk aşaması için tüm Türkiye’de üç kademe müstakil müdürlük halinde bulunan özel eğitim uygulama okullarında görev yapan DKAB öğretmenleri, DKAB öğretmeni bulunmayan okullarda ise bu derse giren özel eğitim sınıf öğretmenleridir. Yukarıda bahsedilen özellikte üç kademe eğitime yer veren özel eğitim uygulama okullarının sayısı araştırmanın başladığı tarihte tüm Türkiye’de 275 olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın ikinci kısmı için örneklem alınması yoluna gidilmiştir. Türkiye’nin yedi coğrafi bölgesinde 14 ilde bulunan 28 özel eğitim uygulama okulunda görev yapan 28 DKAB öğretmenidir. Ancak araştırma devam ederken tez inceleme komitesinin önerisi doğrultusunda, araştırmada veri çeşitliliği ve zenginliği sağlamak adına bu sayı 14 DKAB öğretmeni ve 14 özel eğitim öğretmeni olacak şekilde güncellenmiştir. Ayrıca araştırmanın bu bölümünde DKAB branşında olup kadrolu olarak görev yapmakta olan öğretmenler araştırmaya dahil edilmiştir. Çünkü DKAB öğretmeni bulunmayan okullardaki DKAB derslerine başka okullardan görevlendirilen DKAB öğretmenleri, ücretli olarak çalıştırılan DKAB öğretmenleri veya farklı branşlardan öğretmenler girmektedir. Görevlendirme, ücretli veya diğer branş öğretmenlerinden DKAB derslerini okutan öğretmenler DKAB derslerini geçici bir süre okuttuğu için araştırmanın geçerliliğini sağlamak adına çalışma grubuna dahil edilmemiştir. Araştırmanın geçerliliğini artırmak için okullarda sadece kadrolu olarak görev yapan ve DKAB branşından olan öğretmenler çalışma grubu içerisinde yer almıştır.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma;

- 1- Özel eğitim uygulama okullarının DKAB öğretim programının, program geliştirme açısından değerlendirilmesiyle,
- 2- Özel eğitim uygulama okullarının tüm kademelerindeki DKAB dersinin öğretim programıyla,
- 3- Araştırmanın birinci kısmında *Özel Eğitim Uygulama Okulu DKAB Öğretim Programı Değerlendirme Anketi*'nin uygulandığı 275 özel eğitim uygulama okuluyla,
- 4- Araştırmanın ikinci kısmında örnekleme alınan, Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden seçilen 14 il ve bu illerden seçilen 28 okulda DKAB derslerine giren kadrolu 14 DKAB ve 14 özel eğitim öğretmeniyle,
- 5- Araştırmanın pilot uygulama aşaması periyod olarak 2021 eğitim-öğretim yılı Bahar dönemi, esas uygulama aşaması ise 2021-2022 eğitim-öğretim yılı Güz ve Bahar dönemindeki çalışılmalar ile sınırlıdır.
- 6- Araştırma sonuçları başka kurumlara ya da branşlara genellenemez.

### **Araştırmanın Varsayımları**

Araştırma bulgularının etkili bir biçimde analiz edilmesi ve yorumlanması amacıyla:

- 1- Bu araştırma için seçilen yöntemin, araştırmanın amacına, konusuna ve problemine uygun olduğu,
- 2- Araştırmada kullanılan *Özel Eğitim Uygulama Okulu DKAB Öğretim Programı Değerlendirme Anketi*'nin geçerli ve güvenilir olduğu,
- 3- Öğretmenlere uygulanan anketin kapsam ve dil geçerliği konusunda başvuru uzman görüşlerinin yeterli olduğu,
- 4- Ankete cevap veren DKAB ve özel eğitim öğretmenlerinin samimi ve içten oldukları,
- 5- Araştırmanın ikinci kısmında DKAB ve özel eğitim öğretmenlerine uygulanan *Görüşme Formu*'nun geçerli ve güvenilir olduğu,



- 6- Araştırmanın ikinci kısmında DKAB ve özel eğitim öğretmenlerine uygulanan *Görüşme Formu*'nun kapsam ve dil geçerliği konusunda başvuru uzman görüşlerinin yeterli olduğu,
- 7- Araştırmanın ikinci kısmında kullanılan *Görüşme Formu*'na cevap veren 14 DKAB ve 14 özel eğitim öğretmenin samimi ve içten oldukları varsayılmıştır.

### **Tanımlar**

- 1) **Öğretmen:** Resmi ya da özel bir öğretim kurumunda öğrencilerin öğrenme yaşantılarına kılavuzluk etmek ve yön vermek amacıyla görevlendirilmiş kişi (Öncül, 2000: s. 866).
- 2) **Eğitim Programı:** Bireye kendi yaşantıları yolu ile bir şeyler kazandırma sürecinde, beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tümüdür. Öğrenene örgün ve yaygın eğitimde, planlanmış etkinlikler yoluyla öğrenme yaşantıları sağlama düzeneğidir. Bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için belirlediği, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar (Varış, 1997: s. 18).
- 3) **Öğretim Programı:** Herhangi bir örgün eğitim kurumunda eğitim almak isteyenlere kazandırılması düşünülen bilgi, beceri ve tutumları belirten bir yazılı belge (Öncül, 2000: s. 865). Belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır (Varış, 1997: s. 14).
- 4) **Ders Programı:** Belli bir okulda yer alan belli bir dersin ayrıntılı öğretim konularına ders programı denir. Ders programı, öğretim programlarında yer alan özel amaçları gerçekleştirmek için öğretim ilkelerini konuların alt kategorilerini ve değerlendirme esaslarını içeren ve eğitim-öğretim programlarındaki esasları öğrenci davranışlarına dönüştüren programdır (Varış, 1997: s. 14).

- 5) **Din Öğretimi:** Din eğitimi işinin, düzenli çalışmalarla planlı ve kontrollü bir biçimde kurumlaştırılarak gerçekleştirilmesidir. Kişiyi dinin öğretilerine uygun davranışları kazandırmak için yapılan etkinliklerdir (Bilgin, 1998: s. 8).
- 6) **Din Öğretiminde Program Geliştirme:** Bireyin dini yaşantısını düzenlemesine yardımcı olmak, ona gereken bilgiyi sunmak ve kendi dini yaşantısında istediği değişiklikleri gerçekleştirmesine rehber olma faaliyetinin, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme aşamaları arasındaki ilişkinin planlı olarak yürütülmesi, bireye insani ve ahlaki değerlerin kazandırılması sürecinin kurgulanması işidir. Hedef; bireyde istenilen insani ve ahlaki değerlerin kazandırılmasıdır. İçerik; bireyde insani ve ahlaki değerlere ulaşmayı sağlayacak uygun konuların belirlenmesidir. Öğrenme-öğretme süreci; hedeflere ulaşmak için hangi öğrenme-öğretme modellerinin, stratejilerinin, yöntemlerinin ve tekniklerinin seçileceğinin belirlenmesidir. Ölçme-değerlendirme; hedef davranışların test edilip, istendik davranışların ne kadarının kazandırıldığı ve yapılan eğitimin kalite kontrolüdür (Çakmak, 2013: 81).
- 7) **Otizm:** Otizm terimi, zaman içinde yerini otizm spektrum bozuklukları terimine bırakmıştır. Otizm spektrum bozuklukları, yaygın gelişimsel bozukluklarla eşanlamli olup, ileri düzeyde ve karmaşık bir gelişimsel engel grubudur. Otizm spektrum bozukluğu; (i) sosyal etkileşim sorunları, (ii) iletişim sorunları ve (iii) sınırlı/yinelenen ilgi ve davranışlarla kendini gösteren bir engeldir. Bu engel türünün görülme sıklığı son yıllarda 1/88 olarak belirtilmektedir. Bu oldukça ciddi bir rakamdır. Yaygınlığına bakıldığında erkeklerde kızlardan dört kat fazladır (Tohum Otizm Vakfı, 2020).
- 8) **Zihinsel Engel:** Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan ve özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireylerdir. Genel olarak zihinsel engel, öğrenme, dikkat, algılama, yaratıcılık, genelleme, problem çözme, sözel ve görsel bellekte tutma gibi özel işlevlerde yetersizlik olarak kendini gösterir.
- 9) **Down Sendromu:** Down sendromu genetik bir farklılık, bir kromozom anomalisidir. En basit anlatımı ile sıradan bir insan vücudunda bulunan

kromozom sayısı 46 iken Down sendromlu bireylerde bu sayı üç adet 21. kromozom olması nedeniyle 47 olmaktadır. Down sendromu tedavi edilmesi gereken bir hastalık değil, genetik bir farklılıktır.

- 10) Orta Düzeyde Otizmi Olan Birey:** Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıkları nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine yoğun şekilde ihtiyacı olan bireyi,
- 11) Orta Düzeyde Zihinsel Engelli 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 hizmetine yoğun şekilde ihtiyacı olan bireyi,
- 12) Özel Eğitim:** Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi,
- 13) Özel Eğitim İhtiyacı Olan Birey:** Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireyi,
- 14) Ağır Düzeyde Otizmi Olan Birey:** Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıkları nedeniyle yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,
- 15) Ağır Düzeyde Zihinsel Engelli Birey:** Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal, pratik uyum ve öz bakım becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle yaşam boyu süren, yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,
- 16) Çok Ağır Düzeyde Zihinsel Engelli Birey:** Zihinsel yetersizliği yanında öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamayan, yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan bireyi,
- 17) Uygulama Sınıfı:** Özel eğitim uygulama okulunda (III. Kademe) iş becerilerine yönelik uygulamaların yapıldığı ortamı ifade eder (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

## 1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde, çalışmanın içeriğine ve başlığa uygun şekilde yer alacak kavramlar açıklanacaktır. Belirlenen bu hedef doğrultusunda öncelikle özel eğitim nedir? Özel eğitim gerektiren birey kime nedir ve türleri nelerdir? Özel eğitim gerektiren bireylerin devam ettiği okul türleri, özel eğitim uygulama okulunun hedef kitlesi olan orta-ağır zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile ilgili olarak; zihinsel yetersizlik nedenleri, türleri ve sınıflandırması, zihinsel engellilere yönelik örgün din eğitimi faaliyetleri hakkında bilgi verilecektir. Ardından yine çalışmanın başlığına ve içeriğine uygun olarak DKAB öğretim programı ve bileşenleri olan hedef/içerik/öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutu hakkında bilgilendirici açıklamalar yapılacaktır.

### 1.1. Özel Eğitim

Özel eğitim alanı, kapsamı, işlevi ve uygulamalarıyla dünyada ve Türkiye’de eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahiptir. Ayrıca bu alan her geçen gün daha da gelişmekte ve ilerlemektedir. Özel eğitimin birçok farklı tanımı bulunmaktadır. En genel tanımı ile özel eğitim, özel gereksinimi olan bireylere sunulan eğitimidir. En yalın ve kapsayıcı tanıma göre ise özel eğitim: Özel gereksinimi olan bireylere sunulan, bu alanda eğitim almış uzman personel ile uyarlanmış ve geliştirilmiş müfredatlar yoluyla, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş çevre, uygun yöntem ve araç-gereçlerle sürdürülen eğitim biçimine denir (Cavkaytar, 2018). Bu gayri resmi tanımın yanı sıra resmi tanımı da ele almakta fayda bulunmaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne (ÖEHY) göre özel eğitim: “Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak tanımlanır (M.E.B., 2018). Her iki tanım da özel gereksinimi olan öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlanmış ortam, program, yöntem ve materyallere vurgu yapılmıştır. Ayrıca bu eğitimi, alanda yetişmiş uzman bir personelin sunması gerektiği vurgulanmıştır. Burada sözü edilen yetiştirilmiş personel, üniversitelerin dört yıllık özel eğitim öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerdir. Özel

eğitime ihtiyaı olan bireylerin, özel eğitim gereksinimleri dışında da pek çok alanda desteğe gereksinimleri olmaktadır. Bunlar sağlık hizmetleri, terapi hizmetleri, destek eğitim hizmetleri gibi uygulamalardır. Yine bu hizmetlerin, bu konuda eğitim almış dil-konuşma terapisti, ocuk gelişimi mezunu vb. uzmanlar tarafından verilmesi son derece önemli ve gereklidir.

Özel eğitimi tanımlayan bir diğer unsur ise eğitim programlarının bu bireylerin eğitim gereksinimlerini karşılayacak şekilde hazırlanması ve gerekli program uyarlamalarının yapılmasıdır. Özel gereksinimi olan bireyler için hazırlanacak eğitim programları, bireyin bulunduğu sınıf düzeyine uygun eğitim programından yararlanarak her biri için bireyselleştirilmiş eğitim planlarının hazırlanmasıyla gerçekleştirilmektedir.

Özel gereksinimi olan bireylerin bireysel farklılıkları doğrultusunda eğitim ortamları da farklılık gösterecektir. Ülkemizde bütünleştirilmiş eğitim ortamı öncelikli konu olarak ele alınmaktadır. Buna göre özel gereksinim durumu uygun olan bireylerin genel eğitim ortamlarına katılmalarına öncelik verilmektedir. Ancak zel gereksinim durumları nedeniyle genel eğitim ortamlarından yararlanamayacak düzeyde olan öğrencilerin özelliklerine uygun olarak farklı düzenlemeler yapılabilir. Bu bireyler için uygun eğitim ortamlarının en az kısıtlayıcı ortamlar olduğu belirtilmektedir. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı, bir öğrencinin ailesi ve akranları ile en fazla birlikte olabileceği ve aynı zamanda eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanabileceği eğitim ortamı” olarak tanımlanmaktadır (Batu - Kırcaali İftar, 2005: 7).

Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitimindeki seçenekler en az kısıtlayıcı ortamdaki en fazla kısıtlayıcı ortama doğru sıralandığında: Tam zamanlı genel eğitim sınıfı (ğretmene danışmanlık yapılarak, sınıf içerisinde özel eğitim uzmanının öğretime katıldığı uygulamalar), yarı zamanlı genel eğitim sınıfı ve yarı zamanlı destek ya da gezici hizmetler, yarı zamanlı özel eğitim sınıfı, tam zamanlı özel eğitim sınıfı ve okuldaki öğrencilerle sosyal kaynaştırma, tam zamanlı özel eğitim sınıfı, tam zamanlı özel eğitim okulu, tam zamanlı yatılı özel eğitim okulu, ev ya da hastane ortamı olarak sıralanmaktadır (Eripek, 2003). Özel eğitimde öğrencilerin yönlendirme, yerleştirme ve izleme çalışmaları zel Eğitim Hizmetleri Kurulu ve zel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu doğrultusunda

gerçekleştirilmektedir. Bu durum Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin öncelikle yetersizliği olmayan akranlarının devam ettiği sınıf olmak üzere, özel eğitim sınıfı, gündüzlü özel eğitim okulu/kurumu, yatılı özel eğitim okulu/kurumu gibi en az sınırlandırılmış ortamdan en çok sınırlandırılmış ortama doğru eğitimlerini sürdürmeleri sağlayacak şekilde yerleştirmelerine dikkat edilir" şeklinde tanımlanmaktadır (M.E.B., 2004).

Özel eğitim hizmetlerinin sunulmasında öncelikli olarak Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından planlanan resmi özel eğitim kurumları gelmektedir. Özel eğitim hizmeti sunan kurumların işlevi ve işleyişi hakkında bilgiler Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği eğitim-öğretim tür ve kademeleri başlıklı bölümünde açıklanmaktadır. Buna göre, 0-36 ay arasındaki bireyler için erken çocukluk dönemi eğitimi; 37-66 ay arasındaki çocuklar için okul öncesi eğitimi; 67 aydan sonraki bireyler için ilköğretim, ortaöğretim, evde eğitim, hastane ortamında eğitim, yükseköğretimde özel eğitime gereksinim duyan bireylere yönelik özel eğitim gibi hizmetler sunulmaktadır. Özel eğitim hizmeti veren okul/kurumlar ve bu çalışmanın içeriğine uygun olarak orta-ağır zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik özel eğitim hizmetlerinin sunulmasına ilişkin yapı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin Altıncı Bölümünde şu şekilde açıklanmaktadır (M.E.B., 2022):

- I- *Orta veya ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler ile orta veya ağır düzeyde otizmi olan bireyler için gündüzlü özel eğitim uygulama okulu (I. Kademe) ve özel eğitim uygulama okulu (II. Kademe) açılır. Özel eğitim uygulama okulunda (II. Kademe) veya bu okulun programını uygulayan özel eğitim sınıfında eğitimini tamamlayan öğrenciler ile ortaöğretim programlarına devam edemeyecek durumdaki orta veya ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile orta veya ağır düzeyde otizmi olan öğrencilere gündüzlü özel eğitim uygulama okulu (III. Kademe) açılır. Dersler Özel Eğitim Öğretmeni tarafından okutulur. Ancak görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi alanlarına ilişkin dersler, din kültürü ve ahlak bilgisi dersi ile iş becerilerine yönelik dersler ilgili alan öğretmenleri tarafından okutulur. Alan öğretmeni tarafından*

okutulan derslere Özel Eğitim Öğretmeni de ders işlenişine destek vermek üzere katılır.

### 1.2. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylerin Sınıflandırılması

Geçmişten bugüne özel gereksinimi olan bireyler için farklı kavramlar kullanılmıştır. Kullanılan bu kavramlar sağlık, sosyal güvenlik, eğitim gibi alanlara göre farklılaşmıştır. Sağlık alanı özür, yeti yitimi; sosyal güvenlik eksiklik ve eğitim alanı da konuya bireylerin eğitim gereksinimleri doğrultusunda yetersizlik/yeterlilik olarak bakmıştır. Bugün bir bozukluk/hastalık sonucu bireyin zedelenme/sakatlık/yeti yitimi durumu ile karşı karşıya gelmesi, zedelenme/sakatlık sonucunda bireyde yetersizliklerin ortaya çıkması, yetersizliklerin ise toplumla etkileşimi sonucu engellilik durumunun oluşması söz konusudur. Konuya bu açıdan bakıldığında zedelenme/sapma bireyin sağlık özellikleri ile ilgili; yetersizlik bireyin kendisi ile ilgili, engellilik ise toplumla ilgili boyuttur. Bu anlamda özel eğitim hizmetlerinin hedefi, bireyin kendisi ile ilgili olan yetersizlik alanlarının yeterliliğe dönüştürmektir. Özel eğitim kelimesi çoğu zaman zihinsel yetersizliği olan bireyleri çağrıştırmakta, özel eğitim alanında yapılan çalışmaların da sadece bu gruba özgü yapıldığı düşünülmektedir. Tarihsel süreç açısından bakıldığında bu düşüncelyi doğrular niteliktedir: İlk özel sınıf 1896 yılında zihinsel yetersizliği olan çocuklar için açılmıştır. Ülkemizde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (M.E.B., 2006) göre, özel eğitime gereksinimi olan bireyler şu şekilde sınıflandırılmaktadır:

**Tablo 1.** Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylerin Sınıflandırılması

|   |                                             |    |                                             |
|---|---------------------------------------------|----|---------------------------------------------|
| 1 | Zihinsel Yetersizlik                        | 8  | Birden Fazla Yetersizlik                    |
| 2 | İşitme Yetersizliği                         | 9  | Duygu ve Davranış Bozukluğu                 |
| 3 | Görme Yetersizliği                          | 10 | Süreğen Hastalık                            |
| 4 | Ortopedik Yetersizlik                       | 11 | Otizm                                       |
| 5 | Kas ve Sinir Sistemine Bağlı Yetersizlikler | 12 | Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu |
| 6 | Dil ve Konuşma Güçlüğü                      | 13 | Üstün Yetenek                               |
| 7 | Özel Öğrenme Güçlüğü                        |    |                                             |

Alan yazında özel gereksinimli bireyler farklı alanlarda sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmada yer alan bireylerin farklı özellikleri ve gereksinimleri olabileceği gibi benzer özellikleri de olabilmektedir. Ayrıca herhangi bir alanda sınıflandırılan

bireyler kendi içinde de ayrı bir sınıflamaya tabi tutulmaktadır. Örneğin, zihinsel yetersizlik tanısı alan bireyler hafif, orta, ağır ve çok ağır olmak üzere dört farklı şekilde sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırma yapılırken öğrencilerin var olan performansları, önceden belirlenen ölçütlere ve değerlendirme süreçlerine bağlı olarak tespit edilmektedir.

### **1.2.1. Zihinsel Yetersizlik**

Zihinsel yetersizliğin yıllar boyunca pek çok tanımı yapılmış, tartışılmış, tanımlar tekrar gözden geçirilmiştir. Tanımların çokluğu bu alanın farklı disiplinler tarafından incelenmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Her disiplin alanı kendi bakış açısıyla zihinsel yetersizliği tanımlamış ve tartışmıştır. İlk yıllarda genellikle tıp doktorları zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışmalar yapmış, bu bireylerin biyolojik ve tıbbi kriterler açısından değerlendirmişlerdir. Psikologlar ve eğitimciler de bu tanımlara yönelik eleştiriler getirilmiş ve farklı eğitsel içerikli tanımlar önermişlerdir (Heward, 2013). 1979 yılında bu alandaki tanım karışıklıklarına son vermek ve yeni bir tanım oluşturabilmek amacıyla AMMR (Amerikan Zeka Geriliği Birliği) bir komite oluşturmuştur (Eripek, 2003). Bu komite 1973 yılında Grossman'ın yapmış olduğu tanımı kabul etmiştir. Grossman, zihinsel yetersizliği; gelişim süreci içerisinde genel zihinsel işlevlerde normallerden önemli derecede gerilik ve bunun yanında uyumsal davranışlarda yetersizlik gösterme durumu olarak tanımlamıştır (Eripek, 2003; Turnbull, Shank, Smitf ve Leal, 2002). Grossman'ın yapmış olduğu tanımda zihinsel yetersizlik üç ölçüt göz önüne alınarak tanımlanmıştır.

- ❖ Zihinsel işlevlerde önemli derecede normalin altında olmak,
- ❖ Uyumsal davranışlarda yetersizlik gösterme,
- ❖ Gelişim dönemi içerisinde ortaya çıkma.

AMMR daha sonra 1992 yılında Luckasson ve diğerlerinin yapmış olduğu tanımı kabul etmiştir. Bu tanıma göre zihinsel yetersizlik; zihinsel işlevlerde önemli derecede gerilik (normalaltı), bunun yanı sıra zihinsel işlevler ile ilişkili uyumsal beceri alanlarında (iletişim, öz bakım, sosyal beceriler, toplum hizmetlerinden yararlanma, ev yaşamı, kendilik yönetimi, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik



beceriler, boş zamanlarını değerlendirme ve iş) iki ya da daha fazlasında sınırlılıklar gösterme durumudur. Bu tanıma göre zekâ geriliği 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır.

AMMR'nin 1992 yılında kabul etmiş olduğu tanım gözden geçirilerek 2002 yılında daha önceki yapılan tanıma benzer bir tanım yapılmıştır. AMMR (2002) tanımında zihinsel yetersizlik; zihinsel işlevde bulunma ve kavramsal, sosyal, pratik ve uyumsal becerilerde kendini gösteren uyumsal davranışların her ikisinde anlamlı sınırlılıklar olarak karakterize edilen bir yetersizliktir. Bu yetersizlik 18 yaşından önce başlar (Eripek, 2003). Detaylı olması açısından bu tanım, yaygın kabul görmektedir. Bu tanımın, zihinsel yetersizliği olan bireyin ev, okul ve toplumsal ortamlardaki gereksinimleri doğrultusunda ihtiyaç duyduğu beceriyi açık bir şekilde ifade ederek tartışmış olması, kabul oranını arttırmıştır. AMMR'nin 1992 ve 2002 yıllarında yapmış olduğu tanımlarda, zihinsel yetersizlik bireyde var olan bir sınırlılık, bir yetersizlik olmaktan çıkartılmış, toplum içerisinde çeşitli desteğe ihtiyaç duyan bireylerin zihinsel olarak yetersiz oldukları vurgulanmıştır (Smith, 2007).

Daha önce yapılan zihinsel yetersizlik tanımlarının pek çoğu bireyin yetersizlikleri, normalin altında zekaya sahip olması, uyumsal davranışlarda yetersizlik gibi eksik olduğu yönler vurgulanmıştır. Son yapılan tanımlarda bireyin yetersiz olduğu yönlerden çok bireylerin yeterli yönleri; yaşadıkları, öğrendikleri ve çalıştıkları ortamlar belirlenmiş, her bireyin ne tür desteğe ihtiyaç duyduğu tartışılmış, çevreden ne tür destek alınması gerektiği konusu gibi özellikler ön plana çıkarılmıştır.

AMMR'nin 1992 ve 2002 tanımlarında üç temel nokta üzerinde durulmaktadır. Bunlar;

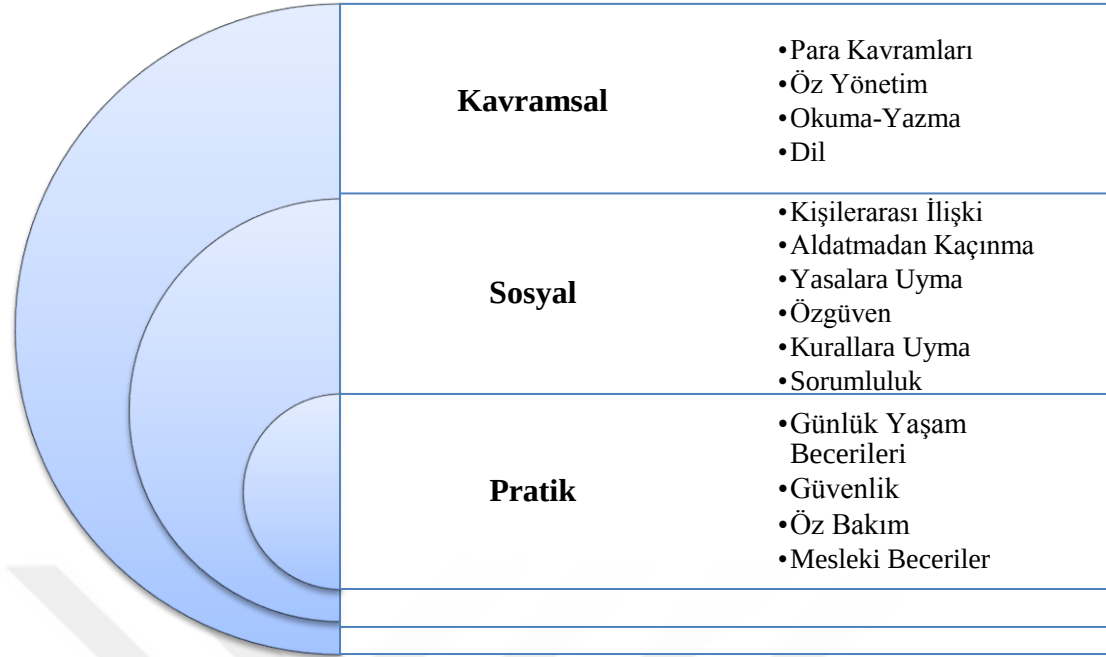
- ❖ Zihinsel işlevler,
- ❖ Uyumsal davranışlar,
- ❖ Destek sistemleridir.

Bu üç alandaki temel ihtiyaçlar bireydeki zihinsel engelin derecesine göre değişebilmektedir. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler uyumsal davranış alanlarında yeterli becerilere sahiptir. Bu bireyler ev ve okul yaşamında bağımsız

kalabilecek derecede uyumsal davranışlara sahiplerken, çok azı bu alanlarda da desteğe gereksinim duyabilmektedirler. Orta ve ağır derecede zihinsel yetersizliği olan bireylerin ise önemli derecede bu alanlarda destek ihtiyacı bulunmaktadır. Bu temel bileşenleri şu şekilde açıklayabiliriz;

**a) Zihinsel İşlevler:** AMMR'nin 2002 tanımında zihinsel yetersizlik, zihinsel işlevlerde önemli derecede normalin altında olmak olarak tanımlanmaktadır. Normalin altında yer almak, genel nüfusu %97'sinden aşağıda bulunma anlamına gelmektedir. Bu kaniya varabilmek için zekâ testlerinden yararlanılmaktadır. Yararlanılan bu testlerde standart bir zekâ testi kullanılacaksa, ortalama zeka bölümü puanı 100 kabul edilmektedir. Bu testten alınan ortalama puanın 2 standart sapma aşağısında yer alan grup, zihinsel yetersizliği olan bireyleri tanımlamaktadır (Çiftçi Tekinarslan, 2019: 159).

**b) Uyumsal Davranışlar:** AMMR (2002) tanımına göre uyumsal davranışlar insanların günlük yaşamlarında işlevde bulunmak için öğrendikleri kavramsal, sosyal ve pratik bütünüdür. Grossman (1983) uyumsal davranışları bireyin bağımsız olabilmesi için kendi yaş grubundan ve içinde bulunduğu sosyal gruptan beklenen davranışları göstermesi için gerekli olan beceriler olarak tanımlamıştır. Özetle uyumsal davranışlar, bireylerin yaşamlarında kullandıkları davranışlara karşılık gelmektedir. Zihinsel yetersizliği olan bireyler, diğer bireyler gibi özel ortam ve durumlarda hangi becerilerin gerekli olduğunun bilincinde olmayabilirler ya da sahip oldukları bir uyumsal davranışı kullanmak istemeyebilirler (Smith, 2007). Uyumsal davranışlar, geliştirilen uyumsal davranış ölçekleri ile değerlendirilmektedir. Pratik uyumsal davranışlar, kavramsal ve sosyal alanlarda yer alan beceriler Şekil 1'de gösterilmektedir.



**Şekil 1.** Uyumsal Beceri Alanları (Smith, 1995).

**c) Destek Sistemleri:** Destek ilişkisi, her zaman ve her yerde olsa da bireyin ihtiyacına ve zamana göre değişebilmektedir. Herkesin desteğe ihtiyacı vardır ve bireyler arkadaşlarından, aile üyelerinden, birlikte çalıştığı iş arkadaşlarından, ilgili sosyal hizmetlerden, devletin kurumlarından günlük yaşamını devam ettirebilmek için destek alırlar. Bazıları, diğerlerine göre daha az ihtiyaç duyarken; bazı dönemlerde diğer zamanlara göre daha çok desteğe ihtiyaç duyabiliriz. Zihinsel yetersizliği olan bireylerden orta ve ağır derecede zihinsel yetersizliği olanlar, tüm alanlarda desteğe ihtiyaç duyarlarken, hafif derecede olanlar ise tek bir alanda desteğe ihtiyaç duyabilirler (Smith, 1995). Zihinsel yetersizliği olan bireyler genelde dört alanda desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Bunlar: doğal destek, rastlantısal destek, genel ve özel destektir. Doğal destek, işyerindeki arkadaşların ya da okuldaki bireylerin desteğini tanımlamaktadır. Kısaca toplumun verdiği destektir. Rastlantısal destek, düzenlenen bir eğlenceye katılmak, bir yemeğe davet edilme şeklinde yapılan destek türüdür. Genel destek; herkese yönelik verilen hizmetler (toplu taşıma araçlarından yararlanma, sağlık hizmetlerinden yararlanma vb.) aracılığıyla yapılan destektir. Özel destek; yetersizlik durumunda verilen özel eğitim, erken özel eğitim, mesleki rehabilitasyon gibi sunulan hizmetleri içermektedir (Smith, 1995).

### 1.2.2. Zihinsel Yetersizliğin Tanılanması ve Değerlendirilmesi

AMMR'nin 1992 yılında önermiş olduğu üç aşamadan oluşan tanılama sürecinin kullanılması, bir bireyde zihinsel yetersizliğin olup olmadığını belirleyebilmemiz için gereklidir. İlk aşamada zihinsel işlevler ve uyumsal beceriler ölçülmektedir. Bu değerlendirmeyi yaparken zekâ testlerinden ve uyumsal becerileri değerlendirme araçlarından yararlanılmaktadır. Ülkemizde ve dünyada en yaygın olarak kullanılan zekâ testleri Stanford-Binet IV ve Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği (WISC-III)'dür. İki (-2) standart sapmanın karşılığı WISC-III'de 70, Standford-Binet IV'de 68 zekâ puanıdır. AAMR (2002) tanımında da 70 zekâ puanı altında kalan bireyler, zihinsel yetersizliği olan bireyler olarak tanımlanmıştır. Rehber öğretmenler ve psikologlar tarafından uygulanan zekâ testlerinde yer alan sorular (kelime, benzerlik); problem çözme (bulmaca yapma ve küplerle oyun desenleme); hafıza ve diğer sorulara yanıt verme gibi alanlarda değerlendirmelerin yapıldığı zekâ testleri normları olan ve geniş bir popülasyona uygulanmış olan testlerdir. Bizlere yol gösterici olan, çocuğun objektif değerlendirilmesini sağlamada ve okuldaki başarısını yordamada yararlı olan bu zekâ testleri ile ilgili kabul edilmesine kadar süreçte birçok tartışma yapılmıştır (Smith, 1995). Öte yandan uyumsal beceriler, uyumsal davranış ölçekleri ile (Vineland Uyumsal Davranış Ölçeği; AAMR -Uyumsal Davranış Ölçeği vb.) değerlendirilmektedir.

Zekâ testi veya uyumsal davranış ölçeği kullanılarak yapılan değerlendirmeden sonra ikinci basamağa geçilir. Bu aşamada çocuğun güçlü ve zayıf yönleri belirlenir ve hangi alanlarda desteğe ihtiyacı olduğu saptanır. ILEP içinde hangi tür destek sınıflamasına girdiği, destek tip ve yoğunluğu belirlenir. Bu bağlamda ILEP (Intermittent/Aralıklı; Limited/Sınırlı; Extensive/Kapsamlı; Persuasive/Yaygın) olarak anılan bu sınıflama günümüzde yaygın kabul görmekte ve kullanılmaktadır. Bu aşamada dikkat edilmesi gereken en önemli nokta aralıklı, sınırlı, kapsamlı veya yaygın desteğe ihtiyaç duyan bireylerin sınıflandırılmasının hafif, orta, ağır ve çok ağır zihinsel yetersizlik anlamına gelmediğini belirtmek gerekir. Bu bağlamda aralıklı desteğe ihtiyaç duyan birey, hafif derecede zihinsel yetersizliği olan birey anlamına gelmemektedir (Kaplan, 1996). Üçüncü aşamada, bireyin dört temel boyutta (zihinsel işlevler ve uyumsal

davranışlar, psikolojik/duygusal etmenler, sağlık ve zihinsel engellin nedenleri, çevresel etmenler) nelere ihtiyaç duyduğu belirlenir ve destek alanlarının profili çıkarılır. Bu süreç Tablo 2’de özetlenmiştir.

**Tablo 2.** Tanılama, Sınıflama ve Destek Sistemleri  
(AMMR, 1992: Aktaran Kaplan, 1996)

|                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>I. Boyut</b><br>Zihinsel İşlevler ve Uyumsal Davranışlar | <b>1. Adım: Zihinsel yetersizliğin teşhisinin uygun bir şekilde konulması</b><br>Zihinsel yetersizlik eğer;<br>1. 70-75 zekâ bölümü ve altında kalan zekâ düzeyi belirlenmişse,<br>2. Uyumsal davranış alanlarının iki ya da daha fazlasını da önemli bir yetersizlik varsa,<br>3. 18 yaşından küçük ise zihinsel yetersizlik tanısı konulur.                                                                                 |
| <b>II. Boyut</b><br>Psikolojik/Duygusal Etmenler            | <b>2. Adım: Güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi, sınıflama ve destek ihtiyaçlarının belirlenmesi</b><br>1. Bireyin güçlü ve zayıf olduğu alanlar, psikolojik ve duygusal etmenler göz önüne alınarak belirlenir.<br>2. Bireyin genel sağlık durumu ve zihinsel yetersizliğe neden olan etmenler belirlenir.<br>3. Bireyin şu andaki fiziksel çevresi tanımlanır ve büyümesi, gelişmesi için gerekli olan çevre betimlenir. |
| <b>III. Boyut</b><br>Sağlık ve Zihinsel Engellin Nedenleri  | <b>3. Adım: Gereksinim duyduğu desteğin yoğunluğunu ve şeklini belirlemek</b><br>Bireyin zihinsel işlevler ve uyumsal davranışlar, psikolojik ve duygusal etmenler, sağlık ve çevresel etmenler açısından ihtiyaç duyduğu destek şekli ve yoğunluğu açıklanır.                                                                                                                                                                |
| <b>IV. Boyut:</b><br>Çevresel Etmenler                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

### 1.2.3. Zihinsel Yetersizliğin Sınıflandırılması

AMMR’nin zekâ bölümünü temel alarak yapmış olduğu hafif, orta, ağır ve çok ağır zihinsel yetersizlik sınıflaması uzun yıllar boyunca kabul görmüştür. Zekâ testleri sonucunda belirlenen zekâ bölüm puanına göre yapılan sınıflamada: 50/55-70 hafif; 35-50/55 orta; 25-35/40 ağır; 20 ve daha altı zekâ puanı çok ağır zihinsel yetersizliği ifade etmektedir. Birçok okulda öğrencilerin düzeylerinin

belirlenmesinde, öğrencilerin belirlenen zekâ türüne göre eğitim ortamlarına yerleştirilmesinde bu sınıflamanın kullanıldığı bilinmektedir (Kaplan, 1996).

AMMR 1992 yılında bu sınıflama yerine desteği temel alan yeni bir sınıflamayı önermiştir. Bu sınıflamada gereksinim duyulan destek türü göz önüne alınmaktadır. Kısaca ILEP (Intermittent/Aralıklı; Limited/Sınırlı; Extensive/Kapsamlı; Persuasive/Yaygın) olarak anılan bu sınıflama günümüzde yaygın kabul görmekte ve kullanılmaktadır (Hallahan ve Kauffman, 2003). Bu sınıflama göz önüne alınarak yazılan bir tanılama raporunda “Bireyin iletişim ve sosyal becerilerinde sınırlı desteğe ihtiyacı var, sosyal becerilerin de ise yoğun desteğe ihtiyaç duymaktadır” şeklinde ifadelerin yer alması gerektiği belirtilmektedir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin destek ihtiyaçlarına göre sınıflandırılması aşağıda şu şekilde açıklanmaktadır (Kaplan, 1996):

*Aralıklı Desteğe İhtiyaç Duyan Birey:* Bu bireyin yardıma gereksinimi her zaman değildir. Sadece belirli haftalarda/dönemlerde ya da bir işe yerleşmesi gerektiği dönem gibi geçiş dönemlerinde kısa dönemli yardımlara gereksinim duymaktadır. Yapılan yardımların çeşidi ve yoğunluğu bireyden bireye farklılaşabilmektedir.

*Sınırlı Desteğe İhtiyaç Duyan Birey:* Belirli zamanlar içerisinde tutarlı yardım ihtiyaçları bulunan bireylerdir. İş eğitimi veya yetişkin yaşama geçiş becerilerinin öğrenilmesi bu desteğe ihtiyaç duyan bireyler için geçerli olmaktadır.

*Kapsamlı Desteğe İhtiyaç Duyan Birey:* Uzun sürede ve okul, işyeri veya ev gibi belirli ortamlarda yardıma ihtiyaçları bulunan bu bireylerin genellikle belirli günlerde düzenli bir katılımı destek almaları gerekmektedir.

*Yaygın Desteğe İhtiyaç Duyan Birey:* Yaşam boyu desteğe ihtiyaçları olan bu bireyler farklı ortamlarda diğer destek türlerine oranla daha yoğun yardıma gereksinim duymaktadır. Yapılan yardımın yoğunluğu nedeniyle daha fazla personelin gerekli olduğu destek ihtiyaç türüdür (Hallahan ve Kauffman, 2003).

#### **1.2.4. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Öğretim Ortamları**

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitimiyle ilgili özel okullardan, enstitü ve bakım evlerinden daha çok kaynaştırma ortamlarına geçişi için son 30 yıldır birçok çalışma yapılmıştır. Sadece zihinsel yetersizliği olan öğrenciler değil, tüm

yetersizlik türündeki öğrencilerin yarı zamanlı ya da tam zamanlı olarak kaynaştırma programlarından yararlanmaları son zamanlarda en çok tartışılan konulardan biri olmuştur. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik öğretim ortamları, en az kısıtlayıcı ortamdaki en çok kısıtlayıcı ortama doğru olacak şekilde düzenlenmektedir. Ayrıca zihinsel yetersizliği olan bireyler için eğitim programlarının temel hedefi bu bireyleri toplumsal yaşama hazırlamak, bağımsız ya da en az bağımlı olarak yaşamlarını sürdürmelerini sağlamak için gerekli olan becerileri onlara kazandırmaktır (Werts, Culatta ve Tompkins, 2007). Bağımsızlık, bireyin aktif ve üretken bir kişi olarak toplumsal yaşama katılması anlamını taşımaktadır. Kısaca bağımsızlık, toplum içinde yaşamını devam ettiren, görevlerini yapan ve insanlarla etkileşime girebilen herkese atfedilmektedir. Bir işte çalışan, para kazanan, parasını uygun bir şekilde harcayan, sağlığına dikkat eden, seyahat eden, alışveriş yapan, komşuları ile etkileşime giren ve boş zamanlarında toplumsal etkinliklere katılan bireyin bağımsız olduğu kabul edilmektedir.

Dever - Knapczyk'e göre bağımsız yaşam becerileri beş alt başlıkta toplanmaktadır. Bunlar; Kişisel bakım ve gelişim, ev ve toplum yaşamı, iş ve meslek yaşamı, boş zamanlarını değerlendirme ve seyahat becerileridir. Dever - Knapczyk, zihinsel yetersizliği olan bireyi; pek çok kişinin rastlantısal yollarla öğrenmiş olduklarını özel eğitimle öğrenmeye ihtiyaç duyan ve desteksiz toplumsal yaşamını sürdüremeyen kişi olarak tanımlamıştır. İş becerileri dışındaki pek çok beceriyi formal bir eğitim olmaksızın her çocuk öğrenebilir. Dever - Knapczyk, bu alanlardaki becerileri öğrenmek için desteğe ihtiyaç duyan öğretimin formal olarak yapılması gereken çocuklara zihinsel yetersizliği olan çocuklar olarak tanımlamış, öğretilecek becerilerin işlevsel olmasının ve öğretimin toplum temelli yapılmasının öğrencilerin bağımsızlığa ulaşmasını kolaylaştıracağını savunmaktadır (Dever - Knapczyk, 1997).

İşlevsellik; öğretilecek bilgi ve becerilerin günlük yaşamda, evde, toplumda ve çevrede kullanılabilir, işe yarar olmasıdır. Öğretilecek becerinin işlevsel olup olmadığını belirleyebilmek için, gelecekte bireyin bu beceriyi kullanılıp kullanmayacağını gözden geçirmek gerekmektedir. İşlevsel beceri öğretiminin diğer bir anlamı, becerinin uygulama yapılabilecekleri şekli ile öğretilmesidir. Matematik dersinde, para kavramı öğretimi sırasında, çocuğun kendi yaşamında yaptığı bir

alışveriş tutarını hesaplanması ya da problem çözme becerilerinde bireyin karşılaştığı durumlara yönelik gerçek bir problemi çözmek, öğrendiği beceriyi yaşama uyarlamasını kolaylaştıracaktır. Bireyin ilacını saatinde alması gibi sağlığının korunmasına yönelik becerilerin öğretilmesi ve selamlaşma, paylaşma gibi kişilerarası ilişkileri kolaylaştıracak becerilerin kazandırılması bireylerin yaşama katılımını kolaylaştıracak işlevsel becerilerdir (Kaplan, 1996).

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitim programlarında göz önüne alınması gereken diğer bir önemli nokta toplumsal temelli eğitimidir. Bunun anlamı zihinsel yetersizliği olan öğrenciye gereksinim duyduğu becerinin gerçek ortamında, yani kullanıldığı ortamda öğretilmesidir. Alışveriş yapma becerisinin öğretimi yapılacaksa, bunun sınıf ortamından ziyade markette öğretilmesi gerektiği buna örnek olarak gösterilebilir. Bu tarzda yapılan öğretimin genellemeyi artırdığı ve kalıcılığı sağladığı vurgulanmaktadır. Toplum temelli eğitimde, zihinsel yetersizliği olan bireylerin toplumsal yapı içinde hangi ortamlara girebilecekleri ve bu ortamlarda ne tür etkileşimlerle karşılaşacakları temel alınarak öğretim yapılmalıdır (Dever - Knapczyk, 1997).

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere bağımsız yaşamın bir parçası olan seçim yapma ve karar verme becerisinin de öğretilmesi gerekmektedir. Gün içinde hangi kıyafeti giyeceğine karar vermek, hangi marka süt alacağına belirlemek, bir restoranda yemek siparişi vermek için seçim yapmak gerekmektedir. Seçim yapma, yaşamın kendisidir ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilere kazandırılması gereken en önemli becerilerden birisidir (Kaplan, 1996). Öte yandan zihinsel yetersizliği olan bireyler içerisinde en yoğun grubu hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olanlar oluşturmaktadır. Bu bireylerin öğrenme özellikleri normal yaşlılarınkine oldukça benzerdir. Normal sınıf ortamlarında destek hizmetler sağlanarak eğitim almaları/kaynaştırmadan yararlanmaları bu bireyler için önerilmektedir (Smith, 2007). Okuma, yazma, matematik, fen bilgisi, hayat bilgisi gibi temel derslerdeki becerileri kazanabilirler (Kaplan, 1996). Bu bireylerin ilköğretimin ilk yıllarında işlevsel akademik beceriler, ilerleyen yıllarda mesleki eğitim alanında beceriler kazanmaları sağlanmalıdır (Heward, 2013). Bu bağlamda kaynaştırma, sınıf öğretmenine ve yetersizliği olan öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşuluyla yetersizliği olan öğrencilerin, genel eğitim sınıflarında eğitim-öğretime



devam etmesi olarak tanımlanmaktadır (Kırcaali İftar - Tekin, 1997). Kaynaştırma en basit anlatımıyla zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin normal eğitim sınıflarında yer almasıdır. Bu bireylerin zihinsel yetersizliği olmasaydı, gidecekleri okul zaten normal bir okul olacak ve bu okulun sınıflarında yer alacaklardı. Zihinsel yetersizliklerinden dolayı bu hakkı onların ellerinden almanın yanlış olduğu kanısıyla normal eğitime devam etmeleri için oldukça büyük mücadeleler verilmiştir. Erken özel eğitim programına katılan bireylerin kaynaştırma ortamlarından daha çok yararlandıklarına ayrıca dikkat çekilmektedir (Werts, Culatta ve Tompkins, 2007).

Zihinsel yetersizlikleri orta düzeyde olan bireyler genellikle okul öncesi dönemde gelişimlerdeki geriliklerden dolayı fark edilmektedirler. Bu bireylerin yaşları ilerledikçe kendileri, yaşıtlarından daha fazla geri kalmaktadırlar. Okul yıllarında öğrenmeleri daha yavaş olmakta, sadece akademik becerilerde değil, uyumsal davranış alanlarının birçoğunda yetersizlik yaşanması sebebiyle yapılandırılmış ortamlarda doğrudan ve yoğun bir şekilde eğitim alma ihtiyacı duymaktadırlar. Alınan eğitimdeki temel hedef yaşama bağımsız olarak katılımlarının sağlanmasıdır (Smith, 2007). Bu bireylerin %30'unda Down sendromu, %50'sinde beyin incinmesi görülmekte, çoğunlukla özel sınıflarda ve özel eğitim okulunda eğitim görmektedirler (Eripek, 2003). Bu eğitim programının içeriğinde işlevsel akademik beceriler ve bağımsız yaşam becerilerinin öğretilmesine yer verilmektedir.

Zihinsel yetersizlikleri ağır ve çok ağır olan bireylerin neredeyse tamamı doğumda ya da hemen sonra fark edilmekte, birçoğunun ek engel ya da sağlık sorunları bulunmaktadır. Yakın zamana kadar bu bireyler eğitim sisteminin dışında tutulurken, gelişmiş ülkelerde bu bireylerin yetersizliklerinin derecesine bakılmaksızın, eğitim görmelerinin sağlandığı bilinmektedir. Ağır ve çok ağır zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitiminde öz bakım becerilerinin kazanımı ön planda tutulmaktadır (Gallagher vd., 2002).

### **1.3. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Öğretim Yöntem ve Teknikleri**

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitimi oldukça eskiye dayanmaktadır. Ancak konunun bilimsel yöntemlerle sistematik olarak ele alınması, etkili, güvenilir

ve nitelikli öğretim yöntemlerinin araştırılması 1960'lı yılların başlarına denk gelmektedir. Bununla birlikte günümüzde de bu bireylerin eğitimi için daha nitelikli öğretim yöntemlerinin arayışı devam etmektedir. Geline nokta da uygulamalı davranış analizi ve davranışçı yaklaşım yöntemleri ön plana çıkmaktadır (Çiftçi Tekinarslan, 2019). Ayrıca zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitimi ile ilgili iki temel özelliğe dikkat çekilmektedir. Birincisi, bu bireyler akranları gibi öğrenebilir ve öğrenmeye devam edebilirler. Normal gelişim gösteren akranlarından temel farkları öğrenmenin hızındadır, öğrenme hızları daha yavaştır. İkincisi, yetersizlik gelişimin tüm alanlarında ortaya çıkmaktadır. Birçok beceride akranlarına göre daha başarısızdırlar. Bu özellik onları öğrenme güçlüğü olan çocuklardan ayıran önemli bir faktördür. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler normal ya da normal üstü zekaya sahip olan ancak; okuma, yazma ya da matematik gibi alanlarda güçlük çeken bireylerdir. Sonuç olarak zihinsel yetersizliği olan öğrenciler gelişimin her alanında akranlarından daha az başarı göstermektedirler (Sucuoğlu - Kargın, 2006).

Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler diğer öğrencilere göre daha yavaş bir hızla öğrenecekler ve soyut kavramları öğrenmeleri oldukça güç ve zor olmaktadır. Öğrendikleri bilgileri genellemede sorun yaşayacaklar, öğrendiklerini başka ortamlara transfer edebilmesi için yardıma ihtiyaç duyacaklardır. Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler, geçmiş yaşamında öğrenme sürecinde başarısızlıklar yaşadıkları için yeni bir öğrenme sürecine girmek istememekte ve bu ortamlarda kaçınma davranışı göstermektedirler. Başarı için çaba göstermekten daha çok kaçınma davranışını tercih etmektedirler. Bu durum öğrenmeye karşı motivasyonlarının düşük olmasını beraberinde getirmektedir. Bu bireyler, kendi yeteneklerine güvenmemekte ve başkalarını taklit etmeye çalışmaktadırlar. Öğretim sürecinde tüm bunlar göz önüne alınmalı, uygulamalı davranış analizi ve davranışçı öğretim yöntemleri ile hedeflenen becerilerin öğretimi yapılmaya çalışılmalıdır.

### **1.3.1. Uygulamalı Davranış Analizi**

Edimsel koşullanma kuramının öne sürdüğü davranış ilkelerini kullanarak, toplumsal açıdan önemli davranışları değiştirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu uygulamalı davranış analizi yöntemi, öğretim ve sağaltım ortamlarında yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu kadar yaygın olarak kullanılmasının sebebi uygulamacıların,

özellikle öğretmenler ve aileler tarafından kolayca anlaşılabilir derecede sade olmasıdır. Uygulamalı davranış analizinin temelini oluşturan edimsel koşullanma kuramının belli başlı temelleri şu şekilde sıralanabilir:

- ❖ Davranış değişikliği çevresel değişikliklere bağlı olarak gerçekleşir.
- ❖ Gözlenebilir davranışlar önemlidir.
- ❖ Olumlu davranışlar da olumsuz davranışlar gibi öğrenme sonucunda ortaya çıkmaktadır.

❖ Bir davranışı izleyen ve o davranışın ileride gerçekleşme olasılığını arttıran durum pekiştirme olarak adlandırılmaktadır (Kırcaali İftar - Tekin, 1997).

Çevredeki durumların sistemli bir biçimde düzenlenmesi olarak tanımlanan uygulamalı davranış analizi kullanılarak arzu edilen öğrenmelerin sağlanması için şu ilkelere dikkat edilmelidir:

❖ 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,
- ❖ Uyaran kontrolü yoluyla doğru öğrenci tepkilerinin, öğretim amaçlı ipuçlarından ya da yardımlardan doğal ortamlardaki uyaranlara transfer edilmesi,

❖ Yeni öğrenilmiş becerilerin farklı ortamlarda genellenmesi ve sürdürülmesi yolunun geliştirilmesidir (Eripek, 1998; Hallahan ve Kauffman, 2003).

Zihinsel yetersizlikten etkilenen öğrencilere bir beceri ve davranışın kazandırılmasında, uygulamalı davranış analizi ilkelerinden yararlanarak şu öğrenme süreci izlenmelidir: Öncelikli olarak öğretilmesi hedeflenen davranış belirlenir. Bu davranış küçük basamaklara ayrılır, her bir basamak tek tek öğrenciye öğretilir. Öğretim sırasında ipucu verilir. İpucu, belli bir uyaranın varlığında (ayrıt edici uyaran), öğrenciye neyi, nasıl yapacağını hatırlatılmasıdır. Özel eğitim ortamında kullanılan ipucu çeşitleri fiziksel yardım, model olma ve sözel ipucu şeklinde üçe ayrılır. *Fiziksel yardım*, öğrencinin belli bir uyaranın (ayrıt edici uyaran) varlığında bir beceri basamağını yapmasını sağlamak amacıyla, öğretmenin öğrenci ile birlikte beceri basamağını tamamını yapması ve ne yapıldığını söylemesinden; beceri basamağını hiç yapmayarak ne yapıldığını söylemesine kadar değişen ve el

yardımları ile yapılan ipucu çeşididir. Fiziksel yardım yapılırken, fiziksel ve sözel ipucu ile birlikte kullanılmaktadır. *Model olma*, bir kişinin yaptığı hareketi gözleyerek ve taklit ederek yapma ve öğrenmedir. *Sözel ipucu*, öğrencinin yapmasını istediğimiz davranışın sözel olarak ifade edilmesidir. Öğrenciye bir beceriyi yapması için en az yardım etmenin yolu sözel ipucudur (Varol, 2004). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan eğitim programlarının; bireyselleştirilmesi, yaşına uygun olması, işlevsel olması ve toplumsal yaşama uygun becerilerin seçilmesi önemlidir. Öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre hazırlanmış bireysel eğitim programı, verilecek en iyi eğitimin sihirli anahtarını oluşturmaktadır.

### **1.3.2. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı**

Bireyselleştirilmiş eğitim programı rehberlik araştırma merkezinde eğitsel değerlendirme ve izleme ekibi tarafından gerçekleştirilen ayrıntılı değerlendirme süreci sonunda, özel eğitim hizmetlerinden yararlanması uygun görülen özel gereksinimli öğrenciler için ekip tarafından hazırlanan programdır. Başka bir tanımda ise özel gereksinimli öğrenci için belirlenen hedeflere ulaşmada gerekli olan destek eğitim hizmetlerini de içeren, aile ve öğretmenin birlikte kabul ettikleri yazılı bir plandır. Bu haliyle BEP, özel gereksinimli öğrencinin nereye ulaşacağını ve nasıl ulaşacağını belirlediği bir yol haritasıdır (Olson - Platt, 2004). Kaynaştırma programlarında yer alan ve özel eğitim alan, zihinsel yetersizliğinden etkilenmiş tüm bireyler için mutlaka bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanması gerekmektedir. Bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanmasında ailenin, Özel eğitim öğretmenin ve kaynaştırma sınıfında yer alan öğrenciler için sınıf öğretmenlerinin iş birliği sağlanmalıdır. Zihinsel yetersizliği olan bireyler için hazırlanmış eğitim programının öğrencinin yaşına uygun ve işlevsel olması oldukça önemlidir. Ayrıca öğretilmesi hedeflenen becerinin beceri analizini yapmak öğretimi kolaylaştıracaktır.

### **1.3.3. Beceri Analizi**

Bir beceri ve davranışın küçük parçalara ayrılmasına beceri analizi denilmektedir. Günlük yaşamda yaptığımız tüm işlerde beceri analizini kullanabiliriz. Örneğin dondurulmuş bir yiyeceğin hazırlanmasında, hazır çorbanın pişirilmesinde, aperiatif yiyecekler hazırlanmasında beceri analizinden yararlanılır.

Beceri analizi, zihinsel yetersizliği olan bireylerin öğrenmesinde oldukça işlevseldir (Friend, 2006). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin biliş ötesi becerilerindeki sınırlılıkları, onların yaptıkları işlerde işlem sırasını takip etmelerini ve bir sonraki basamakta ne yapmaları gerektiğini tahmin etmelerini güçleştirmektedir. Beceri analizi yöntemini kullanarak bir becerinin işlem adımlarını bilerek, bir sonraki adımda ne yapacağımızı tahmin eder ve becerinin basamak basamak öğrenilmesi kolaylaştırılabilir. Ayrıca zihinsel yetersizlikten etkilenen bireylerin yavaş öğrenme özelliklerinden dolayı öğretilcek becerilerin küçük basamaklara bölünmesi, her bir basamağın tek tek öğretilmesi gerekmektedir. Beceri analizi yönteminde öğrencilere her bir basamak ayrı ayrı öğretilir, daha sonra öğretilen bu basamakları birleştirmek, öğretimde zincirleme yapılmasını doğurmaktadır. İleri zincirlemede, önce yapılan beceri basamağından sonra yapılan beceri basamağına doğru bir sıralama yapılırken; geri zincirlemede en son yapılan beceri basamağından en önce yapılan beceri basamağına doğru bir sıralama izlenir. Bu zincirleme yönteminin seçiminde öğrencinin yetenekleri ve öğretilcek becerinin çeşidine göre farklılık gösterebilmektedir (Friend, 2006; Kaplan, 1996).

#### **1.3.4. Davranış Değiştirme Programı**

Uygun olmayan davranışların azaltılmasında, davranış değiştirme tekniklerinden yararlanılır. Davranış değiştirme programıyla, uygun olmayan davranışlar ortadan kaldırılabilirken, uygun/istendik davranışlar ödülleri kullanılarak kazandırılır ve pekiştirilir. Uygun olmayan davranışların ortadan kaldırılmasında pek çok yöntem kullanılmaktadır. Bunlardan en başta geleni ayrımlı pekiştirme, sönme, hoşı giden uyarıyı geri çekme ve hoşı gitmeyen uyarıyı vermedir.

#### **1.4. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin**

##### **Etkili Öğretim Yöntemleri**

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan eğitim programlarının odak noktası işlevsel becerilerdir. Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasında, öğrenci için işlevsel olan becerinin göz önüne alınması gerekmektedir. Örneğin, zihinsel yetersizliği olan bir öğrenci için işlevsel okuma becerilerinde seçilen amaç, karşılaştığı levhaları okumayı öğretmek olurken; zihinsel

yetersizliği olan diğer bir öğrenci için, gazetenin bir bölümünü okumak amaç olarak seçilebilir. Öğretmenler yetersizliği olmayan öğrencilere uyguladıkları öğretim stratejilerini zihinsel yetersizliği olan öğrencilerine de uygulayabilirler. Ancak, bu öğrencilerin normal akranlarından daha fazla zamana ya da öğretilen bilgi veya becerinin tekrarına ihtiyaç duyduklarını göz önüne bulundurmalarıdır. Bu öğrencilere öğretilecek bilgi ve becerilerin seçiminde onların gelişim düzeyine uygun hedeflerin seçilmesi gerekmektedir. Öğreneceği bilgi ve becerilerin kendi gelişim düzeyine uygun olması olmazsa olmazlardandır. Öğretilen beceriler, bağımsız olarak uygulamaya geçilmeden önce öğretmenin bu beceriye ilişkin kazanımları öğrenciye birkaç defa pratik olarak yaptırması gerekir. Bu anlamda öğretilen beceri ve davranışların, mümkün olduğunca gerçek ortamlarda öğretilmesine çalışılmalıdır. Örneğin dışarı çıkacağı zaman fermuarının çekmesini öğretmek daha uygun ve etkili olacaktır.

Öğretmenin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere, öğretim sırasında sık sık destekleyici geri bildirim vermesi, öğretimi olumlu yönde etkileyecektir. Özellikle bir becerinin ya da bilginin öğretiminin ilk başlarında bu geri bildirimlerin sıklıkla yapılması önerilmektedir. Öğretim sırasında, öğretmenin öğrenciye yakın olması, öğretim materyallerinin nasıl kullanacağını göstermesini ve geri bildirim ve ödül vermesini kolaylaştıracaktır. Öğretmenin ödülleri bilgi ya da becerinin tümünün kazanılması sonucunda vermesinden daha çok, öğretim içinde yer alan basamakların her birinin kazanılması sonucunda vermesi daha etkili olmaktadır. Kısacası ödüller sonuçtan çok, süreç içerisinde yer alan tüm aşamaların kazanımı sonucunda verilmelidir. Öğretmenin sınıfı düzenlemesi, öğrenciye istenilen zaman içinde doğru tepkiler verebilmesi için yapacağı yardımlar ve doğru tepkilerin ardından verilen ödüller, yapılan eğitimi başarıya ulaştıracaktır.

Orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin belirli bir uyarana dikkatini toplama, ayırt etme, uzun ve kısa süreli bellekte bilgileri toplama ve kullanma, öğrenilmiş bir bilgiyi farklı ortamlarda ve durumlarda kullanma, problem çözme, dil gelişiminde yaşlıtlarına göre gecikme, yetersizlikten etkilenme derecesine bağlı olarak dili anlama, telaffuz ve konuşmada akıcılık, sosyal etkileşim ve iletişim kurma, dili işlevsel kullanma, arkadaş edinme ve sürdürmede çektikleri güçlük nedeniyle sistematik öğretim düzenlemelerine gereksinimleri

vardır. Bu öğrenme özelliklerinin yanı sıra, orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerde kendini yaralama, vurma, ısırma, öfke nöbetleri gibi uygun olmayan davranış özellikleri görülebilmektedir. Ayrıca zihinsel engelli bireylere yönelik hazırlanan DKAB dersinde bir kısım bilgilerin soyut kavramlardan oluşmasından dolayı zihin engellilerin eğitiminde güçlük yaşanmaktadır. Soyut olan kavramların öğrenilmesi ve öğretilmesi işitme engelliler için farklı, görme engelliler için farklı, ortopedik engelliler için farklı yöntemler gerektirmektedir. Konu zihinsel engellilere geldiğinde soyut kavramların öğretimi daha da karmaşık hale gelmektedir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin din eğitiminde etkili olan en önemli faktör bireyin zihinsel yetersizliğin derecesidir. Bireyin zekâ düzeyi ne kadar düşükse din eğitimi ile ilgili soyut konuların anlaşılması da o denli zorluk çekilen konular arasında yer almaktadır (Demir, 2018: 157-160). Bu bağlamda zihinsel yetersizliği olan bireyler soyut kavramları geç ve güç öğrendikleri için imani ve itikadi konuların öğretiminde bu husus göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenme düzeyi uygun öğrencilere yönelik Allah'ın tanıtmak ve sevdirmek için olabildiğince somut örnekler üzerinden gidilmesi uygun bir yöntem olacaktır. Örneğin iman esasları konusunda Allah'ın neliği ve sıfatları yerine; bizi yarattığı, bize rızık verdiği ve bizi sevdiği anlatılabilir. Dua ettiğimizde, dualarımızı dikkate alacağı ve bize yardım edeceği ile ilgili kısa ve öz bilgiler verilebilir (Kula, 2017: 179).

Zalla vd. (2011: 122)'nin yaptığı araştırmada otizmlilerin ahlaki yargı ve karar verme süreçlerine dair; otizmlilerin normatif kuralları edindikleri ve ahlaki herhangi bir konuyu hayatlarına geçirmeleri istendiğinde bu kurallarla gerekçelendirerek uyguladıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca ahlaki karar verme süreçlerini de kurallarla temellendirerek açıklamaktadırlar. Shulman vd. (2012, 1371-1372) de normal gelişim gösteren bireyler ahlaki yargıları gerekçelendirirken, daha soyut ifadeler kullanarak soyut gerekçelendirmeler yapabilirlerken; otizmlilerin, 'bu kötü, bunu yapamazsın' gibi kuralcı ve 'eğer bunu yaparsan öğretmen kızar' gibi somut gerekçelendirmelerle ahlaki yargılara ulaştıklarını tespit etmiştir. Bu çalışmaların sonuçlarına bakıldığında, otizmlilerin ezberleyebilme ve kurallara aşırı bağlılık gösterme özelliklerini ahlaki boyuta taşıyarak heteronom (dışa bağımlı) bir ahlak geliştirdikleri söylenebilir. Ancak Blair - James (1996 )ve Grant & Boucher &

Riggs & Grayson (2005)'in araştırmalarında bunun ötesinde bir ahlak anlayışı geliştiren otizimli bireylerin oldukları da görölmektedir. Adı geçen her iki çalışmada da otizimli bireylerin insan olmaktan kaynaklı ahlaki yargılar ile bir toplumda oluşagelmiş herkes tarafından kabul edilen kuralları ayırt edebildikleri, toplumsal normlardan bağımsız olarak hümanistik bir bakış açısıyla bir şeyin ahlaki olup olmadığını ayırt edebildikleri, toplumsal normlardan bağımsız olarak hümanistik bir bakış açısıyla bir şeyin ahlaki olup olmadığının farkına vardıkları belirlenmiştir (Blair - James, 1996: 577; Grant vd., 2005: 326).

Zihinsel engelli bireylerin din eēitimine başlamadan önce öērenme düzeyi ve gelişim alanları dikkate alınarak bireysel eēitim programı hazırlanmalıdır. Ayrıca aile ile ilgili etkili bir iletişim kurularak, bireyin dini hazır bulunuşluk düzeyi hakkında detaylı bilgi sahibi olunmalıdır. Yoēun dini bilgiler vermek yerine bilişsel seviyelerine uygun, gündelik hayatla ilişkili, ahlak ve deēerler eēitimi konularına öncelik verilebilir. Örneēin başta aile ve arkadaşlarımızı sevmek, saygılı olmak ve yalan söylememek vb. konular günlük hayattan somut örnekler verilerek öēretilebilir. Öēretim esnasında zihinsel engelli bireylerin gelişim düzeyleri ve hazır bulunuşluk seviyelerine uygun olarak görsel araç-gereç ve materyal kullanılmalıdır. Kullanılacak materyallerin somut ve gerçek olmasına ayrıca dikkat edilmelidir. Materyallere ek olarak öēretilecek konuların özelliēine uygun videolar, ilahiler, şarkılar, drama, oyun ve etkinliklerle öēretim ortamı zenginleştirilmelidir. Öēretim sırasında geribildirim verilerek öērencinin ilgisi ve motivasyonu üst düzeyde tutulmaya çalışılmalıdır. Öērenilen bilgilerin belli aralıklarla tekrar edilmesi kalıcılıēı arttıracakı için bu konuya ayrıca dikkat edilmelidir. Öēretim sırasında bireye, bařarabileēi görevler verilmeli, başarılı oldukları çalışmalar mutlaka görölmeli ve ödüllendirilmelidir. Öēretim sırasında olumsuzdan daha çok olumlu ifadeler kullanılmalı, güven sarsıcı sözlerden ve eylemlerden olabildiēince kaçınılmalıdır (Aral - Gürsoy, 2009). İbadet öēreitimi ile ilgili konularda da öērencilere ibadetleri sevdirek benimsetme yoluna gidilmelidir. Öēretilecek konuyu tek seferde öēretmek yerine, küçük bölümler halinde öērenme ve kavrama düzeyleri dikkate alınarak adım adım öēretilmelidir. İstekli ve öērenmeye hazır oldukları zamanları kollamak, öērenim düzeyinin oranını arttırması açısından yararlı olacaktır. Öēretilen becerilerde, önceki adamların doēru ve eksiksiz yapıldığından emin olunarak bir sonraki adıma geçilmelidir. Örneēin



abdest almayı bir seferde öğretmek yerine önce elleri yıkamayı öğretmek, daha sonra ağza üç defa su vermeyi öğretmek, bu tamamlandıktan sonra burnuna üç defa su vermeyi öğretmek ve yüzünü üç defa yıkamak becerilerine geçilmelidir. Bireyin başarısız olduğu noktada beceri öğretimi bırakılmamalı, gerektiğinde görevi başarı ile yerine getirilmesine yardım edilmelidir. Yapılan her doğru davranış “Aferin, çok güzel, tebrikler, bravo” gibi sözel pekiştireçlerle desteklenmelidir. Öğretimde gezi, gözlem gibi etkinliklere yer verilerek cami ve kutsal mekanlar ile ilgili bilgileri yerinde öğrenmeleri sağlanmalıdır (Özsoy vd., 1998).

### **1.5. Zihinsel Engelli Bireylerin Dini Yönden Sorumluluğu Nedir?**

İnsanların birçoğu sağlıklı şekilde dünyaya gelirken, bazıları engelli olarak dünyaya gelmektedir. Yine bazı kimseler sağlıklı bir şekilde doğarken hayatının sonraki bir döneminde değişik sebeplerle engellilik durumu ile karşı karşıya kalabilmektedir. Gerek doğuştan gerekse sonradan herhangi bir sebeple insanların dünya hayatında şöyle veya böyle ya da ilahi irade tarafından imtihan edilmeleri veya kendi hataları neticesinde çeşitli engel durumları ile karşılaşmaları söz konusudur (Karagöz, 2013; 59). Bu bağlamda insanın temel fonksiyonlarını kısıtlayan veya olumsuz etkileyen birçok engel türü vardır. Zihinsel engellilik, bu engel türlerinden birisidir. Öte yandan din, akıl sahibi insanların kendi istekleri ile dünyada ve ahirette iyiliğe ve mutluluğa sevk eden ilahi emirler bütünüdür (M.E.B., 2009: 60). Buna göre insan akli ve bedeni yeterlilikleri ölçüsünde dinin getirmiş olduğu öğretileri bilmek ve yaşamaktan sorumludur.

Dini açıdan bakıldığında zihinsel yetersizliği olan bireylerin üç kısma ayırmak mümkündür. Bunlar; zihinsel yetersizliği sürekli olanlar, zihinsel yetersizliği kısmi olanlar, geçici süreli zihinsel yetersizliği olanlar şeklindedir. Bir insanın söz, fiil ve davranışlarından dinen sorumlu tutulabilmesi için akıllı olması ve buluşa ermiş olması gerekmektedir. Akli melekesini tümüyle yitirmiş ve olayları değerlendirilmeyecek kadar zihinsel yetersizliği olan kişiler hiçbir dini görevle sorumlu değildir. Örneğin namaz ibadetinin ne anlama geldiğini ayırt edemeyecek kadar zihinsel yetersizliği olan kimseler, namaz ibadetinden mesul değildir. Kısmi zihinsel yetersizliği olanlar güçleri nispetinde ibadetlerden sorumludur. Zihinsel yetersizlik sebebiyle namazda okunacak sure ve duaları ezberleyemeyen veya

ezberlediğini hafızasında tutamayan kimse öğrenebildiği en kısa ayet ve duaları okumakla yetinir. Hafızasının zayıflığından dolayı Kur'an-ı Kerim surelerini ezberinde tutmayan bir sahabe, Hz. Peygambere gelerek namazda kendisi için yeterli olacak bir şeyi öğretmesi istediğinde bulunmuştur. Buna karşılık Hz. Muhammed ona, “Allah’ım bana acı, bana rızık ver, beni affet ve beni doğru yola ilet” şeklinde kısa ve kolay hatırlanır bazı dualar öğretmiş ve bu kişinin söylediklerini yaptığı takdirde elini hayır ile doldurmuş olacağını belirtmiştir (Eser, 2014: 96). Yaşanan bu olayda Allah’a kulluğun, ona ibadet edebilmenin fırsat ve kolaylığı görülmektedir. Bu örnek; bunayarak zihinsel yetilerinde zayıflama meydana gelen müminlerin ibadet hayatı için de genellenebilir (Karasu, 2013: 61). Komaya girmek ve bayılmak gibi kısa süreli zihinsel faaliyetlerini yitirenlerin durumları ise bu halin süresine göre farklılık arz etmektedir. Bu noktada özel eğitime ihtiyaç duyan ve zihinsel yetersizliği olan bireylerin akli melekeleri ölçüsünde, başka bir deyişle anlama ve algılama seviyelerine göre dini sorumluluklarını yerine getirmeleri uygun görülmektedir (Karagöz, 2013: 91-95; Döndüren, 2013: 113).

Tarihte bazı toplumlar arasında zihinsel engellileri şeytan veya cinlerin musallat olduğu kimseler olarak görenler ve bu sebeple ateşe atıp yakanlar olmuştur. İslam dini, bu ve benzeri insanlık dışı her türlü hareketi yasaklamış ve hiçbir şahsın yaşama hakkının engellenemeyeceğini belirtmiştir. Bunun yanında engelli bireylerin özel olduğuna vurgu yapılarak sosyal hayatta birçok konuda çeşitli kolaylıklar sağlanmıştır (Nur, 24/61; Tevbe, 9/91; Fetih, 48/17). Kur'an-ı Kerim'de zihinsel engellilik hakiki ve mecazi anlamda ifade edilmektedir. Hakiki anlamda zihinsel engellilik, “mecnun” (zihinsel engelli) ve “sefi” (akılsız) kelimeleri ile ifade edilmektedir. Deli kelimesi, Mekke müşriklerin Peygamber Efendimize (Kalem, 68/51), Firavun'un Hz. Musa'ya, Nuh kavminin Hz. Nuh'a ve diğer kavimlerin peygamberlerine “deli” diyerek iftira atmaları konusunda (Zariyat, 51/52); sefi kelimesi ise, akli ermeyenlerin özellikle ticaret ve medeni işlerde korunması bağlamında geçmektedir (Nisa, 4/5). Mecazi anlamda zihin engellilik, aklın ilahi gerçekleri anlama noktasında işlevsiz kalmasıdır. Bu anlamda kâfir, müşrik ve münafıklar (Bakara 2/130), Kur'an'da “gerçekleri anlamayan insanlar” (Araf, 7/179) olarak nitelenmişlerdir (Karagöz, 2013: 31-37). Kur'an-ı Kerim'de fiziksel anlamda engellilik ile ilgili ayetlerin sayısı çok fazla değildir. Mevcut ayetlerde zihinsel

yetersizliği olan kişilerin özel durumlarından dolayı onlara tanınan bazı kolaylıklardan ya da bir durumu tespit etmekten veya bir olaydan haber vermekten söz etmektedir. Kur'an-ı Kerim'de daha çok mecazi anlamda benzetmeler yapılarak Kur'an hakikatlerini görmeyen, idrak etmeyen ve aklını gereği gibi kullanmayan kimselerin mecazi anlamda zihinsel engelli oldukları belirtilmektedir (Enfal, 8/22). Burada belirtilen bilgilerden anlaşılaçağı üzere Kur'an-ı Kerim'de fiziksel anlamda engellilikle ilgili ayetlerin sayısı çok fazla değildir. Mevcut ayetler de ya zihinsel yetersizliği olan kişilerin özel durumlarından dolayı onlara tanınan bazı kolaylıklardan ya bir durum tespit etmekten ya da bir olaydan haber vermekten söz etmektedir.

Zihinsel yetersizliği olan bireylere verilecek din eğitiminde, onun bireysel özelliklerinin (zihinsel, fiziksel, vb.) dikkate alınması önem arz etmektedir. Bununla birlikte bireyin ailesi ile iletişim içinde olarak, dini anlamda neleri yapıp yapamadığının bilinmesinin önemli olduğu ifade edilebilir (Patton, 2004: 118-123). Örneğin Allah'ın varlığı konusunda zihinsel farkındalık düzeyi gelişmemiş bir bireye, Allah'ın sıfatlarından bahsetmek pek bir anlam ifade etmeyecektir. Yine aynı şekilde okula gittiği halde normal okuma yazma becerisi gelişmeyen zihinsel engelli bir bireye Kur'an-ı Kerim öğretiminde bulunmak çok anlamlı olmayacaktır (Demir, 2018; 159-165). Yine yapılan araştırmalarda hafif zihinsel engelli bireylerin Allah, peygamber gibi kavramları bildikleri, iyilik yapanların cennete, kötölük yapanların cehenneme gideceğini ifade ettikleri, Allah'a karşı sevgi bağlarının olduğu, namaz, oruç ve hac gibi ibadetlerin idrakinde oldukları tespit edilmiştir (Sağlam, 2016: 398; Timur, 2010: 61). Bu anlamda hafif zihinsel engelli bireyler, kendilerine verilen din öğretiminin belirli ölçülerde alabilecek ve algılayabilecek bilişsel ve duygusal yetiye sahip oldukları söylenebilir. Bu bağlamda orta ve ağır zihinsel engelli bireylerde dini yaşayış, tutum ve tecrübelerinin hiç olmadığı sonucu çıkarılmamalıdır. Öte yandan zihinsel yetersizliği olan bireylerde din eğitimi denilince akla sadece iman ve ibadet esasları öğretilmesi konusu gelmemelidir. Adından da anlaşılabileceği gibi toplumsal yaşam ve kültürün bir parçası olan dinin, zihinsel engelli bireyler tarafından bilinmesi/fark edilmesi önemlidir. Zihinsel yetersizliği olan bir bireyin caminin bir ibadethane, ezanın namaza bir davet olduğunu bilmesi, ailesinde ve çevresinde namaz kılan birisini gördüğünde, o kişinin ne yaptığının bilincinde olması, dua

ederken ellerini açması ve kibleye yönelmesi, elbisesini ve bedenini temiz tutması, yemeğe başlarken Bismillahirrahmanirrahim, yemekten sonra Elhamdülillah demesi, selamlaşması gibi birçok konuda onun toplumsal hayata uyum sağlamasında önemli adımlar olarak görülmektedir.

Din eğitiminin bireyin sosyalleşmesinde, içinde bulunduğu kültürün değerlerin benimsemesinde, karşılaştığı sorunlarla engelleri aşmasında, içinde bulunduğu duruma bir anlam yüklenmesinden dolayı diğer engelli bireylere verildiği gibi zihinsel yetersizliği olan bireylere de din eğitimi verilmelidir. Bu konuda ülkemizde engelli bireylerin din eğitimi konusunda yapılan çalışmalar son yıllarda artmakla beraber zihinsel yetersizliği olan bireylerin din eğitimi konusundaki çalışmaların henüz yeterli seviyeye gelmediği söylenebilir Avrupa ve Amerika'da yapılan çalışmaların bizim ülkemizden çok fazla olduğu ve bu çalışmaların daha çok kiliseler tarafından yapıldığı bilinmektedir (Demir, 2018: 159-164).

Sonuç olarak diyebiliriz ki insanın zihinsel engelli olup olmadığını insan yapımı zekâ testlerinden alacağı puana bakılarak karar verilmektedir. Bir başka deyişle bireyin imtihana tabi olup olmadığını göstermek amacıyla dini mükellefiyetini tespit etmek için üretilmiş zekâ testleri değildir. Buna göre belirli bir puanın altında kalan kişiler zihinsel engelli olarak kabul edilse de, bu testler ağırlık-uzunluk ölçüsü gibi çok net sonuçlar da vermeyebilir. Neticede insan anlayabileceğinden ve yapabileceklerinden sorumludur (Bakara, 2/286). Orta ve ağır zihinsel yetersizliği olan bireyler de anladıkları ve yapabildikleri ölçüsünde din eğitiminden sorumludurlar. Ancak bunun ne derece mümkün olduğu veya olmadığı hususu, bu konuda yapılacak akademik çalışmalarla daha net ortaya çıkacaktır (Kuralay, 2014: 145).

## **1.6. Zihinsel Engellilere Yönelik Yaygın ve Örgün Din Eğitimi**

### **Faaliyetleri**

Engelli bireylere yönelik örgün din eğitimi öncelikle özel eğitim okullarında verilmektedir. Yaygın din eğitimi ise başta Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesindeki Kur'an kursları olmak üzere camilerde ve çeşitli sivil toplum kuruluşlarına ait eğitim kurumlarında verilmektedir (Başkonak, 2016). Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından, engelli birey ve ailelerinin manevi sorunlarının çözülmesine yönelik gerekli desteği

sağlama misyonu doğrultusunda 2003 yılında “Ülkemizde Engelliler Gerçeği ve İslam: Sorunlar ve Çözüm Önerileri” başlığı altında düzenlenen sempozyum, konunun akademik yönüne dair yapılan önemli bir çalışmadır. Aynı yıl engelli bireylere din eğitimi hizmeti sunma amacıyla hazırlanan bir proje kapsamında Engellilere Yönelik Din Hizmetleri Komisyonu kurulmuştur. Yine proje çerçevesinde, görme ve işitme engelli bireylere yönelik eğitim programlarının ve eğitim materyallerinin hazırlanması, engellilere özel günlerde programların düzenlenmesi, bazı camilerde hutbelerin işaret dili ile de verilmesi, camilerde engelli bireylere yönelik ortam hazırlanması ve düzenlemelerin yapılması, din görevlilerine engellilere dair hizmet içi eğitim verilmesi, engelli bireylerden talep edenler için hac ve umre ziyaretleri organize edilmesi gibi esaslar belirlenmiştir (Karagöz, 2003). Bu esaslara dayalı yapılan çalışmalar neticesinde engelli bireylerin yaş, cinsiyet, engel türleri gibi hususlar dikkate alınarak düzenlemeler yapılmaya başlanmıştır; işitme ve görme engelli bireyler için Kur’an kurslarında Kur’an öğretimi ve din eğitimi hizmetleri başlatılmıştır (Kaya, 2019). Söz konusu hizmetler, 2015-16 eğitim öğretim yılında her il ve ilçede engellilere için bir Kur’an kursu açılmasına yönelik çalışmaların başlatılması ile genişletilmiştir.

Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından engelli bireylere yönelik eğitimler, İhtiyaç Odaklı Kur’an Kursları Öğretim Programları çerçevesinde çeşitli grupları dikkate alan genel bir öğretim programı kapsamında verilmektedir. Programda, akaid, ilmiyal, tefsir, hadis ve siyer gibi alanlar yer almaktadır. Görme engelli bireylere yönelik Kur’an Kursu programı tespit edilememiş olduğu için, İhtiyaç Odaklı Kur’an Kursları Öğretim Programlarının, bu kurslar için de temel alındığı söylenebilir. Ancak işitme engelli bireylere yönelik olarak ayrıca İşitme Engellilere Yönelik Kur’an Kursları Özel Öğretim Programı bulunmaktadır. Program Kur’an-ı Kerim ve Dini Bilgiler olmak üzere iki ana dersten oluşmaktadır. Kur’an-ı Kerim dersi, Kur’an’ı yüzünden okumaya, bazı sureleri ezberlemeye ve tarihi hakkında bilgi edinmeye yönelik bir ders olarak planlanmıştır. Dini Bilgiler dersi ise itikad, ibadet, siyer ve ahlak konu alanlarını içermektedir (D.İ.B., 2019).

Türkiye’de özel eğitim ile ilgili çalışmaların başlangıcının çok eskilere dayandığı söylenebilir. Osmanlı İmparatorluğu Dönemi’ndeki Enderun mektepleri dünyada üstün zekâlı bireylerin eğitimlerine yönelik en eski örneklerden birisidir.

Osmanlıda, engelliler hiçbir zaman toplumdan dışlanmamış ve bir yük olarak görülmemiştir. Osmanlı toplumunda, zihinsel engelli olan bireylerin önce sağlıklı bir şekilde korunması, daha sonra ise Darüşşifa veya Bimarhane gibi kurumlarda tedavi edilmeleri yönünde çabaların olduğu bilinmektedir. Osmanlı Devleti'nde, sağır, dilsiz ve a'mâ kişilerin iktisadi ve ictimai hayata dâhil olmaları ve toplumdan dışlanmamaları için Sağır, Dilsiz ve A'mâ Mektebi'nin gerekliliği 19. asrın sonlarında iyice fark edilmiştir. II. Abdülhamit döneminde özel eğitim konusunda kaydedilen en önemli gelişmelerden birisi işitme ve görme engellilerin sosyal yaşama katılmalarının sağlanması olmuştur. Bu amaçla Avusturyalı Ferdinand Grati Efendi'nin girişimleriyle ve dönemin Maarif Nazırı Münif Paşa'nın çabalarıyla 30 Eylül 1889'da "Sağır ve Dilsiz Mektebi" açılmıştır. Zihinsel engellilere yönelik bir sınıfın bulunmadığı bu okula, 1891'de görme engelliler sınıfı eklenmiştir. Muhtemelen sağır, dilsiz ve a'mâ kişilerin eğitimi ile ilgili yeterli bilginin bulunmaması nedeniyle, bu kişilerin eğitimi için bu döneme kadar böyle bir teşebbüste bulunulmamıştır. Büyük bir ihtiyacı karşılamak amacıyla açılan bu okulu devlet erkânından destekleyenler olmuş, halk tarafından da okula büyük bir rağbet gösterilmiştir. Buradan mezun olan fakir ve kabiliyetli öğrencilerin devlete ait fabrikalarda istihdam edilmeleri yönünde gayretler de olmuştur. Bu okulun müfredatında Ulûm-u Diniye adıyla yer alan din dersi günümüzde özel eğitim okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi olarak okutulan zorunlu derse tekabül etmektedir (Günay - Görür, 2013: 56-62).

Ülkemizde özel eğitim gerektiren öğrencilere yönelik örgün eğitim kurumlarında verilen DKAB dersinin müfredata verilen zorunlu derslerden biri olduğu görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın belirlemiş olduğu 29.06.2012 tarih ve 96 sayılı kararı; 05.09.2012 tarih ve 149 sayılı kararına göre DKAB dersi özel eğitim okullarında okutulan zorunlu dersler arasında yer almaktadır. Bu karara göre DKAB dersi işitme, görme ve ortopedik engelliler ilkokulu ve ortaokulu ile eğitilebilir (hafif) zihin engellilerde (4. Sınıf ile 8. Sınıf arasında) haftada 2 saattir. Bu gruptaki öğrencilerin III. Kademe eğitimlerinde ise (9. Sınıf ile 12. Sınıf arasında) haftada 1 saat olarak yer almaktadır. Otistik çocuklar eğitim merkezleri ile öğretilebilir zihin engelliler (orta-ağır) eğitim uygulama okulu tüm kademelerde (4. Sınıf ile 12. Sınıf arasında) haftada 1 saat

olarak yer almaktadır. Bu okullardaki DKAB derslerinin öğretimi öncelikle dersin branş öğretmenlerince, branş öğretmenin bulunmadığı durumlarda ise ilgili sınıf öğretmeni tarafından okutulmaktadır.

### **1.7. Orta-Ağır Zihinsel Engelli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Hazırlanan DKAB Öğretim Programı (I-II-III. Kademe)**

Orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenci grubu için geliştirilen öğretim programları; öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri bilgi, kavram ve becerileri kazanmalarını, bunları kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmelerini, etkili iletişim kurmalarını, akademik, günlük yaşam, öz bakım gibi alanlarda gelişim sağlamalarını hedefleyen bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Bu özelliklere sahip bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programları; salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırmayı hedefleyen, yalın ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır (M.E.B., 2018).

Programlarda bir taraftan farklı konu ve kademelerde sarmal bir yaklaşımla tekrar eden hedeflere ve açıklamalara, diğer taraftan bütünsel ve bir kerede kazandırılması hedeflenen öğrenme çıktılarına yer verilmiştir. Her iki gruptaki hedef ve açıklamalar ilgili disiplinin yetkin, güncel, geçerli ve eğitim öğretim sürecinde hayatla ilişkileri kurulabilecek niteliktedir. Bu hedefler ve açıklamalar, eğitim kademeleri düzeyinde değerler, beceriler ve yetkinlikler perspektifinde bütünlük sağlayan bir bakış açısıyla yalın bir içeriğe işaret etmektedir. Böylelikle anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, sağlam ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, günlük hayatta değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir öğretim programları toplamı oluşturulmuştur. Eğitim ve öğretim programlarıyla sürdürülen tüm çalışmalar; okul öncesi, birinci, ikinci ve üçüncü kademe seviyelerinde birbirini tamamlayıcı bir şekilde aşağıdaki amaçlara ulaşmaya yöneliktir:

- ❖ Okul öncesi eğitimini tamamlayan öğrencilerin bireysel gelişim süreçleri göz önünde bulundurularak dil ve iletişim, öz bakım ve günlük yaşam, bedensel, bilişsel, sosyal ve duygusal alanlarda sağlıklı şekilde gelişimlerini sağlamak,

- ❖ Birinci kademe eğitimini tamamlayan öğrencilerin gelişim ve öğrenme düzeylerine uygun olarak dil ve iletişim, öz bakım ve günlük yaşam, bedensel, bilişsel, sosyal ve duygusal alanlarda sağlıklı şekilde gelişimlerini desteklemek, günlük yaşamlarında ihtiyaç duyacakları temel akademik becerileri kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak bağımsız bireyler olarak hayatlarını sürdürmelerini sağlamak,
- ❖ İkinci kademe eğitimini tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevi değerleri benimsemiş, toplumla etkileşimini, bütünleşmesini sağlayacak şekilde yeterliliklerle donatılmış bireyler olmalarını sağlamak,
- ❖ Üçüncü kademe eğitimini tamamlayan öğrencilerin birinci ve ikinci kademedeki kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle, insanlarla etkileşim kurabilen, toplumsal kurallara uyum sağlayabilen, toplumsal yaşama katılım için çabalayan, yaşamlarını bağımsız olarak sürdürebilen bireyler olmalarını sağlamak, “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ)” ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda hayata ve bir mesleğe hazır, toplum hayatında üretime katkısı olan, millî ve manevi değerleri benimseyen bireyler olmalarını sağlamaktır (M.E.B., 2018).

Bu bağlamda DKAB dersinin özel eğitim uygulama okulunda yer alması ile özel eğitime gereksinim duyan bireylerin hayatında önemli görevleri olduğu söylenebilir. Ancak hazırlanan öğretim programı davranışçı yaklaşım esas alınarak hazırlanırken; normal okulların DKAB Dersi Öğretim Programı'nın geliştirilmesinde, yapılandırmacı öğrenme modelini destekleyen çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beceri temelli öğrenme gibi yaklaşımlar dikkate alınmıştır. Bu yapısal farklılık dersin hedef/içerik/eğitim-öğretim durumları ve değerlendirme boyutlarını etkilerken, dersi işleyen öğretmenin de yetiştirilmesinde farklılık arz edecektir. Yine normal okulların DKAB öğretim program I. ve II. Kademe için din ve ahlakla ilgili temel kavramların öğretimi, din ve ahlakla ilgili bilgilerin kavramsal temellerinin oluşturulması ve kavramlar arası ilişkilendirmelerin yapılması hedeflenmiştir. Böylece öğrencilerin dinî ve ahlaki kavramları yorumlamaları ve bazı temel



becerileri (araştırma ve sorgulama, problem çözme, iletişim kurma vb.) geliştirmeleri amaçlanmıştır.

III. Kademe Öğretim programında; öğrencilerin adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi değerlere sahip olmaları amaçlanmıştır. Böylece normal okulların öğretim programı temel felsefesi I-II. Kademe için farklı iken III. Kademe için öğrencilerin ergenlik döneminde ve kimlik kazanma sürecinde olmaları nedeniyle daha farklı amaçla hazırlanmıştır. Oysa özel eğitim uygulama okulunda öğretim programı tüm kademeler için aynı bakış açısıyla hazırlanmıştır. Ayrıca Orta-Ağır Zihinsel Engelli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Hazırlanan DKAB Öğretim Programı bütün olarak değerlendirildiğinde, hedeflerin taksonomik olarak dağılımı genelde bilişsel alana ağırlık verilerek hazırlandığı görülmektedir. Hâlbuki öğrencilerin zihinsel engelinden dolayı duyuşsal ve psikomotor alana da ağırlık verilerek hazırlanması gerektiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin bu durumu göz önünde bulundurması gerektiği söylenebilir. Yine normal okullarda tüm kademelerde DKAB dersi haftalık 2 saat olmasına karşılık özel eğitim uygulama okulunda 1 saat olarak yer almaktadır. Öğrencilerin zihinsel kapasitelerinden dolayı haftalık 40 dakikalık bir dersin öğrenciler için çok işlevsel olmayacağı söylenebilir.

#### **1.7.1. Orta-Ağır Zihinsel Engelli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Hazırlanan DKAB Öğretim Programının Hedef Boyutu**

Bu öğrencilere yönelik geliştirilen I-II-III. Kademe DKAB Dersi Öğretim Programı, öğrencilerde dinî konular ile yaşadıkları hayat arasında bağlantı kurabilecek şekilde tavır ve tutum geliştirmeyi ve onlara bu doğrultuda ilgili bilgi, beceri ve davranışları kazandırmayı amaçlamaktadır. Öğretim programının öğrenme alanlarındaki beceriler birbiriyle ilişkili ve bütün olarak ele alınmaktadır. Aynı zamanda öğrenme alanlarının her birinde edinilen bilgi ve beceriler öğrenme sürecinde birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır. Programda yer alan hedef ve hedef davranışlar, UDA yaklaşımının temel ilkelerinden biri olan gözlenebilirlik ve ölçülebilirlik ilkesi dikkate alınarak yapılandırılmıştır (M.E.B., 2018).

#### **1.7.1.1. I. Kademe DKAB Dersi Öğretim Programı Hedefleri**

I. Kademe DKAB Dersi Öğretim Programında üç öğrenme alanı yer almaktadır. Bu öğrenme alanları: *Dine İlişkin Bazı Kavram ve İfadeler*; bu öğrenme alanında dinimize ilişkin temel kavram ve ifadelerin öğrenilmesini sağlayacak besmele, şükür, dua, selamlaşma, Kelime-i Tevhid ve Kelime-i Şahadet gibi davranışların öğretimi amaçlanmaktadır. *Allah'ı, Hz. Muhammed (s.a.v.)'i ve Kur'an-ı Kerim'i Tanıyalım*; bu öğrenme alanında öğrencilerin Allah'ı, Peygamberimiz'i ve kutsal kitabımızı tanımaları hedeflenmektedir. *Sevgi, Dostluk ve Kardeşlik*; bu öğrenme alanında ise öğrencilerin Allah'a, Peygamberimize, ailesine, öğretmenlerine, arkadaşlarına ve çevresindeki canlılara karşı sevgisini söz ve davranışları ile ifade etmesi hedeflenmektedir. Öğrenme alanlarının altında hedefler ve hedef davranışlar yer almaktadır. Bu öğrenme alanlarının hedef sayıları 17, hedef/davranış sayıları ise 93 olarak belirlenmiştir. Bu hedef ve davranışların öğrenme alanlarına göre taksonomisi ise 17 bilişsel, 5 duyuşsal ve 2 psikomotor alan olmak üzere toplam 24 adet olarak tanımlanmıştır.

Normal okulların DKAB öğretim programında ise; 4. Sınıf için Günlük Hayattaki Dinî İfadeler 4, İslam'ı Tanıyalım 4, Güzel Ahlak 3, Hz. Muhammed'i Tanıyalım 6, Din ve Temizlik 2 olmak üzere toplam 19 kazanım olacak şekilde düzenlenmiştir. Burada kazanım sayılarının her iki okul türünde birbirine yakın olduğu gözlenmiştir. Normal okulların öğretim programında kazanımların öğrenme alanlarına göre taksonomisini içeren bir bilgiye rastlanmamıştır.

#### **1.7.1.2. II. Kademe DKAB Dersi Öğretim Programı Hedefleri**

II. Kademe DKAB Dersi Öğretim Programında dört öğrenme alanı yer almaktadır. Bu öğrenme alanları: *Din ve Aile*; burada öğrencilere aile bireyleriyle olumlu ilişkiler kurmalarını ve aile içindeki temel sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlayacak davranışların öğretimi amaçlanmaktadır. *Din ve Temizlik* öğrenme alanında; öğrencilerin İslam dininin temizliğe verdiği önem, günlük temizlik, çevre temizliği, abdest ve gusül abdesti ile ilgili temel bilgi ve becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir. *İslam'da İbadet ve İbadet Yerleri* öğrenme alanında; öğrencilerin ibadetin İslam dinindeki önemini ifade etmesi, İslam dinindeki başlıca ibadetlerden namaz, oruç, zekât ve hac ile ilgili temel bilgi ve becerileri

kazanması ve başlıca ibadet yerlerini tanıması hedeflenmektedir. *Dinî Gün ve Geceler* öğrenme alanında; İslam dinindeki önemli gün ve gecelerden cuma, bayram ve kandillerin öğrenciler tarafından tanınmaları hedeflenmektedir. Öğrenme alanlarının hedef sayısı 21, hedef/davranış sayıları ise 83 olarak belirlenmiştir. Bu hedef ve davranışların öğrenme alanlarına göre taksonomisi ise 20 bilişsel, 7 duyuşsal ve 4 psikomotor alan olmak üzere toplam 31 adettir.

Normal okulların DKAB öğretim programında ise; 5. *Sınıf için* Allah İnancı 8, Ramazan ve Oruç 5, Adap ve Nezaket 6, Hz. Muhammed ve Aile Hayatı 5, Çevremizde Dinin İzleri 5 kazanım olarak belirlenirken; 6. *Sınıf için* Peygamber ve İlahi Kitap İnancı 7, Namaz 5, Zararlı Alışkanlıklar 6, Hz. Muhammed'in Hayatı 4, Temel Değerlerimiz 2 kazanım olarak belirlenmiştir. 7. *Sınıf için* Melek ve Ahiret İnancı 7, Hac ve Kurban 6, Ahlaki Davranışlar 5, Allah'ın Kulu ve Elçisi: Hz. Muhammed 3, İslam Düşüncesinde Yorumlar 4; 8. *Sınıf için* Kader İnancı 6, Zekât ve Sadaka 5, Din ve Hayat 4, Hz. Muhammed'in Örnekliliği 9, Kur'an-ı Kerim ve Özellikleri 4 olmak üzere toplam 106 kazanım olacak şekilde belirlenmiştir. Normal okullarda bir sınıf düzeyindeki öğrenme alanı sayısının özel eğitim uygulama okulunda II. Kademenin tamamındaki kadar olduğu gözlenmektedir. Yine normal okulların DKAB öğretim programında kazanımların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanına göre taksonomisini içeren bir bilgiye rastlanmamıştır.

#### **1.7.1.3. III. Kademe DKAB Dersi Öğretim Programı Hedefleri**

III. Kademe DKAB Dersi Öğretim Programında beş öğrenme alanı yer almaktadır. Bu öğrenme alanları: *İslam'ın Şartları ve İman Esasları*; yine burada öğrencilerin imanın anlamıyla birlikte iman ve İslam'ın şartlarının neler olduğunu ifade etmeleri hedeflenmektedir. *İslam Dininin Öğütlediği Güzel Davranışlar* öğrenme alanında; öğrencilerin dinimizin öğütlediği bazı güzel davranışları ifade etmeleri ve doğru söyleme, derslerine çalışma, sabırlı ve güler yüzlü olma gibi davranışları kazanmaları hedeflenmektedir. *İslam Dininin Sakınılmasını İsteddiği Bazı Davranışlar* öğrenme alanında; öğrencilerin israf ve savurganlıktan uzak durmalarını sağlayacak hedef ve hedef davranışların kazandırılması amaçlanmaktadır. *Millî ve Manevi Değerlerimiz* öğrenme alanında; millî ve manevi değerlerimizden vatan, bayrak, şehit ve gazi gibi kavramlarla ilgili hedef ve hedef davranışları öğrencilerin

kazanması amaçlanmaktadır. *Görgü Kuralları* öğrenme alanında; öğrencilerin yemekte, konuşmada, izin istemede, kılık kıyafette, ziyaretlerde ve diğer bazı durumlarda uyulması gereken görgü kurallarını kazanmaları hedeflenmektedir. Öğrenme alanlarının hedef sayısı 17, hedef/davranış sayıları ise 84 olarak belirlenmiştir. Bu hedef ve davranışların öğrenme alanlarına göre taksonomisi ise 17 bilişsel, 11 duyuşsal ve 2 psikomotor alan olmak üzere toplam 31 adettir.

Normal okulların DKAB öğretim programında ise; *9. Sınıf için* Bilgi ve İnanç 3, Din ve İslam 5, İslam ve İbadet 6, Gençlik ve Değerler 4, Gönül Coğrafyamız 3; *10. Sınıf için* Allah İnsan İlişkisi 6, Hz. Muhammed ve Gençlik 5, Din ve Hayat 7, Ahlaki Tutum ve Davranışlar 5, İslam Düşüncesinde İtikadi, Siyasi ve Fıkhi Yorumlar 6; *11. Sınıf için* Dünya ve Ahiret 5, Kur'an'a Göre Hz. Muhammed 4, Kur'an'da Bazı Kavramlar 3, İnançla İlgili Meseleler 3, Yahudilik ve Hristiyanlık 2; *12. Sınıf için* İslam ve Bilim 5, Anadolu'da İslam 3, İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar 5, Güncel Dinî Meseleler 5, Hint ve Çin Dinleri 4 olmak üzere toplam 89 kazanım olarak belirlenmiştir. Yine burada da bir sınıf düzeyindeki kazanım sayısının özel eğitim uygulama okulu III. Kademenin tamamındaki kadar olduğu söylenebilir. Özel eğitim uygulama okulu DKAB öğretim programındaki gibi kazanımların öğrenme alanlarına göre taksonomisini içeren bilgiye normal okulların DKAB öğretim programında rastlanmamıştır.

### **1.7.2. Orta-Ağır Zihinsel Engelli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan**

#### **Öğrenciler İçin Hazırlanan DKAB Öğretim Programının İçerik Boyutu**

Bu öğrenci grubu için hazırlanan DKAB Dersi Öğretim Programı, öğrencilerde dinî konular ile yaşadıkları hayat arasında bağlantı kurabilecek şekilde tavır ve tutum geliştirmeyi ve onlara bu doğrultuda ilgili bilgi, beceri ve davranışları kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin İslam dinini ana kaynakları ile birlikte tanıyarak İslam'ın iman, ibadet ve ahlaki esaslarını tanıyabilmesi hedeflenmektedir. Bunlara ek olarak, temel dinî ve ahlaki sorulara cevap verebilmesi, dinî kavramları doğru anlayıp kullanarak dinî inanç ve ibadetleri tanıyabilmesi beklenmektedir. Yine dinin içtenlik, sevgi, saygı ve inanç gibi değerlerinin olduğunu fark ederek dinî bilgiler ile toplumsal beklenti ve alışkanlıklara dayalı olan davranışları ayırt edip başkalarına karşı güzel davranışlar sergileyebileceklerdir. İnanç ve ibadetlerin

davranışları güzelleştirmedeki olumlu etkisini kavrayarak, toplumsal olarak sergilenen dinî ve ahlaki davranışları tanıyabileceklerdir. Öğretim programının öğrenme alanlarındaki beceriler birbiriyle ilişkili ve bütün olarak ele alınmaktadır. Aynı zamanda öğrenme alanlarının her birinde edinilen bilgi ve beceriler öğrenme sürecinde birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır (M.E.B., 2018).

Normal okulların DKAB Dersi 4-8. Sınıflar ve 9-12. Sınıflar Öğretim Programında din ve ahlakla ilgili temel kavramların öğretimi, din ve ahlakla ilgili bilgilerin kavramsal temellerinin oluşturulması ve kavramlar arası ilişkilendirmelerin yapılması hedeflenmiştir. Böylece öğrencilerin dinî ve ahlaki kavramları yorumlamaları ve bazı temel becerileri (araştırma ve sorgulama, problem çözme, iletişim kurma vb.) geliştirmeleri amaçlanmıştır. Program, İslam dinini ve diğer dinleri betimleyici yaklaşımla öğretime konu etmeyi amaçlamıştır. İslam dini, Kur'an ve sünnetin ortaya koyduğu temel ilkeler çerçevesinde esas alınmıştır. İslam düşüncesinde ortaya çıkan yorumlar bilimsel bir metot ve mezhepler üstü bir yaklaşımla ele alınıp yaşayan diğer dinler ise; bilimsel bir metotla, dinler açılımlı ve olgusal bir yaklaşımla öğretime konu edilmiştir. Bu temel felsefeye uygun olarak geliştirilen DKAB Dersi 4-8. Sınıflar Öğretim Programıyla öğrencilerin; dinî ve ahlaki kavramları tanımaları, dinin sosyal hayat, kültür ve medeniyet unsurları üzerindeki etkilerini kavramaları, farklı inanç ve yorumları tanımaları ve bunlara saygı duymaları, çevresindeki dinî davranış, yorum, tutum ve deneyimlerin farkında olmaları, ahlaki değerleri tanımaları ve bunları içselleştirmeleri, İslam dininin ana kaynaklarını ve Hz. Muhammed'in (S.A.V.) hayatını ve örnek ahlakını tanımaları, İslam dininin inanç, ibadet ve ahlak ilkelerini açıklamaları, bazı dua ve surelerin muhtevasını ana hatlarıyla öğrenmeleri, inanç ve ibadetlerin davranışları güzelleştirmedeki olumlu etkisinin farkına varmaları amaçlanmaktadır.

Normal okulların DKAB Dersi 9-12. Sınıflar Öğretim Programıyla ise öğrencilerin dinî ve ahlaki kavramları tanımaları ve bunlar arasında ilişkileri fark etmeleri; millî, ahlaki, insani ve kültürel değerleri benimsemeleri; İslam dininin temel kaynaklarını tanımaları; Hz. Muhammed'in İslam dinindeki konumunu kavramaları; İslam dininin iman, ibadet ve ahlak esasları arasındaki ilişkiyi analiz etmeleri; İslam dininin kültürümüz, dilimiz, sanatımız, örf ve âdetlerimiz üzerindeki etkisinin farkına varmaları; Türk-İslam kültürünün oluşmasına etki eden bazı önemli

şahsiyetleri bilmeleri; İslam düşüncesinin farklı anlayış ve yorum biçimlerini tanımaları; yaşayan dünya dinlerini tanımaları, farklı din, inanç ve yorumlara saygı duymaları; insanlar, toplumlar ve milletlerarası ilişkilerde dinin önemli bir unsur olduğunu fark etmeleri amaçlanmaktadır.

### **1.7.3. Orta-Ağır Zihinsel Engelli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Hazırlanan DKAB Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutu**

Programda öğrenme yaklaşımı olarak, davranışçı yaklaşımın öne sürdüğü ilkeleri kullanan Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) benimsenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrenciden beklenen rol ve sorumlulukları dikkate alarak öğretimde edinim, akıcılık, kalıcılık ve genellemeden oluşan "öğrenmenin aşamalarına göre öğretimi planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi" gerekir.

Öğrenmenin birinci aşaması olan *edinim*, öğrencinin daha önce yapamadığı bir davranış ya da beceriyi belli bir doğrulukta yapar hale gelmesidir. Öğrencinin bir davranışı ya da beceriyi edinim aşamasında öğrenmesi; daha bağımsız olması, güvenliği ve yaşam kalitesinin artması açısından önemlidir. Edinim aşamasına ilişkin "Öğrenci bir işe başlarken "'Bismillahirrahmanirrahim/Bismillah' ifadelerinden birini söyler." örneği verilebilir.

Öğrenmenin ikinci aşaması olan *Akıcılık*, yeni öğrenilmiş bir davranış ya da davranış zincirini öğrencinin hızlı ve kolay biçimde yapmasıdır. Akıcılıktan söz edebilmek için, davranışın edinim aşamasında belli bir doğruluk düzeyinde yerine getiriliyor olması gerekmektedir. Akıcılık aşamasına ilişkin "Öğrenci bir işe başlarken en fazla üç saniye içinde "'Bismillahirrahmanirrahim/Bismillah' ifadelerinden birini söyler." örneği verilebilir.

*Kalıcılık*, öğretim sona erdikten sonra da öğrencinin performansının sürmesidir. Kalıcılık sağlanabilirse öğretim koşulları olmaksızın öğrenci öğrendiklerini halen sergileyebiliyor durumda olur. Bir başka deyişle uygulamacı, öğretim zamanında daha önce öğretilen bir davranış ya da becerinin öğretimine geri dönmek yerine yeni beceri ya da davranışların öğretimine yer verebilir. Örneğin "Öğrenci öğretim bittikten bir, üç ve beş hafta sonra bir işe başlarken

"'Bismillahirrahmanirrahim/Bismillah' ifadelerinden birini söyler." şeklinde kalıcılık amacı yazılabilir.

Öğretmen, öğrenmenin aşamalarına göre planlama yaparken öğretim yöntem ve teknikleri, ipucu, pekiştirme, kayıt tutma ve değerlendirme gibi UDA'nın temel ilkelerine yer vermelidir. Bu ilkeler doğrultusunda orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin öğrenme ve davranış özellikleri ile gereksinimleri göz önünde bulundurularak, birebir ve küçük grup düzenlemelerinde programın öğrencinin özelliklerine uygun şekilde bireyselleştirilmesi gereklidir (M.E.B., 2018).

Normal okulların DKAB Dersi (4-8. Sınıf ve 9-12. Sınıflar) Öğretim Programı'nın geliştirilmesinde ise yapılandırmacı öğrenme modelini destekleyen çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beceri temelli öğrenme gibi yaklaşımlar dikkate alınmıştır. Beceri temelli öğrenme, öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve hayata aktarılması tasarlanan bilgi, tutum ve beceriler bütünüdür. Bu bağlamda temel becerileri ön planda tutan, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif katılımına ve öğretmen rehberliğine imkân veren, öğrencilerin araştırma yapabilecekleri, keşfedebilecekleri, problem çözebilecekleri, çözüm ve yaklaşımlarını paylaşarak tartışabilecekleri ortamların sağlanmasının önemi vurgulanmıştır. Ayrıca programda gelişim düzeyini göz önünde bulunduran, öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçiren, anlamlı öğrenmelerin gerçekleşebileceği, farklı öğrenme stillerine uygun öğretim ortamlarının sağlanması hedeflenmiştir.

#### **1.7.4. Orta-Ağır Zihinsel Engelli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Hazırlanan DKAB Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Boyutu**

Öğrenme, öğretme ve planlamayı doğrudan etkileyen ve eğitim sisteminin temel öğelerinden biri olan değerlendirmeye bu öğrenci grubu için hazırlanan DKAB öğretim programında önemli bir yer verilmiştir. Öğretim öncesi, öğretim sırası ve öğretim sonrası olmak üzere sürekli değerlendirme tüm öğrencilerin ilerlemelerinin tespiti için önemlidir. Öncelikle öğrencilerin öğrenme alanlarındaki performansını belirlemek ve performansına dayalı olarak Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını

(BEP) hazırlamak için ölçme ve değerlendirme yapılmalıdır. Uygulamalı Davranış Analizi temelli değerlendirme yapabilmek için öncelikle hedef becerinin belirlenmesi ve öğrencinin BEP'ine eklenmesi gerekir.

Öğretim öncesinde yapılan değerlendirme, öğrenci hakkında bilgi edinilmesini ve öğrenme hedeflerinin belirlenmesini sağlamaktadır. Öğretim süreci içerisinde yapılan değerlendirme, öğrenci ve öğretmene geri bildirim verilmesini sağlayarak öğrenci performansı hakkında bilgi vermektedir. Örneğin bir beceri öğretilirken öğrenciye ipuçları ya da yardım sağlanıyorsa ve hafta içinde 5 kez selam verme becerisi çalışılıyorsa, bunlardan birinde aynı başlama düzeyi verisi toplanırken yapıldığı gibi, değerlendirme verisi toplanmalıdır. Bu veriler hem öğrencinin öğretim sırasındaki ilerlemelerini hem de seçilen öğretim tekniğinin etkili olup olmadığını gösterecektir. Bunun için Veri Kayıt Formu kullanılabilir. Öğretim tamamlandıktan birkaç (üç ila beş) hafta sonra öğrencinin beceriyi bağımsız olarak gerçekleştirip gerçekleştirmediğini değerlendirmek, bir başka deyişle kalıcılığın sağlanıp sağlanmadığını izlemek gerekir. Öğretim sonunda yapılan değerlendirme öğrenme hedeflerinin karşılanıp karşılanmadığı ve belirli alanlarda değişiklik yapılması gerekip gerekmediği hakkında karar vermeyi sağlayacaktır. Yine bu aşamada da toplanan veriler sistematik olarak kaydedilmelidir. Öğretim öncesi, sırası ve sonrasında yapılan tüm değerlendirmeler uygulanan öğretim konusunda yol gösterir. Öğrenci nasıl öğrenmektedir? Ne tür ipuçlarına ihtiyaç duymaktadır? En fazla desteklenmesi gereken alan nedir? Ne tür öğretimsel uyarlamalara ihtiyacı bulunmaktadır? Uygun ölçme değerlendirme süreçlerine yer verilerek bu tür sorulara cevap verilmelidir.

Normal okulların DKAB öğretim programında ise; ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğu ve eğitim süreci boyunca yapılması gerektiği; ölçme sonuçları tek başına değil izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içinde ele alınacağı; ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğretim programının tüm bileşenleri ile azami uyum sağlayarak, kazanım ve açıklamaların sınırlarını esas alınması gerektiği; çok odaklı ölçme değerlendirmenin esas alınıp ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirileceği; öğretim programının, ölçme sürecinde kullanılabilecek ölçme araç ve yöntemleri açısından uygulayıcılara kesin sınırlar çizemeyeceği, sadece yol



gösterebileceği fakat tercih edilen ölçme ve değerlendirme araç ve yönteminde, gereken teknik ve akademik standartlara uyulması gerektiği; bireysel farklılıklar gerçeğinden dolayı bütün öğrencileri kapsayan, bütün öğrenciler için genel geçer, tek tip bir ölçme ve değerlendirme yönteminden söz edilemeyeceği, öğrencinin akademik gelişimi tek bir yöntemle veya teknikle ölçölüp değerlendirilemeyeceği; eğitimin sadece “bilme (düşünce)” için değil, “hissetme (duygu)” ve “yapma (eylem)” için de verildiği, dolayısıyla sadece bilişsel ölçümlerin yeterli kabul edilemeyeceğine değinilmektedir.



## 2. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde kullanılan yöntem ve yöntem tasarımı, araştırmada neden bu yöntemin tercih edildiği, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, veri analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

### 2.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada özel eğitim uygulama okulundaki DKAB öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak gerekli verilerin elde edilebilmesi için ilgili örneklemden veriler karma yöntemle toplanmıştır. Araştırmada karma yöntemin tercih edilmesinin amacı, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin avantajlarını artırıp dezavantajlarını ise azaltmaktır. Bu durum, araştırmacıya farklı yöntem ve stratejiler kullanarak olay ve olguları bir çerçeve içerisinde sunma, analiz etme ve çoklu veri toplama fırsatı vermektedir (Johnson - Onwuegbuzie, 2004). Karma yöntem hem nitel hem de nicel verilerin toplanmasını, analizini ve bütünleştirilmesini gerektirmektedir. Bu yolla, farklı yaklaşımların (örneğin: eğilimlerle birlikte öykü ve kişisel deneyimler) araştırmaya sağladığı katkı, bu yaklaşımlardan her birinin tek başına (nicel veya nitel) sağlayacağından daha fazla katkıyla araştırma probleminin daha iyi anlaşılmasını sağlamış olur. Farklı nitel veri setleri veya nicel veri setleri kullanılması durumunda, karma yöntem araştırmaları terimi yerine çoklu yöntem araştırmaları terimine karşılık gelmektedir (Fırat vd., (2014).

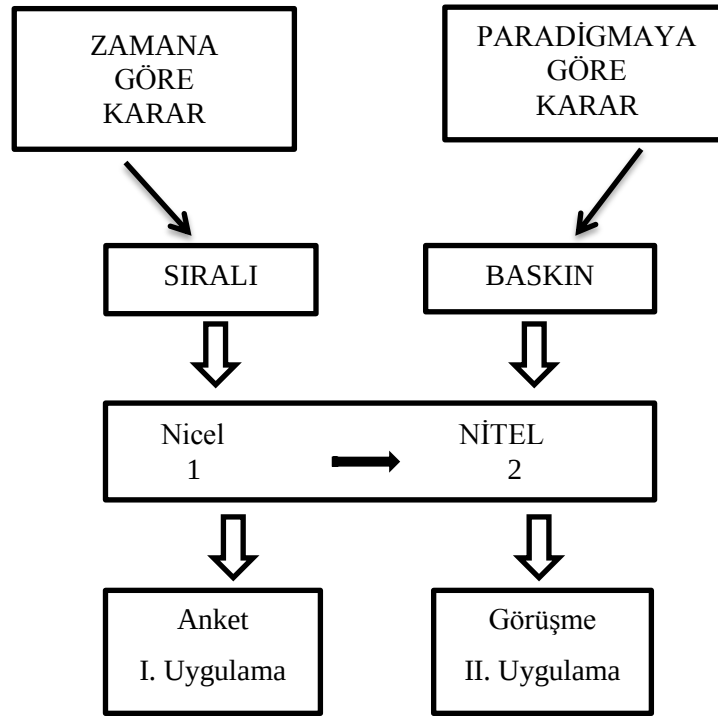
Bir araştırmanın karma yöntem araştırması olarak desenlenmesinde en belirleyici unsurların başında araştırma sorusu/soruları gelmektedir. Creswell (2008), nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte veya harmanlanarak kullanılmasının araştırma problem ve sorularının bu yöntemlerin ayrı kullanılmasından daha iyi anlaşılmasını sağladığını ileri sürmüştür. Genel olarak tek başına nitel veya nicel araştırma yöntemlerinin cevaplayamadığı araştırma sorularına cevap aranırken karma yöntemden yararlanılır. Bununla birlikte karma yöntem araştırmalarının çoğulculuk ve seçicilik gibi belirgin özellikleri, karma yöntemi, tek yöntemli desenlerle karşılaştırıldığında çoğu zaman üstün kılabilir (Johnson ve Christensen, 2004). Öte yandan tek bir çalışma içerisinde nitel ve nicel yöntemleri birleştirmek,

daha bütüncül bir anlayış sağlayarak ve daha iyi bilgilendirilmiş eğitim politikaları oluşturmaya ve araştırılan olayın çeşitli yönlerini açıklamaya yardımcı olur (Steckler vd., 1992; Davies, 2000). Bu durum özellikle, eğitimsel reforma maruz kalan öğretmenlerin davranış ve tepkileri gibi karmaşık bir sosyal olguyla ilgili araştırmalar için daha doğrudur (Creswell, 1994). Yapılan araştırmada, araştırmacının amacı dikkate alındığında, karma yöntem kullanılmasının sebebi, çalışmada yeni bir müfredatla karşı karşıya bırakılan öğretmenlerin davranış, tepki ve hisleri gibi karmaşık bir olgunun incelenmesiyle birlikte, müfredatın uygulanması sırasında yaşanan sorunların tespit edilmesi amaçlanmış, bu sorunların çözümü adına yine öğretmenlerle görüşülmüş olmasıdır. Ayrıca, araştırmacı tarafından bu yöntemin benimsenmiş olması, karma yöntemin eğitimdeki olayların daha kapsamlı olarak anlaşılabilmesini; özelleşme-genelleme, karmaşıklık-düzenlilik, iç ve dış bakış açısı, parça-bütün, değişim-durağanlık, eşitlik-mükemmellik arasında kurulan bağın anlaşılmasına sağladığı katkı içindir. Bu ise anlayışlar arasındaki yakınlığın incelenmesi anlamına gelmez; asıl amaç farklı görüş, bakış açıları ve duruşların yan yana gelmesiyle önemli anlamaların fark edilip genelleştirilmesidir (Greene, 2005).

## **2.2. Araştırmanın Tasarımı**

Araştırmada amacı gereği hem nicel hem nitel veriler kullanıldığından tasarımı da karma yönteme göre yapılmıştır. Bu yöntemle tasarım yapılırken, araştırmacı başlıca iki karar almalıdır: (a) Kişi baskın bir yönteme daha çok yer vererek mi araştırma yapmak istiyor? (b) Kişi araştırma safhalarını aynı anda mı, sırayla mı yürütmek istiyor? Uygulama yaparken araştırmacı nitel ve nicel verileri ya sırayla (sequentially) ya da aynı anda (concurrently) toplayabilir. Veriler aynı anda toplanırsa, nitel ve nicel veriler aynı esnada alınır; yani uygulama eşzamanlıdır. Verilerin toplanma safhasında öncelik eşit olabilir veya nitel, nicel verilerden birine kayabilir. Bu seçim, araştırmacının amacına, örneklemine ve araştırmacının çalışmada neyi vurguladığına bağlıdır (Creswell, 2003). Karma yöntem araştırmasının temel ilkesi, kişinin araştırma sorularına etkili bir biçimde cevap verecek tasarımları dikkatlice oluşturmaktır. Yapılan çalışmanın amacı ve örneklem seçimi düşünüldüğünde nicel ve nitel veriler farklı zaman dilimlerinde ve sırayla toplanmıştır. Ayrıca, veri toplama aşamasında nitel verilere *Baskın Statü*'de öncelik

verilmiştir. Yine Johnson - Onwuegbuzie (2004)'ye göre; *araştırmanın karma yöntem tasarımı olması için bulguların veri toplama, veri analizi ve yorumlama gibi bir aşamada birleştirilmesi ya da karıştırılması gerekmektedir.* Araştırma sürecinde iki tür verinin birleştirilmesi, veri toplama, veri analizi veya yorumlama gibi farklı aşamalarda olabilir. Birleştirmenin anlamı araştırmanın verileri “karma olarak” vermesidir. Örneğin, veri toplama aşamasında karma yapmak demek, bir anketteki açık uçlu soruları anketin kapalı uçlu sorularıyla karıştırmaktır. Verilerin analizi ve yorumlanması aşamasında karma yapmak, nitel tema ya da kodları nicel veriler içine katmak ve bu bilgiyi çalışmanın “yorumlama” bölümünde nicel sonuçlarla karşılaştırmak demektir (Creswell, 2003; Johnson vd., 2004). Bu açıklamalara göre yapılan çalışma, *Paradigmaya Göre Karar'da Baskın Statüli; Zamana Göre Karar'da Sıralı Statüde* yapılmıştır. Çalışmada kullanılan ankette sorulan sorulardan alınan dönütler, nitel verinin toplanmasında önemli derecede etkili olmuştur. Ardından bulgular ve tartışma bölümlerinde ise nicel veriler nitel temalar içine katılarak ve birbiriyle desteklenerek yorumlanmıştır. Johnson - Onwuegbuzie (2004)'ün Tasarımı'na göre mevcut araştırmanın tasarımı aşağıdaki şekilde gösterildiği gibidir.



**Şekil 2.** Johnson - Onwuegbuzie (2004)'e Göre Mevcut Araştırmanın Tasarımı

### 2.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Mevcut araştırmanın evreni, Türkiye’deki 80 şehir (okul bulunmadığı için Sırnak hariç) merkezi ile bazı büyük şehirlerin ilçelerinde bulunan resmi özel eğitim uygulama okulları ve bu okullarda görev yapan DKAB öğretmenleridir. Bu bağlamda çalışmanın nicel verileri için çalışma grubu olarak Türkiye’de üç kademe eğitime de yer veren tüm özel eğitim uygulama okulları araştırmaya dahil edilmiştir. Ancak bazı okullarda DKAB öğretmeni olmaması nedeniyle DKAB dersini işleyen her okuldan bir tane özel eğitim öğretmeni belirlenmiştir. Araştırmada, 275 özel eğitim uygulama okulunun tamamında görev yapan kadrolu DKAB öğretmeni ile DKAB öğretmeni bulunmayan okullarda DKAB dersini yürüten özel eğitim öğretmenin nicel araştırma yönteminin veri toplama araçlarından biri olan anket aracılığıyla Özel Eğitim Uygulama Okulu DKAB Öğretim Programına ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Bu araştırma neticesinde DKAB programının sınıfta uygulanması aşamasında yaşanan sorunlar tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci veri toplama aracı olan görüşme yöntemi için tüm evrene ulaşmak zaman ve maliyet açısından zor, yorucu ve veri kaybına neden olabileceği için, örneklem belirlenmesi tercih edilmiştir. Çünkü karma yöntem araştırmasında örneklem seçimiyle ilgili olarak Teddlie - Yu (2007) yaptıkları literatür taraması sonucunda, araştırmacının kendi seçtiği tasarımın özelliğini (sıralı veya eş zamanlı) dikkate alarak örneklem seçmesi gerektiğini belirtmiştir. Sıralı Karma Yöntem örnekleme Nicel-Nitel ya da Nitel-Nicel yöntemlerinin sıralı kullanımıyla bağlantılı olarak seçim yapmayı gerektirir. Bunlardan Sıralı Nicel-Nitel örnekleme literatürde en fazla rastlanan örnekleme tekniğidir. Kemper vd. (2003) tarafından “Sıralı Karma Yöntem çalışmalarında ilk örneklemden alınan veriler (olasılığa dayalı örneklemden elde edilen) çoğunlukla ikinci bir örnekleme (amaçlı örneklemden elde edilen) seçimini gerektirir” biçiminde açıklamıştır (Kemper vd., 2003, s.284). Bununla birlikte literatürde örneklemeyle ilişkin değişik sınıflandırmalar yapılmıştır. Genel geçer ve yaygın bir tanım yapmak gerekirse; olasılığa dayalı olan ve olasılığa dayalı olmayan örnekleme türleri şeklinde yapmak mümkündür.

Olasılığa dayalı olmayan örnekleme türünde; pratik nedenlerle olasılık örnekleme yaklaşımlarının uygulanma imkânının olmadığı durumlarda, temsil

yeteneğinin belki bir dereceye kadar sağlanabilmesi amacıyla bu tür örneklemelere başvurulur. Olasılık dışı örneklemelerde örneklemin, seçiminde yansızlık kuralına uymak yerine belli karakteristikleri taşıması aranır (Sencer - Sencer, 1981: 48). Bu bağlamda çalışmada olasılığa dayalı olmayan (olasılık dışı) örnekleme türlerinden kota (quoto sammpling) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem yansız-random olmayan tabakalı örnekleme olarak da görülebilir. Bu örnekleme yönteminde her tabaka, evren içindeki oranına göre örnekleme temsil edilir. Burada önce yapılan araştırma ile ilgili tabaka kararlaştırılır. Seçilen örneklemin evreni olabildiğince temsil etmesi için Türkiye’de özel eğitim uygulama okullarının bulunduğu 80 şehrin benzeşik alt evrenlere ayrılarak oranlar dâhilinde örnekleme alınması uygun görülmüştür. Bunun için Türkiye evreni yedi coğrafi bölge esas alınarak yedi tabakaya ayrılmıştır. İkinci aşamada, her tabakanın evrendeki oranına göre örnekleme yer almasını sağlamak üzere her tabaka için bir kota koyuldu. Burada araştırmacı tarafından her tabakadan %10 örneklem alınması tercih edilmiştir. Bu sayı belirlenirken evreni temsil etmesi için yedi coğrafi bölgenin her birinden gelişmişlik grubuna göre iki şehir seçilmesi düşünülmüştür. Böylece her coğrafi bölgeden iki şehir alınarak toplam 14 şehir belirlenmiştir. Sonra da örnekleme girecek özellikleri-nitelikleri taşıyan örneklerin bulunması yoluna gidilmiştir. Burada seçilme biçimi değil, iki tabakanın evrendeki oranının örnekleme temsili önemlidir (Bailey, 1987: 93). Görüldüğü gibi aynı karakteristikleri taşıyan birimlerden örnekleme girecek olanların seçimi bütünüyle gözlemciye bırakılmıştır (Sencer - Sencer, 1978: 482-483). Bu örnekleme olasılığa dayanmasa bile örneklemin seçimi titizlikle, yanlılıklardan uzak olarak yapılsa temsili ve genellenebilir olacaktır. Üçüncü aşamada 14 ilden seçilecek okul ve öğretmen sayılarına karar verilmiştir. Her şehirden iki özel eğitim uygulama okulu belirlenerek toplam 28 okul tespit edilmiştir. Her bölgedeki okul sayısı ayrı ayrı belirlenmiş ve bu oranlar yüzdelik olarak aşağıda Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Bölgelere Göre Evreni ve Örnekleme Oluşturan İller ve Okul Sayıları

| Bölgeler                | Şehir Sayısı | Okul Sayısı | Yüzdelik Dilimi | Uygulamaya Alınan İller |           |
|-------------------------|--------------|-------------|-----------------|-------------------------|-----------|
| Akdeniz Bölgesi         | 8            | 31          | 11.31           | Antalya                 | Burdur    |
| Doğu Anadolu Bölgesi    | 15           | 20          | 7.26            | Erzurum                 | Kars      |
| Ege Bölgesi             | 7            | 42          | 15.32           | İzmir                   | Manisa    |
| G. Doğu Anadolu Bölgesi | 6            | 13          | 4.74            | Gaziantep               | Adıyaman  |
| İç Anadolu Bölgesi      | 16           | 55          | 20.07           | Ankara                  | Çorum     |
| Karadeniz Bölgesi       | 17           | 38          | 13.86           | Samsun                  | Rize      |
| Marmara Bölgesi         | 11           | 76          | 27.37           | İstanbul                | Balıkesir |
| <b>Toplam</b>           | 79           | 275         | 100             |                         |           |

Not: Bölgeler alfabetik sıraya göre yazılmıştır.

Araştırmanın ikinci kısmında nitel araştırma yöntemi tercih edildiği için, nitel araştırmanın veri toplama araçlarından olan görüşme yöntemi, veri toplama aracı olarak tercih edilmiştir. Bu yöntemle araştırmanın birinci bölümünde tespit edilen sorunlar ve bu sorunların çözümü için neler yapılması gerektiği konusunda örnekleme belirlenen Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden seçilen 14 ilden 14 DKAB ve 14 özel eğitim olmak üzere toplam 28 öğretmenle görüşülmüştür. Nitel verilerin elde edilmesindeki gerekçe ise öğretmenler arasındaki farklı görüş ve bakış açılarını ortaya koyarak, mevcut durumla yaşanan sorunların giderilmesi ve konu ile ilgili genellemeler yapabilmek içindir. Bunun dışında pek çok durumda karma yöntemin amacı bir fikri doğrulamak ya da desteklemek değil, kişinin olayla ilgili anlayışını genişletmek olduğu vurgulanmaktadır (Onwuegbuzie - Leech, 2004).

#### 2.4. Veri Toplama Araçları

Bu kısımda araştırmanın problemine çözüm bulunabilmesi için gerekli olan verilerin toplanabilmesi amacıyla geliştirilen ve kullanılan veri toplama araçlarına yer verilmiştir. Öncelikle veri toplama araçlarının her birinin uygulanma amacı, uygulama şekli ve süresine Tablo 4'te özetlenmiştir.

**Tablo 4.** Veri Toplama Araçlarının Nitelik Tablosu

| Veri Toplama Araçları                                                 | Uygulanma Amacı                                                                                                                                                                  | Uygulama Şekli ve Süresi                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Özel Eğitim Uygulama Okulu DKAB Öğretim Programı Değerlendirme Anketi | Özel eğitim uygulama okullarında okutulan DKAB dersine yönelik yaşanan sorunların tespit edilmesi, programla ilgili uygulamada kendine yer bulan problemlerin ortaya çıkarılması | 80 şehir merkezi ile bazı büyükşehirlerin ilçe merkezlerinde bulunan toplam 275 okulda görev yapan DKAB ve özel eğitim öğretmenlerine 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı Güz döneminde uygulandı. |
| Görüşme Formu                                                         | Araştırmanın birinci bölümünde tespit edilen problemlerin giderilmesi için neler yapılabileceğine dair öğretmenlerin görüş ve önerilerini yazılı olarak elde etmek için          | Yedi coğrafi bölge ve 14 ildeki 28 okulda görev yapan kadrolu DKAB ve özel eğitim öğretmenine, 2021-2022 Eğitim Öğretim yılı Güz ve Bahar döneminde uygulandı.                               |

#### 2.4.1. Özel Eğitim Uygulama Okulu DKAB Öğretim Programı

##### Değerlendirme Anketi

Bu araştırmada belirlenen amaçlara ulaşmak için öncelikle bu konuda daha önce yapılmış araştırmalar ve ilgili kuramsal kaynaklar taranmış, benzer anketler ve görüşme formları incelenmiştir. Özel eğitim uygulama okuluna devam eden orta ve ağır zihin engelli bireyler ile otistik bireyler için hazırlanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin soru maddelerini kapsayan 49 soruluk “Özel Eğitim Uygulama Okulu DKAB Öğretim Programı Değerlendirme Anketi” (Ek-3) hazırlanmıştır. Veri toplama aracı; eğitim programları, din eğitimi ve özel eğitim uzmanları tarafından incelenmiştir. Eleştiriler ve öneriler doğrultusunda anket formu yeniden düzenlenmiştir.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde öğretmenlerin kişisel bilgilerine yönelik 12 soru bulunmaktadır. Katılımcıların demografik bilgilerini içeren çizelge Tablo 5’te paylaşılmıştır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin “Orta ve Ağır Zihin Engelli Bireyler ile Otistik Bireyler İçin Hazırlanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı”nın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerini içeren sorular bulunmaktadır. Hazırlanan anket çalışma grubuna uygulanmadan önce, güvenilirlik hesabı için 22 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ankette yer alan sorulara



ilişkin Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı 0,82 olarak bulunmuştur. Bu sonuç anketin güvenilirliğinin ve iç tutarlılığının yüksek olduğunu ifade etmektedir.

**Tablo 5. Katılımcıların Demografik Bilgilerinin Gösterimi**

|                                                                                |                                       |     |
|--------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|-----|
| 1. Cinsiyet                                                                    | Erkek                                 | 143 |
|                                                                                | Kadın                                 | 132 |
| 2. Medeni Durum                                                                | Bekâr                                 | 86  |
|                                                                                | Evli                                  | 185 |
|                                                                                | Diğer                                 | 4   |
| 3. Yaş Aralığı                                                                 | 21-30                                 | 95  |
|                                                                                | 31-40                                 | 93  |
|                                                                                | 41-50                                 | 61  |
|                                                                                | 51-60                                 | 23  |
|                                                                                | 61 ve +                               | 3   |
| 4. Çocuk Durumu                                                                | Çocuk Yok                             | 112 |
|                                                                                | 1 Çocuk                               | 50  |
|                                                                                | 2 Çocuk                               | 76  |
|                                                                                | 3 Çocuk                               | 29  |
|                                                                                | 4 ve + Çocuk                          | 8   |
| 5. Öğretmenlik Alanı                                                           | DKAB                                  | 104 |
|                                                                                | Özel Eğitim                           | 171 |
| 6. Öğrenim Durumu                                                              | Lisans                                | 243 |
|                                                                                | Yüksek Lisans                         | 30  |
|                                                                                | Doktora                               | 2   |
| 7. Mesleki Kıdem Yılı                                                          | 1-5 Yıl                               | 79  |
|                                                                                | 6-10 Yıl                              | 72  |
|                                                                                | 11-15 Yıl                             | 54  |
|                                                                                | 16-20 Yıl                             | 27  |
|                                                                                | 21 ve + Yıl                           | 43  |
| 8. Özel Eğitim Uygulama Okulunda Görev Süresi                                  | 1-5 Yıl                               | 192 |
|                                                                                | 6-10 Yıl                              | 58  |
|                                                                                | 11-15 Yıl                             | 17  |
|                                                                                | 16-20 Yıl                             | 4   |
|                                                                                | 21 ve + Yıl                           | 4   |
| 9. Özel Eğitim Uygulama Okulunda Görev Yapma Nedeni                            | Kendi İsteğimle Çalışmaktayım         | 250 |
|                                                                                | Zorunlulukta Dolayı Görev Yapmaktayım | 25  |
| 10. İstihdam Durumunu                                                          | Kadrolu                               | 202 |
|                                                                                | Sözleşmeli                            | 52  |
|                                                                                | Ücretli                               | 21  |
| 11. Özel Eğitim Uygulama Okulundaki Görev                                      | Öğretmenlik                           | 225 |
|                                                                                | İdarecilik                            | 50  |
| 12. Ailenizde ve Birinci Derece Akraba Çevrenizde Engelli Birey Bulunma Durumu | Evet                                  | 44  |
|                                                                                | Hayır                                 | 231 |

#### **2.4.2. Nicel Veri Toplama Aracının Uygulanması ve Analizi**

Uygulamaya hazır hale getirilen “Özel Eğitim Uygulama Okulu DKAB Öğretim Programı Değerlendirme Anketi” formunun uygulanması için Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü aracılığıyla Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünden izin talep edilmiş (Ek-1) ve gelen izin yazısı (Ek-2) sonrasında anket uygulamasına geçilmiştir. Uygulama, araştırmacının bizzat kendisi tarafından organize edilmiştir. Ulaşılan evrene ilgili anket Google forms aracılığıyla tüm evren tarafından cevaplanması sağlanmıştır. Elde edilen veriler Microsoft Office Excel programı aracılığıyla SPSS’e aktarılmıştır. Veriler SPSS programından yararlanılarak yapılan istatistiksel analizinde alt problemler doğrultusunda bir sistematik benimsenmiştir. Alt problemlere cevap verilmeden önce betimsel istatistikler hesaplanmış ve dağılımın özellikleri ortaya konmuştur. Ardından her soruya ait frekans ve yüzde değerleri hesaplanıp tablolastırılmıştır ve burada elde edilen veriler, görüşme formunun hazırlanmasında ve bulgular bölümünde kullanılmıştır.

#### **2.4.3. Görüşme Formu**

DKAB öğretmenlerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde karşılaştıkları güçlüklerin çözümü için, ifade edilmesi zor olan sorulara cevap verilebileceği düşüncesiyle araştırmacının ikinci bölümünde nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir (Frankel - Devers, 2000’den aktaran Büyüköztürk vd., 2015: 240).

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirmektedir. Bu nedenle bu tür görüşmelerin yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmelerin avantajlarını ve dezavantajlarını içerdiği için nitel veri için bu görüşme tekniği tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd. (2015: 152). Bu teknikte analizlerin kolaylığı, görüşülen kişiye kendini ifade etme imkânı vermesi, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlaması gibi avantajları olmasıyla beraber; kontrolün kaybedilmesi, önemsiz konularda fazla zaman harcanması, görüşme yapılanlara belli standartlarda yaklaşılmadığından güvenilirliğin azalması gibi de dezavantajları bulunduğunu bilinmektedirler. Bu dezavantajlardan kurtulmak için standartlaştırılmış açık uçlu görüşme stratejisi belirlenmiştir. Platten (1987),

standartlaştırılmış açık uçlu görüşmenin, dikkatlice yazılmış ve belli bir sıraya konmuş bir dizi sorudan oluştuğunu ve her görüşülen bireye bu soruların aynı tarzda ve sırada sorulduğunu ifade etmektedir (Platton, 1987, s.112'den aktaran Yıldırım - Şimşek, 2013: 151). Yıldırım - Şimşek (2013)'te bu yaklaşımın bazı insanlardan daha yoğun ve çok; bazı insanlardan ise daha az sistematik ve yüzeysel bilgi edinilmesine yol açabilecek olan “görüşmeci yanlılığını ve öznelliğini” azalttığını ortaya koymuştur. Duruma göre anlık tavır ve esneklik önemli ölçüde sınırlanırken, aynı soruların sistematik bir sıra içinde bütün deneklere aynı sıra ile sorulması yoluyla görüşmeci etkisini ve öznel yargıları en aza indirdiği için, bu yaklaşımla elde edilen verilerin karşılaştırılması ve analizi daha kolay olmaktadır.

#### **2.4.4. Görüşme Formunun Hazırlanması ve Uygulanması**

Görüşme öncesinde araştırma ile ilgili standartlaştırılmış açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış, her bir sorunun içeriğini yansıtan promptlar (hatırlatıcılar) alan yazını taramasından elde edilen bilgiler ışığında geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu için, alanında uzman üç öğretim üyesinden görüş talep edilmiş, gelen değerlendirmeler sonucunda görüşme formuna son şekli verilmiş ve pilot çalışma için Rize ve Trabzon ilinde bulunan iki öğretmen ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Yapılan yüz yüze görüşmelerden sonra görüşme formu tekrar gözden geçirilmiş ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunun uygulanması için belirlenen örneklem grubundan ilgili kişilere ulaşılmıştır. Görüşme yapılacak öğretmenler, yine özel eğitim uygulama okullarında görev yapan DKAB ve özel eğitim öğretmenleri olduğu için ikinci bir izne ihtiyaç duyulmamıştır. Görüşme yapmak için belirlenen örneklem grubundaki DKAB ve özel eğitim öğretmenlerine verdikleri randevu tarihinde ulaşılmış, görüşmenin amacı ve gizliliği hakkında bilgi verilmiş ve kendisiyle görüşme yapmak için uygun ortam sağlanmıştır. Örneklem grubundaki öğretmenlerle içinde bulunulan imkân ve şartlara göre gerek yüz yüze görüşmelerle gerek telefonla ve bilgisayar yardımıyla uzaktan karşılıklı online ortam sağlanarak görüşmeler yapılmıştır. Görüşmenin başında araştırmaya katılan öğretmenleri tanıma amaçlı sabit seçenekli sorular sorulmuş, yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek-4) araştırmaya katılan tüm öğretmenlere aynı sıra

takip edilerek standartlaştırılmış açık uçlu görüşme stratejisi kullanılarak uygulanmıştır.

Örnekleme grubundaki görüşme yapılan öğretmenlerin Türkiye’deki yedi coğrafi bölgeden 14 farklı şehirdeki özel eğitim uygulama okulunda görev yapmasından dolayı iki öğretmen ile yüz yüze; diğerleri ile telefonla veya bilgisayar ortamında online olarak toplam 28 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan kişilere onam formu sunularak, araştırmanın amacının özel eğitim uygulama okullarında çalışan, bu alanı tanıyan öğretmenlerin görüşlerinin orta ve ağır zihin engelli bireyler ile otistik öğrencilere verilen din derslerinin sorunlarını çeşitli boyutlarıyla ortaya çıkaracağı düşüncesiyle olduğu bilgisi verilmiştir.

#### **2.4.5. Nitel Verilerin Analizi**

Nitel verilerin analizi süreci, “betimleme”, “sınıflama” ve “ilişkilendirme” şeklinde üç aşamada incelenmiştir Dey (1993). *Betimleme Aşamasında* araştırmacı, toplanan veriler kapsamlı bir şekilde tanımlamış ve bu şekilde okuyucunun; verilerin toplandığı ortama, verilerin ayrıntısına ve derinliğine, araştırmaya katılan bireylerin görüşlerine ve araştırma sürecine ilişkin bilgileri ilk elden edinmesini amaçlamıştır. *Sınıflama Aşamasında* veriler kodlanmış ve buna göre sınıflandırılmıştır. Böylece sınıflandırılan verilerin incelenmesi ve buna göre temaların oluşturulması daha kolay olması sağlanmıştır. *İlişkilendirme Aşamasında* ise, belirli temalar altında sınıflandırılan veriler ilişkilendirilmiş ve bu ilişkiler yorumlanmıştır (Aktaran Yıldırım - Şimşek, 2013: 255). Dey (1993)’in ifade ettiği veri analizi süreci şu aşamalarda gerçekleştirilmiştir:

Öncelikle görüşmelerde ses kaydı olarak kayıt altına alınan verilerin tamamı görüşülen her bir kişi için hazırlanan görüşme formuna aktarılmıştır. Mayring tarafından yazıya dökme işleminin çok zahmetli olmakla birlikte güçlü bir yorumlama için kaçınılmaz olduğu ifade edilmektedir (Mayring, 2011: 93). Bir saatlik bir görüşmenin yazılı forma aktarılması yaklaşık 8 saat sürmektedir (Neuman - Robson, 2012: 255). Ses kayıtlarının yazılı forma işlenmesi veri kaybını azaltmak için mümkün olduğu kadar çabuk yapılması tavsiye edilmektedir (Neuman - Robson, 2012: 256). Bu nedenle görüşme verileri mümkün olduğu kadar kısa sürede dinlenerek metin haline getirilmiş ve olası yanlış anlamaların önüne geçilmiş ve

anlaşılması güç kısımlar daha kolay deşifre edilebilmiştir. Verilerle ilgili yanlış anlaşılma ihtimali olan yerler telefon aracılığıyla görüşmecilerle iletişime geçilerek açıklığa kavuşturulmuştur.

Toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak için içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı bir biçimde düzenlemektir (Yıldırım - Şimşek, 2013). Bu işlem sonucunda kodlamalara ulaşılmaktadır ki, bu kodlama işlemi bazen bir sözcükle yapılabilirken bazen birkaç sözcükle birlikte yapılmıştır. Kodlar arasındaki bağların mantık ve muhakeme temelinde ortaya çıkarılması için verilerin birçok kez incelenmesi gerekmektedir (Ekiz, 2009: 74; Coleman - Unrau, 2005; Neuman - Robson, 2012). Kodlama araştırmacıya veri yığını ile baş etmede önemli kolaylıklar sağlamaktadır (Bilgin, 2006; Yıldırım - Şimşek, 2013; Kümbetoğlu, 2012).

Veri analizinin bir sonraki aşamasında veriler kodlara ve temalara göre düzenlenip tanımlanmıştır. Birinci aşamadaki ayrıntılı kodlama ve sonraki aşamada yapılan tematik kodlama sayesinde verilerin düzenlenebileceği bir sistem elde edilmiştir. Verilerin kodlanması sonucu tümevarımsal yöntemle ortaya çıkan temalar Tablo 6'da örnek olarak gösterilmiştir. Ardından üçüncü aşamada yapılan sisteme göre veriler düzenlenerek bu verileri tanımlayıp yorumlayabilmek mümkün hale gelmiştir (Yıldırım - Şimşek, 2013: 237-238). Ayrıca araştırmanın iç ve dış tutarlılığı için, temaların ve onların altında yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturmasına ve mevcut araştırmada ortaya çıkan verilerin bu temalar çerçevesinde anlamlı bir şekilde açıklanabilmesine dikkat edilmiştir.

Veri analizinin dördüncü aşamasında bulgular yorumlanmıştır. Önceki aşamalarda detaylı bir şekilde tanımlanan ve sunulan bulgular yorumlanarak sonuçlara ulaşılmıştır. Nitel araştırmalarda araştırmacı incelenen olguya ilişkin ilk elden deneyimlere sahip olduğu için onun yapacağı yorumlar önemlidir (Yıldırım - Şimşek, 2013: 237-238). Araştırmacı, bu nedenle neden-sonuç ilişkileri kurarak araştırmanın bu aşamasında elde edilen sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapmıştır. Ayrıca araştırmacının ilgileri, önyargı ve tercihleri verileri analiz ederken kendisini gösterecektir. Bu yüzden araştırmacının kişisel özellikleri ve ilgi

alanlarının etkisi verileri analiz ederken görülebilecektir (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 469).

**Tablo 6.** Verilerin Kodlanması Sonucu Oluşan Temalar ve Alt Temalar

| <b>TEMALAR</b>                                                                  | <b>Alt Temalar</b>                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| Dersin Okul Müfredatında Yer Almasıyla İlgili Olumlu Görüşler                   | Dersin öğretmenler tarafından önemsenmesi                                              |
|                                                                                 | Dersin ahlaki ve toplumsal boyut açısından gerekli görülmesi                           |
|                                                                                 | Dersin kültürümüzü ve değerlerimizi yansıtması                                         |
|                                                                                 | Öğrencilerin DKAB dersine duysal ve duyuşsal açıdan ihtiyaç duyması                    |
|                                                                                 | Dersin öğrenciler için hak olarak gerekli görülmesi                                    |
|                                                                                 | DKAB dersinin diğer dersleri desteklemesi                                              |
| Dersin Okul Müfredatında Yer Almasıyla İlgili Olumsuz Görüşler                  | Öğrencilerin dini yönden sorumlu olmadığı düşünülmesi                                  |
|                                                                                 | Öğrencilerin seviyesinin DKAB dersi için düşük olması ve konuların soyut olması        |
|                                                                                 | Öğretmenlerin daha önceki olumsuz yaşantıları                                          |
|                                                                                 | Yanıt verenlerin dini düşüncelerinin etkili olması                                     |
| Özel Eğitim Uygulama Okulunda DKAB Dersi Hiç Yer Almaması ile İlgili Görüşler   | Dersin eksikliği okul ortamında ve öğrenciler üzerinde çok büyük bir fark oluşturmazdı |
|                                                                                 | Dersin eksikliği dersi işleyen öğretmene göre bir fark oluşturur                       |
|                                                                                 | Dersin eksikliği öğrencilerin yanında aileleri de olumsuz etkiler                      |
|                                                                                 | DKAB dersinin olması din ve ahlak öğretimi işini profesyonel hale getiriyor            |
| Ünite Konularının Kademeler İçin Uygunluğuyla İlgili Olumlu Görüşler            | Öğrenme alanlarının öğrencilerin yaş seviyesine göre paralel ilerlemesi                |
|                                                                                 | Bazı öğrenme alanlarına ailede ve çevrede maruz kalıyor olmaları                       |
|                                                                                 | Davranış odaklı öğrenme alanların olması                                               |
|                                                                                 | Öğrenme alanlarını seçerken esnek davranabilme                                         |
|                                                                                 | Öğrenme alanlarının güncellenmiş olması                                                |
| Ünite Konularının Kademeler İçin Uygunluğuyla İlgili Olumsuz Görüşler           | Öğrenme alanlarını uygulamak için ortamın ya da şartların elverişli olmaması           |
|                                                                                 | Soyut öğrenme alanlarının daha çok yer alması                                          |
|                                                                                 | Öğrenme alanlarının öğretmenlerin istediği alanlardan oluşmaması                       |
|                                                                                 | Öğrencilerin engel durumlarının verilen kararı etkilemesi                              |
|                                                                                 | DKAB dersindeki bazı öğrenme alanlarının diğer derslerde yer alması                    |
|                                                                                 | Bazı öğrenme alanlarının günlük hayatta karşılığının olmaması                          |
| Dersin Okulun Amaçlarına Ulaşılmasına Katkı Sağlamasıyla İlgili Olumlu Görüşler | DKAB dersinin diğer dersleri desteklemesi                                              |
|                                                                                 | Öğrencilere olumlu davranışları kazandırmada etkili olması                             |
|                                                                                 | Dersin iyi insan olmayı öğretiyor olması                                               |
|                                                                                 | İfadeye katılım durumunun dersi işleyen öğretmene göre değişebileceği                  |
|                                                                                 | Dersin öğrencileri hayata hazırlaması                                                  |

**Tablo 6 (Devam).** Verilerin Kodlanması Sonucu Oluşan Temalar ve Alt Temalar

| TEMALAR                                                                                      | Alt Temalar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dersin Okulun Amaçlarına Ulaşılmasına Katkı Sağlamasıyla İlgili Olumsuz Görüşler             | DKAB öğretmenin özel eğitim konusundaki yetersizliği<br>DKAB dersi hedef/amaçlarının öğrenciye hitap etmemesi<br>Öğrencilerin engel durumları<br>Benzer kazanımların farklı derslerde olması<br>Derse karşı ön yargılı olunması                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Okulun Temel Amaçlarına Ulaşılması İçin Dersin Hedef/Amaçlarına İlişkin Değişiklik Önerileri | Mevcut hedef/amaçların yeterli görülmesi<br>DKAB hedef/amaçları somut ve uygulamaya yönelik olmalı<br>Farklı engel türlerine farklı müfredat olmalı<br>Hedef/davranış ifadeleri değiştirilmeli<br>Cinsel eğitim konularına yer verilmeli<br>Hedef/amaçlar oyunlaştırılarak eğlenceli hale getirilmeli<br>Ders saati artırılması gerekli<br>DKAB branş öğretmeni tedarik edilmeli<br>DKAB öğretmenlerin yeterliliğinin artırılmalı ve öğretmenlere materyal desteği sağlanmalı                                    |
| DKAB Öğretim Programının Öğrenci İhtiyaçlarını Karşılama ile İlgili Olumlu Görüşler          | DKAB müfredat programında çok farklı konu içeriklerinin olması<br>Verilen cevapta gözlenen kitlenin etkili olması<br>Aile ile iş birliği içinde olunması<br>DKAB ders içeriklerinin diğer dersleri desteklemesi<br>Ahlak ve değerler eğitim konularının gerekli görülmesi<br>Günlük hayatta ihtiyaç duyulan bazı konuların yer alması<br>Her öğrenciye yapılan BEP doğrultusunda içerik seçilmesi<br>Ülkenin gelişmiş bölgelerinde standart bir özel eğitim hizmetinin veriliyor olması                          |
| DKAB Öğretim Programının Öğrenci İhtiyaçlarını Karşılama ile İlgili Olumsuz Görüşler         | DKAB müfredat programında uygulamaya yönelik içerik eksikliği<br>Öğrenci ihtiyaçlarını tespit etmede yaşanan zorluklar<br>DKAB adının tam anlaşılamamış olması<br>Dersin kültür ve ahlak boyutunun görmezden gelinmesi<br>İçerikteki bilgilerin somutlaştırılamaması<br>İçerikteki bilgilerin basamaklandırarak anlatıma uygun olmaması<br>Öğrencilerin dini yönden sorumlu tutulmaması<br>Öğrencileri tanımadan masa başında içerik hazırlanması<br>Ülke genelinde standart bir özel eğitime geçilememiş olması |
| Öğrencilerin İhtiyaç Duyduğu DKAB Konularına İlişkin Görüşler                                | Sadece ahlak ve değerler eğitimine yer verilmeli<br>İbadet gibi uygulamalı-davranışsal konulara yer verilmeli<br>İçerik kademelere göre ayarlanıp başlıkların hepsine yer verilmeli<br>Kur'an-ı Kerim ve Hz. Muhammed'in Hayatı başlığı seçmeli ders olmalı<br>Bu başlıklardan öncelik sıralamasının olamayacağı için hepsine yer verilmeli<br>İman başlığı en soyut olduğu için en sonda yer almalı                                                                                                             |

**Tablo 6 (Devam).** Verilerin Kodlanması Sonucu Oluşan Temalar ve Alt Temalar

| <b>TEMALAR</b>                                                            | <b>Alt Temalar</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dersin Verimini Arttırmak İçin Ağırlık Verilmesi Gereken Öğrenme Alanı    | Psikomotor alana ağırlık verilmeli<br>Duyuşsal alana ağırlık verilmeli<br>Bilişsel alana ağırlık verilmeli<br>Üç alana da eşit ağırlık verilmeli                                                                                                                                                                                                                            |
| Ünite Konularının Kademelere Göre Belirlenmesiyle İlgili Olumlu Görüşler  | Özel eğitim uygulama okulunda sınıf kavramının olmaması<br>Öğrenci seviyelerinin birbirine uzak olması<br>Öğrencilere BEP yapılıyor olması<br>Her okulun öğrenci profilinin farklı olması                                                                                                                                                                                   |
| Ünite Konularının Kademelere Göre Belirlenmesiyle İlgili Olumsuz Görüşler | Öğretmenlerin DKAB programında netlik istemesi<br>Homojen sınıfların olması<br>Dört yıl boyunca aynı içeriğin çalışılmak istenmemesi<br>Sınıf kavramının terk edilmesi düşüncesi<br>Branş öğretmeninin yanlış uygulamaları sebebiyle ifadeye katılmama                                                                                                                      |
| Dersin EBA'daki İçeriklerinin Yeterliliği İle İlgili Olumsuz Görüşler     | Alt yapı eksikliğinden kaynaklı sebepler<br>Orta-ağır öğrencilere yönelik içerik eksikliği<br>EBA'nın orta-ağır öğrencilere hitap etmemesi<br>Öğrenci çeşitliliğine yönelik içerik eksikliği<br>DKAB branş öğretmeni eksikliği                                                                                                                                              |
| Dersin EBA'daki İçeriklerinin Yeterliliği İle İlgili Olumlu Görüşler      | Başka derslerde geçen etkinliklerin DKAB dersi için kullanılması<br>Ailenin de EBA kullanımına katılmış olması<br>IV. Sınıf uygulamalarının III. Kademe için kullanılmış olması<br>EBA'daki içeriklerin başka uygulamalar için yol gösterici olması                                                                                                                         |
| EBA'da Yer Alacak Etkinliklerin Özellikleri                               | EBA'da öğrencinin etkileşim kuracağı etkinlikler olmalı<br>Bilişsel-duyuşsal-psikomotor alana hitap eden etkinlikler olmalı<br>Öğrencinin ihtiyaçlarına ve engel türlerine yönelik olmalı<br>Adım adım ilerleyen etkinlikler olmalı<br>Dersi oyunlaştırarak işlemeye uygun etkinlikler olmalı                                                                               |
| Ders Kitabının Uygunluğuyla İlgili Olumsuz Görüşler                       | Yazının çok-resmin az olması<br>Öğrenci çeşitliliğinin fazla olması<br>Uygulama ve etkinliklerin az olması<br>Kitabın sadece bilişsel alana hitap etmesi<br>İçeriğin öğrencilere uygun olmaması<br>Kitabın kademelere göre hazırlanmış olması<br>Kitabı hazırlayan kitlenin öğrenci durumlarından habersiz olması<br>Kitap kavramının bu öğrenci grubu için işlevsiz olması |
| Ders Kitabının Uygunluğuyla İlgili Olumlu Görüşler                        | Şimdiye kadar dersin bir kitabı olmadığı için en azından bir kitabın var olması<br>Kitabın öğretmene rehberlik anlamında yol gösterici olması<br>Bazı konuların öğrencilere uygun olması<br>Kitabın okumaya ve dinlemeye yönelik bazı beceriler sunması                                                                                                                     |



**Tablo 6 (Devam).** Verilerin Kodlanması Sonucu Oluşan Temalar ve Alt Temalar

| <b>TEMALAR</b>                                | <b>Alt Temalar</b>                                                          |
|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Yeni Ders Kitabının Özellikleri               | Farklı engel türlerine farklı kitap olmalı                                  |
|                                               | Daha kaliteli ve daha fazla görsel kullanılmalı                             |
|                                               | Etkinlik sayısı arttırılmalı                                                |
|                                               | Daha fazla duyu organına hitap etmeli                                       |
|                                               | Gereksiz tekrara yer vermemeli                                              |
|                                               | Ders kitabı fasikül şeklinde hazırlanmalı                                   |
|                                               | Dijital ortama aktarılan bir kitap olmalı                                   |
|                                               | Akademik başarı gütmeyen bir kitap olmalı                                   |
|                                               | İhtiyaç duyulan konuların yer aldığı bir kitap olmalı                       |
|                                               | Baştan sona aynı olan kitap olmamalı                                        |
| Materyal Kullanımıyla İlgili Olumlu Görüşler  | Materyal kullanmak uzaktan eğitimle yüz yüze eğitim farkı gibi              |
|                                               | Materyal dersi soyut olmaktan çıkarıyor                                     |
|                                               | Materyal öğretmenden ziyade öğrencinin merkezde olmasını sağlıyor           |
|                                               | Materyal ifade etmek yerine direk yapma fırsatı sağlıyor                    |
|                                               | Materyal DKAB dersini diğer derslerden biri haline getiriyor                |
|                                               | Materyal derse karşı dikkat çekiyor-güdülenme sağlıyor                      |
|                                               | Materyal davranışların kalıcı olmasını sağlıyor                             |
|                                               | Materyal bilişsel-duyuşsal ve psikomotor alana hitap etmeye yardımcı oluyor |
|                                               | Materyal öğrencilerin öğrenme oranını arttırıp dersi keyifli hale getiriyor |
|                                               | Materyal aracılığıyla öğretilmeyecek konu ve öğrenemeyecek öğrenci olamaz   |
| Materyal Kullanımıyla İlgili Olumsuz Görüşler | Öğrenci seviyesinin çok düşük olması                                        |
|                                               | Materyal temininde yaşanan zorluk                                           |
|                                               | Derse karşı önyargı                                                         |
|                                               | Öğrenci durumlarının değişkenliği                                           |
|                                               | Materyalin amaca ve hedefe uygun seçilmeyişi                                |
|                                               | Haftalık ders saatinin az olması                                            |
|                                               | Öğrenci çeşitliliğinin fazla olması                                         |
|                                               | Dersin soyut ağırlıklı olması                                               |
| Dersle İlgili Materyallerin Yeterliliği       | Ders soyut olduğu için materyal bulunamıyor                                 |
|                                               | Materyal kullanımının derse giren öğretmenin branşına göre farklılaşması    |
|                                               | En temel materyal ders kitabı                                               |
|                                               | Ders kitabı yerine materyal desteği olmalı                                  |
|                                               | Materyal desteği için aile ile iletişim şart                                |
|                                               | Kapsamlı materyal tedariki için DKAB atölyeleri oluşturulmalı               |
|                                               | Öğrenci profiline uygun etkinlik-materyal hazırlanmalı                      |
|                                               | Akıllı tahta olmazsa olmaz                                                  |
|                                               | Materyal dijital olarak hazırlanmalı                                        |
|                                               | Materyal üretme öğretmenin yaratıcılığına kalmış bir durum                  |

**Tablo 6 (Devam).** Verilerin Kodlanması Sonucu Oluşan Temalar ve Alt Temalar

| <b>TEMALAR</b>                                                    | <b>Alt Temalar</b>                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| DKAB Branş Dersliği İle İlgili Olumlu Görüşler                    | Üç öğrenme alanına hitap edebilmek                                                 |
|                                                                   | Öğrencilerin hazır bulunuşluklarını ve güdülenmelerini arttırmak                   |
|                                                                   | Öğrencilere doğal öğrenme ortamı sağlaması                                         |
|                                                                   | DKAB öğretmeninin sınıftaki etkinliğini arttırmak                                  |
|                                                                   | Araç-gereç ve materyal anlamında öğretmene kolaylık sağlaması                      |
|                                                                   | DKAB dersinin kalıcılığını arttırmak                                               |
|                                                                   | Sınıf ortamının monotonluğundan kurtulmak için branş dersliğinin gerekli görülmesi |
|                                                                   | Öğrencilerin ortam değişikliğinden rahatsız olması                                 |
| DKAB Branş Dersliği İle İlgili Olumsuz Görüşler                   | DKAB dersinin soyut özellikte olması                                               |
|                                                                   | Ders saati süresinin yetersiz görülmesi                                            |
|                                                                   | Öğrenci seviyelerinin ağır olması                                                  |
|                                                                   | DKAB branş öğretmeninin bulunmaması                                                |
|                                                                   | DKAB dersinin öğrenciler için gereksiz görülmesi                                   |
|                                                                   | DKAB branş dersliği tecrübesi yaşanmamış olması                                    |
|                                                                   | Dini atmosferi oluşturacak bir yapıda olmalı                                       |
| İdeal Bir DKAB Branş Dersliğinin Özellikleri                      | Uygulamalı etkinliklerin yapılabileceği minyatür bir cami ortamı şeklinde olmalı   |
|                                                                   | Öğrencileri rahatlatacak bir yapıda olmalı                                         |
|                                                                   | Teknolojik açıdan donanımlı olmalı                                                 |
|                                                                   | Öğrencileri motive edecek özellikte olmalı                                         |
|                                                                   | İşi ehline bırakmalı                                                               |
| Branş Öğretmeni Tarafından İşlenen Dersle İlgili Olumlu Görüşler  | Sınıf öğretmeni ile DKAB öğretmeni arasında işbirliği olmalı                       |
|                                                                   | Özel eğitim öğretmeninin DKAB alanına yeterince hâkim olmaması                     |
|                                                                   | Özel Eğitim DKAB öğretmenliği alanı oluşturulmalı                                  |
|                                                                   | Branş öğretmeninin tüm öğrenme alanlarına hitap edebilmesi                         |
|                                                                   | Öğrencide farkındalık oluşturması açısından branş öğretmenin gerekli görülmesi     |
|                                                                   | DKAB dersinin gereksiz görülmesi                                                   |
| Branş Öğretmeni Tarafından İşlenen Dersle İlgili Olumsuz Görüşler | DKAB dersinin özel eğitim öğretmenin de anlatabileceği içeriklerden oluşması       |
|                                                                   | Branş öğretmenlerinin özel eğitim konusundaki yetersizlikleri                      |
|                                                                   | Öğrencilerin sınıf öğretmeninden başka öğretmeni kabul etmemesi                    |
|                                                                   | Haftalık ders saatinin yetersiz gelmesi                                            |
|                                                                   | DKAB dersinin sadece kültür ve ahlak boyutuyla düşünülmesi                         |
|                                                                   | Öğrenci düzeylerinin çok ağır olması                                               |
|                                                                   | DKAB öğretmeni tarafından işlenen dersin tecrübe edilmemiş olması                  |
|                                                                   |                                                                                    |

**Tablo 6 (Devam).** Verilerin Kodlanması Sonucu Oluşan Temalar ve Alt Temalar

| TEMALAR                                                     | Alt Temalar                                                            |
|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| DKAB Dersinin Haftalık Süresi                               | Öğrenci seviyesinin ağırlığı sebebiyle 1 saat olmalı                   |
|                                                             | Dersten verim alınamayacağı düşüncesi ile 1 saat olmalı                |
|                                                             | Bazı ders içeriklerinin diğer derslerde olması sebebiyle 1 saat olmalı |
|                                                             | Mevcut uygulamanın devam etmesini istedikleri için 1 saat olmalı       |
|                                                             | Dersin soyut özellikte olması sebebiyle 1 saat olmalı                  |
|                                                             | Diğer derslerin saatini azaltacağı için 1 saat olmalı                  |
|                                                             | Cevaplayanların branş farklılığından dolayı 1 saat olmalı              |
|                                                             | Diğer okullarla aynı olması gerektiği için 2 saat olmalı               |
|                                                             | Diğer branş dersleriyle eşit olması gerekçesiyle 2 saat olmalı         |
|                                                             | Öğretilen konuların pratiğini yapabilmek için 2 saat olmalı            |
|                                                             | Daha iyi imkânlarla 2 saat olmalı                                      |
|                                                             | Branş öğretmeninin varlığıyla 2 saat olmalı                            |
| DKAB Dersinin İşlevselliği Açısından Sınıf Başlangıç Düzeyi | Dersin soyut içeriklerden oluşması nedeniyle V. Sınıftan başlamalı     |
|                                                             | Branşlaşma II. Kademedan başladığı için V. Sınıftan başlamalı          |
|                                                             | Soyut düşünme becerisinin gelişimi açısından V. Sınıftan başlamalı     |
|                                                             | RAM tanılması nedeniyle V. Sınıftan başlamalı                          |
|                                                             | Önkoşul becerilerin tamamlanması için V. Sınıftan başlamalı            |
|                                                             | Sınıf kavramının önemli değil, DKAB dersi I. Sınıftan başlamalı        |
|                                                             |                                                                        |
| DKAB Dersinin İşlendiği Sınıftaki Öğrenci Sayısı?           | Sınıf yapısı değişken bir durum ve sayı belirtmek zor                  |
|                                                             | Sayı ne kadar az olursa o kadar iyi                                    |
|                                                             | 1 öğrenci ile ders işlemek çok zor                                     |
|                                                             | 2 veya 3 öğrenci ile ders işlemek ideal                                |
|                                                             | 4 veya 5 öğrenci ile ders işlemek ideal                                |
|                                                             | Üst sınır 8 yerine 6 öğrenci olmalı                                    |
|                                                             | 6 öğrenci ile ders işlemek uygundur                                    |
|                                                             | 8 öğrenci ile ders işlenebilir                                         |
|                                                             | Öğrenci sayısı kademeye göre farklı olmalı                             |
| Ölçme/Değerlendirmeye İlgili Olumsuz Görüşler               | Ölçme/Değerlendirmenin yapılamaması nedeniyle                          |
|                                                             | Öğrenci özelliklerinden dolayı                                         |
|                                                             | Ölçme değerlendirme yapamayıp kaynağı                                  |
|                                                             | Geleneksel yaklaşımlarla ölçme değerlendirme nedeniyle                 |
|                                                             | Pandemi koşulları nedeniyle                                            |
|                                                             | Günlük hayatta kullanılmayan içerikler nedeniyle                       |
| DKAB Dersi İçin İdeal Olan Ölçme/Değerlendirme              | Öğrenci özelliklerine göre çeşitlendirilmiş ölçme aracı olmalı         |
|                                                             | Öğrenme alanlarına uygun ölçme araçları olmalı                         |
|                                                             | Uzun sürelerde yapılan ölçme-değerlendirme olmalı                      |
|                                                             | Beceri ve kavram analizi formu kullanılarak yapılmalı                  |
|                                                             | Gözlem yöntemi kullanılarak yapılmalı                                  |
|                                                             | Teknolojik bir ölçme-değerlendirme olmalı                              |

**Tablo 6 (Devam).** Verilerin Kodlanması Sonucu Oluşan Temalar ve Alt Temalar

| TEMALAR                                                                                                | Alt Temalar                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| DKAB Dersi<br>Hedef/Amaçların %25’lik<br>Bir Bölümü<br>Gerçekleştirilebiliyor<br>Cevabına Ait Görüşler | Öğrenci özelliklerinden dolayı                                        |
|                                                                                                        | DKAB dersinin soyut özellikte olmasından dolayı                       |
|                                                                                                        | Pandemi koşulları nedeniyle                                           |
|                                                                                                        | Okul içindeki yanlış ve eksik uygulamalardan dolayı                   |
|                                                                                                        | DKAB branş öğretmeninin özel eğitim konusundaki yetersizliği          |
|                                                                                                        | DKAB branş öğretmeni ve derslik eksikliğinden dolayı                  |
|                                                                                                        | Öğretmen-aile iletişiminin eksikliğinden dolayı                       |
|                                                                                                        | Ders saati sayısının yetersiz olmasından kaynaklı                     |
| DKAB Dersinde %25’ten<br>Daha Fazla Kazanım<br>Sağlanması İçin Yapılması<br>Gerekenler                 | DKAB ders içeriği yeniden düzenlenmeli                                |
|                                                                                                        | DKAB öğretmenlerinin özel eğitim konusundaki yeterlikleri artırılmalı |
|                                                                                                        | Ders ile ilgili donanımsal özellikler artırılmalı                     |
|                                                                                                        | Branş dersliği sağlanmalı                                             |
|                                                                                                        | DKAB branş öğretmeni temin edilmeli                                   |
|                                                                                                        | İçerikte uygulamalı etkinliklere ağırlık verilmeli                    |
|                                                                                                        | Öğretmen-aile işbirliği artırılmalı                                   |
|                                                                                                        | DKAB-özel eğitim-rehber öğretmeni işbirliği sağlanmalı                |
|                                                                                                        | Haftalık ders saati sayısı artırılmalı                                |
|                                                                                                        | Öğrenci faktörü dışındaki eksikler giderilmeli                        |

### **3. BULGULAR, TARTIŞMA VE YORUMLAR**

Bu bölümde DKAB ve özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim uygulama okulu DKAB öğretim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutu gözetilerek hazırlanan değerlendirme anketine verdikleri cevaplar tablo halinde gösterilmiştir. Belirli sorularda ise DKAB öğretim programının yukarıda sayılan boyutları gözetilerek ve ankete verilen cevaplar değerlendirilerek hazırlanan görüşme formu aracılığıyla mülakatlar yapılmıştır. Ardından nitel yöntemin bir gereği olarak yapılan görüşmelerden elde edilen veriler belirli temalar altında işlenmiştir. Böylece nicel verilerden elde edilen tablodaki verilerle nitel verilerden elde edilen veriler ışığında yorumlanmıştır. Bu yorumlamalar olumlu görüş bildirenler ve olumsuz görüş bildirenler şeklinde kategorize edilmiş; bazı maddelerde ise mevcut durum analiz edilip üçüncü bir seçenek olarak ekstra neler yapılması gerektiği katılımcılara sorulmuştur. Bu bağlamda elde edilen veriler, DKAB öğretim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutu gözetilerek kategorize edilmiştir. Yine öğretim programının her boyutunun sonunda, elde edilen bulgular, ilgili literatürde yer alan benzer çalışmaların bulgularıyla karşılaştırılarak analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir.

#### **3.1. DKAB Öğretim Programının Hedef Boyutu**

Eğitim, uygulamalı bir bilim alanıdır. Bu nedenle eğitim problemlerine masa başında ve kâğıt üzerinde değil, problemin kaynağında, okulda ya da eğitim sisteminin bütününde çözüm aramak gerekir. Eğitim sisteminde ortaya çıkan problemlerin çözümü, bir ülkede izlenen Milli Eğitim politikasına, okuldaki öğrencinin davranışa dönüştürülmesi söz konusu olan programların geliştirilmesine bağlı bulunmaktadır (Varış, 1997: 24). Aynı zamanda eğitimde hedefler, öğretimi yönlendirmesi, öğrenme-öğretme işleminin yapılmasını ortaya koyması ve ölçmeye kılavuzluk etmesi açısından gereklidir. Araştırmanın bu bölümünde DKAB öğretim programının hedefleri ele alınırken, bu bakış açısıyla yaklaşılmış ve programın aksayan yönleri tespit edilerek çözüm üretilmeye çalışılmıştır.

**Tablo 7. Programın Hedeflerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Dağılımı**

| HEDEF                                                                                                                                                             | Kesinlikle Katılıyor |      | Katılıyor |      | Kararsızım |      | Katılmıyorum |      | Kesinlikle Katılmıyorum |      | N   | X    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|------|-----------|------|------------|------|--------------|------|-------------------------|------|-----|------|
|                                                                                                                                                                   | f                    | %    | f         | %    | f          | %    | f            | %    | f                       | %    |     |      |
| 1 Türk Milli Eğitiminin Temel Amaçları Göz Önünde Bulundurulduğunda DKAB Dersi Özel Eğitim Uygulama Okulu Müfredatında Yer Almalıdır                              | 58                   | 21,1 | 112       | 40,7 | 38         | 13,8 | 35           | 12,7 | 32                      | 11,6 | 275 | 3.47 |
| 2 DKAB Dersi Müfredat Programı; Güzel Ahlak, Sorumluluk vb. Değerlerin Öğrencilere Aktarılmasında Etkilidir                                                       | 71                   | 25,8 | 121       | 44,0 | 28         | 10,2 | 38           | 13,8 | 17                      | 6,2  | 275 | 3.69 |
| 3 DKAB Programı Öğrencilerin Dini İhtiyaçlarına Cevap Verebilecek Şekilde Hazırlanmıştır                                                                          | 19                   | 6,9  | 85        | 30,9 | 68         | 24,7 | 72           | 26,2 | 31                      | 11,3 | 275 | 2.96 |
| 4 DKAB Dersinin Amaçları, Teorik Bilgi Yerine Günlük Hayatta Kullanabilecek Bilgiler Yönünden Yeterlidir                                                          | 19                   | 6,9  | 114       | 41,5 | 52         | 18,9 | 70           | 25,5 | 20                      | 7,3  | 275 | 3.15 |
| 5 DKAB Öğretim Programında Amaçlar, Anlaşılır Bir Dille İfade Edilmiştir                                                                                          | 17                   | 6,2  | 150       | 54,5 | 44         | 16,0 | 52           | 18,9 | 12                      | 4,4  | 275 | 3.39 |
| 6 Öğrenme Alanları İle Kademeler Arasındaki Sayı Tutarlıdır                                                                                                       | 13                   | 4,7  | 132       | 48,0 | 68         | 24,7 | 54           | 19,6 | 8                       | 2,9  | 275 | 3.32 |
| 7 Özel Eğitim Uygulama Okulu DKAB Öğretim Programı, Öğrenme Alanları (Ünite Konuları), Hedef ve Davranış Sayıları Olarak I. Kademe İçin Uygunudur                 | 9                    | 3,3  | 107       | 38,9 | 53         | 19,3 | 82           | 29,8 | 24                      | 8,7  | 275 | 2.98 |
| 8 Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe DKAB Programı Öğrenme Alanları Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Alanlara Taksonomik Olarak Dengeli Bir Şekilde Dağılmıştır | 8                    | 2,9  | 110       | 40,0 | 68         | 24,7 | 72           | 26,2 | 17                      | 6,2  | 275 | 3.07 |

**Tablo 7 (Devam).** Programın Hedeflerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Dağılımı

| HEDEF |                                                                                                                                                                                                                    | Kesinlikle Katılıyorum |      | Katılıyorum |      | Kararsızım |      | Katılmıyorum |      | Kesinlikle Katılmıyorum |     | N   | X    |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|------|-------------|------|------------|------|--------------|------|-------------------------|-----|-----|------|
|       |                                                                                                                                                                                                                    | f                      | %    | f           | %    | f          | %    | f            | %    | f                       | %   |     |      |
| 9     | Özel Eğitim Uygulama Okulu DKAB Öğretim Programı, Öğrenme Alanları (Ünite Konuları), Hedef ve Hedef/Davranış Sayıları Olarak II. Kademe İçin Uygundur                                                              | 13                     | 4,7  | 130         | 47,3 | 61         | 22,2 | 56           | 20,4 | 15                      | 5,5 | 275 | 3.25 |
| 10    | II. Kademe DKAB Öğretim Programı Öğrenme Alanları Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Alanlara Taksonomik Olarak Dengeli Bir Şekilde Dağılmıştır                                                                      | 7                      | 2,5  | 134         | 48,7 | 58         | 21,1 | 67           | 24,4 | 9                       | 3,3 | 275 | 3.23 |
| 11    | III. Kademe DKAB Öğretim Programı, Öğrenme Alanları, Hedef ve Hedef Davranış Sayıları Bakımından Uygundur                                                                                                          | 10                     | 3,6  | 140         | 50,9 | 51         | 18,5 | 58           | 21,1 | 16                      | 5,8 | 275 | 3.25 |
| 12    | III. Kademe DKAB Öğretim Programı Öğrenme Alanları Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Alanlara Taksonomik Olarak Dengeli Bir Şekilde Dağılmıştır                                                                     | 11                     | 4,0  | 134         | 48,7 | 51         | 18,5 | 65           | 23,7 | 14                      | 5,1 | 275 | 3.23 |
| 13    | Özel Eğitim Uygulama Okulu DKAB Öğretim Programı, Öğrenme Alanları (Ünite Konuları), Hedef ve Hedef Davranış Sayıları Olarak I-II ve III. Kademe İçin Uygundur İfadesine Öğretmenlerin Katılım Durumu Ortalamaları | 11                     | 3,86 | 126         | 45,7 | 55         | 20,0 | 65           | 23,7 | 18                      | 6,6 | 275 | 3.16 |
| 14    | DKAB Dersi Hedef/Amaçları, Özel Eğitim Uygulama Okulunun Hedef/Amaçlarına Ulaşılmasına Katkı Sağlamaktadır                                                                                                         | 29                     | 10,5 | 122         | 44,4 | 45         | 16,4 | 61           | 22,2 | 18                      | 6,5 | 275 | 3.30 |

### 3.1.1. Dersin Okul Müfredatında Yer Almasıyla İlgili Genel Görüşler

“Türk Milli Eğitiminin Temel Amaçları Göz Önünde Bulundurulduğunda DKAB Dersi Özel Eğitim Uygulama Okulu Müfredatında Yer Almalıdır” ifadesine Tablo 7 ve 1. maddede görüldüğü üzere, 170 kişi (%61,8) katıldığı yönünde görüş bildirmektedir. Araştırmanın nitel bölümünde; buradaki sonuç paylaşılarak katılımcılara DKAB dersinin bu okul türünde varlığı ile ilgili genel görüşleri sorulmuş ve bütün öğretmenlerden cevap alınmıştır. Buna göre 22 öğretmen olumlu görüş bildirirken; 16 öğretmen olumsuz görüş bildirmiştir.

#### 3.1.1.1. Dersin Okul Müfredatında Yer Almasıyla İlgili Olumlu Görüşler

DKAB dersinin özel eğitim uygulama okulundaki varlığı ile ilgili olumlu görüş bildiren öğretmenlerin (22 öğretmen) görüşleri; *Dersin Öğretmenler Tarafından Önemsenmesi, Dersin Ahlaki ve Toplumsal Boyut Açısından Gerekli Görülmesi, Dersin Kültürümüzü ve Değerlerimizi Yansıtması, Öğrencilerin DKAB Dersine Duyusal ve Duyuşsal Açidan İhtiyaç Duyması, Dersin Öğrenciler İçin Hak Olarak Gerekli Görülmesi, DKAB Dersinin Diğer Dersleri Desteklediği* şeklinde temalar altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda irdelenmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden dördü (D1, D10, D11, Ö5), Müslüman bir ülkede yaşanılıyor olması, toplumun çoğunluğunun Müslüman olması, Müslümanların bu dine mensup olmasıyla çocukların da din hakkında bilgi sahibi olmasını istemesi sebebiyle *dersin öğretmenler tarafından önemsendiğini* belirtmiştir. Ayrıca mevcut iktidarın da bu konuda etkisinin olduğunu ve din dersinin genel eğitim sistemi içerisinde en üstte konumlandırıldığını iddia etmektedir. Bu konuda D1 zümre arkadaşlarının DKAB dersini gereğinden fazla önemsediklerini düşünürken, D10 okul bünyesinde dersin yer almasını diğer derslerde olmayan kazanımlara yer vermesinden dolayı olduğuna dayandırmaktadır. D11 ise, toplumsal olarak biraz daha din kültürüne düşkünlüğümüzün etkili olduğunu, din kültürü dersinin her alanda, bütün okullarda bulunması gerektiğini düşündükleri için bu cevabın verilmiş olduğunu belirtmektedir. Ö5 dersin önemsenmesini, hem Müslüman bir ülkede yaşandığı için hem de milli eğitimin temel amaçlarından eşitlik ilkesiyle ilgili olduğunu vurgulamaktadır.



Çalışma grubundaki öğretmenlerden beşi (D2, D5, D14, Ö1 ve Ö12), DKAB dersinin özel eğitim uygulama okulu müfredatında yer almasını, *ahlaki ve toplumsal boyut açısından gerekli görülmesine* dayandırmaktadır. D2, beş yıllık tecrübesinden yola çıkarak bu çocukların da sonuçta bir birey olduğunu, toplum içerisinde yaşadığını, bunların ibadet sorumlulukları olmadığını ama ahlaki boyutta hepimizin sorumlulukları olduğunu belirtmektedir. D5, dersin içeriğinde sadece dini boyutun olmadığını, içerikte aynı zamanda kültüre ve ahlaka yer verilmesinden dolayı dersin okul bünyesinde yer alması gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin toplum içinde daha çok yer alabilmeleri, yaşadıkları toplumu anlayabilmeleri ve topluma katılım sağlayabilmeleri için dersin gerekli olduğunu düşünmektedir. Yine çalışma grubundaki katılımcılardan olan Ö12, dinin sadece görüş olarak hayatımızda yer almadığını, gerçek hayatta da yaşanan bir değer olduğunu ve bu durumun öğrencilerin dikkatini ister istemez çektiğini, bu sebeple dersin okul müfredatında yer alması gerektiğini ifade etmektedir. D14 de Ö12 ile benzer düşünceleri paylaştığını ve dinin yaşadığımız hayatın içerisinde yer alması nedeniyle dersin okul bünyesinde olması gerektiğini dile getirmektedir. Ö1, dersin sadece dini bilgi içermediğini, ahlak ve davranış boyutlarının da olduğunu, bu nedenle DKAB'ın diğer derslerle bütünleştiğinden dolayı dersin okulda olması gerektiğini belirtmektedir.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden dördü (D3, D13, Ö7, Ö14), DKAB dersinin *yaşadığımız kültürü ve bazı değerlerimizi yansıtması açısından* dersin bu okul bünyesinde yer alması gerektiğini ifade etmektedir. D3, dersin inançlarımızı, kültürümüzü, değerlerimizi yansıtması dolayısıyla, çocukların duygu dünyasına da hitap etmesinin cevap verenleri etkilediğini düşünmektedir. D13, dersin sadece din boyutuyla değil kültür ve ahlak boyutu etkisiyle bazı değerlerimizi desteklediğini belirtmektedir. Ahlak olur, sevgi olur, yardımlaşma olur, dayanışma olur, bu tarz şeylerin çocuklara verilmesini düşündükleri için dersin okulda yer alması gerektiğini düşünmektedir. Ö7, dersin din boyutundan çok, kültür ve ahlak boyutuna vurgu yapmaktadır. Din kültürü dersi, Türk kültürünü, adet, gelenek, göreneklerini içerdiği ve bu ders amaç olarak genel ahlak kurallarını öğrencilere aşılama çalıştığı için bu dersin okulda işlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ö14 ise, dersin okulda bulunmasını iki temel etkene bağladığını, bir yandan %62'lik kısmın dini görüşü bu cevabı vermelerinde etkili olurken; öte yandan din kültürü

dersi kapsamında sadece din kavramlarının dışında değerler eğitimi, temizlik, sevgi, aile, iyilik yapma gibi konuların da yer alması, olumlu yönde cevap verilmesinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Mülakat yapılan öğretmenlerden üçü (D4, D12 ve Ö4), DKAB dersinin özel eğitim uygulama okulu müfredatında neden yer alması gerektiği ile ilgili olarak yöneltilen soruya, *öğrencilerin duygusal ve duyuşsal gelişimleri için* dersin gerekli olduğunu bildirmiştir. D4, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin davranışlarının değiştirilmesinin yanında duygusal gelişimlerinin sağlanmasının gerekli olduğunu, bu sebeple öğrencilerin bu derse duyuşsal açıdan ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir. D12, kendi okullarının diğer okullardan farklı olduğunu, okulun çoklu yetersizliğe sahip öğrencilerden oluştuğunu, buna rağmen öğrencilerde Allah, Peygamber, din ve maneviyat algısı olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan öğrenciler zihinsel açıdan ne kadar ağır olsa da öğrencilerde dini algı, dini bir duygu oluşabildiği için %62'lik kitlenin ifadeye katıldığını düşünmektedir. Ö4 ise öğrencilerin duyuşsal gelişimi açısından bu dersin I. ve II. Kademeden ziyade daha çok III. Kademe de yer alması gerektiğini bildirmektedir. Çünkü I. ve II. Kademe de öğrencilerin daha çok öz bakım ve günlük yaşam becerilerini öğrenmeye ihtiyaçları olduğunu; III. Kademe de öğrencilerin zihinleri ve duyguları geliştiğini, biraz daha bu konuları anlayabilecek kıvama ulaşarak, bu derse hazır hale geldiklerini düşünmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden üçü (D6, Ö11 ve Ö6), normal öğrencilerde olduğu gibi özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin de DKAB dersini almaları gerektiği, *öğrencilerin bu dersten hak olarak mahrum bırakılamayacaklarını* belirtmektedir. D6, bu dersin gerekliliğini öğrenciler için hak olarak görmenin yanında onların ve ailelerinin içinde bulundukları duruma uyum sağlamalarını ve onlara güven duygusu aşıladığını ifade etmektedir. Ö11, dersin din boyutunun öğrencilere kazandırılmasından ziyade, verilen din eğitimin istismara yol açmadan merkezi bir biçimde verilmesinin önemine dikkat çekerek, her öğrenciye belli bir standartta ve belli bir program dâhilinde verilmesinin daha faydalı, daha sağlıklı olduğunu düşünmektedir. Ö6, dersin bu öğrenciler için hak olmanın yanında dolaylı olarak ailelere içinde bulundukları duruma yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü kendilerine gelen velinin tamamen motivasyonu diplerde olduğunu, kendi

çocuğu ile artık ilgilenmekten bıkmış bir veli profiliyle karşılaştıklarını belirtmektedir. Bu anlamda hem psikolojik hem sosyal hem de akademik açıdan DKAB dersini faydalı bulduğunu belirtmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden üçü ise (Ö1, Ö2 ve Ö13), DKAB dersinin özel eğitim uygulama okulunda yer almasını, *diğer derslerde öğretilen bilgi ve becerileri desteklediği için* gerekli görmektedirler. Ö1, soyut olan konuların öğretilmesinde sıkıntı yaşadıklarını belirtmesine rağmen derslerin birbiriyle ilişkili olmasından dolayı din kültürü dersinde öğretilen konuların diğer dersleri desteklediğini düşünmektedir. Derslerin birbiriyle desteklenmesi ve kalıcılığı artırma noktasında çok önemli olduğundan, din kültürü dersinin müfredatta yer almasının etkili olduğunu belirtmektedir. Ö1 ile benzer yönde görüş bildiren Ö2, temizlik, toplumsal yaşam, sosyal hayatı düzenleyen kurallar gibi faktörlerde dersin içeriğinin diğer dersleri desteklediğine vurgu yaparak %62'nin bu cevabı verdiğini düşünmektedir. Üç kademe için değerlendirmede bulunduğu ifade eden Ö13, DKAB dersinde dinle ilgili ayrıntılı ve derinlemesine konular bulunmasının yanında diğer dersleri destekleyen; Ailem ve Ben, Aile Üzerinde Benim Görevlerim Nelerdir? Din ve Temizlik gibi konularda öğrencilerin hem öz bakım becerilerini hem günlük yaşam becerilerini desteklediğini düşünmektedir.

Bu başlıkta elde edilen bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin yarısından fazla (%62) kısmının DKAB dersinin bu okul türü ve öğrenci grubu için faydalı bulduğu görölmektedir. Literatüre bakıldığında bu yönde çalışmaların da olduğu belirlenmiştir. Nitekim Gün (2015)'ün araştırma sürecinden elde ettiğı izlenimlere göre, işitme engelli öğrencilerin öğrenmeye yönelik çok büyük bir ilgileri vardır. Özellikle DKAB dersinin bu öğrenciler için hayata bir anlam yükleme ve karşılaşılan güçlüklerin üstesinden gelme noktasında motive edici bir yönü bulunmaktadır. Bu öğrencilerin yalnızca işitme engelleri nedeniyle dini yükümlölüklerden muaf olduklarının düşünölemeyeceğı, bu anlamda onlara da dinin emirlerini, anlayabilecekleri en üst düzeyde vermek, din eğitimcilerinin önemli bir görev alanı olduğu, bu görevi gerektiğı gibi yerine getirebilmek için, öncelikle bu eğitim kurumlarındaki öğrencilere yönelik eğitim verebilecek şekilde yetiştirilmiş din eğitimcilerine ihtiyaç vardır.

Karaağaç (2013)'ın çalışmasını milli eğitimin temel ilkelerinden olan eşitlik bağlamında ele aldığımızda, normal okullarda yer alan DKAB dersinin özel eğitim başlığı taşıyan tüm okullarda da yer almalıdır. Karaağaç'a göre DKAB dersinin statüsü dersin örgün eğitim içerisinde zorunlu olarak okutulmaya başlatıldığı yıllarda hararetle tartışmalarla ele alınmış olup, günümüze kadar azalarak devam edegelmiştir. Zamanla DKAB dersinin statüsü ve din eğitiminin örgün eğitim içerisinde verilmesi geniş bir kitle tarafından kabul ve talep gördüğü anlaşılmıştır. Bu minvalde tartışma platformu yön değiştirmiş, tartışmanın harareti azalmış, tartışmanın yönü nasıl zorunlu bir din eğitimi şekline dönüşerek DKAB dersinin niteliği, içeriği, nasıl verildiği ve verilmesi gerektiği ile ilgili bir hal almıştır. Bu bağlamda özel eğitim uygulama okulunda DKAB dersinin varlığını tartışırken bu dersin bu okul türünde yer alıp almamasıyla ilgili değil, bu dersin en etkili, en verimli şekilde nasıl verileceği üzerinde olması gerektiği söylenebilir.

Karasu (2013)'ya göre engelli kimseler normal insanların sahip olduğu haklara sahip olmalıdır. Din eğitimi bu haklardan biridir. Engelli birey gelişim özellikleri itibarıyla diğer insanlardan farklı değildir. Sadece zamansal olarak öğrenmeleri farklılık arz etmektedir. Dolayısıyla bu kimseler normal insanlar gibi psikolojik, biyolojik, kültürel olarak din eğitime gereksinim duymaktadırlar. İhtiyaç duydukları bu din eğitimi gereksiniminin uzmanların eliyle verilmesi sağlıklı bir toplumun inşasına büyük katkı sağlar. Karasu'nun araştırması kapsamında görüşlerine müracaat edilen öğretmenler de engelli kimselere din eğitimin verilmesini gerektiğini ifade etmiştir. Buna ek olarak öğrencilere verilecek din eğitiminin onların günlük yaşamda ihtiyaç duydukları ve bağımsız yaşamalarına katkı sağlaması gerektirdiğini vurgulamıştır. Bu kapsamda engelli öğrenciler için din eğitiminin de dâhil olduğu özel eğitimin verilmesi önemlidir. Bütün bu çalışmalar göz önünde bulundurularak değerlendirildiğinde; DKAB dersinin özel eğitim uygulama okulunda yer almasıyla ilgili öğretmenlerin daha çok olumlu görüşlerinin olduğu ve DKAB dersinin öğrencilerin gelişimleri için gerekli ve yararlı olduğu sonucuna varılabilir.

### 3.1.1.2. Dersin Okul Müfredatında Yer Almasıyla İlgili Olumsuz Görüşler

Tablo 7 ve 1. maddede yer alan sonucun öğretmenler tarafından görüşme formu aracılığıyla değerlendirilmesi istenmiş ve bu değerlendirme sonucunda on beş öğretmen olumsuz görüş bildirmiştir. Elde edilen veriler; *Öğrencilerin Dini Yönden Sorumlu Olmadıkları, Öğrencilerin Seviyesinin DKAB Dersi İçin Düşük Olması ve Konuların Soyut Olması, Öğretmenlerin Daha Önceki Olumsuz Yaşantıları, Yanıt Verenlerin Dini Düşüncelerinin Etkili Olması* şeklinde temalar altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenlerden yedisi (D6, Ö2, D7, D11, D12, D13 ve D14), DKAB dersinin özel eğitim uygulama okulunda yer almaması ile ilgili olarak, *öğrencileri dini sorumluluk-mükellefiyet bağlamında* değerlendirmektedir. Bu başlıkta değerlendirmede bulunan D6, okuldaki öğretmenlerin ve idarecilerin öğrencilerin dinen mesuliyet altında olmadıklarına vurgu yaptıklarını belirtmektedir. Dolayısıyla bu çocukların ahirette hesaplarının olmadığı, zaten zihinsel engelli oldukları için bir hesaba çekilmeyeceklerini, bununla alakalı da bu derse gerek yok denildiğini belirtmektedir. DKAB dersini iki boyutlu ele alarak değerlendiren Ö2, dini boyutu için okul bünyesinde dersin gereksiz görüldüğünü belirtmektedir. D7, bazı dini ifadeler ve dini vecibelerimizi çocukların yapmasının uygun olmaması ve dinen aslında sorumlu olmamalarından dolayı katılımcıların dersi gerekli görmemiş olduklarını ifade etmektedir. D11 ise, dini sorumluluk için aklın ön planda tutulduğunu, bu sebeple bu öğrenci grubunda böyle bir sorumluluğun olmadığını ifade etmektedir. Dini sorumluluğun yanında dersin uygulamaya dönük olmamasına ve öğrencilere aktarılmasındaki zorluğa değinen D12, bu durumun dersin okulda yer almaması şeklinde yorumlanmasına neden olduğunu bildirmektedir. Aynı düşünceleri paylaşan D13 ve D14, DKAB dersi için öğrencilerin dini yönden yükümlü olmadıklarını savunmaktadır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden altı tanesi (D5, Ö4, Ö1, D10, D1 ve Ö12), DKAB dersinin özel eğitim uygulama okulunda yer almaması ile ilgili olarak; *hem konuların soyut özellikler içermesi hem de öğrenci seviyesinin soyut içerikli konuları anlayamayacak düzeyde olmasına* vurgu yapmaktadır. D5'e göre bu yanıtın

öğrenci potansiyelinden dolayı olduğunu, çünkü öğrenciler ne yazık ki temel kişisel becerilerini dahi geliştiremezken, hayata tutunmaları için yaşam becerilerini öğretmekte bile zorlanıyorken, daha soyut olan şeyleri öğretmenin elbette çok daha zor olduğunu düşünmektedir. Ö4'te sınıfta algılama düzeyinde çeşitli seviyelerde öğrenci bulunduğunu, orta, ağır ve çok ağır zihinsel engelli öğrencilerin aynı sınıfta bulunduğunu, bu anlamda sınıfta hafife yakın öğrenciyle beraber kişisel bakım becerilerini gerçekleştiremeyecek, bakıma muhtaç olan öğrencinin de var olduğunu belirtmektedir. Öğrenci düzeylerinin farklılığının ve değişkenliğinin DKAB dersinin okulda olmaması yönünde karar verilmesinde etkili olduğunu belirten katılımcılardan D8, ağır olan öğrencilerle istenirse de dersin işlenemediğini bildirmektedir. Ö1'e göre öğrencilerin seviyesinin gittikçe ağırlaştığı, dolayısıyla dersin kazanımlarını öğrenemeyecek öğrencilerin okulda çoğunlukta olduğunu ifade etmektedir.

Ö1 gibi öğrenci seviyelerinin giderek ağırlaştığı yönünde görüş bildiren D10'a göre bu durumun iki temel sebebi bulunmaktadır. Bunlardan birincisi OÇEM'lerin kapatılıyor olması; ikinci sebebi ise orta düzeyde olan öğrencilerin özel eğitim uygulama okullarından alınıp hafiflerin devam ettiği okullara yönlendirilmesidir. Dolayısıyla bu okullarda ağır ve çok ağır düzeyde olan öğrencilerin daha çok yer alıyor olması verilen cevapta etkili olmaktadır. Otizimli öğrencilerden geri dönüt alamadıklarını belirten D1, işlenen konunun ne kadarı öğrenilip öğrenilmediğini de bilemediklerini ifade etmektedir. Bunun yanında sınıfta öğretilmeye çalışılan konuların öğrencinin okul dışındaki hayatında ne kadar yer aldığını bilemedikleri için dersin okulda yer almaması gerektiği yönünde görüş bildirmektedir. Ö12'ye göre III. Kademedен ziyade I. ve II. Kademe konularının öğrencilerin özelliklerine uygun olmadığını, bu sebeple DKAB dersinin okul bünyesinde olmaması yönünde görüş bildirdiğini açıklamaktadır.

Katılımcıların, *öğrencilik yıllarından edindiği olumsuz tecrübeler nedeniyle* DKAB dersinin özel eğitim uygulama okulunda yer almaması gerektiğini dile getiren Ö8'e göre; dinin hayatımızda bulunma biçimi yani okul formunda din kültürü dersleri ile karşılaşmamız, oradaki beklentilerin etkili olduğunu, o yüzden katılımcıların dersi, bu okul türünde gereksiz bulduğunu belirtmektedir.

D4, DKAB dersinin okulun bünyesinde yer almamasının nedeni *ankete cevap verenlerin dini düşüncelerinin etkili olduğunu* ifade etmektedir. D4 öğretmen özel

eğitime ihtiyaı olan öğrencilerin hem duygusal hem bilişsel hem de davranışlarının değişiminin çok zor olduğunu, fakat bu dersin okul bünyesinde yer alıp almaması cevap verenlerin dünya görüşü ile ilgili olduğunu düşünmektedir. Dolayısıyla cevap verenlerin kendi dini inançlarının burada etkili olmaktadır.

Araştırmanın nicel bölümünde “DKAB Dersi Müfredat Programı; Güzel Ahlak, Sorumluluk vb. Değerlerin Öğrencilere Aktarılmasında Etkilidir” ifadesi ile ilgili Tablo 7 ve 2. maddedeki veriye göre, 192 kişi (%69,8) ifadeye katıldığını belirtmektedir. Bu katılım oranıyla en yüksek oranı almış olan bu madde, DKAB dersinin okul bünyesinde yer alması gerektiğine işaret eden 1. maddeye 170 kişi katılımı ve %61,8 oranla aslında bir gerekçe de sunmaktadır. Öte yandan öğretmenlerin “DKAB Programı Öğrencilerin Dini İhtiyaçlarına Cevap Verebilecek Şekilde Hazırlanmıştır” ifadesine katılma durumları Tablo 7 ve 3. maddedeki veriye göre incelendiğinde ise, 103 kişi (%37,5) ifadeye katılmadığını belirtmektedir. Tüm kitlenin dörtte birlik bölümü yani 68 (%24,7) katılımcı ise kararsız olduğunu belirtmektedir. Kararsızları da katılmayan gruba dahil ettiğimizde 171 kişi (%62,2) ile yarıdan fazla bir oranla DKAB öğretim programının öğrencilerin ihtiyaına cevap vermediği anlaşılmaktadır. Öyleyse DKAB, bu okul bünyesinde gerçekten var olması gereken bir ders olarak algılanırken, mevcut haliyle işlevsel olmayan bir ders izlenimi uyandırmaktadır. Bu yorumu Tablo 7’deki 4. madde de doğrulamaktadır. 4. maddede görüldüğü üzere, “DKAB Dersinin Amaçları, Teorik Bilgi Yerine Günlük Hayatta Kullanabilecek Bilgiler Yönünden Yeterlidir” ifadesine 133 kişi ile ve yarıdan az bir oranla (%48,4) katıldığını yönünde görüş bildirmektedir ( $X=3,15$ ). Bu noktadan hareketle DKAB dersinin daha işlevsel ve öğrencilerin fayda sağladığını bir ders olarak okul bünyesinde yer alabilmesi için hedef/amaçların öğrenci ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak güncellenmesi gerektiği söylenebilir. Literatüre baktığımızda elik (1999)’in çalışmasında öğrencilerin %82’si DKAB dersinin gerekli olduğunu ve muhakkak okunması gerektiğini, %10’u gerekli ancak değişmesi gerektiğini, %2 ise böyle bir derse gerek olmadığını belirtmiştir.

### 3.1.1.3. Özel Eğitim Uygulama Okulunda DKAB Dersinin Hiç Yer Almamasıyla İlgili Görüşler

Araştırmanın bu bölümünde, çalışma grubundaki öğretmenlere özel eğitim uygulama okulunda DKAB dersi hiç yer almasaydı, dersin eksikliği öğrenciler üzerinde ve okul ortamında nasıl bir durum ortaya çıkaracaktır diye sorulmuştur. Öğretmenlerin sunduğu gerekçeler; *Dersin Eksikliği Okul Ortamında ve Öğrenciler Üzerinde Çok Büyük Bir Fark Oluşturmazdı, Dersin Eksikliği Dersi İşleyen Öğretmene Göre Bir Fark Oluşturacağı, Dersin Eksikliği Öğrencilerin Yanında Aileleri De Olumsuz Etkileyeceği, DKAB Dersinin Olması Din ve Ahlak Öğretimi İşini Profesyonel Hale Getirdiği* şeklinde temalar altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda irdelenmektedir.

Görüşme yapılan iki öğretmen (D5 ve Ö6), özel eğitim uygulama okulunda *DKAB dersinin eksikliğinin öğrenciler üzerinde büyük bir farklılık olmayacağını* ifade etmektedir. DKAB öğretmeni olan D5, dersin okul bünyesinde olup olmamasıyla ilgili farklılığın hafif düzey öğrencilerin devam ettiği meslek okullarında belirgin olacağını, bu okul türünde herhangi bir fark olmayacağına işaret etmektedir. Ö6'ya göre bu dersin olup olmamasıyla oluşacak farkın öğrenci seviyesine göre değişebileceğini belirtirken, genel anlamda bu okul türünde herhangi bir farkın olmayacağını düşünmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden beşi (Ö2, D8, D14, D10, Ö10), *DKAB dersinin eksikliği, öğrenciler üzerinde dersi işleyen öğretmene göre bir farklılık oluşturacağını*, öğretmenin derse yaklaşım tarzının bu konuda belirleyici olacağını ifade etmektedir. Özel eğitim öğretmeni olan Ö2, DKAB dersinin olmamasının öğrenciler üzerindeki etkisini dersi işleyen öğretmene göre farklılık göstereceğini, kendisi yedi yıldır özel eğitim uygulama okulunda görev yapmasına rağmen henüz bir DKAB öğretmenine rastlamadığını, DKAB öğretmeni tarafından işlenen bir ders tecrübesi olsa bu durumun farklı şekilde gelişeceğini belirtmektedir. Ö2'in branş öğretmeni eksikliğinden kaynaklı açıklamalarından sonra branş öğretmeni olan D8'in açıklamaları Ö2 öğretmeninin vurguladığı eksikliği giderecek yönde idi. DKAB'ın kendisinden önce okulda boş geçen bir ders olarak anıldığını, kendisinin okula atandıktan sonra adına sahip çıkılan bir ders olarak anılmaya başlandığını



belirtmektedir. D14, derste öğrencilerden akademik bir başarı beklenmediğini veya dinin anlamı ve önemi üzerine ders işlenmediğini belirtmektedir. Dersin, öğrencileri topluma kazandırmada etkili olduğunu ve bu durumun dersi işleyen öğretmenin tavrına göre değişebileceğini vurgulamaktadır. Bir DKAB öğretmeni olan D10, ders için öğretmenlerin %90'a yakın bir oranda önyargılı olduğunu, bunu kendi sınıf içi etkinliklerle ve uygulamalarla bertaraf ettiğini ve bu durumun dersi işleyen öğretmenden öğretmene göre farklılaşabileceğini ifade etmektedir. 51-60 yaş aralığında olduğunu belirten Ö10, göreve başladığında bu dersin okul müfredatında olmadığını, sonradan okul müfredatına eklendiğini belirtmektedir. Dersin müfredata eklenmesi öncesinde ve sonrasında öğrenciler üzerinde belirli bir etkisinin olmadığını ve bunun sebebinin dersin branş öğretmeni olmamasına dayandırmaktadır.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden dördü (D6, D9, D12 ve D13), dersin okul ortamındaki yararının yanında ailelere de katkısının olduğunu, içinde bulundukları duruma uyum sağlamalarına yardımcı olduğunu ve *DKAB dersinin eksikliği öğrencilerin yanında aileleri de olumsuz etkileyeceğine* dikkat çekmektedir. Çok az bir süre özel eğitim uygulama okulu deneyimine sahip olduğunu belirten D6, dersin eksikliğin öğrencilerin yanında velilerin de bundan olumsuz etkileneceğini vurgulamaktadır. Birey olarak başımıza ne zaman ne geleceğini bilemeyeceğimize, dolayısıyla hepimizin birer engelli adayı olduğuna vurgu yapan D6, DKAB dersinin ve DKAB öğretmenin okul bünyesinde rehberlik yapma görevi bulunduğunu belirtmektedir. D6 ile aynı yönde görüş bildiren D9, DKAB dersinin ailelere de katkısı olduğunu dile getirmektedir. Engelli bireye sahip olmanın sanki onlar için bir eksiklik olduğu, utanılacak bir durummuş gibi algılamalarına sebebiyet verdiğini belirtmektedir. Bu durumda DKAB dersinin bu sürece yardımcı olduğunu, dersin eksiliğiyle bu konuların öğrenilmesinde zorluklar yaşanacağını ifade etmektedir. D12, dersin öğrencilerin rahatlmasına katkı sağlamasının yanında ailelerin de bunun eksikliğini hissedebileceğini vurgulamaktadır. Bu ders kapsamında öğrencilerle yapılan etkinlikleri, öğrencilerin çoğu fark etmese bile toplumsal olarak velilerde, çevre anlamında bunun eksikliğini hissedileceğini düşünmektedir. D13 ise, DKAB dersinin okul ortamındaki vurgusuna dikkat çekerek dersin eksikliği ile değerler eğitimi konusunun yetersiz kalacağını

düşünmektedir. Bu anlamda ailede verilen bazı değerlerin bu ders kapsamında desteklendiğini ve pekiştiğini düşünmektedir.

Mülakat yapılan öğretmenlerden üç tanesi (Ö11, Ö12 ve Ö13), DKAB dersinin okul müfredatında yer almasının, diğer derslerde yer almayan bazı kazanımların gerçekleştirilmesine katkı sağladığını, *din ve ahlak öğretimi işine bir standart kazandırdığını* ifade etmektedir. Ö11, DKAB içeriğinde yer alan bazı kazanımların diğer derslerde de yer aldığını, bu içeriklerin yalnızca DKAB dersinde olmadığını belirtmektedir. Fakat bu kazanımların belirli bir ders adı altında olmasının bazı avantajları olduğuna dikkat çekmektedir. Ö11 ile benzer düşünceleri paylaşan Ö12’de DKAB dersi olmasaydı benzer kazanımları diğer derslerin içine dağıtarak yine işleneceğini fakat böyle bir ders adı altında yer aldığına, bu konulara verilen önemin arttığını ifade etmektedir. Ö13 ise, DKAB dersinin sadece din boyutunun olmadığını, kültür ve ahlak boyutunun da bulunduğunu ve buradaki kazanımların diğer derslerin içerisinde de olabileceğini ama bu ders altında yer aldığı için din, kültür ve ahlak boyutlarında bir bütünlük olduğunu, o yüzden bu dersin kesinlikle bu okul türünde yer alması gerektiğini düşünmektedir.

Bilecik (2019) tarafından yapılan araştırmada, otizmlilerde din ve ahlak eğitiminin mümkün olmadığı ve DKAB derslerinin kaldırılmasına yönelik düşünce ve gözlemler yer almakla birlikte hiçbir öğretmenin din ve ahlak eğitimini bütün olarak reddettiği görülmemiştir. Buradan yola çıkılarak otizmlilerde din ve ahlak eğitiminin ve DKAB derslerinin meşruiyetine dair tartışmaların bir kenara bırakılarak otizmlili bireyin, otizm seviyesi, otizme eşlik eden başka problemlerinin olup olmadığı ve ihtiyaçları göz önüne alınmak suretiyle okulda DKAB dersleri, okul dışında çocuğuna din eğitimi vermek isteyen aileler için okul dışı ortamlarda otizmliler için din eğitime dair yöntem, teknik ve materyallerin geliştirilmesinin mevcut problemlere çözüm olabileceği ve otizmlili çocukların hayata katılmaları noktasında din ve ahlak içerikli konuların katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Akpınar (2017), diğer derslerden farklı olarak DKAB dersinin gerekliliği hususunda bazı öğrenci ve ailelerinin farklı yaklaşımları olduğunu belirlemiştir. Bazı veliler için din dersinin, sınav kaygısı gözetmeksizin çocuğun manevi ve ahlaki gelişimi yönünde ihmal edilmeyecek bir öneme haiz olduğu bilgisine ulaşmıştır. Velilerden bir kısmı, ahlak öğretiminin din dersinin bir parçası olduğunu kabul etmekle birlikte

müstakil bir ders olacak kadar ehemmiyetli olduğunu belirttiklerini, ahlak bilgisinin din dersinden ayrılması gerektiğini vurgulamıştır.

### **3.1.2. Öğrenme Alanlarının Kademeler İçin Uygunluğuyla İlgili Genel Görüşler**

“Özel Eğitim Uygulama Okulu DKAB Programı, Öğrenme Alanları (Ünite Konuları), Hedef ve Hedef Davranış Sayıları Olarak I-II ve III. Kademe İçin Uygundur” ifadesine Tablo 7 ve 13. maddede görüldüğü üzere, 83 kişi (%31) katılmadığı yönünde görüş bildirmektedir. Yine tüm kitlenin tam beşte birlik bölümü yani 55 (%20) katılımcı ise kararsız olduğunu belirtmektedir. Kararsızlar, katılmayanlar grubuna dâhil edildiğinde 140 kişi ve %51’lik bir oranla DKAB Programı, Öğrenme Alanları (Ünite Konuları), Hedef ve Hedef Davranış Sayıları Olarak I-II ve III. Kademe için uygun olmadığı anlaşılmaktadır. Araştırmanın nitel bölümünde Tablo 7 ve 13. maddede yer alan sonucun öğretmenler tarafından görüşme formu aracılığıyla değerlendirilmesi istenmiş ve bu değerlendirme sonucunda başlıktaki ifade için 11 öğretmen olumlu görüş bildirirken 17 öğretmen olumsuz görüş bildirmiştir.

#### **3.1.2.1. Öğrenme Alanlarının Kademeler İçin Uygunluğuyla İlgili**

##### **Olumlu Görüşler**

DKAB dersinin hedef ve hedef/davranış sayıları olarak I-II-III. Kademe için uygun olduğu yönünde görüş bildiren öğretmenlerin görüşleri; *Öğrenme Alanlarının Öğrencilerin Yaş Seviyesine Göre Paralel İlerlediği, Bazı Öğrenme Alanlarına Ailede ve Çevrede Maruz Kalıyor Olmaları, Davranış Odaklı Bazı Öğrenme Alanların Olması, Öğrenme Alanlarını Seçerken Esnek Davranabilme, Öğrenme Alanlarının Güncellenmiş Olması* şeklinde temalar altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda irdelenmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden dördü (D4, D9, D12 ve Ö13), *öğrenme alanlarının öğrencilerin yaş seviyesine paralel ilerlediği için* diğer öğretmenlerin ifadeye katıldıklarını belirtmektedir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenler öğrenme alanlarından örnekler vererek gerekçeler de sunmaktadır. Öğrencilerin yaş aralıkları ve ünite konularının özellikleri gözetilerek bir sıralama yapıldığını, katılan

öğretmenlerin cevaplarında bu durumun etkili olduğunu belirten D4'e göre; kademelerdeki yaş aralığıyla ünite konuların uygun olduğunu düşünmektedir. Öğrenme alanlarının kademelere göre özelden genele ve tüme varım ilkesi gözetilerek belirlendiğini ifade eden D9, başlıktaki ifadeye katılıyorum diyenlerin bunları göz önünde bulundurarak katıldıklarını düşünmektedir. D12 ve Ö13, Din ve Temizlik ünitesinden örnek vererek, ünitelerin kademelere göre sıralandığını, çocuklara öğretirken temiz nasıl olunur, temizliğin önemi nedir? Temizlik imandan gelir, Allah temiz olanları sever gibi, bunların sıralı bir şekilde gittiğini ve öğrenme amacına uygun bir şekilde sıralandığını, ifadeye katılıyorum diyenlerin bunu göz önüne aldıklarını belirtmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden D3, Tablo 7 ve 13. maddedeki ifadeye katılım için, *öğrencilerin bazı öğrenme alanlarına ailede ve çevrede maruz kalıyor olmalarını* gerekçe göstermektedir. Öğrencilerin okul dışındaki hayatında da milli ve dini bayramların, ezan, namaz, oruç vb. kavramların yer alması nedeniyle öğretmenlerin ifadeye katıldıklarını belirtmektedir.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden dördü (Ö3, Ö9, Ö11 ve D11), ifadeye katılım için, *bazı davranış odaklı öğrenme alanların olmasını* gerekçe olarak sunmaktadır. Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim gibi somut olarak gördükleri ve namaz gibi davranış olarak yapılan öğrenme alanlarından dolayı ifadeye katıldıklarını belirtmektedir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenler soyut olan Hz. Peygamber veya zekât gibi ünite konularından da örnekler vererek ifadeye katılıp katılmama hakkında farklı gerekçeler sunmaktadır. Özel eğitim öğretmeni olan ve III. Kademe görev yapan Ö3, orta-ağır grupta yer alan öğrenciler için Allah'ın varlığı gibi soyut olan ve ezbere dayalı diğer konuların öğretilmeyeceğini, hedef/amaçlarda davranışa yönelik olanların daha çok işlevsel olduğunu belirtmektedir. Diğer öğretmenlerin de bu konuyu göz önünde bulundurarak öğrenme alanlarının uygunluğu konusunda görüş bildirdiğini aktarmaktadır. Ö3 gibi Ö9'da özel eğitim öğretmeni ve III. Kademe de görev yapmaktadır. Ö9 öğretmen davranışa dönük olmayan bilginin öğrenciye bir faydası ve yararı olmadığını, ifadeye katılım yüzdesinin de aslında ünite konularının davranışa dönük olan ve olmayan şeklinde bunu yansıttığını ifade etmektedir. Ö11, öğrenme alanlarının soyut bilgilerden arındırılıp öğrencilerin günlük hayatta kullanabileceği ve davranışa dönük

olması gerektiğini vurgulamaktadır. D11, namaz, zekât ve Kuran-ı Kerim'den örnekler vererek öğrencinin gözüyle gördüğü ve davranış olarak yapabildiklerinin anlamlı olduğu, soyut olan konuların ise öğrenci için anlamsız olduğuna dikkat etmektedir.

Mülakat yapılan öğretmenlerden Ö5, *ünite konularını öğrencilerin seviyesine uygun olarak seçebildiklerini*, III. Kademe ders programlarına bakarak plan yapması gerekirken, II. Kademe ders programlarına bakarak BEP yapabildiğini, bu konuda esnek davranabildikleri için Tablo 7 ve 13. maddedeki ifadeye öğretmenlerin katıldıklarını belirtmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden D2, *öğrenme alanlarının son yapılan güncelleme ile kısmen öğrencilerin seviyesine uygun hale geldiğini* düşünmektedir. Ayrıca öğrenme alanlarına uygun hazırlanan resimlerin de farklı özellikte öğrenciler için kullanışlı olduğunu, okuma-yazma bilen ve bilmeyen öğrenciler için farklı etkinlikler olduğu için ifadeye katılımın olduğunu dile getirmektedir.

### **3.1.2.2. Öğrenme Alanlarının Kademeler İçin Uygunluğuyla İlgili**

#### **Olumsuz Görüşler**

Tablo 7 ve 13. maddede yer alan sonucun öğretmenler tarafından görüşme formu aracılığıyla değerlendirilmesi istenmiş ve bu değerlendirme sonucunda 17 öğretmen olumsuz görüş bildirmiştir. Bu görüşler; *Öğrenme Alanlarını Uygulamak İçin Ortamın ya da Şartların Elverişli Olmaması, Soyut Öğrenme Alanlarının Daha Çok Yer Alması, Öğrenme Alanlarının Öğretmenlerin İsteddiği Hedeflerden Oluşmaması, Öğrencilerin Engel Durumlarının Verilen Kararı Etkilemesi, DKAB Dersindeki Bazı Konuların Diğer Derslerde Yer Alması, Bazı Öğrenme Alanlarının Günlük Hayatta Karşılığının Olmaması* şeklinde temalar altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda irdelenmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden D6, Tablo 7 ve 13. maddedeki ifadeye katılmıyorum yönünde görüş bildirmekte ve *öğrenme alanlarını uygulamak ortamının ve şartların elverişli olmamasını* gerekçe göstermektedir. Öğrenme alanları içerisinde yer alan cami ziyaretini örnek göstererek, dersle ilgili hazır bulunuşluk, uygulamadaki eksikliklerden ve hatalardan kaynaklı bir dizi sorun

yaşadıklarını, kendisinin ve diğer öğretmenlerin bu gibi durumları yaşamalarından dolayı ifadeye katılmadıklarını belirtmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden üçü (D1, Ö4, Ö7), Tablo 7 ve 13. maddedeki ifadeye katılmaması ile ilgili olarak, *öğrenme alanlarının soyut olmasını* gerekçe göstermektedir. D1, öğrenci seviyelerinin bu soyut konuları anlamayacak düzeyde olduğunu, dolayısıyla öğrenme alanlarının olabildiğince somut olanlarına ağırlık verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. İman Esasları ve İslam'ın Şartları gibi çocuğun davranışına yönelik olmayan ve ezbere dayalı olan ünite konularının öğrencinin kavrayamayacağını vurgulamaktadır. İçinde bulunduğu eğitim sisteminin adının okul olduğunu fakat normal okullar gibi bilgi kazandırmaktan ziyade öğrencilerin kendi ihtiyaçlarını karşılamaları için eğitim yaptıklarını belirten Ö4, ünite konularının soyutluğuna dikkat çekmektedir. İfadeye katılmama sebebinin öğrenme alanlarının bütüncül düşünülmüş olabileceğini değinen Ö7, D1 gibi İslam'ın şartları ve İmanın Esaslarından örnek vererek soyut olan öğrenme alanlarının işlevsiz olduğunu, konuların öğrenciler tarafından anlaşılmadığını ve öğrenilmediğini vurgulamaktadır.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden üç tanesi (Ö8, Ö2 ve D8), Tablo 7 ve 13. maddede yer alan ifadeye katılmamasını; *öğrenme alanlarının öğretmenlerin istediği hedeflerden oluşmamasına* dayandırmaktadır. Ö8, bu konuda kendisinin kısa süre ve duaların olması gerektiğini belirterek diğer öğretmenlerin de olmasını istediği konuların eksikliğinden dolayı bu ifadeye katılmadıklarına dikkat çekmektedir. Olması gereken ünitelerin eksikliği yanında olmaması gereken ünitelerin varlığına da değinen Ö2, Dini Gün ve Geceler gibi öğrenme alanlarının öğrencilere hitap etmediğini belirtmektedir. D8 ise, hedef/amaçların çocuğun ilgisini çekebilecek düzeyde olmadığını, günlük yaşamda karşısına çıkmayan bir öğrenme alanının işlevsiz olduğunu belirtmektedir.

Mülakat yapılan öğretmenlerden beşi (Ö12, D5, Ö1, Ö6 ve D14), ilgili maddedeki ifadeye katılmamasını; *öğrencilerin engel ve zihin durumlarının öğrenme alanlarını öğrenemeyecek düzeyde olmasına* dayandırmaktadır. Ö12, ünitelerin öğrencilerin birçoğu için uygunken yine birçoğu için uygun olmayabileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla öğrencinin mevcut durumunun değişkenliğinin burada etkili olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerde zihin engelinin yanında çoklu

yetersizliğin de olduğuna değinen D5, öğrencilerde birden fazla hedef öğretmeye çalışmanın, onların zihin dünyalarının karıştırdığını ve öğrenmelerini zorlaştırdığını belirtmektedir. Verilen yaşam mücadelesinde, birkaç tane öğrenme alanından fazlasının bu öğrenciler için uygun olmadığına vurgu yapmaktadır. D5 gibi Ö1’de öğrenci düzeylerinin değişkenliğini sınıf içindeki öğrencilerden örnek vererek sekiz kişilik bir sınıfta bir veya iki öğrenci haricindekilerin seviyesinin DKAB dersi için uygun olmadığını belirtmektedir. Ö6, ünite konularının kendine göre uygun olduğunu fakat verilen cevap oranı nedeni ile getirdiği yorumda; öğrenci seviyelerinin bu konuda belirleyici etken olduğunu, aynı zamanda dersle ilgili donanım eksikliğinin bu durumu desteklediğine vurgu yapmaktadır. Ö6 gibi, yaşanan materyal ve donanım eksikliğine dikkat çekerek diğer öğrenci seviyesinin düşük ve ünite konularının soyut olması handikabının etkili materyal ve donanımla aşılabileceğini belirten D14, diğer öğretmenlerin düşüncelerinin öğrenci seviyelerinden kaynaklandığını belirtmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden Ö14, DKAB dersi öğrenme alanları (ünite konuları) eğitim uygulama okulu I-II ve III. Kademe içindir uygundur ifadesine katılmıyorum yönünde görüş belirtilmesi için, *DKAB dersi ünitelerinin bazısının diğer derslerin içeriğinde yer aldığını*, disiplinler arası yaklaşımla birkaç tane dersin aynı anda işlendiği için, bu derse ihtiyaç olmayabileceğine dikkat çekmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden üç tanesi (D10, Ö10 ve Ö9), DKAB dersi öğrenme alanları (ünite konuları) özel eğitim uygulama okulu I-II ve III. Kademe için uygundur ifadesine katılmıyorum yönünde görüş belirtmesini, *bazı ünitelerin günlük hayatta öğrenci için karşılığının olmamasını* gerekçe olarak sunmuştur. D10, bazı öğrenme alanlarının günlük yaşamda kullanılmayacak bilgiler ihtiva etmesi nedeniyle öğrencilerin bunu içselleştiremediklerini, dolayısıyla kavramların öğrenciler tarafından ezberlenmiş olmasının bir yararı olmadığını vurgulamaktadır. Aynı zamanda pratikte uygulanmayan bilgilerin teorikte öğrenilmesinin bir yararı ve faydası olmadığını da vurgulamaktadır. Ö9, ünite konularını somut ve soyut olma bağlamında değerlendirerek, soyut olan ünite konularının öğrenci tarafından içselleştirilemeyeceğine dikkat çekmektedir. Öğrencinin fiziksel olarak yaptığı bir davranışın anlamını ve önemini kavrayamayabileceğine vurgu yapan Ö9, namaz kılmayı öğrenen bir öğrencinin ne

için namaz kıldığını anlamlandıramayacağını düşünmektedir. Ö10'da ezbersel ve teorik bilginin günlük hayatta uygulama alanı olmadığı için öğrenci için bir anlam ifade etmediğini, İslam'ın Şartları ve İman Esasları gibi öğrenme alanını örnek vererek yaptığı açıklamayı gerekçelendirmektedir.

Araştırmanın nicel bölümündeki sonuçlardan Tablo 7 ve 6. maddedeki “Öğrenme Alanları İle Kademeler Arasındaki Sayı Tutarlıdır” ifadesi ile ilgili öğretim programı incelendiğinde I. Kademedede üç öğrenme alanı; II. Kademedede dört ve III. Kademedede beş öğrenme alanı yer almaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta 6. madde ile ilgili oranlardadır. 145 kişi ve %52,7'lik bir oranla anketi cevaplayanlar bu ifadeye katıldığını ifade etseler de, burada bir çelişki olduğu anlaşılmaktadır. Şöyle ki; DKAB dersi I. Kademedede sadece IV. Sınıfta verilirken üç öğrenme alanı bu kademe için uygun görülmektedir. II. Kademedede DKAB dersi V. Sınıftan VIII. Sınıfa kadar okutulmaktadır ve dört öğrenme alanına yer verilmektedir. III. Kademe DKAB dersi IX. Sınıftan XII. Sınıfa kadar okutulmaktadır ve beş öğrenme alanı uygun görülmektedir. Bu madde ile ilgili bilginin, anket formunda şekil ve tabloya yer verilerek açıklandığı göz önünde bulundurulduğunda cevap verenlerin bu maddeye rastgele cevap verdiği anlaşılmaktadır.

“DKAB Öğretim Programında Amaçlar, Anlaşılır Bir Dille İfade Edilmiştir.” ifadesi ile ilgili Tablo 7 ve 5. maddedeki veriye göre, 167 kişi (%60,7) ifadeye katıldığını belirtmektedir ( $X=3.39$ ). Buradaki sonuca göre hedef/amaçlar, uygulayıcı tarafından okunduğunda kolaylıkla anlaşıldığı söylenebilir.

“DKAB Programı Hedef ve Davranışları; Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Alanlara Taksonomik Olarak Dengeli Bir Şekilde Dağılmıştır” ifadesi ile ilgili olarak Tablo 7 ve 8-10-12. maddelerde görüldüğü üzere; öğretmenlerin tüm eğitim (I-II-III) kademelerinde hep kararsız oldukları belirlenmiştir. Bu bağlamda özel eğitim uygulama okulu DKAB dersi öğretim programında hedef-davranış sayıları ele alınacak olursa; I-II ve III. Eğitim Kademesi için bilişsel alanla ilgili hedef sayısı 54 olmasına karşın; duyuşsal alanda 23, psikomotor alanda yalnızca 8 kazanım yer almaktadır. Bu veriye göre amaç/hedeflerin öğrenme alanlarına daha dengeli bir şekilde dağıtılması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca programda bilişsel alan ile ilgili kazanım sayısının fazla olmasının nedeni, DKAB dersinin soyut ve teori ağırlıklı bir ders olmasıyla ilgili olabilir. Zihinsel engeli olan bir birey için, soyut



ağırlıklı olan bir derste bilişsel öğrenme alanından ziyade duyuşsal ve psikomotor alanlara ağırlık verilmesi, DKAB dersinden elde edilen faydayı arttıracakı düşünülmektedir. Nitekim Korkmaz (2022) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre, DKAB öğretim programında bilişsel alan ile ilgili hedeflere fazlasıyla yer verilmesine karşın; duyuşsal ve psikomotor alan ile ilgili hedeflerin miktarı sınırlıdır. Bilişsel hedefler bütün ünitelere yayılmışken duyuşsal ve psikomotor hedefler çoğunlukla “Ahlaki Davranışlar” ve “İbadetler” ünitelerinde yer almaktadır. Bu sonuçlar Gümüş (2018) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Gümüş, DKAB programının hedefleri üzerine yaptığı çalışmasında programda yer alan kazanımların %66’sının bilişsel, %27’sinin duyuşsal, %7’sinin psikomotor alandan oluştuğunu ifade etmiştir.

Yıldız (2021) ise, yeni programda yer alan toplam 125 kazanımın 103 tanesinin bilişsel, 22 tanesinin duyuşsal alana ait olduğunu ve kazanımların daha çok öğrencilerin hatırlama ve anlama düzeyindeki becerilere hitap ettiğini vurgulamaktadır. Bunun yanında Özdemir, Bacanlı ve Sözer (2007) çalışmalarında, Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretimin mevcut durumu ve mevcut durumda öncelikli problemlerin değerlendirmesini yaparak, okul öncesi eğitim ve ilköğretimin geliştirilmesi için çözüm önerileri sunmuştur. Araştırmacılar bu çalışmada okul öncesi eğitim programının bilişsel hedeflerle birlikte diğer gelişim alanlarına da oldukça ağırlık verildiğini, bu da çocuğun çok yönlü gelişiminin önemsendiğini belirterek bu araştırmanın bulgusunu desteklemiştir. Bu bağlamda özel eğitim uygulama okulu DKAB öğretim programının orta-ağır zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin gelişimlerini daha iyi desteklemesi için hedef/amaçların öğrenci ihtiyaçları gözetilerek güncellenmesi ve bilişsel alanın yanında duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarına dengeli bir şekilde dağıtılması gerektiği düşünülmektedir.

### **3.1.3. Dersin Okulun Amaçlarına Ulaşılmasına Katkı Sağlamasıyla İlgili Genel Görüşler**

“DKAB Dersi Hedef/Amaçları, Özel Eğitim Uygulama Okulunun Hedef/Amaçlarına Ulaşılmasına Katkı Sağlamaktadır” ifadesi ile ilgili Tablo 7 ve 14. maddedeki veriye göre, 151 kişi (%54,9) ifadeye katıldığını belirtmektedir.

Araştırmanın nitel bölümünde, 14. maddede yer alan sonucun öğretmenler tarafından görüşme formu aracılığıyla değerlendirilmesi istenmiş ve bütün öğretmenlerden cevap alınmıştır. Buna göre 21 öğretmen DKAB dersinin özel eğitim uygulama okulunun hedef/amaçlarına ulaşılmasına katkı sağladığı yönünde görüş bildirirken; 16 öğretmen katkı sağlamadığı yönünde görüş bildirmiştir.

### **3.1.3.1. Dersin Okulun Amaçlarına Ulaşılmasına Katkı Sağlamasıyla İlgili Olumlu Görüşler**

Başlıktaki ifadeye olumlu yönde görüş belirten öğretmenlerin görüşleri; *DKAB Dersinin Diğer Dersleri Desteklemesi, Öğrencilere Olumlu Davranışları Kazandırmada Etkili Olması, Dersin İyi İnsan Olmayı Öğretiyor Olması, İfadeye Katılım Durumu Dersi İşleyen Öğretmene Göre Değişebileceği, Dersin Öğrencileri Hayata Hazırladığı* şeklinde temalar altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda irdelenmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden sekiz tanesi (D1, D2, D7, Ö1, Ö4, Ö8, Ö12 ve Ö13), başlıktaki ifadeye katılmaları için, *DKAB dersinin diğer dersleri desteklediği*, derslerin birbirini tamamlamasıyla bir bütünlük oluştuğu ve dolayısıyla DKAB dersinin okulun amacına hizmet ettiği gerekçesini ileri sürmektedir. D1, bu derste öğrendikleriyle öğrencinin namaz kılmaya başlamayacağını fakat diğer derste öğrendikleri bilgileri destekleyeceğini, böylelikle hayata uyumunu arttıracığını savunmaktadır. DKAB dersinin okulun amacına hizmet etme derecesinde ayrıca ailenin etkili olduğuna da değinen D2, diğer derslerde ve ailede öğrenilen bazı bilgi ve becerileri DKAB dersinin desteklediğini, dolayısıyla ifadeye katılan öğretmenlerin derslerdeki hedeflerin birbirine paralellik gösterdiğini ifade etmektedir. D7, DKAB dersinin hedef/amaçları özel eğitim uygulama okulunun hedef/amaçlarına hizmet etme derecesinin, dersin içeriğindeki konulara göre değişebileceğini, öğrencinin kendi kişisel bakımı gibi konularda dersin okulun amacına daha çok hizmet ettiğini vurgulamaktadır. Ders için uygulamalı davranışlar ile farklı ünite konularından örnekler vererek DKAB dersinin okulun amacına hizmet ettiğini savunan Ö1, DKAB dersi ile diğer derslerin kazanımlarının değerler eğitimi ve ahlak başlığında örtüştüğünü dile getirmektedir. Ö4 ise, okulun genel müfredatı ile uyuşan amaç ve hedefler var olduğunu, diğer derslerde çalışmış oldukları

konuların DKAB dersinde de tekrarı olduğunu için ifadeye katıldığını ifade etmektedir. DKAB dersi hedef/amaçları özel eğitim uygulama okulunun hedef/amaçlarına hizmet etme oranını %50'lik-%60'lık bir değer olduğunu savunan Ö8, ayrıca düşüncesini matematik dersinden örnek vererek gerekçelendirmektedir. Kalıcılık için derslerin birbirini desteklemesi gerektiğine de değinen Ö8, matematik dersinde büyük-küçük, uzun-kısa, varlıklar arası ilişkileri öğrettiğinde, bunu bütün derslerde de kullandığını belirtmektedir. Ö12 ise, DKAB dersinin din boyutundan çok kültür ve ahlak boyutunun okulun amacına hizmet ettiğini savunmaktadır. Okul bünyesinde yer alan uygulama evinde öğrencinin gündelik yaşamında olması gereken becerileri öğretilebileceğine değinen Ö13, aynı zamanda dersler arasında birlik ve bütünlük olmasının öğrencinin genelleme yapmasını desteklediğini ve dersin okulun var olma amacına katkısını arttırdığını savunmaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenlerden beşi (D4, Ö2, Ö3, Ö7 ve D13), Tablo 7 ve 14. maddedeki ifadeye katılmasını; *DKAB dersinin öğrencilere olumlu davranışları kazandırmada etkili olduğuna dayandırmaktadır*. D4, özel eğitim uygulama okulunun öğrencilere akademik beceri kazandırmaktan ziyade problemleri davranışları azaltarak yeni ve olumlu davranışlar kazandırmak olduğunu belirterek ifadeye katılan öğretmenlerin bu gibi gerekçelerle katıldıklarına değinmektedir. Özel eğitimde bireysel eğitim yapmanın en temel esas olduğuna değinen Ö2, DKAB programındaki hedef/amaçların tamamının öğretilmesi gibi bir zorunluluk olmadığını, öğrencinin ihtiyacı ve yapabildiği beceri çerçevesinde hedef/amaçların alınabileceğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla DKAB dersinin bu anlamda öğrencilere katkısı olduğunu ve okulun hedef/amaçlarına ulaşılmasına yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Ö3 ise, DKAB dersinin bilgi odaklı hedef/amaçlardan ziyade, davranış odaklı olanlarının okulun amacına daha çok hizmet ettiğini düşünmektedir. Davranış odaklı hedeflerin öğrencinin hayatında daha işlevsel olduğunu belirten diğer katılımcı Ö7'dir. Öğrencinin bağımsız yaşamını DKAB dersinin de desteklediğini temizlik üzerinden değerlendiren Ö7, DKAB dersinin bu anlamda okulun amacına hizmet ettiğini savunmaktadır. Ö7'nin davranış odaklı açıklamasına ek olarak D13, DKAB dersinin somut olan hedef/amaçlarına vurgu yaparak, ifadeye katılanların gerekçeleri için somut hedeflerin daha işlevsel olduğunu belirterek somut içerikli hedeflerin programdaki oranının artırılması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden D6 ve Ö11, “DKAB dersinin hedef/amaçları, özel eğitim uygulama okulunun hedef/amaçlarına ulaşılmasına katkı sağlamaktadır” ifadesine katılma gerekçesi olarak, *DKAB dersinin öğrencilere iyi insan olmayı öğretiyor olmasını* gerekçe olarak sunmaktadır. D6, İslam’ın şartlarında yer alan emirleri birebir yerine getirmenin bu öğrenci grubu için pek mümkün olmadığını, İslam’ın iyi insan olabilme sanatı olduğunu, DKAB dersiyle öğrencilerin iyi insan olmasının hedeflendiğini savunmaktadır. Ö11, DKAB dersinin büyük ölçüde okulun hedef ve amaçlarına ulaşmaya katkıda bulunduğunu, bunun için Türk milli eğitiminin temel amaçlarını da gözeterek gerçekleştirdiğini düşünmektedir. Öğrencilerin gelişim özelliklerine değinerek, bunu sağlamanın kolay olmadığını ayrıca dikkat çeken Ö11, DKAB dersindeki hedef ve amaçlarla okulun amacının aynı olduğunu belirtmektedir. İyi insan yetiştirmek, örnek vatandaş olmalarını sağlamak, güzel ve ahlaklı konuşan/davranan, bunun gibi özelliklerle öğrencilerin okuldan mezun olması, okuldan sonraki hayatlarına bu şekilde devam etmelerinin okulda ve DKAB dersinde amaçlandığını vurgulamaktadır.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden üç tanesi (Ö5, D11 ve D14), DKAB dersi hedef/amaçları, özel eğitim uygulama okulunun hedef/amaçlarına ulaşılmasına katkı sağlama derecesini, *dersi işleyen öğretmenin tutumuna göre değişebileceğini*, dersi önemseyen, donanımlı ve tecrübeli bir öğretmenin bu konuda daha etkili ve verimli olduğunu düşünmektedir. Konu başlığı ile uygun olarak açıklamada bulunan Ö5, dersi ele alan öğretmenin önemsemesine bağlı olarak DKAB dersinin okulun amacına hizmet edip etmemesinin değişebileceğini ifade etmektedir. Her öğretmenin stilinin farklı olduğunu, her öğretmenin öğrenciye yaklaşımı, dersi önemsemesi, o dersin içeriğini öğrenciye farklı materyallerle vermesi, farklı sunum teknikleri kullanması bu dersin katkısını daha da değiştirdiğine dikkat çekmektedir. D11 ise, öğretmenin branşıyla ve özel eğitimle ilgili bilgi, beceri ve donanımına sahip olması, okulda DKAB branş öğretmenin olup olmaması gibi faktörlerin etkili olduğunu belirtmektedir. DKAB öğretmeni olan D14, sınıfta özel eğitim öğretmeni ile uyumun hem bu dersin başarısını arttırdığını hem de dersin, okulun var olma amacına daha iyi hizmet ettiğini düşünmektedir. Öğrencilerin engel/özür grubuna göre farklılıkların bulunduğunu, bu farklılıklara nasıl yaklaşılabileceğini belirlerken yine öğretmenler

arasında uyum ve iş birliğinin gözetilerek belirlenmesinin önemine dikkat çekmektedir.

Mülakat yapılan öğretmenlerden üç tanesi (D8, D9 ve D12), Tablo 7 ve 14. maddedeki ifadeye katılım için, *DKAB dersinin öğrencileri hayata hazırlıyor olmasını* gerekçe göstermektedir. D8, aslında okulun amacının akademik bir eğitimden ziyade öğrencilere kendi ayakları üzerinde durabileceği, hayatta bağımsız yaşayabileceği beceriler kazandırmak olduğunu söylemektedir. DKAB dersinin hedef/amaçlarının bu anlamda gözden geçirilip sadeleştirilmesi gerektiğini de vurgulayan D8, bunu sağlayabilmek için üç kademin programını harmanlayarak kendine özgü program oluşturduğunu ifade etmektedir. D8'in bu konudaki yorumu ise öğrenci özellikleri gözetlenerek kendi yaptığı program gibi mevcut öğretim programının daha işlevsel hale getirilmesi gerekmektedir. DKAB dersine değerler eğitimi açısından yaklaşan ve dersin bu anlamda okulun amacına hizmet ettiğini düşünen D9, dini bilgilerden ziyade öğrencinin bağımsız yaşamasını destekleyen hedef ve amaçların okulun var olma amacına daha iyi hizmet ettiğini savunmaktadır. D12, özel eğitim uygulama okulunun amacının akademik bir eğitim verip bir üst eğitime hazırlamadığını, dolayısıyla diğer branş dersleri gibi DKAB dersinin öğrencileri rahatlatıp rehabilite ettiğini, onları rahatlatma, özel durumlarına göre onlara yardımcı olma, yaşadığı hayata uyum sağlama, içinde bulunduğu duruma şükretme anlamında dersin, bu okulda da mutlaka yer alması gerektiğini savunmaktadır.

### **3.1.3.2. Dersin Okulun Amaçlarına Ulaşılmasına Katkı Sağlamasıyla İlgili Olumsuz Görüşler**

Tablo 7 ve 14. maddede yer alan sonucun öğretmenler tarafından görüşme formu aracılığıyla değerlendirilmesi istenmiş ve bu değerlendirme sonucunda 16 öğretmen olumsuz görüş bildirmiştir. DKAB dersi hedef/amaçları özel eğitim uygulama okulunun hedef/amaçlarına ulaşılmasına katkı sağlamamaktadır diyen öğretmenlerin görüşleri; *DKAB Öğretmeninin Özel Eğitim Konusundaki Eksikliği, DKAB Dersi Hedef/Amaçlarının Öğrenciye Hitap Etmemesi, Öğrencilerin Engel Durumları, Benzer Kazanımların Farklı Derslerde Olması, Derse Karşı Ön Yargılı*

*Olunması* şeklinde temalar altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda irdelenmektedir.

Branş öğretmeni olan D6 ve D11, Tablo 7 ve 14. maddedeki ifadeye katılmamalarının gerekçesi olarak, *DKAB öğretmenin özel eğitim konusundaki eksikliğine* dikkat çekip, branş öğretmenin özel eğitim konusundaki yanlış ve hatalı davranışlarından kaynaklandığını ileri sürmektedir. D6, kendi zümresinden meslektaşlarının özel eğitim konusundaki bilgi eksikliğinden kaynaklı sebeplerle öğretmenlerin bu konudaki yanlış uygulamaları olduğunu belirtmektedir. D11 ise, DKAB öğretmenin tecrübe ve bilgi eksikliğine değinerek, bu dersle ilgili okuldaki havayı değiştirecek bir katkı-tutum sergilemediğinden dolayı ifadeye katılımın olmadığını düşünmektedir.

DKAB dersi hedef/amaçları, özel eğitim uygulama okulunun hedef/amaçlarına ulaşılmasına katkı sağlamaktadır ifadesine olumsuz yönde görüş bildiren altı öğretmen (D7, D13, D14, Ö1, Ö10 ve Ö11), *DKAB dersi hedef/amaçlarının öğrenciye hitap etmemesini* gerekçe olarak sunmaktadır. D7, hedef/amaçlarda yer alan namaz ve surelerden örnek vererek öğrenciye hedef/amaçların hitap etmediğine dikkat çekmektedir. D13, bazı hedef/amaçların bilgiye/ezbere dayalı olması ve soyut kavramları içermesi nedeniyle öğretmenlerin görüşlerinin olumsuz olduğunu belirtmektedir. D14, normal okulda da görev yaptığını, böylelikle her iki okuldaki uygulamayı karşılaştırma imkanına sahip olduğunu belirtmektedir. Özel eğitim uygulama okulu ile ilgili materyal ve donanım eksikliğine dikkat çeken D14, DKAB dersi hedef/amaçlarının orta-ağır öğrencilerden ziyade hafif zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere daha çok hitap ettiğini iddia etmektedir. Ö1, okul bünyesinde yer alan öğrenci grubunun soyut kavramları anlamayacağını, DKAB dersinde yer alan soyut özellikte öğrenme alanlarından dolayı dersin öğrencilerde işlevsel olmadığını bildirmektedir. Özel eğitim uygulama okulunda öğrencilere bağımsız yaşam becerisi kazandırmanın temel amaç olduğunu, bu başlık özelinde DKAB dersinin bu temel amaca ne kadar hizmet ettiğinin sorgulanması gerektiğini bildiren Ö10, görev yaptığı okulun öğrenci profilinden örnekler vererek bu ifadeye katılım oranını yorumlamaktadır. Ö11’de görev yaptığı okuldaki öğrenci profilinden örnekler vererek öğrenci ihtiyaçlarına vurgu

yapmaktadır. Ayrıca haftalık ders saatine değinerek öğretmenlerin ifadeye katılmama durumlarını öğrenci çeşitliliği ve haftalık ders saati üzerinden gerekçe sunmaktadır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden beşi (D2, D5, Ö7, Ö9 ve D10), “DKAB Dersi Hedef/Amaçları, Özel Eğitim Uygulama Okulunun Hedef/Amaçlarına Ulaşılmasına Katkı Sağlamaktadır” ifadesine olumsuz yönde görüş bildirmesinin gerekçesini, *öğrencilerin engel durumları* ile ilgili olduğunu öne sürmektedir. Başlığa uygun gerekçe olarak özel eğitim öğrencilerinin içinde bulunduğu durumdan dolayı DKAB dersinin kazanımlarından daha öncelikli derslerin kazanımlarına ihtiyacı olduğunu belirten D2, okul bünyesindeki öğrencilerin değişik alanlarda yetişmesi, daha farklı kazanımları kazanmasını istediklerinden, katılımcıların ifadeye olumsuz yanıt verdiklerini düşünmektedir. D5 de öğrenci özelliklerinden örnekler vererek ifadeye katılımın bu kadar yüksek oranda çıkmasını öğrencinin çeşitliliğinden, öğrenci farklılığından kaynaklandığını belirtmektedir. Ö7, dersin din, kültür ve ahlak olmak üzere üç boyuttan oluştuğunu, ifadeye katılımın din boyutundan kaynaklı olduğuna dikkat çekmektedir. Okul bünyesinde farklı özellikte öğrenciler bulunduğunu, verilen cevabın ortadan ziyade ağır ve çok ağır öğrenci grubu için verilmiş olabileceğini düşünen Ö9, öğrencilerin dini yönden sorumlu olmadıklarını belirtmektedir. Dolayısıyla birtakım vücutla ilgili, fiziksel ihtiyaçlarla ilgili veya fiziksel gelişimle ilgili maddelerin dışındaki konuların bu öğrenciler için öğretmenlerin çok da gerekli bulmadıklarını belirtmektedir. D10, DKAB dersinin okulun var olma amacına katkı sağlamamasını, okulda bulunan farklı öğrenci grubundan kaynaklandığını, verilen cevapta ağır ve çok ağır düzeyde olan öğrencilerin okullarında çalışanların bu cevabı verdiğini vurgulamaktadır.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden D3 ve Ö2, Tablo 7 ve 14. maddedeki ifadeye katılmama gerekçesinin; *DKAB dersinin eğitim uygulama okulu bünyesinde yer almasına karşı önyargıların etkili olduğunu* düşünmektedir. Görev yaptığı okul bünyesinde DKAB dersine karşı bir önyargı bulunduğunu, ders içindeki farklı uygulama ve etkinliklerle öğrenci başarısındaki değişimle birlikte bu önyargının değiştiğini vurgulayan D3, derse karşı olan bu önyargının DKAB öğretmenin etkili uygulamalarla kırması gerektiğini düşünmektedir. Ö2, din deyince sadece insanların aklına namaz kılmak, oruç tutmak gibi dini ritüeller geldiğini, DKAB dersinin içeriğine bakılmaksızın insanların

zihninde dini ibadetleri çağrıştırdığı için bu okul bünyesinde dersin yer almaması gerektiğini düşünmektedir.

Mülakat yapılan öğretmenlerden Ö12, *DKAB dersi kazanımlarının diğer derslerde yer aldığı için* Tablo 7 ve 14. maddedeki ifadeye katılımın olumsuz yönde olduğunu savunmaktadır. DKAB dersinde yer alan bazı kazanımların bağımsız yaşam becerileri, iletişim becerileri, beslenme ve sağlık gibi derslerde yer aldığı için, ifadeye katılımın olumsuz yönde olduğunu düşünmektedir.

### **3.1.3.3. Okulun Temel Amaçlarına Ulaşılması İçin Dersin**

#### **Hedef/Amaçlarına İlişkin Değişiklik Önerileri**

Bu başlıkta DKAB dersinin özel eğitim uygulama okuluna daha iyi hizmet etmesi için hedef ve amaçlarda ne gibi değişiklikler önerirsiniz sorusuyla öğretmenlerin bu konudaki düşünceleri ele alınmıştır. Elde edilen bulgular; *Mevcut Hedef/Amaçların Yeterli Görülmesi, DKAB Hedef/Amaçlarının Somut ve Uygulamaya Yönelik Olmalı, Farklı Engel Türlerine Farklı Müfredat Olmalı, Hedef/Davranış İfadeleri Değiştirilmeli, Cinsel Eğitim Konularına Yer Verilmeli, Hedef/Amaçlar Oyunlaştırılarak Eğlenceli Hale Getirilmeli, Ders Saatinin Artırılması Gerekli, Branş Öğretmeni Tedarik Edilmeli, DKAB Öğretmenlerin Yeterliliğinin Arttırılmalı ve Materyal Desteği Sağlanmalı* şeklinde temalar altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda irdelenmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden iki tanesi (D2 ve Ö11), DKAB Dersinin Özel Eğitim Uygulama Okuluna Daha İyi Hizmet Etmesi İçin Hedef ve Amaçlarda Ne Gibi Değişiklikler Önerirsiniz? Sorusuna, *şu anki mevcut programın yeterli ve uygun olduğunu* belirtmiştir. DKAB öğretmeni olan D2, beş yıldır bu okulda görev yaptığını, dolayısıyla eski program ve olmayan ders kitabıyla yeni programı ve kitabı karşılaştırma imkânı olduğunu belirtmektedir. Genel anlamda yeni programdan memnun olduğunu söyleyen D2, hazırlanan müfredatta herhangi bir değişiklik istemediğini belirtmektedir. Amaçların basitten karmaşığa doğru ilerlediği ve öğrencinin seviyesine uygun amaç seçilebildiği için, mevcut müfredatın uygun olduğunu düşünen Ö11'e göre; mevcut programın revize edilip, değiştirilmesi gerektiğini düşünmemektedir.



Görüşme yapılan öğretmenlerden beş tanesi (D1, D4, D5, Ö8 ve Ö14), başlıktaki ifade için öneri olarak, DKAB dersinin hedef/amaçlarının soyut ve teorik bilgiden ziyade, *somut ve uygulamaya yönelik olması gerektiğini* savunmaktadır. D1, öğrencilerle toplu ders yapılamadığını ve soyut içerikle ders işlemenin bu öğrenci grubuyla işlevsel olmadığını belirtmektedir. D4, I. Kademe için somut ve uygulamaya dönük hedef/amaçların olması gerektiğini belirtmektedir. Özellikle Dini İfadeler ve Kavramlar; Besmele, Kelime-i Şehadet, Kelime-i Tevhit, Selamlaşma gibi amaçların uygulamalı bir şekilde yapılması, amaçların biraz daha gerçekleşmesinde katkı sağlayacağı için amaçların bu yönde biraz daha revize edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Yaş grubu ve gelişim özellikleri dikkate alındığında Dine İlişkin Bazı Kavram ve İfadeler, Allah'ı, Hz. Muhammed (S.A.V.)'i ve Kur'an-ı Kerim'i Tanıyalım gibi öğrenme alanlarının olduğunu sorguladığımızda D4'ün beklentisinin yerinde olduğu varsayılabilir. Öğrencilere soyut ve sözel içeriklerin öğretilemediğini deneyimlerine dayanarak anlatan D5, Hac konusu örneği üzerinden somutluk ve uygulanabilirlik temasına vurgu yaparak, öğretilen konuların yaparak ve yaşayarak anlatılması gerektiğini belirtmektedir. Ö8, amaçların birazcık daha hayata yönelik olması gerektiğini belirterek, hayatta kullanılacak olanların dışındaki amaçların çıkarılmasını önermektedir. Özel eğitim branşından olan Ö14, amaçların ezberden çok çocukların gerçek hayatta işlerine yarayabilecek, kullanabilecekleri beceriler olmasının daha işlevsel olduğunu belirtmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden ikisi (D6 ve D9), DKAB dersinin özel eğitim uygulama okuluna daha iyi hizmet etmesi için, *farklı engel türlerine farklı müfredat hazırlanması* gerektiğine dikkat çekerek tek bir müfredatın, farklı engel türleri için işlevsel olmadığını vurgulamaktadır. D6, DKAB müfredatının sanki tek bir engel türü söz konusu imiş gibi hazırlandığını, sınıfındaki görme sorunu yaşayan iki öğrencinin bile görme dereceleri farklı olduğu için sorun yaşadığını belirtmektedir. Dolayısıyla farklı engel türleri için farklı müfredat olması, materyal ve donanım anlamında da bu farklılığın zenginleştirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. D6'nın görüşünü destekler nitelikte açıklamada bulunan D9, hazırlanan müfredatın I-II ve III. Kademe şeklinde değil, okul bünyesinde yer alan engel türleri göz önünde bulundurularak sınıflandırılarak hazırlanması gerektiğine dair açıklama yapmaktadır.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden D7, DKAB dersinin özel eğitim uygulama okuluna daha iyi hizmet etmesi için, hedef ve amaçlarda ne gibi değişiklikler önerirsiniz sorusuna, *hedef/davranış ifadelerinin değiştirilmesi gerektiğini* bildirmektedir. Farklı engel türleri için aynı hedef/amaç ifadelerinin kullanılmaması gerektiğini belirten D7, -söyler, -ifade eder, -yapar, -karşılık verir gibi eylem bildiren amaç ifadelerinin her öğrenciye hitap etmediğine dikkat çekmektedir. Dolayısıyla hedef ifadelerinin bu ihtiyacı karşılayacak yönde çeşitlendirilmelidir.

Mülakat yapılan öğretmenlerden Ö10, başlıktaki ifade için öneri olarak, öğrencilerin içinde bulunduğu durumdan dolayı cinsiyet kavramının bilincinde olmadığını, öğrencilerin cinsiyet ve mahremiyet kavramlarını geliştirebilmesi için hedef/amaçlarda *cinsel eğitim konularına yer verilmesi gerektiğini* düşünmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden dört tanesi (D12, D14, Ö7 ve Ö13), DKAB dersinin özel eğitim uygulama okuluna daha iyi hizmet etmesi için, *hedef/amaçların oyunlaştırılarak eğlenceli hale getirilmesini gerektiğini* belirtmektedir. D12, okulda çok bir geçmişinin olmadığını fakat çalıştığı dört yıl boyunca edindiği tecrübeler ve mesai arkadaşlarıyla yaptığı müzakereler neticesinde birden çok duyu organına hitap eden hedef/amaçların yer almasının bu öğrenci grubu için daha yararlı olduğunu vurgulamaktadır. Müfredatın etkinlik ağırlıklı olması gerektiğini, bu öğrenci grubu için de seviyeye uygun etkinliklerin bulunamadığından şikâyet eden D14, öğrenci seviyesine uygun hedef/amaçlar seçilip, seçilen hedef/amaçların etkinliklerle zenginleştirildiğinde öğrenilenlerin daha kalıcı olacağını vurgulamaktadır. Ö7, bilgi aktarımına dayanan hedef/amaçların özel eğitim uygulama okulu bünyesinde yer alan öğrenci grubu için işe yarar olmadığını ifade ederken; Ö13, müfredatın I. Kademedен-III. Kademeye, somuttan-soyuta hiyerarşik sıralandığını düşünürken hedef/amaçlarda yapılacak revizyonda, oyun ve etkinliklerle zenginleştirilmiş bir dersin daha yararlı olacağına dikkat çekmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden D3, DKAB Dersinin Özel Eğitim Uygulama Okuluna Daha İyi Hizmet Etmesi İçin Hedef ve Amaçlarda Ne Gibi Değişiklikler Önerirsiniz? Sorusuna, hedef ve amaçlardan ziyade *haftalık ders saatine vurgu yaparak*, hedef/amaçların gerçekleştirilmesi konusunda zaman vurgusunun önemine değinmektedir. Bu anlamda haftalık ders saatinin arttırılması,

DKAB dersinin öğrenciler üzerindeki etkisinin ve kalıcılığının artacağı düşünülmektedir. Ö4'e göre, özel eğitim uygulama okulunda kadrolu ve kalıcı DKAB öğretmeni temin edilirse, DKAB dersinin okul bünyesindeki işlevselliğinin artacağını savunmaktadır.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden Ö4, başlıktaki ifade için öneri olarak; hedef/amaçları tartışmadan önce *DKAB branş öğretmeni temin edilmesi gerektiğini* belirtmektedir. Okulda beş yıldır görev yaptığını ve bu süre içerisinde hiç DKAB branş öğretmenin derslere girmediğini, bu konuda en büyük eksikliğin branş öğretmeni olduğunu vurgulamaktadır.

Mülakat yapılan öğretmenlerden D8, D10 ve D13; DKAB dersi hedef/amaçları, özel eğitim uygulama okulunun hedef/amaçlarına daha iyi hizmet etmesi için; *hedef/amaçları tartışmadan önce DKAB öğretmenin özel eğitim konusunda donanımı artırılması ve öğretmene materyal desteği sağlanması gerektiğine* dikkat çekmektedir. D8, Ders hedef/amaçlarına uygun içerikle hazırlanmış materyal desteğine gereksinim duyduklarını, dersi uygulama boyutuna işlerlik kazandırmak için materyal konusunun elzem olduğunu belirtmektedir. D10, diğer derslerde içeriğe uygun şekilde hazırlanmış materyal bulunabildiğini, derslerin bu materyallerle ve görsellerle daha etkili ve verimli geçtiğini, aynı materyallerin ve görsellerin DKAB dersi içinde hazırlanması gerektiğine dikkat çekmektedir. Yine DKAB branş öğretmeni olan D13, sadece özel eğitim uygulama okulunda değil, eğitimin her alanında özel gereksinimli bireyle karşılaşılabilirliğini, dolayısıyla bu konuda DKAB öğretmenlerinin özel eğitim konusunda gerek lisans döneminde gerekse görev yaparken hizmet içi eğitimlerle donanımlarının artırılması gerektiğini savunmaktadır.

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara dayanarak, özel eğitim uygulama okulu DKAB öğretim programı hedeflerinin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre yeniden analiz edilip güncellenmesi gerektiği düşünülmektedir. Araştırmada programın hedef/amaçların yeterince gerçekleşmemesinin sebeplerinden birinin DKAB öğretmenlerinin kendilerini, özel eğitim konusunda eksik görmelerinden kaynaklandığını ifade etmiştir. Yaşanan eksikliğin telafisi için görev süresinde uygulamalı hizmet içi eğitimlerle, hizmet öncesi dönemde lisans eğitimi sürecinde özel eğitimle ilgili ders alınması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca haftalık 1 saat DKAB

dersinin hedef/amaçların özel eğitim uygulama okulu öğrencilerine kazandırılması için yetersiz geldiği, bu dersin haftada en az 2 saat olması gerektiği de ifade edilmektedir.

Literatüre bakıldığında benzer sonuçların başka derslerde ve başka engel türlerinde elde edildiği çalışmalar mevcuttur. Nitekim Dilsiz (2017) çalışmasında, “Görme engelli ilköğretim okullarındaki müzik öğretmenlerinin müzik eğitim programlarının gerçekleşmesine ilişkin algıları nasıldır?” alt problemine ilişkin görüşme sorularından elde edilen bulgulara göre şu sonuçlara varmıştır: Görme engelliler ilköğretim okullarındaki müzik eğitim programları ve müzik dersleri yeterince hedefine ulaşamamaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine göre ulaşamamasının nedenleri; ders içinde yapılmak istenen etkinlikler için ders saatlerinin yetersiz olması, öğretmenlerin bu okullarda göreve başladıklarında hizmet içi eğitim almadıklarından öğrencilerle iletişim kurma ve derslerde konu öğretiminde sıkıntı yaşadıklarını belirlemiştir.

Dilsiz (2017)’in haftalık ders saatinin yetersiz olması ve branş öğretmenlerinin özel eğitim konusunda yetersizliği sonuçlarıyla bu çalışmanın bulguları benzerlik göstermektedir. Öte yandan Başkonak (2019) tarafından yapılan çalışmada da Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan din eğitimcilerin göreve başlamadan önce Türk işaret dili bilmediği sonucu ortaya çıkmıştır. Göreve başlarken işitme engelli öğrencilerin özellikleri hakkında hiç bilgisi bulunmayan ve Türk işaret dili bilmeyen DKAB öğretmenlerinin, görevlerine alışınca kadar işitme engelli öğrencilerin din eğitimi gelişimlerine çok fazla katkı sağlamadığı görülmüştür. DKAB öğretmenlerinin özel eğitimle ilgili yetersizlikleri konusunda Başkonak (2019)’ın araştırmasının sonucuyla bu çalışmanın bulgusu benzerlik göstermektedir. Çiçek (2019)’in çalışmasında İDKAB dersi amaçlarının gerçekleşmeme nedenleri oransal olarak sırasıyla; eğitim araç gereç eksikliği, aile, çevre ve okulun derse karşı tutumu, amaçların davranışa dönük olmaması, programın amaçlarının iyi belirlenmemesi, özel öğretim yöntemlerinin uygulanmayışı, ders saatinin yetersizliği, içeriğin amaçlara ulaşmaya yeterince dönük olmaması ve programın amaçlarının iyi belirlenmemesidir.

Çiçek (2019)’in çalışmasının sonuçlarıyla bu araştırmada, amaçların davranışa dönük olmaması, programın amaçlarının iyi belirlenmemesi, özel öğretim

yöntemlerinin uygulanmayışı, ders saatinin yetersizliği boyutlarıyla benzer olduğu söylenebilir. Özel öğretim yöntemlerinin uygulanmayışı boyutunda, özel eğitim uygulama okulunda görev alan DKAB ve diğer branş öğretmenlerinin yeterlik ve donanımlarının arttırılması gerekmektedir. Amaçların davranışa dönük olmaması, programın amaçlarının iyi belirlenmemesi, ders saatinin yetersizliği boyutlarında ise özel eğitim uygulama okulu DKAB öğretim programının güncellenmesi gerektiği düşünülmektedir. Özkan (2017), çalışmasında işitme engelli öğrencilerle işitme engeli olmayan, örgün eğitimde okuyan diğer öğrenciler arasında din dersi öğretimi açısından farkların olduğunu, özellikle soyut kavramların öğretimi konusunda zorluklar yaşandığını ve işitme engelli öğrencilere soyut kavramların öğretimi konusunda çalışmalar yapılması gerektiği sonucunu belirlemiştir. Soyut konu ve kavramların öğretimi konusunda yaşanan zorluk anlamında bu araştırmanın bulguları ile Özkan (2017)'in çalışmasının sonuçları benzeşmektedir. Bu noktadan hareketle yine bu öğrenci grubu için soyut konu ve kavramların öğretimi konusunda çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Aygür (2021)'ün çalışmasında “Sosyal Bilgiler Öğretim Programının İşitme Engelli Öğrenciler İçin Uygunluğuna İlişkin Sonuçlar”a bakıldığında; öğretmenler Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki amaç, kazanımlar ve konular, işitme engelli öğrencilerin dil gelişim süreci göz önünde bulundurularak sıralanmalı, programın tekrarlı, aşamalı, görsel açıdan zengin ve somut olarak hazırlanması gerektiğini vurgulamıştır. Yine Fırat (2010) çalışmasında, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan hedeflerin eğitilebilir zihin engelli öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerine uygun olmadığı, programın uygulayıcılara kolaylık sağlayacak esneklikte olmadığı, öğrencinin günlük yaşamında kullanabileceği işlevsellikte olan bilgiler olmadığı, amaçların davranışa dönüştürülmesinin güç olduğu, ulaşmak için ayrılan ders süresine göre, hedeflerin sayıca fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada, DKAB dersi hedef/amaçların özel eğitim uygulama okulunun amacına daha iyi hizmet etmesi niçin neler yapılabilir sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar göz önüne alındığında; DKAB öğretim programında amaç/hedeflerin soyut olmasından ziyade olabildiğince somut, uygulamaya yönelik ve öğrencilerin günlük hayatta kullanabilecekleri amaç/hedeflerin yer alması gerektiğini bildirmiştir. Söz konusu öğretim programın amaç/hedeflerinde bu

anlamda bir güncelleme yapılması, hedef/amaçların öğrencilere ulaşma anlamında daha işlevsel olacağı düşünülmektedir. Aygür (2021) ile Fırat (2010)'ın çalışması sonuçlarıyla bu çalışmanın yukarıda değinilen bulguları benzerlik göstermektedir.

Kurt (2017) ve Uysal (2010)'ın araştırmaları farklı ders kapsamında olsa da bu araştırmanın farklı engel türlerine farklı müfredat olmalı ve hedef/davranış ifadelerinin değiştirilmesi gerektiği bulgusu benzerlik göstermektedir. Kurt (2017) ve Uysal (2010); Türkçe Öğretim Programında yer alan hedeflerin, kazanımların işitme engelli öğrencinin seviyesinin üstünde olduğunu, programın sadeleştirerek, ayrıntılı, tekrarlı ve somutlaştırılmış olması gerektiğini ifade etmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenler, tek bir amaç/hedef ifadesinin birden çok özellikte öğrenci grubu için yetersiz kaldığını, hatta ifade edici dil becerisi olmayan birey için ...söyler/...ifade eder gibi bir kazanım ifadesinin geçersiz olduğu görüşünü savunduğu bulunmuştur. Bu anlamda özel eğitim uygulama okulu DKAB öğretim müfredatının orta-ağır-çok ağır zihinsel engelli, Down sendromu ve otizm gibi farklı özellikteki öğrencilere uygun şekilde çeşitlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Şen (2019), çalışmasında görsel sanatlar dersi öğretim programında değiştirilmesini istediğiniz noktalar var mı sorusuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretim programının değiştirilmesini isteyenlerin, "...kazanımlar somut, açık, anlaşılır bir şekilde (davranış) ifadelerine dönüştürülmelidir. Kazanımların hiyerarşik sıralamasında da yanlışlıklar vardır" şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmada hedef ifadelerinin değiştirilmesi gerektiği sonucu ile Şen'in (2019) araştırmasındaki tespitler benzerlik göstermektedir.

### **3.2. DKAB Öğretim Programının İçerik Boyutu**

Programın içerik boyutunda belirlenen amaçlara ulaşmak için "ne öğretilim?" sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu bağlamda programın içerik boyutu ile öğretilecek konuların düzenlenmesi söz konusudur. Bu düzenlemenin nasıl olması gerektiği tartışmalı bir konudur. Varış (1997) eğitim programlarında içerik seçimi ile ilgilenenlerin aşağıda belirtilen ölçütlere göre hareket etmeleri gerektiğini belirtir. Bu ölçütlerin;

- ❖ Toplumsal fayda,
- ❖ Bireysel fayda

- ❖ Öğrenme ve öğretme,
- ❖ Bilgi strüktüründe muhtevanın işgal ettiği yer

Olduğunu ve bu ölçütlere yenilerinin ilave edilebileceğini belirtmektedir. Araştırmanın bu bölümünde DKAB öğretim programının içerik boyutu nicel ve nitel olarak analiz edilmektedir. Bu bağlamda DKAB içerik boyutunun yukarıda sayılan maddelerdeki özelliklere katkıda bulunacağı beklenmektedir.

**Tablo 8. Programın İçerik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri Dağılımı**

|   | İÇERİK                                                                                                                                                                  | Kesinlikle Katılıyorum |     | Katlıyorum |      | Kararsızım |      | Katılmıyorum |      | Kesinlikle Katılmıyorum |      | N   | X    |
|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-----|------------|------|------------|------|--------------|------|-------------------------|------|-----|------|
|   |                                                                                                                                                                         | f                      | %   | f          | %    | f          | %    | f            | %    | f                       | %    |     |      |
| 1 | Programda Yer Alan Konular Programın Hedefleri ile Uyumludur                                                                                                            | 14                     | 5,1 | 161        | 58,5 | 40         | 14,5 | 51           | 18,5 | 9                       | 3,3  | 275 | 3.44 |
| 2 | DKAB Dersi Öğrenme İçeriği I. Kademedan → III. Kademe; Somuttan → Soyuta, Bilinenden → Bilinmeyene, Yakından → Uzağa Şeklinde Sıralanarak Hazırlanmıştır                | 13                     | 4,7 | 145        | 52,7 | 48         | 17,5 | 57           | 20,7 | 12                      | 4,4  | 275 | 3.33 |
| 3 | Programın İçeriğinde Yer Alan Konu ve Kavramlar Genel Olarak Öğrencilerin Yaş Düzeyi ve Gelişim Özelliklerine Uygunur                                                   | 7                      | 2,5 | 90         | 32,7 | 43         | 15,6 | 91           | 33,1 | 44                      | 16,0 | 275 | 2.73 |
| 4 | Konular, Öğrencilerin Dini Duygu ve Tutumlarını Geliştirici Niteliktedir                                                                                                | 16                     | 5,8 | 123        | 44,7 | 54         | 19,6 | 58           | 21,1 | 24                      | 8,7  | 275 | 3.18 |
| 5 | Programda Yer Alan İçerik Hazırlanırken, Öğrencilerin Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Özellikleri Dikkate Alınmıştır                                                   | 16                     | 5,8 | 81         | 29,5 | 58         | 21,1 | 85           | 30,9 | 35                      | 12,7 | 275 | 2.85 |
| 6 | Programda Yer Alan İçerik Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonlarını Arttırması Bakımından Yeterlidir                                                                        | 8                      | 2,9 | 86         | 31,3 | 56         | 20,4 | 93           | 33,8 | 32                      | 11,6 | 275 | 2.80 |
| 7 | Programda Yer Alan İçerik Belirlenirken, Disiplinler Arası İlişki Kurulacak Şekilde Düzenlenmiştir                                                                      | 8                      | 2,9 | 121        | 44,0 | 69         | 25,1 | 57           | 20,7 | 20                      | 7,3  | 275 | 3.15 |
| 8 | Programda Yer Alan İçerikte Öğrencilere Hangi Sınıfta, Hangi Konuların Öğretileceği Belirtilmediği İçin Program, Derse Giren Öğretmenlerin İşlerini Kolaylaştırmaktadır | 20                     | 7,3 | 154        | 56,0 | 35         | 12,7 | 49           | 17,8 | 17                      | 6,2  | 275 | 3.40 |

**Tablo 8 (Devam).** Programın İçerik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri Dağılımı

|    | İÇERİK                                                                                                                                           | Kesinlikle Katılıyorum |     | Katılıyorum |      | Kararsızım |      | Katılmıyorum |      | Kesinlikle Katılmıyorum |      | N   | X    |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-----|-------------|------|------------|------|--------------|------|-------------------------|------|-----|------|
|    |                                                                                                                                                  | f                      | %   | f           | %    | f          | %    | f            | %    | f                       | %    |     |      |
| 9  | Programda Yer Alan İçerik, Öğrencilere Günlük Yaşam Becerileri ve Toplumsal Uyum Becerileri Gibi Özellikleri Kazandıracak Şekilde Hazırlanmıştır | 15                     | 5,5 | 144         | 52,4 | 55         | 20,0 | 47           | 17,1 | 14                      | 5,1  | 275 | 3.36 |
| 10 | Programda Yer Alan İçerik Öğrenci Merkezli Eğitime Uygunur                                                                                       | 10                     | 3,6 | 116         | 42,2 | 60         | 21,8 | 71           | 25,8 | 18                      | 6,5  | 275 | 3.11 |
| 11 | Programın İçeriği, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlamaya ve Uygulamaya İmkân Sağlayacak Şekilde Hazırlanmıştır                   | 17                     | 6,2 | 160         | 58,2 | 41         | 14,9 | 41           | 14,9 | 16                      | 5,8  | 275 | 3.44 |
| 12 | Programda Yer Alan İçerik, Öğrencilerin Yakın Çevre ile İlişki Kurmalarını Sağlayacak Şekilde Gerçek Yaşama Yakındır                             | 11                     | 4,0 | 140         | 50,9 | 55         | 20,0 | 54           | 19,6 | 15                      | 5,5  | 275 | 3.28 |
| 13 | Programda Yer Alan Konular, Özel Amaç ve Davranışlar ile Tutarlıdır                                                                              | 10                     | 3,6 | 154         | 56,0 | 58         | 21,1 | 39           | 14,2 | 14                      | 5,1  | 275 | 3.39 |
| 14 | DKAB Dersi Müfredat Programı Öğrencilerin İhtiyaç Duyduğu Konulardan Oluşmaktadır                                                                | 10                     | 3,6 | 94          | 34,2 | 54         | 19,6 | 85           | 30,9 | 32                      | 11,6 | 275 | 2.87 |
| 15 | DKAB Dersi Müfredat Programının Tamamında Fatiha, Kevser ve İhlas Surelerinin Yanında Başka Sureler de Yer Almalıdır                             | 10                     | 3,6 | 58          | 21,1 | 57         | 20,7 | 82           | 29,8 | 68                      | 24,7 | 275 | 2.49 |

### 3.2.1. DKAB Öğretim Programı İçerik Boyutunun Öğrenci İhtiyaçlarını Karşılamaıyla İlgili Genel Görüşler

“DKAB Dersi Müfredat Programı Öğrencilerin İhtiyaç Duyduğu Konulardan Oluşmaktadır” ifadesi ile ilgili Tablo 8 ve 14. maddedeki veriye göre, 117 kişi (%42,5) ifadeye katılmadığını belirtmektedir ( $X=2.87$ ). Araştırmanın nitel bölümünde buradaki sonuç paylaşılarak, katılımcılara DKAB dersinin öğrencilerin ihtiyaç duyduğu konulardan oluşup oluşmadığı ile ilgili genel görüşleri sorulmuş ve bütün öğretmenlerden cevap alınmıştır. Buna göre 14 öğretmen olumsuz görüş



bildirirken, 21 öğretmen olumlu görüş bildirmiştir. Olumlu görüş bildiren öğretmenlerin yedi tanesi aynı zamanda olumsuz olarak da görüş bildirmiştir.

### **3.2.1.1. DKAB Öğretim Programı İçerik Boyutunun Öğrenci İhtiyaçlarını Karşılamaıyla İlgili Olumlu Görüşler**

Tablo 8 ve 14. maddede yer alan sonucun görüşme formu aracılığıyla öğretmenler tarafından değerlendirilmesi istenmiş ve bu değerlendirme sonucunda “DKAB Dersi Müfredat Programı Öğrencilerin İhtiyaç Duyduğu Konulardan Oluşmaktadır” ifadesi ile ilgili yirmi öğretmen olumlu görüş bildirmiştir. Bu görüşler; *DKAB Müfredat Programında Çok Farklı Konu İçeriklerinin Olması, Verilen Cevapta Gözlenen Kitlenin Etkili Olması, Aile İle İşbirliği İçinde Olunması, DKAB Ders İçeriklerinin Diğer Dersleri Desteklemesi, Ahlak ve Değerler Eğitim Konularının Gerekli Görülmesi, Günlük Hayatta İhtiyaç Duyulan Bazı Konuların Yer Alması, Her Öğrenciye Yapılan BEP Doğrultusunda İçerik Seçilmesi, Ülkenin Gelişmiş Bölgelerinde Standart Bir Özel Eğitim Hizmetinin Veriliyor Olması* şeklinde temalar altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda irdelenmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden D10, Tablo 8 ve 14. madde için, *çok farklı konu içeriklerinin olmasını* gerekçe olarak sunmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin günlük yaşamda kullanabileceği, sosyal hayatla, ailesiyle, diğer insanlarla öğrencinin ilişkilerini kolaylaştırabilir ders içeriklerine daha çok ihtiyaç duyduğunu, bunun da DKAB dersinin alt amaçlarında yer aldığını belirtmektedir.

Çalışma grubundaki altı öğretmen (D2, D3, Ö4, D14, Ö1 ve Ö14), Tablo 8 ve 14. maddedeki ifadeye katılımda *öğrencilerin durumlarının verilen yanıtta etkili olduğunu* düşünmektedir. D2, ankete olumlu yönde görüş bildiren öğretmenlerin hitap ettiği öğrenci grubunun çeşitliliğinden kaynaklandığını, ifadeye katılanların kendi bulunduğu okuldaki öğrencilerin seviyesinin burada katılıyorum cevabını vermede etkili olduğunu düşünmektedir. D3, öğrenci grubunun çok geniş olduğunu, bu sebeple DKAB müfredatının öğrenciler için uygundur veya uygun değildir diye genelleme yapmanın çok doğru olmadığını, öğrenci profilleri ve kademeler arasındaki farklılığın bu sonuçta etkili olduğunu belirtmektedir. Ö4, performansı iyi olan öğrencilerin bu konuları öğrenmeye ihtiyaçları olduğunu düşünülmesinde etkili

olduğunu vurgulamaktadır. D14 ise, alt eğitim kademelerini kesintisiz tamamlayarak gelen öğrenciler için müfredatın daha uygun olduğunu ifade etmektedir. Ö1 ise, sayı olarak azınlık olsa da seviyesi iyi olan öğrencilerle müfredatın çalışılabildiğini, müfredatta öğrenilen bilgilerin aile tarafından da desteklendiğinde, öğrencilerde kalıcılığın arttığına dikkat çekmektedir. İfadeye olumlu yönde katılımın öğrenci faktöründen kaynaklı olduğunu düşünen Ö14, ifade edici dil becerileri gelişmiş olan öğrencilerde temizlik, aile, sevgi, dostluk ve kardeşlik gibi DKAB konularının çalışıldığını belirtmektedir.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan katılımcılardan D11 ve Ö5, başlıktaki ifadeye katılıyorum yönünde görüş bildirmenin gerekçesi olarak, *müfredat programında öğretilen konuların aile ile iş birliği sağlanarak* evde de tekrar etme ve uygulama imkânı kazanmış olmalarına bağlamaktadır. D11, aile ile iş birliğinin öğrenci ihtiyaçlarını belirleme noktasında da önemli olduğunu, öğrenci için öncelikli ihtiyaç duyduğu konularda öğretmen ve ailenin birlikte çalışması, birlikte hareket etmesi, sürekli iletişim halinde bulunması ve paylaşımlarda bulunmasının etkili olduğunu düşünmektedir. Ö5 ise, ders içeriğini öğrencilere aktarmak için yeterince yöntem ve teknik kullanmanın ve çeşitli materyal desteği sağlamanın yanında aile ile iş birliğinin önemli olduğuna, aile olmadan kavramları vermenin mümkün olmadığına dikkat çekmektedir.

Mülakat yapılan öğretmenlerden dördü (D5, D7, Ö2 ve Ö9), başlıktaki ifadeye katılıyorum yönünde görüş bildirilmesinin gerekçesi olarak, *DKAB ders içeriklerinin diğer dersleri desteklemesini* ileri sürmektedir. D5, bireyin bağımsız yaşamasının ve topluma kazandırılmasının önemine değinerek bu gibi becerilerin tüm derslerin amacı olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Sadece bilgi yüklemenin bu öğrenci düzeyi için anlamsız olduğuna değinen D5, din kültürü ve ahlak bilgisindeki bazı konuların diğer derslerde de olabildiğini, o yönüyle DKAB'ın diğer derslerle birbirini desteklediği için ifadeye katılımın olduğunu düşünmektedir. D7'de diğer derslerde öğretilen içeriklerin daha detaylı olarak DKAB içeriğinde ele alınması gerektiğini belirterek, bu şekilde kalıcılığın arttığını vurgulamaktadır. Öğrencilerin problem davranışlarını en aza indirip olumlu ve güzel davranışlar kazandırmanın diğer dersler gibi DKAB dersinin de temel amacı olduğunu düşünen Ö2, ifadeye katılımın bu anlamda dersler arasında benzerlikten kaynaklandığını ifade

etmektedir. Ö9, diğer derslerde öğretilen topluma uyum sağlama, kendi kişisel bakımlarını yerine getirme, basit görgü kuralları gibi bilgi ve becerileri DKAB dersinin de desteklediğini bildirmektedir.

“DKAB Dersi Müfredat Programı Öğrencilerin İhtiyaç Duyduğu Konulardan Oluşmaktadır” ifadesine katılıyorum yönünde görüş bildiren Ö6, *ahlak ve değerler eğitim konularının öğrenciler için önemli olduğunu* gerekçe olarak sunmaktadır. Öğrencilerin değerler eğitimi ve ahlak gibi içeriklere bu ders sayesinde ulaşabildiklerini vurgulayan Ö6, öğrencilerin öğretmenine, büyüklerine nasıl davranması gerektiğini, saygıyı, sevgiyi, tutumlu olmayı bu derste öğreneceği için, ifadeye katılmak için bunların yeterli olduğunu belirtmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden dördü (D9, D13, Ö8 ve Ö13), *günlük hayatta ihtiyaç duyulan bazı konuların içerikte yer almasını* Tablo 8 ve 14. maddedeki ifadeye katılım için gerekçe olarak sunmaktadır. D9, özel eğitimin temel amacının bütünleştirme olduğuna dikkat çekerek öğrencilerin gerçek hayattan soyutlanmaması gerektiğine değinmektedir. Bütünleştirme için, okulda yer alan tüm dersler gibi DKAB dersinin de günlük hayatta kullanılacak bilgi ve becerilerden oluşması gerektiğine ayrıca dikkat çekmektedir. D13, konu başlıklarından örnekler vererek din, temizlik, aile, dostluk ve kardeşlik, sevgi tarzı konuların öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verdiği için ifadeye katılımın olduğunu düşünmektedir. Ailelerin öğrencilerden beklentisinin kendi başlarına ayakta kalabilmeleri ve bağımsız şekilde yaşamaları olduğuna değinen Ö8, DKAB dersinin bu gereksinimi bir ölçüde karşıladığını, bu yüzden ifadeye katılımın olduğunu belirtmektedir. Ö13, ifadeye katılıyorum yönünde görüş belirtilmesini, her ne kadar özel eğitim için gerekli olan basamaklandırarak öğretime uygun olmasa da içerikteki bazı bilgi ve becerilerin öğrencilerin günlük hayatta karşılaşacağı konulardan oluştuğunu düşünmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden Ö10, Tablo 8 ve 114. maddeye katılma sebebini, *her öğrenciye yapılan BEP doğrultusunda içerik seçilmesine* dayandırmaktadır. Ö10, Bireysel Eğitim Planı vasıtasıyla her öğrencinin ihtiyacına göre içerik hazırlayıp, öğrencinin kapasitesine göre ilerleyebildikleri için ifadeye olumlu yönde katılımın olduğunu düşünmektedirler.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden Ö12, “DKAB Dersi Müfredat Programı Öğrencilerin İhtiyaç Duyduğu Konulardan Oluşmaktadır” ifadesine katılıyorum yönünde görüş belirtilmesini, *ülkenin gelişmiş bölgelerinde standart bir özel eğitim hizmeti veriliyor olmasına* dayandırmaktadır. Ülkenin gelişmiş bölgelerinde III kademe eğitimin kesintisiz ve sağlıklı bir şekilde icra ediliyor olmasını ve DKAB branş öğretmenin olup olmasını da yine aynı gerekçe içinde değerlendiren Ö12, her şeyin yolunda gittiği, özellikle büyük şehirlerde her bireyin kendi kademesinde ve sınıfında olduğu, bütün çocukların özel eğitim imkânlarından kesintisiz yararlandığı, özel eğitim sisteminin dört dörtlük oturmuş olduğu şehirlerde yaşayan öğrenciler için ifadeye katılımın olduğunu vurgulamaktadır.

#### **3.2.1.2. DKAB Öğretim Programı İçerik Boyutunun Öğrenci İhtiyaçlarını Karşılama ile İlgili Olumsuz Görüşler**

Tablo 8 ve 14. maddede yer alan sonucun görüşme formu aracılığıyla öğretmenler tarafından değerlendirilmesi istenmiş ve bu değerlendirme sonucunda 14 öğretmen olumsuz görüş bildirmiştir. Bu görüşler: *DKAB Müfredat Programında Uygulamaya Yönelik İçerik Eksikliği, Öğrenci İhtiyaçlarını Tespit Etmede Yaşanan Zorluklar, DKAB Adının Tam Anlaşılamamış Olması, Dersin Kültür ve Ahlak Boyutunun Görmezden Gelinmesi, İçerikteki Bilgilerin Somutlaştırılamaması, İçerikteki Bilgilerin Basamaklandırarak Anlatıma Uygun Olmaması, Öğrencilerin Dini Yönden Sorumlu Tutulmaması, Öğrencileri Tanımadan Masa Başında İçerik Hazırlanması, Ülke Geneline Standart Bir Özel Eğitime Geçilememiş Olması* şeklinde temalar altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda irdelenmektedir.

“DKAB Dersi Müfredat Programı Öğrencilerin İhtiyaç Duyduğu Konulardan Oluşmaktadır” ifadesine katılmıyorum yönünde görüş bildiren D3, *DKAB müfredat programında uygulamaya yönelik içeriklerin eksikliği nedeniyle* ifadeye katılımın olmadığını düşünmektedir. Öğrencilerin teorik bilgiden ziyade uygulamaya yönelik ders içeriklerine daha çok ihtiyaç duyduğunu, mescit ziyareti, cami ziyareti, kutsal yerlere ziyaretler gibi farklı etkinlikler, farklı çalışmaların içeriğe alınması

gerektiğini, bu eksikliklerden hareket ederek ifadeye katılmıyorum yönünde cevap verildiğini ifade etmektedir.

Başlıktaki ifadeye katılmadığı yönünde görüş bildiren beş öğretmen (D4, D6, D12, Ö1 ve Ö11), *öğrenci ihtiyaçlarını tespit etmede yaşanan zorluklar nedeniyle* ifadeye katılımın olmadığını belirtmektedir. Bu gruptaki katılımcılar öğrencilerin engel türü ve çeşitliliği konusunda yaşanan zenginlikten dolayı ders içeriği bu çeşitliliği göz önüne almadan hazırlandığını, ifadeye katılımın olumsuz yönde olduğunu düşünmektedir. Değerlendirmesini I. Kademe özelinde yoğunlaştıran D4, aslında müfredatın öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olduğunu, fakat öğrenci çeşitliliğindeki zenginliğin ister istemez bir grup öğretmende ihtiyaçların karşılamadığını düşünmelerine sebep olduğunu belirtmektedir. Otizmlili grubun kendi içlerinde hafif-orta-ağır şeklinde ayrışmadığına da değinen D4, birçok okulun bu ayrımı yapabilecek fiziki imkânlara sahip ol(a)madığını da düşünmekte ve bu durumun öğrenci çeşitliliğine katkı sağladığını belirtmektedir. D6'ya göre ifadeye olumsuz anlamda katılımın bu kadar yüksek oranda çıkmış olması, öğrenci çeşitliliğinin yanında öğrencilerin yaşadıkları aile ortamlarının birbirinden çok farklı olmasına dayanmaktadır. Öğrencilerin hepsinin aynı okulda ve aynı sınıfta olmasına rağmen aynı görgü kurallarıyla, aynı milli ve manevi duygularla büyümediğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla DKAB içeriklerini çocuklara öğretirken, aynı ortamdan gelmiş ve aynı hazır bulunuşlukları varmış gibi, aynı bilgiye ve aynı engel türüne sahipmiş gibi davranıldığını düşünmektedir. Tek bir ihtiyaca göre hazırlanmış bir programın hem sınıf ve DKAB öğretmenin hem de diğer öğretmenlerin aynı şekilde bunlara “Hayır” denilmesine sebep olduğunu vurgulamaktadır.

D12, daha önceki meslek hayatında özel eğitim sınıfı ve kaynaştırma öğrencileriyle çalışmasına rağmen özel eğitim uygulama okulundaki gibi farklılığı hiç deneyimlemediğini belirtmektedir. Okul bünyesinde yer alan bu zenginlik ve çeşitliliğin, öğrencilerin ihtiyacını karşılama noktasında bu dersin yetersiz görülmesine neden olduğunu düşünmektedir. Öğrenci çeşitliliği konusuna vurgu yapan diğer katılımcılardan Ö1, bu çeşitliliğin bir okul bünyesinde olabileceği gibi okuldan okula göre de çok farklı olabileceğini düşünmektedir. Bu kadar öğrenci çeşitliliğine rağmen tek bir içerik hazırlanmış olmasının öğretmenlerin bu kararı vermesinde, ihtiyaçları karşılamıyor denilmesinde etkili olduğunu ifade etmektedir.

Ö11, ahlak-görgü kuralları gibi en temel olan becerileri tüm öğrencilerin öğrenmesi gerektiğini düşünürken, bazı öğrencilerde ise ileri düzey denilebilecek bilgileri öğrenmenin mümkün olduğunu belirtmektedir. Bunun yanında okulun en temel amacının öğrencileri bağımsız şekilde yaşamlarını sürdürmenin olduğu gözetildiğinde farklı içerikler hazırlaması gerektiğini, dolayısıyla tek bir içeriğin farklı ihtiyaçları karşılama konusunda yetersiz kaldığı için ifadeye olumsuz yönde katılımın bu kadar yüksek olduğunu düşünmektedir.

Çalışma grubundaki katılımcılardan Ö3, Tablo 8 ve 14. maddedeki ifadeye katılmıyorum yönünde görüş bildirmenin gerekçesi olarak, *DKAB adının tam anlaşılamamış olmasını* ileri sürmektedir. Dolayısıyla DKAB dersinin adının kültür aktarımı ve ahlak konularını içerdiğinin göz ardı edilmesi olarak görmektedir. Bu bağlamda ifadeye %42'nin katılmamasının sebebi, DKAB dersinin sadece dini bilgi aktardığının düşünülmesi etkili olmaktadır.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden ikisi (Ö5 ve D8), başlıktaki ifadeye katılmıyorum yönünde görüş bildirmenin gerekçesi olarak *DKAB programı içeriğindeki bilgilerin somutlaştırılamamasını* gerekçe olarak sunmaktadır. Ö5, III. Kademe özelinde açıklamada bulunup, somut ve soyut kavramlar üzerinden çeşitli örnekler vererek, soyut kavramların öğrenilmediğini belirtmektedir. Sevgi gibi soyut bir kavramın öğrencinin hayatında yer almasına rağmen benzeşim kurarak kazandırabildiklerini, Allah kavramı gibi soyut kavramların ise öğrenciye kazandırmanın daha zor olduğunu düşünen Ö5, özellikle III. Kademe kazanımlarında çok fazla soyut kavram olmasının ifadeye katılmama için gerekçe oluşturmaktadır. D8'de Ö5 gibi I. Kademe özelinde İnanç Kavramı ve Hz. Muhammed (S.A.V.) konusundan örnek vererek soyutluk-somutluk üzerinden DKAB içeriği hakkında bilgi vermektedir. İfadeye olumsuz yönde katılımın gerekçesi olarak soyut olan ve gözle göremediğimiz varlıkların öğrencilere öğretilmediği vurgulayarak, öğrenci ihtiyaçları göz önüne alınarak içeriğin ihtiyaç analizine göre oluşturulması gerektiğine dikkat çekmektedir.

“DKAB Dersi Müfredat Programı Öğrencilerin İhtiyaç Duyduğu Konulardan Oluşmaktadır” ifadesine katılmıyorum yönünde görüş bildiren Ö7, öğrencilere bir bilgiyi veya beceriyi basamaklandırarak öğretebildiklerini, *DKAB içeriğindeki konuların basamaklandırarak işlemeye uygun olmaması* sebebiyle ifadeye

katılmadığını belirtmektedir. El yıkama becerisini ele aldığımızda en baştan, “elini ıslatır”, “sabunu eline alır” daha sonra “Elini köpürtür ve elini ovalar” daha sonra “suyu açar”, “elini durular” daha sonra “musluğu kapatır”, “elini kurular” gibi bütün aşamaların basamaklandırarak öğretildiğini vurgulamaktadır. DKAB içeriğinde ise bir becerinin direkt olarak verilmesi ya da direkt sözel olarak ifade edilmesi, bazı becerilerin ayrıntısına çok fazla girilmemiş olması, öğrenciler tarafından öğrenilmemesine sebep olmaktadır. Temizlik konuları, sevgi-dostluk-kardeşlik konuları, görgü kuralları, özellikle öz bakım becerileri, sosyal beceriler gibi içeriklerin basamaklandırılmış bir şekilde planlanması öğrenciler tarafından öğrenilmesinde etkili olacağını belirtmektedir.

D9’un Tablo 8 ve 14. maddedeki ifadeye katılmıyorum yönünde görüş bildirmesinin nedeni, *öğrencilerin dini yönden sorumlu olmadıklarının* düşünülüyor olmasıdır. Dolayısıyla birçok öğretmenin özel eğitim öğrencilerini dini anlamda sorumlu tutmuyor olması, DKAB dersinin gereksiz görülmesine ve içeriğin öğrenci ihtiyaçlarından oluşmadığı yönünde algılanmasına neden olmaktadır.

Mülakat yapılan katılımcılardan D13 ve D14, Tablo 8 ve 14. maddedeki ifadeye katılmıyorum yönünde görüş belirtilmesinin gerekçesini *öğrenci kitlesini yeterince tanımadan masa başında içerik hazırlanmış olmasına* dayandırmaktadır. D13, DKAB programı hazırlanırken ihtiyaç analizi ve saha araştırması yapılması gerektiğini, masa üzerinde yazılan müfredatla, sınıfa girdikten sonra karşılaşılan durumun aynı olmadığına değinmektedir. Dolayısıyla müfredatı oluşturanların, araştırma modeli ve çalışma grubu oluşturup nitel araştırma yapması, üniversitelerle ortak çalışarak, staj yapan öğrencilerden ve aday öğretmenlerden destek alarak, işin mutfağına girmiş, okulun içinde bulunmuş, o sınıfın tozunu yutmuş öğretmenlerle görüş alışverişi ile müfredat yapması gerektiğine dikkat çekmektedir. D14, program içeriğini hazırlayan akademisyen hocaların özel eğitim uygulama okullarına gelerek hem öğrencileri gözlemlemeleri hem de öğretmenlerden bilgi almaları gerektiğini düşünmektedir. Bu anlamda bir ilerleme kaydedildiği fakat bu sürecin daha iyiye gitmesi için bu programları hazırlayanların özel eğitim okullarına gelip özellikle bu öğrencileri görüp, öğrencilerle biraz vakit geçirmesi gerektiğini düşünmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden Ö12, başlıktaki ifadeye katılmama gerekçesi olarak *ülke genelinde standart bir özel eğitime geçilememiş olmasını* öne

sürmektedir. Ayrıca kendi yaşadığı coğrafi bölgeden örnek vererek, özel eğitim uygulama okullarının aslında tüm ülkede aynı standartta ol(a)madığına dikkat çekmektedir. Ülkemizde özel eğitimin yeni yeni gelişmesi, sendeleyerek, tökezleyerek yeni yeni oturmaya başlayan bir sistemi olduğu için böyle durumların yaşandığını düşünmektedir. Kendi yaşadığı ilçenin, bulunduğu ilin en büyük ilçesi ve 150 bin nüfusu olan bir yer olmasına rağmen özel eğitim uygulama okulunun yeni açıldığını fakat daha küçük birçok ilçe de özel eğitim uygulama okulu olmadığı için, hala hiç okula gidemeyen orta-ağır düzeyde bireylerin sayısının oldukça fazla olduğuna dikkat çekmektedir.

Araştırmanın nicel bölümüyle ilgili Tablo 8 ve 1. maddede görüldüğü üzere, “Programda Yer Alan Konular, Programın Hedefleri ile Uyumludur” ifadesine 175 kişi (%63,6) katıldığı yönünde görüş bildirmektedir. Bu yüzdelik dilime göre katılımcılar içerikte yer alan konularla hedeflerin çoğunlukla birbirini tamamladığını ve birbiriyle ters düşmediğini belirtmektedir. Öte yandan 13. maddedeki “Programda Yer Alan Konular, Özel Amaç ve Davranışlar ile Tutarlıdır” ifadesine, 164 kişi (%57,6) katıldığı yönünde görüş bildirmektedir. Bu bağlamda katılımcıların çoğunluğu konularla amaçların tutarsız olmadığını düşünmektedir.

Tablo 8 ve 4. maddede görüldüğü üzere, “Konular Öğrencilerin Dini Duygu ve Tutumlarını Geliştirici Niteliktedir” ifadesine 139 kişi (%50,5) katıldığı yönünde görüş bildirmektedir. “Programda Yer Alan İçerik Öğrencilere, Günlük Yaşam Becerileri ve Toplumsal Uyum Becerileri Gibi Özellikleri Kazandıracak Şekilde Hazırlanmıştır” ifadesine öğretmenlerin katılma durumları 9. maddedeki veriye göre incelendiğinde, 159 kişi (%57,9) ifadeye katıldığı yönünde görüş bildirmektedir. “Programda Yer Alan İçerik Öğrencilerin Yakın Çevre ile İlişki Kurmalarını Sağlayacak Şekilde Gerçek Yaşama Yakındır” ifadesi ile ilgili 12. maddedeki veriye göre, 151 kişi (%54,9) ifadeye katıldığı yönünde görüş bildirmektedir. Buradaki verilere göre katılımcıların çoğunluğu (%50 - %58) DKAB konularının dini duygu ve tutumlarını geliştirici nitelikte, günlük yaşam ve toplumsal uyum becerilerini kazandıracak özellikte ve yaşadıkları yakın çevre ile ilişki kurmalarını sağlayacak şekilde günlük yaşama yakın olduğunu düşünmektedir.

“Programın İçerğinde Yer Alan Konu ve Kavramlar Genel Olarak Öğrencilerin Yaş Düzeyi ve Gelişim Özelliklerine Uygunur” ifadesine katılma



durumları 3. maddedeki veriye göre incelendiğinde, 135 kişi (%49,1) ifadeye katılmadığı yönünde görüş bildirmektedir. Buradaki oranla içerikte yer alan konu ve kavramların öğrencilere yeterince hitap etmediğini düşündürmektedir. Engelliler çok farklı guruplarda sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırmalar engellilerin yetersizliklerine bağlı olduğu kadar, sınıflandırmalarda bulunanların bağlı bulundukları mesleki alanlarla da ilintilidir. Zira her bir bilim dalı kendi penceresinden engellileri sınıflandırmaktadır. Engelli bireyler genel olarak bilim dalı çeşitliliğine göre 5-16 arasında farklı guruplarda değerlendirilmektedir. Bu guruplardan birine dahil edilip özel eğitim gereksinimli olarak tanı konulan öğrencilere, özel eğitim verilmektedir. Özel eğitimde BEP'lerin hazırlanması ve uygulanması en önemli unsurdur. BEP'ler hazırlanırken öğrencilerin performansları, gelişmişlikleri ve özellikleri göz önüne alınmalıdır. Çünkü farklı guruplarda bulunan engelli kimselerin özellikleri birbirinden farklılık gösterdiği gibi aynı sınıfta değerlendirilen kimselerin özellikleri de birbirinden farklılık arz edebilir. Ayrıca bu engelli öğrencilerin gereksinim duyduğu dini bilgi ve beceriler farklı olduğu gibi öğrenme usulü ve stilleri de birbirinden farklıdır (Karasu, 2013). Bu araştırmada da görüşme grubundaki öğretmenlerin ifade ettikleri gibi özel eğitim uygulama okulu bünyesindeki öğrencilerde farklı engel türleri bulunmaktadır. Orta-ağır-çok ağır zihinsel engeli, Down sendromu ve otizm bunlardan en başta gelen engel türleridir. Dolayısıyla özel eğitim uygulama okulu DKAB öğretim programının içeriği, farklı engel türündeki öğrencileri ve ihtiyaçları gözetenilerek çeşitlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Nitekim Günaydın (2016)'da çalışmasında sınıflarda engel çeşitliliğinin fazla olması ve beden eğitimi ders program içeriğinin bu çeşitliliğe yeterli gelmemesi, zihinsel engelliler sınıf öğretmenlerini zorlamaktadır sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca okullarda beden eğitimi öğretmenlerinin olmaması, var olan öğretmenlerin de zihinsel engelliler alanında yeterli bilgiye sahip olmamaları bu alanda verimliliği düşürerek ilerlemeyi yavaşlatmaktadır yargısında bulunmaktadır. Bu araştırmada tüm evrende tespit edilen 275 adet okuldan 104 okulda DKAB öğretmeni olup 171 okulda DKAB öğretmenin olmadığı göz önünde bulundurulduğunda DKAB ders içeriğinin öğrencilere etkili bir şekilde ulaştırılması anlamında okullardaki DKAB öğretmeni ihtiyacı olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlardan diğeri DKAB dersi müfredat programının öğrencilerin ihtiyaç duyduğu konulardan oluşup oluşmadığı ile ilgilidir. Öğretmenler, DKAB programı içeriğinin öğrencilerin günlük hayatta işine yarayacak, onların bağımsız bir şekilde yapabileceği bilgi ve becerilerden oluşması gerektiğini belirtmiştir. Bu kapsamda özel eğitim uygulama okulu DKAB öğretim programı içerik öğesinin orta-ağır zihin engelli bireyler ile Down sendromlu ve otizmlili bireylerin ihtiyaçlarına hitap edecek şekilde güncellenmesi ve çeşitlendirilmesi uygun görünmektedir. DKAB müfredat programında uygulamaya yönelik içeriklerin eksikliği, öğrenci ihtiyaçlarını tespit etmede yaşanan zorluklar, DKAB adının tam anlaşılamamış olması, DKAB programı içeriğindeki bilgilerin somutlaştırılamaması, DKAB içeriğindeki bilgilerin basamaklandırarak işlemeye uygun olmaması, öğrencilerin dini yönden sorumlu tutulmaması, öğrencileri tanımadan masa başında içerik hazırlanması, ülke genelinde standart bir özel eğitime geçilememiş olması gibi bulgular öğretmenlerin DKAB içeriğinin öğrencilerin ihtiyaç duyduğu konulardan oluşmadığı şeklinde karar vermelerinde etkili olmuştur. Öte yandan çok farklı konu içeriklerinin olması, verilen cevapta gözlenen kitlenin etkili olması, aile ile işbirliği yapılmış olması, DKAB ders içeriklerinde diğer dersleri destekleyen bazı konuların yer alması, ahlak ve değerler eğitimi konularının öğrenciler için gerekli görülmesi, günlük hayatta ihtiyaç duyulan bazı konuların yer alması, her öğrenci için BEP yapılıyor olması, ülkenin gelişmiş bölgelerinde standart bir özel eğitim hizmeti veriliyor olması ise müfredat programının kısmen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılıyor denilmesinde etkili olmuştur.

Çiçek (2019)'e göre çocukların dini ve İslami duyarlılıklarının artması, dinin ve İslam'ın hayatlarına dokunabileceğine dair inançlarının oluşması açısından İDKAB öğretim programı konu ve kazanımlarının çocuklara daha fazla hitap edebilecek şekilde tasarlanması gerekmektedir. Bunun için program uygulamaya konduğu andan itibaren, bununla ilgili eksik yönlerinin giderilmesi amacıyla geniş kapsamlı bilimsel çalışmaların yapılması ve konu ile ilgili birimlerin de bu çalışmaların verilerini dikkate alması gerekmektedir. Tetik (2018)'e göre güncellenen İDKAB programında bazı ünite ve kazanımlar çocukların gelişmişlik düzeylerine uygun olmadığı ve bazı ünitelerde ise öğrencinin konuyu öğrenebilmesi için gerekli olan ön öğrenmelere yer verilmediği görülmüştür. Bu durumun hem

öğretmen hem de öğrenci açısından olumsuz bir yaklaşım oluşturacağı düşünülmektedir.

Özkan (2017)'a göre örgün eğitimde okuyan öğrencilere uygulanan öğretim programı işitme engelli öğrencilere de uygulandığı için VIII. Sınıfta okuyan işitme engelli öğrenciler, liselere geçiş için örgün eğitimde okuyan öğrencilerle beraber Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavına katılmaktadır. Buna göre işitme engelli öğrenciler için ayrı bir öğretim programının hazırlanması gerekmekte ve işitme engelli öğrenciler için Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı yerine engel türlerine uygun ayrı bir sınav yapılması uygun görülmektedir. Başkonak (2019)'ın araştırmasının sonucuna göre ise, örgün ve yaygın eğitim kurumlarında verilen din eğitimi öğretim programları, öğrencilerin eğitim seviyelerine uygun değildir. Özel eğitime gereksinim duymayan öğrencilerin din eğitimi için kullanılan öğretim programlarının, işitme engelli öğrencilerin din eğitiminde kullanılması, güçlüklerle karşılaşılmasına neden olmaktadır.

Üzümcü (2016)'nın çalışmasındaki öğretmenlerin çoğuna göre din derslerinin içeriği özel gereksinimli öğrenciler için uygun değildir. Özellikle din, ahlak ve değerler grubu seçmeli derslerin içerikleri normal gelişim gösteren öğrencilerin seviyesinin bile üstünde görülmektedir. Bazı öğretmenler ise, içerikleri özel gereksinimli öğrenciler için uygun bulmaktadır. Ancak bu öğretmenlerin çoğunun içeriğin tamamını değil, bu öğrencilerin seviyelerine uygun olan kısımlarını kastettikleri anlaşılmaktadır. Zihinsel yetersizliği veya öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin, içeriğin uygunluğu konusunda normal gelişim gösteren öğrencilerle bir tutulduğu görülmektedir. Çınar (2012)'ın çalışmasında, “İçeriğin Öğrencilerin Dini Konulardaki Tüm İhtiyaçlarına Karşılık Verme Düzeyi Nedir?” sorusuna, çalışmaya katılan DKAB öğretmenlerinden %73,9'u DKAB programının içerik itibari ile öğrencilerin dini tüm ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde hazırlanmadığını düşünmektedir. İnanç ve ibadetle ilgili konuların azaltılarak DKAB dersinin içeriğinin daha çok vatandaşlık şuuru kazandırmaya yönelik hazırlandığı, buna bağlı olarak da öğretmenin programa güvenmediği gözlenmiştir. Öğrenci ihtiyaçları göz önüne alındığında içeriğe eklenmesi ve içerikten çıkarılması gereken ünite veya konular olduğu tespit edilmiştir.

Karasu (2013)'nın araştırması kapsamında görüşlerine müracaat edilen öğretmenler, engelli kimselere din eğitimin verilmesini gerektiğini ifade etmiştir. Buna ek olarak öğrencilere verilecek din eğitiminin onların günlük yaşamda ihtiyaç duydukları ve bağımsız yaşamalarına katkı sağlaması gerektirdiğine dikkat çekmiştir. Fırat (2010)'ın çalışmasındaki programda yer alan içeriğin eğitilebilir zihin engelli öğrencilerin özelliklerine uygun olmadığı, hazırlanırken öğrencilerin zihinsel özelliklerinin dikkate alınmadığı, içeriğin öğrenci merkezli eğitime uygun olmadığı, eğitilebilir zihin engelli öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermediği tespit edilmiştir. Buna göre ilgili programda yer alan içerikler, eğitilebilir (hafif) zihin engelli öğrencilerin günlük yaşamında kullanabileceği bilgileri kazandırmayı amaçlayacağı şekilde tekrar düzenlenmelidir. Programda yer alan içerik öğrencilerin zihinsel özellikleri dikkate alınarak yeniden gözden geçirilmeli, konu ve kavramlar eğitilebilir zihin engelli öğrencilerin seviyesine uygun olarak yeniden düzenlenmelidir. Gürgür (2001)'ün çalışmasında ilköğretim programının içeriğinin işitme engelli öğrencilere uygun hale getirilmesi gerektiği önerilmektedir. Bunun için konu analizi yapılmasını, soyut ve gereksiz konuların programdan çıkarılmasını, zaman esnekliğinin olması gerektiği gibi yapılması gerekenlere dikkat çekilmektedir.

Aydın (2000)'ın çalışmasına katılanların çoğunluğu (%75), DKAB ders programında, konularının ağırlıklı olarak "İslam Dininin Temeli ve Uygulamaları" ile ilgili olmasını istemektedir. Bunu "Milli Birlik ve Bütünlüğümüzde İslam Dininin Yerini Kavratıcı Konular" ve "Toplumsal ve Sosyal Konular" izlemektedir. Buna göre mevcut DKAB ders programındaki konular gözden geçirilmelidir. Bu çerçevede ders konuları öğrencilerin seviyelerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak yeniden düzenlenmelidir. Yeni programda, tüm ilgililerin görüşleri doğrultusunda fazlalıklar ve tekrarlar çıkarılmalı, yetersiz ve eksik konular programa ilave edilmelidir. Uçar (1998)'in araştırmasına göre öğrenciler, DKAB derslerinde konuların günlük hayatları ile ilgilerinin kurulmadığını, dersi sürekli öğretmenlerin anlattığını, konuların somutlaştırılmadığını ve zevkli hale getirilmediğini düşünmektedirler. Yine bu araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi öğrencilerin, çoğunlukla öğretmeni dinlemek zorunda kalmaları sonucu sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Acuner (1996)'ın çalışmasına göre DKAB içeriğinde öğrencinin ihtiyacı göz önüne alınarak, konuların sıralanmasında bir önem ve öncelik gözetilmemiştir. Konuların program içi

dağılımında dengenin gözetilmediği öğretmenlerin çoğunluğunca (%59) kabul edilmiştir. İçeriğin yaş düzeyine uygun olarak hazırlanmadığı (%55), buna bağlı olarak lise gençliğinin dinle ilgili sorunlarına ve gençlik çağı problemlerine cevap vermediği (%77) diğer olumsuzluklar olarak öğretmenler tarafından ortaya konulmuştur. İçeriğin belirlenmesinde öğrenci, öğretmen ve bu konudaki uzman kişilerin görüşleri esas alınmalıdır. Konular öğrencilerin yaş düzeyine, ihtiyaçlarına ve dinle ilgili problemlerini çözmede yol gösterici olmalıdır. Konuların program içi dağılımında denge gözetilmeli ve konular arası bütünlük sağlanmalıdır.

### 3.2.1.3. Öğrencilerin İhtiyaç Duyduğu DKAB İçeriğine İlişkin Görüşler

Tablo 8 ve 14. maddede yer alan sonucun öğretmenler tarafından görüşme formu aracılığıyla değerlendirilmesi istenmiş ve bu değerlendirme sonucunda DKAB Dersi Müfredat Programı Öğrencilerin İhtiyaç Duyduğu Konulardan Oluşmaktadır ifadesi ile ilgili alınan olumlu ve olumsuz görüşlere şimdiye kadar yer verilmiştir. Elde edilen değerlendirmelerden yola çıkılarak DKAB içerik konularının olduğu İman-İbadet-Ahlak-Hz. Muhammed ve Hayatı-Kur'an-ı Kerim ve Değerler Eğitimi gibi başlıklardan hangilerine öğrencilerin daha çok ihtiyaç duydukları sorulmuştur. Elde edilen cevaplar; *Sadece Ahlak ve Değerler Eğitimine Yer Verilmeli, İbadet Gibi Uygulamalı-Davranışsal Konulara Yer Verilmeli, İçerik Kademelere Göre Ayarlanıp Başlıkların Hepsine Yer Verilmeli, Kur'an-ı Kerim ve Hz. Muhammed'in Hayatı Başlığı Seçmeli Ders Olmalı, Bu Başlıklardan Öncelik Sıralamasının Olamayacağı İçin Hepsine Yer Verilmeli, İman Başlığı En Soyut Olduğu İçin En Sonda Yer Almalı* şeklinde temalar altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda irdelenmektedir.

Çalışma grubundaki katılımcılardan dördü (Ö5, Ö6, Ö10 ve D10), DKAB içerik konularının olduğu İman-İbadet-Ahlak-Hz. Muhammed ve Hayatı-Kur'an-ı Kerim ve Değerler Eğitimi gibi başlıklardan öğrencilerin hangilerine daha çok ihtiyaç duydukları sorusuna, sadece *ahlak ve değerler eğitimi konularının verilmesi gerektiği*, diğer konuların öğrenciler için soyut kaldığını ve gereksiz olduğunu belirtmiştir. Ö5, ahlak ve değerler eğitimi konularının yanında somutluk sağladığı için ibadet konularının da öğretilbileceğini düşünmektedir. Hz. Muhammed'in bir resmi olmadığı için bu başlığın öğrencilere soyut geldiğini düşünen Ö5, Kur'an-ı

Kerim farklı bir dil, farklı bir yazı şekli olduğu için henüz okuma-yazmaya geçememiş III. Kademe öğrencileri için öğrenilmesinin zor olduğunu düşünmektedir.

Orta-ağır gruptaki öğrencilerin içinde bulundukları durumdan dolayı kendilerine karşı ahlaki olmayan davranışların farkına varamadıklarını belirten Ö6, bu sebeple öğrencilerin ahlak ve değerler eğitimi konularına ihtiyaç duyduklarına dikkat çekmektedir. Bu sebeple ahlaki olan/olmayan bir davranışı öğrenciye tiyatral anlamda anlatarak öğrencinin kendini savunabileceğini, kendini herhangi bir istismara karşı korumasının öğretilebileceğini ifade etmektedir. Orta-ağır gruptaki öğrencilerin cinsiyet ayrımının bedeninin farkında olmadığını, kız-erkek ayrımı olmadığı için Ahlak ve Değerler Eğitimi konularının dışındakilerin bu öğrenci grubuna hitap etmediğini düşünen Ö10, diğer konu başlıklarının atıl kalacağını, işlevsel olmayacağını düşünmektedir. D10, İbadet, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Kur'an-ı Kerim konu başlıklarının bu öğrenci grubuyla işleyemediklerini, DKAB eğitiminin ahlak, değerler eğitimi, çok az da (ortalama öğrencinin yapabileceği) İbadet konusunu ilk başa koyulmasına gerektiğini vurgulamaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenlerden D4, DKAB içerik konularının olduğu İman-İbadet-Ahlak-Hz. Muhammed ve Hayatı-Kur'an-ı Kerim ve Değerler Eğitimi gibi başlıklardan öğrencilerin hangilerine daha çok ihtiyaç duydukları sorusuna, *ibadet gibi uygulamalı-davranışsal konulara* öncelikle yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Öğrencide davranış değişikliği yaparken uygulamalı bir şekilde yapmaya çalıştıklarını, aynı şekilde DKAB dersinde de ibadet konularının bir şekilde ön plana çıkması, uygulamalı bir şekilde yapılması, yaptırılmasının daha etkili olacağını düşünmektedir. Ardından Ahlak konusu ile birlikte iç içe Değerler Eğitiminin de rahat bir şekilde uygulanabileceğini, bu konuların da öğrencilerin ihtiyaç duyduğu konuları karşılayacağını vurgulamaktadır.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden D2 ve D11, içerik konularının olduğu İman-İbadet-Ahlak-Hz. Muhammed ve Hayatı-Kur'an-ı Kerim ve Değerler Eğitimi gibi başlıklardan öğrencilerin hangilerine daha çok ihtiyaç duydukları sorusuna, bu başlıkların öncelik sırasına koyulamayacağını, *içerik başlıklarının kademelere göre düzenlenip hepsine yer verilmesi gerektiğini* düşünmektedir. D2, tüm konu başlıklarının önemli olduğunu ve öğrenilmesi gerektiğini, öğrencilerin kademe içindeki özellikleri belirlenip her kademeye uygun

bir şekilde düzenlenerek hepsinin verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. D11’de konu başlıklarının öncelik sırasına koyulamayacağını, bunların hepsinin en somut olanından en soyut olanına doğru sıralanarak verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Öğrencilerin daha çok bilgi ve becerilerin fiziksel sonuçlarına odaklanabildiklerini belirten D11, ele alınacak konu başlıklarının davranışçı yaklaşıma göre hazırlanması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Mülakat yapılan öğretmenlerden D6, DKAB içerik konularının olduğu başlıklardan öğrencilerin hangilerine daha çok ihtiyaç duydukları sorusuna, İman-İbadet-Ahlak ve Değerler Eğitimi başlıklarının verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bunun yanında Kur’an-ı Kerim ve Hz. Muhammed’in Hayatı başlığının seçmeli ders olması gerektiği, seviyesi uygun olan öğrencilerin bunları seçmeli ders olarak alabileceğini vurgulamaktadır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden D13 ve D14, DKAB içerik konularının olduğu İman-İbadet-Ahlak-Hz. Muhammed ve Hayatı-Kur’an-ı Kerim ve Değerler Eğitimi gibi başlıklardan hangilerine öğrencilerin daha çok ihtiyaç duydukları sorusuna, *İman başlığı en soyut olduğu için en sonda yer alması gerektiğini* düşünmektedir. Öğrencilerin en fazla ihtiyaç duyduğu başlıktan en az ihtiyaç duyduğu başlığa göre sıralama yapan ve yaptığı bu sıralamayı gerekçelendiren D13, I. sırada Ahlak, II. Değerler Eğitimi, III. Hz. Muhammed ve Hayatı, IV. Kur'an-ı Kerim, V. İbadet, VI. sırada İman olması gerektiğini belirtmektedir. I. Sırada Ahlak olmasının gerekçesi Ahlak, toplumun temelini oluşturan bir olgu olduğu için ve toplu yaşamamızın temelinde Ahlak yattığı için ilk önce Ahlak olmalıdır. Yine değerler eğitimi sosyal hayatı düzenleyen, kardeşliği, dayanışmayı, yardımlaşmayı vurguladığı için II. Sırada olmalıdır. III. Sırada Hz. Muhammed ve Hayatını seçmesinin temel sebebini de öğrencilere Hz. Muhammed'in Hayatı üzerinden olaylara karşı bakışı, insanlara karşı yardımlaşması, merhametli olması, yardımsever olmasından dolayı Hz. Muhammed'in Hayatından örnekler vererek yine değerler eğitimi ve ahlakı ön plana çıkarabileceğimizi düşünmektedir. IV. Sırada Hz. Muhammed ve Hayatında olduğu gibi Kur'an-ı Kerim'den de öğrencilere bir şeyler anlatabileceğimizi, kıssalardan yola çıkarak ya da Allah'ın öğütlediği güzel davranışları ön plana çıkararak, ayetler bularak öğrencilerle paylaşabileceğimizi belirtmektedir. V. Sırada ibadet olması gerektiğini fakat çocukların ibadet

yapmasından çok ibadet yerlerinde nasıl davranılır ya da neden oruç tutuyoruz ya da bir yere gittiğimizde ya da bir insan namaz kıldığında nasıl davranış göstermemiz gerektiğini bilmesini düşünerek onu seçmektedir. İmanı VI. Sıraya koymasının sebebi olarak çocukların, dinin esaslarından dolayı mükellef olmadıklarını ve konunun soyut olmasını gerekçe olarak sunmaktadır.

D14, altı öğrenme alanı başlığından hangisinin kaçınıcı sırada ve neden bu sıralamada olması gerektiği ile ilgili açıklaması şu şekildedir: İmanın çok soyut bir kavram olması ve çocukların neye inanıyor, neye inanmıyor, neden-niçin-neye inanmalı sorgulamasını yapacak seviyede olmadığı için iman en sona koymaktadır. Öğrencilerin çoğu okuyamadığı, okuyup anlayamadığı, içeriğinin ne olduğunu, nereden geldiğini izah edemeyeceği için V. Sırada Kur'an-ı Kerim olması gerektiğini belirtmektedir. Hz. Muhammed'in Hayatı için somuttan soyuta, çocukların yapabileceğinden, algılayabileceğinden hiç algılayamayacağına göre sıralama yaptığını, en azından yaşayan bir insan, bir kişi olarak ve kişileştirerek anlatabileceği için IV. Sıraya koymaktadır. İbadette biraz daha görsellik olduğu için, çocuklara görsel olarak ne yapılabileceğini, namazı algılayabileceği için sıralama olarak III. sıraya yerleştirmektedir. Ahlak ve Değerler Eğitiminde, örneğin arkadaşını iteklemesinin yanlış bir davranış olduğunu söyleyerek, birbirine göstererek, işte bak üzülüyor arkadaşın, düştü arkadaşın, üzüldü bak yapma tarzında somutlaştırabildiğini, öğrencinin kendisine gösterebildiğini-anlatabildiğini belirtmektedir. Bu anlamda yaşantısal olarak çocuğun seviyesine indirgeyebildiği için, I ve II. sıraya Ahlak ve Değerler Eğitimi koymaktadır.

Araştırmanın bu bölümünde; özel eğitim uygulama okulu öğrencilerinin İman, İbadet, Ahlak, Hz. Muhammed ve Hayatı, Kur'an-ı Kerim ve Değerler Eğitimi gibi konulardan hangilerine daha çok ihtiyaç duyduğu ile ilgili veriler ele alınmıştır. Elde edilen verilerde özel eğitim uygulama okulu öğrencilerinin birçoğunun soyut konu ve kavramları anlamadıkları için, içeriğin olabildiğince somut konu ve kavramlar gözetilerek hazırlanması gerektiği, soyut konu ve kavramların somut örneklerle benzeşim kurarak anlatılabileceği vurgulanmıştır. Sonuç olarak DKAB dersinin hitap ettiği öğrenci kitlesi ve zihinsel özellikleri dikkate alındığında DKAB öğretim programı içeriğinin daha çok ahlak ve değerler eğitimi, yapabilecekleri



ölçüde ibadet başlığında ele alınmalı, soyut konulardan ziyade olabildiğince somut ve uygulama gerektiren konulara yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

Avci (2019), çalışmasında genel olarak DKAB öğretim programında soyut ve somut kavramlar birbirleri ile irtibatsız kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Oysa somuttan soyuta doğru bir anlatımın ya da örneklendirmenin olması gerekli olduğu tespitinde bulunmuştur. Bu araştırmada öğretmenlerin belirttikleri soyut konu ve kavramların, somut olanlardan yola çıkılarak anlatılması gerektiği sonucu ile Avci (2019)'nin çalışması benzerlik göstermektedir. Bilecik (2019)'a göre, ergenlik döneminin başlamasıyla birlikte otizmlili çocuklarda cinsel davranışlar gösterme konusunda olumsuz davranışlara rastlanabildiği kabul edilmektedir. Bu olumsuz tutumlara karşın çeşitli önlem ve eğitimlerle sosyal ortamlardaki olumsuz davranışların en aza indirilmesi mümkündür. Cinsel davranışların kontrol edilememesi hem toplumsal kabul açısından hem de otizmlili bireyin olumsuz davranış ve istismara maruz kalabilme ihtimalleri açısından oldukça önemli bir konudur. Bu yüzden ergenlik dönemi yaklaşırken otizmlili bireylere ve ailelerine, otizmlilerde cinsel dürtülerin kontrolü ve uygun olmayan davranışların engellenmesi için gerek DKAB çerçevesinde gerekse bu ders ve içerikten bağımsız olarak mahremiyet ve cinsel davranışlar konusunda eğitim verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Üzümcü (2016)'nın çalışmasındaki bazı öğretmenler ise, DKAB dersinde alınan verimi arttırmak adına; samimi bir sınıf ortamının oluşturulması için gayret sarf edilmesini, konuların somutlaştırılarak anlatılmasını, öğrencilerin her fırsatta ödüllendirilmesini ve özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim sınıflarında veya ayrı okullarda eğitim görmesini önermektedir. Çınar (2012)'da çalışmasında değerler eğitimi kavramlarının Hz. Muhammed'in (S.A.V.) şahsi özellikleri ve ahlak konusuyla genişçe yer verilip gençlerle irtibatlandırılması, öğrencilerde farkındalık oluşturacağı önerisini getirmektedir. Bu anlamda özel eğitim uygulama okulu DKAB öğretim programı içeriğinin değerler eğitimi ve ahlak ağırlıklı olarak hazırlanması gerektiği sonucu ile örtüşmektedir. Gün (2020)'e göre genelde engellilere, özelde işitme engellilere yönelik DKAB derslerinde öğretmenleri zorlayan konulardan biri de dersin içeriğiyle alakalıdır. DKAB dersinin içeriğinde birçok soyut kavram bulunmaktadır. Bununla ilgili olarak araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin çoğu (n=22) soyut konuları kısmen anlatabildiğini ve yine öğretmenlerin çoğunluğu

(n=20), öğrencileri tarafından zaman zaman anlaşılmadığını düşündüğünü belirtmiştir. Bu konuyla ilgili benzer araştırmalarda da bu sonuçlara paralel olarak, işitme engelli öğrencilerin, kelime dağarcıklarının sınırlı olmasından dolayı sözel dili ve soyut kavramları anlamakta güçlük çektikleri (Gürgür, 2001), işitme engelli öğrencilerin yaklaşık %45'inin dini terimleri ya kısmen ya da hiç anlayamadığı ve günlük hayatta uygulanan somut içerikli dini konuların öğrencilerin daha çok ilgisini çekerek derse katılımı arttırdığı tespit edilmiştir (Gün, 2015).

Başkonak (2019)'a göre ise, işitme engelli öğrencilerin DKAB eğitiminde, özel eğitimin niteliğine göre hazırlanmış ayrı bir öğretim programı bulunmamaktadır. Mevcut DKAB dersinin öğretim programındaki ünitelerin, kazanımların ve etkinliklerin istenilen amaçları gerçekleştirebilmesi için işitme engelli bireylerin akademik seviyelerine göre sadeleştirilmesi ve somutlaştırılması gerekmektedir. Bu konuyla ilgili çalışmalar, din eğitimi alanındaki uzmanlarla özel eğitim alanındaki uzmanların işbirliği içerisinde gerçekleştirilmelidir. Bu şekilde, profesyoneller tarafından alınan ortak kararların olması ve engellilerin DKAB dersi için uygun bir çerçeve planın hazırlanması, kısmen de olsa engellilerin din eğitiminde bir birliktelik sağlayacaktır. Ancak ilahiyat fakültelerinde, bu konuda görüş bildirebilecek yeterlikte özel eğitim alan bilgisine sahip öğretim üyesi sayısı çok azdır. Bu nedenle, bu alanda nitelikli akademisyenlerin yetiştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

Özkan (2017)'in çalışmasında, öğretmenlerin işitme engelliler ortaokullarında DKAB dersinde kavram öğretiminde karşılaşılan problemlere ilişkin görüşleri analiz edildiğinde 27 öğretmen (%96), işitme engelli öğrencilerle işitme engeli olmayan, örgün eğitimde okuyan diğer öğrenciler arasında din dersi eğitimi açısından farkların olduğunu, özellikle soyut kavramların eğitimi konusunda zorluklar yaşandığı belirtilmektedir. Buna göre işitme engelli öğrencilere soyut kavramların eğitimi konusunda çalışmaların yapılması gerektiğine dikkat çekilmektedir. Yine Başkonak (2019)'ın araştırmasından elde edilen önemli sonuçlardan diğeri de öğrencilerin inançla ilgili konuları anlamakta zorlanırken, peygamberlerin hayatlarını ve kıssalarını daha çok sevdiklerinin ortaya çıkmasıdır. Bunun sebebi olarak da inanç konularının ağırlıklı olarak soyut, peygamber hayatlarının da ağırlıklı olarak somut içeriklere sahip olduğu kanaatine varılmasıdır. Karasu (2013)'ya göre engelli öğrenciler için hayatta önemli olan ve yaşanması en muhtemel durumların muhteva

olarak seçilmesine dikkat edilmelidir. Bunun için “Hz. Peygamber’in tanıtılması, en kolay hareketleri ile namaz, engel gruplarına göre kısa dualar, anlaşılması ve söylenmesi kolay olan ilahiler, tekbir ve selam, kutsal gün ve geceler ile bayramlar” gibi konulara öncelik verilmedi.

Gürgür vd., (2005), Kurt (2017) ve Uysal’ın (2010) araştırmaları farklı ders kapsamında olsa da araştırmancının bu sonucu ile benzer niteliktedir. Türkçe öğretim programında yer alan içeriğin işitme engelli öğrencinin seviyesinin üstünde olduğunu, programın sadeleştirilerek, ayrıntılı, tekrarlı ve somutlaştırılmış olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı işitme engelli öğrencilerin düzeylerine uygun hedefler oluşturularak, programın içeriğini sadeleştirilerek, somutlaştırarak ve görsel eğitim araç-gereçleri kullanarak, süre açısından esneklik sağlayarak, farklı öğretim yaşantıları ve öğretim yöntemleri kullanarak ilköğretim programının uyarlanması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşleri, engelli öğrencilerin eğitim uygulamalarında genel eğitim programının uyarlanarak kullanılması gerektiğini, çünkü asıl amacın eğitim programına tıpa tıp uymak değil kavramların anlaşılmasını arttırmak olması gerektiği, bunun da öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak, konu analizi yapılarak, içeriğin süresi uzatılarak, eğitsel araç-gereç desteği sağlanarak, alternatif hedefler geliştirilerek, farklı eğitim yöntemlerini ve değerlendirme yöntemlerini bir arada kullanılarak yapılabileceği belirtilmektedir.

### **3.2.2. Dersin Verimini Arttırmak İçin Ağırlık Verilmesi Gereken**

#### **Öğrenme Alanı**

“Programda Yer Alan İçerik Hazırlanırken Öğrencilerin Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Özellikleri Dikkate Alınmıştır” ifadesi ile ilgili Tablo 8 ve 5. maddedeki veriye göre, 120 kişi (%43,6) ifadeye katılmadığını belirtmektedir ( $X=2.85$ ). Araştırmancının nitel bölümünde 5. maddede yer alan bu sonuçtan yola çıkılarak, “Programda Yer Alan Ünite ve Konular Verimli Bir Ders İçeriği İçin; Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Alanlardan Hangisine Ağırlık Verilerek Hazırlanmalıdır? Sorusunun öğretmenlerden tarafından değerlendirilmesi istenmiş ve bu değerlendirme sonucunda on öğretmen *Psikomotor Alana* ağırlık verilmesini isterken, yedi öğretmen *Duyuşsal Alana*, bir öğretmen de *Bilişsel Alana* ağırlık

verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bunun yanında sekiz öğretmenin görüşü *Üç Alana da eşit ağırlık verilmesi gerektiği* yönünde olmuştur. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri ele alınan temalar çerçevesinde aşağıda irdelenmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden onu (D1, D2, D4, D5, D7, Ö4, Ö5, D9, D14 ve Ö1), programda yer alan ünite ve konular verimli bir ders içeriği için *psikomotor alana ağırlık verilerek* hazırlanması gerektiğini ifade etmektedir. D1, DKAB branş öğretmeni olduğu için öğrenciler hakkında bilişsel alan ile ilgili bilgisinin olmadığını, bu alanın özel eğitim bilgisi istediğini, dolayısıyla psikomotor alanda içerik öğretiminin kendisi için daha kolay olduğunu düşünmektedir. D2, öğrenci özelliklerinden dolayı bilişsel ve duyuşsal alanların işlevsel olmadığını düşünmektedir. Ayrıca DKAB dersinin soyut bir ders olması, çocukların bazılarında ağır gelmesi ve psikomotor alanın yaparak-yaşayarak öğrenmeye imkân vermesi nedeniyle bu alanın daha işlevsel olduğunu belirtmektedir. D5, psikomotor alanın daha önemli olduğunu düşünmekte fakat duyuşsal alanı da psikomotor alana hizmet etmesi için kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Dokunsal görseller-resimler, sesli-sessiz kitap gibi farklı materyaller kullanarak öğrencinin duyuşsal alanı desteklenerek psikomotor alandan daha çok verim alınabileceğini vurgulamaktadır. Ö4'te, D5 gibi psikomotor alanın öncelikli olduğu, orta-ağır zihinsel yetersizliği olan bütün çocuklar için bilişsel beceriler de zaten zorlandıklarını, duyuşsal alandan destek alınarak psikomotor alanın işlevsel şekilde kullanılabileceğine dikkat çekmektedir. Ö5, ders içeriğinin somutlaştırılması anlamında en uygun alanın psikomotor alan olduğunu, bu sebeple psikomotor alana ağırlık verilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

D7, normal eğitim ile özel eğitimin ayrı düşünülmesi gerektiğini, normal öğrenci için bilişsel, duyuşsal ve psikomotor diye sıralanacağını ancak özel eğitim öğrencilerinde psikomotor alanın öncelikli olması gerektiğini düşünmektedir. El becerilerini kullandıkları, kapıyı vurup girme, selam verme gibi beceriler için psikomotor alanda yaparak yaşayarak öğrenmeleri daha kalıcı olduğunu, bu alanda öğrenilenlerin bilişsel alana göre unutmanın daha uzun zaman aldığını vurgulamaktadır. Öğrencilerin birbirinden öğrenmelerinin daha etkili olduğunu, bu sebeple psikomotor alanın çok daha önemli olduğunu düşünen D9, öncelik sırasının psikomotor, duyuşsal ve bilişsel alan şeklinde olması gerektiğini belirtmektedir. D14,

özel eğitimde öğrencinin birbirine bakarak ya da öğretmeninden gördüğünü kopyası gibi yapabildiği için en etkili alanın psikomotor alan olduğunu düşünmektedir. Ö1, ezbere dayalı ve akademik anlamda bilgi içerdiği için, bilişsel alanın bu öğrenci grubu için faydasız olduğunu, dolayısıyla psikomotor alanın çoklu zekâya daha çok imkân vermesinden dolayı öncelikli olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden yedisi (Ö6, Ö7, D11, D12, Ö9, Ö10 ve Ö13), programda yer alan ünite ve konular verimli bir ders içeriği için, *duyuşsal alana ağırlık verilerek hazırlanması gerektiğini* ifade etmektedir. Ö6, hem öğrenci hem de dersin özellikleri göz önünde bulundurulduğunda bilişsel ve psikomotor alana göre duyuşsal alanın öncelikli olarak kullanılması gerektiği düşüncesindedir. Ö7, öğrencilerin ahlak ve değerler eğitimi ile ibadet gibi günlük hayatında kullanabileceği bilgi ve beceriler içermesi, bunları daha etkili sunabilmek için DKAB dersinde duyuşsal alanın önemli olduğunu vurgulamaktadır. D11 öğrenme alanlarının aslında birbiriyle bağlantısı olduğunu fakat öğrenciyi duyuşsal alandan yakalayıp derse ve içeriğe karşı sempati duymasının sağlanabileceğini, ardından bilişsel ve psikomotor alandan ilerlenebileceğini vurgulamaktadır. D12, görme engelliler üzerinden örnek vererek, görme engelli bir öğrencinin farklı duyularının çok daha gelişmiş olabildiğini belirtmektedir. Dolayısıyla zihinsel engel yaşayan öğrencilerin de farklı duyularına hitap edebilmek için DKAB dersinde duyuşsal alanının öncelikli olması gerektiğine dikkat çekmektedir.

DKAB dersinin içeriğinden dolayı psikomotor alanı, öğrencilerin durumlarından dolayı da bilişsel alanı eleyen Ö9, duyuşsal alanın DKAB dersinde daha işlevsel olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca Kur'an-ı Kerim, ezan ve ilahi okunduğu yerde öğrencinin duyuşsal olarak bir tepki verebildiğini, DKAB dersinin değerler eğitimi ağırlıklı içeriğinden dolayı duyuşsal alanın daha önemli olduğunu düşünmektedir. Ö9 gibi, DKAB dersinin özelliğinden dolayı içerik hazırlanırken duyuşsal alanın ön plana çıkması gerektiğini düşünen Ö10, çeşitli dini terimleri, dini birtakım lafızları, dini ilahi ve musikiler vasıtasıyla DKAB dersinde daha çok duyguların ön plana çıktığını, duyuşsal olarak öğrencilere daha çok hitap edebildiklerini belirtmektedir. DKAB dersinin özelliğinden dolayı duyuşsal alana öncelik verilmesi gerektiğini düşünen Ö13, din ve ahlak bilgisi gibi konulara duygularla daha iyi yaklaşılabilir diye düşünmektedir.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden Ö11, programda yer alan ünite ve konular verimli bir ders içeriği için, psikomotor ve duyuşsal alandan ziyade, *bilişsel alana ağırlık verilerek* hazırlanması gerektiğini ifade etmektedir. DKAB'ın içeriğinden dolayı psikomotor becerilere yönelik çok fazla yapılabilecek bir şeyin olmadığını, öğrenciler birbirinden farklı bilişsel özelliklere sahip olduğundan, bilişsel alanda daha geniş bir yelpazede ve farklı öğrenme özelliklerine yönelik hazırlanırsa, içeriğin daha işlevsel olacağını düşünmektedir.

Mülakat yapılan öğretmenlerden yedisi (D3, D6, Ö3, D8, D13, Ö12 ve Ö14), programda yer alan ünite ve konular verimli bir ders içeriği için, öğrenme alanlarına öncelik verilemeyeceğini, dolayısıyla *bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara eşit derecede ağırlık verilerek hazırlanması gerektiğini* ifade etmektedir. D3, meslek hayatının yarısını özel eğitim okullarında geçirdiğini, dolayısıyla edindiği tecrübelerden yola çıkarak DKAB dersinde verimli bir içerik hazırlanması için bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanın eşit derecede önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Özel eğitimin özellikle görsel eğitim olduğunu, DKAB dersi de olsa bu dersi çeşitli görsellerle, animasyonlarla öğrenciye verdiğiniz zaman çok daha kalıcı olacağını düşünmektedir. Dolayısıyla bu görsel eğitimin içerisini bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanla desteklemek yani bunların hepsine beraber ağırlık vermek gerektiğini vurgulamaktadır. D6, sınıfta kaç tane öğrenci varsa, hepsinin özellikleri birbirinden farklı olduğunu, her bir öğrencinin gereksinimleri de farklı olduğu için üç öğrenme alanına eşit derecede önemin verildiği bir DKAB içeriği olması gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü her öğrenme alanının başka bir işe yarayacağı öğrenci olacaktır.

Ö3, DKAB dersine olan ön yargının yıkılması için, musiki ve oyun etkinliklerine yer verilmesi gerektiğini düşünmektedir. İçerikteki konuların oyunlaştırılması, müzikle beraber işlenmesi ile din kültürü ve ahlak bilgisi denildiğinde insanların gözünde bir şeylerin değişebileceğini, derse karşı olumsuz algının yıkılabileceğini, bunun da öğrenme alanlarına eşit derecede önem verilerek olabileceğini vurgulamaktadır. D8, öğrencinin edindiği bilgilerin kalıcı olması için öğrenme alanlarının eşit derecede önemli olduğunu belirtmektedir. Bilişsel alanın öğrenci özelliklerinden dolayı belki biraz zayıf kalabildiğini, bu dezavantajlı durumun psikomotor ve duyuşsal alana biraz daha fazla hitap ederek

giderilebileceğine dikkat çekmektedir. D13, DKAB dersi ve öğrenci özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, her öğrenme alanının zayıf yönlerinin, diğerinin güçlü yönleriyle desteklenebileceğini, bu sebeple üç öğrenme alanında içerik hazırlanmasının kaçınılmaz olduğunu betimlemektedir. Ö12, DKAB dersi ve özel eğitim öğrencilerinin özellikleri incelendiğinde her üç öğrenme alanı, konunun özelliğine göre değişik ağırlıkta olması gerektiğini ifade etmektedir. Öğrencilerin farklı alanlarda gelişmesinin gerekli olduğunu gerekçelendiren Ö14, öğrenciye her alanda neyi, ne kadar kazandırabiliyorsak, bunu sonuna kadar zorlamamız gerektiğini, gelişimin bir bütün olduğunu, her bir öğrenme alanının farklı bir amaca hizmet ettiğine dikkat çekmektedir.

Araştırmanın bu bölümünde; programda yer alan ünite ve konular verimli bir ders içeriği için; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardan hangisine ağırlık verilerek hazırlanmalıdır? Sorusu ile ilgili bulgular irdelenmiştir. En çoktan aza doğru gelen yanıtlar şu şekildedir: Psikomotor alana ağırlık verilmeli, duyuşsal alana ağırlık verilmesi gerektiği, her üç alana da eşit ağırlık verilmesi gerektiği, bilişsel alana ağırlık verilmesi gerektiği şeklindedir. Elde edilen verilerde DKAB dersinin bilişsel alandan çok, öğrenilenlerin içselleştirilmesi anlamında duyuşsal; öğrenilen bilgi ve becerilerin kalıcılığını sağlamak için psikomotor alan ağırlık verilerek hazırlanması gerektiği söylenebilir. Literatürde ise Yıldız (2021)'a göre; DKAB (IV-VIII. Sınıf) programında yer alan kazanımlarda taksonomik açıdan öğrencilerin sınıf düzeylerini ve dolayısıyla zihinsel gelişim düzeylerini dikkate alan aşamalı durumun olmadığı, kazanımların belli basamaklarda yoğunlaştığı ve diğer basamakların ihmal edildiği görülmektedir. Buna göre kazanımların, görüş ifade etme, yöntem geliştirme, fikir ve çözüm üretme, karar verme gibi, öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin gelişmesine katkı sağlamayacağını tespit etmiştir.

Bilecik (2019) tarafından yapılan araştırmada, I. ve II. kademe DKAB programlarında sunulan örnek işlemlere bakıldığında örnek işlemlerde de bilişsel becerilere işaret eden ve ezbere dayalı bir takım etkinlik örnekleri sunulduğu görülmektedir. Su içmeden önce besmele çekmek, son peygamber kimdir sorusuna Hz. Muhammed (S.A.V.) diye cevap vermek gibi etkinliklerde öğretmenin model olması öğrenciden onu taklit etmesi beklenmiştir. Öğretim süreci sonunda çocuk bu sözcükleri ezberleyebilir, ancak bunların anlamı konusunda hiçbir bilgilendirmenin

yapılmayışı öğretimin yalnızca en alt bilişsel işlem basamağı düzeyinde kalmasıyla sonuçlanacaktır. Bu yüzden hem öğretimin planlanmasında hem de içeriğin seçiminde bireysel eğitim planları da dikkate alınarak DKAB dersi için öğrencinin otizm ve gelişim düzeyine uygun, uygulamada ve günlük hayatta kullanabileceği ve çocuğa duygusal ve sosyal yönden de olumlu etki edebilecek etkinliklere yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Karasu - Şimşek (2018) tarafından yapılan çalışmada, zihinsel engelli kaynaştırma öğrencileri dinin bilgi boyutundan ziyade duygu boyutundan etkilendikleri için, onlara yönelik din eğitimi akademik, literal ya da doktriner olmaktan ziyade onların his ve duygularına hitap etmeli ve yaşama dönük olmalıdır.

Özbay (2007)'ın araştırmasında ise öğretmenlerin çoğunluğunun (%65) görüşüne göre, 2005 ortaöğretim DKAB programında belirtilen DKAB dersinin amaçları bilişsel, devinişsel, duyuşsal olarak kısmen dengeli yer almıştır. Örneğin, programda belirtilen “İslam’ın İman, İbadet, Ahlak, Esaslarını Kavrama” amacı bilişsel, “Namaz Sure ve Dualarını Okuma” amacı devinişsel, “Büyüklerle Saygı Duyma ve Küçüklerle Sevgiyle Yaklaşma” duyuşsal davranışlar olarak yer almaktadır. Sezgin’e göre hazırlanan program birey üzerinde istenen davranış değişiklikleri yapabilmelidir. Bireyin planlı eğitim tecrübelerine dayalı olarak davranışlarında arzulanan değişimin gerçekleşebilmesi için program kapsamının her şeyden önce amaçlarla uyumlu olması gerekmektedir (Sezgin 1994: 190). Hesapçıoğlu (1998: 64), hazırlanan programın öğrencinin bilişsel ve psikomotor alanında değişiklikler meydana getirmesi ve bu değişikliklerin amaca uygun olması gerektiğini ifade etmektedir. Akgül (2009)’e göre ise en iyi öğrenme, bilgilerin davranışa dönüştürülmesidir. Mesela abdest ve namaz ünitesi işlendiğinde, bunu davranışa dönüştürmenin birinci basamağı tatbikatını yapmaktır. Ama bu noktada sıkıntılar vardır. Yine Hac ünitesi işlenirken konu çok soyut kalmaktadır. Örneğin bir Kâbe maketinin olması dersin anlatımını biraz daha kolaylaştıracaktır.

Bu çalışmada görüşme grubundaki öğretmenler DKAB içeriğinin hem daha etkili ve kalıcı öğrenilebilmesi hem de öğrencilerin duyuşsal alanlarına hitap edebilmesi için müzikli ve oyunlu şekilde hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Egi (2022)’ye göre eğitsel oyunlar sayesinde çocuklar, anlamakta zorluk yaşadıkları soyut kavramları daha kolay anlayabilirler. Eğitsel oyunlar çocuklarda el-göz



koordinasyonunun gelişmesini sağlamanın yanında, günlük yaşantıdaki kuralları eğlenceli şekilde öğrenir ve sosyal beceriler önemli ölçüde gelişir. Çocuklarda saygı, sevgi, sorumluluk, empati ve iletişim kurma gibi çeşitli değer ve becerilerin birlikte gelişmesini sağlar. Din eğitimi veren, okul öncesi eğitim kurumları da dahil olmak üzere tüm eğitim kurumları için, çocukların gelişimsel dönemlerine uygun oyunların tasarlanması ve derslerde aktif olarak kullanıldığının denetlenmesi önerilmektedir. Uğurlu (2019)'ya göre de Drama yöntemi ile dini ve ahlaki ilkelerin yalnızca bilgi olarak kalmayıp hayat ile bağ kurulması sağlanarak öğrencilerin bu bilgileri günlük hayatta kullanabilmelerine yardımcı olmaktadır. Böylece öğrencilerde sağlıklı dini kavram oluşumu ve gelişimi sağlanacaktır. Drama uygulamalarında çekingen, sessiz öğrenciler zamanla kendilerini ifade etme konusunda gelişme gösterebilmektedir.

Atasoy (2019)'un çalışmasına katılan DKAB öğretmenleri, eğitsel oyun yönteminin kullanılmasını, dini kavramların öğretiminde etkili olduğunu vurgulamıştır. Oyunlarla soyut kavramlar somutlaştırılmakta, ders monotonluktan ve sıkıcılıktan çıkmakta, öğrenciler motive olmakta ve eğlenmektedir. Bu sayede öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak gerçekleştirilen oyun uygulamaları, dini kavramların öğretimine katkı sağlamaktadır. Temel (2018)'in çalışmasında sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersi öğretim programı kazanımlarının, tüm sınıf düzeylerinde büyük oranda kazandırılabilirdiği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra değerler eğitimi kapsamında yer alan “Adil Oyun, Başkalarının Haklarına Saygı” gibi kavramların tüm sınıf düzeyinde oldukça yüksek oranda kazandırılabilirdiği görüşü ortaya çıkmıştır.

Karasu - Şimşek (2018) tarafından yapılan çalışmada, zihinsel engelli kaynaştırma öğrenciler oyun oynamayı, akranlarınca oyuna alınmayı çok istemektedirler. Eğitim esnasında bu öğrencilerin oyun temelli bir yaklaşımla, ihtiyaç duyduğu dini bilgi ve beceriyi kazandıkları tespit edilmiştir. Alibekiroğlu (2017)'nin çalışmasında ilkokul DKAB dersi inanç öğrenme alanındaki kavramların öğretimine oyunun etkisi bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak üç gelişim alanında incelenmiştir. İlk olarak uygulanan sevap ve günah kavramları oyunu bilişsel alandaki maddelere göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda soyut kavramlar oyunla somutlaştırıldığı zaman öğrencilerin kazanımları daha kolay kavradığı tespit edilmiştir. Ayrıca kavramların anlamını daha doğru anladıkları

sonucuna da ulaşılmıştır. Duyuşsal alandaki maddelere bakıldığında da oyunun öğrenciyi, derse katılma açısından daha istekli hale getirdiği sonucuna varılmıştır. Son olarak psikomotor gelişim alanı incelendiğinde öğrencilerin hareket ihtiyacını da karşılayarak derse daha aktif katılım gösterdiği gözlenmiştir. Arslan (2017)’nın çalışmasına göre akademik başarı açısından öğretmen merkezli uygulamanın yapıldığı sınıf ile eğitsel oyun yöntemiyle dersin işlendiği deney grubunda akademik başarı daha fazla olmuştur. Arslan, eğitsel oyun yöntemi ile akademik başarının artmasını şöyle açıklamaktadır: Öğretmen merkezli öğrenmede öğrenci pasif durumdayken eğitsel oyun yönteminde aktiftir. Öğrenci eğitsel oyunda eğlenerek öğrenmekte ve öğrendiğini oyunda kullanmaktadır. Öğrenilen bilginin yeni durumlara transfer edilmesi bilginin kalıcı olmasını sağlamaktadır. Öğretmen merkezli yöntemde sınıfta en zorlanılan durum öğrencinin derse ilgisini canlı tutmaktır. Ama öğretmen oyunu kullanarak çocuğun eğlendiği bir ortam oluşturur ve derse karşı ilgisini arttırır, dikkatini toplar. Ayrıca oyun ile birçok duyusuna hitap ederek çok yönlü bir öğrenme sağlar.

Özkan (2017)’ın çalışmasında, işitme engelli öğrencilerin DKAB derslerinde görsellerin, drama ve örnek olay yöntemlerinin kullanılmasının etkili olduğu görölmüştür. DKAB dersinde görsellerin, drama ve örnek olay yöntemlerinin etkili olarak kullanılması, örnek anlatım yöntemleri konusunda öğretmenlere eğitim verilmesi gerektiğine dikkat çekilmektedir. Üzümcü (2016)’ye göre, zihinsel yetersizliği olan öğrenciler söz konusu olduğuanda öğretmenlerin sevgi dolu ve samimi olmaları ayrı bir önem kazanmaktadır. Bu öğrencilerle duygusal bağ kurulması ve onlara değer verildiğinin hissettirilmesi, başarıya ulaşmada önemli bir adımdır. Bu bağlamda öğrencilerle bilişsel ve psikomotor alandan ziyade duyuşsal alan ağırlıklı eğitim yapılması bir adım öne çıkmaktadır.

Yeni (2016)’nin çalışmasında dini mûsikî uygulama düzeyine göre “DKAB dersinde dini mûsikî örneklerinin kullanımı, öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir” şeklinde ifade edilen hipotez doğrulanmıştır. Bu durum, DKAB dersi, dini mûsikî örnekleri kullanılarak işlendiğinde, öğrencilerin derse karşı tutumlarının olumlu yönde artacağını göstermektedir. Babacan (2015)’a göre müziğin bir öğretim aracı olarak derslerde kullanımı, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Araştırmasında, müziğin bir öğretim aracı

olarak kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin söz konusu ünitedeki kazanımları gerçekleştirme düzeylerinin ve akademik başarılarının kontrol grubu öğrencilerine göre önemli ölçüde arttığı tespit edilmiştir. Buna göre, DKAB derslerinde müzik materyali kullanımının öğrencilerin bilgiye ulaşmaları ve akademik başarılarını artırmalarında geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Swanson, otizmlilerde deneyimsel din öğretimi yöntemlerinin tercih edilmesi gerektiğini, böylelikle günlük rutinler içerisinde dini tecrübelerin yaşanarak öğrenilmesinin sağlanabileceği ve bunun da otizmliler için uygun bir yöntem olduğunu ifade etmektedir (Swanson, 2010: 240-254).

Yıldırım (2010)'da zihinsel engelli çocukların öğrenilenleri farklı alanlara transfer etmede sıkıntı yaşadıklarını, kavramların farklı zamanlarda ve farklı şekillerde öğretilmesi, çocukların kavramları başka durumlara genellemelerinde yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesi ile kavramları daha etkin bir şekilde öğretmenin mümkün olduğunu, müzik etkinlikleri ise, bu konudaki en büyük yardımcıları olduğunu belirtmiştir. Zira müziğin, bu çocukların ilgisini ve dikkatini öğretilecek konuya çekmede oldukça etkili olduğunu, çocukların müzikli etkinliklerden fazlasıyla keyif aldığını, en iyi öğrenmenin eğlenirken öğrenme olduğundan, müziğin etkisinin daha da iyi anlaşıldığını belirtmektedir. Bu anlamda müzikle ve oyunlaştırılarak öğretime daha uygun hale getirmek için DKAB içeriğinin güncellenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Yoğurtçu (2015)'nin çalışmasında ortaokul VI. Sınıf DKAB dersi Ahlak öğrenme alanı İslam Dininin Sakınılmasını İstedığı Davranışlar ünitesinde yer alan konularının drama yöntemi ile işlendiği deney grubu ile düz anlatım yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında, öğrencilerin DKAB dersine karşı tutumları açısından deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin DKAB dersine karşı tutumlarının artırılmasında drama yöntemi, düz anlatım yöntemine göre daha etkili bir yöntem olabileceği saptanmıştır.

Drama yönteminin öğrencilerin DKAB dersine karşı tutumları artırdığı sonucunu Bağdatlı (2010) ve Çakı (2008)'nin araştırma sonuçları tarafından da desteklemektedir. Bağdatlı (2010)'ya göre eğitici drama öğrenci aktifliğine dayanan bir yöntemdir. Oyun temelli olduğu için, ders öğrencilere zevkli hale gelmekte ve öğrencilerin dikkatlerini derste canlı tutabilmektedir. Araştırmada, uygulama

çalışması da bu konuda fikir vermiştir. Uygulama sonrası sınıf öğretmenlerinin verdiği bilgi, klasik yöntemlere göre drama ile işlenen derste öğrencilerin daha aktif olduğu yönünde olmuştur. Dolayısıyla eğitici dramının DKAB dersinde öğrenci katılımını sağlama hususunda başarılı bir yöntem olduğu söylenebilir. Çakı (2008)'ya göre ise drama yöntemi kullanılarak derslerin işlendiği sınıflarda öğrenciler DKAB derslerinden haz almakta, derste rahatlamakta ve derste olmaktan mutlu olmaktadır. Öğrenci, rahatladığı ve severek öğrendiği bilgilerden meydana gelen dersi de, bu dersi yöneten öğretmeni de sevmeye başlamaktadır. Sene başında daha hırçın ve sert davranışlar sergileyen bazı öğrencilerin sene sonuna doğru belirgin olumluya doğru bir davranış değişimi göstermesi vb. öğrenci davranışlarında görülen hızlı düzelmeler ise drama tekniğinin uzun vadeli etkilerinin de olduğunu göstermektedir.

### **3.2.3. Ünite Konularının Kademelere Göre Belirlenmesiyle İlgili Genel Görüşler**

“Programda Yer Alan İçerikte Öğrencilere Hangi Sınıfta Hangi Konuların Öğretileceği Belirtilmediği İçin, Program Derse Giren Öğretmenlerin İşlerini Kolaylaştırmaktadır” ifadesi ile ilgili Tablo 8 ve 8. maddedeki veriye göre, 174 kişi (%63,3) ifadeye katıldığını belirtmektedir (X=3.40). Bu sonucun öğretmenler tarafından görüşme formu aracılığıyla değerlendirilmesi istenmiş ve bu değerlendirme sonucunda on sekiz öğretmen olumlu görüş bildirmesine karşılık on iki öğretmen olumsuz görüş bildirmiştir. Bu başlıkta tüm öğretmenlerden yanıt alınmıştır ve öğretmenlerin ifadeye verdiği cevapların iki temada değerlendirilmesi uygun görülmektedir.

#### **3.2.3.1. Ünite Konularının Kademelere Göre Belirlenmesiyle İlgili Olumlu Görüşler**

Başlıktaki ifadeye olumlu yönde görüş bildiren öğretmenlerin görüşleri: *Özel Eğitim Uygulama Okulunda Sınıf Kavramının Olmaması, Öğrenci Seviyelerinin Birbirine Uzak Olması, Öğrencilere BEP Yapılıyor Olması, Her Okulun Öğrenci Profiline Farklı Olması* şeklinde temalar altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri ele alınan temalar çerçevesinde aşağıda irdelenmektedir.

Tablo 8 ve 8. maddede yer alan ifadeye katılıyorum yönünde görüş bildiren öğretmenlerden yedisi (D1, D4, D11, Ö1, Ö3, Ö4, Ö11), *özel eğitim uygulama okulunda sınıf kavramının olmamasını* gerekçe olarak sunmuştur. Bu gruptaki öğretmenler özel eğitim uygulama okulunda sınıf kavramı olmayıp kademe kavramı olmasını ifadeye katılım için gerekli görmektedir. D1'e göre özel eğitim uygulama okulundaki öğrencilerin gelişimleri, normal eğitimdeki gibi sınıfların gelişim düzeyine göre paralel ilerlememektedir. Hatta aynı yaş grubundaki öğrencilerde bile gelişimsel farklılıklardan dolayı, farklı kademelerde öğrenci seviyelerinin çok daha farklı olduğunu düşünen D1, sınıf kavramı olmadığı için bu durumun kendilerine büyük kolaylık sağladığını belirtmektedir.

Öğrencilerin özelliklerinden dolayı bir sınıf bünyesinde öğrenilen konuların çabuk unutulduğunu, bu yüzden sık tekrar etmek gerektiği için bir kademe/dört yıl boyunca sık tekrarlarla aynı konunun öğretilmeye çalışıldığını belirten D4, okul bünyesine sınıf kavramı olmamasının avantaj sağladığını ifade etmektedir. Ö1'de kademe içindeki dört ayrı sınıfın birbiri ile aynı olabildiği gibi, aynı sınıf bünyesinde çok farklı özellikte öğrenci olabildiğini de vurgulamaktadır. Bu sebeple sınıf kavramının bu okul türü için uygun olmadığını belirtmektedir. Ö3, sınıf kavramının özel eğitim uygulama okulu için işlevsel olmadığını düşünmektedir. Hatta öğrencilerin kademelere göre ayrılmasının da bazen işlevsel olmadığını, bu yüzden öğrenciler arasında seviye grupları oluşturmayı denediklerini belirten Ö3'ün kademeler arasındaki geçişkenliğin sınıflara göre daha kolay olduğu için, sınıf kavramının bu okul türü için uygulamasının zor olduğunu belirtmektedir. Öğretilemeyen konuların kademe içinde tekrar ele alınmasını, sınıflara göre daha kolay olduğunu düşünen Ö4 hem mantık olarak hem de uygulama anlamında bu okul türünde sınıf kavramının zor olduğunu vurgulamaktadır. Ö4 gibi, öğretilemeyen veya unutulan konuların kademe içinde ele alınmasının daha kolay ve işlevsel olduğunu düşünen D11, sınıflar arasında belirgin bir fark olmadığı için, IX. sınıfta anlattığı konuyu XII. Sınıfta da anlatabildiğini, bu durumun da kendisine büyük kolaylık sağladığını düşünmektedir. Öğrencilerin bütün kademelerdeki eğitimi tamamlamadan gelebildiğini, bu sebeple kademe içindeki farklılıkların sınıflara göre daha kolay giderilebildiğini belirten Ö11, kademe kavramının öğretmenlere daha yararlı olduğunu vurgulamaktadır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden altısı (D3, D6, D14, Ö6, Ö8, Ö14), Tablo 8 ve 8. maddede yer alan ifadeye katılıyorum yönünde görüş bildirmesinin gerekçesi olarak, *öğrenci seviyelerinin farklılığını ve öğrenci seviyelerinin birbirine uzak olmasını* ileri sürmektedir. D3, DKAB ders içeriğinin kademe düzeyinde ele alınmasının, öğrenci çeşitliliğinden dolayı programa daha geniş bir çerçeveden bakılmasına yardımcı olduğunu, öğrenciye uygun içerik seçmede öğretmene daha çok esneklik sağladığını ifade etmektedir. Öğrencilerin içinde bulundukları özelliklerden dolayı öğretilen konuların sürekli tekrar edilmesi gerektiğini belirten D6, ders içeriğini kademe olarak tekrar etmenin bu okul türünde daha işlevsel olduğunu belirtmektedir.

Sınıftaki öğrenci sayısı kadar farklı seviye olduğunu belirten D14, öğrenci seviyelerini ayarlamamanın sınıftan ziyade kademe için daha kolay olduğunu ve kademe kavramının öğretmene esneklik sağladığını düşünmektedir. Öğrenci hazır bulunuşluk seviyelerinin değişkenliğinden dolayı içerik seçiminde esneklik olması gerektiğini, bunun da sınıftan ziyade kademe olarak belirlenmesinin işlevsel olduğunu düşünen Ö6, özel eğitimin çok esnek bir alan olduğunu, katı katıya, yani moda-mod bir üniteye bağlı kalamadıklarını vurgulamaktadır. Ö8, öğrenci seviyesinin çok düşük olmasından dolayı öğretilen konuların tekrar edilmesi gerektiğini, bu sebeple sınıflara bölünmüş bir ders içeriğinin tekrar edilmesinin daha zor olduğunu, dolayısıyla ders içeriğinin kademelere göre belirlenmesinin daha uygun olduğuna dikkat çekmektedir. Programda yer alan içeriğin kademelere göre dağıtılmasının öğretmenlerin işini kolaylaştırdığını düşünen Ö14, özel eğitim öğrencilerinin her biri, diğerinden çok farklı gelişim özelliği gösterdiğini, öğrenme şekilleri, öğrenme hızları birbirinden tamamen farklı olduğunu, bu nedenle her amaç, her öğrenci için kazandırılabilir düzeyde olmadığını belirtmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden üçü (Ö5, D7 ve D9), Tablo 8 ve 8. maddede yer alan ifadeye katılıyorum yönünde görüş bildirmelerini, *her öğrencinin seviyesine uygun olarak BEP yapılmasından kaynaklandığını* ileri sürmektedir. Ö5, DKAB ders içeriğinin kademeye göre belirlenmesinin öğrenciye BEP yapılırken içerik seçimi konusunda öğretmene kolaylık sağladığını düşünmektedir. Sınıflara göre BEP yapılsaydı içerik tespiti noktasında daha detaya inmek ve karmaşık olacağını belirtmektedir. Buna göre her öğrenci için bir sınıf belirlemenin çok daha zor

olacağını belirten Ö5, kademe kavramının önemine dikkat çekmektedir. DKAB içeriğinin kademeye göre belirlenmesinin olumlu ve olumsuz yönleri olduğunu düşünen D7, öğrenciyle neyi çalışacağına karar verdiklerini ve öğrencinin ihtiyacına göre hareket edebildiklerini belirtmektedir. Öğrenciye göre uyarlama yapma esnekliği sağladığı için katılan öğretmenlerin gerekçesinin bu olduğunu düşünmektedir. Kademeye göre içerik belirlemenin DKAB içeriğini üç seçeneğe indirdiğini, sınıflara göre içerik belirlenseydi bu sayının dokuz olacağını belirten D9, öğretmene bu anlamda bir kolaylık sağladığı için ifadeye katılımın olduğunu vurgulamaktadır.

Mülakat yapılan öğretmenlerden D8, programda yer alan içerikte öğrencilere hangi sınıfta hangi konuların öğretileceği belirtilmediği için, program derse giren öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmaktadır ifadesine katılıyorum yönünde görüş belirtmesini, normal eğitim ile özel eğitimin arasındaki farklara dikkat çekerek, *özel eğitimde her okulun öğrenci profilinin farklı olmasını* gerekçe göstermektedir. D8, normal eğitimdeki okullarla özel eğitim uygulama okullarını karşılaştırarak kademe ve sınıf ayırımına dikkat çekmektedir. Normal okullarda öğrencilerin seviyesinin birbirine yakın olduğunu ve bu yakınlıktan dolayı sınıf kavramının uygulanabilir olduğunu belirtmektedir. Fakat özel eğitim uygulama okulunda aynı yaşta ve aynı okulda olmasına rağmen öğrenci sayısı kadar farklılığın olabildiğini, bu anlamda sınıf kavramının bu okul türünde uygulanmasının imkânsız olduğuna dikkat çekmektedir.

### **3.2.3.2. Ünite Konularının Kademelere Göre Belirlenmesiyle İlgili**

#### **Olumsuz Görüşler**

“Programda Yer Alan İçerikte Öğrencilere Hangi Sınıfta Hangi Konuların Öğretileceği Belirtilmediği İçin, Program Derse Giren Öğretmenlerin İşlerini Kolaylaştırmaktadır” ifadesine olumsuz yönde görüş bildiren katılımcıların görüşleri: *Öğretmenlerin DKAB Programında Netlik İstemesi, Homojen Sınıfların Olması, Dört Yıl Boyunca Aynı İçeriğin Çalışılmak İstenmemesi, Sınıf Kavramının Terk Edilmesi Düşüncesi, Branş Öğretmeninin Yanlış Uygulamaları Sebebiyle İfadeye Katılmama* şeklinde temalar altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda irdelenmektedir.

Tablo 8 ve 8. maddede yer alan ifadeye katılmıyorum yönünde görüş bildiren öğretmenlerin yedisi (D5, D10, D12, Ö2, Ö7, Ö9 ve Ö10), özel eğitim uygulama okulu DKAB öğretim programı için belirsizlikten ziyade *net bir programla çalışmak istediklerini* belirtmektedir. D5, öğrenciyi tanıyıp ihtiyacını belirleyene kadar bir-bir buçuk ay kadar zaman geçtiğini, dolayısıyla müfredatın kesin ve net olmasıyla birlikte bu sürenin eğitim-öğretim için kullanılacağını belirtmektedir. D10'da her sınıfa bir içerik atanıp daha net bir programla çalışılmak istenildiğini, katılımcıların planlı/programlı olmanın kademedan ziyade sınıf kavramında daha kolay olacağını göz önünde bulundurularak bu şekilde cevap verdiğini düşünmektedir. İçeriğin kademe yerine sınıfa göre olmasının, BEP yapmak için daha işlevsel olduğunu düşünen D12, her öğrenciye BEP yapma zorunluluğundan dolayı içeriğin sınıfa göre olması gerektiğini belirtmektedir. İfadeye olumsuz yönde cevap veren katılımcıların DKAB öğretim programında içeriğin bu kadar geniş olmasından ziyade daha sade ve belirgin bir içerik istediklerini düşünen Ö2, farklı öğrenci seviyesine uygun kazanımların geniş bir müfredattan seçilemeyeceğini vurgulamaktadır. İçeriğin kademe bazında ele alındığında öğretilecek konunun arttığını belirten Ö7, sınıf olarak içerik belirlemenin daha az bir kazanım, daha az bir öğrenme alanının öğrencilere daha kolay öğretilebileceğini iddia etmektedir. Ö9'da bu kadar farklı öğrenci grubuyla ve ders içeriğini bir araya getirmenin zor olduğunu, sınırları daha net, daha belirli bir müfredatın sınıf kavramında olacağı için ifadeye katılımın olmadığını düşünmektedir. Ö10, içeriğin seçiminden öğretim yapmaya, ardından yapılan öğretimin değerlendirmesine kadar belli bir süre geçtiğini ve iş yoğunluğu oluştuğunu düşünmektedir. Bu sebeple öğretmenin iş yükünün hafiflemesi için programın net olması ve sınıf bazında hazırlanması gerektiğini ifade etmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden D13, Tablo 8 ve 8. maddedeki ifadeye katılmıyorum yönünde görüş bildirmesini, bazı özel eğitim uygulama okulunda öğrencilerin orta ve ağır olarak seviye gruplarına ayrılmış olmasını, dolayısıyla *homojen sınıfların olmasını* gerekçe olarak ileri sürmektedir. D13'e göre sınıftaki öğrenci seviyelerinin homojen olması ile içeriğin kademelerden ziyade sınıflara göre belirlenmesi daha işlevsel olacaktır. İfadeye katılmayan öğretmenlerin bu durumu göz önünde bulundurduğunu, bunun da belli bir süre sonra işlenen konuların



öğrenciler tarafından kazanıldığını, bir üst konuya geçişin daha kolay olduğunu iddia etmektedir.

Tablo 8 ve 8. maddedeki ifadeye katılmıyorum yönünde görüş bildiren Ö12, içeriğin kademelere göre belirlendiğinde, *aynı içeriğin bir kademe/dört yıl boyunca çalışılmak zorunda kalınmasını* gerekçe göstermektedir. IX. Sınıftan XII' ye kadar çocukla aynı kitabı ve her seferinde aynı konuları çalışmanın öğrencide yeni bir şey öğrenmediği düşüncesini geliştirmektedir. Dolayısıyla öğretmenin dört yıl boyunca sürekli aynı içeriği çalışmasıyla hem mesleki olarak yetersizlik duygusunu sorgulamakta hem de öğrencinin yeni içeriklere ulaşmasını engellemektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden D7 ve Ö13, Tablo 8 ve 8. maddedeki ifadeye katılmamasını, kademe ve sınıf kavramlarının okuldaki içerik belirleme ihtiyacını karşılamadığını, *sınıf kavramının terk edilmesi düşüncesinin etkili olduğunu* belirtmektedir. Öğrencilerin içinde bulundukları durumdan dolayı, özel eğitim okulunda ve sınıfta bir bütünlük sağlanamadığını belirten D7, sınıf veya kademeye göre içerik belirlemenin artık işlevsel olmadığını iddia etmektedir. Bunun yerine öğrencilerin durumlarına göre seviye gruplarının belirlenmesi gerektiği, içeriğin de bu seviye gruplarına uygun şekilde eşleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Aynı sınıfta ve aynı yaşta olmalarına rağmen, sınıftaki her öğrencinin kendine özgü olduğunu belirten Ö13'de, kademe ve sınıf kavramının artık bırakılması gerektiğini düşünmektedir. Aynı yaşta ve aynı sınıfın içerisinde o kadar farklı seviye grubu olan öğrencilerin aynı ortamda bulunmalarının hiçbir anlamının olmadığını belirtmektedir. I. Kademedeki bir öğrencinin o kadar büyük potansiyeli olduğunu, III. Kademe de ki dersleri alabileceğini fakat I. Kademedeki dersleri alamayacak öğrenci ile aynı sınıfta ve yan yana olduğunu, ikisinin birbirini köreltebildiğini iddia etmektedir.

Tablo 8 ve 8. maddedeki ifadeye katılmıyorum yönünde görüş bildiren D6, gerekçe olarak *branş öğretmeninin yanlış uygulamalarından* kaynaklandığını belirtmektedir. Din kültürü öğretmenlerinin ben bu işin ehliyim, piriyim, o yüzden ben istediğim gibi anlatırım şeklinde davrandıklarını, onun yerine; biz hepimiz buraya bir hedef için geldik, bu çocukların hayatlarını nasıl kolaylaştırırız, öğrenme anlamında ne sağlarız diye gitmesi gerektiğini, bu şekilde her şeyin çok daha farklı olacağını düşünmektedir.

Bu araştırmada çalışma grubundaki öğretmenlerden elde edilen veriler sonucunda DKAB öğretmenlerinin ders içeriğini etkili bir şekilde sunabilmeleri için, özel eğitim uygulama okulu ve öğrencileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Aynı şekilde özel eğitim öğretmenlerinin de DKAB içeriği hakkında kendilerini yetersiz gördükleri, DKAB dersinden başka birçok dersi öğrencilere kazandırmak anlamında yükümlü oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen veriler neticesinde özel eğitim öğretmenlerinin DKAB ders içeriği hakkında gerek lisans döneminde gerekse görev sırasında hizmet içi eğitimlerle daha detaylı bilgiyle donatılmaları gerektiği söylenebilir. Öte yandan DKAB öğretmenlerinin de özel eğitim uygulama okulu ve öğrencileri hakkında uygulamalı bir eğitimle daha donanımlı hale gelmeleri gerektiği düşünülmektedir. Literatürde de bu sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır.

Nitekim Karasu (2013), çalışmasında “Okullarda, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini ve din eğitimi ile ilgili olan diğer seçmeli dersleri okutan özel eğitim alanı mezunu öğretmenlerin alan bilgisi; İlahiyat Fakültesi mezunlarının özel eğitim alanı ile ilgili formasyon bilgilerinin yeterli olmadığı tespitiyle benzeştiği görülmektedir. Zengin (2010)’e göre programın başarılı olmasında öğretmenlerin son derece kritik bir öneme sahip oldukları kabul edilmektedir. Programların öğretmenler tarafından benimsenme düzeyi ile birlikte öğretmenlik rolleri üzerinde temele alınan yaklaşım kapsamında bir değişimi gerçekleştirilmesi de gerekmektedir. Araştırma bulgularına göre yeni DKAB programı öğretmenlik rollerinde bir değişimi gerçekleştirmiş gözükmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu programın öngördüğü etkinlik ve uygulamalara yer verdiklerini belirtmiştir. Bu bağlamda dramatizasyon, röportaj yaptırma, tiyatro oynatma, kavram haritaları ve çalışma kâğıtları gibi yeni programın önemseydiği birçok uygulama öğretmenler tarafından uygulanmaktadır. Programın uygulamadaki etkililiği açısından bu durum olumlu bir gelişmeyi ifade etmektedir.

Öğretmenlerin “DKAB Müfredat Programının Tamamında Fatiha, Kevser ve İhlas Surelerinin Yanında Başka Sureler de Yer Almalıdır” ifadesine katılma durumları Tablo 8 ve 15. maddedeki veriye göre incelendiğinde, 150 kişi (%54,5) katılmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Avcı (2019) çalışmasında, DKAB öğretim programlarına bakıldığında eski programlarda DKAB derslerinde namaz sürelerinin

ezber olarak verildiği fakat yenilenen DKAB öğretim programında ezberlenecek sure ve duaların olmayışını büyük bir eksiklik olarak görmektedir. Kapsamlı bir öğretim programının yenilenmesini beklemeden 2019-2020 eğitim öğretim yılı öğretim programında ve kitaplarında namaz sure ve dualarının 9-10-11 ve 12. sınıf öğretim programlarına alınması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda özel eğitim uygulama okulu öğrencilerin günlük hayatta kullanabilecekleri sure ve duaların öğretim programına eklenmesi konusunda katılımcıların isteksiz olduğu söylenebilir.

Tablo 8 ve 2. maddedeki veriye göre, 158 kişi (%57,4) ifadeye katıldığını belirtmektedir. Buna göre DKAB dersi öğrenme içeriği öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine göre; I. Kademedan → III. Kademeye; Somuttan → Soyuta, Bilinen → Bilinmeyene, Yakından → Uzağa şeklinde sıralanarak hazırlandığı düşünülmektedir.

“Programda Yer Alan İçerik Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonlarını Arttırması Bakımından Yeterlidir” maddesinin Tablo 8 ve 6. maddedeki veriye göre, 125 kişi (%45,4) ifadeye katılmadığı yönünde görüş bildirmektedir. Kararsızları 56 kişi ve %20,4'lük bir oranla bu gruba dâhil ettiğimizde 181 kişi ve %65,8'lik bir oranla öğretim programındaki içeriğin öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının arttırması bakımından yetersiz olduğu söylenebilir. Bu anlamda içeriğin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu arttıracak şekilde güncellenmesi gerektiği söylenebilir.

Tablo 8 ve 7. maddede görüldüğü üzere, 129 kişi (%46,9) ifadeye katıldığını yönünde görüş bildirmektedir. Kararsızları 69 kişi ve %25,1'lik bir oranla bu gruba dâhil ettiğimizde 198 kişi ve %72'lik bir oranla ifadeye katılımın olduğu görülmektedir. Buna göre DKAB içeriğindeki bilgi ve becerilerin diğer dersleri desteklediği ve diğer derslerle uyum içinde olduğu, disiplinler arası ilişki kurulacak şekilde hazırlandığı söylenebilir.

“Programın İçeriği, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlamaya ve Uygulamaya İmkân Sağlayacak Şekilde Hazırlanmıştır” ifadesi ile ilgili Tablo 8 ve 11. maddedeki veriye göre, 177 kişi (%64,4) ifadeye katıldığını belirtmektedir. Bu veriye göre DKAB öğretim programının her öğrenci için hazırlanması yasal olan Bireysel Eğitim Planının hazırlamaya uygun olduğu düşünülmektedir.

Tablo 8 ve 10. maddedeki veriye göre 126 kişi (%45,8) ifadeye katıldığını yönünde görüş bildirmektedir. Buna göre programda yer alan içeriğin öğrenci

merkezli eğitime uygun olmadığı ve öğrenci merkezli eğitimi desteklemediği düşünülmektedir.

### 3.3. DKAB Öğretim Programının Öğrenme ve Öğretme Süreci Boyutu

Eğitim durumları, program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencilere, istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi bu aşamada ele alınır. Öğrencilerde istenilen davranışların gelişebilmesi için öğrenme yaşantılarının etkili bir biçimde düzenlenmesi söz konusudur. Diğer bir anlatımla bu yaşantıların düzenlenmesinde belli ölçütlerin olması ve öğrenmelerin nasıl olduğunun bilinmesi gereklidir. Eğitim durumlarını öğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeneği; öğretmen açısından öğretme yaşantıları düzeneği olarak da düşünebiliriz. Bu nedenle eğitim durumlarını düzenleme çalışmaları, öğrenciye dönük ve öğretmene dönük olmak üzere iki aşamada ele alınabilir. Öğrencilerin programın merkezinde tutabilmek için hedeflerle tutarlı öğretme etkinliklerinin neler olacağı iyi bir şekilde düzenlenmeli ve buna uygun öğrenme etkinliklerine yer verilmelidir. Etkinliklere dayalı bir öğretim yaklaşımı öğrenci açısından da ilgi çekici olacaktır. Tüm bu etkinlikler planlanırken dikkate alınması gereken ilk husus öğrencilere kazandırılacak istendik davranışlar olmaktadır (Demirel, 2003: 151). Araştırmanın bu bölümünde yukarıda, değinilen ve eğitim durumlarına etki eden tüm faktörler göz önüne alınarak hazırlanan anket formuna verilen yanıtlar ve nitel bölümde elde edilen bulgular yer almaktadır.

**Tablo 9.** Programın Öğrenme ve Öğretme Süreci Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri Dağılımı

| ÖĞRENME<br>VE<br>ÖĞRETME<br>SÜRECİ |                                                                                                                         | Kesinlikle<br>Katılıyorum |     | Katılıyorum |      | Kararsızım |      | Katılmıyorum |      | Kesinlikle<br>Katılmıyorum |      | N   | X    |
|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|-----|-------------|------|------------|------|--------------|------|----------------------------|------|-----|------|
|                                    |                                                                                                                         | f                         | %   | f           | %    | f          | %    | f            | %    | f                          | %    |     |      |
| 1                                  | EBA' da Özel Eğitim Uygulama Okulu DKAB Dersine Yönelik ve Programın İçeriğine Uygun Yeterince Uygulama/Etkinlik Vardır | 6                         | 2,2 | 63          | 22,9 | 71         | 25,8 | 83           | 30,2 | 52                         | 18,9 | 275 | 2.59 |
|                                    | MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü ile Özel Eğitim ve                                                                     |                           |     |             |      |            |      |              |      |                            |      |     |      |

|    |                                                                                                                                                                                                                                        |     |      |     |      |    |      |    |      |    |      |     |      |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|------|-----|------|----|------|----|------|----|------|-----|------|
| 2  | Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Arasında Bir Koordinasyon ile Her Kademe Düzeyinde (I-II-III.) Hazırlanan DKAB Ders Kitapları Öğrencilerin Özelliklerine Uygundur                                                                 | 9   | 3,3  | 79  | 28,7 | 52 | 18,9 | 88 | 32,0 | 47 | 17,1 | 275 | 2.69 |
| 3  | DKAB Dersinde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Kullanmak İşlevseldir                                                                                                                                                          | 39  | 14,2 | 160 | 58,2 | 33 | 12,0 | 32 | 11,6 | 11 | 3,9  | 275 | 3.67 |
| 4  | Özel Eğitim Uygulama Okulunda Fiziki Ortamın Uygunluğu, DKAB Dersinde Öğrenci Başarısını Olumlu Yönde Etkilemektedir                                                                                                                   | 42  | 15,3 | 128 | 46,5 | 42 | 15,3 | 36 | 13,1 | 27 | 9,8  | 275 | 3.44 |
| 5  | DKAB Branş Dersliği Bulunması, Öğrenci Başarısını Olumlu Yönde Etkileyecektir                                                                                                                                                          | 54  | 19,6 | 117 | 42,5 | 37 | 13,5 | 36 | 13,1 | 31 | 11,3 | 275 | 3.46 |
| 6  | MEB; DKAB Öğretmenlerine Yönelik Özel Gerekli olan Öğrencilerin Özellikleri, BEP Hazırlama, BÖP Uygulama, Ölçme Değerlendirme Gibi Konularda Belirli Aralıklarla Hizmet İçi Eğitimler Vererek İlgililerin Yeterliklerini Arttırmalıdır | 110 | 40,0 | 119 | 43,3 | 21 | 7,6  | 14 | 5,1  | 11 | 4,0  | 275 | 4.10 |
| 7  | Özel Gerekli olan Öğrencilere Yönelik İşlediğim DKAB Dersinde Özel Öğretim Yöntemleri Konusunda Yeterli Bilgiye Sahibim                                                                                                                | 51  | 18,5 | 129 | 46,9 | 47 | 17,1 | 38 | 13,8 | 10 | 3,6  | 275 | 3.63 |
| 8  | DKAB Dersinde BEP, BÖP Hazırlama ve Uygulama Konusunda Yeterliyim                                                                                                                                                                      | 65  | 23,6 | 143 | 52,0 | 35 | 12,7 | 24 | 8,7  | 8  | 2,9  | 275 | 3.85 |
| 9  | DKAB Dersi İnanç Öğrenme Alanındaki Soyut Konuların Oyunla/Etkinlikle Öğretimi, Daha Yararlı Sonuçlar Sağlayacaktır                                                                                                                    | 113 | 41,1 | 123 | 44,7 | 14 | 5,1  | 14 | 5,1  | 11 | 4,0  | 275 | 4.14 |
| 10 | Araç-Gereç/Materyal Kullanarak İşlediğim DKAB Dersinde Öğrencilerin İlgisi Genellikle Artmaktadır                                                                                                                                      | 114 | 41,5 | 121 | 44,0 | 20 | 7,3  | 13 | 4,7  | 7  | 2,5  | 275 | 4.17 |
| 11 | Özel Eğitim Uygulama Okulunda DKAB Dersi, DKAB Öğretmenleri Tarafından İşlenmelidir                                                                                                                                                    | 100 | 36,4 | 89  | 32,4 | 29 | 10,5 | 31 | 11,3 | 26 | 9,5  | 275 | 3.75 |

### 3.3.1. Dersin EBA'daki İçeriklerinin Yeterliliğiyle İlgili Genel Görüşler

“EBA’da Özel Eğitim Uygulama Okulu DKAB Dersine Yönelik ve Programın İçeriğine Uygun Yeterince Uygulama/Etkinlik Vardır” ifadesine Tablo 9 ve 1. maddede görüldüğü üzere, 135 kişi (%49,1) ifadeye katılmadığı yönünde görüş

bildirmektedir. Kararsızları (71 kişi; %25,8) bu gruba dahil ettiğimizde 206 (%74,9) kişi ile tüm kitlenin dörtte üçlük bölümü ifadeye katılmamaktadır. Araştırmanın nitel bölümünde katılımcılara bu sonuç ile ilgili genel görüşleri sorulmuş ve yirmi bir öğretmenden cevap alınmıştır. Buna göre on yedi öğretmen olumsuz görüş bildirirken dört öğretmen olumlu görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin belirttikleri yöndeki düşünceleri aşağıda irdelenmektedir.

### **3.3.1.1. Dersin EBA'daki İçeriklerinin Yeterliliğiyle İlgili Olumsuz**

#### **Görüşler**

Tablo 9 ve 1. maddede yer alan sonucun öğretmenler tarafından değerlendirilmesi istenmiş ve bu değerlendirme sonucunda on yedi öğretmen olumsuz görüş bildirmiştir. Bu olumsuz görüşler; *Alt Yapı Eksikliğinden Kaynaklı Sebepler, Orta-Ağır Öğrencilere Yönelik İçerik Eksikliği, EBA'nın Orta-Ağır Öğrencilere Hitap Etmemesi, Öğrenci Çeşitliliğine Yönelik İçerik Eksikliği, DKAB Branş Öğretmeni Eksikliği* şeklinde temalar altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri ele alınan temalar çerçevesinde aşağıda irdelenmektedir.

Görüşme yapılan beş öğretmen (Ö1, Ö2, Ö7, Ö12 ve Ö14), Tablo 9 ve 1. maddede yer alan ifadeye *alt yapı eksikliğinden kaynaklı yetersizliklerin olduğu gerekçesi ile* olumsuz yönde görüş bildirmiştir. Bu gerekçe ile olumsuz görüş bildiren katılımcılarının hepsinin özel eğitim öğretmeni olması ayrıca dikkat çekicidir. Ö1, okulda internet ve akıllı tahta olmasına rağmen EBA'yı kullanamamasına etki eden alt yapı eksikliğini okuldaki modemin tüm sınıflara yetersiz gelmesinden kaynaklandığını belirtmektedir. EBA'yı kullanamamalarının gerekçesi olarak alt yapı eksikliklerinden okulda akıllı tahta olmamasını ileri süren Ö2 ve Ö14, EBA'yı sadece DKAB dersinde değil tüm derslerde sınıfta tecrübe etme fırsatının hiç olmadığını ifade etmektedir. Ö7'ye göre ailelerinin ekonomik durumları uygun olmadığı için, EBA'yı okul dışında etkili ve verimli bir şekilde öğrenciler kullanamamaktadır. Ö12, EBA'ya girişlerde sistemsel bir sorun yaşandığını, okulda dönem dönem EBA'ya giriş yapmakta çok zorlandıklarını, uygulamadan çıkış yapmadıkları halde sistemin kullanıcıları dışarı attığını söylemektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden altısı (D1, D3, D6, D7, Ö6 ve D14), EBA'da yer alan içeriklerin genel olarak orta-ağır öğrenci grubuna hitap

etmediğinden dolayı, *orta-ağır öğrencilere yönelik içerik eksikliğini* gerekçe olarak ileri sürmektedir. D1, uzaktan eğitim döneminde EBA'yı aktif olarak kullanmalarına rağmen DKAB ve özel eğitim uygulama okulu başlığında içerik yoksunluğu çektiklerini, başka kaynaklardan içerik bulmaya çalıştığını belirtmektedir. D3, EBA'daki içeriklerin çok yetersiz olduğunu, mevcut içeriklerin ise bu öğrenci grubuna hitap etmediğini düşünmektedir. Yaşadığı içerik eksikliğini çok farklı DKAB materyal sitelerinden, Diyanet İşleri Başkanlığının son dönemde yapmış olduğu animasyonları, çalışmalarını kullanarak telafi edebildiğini ifade etmektedir. EBA'daki içerik eksikliğinin sadece orta-ağır grup için değil, tüm özel eğitim öğrenci grupları için geçerli olduğunu belirten D6, işitme engellilere ve görme engellilere yönelik ayrıca içerik olmasını gerektiği düşünmektedir. Öğrencinin merkeze alınarak ve dersin içeriği gözetilerek uygulama/etkinliklerin yanında, işaret diliyle, kabartı alfabeyle işlenen materyallerin olması gerektiğini ayrıca vurgulamaktadır.

D7, DKAB dersini öğrenci ile etkileşimli işleyebilmek için derse yönelik çok fazla uygulama/etkinliğe ihtiyacı olduğunu, EBA'nın bu ihtiyacı karşılamadığını düşünmektedir. Bu noktadan hareketle, ilerde yer alacak etkinlik ve uygulamaların öğrenciyle karşılıklı etkileşime giren interaktif uygulamaların olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Ö6, derse yönelik içerik eksikliğini uzaktan eğitim döneminde çok fazla yaşadıklarını, bunun fırsat bilinerek DKAB içeriğinin zenginleştirilmesinin hem öğrenci hem öğretmen açısından yararlı olacağını bildirmektedir. D14 ise derse yönelik donanım eksikliği yaşandığına dikkat çekerek, bu öğrenci grubu için davranış kazandırma yöntemiyle hedefleri işleyebildiklerini, DKAB dersiyle ilgili hazırlanacak etkinlik ve uygulama hazırlanırken bunun göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamaktadır.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan üç öğretmen (D5, Ö5 ve Ö10), Tablo 9 ve 1. maddede yer alan ifadeye katılmamalarının sebebi olarak, *EBA'nın bu öğrenci grubu için işlevsiz olduğunu* düşünmeleridir. D5, EBA'nın bu derste ve bu öğrenci grubunda bir beceri ya da davranış kazandırmada işlevsel olmadığını düşünmektedir. D5'e göre EBA'nın bazı durumlarda öğrencilerin tamamen okuldan kopmasını engellediği, az da olsa kendi rutinlerini gerçekleştirebildiklerini, yani tamamen boş kalmamak adına öğrencilerde bir bağlayıcılığı söz konusu

olabilmektedir fakat bilişsel olarak çok fazla katkı sağlamamaktadır. Ö5, EBA’da yer alan içeriklerin sadece anlatım yöntemi olduğu ve öğrencilerin aktif olmasını sağlamadığından EBA’nın bu öğrenci grubu için yetersiz olduğunu düşünmektedir. Ö10 ise uzaktan eğitim döneminde EBA’nın öğrenciden çok veli için bir eğitim aracı olduğunu, öğrencilere verilmesi gereken bilgi ve becerileri veli üzerinden verebildikleri ifade etmektedir. Dolayısıyla EBA’nın bu öğrenci grubu için etkili bir eğitim aracı olmadığına dikkat çekmektedir.

Mülakat yapılan öğretmenlerden ikisi (Ö4 ve Ö8), Tablo 9 ve 1. maddede yer alan ifadeye katılmama gerekçesi olarak, DKAB dersi için *branş öğretmeni eksikliği yaşamalarını* ileri sürmektedir. Ö4, DKAB dersine değişik branşlardan öğretmenler girdiği ve her öğretmen branşına uygun içeriklerle ders işlediği için, DKAB branşı ile ilgili EBA’daki içerikleri sınıfta kullanma imkânı elde edemediklerini belirtmektedir. Özel eğitim öğretmeni olan Ö8, DKAB dersine kendisinin işlemediğini ve branş öğretmeni eksikliğinden kaynaklı DKAB dersinin içeriğiyle ilgili bilgisi olmadığını bildirmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden D9 ve Ö11, “EBA’da Özel Eğitim Uygulama Okulu DKAB Dersine Yönelik ve Programın İçeriğine Uygun Yeterince Uygulama/Etkinlik Vardır” ifadesine katılmamalarının sebebi olarak, *öğrenci çeşitliliğine uygun EBA’da içerik eksikliğini* vurgulamaktadır. D9, okulun bünyesinde çeşitli özelliklerde öğrenci bulunduğu için, EBA’nın bu çeşitliliğe hitap edecek içerik yokluğunu vurgulamaktadır. Normal öğretimde IX. Sınıftaki bütün herkese aynı bir etkinliği yaptırılabilirdi ama özel eğitimde etkinlikler ya da uygulamalar her öğrenciye göre olması gerektiğinden dolayı EBA içeriğinin yeterli görülmediğini belirtmektedir. Ö11’de öğrenci çeşitliliğine vurgu yaparak, az olan DKAB içeriğinin farklı öğrenci seviyelerine göre çeşitlilik sunmadığı için ifadeye katılımın olmadığını düşünmektedir.

### **3.3.1.2. Dersin EBA’daki İçeriklerinin Yeterliliğiyle İlgili Olumlu**

#### **Görüşler**

Tablo 9 ve 1. maddede yer alan sonucun öğretmenler tarafından görüşme formu aracılığıyla değerlendirilmesi istenmiş ve bu değerlendirme sonucunda dört öğretmen olumlu görüş bildirmiştir. Bu görüşler; *Başka Derslerde Geçen*



*Etkinliklerin DKAB Dersi İçin Kullanılması, Ailenin de EBA Kullanımına Katılmış Olması, Normal Eğitimde IV. Sınıf Uygulamalarının Özel Eğitimde III. Kademe İçin Kullanılmış Olması, EBA'daki İçeriklerin Başka Uygulamalar İçin Yol Gösterici Olması* şeklinde temalar altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri ele alınan temalar çerçevesinde aşağıda irdelenmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden D2, Tablo 9 ve 1. maddede yer alan ifadeye, değerler eğitimi ve rehberlik gibi başka konulardaki etkinliklerin DKAB dersinde ahlak öğretimi gibi konularda kullanıldığı için, olumlu yönde cevap verdiğini bildirmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden D4, ailenin de EBA kullanımına katılarak ailenin yardımıyla verimli bir şekilde kullanılmasından dolayı Tablo 9 ve 1. maddedeki ifadeye katıldığını belirtmektedir. Kendisinin de EBA'da içerik hazırlama sürecinde tecrübesi olduğunu belirten D4, içeriklerin ağır ve orta düzeye çok hitap etmediğini, genellikle hafif düzey öğrencilere hitap ettiğini, ifadeye katılan öğretmenlerin kendi öğrenci düzeyleri hafife yakın olduğu için ya da aileler EBA'ya giriş yapabildiği için uygun gördüklerini ve EBA'yı etkin bir şekilde kullanabildiklerini belirtmektedir.

Ö3, Tablo 9 ve 1. maddedeki ifadeye katılmasının sebebi olarak, *EBA'daki normal öğrencilere hitap eden etkinliklerin bazılarının kullanıldığını* düşünmektedir. Dolayısıyla normal okulların ilköğretim düzeyindeki uygulamalarının özel eğitimde lise kademesi için kullanılmış olmasının ifadeye katılım için yeterli olduğunu vurgulamaktadır.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden Ö13, Tablo 9 ve 1. maddede yer alan ifadeye katılma gerekçesi olarak, *EBA'daki içeriklerin başka uygulamalar için yol gösterici olduğunu* ifade etmektedir. İfadeye katılan öğretmenlerin EBA'daki içeriklerin kendilerine fikir sağladığını, oradan yola çıkarak kendilerine göre uyarlama yaptıklarını veya başka kaynaklardan öğrenciye uygun etkinlikler bulmaları konusunda kendilerine yol gösterici olduğunu düşünmektedir.

### **3.3.1.3. Gelecekte EBA'da Yer Alacak Etkinliklerin Özellikleri**

Görüşme grubundaki katılımcılara bu başlık altında “EBA'da Yer Alacak Etkinliklerin, Ders İçeriği ve Öğrenci Özellikleri Göz Önünde Bulundurulduğunda

Hangi Niteliklerde Olmasını İstersiniz?” Sorusu sorularak bu konudaki düşünceleri sorgulanmıştır. Yirmi katılımcının görüş bildirdiği bu bölümde elde edilen görüşler: *EBA’da Öğrencinin Etkileşim Kuracağı Etkinlikler, Bilişsel-Duyuşsal-Psikomotor Alana Hitap Eden Etkinlikler, Öğrencinin İhtiyaçlarına ve Engel Türlerine Yönelik Çeşitlendirilmiş Etkinlikler, Adım Adım İlerleyen Etkinlikler, Dersi Oyunlaştırarak İşlemeye Uygun Etkinlikler Olmalı* şeklinde temalar altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri ele alınan temalar çerçevesinde aşağıda irdelenmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden beş tanesi (D1, D7, Ö8, Ö12 ve Ö13), EBA’da yer alacak içeriklerin nasıl olması gerektiğiyle ilgili olarak, *arada etkileşimin olduğu, öğrencinin işin içine katıldığı interaktif uygulamaların yer aldığı* etkinliklerin olması gerektiğini belirtmektedir. D1, etkileşimsiz içeriklerin öğrenciyi uzun süre ekrana maruz bırakmak olduğunu vurgulayarak interaktif uygulamaların önemine dikkat çekmektedir. Mevzu EBA olunca ister istemez görsel ve işitsel bir şeylerin olması gerektiği, bunun da müzikle, animasyonla ya da videolu bir anlatımla olabileceğini belirterek her hâlükârda öğrencinin ekrana maruz kalacağını, fakat çok uzun süre ekrana maruz kalmanın da hiçbir öğrenciye yararı olmadığını savunmaktadır. D7, öğrencinin pasif olduğu etkinliklerin bir süre sonra öğrenciyi sıkıldığını ve derse karşı ilgiyi azalttığını ifade etmektedir. Öğrencilerin öğrenirken eğlenmesini sağlayacak, hareketli, öğrenciyi işin içine katan, karşılıklı etkileşime imkân veren nitelikte etkinliklerin olması gerektiğini belirtmektedir.

Ö8, görsel-işitsel ve uygulamalı etkinliklerin öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırdığını düşünmektedir. Bunun yanında öğrenciyi pasif kalmaktan çıkaran, öğrenmeyi destekleyici pekiştiricilerin de etkili olduğunu vurgulamaktadır. Örneğin konuşup kendini ifade edemeyen öğrencilerle göster kartlarla ağırlıklı çalıştıklarını, işte hangisi doğru davranıştır? Onu gösterdiğinde arkada bir bravo gibi ses veya alkış sesi gibi bir pekiştiricin olmasına dayalı uygulamalar EBA’ya yüklenirse, daha etkili olacağına dikkat çekmektedir. Ö12, hazırlanan içeriğin salt dinlemekten veya izlemekten ziyade öğrencinin içerikle etkileşime geçmesi gerektiğini düşünmektedir. Örneğin güzel olan ya da olmayan davranışlarla ilgili doğru-yanlış seçimi yapabilecekleri, interaktif tarzı etkinlikler olmalıdır. Yine kazandırılması istenen her davranış için, ayrı ayrı bir uygulama videosu olan, açık, anlaşılır ama her öğrencinin

anlayabileceği düzeyde, üzerinde uygulama yapabileceği, etkileşimli, öğrenciye seçme şansı sunan, paylaşımlı etkinlikler gereklidir bu öğrenci grubu için. Ö13 de öğrenciyi aktif bir şekilde uygulamaların içine dahil eden, görsel-işitsel etkinliklerin önemini vurgulamaktadır. Örneğin abdest alırken ilk başta ne yapıyoruz? Doğru olan davranışa tik atarak ardından hemen doğru veya yanlış dönütünü alabileceği pekiştireçlerin verildiği etkinliklerin kesinlikle daha verimli olacağını bildirmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden yedisi (D3, D8, D9, D10, Ö2, D12, D13), *EBA’da yer alacak içeriklerin bilişsel-duyuşsal-psikomotor alana hitap etmesi gerektiğini* belirtmektedir. Böylece öğrencileri her yönden aktif kılarak hem öğrenmeleri kolaylaşacak hem de kalıcı öğrenmeler sağlanabilecektir. D3, bu öğrenci grubu için hazırlanacak etkinliklerin çok basit olması ve birden çok öğrenme alanını desteklemesi gerektiğini belirtmektedir. Bu anlamda hazırlanan etkinliklerin psikomotor becerileri de işin içine katıp, görsellerle desteklenmiş bir etkinlik olmalı ki öğrenci hem bilişsel olarak hem de psikomotor olarak aktif olabilsin. Yoksa sadece bilişsel alana hitap etkinlikler çok fazla bir şey ifade etmemektedir öğrencinin bilincinde. Özel eğitim uygulama okulunun seviyesini, normal eğitimde okulöncesi eğitime denk geldiğini düşünen D8, hazırlanacak içerik ve etkinliklerin de bu seviye göz önüne alınarak hazırlanması ve öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarına hitap edecek şekilde olması gerektiğini düşünmektedir. D9’a göre öğrenci çeşitliliği göz önüne alındığında EBA’da çoklu zekâya hitap eden etkinliklerin yer alması gerekmektedir. Ancak bu şekilde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara gidilebileceğini düşünmektedir.

D10, öğrencilerin arasında okuma-yazma bilen kişi çok az olduğu için, EBA’daki etkinliklerin bilişsel alandan çok duyuşsal ve psikomotor alana hitap etmesi gerektiğini düşünmektedir. Okuma-yazmaya yönelik etkinlikler bilişsel alana odaklandığından çok az bir öğrenci kitlesine hitap ettiğini savunan D10, mevcut içeriklerle öğrencilerin duyuşsal ve psikomotor alanlarının atıl kaldığına dikkat çekmektedir. Ö2’de görselliğin bu öğrenci grubu için olmazsa olmaz olduğunu, sözel olarak anlatmak yerine direkt uygulama yoluyla ya da görsel şekilde öğretim yapmanın öğrencinin daha çok dikkatini çektiğini belirtmektedir. Bilişsel alana yeterince hitap edemediğimiz için EBA’da yer alacak etkinliklerin zengin görsel içeriklerle duyuşsal ve psikomotor alanlara hitap etmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğrencilerin derse önem vermeleri için duyuşsal alanın öncelikli olduğunu düşünen D12, yapılan öğretimin başarıya ulaşması için EBA'daki etkinliklerin bilişselden çok öğrencilerin duyuşsal alanlarına, duyularına hitap eden etkinlikler olması gerektiğini vurgulamaktadır. D13 de EBA'da yer alacak etkinliklerin birden çok öğrenme alanına hitap etmesi gerektiğini düşünmektedir ve tek bir öğrenme alanına hitap eden etkinliğin bu öğrenci grubu için çok verimsiz olduğunu bildirmektedir.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden D6 ve Ö4, EBA'da yer alacak etkinliklerin, *öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran ve farklı engel türlerine de hitap eden* nitelikte olması gerektiğini düşünmektedir. D6, EBA'da tek bir engel türünü değil, zihin engeli yanında işitme ve görme engeli gibi farklı engel türlerine de hitap eden içeriklerin/etkinliklerin olması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca EBA'yı aktif kullanabilmek için akıllı tahtanın olmazsa olmaz bir konu olduğunu, bu anlamda okullar arasında ciddi anlamda eşitsizlik yaşandığına dikkat çekmektedir. Ö4, EBA'da yer alacak etkinliklerde öğrencilerin kendi engel türünden birini görmesiyle çok daha işlevsel olacağını bildirmektedir. Böylece öğrenci ihtiyaçlarının da göz önünde bulundurulmuş olacağına dikkat çeken Ö4, kendine benzeyen yaşlılarının yaptığı becerileri karşısında görmenin, öğrenciler için çok öğretici olduğunu vurgulamaktadır.

Mülakat yapılan öğretmenlerden Ö7, EBA'da yer alacak içeriklerin normal öğrencilere veya hafif zihinsel engelli bireylere daha çok hitap ettiğini belirtmektedir. Orta ve ağır zihin engelli öğrencilere hitap edebilmesi için EBA'da işlenen içeriğin basamaklandırarak öğretime yer vermesi, dolayısıyla *adım adım ilerleyen etkinlikler olması gerektiğini* düşünmektedir. Çünkü orta ve ağır zihinsel engelli öğrenciler basamaklandırılmış öğretimle öğrenebilmektedir. Bu yüzden öğrencinin bir beceriyi tam bağımsız olarak öğrenebilmesi için “Fiziksel Yardım”, “Model Olma” ve “Sözel İpucu” gibi pekiştireçlerin kullanılması gerekmektedir. Dolayısıyla EBA'da yer alacak içeriklerin bunları göz önünde bulundurulması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden Ö5 ve D14, EBA'da yer alacak içeriklerin *dersi oyunlaştırarak işlemeye uygun etkinliklerin* olması gerektiğini düşünmektedir. Oyunun soyut konuları somutlaştırmada etkisini olduğunu ifade eden öğretmenler, ayrıca becerilerin hangi engel türüne nasıl bir oyunla kazandırılabilceği hakkında

eğitim verilmesi gerektiğini de belirtmektedir. Ö5, çeşitli etkinliklerle ve çeşitli konularda oyunlaştırmanın nasıl olması gerektiği ile ilgili bilgi aktarmaktadır. Örneğin eşleme oyunları ile dine ilişkin bazı kavram ve ifadeler konusunda, yemeğe başlarken “Bismillahirrahmanirrahim”, yemek yedikten sonra “Elhamdülillah” diyen bir çocuk figürünün seçip işaretlenmesine dair eşleme oyunları hazırlanabileceğini belirtmektedir. D14’e göre müzikli ve hareketli oyunlar, dini değerlerin öğretimde öğrenciler üzerinde çok etkili olmaktadır. Bir çizgi filmi karakteri, belirli bir figür üzerinden öğrenci karşısında öğretilmek istenen davranışın hareketi yapılırsa, o hareketleri öğrencinin bire bir tekrar edebildiğini, bu şekilde videolarla, hikâye anlatımlarıyla, eğitsel oyunlarla EBA’yı zenginleştirmenin yararlı olacağını savunmaktadır.

Eğitim; bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme sürecidir (Demirel, 1999). Bu tanımda, eğitimin bireyin davranışlarını istenilen yönde değiştirmeyi amaçladığı vurgulanmaktadır. Eğitim o kadar önemlidir ki rastlantılara bırakılmaz ve davranış değişikliğini hangi etkinlikler yoluyla ve nasıl gerçekleştireceği hususunda bizi doğrudan doğruya öğrenme işine ve onu sağlamak için düzenlenen öğrenme ve öğretme sürecine götürür (Alkan, 2005). Eğitimin tanımında ifade edildiği gibi eğitimin sadece davranış boyutunu değil aynı zamanda bu davranışları ortaya çıkaran bilgi, beceri ve tutumları da değiştirmeyi hedefler. İnsan yaşantısına yön veren eğitim bireyin bilgi, beceri ve davranışlarını şekillendirir. Süreç içerisinde içinde bulunduğu çağın getirdiği yeniliklere hızlı bir şekilde uyum sağlayabilir. Çağımızın getirisi olan teknoloji hızlı bir şekilde gelişmekte, teknolojinin gelişmesi insan yaşamını değiştirmekte, bireyin yaşamına şekil vermekte ve bilgiyi öğrenme yollarını da değiştirmektedir.

Teknolojinin günlük hayata bu kadar hızlı entegre olması, eğitimi ve öğrenme merkezi olan okulları da etkilemektedir. Teknolojinin eğitimi etkilemesinin sonucu olarak bilgi toplumları ortaya çıkmıştır. Teknoloji geliştikçe toplumların da gelişip değişimleri kaçınılmaz olmuştur. Bilginin sürekli artması, artan bilginin öğrenciye aktarılmasında yaşanan zorluklar ve buna karşılık teknolojinin öğrenmeyi görsel öğelerle destekleyerek kolaylaştırması, eğitimde teknolojiyi kullanmayı gerekli hale getirmiştir. Bu bağlamda mevcut çalışmadan elde edilen nicel ve nitel bulgular

teknolojinin eğitime uyarlamasının resmi ayağı olan EBA'nın önemini ön plana çıkarmıştır. EBA'ya duyulan ihtiyaç ve gereksinim her ne kadar uzaktan eğitim döneminde artmış olsa da yüz yüze eğitim döneminde de önemli bir ihtiyaç olmayı sürdürmüştür. Ancak EBA'nın aktif ve etkin bir şekilde kullanımı, alt yapı ve donanımın tam olması yanında içeriğin ihtiyaca cevap vermesiyle doğru orantılı olduğu aşıkardır. Bu bağlamda EBA'da ihtiyaç duyulan içerik hem DKAB alanı hem de özel eğitim bağlamında değerlendirildiğinde daha girift hale gelmektedir. Bu araştırmadan elde edilen veriler, Özel Eğitim ve DKAB bağlamında EBA'da ihtiyaca göre içerik üretilmesi gerektiğini gözler önüne sererek, bu anlamda daha yolun başında olduğumuzu betimlemiştir. Literatürde de bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Nitekim Bulut (2022) tarafından yapılan çalışmada Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformunda DKAB ders programlarında kullanılabilecek görsel etkinliklere, animasyonlara yer verilebileceği, EBA platformu içerik bakımından zenginleştirilerek DKAB öğretmenlerinin istifadesine sunulması gerektiğine dikkat çekilmektedir. Yine bu araştırmada EBA'ya ulaşmak için akıllı tahta vs. gibi donanımsal ve alt yapı eksikliği bu anlamda tespit edilen başka bir gerçektir. Literatürde, DKAB dersinde EBA kullanımı ile ilgili çok az sayıda deneysel araştırmaya (Karataş - Tabak, 2010) rastlanmıştır. Bundan dolayı araştırma sonuçları, farklı disiplinler de dâhil EBA, akıllı tahta ve teknolojik öğrenme nesneleri üzerine yapılan çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılabilir.

Eğitimde teknoloji kullanmanın önemini vurgulamak adına Boğazlıyan Kara (2021)'nin çalışması önemli bir yapı taşı görevi görmektedir. Boğazlıyan Kara yaptığı araştırmasında, “Matematik öğretiminde teknoloji kullanımının olası avantaj ya da dezavantajları neler olabilir?” Sorusuna öğretmenler, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini bilişsel yönden destekleyerek; daha etkili ve birçok duyuya hitap eden zengin öğrenme ortamı sağladığı, kalıcılığı arttırdığı, öğrenmeyi hızlandırarak, duyuşsal açıdan ise öğrencinin dikkatini çekerek ve eğlenceli ders ortamı oluşturarak öğrenme sürecine katkılar sağladığı şeklinde yanıtlar vermiştir. Ayrıca öğrenciler arası fırsat eşitliği sunduğunu, zamandan tasarruf sağladığını belirtmiştir. Eğitimde teknoloji kullanımının avantajlarına dikkat çeken bu araştırma yanında, mevcut durumda görülen alt yapı yetersizliğini Karataş ve Tabak (2010)'ın çalışması vurgulamaktadır. Karataş - Tabak, yaptıkları çalışmada, okulların fiziksel alt yapıları

ve sınıf mevcutlarının DİKAB programının uygulanabilirliğini zorlaştırdığını, öğretmenlerin teknoloji kullanmak istemelerine rağmen okullarda bu imkânı bulamamalarının öğretmenleri negatif etkilediğini tespit etmiştir.

Avci (2019)'ye göre, öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin; öğrencilere daha kaliteli bir eğitim sunabilmeleri için Millî Eğitim Bakanlığı'nın resmi internet eğitim portalı olan EBA'nın içerik olarak özellikle DKAB konuları için ilgi çekici sunum, slayt, eğitici filmlerden kesitler, İslam tarihini anlatan materyaller açısından sürekli yenilenip sisteme dahil edilmesi eğitim öğretimi kolaylaştıracaktır. Ünitelerdeki konuların sonunda o ünite ile ilgili dikkat çeken, mesaj verebilen, anlaşılır, kısa, öz, doğru bilgilerin yer aldığı, güvenilir internet linklerinin paylaşılması gereklidir. Günümüzde birçok okulda etkileşimli tahtaların bulunması 2018 DİKAB programının uygulanabilirliğini kolaylaştırmış olsa da özellikle teknolojik donanım yönünden fakir okullar ve köy okullarında etkileşimli tahtaların bulunmaması, benzer sorunlara sebep olabilmektedir.

Arslan (2016)'ın çalışmasına katılan öğretmenlerin, EBA'daki içeriğe çevrimiçi olarak okullarda ulaşmak istediklerinde karşılaştıkları zorluklardan bahsederken altyapı eksikliğine ve teknik arızalara değindikleri görülmektedir. Bu durum Korte - Hüsing (2007)'in 27 ülkede 20.000'den fazla öğretmenle gerçekleştirdiği çalışmasında elde ettiği, okullardaki BT donanımlarının verimli kullanılmasının önündeki en büyük engelin alt yapı eksikliği olduğu sonucuyla desteklenmektedir. Alabay (2015)'da okullarda altyapı veya donanım eksikliği, EBA üzerinden uygulama yapmayı imkânsız hale getirmektedir sonucuna ulaşmıştır. Bu yüzden EBA'nın Fatih Projesi kapsamında okullarda etkin kullanılması için alt yapı eksikliklerinin giderilmesi sağlanmalıdır önerisini sunmaktadır. Aynı zamanda Güvendi (2014), Fatih Projesinin amacına ulaşması için sadece donanım takviyesinin yeterli olmadığı, uygun içeriklerin amacına uygun bir şekilde hazırlanması gerektiğini belirtmektedir. Bu konuda öğretmenleri teşvik etmek ve bilgilendirmek için proje ve çalışmalar yapılabileceğine dikkat çekmektedir.

Karasu (2018)'nin çalışma grubu, EBA'da nitelikli materyallere yer verilmesi, içeriğin yeniden ve işlevli tasnifin yapılması, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin ihtiyaçlarının dikkate alınması, mesajlaşma eklenmesi, erişilebilir olması, altyapı ve internet sorunlarının çözülmesi gerektiğini belirtmiştir. Öner (2017: 237),

EBA’da içeriğin zenginleştirilip güncelleştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Çakmak - Taşkiran (2017: 289)’da içeriğin zenginleştirilmesi ve alt yapının güçlendirilmesi gerektiği sonucunu paylaşmaktadır. Türker - Güven (2016: 250-251), içeriğin zenginleştirilmesi ve güncellenmesine ek olarak uygulamalı örneklerin dâhil edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Şeker (2013)’e göre öğrencilerin DKAB dersindeki başarısını artırma adına sınıflardaki bilişim araçları yeterli seviyeye çıkarılmalı, DKAB öğretmenlerine hizmet içi eğitimle bu araçların derslerde etkili kullanımı öğretilmelidir.

### **3.3.2. Ders Kitabının Uygunluğuyla İlgili Genel Görüşler**

“MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü ile Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Arasında Bir Koordinasyon ile Her Kademe Düzeyinde (I-II-III.) Hazırlanan DKAB Ders Kitapları Öğrencilerin Özelliklerine Uygundur” ifadesi ile ilgili Tablo 9 ve 2. maddedeki veriye göre, 135 kişi (%49,1) ifadeye katılmadığı yönünde görüş bildirmektedir. Kararsızları da bu gruba dahil ettiğimizde 187 kişi (%68) ifadeye katılmayarak ders kitaplarının öğrencilere uygun olmadığını belirtmektedir. Araştırmanın nitel bölümünde bu sonuçla ilgili öğretmenlerin görüşleri sorulmuş ve yirmi altı öğretmenden cevap alınmıştır. Buna göre on sekiz öğretmen olumsuz görüş bildirirken sekiz öğretmen olumlu görüş bildirmiştir. Olumlu görüş bildiren öğretmenlerin altı tanesi olumsuz olarak da görüş bildirmiştir.

#### **3.3.2.1. Ders Kitabının Uygunluğuyla İlgili Olumsuz Görüşler**

Tablo 9 ve 2. maddede yer alan sonucun öğretmenler tarafından görüşme formu aracılığıyla değerlendirilmesi sonucunda 18 öğretmen olumsuz görüş bildirmiştir. Bu görüşler; *Yazının Çok-Resmin Az Olması, Öğrenci Çeşitliliğinin Fazla Olması, Uygulama ve Etkinliklerin Az Olması, Kitabın Sadece Bilişsel Alana Hitap Etmesi, İçeriğin Öğrencilere Uygun Olmaması, Kitabın Kademelere Göre Hazırlanmış Olması, Kitabı Hazırlayan Kitlenin Öğrenci Durumlarından Habersiz Olması, Kitap Kavramının Bu Öğrenci Grubu İçin İşlevsiz Olması* şeklinde temalar altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda irdelenmektedir.



Görüşme yapılan öğretmenlerden altısı (D1, D5, D11, Ö10, Ö11, Ö14), her kademe (I-II-III.) düzeyinde hazırlanan DKAB ders kitaplarının öğrenciler için uygun olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Bu görüşe gerekçe olarak, öğrenciler için hazırlanan kitapta *yazının çok-resmin az olmasını* ileri sürmüştür. D1, öğrencilerin birçoğunun okuma-yazma bilmemesinden dolayı kitabın sadece görsellerinin öğrencinin ilgisi çektiğini belirtmektedir. Yine aynı şekilde değerlendirme kısımlarında da yazılı olan alanın öğrenciler için işlevsiz olduğunu, görseller yardımıyla değerlendirme yapabildiklerini vurgulamaktadır. D5, bir konunun tek bir görselle işlenmeyeceğini, konu ve özelliğine göre beş-altı görselin/resmin olması gerektiğini, mevcut görsellerin ise küçük, kalitesiz ve sayıca az olduğunu belirtmektedir. D11, konu içerikleri ve görseller açısından ders kitabının öğrencilere uygun olmadığını düşünmektedir. Bunun için kullanılan görsellerin çok az olduğunu ve işlenmek istenen konuyu tam açıklayamadığını, melekler konusunun alınmış olmasını ise gereksiz bulmaktadır. Yine okul bünyesinde okuma-yazma bilen öğrenci sayısı çok az olduğu için anlatılmak istenen konunun görsellerle canlandırılması gerektiğini, örneğin Kâbe'nin üç boyutlu şekilde kitaba basılabileceğini ya da açtığı zaman karşısında kutu şeklinde görmesinin çok daha etkili olacağını vurgulamaktadır.

Ö10, okuldaki öğrencilerin okuma-yazma bilenlerin oranının %3 ile %6 arasında olduğunu belirterek, kitaplardaki metinlerin öğrenci için işlevsiz olduğuna ve görsellerin çok daha önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Yine öğrencilerden bir kısmı konuşamadığı için alternatif iletişim becerilerini öğretmeye çalıştıklarını, bunun için ders kitaplarının görselleştirilerek hazırlanmasının faydalı olacağını bildirmektedir. Ö11, kitabı hazırlayanların öğrencilerin kademe ve yaşı arttıkça okuma-yazma oranının arttığını düşünerek hazırladıklarını belirtmektedir. Fakat öğrencilerde okuma-yazma bilenlerin çok az olduğunu, bilenlerin de akıcı bir şekilde okuyup, okuduğunu anlayacak düzeye ulaşamadığını ifade etmektedir. Bu anlamda kitaplardaki metinlerin az; görsellerin fazla olması gerektiğini düşünmektedir. Ö14 de kitaptaki metinlerin çok, görselliğin az olduğunu belirterek kitapların değerlendirme etkinliklerinin de okuma-yazma bilen öğrencilere yönelik olduğunu, görsel ya da seçme ağırlıklı değerlendirmelerin olması gerektiğini, bu konuda mevcut kitaplarda böyle bir dezavantaj yaşadığını vurgulamaktadır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden dördü (D2, D3, D8 ve D9), *öğrenci çeşitliliği için tek bir kitabın ihtiyacı karşılamaktan çok uzak olduğunu* belirtmektedir. Dolayısıyla DKAB ders kitabının tek oluşuna karşılık öğrencilerin engel türü ve özellikleri göz önünde bulundurulduğunda en az üç-dört farklı özellikte olması nedeniyle ders kitabının bu farklılığı ve çeşitliliği karşılamadığını düşünmektedir. D2, öğrenci çeşitliliği ile ilgili olarak her iki uçtan örnekler vererek ders kitabının bu farklılığı karşılama noktasında yetersiz kaldığını belirtmektedir. Aynı sınıfta hiç komut almayan öğrenci olabildiği gibi, okuduğunu anlayan öğrenci de bulunabildiği, bu iki öğrenci türüne tek bir kitabın yetersiz geldiğini bildirmektedir. D3'e göre ise, ders kitabı ortalama öğrenci baz alınarak hazırlanmaktadır. Kademeler ve engel türleri düşünüldüğünde aslında okul bünyesinde orta düzey öğrenci grubunun çoğunlukta olmadığına da değinen D3, tek bir kitabın öğrenci çeşitliliğine yetersiz gelmesine dikkat çekmektedir. Buradan hareket ederek, öğrenci seviyesi baz alındığında çok farklı kitapların da hazırlanması gerektiği, görece I. Seviye, II. Seviye, III. Seviye şeklinde hazırlanan kitapların öğrenci çeşitliliğine daha uygun olacağını vurgulamaktadır. D8, sınıfta çok ağır, ağır, orta, hafife yakın öğrenci de olabildiğini, bir ders saatinde öğrencilerin hepsine bir şekilde hitap etmek zorunda olduğunu, tek bir kitapla bu kadar öğrenciye erişemediğine dikkat çekmektedir. Kademe kavramının öğrenci çeşitliliğini karşılama konusunda yetersiz kaldığına dikkat çeken D9, D3 gibi kitapların kademedan ziyade öğrenci çeşitliliğine, öğrenci seviye gruplarına göre oluşturulması gerektiğini düşünmektedir. Bu konuda öğrenci ve öğretmene ayrı ayrı yardımcı kitap, yardımcı kaynak da olabileceğini belirtmektedir.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden üç tanesi (Ö2, Ö6 ve Ö8), DKAB ders kitabında konu içeriklerinin uygun olduğunu fakat konu içeriklerinin işlenmesi için *uygulama ve etkinliklerin yetersiz olduğuna* dikkat çekmektedir. Ö2'ye göre ders kitabının işlevsel olabilmesi için görselliğin ve etkinliklerin fazla olması gerekmektedir. Derste, kitap üzerinden ders işleme imkanının olabildiğince az olduğunu belirten Ö2, daha çok görsel ve etkinlik bazlı içeriğin olmasıyla kitabın işlevinin artacağını düşünmektedir. Ö6, DKAB ders içeriğinin doğru seçildiğini fakat ders kitabının uygulama-etkinlik ve görsellik anlamında eksik kaldığını ifade etmektedir. Bu durumun derse karşı ön yargılı olan

öğretmenlerin elini güçlendirdiğini savunarak, kitabın eksikliğini yardımcı kaynak arayarak gidermeye çalıştıklarını bildirmektedir. Ö6'ya göre kitapta içeriğin ele alınışı çeşitlendirilmeli, zenginleştirilmeli ve kesinlikle öğrenciye zihin antrenmanı yaptıracak etkinlikler oluşturmali. Ö8'e göre ders kitabının yanında dersle ilgili etkinlik kitabı çıkarılması gerekmektedir. Ö6 gibi ders içeriklerini uygun olduğunu düşünen Ö8, ders kitabının uygulama ve etkinlik anlamında eksik olduğunu, bütün öğrencilerle aynı etkinliği yapamadıklarını, birden fazla etkinlik yapabilmeleri için yardımcı kaynak arayışına girdiklerini belirtmektedir.

Mülakat yapılan öğretmenlerden D14 ve Ö5, ders içeriklerinin soyut özellik göstermesinden dolayı, ders kitabının da bundan etkilendiğini düşünmektedir. Dolayısıyla soyut ders içeriğinin sadece bilişsel alana yansıtılarak işlendiğini, *ders kitabının duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarına hitap etmediğini* vurgulamaktadır. D14'e göre DKAB dersi bilişsel alanla sınırlı olarak işlenmektedir. Öğrenci grubu göz önüne alındığında, öğrencilere bilgi aktarımı pek mümkün olmamaktadır. Bu yüzden kitabın duyuşsal ve psikomotor alanlara hitap etmemesi nedeniyle işlevsiz kaldığını belirten D14, bu anlamda kitabın öğrencilere çok soyut kaldığını düşünmektedir. Ö5 de ders kitabının birden fazla duyu organına hitap etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu haliyle okuma-yazma bilmeyen öğrenciler için bilişsel alanın bir anlam ifade etmediğini ve birden çok öğrenme alanını harekete geçirmedikçe gerekelendirmektedir. Ö5'e göre öğrencilerin kimisi duyarak, kimisi dokunarak, kimisi görerek öğrenmek istemektedir ve kitap ne kadar fazla duyu organına hitap ederse öğrenci için kitabın anlamı o kadar artacaktır.

Görüşme yapılan öğretmenlerden D12, DKAB ders içeriğinin soyut özellikte olmasından dolayı, *ders kitabının da içerikle bağlantılı olarak soyut bilgiler içerdiği için öğrenci için* kitabın işlevsiz olduğunu düşünmektedir. Zekât ve oruç gibi kavramlarından örnekler vererek, öğrencilerin özelliklerine uygun olmayan konulardan dolayı kitabın uygun olmadığını vurgulamaktadır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden D13'e göre, okul bünyesinde kademe kavramı yanlış bir uygulamadır. Öğrencileri yaş seviyelerine göre kademelere ayırmak yerine, zihinsel kapasitelerine göre seviye gruplarına ayırmanın çok daha işlevsel olacağını düşünmektedir. Dolayısıyla *ders kitabı da kademe yerine seviye grupları gözetilerek hazırlanmalıdır*.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden Ö3, öğrenci seviyelerinin ağır olmasından dolayı genel olarak *bu öğrenci grubu için ders kitabı kavramının uygun olmadığını* vurgulamaktadır. Kitaplardan çok fayda sağlayamadıklarını, ders kitabı için harcanan emek ve maliyetin, DKAB içeriğine ve öğrenci özelliklerine uygun materyal üretimi için harcanması durumunda daha olumlu sonuçlar alınacağını belirtmektedir.

### 3.3.2.2. Ders Kitabının Uygunluğuyla İlgili Olumlu Görüşler

Tablo 9 ve 2. maddede yer alan sonucun öğretmenler tarafından görüşme formu aracılığıyla değerlendirilmesi istenmiş ve bu değerlendirme sonucunda sekiz öğretmen olumlu görüş bildirmiştir. Bu görüşler; *Şimdiye Kadar Dersin Bir Kitabı Olmadığı İçin En Azından Bir Kitabın Var Olması, Kitabın Öğretmene Rehberlik Anlamında Yol Gösterici Olması, Bazı Konuların Öğrencilere Uygun Olması, Kitabın Okumaya ve Dinlemeye Yönelik Bazı Beceriler Sunması* şeklinde temalar altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda irdelenmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden dördü (Ö7, Ö4, Ö12 ve Ö13), okul bünyesinde DKAB dersinin olmasına rağmen son birkaç seneye kadar dersin bir kitabının olmamasından yola çıkarak *şu an bir ders kitabının var olmasını*, olumlu olarak karşılamaktadır. Ders kitabının eksikleriyle beraber en azından bir kitabın olmasını, olumlu yönde cevap verilmesinde etkili olduğunu düşünen Ö7, dört dörtlük bir kitap olmasa da en azından bir ders kitabının olmuş olmasını olumlu yönde cevap vermesinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Ö4, kitabın olmadığı döneme vurgu yaparak, dersin okula geldikten sonra 11-12 yıl kitapsız kademelerde programı uygulamaya çalıştıklarını, bu sürecin çok zor olduğunu, şimdi en azından bir ders kitabının olmasının geçmiş döneme göre avantajlı bir durum olduğunu düşünmektedir. Ders kitabından çok az öğrencinin bile fayda görmesini olumlu olarak karşılayan ve kitabın olmadığı dönemin çok uzun bir geçmişe dayanmadığına değinen Ö12, daha birkaç sene öncesine kadar dersin var olduğu ama kitabın olmadığı döneme işaret etmektedir. Ö13 ise, seviye olarak iyi durumda olan öğrenciler için ders kitabının yararlı olduğunu düşünmektedir. Ayrıca kitabın olmadığı dönemde hafif düzey zihin engelliler için hazırlanmış kitabı kullanmaya

çalıştıklarını, bunun öğrencilere herhangi bir yararının olmadığını, sadece öğretmene kılavuzluk ettiğini belirtmektedir. Geçmişe oranla şu an ki durumun iyileşmeye ve gelişmeye yönelik olmasından dolayı şimdiki kitabı başarılı bulmaktadır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden Ö1 ve Ö9, DKAB ders kitabının konuların işleniş sırası anlamında en azından *öğretmene bir yol gösterici olduğunu ve rehberlik sağladığını* düşünmektedir. Ö1, kitabın birtakım eksikliklere rağmen öğretmenlere kılavuzluk sağladığını ve yol gösterici olduğunu, en azından öğretilecek içeriğin bir bütün halinde öğretmenin elinin altında olmasını sağladığını belirtmektedir. Ö9'a göre ise, alanda ilk kez çalışan öğretmenlerin kitabını içeriğine göre ilerlediğini, ne öğreteceklerini, nasıl öğreteceklerini bilemedikleri için kitaplardan o açıdan faydalanabildikleri için kitabın öğretmenlere yol gösterici olduğunu vurgulamaktadır.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden D10, DKAB ders kitabında *bazı konu içeriklerinin öğrencinin anlayabileceği somutlukta olduğu için*, ders kitabının var olması bu anlamda konuların öğrencilere aktarılmasında kolaylık sağlamaktadır. Birtakım eksikliklere rağmen temizlik, kişisel bakım, ahlak ve değerler eğitimi gibi bazı somut konularda öğrencilere uygun içeriklerden dolayı kitabın varlığı öğretmenler tarafından olumlu karşılanmaktadır.

Mülakat yapılan öğretmenlerden D7, *ders kitabında kullanılan görsellerin ve konu sonlarındaki bazı değerlendirme uygulamalarının* öğrencilere uygun olduğunu düşünmektedir. Bu anlamda kitabın hem okumaya hem de dinlemeye yönelik değerlendirme becerileri sunması kısmen olumlu yönde cevap verilmesinde etkili olmaktadır.

### 3.3.2.3. Yeni Ders Kitabının Özellikleri

Bu bölümde ders kitabının güncellenmesi durumunda, Yeni Kitabın Hangi Özelliklerde Olması Gerekli? Kitabın bizzat kullanıcıları olan öğretmenlere sorularak fikirleri alınmıştır. Burada yanıt veren 24 öğretmenin görüşü: *Farklı Engel Türlerine Farklı Kitap Olmalı, Daha Kaliteli ve Daha Fazla Görsel Kullanılmalı, Etkinlik Sayısı Arttırılmalı, Daha Fazla Duyu Organına Hitap Etmeli, Gereksiz Tekrara Yer Vermemeli, Ders Kitabı Fasikül Şeklinde Hazırlanmalı, Dijital Ortama Aktarılan Bir Kitap Olmalı, Akademik Başarı Gütmeyen Bir Kitap Olmalı, İhtiyaç*

*Duyulan Konuların Yer Aldığı Bir Kitap Olmalı, Baştan Sona Aynı Olan Kitap Olmamalı* şeklinde temalar altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda irdelenmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden beşi (D4, D6, D8, D9 ve Ö11), tek bir kitabın farklı engel türlerine sahip öğrencilere hitap etmediğini, *farklı engel türlerine farklı kitap olması gerektiğini* düşünmektedir. D4, bir güncelleme yapılırsa, çok ciddi manada çalışması yapılmış, uzman kişilerin görüşleri alınarak, orta dereceli ya da ağır dereceli zihinsel engelli öğrencilere ayrı bir ders kitabı, otizmlili öğrencilere ayrı, Down Sendromlu öğrencilere farklı kitaplar hazırlanması gerektiğini bildirmektedir. Kitaplarda konularla ilgili verilen ifadelerin, cümlelerin, özellikle vurgulanmış olan cümlelerin biraz daha sayısının çoğaltılmasının öğrencide daha kalıcı öğrenmelerin olacağını düşünmektedir. D6'ya göre okul bünyesinde yer alan işitme engelli öğrenci ile görme engelli öğrencinin kitabı aynı olmamalıdır. Öğrenci özelliklerine göre sesli kitap ve kabartma harflerle hazırlanmış kitapların yanında, ekstra materyallerin de farklı özelliklerde olması gerektiğini vurgulamaktadır.

D8, kitap üzerinde bir konunun işlenişinden örnekler vererek tek bir kitabın farklı türde öğrencilere hitap etmede yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Bir sınıfta 8-10 öğrenci olduğunu, örneğin ünite sonundaki uygulamalarda konuşamayan bir öğrenciye dair etkinlik bulunmadığını, yeni kitapta farklı özellikteki öğrencilere hitap eden konu içerikleri ve etkinliklerin olması gerektiğini vurgulamaktadır. D9 ise, otizmlili öğrenci ile Down sendromlu öğrencinin özellikleri üzerinden örnekler vererek birkaç farklı türde ders kitabının olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Örneğin otizmlili öğrencinin daha çabuk sıkıldığını, hemen dikkatinin dağıldığını, dikkatini aynı noktada uzun süre toplayamadığı için aynı şeylerin bir arada, bir sırada verilmemesi gerektiğini bildirmektedir. Ayrıca kitapların da birazcık eğlenceli olması gerektiği, bunu yaparken öğrenci özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Yani bir Down sendromlu öğrenciye hitap ediyorsa kitap, abdest alan çocuğun Down sendromlu tipinde çizilmesi gerekmektedir. Ö11'e göre ise öğrencilerin seviyelerine uygun bir şekilde basitten zora doğru hazırlanmış her konuyla ilgili 4-5 farklı türde 8-10 tane etkinlik olmalıdır. Bu şekilde zenginleştirilmiş içerikle bir kitabın farklı seviyedeki öğrencilere hitap edebileceğini, daha nitelikli ve kullanışlı olacağına dikkat çekmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden yedisi (D1, D3, D10, Ö2, Ö5, Ö6 ve Ö10), DKAB ders kitabında yer alan görsellerin hem nicelik hem de nitelik açısından yetersiz geldiğini, ders kitabının güncellenmesi durumunda, *kaliteli ve daha fazla görselin olması gerektiğini* düşünmektedir. D1, okulda okuma-yazmanın 10/1 oranında olduğunu, bu sebeple kitaptaki metinden ziyade görsel ve resimlerin öğrenci için daha işlevsel olduğunu vurgulamaktadır. Mevcut kitaptaki görsel ve resimlerin bu anlamda sayı ve kalite olarak yetersiz olduğunu, yeni kitapta görsellerin öğrenci açısından ilgi çekici hale getirilmesinin yanında sayı olarak daha çok görselin yer alması gerektiğine dikkat çekmektedir. D3'e göre, dini temel kavramların, özellikle dini mekânların çok fazla görsellerinin bulunması gerektiği yanında kitaptaki görseller çeşitli etkinlikler içermelidir. Nokta birleştirme şekli ile görselin bütün halinin öğrenci tarafından meydana getirildiği, bunları birleştirip boyama, kes-yapıştır etkinliği gibi özelliklerde görseller olmalıdır.

D10, okuma-yazma oranının çok düşük olmasından dolayı kitaptaki metinlerden ziyade görsellerin çok daha işlevsel olduğunu, kullanılacak görsellerin ve etkinliklerin işlenen konuyu daha öz ama etkinliği daha fazla olacak şekilde hazırlanmasının öğrencilere çok daha faydalı olacağını belirtmektedir. Ö2'ye göre, kimi öğrencilerin görsel hafızasının çok iyi olmasından dolayı bazı becerilerin öğretiminde görsel kullanmak daha etkili olmaktadır. Bu sebeple bir konuyu direkt anlatmak yerine öğrencinin anlayabileceği şekilde kaliteli olmalı ki görseller, bir beceri hakkında öğrenci oraya baktığında ne anlatılmak istendiğini anlayabilmelidir. Kitapta kullanılan görsellerin kötü ve kalitesiz olduğunu yaşadığı bir örnek üzerinden anlatan Ö5, aynı zamanda dijital ortama aktarılabilecek bir ders kitabının çok daha etkili olacağını vurgulamaktadır. Kullanılan resimler cansız ve soluk olmasından dolayı su içtikten sonra “Elhamdülillah” demeyi öğretmek için resimde elinde bardak olan bir kişinin net olmadığı için bunun başka birisi tarafından öğrenciye anlatılmak zorunda kalındığını belirtmektedir. Bu anlamda yeni kitabın hem kaliteli ve net görseller içermesi hem de akıllı tahtaya aktarılabilecek özellikte olması gerekmektedir. Ö6'ya göre, DKAB dersi de olsa dokunma/işitme/tatma gibi farklı duylara hitap eden çeşitli materyaller/görseller kitapta bulunmalıdır. Çeşitli dini kavramları/terimleri, öğrencinin daha iyi kavraması adına ders kitabı bu gibi etkinlik ve görseller açısından zengin olmalıdır. Kullanılan görsellerin, okuma-yazma

oranının düşük olmasından dolayı metinlerden çok daha işlevsel olduğunu düşünen Ö10, kullanılan görsellerin öğrenciye soru-cevap yapma fırsatı sunmalıdır.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden beş tanesi (Ö3, Ö7, Ö13, Ö14 ve D7), DKAB ders kitabında görselliğin yanında, *uygulama ve etkinliklerin arttırılması gerektiğine* inanmaktadır. Bu gruptaki öğretmenler okuma-yazma oranının çok düşük olması nedeniyle kazanımların öğrencilere uygulama ve etkinlikler aracılığıyla öğretilbildiğine dikkat çekmektedir. Ö3, okuma-yazma bilmeyen öğrencilerin oranına değinerek, uygulama ve etkinlik ile kitabın işlevsellik kazandığına dikkat çekmektedir. Öğrencilerin %98'inin okuma-yazma bilmediğini, birçok öğrencide akıcı konuşma olmadığı için kendini dil olarak da ifade edemediğini, bu şekilde kitaptan uygulama ve etkinlikler aracılığıyla faydalanabildiklerini belirtmektedir. Kitapta dikkat çekici uygulama ve etkinlikler aracılığıyla ders kazanımlarının daha iyi öğretilbileceğini vurgulamaktadır.

Ö7'ye göre ders kitabının yanında uygulama/etkinlik veya ödevlendirme kitabı olması gerekmektedir. Örneğin el yıkama becerisi ile ilgili konuyu öğrencilere anlatıp uygulayarak gösterdik. Daha sonra her el yıkadığında boyaması için yardımcı kitapta 10 tane el olur, 10 gün boyunca ellerini yıkadığında, öğrenci o ellerin içini boyayarak doldurur. 10 gün boyunca onu hep çalışma kitabından yaparak, öğrenciyle 10 gün boyunca el yıkayarak, bunu öğrenmiş olacağına dikkat çekmektedir. Bu şekilde farklı konularla ilgili etkinliklerin yer aldığı ayrı çalışma kitabı veya ödevlendirme kitabı olmalıdır. Ö13 ise, Ö7 gibi ders kazanımlarıyla ilgili olarak ek bir kaynak oluşturulması gerektiğini, etkinlik merkezli uygulamaların öğrenci için çok daha işlevsel olduğunu düşünmektedir. Her konuyla ilgili çok sayıda etkinliğin yer aldığı yardımcı bir kitap aracılığıyla ana ders kitabının da işlevi bu şekilde artacaktır. Okuma-yazma oranının düşük olması nedeniyle, görsel ve etkinlik üzerinden konunun işlenmesini gerekli kıldığını düşünen Ö14, ders kitabının yanında alternatif etkinliklerin hazırlanması gerektiğini düşünmektedir. Kitaba entegre web sitesi hazırlanıp, o internet sitesinin adresi her konunun altına yazılabilir. Öğrenilen konuyla ilgili içerikler, videolar, çizgi filmler, oyunlar aracılığıyla öğretilen konuların daha kalıcı olması sağlanabilir. D7 ise, etkinlik sayısı artırılmış, öğrencilerin aktif katılımını sağlayan ve sadece ifade eder kazanımları değil



öğrencilerin yapmasına yönelik kazanımların daha çok yer aldığı bir ders kitabı olmasını istemektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden D12, tek bir kitabın öğrencilerin farklı duyu organlarına hitap etme konusunda yetersiz kaldığını düşünmektedir. Bu anlamda *DKAB ders kitabının, daha fazla duyu organına hitap eden özellikte olması gerektiğine* vurgu yapmaktadır. Öğrencilerde zihin engeli olduğunu için öğrenmenin farklı duyuları kullanarak sağlanması gerektiğini, ders kitabında farklı duyulara yönelik etkinliklerin ağırlıklı olmasıyla ders kitabının işlevselliğinin artacağını vurgulamaktadır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden D2, tekrarın özel eğitim öğrencileri için gerekli olduğunu, fakat aynı etkinliğin farklı soru türlerinde tekrar tekrar ele alınması öğrenci ve öğretmende bir bıkkınlığa sebep olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda, *ders kitabının gereksiz tekrara yer vermemesine, tekrarın değiştirilerek ve zenginleştirilerek yapılması gerektiğine* dikkat çekmektedir. Yapılan tekrarlar değiştirilerek, biraz daha genişletilerek, geliştirilerek devam etmelidir, çünkü mevcut kitapta birebir çok tekrar bulunmaktadır. Bu durum öğrenciye biraz fazla gelebilmekte, sıkılmasına veya oraya takılıp kalmasına neden olmaktadır. Böylelikle “Aynısı zaten burada işaretledik, aynı şeyleri konuştuk yine aynı şeyleri işaretliyoruz” gibi bir durum yaşanmasına neden olmaktadır öğrencilerde.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden Ö4, DKAB ders kitabının daha kullanışlı ve işlevsel olması için şu an ki tasarımından vazgeçilerek ders kitabının *fasikül şeklinde hazırlanması gerektiğini* düşünmektedir. Mevcut kitabın biraz kalın olduğu, öğrencilerin eve getirip götürmesi anlamında kendilerine bir ağırlık olduğunu belirterek yeni kitabın I. fasikül, II. fasikül, III. fasikül şeklinde hazırlanması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Mülakat yapılan öğretmenlerden Ö8, *ders kitabının dijital ortama aktarılabilen özellikte olması gerektiğine* dikkat çekmektedir. Özellikle uzaktan eğitim döneminde bunun eksikliğini çok yaşadıkları belirten Ö8, farklı derslerde yer alan uygulama ve etkinliklerin DKAB dersi için de olması gerektiğini belirtmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde videolu, animasyonlu uygulama ve etkinliklerle öğrenmenin daha kalıcı ve daha kolay olduğunu öğrenciler üzerinde fark ettiğini,

DKAB ders kitabının da alanda duayenler tarafından bu şekilde hazırlanması gerektiğini düşünmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden D13, *DKAB ders kitabının akademik başarı gözetmeden hazırlanması gerektiğini*, yenilenen kitabın bu şekilde daha kullanışlı olacağını vurgulamaktadır. Ders kitabı güncellenirken; akademik başarı güdülmeden, kavramları daha fazla somutlaştırarak, ünite sonuna hikâyeler ya da etkinlik fikirleri konularak, öğretmenlere yol göstermesi, öğrencilere hitap edebilmesi ve ulaşılabilmesi açısından daha faydalı olacağını düşünmektedir.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden D14, DKAB ders kitabının daha kullanışlı ve işlevsel olması için öncelikle *hedef ve amaçların öğrencilerin ihtiyaç duyduğu alanlardan oluşması gerektiğini* düşünmektedir. Bu şekilde ihtiyaç analizi ile hazırlanan ve öğrencilerin seviyelerine indirgenmiş amaçların belirlenmesiyle, ders kitabının hem öğretmen hem de öğrenci için daha faydalı olacağını belirtmektedir.

Mülakat yapılan öğretmenlerden D5'e göre, ders kitabının farklı engel türlerine hitap edebilmesi için farklı özellikleri barındırması gerekmektedir. Mevcut kitabın bu anlamda monoton ve tek düze hazırlandığını ve yeni kitabın *baştan sona aynı olan kitap olmaması* gerektiğini belirtmektedir. Bu anlamda yeni kitabın daha çok duyu organına hitap etmelidir. Sayfalar arasında farklılık olmalı, bütün sayfalardaki resimler ve şekiller hep aynı olmamalıdır. Yazıların karakterleri değişebilir, resim karakterleri değişebilir, bir yerde karikatür yapıldıysa başka bir yerde boyama tarzında bir resim olabilir. Öğrenci sayfanın değiştiğini, konunun değiştiğini fark etmeli, zihninde bir görsel hafızası varsa eğer bu beslenmeli, hep aynı renkler, hep aynı karikatürler kullanılmamalı. Dolayısıyla kitap baştan sona aynı olmamalı, kitapta bazen çarpıcı değişiklikler olmalı ki, çocuğun dikkatini çekmeli.

Araştırmanın bu bölümündeki bulgulara göre DKAB ders kitabının özel eğitim uygulama okulu öğrencilerine uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun için; yazının çok-resmin az olması, öğrenci çeşitliliğinin fazla olmasından dolayı tek bir kitabın öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaması, uygulama ve etkinliklerin az olması, kitabın sadece bilişsel alana hitap etmesi, içeriğin öğrencilere uygun olmaması nedeniyle kitabın yetersiz olması, kitabın kademelere göre hazırlanmış olması, kitabı hazırlayan kitlenin öğrenci durumlarından habersiz olması, kitap kavramının bu

öğrenci grubu için uygun olmaması gibi gerekçeler sundukları görülmektedir. Yine ders kitabının güncellenmesi durumunda ise yeni kitabın şu özelliklerde olması gerektiğine dikkat çekilmektedir: Farklı engel türlerine farklı kitap olmalı, daha kaliteli ve daha çok görsel olmalı, etkinlik sayısı arttırılmalı, daha çok duyu organına hitap eden kitap olmalı, gereksiz tekrara yer vermemeli, ders kitabı fasikül şeklinde hazırlanmalı, dijital ortama aktarılan bir kitap olmalı, akademik başarı gütmeyen bir kitap hazırlanmalı, ihtiyaç duyulan konuların yer aldığı bir kitap olmalı, baştan sona aynı olan kitap olmamalı.

Literatüre bakıldığında ise benzer bulgulara ulaşan çalışmalar olduğu görülmektedir. Nitekim Korkmaz (2022)'a göre DKAB ders kitabı grafik, tasarım ve etkinlikler yönünden öğrencilerin ilgisini çekecek tarzda değildir ve ders öğretmenine farklı kaynaklar kullanma ihtiyacı hissettirmektedir. DKAB ders kitapları öğrenci merkezli etkinlikler ve ünite sonlarında yer alan değerlendirme etkinlikleri yönünden zenginleştirilmelidir. Kitapta konuların anlatımında uzun düz yazılar yerine daha renkli ve aktiviteli bir tasarım tercih edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Koç (2021)'a göre ise, yeni program ile kullanılmaya başlanan DKAB ders kitaplarında 589 sayfada toplam 445 görsel yer almaktadır. Ancak bu kitaplarda yalnızca sekiz çeşit görsel kullanılmış olup bu görsellerin 328 (toplam görsele oranı %74) tanesi fotoğraflardan oluşmaktadır. Ayrıca kitapta öğrencileri derste aktif kılacak etkinliklerin sayısı yeterli değildir. Özellikle “Ahlaki Davranışlar” ve “Allah’ın Kulu ve Elçisi: Hz. Muhammed” ünitelerinde konuların uzun düz yazılardan oluşması kitabı daha sıkıcı hale getirmektedir. Bu sonuçlar Elmas (2017) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öte yandan Çakan (2021)'a göre ders kitabında kullanılan görsellerin sıradan olmaktan çıkartılıp öğrencilerin dikkatini çekecek güncel ve ilgi çekici görsellere yer verilmesi gerektiği, V. Sınıf öğrencileri bilişsel seviye yönünden olayları somut düşündüğü için kitapta kullanılan görsellerin artırılması, ayrıca görseller kullanılırken dini hassasiyetlerin göz önünde bulundurulması gerektiği ifade edilmiştir.

Gün (2020) tarafından yapılan araştırmada ise, DKAB öğretmenlerinin neredeyse tamamı, başlıca öğretim materyallerinden olan ders kitaplarının işitme engellilerin eğitimine uygun olmadığını düşünmektedir. Araştırma kapsamındaki

öğretmenler, işitme engellilerin DKAB dersi kitaplarının görsellerle zenginleştirilmesini ve konuların sadeleştirilmesini istemektedir. Bu nedenle özel eğitimcilerin görüşlerine de başvurarak işitme engelli öğrenciler için DKAB kitaplarının özel olarak tasarlanması gerekmektedir. Karabulut - Öz Nişli (2020) tarafından yapılan çalışmada yer alan öğretmenler, ders kitabında kazanımların tamamına yer verilmediği, içeriğin çocukta öğrenme merakı oluşturmadağını, konuya girişte merak uyandıracak etkinliklere yer verilmediğini, işlenişlerde pekiştireçlere değinilmediğini, kitabı destekleyecek araç-gereç olmadığını, etkinliklerin yaparak ve yaşayarak öğrenmeye fırsat vermediğini belirttikleri görülmüştür. Sönmez (2019), işitme engelli öğrencilerin eğitiminde resimli metin çalışmalarının, öğrencilerin derse olan ilgisini ve aktif katılımını, okuduklarını anlama ve metin çözümleme yeteneğini attırdığını tespit etmiştir. Hatta bu resimlerin kelime bazında olmasının yani tüm olgu ve kavramların resimleştirilmesinin daha faydalı olacağını belirtmektedir.

Çamurcu (2019) ise, DKAB ders kitabında kullanılan bazı fotoğraf ve resimlerin boyutları aşırı küçültüldüğü için görüntü kalitelerinin bozulduğunu, ayrıca küçük boyutlu görsellerin olduğu bazı sayfalarda, konu metninin daha fazla alan kaplamasından dolayı görsellerin ikinci planda kaldığını belirtmektedir. Bu hataların düzeltilmesi için kullanılan görseller, ders kitabına ve kullanıldığı konuya uygun olarak özenle seçilmeli/tasarlanmalıdır. Kitapta eğitsel içeriğe ve konuya uygun olmayan rastgele belirlenmiş görseller kullanılmamalıdır. Özellikle konu içeriğinde kullanılacak “fotoğraflar”, eğitsel içeriğe ve görsel bütünlüğe uygun olarak seçilmeli veya profesyonel kişiler tarafından konuya özgü fotoğraf çekimi yapılmalıdır. Görsel öğeler sayfa içerisinde uygun yerlerde ve boyutlarda kullanılmalı, görsel ve metin ilişkisine dikkat edilmelidir.

Ögülmüş Doğan (2018), yaptığı çalışmada DKAB ders kitaplarında dersin dikkat çekici bir etkinlikle başlamasını sağlama oranı oldukça düşüktür. Ders kitaplarının öğrencinin derse karşı motivasyonunu artırmasında, dikkat çekici etkinliklerin önemli bir yeri vardır. Bu bağlamda kitaplarda öğrencinin ilgisini çekecek etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Özdemir (2018)’e göre, her alanda olduğu gibi din eğitimi alanında da her bireyin eşit eğitim alma hakkı dikkate alınarak engellilere yönelik ders kitabı ve yardımcı kaynak konusu, sorun alanı olmaktan çıkarılmalıdır. Demir (2017) tarafından yapılan çalışmada, DKAB

ders kitabının tamamına yakınında ünite sonlarında ölçme-değerlendirme etkinlikleri yapılmamıştır. Etkinlikler düzenlenirken özel eğitim öğrencilerinin sık tekrara ihtiyaç duydukları ve çabuk unutma özelliğine sahip oldukları göz önünde bulundurulmamıştır. Her ünite veya bölümün sonunda öğrenciye konularla ilgili bilgi, beceri, değer, tutum ve yeterliklerin kazandırılıp kazandırılmadığını ölçmeye yarayan; öğrenmeleri kalıcı hale getiren kısa bulmacalar, çoktan seçmeli testler vb. etkinlik ve değerlendirme sorularına yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Başkonak (2019)'ın çalışmasındaki katılımcıların beşte dördü de ilkokul, ortaokul ve lisede okutulan DKAB ders kitabının ve öğretim programının kendi seviyelerine uygun olmadığını belirtmiştir. Ayrıca alan uzmanları tarafından işitme engelli bireylerin örgün ve yaygın din eğitimi ve öğretiminde kullanılabilecek yöntem ve tekniklerin, etkinliklerin ve örnek uygulamaların bulunduğu eğitimci kılavuzu hazırlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Gün (2015) tarafından yapılan araştırmada, işitme engelli öğrencilerin DKAB ders kitabıyla ilgili görüşleri, bu kitapların yenilenmesi gereğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin yaklaşık yarısı, kitabın kendi eğitimlerine uygun olmadığını belirtirken, kalanların önemli bir kısmı da eksikliklerin olduğunu ifade etmiştir. Yapılan gözlemler neticesinde ise dersin bu kitaptan işlenemediği ve pek çok öğrencinin de bu kitabı anlayamadığı görülmüştür. Buna göre DKAB ders kitapları, konunun uzmanlarıyla görüşülerek daha sade cümlelerin kurulduğu, anlaşılması kolay kaynaklar haline getirilerek, görselleri arttırılmalıdır. Ayrıca ders öğretmenine, işitme engelli öğrencilere uygun olarak hazırlanmış etkinlik örneklerinin yer aldığı yardımcı kitaplarla destek olunmalıdır.

Karasu - Mutlu (2014), özel eğitimde kullanılan kitap ve materyallerin tekrar gözden geçirilmesi gerektiği, bu bağlamda kitap ve materyal eksiklerinin giderilmesini önermektedir. Zengin (2010)'ın çalışmasında da yeni programla birlikte hazırlanan DKAB ders kitaplarının eski kitaplara göre daha iyi olduğu ancak yeni kitapların programın temel yaklaşımını yansıtmada noktasında eksiklikler taşıdığı, bazı ders kitaplarının ticari kaygılarla yazıldığı da öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Kitaplarda verilen etkinliklerin çok basit ve genelde birbirine benzediği vurgulanmıştır. Ayrıca kitaplarda öğrenciyi aktif kılacak bir yaklaşımın tam olarak gerçekleşmediği, görsellik açısından kitapların yetersiz olduğu belirtilen diğer eksikliklerden bazılarıdır. Buna göre mevcut araştırmada öğretmenlerin belirttikleri

hususlar göz önünde bulundurularak yeni hazırlanan kitapların daha da geliştirilmesi programın başarısı için son derece önemlidir. Kılıç - Seven (2002: 27-28); ders kitaplarının istenen nitelikte olabilmesi için öncelikle hangi öğrenci düzeyine yönelik hazırlanacaksa; içeriğiyle, görsel öğeleriyle, etkinlik ve örneklerin işlenişiyle o öğrenci kitlesinin öğrenme özelliklerine uygun olması gerekmektedir. Bu nedenle ders kitapları hazırlanırken öğrencilerin gelişim özellikleri, öğrenme alanı kazanımları, öğretim programı incelenmeli; böylece onların fiziksel, ruhsal ve sosyal yönden olumlu davranışlar göstermesine katkıda bulunmalıdır.

### **3.3.3. Materyal Kullanımıyla İlgili Genel Görüşler**

“Araç-Gereç/Materyal Kullanarak İşlediğim DKAB Dersinde Öğrencilerin İlgisi Genellikle Artmaktadır” ifadesine Tablo 9 ve 10. maddede görüldüğü üzere 235 kişi (%85,5) ifadeye katıldığı yönünde görüş bildirmektedir. Araştırmanın nitel bölümünde bu sonucun öğretmenler tarafından değerlendirilmesi istenmiş ve bütün öğretmenlerden cevap alınmıştır. Buna göre 20 öğretmen olumlu, 10 öğretmen olumsuz görüş bildirirken, iki öğretmen ise hem olum yönde hem de olumsuz yöndeki düşüncesini paylaşmıştır. Öğretmenlerin belirttikleri yöndeki düşünceleri aşağıda irdelenmektedir.

#### **3.3.3.1. Materyal Kullanımıyla İlgili Olumlu Görüşler**

Tablo 9 ve 10. maddedeki ifadenin yanıtlanma oranı ile ilgili değerlendirme sonucunda 20 öğretmen olumlu görüş bildirmiştir. Bu görüşler; *Materyal Kullanmak Uzaktan Eğitimle Yüz Yüze Eğitim Farkı Gibi, Materyal Dersi Soyut Olmaktan Çıkartıyor, Materyal Öğretmenden Ziyade Öğrencinin Merkezde Olmasını Sağlıyor, Materyal İfade Etmek Yerine Direk Yapma Fırsatı Sağlıyor, Materyal DKAB Dersini Diğer Derslerden Biri Haline Getiriyor, Materyal Derse Karşı Dikkat Çekiyor-Güdülenme Sağlıyor, Materyal Davranışların Kalıcı Olmasını Sağlıyor, Materyal Bilişsel-Duyuşsal ve Psikomotor Alana Hitap Etmeye Yardımcı Oluyor, Materyal Öğrencilerin Öğrenme Oranını Arttırıp Dersi Keyifli Hale Getiriyor, Materyal Aracılığıyla Öğretilemeyecek Konu ve Öğrenemeyecek Öğrenci Olamaz* şeklinde temalar altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda irdelenmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden D8, uzaktan eğitim döneminde materyal kullanamadıkları için, materyal kullanmanın öneminin daha çok anlaşıldığını düşünmektedir. Yüz yüze eğitimin başlamasıyla materyal kullanmaya başladıkları için *derste materyal kullanmanın farkının uzaktan eğitimle yüz yüze yapılan eğitimin farkı gibi olduğunu* düşünmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden D2 ve Ö14, *materyal kullanmanın dersi soyut olmaktan çıkarıp somutlaştırdığını* düşünmektedir. Özellikle DKAB dersinin soyut ağırlıkta olmasından dolayı, dersi öğrencilere ulaşması anlamında materyal kullanmanın bu derste daha önemli olduğunu belirtmektedir. D2, materyal aracılığıyla dersi öğretmenin anlattığı, öğrencinin dinlediği formattan çıkararak karşılıklı iletişimin ve etkileşimin olduğu bir formata döndüğünü düşünmektedir. Öğrencilerin bir etkinlik, bir materyal aracılığıyla, kendileri öğrenme eyleminin içerisine girdiklerini vurgulamaktadır. Böylece öğrenmelerin daha kalıcı olduğunu ve dersi somutlaştığını belirtmektedir. Ö14 ise, özel eğitimde işlenen her ders ve her konu için görsel malzemeye, materyale ihtiyaç olduğunu bildirmektedir. DKAB dersi içeriğinde de soyut kavramlar çok fazla olduğu için, dersi somutlaştırabilmek ve öğrenmeyi kolaylaştırabilmek adına dersi materyalle desteklenmesi gerekmektedir. Katılımcıların bu gerekçeyle ve %82'lik bir oranla bu cevabı verdiğini vurgulamaktadır.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden D1 ve D9, DKAB dersinde materyal kullanmanın *öğretmenin merkezdeki konumundan ziyade öğrencinin merkezde olmasına katkı sağladığını* düşünmektedir. D1, bir kazanım ve alt amaç üzerinden örnek vererek materyal kullanmanın etkililiğini ve önemini vurgulamaktadır. Örneğin Camii ve bölümlerini tanıtır kazanımıyla ilgili sadece görsel olarak işte bu cami denilirse ilginç olmayacak ve öğrenci için sıkıcı olacaktır. Fakat cami ve bölümlerinin boyama kâğıtları, kes-yapıştır, renkli el işi kâğıtlarıyla maketini yapma gibi etkinliklerle öğrencinin yaparak/yaşayarak öğrendiğini ve öğrencinin merkezde yer almasına katkı sağladığını belirtmektedir. D9, videoyla öğrencinin dikkatini çekebildiğini, müzikle ya da ilahiyle bir konuya etkili giriş yapabildiğini bildirmektedir. Bunların olmaması durumunda, öğrencinin pasif kalarak dersi ve öğretmeni görmezden geldiği durumları çokça yaşadığını vurgulamaktadır.

Mülakat yapılan öğretmenlerden Ö12, *materyal kullanmanın dersi anlatmaktan ziyade direk uygulama ve yapma fırsatı sağladığını* düşünmektedir. Bu durumun konuşma ve kendini ifade etmede sorun yaşayan öğrenciler için de avantaja dönüştüğünü, öğrencinin bir şeyleri yaparak kendini daha rahat hissettiğini düşünmektedir. Öğrencinin aslında ne yapması gerektiğini bildiğini ama ifade etmek yerine direkt yaparak onu gösterdiğinde, bu durumun onlar için daha sağlıklı olduğunu belirtmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden D3, materyal kullanmanın önyargı ile bakılan DKAB dersini, *diğer derslerden biri haline getirdiğini* düşünmektedir. Kendisinin de aktif bir şekilde materyal desteğiyle dersi işlediğini, bu durumun okulda eskiye oranla derse bakış açısını değiştirdiğini vurgulamaktadır. Geleneksel tarzı, geleneksel metotları bir tarafa bırakıp drama, animasyon, çeşitli görsel ve işitsel materyalle işlediğiniz zaman dersi, öğrencilerde birçok şey kalıcı olmaktadır. Materyal sayesinde okulda işlevsiz bir ders gibi görülen DKAB'ın Türkçe, matematik veya resim dersi gibi algılanmasına yardımcı olduğunu belirtmektedir.

Çalışma grubundaki katılımcılardan üçü (D7, D13 ve Ö7), DKAB dersinde materyal kullanmanın *öğrencilerin derse olan ilgisini arttırarak, güdülenmelerini sağladığına* inanmaktadır. D7'ye göre öğrencilerin içinde bulundukları durumdan dolayı dikkat seviyeleri daha kısadır ve sadece sözel anlatımla öğrenciye bilişsel olarak ulaşmak zordur. Konuyla ilgili bir araç gereç ya da materyal olduğu zaman öğrencinin dikkatini, ilgisini çekmek daha mümkündür ve öğrencinin direk derse ilgisi artmaktadır. Çünkü öğrenci materyal sayesinde pasif olarak dinlemekten çıkıp derse aktif olarak katılmaktadır. D13'e göre, bu gruptaki öğrenci için en basit materyal bile dikkat çekicidir, derse karşı güdülenmelerini de arttırmaktadır. Bu sebeple de öğrencilerin derse katılımı ve öğrenmesi de materyal sayesinde artmış olmaktadır. Ö7, öğrencilerin materyal kullanımına karşı kendilerinin bir istek ve ilgi içerisinde olduğunu, derste kullandıkları materyal ve malzemeleri öğrencinin eve götürmek istediğini belirtmektedir. Çünkü evde normal gelişim gösteren birey gibi ilgi görmedikleri için, öğrenci aslında verdiğimiz ödevler ile kendilerini oyalamayı sevmektedirler. Materyalleri derste kullandığımızda ve eve ödev olarak verdiğimizde, öğrencinin öğrendiği bilgiler pekişecek ve derse olan ilgisi tabii ki artacaktır bu oranda.



Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden D4 ve D11, DKAB dersinde araç-gereç/materyal kullanmanın *öğretilmek istenen amaç ve davranışların kalıcılığını arttırdığını* düşünmektedir. Ayrıca dersi soyutluktan çıkarıp derse somutluk kazandırdığına da vurgu yapan öğretmenlerin düşüncelerine aşağıda yer verilmektedir. D4, dersin özelliğinden dolayı çok fazla araç-gereç/materyal kullanımına imkân vermediğini, bu konuda olabildiğince özenle davranarak konunun özelliğine göre araç-gereç/materyal kullanmaya çalıştıklarını, bu araç-gereçlerin kullanılması öğrencilerde davranışların kalıcı olmasını sağladığını, bilgilerini arttırdığını savunmaktadır. D11 ise, araç-gereç ve materyal kullanmanın dersi somutlaştırmada çok yardımcı olduğunu, öğrencinin konuyu daha iyi öğrenip kalıcılığı arttırdığını vurgulamaktadır. Örneğin kutsal kitabımız Kur'an-ı Kerimi materyal olmadan anlatsa, öğrencinin bir sonraki hafta unutmuş olduğunu, göstererek anlattığında, öğrenci eline alarak kitabı tanıdığında ise daha çabuk ve daha kalıcı öğrendiğine dikkat çekmektedir.

Mülakat yapılan öğretmenlerden Ö3 ve Ö8, araç-gereç/materyal kullanmanın dersi sadece bilişsel alana hitap etmekten çıkarıp *duyuşsal ve psikomotor alana hitap edilmesine yardımcı olduğunu* savunmaktadır. Ö3, özel eğitim öğrencisinin ne kadar fazla duyu organına hitap edersen o kadar iyi öğrendiğini, öğrendikleriyle ilgili bir anı oluşturduğunu, öğrendiklerini belleğine attığını belirtmektedir. Dersin özelliğinden dolayı sadece bilişsel alanla işlenebilecek bir ders gibi algılanan DKAB dersi ile ilgili içeriğe ve öğrenci özelliklerine yönelik daha fazla materyal seti hazırlanması gerektiğini, bu şekilde değişik ünite ve konularda her öğrenme alanına hitap edilebileceğini düşünmektedir. Ö8'de, özel eğitimde ne kadar çok girdi verirsiniz, bilişsel, duyuşsal, psikomotor alanı dâhil ederseniz, öğrenmenin o kadar kalıcı olduğuna inanmaktadır. Özel eğitim özelinde düşündüğümüz zaman hangi konuda, hangi malzemeyle, hangi öğrenme alanının nasıl kullanılması gerektiğine dair öğretmen kılavuz kitap hazırlanması gerektiğine işaret etmektedir. Ö8'e göre ders kitapları, bize verilen materyalleri kullanma şeklimizi belirleyecek şekilde yazılabilir ilerleyen süreçlerde.

Görüşme yapılan öğretmenlerden dört tanesi (Ö1, Ö5, Ö6 ve D14), DKAB dersinde materyal kullanmanın *öğrencilerin öğrenme oranını artırıp, dersi keyifli hale getirdiğini* düşünmektedir. Ayrıca teknolojiye dayalı materyal kullanmanın

öğrencileri öğrenmeye istekli hale getirdiği, öğrenme oranını arttırdığını ve kalıcı öğrenmelere yardımcı olduğunu belirtmektedir. Ö1, öğrencilerin teknolojiye düşkünlüğü nedeniyle bunun fırsata çevrilip, derste buna uygun materyallerin oluşturulabileceğini düşünmektedir. Şimdiki çocukların zihinsel engelli de olsa, o akıllı tahtayı kullanmayı çok sevdiklerini, aslında telefondur, tablettir teknolojik araçlara yabancı olmadıklarını bildirmektedir. Bu durumun zengin içeriklerle DKAB dersi için kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Ö5, materyal anlamında olabildiğince gerçek yaşamdan ve çok değişik türde malzemeler kullandığını, bunun da öğrenmeleri kalıcı hale getirdiğini vurgulamaktadır. Gerçek çatal, gerçek kaşık-bıçak koyarak yemek masası hazırladığını, Yemek Yeme Dırama'sını yaparken orada Bismillahirrahmanirrahim, Elhamdülillah demeyi çalışabildiğini belirtmektedir. Bu şekilde çeşitli araç-gereç ve materyallerin bu dersi keyifli hale getirmek için çok önemli ve gerekli olduğunu belirtmektedir.

Ö6'da materyal kullanımında olabildiğince gerçek yaşamdan malzemeler seçmektedir. Temizlik konusuyla ilgili örnek vererek materyal kullanmanın önemine şu şekilde değinmektedir: “Temizliğin imandan geldiğini, insanlar için faydalı olduğunu, hastalıkları azalttığı, sağlığı arttırdığını sözel olarak anlatarak, en son hadi çevremizi temizleyelim, dersin son 10 dakikasında, haydi çocuklar elimize eldivenlerimizi alalım, biraz bahçemizde yaprak toplayalım. Eğer varsa küçük kâğıt parçaları ya da ne varsa, eldivenlerimizle toparlayıp, çöp poşetine koyalım, haydi çöpe atalım”. Ö6, tiyatral şeklinde ve öğrencilerde etkisi yüksek etkinliklere ve araç-gereçlere önem vermektedir, çünkü ders hem keyifli hale gelmekte hem de vermek istenilen amacı yaşatarak öğrenciye öğretebilmektedir. Derste materyal kullanımı normal öğrencilerde bile etkili olurken, özel eğitim gerektiren öğrencilerde ise bu durumun çok daha belirgin olduğunu düşünen D14, materyal kullanımının hem öğretmene hem de öğrenciye etkisini vurgulamaktadır. Materyal sayesinde, bir etkinliği öğrencinin kendisinin yapabildiği veyahut bir etkinliği başarıya götürecektir şekilde kademeli eğitsel bir oyunla yaptığı zaman, öğrenci başarıyı hissederek mutlu olmakta; öğretmen de yapılan dersten doyum almaktadır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden Ö4 ve D12, DKAB dersinde araç-gereç/materyal kullanmanın öğretmek istenen amaç ve davranışlarda öğretmenin elini güçlendirdiğini ve öğretim esnasında öğretmene çeşitlilik sağlama anlamında

fırsatlar sunduğunu vurgulamaktadır. Bunun yanında *materyal aracılığıyla öğretilemeyecek konu ve öğrenemeyecek öğrenci olmadığına vurgu yaparak* derste materyal kullanmanın önemine ayrıca dikkat çekmektedir. Farklı materyal kullanımıyla ve öğretim yöntemini çeşitlendirerek her öğrencinin öğrenebileceğini düşünen Ö4, sonsuz materyal olduğunu, bunu hayal gücüyle birleştirerek kullanmanın öğretmenin yaratıcılığına kalan bir durum olduğunu ifade etmektedir. D12, özel eğitim gerektiren öğrencilerin geç ve güç öğrendiklerini belirtmektedir. Ancak farklı materyal desteğiyle ve sabırla her öğrencinin öğrenebildiğini, materyale bile tepki vermeyen bir öğrencinin belli bir seviyeden, belli bir uğraştan sonra öğrenir hale geldiğini vurgulamaktadır.

### **3.3.3.2. Materyal Kullanımıyla İlgili Olumsuz Görüşler**

Tablo 9 ve 10. maddede yer alan sonucun öğretmenler tarafından görüşme formu aracılığıyla değerlendirilmesi istenmiş ve bu değerlendirme sonucunda 10 öğretmen olumsuz görüş bildirmiştir. Bu görüşler; *Öğrenci Seviyesinin Çok Düşük Olması, Materyal Temininde Yaşanan Zorluk, Derse Karşı Önyargı, Öğrenci Durumlarının Değişkenliği, Materyalin Amaca ve Hedefe Uygun Seçilmeyişi, Haftalık Ders Saatinin Az Olması, Öğrenci Çeşitliliğinin Fazla Olması, Dersin Soyut Ağırlıklı Olması Nedeniyle Olumsuz Görüşler* şeklinde temalar altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda irdelenmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden D2 ve D10, *öğrenci seviyesinin çok düşük olması sebebiyle* olumsuz görüşe sahip olduklarını, dolayısıyla materyal kullanımının dersteki başarıyı arttırmayacağını düşünmektedir. D2, öğrenci seviyelerini en hafiften ağıra doğru orta ve ağır düzeyde zihinsel engelli, otizm ve Down sendromu şeklinde sıralayarak materyal kullanımının etkisinin de bu sıralamaya uygun olacağını vurgulamaktadır. Öğrencilerin içinde bulundukları durumdan dolayı DKAB'ın öğrenci seviyesinin üzerinde bir ders olarak görüldüğünü, her ne kadar materyal kullanılsa da materyal kullanmanın ders için bir yararı olmayabileceğini savunmaktadır. D10'da öğrenci seviyelerinden dolayı ne kadar materyal, araç gereç kullansanız da hiçbir şey yapamayacağınız öğrenciler olduğunu, eğer öğrenci seviyeniz çoğunlukla bu düzeyde ise, materyalin bir faydasının olmayacağını savunmaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenlerden D5 ve Ö9, *materyal temininde yaşanan zorluk nedeniyle* olumsuz görüşe sahip olduğunu bildirmektedir. D5, DKAB dersinin soyut ağırlıkta olmasından dolayı, dersle ilgili materyal temininde zorlanıldığını, bununla ilgili olarak materyal üretme ve temin etme konusunda çoğunlukla dersi işleyen kişinin becerisine kaldığını belirtmektedir. Dolayısıyla materyal kullanımı ve başarısı da bu durumdan etkilenmektedir. Ö9, materyal temininde yaşanan zorluğa dikkat çekerek, her konuda materyal bulamamakta ve çoğunlukla kendisi üretmek zorunda kalmaktadır. Fakat kendi üretme becerisine sahip olmayan bir kişinin, bir yerlerden bulma-araştırma şeklinde de olmuyorsa, aynı materyali kullanma konusunda tekrara düşmektedir. Bu yüzden de materyal kullanma bir süre sonra işlevsiz hale gelmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden Ö2, DKAB dersinde materyal kullanmanın, seviyesi en düşük öğrenci de bile etkili olacağına inanmaktadır. Materyal kullanmanın dersteki başarıyı etkilemeyeceğini düşünen öğretmenin *derse karşı ön yargılı olduğunu* ifade etmektedir. Kaç dersi materyal ile işledi ve kaç tanesi hakikaten öğrencinin ilgisini çekmedi? Bunun sorgulamasının yapılması gerektiğini belirtmektedir.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden Ö10 ve Ö13, *öğrenci seviyelerinin farklılığından ve öğrenci durumlarının değişkenliğinden dolayı* materyal kullanımının dersteki başarıya etkisi olmadığını düşünmektedir. Öğrencilerin içinde bulundukları durumdan dolayı hem öğrenciler arasında hem de bir öğrencinin kendi içinde zaman zaman farklılıkları olabildiğini belirtmektedir. Öğrenci durumlarının stabil olmadığına değinen Ö10, öğrencinin bazen hoşuna giden materyalin bir ders sonra hoşuna gitmeyebildiğini ifade etmektedir. İfadeye katılmayanların muhtemelen böyle durumlar yaşadıklarını, öğrenci öğrenmelerinde bir değişiklik hissetmediklerini vurgulamaktadır. Ö13, öğrenci çeşitliliğinin fazla olması nedeniyle olumsuz görüşe sahip olduğunu bildirmektedir. Öğrenci seviyelerinin farklılığından ve çeşitliliğinden dolayı materyal kullanımının dersteki başarıya etkisi olmadığını, bir materyalin bir grup öğrencide etkili olurken aynı materyalin diğer bir grup öğrencide hiçbir etkisinin olmayacağına dikkat çekmektedir. Öğrenciden kaynaklanan sebeplerden dolayı, kullanılan araç gereç modelleri bu konuda yetersiz kalabilmektedir.

Mülakat yapılan öğretmenlerden D6, *materyalin amaca ve hedefe uygun seçilmemesi nedeniyle* olumsuz görüşe sahip olduğunu belirtmektedir. DKAB dersinin soyut ağırlıkta olmasından dolayı, dersle ilgili her konuya uygun materyal bulunamadığını ve araç-gereç/materyal konusunda öğretmenin kendi kalıplarının dışına çıkması gerektiğine değinen D6, engel durumuna ve hedefe uygun materyalin bulunmamasından dolayı Tablo 9 ve 10. maddedeki ifadeye katılmadığını belirtmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden Ö11, *haftalık ders saatinin az olması nedeniyle*, araç-gereç/materyalin etkili ve verimli bir şekilde kullanılamadığını belirtmektedir. Güçlkle temin edilen materyallerin bir de öğrenciye uygun hale getirmek için materyal üzerinde uyarlama yapmak zorunda kaldıklarını vurgulamaktadır. Ayrıca haftada 40 dakikalık zaman diliminde hem konu işleyip ardından materyal kullanmanın etkili ve verimli olmadığını; bir derste konu işleyip konuyla ilgili materyal kullanmak istesen sekiz gün gibi bir süre geçtiğine dikkat çekmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden Ö7, *dersin soyut olması nedeniyle* materyal kullanmanın derste başarıyı arttırdığı konusunda olumsuz görüşe sahiptir. Materyalin dersi somutlaştırmada etkisi olduğunu ancak bazı soyut konulardan dolayı dersle ilgili materyal kullanmanın her konu için mümkün olmadığına işaret etmektedir. Bu sebeple ne kadar araç-gereç materyal kullanılsa da bazı konuların öğrencilere indirgeyemediklerini düşünmektedir.

### **3.3.3.3. Mevcut Durumda Dersle İlgili Materyallerin Yeterliliği**

Araştırmanın bu bölümünde özel eğitim uygulama okulunda “DKAB Dersinin İşlenişi ile İlgili Yeterli Araç-Gereç/Materyal Bulunup Bulunmadığı” öğretmenlere sorularak bu konudaki görüşlerine başvurulmuştur. 16 öğretmenin görüş bildirdiği bu bölümde betimlenen görüşler: *Ders Soyut Olduğu İçin Materyal Bulunamıyor, Materyal Kullanımının Derse Giren Öğretmenin Branşına Göre Farklılaşması, En Temel Materyal Ders Kitabı, Ders Kitabı Yerine Materyal Desteği Olmalı, Materyal Desteği İçin Aile İle İletişim Şart, Kapsamlı Materyal Tedariki İçin DKAB Atölyeleri Oluşturulmalı, Öğrenci Profiline Uygun Etkinlik-Materyal Hazırlanmalı, Akıllı Tahta Olmazsa Olmaz, Materyal Dijital Olarak Hazırlanmalı,*

*Materyal Üretme Öğretmenin Yaratıcılığına Kalmış Bir Durum Olduğu* şeklinde temalar altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda irdelenmektedir.

Görüşme yapılan iki öğretmen (D7 ve Ö13), *ders soyut olduğu için materyal bulunamadığını* düşünmektedir. Bu öğretmenlere göre DKAB dersi, soyut ağırlıkta bir derstir ve hem öğrencilere hem de soyut konulara uygun materyal bulmak ve kullanmak zordur. D7, derse yönelik araç-gereç/materyal temininde zorluk yaşadığını, bazı etkinlikler bulduğunu ama öğrenci düzeylerine veya konuya uygun olmadığını, onları nasıl daha farklı hale getirmek için sürekli bir uyarılama yapması gerektiğini belirtmektedir. D7'ye göre, zaten ders olabildiğince soyuttur ve soyut olan bir konuya materyal bulmak başlı başına bir derttir. Ö13 de DKAB'ın soyut ağırlıkta bir ders olmasından dolayı araç-gereç/materyal konusunda sıkıntı yaşamaktadır. Resimlerle abdest nasıl alınır ya da namaz nasıl kılınır? Bu şekilde hikâyeleştirilmiş kitaplar dışında çok bir şey bulamamakta ve bu konuda zorluk yaşadığını ifade etmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden Ö4'e göre, DKAB dersinin kendi branş öğretmeni olmadığı için, derse giren öğretmenin branşına göre araç-gereç/materyal kullanıldığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla *materyal temini ve kullanımı derse giren öğretmenin branşına göre değişmektedir*. Ö4'e göre dersi işlerken bile kitabı kullandıkları durumun çok az olduğu, çünkü farklı bir branş öğretmeni derse girmekte ve o farklı bir şey yaptırmak istemektedir. Örneğin beden eğitimi öğretmeni girerse derse, DKAB dersi amaçları yerine çevrede biraz hareketle başlamakta ve öğrencilere belli başlı fiziksel hareketler yaptırmaktadır. Resim öğretmeni girerse, dersle ilgili/ilgisiz fotokopi getirmekte ve bunları boyatmak istemektedir. Bu derse yeterli araç-gereç kullanımı ile ilgili DKAB öğretmeni girse belki farklı materyal getirecektir ama kendilerinin bunu şimdiye kadar deneyimleme fırsatının olmadığını ifade etmektedir.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden D4 ve Ö1, *DKAB dersi için en temel araç-gereç ve materyalin ders kitabı* olduğunu vurgulamaktadır. Gerekli durumlarda öğretmenin yaratıcılığına bağlı olarak ek kaynak kullanıldığını belirten öğretmenler, genellikle materyal olarak ders kitabının kullanıldığını belirtmektedir. D4'e göre konunun özelliğine uygun olarak genelde

sınıf içindeki araç-gereçlerle ders işlenebildiğini, DKAB dersi isteyen öğretmenin çok fazla dışarıdan araç-gereç kullanımına olanak sağlayan bir ders değildir. Dersin içeriğine uygun öyküler geliştirerek, ders kitabındaki resimlerden de örnekler vererek dersi işleyebildiğini ifade eden Ö1, farklı bir materyali çok kullanmadığını, sadece kitaptaki resimlerle, kitabın doğrultusunda dersini işlemeye çalıştığını belirtmektedir.

Mülakat yapılan öğretmenlerden Ö3, *ders kitabı yerine materyal desteği olması* gerektiğini belirtmektedir. DKAB dersi de dâhil olmak üzere diğer derslerde büyük bir materyal eksikliği içinde olduklarını, hatta materyal eksikliğinden dolayı üst kademenin öğretmeni alt kademenin kitabını materyal olarak kullanmaya çalıştığını işaret etmektedir. Ö3, ders kitabı yerine öğretmenlere materyal verilirse, çok daha kullanışlı olacağını iddia etmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden Ö5, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerde *materyal desteği ve temini için aile ile iletişimin şart olduğunu* belirtmektedir. Dersle ilgili gerekli araç-gereç ve materyali, aile ile iletişim kurarak tedarik edebildiğini, veliyi işin dışında tutarsanız sıkıntıya girileceğini, eğer veli işin içinde ise istediğiniz her türlü materyale ulaşmanın mümkün olduğunu belirtmektedir. Örneğin namaz kılmanın önemini ağır öğrencileriyle çalıştığını, her öğrenciden seccade, tesbih istediğini, erkek öğrencilerin kafalarına takke taktığını, kız öğrencilerin başörtülerini, eteklerini getirdiğini, ne istediye velilerin hepsini temin ettiğini ifade etmektedir.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden D5, DKAB dersi için araç-gereç/materyalin bir şekilde bulunabildiğini belirtmektedir. Fakat materyal anlamında daha donanımlı bir DKAB dersi için, *branş dersliğinin/DKAB atölyelerinin olması gerektiğine* dikkat çekmektedir. Derslik/atölye sayesinde, her konuyla ilgili yeterince kapsamlı materyal tedariki sağlanabileceğini ve muhafaza edebileceğini vurgulamaktadır. Böylece öğrenci derse geldiğinde o atmosfere, dersin içerisine gireceğinden, okuldaki görsel sanatlar atölyesi, resim atölyesi gibi bir DKAB atölyesinin de kurulması gerektiğini vurgulamaktadır.

Mülakat yapılan öğretmenlerden D8, *öğrenci profiline uygun etkinlik-materyal hazırlanması gerektiğine* dikkat çekerek, öğrenci çeşitliliğine uygun iki-üç farklı uygulama imkânı sağlayan materyal/etkinlik hazırlanması gerektiğini

düşünmektedir. Öğrencinin başarı sağlayamadığı veya ilgisini çekmediği bir etkinlikten diğerine geçebileceği çeşitlilikte materyal zenginliği olması gerektiğini ve öğretmenin her derste, her konuyla ilgili bunu yapabilmesinin olanaksız olduğuna işaret etmektedir. Örneğin ünite sonunda öğretmenlere şu söylenebilir: Bazı öğrenci grupları ünite sonunda gruplara ayrılarak seçenekler sunulmalıdır. A seçeneği, B seçeneği ve C seçeneği konulmalı ve denilmeli ki bu etkinliği yaparak, fikir vererek, şu oyunu oynatarak öğrencilerden geri dönüt alın. Eğer bu oyunda çocuklar cevap vermezse kişisel özelliklerine göre, B planına geçin ve onu oynatın ya da C planına geçin. Her üniteden sonra ya da her öğrenci profilinden sonra çocuğun bunu öğrenip öğrenmediğini acaba nasıl anlayayım? Ya da bunu nasıl öğreteyim diye tek tek düşünmek ve onlar için ayrı ayrı materyal oluşturmak öğretmen için gerçekten çok zor olmaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenlerden D2, materyal anlamında özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için *sınıfta akıllı tahtanın olmazsa olmaz* olduğunu vurgulamaktadır. Araç-gereç/materyal anlamında zaten büyük bir eksiklik içerisinde olduklarını, bir de DKAB dersinin diğer derslere göre daha az önem verilen bir ders olduğu için okul bünyesinde atıl kalan pozisyonuna düştüğünü vurgulamaktadır. Bu okul türünde beyaz tahtanın hiçbir işe yaramadığını, DKAB dersiyle ilgili de herhangi bir materyalin/malzemenin olmadığını belirtmektedir. Bir de öğrencilerin kişisel gelişimleriyle ilgili günlük yaşam becerileri gibi derslere ağırlık verilmesinden dolayı DKAB dersi biraz geri planda kalmaktadır. Bu gibi dezavantajlı durumlardan dolayı DKAB dersi için akıllı tahta olmazsa olmaz konumdadır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden Ö11, *DKAB dersi için araç-gereç/materyalin dijital olarak üretilmesi gerektiğine* dikkat çekmektedir. Dijital içerikler öğrencilerin ilgisini çektiği için, bu durumun fırsata çevrilebileceğini, öğrenci çeşitliliğine uygun bir şekilde kolaydan zora doğru ilerleyen dijital içeriklerin olabileceğini vurgulamaktadır. Örneğin işlem adımları olan ve her işlemin sonucunda öğrenciyi motive eden, alkışlayan, sesle öğrenciyi güdüleyen animasyon tarzında ve karşılıklı etkileşime yer veren görsel ve işitsel bir uygulama olabilir. Bu gibi dijital içerikleri çeşitlendirmek fiziksel materyal/malzemeye göre hem daha maliyetsiz hem de ilgi çekici olacaktır. Ö11'e göre bu alana yoğunlaşmak çok daha mantıklı ve işlevseldir.



Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden beşi (D9, D12, D13, D14 ve Ö10), *materyal üretmenin öğretmenin yaratıcılığına kalmış bir durum* olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla araç-gereç/materyal üretmenin veya temin etmenin öğretmenin kendi bilgi ve deneyimine bağlı olduğunu, ders içeriklerine ve öğrenci çeşitliliğine uygun iki-üç-dört farklı uygulama imkânı sağlayan etkinliklerin hazırlanması gerektiğini düşünmektedir. Materyallerin, öğrencinin başarı sağlamadığı veya ilgisini çekmediği durumda bir etkinlikten diğerine geçebileceği çeşitlilikte olması gerektiğini belirtmektedir.

D9'a göre özel eğitimde materyal anlamında öğretmene büyük sorumluluk düşmektedir. Normal eğitim gibi dersi sadece kitaptan ilerletmenin mümkün olmadığını belirten ve dersi sözel olarak anlatmaktan ziyade araç-gereç eşliğinde bir şeyler yaparak ders işlemenin her zaman daha önde olduğunu düşünmektedir. Örneğin DKAB dersinde, öğrenciye temizlik konusunu işlemek için bir peçeteye sabun getirmek, elbette onu sözel olarak ifade etmekten kat kat daha etkili olacaktır. Bu konuda ders kitabı yeterli olmadığı için, ders kitabı dışında farklı materyaller olmalıdır, bazı konularla ilgili oyunlar geliştirilmelidir. Zaten özel eğitimde dersi çeşitlendirmek, derse ekstra bir şeyler katmak hep öğretmene kalmış bir durumdur. Bu sebeple MEB, materyal desteği için öğretmene fikir sağlayacak kılavuz kitaplar hazırlamalıdır milli eğitim bakanlığı. D12'de, derse yönelik araç-gereç/materyal eksikliği içerisinde olduğunu belirterek diğer derslerdeki materyallerden yola çıkarak DKAB dersi için materyaller hazırlanabileceğini düşünmektedir. İşitme, görme ve dokunma gibi farklı duylara hitap eden engel türlerine uygun içerikte ve çeşitlilikte kitap ve materyal olması gerektiğine dikkat çekerek bu durumun biraz da öğretmene ve imkânlarla kalmış bir durum olduğunu ifade etmektedir.

D13, ders içeriğine uygun yeterince araç-gereç/materyal olmadığına vurgu yaparak bu konuda çeşitli materyallerin nasıl olması gerektiği ile ilgili ayrıntılı olarak bilgi vermektedir. Dini kavramlarla, ibadet yerleri ile ilgili özel maketler, görseller, Puzzleler yapılabilir. Ayrıca değerler eğitimi ile ilgili her çocuğa hitap edebilecek şekilde yapbozlar olabilir. En azından öğrenciye konuyu anlattıktan sonra, önüne bir materyal sunup, o konunun öğrenciye yerleşmesi için yardımcı olmuş olunur. Bunun I. Kademe için daha az ve büyük parçalı; II. Kademe için orta sayıda ve orta büyüklükte; III. Kademe için küçük ve çok parçalı şeklinde seviye grupları olmalıdır.

Mesela videolar öğrencilerin ilgisini çekebilecek, daha böyle çizgi film karakterlerinden oluşabilecek, uzun olmayacak, kısa ama eğlenceli, sonunda da o ana fikri veren bir yapıda olmalıdır. Ortalama bir öğrenciye amacı vermek istersek, 10-15 dakika arası bir video işlevsel olacaktır. Hikâyeler orta-ağır zihin engelli öğrenciden bahsettiğimiz için, okul öncesi değerler eğitimi ile ilgili yazılmış kitaplar, öğrencilerin ilgisini çekmek ve istenilen mesajı vermek için bu seviyede bir kitap yeterli ve faydalı olacaktır. Bu gibi her konuya uygun şekilde araç-gereç ve materyal düzenlenerek öğretmenlere ulaştırılması gerekmektedir. D14 ise, derse uygun araç-gereç ve materyal olarak sadece video içerikler bulabildiğini, bunun dışında elinde materyal olmadığını vurgulamaktadır. Bulabildiği içerikleri de hem öğrenci seviyelerine hem de milli eğitimin genel mantığına uygun olup olmadığını kontrol etmek zorunda kaldığını belirten D14, sürekli materyal eksikliği yaşadığını ve bu konuda sorumluluğun hep kendine olduğunu vurgulamaktadır. Ö10'da derse yönelik araç-gereç/materyal eksikliği yaşadıklarını ve bu konuda görsel anlamda destekleyici materyaller, resimli sıralama kartları, animasyon-çizgi filmleri bulabildiği ölçüde kullandığını belirtmektedir.

Tablo 9 ve 9. maddede görüldüğü üzere, "DKAB Dersi İnanç Öğrenme Alanındaki Soyut Konuların Oyunla/Etkinlikle Öğretimi Daha Yararlı Sonuçlar Sağlayacaktır" ifadesine 236 kişi (%85,8) katıldığı yönünde görüş bildirmektedir. Öğretimde canlılığı ve açıklığı artıran din öğretimi materyalleri, öğrenme amaçlarına uygun olarak geliştirilmeli ve materyal kullanımının niteliği, faydaları, sınırları, iletişim yapısı, etkinlik derecesi önceden belirlenmelidir. Veliler, öğrenciler, din eğitimi alanında çalışan öğretmenler ile eğitim kurumunun ve toplumun genelinin din öğretiminden beklentilerine uygun öğretim materyali kullanılmasına özen gösterilmelidir. Öğretim materyalinin temel amacının öğrencilerde istendik davranışların kalıcılığını arttırmak olduğu unutulmamalıdır. Bu araştırmadan elde edilen verilerde araç-gereç/materyal kullanılarak işlenen DKAB dersinde bazı avantajlı durumların yaşandığı tespit edilmiştir. Bu avantajlı durumların ise: Materyal kullanmak uzaktan eğitimle yüz yüze eğitimin farkı gibi olduğu, materyal dersi soyut olmaktan çıkardığı, materyal öğretmenden ziyade öğrencinin merkezde olmasını sağladığı, materyalin ifade etmek yerine direk yapma fırsatı sağladığı, materyal DKAB dersini diğer derslerden biri haline getirdiği, materyal öğrencinin

dikkatini derse karşı çektiği, öğrencilerin derse karşı güdülenmesini sağladığı, materyalin öğretilmeye çalışılan davranışların kalıcı olmasına yardım ettiği, materyalin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alana hitap edilmesine yardımcı olduğu, materyal öğrencilerin öğrenme oranını arttırıp, dersi keyifli hale getirdiği gibi gerekçelerle bu konuyu betimlemişlerdir.

Literatüre bakıldığında bu araştırmanın bulgularına yakın sonuçları paylaşan çalışmaların olduğu görülmektedir. Nitekim İnce (2021), çalışmasına katılan öğretmenlerin tamamının, din öğretiminde materyal kullanımını gerekli gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Gerekli görme nedenlerini; çağın çocuklarına ulaşmak için artık materyal kullanımının zorunluluk haline gelmesi, materyallerin konunun pekişmesini sağlaması, öğrenmeyi ve kalıcılığı arttırması, soyut ve karmaşık konuları basitleştirmesi, öğrencinin derse ön yargısını ortadan kaldırıp dersi sevmesine katkı sağlaması olarak sıralamıştır. Deniz (2020) çalışmasında, din eğitiminde teknoloji ve materyal kullanılarak işlenen din derslerinin, klasik yöntemlerle işlenen din derslerine kıyasla akademik başarı ve öğrenmede kalıcılığı anlamlı düzeyde arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bilecik (2019)'e göre, otizmlilerin eğitiminde oldukça etkili olan görsel malzeme ve materyaller bulunmadığı gibi öğretmene kılavuzluk edebilecek ve derste kullanılabilecek herhangi bir kitap da mevcut değildir. Bu konu üzerinde durularak otizmlili bireyler için hazırlanan öğretim programları gözden geçirilmeli, hafif-orta ve ağır düzeydeki otizmliler için ayrı programlar hazırlanmalıdır. Ayrıca DKAB derslerinde kullanılabilecek, otizmlilere uygun kitap ve/veya görsel materyallerin üretilmesi ve bu konudaki çeşitliliğin arttırılması da önemle önerilebilecek hususlardandır.

Baltacı (2018)'ya göre güncel olarak eğitim sisteminde hizmet sunan öğretmenlerin teknolojik alan bilgisi konusunda eğitilmesi, dini kuramsal bilginin teknolojik ve görsel öğelerle öğrencilere sunulması bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca öğretmenlerin din derslerini daha eğlenceli hale getirmeleri için öğretim materyali kullanmaya yönlendirilmesi, öğretim materyallerini kullanarak derslerini daha akıcı ve anlaşılır işlemelerini de sağlayacağını savunmaktadır. Özdemir (2018)'e göre örgün ve yaygın eğitimin tüm kademelerinde yardımcı kaynakların hazırlanmasında engelsiz bireyler esas alınarak materyal üretilmektedir. Bu durumu din eğitimi açısından değerlendirdiğimizde MEB ve DİB tarafından konuyla ilgili

yapılan çalışmaların çok yetersiz olduğunu söylemek mümkündür. Onun için her alanda olduğu gibi din eğitimi alanında da her bireyin eşit eğitim alma hakkını da dikkate alarak engellilere yönelik ders kitabı ve yardımcı kaynak konusu sorun alanı olmaktan çıkarılmalıdır. Eyüboğlu (2017) çalışmasında, bestelenen materyallerin öğrencilerin derse ilgisini ve merakını arttırdığını; öğrenme ve derse katılma isteklerini olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Böylelikle dersler öğretmen merkezli bir yaklaşımdan uzaklaşıp öğrenciyi merkeze alan yaklaşıma dönüştüğünü ifade etmektedir.

Cezayirli (2014), DKAB derslerinde kullanılmak üzere hazırlanan materyallerin derslerde kullanılmaya başlandığı zaman öğrencilerin derse bakış açısının olumlu yönde değişeceğini düşünmektedir. Materyal sayesinde DKAB dersleri öğrenciler için eğlenceli bir ders olmakla birlikte öğrencilerin bu derse bilgiye aç ve güdülenmiş şekilde geleceğini, derste daha aktif olacağını ve derse katılmaktan korkmayacaklarını öngörmektedir. Aktaş (2011)'a göre öğrenci merkezli ve materyal kullanımına yer verilen öğretim yöntemleri diğer yöntemlere göre daha etkilidir. Böyle olduğunda öğrenciler yaparak-yaşayarak ve kalıcı bir şekilde öğrenmektedir. Bu nedenle özellikle DKAB derslerinin etkinliğinin artırılması ve dersin daha cazip hâle getirilmesi için materyal kullanımını tüm öğretmenlere tavsiye etmektedir. Öner Gür (2016), günümüzde teknolojik eğitim materyalleri olarak bilinen internet, bilgisayar, akıllı tahta gibi materyallerin birçok ders alanında etkin bir şekilde kullanılmakla birlikte DKAB dersinde materyal ve teknolojik materyallerin daha fazla kullanılması gerektiğini düşünmektedir. Klasik yöntemle işlenen derslerin öğrencilerde dikkat eksikliğine neden olduğunu, ünite kazanımlarının gerçekleşme düzeylerini düşürdüğünü belirlemiştir.

Senemoğlu (2000) tarafından derslerde kullanılacak materyalin öğrenci özelliklerine uygun olması gerektiği, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına, hazır bulunuşluk düzeyine uygun olmayan bir materyalin işlevsel olmayacağı vurgulanmaktadır. Bu araştırmada ise özel eğitim uygulama okulunda DKAB dersinin işlenişi ile ilgili yeterli araç-gereç/materyal bulunup bulunmadığı öğretmenlere sorularak bu konudaki görüşlerine başvurulmuştur. Katılımcılar hem DKAB dersi hem de özel eğitim alanı göz önüne alındığında, araç-gereç ve materyal anlamında çok eksiklik yaşandığını belirtmiştir. Bunun yanında araç-gereç ve materyalle ilgili olması

gereken durumlara da şu şekilde dikkat çekilmiştir: Ders soyut olduğu için materyal bulunamadığı, materyal kullanımı derse giren öğretmenin branşına göre değıştiğı, en temel materyal ders kitabı olduğu, MEB tarafından ders kitabı yerine materyal desteğı olması gerektiğı, materyal desteğı için aile ile iletişim gerekli olduğu, kapsamlı materyal tedariki için DKAB atölyelerinin oluşturulması gerektiğı, öğrenci çeşitliliğine uygun etkinlik-materyal hazırlanmanın zorunlu olduğu, materyal anlamında akıllı tahtanın olmazsa olmaz olduğu, materyal dijital olarak hazırlanması gerektiğı, materyal üretmenin öğretmenin yaratıcılığına kalmış bir durum olduğu şeklindedir. Yine literatürde bu bulguları destekleyen çalışmaların olduğu belirlenmiştir.

Demir - Cesur (2019)'a göre din öğretiminde kullanılabilir materyaller konusunda öğretmenlere kurumsal olarak rehberlik edilmeli, sürekli gelişen ve yenilenen teknolojilerden ve yeni öğretim fırsatlarından öğretmenler haberdar edilmelidir. Hizmet içi eğitim faaliyetleri kesintisiz olarak sürdürülmeli, gerekirse öğretmenler arasında çeşitli yarışmalar ve ödüllü aktiviteler organize edilerek materyal geliştirme konusunda iş birliği, yardımlaşma ve paylaşımlar teşvik edilmelidir. Baltacı (2018)'ya göre öğretimde canlılığı ve açıklığı artıran din öğretimi materyalleri, öğrenme amaçlarına uygun olarak geliştirilmeli ve materyal kullanımının niteliğı, faydaları, sınırları, iletişim yapısı, etkinlik derecesi önceden belirlenmelidir. Veliler, öğrenciler, din eğitimi alanında çalışan öğretmenler ile eğitim kurumunun ve toplumun genelinin din öğretiminden beklentilerine uygun öğretim materyali kullanılmasına özen gösterilmelidir. Ancak materyal tasarımı ve kullanımında en önemli unsur hiç kuşkusuz öğretmendir. Öğretmenin materyal kullanım becerisi, farklı materyalleri kullanarak kavranması zor bilgileri öğrencilere sunabilmesi ve öğrenme süresini kısaltacak materyalleri kullanması gibi faktörlerden etkilenmektedir. Yine de öğretim materyalinin temel amacının öğrencilerde istendik davranışların kalıcılığını arttırmak olduğu unutulmaması gerektiğini belirtmektedir.

Öncü (2018), materyalin istenilen kazanımı sağlaması için hedeflenen davranışların ekseninde hazırlanması, uygun yer ve zamanda kullanılması gerektiğini düşünmektedir. Eğer bu sağlanamıyorsa yeni bir materyal geliştirilip hedef/kazanım ve içerik öğrenciye o şekilde verilmelidir. Ayrıca bir din eğitimcisi, mevcut öğretim, yöntem ve tekniklerinden haberdar olmalıdır. Böylelikle din eğitimcisi, nasıl bir

araç-gereç seçiminde bulunması gerektiğinin farkında olacaktır. Çünkü öğretimdeki yöntem ve tekniklere hâkim olmayan bir din eğitimcisi, materyal kullanımında hatalı davranacaktır.

Üzümcü (2016)'ye göre, din dersi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında kullanabilecekleri materyaller sınırlı olduğundan söz konusu çalışmadaki öğretmenlerin çoğu özel gereksinimli öğrencilere hitap edecek materyal hazırlanması gerektiği yönünde önerilerde bulunmaktadır. Karasu - Mutlu (2014), özel eğitimde kullanılan kitap ve materyallerin tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini, bu bağlamda kitap ve materyal eksiklerinin giderilmesini önermektedir. Şimşek (2012)'e göre, din eğitimcilerinin özgün öğretim materyalleri tasarımları ve öğretim süreçlerinde kullanmaları, eğitim anlayışı ve öğretim programları amaçlarının gerçekleşmesi açısından oldukça önemlidir. Din öğretimi materyallerinin hazırlanmasında öğretim programlarında yer alan ünite ve kazanımlar ile öğrenenlerin ihtiyaçlarının dikkate alınması gereklidir. Din öğretimi faaliyetlerinin verimliliği, kullanılan öğretim materyallerinin özgünlüğüne, öğrenenlerin düzeyine ve ihtiyaçlarına uygunluğu ile doğru orantılı olduğu unutulmamalıdır. Etkili ve başarılı bir din eğitiminin yolu, hangi teknolojinin kullanılacağına karar verilmeden önce hedef kitlenin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmasından geçmektedir. Bu yaklaşıma uygun olarak, hedeflenen ve gerçekleştirilmek istenen amaç için, öğretim teknolojilerinden yararlanma, materyal tasarlama, geliştirme ve öğretimde uygulama etkinlikleri ilgili kurumlarca yapılmalı ve desteklenmelidir.

Çınar (2012) tarafından yapılan araştırmada, DKAB dersinin amaçlarının istenilen düzeyde gerçekleşmemesinde araç-gereç eksikliği bir faktör olarak belirlenmiştir. Güneş (2011)'in araştırmasının ortaya koyduğu sonuca göre, okullarımızda ciddi anlamda teknolojik donanım eksikliği bulunmaktadır. Bu durumun eğitim-öğretim faaliyetlerine olumsuz yansımalarının olduğu açıktır. Okullardaki bu donanım eksikliğinin giderilmesi amacıyla uygulanması düşünülen 'Fatih Projesi' nin hızlı bir şekilde okullara adaptasyonu gerçekleştirilmelidir. Örgün öğretimde din eğitiminin daha etkili ve verimli olabilmesi için okullarda mutlaka teknolojik donanımlı DKAB sınıfları oluşturulmalıdır. DKAB öğretmenlerinin birçoğu, derslerde kullandıkları yardımcı materyalleri, ilgili branş sitelerinden elde etmektedir. Bu konuda öğretmenlerimize yardımcı olmak ve alternatif sunmak

amacıyla, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü çalışmalarıyla, daha somut bir din öğretimi teknolojik materyalleri veri tabanı oluşturulup DKAB öğretmenlerinin erişimine sunulmalıdır.

Korkmaz (2012)'in araştırmasına katılan DKAB dersi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu, öğretim araç-gereç ve materyallerini bulma konusunda sıkıntı yaşadıklarını söylemiştir. Konunun ve öğrencinin özelliklerine uygun materyal bulamama, yeterli kaynağa sahip olmama gibi nedenlerden dolayı materyal sıkıntısı içinde olduklarını ifade etmiştir. Ayrıca din öğretimi için materyal kullanmayı gerekli bulmaktadırlar. Bu noktada MEB'in öğretmenlere din öğretimi sürecinde yararlanabilecekleri araç-gereç ve materyal konusunda destek sağlayabileceği, öğretmenlere araç-gereç seçme, hazırlama konusunda rehberlik edecek kılavuzlar hazırlayabileceğini savunmaktadırlar. Söz konusu öğretmenler, öğretim araç-gereç ve materyallerini geliştirme, kullanma konusunda uygulamalı hizmet içi eğitim seminerlerinin düzenlenmesinin önemli bir ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Çakmak (2011), çalıştıkları okullarda çıktı alabilme ve fotokopi çekebilme imkanına sahip olan öğretmenler bu imkana sahip olmayanlara göre; öğretmenlerin çalıştıkları okullarda öğretmen ve öğrencilerin istedikleri zaman internete erişim imkanına sahip olan öğretmenler bu imkanlara sahip olmayanlara göre; “alternatif ölçme tekniklerini” daha fazla kullandığı sonucuna ulaşmıştır.

Özdemir (2010)'in çalışmasında ilköğretim DKAB öğretmenlerinin büyük çoğunluğu materyal temininde sorunlar yaşamaktadır. Bu sorunların başlıcaları konunun ve öğrencinin özelliklerine uygun materyal bulamamak, okul imkânlarının yetersiz olması, materyal hazırlamanın yüksek maliyetli olması ve okul idaresinin olumsuz tavır takınması olarak karşımıza çıkmaktadır. İlköğretim DKAB öğretmenlerinin materyal kullanırken karşılaştıkları sorunların başında müfredatı yetiştirememek, sınıfta çok gürültü olması ve öğrencilerin içerikten çok görsel unsurlara takılması gelmektedir. Bu sorunların çözümü adına ise okulların ilköğretim DKAB dersi ile ilgili araç-gereçleri bulundurma konusunda imkânları yeterli hâle getirilmelidir. İlköğretim DKAB dersi öğretmen kılavuz kitapları, materyal kullanımına daha fazla yer verecek şekilde yeniden düzenlenmelidir. Milli Eğitim Bakanlığınca örnek materyaller hazırlanarak öğretmenlerin kullanımına sunulmalıdır.

Can (2009), ilköğretim okullarında “Sosyal Bilgiler Odası” düzenlenerek okuldaki sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek araç-gereçlerin burada muhafaza edilebileceğini, böylelikle dersten önce hangi materyal kullanılacaksa, öğretmen tarafından rahatlıkla o materyale ulaşılabileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca materyal seçerken ne kadar çok materyal kullandığınız değil, konuya ve öğrencilerin seviyelerine ne kadar uygun materyal kullandığımızın önemli olduğunu, öğretimde kalitenin artması açısından öğretmenlerin bu konuya dikkat çekmesi gerektiğine değinmektedir. Yine Can (2009)’ın kapsamlı materyal temini için branş dersliğinin önemine dikkat çekmesi oldukça manidardır.

Demir (2008)’in çalışmasında ise, DKAB öğretmenleri araç-gereç temin etmek hususunda zorlanıp zorlanmadıkları konusunda sorulan soruya %83,7’si her zaman zorlandığını belirtmiştir. Asrı (2005)’ya göre, DKAB öğretmenlerinin görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları ve yeterliklerini olumsuz etkileyen sorunlar, öğretmenlerden, öğrencilerden, öğretim programları ve ders kitaplarından, okulun fiziki yapısı, teknik donanımı ve araç-gereç yetersizliğinden, hukuki ve idari düzenlemelerden kaynaklanmaktadır. Çınar (2005)’ın yaptığı çalışmada da DKAB öğretmenlerinin %27’si DKAB dersi için uygun ve kullanılabilir öğretim araç-gereç bulunabildiğini belirtmesine karşılık; öğretmenlerin %73’ü ise konu ve ünitelerin öğretimi ile ilgili yeterli araç-gereç bulunmadığını düşünmektedir. Acuner (1996) tarafından yapılan çalışmanın örneklemindeki okullar, eğitim-öğretim araç ve gereçleri bakımından yeterli değildir. Bu sebeple DKAB dersinin işlenişinde yardımcı kitap dışında pek araç-gereç kullanılmamaktadır.

#### **3.3.4. DKAB Branş Dersliğiyle İlgili Genel Görüşler**

“DKAB Branş Dersliği Bulunması Öğrenci Başarısını Olumlu Yönde Etkileyecektir” ifadesi ile ilgili Tablo 9 ve 5. maddedeki veriye göre, 171 kişi (%62,1) ifadeye katıldığı yönünde görüş bildirmektedir. Araştırmanın nitel bölümünde Tablo 9 ve 5. maddedeki sonucun öğretmenler tarafından değerlendirilmesi istenmiş ve bütün öğretmenlerden cevap alınmıştır. Buna göre 18 öğretmen olumlu görüş bildirirken, 10 öğretmen olumsuz görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin belirttikleri yöndeki düşünceleri aşağıda irdelenmektedir.



### 3.3.4.1. DKAB Branş Dersliğiyle İlgili Olumlu Görüşler

Tablo 9 ve 5. maddede yer alan sonucun öğretmenler tarafından görüşme formu aracılığıyla değerlendirilmesi istenmiş ve bu değerlendirme sonucunda 18 öğretmen olumlu görüş bildirmiştir. Bu görüşler; *Üç Öğrenme Alanına Hitap Edebilmek, Öğrencilerin Hazır Bulunuşluklarını ve Güdülenmelerini Arttırmak, Öğrencilere Doğal Öğrenme Ortamı Sağlanması, DKAB Öğretmeninin Sınıftaki Etkinliğini Arttırmak, Araç-Gereç ve Materyal Anlamında Öğretmene Kolaylık Sağlaması, DKAB Dersinin Kalıcılığını Arttırmak, Sınıf Ortamının Monotonluğundan Kurtulmak İçin Branş Dersliğinin Gerekli Görülmesi* şeklinde temalar altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda irdelenmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden üçü (D3, D4 ve Ö7), *üç öğrenme alanına hitap edebilmek için DKAB branş dersliğini gerekli görmektedir*. DKAB branş dersliği aracılığıyla öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarına hitap edilebileceğini ve sınıf ortamında olmayan bazı avantajlı durumların branş dersliği ile yakalanabileceğini vurgulamaktadır. D3, branş dersliği uygulamasının öğrencilerin duyuşsal alanlarına daha fazla hitap edeceğini düşünmektedir. Öğrenci sınıfa geldiği zaman o havaya girecek, o dersin DKAB dersi olduğunu fark edecektir. Dini motifleri, dersle ilgili dokümanları sınıf ortamında görerek din kültürü dersinde olduğunu hissedecek, yaşayacaktır öğrenci. Bu durumda da öğrencinin biraz daha duyuşsal alanda farkındalığı oluşup derse karşı ilgi, istek duyacak ve heyecanlanacaktır. Dolayısıyla bu güdülenme bilişsel ve psikomotor alanlarına da harekete geçirecektir. D4'e göre DKAB dersinin başarıya ulaşması için yapılması gerekenler vardır. Öncelikle dersin kendine has dersliğinin/atölyesinin olması gerekmektedir. Ardından dersin branş öğretmeni mutlaka bulunmalıdır ki hem dersliğe/atölyeye hem de derse sahip çıkılmalıdır. Ve son olarak branş öğretmenin diğer dersleri işleyen öğretmenlerle biraz iş birliği içerisinde olması ve özel eğitim öğretmenlerinin de branş dersinde çocuklara kazandırılan becerilerin diğer derslerde kullanılabilecek bir alan oluşturması gerekmektedir. Bu şekilde öğrenilen bilgi ve becerilerin tüm öğrenme alanlarına hitap edeceğini savunmaktadır. Ö7, yaşam odası adı verilen öğrencinin normal hayatında yaşamını sürdürdüğü ortamın aynısının daha önceki çalıştığı kurumda olduğunu belirtmektedir. Yaşam odasında öğrenciler

bağımsızlaşmayı, öz bakım becerilerini geliştirmeyi, günlük hayatta kullanabilecekleri becerileri yaparak ve yaşayarak çok daha iyi öğrenmektedir. Yaşam odasının bir bölümünde DKAB dersi için ayrılmış bir kısım veya müstakil bir derslik/atölye ortamının oluşturulması gerektiğini, böylece DKAB dersi içeriğini yaparak ve yaşayarak öğreneceği için, öğrencilerin tüm öğrenme alanlarına kolaylıkla hitap edeceğine dikkat çekmektedir.

Çalışma grubundaki dört öğretmen (D13, Ö9, Ö11, Ö13), DKAB branş dersliği uygulamasını *öğrencilerin hazır bulunuşluklarını ve güdülenmelerini arttırmak için* gerekli görmektedir. DKAB dersi için branş dersliğinin oluşturulması öğrencilerin derse karşı bir farkındalık kazanıp hazır bulunuşluklarını ve güdülenmelerini arttıracaklarını düşünmektedir. D13, diğer branş dersliklerinden örnekler vererek DKAB branş dersliğinin öğrenci üzerindeki etkisi olacağına, çünkü bulunduğunuz ortam size bir mesaj veriyorsa, o mesajı almak daha kolay olmaktadır. Öğrenci spor salonuna gittiğinde, nasıl spor aletlerini gördüğünde, yürüyeceğini, koşacağını biliyorsa; bir müzik atölyesine gittiğinde nasıl piyanoya dokunacağını, bir ritim tutacağını, dersin müzik dersi olduğunu biliyorsa; DKAB sınıfına girdiğinde de dersin moduna girecektir. Dersle ilgili etrafta resimler görebilir, arkada bir fon müziği olabilir, sınıfa ait bir koku olabilir, herhangi bir şekilde bu tarz mesajlar verdiğimizde, öğrenci kendini o an, o ortamda hissettiği için ve elinde öğretmenin de hazır materyalleri olacağından, öğrenciye ulaşmanın daha kolaylaşacağını düşünmektedir. Bu şekilde güdülenmişlik, dersin başarısını elbette olumlu anlamda etkileyecektir.

Ö9, branş dersliğinin öğrenme üzerindeki etkisine yüzdelik oran üzerinden puan vererek öğrenme ortamının önemine dikkat çekmektedir. Ö9'a göre branş derslerinde her bir branşın dersliği bulunmaktadır ve dersliğin içerisinde o branşa yönelik, o branşı cazip hale getirecek, öğrencinin ilgisini-alakasını artıracak birtakım görseller vardır. Dolayısıyla öğrenci dersliğe girdiği zaman, o dersle ilgili beyninde kısa bir öngörü oluşmaktadır. İçerisinde çeşitli cami resimleri, maket figürleri, abdest alan, namaz kılan kişi örnekleri veya buna benzer dini terimler yazılsa, bu çeşitlilikle dini motiflerle süslense, oraya giden bir öğrencinin hazır bulunuşluğu veya derse karşı ilgisi/alakası ve dersi anlamaya yatkınlığı normal öğrencide %50 olurken bizde %10 - %20 de olsa mutlaka olumlu bir katkısı olacaktır. Ö9 gibi Ö11'de, diğer branş

dersliklerinin nasıl öğrenci üzerinde bir etkisi oluyorsa, DKAB branş dersliğinin de öğrenci üzerinde etkisi olacağına inanmaktadır. Normal sınıfta her ders işlendiği için, o dersle ilgili materyallerin sınıfta kısa süre asılabildiği, dolayısıyla o materyalin öğrenci üzerindeki etkisi de kısa süreliğine olmaktadır.

Branş dersliği ile bu dezavantajın önüne geçilebileceğini vurgulayan Ö11'e göre, DKAB sınıfı en azından derse daha uygun donatılmış olacaktır. Normal sınıfta her ders işlendiği için, özel eğitim öğretmenleri olarak tek bir dersle ilgili materyal asılmamaktadır. Dolayısıyla birden fazla dersle ilgili materyal kısa süreliğine sınıfta asılı durduğu için öğrenci üzerindeki etkisi de kısa süreli olmaktadır. Ö13'e göre de normal sınıfta işlenen birden fazla ders olduğu için, o dersle ilgili öğrenci bilincinde farkındalık pek az olmaktadır. Fakat branş dersliğinde sadece o ders işlendiği için, öğrencide o dersle ilgili farkındalık ve bilinç, normal sınıfa göre daha fazla olmaktadır. Sonuçta özel eğitim öğrencileri, her derse girerken kafalarında dersin ne olduğu bilinci pek olmamaktadır. Ama din kültürü dersi için de ayrı bir yere gitmiş olmak, genel olarak hazır bulunuşluk hallerini daha yükseltecektir ve öğrenciler derse karşı daha motive olacaklardır.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden üç tanesi (D5, D6 ve Ö3), DKAB branş dersliği uygulamasını *öğrencilere doğal öğrenme ortamı sağlaması açısından* gerekli görmektedir. DKAB dersliğinin sınıfı, doğal öğrenme ortamı haline getirdiğini, böylece öğrencilerin öğrendikleri bilgi ve becerileri normal hayata daha kolay aktarabildiklerini savunmaktadır. D5'e göre DKAB dersinde öğrenilen bilgi ve becerilerin, normal hayatta yaşanan değerler olduğunu, öğrenciler branş dersliği sayesinde bunun daha çok farkına varacaklardır. Normal sınıfta yapılamayan birtakım uygulamaların branş dersliği aracılığıyla yapılabileceğinden öğrenci için branş dersliği doğal öğrenme ortamı haline geldiğini savunan D5, öğrencinin yaşadığı hayatla ilişki kurabilmesi için branş dersliğini gerekli görmektedir.

D6, branş dersliğine çok ihtiyaç duyduğunu ve branş dersliğinin eksikliğini en çok yaşayan öğretmenlerden biri olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin içinde bulunduğu durumdan dolayı geç ve güç öğrendiğini, o yüzden de daha fazla materyale, daha fazla araç/gerece ihtiyacı olduğunu, bu dezavantajlı durumun ise branş dersliği ile aşılabileceğini vurgulamaktadır. Örneğin girdiği sınıftaki panoları

kullanamadığını, her sınıfa ayrı materyal taşımak zorunda kaldığını, bir materyali unuttuğu zaman dersi bölmeden gitmemek için sınıfa ders zilinden önce girmek zorunda hissetmektedir kendini. Ama sınıf kendi sınıfı olsa, müfredatın içinde olan milli değerlerimiz, milli bayramlarımızla ilgili bir kere panolar hazırlayacak ve bir yıl boyunca panolar asılı kalacaktır. Ayrıca öğrencinin yaptığı çalışmaları istediği süre kadar panolara asabilecektir. Bu şekilde branş dersliğinin doğal öğrenme ortamı haline getirebileceğini, diğer sınıflar kendi sınıfı olmadığı için kendini misafir gibi hissettiğini ve özgür olamadığını iddia etmektedir. Ö3'e göre branş dersliğinin olması genel anlamda her derse ne kadar olumlu etki yapacaksa, DKAB dersine de o derece olumlu etki yapacaktır. Dersin içeriğindeki konu ve kavramların uygulama ve etkinlik alanı oluşturarak, sınıfın dizaynı dersin içeriğine göre oluşturulacaktır. Bu sayede branş dersliğini, öğrencinin doğal öğrenme ortamı haline getireceğine dikkat çekmektedir.

Mülakat yapılan öğretmenlerden D1, DKAB branş dersliğini, *DKAB öğretmeninin sınıftaki etkinliğini arttırmak için* gerekli görmektedir. DKAB dersliğinde kendi ortamını oluşturabilirse, kendine göre sınıfı dizayn ederse, branş öğretmeninin sınıf atmosferinde etkinliğini arttıracaklarını düşünmektedir. Aksi halde her sınıfa haftada sadece 1 saat girdiği için, o sınıf öğretmenin kuralına, sınıf öğretmeninin kendi ortamına ayak uydurması gerekmektedir. Fakat öğrenci kendi sınıfına geldiği zaman, orada öğretmen kendisini daha etkin ve daha verimli hissetmektedir. Ayrıca öğrencilerle birlikte yaptığı, tasarladığı şeyleri duvarlara istediği gibi asabildiğini, panolardaki öğrencilerin yaptıkları diğer öğrencilere örnek olmakta ve diğer öğrencilerde aynı etkinlikten yapmak isteyecek ve birbirini güdüleyecektir. Ayrıca öğrenilen bilgi ve becerileri öğrenciler hemen unutmayacak ve öğrendikleri kalıcı olacaktır.

DKAB branş dersliği bulunması öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyecektir ifadesine katıldığını belirten üç öğretmen (D2, Ö1 ve Ö6), *araç-gereç ve materyal anlamında öğretmene kolaylık sağlayacağı için* branş dersliğini gerekli görmektedir. Daha önce görev yaptığı okulda kendine ait branş dersliği olduğunu belirten D2, branş dersliğinin araç-gereç ve materyal açısından normal sınıfa göre daha donanımlı olacağını, tüm malzemenin öğretmenin elinin altında olacağı için bu durumun öğretmene büyük kolaylık sağlayacağını vurgulamaktadır. Ö1'de D2 gibi

branş dersliğinin materyal ve araç-gereç gibi donanımsal özelliklerde öğretmene ekstra avantajlar sunduğunu vurgulamaktadır. Müzik dersinde öğrenci o dersin sınıfa gitmekte ya da resim dersinde, resim sınıfına gitmektedir. Oradaki araç gereçler hep hazır şekilde, öğrencilerin dosyalarında bulunmaktadır ve öğrenci derse girdiğinde malzemelerini önüne koyabilmektedir. DKAB dersinde de aynı şekilde konularla ilgili tüm araç-gereç ve materyaller branş dersliğinde öğretmen için hazır şekilde bulunacaktır. Ö6'ya göre diğer branş dersleri en iyi kendi müstakil sınıflarında işlenmektedir. DKAB dersi de bir branş dersi olduğu için, dersliğinin olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Dersle ilgili araç-gereç ve materyalleri şimdi öğretmenler odasında dolabına koyduğunu, ihtiyaç duyulduğunda oraya git-gel yapmak zorunda kaldığını ve sınıf sınıf bunları gezdirdiğini belirtmektedir. Müstakil branş dersliğinde bu gibi durumun yaşanmayacağını belirtmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden dört tanesi (D7, Ö2, Ö8 ve Ö12), DKAB dersliğinin, sınıf ortamının monotonluğundan kurtarıp *yeni bir eğitsel ortam sağlayacağını*, bu durumun öğrenciler açısından avantajlı bir durum oluşturacağını düşünmektedir. D7, branş dersliği sayesinde öğrencilere daha özgür bir ortam sunabileceğini ifade etmektedir. Başka bir dersliğe gitmiş olmak, öğrenciyi sınıfın monoton havasından kurtaracağını, kendi sınıfında ağır bazı dersler olduğunu, branş dersliği sayesinde bunlara bir mola vermiş olacağını belirtmektedir. DKAB dersinde yapması gereken ağır etkinlikler, vesaire olmadığını; derste ilahi/musiki dinlediklerini ve bunun öğrencileri rahatlatıp dinlendirdiğini, öğrencilerin hoşuna gittiğini ifade etmektedir. Böylece öğrencilerin okulda bulunma, derse katılma gibi faktörleri olumlu yönde etkilediğini, branş dersliğinin bulunması bunları yapmaya daha çok olanak sağlayacaktır. Ö2, ortam değişikliğinin öğrenciler için motive edici bir unsur olduğunu, öğrencilerin kendi sınıfında çok kaldığı için, farklı yere gitmenin hoşlarına gittiğini belirtmektedir. Örneğin resim dersinde, müzik dersinde veyahut beden dersinde spor salonuna gitmek için öğrenciler daha isteklidirler. Branş dersliğinin içeriğinden ayrı olarak, sadece bu anlamda bile düşünsek öğrencileri için faydalı olduğunu, sınıf ortamından çıkıp başka bir yere gitmiş olmanın öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olduğunu ifade etmektedir.

Özel eğitim öğretmeni olan Ö8, öğrencilerin hafta boyunca sınıf öğretmenlerinden sıkılabildiğini, branş öğretmenlerinin öğrenciler için bir farklılık ve

zenginlik olduğunu düşünmektedir. Ayrıca DKAB branş dersliğinde farklı aktiviteleri yapabileceğine, “*Müziğin Gücü*” adında bir TÜBİTAK projesi yaptıklarını, öğrencilere ilahiler, makamlar dinlettiklerini ve bunun öğrenciler üzerinde gerçekten sakinleştirici etkisi olduğunu test ettiklerini belirtmektedir. Bu gibi etkinliklerin öğrenciler için sınıfın monotonluğundan kurtulmak anlamında branş dersliği sayesinde yaşanması, öğrenciler için çok daha yararlı olacaktır. Ö12’de branş dersliğinin normal sınıfın monotonluğundan kurtardığını yorumlamaktadır. Beden eğitimi, müzik, resim gibi branş derslerinde, ortam değişikliği öğrenciler için aslında iyi gelmekte, öğrenciler aynı sınıfta uzun süre dikkatini sürdürememektedir. Yeni bir ortama girince, farklı bir atmosferde dersi daha fazla dikkate almakta, ders karşı ilgi ve alakaları orada daha fazla toplanmaktadır normal sınıfa oranla. Bu anlamda DKAB için tasarlanmış farklı bir atölyenin, farklı bir dersliğin çok faydalı olacağını düşünmektedir.

#### **3.3.4.2. DKAB Branş Dersliğiyle İlgili Olumsuz Görüşler**

Tablo 9 ve 5. maddede yer alan sonucun öğretmenler tarafından görüşme formu aracılığıyla değerlendirilmesi istenmiş ve bu değerlendirme sonucunda 10 öğretmen olumsuz görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin bu başlıktaki değerlendirmeleri; *Öğrencilerin Ortam Değişikliğinden Rahatsız Olması, DKAB Dersinin Soyut Özellikte Olması, Ders Saati Süresinin Yetersiz Görülmesi, Öğrenci Seviyelerinin Ağır Olması, DKAB Branş Öğretmeninin Bulunmaması, DKAB Dersinin Öğrenciler İçin Gereksiz Görülmesi, DKAB Branş Dersliği Tecrübesinin Yaşanmamış Olması* şeklinde temalar altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda irdelenmektedir.

Görüşme yapılan üç öğretmene göre (D8, D11 ve Ö14), DKAB branş dersliği uygulamasının başarısız olmasını, *öğrencilerin ortam değişikliğinden rahatsız olmasına* dayandırmaktadır. Özellikle otizmlili öğrenciler başta olmak üzere öğrencilerin bir kısmı, ortam değişikliğinden rahatsız olmakta ve alıştıkları sınıf ortamından başka bir ortama geçilmesi, bu öğrenciler için dezavantajlı bir durum oluşturduğu için DKAB branş dersliğini gereksiz görmektedir. D8, otizm tanılı öğrencilerin sırasıyla, masasıyla, sınıfıyla bir bütün olduğunu ve bu öğrenci grubuyla sınıf değiştirmenin büyük problem oluşturabileceğine dikkat çekmektedir. Bu tarz

öğrenciler takıntılı olabilmektedir ve başka bir ortama gittiğinde, başka yüzler gördüğünde, bir ışıktan, farklı bir ışık başka bir açıdan geldiğinde rahatsız olmaktadır. Dolayısıyla bu tür öğrencilerle iletişim halinde olan öğretmenler branş dersliği uygulamasının bir yararı olmayacağını düşünmektedir.

D11, okul bünyesindeki tüm öğrenci grubu için sınıf değiştirmenin bir külfet olduğunu savunmakta ve DKAB dersinin öğrencinin normal sınıfında işlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü öğrencileri oraya taşımak zaten bir sorundur. Yürüme, gelme-gitme sorunu olan öğrencilerin sınıflarından çıkıp başka bir dersliğe gitmesi, çantasını, üstündeki fazladan kıyafetleri taşıması onlara ayrıca bir yük olmaktadır. Bu yüzden öğrencinin kendi sınıfında, görsellerle desteklenerek başarısının olumlu yönde artırılması taraftarı olduğunu belirtmektedir. Yine Ö14, DKAB branş dersliği uygulamasının öğrencilerden kaynaklı sebeplerden dolayı başarısız olacağını belirtmektedir. Özellikle otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin davranış problemleri çok fazla olduğu için ve bazı alışkanlıklarının çok fazla dışına çıkmak istemedikleri için, sınıf ortamından farklı bir ortama çıktıklarında davranış problemleri artabilmektedir. Bunu göz önünde bulundurarak, yani öğrenciden kaynaklanan sebeplerden dolayı branş dersliği uygulamasına katılmadığını bildirmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden ikisi (Ö4 ve Ö10), branş dersliği uygulamasının başarısız olmasını *DKAB dersinin soyut özellikte olmasına* dayandırmaktadır. Dolayısıyla branş dersliği uygulamasının derse somutluk kazandırma anlamında bir yararı olmayacağını belirtmektedir. Ö4'e göre, DKAB dersi din boyutuyla düşünüldüğünde soyut özellik gösterdiği için, branş dersliği uygulaması öğrenciler için faydasız olacaktır. Bu soyutluktan dolayı beden eğitimi gibi diğer branş dersleri ile karşılaştırıldığında branş dersliğini gerektirecek bir uygulama alanı olmadığını da vurgulamaktadır. Ö10'da soyut konuların öğrencilere öğretilmeyeceği için branş dersliği uygulamasının başarısız bir girişim olacağını vurgulamaktadır. Müfredattaki bazı kavramları öğretmenin mümkün olmayacağını, programın içeriği aynı olacağı için, öğrenciye hitap etmeyen bazı konulardan dolayı, branş dersliği uygulamasının gereksiz olduğunu iddia etmektedir.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden biri (D9), *haftalık ders saatinin yetersizliğinden dolayı* branş dersliği uygulamasının başarısız

olacağını ileri sürmektedir. Bunun yanında öğrenci seviyelerinin çok farklı düzeyde olması, branş dersliğiyle istenilen başarıya ulaşılmasının önünde en büyük engeldir. Dolayısıyla derslik uygulamasının başarıya ulaşması için haftalık ders saati en 2 saat olmalıdır ki farklı seviyedeki öğrencilere farklı yöntem ve teknikler uygulanabilsin.

Mülakat grubundaki öğretmenlerden biri (D10), “DKAB Branş Dersliği Bulunması Öğrenci Başarısını Olumlu Yönde Etkileyecektir” ifadesi ile ilgili olumsuz görüş belirtmesini, *öğrenci seviyelerinin ağır oluşuna* bağlamaktadır. Bu öğrenci grubuyla hangi ortamda çalışılırsa çalışılsın, başarı sağlanamayacağını vurgulamaktadır. Aynı sınıfta bile çok farklı seviyelerde öğrenci bulunduğu için, branş dersliğinde de işlense, sınıfta da işlense öğrenemeyecek düzeyde öğrenci olacağından branş dersliğinde herhangi bir başarı örneği sergilenmeyeceğini savunmaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenlerden biri (D12), branş dersliği uygulamasının başarısız olmasını, bu okul türünde *DKAB branş öğretmenin bulunmamasına* dayandırmaktadır. Tablo 9 ve 5. maddedeki ifadeye katılmayan öğretmenlerin, branş öğretmeni tarafından işlenen ve yeterli düzeye ulaşmamış bir DKAB dersi eğitimini tecrübe etmemiş olmaları, bu konuda olumsuz düşünülmesinde ana etkindir. Sağlıklı bir ders işlenmişse ve DKAB dersinin bu okul türünde gerekli olduğu düşünülüyorsa bu cevabın verilmeyeceğini savunmaktadır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden biri (D14), DKAB Branş Dersliği Bulunması Öğrenci Başarısını Olumlu Yönde Etkileyecektir ifadesi ile ilgili olumsuz görüş bildirmesinin gerekçesini, *DKAB dersinin bu öğrenci grubu için gereksiz görülmesine dayandırmaktadır*. Dolayısıyla öğretilen konuların öğrenciler için faydasız bulunması, branş dersliğinin de gereksiz görülmesine sebep olmaktadır.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden D6’ya göre, şimdiye kadar *DKAB branş dersliği tecrübe edilmemiş olması*, olumsuz görüşlerin gerekçelerinden birisidir. Başarılı örnek uygulamaların olmayışı, derslik hakkında olumsuz görüşlere neden olduğunu savunmaktadır. Branş dersleri için resim atölyelerine, seramik atölyelerine, el sanatları atölyelerine gidildiğinde öğrenciler gerçekten hangi derste geldiklerini bilerek gitmektedirler. Bu şekilde örnek bir DKAB dersliği oluşmuş olsa, o panoları görmüş olsalar, öğrencilerin başarılarını, onların yapmış oldukları çalışmaları görmüş olsalar ifadeye olumsuz yanıt verenlerin



katılmayacaklarını düşünmektedir. Çünkü bu konuda yaşanmamışlık ve tecrübesizlik öğretmenlerin kararını etkilemektedir.

### 3.3.4.3. İdeal Bir DKAB Branş Dersliğinin Özellikleri

Araştırmanın bu bölümünde yukarıdaki olumlu ve olumsuz görüşleri tebliğ eden öğretmenlere “İdeal Bir DKAB Branş Dersliği Nasıl Olmalıdır?” Diye sorulmuştur. 20 öğretmenin görüş bildirdiği bu bölümdeki görüşler; *Dini Atmosferi Oluşturacak Bir Yapıda, Uygulamalı Etkinliklerin Yapılabileceği Minyatür Bir Cami Ortamı Şeklinde, Öğrencileri Rahatlatacak Bir Yapıda, Teknolojik Açıdan Donanımlı, Öğrencileri Motive Edecek Özellikte Olması Gerektiği* şeklinde temalar altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda irdelenmektedir.

“Hangi Özelliklerde Müstakil Bir DKAB Dersliği Olmasını İstersiniz?” ifadesine yanıt veren beş öğretmen (D4, D6, D7, D13 ve Ö3), ideal bir dersliğin *dini bir atmosferi oluşturacak yapıda* olması gerektiğini düşünmektedir. Oluşturulacak branş dersliğinin dini bir ortam atmosferi sunması gerektiğini, bu sayede gizil öğrenmenin de etkili olacağını ve öğrencilerin öğrenme düzeylerinin artacağını savunmaktadır. D4’ün ideal bir derslik ile ilgili düşüncesi, ders kitabındaki müfredata uygun bir şekilde düzenlenmiş olması yönündedir. Bunun için DKAB branş dersliği sınıf ortamından uzak ve cami havasını andıran, ayakkabı ile girilmeyecek bir düzlemde olmalıdır. Bu şekilde öğrencilerin dikkatini derse daha çok çekileceğini savunan D4, hem duyuşsal alana hem de psikomotor alana hitap etmesi, böylece yaparak ve yaşayarak, öğrencinin de işin içine katıldığı bir öğretim ortamı hazırlanacağını iddia etmektedir.

D6, Diyanet İşleri Başkanlığının 4-6 yaş grubuna yönelik hazırladığı sınıflardan örnek vererek ideal bir DKAB dersliğinin nasıl olması gerektiği ile ayrıntılı bilgi vermektedir. D6’ya göre ortam kesinlikle özel eğitim öğrencilerine uygun olmalı, rampası ya da böyle girişi düz olmalı, öğrenci oraya girerken-çıkarken zorluk çekmemeli. Daha geniş bir alan olmalı, en azından diğer atölyeler ne kadar geniş ve aydınlıksa öyle aydınlık ve geniş bir alanı olmalı. Öğrenci oraya girmeye hevesli olmalı, duvarların boyaları çocuklara cezbedebilecek kadar aydınlık ve aydınlatması yeterli olmalı. Kullanılabilecek fasulye masa olmalı ve bir duvar Fatih

projesi, tahtası ise diğer geri kalan üç duvar, pano haline getirilebilecek kadar açık olmalı. Yapılan etkinliğin asılabileceği, haftalık programın görülebileceği, öğrencilerin pano hazırlayabilecekleri, etkinlikler yapabileceği alan olmalı. Abdest köşesi olmalı mesela, özel eğitimlerde yok ama Diyanet İşleri Başkanlığının 4-6 yaş etkinliklerinin yapıldığı sınıflarda abdest köşeleri diye köşeler bulunmaktadır ve çocuklar orada abdest almaktadırlar. Öyle bir atölye olsun, öyle bir derslik olsun ki, o dersliğin içini bölebilmeye imkânı olmalı. Bir köşe abdest köşesi olsun ve öğrenciye orada abdesti öğretebileyim. Diğer köşe sadece pano köşesi olsun, dersle ilgili içeriklerin yer aldığı, çocuklar onu sürekli görsünler ve hafızalarında kalabilsin gördükleri. D7, DKAB dersliğinin dini bir atmosfer sunması gerektiğine dikkat çekmektedir. Bunun için kapısı, diğer sınıflardan farklı, camiyi, dini bir atmosferi anımsatacak bir kapı olmalıdır. DKAB sınıfında bir hadis köşesi, günlük ayet köşesi, bir pano köşesi olmalıdır. Öğrencilerin etkinliklerinin asılabileceği bir köşe ve etkinlikleri yapmak için ortada büyük bir alanın olması gerekmektedir. Bunun dışında bir namaz köşesi oluşturulabilir, öğrencilere namazı anlatmak için. Sınıfa her girdiklerinde namaza dair bir köşe görebilirler ve böylece aklında bir yer edinir namazla ilgili olan etkinlikler aracılığıyla.

D13, dersliğin teknolojik donanımların yanında dini bir atmosferi yansıtacak özellikte olması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrenci bir sınıfa girdiğinde, o sınıfın DKAB sınıfı olduğunu anlayabileceği, diğer atölyelerden farklı kılacak özellikte olması gerekir. Dolayısıyla dersin amacına uygun, maketlerin olduğu bir bölüm olmalıdır. Bir kenara güzel bir cami maketi, bir kenara Kâbe maketi koyulabilir. Yine sınıfın bir köşesine yardımlaşmayı, değerler eğitimi anlatan etkinlikler bölümü olursa faydalı ve güzel olacaktır. Ö3, DKAB branş dersliğinin dini ve dini kültürü yansıtacak özellikte olması gerektiğini düşünmektedir. İslamiyet denilince akla gelen mabetlerin özelliklerini yansıtan bir branş dersliği olması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Çalışma grubundaki beş öğretmen (D2, D3, D9, D14 ve Ö13), “İdeal Bir DKAB Branş Dersliğinin Nasıl Olması Gerektiği” ifadesi ile ilgili olarak, *uygulamalı etkinliklerin yapılabilmesi için minyatür bir cami ortamı* olması gerektiğini vurgulamaktadır. DKAB dersliğinin en temel uygulamalı etkinliklerin yapılabilmesi için minyatür bir cami ortamında düzenlemesi gerektiğini belirten öğretmenler,

yapabilecek kapasitede olan öğrencilerle hac gibi farklı uygulamaların yaparak ve yaşayarak öğrenilebileceğine dikkat çekmektedirler. Derste öğrenilen teorik bilgilerin branş dersliğinde pratiğe dökülebileceğini düşünen D2, ayrıca branş dersliğinin öğrenciler için ekstra avantajlarının olabileceğine dikkat çekmektedir. Örneğin sıralama kartlarıyla öğrendiği abdest alma davranışını orada uygulayarak daha da pekiştirme şansına sahip olacaktır. Ayrıca branş öğretmenin kendi dersliğinin olması her anlamda öğretmenin elini güçlendireceğini savunmaktadır. DKAB branş dersliği kavramının normal sınıfı çağrıştırdığını, DKAB atölyesi kavramının ise derse daha geniş açıdan bakabilmeyi sağladığını belirten D3, DKAB atölyesinde derse yönelik uygulamalı etkinliklerin yanında daha birçok etkinliğin yapılabileceğini ifade etmektedir. DKAB dersliği olursa normal sınıftan çok fazla bir farkının olmayacağını, sıradan etkinliklerin sınıfta da yapılabileceğini, sınıf atmosferinden ayrılmak için dersliğin atölye tarzında olması gerektiğini iddia etmektedir. Atölyede sadece ders içi etkinlikler gerçekleştirilmeyecek; tezhip, minyatür, Kâbe motifi, hüsnü hat, ebru çalışması, dini motifler gibi bunu yapabilecek öğrencilerle çalışma imkânı doğacaktır.

D9, uygulamalı etkinliklerin rahat bir şekilde yapılması için, buna uygun bir dersliğin olması gerektiğini belirtmektedir. Her ne kadar uygulamalı etkinlikler okulun ortak kullanım alanlarında yapılabilsede bunun için müstakil alanın oluşturulması derse verilen önemi arttıracaktır. Örneğin bir masa olabilir, yemek nasıl yenilir, yemek yerken nelere dikkat edilmesi gerekiyor, bunu uygulamalı olarak yapabilmek için, öğretilen bilgilerin aynı zamanda pratiklerinin yapılabileceği bir derslik olmalıdır. İbadetlerle ilgili en temel uygulamalı etkinliklerin öğrenciye yaptırılması anlamında DKAB branş dersliğinin yararlı olacağına inanan D14, dini ibadetlerle ilgili çeşitli araç-gerecin de ayrıca olması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca sözel olarak anlatılan konular öğrencide soyut olarak kalabilmekte ama bunu davranışa ve uygulamaya döktüklerinde öğrencilerin bunu öğrenmeleri, iki kata çıkmaktadır. Çünkü bilişsel ve duyuşsal olarak öğrendiklerini bir de psikomotor becerilere dökmüş oluyor ki öğrenci daha kolay ve kalıcı şekilde öğrenebilmektedir. Ö13'e göre uygulama gerektiren becerilerin öğretimi araç-gereç donanımı olmazsa olmaz bir konudur. Eksiksiz araç-gereç donanımı için branş dersliği mutlaka olması gerekmektedir. Derslik sayesinde içeriğe uygun uyarlamalarla, sadece görsellerle

değil, biraz daha uygulama-model olunarak, etkinlik tarzı öğrencilere bir şeyler yaptırarak ders işlenebilecektir.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden üçü (D5, Ö1 ve Ö9), *öğrencileri rahatlatacak bir yapıda* branş dersliğinin olması gerektiğini vurgulamaktadır. D5, gerek öğrencinin gerekse ailenin günlük yaşamında birçok problemle uğraşmak zorunda kaldığını, derslik atmosferinin bu sorunları unutup öğrencinin rahatlamasını sağlayacak bir donanımda olması gerektiğini vurgulamaktadır. İlahilerin yanında Ney dinletisi veya dini musiki dediğimiz dinlendirici, sakinleştirici musikilerle bu fırsatın yakalanabileceğini savunmaktadır. Çünkü öğrenciler okul dışındaki hayatında çok büyük problemler yaşamakta, günlük hayatları artık hem öğrenci için hem veli için çekilmez hale gelmektedir. Bu bağlamda öğrenciyi birazcık daha yaşadığı sıkıntılardan kurtaracak bir yapıda olmalı branş dersliği. Ö1, öğrencilerin içinde bulundukları durumdan dolayı günlük hayatta sıkıntı ve problemlerle karşılaşmaktadır. Branş dersliğinin öğrencilerin sıkıntı ve problemlerini unutturacak ve onları rehabilite edecek atmosferde olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Ö1'e göre en azından üç kademe eğitime de yer veren bir binada, müstakil bir DKAB sınıfı olsa, III kademeye birden hizmet etmiş olacaktır. Öğrenci oraya gelince tütsülerin yakıldığı, semazenlerin gösterim yaptığı, sözsüz bir ney sesinin dinletildiği sınıflar olabilir. En azından öğrenci oraya geldiğinde sakinleşecek ve bir huzura erebilecektir. Ö9, öğrencilerin kendilerini ev ortamındaki gibi rahat hissedeceği bir branş dersliğinin olması gerektiğini vurgulamaktadır. Dini kavramların, terimlerin, dinle ilgili her türlü eylemin, uygulanabilecek alanları onlara sevdirebilecek, onların düzeyine uygun çeşitli görsellerle ifade edilebileceği, bir ev ortamı gibi rahat edebileceği bir derslik olması gerektiğini düşünmektedir.

Mülakat grubundaki öğretmenlerden D10 ve Ö14, “Hangi Özelliklerde Müstakil Bir DKAB Dersliği Olmasını İstersiniz” ifadesine, *teknolojik anlamda donanımlı* bir dersliğin olması gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla bu temadaki öğretmenler teknolojik altyapı ile neredeyse tüm derslerin etkili bir şekilde işlenebileceğini belirtmektedir. D10, öğrencilerin çoğunluğunun teknolojik araç-gereç ve içeriklere çok fazla düşkün olduklarını belirtmektedir. Bu sebeple teknolojik anlamda donanımlı bir DKAB dersliğinin öğrencilerin ilgisini çekeceğini vurgulamaktadır. Çünkü sadece önüne koyduğunuz bir kağıtla ya da görsel bir

malzemeye çok verimli ders işlenememektedir. Görsel anlamdaki araç-gereçler açısından da dersliğin okulöncesi düzeyinde bir donanımda olması gerektiği, öğrenciye faydalı olması için bu seviyenin bilinerek hazırlanmasının önemine dikkat çekmektedir. Ö14 ise D10 gibi teknolojik donanımın yanında ekstra görsel materyallere ihtiyaç olduğunu düşünmemektedir. Teknolojik alt yapı ve içerikler ile donanımlı bir DKAB dersliğinin tek başına yeterli olacağını yorumlamaktadır. Daha böyle somut araç-gereç ve materyaller yerine; akıllı tahtasıyla, konu ile ilgili animasyon ve interaktif uygulamalarla diğer sınıflardan farklı olarak, derste hedeflenen başarıya ulaşmak için teknolojik olarak donanımlı DKAB branş dersliğinin olmasını yeterli görmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden üçü (Ö8, Ö10 ve Ö11), “Hangi Özelliklerde Müstakil Bir DKAB Dersliği Olmasını İstersiniz?” sorusuna, *öğrencileri motive edecek ve derse güdüleyecek özellikte* bir DKAB dersliğinin olması gerektiğini düşünmektedir. Bu konuda DKAB içeriğinin ve öğrenci özelliklerinin göz önünde bulundurularak hazırlanması gereken materyallerin olmazsa olmaz olduğuna ayrıca dikkat çekmektedir. Ö8, DKAB dersinin soyut konularını somutlaştırmaya yardımcı olacak donanımda bir derslik olması gerektiğini düşünmektedir. Böylece öğrencilerin DKAB içeriğindeki konulara çeşitli etkinliklerle kolayca adapte olabileceğini ve derse karşı güdülenebileceği düşünmektedir. Ayrıca branş öğretmenlerinin kendi sınıflarının olması, özel eğitimde çalışmaları için birazcık daha hevesli olmalarına sebep olabileceğine dikkat çekmektedir. Ö10, branş dersliği uygulamasının birtakım düzenlenmelerle ve donanımlarla öğrenciler için daha faydalı ve işlevsel olacağını belirtmektedir. Bu düzenlemelerin olmadığı takdirde branş dersliğinin fayda sağlamayacağını vurgulamaktadır. İdeal bir branş dersliği için mutlaka materyallerle desteklenen bir sınıf olması, sınıfın içerisinde de çocukların temizlik ve hijyenlerini sağlayabileceği bağımsız bir alanın yani banyo ya da lavabo bulunması gerektiğini düşünmektedir. Materyal anlamında uygun olan her konuyla ilgili sıralama kartları hazırlanarak öğrencilerin kullanımına sunulmalıdır. Öğrenciler uygun davranış yaptığında kullanılan sembol pekiştireç sisteminin olduğunu, o sistem hazırlanarak pano oluşturulabileceğini vurgulamaktadır. Öğrenci dinimizce uygun olan davranışları gerçekleştirdiğinde yıldız kazanabileceği, kazandığı yıldızlar sonucunda ödül alabileceği bir pano oluşturulmalıdır. Çünkü bu branşla ilgili soyut konu ve

kavramları öğretmen için öğretmeye; öğrenci için öğrenmeye çalışmak çok zordur. Ö11 ise, branş dersliğinin öğrenci için ilgi çekici olacak şekilde, konuyla ilgili görseller ve uyarılarla donatılması gerektiğini ifade etmektedir. Öğrencilerin görsel hafızası çok güçlü olduğu için onların da aklında kalabilecek görsel materyallerin bulunması gerektiğini, bu şekilde dikkat çekici ve öğrenciyi güdüleyen bir DKAB branş dersliğinin işlevsel olacağını iddia etmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden Ö7, başlıktaki ifadeye uygun olarak *öğrencilerin engel türüne uygun bir yapıda* branş dersliğinin olması gerektiğini belirtmektedir. Böyle bir derslik olacaksa, engel türlerinden öncelikle fiziksel engelliler ve görme yetersizliği olan öğrencilere uygun olması gerektiğini düşünmektedir. Öğrencilerin engel türlerini gözetken bir dersliğin olması için fiziki özellikler başta olmak üzere bir takım ekstra donanımlara sahip olması gerekmektedir. Özellikle merdiven varsa rampa olması gerektiği gibi imkân dâhilinde asansör olması işlevsel olacaktır. Giriş-çıkışları kolaylaştırmak için I. Katta, öğrencilere uygun okulun giriş kısmında olmalı bu atölyeler. İçerisindeki düzen de yine aynı şekilde engel guruplarına göre düzenleme yapılırsa, dizayn edilirse gayet kullanışlı olacaktır.

Tablo 9 ve 4. maddede görüldüğü üzere, “Özel Eğitim Uygulama Okulunda Fiziki Ortamın Uygunluğu DKAB Dersinde Öğrenci Başarısını Olumlu Yönde Etkilemektedir” ifadesine 170 kişi (%61,8) katıldığı yönünde görüş bildirmektedir. Ayrıca Tablo 9 ve 5. madde ile ilgili olarak bu araştırmadan elde edilen hem nicel hem de nitel verilerde, özel eğitim uygulama okulu bünyesinde DKAB branş dersliği olması gerektiği tespit edilmiştir. Bunun için; üç öğrenme alanına hitap edebilmek, öğrencilerin hazır bulunuşluklarını ve güdülenmelerini arttırmak, öğrencilere doğal öğrenme ortamı sağlaması, DKAB öğretmeninin sınıftaki etkinliğini arttırmak, DKAB dersinin kalıcılığını arttırmak, araç-gereç ve materyal anlamında öğretmene kolaylık sağlaması, sınıf ortamının monotonluğundan kurtulmak için gerekli görülmesi gibi gerekçeler ileri sundukları görülmüştür. Literatürde başka engel türleri ve normal okullar için bu sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Nitekim Korkmaz (2021), kaynaştırma eğitimi gerçekleştirilen okulların fiziki ve teknik imkânları, ihtiyaç analizleri de yapılarak, gözden geçirilmesi gerektiğini, söz konusu ihtiyaçlardan hareketle, özel eğitim sınıfları, destek eğitimi odaları gibi fiziki ve

teknik alt yapılar güçlendirilmesinin faydalı olacağını vurgulamaktadır. Gün (2020), işitme engellilerin eğitiminde sınıfın uygun eğitim materyalleriyle donatılması kadar fiziki koşullarının onların özel durumuna göre düzenlenmesinin önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Fakat çalışmada bazı okulların genel itibarıyla fiziki imkânlarının işitme engellilerin eğitimine uygun olmadığını belirtmektedir. Oysa Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde, derslik donatımının engelli bireylerin özellikleri göz önünde bulundurularak yapılması istenmektedir (M.E.B., 2013). Çalışmada, kurumların bu doğrultuda denetlenmesi ve eksikliklerin giderilmesinin DKAB eğitiminde verimi arttıracığı belirtilmektedir.

Özdemir (2018)'e göre eğitim-öğretim kurumları ve mekânlarının eğitim-öğretime uygunluğu eğitimin niteliğinde önemlidir. Örgün eğitim açısından MEB'de her ne kadar engellilere yönelik bazı düzenlemeler yapılsa da istenen düzeye gelindiğini söylemek henüz mümkün değildir. Üzümcü (2018)'ye göre, sınıfın fiziki yapısı öğrenme ortamının temelini oluşturur ve öğrenci davranışları üzerindeki etkisi büyüktür. Otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler fiziki çevreye karşı aşırı duyarlı oldukları için, sınıftaki sıraların pencereye dönük olmamasına dikkat edilmelidir. Okulda ve sınıfta her alanın işlevi net olmalıdır. Özkan (2017)'ın çalışmada görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı, işitme engelliler ortaokullarında müstakil DKAB sınıfı olmasının faydalı olacağını vurgulamış ancak; görüşme yapılan öğretmenlerin sadece %39'u müstakil DKAB sınıfının olduğunu belirtmiştir. İşitme engelliler ortaokulların fiziki ortamını işitme engelli öğrencilere uygun hale getirmek için çalışmalar yapılması gerektiğinin yanında, müstakil DKAB sınıflarının işitme engelliler ortaokullarının tamamına yaygınlaştırılmasının önemine dikkat çekmektedir.

Karasu - Mutlu (2014)'ya göre, özel eğitim kurumu olarak hizmet veren yapıların özel eğitime gereksinim duyan öğrenci özellikleri göz önünde bulundurularak oluşturulan standartları sağlamalarına dikkat edilmesi gerektiği önerilmektedir. Karasu (2013), engelli öğrencilerin eğitim gördükleri okulların, bu öğrencilerin yetersizliklerini engele dönüştürmemesi gerektiğini belirtmektedir. Bunun için engelli öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırabilecek, eğitsel manada uygun yeni okullar inşa edilmesi gerektiğine, ayrıca mevcut normal okulların fiziki

durumlarında, engellilerin yahut kaynaştırma öğrencilerinin ihtiyaçları için yeni düzenlemeler yapılması gerektiğini belirtmektedir.

Karaağaç (2013)'ın çalışmasına göre DKAB dersinin, derse ait öğretim materyalleri ile döşenmiş, uygulama yapabilmeye müsait bir sınıfta işlenmesi gerektiği düşüncesi ve talebi mevcuttur. O'na göre böyle bir ortamda yapılan DKAB dersi, elbette daha başarılı ve verimli sonuçlar doğuracaktır. Bu yüzden derslik sistemi ile ders verimi ve başarısının daha artacağı ve öğretmen talepleri doğrultusunda tüm okullarda sınıf sistemine geçilmesi en azından DKAB dersi uygulama sınıfının oluşumu sağlanmalıdır. Güneş (2012), örgün öğretimde din eğitiminin daha etkili ve verimli olabilmesi için okullarda mutlaka teknolojik donanımlı DKAB sınıfları oluşması gerektiğini vurgulamaktadır. Çakmak (2011) çalışmasında, öğretmenlerin “alternatif ölçme tekniklerini” kullanma sıklığı ile öğretmenlerin çalıştıkları okullarda DKAB dersliği bulunma değişkenine göre; bulunanlar lehine anlamlı ilişki olduğunu belirlemiştir. Buna göre, çalıştıkları okullarda DKAB dersliği bulunan öğretmenler bulunmayanlar göre; “alternatif ölçme tekniklerini” daha fazla kullandığı sonucuna ulaşmıştır.

Sadioğlu (2011) yaptığı çalışmada sınıfın fiziki koşullarının öğrenmeyi ciddi etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Özdemir (2010)'e göre okullarda ders sınıfı sistemine geçilmeli ve ilköğretim DKAB öğretmenleri için de DKAB sınıfı tahsis edilmelidir. Turhan (2009)'a göre DKAB öğretmenleri ders kitaplarında bulunan etkinlikleri uygularken çeşitli sorunlar yaşamaktadırlar. Bunların başında eğitim kurumlarının fiziki açıdan yetersiz şartlarda oluşu gelmektedir. Okulların teknolojik donanım anlamında yetersiz olması etkinlik uygulamaları sırasında gerekli olabilecek olan, projeksiyon cihazı, bilgisayar, tepegöz ve hatta laboratuvar sınıflarının bulunmaması başlı başına bir problem haline gelmektedir. Yeni program anlayışının gereği olarak branşa dayalı sınıf sistemine geçilmesi, yaşanan bu sorunların çözümü için öneri olarak sunulmaktadır.

Akgül (2009), okulların bir kısmında derslik sisteminin mevcut olduğunu, şartlar dâhilinde her okulda bir DKAB sınıfı oluşturulması gerektiğini belirtmektedir. Sınıfın tefrişi de DKAB sınıfı olduğu göz önünde bulundurularak yapılmalıdır. Oluşturulacak bu sınıflara gerekirse Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından materyal ve görsel malzeme desteği sağlanmalıdır. Demir (2008)'in çalışmasında, DKAB



öğretmenlerine derslerini işlerken araç-gereç kullanmama sebeplerinin neden kaynaklandığı sorulduğunda, en büyük oran %63 ile özel sınıfların olmaması sonucu çıkmıştır. Demir, genel olarak bütün branş dersleri için, özel olarak DKAB dersi için özel sınıflar oluşturulması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Ünal Kaya (2007)'nın çalışmasındaki, öğrencinin engellilik durumuna uygun, görsel sanatlar eğitimi ders müfredatının amaçları doğrultusunda hazırlanmış bir sanat atölyesinin bulunmasına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, okullarda görsel sanatlar eğitimi ders müfredatının amaçları doğrultusunda hazırlanmış bir sanat atölyesinin çoğunlukla bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, okullardaki yapılanmanın yeniden gözden geçirilerek, uygun ortamların sağlanması müfredatın uygulanabilirliğini artırması açısından faydalı olacağına dikkat çekilmektedir. Çelik (1999)'e göre DKAB dersinde ibadetle ilgili birçok konu (namaz, abdest, temizlik vb.) uygulamaya dayalıdır. Bu tür konuların daha kolay, etkili ve sağlam bir şekilde öğrenilebilmesi için yaparak-yaşayarak yani uygulamalı olarak öğretilme imkânı sağlanmalıdır. Bunun için de bu derse ait özel bir oda düzenlenmesi yoluna gidilmelidir. Batu (1998) ise, iyi hazırlanmış bir kaynaştırma ortamında yapılan eğitimden zihinsel engelli öğrencilerin verim elde ettiklerini tespit etmiştir.

### **3.3.5. Branş Öğretmeni Tarafından İşlenen Dersle İlgili Genel Görüşler**

“Özel Eğitim Uygulama Okulunda DKAB Dersi DKAB Öğretmenleri Tarafından İşlenmelidir” ifadesine Tablo 9 ve 11. maddedeki veriye göre 189 kişi (%68,8) ifadeye katıldığı yönünde görüş bildirmektedir. Çalışmanın nitel bölümünde bu sonucun öğretmenler tarafından değerlendirilmesi istenmiş ve bir öğretmen hariç bütün öğretmenlerden cevap alınmıştır. Buna göre 13 öğretmen olumlu görüş bildirirken 14 öğretmen olumsuz görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin belirttikleri yöndeki düşünceleri aşağıda irdelenmektedir.

#### **3.3.5.1. Branş Öğretmeni Tarafından İşlenen Dersle İlgili Olumlu Görüşler**

Tablo 9 ve 11. maddede yer alan ilgili sonucun öğretmenler tarafından görüşme formu aracılığıyla değerlendirmesi sonucunda 13 öğretmen olumlu görüş

bildirmiştir. Bu görüşler: *İşi Ehline Bırakmalı, Sınıf Öğretmeni ile DKAB Öğretmeni Arasında İş Birliği Olmalı, Özel Eğitim Öğretmeninin DKAB Alanına Yeterince Hâkim Olmaması, Özel Eğitim DKAB Öğretmenliği Alanı Oluşturulmalı, Branş Öğretmeninin Tüm Öğrenme Alanlarına Hitap Edebilmesi, Öğrencide Farkındalık Oluşturması Açısından Branş Öğretmeninin Gerekli Görülmesi* şeklinde temalar altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda irdelenmektedir.

Görüşme yapılan dört öğretmen (D1, D6, D11 ve Ö9), “Özel Eğitim Uygulama Okulunda DKAB Dersi DKAB Öğretmenleri Tarafından İşlenmelidir” ifadesine olumlu yönde görüş bildirmesinin gerekçesi olarak, *DKAB dersinin işin ehli olan branş öğretmenine bırakılması gerektiğini* ileri sürmektedir. Bu öğretmenlere göre diğer branş derslerinin öğretmeni olduğu gibi DKAB branşının da kendi öğretmeni olmalıdır ve ders branş öğretmeni tarafından işlenmelidir. DKAB dersi, branş dersi olduğu için özel eğitim öğretmenin sorumluluğunda olmadığını düşünen D1, işlenen konuya göre branş öğretmenin vereceği bilginin daha spesifik olacağını düşünmektedir. D6, Hz. Peygamberin “İşi Ehline Bırakın” sözünden örnekle DKAB dersine, branş öğretmenin girmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Branş öğretmeni olan D6, kendisinin özel eğitim konusundaki eksikliklerine dikkat çekerek özel eğitim uygulama okulunda görev alacak tüm branş öğretmenlerinin MEB tarafından bu konuda eğitilmesi gerektiğini belirtmektedir. Kendisinin işitme engellilerin kullandığı işaret dilini, görme engellilerin kullandığı kabartma alfabeyi bilmediğini, bu okulda görev alacaksa bu ikisinin mutlaka eğitiminin verilmesi gerektiğini bildirmektedir. D11, her ne kadar kültür ve ahlak konularını özel eğitim öğretmeni verebilse de dini bilgi konusunda branş öğretmeni kadar etkili ve verimli olamayacağını düşünmektedir. Kendisinin branş öğretmeni olduğunu, dini bilgi ve din eğitimi formasyonu eğitimi almadan sınıf öğretmenin yeterli olamayacağını ifade etmektedir. Ö9, “At binenin, kılıç kuşananındır” atasözünden örnek vererek, işi bilmekle daha sonradan kanalize olmuş, daha sonradan farklı eğitimlerle bu işin içine girmiş kişi arasında fark olacağını vurgulamaktadır. Branşlaşmanın, uzmanlaşmanın önemine dikkat çekerek herkesin bildiği işi yapması gerektiğini önermektedir.

Çalışma grubundaki iki öğretmen (Ö3 ve Ö7), DKAB dersini işleyen her ne kadar DKAB öğretmeni olması gerektiğine işaret etse de *sınıf öğretmeni ile DKAB*

*öğretmeninin iş birliği içinde çalışması gerektiğini* belirtmektedir. Ö3, özel eğitim öğretmeninin DKAB konusunda; DKAB öğretmenini de özel eğitim konusundaki yetersizliğinin ancak iki öğretmenin iş birliği ve uyum içerisinde çalışmasıyla aşılabileceğini vurgulamaktadır. Ö7, branş dersi olsun veya olmasın özel eğitim öğretmeninin her zaman sınıfta bulunmasının zorunlu olduğunu belirtmektedir. Bu şekilde sınıfta bir özel eğitim öğretmeni ve bir DKAB öğretmeni olduğu zaman, o dersi basamaklandırmak ve öğrenciye öğretmek her zaman daha kolay olmaktadır. Çünkü özel eğitim öğretmeni konuyu basamaklandırmakta; DKAB öğretmeni ise öğrencinin öğrenmesi gereken bilgiyi-beceriye -tabii ki DKAB alanına daha hâkim olduğu için- öğrenciye göre seçim yapabilmesi daha kolay olmaktadır. Bu şekilde iş birliğiyle sınıfta daha güzel bir öğretim ortamı sağlanmaktadır.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden üçü (D4, Ö8 ve Ö11), “Özel Eğitim Uygulama Okulunda DKAB Dersi DKAB Öğretmenleri Tarafından İşlenmelidir” ifadesine katılmasının gerekçesi olarak, *özel eğitim öğretmeninin DKAB konu alanına yeterince hâkim olmamasını* ileri sürmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin gerek lisans döneminde gerekse hizmet döneminde DKAB dersi ile ilgili bir eğitim almadıklarını belirtmektedir. D4, ifadeye katılımın bu kadar yüksek çıkmasını, DKAB öğretmenleri tarafından verimli olarak işlenen derslerin öğrencide bırakmış olduğu etkiyi fark edilmesine dayandırmaktadır. İfadeye katılanlar en azından dersin DKAB öğretmeniyle özel eğitim öğretmeni tarafından işlenmesi arasındaki farkı gördükleri için, bu kadar yüksek oranda katılıyorum cevabı vermiştir. Çünkü D4’e göre, özel eğitim öğretmeninin DKAB alanına yeteri kadar hâkim olamayacağını düşünmektedir. Özel eğitim öğretmeni olan ve DKAB dersi için herhangi bir yeterliliklerinin olmadığını vurgulayan Ö8, önceden rehber anlamında ders kitabı olmadığı dönemde kendilerinin derste ne yapacağını, öğrencilere neyi/nasıl vereceklerini bilmediklerini ifade etmektedir. Özellikle lisans döneminde bu alana yönelik bir ders alınmadığı için özel eğitim öğretmenlerinin din kültürü dersi anlamında bir eksikliği olduğunu söylemektedir. Yine bir özel eğitim öğretmeni olan Ö11’de, DKAB konusunda lisans döneminde eğitim almadığını belirtmektedir. Branş öğretmeniyle işlenen DKAB dersinin kendisi için de öğretici bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Kendilerinin tüm branş derslerini yanında bir tane branş öğretmeni rehberliğinde yaptıklarını, branş öğretmeninin kendilerinin

rehberi olduğunu ifade etmektedir. Çünkü farklı üniversitelerden mezun olduklarını, her üniversitede DKAB dersine yönelik ders alınmadığı için bu alanda yeterli olmadıklarını vurgulamaktadır.

Mülakat grubundaki katılımcılardan D3, DKAB öğretmenlerinin özel eğitim konusunda; özel eğitim öğretmenlerinin de DKAB konusundaki yetersizliklerine dikkat çekerek bu konuda orijinal bir fikre imza atmaktadır: *Özel Eğitim DKAB Öğretmenliği Alanı Oluşturulmalı*. Diğer branş derslerinin olduğu gibi DKAB branşının kendine has özellikleri olduğunu belirten D3, özel eğitim alanının da özelliklerini bünyesinde barındıran yeni bir öğretmenlik alanı oluşturulması gerektiğine dikkat çekmektedir. Yani ilahiyat fakültesinden her mezun olan öğretmen adayını direk bu okullara değil; Özel Eğitim DKAB Öğretmenliği Alanından mezun öğretmen adaylarının görev alması gerektiğini düşünmektedir. Bu şekilde işitme engelli, görme engelli, zihin engelli ve otizmlili öğrencilerin okuluna atanan DKAB öğretmenlerinin bu alanla ilgili temel eğitimleri alarak öğrencilere daha faydalı olacağını bildirmektedir.

“Özel Eğitim Uygulama Okulunda DKAB Dersi DKAB Öğretmenleri Tarafından İşlenmelidir” ifadesine olumlu yönde yanıt veren D9, D14 ve Ö4, gerekçe olarak *branş öğretmenin tüm öğrenme alanlarına hitap edebilmesini* ileri sürmektedir. D9, DKAB dersinde alan bilgisinden dolayı branş öğretmenin özel eğitim öğretmenine göre öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanına hitap edebileceğini belirtmektedir. D14, DKAB konularını öğrencilerin içselleştirilmesi anlamında branş öğretmenin daha etkili ve verimli olduğunu vurgulamaktadır. Özel eğitim öğretmenin dini lafızları sadece bir söylem olarak verebileceğini, öğrencinin duyuşsal alanına hitap edip bunu içselleştirmesini sağlayamayacağını, branş öğretmenin öğrencinin hayatına mal edebilmesi için daha fazla gayret göstereceğini ifade etmektedir. Ö4 ise, DKAB branş öğretmenin hem bilişsel alanın üst basamaklarına hem de duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanına hitap edebileceğini düşünmektedir. Branş derslerinin alan bilgisi gerektirdiğini, bu sayede branş öğretmenin duyuşsal ve psikomotor alanlarına da hitap ederek, gerekirse bilişsel alanının analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına da çıkarak bu dersi öğretebileceğini vurgulamaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenlerden D5, Tablo 9 ve 11. maddedeki ifade için olumlu yönde yanıt vermesinin gerekçesini, *öğrencide farkındalık oluşturmaya açısından branş öğretmenin gerekli görülmesine* dayandırmaktadır. Özel eğitim öğretmeni ile öğrenci haftanın her günü ve günün her saati beraber oldukları için, öğretmen-öğrenci ilişkisinin ziyade bakıcı-hasta ilişkisi geliştirdiklerini düşünmektedir. Bu sebeple branş öğretmenin bu kısır döngüyü kıracağını, DKAB dersine karşı öğrencide farkındalık oluşturacağını iddia etmektedir. Çünkü bu sayede öğrenci başka bir öğretmenin dersine girebiliyor olduğunu, okul ortamında olduğunu fark etmektedir. Bir başkasının alışılmışın dışında, farklı bir potansiyelde bir önlük giymek olabilir, bu elinde dolu kitapla sınıfa girmek olabilir, orada işte öğrenci ayırt etmekte, onlar bakıcı değil, onlar öğretmen ve ben de bir öğrenciyim moduna girebilmektedir. Aksi takdirde evde de okulda da hep aynı yüzü görmek, aynı kişilerle haşır-neşir olmak, beraber oldukları kişiye alışkanlık kazanmalarına, sınıf öğretmenlerini bakıcı olarak görmeye başlamasına neden olmaktadır.

### **3.3.5.2. Branş Öğretmeni Tarafından İşlenen Dersle İlgili Olumsuz**

#### **Görüşler**

Tablo 9 ve 11. maddede yer alan sonucun öğretmenler tarafından görüşme formu aracılığıyla değerlendirilmesi istenmiş ve bu değerlendirme sonucunda 14 öğretmen olumsuz görüş bildirmiştir. Bu görüşler; *DKAB Dersinin Gereksiz Görülmesi, DKAB Dersinin Özel Eğitim Öğretmenin de Anlatabileceği İçeriklerden Oluşması, Branş Öğretmenlerinin Özel Eğitim Konusundaki Yetersizlikleri, Öğrencilerin Sınıf Öğretmeninden Başka Öğretmenleri Kabul Etmemesi, Haftalık Ders Saatinin Yetersiz Gelmesi, DKAB Dersinin Sadece Kültür ve Ahlak Boyutuyla Düşünülmesi, Öğrenci Düzeylerinin Çok Ağır Olması, DKAB Öğretmeni Tarafından İşlenen Dersin Tecrübe Edilmemiş Olması* şeklinde temalar altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda irdelenmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden üç tanesi (D2, D6 ve Ö1), *DKAB dersinin özel eğitim uygulama okulunda gereksiz görülmesinden dolayı* ifadeye olumsuz yönde katılımın olduğunu ileri sürmektedir. Bu gruptaki katılımcılar, öğrencilerin daha öncelikli ihtiyaçları olduğunu, bu yüzden DKAB dersinin öncelikli ihtiyaçları

gidermeye yardımcı olmadığı için okulda gereksiz görülen bir ders konumuna düştüğüne dikkat çekmektedir. DKAB branşından olan D2, özel eğitim uygulama okulunda DKAB dersinin gereksiz görüldüğünü, okulda göreve ilk başladığında kendisine de “Sen niye burayı tercih ettin” şeklinde telkinlerde bulunulduğunu ifade etmektedir. DKAB öğretmeni olan D6, görev yaptığı okulda kendinden önce bir imamın görev aldığını, onun yanlış uygulamalarından dolayı, okulda DKAB dersine karşı oluşan önyargıyı yıkmak için çok mücadele verdiğini belirtmektedir. DKAB öğretmenin önceliğinin kendi düşünceleri ve fikirlerini uygulamak değil, bu dersin okul da kabul görmesi için okul ortamının ve öğrencilerin kendinden ne beklediğini iyi tespit etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ö1 ise, DKAB dersinin okulun bünyesinde olmaması gerektiğini “*El elin eşeğini türkü çağırarak arar*” bir atasözü ile ifade etmektedir. DKAB dersinin öğretmeni olmadığında, dersin hafife alındığını, ciddiyete alınmayan bir ders konumuna düştüğüne dikkat çekmektedir.

“Özel Eğitim Uygulama Okulunda DKAB Dersi DKAB Öğretmenleri Tarafından İşlenmelidir” ifadesine olumsuz yönde görüş bildiren üç öğretmen (D13, Ö2 ve Ö10), *DKAB dersinin özel eğitim öğretmenin de anlatabileceği içeriklerden oluştuğu için* ifadeye katılmadıklarını belirtmektedir. Bu gruptaki öğretmenlere göre; öğrenci özellikleri ve DKAB içerikleri göz önüne alındığında branş öğretmenine gerek kalmadan dersin işlenebileceğini ileri sürmektedir. D13’e göre DKAB içeriğindeki konuların bir kısmı sosyal yaşam, beceri ve öz bakım gibi başka derslerde de yer almaktadır. Öğrencileri seviyeleri açısından düşünüldüğünde ise hedef ve davranışların sınıf öğretmeni tarafından da kazandırılacağını düşünmektedir. Bu sebeple DKAB konuları derinlemesine işlenemeyeceği için ekstra bir branş öğretmenine gerek yoktur. Ö2, bu okul türünde DKAB dersinin din boyutuyla değil de, sadece ahlak ve kültür boyutuyla düşünüldüğünü, konuların çoğu değerler eğitimi veya ahlak eğitimi şeklinde işlendiğini belirtmektedir. Bu içeriğin ise özel eğitim öğretmenleri tarafından karşılanabileceği için branş öğretmenine gerek olmadığını savunmaktadır. Ö10, DKAB dersinin bu okul türünde ne kadar işlevsel olduğunun tartışıldığını, çünkü tüm içeriklerin öğrencilere öğretilemediğine dikkat çekmektedir. Temizlik, kişisel bakım, toplumsal yaşam kuralları, iletişim gibi konuların öğrenciler için öğrenilebilir olduğunu, dolayısıyla bu içerikleri bir özel eğitim öğretmenin de öğretebileceğini belirtmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden ikisi (D7 ve Ö12), Tablo 9 ve 11. maddedeki ifadeye katılmama gerekçesi olarak, *branş öğretmenlerinin özel eğitim konusundaki yetersizliklerini ileri sürmektedir*. D7, özel eğitim uygulama okulunda görev alan branş öğretmenlerinin yanlış uygulamalarından dolayı okul atmosferinde DKAB dersine karşı bir önyargıya neden olduğunu vurgulayarak, özel eğitim uygulama okulu ortamının normal okul gibi olmadığını, branş öğretmenlerinin de bunları bilmeleri ve öğrenmeleri gerektiğini düşünmektedir. Başta DKAB öğretmenleri olmak üzere tüm branş öğretmenlerinin özel eğitim uygulama okulunda göreve başlamadan eğitim alması gerektiğini düşünmektedir. Böylece branş öğretmenlerinin bilgi ve tecrübe eksikliğinden kaynaklanan yanlış uygulamaların önüne geçilebileceğini savunmaktadır. Özel eğitim öğretmeni olan Ö12 ise, soyut konuların orta-ağır öğrenci grubuna nasıl öğretilmesi gerektiği ile ilgili DKAB ve diğer branş öğretmenlerinin özel eğitim konusunda eğitim alarak göreve başlamaları gerektiğini vurgulamaktadır. Tüm branş öğretmenleri, öğrencileri tanımadıkları ve hayatlarında ilk kez engel grupları ile karşılaştıkları için, soyut kavramı karşısındakine geçirmekte zorlanmakta, neyi, nasıl öğreteceğini bilemediği için öğretmenler yetersizlik duygusu yaşamaktadırlar. Bu sebeple, branş öğretmenlerinin özel eğitim konusundaki yetersizliklerden dolayı ifadeye katılmadığını bildirmektedir.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden ikisi (Ö6 ve Ö13), başlıktaki ifadeye katılmama gerekçesi olarak, bu *öğrenci grubunun sınıf öğretmeninden başka öğretmenleri kabul etmemesini* öne sürmektedir. Ö6, özellikle otizm tanılı öğrenciler başta olmak üzere ağır grubundaki öğrencilerin bir kısmının kendi sınıf öğretmenlerinden başka öğretmenleri yadırgadıklarını belirtmektedir. Sınıf ortamına yabancı birinin girmesi bu öğrenci grubunda yarattığı huzursuzluktan dolayı DKAB dersi için branş öğretmenine gerek olmadığı belirtilmektedir. Özel eğitim öğretmeni olan Ö13, sınıf ortamına başka bir öğretmen girdiğinde öğrencilerin problem davranışlarının arttığını, şımarıklık yaparak farklı bir davranışa büründüklerini ifade etmektedir. Branş öğretmeni çıktığında ve öğrenciyle birebir kaldığında böyle bir sıkıntı olmadığını, sınıf ortamında yabancı bir öğretmenin, öğrenciler için rahatsızlık kaynağı olabileceğine dikkat çekmektedir.

“Özel Eğitim Uygulama Okulunda DKAB Dersi DKAB Öğretmenleri Tarafından İşlenmelidir” ifadesine olumsuz yönde görüş bildiren Ö5’e göre, *haftalık ders saati yetersiz olduğu için* ekstra bir branş öğretmenine gerek yoktur. Bir öğretmenin maaş karşılığı 15 saat olması gerektiğini, haftalık ders saati nedeniyle özel eğitim uygulama okulunda bunun çok zor karşılandığını ifade etmektedir. Dolayısıyla DKAB öğretmeni bu okula ders tamamlama olarak veya ilk atama ya da özür grubu ile gelmektedir. Okul bünyesinde görev alan bir DKAB öğretmenin maaş karşılığı olan ders saatini tamamlayamadığı için, başka bir okulda da derse girmesi gerekmektedir ya da norm fazlası olup zorunlu olarak başka okula tayini çıkmaktadır. Bu nedenle uzun süre özel eğitim öğretmeni gibi bir okul bünyesinde çalışan DKAB öğretmeni bulmanın zor olduğuna dikkat çekmektedir. Bu durum, DKAB dersinin okulda öğretmeni olmayan işlevsiz bir konuma düşmesine neden olmaktadır.

Mülakat grubundaki öğretmenlerden D10’a göre, *öğrenci seviyelerinin ağır ve çok ağır olmasından dolayı* DKAB dersi için branş öğretmenine ihtiyaç yoktur. DKAB branş öğretmeni olan D10, öğrenci düzeylerinin branş öğretmeni ihtiyacının belirleyici etken olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmen belli bir seviyeye ilerleyemiyorsa, öğrenciyle bir yerde tıkanıp kalıyorsa, dersi branş öğretmenin veya sınıf öğretmenin işleminin herhangi bir fark oluşturmayacağını ifade etmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden Ö14 ve D12’ye göre, özel eğitim konusunda eğitim almış, *tam donanımlı DKAB öğretmeni tarafından dersin işlenip tecrübe edilmemiş olması*, ifadeye olumsuz yönde görüş bildirilmesinde etkili olmuştur. Özel eğitim öğretmeni olan Ö14, şimdiye kadar DKAB öğretmeni tarafından işlenmiş bir DKAB dersine rast gelmediğini, kendisinin bu konuda tecrübesiz olduğunu belirtmektedir. DKAB öğretmenin kendi alanı olduğu için sınıf öğretmeninden daha iyi öğretim yapılabileceğini, kendi öğrencilerinin sınıfa farklı bir öğretmen geldiğinde heyecanlandıklarını, öğrenciler için farkındalık oluşturduğunu, maktadır. İfadeye olumsuz yönde yanıt verenlerin bu durumu yaşamadıkları için bu yönde katılım gösterdiklerini düşünmektedir. D12, özel eğitim uygulama okulunda farklı derslere farklı branşlardan öğretmenlerin girebildiğini, fakat her dersin kendi branş öğretmenin girmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Kendilerinin kadrolu öğretmen sıkıntısı yaşadıklarını, derslerin boş geçmemesi için



bulunan bir öğretmenin alanına bakılmaksızın branş derslerine girdiğini belirtmektedir. İfadeye olumsuz yönde katılımın ise bu yönde yaşanan tecrübe eksikliğinden kaynaklandığına dikkat çekmektedir.

Araştırmanın bu bölümünden elde edilen sonuca göre özel eğitim uygulama okulunda DKAB dersi mutlaka DKAB branş öğretmeni tarafından işlenmelidir. Görüşme yapılan öğretmenler: İşi ehline bırakmak için branş öğretmenin gerekli görülmesi, özel eğitim öğretmenin DKAB alanına yeterince hâkim olmaması, branş öğretmenin tüm öğrenme alanlarına (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor) hitap edebilecek durumda olması, öğrencide farkındalık oluşturma açısından branş öğretmenin gerekli görülmesi şeklinde gerekçeler ileri sürmüşlerdir.

“DKAB Dersinde Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) Kullanmak İşlevseldir” ifadesine öğretmenlerin katılma durumları Tablo 9 ve 3. maddedeki veriye göre incelendiğinde, 199 kişi (%72,4) ifadeye katıldığını belirtmektedir. Karasu - Şimşek (2018) tarafından yapılan araştırmada, BEP’e dayalı verilen din eğitiminin hafif düzey zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin başarılarına olumlu etkide bulunduğu sonucuna varılmıştır. Başkonak (2019) akranlarından ayrı özellik gösteren öğrencilere yönelik olarak hazırlanan BEP’lerin eğitimde önemli olduğunu ve bu planların yaygın din eğitiminde de kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Sadioğlu (2011) yaptığı çalışmada kaynaştırma öğrencilerine yönelik BEP ve BÖP’lerin, başarılarını arttırdığı sonucunu elde etmiştir. Öztürk - Eratay (2010) tarafından yapılan araştırmada, bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında ne düşünüyorsunuz sorusu yöneltilen öğretmenler, bireyselleştirilmiş eğitim programının gerekli olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

“DKAB Dersinde BEP, BÖP Hazırlama ve Uygulama Konusunda Yeterliyim” ifadesi ile ilgili Tablo 9 ve 8. maddedeki veriye göre, 208 kişi (%73,6) ifadeye katıldığını belirtirken; yine 7. maddedeki “Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik İşlediğim DKAB Dersinde Özel Öğretim Yöntemleri Konusunda Yeterli Bilgiye Sahibim” ifadesine 180 kişi (%65,4) katıldığı yönünde görüş bildiren aynı kitle, BEP/BÖP hazırlamakla ilgili eğitime ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin “MEB; DKAB Öğretmenlerine Yönelik Özel Gereksinimli Öğrencilerin Özellikleri, BEP Hazırlama, BÖP Uygulama, Ölçme Değerlendirme Gibi Konularda Belirli Aralıklarla Hizmet İçi Eğitimler Vererek İlgililerin

Yeterliklerini Arttırmalıdır” ifadesine katılma durumları Tablo 9 ve 6. maddedeki veriye göre incelendiğinde, 229 kişi (%83,3) ifadeye katıldığı yönünde görüş bildirmektedir. Araştırma bulgusundaki bu çelişkinin araştırmada veri zenginliği sağlamak için araştırmaya dâhil edilen DKAB ve özel eğitim branş farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Tablo 9 ve 6. maddeden elde edilen bu veriye göre, başta DKAB öğretmenleri olmak üzere özel eğitim uygulama okulunda görev alacak tüm branş öğretmenleri çalışacakları okul ve öğrenci türü hakkında yeterli bilgi ve donanımına sahip olması gerektiği düşünülmektedir.

Literatürde ise branş öğretmeninin önemine dikkat çeken başka engel gruplarında ve normal okul türünde çalışmalar bulunmaktadır. Nitekim Korkmaz (2021)’ın araştırmasına katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir kısmı gerek meslek öncesinde ve gerekse mesleğe başladıktan sonra hizmet içi eğitim uygulamaları çerçevesinde kaynaştırma eğitimiyle ilgili eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Onlar bunun eksikliğini ciddi şekilde hissettiklerini ve bahsi geçen uygulamalar konusunda çeşitli sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda onlar kendileriyle ilgili eksiklikleri; söz konusu öğrencilerle etkili iletişim kuramama, sınıfı etkili yönetememe, zamanı etkili kullanamama, bahsi geçen öğrencilerle yeterince ilgilenememe, bu öğrenciler için gerekli olan bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) ve materyalleri geliştirememe, öğrencilerin özelliklerine uygun yöntem ve teknikleri kullanamama ve öğretimi etkili şekilde düzenleyememe olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi süreçlerinde yaşamış oldukları bu sorunların çözümü için ne tür önerilerinin olduğunu tespit etmek için sorulan sorudan elde edilen görüşler analiz edildiğinde ise, bunların; sınıf mevcutlarının azaltılması, rehberlik hizmetlerinin iyileştirilmesi, özel eğitim öğretmenlerinin görevlendirilmesi, öğretmenlere yönelik seminerlerin yapılması gibi konularda yoğunlaştığı görülmüştür. DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşadıkları sorunları ve eksiklikleri açık şekilde ifade etmeleri ve bu sorunların çözümü için kendilerini geliştirecek seminerler verilmesini talep etmeleri onların, yaşanan sorunlara duyarlı ve bunları aşmak için arayış içinde oldukları şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca dile getirilen sorunların daha az yaşanması ve söz konusu uygulamaların daha başarılı olabilmesi için, DKAB dersi öğretmenlerinin yetiştirildiği İlahiyat ve İslami İlimler fakültelerinin öğretim programlarına

kaynaştırma eğitimi uygulamalarını da içeren “Özel Eğitim” derslerinin konulmasının çok önemli bir ihtiyaç ve gereklilik olduğunu belirtmiştir.

Gün (2020), işitme engelliler okullarında görev yapan DKAB öğretmenlerinin bu okullarda gerçekleştirdikleri eğitimsel faaliyetlere ilişkin bilgi elde etmek amacıyla hazırladığı çalışmasında, işitme engelliler okullarının bir kısmında kadrolu DKAB öğretmenlerinin bulunmadığını, bazı okullarda farklı branş öğretmenlerinin DKAB dersini okuttuğunu, kadrolu DKAB öğretmenlerinin ise bu okullarda görev yapmaktan memnun olmalarına rağmen gerek özel eğitim öğrencilerinin eğitimine yönelik bir eğitim almadıkları ve daha sonra da bu eksikliği giderecek eğitimlere tabi olmadıkları için, gerekse de planlamadan değerlendirmeye kadar geçirdikleri eğitimsel süreçte gereken rehberliği alamadıkları için birtakım sorunlar yaşadıklarını görmüştür. Branş öğretmenlerinin işitme engelliler okuluna atanmasında herhangi bir şart aranmamakla birlikte, göreve başlayan öğretmenlerin özel eğitimle ilgili birçok konuda eğitime ihtiyacı olduğunu ifade etmektedir.

Bilecik (2019)’e göre, DKAB dersi ile ilgili problemler değerlendirilirken özel eğitim öğretmenleri daha çok, bu dersin meşruiyeti, içeriği, amaç ve kazanımları yönünden problemlere değinirken; DKAB öğretmenleri, iletişim bozukluğu, dikkat eksikliği, takıntılı davranışlar, algılamaya yönelik problemler gibi otizme has sorunları vurgulamışlardır. DKAB öğretmenlerinin otizme ait problemleri ders bağlamında değerlendirmelerinin nedeninin özel eğitim öğretmenlerinin bu tür problemlerle başa çıkmayı başardıkları ancak DKAB öğretmenlerinin bu sorunları aşamadıklarından dolayı ders ve içeriğe odaklanamadıkları düşüncesini akla getirmektedir. Bu konu, DKAB öğretmenlerinin özel eğitim konusunda bilgi ve tecrübelerinin yeterli olmadığı hususuna işaret etmektedir.

Özdemir (2018)’e göre Türk eğitim sistemi içerisinde engellilerin eğitimine yönelik olarak farklı branş ve alanlarda öğretmen yetiştirme açısından ciddi problemler vardır. Ayrıca engellilerin eğitime yönelik olarak müfredatta yer alan her bir dersin öğretimiyle ilgili bir uzmanlıkları yoktur. Yani engel türü dikkate alınarak müfredatta bulunan derslerin nasıl öğretileceği ya da yöntem, teknik, araç-gereç ve materyal konusunda bir donanıma sahip değildirler. Konuya din ve ahlak öğretimi açısından bakıldığında ise, İlahiyat Fakültesi programlarında da engel türleriyle ilgili ne genel ne de özel bir ders müfredatta yer almamaktadır.

İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerinin programları incelendiğinde bu durum görülecektir. Bununla beraber İlahiyat Fakültesi mezunları işitme, görme, zihinsel engelli ve farklı özel eğitim kurumlarında görev almaktadırlar. Ancak bu alanlara yönelik olarak bir bilgi, deneyim, tecrübe ve donanımına sahip olmadan bu alanlarda hizmet üretmeye çalışmaktadırlar. Dolayısıyla engel türü, konuların özelliği materyal yetersizliği gibi birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadırlar. İlahiyat Fakültelerinin bu alana yönelik eleman yetiştirecek programları kurması, toplumun bir bölümünü oluşturan engellilerin din eğitimi alanıyla ilgili sorunlarını sağlıklı bir şekilde çözmeye katkı sağlamış olacaktır.

Üzümcü (2018), sadece DKAB dersi öğretmenleri değil sahada çalışan tüm din eğitimcilerinin (DKAB öğretmenleri, İHL meslek dersi öğretmenleri, Kur'an Kursu öğreticileri, İmam-Hatip-Vaiz vd.) ortak sıkıntılarından biri, özel gereksinimli bireylere yönelik din eğitimi faaliyetlerinde bulunurken ne yapacaklarını, nasıl yapacaklarını, nasıl davranacaklarını bilmemeleridir. Bu kısmen özel gereksinimli bireylerin özelliklerini bilmemekten kısmen de bu bireylere ne tür uyarlamalar yapabileceklerini öğrenmemelerinden kaynaklanmaktadır. Din eğitimcilerine özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim faaliyetlerinde rehberlik edecek bir çalışmanın olmaması da bu sıkıntıyı derinleştirmektedir.

Akmeşe - Kayhan (2018)'in çalışmasında, işitme engelli öğrencilerin eğitim gördüğü okulda görev yapan öğretmenler, öğretimi planlama ve uygulama ile işaret dili kullanımına yönelik olarak hem göreve başlamadan önce hem de görev sırasında eğitime ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Özkan (2017) çalışmasında, işitme engelli öğrencilere DKAB dersi anlatımının uzmanlık gerektirdiğini belirterek DKAB dersinin verimliliğini artırmak için, DKAB öğretmenlerinin işitme engelli öğrencilere DKAB öğretimi konusunda uzmanlaşması gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak işitme engelliler ortaokullarında görev yapmaya başlayan DKAB öğretmenlerinin işitme engelli öğrencilerin eğitimi konusunda gerekli eğitimi olmadığı için, işitme engelliler ortaokullarına uyum sağlayana kadar ciddi bir zaman kaybı yaşanmaktadır.

Başkonak (2019) tarafından yapılan araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan din eğitimcilerinin göreve başlamadan önce Türk işaret dili bilmediği; Diyanet İşleri Başkanlığında görev yapan eğitimcilerin Türk işaret dili eğitimi aldıktan sonra işitme engelli öğrencilere din eğitimi vermeye başladığı sonucu ortaya

çıkıştır. Göreve başlarken işitme engelli öğrencilerin özellikleri hakkında hiç bilgisi bulunmayan ve Türk işaret dili bilmeyen DKAB öğretmenlerinin, görevlerine alışmaya kadar işitme engelli öğrencilerin din eğitimi gelişimlerine çok fazla katkı sağlamadığı görülmüştür. Özdemir (2016), İlahiyat Fakültelerinde alan bilgisi verilirken engellilere yönelik bilgilendirmelerde, din hizmetleri veren görevlilere; öncelikle engellilik psikolojisi, engellilerin fizyolojik özellikleri, dini açıdan özel durumları gibi konularda spesifik bilgileri edinecekleri formasyon kazandırıcı dersler verilerek, mezunların engellilik konusunda donanımlı bir şekilde yetişmeleri sağlanmalıdır.

Gün (2015) tarafından yapılan başka bir çalışmada özellikle DKAB dersinin öğrenciler için hayata bir anlam yükleme ve karşılaşılan güçlüklerin üstesinden gelme noktasında motive edici bir yönü bulunmaktadır. Bu anlamda onlara da dinin emirlerini, anlayabilecekleri en üst düzeyde vermek, din eğitimcilerinin önemli bir görev alanıdır. Bu görevi gerektiği gibi yerine getirebilmek için öncelikle, bu eğitim kurumlarındaki öğrencilere yönelik eğitim verebilecek şekilde yetiştirilmiş din eğitimcilerine ihtiyaç vardır. Bu öğretmenler, işitme engelli öğrencilerin eğitiminde kullanılacak yöntemlerin tümüne hâkim olmalıdır. Karasu - Mutlu (2014)'ya göre, özel eğitim bölümünden mezun olmayan öğretmenlerin yeterli teorik ve pratik kazanımları olmadan özel eğitim kurumlarında görevlendirilmeleri, öğretmenlerin ve öğrencilerin sıkıntı yaşamasına yol açmaktadır. Karasu (2013), özel eğitim alanında yetişmiş, din eğitimi verebilecek öğretmenlerin olmaması engellilerin eğitiminde yaşanan zorlukların nedenlerinden biri olduğunu belirtmektedir. Bunun sebebini ise DKAB dersini okutan özel eğitim alanı mezunu öğretmenlerin alan bilgisi; ilahiyat fakültesi mezunlarının özel eğitim alanı ile ilgili formasyon bilgilerinin yetersiz olmasıdır. Bu sıkıntıları aşmak için üniversitelerin ilahiyat fakülteleri bünyesinde alan derslerinin yanında özel eğitim dersleri verilebileceğini, ayrıca isteyen öğrencilere yan alan branşı olarak özel eğitim bölümünü seçebilme imkânı sağlanabileceğini vurgulamaktadır.

Karaağaç (2013)'a göre özel alan bilgisi gerektiren bu dersin branş öğretmenlerince okutulması meselesi geçmişte olduğu gibi günümüzde de devam etmektedir. İyi yetişmiş branş öğretmeni açığı mevcuttur. Buna ek olarak yeni geçilen eğitim sistemi sonucunda doğan öğretmen açığı problemi alan değişikliği ile

giderilmeye çalışılmaktadır. Fakat branş derslerine, alandan mezun branş öğretmenlerinin girmesi sağlanmalıdır. Gündoğdu (2011)'un yaptığı araştırma sonuçlarına göre DKAB dersine 14 farklı branştan öğretmenin girdiği anlaşılmıştır. Özel bilgi, yetenek isteyen derslerden biri olarak tanımlanan DKAB dersine, programın başarıya ulaşması ve dersten beklenen faydanın optimum düzeyde sağlanması için, dersin branş öğretmenleri tarafından işlenmesi gerektiği özellikle belirtilmektedir. Altun - Gülben (2009)'un çalışmasına katılan öğretmenlerin çoğunluğu (%60), özel gereksinimi olan çocukların eğitimi konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını düşünmektedir. Öğretmenler özel eğitim alanındaki yetersizliklerinin nedenini, bu konuda yeterince eğitim almamalarına bağlamışlardır. Bu konuda Çınar (2005)'in çalışmasında elde edilen sonuç oldukça dikkat çekicidir ve çalışma DKAB dersinde okutulan müfredatın öğrencilerin yaş düzeyine uygunluğu konusundadır. Çınar, IV. ve V. Sınıflarda okutulan müfredatın öğrencilerin yaş düzeyine uygun olmadığını, bu sonuçların oluşmasında derse branş öğretmenlerinin girmemesinin olumsuz etkisinin neden olduğunu belirlemiştir. Şen (1997)'in çalışmasına katılan öğretmenlerin çoğu (%66), DKAB dersini branş öğretmenlerinin okutması gerektiğini düşünmektedir.

### 3.3.6. Özel Eğitim Uygulama Okulunda DKAB Dersi Haftada Kaç Saat Olmalıdır İfadesiyle İlgili Nicel Görüşler

**Tablo 10.** DKAB Dersi Haftada Kaç Saat Olmalıdır? İfadesinin Yanıtlanma Durumu

| Saat   | f   | %     |
|--------|-----|-------|
| 5      | 8   | 2,9   |
| 4      | 5   | 1,8   |
| 3      | 12  | 4,4   |
| 2      | 111 | 40,4  |
| 1      | 139 | 50,5  |
| Toplam | 275 | 100,0 |

Öğretmenlerin “Özel Eğitim Uygulama Okulunda DKAB Dersi Haftada Kaç Saat Olmalıdır” ifadesine katılma durumları Tablo 10'daki verilere göre incelendiğinde 139 kişi (%50,5) 1 saat; 111 kişi ise (%40,4) 2 saat; 12 kişi (%4,4) 3

saat; 5 kişi (%1,8) 4 saat; 8 kişi ise (%2,9) 5 saat olması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir.

### 3.3.6.1. DKAB Dersinin Haftalık Süresiyle İlgili Nitel Görüşler

Tablo 10'daki veri, görüşme formu aracılığıyla çalışma grubundaki öğretmenlere sorulmuş ve en çok oranı alan DKAB dersi haftalık “1 saat olmalı” ve “2 saat olmalı” sonucunun yorumlamaları istenmiştir. 24 öğretmenin DKAB dersinin haftalık 1 ve 2 saat olması ile ilgili: *Öğrenci Seviyesinin Ağırlığı Sebebiyle 1 Saat, Dersten Verim Alınamayacağı Düşüncesi İle 1 Saat, Bazı Ders İçeriklerinin Diğer Derslerde Olması Sebebiyle 1 Saat, Mevcut Uygulamanın Devam Etmesini İstedikleri İçin 1 Saat, Dersin Soyut Özellikte Olması Sebebiyle 1 Saat, Diğer Derslerin Saatini Azaltacağı İçin 1 Saat, Cevaplayanların Branş Farklılığından Dolayı 1 Saat, Diğer Okullarla Aynı Olması Gerektiği İçin 2 Saat, Diğer Branş Dersleriyle Eşit Olması Gereğiyle 2 Saat, Öğretilen Konuların Pratiğini Yapabilmek İçin 2 Saat, Daha İyi İmkânlarla 2 Saat Olmalı, Branş Öğretmenin Varlığıyla 2 Olmalı* şeklinde temalar altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda irdelenmektedir.

Görüşme yapılan dört öğretmen (D2, D7, D10 ve D14), *öğrenci seviyesinin ağırlığı sebebiyle*, DKAB dersinin haftada 1 saat olmasını yeterli görmektedir. Bu gruptaki öğretmenler ders saatinin daha fazla olmasının bu öğrenci grubu için faydası olmayacağını vurgulayarak, 1 saatten fazla DKAB dersini gereksiz görmektedir. Branş öğretmeni olan D2, hiç komut almayan, hiç iletişime geçmeyen öğrencileri olduğunu, bu öğrenciler için 1 ders saatini çok zor doldurduğunu ifade etmektedir. Bu durumda biran önce ders bitmesini istediğini ya da derse girerken bu öğrencelere acaba ne yapabilirim diye araştırma içerisine girdiğini, fakat çoğunlukla yapabileceği bir şeyin bulamadığını belirtmektedir. D2'ye göre bu gruptaki öğrenciler için özel eğitim öğretmeni bile bir şey yapamadığını, kendisinin DKAB öğretmeni olarak ekstra bir şey yapamayacağı baz alındığında, katılımcılar haftalık 1 saat dersin yeterli olduğunu düşünmektedir.

D7, haftalık ders saatinin 2 saat olması gerektiğini belirtmektedir. Fakat çok ağır öğrencilerden kaynaklı sebeple öğrenciler zaten kazanamayacak bu dersi, 1 saat olsa da 2 saat olsa da değişen bir durum olmayacak şeklinde düşünüldüğünü ifade

etmektedir. D10, Ayet-el Kürsi okuyan ve hiç konuşmayan öğrenciyle aynı sınıfta derse girdiğini, en çok cevabın 1 saat, ardından ikinci en çok cevabın 2 saat olmasını öğrenci seviyelerinden kaynaklandığını düşünmektedir. D14, öğrenci psikolojik durumlarının değişken olduğunu, öğrencinin bazen kendisini tamamen iletişime kapattığını, merhaba dediğin zaman yanıt alamadığını veyahut da kafasını kaldırmadığı saatler olmaktadır. Bu durumda dersin 1 saat ancak olur, 1 saat bile fazla şeklinde düşündüğünü belirtmektedir. Bu duruma ek olarak seviyesi iyi durumda olan öğrenciyle 2. saatte uygulama ve pratiğe yönelik etkinlikler yapılabileceğini de vurgulamaktadır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden üçü (D6, D8 ve D9), DKAB dersinin özel eğitim uygulama okulu müfredatında 1 saat olarak yer almasını, *dersten akademik anlamda bir başarı beklenmediği için ve öğrencilerin dini yönden sorumlu görülmemesinden* kaynaklandığını belirtmektedir. D6, görev yaptığı okulda DKAB dersi için, bir başarı durumunun gözetilmediğini ve öğrencilerin inandıkları dinin mükellefi olarak görülmemesinin etkili olduğunu belirtmektedir. Bu durumun sınav olmayacağını bir derse çalışmaya ne gerek varmış gibi bir durumun yaşanmasına neden olmaktadır. Oysaki öğrencilerin bu dersten öğrendikleri ile günlük hayatlarındaki yaşam becerilerini kazanmakta, sosyalleşmekte, dersin onlara içinde bulundukları duruma şükür sebeplerini bulmalarında çok etkili olduğunu belirtmektedir. D8, öğrencilerde öğrenmenin kalıcılığı kısa süreli olduğu için, 1 saatlik DKAB dersinin yeterli olduğunu vurgulamaktadır. 1 saat olması için yanıt verenlerin öğrencinin dönütünü almayı düşünmediğini, öğrencinin dersten çıktıktan sonra nasıl olsa unutacak şeklinde düşünüldüğüne dikkat çekmektedir. D9, 1 saat cevabı için dersten akademik başarı beklenmemesinin belirleyici faktör olduğunu bildirmektedir. Haftada 1 saat DKAB dersi, anlatılacak olan müfredatın çok yoğun olmamasından dolayı yeterli olmaktadır.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden üç tanesi (Ö2, Ö5 ve Ö12), *DKAB dersinde özellikle kültür ve ahlak konularının başka derslerde yer almasından dolayı*, haftalık 1 saatin yeterli olduğunu düşünmektedir. Ö2, seçeneklerde yer alan 3/4/5 saatin çok fazla olacağını, bu bilgi ve becerileri sadece bu derste değil, öğrencilerin hayatlarında her derste, her an kullanıldığını düşünmektedir. DKAB dersindeki bazı kazanımların diğer derslerde yer aldığı için,



çoğunluğun yanıtladığı gibi haftalık 1 saat ders yeterlidir. Ö5, haftalık 1 saat DKAB dersi için %51 yanıt verilmesini, benzer konuların diğer derslerde de işlenmiş olmasının etkili olduğunu düşünmektedir. Çok dışarıya çıkmayan, sınıf içinde her etkinliği halletmeye çalışan özel eğitim sınıflarında, diğer derslerin içine adapte ederek DKAB dersi devam ettiği sürece 1 saat yeterli olmaktadır. Fakat uygulama ve etkinlik gerektiren konularda ve sınıf dışı uygulamalarda 1 ders saatinin yetersiz olduğuna dikkat çekmektedir. Ö12, bazı içeriklerin sadece derste işlenmediğini, ders dışı zamanlarda da kazanımların öğrencilere aktarıldığını vurgulamaktadır. Bu anlamda 1 ders saatinin yeterli olduğunu ancak öğrenci durumlarının değişkenliğinden dolayı haftalık dersin 2 saat de olabileceğini vurgulamaktadır.

Mülakat grubundaki öğretmenlerden D3, özel eğitim uygulama okulunda DKAB haftalık ders saatinin şu anda 1 saat olarak uygulandığı ve *mevcut uygulamanın devam etmesi istenildiği için* 1 saat cevabının en çok oran aldığını belirtmektedir. Haftalık ders 1 saat olmalı diyenlerin, çok basit bir düşünceyle bir farklılığa yer olmadan zaten bu ders 1 saat işlenmekte, mevcut uygulamanın devam etmesini istedikleri için 1 saat yanıtının en çok yüzdelik aldığını düşünmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden ikisi (Ö1 ve Ö3), DKAB dersinin özel eğitim uygulama okulu müfredatında 1 saat olarak yer almasını, *DKAB dersinin soyut özellikte olmasına* dayandırmaktadır. Somut içeriklerin az/soyut içeriklerin fazla olması nedeniyle dersin öğrencilere hitap etmediğinin düşünülmesine neden olmakta, haftalık dersin 1 saat olması yeterli görülmektedir. Ö1, 10 yıllık meslek yaşamında DKAB dersinin hep soyut değerlerin öğretildiği bir ders gibi algılandığını iddia etmektedir. DKAB dersinde öğretilen soyut değerlerin öğrencinin günlük yaşam içerisinde ailesinden de öğrenebileceğini, Ramazan ve Kurban Bayramı gibi özel günlerde bu değerlerin ailede yaşadığı ortam içerisinde kazanacağını düşünmektedir. Bu sebeple soyut değerlerin öğretildiği DKAB dersinin yerine başka branş derslerin saatinin artırılması gerektiğine inanan katılımcılar, 1 saat cevabının en yüksek oran aldığını ifade etmektedir. Ö3'e göre, DKAB dersinde %70 - %80 oranında soyut konular/kavramlar olduğu için, öğrencilere çok fazla hitap etmediğini düşünerek öğretmenler ağırlık olarak bu cevabı vermişlerdir. Fakat bunun yanında muhteva-içerik düzenlenip öğrenciye yönelik ayrıntılı hale getirilerek,

basitleştirilerek basamak basamak bir eğitim programı düzenlenirse, 2 saate yaygınlaştırılıp, diğer derslere de altyapı olacak formata getirilebilir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden dört tanesi (D12, Ö7, Ö10 ve Ö14), DKAB dersinin haftalık 1 saat olmasını, *diğer derslerin saatini azaltacağı gerekçesiyle* olduğunu düşünmektedir. Bu öğretmenlere göre haftalık 1 saatten fazla DKAB ders saatinin, hayati önem taşıyan öncelikli derslerinin haftalık ders saatini azaltacağını belirtmektedir. D12, kişisel bakım, beslenme, günlük yaşam becerileri gibi öğrencilerin hayatını idame anlamında veya ailelerine yardımcı olma, ailenin yükünü hafifletme anlamındaki derslerin daha önemli olduğunu belirtmektedir. Aynı şekilde cevap verenlerin bu gerekçeyle 1 saat dediklerini düşünmektedir. Ö7, DKAB dersinin içeriğine benzer 6 saat ders olduğu için haftalık 1 veya 2 saat cevabını olumlu karşılarken, daha fazla ders saatini gereksiz bulmaktadır. Çünkü matematik ve Türkçe gibi hayati değer taşıyan, okuma-yazma öğrendiği veya günlük hayatta toplama çıkarma yapıp hesap yapabileceği derslerin veya çocukların eğlendiği diğer dersler olan müzik, beden, resim gibi derslerin süresini kısaltacağı için 1 saat dersin yeterli olduğunu vurgulamaktadır.

Ö10'da bu temadaki diğer katılımcılar gibi, DKAB dersinin haftalık 1 saat cevabının en çok oranı almasını aynı gerekçeyle yorumlamaktadır. Öğrenciler için daha önemli, geri kaldığı alanlarla ilgili destekleyici derslerin fazlaştırılmasının daha faydalı olacağını belirtmektedir. Öğrencilerin diğer alanlarda geliştikten sonra DKAB dersine daha çok ihtiyaçları olduğunu, o yüzden 1 saat yeterlidir diye düşünmektedir. Diğer öğretmenlerin de bu gerekçelerden dolayı 1 saat olsun dediklerini bildirmektedir. Ö14 de, "DKAB Ders Saati Haftalık Kaç Saat Olmalıdır?" sorusuna 1 saat cevabının en yüksek oranda cevaplanmasını, daha önemli ve öncelikli olan derslerden kaynaklandığını belirtmektedir. Buna göre DKAB ders içeriği daha az konudan oluşmakta ve öncelik olarak bir tık daha geri planda kalmaktadır.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden ikisi (D4 ve D5), özel eğitim uygulama okulunda DKAB haftalık ders saatinin 1 veya 2 saat cevabının en çok oranı almasını, *katılımcıların branş farklılığından kaynaklandığını vurgulayarak*, bu konuda özel eğitim ile DKAB öğretmenlerinin farklı görüşte olduğuna dikkat çekmektedir. Branş öğretmeni olan D4, %51 ve %40 oranlarının

özel eğitim öğretmenleri mi yoksa DKAB öğretmenleri mi tarafından cevaplandırıldığının bilinmediğine dikkat çekmektedir. Branş öğretmenlerinin DKAB konularını haftada 1 saat sürede öğretemeyeceğine, bu sebeple ders saatinin 2 saat olması gerektiğini düşünmektedir. Haftalık ders saatinin 1 saat cevabının fazla oran almış olmasını ise katılımcıların branş farklılığından kaynaklı olduğuna dikkat çekmektedir. D4 gibi branş öğretmeni olan D5 ise, haftalık 1 ders saati için özel eğitim öğretmenlerinin; 2 ders saati için DKAB öğretmenlerinin cevap verdiğini ifade etmektedir. D5'e göre DKAB öğretmenleri bu ortamı yaşadından sonra 1 saatte bir şey veremeyeceğini çoktan anlamıştır ve algılamıştır. Bu sebeple branş farklılığından dolayı 1 saat cevabı en yüksek oranda yanıt almıştır.

Mülakat grubundaki öğretmenlerden Ö6, *normal okullarda 2 saat DKAB dersi olduğunu, bu durumun aynısının özel eğitim uygulama okulu için de olması gerektiğine* dikkat çekmektedir. Bu okul türünde de DKAB dersinin 2 saat olması, öğrencinin normal okuldaki akranlarından farkı olmadığı ve Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan eşitlik ilkesinin zarar görmemesi için gereklidir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden D1, *DKAB dersinin diğer branş dersleriyle eşit olması gerektiğini* düşünmektedir. Özel eğitim okulu bünyesinde diğer branş derslerinin haftalık saati 2 olduğu için DKAB dersinin de onlara eşit olması gerektiğini ifade etmektedir. Bir müzik dersi, bir resim dersi nasıl ki onlar branş dersi ve 2 saat ise, DKAB dersi de bu konuda 2 saat olması gerekmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden iki tanesi (D11 ve Ö4), *öğretilen konuların pratiğini yapabilmek için* dersin haftada 2 saat olması gerektiğini düşünmektedir. D11, mevcut durumda bir hafta ders işleyip gelecek haftada aynı konunun tekrarını veya varsa pratiğini yapmaktadır. DKAB dersi hafta da 2 saat olduğunda ise aynı hafta hem ders işleyip hem de pratik veya tekrar yapma imkânı doğacağına işaret etmektedir. Ö4'e göre haftalık 1 saat DKAB dersi olduğunda, iki ders arasındaki zaman farkı sekiz güne çıkmaktadır. Bu öğrenci grubu için sekiz gün aralığın çok fazla olduğunu, öğretilen konular sık tekrar edilmediğinden, bu şekilde verimsiz ve etkisiz bir DKAB dersi işlendiğini vurgulamaktadır. Fakat bu dersi haftada 2 saat gördüklerinde ve bu ders saati üst üste 2 saat olmadığı sürece, örneğin bir pazartesi bir perşembe koyulduğunda, iki ders arası süre kısalmış olmakta ve bu öğrenciler tekrarlanan şeyleri daha hızlı öğrenmektedirler. Ö4'e göre eğer bu ders

olacaksa ve bu derste bir şeyler kazandırmayı hedefleyeceksek, öğrencilerin haftada 2 saat görmeleri gerekmektedir.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden D13, özel eğitim uygulama okulunda DKAB haftalık 1 saat cevabının en çok oranı almasını, *bu dersle ilgili imkânsızlıklardan kaynaklandığını* düşünmektedir. D13'e göre, katılımcıların %51 oranla 1 saat olmasını istemelerinin sebebi bu dersle ilgili mevcut durumdaki eksiklik ve yetersizlikten dolayıdır. Dersle ilgili donanım artırılarak, daha farklı şartlarda öğrencilere 2 saatte daha güzel şeyler verilebileceğini, bu sebeple haftalık dersin %40 olarak 2 saat işaretlendiğine dikkat çekmektedir.

Mülakat grubundaki öğretmenlerden üçü (Ö8, Ö11 ve Ö13), DKAB haftalık ders saatinin 2 saat olmasını branş öğretmenin varlığıyla anlam kazanacağını belirtmektedir. Bu gruptaki katılımcıların özel eğitim öğretmeni olduğu düşünüldüğünde mevcut uygulamada hem ders saatinin eksik olduğu hem de branş öğretmeni ihtiyacının elzem olduğunu düşündürmektedir. Ö8 şimdiye kadar haftalık 1 ders saati olarak ve branş öğretmeni olmadan ders işlediklerini ve dersten verim alamadıklarını vurgulamaktadır. Bu sebeple bundan sonraki süreçte branş öğretmeniyle ve haftalık 2 ders saati olarak işlenmesi gerektiğini düşünmektedir. Ö11 ise farklı günlerde olmak üzere haftalık 2 ders saatinin şimdiki durumdan daha işlevsel olacağını vurgulamaktadır. Ö13'e göre ise okulda kalıcı olarak branş öğretmeni temini için ders saatinin artırılması gerekmektedir.

Araştırmanın bu bölümündeki bulguları, özel eğitim uygulama okulunda DKAB dersinin haftada kaç saat olması gerektiği ile ilgilidir. Araştıramaya katılan öğretmenlerin %50,5'i DKAB dersi haftalık 1 saat olmalı derken; %40,4'ü ise 2 saat yanıtını vermiştir. 1 saat olmalı diyenlerin gerekçesi; öğrenci seviyesinin ağırlığı sebebiyle, dersten verim alınamayacağı düşüncesi ile, bazı ders içeriklerinin diğer derslerde olması nedeniyle, mevcut uygulamanın devam etmesini istedikleri için, dersin soyut özellikte olması sebebiyle, diğer derslerin saatini azaltacağı için, cevaplayanların branş farklılığından dolayı 1 saat olmalı şeklindedir. Dersin 2 saat olması gerektiğini belirtenlerin gerekçesi ise; diğer okullarla aynı olması nedeniyle, diğer branş dersleriyle eşit olması gerektiği için, öğretilen konuların pratiğini yapabilmek amacıyla, daha iyi imkânlarla 2 saat olmalı, branş öğretmenin varlığıyla 2 saat olmalı şeklindedir. Araştırmanın gerek nicel sonucundan gerekse

nitel görüşmelerden elde edilen verilere dayalı olarak DKAB dersinin branş öğretmenin varlığıyla ve daha iyi şartlarda 1 saat olması daha uygun görünmektedir.

Literatürde DKAB dersinin 1 saat olması gerektiğini belirten bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte başka engel türü ve normal okullarda yapılan çalışmaların değerlendirmeleri, DKAB dersinin haftalık 2 saat olması gerektiği üzerinedir. Nitekim Gün (2020)'ün araştırmasında, DKAB öğretmenlerinin yaklaşık yarısı (n=14), öğrencilerin daha yavaş öğrenmesi ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesinin engelsiz öğrencilerden daha fazla zaman alması, uygulamalı eğitime gerek duyulması ve müfredatta yer alan konu sayısının bu öğrenciler için fazla olmasından dolayı, ders saatinin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler, özel eğitim öğrencilerinin öğrenme güçlüğü yaşadığını, bu yüzden sıkça pekiştirme ve uygulama yapmanın önemini vurgulayarak ders saatinin arttırılması gerektiği belirtilmektedir.

Çiçek (2019)'in çalışmasında İDKAB öğretmenlerinin %79'u İDKAB dersinin haftalık 2 ders saatinin programın uygulanması için yeterli olduğunu düşünürken, öğretmenlerin %14'ü ise bu görüşe katılmamakta ve İDKAB dersi için İDKAB haftalık 2 ders saatinin yeterli olmadığını vurgulamaktadır. Bu konuda kararsız kalanların oranı da %7'dir. Avcı (2019), eski öğretim programında haftalık 1 saat olan DKAB dersinin yeni öğretim programında 2 saate çıkarıldığını, konuların yetiştirilmesini ve derslerin daha verimli işlenmesini sağlaması adına bunun çok yerinde bir karar olduğunu vurgulamaktadır. Karbeyaz (2018)'a göre ilkökul ve ortaokul DKAB öğretmenleri alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini sınıflarında uygularken süreninin yetersizliğini ileri sürerek, bu sorunun çözüm önerisi incelendiğinde ders saatinin arttırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Özkan (2017)'in çalışmasında, öğretmenlerin işitme engelliler ortaokullarında DKAB dersinin haftalık 2 saate ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde 10 (%36) öğretmenin ders saati sayısının yeterli olduğunu, yedi öğretmenin (%25) ders saati sayısının seçmeli derslerle beraber yeterli olduğunu, altı (%21) öğretmenin ders saati sayısından çok derslerin niteliğinin önemli olduğunu ve altı (%21) öğretmenin de haftalık 2 ders saatinin yeterli olmadığını vurguladıkları görülmektedir. Başkonak (2019) tarafından yapılan çalışmada görüşleri alınan eğitimcilerin yarıya yakını (%40), liselerde haftada 1 saat DKAB dersinin yeteri seviyede olmadığını belirtmektedir. İşitme engelli öğrencilerin, işiten yaşlılarına kıyasla soyut işlemler

dönemine geçişinin daha geç olabileceği fikrinden hareketle, DKAB dersinin çoğunlukla soyut kavramlar ve konulardan oluşması, lisede okuyan işitme engelli öğrenciler için DKAB ders saatlerinin din eğitimi ihtiyacını karşılayamamasına neden olduğu vurgulanmaktadır.

Yıldız (2015)'a göre de ortaokul DKAB öğretmenleri alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanırken ortak en yaygın problemler arasında, ders saatlerinin yetersiz oluşunu göstermektedir. Karşılaşılan sorunların çözümü için ders saatlerinin artırılması gerektiğini öneri olarak sunmaktadırlar. Şimşek (2014)'e göre İngiltere'de din dersi zorunlu eğitimin ilk sınıfından itibaren bütün sınıflarda okutulmaktadır ve daha sonra ders süresi, haftalık ders süresinin en az %5 olacak şekilde belirlenmiştir. Türkiye'de DKAB dersinin süresi, ilköğretimde tam olarak %6, ortaöğretimde ise %3 civarındadır. Talim Terbiye Kurulunun seçmeli dersler ile ilgi yaptığı son değişiklikler ile Kuranı Kerim, Hz, Muhammed'in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler seçmeli dersi ile bu oran biraz daha artırmasına rağmen, ortaöğretim kurumlarında mevcut müfredat programı içerisindeki zorunlu DKAB dersinin oranı İngiltere'de liselerdeki (Key Stage 3-4 High School) oranına göre %2 daha az olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bireyleri hayata hazırlayan eğitim kurumları olarak nitelendirilen ve bireylerin bulunduğu yaş, zihinsel ve duygusal gelişim sürecinde en çok sorgulamanın yapıldığı ortaöğretim kurumlarında DKAB dersinin oranını tüm dersler içerisinde %5 oranına çıkarmakta yarar vardır.

Karaağaç (2013)'a göre, ortaöğretimde haftalık 1 ders saatinin yetersiz olması (2013 yılında) problemi günümüzde de devam etmekte olup yapılandırmacı anlayışın getirmiş olduğu eğitim süreçleri düzenlemesine göre daha da yetersiz hale gelmiştir. Ayrıca ilköğretim ders süresi de yetersizleşmiştir. Bu durum, ders amaçlarının gerçekleşme oranını ve ders başarısını etkilemektedir. Çınar (2012) tarafından yapılan araştırmada, DKAB dersinin amaçlarının istenilen düzeyde gerçekleşmemesinde haftalık ders saatinin yetersiz olmasının bir faktör olduğu belirtilmiştir. Zengin (2010) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde yaşadıkları bazı zorluklar söz konusudur. Bu zorluklarından birisi de ders saatinin yetersizliği nedeniyle ünite ve konuları yetiştirememesi olarak belirtilmiştir. Bahçekapılı (2010)'nın yaptığı çalışmada

öğrencilerin %35'i DKAB dersinin haftada 1 ders saat olmasını yeterli görürken, %65'i yetersiz görmektedir.

Turhan (2009)'a göre haftalık DKAB dersinin 2 saat olması ve öğrenme alanında bulunan konuların yoğunluğu etkinlik uygulamalarında zaman sıkıntısını beraberinde getirmektedir. Bazı etkinliklerin gereğinden fazla zaman alması, bazı öğrencilerin etkinlikleri uygulamada verileden daha fazla vakte ihtiyaç duymaları, etkinlikleri yönetmedeki öğretmen uygulama eksiklikleri ve kalabalık sınıf mevcutları etkinlikleri uygulamada zamanın yetmemesi olarak problem yaşatmaktadır. Özbay (2007) tarafından yapılan çalışmada ortaöğretim DKAB öğretmenleri %82,9 oranla DKAB konularının işlenmesinde verilen 1 saat ders süresinin yeterli olmadığını düşünmektedir. Yaşlı (2007)'ya göre ortaöğretim kurumlarında DKAB dersleri ergenlik dönemindeki öğrencilerin ahlaki ve toplumsal görevlerinin farkında olması açısından önemlidir. DKAB dersinin haftalık ders saatinin yetersizliğine vurgu yaparak öğretmenlerin derslerde günümüz şartlarına uygun nitelikli materyalleri kullanabilmeleri için DKAB ders saatlerinin süresinin artırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Çınar (2005)'ın yaptığı çalışmada, DKAB dersinin amaçlarının istenilen düzeyde gerçekleşmediği tespit edilmiştir. Amaçların gerçekleşmeme nedenleri arasında haftalık ders saatinin yetersiz olması ayrıca dikkat çekici bir noktadır.

Dirimeşe (2005)'ye göre, lise DKAB derslerinin en temel problemlerinden biri olan ders saatleri kesinlikle arttırılmalıdır. Bu durum sadece derste konuların yetişmemesi sebebine bağlı değildir. Öğrencilere göre ders saati, devletin dine karşı olan tavrını göstermektedir. Bu nedenle, öğrenciler arasında iki uç düşünce oluşmaktadır. Birincisi; “Devlet dinimize önem vermiyor” diyerek cemaat ve tarikatlara yönelenler. İkincisi; “Devlet okulda din öğretmek istemiyor, çünkü din diye bir şey yoktur veya gerekli değildir” şeklinde düşünenler. Dirimeşe'ye göre bu tür düşüncelerin ortadan kaldırılması eğitimin görevidir. Ders saatlerinin okulda “Beden eğitimi bile 2 saat hocam” diyen öğrenci tarafından makul görülebilecek seviyeye ulaştırılması gerekmektedir. Bu gerekçelerle müfredatın tamamlanabilmesi ve dersin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için ders saatlerinin arttırılması bir zorunluluktur.

Çelik (1999)'in çalışmasında öğretmenlerin %77'si; öğrencilerin %64'ünün ders saatinin yeterli olmadığını belirtmiştir. Çalışmadaki öğretmen ve öğrenciler göre, DKAB dersinin haftalık ders saati konuların iyi anlatılabilmesi ve programın yetiştirilmesi için yetersiz gelmektedir. Buna göre dersin daha rahat, daha detaylı ve düzenli bir şekilde işlenebilmesi ve istenen verimin sağlanabilmesi için ders saati sayısı arttırılmalıdır. Acuner (1996) tarafından yapılan araştırmaya göre, gerek öğretmenler (%68); gerekse öğrenciler (%63) DKAB programı için ayrılan haftalık 1 saat sürenin yeterli olmadığını düşünmektedir. Öğretmenler bu problemin aşılmasında birinci derecede ders saatinin arttırılmasını (%54) çözüm olarak görmektedirler.

### 3.3.7. Özel Eğitim Uygulama Okulunda DKAB Dersi Hangi Sınıftan İtibaren Okutulmaya Başlanmalıdır İfadesiyle İlgili Nicel Görüşler

**Tablo 11.** DKAB Dersi Hangi Sınıftan İtibaren Okutulmaya Başlanmalıdır? İfadesinin Yanıtlanma Durumu

| Sınıf  | f   | %     |
|--------|-----|-------|
| 5      | 137 | 49,8  |
| 4      | 55  | 20,0  |
| 3      | 20  | 7,3   |
| 2      | 17  | 6,2   |
| 1      | 46  | 16,7  |
| Toplam | 275 | 100,0 |

Tablo 11'de görüldüğü üzere, “DKAB Dersi Hangi Sınıftan İtibaren Okutulmaya Başlanmalıdır” ifadesine 137 kişi (%49,8) V. Sınıftan; 55 kişi (%20) IV. Sınıftan; 20 kişi (%7,3) III. Sınıftan; 17 kişi (%6,2) kişi II. Sınıftan; 46 (%16,7) katılımcı ise I. Sınıftan itibaren başlaması gerektiğini belirtmektedir.

#### 3.3.7.1. DKAB Dersinin İşlevselliği Açısından Sınıf Başlangıç Düzeyi ile İlgili Nitel Görüşler

Tablo 11'deki veri, görüşme formu aracılığıyla çalışma grubundaki öğretmenlere sorulmuş ve en çok oranı alan DKAB dersi “V. Sınıftan İtibaren Başlamalı” cevabı ile diğer cevapların gerekçeleri yorumlanmıştır. 20 öğretmenin cevap verdiği bu bölümde, DKAB dersinin neden V. Sınıftan itibaren başlaması



gerektiği ile ilgili görüşleri: *Dersin Soyut İçeriklerden Oluşması, Branşlaşma II. Kademedен Başladığı İçin, RAM Tanılaması Nedeniyle, Soyut Düşünme Becerisinin Gelişimi Açısından, Önkoşul Becerilerin Tamamlanması İçin V. Sınıftan Başlamalı, Sınıf Kavramının Önemli Olmadığı, DKAB Dersinin I. Sınıftan Başlaması Gerektiği* şeklinde temalar altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda irdelenmektedir.

Görüşme yapılan üç öğretmen (D6, D12 ve D13), DKAB dersinin özel eğitim uygulama okulunda V. Sınıftan başlaması cevabının en yüksek oranı almasını, *DKAB dersinin soyut içerikte olmasına* dayandırmaktadır. Bu gruptaki öğretmenler, içeriği öğrenciye uygun hale getirerek DKAB dersinin daha erken sınıflarda başlaması gerektiğine ayrıca dikkat çekmektedir. D6, V. Sınıfta başlayan bir DKAB dersinin öğrenci için artık çok geç olduğunu, ortaya çıkan sonucun, müfredatın ağır olmasını ve özel eğitim öğrencilerinin gereksinimleri ve engel gruplarının birbirlerinden ayrı içerik belirlenmemiş olmasına dayandırmaktadır. Okul öncesi eğitimde, I. Sınıflarda beslenme saatinin koyulmasının nedeni öğrencinin kendi gereksinimlerini kendinin karşılayabilmesi için özel yapıldığına dikkat çekmektedir. Bu benzetmeden yola çıkarak özel eğitim öğrencilerinin de selamlaşmayı öğrenmeye, Allah ve Resulünü tanımaya, içinde oldukları durumlarının şükür sebeplerini görmeye ihtiyaçları olduğunu vurgulamaktadır. Bu sebeple din eğitimi ne kadar erken yaşta başlarsa öğrenci için o kadar etkili ve verimli olacağına işaret etmektedir. D6 V. Sınıf cevabının en çok oranı almasını ise, öğrencilerin hazır bulunuşlukları ve engel gruplarına göre düzenlenmiş ve soyut konulardan arındırılmış bir müfredatın hazırlanmamış olmasına bağlamaktadır.

D12, kendi yanıtının DKAB dersinin IV. Sınıftan itibaren başlaması yönünde olduğunu belirterek, verilen cevabın da dersin soyut özellikte olmasını gerekçe göstermektedir. DKAB içeriğindeki konuların 8-9 yaşından sonra öğrenciye verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Belli bir yaşa gelmiş, 8-9 yaşından sonra öğrencilerin biraz daha soyut kavramlara, din algısına açık olduğunu belirtmektedir. Katılımcıların da soyut içeriklerin ağırlıkta olmasından dolayı V. sınıf cevabını işaretlediğini düşünmektedir. D13, bu dersin sadece soyut içerikten değil de somuttan, hayatımızın temelinde olan konulardan da oluştuğunu düşündüğü için DKAB dersinin I. Sınıftan itibaren başlamasını uygun görmektedir. V. Sınıftan

itibaren başlamalı cevabının ise için DKAB dersinin sadece soyut içeriklerden oluştuğunun düşünülmesidir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden üçü (D7, Ö4 ve Ö9), 4+4+4 eğitim sisteminin getirmiş olduğu kademe kavramına vurgu yaparak, *branşlaşmanın II. Kademedен başlamasından dolayı, DKAB dersinin de V. Sınıftan başlaması gerektiğine* dikkat çekmektedir. Daha önceki sistemde V. Sınıfın ilköğretim sisteminde ortaokul I. Sınıf ve II. Kademe bünyesinde olduğu için I. Kademeyi bölmek için, DKAB dersi V. Sınıftan başlamalıdır. D7, V. Sınıf bu dersi için geç olduğunu, öğrencilere değerler eğitimi kazandırmak için, dersin I. Sınıftan itibaren başlaması gerektiğini düşünmektedir. DKAB dersi V. Sınıftan başlamalı cevabının en çok yanıtlanması I. Kademe tek bir sınıfta, IV. Sınıfta olmasından dolayı tercih edilmediğini düşünmektedir. V. Sınıftan, ortaokul düzeyinden, yeni bir kademedен itibaren olsun diye bu seçeneğin katılımcılar tarafından en çok oran aldığını belirtmektedir. Ö4'e göre, öğrenciler öz bakımla ilgili becerilerin birçoğunu VI. Sınıftan sonra yapabildikleri için DKAB dersi VI. Sınıftan itibaren başlamalıdır. Kademeyi bölmek istemedikleri ve diğer branş öğretmenleri V. Sınıftan itibaren derse girmeye başladıkları için, V. Sınıf seçeneği, ankette en çok oran almaktadır. Ö9, normal gelişim gösteren üç yaşındaki bireyle 15 yaşındaki özel eğitim öğrencisinin bilişsel seviyesinin aynı olabildiğini, okulda ortalama bir öğrenci seviyesinin belirlenemediğini belirtmektedir. Bu yüzden branşlaşmanın II. Kademedен başlamasından dolayı V. Sınıf cevabının en çok oran aldığını düşünmektedir.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden D9, yasal bir zorunluluk olan *RAM tanınması nedeniyle* DKAB dersinin V. Sınıftan başlaması gerektiğini düşünmektedir. 4+4+4 eğitim sisteminden dolayı öğrencilerin kademeler arasındaki geçişte RAM raporuna göre okula yerleştirildiği, bu sebeple yeni bir kademe olan V. Sınıftan itibaren dersin verilmeye başlamasının daha uygun olduğunu belirtmektedir.

Mülakat grubundaki öğretmenlerden dördü (D11, Ö2, Ö7 ve Ö11), *soyut düşünme becerisinin gelişimi açısından* DKAB dersinin V. Sınıftan başlaması gerektiğini düşünmektedir. D11, orta-ağır gruptaki öğrencilerin ilk iki kademe, normal öğrencilerin okul öncesi seviyesine; III. Kademe öğrencilerinin ise normal

okul öğrencilerinde ilkokul seviyesine denk geldiğini düşünmektedir. Bu yüzden öğrenciler ilk kademedeki işlem öncesi dönemde olacakları için, DKAB konularını anlamayacaklar, anlamakta zorluk çekeceklerdir. II. Kademedeki öğrencilerin bilinç düzeyleri geliştiği, biraz daha öğrenebilir, anlayabilir oldukları için, DKAB dersinin V. sınıftan başlaması gerektiğini belirtmektedir. Kademeler ilerledikçe öğrencinin soyut konuları öğrenme kapasitesinin artacağını düşünen Ö2, DKAB dersinin soyut özellikte olmasından dolayı, dersin başlangıç seviyesi öğrenciler için II. Kademedeki uygun görmektedir. Ö7’de, öğrencilerde soyut düşünme becerisinin gelişimi açısından DKAB dersi V. Sınıfta başlamalı cevabının en çok yanıt aldığını düşünmektedir. Ancak kendi düşüncesi müfredatın öğrenciye uygun hale getirilerek İngilizce dersi gibi DKAB dersinin de II. Sınıfta başlaması yönündedir. Ankette DKAB dersi V. Sınıftan başlamalı yanıtını işaretleyen öğretmenlerle aynı düşüncede olduğunu vurgulayan Ö11, öğrencilerin bilişsel düzeyleri soyut düşünmeye V. sınıfta uygun olduğu için erken sınıflarda dersin başarısız olacağına inanmaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenlerden altısı (D1, D2, D4, D8, Ö1 ve Ö10), *öğrencilerin V. Sınıfa kadar bu dersle ilgili önkoşul becerileri kazanmaları gerektiği için*, DKAB dersinin V. Sınıftan başlamasının uygun olduğunu düşünmektedir. D1’e göre, I. Kademe öğrencilerinin öz bakım becerisinin ve ince motor becerilerinin gelişmediğini düşünmektedir. Buna ek olarak zihinsel yönden zaten çok parlak durumda değildir öğrenci. Bu gibi benzer gerekçelerle öğrencinin bu derse geçmeden temel bir takım becerileri kazanabilmesi için, DKAB dersinin öğretimine V. Sınıfta başlamayı uygun bulmaktadır. D2, öğrencinin başka bir öğretmeni görmesi, havasının değişmesi, öğretmenle arasında bir bağ kurması, öğrencinin sosyal gelişimi açısından DKAB dersinin yararlı olduğunu düşünmektedir. Fakat içerik anlamında öğrencilerin seviyesini aştığı için V. Sınıfın başlama seviyesi olarak uygun olduğunu belirtmektedir.

D4’e göre, dersin verimsiz olması şimdiye kadar tecrübe edilmiştir ve kazanımlarla ilgili öğrencilerde bir değişiklik gerçekleşmemesi verilen kararı etkilemektedir. Yaşından dolayı öğrencilerin biraz daha olgunlaşması gerektiği düşünülerek dersin II. Kademedeki başlamanın uygun olacağına dikkat çekmektedir. D8, ilk kademenin aslında öğrencinin okula uyumunu sağlama, öğrenciye temel becerileri kazandırma ve öğrenciyi öğrenmeye hazır hale getirmek için geçtiğini

düşünmektedir. Bu sebeple DKAB dersinin II. Kademeden başlamasının daha uygun olduğunu vurgulamaktadır. Ö1, I. Kademe öğrencilere ön koşul davranışları, öz bakım becerileri kazandırmaya çalıştıklarını, bu sebeple çoğunluğun V. Sınıf seçeneğini işaretlediğini bildirmektedir. Ö10'a göre I. Kademe, öğrencileri bezden kurtarma, öz bakım becerileri edinme, kendini ve ailesini tanıma, yaşamsal becerileri kazanmasına yönelik olmaktadır. Bu şekilde ilk kademe temel yaşamsal beceriler edinen öğrencinin hazır bulunuşluğu daha fazla artacak ve biraz daha kişisel bakımlardan da kurtulmuş olacaktır. O yüzden öğrencinin II. Kademe DKAB dersine daha hazır hale geldiğini vurgulamaktadır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden üçü (D5, Ö13 ve Ö14), çoğunluğun işaretlemiş olduğu DKAB dersi V. Sınıftan itibaren başlamalı cevabına katılmamaktadır. *DKAB içeriğinin güncellenerek dersin I. Sınıftan başlayabileceğini* düşünmektedir. Bu bağlamda kültür ve ahlak konularına yer verilerek ilk sınıflardan itibaren DKAB dersi öğrenciye verilmelidir. D5, her öğrenciye BEP yapıldığını fakat BEP konularının kademenin kazanımları içerisinde seçilerek yapıldığını ifade etmektedir. I. Kademenin kazanımlarının öğrenci seviyesine uygun hale getirerek DKAB dersine istenilen sınıftan başlanabileceğine dikkat çekmektedir. D5'e göre ahlak, temizlik ve değerler eğitimi ile ilgili içerikler konulursa programa, DKAB dersi elbette I. Sınıftan başlayabilir.

Ö13, ağaç yaşıyor eğilir mantığıyla hareket edilmesi gerektiğini belirterek DKAB dersinin V. Sınıftan başlamasının geç olduğunu düşünmektedir. Özellikle I. Kademe ders kitapları incelendiğinde; sevgi, saygı, dostluk, kardeşlik, paylaşma gibi değerlerin V. Sınıfa kadar öğrenmeyen öğrencinin V. Sınıftan sonra da zor öğreneceğine dikkat çekmektedir. Bu sebeple öğrencilerin içinde bulunduğu yaş özelliklerine uygun içeriklerle I. sınıftan DKAB dersinin verilmesine uygun görmektedir. Ö14, bazı konuların illa din kültürü dersi gelsin de işleyelim şeklinde hareket edilmediğini, bazı içeriklerin zaten I. Sınıftan itibaren öğrencilere öğretildiğini belirtmektedir. Bu sebeple DKAB dersinin somut konularla daha erken başlanması gerektiğine dikkat çekmektedir. Konuları somutluk-soyutluk bağlamında sınıflandıran D10, *içeriğin düzenlenerek dersin I. sınıftan da başlayabileceğini* ifade etmektedir. İçeriği öğrencilere uygun hale getirmek için I. Kademe tamamen somut beceriler; II. Kademe somut ve soyut beceriler, III. Kademe daha soyut

beceriler şeklinde düzenlenerek dersin I. sınıftan başlayabileceğine dikkat çekmektedir.

Araştırmanın bu bölümündeki sonuç özel eğitim uygulama okulunda DKAB dersinin kaçınıcı sınıftan başlaması gerektiği ile ilgilidir. Araştırmanın hem nicel hem de nitel bölümünden elde edilen verilerde DKAB dersinin mevcut haliyle V. Sınıftan veya IV. Sınıftan itibaren başlamasının uygun olacağı yönündedir. Katılımcıların DKAB dersinin neden V. Sınıftan itibaren başlaması gerektiği ile ilgili şu gerekçeleri ileri sürdükleri görülmüştür: Dersin soyut içeriklerden oluşması nedeniyle, kademeyi bölmek istemedikleri için, RAM tanılması nedeniyle, branşlaşma II. Kademeden başladığı için, soyut düşünme becerisinin gelişimi açısından, önkoşul becerilerin tamamlanması için V. Sınıftan başlamalı. Bunun dışında dört katılımcı ise sınıf kavramının önemli olmadığını, somut konular öne çıkarılarak DKAB dersinin I. Sınıftan başlaması gerektiğini belirtmiştir. DKAB dersinin soyut özellikle olmasından dolayı dersin V. Sınıftan itibaren başlaması gerektiğini belirten öğretmenlerin gerekçeleri elbette haklıdır. Ancak DKAB haftalık dersin 1 saat olmasından dolayı IV. Sınıftan XII. Sınıfa kadar tüm derslere bir öğretmen girdiğinde bile toplam dokuz ders saati olacağından öğretmenin maaş karşılığı olan 15 ders saati yükümlülüğünü karşılamamaktadır. DKAB öğretmeni bu durumda ya norm fazlası konuma düşerek zorunlu tayin istemek durumunda kalacak ya da başka bir okuldan maaş karşılığı olan ders saatini tamamlamaya çalışacaktır. Özel eğitim uygulama okulunda verimli ve nitelikli bir DKAB eğitimi için haftalık ders saatinin II olarak belirlenmesi hem öğretmen hem de öğrenciler için daha yararlı olacağı başka bir gerçektir. Ağaç yaş iken eğilir mantığıyla; din ve aile, din ve temizlik, görgü kuralları gibi somut konulara ağırlık verilerek DKAB dersinin I. Sınıftan itibaren okutulması, DKAB öğretmeni için yukarıda değinilen sorunun çözümü için bir seçenek olarak sunulabilir. Literatürde de bunu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır.

Akpınar (2017) tarafından yapılan çalışmada din eğitiminin Avrupa ve diğer ülkelerde daha erken yaşlarda müfredat programlarında yer aldığı ve daha denetlenebilir bir din anlayışına katkı sağladığı tespitinde bulunulmuştur. Örneğin İngiltere’de din dersi anasınıfından itibaren zorunlu dersler statüsüne konmuş ve ilköğretimde 2 saat; orta öğretimde ise 1 saat olarak işlenmeye devam etmektedir.

Yine bazı ülkelerde ahlak eğitimi yahut etik adı altında bu eğitimin yer aldığı görülmüştür. Fransa’da 1881 yılında 6-14 yaş arası ilköğretim zorunlu olurken, ders müfredatından din dersleri çıkarılmış, onun yerine Ahlak ve Vatandaşlık Bilgisi dersi konulmuştur.

Şimşek (2014), İngiliz ve Türk Din Eğitim Sistemlerinin farklı yönlerinden birisinin de din eğitime başlama yaşının olduğu tespit etmiştir. İngiliz eğitim sistemi içerisinde din eğitimi dersi (RE) Key Stage 1’den itibaren program içerisinde zorunlu olarak bulunmaktadır. Bu durumda bireylerin din eğitime başlama yaşları beştir. Bireylerin bulundukları zihinsel ve duygusal gelişim özelliklerine göre ve öğretme-öğrenme ilkelerine göre müfredat ve konular belirlenip öğrenene aktarılmaktadır. Türkiye’deki mevcut yapıyla DKAB dersi ilkokul IV. Sınıftan itibaren haftada 2 saat verilmektedir. Türkiye’de ilkokul IV. Sınıftaki bir öğrencinin yaşı ortalama 9-10’dur. Dolayısıyla İngiltere’deki din eğitime başlama yaşlarıyla karşılaştırıldığında Türkiye’de din eğitime başlama ortalama IV-V yıl daha geridedir. Bireylerin tüm hayatları boyunca ihtiyaç duyacağı dini bilgilere erken yaştan itibaren ulaşması, bilgilerin kalıcılığını arttıracak savunulmaktadır. Bu bağlamda Türkiye’de DKAB dersinin ilkokul II. Sınıftan itibaren verilmesinde yarar olduğu vurgulanmaktadır.

Karaağaç (2013)’a göre, 1982’den günümüze çeşitli zaman ve platformlarda dile getirilmiş konulardan; Anayasanın 24. Maddesi gereğince DKAB dersinin ilköğretim I. Sınıftan başlatılması meselesidir. Bu uygulama günümüzde de devam etmekte olup neticelenmemiştir. Buna göre DKAB dersinin zorunlu olan statüsü bu hali ile devam etmeli ve Anayasanın 24. Maddesi gereğince DKAB dersi ilköğretim I. Sınıftan itibaren okutulmaya başlanmalıdır. Kuru (2001)’nin çalışmasındaki öğretmenlerin 2/3’ü DKAB dersinin IV. Sınıftan daha önceki yıllarda başlaması gerektiğini ifade etmiştir. Dersin ilköğretim IV. ve VI. Sınıftan başlatılması görüşünde olan öğretmenler, gerekçelerini daha çok derse branş öğretmenin girmemesi, programın ağır olması gibi giderilebilecek sebeplere bağlamıştır. Kuru’ya göre uygulamalı (yaparak, göstererek) öğretimin yapılamayacağına ilişkin herhangi bir mevzuat engeli bulunmamasına rağmen -hatta DKAB öğretimin ilkelerinin bir gereği olduğu halde- bu durum yanlış anlaşılmakta, dersin erken yaşlarda öğrenilmesini yasakmış gibi algılanabilmekte olduğuna dikkat çekmektedir.

Şen (1997), “Okul Çağı” çocuğunun dini konulara ilgisinin arttığını, dini gelişimin daha bilinçli bir şekilde artarak devam ettiği bir dönem olup, bu gelişimin sağlıklı bir şekilde sürebilmesi için gelişmiş Batı ülkelerinde (Almanya, Avusturya, Hollanda) olduğu gibi I. Sınıftan itibaren seviyesine uygun, planlı, programlı din eğitimiyle öğrenciye yardımcı olunması gerektiğini vurgulamaktadır.

### 3.3.8. Özel Eğitim Uygulama Okulunda DKAB Dersi Sınıfta Kaç Öğrenci ile İşlenmelidir İfadesiyle İlgili Nicel Görüşler

“Özel Eğitim Uygulama Okulunda DKAB Dersi Sınıfta Kaç Öğrenci ile İşlenmelidir” ifadesine Tablo 12’de görüldüğü üzere, 16 katılımcı (%5,8) 8 öğrenci; 4 katılımcı (%1,5); 6 veya 7 öğrenci; 83 katılımcı (%30,2) 4 veya 5 öğrenci; 141 katılımcı (%51,3) 2 veya 3 öğrenci ve son olarak 31 katılımcı (%11,3) ise 1 öğrenci ile işlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

**Tablo 12.** DKAB Dersi Sınıfta Kaç Öğrenci ile İşlenmelidir? İfadesine Katılım Oranları

| Öğrenci Sayısı | f   | %     |
|----------------|-----|-------|
| 8              | 16  | 5,8   |
| 6 veya 7       | 4   | 1,5   |
| 4 veya 5       | 83  | 30,2  |
| 2 veya 3       | 141 | 51,3  |
| 1              | 31  | 11,3  |
| Toplam         | 275 | 100,0 |

#### 3.3.8.1. DKAB Dersinin İşlendiği Sınıftaki Öğrenci Sayısıyla İlgili Nitel Görüşler

Tablo 12’de yer alan sonucun öğretmenler tarafından görüşme formu aracılığıyla değerlendirilmesi istenmiş ve bu değerlendirme sonucunda 23 öğretmen görüş bildirmiştir. Bu görüşler; *Sınıf Yapısı Değişken Bir Durum ve Sayı Belirtmek Zor; Sayı Ne Kadar Az Olursa O Kadar İyi; 1 Öğrenci İle Ders İşlemek Çok Zor; 2 Veya 3 Öğrenci İle Ders İşlemek İdeal; 4 Veya 5 Öğrenci İle Ders İşlemek İdeal; Üst Sınır 8 Yerine 6 Öğrenci Olmalı; 8 Öğrenci İle Ders İşlenebilir; Öğrenci Sayısı Kademeye Göre Farklı Olmalı* şeklinde temalar altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda irdelenmektedir.

Görüşme yapılan iki öğretmen (D2 ve D3), “Özel Eğitim Uygulama Okulunda DKAB Dersi Sınıfta Kaç Öğrenci ile İşlenmelidir” ifadesi ile ilgili; *sınıf yapısının değişkenliğinden dolayı net bir sayı vermenin imkânsız olduğunu* düşünmektedir. D2, sınıf dinamiğinin değişkenliğinden dolayı bir öğrenci ile ders işlenemediğini; aksine sekiz öğrenci ile çok rahat ders işlenebildiğini vurgulamaktadır. Buna göre bazı sınıfların kalabalık olması çok iyi olurken; bazı sınıfların تنها olması, az öğrenci olması avantajlı olmaktadır. DKAB branş öğretmeni olan D3, öğrencilerin engel türleri çok çeşitli olduğu için net sayı vermenin imkânsız olduğunu vurgulamaktadır. Engel türünün farklılığından dolayı sayı arttıkça öğrenci çeşitliliği ve seviye farkları artmaktadır. Çeşitlilik artınca öğretmenin bölünmesi gereken sayı artmakta ve ders verimsizleşmektedir. Fakat bunun aksine tek öğrenci olunca öğrenci konuşmak istememekte, soru sorduğunuzda cevap vermemekte, ders işlenememektedir. D3’e göre bu anlamda net olarak şu sayıda öğrenci olmalı diyebilmek gerçekten zordur, çünkü çok değişken bir durumdur.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden beşi (D7, D12, Ö2, Ö7 ve Ö9), “DKAB Dersi Sınıfta Kaç Öğrenci İle İşlenmelidir” ifadesi ilgili olarak, *öğrenci sayısının az olmasının her zaman avantajlı bir durum olduğunu* düşünmektedir. Kalabalık sınıf ortamının elverişsiz olduğunu fakat bir öğrenci ile de ders işlenemeyeceğini düşünen D7, birkaç öğrenciyle farklı fikirler görürken, bu anlamda tek öğrenci ile dersi yürütmek zor olabilmektedir. Az sayıda öğrenci grubunun ders işlemek için en uygun seçenek olduğunu, öğretmenin dönüt alması, konu ile ilgili bilgi birikimini öğrencilere sunabilmesi ve dersin sonuna kadar ne işleyeceğim telaşına düşmemek için az sayıda öğrencinin her zaman avantajlı olduğunu vurgulamaktadır. D12, öğrencilerin bazen birbirlerine bile tahammülü olmadığını, birbirlerini etkileyebildiklerini ve birbirlerinden etkilendiklerini, biri ses çıkardığında diğerinin huysuzlaşabildiğine dikkat çekmektedir. Bu yüzden sınıfta öğrenci sayısı arttıkça çeşitli uygulama ve etkinlik yapmanın zorlaşacağını, az sayıda öğrenci ile her öğrencinin sevdiği etkinliği yapmanın mümkün olduğunu vurgulamaktadır.

Ö2, genelde bireysel olarak çalışabildiklerini, her çocuk farklı seviyede olduğu için grup olarak zorlandıklarını belirtmektedir. Bu durumun genel bir olgu olduğunu, sadece DKAB dersine yönelik yaşanmadığını, bu sebeple öğrenci sayısı



öğrenci başına düşen zamanın ters orantılı olacağından sayının az olmasının avantajlı durumuna dikkat çekmektedir. Ö7, öğrenci seviyeleri için ortalama bir düzey belirlemenin zor olduğunu düşünerek öğretmen başına bir; en çok iki öğrenci olması gerektiğini vurgulamaktadır. Örneğin üç tane öğretmen varsa sınıfta, altı öğrenci olmalı ki sınıfta öğretmen 20'şer dakika ayrılmalı her öğrenciye, öğretmenlerde ona göre planlamalı dersini. Uygulama ve pratik yapmanın az öğrenciyle avantajlı olduğunu, bilgi aktarımı şeklinde olan derslerde sayının öneminin olmadığını düşünen Ö9, bu anlamda standart bir sayı belirtmenin çok zor bir durum olduğunu düşünmektedir. Fakat genel anlamda bire bir çalışmada sınıfta az öğrenciyle olmak tabii ki daha iyi olacaktır. Çünkü öğrenciyle daha fazla zaman geçirilecek, birebir çalıştığımız için daha çok performans gösterecek öğrenci ve daha çok verim alınacaktır çalışmadan. Sayı daha fazla olursa, öğrenciye ayıracağınız zaman azalacağı için, öğrencilerin gelişimi yavaşlayacaktır.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden D1, her ne kadar avantajlı gibi görünse de *bir öğrenci ile ders işlemek hem öğrenci hem de öğretmen için verimsiz olmaktadır*. Öğrenci sayısı ile dersten alınan verimin dört-beş öğrenciye kadar doğru orantılı olduğuna dikkat çekmektedir. Bir öğrencinin 40 dakika derse odaklanıp dikkatini sürdürmesi çok zor olduğu için, tek öğrencinin makul olmadığını düşünmektedir. Buna karşılık normal okuldaki gibi öğretmenin tahtaya geçip, anlatayım, aklında kalsın, anlasın ya da odaklansın-dinlesin durumunun mümkün olmadığını belirtmektedir. Bu sebeple sınıfın hepsi de çok ağır öğrencilerden oluşmuyorsa, dört-beşe kadar öğrenci sayısının normal olduğunu, daha yukarısı veya aşağısının işi zorlaştırdığını vurgulamaktadır.

Özel eğitim uygulama okulunda DKAB dersi sınıfta kaç öğrenci ile işlenmelidir ifadesi ile ilgili görüş bildiren öğretmenlerden altısı (D6, D9, D13, Ö3, Ö13 ve Ö14), araştırmanın nicel kısmında en çok oran alana *iki veya üç öğrenci cevabı için en ideal sayının olduğunu* düşünmektedir. Bu gruptaki öğretmenler sınıfta iki veya üç öğrenciden fazla sayıda öğrenci olduğunda bir takım dezavantajlı durumun yaşanabileceğini belirtmektedir. D6, öğrenci sayısı arttıkça öğrenme veriminin düşeceğini vurgulayarak ideal sayısının iki veya üç öğrenci olduğunu düşünmektedir. Branş öğretmenin o sınıfta misafir olması, materyallerini tam istediği gibi kullanamaması, öğrencilerinin özür grubu ve derecesinin aynı olmaması

nedenleriyle aynı anda, sadece iki ya da üç öğrenciye ulaşabildiğini, onlarla gerçekten verimli bir ders yapabildiğini vurgulamaktadır. D9, yardımlaşma, dayanışma, birlik, beraberlik ile ilgili iş ve işlemleri, takım gibi destekli oyunları yapmada iki veya üç öğrenci ile işlenmesinin uygun olduğunu düşünmektedir. Öğrenci sayısı arttıkça her öğrencinin istekleri, özel ihtiyaçları da farklı olduğundan öğrencilerle birebir ilgilenmek zor olacak ve ilgilenme seviyesi düşecektir.

D13, vermek istediği mesajla karşılıklı bir öğretim yapabilmek, işlediği konuyu karşılıklı uygulayabilmek için iki veya üç öğrencinin uygun olduğunu vurgulamaktadır. Sayı bunun üzerine çıktığında, öğrencilerin hepsi ile ilgilenmek mümkün değildir. Birine bakarken, bir öğrenciye gittiğin zaman, diğerleri olaydan kopabilmekte ya da bir etkinliği daha fazla öğrenciye uygulatma işi zorlaşmaktadır. Ö3'e göre, öğrenci sayısı olarak iki veya üç, özel eğitim uygulama okullarında öğretmenler tarafından en çok istenen sayıdır. Ö3, sınıf yönetimi, hedef ve amaçların kazandırılması, farklı engel türlerinin varlığı göz önüne alındığında en ideal sayının bu olduğunu ifade etmektedir. Ö13, özel eğitimde her öğrencinin farklı olduğunu, öğrenciyle birebir çalışmak gerektiğini, her öğrencinin bireysel ilgi istediğini belirtmektedir. Bunun yanında aynı seviyede, aynı özellikte olan öğrencilerle grup etkinliği şeklinde en fazla üç öğrenciyle çalışılabileceğini, kalabalık oldukça grup etkinliği yapılamayacağına dikkat çekmektedir. Ö14 de her konuyu bireysel işleyebildiğini, bir derste, bir öğretmen en fazla iki-üç öğrenciye bir konuyu anlatıp kavratılabildiğini vurgulamaktadır. Öğretimin devamında etkinlik varsa, bir derste etkinlik yapılarak iki-üç öğrenciden daha fazlasıyla bir konuyu tamamlayabilmeniz mümkün değildir.

Mülakat grubundaki öğretmenlerden beşi (D5, D10, Ö6, Ö8 ve Ö10), DKAB dersi sınıfta kaç öğrenci ile işlenmelidir ifadesi ilgili olarak, araştırmanın birinci bölümünde ikinci en çok yanıt alan *dört veya beş öğrencinin uygun olduğunu* düşünmektedir. D5, branş öğretmeni olarak iki öğrenci ile çok zorlandığını, sınıftaki diğer öğretmenlerle beraber düşünüldüğünde dört-beş öğrencinin uygun olduğunu düşünmektedir. D5'e göre haftalık ders saati göz önüne alındığında, sınıftaki seviye farklılıkları ve diğer sınıf öğretmeni düşünüldüğünde etkili ve verimli dersi işlemek için bu sayı yeterlidir. D10'da verilen cevaplarda öğrenci durumlarının etkili olduğunu, bir öğrenci ile bazen hiç ders işlenemediğini, beş öğrenci ile rahatlıkla ders

işlenebilen sınıflar olduğunu belirtmektedir. Standart olarak bir sayı vermek gerekiyorsa, dört veya beş öğrenci cevabını verenler bu gibi durumları göz önünde bulundurarak cevap vermişlerdir. Ö6 ise, yasal üst sınır olan sekiz öğrenci ile ortalama bir sınıf seviyesi belirlemenin zor olduğunu, bunun için uygun sayının en fazla dört veya beş öğrenci olduğuna dikkat çekmektedir. IQ'ların çok farklı olduğunu, mesela bir öğrenci hızlı öğrenebiliyorken birinde en aşağı seviye inilebilmektedir. Bu sebeple yasal üst sınır olan sekiz öğrenciyle bu orantıyı sağlamakta sıkıntı yaşanacağını, sınıfta partneriniz olsa bile tıkanılacağını düşünmektedir. Bu sebeple dört-beş sayısının çok mantıklı ve ideal olduğunu, bir partnerle çok verimli ders işlenebileceğini savunmaktadır.

Ö8, şu anda sınıfında dört öğrenci olduğunu, diğer öğretmeninin üç öğrenciyle ilgilenirken kendisinin problem davranışı olan bir öğrenciyle ilgilendiği, sürekli problem davranışı sağaltma çalışması yaptığını belirtmektedir. Kendi durumundan örnekle sınıftaki en ideal sayının dört veya beş öğrenci olduğunu vurgulamaktadır. Ö10, yasal sınırlamadan ziyade öğrencinin eğitsel değerlendirmesine göre gruplandırma yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Yani sabit bir sınır çizmek ve sayı belirlemektense, okulun imkânları ve öğrencinin özelliklerine göre gruplandırma yapılarak öğretilir. DKAB branş dersliği uygulaması ile aynı seviyede olan öğrenciler için dört veya beş öğrencinin uygun olduğunu düşünmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden D14, öğrenci mevcudu için kanundaki üst sınır olan sayının sekiz yerine altı olması gerektiğini düşünmektedir. D14, net bir sayı vermenin öğrencilerin zihinsel ağırlıklarına göre değişeceğini, en fazla üst sınır olarak altı rakamının uygun olduğunu belirtmektedir. Bu sayının üzerine çıkıldığında hem branş öğretmeni hem özel eğitim öğretmeni açısından öğrencilerle yeteri kadar ilgilenebilme, verebileceğin kazanımları tam olarak verebilme durumu zorlaşmaktadır.

Çalışma grubundaki iki öğretmen (Ö1 ve Ö4), özel eğitim uygulama okulunda DKAB dersi sınıfta kaç öğrenci ile işlenmelidir ifadesi ile ilgili olarak, *mevcut uygulamada olan sekiz öğrenci sayısının uygun olduğunu* düşünmektedir. Ö1, derste bütün öğrencilerin bulunmak zorunda olduğunu, çünkü sınıf ortamından onları ayırma şansınızın olmadığını bildirmektedir. Sınıfta seviyesi iyi durumda olan birkaç

öğrenci ile dersin işlenip, seviyesi kötü olan öğrencilere de model olunabileceği için sekiz sayısının uygun olduğunu vurgulamaktadır. Örneğin iki veya üç kişi onlarla ağırlıklı bir şekilde çalışıp diğerlerini de geri dönüt vermeleri ya da dinlemeleri için dikkatlerini toplayabilmek adına, onları da dersin içine böyle yavaş yavaş çekmek gerekmektedir. Bu anlamda mevcut uygulamada olan sekiz öğrencinin ideal olduğunu düşünmektedir. Ö4, ders işleyebilmek ve sınıf atmosferinin oluşmasını sağlamak için belli sayıda öğrenci olması gerektiğini, bunun da uygulamadaki yasal üst sınır olan sekiz sayısının uygun olduğuna dikkat çekmektedir. Derste kendisinin ne kadar çok örnek verebiliyorsa, ne kadar öğrencilerden geri dönüş alabiliyorsa, birbirlerini ne kadar örnek gösterebiliyorsa, din kültürü bazındaki derslerin daha kolay işlendiğini düşünmektedir. Bu bakımdan sekiz sayısı için yanıt veren %6'nın içinde kendisinin de olduğunu bildirmektedir.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden Ö5, *öğrenci sayısının her öğretim kademesinde farklı olması gerektiğini*, her kademe de aynı sayıda öğrenci olacak diye bir şartın işlevsiz olduğunu vurgulamaktadır. I. Kademe de öğrenci okula yeni geldiği ve hiçbir şey bilmediği için, yasal sınır olan sekiz öğrenci olmalı şartı kaldırılmalıdır. Aynı zamanda III. Kademedeki öğrenci sekiz yıldır eğitim gördükten sonra IX. Sınıfa geçmiştir, yine aynı sekiz öğrenci olmalı diye bir mantık olmamalıdır. Yani ilk kademelerde öğrenci sayısı olabildiğince az olmalı, kademe ilerledikçe öğrenci sayısı artmalıdır.

Araştırmada bu bölümü, özel eğitim uygulama okulunda DKAB dersinin kaç öğrenci ile işlenmesi gerektiği ile ilgilidir. Elde edilen verilerde; sınıf yapısı değişken bir durum olduğu için sayı belirtmek zor, sayı ne kadar az olursa o kadar iyi, bir öğrenci ile ders işlemek çok zor, iki veya üç öğrenci ile ders işlemek ideal, dört veya beş öğrenci ile ders işlemek ideal, üst sınır sekiz yerine altı öğrenci olmalı, sekiz öğrenci ile ders işlenebilir, öğrenci sayısı kademeye göre farklı olmalı gibi sonuçlar elde edilmiştir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde ise “...Bu okullarda orta veya ağır zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile orta veya ağır düzeyde otizmi olan öğrenciler ayrı şubelerde eğitim görürler. Sınıfların mevcutları en fazla; zihinsel yetersizliği olanlar için sekiz, otizmi olan öğrenciler için dört öğrenciden oluşur” (<http://orgm.meb.gov.tr/mevzuat-yonetmelik/icerik/1958,2022>) denilmektedir.

Literatürde ise normal okulların öğrenci sayısı ile ilgili çalışmalar bulunurken, belirtilen çalışmalarda genelde öğrenci sayısının az olması gerektiği vurgulanmaktadır (Korkmaz, 2022; Çiçek, 2019; Karataş - Tabak, 2010; Zengin, 2010). Turhan (2009)'a göre, yeni program anlayışının gereği olarak sınıf mevcutlarının istenilen düzeye çekilmesi gerekmektedir. Sınıf mevcutlarına göre etkinlik çalışmalarının nasıl yapılacağına dair çalışmalar yapılmalı ve bu konuda öğretmenler bilgilendirilmelidir. Sınıfların çok kalabalık olduğu okullarda etkinlik çalışmalarının nasıl yapılacağı büyük bir soru işareti olduğuna dikkat çekilmektedir. Özel eğitim uygulama okulunda ise, en üst sayıların yukarıda adı geçen yönetmelikle belirlenmiş olup ideal sayının her okulun içinde bulunduğu şube/öğrenci sayısına göre belirlenebilecek olup değişkenlik göstereceği düşünülmektedir.

#### **3.4. DKAB Öğretim Programının Değerlendirme Boyutu**

Sinama durumları, öğrencide gözlemeye karar verdiğimiz istendik davranışların kazanılıp kazanılmadığı hakkında bir yargıya varma işidir. Yetiştirilen öğrencinin istendik davranışlara sahip olup olmadığına bakarak sinama durumlarını düzenleyebiliriz. Bu amaçla her davranışı yoklayan bir ölçme aracı ya da test maddesi ile davranışın öğrenip öğrenilmediğini ortaya çıkarmak mümkün görünmektedir. Araştırmanın bu bölümünde, yukarıdaki açıklamalar göz önünde bulundurularak DKAB öğretim programının değerlendirme boyutu nicel ve nitel olarak analiz edilmektedir.

**Tablo 13.** Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri Dağılımı

| ÖLÇME<br>VE<br>DEĞERLENDİRME |                                                                                                                         | Kesinlikle<br>Katılıyorum |      | Katılıyorum |      | Kararsızım |      | Katılmıyorum |      | Kesinlikle<br>Katılmıyorum |      | N   | X    |
|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------|-------------|------|------------|------|--------------|------|----------------------------|------|-----|------|
|                              |                                                                                                                         | f                         | %    | f           | %    | f          | %    | f            | %    | f                          | %    |     |      |
| 1                            | DKAB Programında İstenilen Hedeflere Ulaşıp-Ulaşılmadığı Mevcut Ölçme ve Değerlendirme Teknikleriyle Ölçülebilmektedir. | 10                        | 3,6  | 99          | 36,0 | 75         | 27,3 | 62           | 22,5 | 29                         | 10,5 | 275 | 3.00 |
| 2                            | Programı İncelediğim İhtiyaç Duyabileceğim Materyalleri/Malzemeleri Belirlerim                                          | 37                        | 13,5 | 183         | 66,5 | 34         | 12,4 | 17           | 6,2  | 4                          | 1,5  | 275 | 3.84 |
| 3                            | Program Güncellemelerinin Önemli Olduğunu Düşünürüm                                                                     | 102                       | 37,1 | 156         | 56,7 | 12         | 4,4  | 2            | 0,7  | 3                          | 1,1  | 275 | 4.28 |
| 4                            | Programı Okuduğumda Sınıftaki Rolümü Net Bir Şekilde Anlayabilirim                                                      | 47                        | 17,1 | 166         | 60,4 | 42         | 15,3 | 16           | 5,8  | 4                          | 1,5  | 275 | 3.86 |

### 3.4.1. Ölçme/Değerlendirmeye İlgili Genel Görüşler

“DKAB Programında İstenilen Hedeflere Ulaşıp-Ulaşılmadığı Mevcut Ölçme ve Değerlendirme Teknikleriyle Ölçülebilmektedir” ifadesine Tablo 13 ve 1. maddedeki veriye göre 91 kişi (%33) ifadeye katılmadığı yönünde görüş bildirmektedir. Kararsızları da (75 kişi ve %27,3) bu gruba dahil ettiğimizde 166 kişi ve %60,3'lük bir oranla ifadeye katılımın olmadığı görülmektedir. Araştırmanın nitel kısmında 1. maddede yer alan bu sonucun öğretmenler tarafından görüşme formu aracılığıyla değerlendirilmesi istenmiş ve bu değerlendirme sonucunda 14 öğretmen olumlu görüş bildirmesine karşılık; 13 öğretmen olumsuz görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin tablodaki verilere yönelik verdiği yanıtlar olumlu ve olumsuz şeklinde ele alınarak aşağıda yer verilmiştir.

#### 3.4.1.1. Ölçme/Değerlendirmeye İlgili Olumsuz Görüşler

Tablo 13 ve 1. maddede yer alan sonucun öğretmenler tarafından görüşme formu aracılığıyla değerlendirilmesi sonucunda 13 öğretmen olumsuz görüş bildirmiştir. Verilen yanıtların; *Öğrenci Özelliklerinden Dolayı, Ölçme*

*Değerlendirmenin Yapılamayışından Kaynaklı, Geleneksel Yaklaşımlarla Ölçme Değerlendirme Yapılması, Pandemi Koşullarının Olumsuz Etkisi, Öğrencinin Günlük Hayatta Gözlenememesi Nedeniyle Olumsuz Görüşler* şeklinde temalar altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda irdelenmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden dokuz tanesi (D3, D4, D5, D11, Ö4, Ö8, Ö9, Ö11 ve Ö14), *öğrenci özelliklerinden dolayı* ölçme-değerlendirmeye ilgili olumsuz görüşe sahip olduklarını belirtmektedir. DKAB dersiyle ilgili olarak ölçme-değerlendirme yapılamamasını, öğrencilerin durumundan kaynaklandığını, orta-ağır öğrenci grubunda, normal öğrenciler gibi sınav yapılamadığı için programın dört ögesinden biri olan değerlendirme boyutunun eksik kaldığını düşünmektedir. D3, öğrenci ile yaşadığı diyalogu örnek göstererek bir grup öğrenci için ölçme-değerlendirmenin imkânsızlığına dikkat çekmektedir. Bazı öğrencilerle iletişim kurmanın güç olduğu, okuma-yazma olayı da yoksa çok net bir şekilde “bu, budur” gibi bir netliği olmamaktadır ölçme değerlendirme. Çünkü okuyup yazamıyorsa ve üstüne konuşamıyorsa öğrenci, iş biraz ciddiyetini yitirmekte ve sizin anlayışınıza, onun kendini olduğu kadarı ile ifade etme becerisine kalmaktadır. D4 ise, ifadeye katılım konusunda olumsuz yanıt veren öğretmenlerin öğrenci çeşitliliği ve öğrenci özelliklerinden kaynaklandığını, öğrencilerle edindiği tecrübelerden, geri gelen dönütlerden, kendi okullarındaki mevcut uygulamalardan, karşılaştığı durumlardan kaynaklı bu şekilde cevap verdiklerini düşünmektedir.

D5, ölçme değerlendirme anlamında çok fazla alternatiflerinin olmadığını, ağırlıklı olarak gözlem ve soru-cevap yöntemini kullanılabildiğini fakat bunun da öğrencilerden kaynaklı değişkenlerden dolayı tam anlamıyla kullanamadığını ifade etmektedir. Örneğin sınavı, yetenek sınavları gibi yaptığını, öğrenciyi karşısına alarak, farklı fotoğraflar arsından hangisi Kâbe’dir diye sorduğunu, fakat öğrencinin kendisine ‘Acılı Adana’ cevabını verdiğini ifade etmektedir. Branş öğretmeni olan ve kendilerinin de özel eğitim öğretmenin de sınav yap(a)madığını belirten D11, normal öğrenciler de olduğu gibi belli bir başarıyı ölçemediklerini, öğrenciden dönüt alamadıklarını belirtmektedir. Bu nedenle genel izlenime göre öğrenci hakkında bir karara varıldığını vurgulamaktadır.

Ö4, ders kitabındaki ölçme-değerlendirme uygulamalarının yeterli olduğunu düşünmektedir. Başlıktaki ifadeye olumsuz yönde yanıt veren öğretmenlerin öğrenci

seviyelerinin ağırlığından dolayı ders kitabındaki değerlendirme etkinliklerinin kullanılmadığını düşünmektedir. Örneğin; ders kitabında İslam'ın Şartlarından bir tanesi olan Kelime-i Şهادeti nasıl söyleyeceğimi unuttum, bana ne demem gerektiğini söyler misin? Uygulamasının olduğunu, öğrencinin bilip/bilmediğini bu şekilde kolayca belirleyebildiklerini ifade etmektedir. Öğrencilerin seviyelerinden kaynaklı böyle bir değerlendirmeye alınamayışı, ifadeye olumsuz yönde cevap verenler için gerekçe oluşturmaktadır. Ö8'de, farklı öğrenme özelliklerinden dolayı, ölçme-değerlendirmenin bu farklılığı karşılamadığına dikkat çekmektedir. Örneğin; konuşmayı bilen bir öğrencinin yazı yazmayı bilmediğini; yazı yazmayı bilen bir öğrencinin hiç konuşamadığını; bunun yanında işitme engelinden dolayı hem okuma/yazma bilmeyen hem de duymayan öğrenci bir sınıfta bulunabilmektedir. Bu sebeple ölçme/değerlendirmeyi standart bir öğrenciye göre uyguladığınızda, ardından öğrenciye göre de uyarlama aşaması gerekmektedir. Bu sebeple ifadeye katılmayan kitlenin gerekçesini, ölçme değerlendirme uyarlayamama sıkıntısından dolayı olduğunu belirtmektedir.

Ö9, öğrencilerin seviyesinden dolayı normal öğrenciler gibi bir ölçme-değerlendirme yapamadıklarını, öğrencilerin sınıfta kalma durumlarının olmadığını, devamsızlık hakları normal öğrencilerden daha fazla olarak 70 gün olduğunu, bu gibi nedenlerle ifadeye katılımın olmadığını belirtmektedir. Ö11, öğretmenlerin ifadeye olumsuz yönde yanıt vermesini, bu öğrenci grubu için ölçme-değerlendirme yapmanın gereksiz olmasına dayandırmaktadır. Çünkü öğrenci durumlarından dolayı o an verdiğini eğer öğrencinin aldığına inanıyorsa öğretmen, bunun yeterli olduğunu, ekstra bir ölçme ya da değerlendirme kullanmanın, öğrencilerin böyle bir şeyle karşılaşmasının gereksiz olduğunu düşünmektedir. Ö14, DKAB dersiyle ilgili ölçme-değerlendirme yapılamayışını, öğrencilerin verdiği tutarsız yanıtlara dayandırmaktadır. Öğrenciler içinde bulunduğunu duruma göre farklı davranabildiği için, ölçme-değerlendirmenin sağlıklı bir şekilde yerine getirilemediğini vurgulamaktadır. Örneğin öğrenciye sözlü olarak sorduğunuzda bir öyle, bir böyle cevap vererek sizi tereddüde düşürmektedir. Bu durum ister istemez gerçekten öğrendi mi öğrenmedi mi öğretmeni ikilemde bırakmaktadır. Ö14, yazılı sınavla bir sonuç alınamadığını, sözlü de sorduğunuzda net bir cevap alınamadığı için, sağlıklı bir ölçme-değerlendirme olmadığını ifade etmektedir.



Çalışma grubundaki öğretmenlerden D12, DKAB dersi ile ilgili ölçme-değerlendirme yapılamamasını, *geleneksel yaklaşımlarla ölçme değerlendirme yapılmasına* dayandırmaktadır. Öğretmen, gelenekselci bir yaklaşım olan anlatım yöntemiyle dersini işliyorsa, değerlendirmeyi soru-cevap yöntemine göre yapıyorsa, öğrencilerden geri dönüt alabilecek öğrenci sayımız da çok fazla olmadığı için, ölçme/değerlendirme elbette başarısız olmaktadır.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden Ö12, DKAB dersinde ölçme değerlendirme yapılamamasını, *pandemi koşullarına* dayandırmaktadır. Salgın hastalık süresince uzaktan eğitim ile öğretim yapılması, ölçme değerlendirme başta olmak üzere birçok alanda geri kalınmasına neden olmuştur. Ö12'ye göre mevcut ölçme değerlendirme de gözlem en çok kullanılan değerlendirme yöntemidir. Özellikle Covid ve pandemi sürecinde öğrencilerin normalden fazla devamsızlık yapmış olmaları, öğrencilerin gözlenememesine neden olmakta ve uzaktan eğitim döneminde ölçme-değerlendirme anlamında en çok kullanılan gözlem yöntemi saf dışı kalmış olmaktadır.

Mülakat yapılan öğretmenlerden Ö13, DKAB dersi ile ilgili ölçme değerlendirmenin yapıl(a)mayışını, öğretimi yapılan bilgi ve becerilerin *öğrencinin okul dışı hayatında uygulayıp uygulamadığının bilinmemesine* dayandırmaktadır. Bazı öğrenciler bildiği şeyleri yazılı-sözlü ifade edemediği için, öğrencinin öğrenip/öğrenmediğini tam anlaşılamamaktadır. Örneğin öğrendiği bir görgü kuralını evde, özel hayatta yapıp yapmadığını gözleme imkânı olmadığı için, okulda yapılan ölçme-değerlendirmenin bu anlamda tam yeterli olmamaktadır.

#### **3.4.1.2. Ölçme/Değerlendirmeye İlgili Olumlu Görüşler**

Tablo 13 ve 1. maddede yer alan sonucun öğretmenler tarafından görüşme formu aracılığıyla değerlendirilmesi sonucunda 15 öğretmen olumlu görüş bildirmiştir. Bu görüşler; *Gözlem ve Soru-Cevap Yöntemi Kullanılması Nedeniyle Olumlu Görüşler*, *Beceri Analizi Formu Kullanılması Nedeniyle Olumlu Görüşler* şeklinde 2 tema altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda irdelenmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden dokuzu (D1, D2, D6, D7, D13, D14, Ö2, Ö3 ve Ö6), *DKAB dersinde gözlem ve soru-cevap yöntemiyle* kısmen de olsa ölçme-

değerlendirme yapılabildiğine inanmaktadır. Bu yöntemlerin normal öğrencilerde olduğu şekilde kullanılamasa da ölçme-değerlendirme de kullanılan başlıca yöntemin gözlem ve soru-cevap olduğunu belirtmektedir. Branş öğretmeni olan D1, öğrencinin özelliklerine göre az çok gözlemle ya da karşılıklı soru cevapla ölçme-değerlendirme yapabildiğini, bu konuda özel eğitim öğretmeni o sınıfa daha aşina olduğu için, onların daha net ölçtüğünü ifade etmektedir. D2, özel eğitim uygulama okullarında sınav diye bir durumun olmadığını, öğrencilere not verildiğini fakat sınav yaparak not vermediklerini belirtmektedir. Bunu ancak gözlemleyerek, öğrencinin derslerdeki durumuna bakarak böyle genel bir değerlendirme yaptıklarını bildirmektedir.

D6, özel eğitim uygulama okulunda akademik bir başarı kaygısının olmadığını belirtmektedir. Bunun yanında, öğrenci grubu göz önüne alındığında öğrencilerin not kaygısı, karne derdi, sınıf geçme çabasının olmadığını, ayrıca akademik başarı ile ilgili ailenin de bir beklentisi yoktur. Dolayısıyla sadece sorulan sorunun karşılığı olan cevap, sizin ölçümünüz olmaktadır. Bu bağlamda öğretmenin gözleyebildiği; öğrencinin size dönütü kadar ölçme yapılabilmektedir. D7 ise, ölçme-değerlendirme olarak sadece soru-cevap yöntemi kullandığını ifade etmektedir. Soru-cevap yaparak öğrencilerin ne öğrendiklerini belirlediğini, dersin sonunda kazandığı davranışı bir sonraki haftanın başında ve sonunda sorarak, tekrar kazandı mı diye bakarak ölçme-değerlendirmeyi gerçekleştirdiğini, farklı bir yöntem kullanmadığını ifade etmektedir. D13 de DKAB dersi ile ilgili olarak gözlem ve soru-cevap yönteminden başka değerlendirme yönteminin amacına hizmet etmeyeceğine dikkat çekmektedir. Aldıkları hedef ve amaçların çocuklara ulaşp ulaşmadığını somut bir şekilde görmek isteyen öğretmenler, ifadeye katılıyorum cevabını verdiğini vurgulamaktadır. Bunun da tamamen gözlem yoluyla olabileceğini, başka bir şekilde sınav ya da farklı bir yöntem uygulamanın hem gereksiz hem de amacına ulaşmayacağını düşünmektedir.

D14, ölçme değerlendirme için eğer konuşuyorsa soru-cevap şeklinde yaptığını, önceden anlattığı bir şeyi hatırlayıp hatırlamadığını sorarak belirlemektedir. Konuşmuyorsa kendini anlatma çabası olduğunu, bazı öğrenciler ya beden diliyle ya da basit seslerle kendini ifade edebildiğini, bir şekilde öğrenciden geri dönüt almaya çalıştığını belirtmektedir. Bunun yanında öğrencinin ailesiyle ve sınıf öğretmeniyle görüşerek, öğrenci hakkında detaylı bilgi alarak değerlendirme

yapabildiğini belirtmektedir. Ö2, ölçme değerlendirme için gözlem yönteminin zamana yayılarak yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Örneğin bir yardımlaşma konusunda, öğrenciyi direk o dersin sonunda ölçemeyeceğimizi, uygun ortamı beklemek zorunda olduğumuzu, bu yönde bir zorluk olduğunu ifade etmektedir. Bu sebeple DKAB dersinde ölçme-değerlendirmeyi daha çok genele yaymak ve öğrenciyi gözlemlemek zorunda olduğumuza dikkat çekmektedir. Ö3 de özel eğitim uygulama okulunda ölçme-değerlendirmenin sınav yaparak mümkün olmadığını, daha çok öğretmenin yıl boyunca öğrenci hakkındaki gözlemine bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilere e-okuldan notlar verildiğini, bu notların da elbette öğrencinin belli bir performansına dayalı olduğunu, bunun da daha çok öğretmenin öğrencide gördüğü potansiyele kaldığını belirtmektedir. Ö6, ölçme değerlendirme için öğrencinin performansını gözlem yoluyla belirlediğini, öğrenciyi gözleyebildiğiniz kadar ölçme ve değerlendirmenin olduğunu vurgulamaktadır. Ve tabii ki özel bireyler olduğu için sınav notunun da ölçmenin de bir değeri olmamaktadır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden beşi (D9, Ö1, Ö5, Ö7 ve Ö10), DKAB dersi ile ilgili olarak uygun kazanımlar için *beceri analizi formu kullanarak kısmen de olsa ölçme-değerlendirme yapabildiklerini* ifade etmektedir. D9, müfredattaki kazanımlara karşılık puanlama ölçeği geliştirerek, öğrencinin bu ölçekteki bilgi ve becerileri karşılama durumuna göre ölçme yapılabildiğini, buna benzer yöntemleri kullanan öğretmenlerin ifadeye bu şekilde katıldıklarını düşünmektedir. Özel eğitim öğretmeni olan Ö1, DKAB ve diğer derslerde değerlendirme için davranış kayıt formu kullanıldığını ifade etmektedir. Formdan yola çıkarak öğrenci neyi, ne kadar yapıyor, yapamıyor belirleyebildiklerini, yaptığında artı (+); yapmadığında eksi (-) konularak öğrencinin durumu analiz edilerek belirlenmektedir. Ölçme/değerlendirme adına bu formu kullanmanın işlevsel olduğu, daha farklı bir yöntem/teknik kullanılamayacağını belirtmektedir. Yine özel eğitim öğretmeni olan Ö5, beceri öğretiminde değerlendirme yapmak için beceri analizi formu; kavram öğretimi konusunda ise kavram analizi formu kullandığını/kullanıldığını vurgulamaktadır.

Çevresini temiz tutma, masasını silme ve salyası akan öğrencinin ağzını silme; ağzından damlayan salyayı masadan silme becerisi gibi becerileri, beceri analizi formu yardımıyla; “Bismillahirrahmanirrahim” ve “Elhamdülillah” gibi

kelimeleri kavram analizi formu yardımıyla değerlendirebildiğini belirtmektedir. Bu becerilerle ilgili uzaktan eğitimde ailelerden video, fotoğraf, ses kayıtları beklediğini, ailelerin bunları gönderdiği ve onları izleyerek ne derece yapabildiklerini gözleyerek, beceri ve kavramı alıp almadıklarını bu şekilde değerlendirdiğine dikkat çekmektedir. Ö7, özel eğitimde sınav türlerinin, sınav kriterlerinin normal eğitimden biraz daha farklı olduğunu, bu sebeple normal eğitim/öğretimi düşünülürse ölçme/değerlendirmenin yapılamadığını ifade etmektedir. Eğitim-öğretimi BEP ve BÖP dediğimiz bireyselleştirilmiş eğitim planı ve bireyselleştirilmiş öğretim planlarımızda öğrenciye artı-eksi atacak şekilde,  $\frac{3}{4}$  ölçütü hedef alarak çalıştıklarını ifade etmektedir. Değerlendirmelerde, her becerinin sonunda beceri analizi formu kullanarak yaptıklarını, bunun tabii ki de öğrenciye daha uygun olduğunu, ifadeye bu sebeple katıldığını belirtmektedir. Ö10 da normal öğrencilerde olduğu gibi sınav ve ödevlendirme olmadığını vurgulamaktadır. Öğrencileri değerlendirme için bir becerinin basamaklandırılmış şeklini gösteren formlar aracılığıyla yapabildiklerini, o yüzden sadece kendi hazırladıkları ölçeklerle ölçme yapabildiklerini vurgulamaktadır.

Araştırmanın bu bölümünde özel eğitim uygulama okulu bünyesinde yer alan DKAB programında istenilen hedeflere ulaşılması mevcut ölçme ve değerlendirme teknikleriyle ölçülüp ölçülemediği katılımcılara sorulmuştur. Gelen yanıtlar gözlem ve soru-cevap yöntemi, kavram/beceri analizi formu kullanılması nedeniyle olumlu görüşlere karşılık şu olumsuz sonuçlar da elde edilmiştir: Öğrenci özelliklerinden dolayı, ölçme ve değerlendirmenin yapılamayışından kaynaklı, geleneksel yaklaşımlarla ölçme değerlendirme yapılması, pandemi koşulları nedeniyle ve öğrencinin günlük hayatta gözlenememesi nedeniyle ölçme değerlendirme yapıl(a)madığı şeklindedir. Araştırmanın hem nicel hem de nitel verilerine dayalı olarak özel eğitim uygulama okulunda DKAB dersi ile ilgili sağlıklı bir ölçme-değerlendirme yapıl(a)madığı söylenebilir. Literatüre bakıldığında bu sonucu destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir.

Nitekim Korkmaz (2022)'ın çalışmasında, programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili nicel bulgulara göre ünite sonlarında yer alan değerlendirme etkinlikleri ihtiyaçları karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme işlemlerinde daha çok geleneksel yöntemleri tercih etmelerinin

nedeni; bu tekniklerin kalabalık sınıflarda bile uygulanmasının kolay olması, ders süresinin farklı ölçme ve değerlendirme etkinlikleri için yeterli olmaması ve öğretmenlerin farklı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında yeterli düzeyde bilgiye sahip olmamalarıdır. Elde edilen nitel bulgulara göre ise; öğretmenlerin kullandıkları geleneksel değerlendirme yöntemleri öğrencilerin duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini ölçmekte yetersiz kalmaktadır.

Gün (2020) tarafından yapılan araştırmada ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öğrencinin durumuna göre; ortamın, yöntemin, cihazların ve materyallerin düzenlenmesi öngörülmektedir. Kurumların bu doğrultuda denetlenmesi ve eksikliklerin giderilmesi DKAB eğitiminde verimi arttıracak vurgulanmaktadır. Karbeyaz (2018)'a göre ilkokul ve ortaokul DKAB öğretmenleri alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanırken çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu teknikleri sınıflarında uygularken sürenin yetersizliği, sınıfların kalabalık olması, kaynakların eksikliği, öğretmenlerin konuya uygun soru yazmadaki eksikliği, yapılan ürünlerin değerlendirmesinin zaman almasını engel olarak göstermektedirler. Karşılaşılan sorunlara dönük öğretmenlerin çözüm önerileri incelendiğinde; öğretmenin evrak yükü ile sınıf mevcudunun azaltılması ve öğretmenlerin eksikliklerinin hizmet içi eğitimle giderilmesi, ders saatinin arttırılması ve öğrencilerde not kaygısının olmaması gerektiği gibi öneriler sunulmuşlardır.

Başkonak (2019)'ın çalışmasına göre kaynaştırma sınıfları veya işitme engelliler okulunda öğrencilerin eğitim değerlendirmeleri BEP'e uygun bir şekilde yapılmalıdır. İşitme engelli öğrencinin derse karşı hazır bulunuşluğunu etkileyen faktörlerden birisi de öğretmen ve öğrenci arasındaki etkili iletişimidir. Bu nedenle Türk İşaret Dili ile iletişim kurmak işitme engelli öğrencinin olmazsa olmazlarından. DKAB öğretmenin sadece dersi anlatabilmek için değil, ölçme ve değerlendirme yapabilmek için de iyi derecede Türk İşaret Dili bilgisine ihtiyacı vardır. DKAB dersi sınavlarında işitme engelli öğrencinin akademik seviyelerindeki farkı dikkate almadan soruların hazırlanması, okuma yazma becerileri göz ardı edilerek çoktan seçmeli veya Türk İşaret Dili ile cevaplayabilecekleri sözlü sınavların haricinde sıklıkla yazılı sınavların yapılması, DKAB dersinin hedef ve amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığının ölçülmesini olumsuz şekilde etkilemektedir.

Yıldız (2015)'a göre, ortaokul DKAB öğretmenleri alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanırken birçok problemle karşılaşmaktadırlar. Hemen hemen tüm tekniklerde ortak olan en yaygın problemler ise sınıf mevcutlarının kalabalık olması, ders saatlerinin yetersiz oluşu, öğrenci ve velilerin bu teknikler hakkında yeterli bilgi ve bilince sahip olmamalarıdır. Öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımında karşılaşılan sorunların çözümü için en çok; öğretmenin iş yükünün hafifletilmesi, ders saatlerinin artırılması, sınıf mevcutlarının azaltılması, bu tekniklerin not sisteminde yer alması, öğretmen, öğrenci ve velilere yönelik bilgilendirici eğitimlerin verilmesi ve teknolojik imkânların sağlanması gibi önerilerde fikir birliği içerisindeyler. Gümüş (2013)'e göre ise, programda tavsiye edilen ölçme araçları kazanımlarla uyumu incelendiğinde, ölçme araçlarının kazanımlarla tam olarak uyumlu olmadığı görülmektedir. Çünkü kazanımların büyük bir kısmı, bilişsel/duyuşsal/psikomotor alanın ilk üç basamağına girmektedir. Bu nedenle özellikle üst düzey kazanımların sayılarının eksikliği nedeniyle bu ölçme araçlarının kullanılması hem ekonomik değildir hem de eğitim ilkelerine uymamaktadır. Ölçme araçlarının kazanımlara uygun hale getirilmesi gerekmektedir ya da gerekli bilimsel yaklaşım ve tekniklerle kazanımların daha yüksek basamaklara ait kazanımlardan oluşması sağlanmalıdır.

Gündoğdu (2011)'nın çalışma grubunun yaklaşık dörtte birinin branş dışı öğretmenlerden oluştuğu, bu durumda DKAB dersi branş öğretmenleri ile bu derse farklı branşlardan giren öğretmenler arasındaki ölçme ve değerlendirme yeterlik farkları var mıdır? Sorusu oldukça ilgi çekicidir. Araştırma sonuçları ortaya koymuştur ki; ölçme ve değerlendirmeyi planlama, ölçme ve değerlendirmeyi uygulama, ölçme ve değerlendirmeyi yorumlama, geribildirim ve süreci değerlendirme olmak üzere üç yeterlik alanında branş dışı öğretmenler, DKAB dersi branş öğretmenlerine göre daha yüksek yeterliğe sahiptirler. Üç yeterlik boyutunda branş dışı öğretmenler lehine farklılığın oluşması, DKAB öğretmeni yetiştiren kurumlar açısından dikkate alınması gereken bir konu olarak görülebilir. Ölçme araçları tercihlerinde branş ve branş dışı öğretmenler arasında oluşan puan farkına baktığımızda, DKAB dersine 14 farklı branştan giren öğretmenlerin hem geleneksel ve hem de alternatif ölçme araçlarını branş öğretmenlerinden daha çok tercih ettikleri görülmektedir. DKAB dersi branş öğretmenlerinin branş dışı öğretmenlere nazaran

alternatif ölçme araçlarını daha az tercih ediyor olmaları, onların yeni programa ve yeni ölçme araçlarına yeteri kadar uyum sağlayamadıkları şeklinde yorumlanmaktadır.

Ulu (2011)'nin çalışmasında; DKAB öğretmenlerinin velilerden kaynaklı problemler, öğrencilerden kaynaklı problemler, okul idaresinden kaynaklanan problemler, öğretmenlerden kaynaklanan problemler, ders saatinden kaynaklanan problemler nedeniyle istenilen düzeyde ölçme ve değerlendirme yapılamadığı belirtilmektedir. DKAB öğretmenlerinin hizmet içi eğitim kursları ve hazırlanacak kılavuz kitaplar ile birlikte ölçme ve değerlendirme işine yönelik problemleri büyük ölçüde ortadan kalkacağına vurgu yapılmaktadır.

Asri (2011)'ye göre; ortaöğretim DKAB ders kitaplarında ünite değerlendirme çalışmalarında kapsam geçerliliği sağlanamamış, amaç ve kazanımların alan, sınır ve basamak düzeyleri yeterince dikkate alınmamış, özellikle duyuşsal öğrenme alanı ihmal edilmiştir. Ayrıca değerlendirme çalışmalarında öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmeleri, eski bilgileri yenileriyle ilişkilendirerek anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmeleri, bilgiyi yapılandıran ve yapılandıramayanların ayırt edilmesi hedeflenmemiştir. Bu durumun oluşmasında en önemli etkenler; değerlendirmelerin öğretim programında belirtilen diğer ünitelerle ilişkilendirilmemeleri, yansıtma, içeriği kendine özgü yapılandırma ve eleştirel düşünme yeteneğini geliştirme imkânı tanıyacak şekilde hazırlanmamaları, alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin farklı öğrenme yeteneklerine hitap edecek, bilgi, beceri ve değerleri içselleştiren, öğrencilere sürecin her aşamasında durumlarını görmelerine yardım edecek şekilde kullanılmamaları olmuştur.

Rençber (2010)'in çalışmasında ilköğretim DKAB dersi öğretmenleri, yeni ölçme değerlendirme yöntemlerini uygulamada sıkıntı çektiklerini ifade etmektedir. DKAB dersi öğretmenleri norm kadro, ders saati sebebiyle birçok sınıfta derse girmektedir. Bu durum öğretmenlerin öğrencilerle birebir ilgilenmesini engellemekte ve yeni ölçme değerlendirme sistemindeki gerekliliklerin yeterince uygulanmamasına sebep olmaktadır. Zengin (2010)'in çalışmasında; öğretmenlerin ölçme değerlendirme olarak yaptıkları uygulamalara bakıldığında, daha çok klasik ölçme değerlendirme tekniklerini kullandıkları, alternatif ölçme değerlendirmenin öne çıkardığı süreç değerlendirmesine dair yöntem ve tekniklerin yeterli düzeyde

kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Klasik yazılı soruları, boşluk doldurma, çoktan seçmeli testler, doğru yanlış gibi teknikler daha fazla kullanılmaktadır. Bunlar da öğretmenlerin büyük oranda sonuç odaklı bir değerlendirme faaliyeti gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Bu durum programın ölçme değerlendirme açısından öğretmenler tarafından yeterli düzeyde uygulanmadığını ifade etmektedir.

Güngör (2009)'e göre; orta öğretim DKAB öğretim programında geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri olarak çoktan seçmeli testler, doğru yanlış soruları, eşleştirme soruları, tamamlama (boşluk doldurma) soruları, kısa cevaplı yazılı yoklamalar, uzun cevaplı yazılı yoklamalar ile soru cevap yer almıştır. Bu teknikler hakkında programda açıklayıcı bilgiler yer almamıştır. Öte yandan alternatif teknikler arasında yer alan yapılandırılmış grid, drama, yazılı raporlar, gösteri, poster, grup ve/veya akran değerlendirmesi hakkında bilgi verilmemiştir. Bu durumun program uygulayıcısına yol gösterme açısından eksiklik oluşturacağı söylenmektedir.

Çınar (2005)'in çalışmasındaki DKAB öğretmenlerinin %52'si, DKAB dersinde öğrenci başarısını ölçmede kullanılan ölçme-değerlendirme tekniklerinin programda hedeflenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını ölçmede yetersiz kaldığını düşünmektedir. Başvurulan değerlendirme teknikleri ile öğrencilerin sadece bilişsel öğrenmelerinin ölçülebildiği görülmüştür. Dirimeşe (2005)'ye göre, lise DKAB müfredatında ölçme ve değerlendirme ile ilgili yer alan ifadeler çok genel olup, sınıf ortamında öğretmene yardımcı olacak şekilde değildir. Ayrıca müfredatta örnek ölçme ve değerlendirme çalışmalarına yer verilmemiştir. İster yazılı ister sözlü değerlendirmeler olsun, tamamen ders öğretmenin mesleki yeterliliğine bırakılmıştır. Değerlendirme konusunda başka bir problem ise, din dersi müfredatı içinde yer alan din ve ahlak konusunun duyuşsal hedeflerinin nasıl ölçme-değerlendirmeye tabii tutulacağıdır. Haftada 1 saat dersine girdiği bir öğrencinin davranışlarında farklılık olup olmadığını ya da konunun amacının gerçekleşip gerçekleşmediğini öğretmen nasıl değerlendirecektir?

Güngör (2001)'ün çalışmasında, DKAB öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme faaliyetinin önemini yeterince kavramamış oldukları gözlenmiştir. DKAB öğretmenleri değerlendirme faaliyetlerini önceden hazırladıkları bir planlama doğrultusunda gerçekleştirmemektedirler. Ayrıca DKAB öğretmenleri kendi



derslerinin amaçlarını tam olarak kavrayabilmiş değildirler. Bunun neticesi olarak da yaptıkları sınavlarda başka derslerin amaçları arasında yer alan öğrenci davranışlarını da değerlendirmektedirler. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi eksikleri yüzünden, doğru yaptıklarını düşünerek zaman zaman sınavların geçerliğini ve güvenilirliğini zedeleyici uygulamalar yapmaktadırlar. DKAB öğretmenleri derslerinin hedef davranışları tam olarak ifade edilmediği, kendileri de bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanla ilgili hedefler yazma konusunda bilgi ve beceriye sahip olmadıkları için, sınavlarında bilişsel alanın ilk basamakları seviyesinde sorular sormaktadırlar, duyuşsal alandaki hedefleri öğretim ve değerlendirmede fazla dikkate almamaktadırlar.

Sivrikaya - Yıkılmış (2016) tarafından yapılan çalışmada, özel eğitim mezunu olmayan öğretmenlerin çoğunun öğrencilerin performanslarını değerlendirmeye yönelik soruyu cevapsız bırakmaları, konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmayabilecekleri şeklinde yorumlanmış ve onlara, öğretimin planlanması ve değerlendirilmesi konularında destek verilmesi önerilmiştir. Tavukçuoğlu (1987) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin %46'sı programda hedeflenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını ölçmede kullanılması gereken temel ölçütün gerekli bilgilerin yanı sıra okul içi ve dışı davranışlar olması gerektiğini ifade etmiştir.

#### **3.4.1.3. DKAB Dersi İçin İdeal Olan Ölçme/Değerlendirme**

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin görüşlerine başvurarak “DKAB Dersi İçin İdeal Bir Değerlendirmenin Nasıl Olması Gerektiği” sorgulanmıştır. Verilen yanıtlar: *Öğrenci Özelliklerine Göre Çeşitlendirilmiş, Öğrenme Alanlarına Uygun Ölçme Araçları Olmalı, Uzun Sürelerde Yapılan Ölçme-Değerlendirme Olmalı, Beceri ve Kavram Analizi Formu Kullanılarak Yapılmalı, Gözlem Yöntemi Kullanılarak Yapılmalı, Teknolojik Bir Ölçme-Değerlendirme Olmalı* şeklinde temalar altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda irdelenmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden beşi (D1, D6, D10, D12 ve D14), DKAB dersinde ideal bir ölçme-değerlendirmenin *öğrenci çeşitliliğinin göz önüne alınarak* zenginleştirilmiş ölçme araçlarıyla yapılması gerektiğini düşünmektedir. Bu gruptaki

öğretmenler birden fazla özellikte öğrenci grubu için tek bir ölçme-değerlendirme yönteminin yeterli olmayacağına dikkat çekmektedir. D1, okuma-yazma oranının çok düşük olmasından dolayı yazılı sınav yapılamayacağını, öğrencilerin içinde bulundukları özelliklere göre çeşitli yöntemlerle ölçme-değerlendirme yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Örneğin öğrenci konuşabiliyorsa soru/cevap yöntemi etkilidir. Bunun yanında alt kazanımlara bakıp ne kadarını yapabildiğini görmek açısından dereceli bir ölçek işlevseldir. Görsel materyal kullanarak öğrencinin bilgisi test edilebilir, konuşamıyordur ama işaret ediyordur, bir şekilde kendini size ifade ediyordur, o tip öğrencilerde çeşitlendirilmiş görsel materyaller kullanışlı olacaktır.

Branş öğretmeni olan D6, öğrencinin değerlendirmesinin BEP gibi bireysel ve değerlendirmede birden fazla öğretmenin olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Her öğrencinin değerlendirilmesi bireysel olmalıdır, öğrenci merkeze alınmalı ve o öğrencinin BEP planı doğrultusunda bir program yapılmalıdır. O programın içine rehberlik öğretmeni, sınıf öğretmeni ve DKAB öğretmeni de girmelidir değerlendirmeyi yapmak için. Bu değerlendirme tek başına din kültürü öğretmenin yapabileceği ve tek bir yöntemle yapabileceği değerlendirme değil; böyle istişare edilerek bulunması gereken, bilinmesi gereken bir durumdur. D10'da ölçme-değerlendirmenin her öğrenciye yönelik bireysel olması gerektiğini düşünmektedir. Özel eğitimde öğrencinin ne bildiği değil ne yapabileceği öncelik kazanmaktadır. Bunun için ölçme değerlendirmeden çok, kaba değerlendirme denilen öğrencinin hazır bulunuşluğunu ölçülerek başlanmaktadır bir derse. O yüzden ideal bir ölçme değerlendirme her öğrenci için özel sorular hazırlanarak yapılabilir, her öğrenci için farklı farklı bir kriter alınmalıdır. Dolayısıyla her öğrencinin kendine özgü olmasından dolayı standart bir şablon ile genel bir ölçme-değerlendirme yapılamayacağını vurgulamaktadır.

D12, öğrencilerin birbirinden çok farklı özellik gösterdiği gibi aynı öğrencinin zaman içinde de farklı özellikler gösterebildiğini belirtmektedir. Bu sebeple standart bir ölçme değerlendirme yapılamayacağını, her öğrenciye özgü bir ölçmenin yapılması gerektiğine dikkat çekmektedir. D14'de her öğrenciye özgü ölçme-değerlendirmenin yapılmasını gerektiğine dikkat çekmekte ve bunun nasıl yapılması gerektiğini örnek üzerinden açıklamaktadır. Konuşabilen ve kendini yeterince ifade edebilen öğrenci için soru-cevap yöntemi etkili olurken;

konuşamayan öğrenci için görsel etkinliklere dayalı değerlendirme etkili olmaktadır. Görme yetersizliğinde etkilenen bir öğrenci için işitmeye dayalı ve brail alfabesine yönelik etkinlikler etkili olurken; öğrenme güçlüğü yaşayan bir öğrenci için okul öncesi döneme denk basit etkinlikler işlevsel olacaktır. Bu şekilde her engel türüne hitap eden ve öğrencinin seviyesine uygun ölçme/değerlendirme etkinlikleri belirlenerek bunlar öğrenciye göre organize edilmelidir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden sekizi (D2, D3, D5, D7, D9, D11, Ö9 ve Ö13) DKAB dersi ile ilgili ideal bir ölçme-değerlendirme yapılabilmesi için, *ölçme aracının farklı öğrenme alanlarına hitap edecek çeşitlilikte olması gerektiğini* düşünmektedir. Ancak bu şekilde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara hitap eden çeşitlilikte ölçme aracıyla verimli bir ölçme-değerlendirme yapılabileceğini vurgulamaktadır. D2, ölçme-değerlendirmenin konunun özelliğine ve öğrenme alanının çeşidine göre olması gerektiğini belirtmektedir. D2'ye göre, dönem boyunca ders esnasında yapılan gözlemler en temel ölçme aracıdır. Ardından daha çok psikomotor beceriler için dereceli puanlama anahtarının olduğu değerlendirme ölçeği hazırlanmalıdır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu okuma-yazma bilmedikleri için cevapların resim seçilerek işaretlendiği, görsellerden oluştuğu gibi ölçme aracı hazırlanabilir. Bu şekilde konunun özeliğine göre ve hangi öğrenme alanına hitap edilecekse, o öğrenme alanına yönelik ölçme aracı oluşturulmalıdır.

D3, tek bir yöntem ve teknikle değerlendirmeye sağlıklı bir geri dönüt alınamayacağını, o ölçme değerlendirmeyi verimli olmaktan çıkaracağını vurgulamaktadır. Bu anlamda olabildiğince öğrenme alanlarına uygun çeşitlilikte yöntem ve tekniklerin işe koşulup, ölçme-değerlendirmenin çeşitlendirilerek öğrencilere hitap edecek özelliğe kavuşturulması gerektiğini düşünmektedir. D3'e göre, uygulamaya yönelik birtakım yöntem ve tekniklerin kullanılması ideal olmasa bile ideale yakın bir sonuç da ortaya çıkarabilecektir. D5'e göre ise, öğrencilerin öğrenme şekilleri farklı olduğu için, öğrencinin potansiyelini, öğrenip öğrenmediğini anlamak için ölçme-değerlendirme şekli de farklı olmalıdır. Dolayısıyla öğrenme çeşitliliğine bağlı olarak ölçme-değerlendirme hem psikomotor hem duyuşsal hem de bilişsel olarak farklı aşamaları test ederek yapılmalıdır. D7, yazılı sınav çeşitleri ölçme değerlendirme anlamında kullanılmadığı için, bunun dışında kalan ve öğrenme alanlarına hitap eden yöntemlerin kullanılabildiğine dikkat çekmektedir. Öğrencilerin

davranışı veya bilişsel bilgiyi kazanıp kazanmadığını sorgulamak, nasıl kazandığını belirlemek için öncelikle soru-cevap yöntemi kullanılmaktadır. Onun dışında fiziksel bir kazanımsa, bunu uygulatarak, uygulama yöntemi ile değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Bu anlamda ölçme değerlendirmenin bilişsel-duyuşsal-psikomotor alanlara hitap eden özellikte olması ideal bir yöntem olması için gereklidir. D7'ye göre, öğrencilerin geri dönütlerini arttırmak ve pekiştirmede çok etkili olduğunu için dramatizasyon, gösterip-yaptırma, seç-bul-eşleştir yöntemi ölçme/değerlendirmede gerçekten çok işlevseldir.

D9, ideal bir ölçme değerlendirmenin farklı öğrenme alanlarına hitap edilerek yapılması gerektiğini, bunun için İngilizce sınavlarında yapıldığı gibi işitsel, görsel, konuşmaya yönelik yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Örneğin uygulama şeklinde öğrenciyi konuşturarak, yazabiliyorsa yazdırarak, işitme de bir sorunu yoksa işittiğini anlatmasını isteyerek, psikomotor becerileri yaptırarak, bu şekilde öğrenme alanlarına hitap edecek şekilde yapılmalıdır. Ö9, normal okullardaki gibi bir ölçme-değerlendirme yapılamadığını vurgulamaktadır. Genelde öğrencilerin öğrenme yöntem ve tekniklerine uygun bir şekilde farklı öğrenme alanlarına yönelik, komutlarla ya da yapılmasını istediğiniz söylemlerle, model olma ile farklı alanlarda olmalıdır. Bunun için çeşitli eğitim-öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardan destek alınarak değerlendirme yapılmalıdır. Ö13 de konunun özelliğine uygun ve farklı öğrenme alanlarını gözetken bir ölçme-değerlendirmenin yapılması gerektiğine dikkat çekmektedir. Örneğin temizliği anlatıyoruz, temizlik nedir? Ne değildir? Nasıl temiz oluruz? Gibi şeyleri anlatırken normal anlatım yöntemi kullanılabilir, görsellerden, videolardan yararlanarak. Daha sonrasında da yine doğru olan kutucuğu işaretle ya da eşleştirme yap veya sürükle gibi etkinlik sunulabilir. Oyunlarla, videolarla bir değerlendirme olabilir ya da uygulama kısmıyla ilgiliyse abdest almayı ya da namazdır bunu öğrenciye model olarak öğretip, sonrasında uygulamayı kendisinin yapmasını isteyerek gözlemleyebiliriz. Bu şekilde konunun özelliğine göre ve öğrenciye de hitap eden, farklı öğrenme alanlarına değinen yöntemlerle değerlendirme yapılmalıdır.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden beşi (D4, D13, Ö6, Ö12 ve Ö14), DKAB dersinde ölçme değerlendirmenin anlık veya kısa süreli

değerlendirme şeklinde değil, *uzun sürelerde ve zamana yayılmış bir şekilde* yapılması gerektiğini düşünmektedir. D4, öğrencilerin çok kısa bir süre içerisinde kazandığı davranışı kaybedebilmekte, tekrarlanmadığı zaman unutmakta olduğuna dikkat çekerek, kısa bir süreç içerisinde yapılan değerlendirmelerin sağlıklı olmadığını vurgulamaktadır. D4'e göre, bu dersin değerlendirmesi ünite sonunda hadi bunu değerlendireyim ne kadar aldı ne kadar almadı şeklinde değil; bütün konuların tekrar edilmesi, ettirilmesi ile uzun süreli bir değerlendirme olması gerekmektedir. D13 ise, DKAB dersi için hem öğrencinin özelliğine uygun şekilde bireysel hem de zamana yayılan bir ölçme-değerlendirme olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Buna göre dönem sonunda ya da sene sonundaki gibi anlık bir performansa değil, sürece yayılmış bir değerlendirme daha makul olacaktır. Ö6'da kısa süreli ölçme-değerlendirmenin işlevsel olmadığını ifade etmektedir. Normal öğrencilerde sınavın 1 saatte yapıldığını ama özel eğitim öğrencileri için işlenen dersin özelliğine göre bir hafta, bir ay belki bir dönem bile olabilir özel eğitimde değerlendirme.

Ö12, DKAB dersi için ideal olan bir değerlendirmenin, öğrenciyle iletişimde ve ilişkide olan kişilerden detaylı bilgi alarak ve öğrenciyi gözlemleyerek uzun dönemli değerlendirme şeklinde yapılabileceğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla öğrencinin hayatında olan annesiyle, servisteki rehber ablasıyla, nöbetçi öğretmenleriyle, çocuğun yakın çevresindeki kişilerle görüşüp, kazandığını hayatına uygulayıp uygulamadığı hakkında bilgi alınarak ölçülmelidir. Ö14, özellikle belirli konularda ölçme-değerlendirmenin anlık olamayacağını, sürece yayılan bir şekilde olması gerektiğini belirtmektedir. Ö14'e göre tanım içeren, kavram içeren konular soru-cevap yöntemi ile ölçülebilir fakat diğer bütün konular etkinliklerle ölçülmelidir. Öğrencinin görgü kurallarını kazanıp kazanmadığını testle, yazılı sınav ya da bir kağıtla ölçülemez. Bu gibi konularda değerlendirme zamana yayılmalı, buna bir anlamda izleme diyebiliriz. Ortamı oluştuğunda, zamanı geldiğinde o davranışı sergileyip sergilemediğini gözlemleyerek, süreci izleyerek böyle bir değerlendirme yapılmalı, bazı konu ve davranışlar için.

Mülakat grubundaki öğretmenlerden dördü (Ö1, Ö5, Ö7 ve Ö10), DKAB dersi ile ilgili ideal bir ölçme değerlendirmenin *beceri ve kavram analizi formu aracılığıyla* olabileceğini belirtmektedir. Bu temada görüş bildiren öğretmenlerin

hepsinin özel eğitim öğretmeni olduğu göz önüne alındığında, branş öğretmenlerine göre; bu konuda daha spesifik bilgi sunduklarını belirlenmiştir. Ö1, hem branş öğretmeniyle sınıf öğretmenin iş birliği içinde olmasını hem de performans kayıt tablosu eşliğinde ölçme değerlendirme yapılması gerektiğini düşünmektedir. İşlenen konuyla ilgili, her ünite sonunda tekrarı da destekleyen, öğrencinin BEP’inde aldığımız kazanımlara yönelik beceri ve kavram analizi formu aracılığıyla yapılan değerlendirmenin ideale yakın olacağını belirtmektedir.

Ö5, beceri ve kavram öğretimi için ayrı ayrı form kullanıldığını belirterek, ölçme değerlendirmenin de bu farka göre olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu konuda ayrıntılı örnekler vererek ideal bir ölçme-değerlendirmenin nasıl olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Örneğin uyarlayacak olursak bu derse beceri analizini nasıl yapabiliriz? Öğrenci ağzında salyası akarken, “salyasının aktığını fark eder, peçeteyi alır, peçeteyi ağzına götürür, ağzını siler, yerinden kalkar, çöpe gider ve çöpün içine atar” şeklinde basamaklandırılması, sonra bunu yaparken nasıl yaptığını gözlemlememiz gerekmektedir. Kavram analizinde de örneğin öğrenci “Bismillahirrahmanirrahim” kavramını söylemeyi öğrenecek. “Bismillah” demeyi öğrendi önce. Sonra “Bismillahirrahmani” demeyi öğrendi, sonra “Bismillahirrahmanirrahim” demeyi öğrendi. Yani buna da kademeli olarak yaklaşılacak ve her bir adım kavram analizi formunda yer alacaktır.

Yine bir özel eğitim öğretmeni olan Ö7, genel olarak ölçme-değerlendirme yapabilmek için gereken hazırlıklarla ilgili olarak teknik bilgi vermektedir. Bireye eğitim verdikten sonra öğrencinin değerlendirilmeye hazır olduğunu düşünüyorsa öğretmen, ortam ve materyaller hazırlanır öncelikle. Materyalleri bir masanın veya sehpanın üzerine yerleştirilir, öğrencinin göremeyeceği küçük bir sehpa olabilir, sıranın daha altında olan bir masa şeklinde. Materyallerimizi veya kullanacağımız araç gereçler onun üzerine konur ve dört ölçüt olacak şekilde, dört ayrı materyal grubu hazırlanır. O grupların içerisinde öğrenciye soracağımız soruları tek yönerge vererek söylenir, “göster”, “söyle”, “oku” gibi örneğin. O şekilde tek yönerge vererek, öğrenciden bunu anlayıp uygulamasını beklenir. Eğer öğrenci ilk söylediğimiz anda yapıyorsa artı (+) konur foruma, söylediğimiz anda yapamıyorsa direk eksi (-) verilir, hiçbir şekilde yardımcı olunmaz, hiçbir şekilde ikinci bir şans verilmez değerlendirmede, öğrenciye sorulur ve artı (+) veya eksi (-) atıp geçilir.

Sunduğumuz dört grup değerlendirme materyallerinden üçüne doğru yanıt verdiyse, öğrencinin bu beceriyi kazandığı düşünülür ya da engel grubuna göre çok ağır bir öğrenci ise; 4'te 4 yapmasını beklenir ki öğrenci beceriyi öğrensin ve diğer bir sonraki beceriye geçebilelim. Ö7'e göre DKAB dersi için de ideal bir değerlendirme bu şekilde olmalıdır.

Bir amacın alt basamaklara ayrılarak, bununla ilgili bir form oluşturulması gerektiğini belirten Ö10, bu formda her alt amacın öğrencinin yardımla mı yapabildiği yoksa bağımsız şekilde mi yaptığının kaydının tutulması gerektiğini belirtmektedir. Öğrenci bağımsız mı yapabiliyor? Model olma ile mi yapabiliyor? Fiziksel yardımla mı yapabiliyor? İşaret ipucu ile mi yapabiliyor? O basamakların belirlenebileceği bir ölçek hazırlanarak yapılmalı değerlendirmeler. Bunlar hazır bir şablon halinde verilirse öğretmene daha kolay, daha işlevsel olacaktır, öğretmenin işini daha çok kolaylaştırmış olacaktır. Değerlendirmede öğrenciye ana yönerge verilir, alt amaçlar da basamaklandırılarak verilir, her basamak öğrencinin yapıp-yapamama durumuna göre çarpı veya tik konularak öğrencinin durumu belirlenmektedir. Ö10, bunun dışında bir yöntemin işlevsel olmayacağını belirtmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden dördü (Ö2, Ö3, Ö8 ve D8), DKAB dersi ile ilgili ideal bir ölçme-değerlendirmenin, *gözlem yöntemi kullanılarak* olabileceğini düşünmektedir. Ö2, öğrencilerin içinde bulundukları durum nedeniyle sınav yapmak mümkün olmadığı için, doğal öğrenme ortamında öğrencinin gözlemlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ö3 de öğrencilere sınav türü değerlendirme yapılamadığı için değerlendirme öğretmene özgüdür, öğretmenle çocuğun arasında oluşan frekansla, öğretmenin çocuğu tanınması ile ilgilidir. Bu anlamda öğretmen gözleminin ölçme-değerlendirme anlamında etkili olduğunu belirtmektedir. Ö8, amaçların kazanılıp kazanılmadığını öğrencileri gözlemleyerek ve bunları günlük hayatına uygulayıp uygulamadığı tespit edilerek yapılacağını vurgulamaktadır. Bu şekilde dersin amaçları gerçekleştirildi mi? Gerçekleştirilmedi mi? Diye ideal bir şekilde değerlendirilmiş olacaktır. D8 ise, gözlem yönteminin her öğrenciye hitap etmediğini fakat çoğunlukla kullanıldığını vurgulamaktadır. Sınav tarzı bir değerlendirme yapmak mümkün olmadığı için verdiği zaman öğrenci bunu

alabiliyor mu? Gözlemlediğini, uygulayabiliyor mu? Şeklinde öğrenciyi gözlemleyerek öğrenci düzeyinin belirlenebileceğini düşünmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden Ö11, DKAB dersinde *ideal bir ölçme-değerlendirmenin teknoloji desteğiyle gerçekleştirileceğini* düşünmektedir. Bu öğrenci grubunda sınav yapmanın mümkün olmadığını belirterek teknoloji içerikli animasyon ile ölçme-değerlendirme yapmanın daha işlevsel olacağını vurgulamaktadır. Örneğin dijital ortamda mini sınav gibi ama görsel ve uygulama üzerinden değerlendirme yapılabilir. Animasyonlar şeklinde, öğrenci mesela bir istediğimiz hedef/davranış var, ona yönelik uygulamayı açtınız, bir animasyon çıktı. Öğrenci iki tane farklı eylemde bulunuyor; bir tanesi doğru olan bizim öğretmek istediğimiz, bir tanesi de yanlış eylem. Öğrenciye bunu seçtirip doğru olanı seçtiğinde, evet bu şekilde davranmalı diyerek işaretledi, dokundu diyelim öğrenci, bu doğru diyerek arkadan bir alkışlama sesiyle doğru davranışı pekiştiren bir uygulamayla değerlendirme yapılabilir. Bu şekilde görsel ağırlıklı, multimedya üzerinden değerlendirmeyi dijital olarak yapmak daha kolay ve belki daha eğlenceli de olabilir.

Araştırmadan bu bölümünden elde edilen bulgular; özel eğitim uygulama okulu DKAB dersinde ideal bir ölçme-değerlendirmenin nasıl olması gerektiği ile ilgilidir. Elde edilen verilerde; öğrenci özelliklerine göre çeşitlendirilmiş ölçme aracı olmalı, öğrenme alanlarına (bilişsel-duyuşsal-psikomotor) uygun ölçme araçları olmalı, uzun sürelerde yapılan ölçme-değerlendirme olmalı, beceri ve kavram analizi formu kullanılarak yapılmalı, ölçme-değerlendirme gözlem yöntemi kullanılarak yapılmalı, teknolojik bir ölçme-değerlendirme olmalı gibi görüşler ileri sundukları belirlenmiştir.

Literatüre bakıldığında bu bulguları destekleyen çalışmalar vardır. Nitekim Korkmaz (2022)'ın çalışmasından elde edilen nitel bulgulara, öğrencilerin duyuşsal ve psikomotor gelişimlerinin takibi için gözlem tekniğinin de sıklıkla kullanıldığı ifade edilmiştir. Gözlem tekniğine sıklıkla yer verilmesinin nedeni öğretmenlerin DKAB dersini yalnızca sınav odaklı bir ders olarak görmemeleri ve öğrencilerde olumlu yönde davranış değişikliği meydana getirmek istemeleri olduğuna dikkat çekmektedir. Karabulut - Öz Nişli (2020)'nin yaptığı çalışmada yer alan öğretmenler, kitaplardaki ölçme ve değerlendirme bölümlerini yetersiz buldukları ve soruların



çoğuna “Hayır” cevabını verdikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenler ayrıca, öğretmen kılavuz kitabının bulunmadığını, test ve alıştırma kitaplarının olmadığını, ölçme-değerlendirme etkinliklerinin anlaşılır şekilde ifade edilmediğini, mevcut soruların içeriği ölçmede yetersiz olduğunu, konuyu pekiştirir nitelikte olmadığını, öğrenciye kendi kendine tekrar etme fırsatı sunmadığını ve konu sonlarındaki soruların konuyu anlamayı ölçmediğini belirtmişlerdir.

Çiçek (2019)’in örneklem grubunun %77’si eski programa göre yeni programın değerlendirme sorularının artırılması ve çeşitlendirilmesinin, hedeflenen amaçlara ulaşılmasını ölçmede yardımcı olduğunu düşünmektedir. Sonuçların oluşmasında ünite içlerine yerleştirilen, işlenen konunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacak çeşitli (Araştırılmalı, Bilgi Kutusu, Biliyor Musunuz? Bulalım, Değerlendirelim, Düşünelim, Konuşalım, Listeleyelim, Not Edelim, Eşleştirelim, Hatırlayalım, Okuyalım, Karşılaştıralım, Yazalım, Yorumlayalım, Örnek Verelim, Paylaşalım ve Tartışalım) etkinlikler ve ünite sonlarına eklenen değerlendirme sorularının (Açık Uçlu, Çoktan Seçmeli, Boşluk Doldurma, Doğru/Yanlış ve Bulmaca) etkili olduğu düşünülmektedir. Karbeyaz (2018), DKAB öğretmenlerinin verimli bir ölçme değerlendirme yapabilmeleri için şu önerileri sunmaktadır: Öğretmenlerin ve idarecilerin alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri ile ilgili uzaktan eğitim; seminer dönemlerinde konu ile ilgili hizmet içi eğitim almaları sağlanmalıdır. Bahsedilen bu tekniklerin sorunsuz kullanılabilmesi için okulların fiziki yapısı, araç-gereç eksiklikleri giderilmelidir. Mevzuatta bu tekniklerin kullanımı not sistemine dâhil edilmelidir. Mevzuatta bu tekniklerin (performans görevi, proje, gözlem, öz değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı vd.) kullanımının zorunlu hale getirilmesi gerekmektedir. Alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinin amacına uygun bir biçimde uygulanması için sınıfların mevcudu azaltılmalı, ders süresi arttırılmalıdır.

Üzümcü (2016)’ye göre, DKAB öğretmenleri, özel gereksinimli öğrencileri daha çok ayrı sınav kâğıdı hazırlayarak değerlendirmektedir. Bazı öğretmenler, normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı soruları sormakta, ama puanlarken özel gereksinimli öğrencilere pozitif ayrımcılık yapmaktadır. Çok az sayıda öğretmen ise bireysel olarak, etkinlikler vasıtasıyla veya derse katılıma göre değerlendirmektedir. Üzümcü (2016)’e göre ise, gerek öğrenci ilgi, istek ve yeteneklerin keşfi ve gelişimi

için gerekse derslerde hedeflenen amaçlara ulaşılma düzeyinin takibi için bütün öğrencilerin öğretim programları hedeflerine ulaşma düzeyleri; kontrol listesi, öğrenci ürün dosyası, dereceleme tipi gözlem formları, öz ve akran değerlendirme formları, rubrikler gibi çeşitli ölçme araçlarıyla sürekli olarak öğretmenler tarafından izlenmelidir. Ayrıca, yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde ele alınması gereken ölçme ve değerlendirme, sadece ürün değerlendirme anlayışından uzak, eğitim-öğretim sürecinin tamamını içeren, öğrenci-öğretmen-veli iş birliğini sağlayan sürekli ve çok yönlü bir şekilde yapılandırılmalıdır.

Karaağaç (2013)'a göre, geçmişte daha çok sonuç odaklı olan ölçme anlayışı günümüzde süreç odaklı olmaya doğru yön değiştirmiş bulunmaktadır. DKAB dersinde ölçme ve değerlendirme süreçlerinde bilişsel alan becerileri daha fazla ölçülmüş olup, günümüzde duyuşsal ve davranışsal alan becerileri de ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Bu durum hala bilişsel alanın üstünlüğünde olsa da gelen talepler ve yeni ölçme araçları ile giderek duyuşsal ve davranışsal alana doğru kayma yaşanmaktadır. Bundan sonraki süreçte nelerin ölçüleceği ve ölçme kriterleri netleştirilmeli, uygulama aşaması ayrıntılandırılarak değerlendirilmelidir. Bu durum teoride ifade edilen katılımcı bir ölçmenin gerçekleştirilmesi, sürecin, duyuşsal ve devinişsel alanın ölçmeye dâhil edilmesi ve alternatif ölçme araçlarının etkin kullanılmasını beraberinde getirecektir. Sürecin nasıl ölçülmesi ve değerlendirmesi gerektiği, duyuşsal ve devinişsel kazanımların nasıl ve neye göre ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulacağı, farklı ölçme araçlarının işe nasıl koşulacağı netleştirilmelidir.

Gündoğdu (2011)'ya göre, yükseköğrenimlerinden sonra öğretmenlerin değişen şartlar, yenilenen programlar vb. sebeplerle hizmet içi eğitime tabi tutulmaları eğitimsel bir zorunluluktur. Özellikle yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan yeni program ve bununla beraber gelen ölçme-değerlendirme anlayışındaki farklılıklar, bu konularda hizmet içi eğitimi kaçınılmaz kılmaktadır. Okullarda verilen hizmet içi eğitimin ölçme-değerlendirme yeterliklerinde fark oluşturup oluşturmadığı araştırmasının sorularından biri olmuştur. Araştırma ortaya koymuştur ki, hizmet içi eğitim almak, ölçme-değerlendirme tutum ve yaklaşımları dışındaki tüm boyutlarda bu eğitimi alanlar lehine anlamlı farklılaşmalara yol açmıştır. Yani hizmet içi eğitim alan öğretmenler, almayan öğretmenlere göre ölçme-

değerlendirmeyi planlama, uygulama ve yorumlama boyutlarında daha yüksek yeterliğe sahiptirler. Bu bulgu Maral (2009)'ın sınıf öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmayla örtüşmektedir. Hizmet içi eğitimin önemini ve gerekliliğini açıkça ortaya koyan bu verilere rağmen araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakını ölçme-değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim almadıklarını ifade etmiştir. Tercih edilen ölçme araçlarında ise hizmet içinde ölçme-değerlendirme eğitimi almak, geleneksel ölçme aracı tercihlerinde farklılığa yol açmazken, alternatif ölçme aracı tercihinde ölçme-değerlendirme alanında hizmet içi eğitim alan öğretmenler bu eğitimi almayanlara göre alternatif araçları daha çok tercih etmektedirler.

Gündoğdu (2011)'ya göre ölçme-değerlendirme yeterliklerinde hizmet içi eğitim önemli bir faktör olduğuna göre, öğretmenlerin eksik olan hizmet içi eğitimleri tamamlanmalı; mevcut hizmet içi eğitim uygulamalarının verimliliği gözden geçirilmeli ve hizmet içi eğitim etkinliklerinde uygulamaya mutlak ağırlık verilmelidir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik öğretmen memnuniyetleri ölçülmeli, yapılacak iyileştirmelerde öğretmen görüşlerine başvurulmalıdır. Genelde müfettişlerce verilen bu eğitimler, akademisyenler ya da akademisyenlerin verdiği eğitimden geçmiş formatör öğretmenler tarafından verilmelidir. Öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitim faaliyetlerinde; sınavın kapsamının belirtke tablosuyla hazırlanması, test planı hazırlama, ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması, alternatif ölçme araçları ve uygulamaları, kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim planları (BEP) hazırlanması ve bu öğrencilerin ölçme değerlendirmelerinin BEP'e uygun olarak yapılması, bilgi teknolojilerinden yararlanarak elde edilen ölçme sonuçlarının analizi, tablo ve grafik gibi görsel biçimlere dönüştürülmesi konularına yer verilmelidir.

Çakmak (2011), çalışmasında DKAB öğretmenlerinin sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme yapabilmeleri için şu öneriler sıralamaktadır: Öğretmenler programda yer alan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını ve tekniklerini mutlaka okumalı, programın felsefesi ve yaklaşımlarına aşina olmalıdır. Derslerde ölçme ve değerlendirme sürecini geleneksel anlayışın dışında sürdürmelidirler. Mutlaka alternatif ölçme tekniklerini kullanmalıdırlar. Performansa dayalı durum belirlemeye yönelik ölçme ve değerlendirme yaklaşımını benimsemelidirler. Ölçme ve değerlendirme ile öğretim sürecini bir bütün olarak ele almalıdırlar. Süreç

değerlendirme daha çok kullanılmalı, sadece bilişsel alan öğrenmeleri değil duyuşsal ve psikomotor alan kazanımlarını da ölçme yaklaşımı benimsenmelidir. Mutlaka dereceli puanlama anahtarları vb. yardımcı araçlar kullanarak puanlama yaparken objektifliği artırıcı önlemleri almalıdırlar. Ders içi etkinliklere katılım ve sözlü sınav notları verilirken, performans ve sürece dayalı alternatif ölçme teknikleri ile öğrenci değerlendirmelerine dayalı alternatif araçlar kullanılmaya dikkat edilmelidir.

Ulu (2011)'nin çalışmasında, öğretmenler her ne kadar alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini tanıdıklarını belirtmiş olsalar da yine de ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları görüşündedirler. Bu kurslarda özellikle; portfolyo oluşturulması ve verimli ölçme işinin nasıl yapılacağının vurgulanmasının kendilerine yardımcı olacağı görüşündedirler. Ayrıca öğretmenler, kendilerine rehberlik niteliği taşıyacak, içerisinde ölçme ve değerlendirme tekniklerinin anlatıldığı ve örnek uygulamaların yer aldığı bir kılavuz kitaba ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Asri (2011)'ye göre DKAB ders kitaplarında ölçme değerlendirme çalışmaları, ünite baş ve sonları yanında konu içinde süreç değerlendirme mantığına ve bilginin yapılandırılmasına uygun şekilde düzenlenmelidir. Zengin (2010)'nin çalışmasındaki öğretmenler yeni programda yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini önemli bulmaktadırlar. Alternatif ölçme değerlendirmenin öne çıkardığı süreç değerlendirmesi olarak proje ve performans ödevleri, ürün dosyası değerlendirme bunlardan bazılarıdır.

Rençber (2010)'e göre, DKAB dersi öğretmenlerine, planlama, ölçme ve değerlendirme, sınıf ortamındaki etkinlikler hakkında seminerler verilmelidir. Böylece öğretmenlerin bu konulardaki eksikliklerinin giderilmesi sağlanabilir. Ayrıca gelişim psikolojisi konusuna yeterince eğitilerek hangi yaştaki öğrenciye hangi yöntemlerle eğitimin verileceği ve değerlendirileceği öğretilmelidir. Üniversitelerin, DKAB dersine öğretmen yetiştiren fakültelerinin programlarına, ölçme değerlendirme becerilerini kazandıracak uygulamalara, derslerde daha fazla yer verilmelidir. Akto (2010)'ya göre öğretmenler geliştirilen yeni programlar, teknikler ve yöntemler hakkında haberdar edilmeli, özellikle ilköğretim ve ortaöğretim ile ilgili yeni geliştirilen programlar ve yaklaşımlar konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitimler ve seminerler verilmelidir. Yeni programda değerlendirme işleminin verimli bir şekilde yapılabilmesi için daha fazla soru ve

örneğe yer verilmelidir. Güngör (2009)'e göre; geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinde (çoktan seçmeli testler, doğru yanlış soruları, eşleştirme soruları, tamamlama (boşluk doldurma) soruları, kısa cevaplı yazılı yoklamalar, uzun cevaplı yazılı yoklamalar ile soru cevap) sadece ürünün değerlendirildiği; alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleriyle (performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, kavram haritaları, gözlemler, dereceleme ölçekleri (rubric), görüşme (mülakat), anekdotlar, tartışma, sergileme, sözlü sunum, öz değerlendirme, tutum ölçekleri) ürün yanında öğrenme süreçleri de dikkate alındığına, alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Dirimeşe (2005)'ye göre ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak, öncelikle dersin amaçlarına yönelik ölçme ve değerlendirme yapılmalıdır. Ölçme sorularında uzun cevaplı sorular yerine kısa cevaplı ama müfredatı kapsayacak sayıda sorular sorulmalıdır. Dini ve ahlaki konuların duyuşsal yönleri ile ilgili kompozisyon yazdırılması, örnek bir olay üzerinde sözlü ve yazılı değerlendirmeler gibi yöntemlerle öğrencilerin kazanımları ölçülmelidir. Müfredatta her ünite için örnek ölçme sorularına yer verilmeli, böylece öğretmenlere, öğrencilere ve ders kitabı hazırlayanlara örnek oluşturulmalıdır. Çınar (2005)'in örneklem grubuna göre öğrenci davranışlarında istedik yönde değişme olup olmadığını ölçmede kullanılması önerilen temel ölçüt, bilişsel öğrenme yanında, davranışsal öğrenmeyi de ölçebilmektir. Yine örneklem grubunun %90'ı amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını ölçmede kullanılması gereken temel ölçütün, bilgilerin yanı sıra okul içi ve dışı davranışların değerlendirilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Güngör (2001)'ün çalışmasında, DKAB öğretmenin başarılı bir ölçme ve değerlendirme yapabilmesi için şunların yapılması gerektiğini belirtmektedir: DKAB öğretmeni yetiştiren ilahiyat fakültelerinde, ölçme ve değerlendirme konusu daha somut hale getirilerek DKAB dersinde ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına dair bilgiler verilmelidir. Konu, istatistiki bilgiler düzeyinde kalmamalıdır. Ölçme ve değerlendirme, söz konusu branşın öğretim bilgisi sürecine şu şekilde entegre edilmelidir: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi'nde Ölçme ve Değerlendirme gibi. DKAB öğretmenleri program geliştirme, öğretim araçlarının kullanılması ve öğretim gereçlerinin üretilmesi, öğretim metotları, ölçme ve değerlendirme konularında hizmet içi eğitime alınmalıdır.

Hizmet içi eğitim seminerlerinde ilahiyat fakültelerinin din eğitimi alanı öğretim elemanlarıyla birlikte eğitim fakültelerinin öğretim elemanlarından da yararlanılmalıdır. DKAB ders kitaplarında, her ünitenin başında o üniteyle ilgili oluşturulmak istenen öğrenci davranışları ve ünitenin sonunda da gerçekleşmesi düşünülen öğrenci davranışlarının ortaya çıkma durumunu ölçebilecek ve sınav tekniğine uygun, çok miktarda değerlendirme soruları bulunmalıdır. Çelik (1999)’e göre DKAB dersinde amaçlara tam ulaşmada “biçimlendirme-yetiştirme” değerlendirme çeşitlerinden yararlanılmalıdır. Her ünite sonunda, o üniteye ilişkin tüm bilgileri yoklayan ünite sınavları yapılmalıdır. Böylece eksiklikler ve yanlışlar öğrencilere gösterilerek zamanında giderilmelidir. DKAB dersinin değerlendirilmesinde daha çok bilgi düzeyi ölçülmektedir. Bu sebeple hem bilgiyi hem de davranışları ölçen değerlendirme çeşitlerine yer verilmelidir.

### 3.4.2. DKAB Dersi Hedef/Amaçların Gerçekleştirilebilme Durumuyla İlgili Nicel Görüşler

**Tablo 14.** DKAB Dersi Hedef/Amaçların Gerçekleştirilebilme Durumu Nedir? (Öğrenci, Okul Fiziki Ortamı, DKAB Programı vs. Gibi Tüm Koşulları Göz Önünde Bulundurarak) İfadesinin Yanıtlanma Oranları

|                                            | f   | %     |
|--------------------------------------------|-----|-------|
| %100’lük bir bölümü gerçekleştirilebiliyor | 0   | 0     |
| %75’lik bir bölümü gerçekleştirilebiliyor  | 36  | 13,1  |
| %50’lik bir bölümü gerçekleştirilebiliyor  | 58  | 21,1  |
| %25’lik bir bölümü gerçekleştirilebiliyor  | 142 | 51,6  |
| %0’lık bir bölümü gerçekleştirilebiliyor   | 39  | 14,2  |
| Toplam                                     | 275 | 100,0 |

Öğretmenlerin başlıktaki ifadeye katılma durumları Tablo 14’teki verilere göre incelendiğinde 142 kişi ve %51,6’lık oranla DKAB dersinin sadece %25’lik bölümünün kazandırıldığı düşünülmektedir.

#### 3.4.2.1. DKAB Dersi Hedef/Amaçların %25’lik Bir Bölümü Gerçekleştirilebiliyor Cevabına Ait Nitel Görüşler

Araştırmanın nitel bölümünde Tablo 14’te yer alan sonucun öğretmenler tarafından görüşme formu aracılığıyla değerlendirilmesi istenmiş ve bu

değerlendirme sonucunda 26 öğretmen görüş bildirmiştir. “DKAB Dersi Hedef/Amaçların Gerçekleştirilebilme Durumu Nedir?” sorusuna en çok yanıtı alan %25’lik bir bölümü gerçekleştirilebiliyor cevabına ait görüşler: *Öğrenci Özelliklerinden Dolayı, DKAB Dersinin Soyut Özellikte Olmasından, Pandemi Koşulları Nedeniyle, Okul İçindeki Yanlış ve Eksik Uygulamalardan, DKAB Branş Öğretmeninin Özel Eğitim Konusundaki Yetersizliği, DKAB Branş Öğretmeni ve Branş Dersliği Eksikliğinden Kaynaklı, Öğretmen-Aile İletişiminin Yetersizliğinden, Özel Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Uygulanmayışından, Ders Saati Sayısının Yetersiz Olmasından Dolayı* şeklinde temalar altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda irdelenmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden altısı (D1, D2, D4, D5, Ö5 ve Ö10), *öğrenci özelliklerinden dolayı* %25 oranının en fazla cevaplanmış olduğunu düşünmektedir. Orta-ağır zihin engelinin yanında otizm ve Down sendromlu öğrencilerle çalışıyor olmak, hedef-amaçların ancak %25’lik bir bölümünün gerçekleştirilmesinde ana etkidir. D1, Tablo 14’te yer alan sonuç için, bütün kazanım listesi ve üç-dört farklı engel türünde olan öğrenci göz önüne alındığında %25’lik bir bölümü gerçekleştirilebiliyor olmasını daha gerçekçi bulmaktadır. D2’ye göre, her öğrenciye %100 bütün hedef/amaçları öğretebileceğimiz bir okul, bir sınıf maalesef bulunmamaktadır. Öğrencilerin çeşitliliği ve seviye farklılıkları, kendi özel durumları göz önüne alındığında hedef/amaçların %25’lik bir bölümünün gerçekleştirebildiğini düşünmektedir. D4’e göre de sadece DKAB dersinde değil diğer derslerde de öğrencilerin engel durumlarından dolayı hiçbir derste %100 başarı elde edilememektedir. Buna göre Tablo 14’teki sonuçlar, sadece DKAB ders için değil, diğer dersler için de geçerlidir. Bu sonucun elde edilmesinde ise tamamen öğrencilerin engelleriyle, ihtiyaçları ile ilgili bir durumdur.

D5, hedef amaçların kazanılma oranlarının ölçme-değerlendirmeye bağlı olduğunu düşünerek, ölçme-değerlendirmenin ne zaman yapıldığına vurgu yapmaktadır. Kendisinin %25’lik kısmının gerçekleştirebildiği tarafta olduğunu, dersten hemen sonra yapılan ölçme-değerlendirme ile iki hafta sonra yapılan değerlendirme bu anlamda farklı olacağını vurgulamaktadır. Öğretimi yapılan becerinin bir ya da iki hafta sonra öğrenci bunu tekrar yapacak mı ve öğrenme kalıcı

oldu mu? Yüzdelik oran hakkında karar verilirken bunun göz önüne alınması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Hedef-amaçların kazanımında öğrenci faktörü dışında olan özelliklerin iyileştirilebildiğine vurgu yapan Ö5, Tablo 14'teki yüzdeliklerde öğrenci durumunun en önemli faktör olduğunu, öğrencinin ağır otizm ve mental retardasyondan dolayı bu sonucun elde edildiğini vurgulamaktadır. Ö5'e göre, öğretmen istediği kadar materyal hazırlasın, etkinliğini yapsın, öğrencinin öğrendiğine ikna olsun, beceri ve kavram analizi formunu artıya veya sözel ipucuna veya bağımsıza çevirin; maalesef öğrenci epilepsi nöbeti geçirmekte ve 15 gün okula gelememektedir. Geldiğinde ise, bildiklerini de unutarak sıfıra düşmekte ve her şeye baştan başlamanıza neden olmaktadır. Ö10, normal gelişim gösteren öğrenciler bile hedef/amaçların %100'ünü gerçekleştiremiyorken orta-ağır düzey zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireyin %25'lik bölümü gerçekleştirmesi gayet normaldir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden beşi (D14, Ö2, Ö4, Ö9 ve Ö14), *DKAB dersinin soyut özellikte olmasından dolayı %25 oranının Tablo 14'teki en fazla cevaplanmış oran olduğunu belirtmektedir.* Ayrıca derse yönelik araç-araç ve materyal eksikliği dersin somutlaştırılamamasına ve kazanımlarının gerçekleşme yüzdesinin düşmesine neden olmaktadır. D14, konuların somutluk-soyutluk oranı yanında öğrenci durumlarının da en çok yanıt alan oran hakkında etkili olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerden bir kısmının hedef/amaçların %50'sini öğrenebileceğini, somutlaştırılacak alanın sınırlı olmasından dolayı %25'lik bir bölümü gerçekleştirilebilmektedir. Ö2, DKAB program içeriğini %75 din, %25 kültür ve değerler eğitimi bağlamında değerlendirerek kültür konusu dışındakilerin soyut özellikte olduğunu vurgulamaktadır. Dini boyutlu içerikler öğrenciye hitap etmediği için, zaten %75'i ortadan kalkmış olmaktadır öğrenciye kazandırılması gereken hedeflerden. Ö4, öğrencilerin her biri için BEP yapılarak, amaç alınarak çalışılsa bile bazı konuların soyut kaldığını belirtmektedir. Son yapılan program daha efektif, daha kullanışlı olsa da programda İman, İbadet, Hz. Muhammed, Allah ve Kur'an-ı Kerim tanımlarının soyut kaldığını, değerler eğitimi ve ahlak konularında öğrenci için yeterli olduğunu vurgulamaktadır. Ö2 gibi Ö9'da DKAB konularının %25'inin somut; %75'nin soyut olduğunu belirterek, ortaya çıkan sonucu buna göre olduğunu bildirmektedir. Yani hedef/amaçların %75'lik kısmının öğrencinin



anlamlandıramayıp, kavram kargaşası yaşadığı, birçok yerde tepki bile vermediği amaç ve davranışlar olduğuna dikkat çekmektedir. Öğrencilerle çalışılabilen konuların %25’lik bir bölümü oluşturduğunu düşünen Ö14’e göre, ortaya çıkan sonucun iyileştirebilmesi için somut hedef/amaçların oranını arttırarak soyut olanların azaltılması gerektiğine işaret etmektedir.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden D9, “DKAB Dersi Hedef/Amaçların Gerçekleştirilebilme Durumu Nedir?” Sorusuna en çok yanıt alan seçenek için *pandemi koşullarını* gerekçe göstermektedir. D9’a göre en çok yanıt alan %25’lik dilim, %50’ye yakın olabilirdi ama burada ister istemez pandemi sürecinde uzaktan eğitimin etkili olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin devam eden/süreğen rahatsızlıklarının yanında salgın hastalığın eklenmesiyle örgün eğitime bir/bir buçuk yıl kadar ara verilmiştir. Bu pandemi sürecinde öğrencinin okula, ortama, öğretmenine, derse adaptasyonunda bir dizi sorun yaşanarak, öğrencinin gerilemelerine neden olmuştur. Bu süreçte aile ve öğretmen yetersiz kalmış; öğretmen ise yeni kazanım çalışmayarak öğrencilerin bildiklerini unutmasınlar diye mücadele vermiştir.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden üçü (D6, D13 ve Ö7), *okul içindeki yanlış ve eksik uygulamalardan dolayı* %25 oranının en fazla cevaplanmış olduğunu düşünmektedir. Bu gruptaki katılımcılara göre okul ortamında bazı yanlış ve eksik uygulamalardan/uyarlamalardan kaynaklı durumlar nedeniyle hedef/amaçların çok fazla bir kısmı öğrenilememektedir. D6, en yüksek oranın %25 olarak çıkmasında, okulun fiziki ortamının eksikliği, materyallerin öğrencilerin BEP planlarına uygun olmayışı, öğretmenlerin BEP planlarını göz ardı ederek materyal hazırlaması, rehberlik öğretmeni, sınıf öğretmeni ve branş öğretmenin ortak çalışmayışının başarıyı hepsi birlikte düşürdüğüne dikkat çekmektedir. Bu bağlamda D6’ya göre, derse giren bütün öğretmenler öğrenciyi geliştirmek için ortak çalışmalı, herkes nasıl bir şey daha katabilirim diye ortak akıl bulmalıdırlar. D13, Tablo 14’teki en fazla oran alan %25’lik bölüm için; okul içi uygulamalar/uyarlamalar için öğretmenin elinde imkânı olmamasına, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasına, öğretimi sadece bilişsel bir yolla işlemesi ve branş öğretmeni yokluğunu gerekçe olarak sunmaktadır. Ö7, bölümün başlığına gerekçe olarak öğrenci durumlarının

yanında DKAB programını ve donanımsal özelliklerin yetersizliğine, dersin uygulamaya yönelik ortam eksiliğine dikkat çekmektedir.

Mülakat grubundaki öğretmenlerden üçü (D3, Ö6 ve Ö8), DKAB dersiyle ilgili hedef amaçların yalnızca %25'lik bir bölümün gerçekleştirilebilmesini, *DKAB branş öğretmeninin özel eğitim konusundaki yetersizliğinden* kaynaklandığını düşünmektedir. D3, DKAB öğretmenin özel eğitim konusunda eğitim almasıyla hedef-amaçların %25'ten fazla bir oranının kazandırılabilceğine dikkat çekmektedir. D3'e göre dünyanın en iyi DKAB programını da yapsanız, yani bunlar bir makinanın çarkları gibidir. Çarklarından bir tanesinde bir sıkıntı olduğu zaman diğerlerini de mutlaka etkileyecektir. Çünkü öğretmen yeterlilikleri çok eksiktir bu konuda, özel eğitim uygulamalarını gerçekleştirebilecek branş öğretmeni yeterlikleri çok azdır. Dolayısıyla branş öğretmenlerinin eğitimden geçmesiyle %25 oranının daha da artacağını düşünmektedir. Ö6, hedef amaçların %50'sinin gerçekleştirilebileceğini düşünürken, Tablo 14'te en çok yanıtı alan %25 oranı için, özel eğitime yönelik yöntem ve tekniklerin kullanılmamasını gerekçe olarak sunmaktadır. Ö6'ya göre, branş öğretmenleri ve DKAB öğretmenin özel eğitim ve öğrenciler hakkına bilgi sahibi olmadan okula geldiklerinden, hedeflerin dörtte birinin kazanılması normaldir. Çünkü diğer derslerde özellikle görsellerle, dijital içerikle desteklediğinizde, öğrenciler anlatılan şeyleri hatırlamaktadır ve günlük yaşamına bunları dahil eden, yani gördüğü animasyonları gerçekleştiren, onları taklit edebilmektedirler. Bu şekilde diğer derslerde hedef/amaçların %50'lik kısmı ortalama olarak gerçekleştirilebilmektedir ve bunda branş öğretmenlerinin özel eğitim konusundaki eksiklikleri önemli rol oynamaktadır. Ö8, genele vurulduğunda gerçekten hedef/amaçların %25'lik kısmı mı gerçekleşiyor bunun sorgulanması gerektiğine dikkat çekmektedir. 10 yıllık meslek hayatının altı yılı eğitim uygulama okulunda geçtiğini, kendine gelen öğrenci profili doğrultusunda hedef/amaçların %50'sinin gerçekleştirildiğini düşünmektedir. Hedef-amaçların kazandırılmasında öğretmen faktörünün en önemli yapı taşı olduğunu; DKAB öğretmenin varlığı, istekliliği ve özel eğitim konusundaki bilgisi bu oranının arttırılmasında çok önemlidir. Çünkü özel eğitimde teknik bilgi ve enerji olması gerekmektedir, ne kadar bilgili olursanız öğrencide öğrenme o oranda artmaktadır. Bu sebeple branş öğretmenlerinin bu konuda eğitim alıp almamasının etkisi çok fazladır.

Görüşme yapılan öğretmenlerden Ö12, *DKAB branş öğretmeni ve branş dersliğinin olmamasından dolayı* %25 oranının Tablo 14'teki en fazla cevaplanmış oran olduğunu belirtmektedir. Birçok okulun fiziki imkânlarından dolayı müstakil DKAB dersliği bulmak olanaksızdır. DKAB öğretmenin kendisi olmayınca dersliği talep edecek bir durumun oluşmadığına ayrıca dikkat çekmektedir. Dolayısıyla DKAB branş öğretmenin ve müstakil bir dersliğin olmamasıyla, DKAB dersinde hedef-amaçların ancak %25'lik bölümünü ancak kazanılmaktadır. Ö12'ye göre branş bazında atölye ve dersin kendi öğretmeni olduğunda, bu oranların daha da yükselebileceğine inanmaktadır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden Ö1, DKAB dersi ile ilgili hedef-amaçların sadece %25'lik bir bölümünün gerçekleştirilebilmesini, *öğretmen-aile iletişiminin/ilişkisinin yeterince gelişmemesine* dayandırmaktadır. Okulda öğrenilen bilgi ve becerilerin evde uygulanmasıyla kalıcılığının sağlanmasında en önemli faktör olduğuna dikkat çekmektedir. Bu konuda aile ile iletişim halinde olup, bugün biz aile içi sorumlulukları çalıştık, çocuğunuza da evde sorumluluk verin, bırakın odasını kendi toplansın, kendi giyinsin gibi aileyi de bu konuda bilgilendirip evde de bu tür davranışların pekiştirilmesini sağlarsanız, tabii ki daha çok etkili olmaktadır. Fakat aile ile iletişim halinde olmayıp sadece sınıfta bunu konuşursanız, öğrencinin öğrenmesi kısa süreli olmakta ve kalıcılık sağlanamamaktadır.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden Ö13, Tablo 14'teki verilerden en çok oranı alan hedef-amaçların %25'lik bölümü gerçekleştiriliyor yanıtı için, *haftalık ders saatinin eksik olmasını* gerekçe olarak göstermektedir. Öğretmenin sınıfa girmesi, yoklama alması, materyali hazırlaması, öğrencileri güdülemesi ve motive etmesi adımlarının ders süresinin yarıdan fazlası mal olmakta, ders işlemeye zaman kalmamaktadır. Buna ek olarak haftalık 40 dakikalık derste materyaller etkili ve verimli bir şekilde kullanılamamaktadır. Bu gibi sebeplerden dolayı hedef/amaçların %25'lik bir bölümü anca gerçekleştirilebilmektedir.

Araştırmanın bu bölümündeki bulguları DKAB dersi hedef/amaçların gerçekleştirilebilme durumu ile ilgilidir. Katılımcılara %0'dan %100'e beş seçenekli bir cevap hakkı sunulmuştur. DKAB dersi hedef/amaçların gerçekleştirilebilme durumu ile ilgili en yüksek oranda 142 katılımcı (%53) ile %25'lik bir bölümü

gerçekleştirilebiliyor cevabı olmuştur. Bunun için ise şu gerekçeler ileri sunulmuştur: Öğrenci özelliklerinden (orta-ağır zihin engeli, otizm, Down sendromu) dolayı, DKAB dersinin soyut özellikte olmasından, okul içindeki yanlış ve eksik uygulamalardan, pandemi koşulları nedeniyle, DKAB branş öğretmenin özel eğitim konusundaki yetersizliği, DKAB branş öğretmeni ve branş dersliği eksikliğinden, öğretmen-aile iletişiminin eksikliğinden, haftalık ders saati sayısının yetersiz olması şeklindedir. Literatürde yer alan bazı çalışmalar bu bulguları desteklemektedir.

Nitekim Çiçek (2019)'ın çalışmasında, İDKAB dersinin amaçlarının gerçekleşmeme nedenleri oransal olarak sırasıyla; eğitim araç-gereç eksikliği, aile, çevre ve okulun derse karşı tutumu, amaçların davranışa dönük olmaması, programın amaçlarının iyi belirlenmemesi, özel öğretim yöntemlerinin uygulanmaması, ders saatinin yetersizliği, içeriğin amaçlara ulaşmaya yeterince dönük olmaması ve programın amaçlarının iyi belirlenmemiş olması olarak belirtilmiştir.

Dilsiz (2017)'e göre görme engelliler ilköğretim okullarındaki müzik eğitim programları ve müzik dersleri yeterince hedefine ulaşamamaktadır. Müzik dersinin hedefe ulaşamamasının önemli nedenleri arasında; ders içinde yapılmak istenen etkinlikler için ders saatlerinin yetersiz olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bu okullarda göreve başladıklarında hizmet içi eğitim almadıklarından öğrencilerle iletişim kurma ve derslerde konu öğretiminde sıkıntı yaşadıkları saptanmıştır. Başkonak (2019)'ın araştırmasında Kur'an kursları, camiler ve sivil toplum kuruluşlarında yapılan din eğitimi ve hizmetlerini öğrencilerin kendi istekleri ile aldıkları ve bu eğitimden memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca işitme engelliler ilkokulu, ortaokulu, özel eğitim meslek liseleri ile kaynaştırma sınıflarına devam ederken aldıkları DKAB dersinden yeterince istifade edemedikleri, bunun sebebinin ise eğitim politikaları ve eğitimcilerin yetersizliğinden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Gün (2015)'ün çalışmasındaki bulgulara göre; programın amaçlar açısından yetersizliğinden ziyade uygulamada öğretmenlerin bazı problemler ve eksikliklerle karşı karşıya olduğunu göstermektedir. Araştırma bulgularına göre, ders saati yetersizliği, okulların fiziki ve teknik yetersizlikleri, sınıfların kalabalıklığı, çevreden ve aileden edinilen olumsuz bilgi ve davranışlar gibi unsurlar amaçların tam olarak

gerçekleştirilmesine engel teşkil etmektedir. Öğretmenler, etkinlikleri uygulama noktasında istekli olmakla birlikte mevcut koşullarda çeşitli nedenlerle bazı etkinliklerin uygulanamadığını da ifade etmiştir. Bunun için etkinliklerin çok zaman gerektirmesi, sınıfların kalabalık olması, okul ve sınıfların fiziki ve teknik imkanlarının yetersizliği en önemli sorunlar olarak görülmektedir.

Durgun (2015)'un araştırmasına katılan öğretmenler, görsel sanatlar ders kazanımlarını, zihin engelli öğrencilerin eğitim açısından kabul edilebilir bir oranı temsil eden “tüm öğrenciler ve öğrencilerin çoğunluğu” düzeyinde, 128 kazanımın hiçbirini edinemediklerini düşünmektedir. Elde edilen veriler incelendiğinde, mevcut görsel sanatlar ders kazanımlarının zihin engelli öğrencilere uygun olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Görsel sanatlar ders kazanımlarının zihin engelli öğrencilerin kazanma oranlarına yönelik öğretmen görüşleri görsel sanatlar ya da özel eğitim sınıfı öğretmeni branşında olmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Karaağaç (2013)'a göre gerçekleşmeyen kazanımların gerçekleşmesinin önünde, ders saatinin yetersizliği, sınıfların kalabalıklığı, öğrenme ortamlarının fiziksel yetersizlikleri engel olarak durmaktadır. Çınar (2012), muhtevanın amaçlara ulaşmaya yeterince dönük olmaması, amaçların davranışa dönük olmaması, amaçların iyi belirlenmemiş olması, dersin çevreyle ve diğer derslerle bütünleşmemiş olması, okul-aile ve çevrenin derse karşı olan tutumu DKAB dersinin amaçlarının istenilen düzeyde gerçekleşmemesinde etkili olduğu belirlemiştir.

Çınar (2005)'in çalışmasında elde edilen veriler ve öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmeler neticesinde “Programın uygulayıcısı olan DKAB öğretmenleri Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programının fonksiyonel ve uygulanabilirliği üzerinde genelde olumsuz düşünmektedirler. Dolayısıyla DKAB öğretim programının başarılı olabileceğine güvenmemektedir.” temel hipotezinin doğrulandığını söylemektedir. Çünkü elde edilen veriler DKAB öğretmenlerinin programa güvensizlik duyduklarını ve eğitim-öğretim sürecinde programın uygulanmasında bu önyargıları neticesinde hareket ettiklerini ortaya koymuştur. Çelik (1999) çalışmasında, öğretmenlerin %65'i, öğrencilerin %36'sına göre DKAB dersinin amaçları kısmen gerçekleşmektedir. Buna göre DKAB dersinin amaçlarına istenilen düzeyde ulaşamamaktadır. DKAB dersinin amaçlarının tamamen veya büyük ölçüde gerçekleşmeme nedenlerinin neler olabileceği hususundaki soruya

öğretmen ve öğrencilerin verdikleri cevaplar şu şekildedir: Ders saatinin yetersizliği, muhtevanın amaçlara ulaşmaya yeterince dönük olmaması, dersin çevreyle ve diğer derslerle bütünleşmemesi, eğitim araç-gereçlerinin yetersizliği ve özel öğretim yöntemlerinin uygulanamayışı gibi nedenlerdir.

Acuner (1996)'in çalışmasındaki DKAB dersi amaçlarının genel olarak gerçekleşme derecesi ile ilgili bulguları incelendiğinde, dersin amaçlarından inanç, ibadet ve ahlak esasları ile Hz. Muhammet'in tanınmasına ilişkin amaçların gerçekleşmediği, bunun dışındaki amaçların ise kısmen gerçekleştiği görülmektedir. Amaçların gerçekleşmeme sebepleri incelenirken öğretmenler, gerek mevcut müfredatın amaçları gerçekleştirme durumu ile ilgili soruda (%59); gerekse dersin amaçlarına ulaşmayı engelleyen sebepler arasında (%38) büyük bir oranda içeriğin yetersizliği vurgulanmıştır. Ders saatinin yetersizliği (%34), amaçların gerçekleşmeme nedenleri arasında ikinci sırada yer almakta, bunu %14 ile dersin çevre ve diğer derslerle bütünleşmemesi takip etmektedir. Aydın (1992)'a göre DKAB öğretmenin de kendini tamamen mesleğine vermesini engelleyen sebepler; ders saatinin azlığı, buna bağlı olarak çok sayıda öğrenciden sorumlu durumda bulunmaları, pek çok araç-gereci temin edememeleri, müfredat programının ve kitapların yetersizliği, kendilerine görev esnasında yardımcı olup yol gösterecek, somut önerilerde bulunacak eserlerin hazırlanmamış olması bu konuda göze çarpan başlıca sorunlardır.

#### **3.4.2.2. DKAB Dersinde %25'ten Fazla Kazanım Sağlanması İçin**

##### **Yapılması Gerekenler**

Araştırmanın bu bölümünde “DKAB Dersi Hedef/Amaçların %25'ten Fazla Gerçekleştirilebilmesi İçin Neler Yapılması Gerektiği? Öğretmenlere sorulmuştur. 26 öğretmenden elde edilen veriler: *DKAB Ders İçeriği Yeniden Düzenlenmeli, DKAB Öğretmenlerinin Özel Eğitim Konusundaki Yeterlikleri Arttırılmalı, Ders İle İlgili Donanımsal Özellikler Arttırılmalı, DKAB Branş Öğretmeni Temin Edilmeli, Uygulamalı Etkinliklere Ağırlık Verilmeli, Öğrenci Faktörü Dışındaki Eksikler Giderilmeli, Öğretmen-Aile İşbirliği Arttırılmalı, DKAB-Özel Eğitim-Rehber Öğretmeni İşbirliği Sağlanmalı, Ders Saati Sayısı Arttırılmalı* şeklinde temalar

altında sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda irdelenmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden sekiz tanesi (D1, D5, D7, D10, D11, Ö2, Ö9 ve Ö10), DKAB dersi hedef/amaçların gerçekleştirilebilme durumunun %25'ten fazla bir oranda olabilmesi için, *DKAB içeriğinin yeniden düzenlenmesi gerektiğini* düşünmektedir. Bu anlamda soyut konuların elenerek olabildiğince somut konulara yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. D1, hedef-amaçların altında yer alan alt amaçların azaltılarak programda sadeleştirilme yapılması gerektiğine dikkat çekmektedir. D1'e göre, başarıyı oransal olarak arttırmak için, içerikte bir değişikliğe gidilerek alt amaçlar azaltılmalıdır. Alt amacı azalttığınızda, aldığınız kazanım sayısını artacaktır. Çünkü alt amacı çok olan bir kazanım aldığınızda o zaten bir döneme yetmektedir. Örneğin bir ünitenin dokuz tane alt amacı varsa, dönemde zaten çok da başka bir kazanıma yer bırakmayacak kadar alt amaç olmaktadır. Orta-ağır öğrenciler için alt amaçlar sadeleştirilerek, konu biraz daha hafifletilebilir. Bu anlamda müfredatın %30'luk, %40'lık bölümü daha kavratılabilir olacaktır.

D5, hedef-amaçların toplam sayısı üzerinden örnek vererek programın sadeleştirilmesi gerektiğine farklı bir açıdan yaklaşarak, hedef ve içeriklerin daha minimize edilmesini önermektedir. Örneğin bir yıl boyunca 10 hedef aldığınız zaman, öğrenci bunun sadece üç tanesini öğrenebilecek kapasitededir. O zaman hedef/amaçların %30'unu gerçekleştirmiş olacaktır. Fakat hedef ve kazanım sadece beş tane olsaydı, o zaman bunun %60'ını gerçekleştirmiş olacaktık, yani hedef ve kazanım sayısı arttıkça başarı oranı açıkçası düşmektedir. Bu anlamda öğrenci profiline göre hedef ve kazanım verilirse, başarı oranı da yükselecektir. D7 ise, hedef ifadelerinin öğrenci davranışlarına yönelik olması gerektiğini düşünerek bu anlamda bir düzenleme yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Hedef/amaçlarda öğrencilerin günlük hayatına hizmet edecek davranışsal beceriler arttırılmalıdır. Ayrıca hedef ifadeleri değiştirilmeli, ifadelerde -söyler, -ifade eder ve -karşılık verir yerine; -yapar, -gerçekleştirir, -yerine getirir, -farkına varır gibi ifadelerin olması gerekmektedir. Çünkü ifade edici dil becerisi olmayan bir öğrenciye bu ifadeler işlevsel olmamaktadır. Somut konulara ağırlık verilmesinin hedef-amaçların kazandırılmasında etkili olduğunu ifade eden D10'a göre, %25'lik bölümün

arttırılabilmesi için hedef/amaçların özel eğitim öğrencilerine yönelik biraz daha somut şekilde olması gerektiğine dikkat çekmektedir.

D11, DKAB dersinin din, kültür ve ahlak olmak üzere üç bölümden oluştuğunu, dersin bu öğrenci grubunda din boyutundan çok kültür ve ahlak boyutuyla ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu şekilde kültür ve ahlaki boyutu öğrencinin günlük hayatta kullanabileceği konular, kazanımlar doğrultusunda olmalı ki bu %25'lik bölüm arttırılabilsin. Din boyutu ise yüzeysel olarak öğrencinin anlayabileceği kadar verilmeli ve işlenecek konular olabildiğince somutlaştırılmalıdır. Ö2 ise, somut konuların DKAB içeriğindeki oranı artarsa, hedef-amaçların kazanılma yüzdeliğinin %50'ye, %75'e çıkabileceğine dikkat çekmektedir. Fakat mevcut içerikte soyut konular ağırlıkta olduğundan öğrencilerle öğretim yapılamamakta ve bu durum direkt başarıyı düşürmektedir. Ö9'da DKAB ders içeriğinin öğrencinin günlük hayatında, toplumsal hayatında diğer insanlarla ilişkilerinde kullanabileceği, yani hayatına bir anlam katacak, bunları yaptığı zaman yaşamında bir anlamı olacak konular dersin içeriğine konulursa; içerik biraz daha geliştirilir, tümevarım şeklinde, basitten karmaşığa doğru, öğrencilerin kapasitesine göre düzenlenirse, şimdi %20 - %30'larda görülen cevapların %70'lere, %80'lere çıkacağına inanmaktadır. Ö10 ise, DKAB programının hayatilik ve işlevsellik anlamında güncellenmesi gerektiğini, bunun için yapılması gerekenleri şu şekilde ifade etmektedir: Öğretimde görsel materyallerle öğrenci desteklenmeli, soyut kavramlar somutlaştırarak anlatılmalı, öğrencinin eğitsel performansına göre işlevsel/günlük yaşamda kullanabileceği, işlevsel olan beceriler öğretim amaçları güncellenerek değiştirilmeli, değerlendirme için kavram ve beceri analizi ölçekleri hazırlanmalı, öğretim süreci ile ilgili örnek plan hazırlanmalı ki hali hazırdaki %25'lik bölüm arttırılabilsin.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden ikisi (D6 ve D13), DKAB dersi hedef/amaçların gerçekleştirilebilme durumunun %25'ten fazla bir oranda olabilmesi için, *DKAB öğretmenlerinin özel eğitim konusunda yeterliklerinin arttırılması gerektiğini* düşünmektedir. Bu anlamda donanımlı branş öğretmeni varlığıyla bu derste hedeflenen başarıya ulaşmak mümkün olacaktır. Burada değerlendirmede bulunan iki öğretmenin de branş öğretmeni olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin gerekçelerinin haklılık payının yüksek olduğunu düşündürmektedir.



DKAB öğretmenlerinin özel eğitim gerektiren bireyler hakkında eğitim alması gerektiğini belirten D6, ilahiyat fakültesi mezunu olduğunu, özel eğitim uygulama okulunda görev yaptığını ama işaret dili ve kabartma alfabe bilmediğine dikkat çekmektedir. Dolayısıyla öğrenciyle daha iyi iletişim kurabilmek için, başta DKAB olmak üzere öğrenciyle temas halinde olan diğer branş öğretmenleri bu konuda eğitim almalıdırlar. Ayrıca ülkemizden daha ileri seviyede olan ülkelerin eğitim sistemlerini görmek için bir program hazırlanmalı, onları gidip yerinde, uygulamalı olarak görmeliler, öğrenmeliler ve geldiklerinde bunu gerekirse bilgiye, yazıya dökerek, bunu üstüne aktarıp hani bunlar bizim eksiklerimiz, orada gördüğümüz bunlar diye rapor edilmelidir. D13, DKAB ve branş öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle ilgili özel eğitim semineri alarak özel eğitim konusundaki yeterliliğinin artması gerektiğini, bunun sağlanması durumunda mevcut yüzdelik başarı oranının biraz daha artacağını düşünmektedir.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden üçü (D8, D14, Ö14), DKAB dersi hedef-amaçların %25'ten fazlasının kazandırılması için, *dersle ilgili araç-gereç, materyal ve donanımsal özelliklerin zenginleştirilmesi gerektiğini* düşünmektedir. D8, birden fazla duyu organına hitap edecek donanımlarla bu dersin hedef-amaçların kazanım oranının arttırabileceğine dikkat çekmektedir. Bu anlamda birden fazla duyuya yönelik araç/gereçler, sesli ve dokunmatik objeler öğrencinin hafızasında daha kalıcı bir yer edindiği için, bu tip donanımlara ağırlık verildiğinde %25'lik oran artacaktır. D14, bu derse yönelik ne şekilde araç-gereç ve materyal yapılması gerektiğini şöyle vurgulamaktadır: İçerik zenginleştirilmeli görsellerle ve videolarla, eğitim materyalleri ile aynı şekilde diğer alanlarda nasıl materyaller hazırlanabiliyorsa, bu ders için de materyaller hazırlanıp gönderilmeli okullara. Hikâyeleştirmelerin özellikle etkisi çok büyük olduğu için, bu anlamda içeriğin hikâyeleştirilerek işlenmesi sağlanabilir, bu yönde öğretmenlere kılavuzluk yapılmalıdır.

Ö14, öğrencilerin engel türlerini gözetken teknolojik imkânları da işe koştan araç-gereç ve materyal oluşturulması gerektiğini düşünmektedir. Bu anlamda görme engellilerin görme seviyeleri dikkate alınmalı ve farklı puntolarda yazılmış ders kitapları ve Kur'an-ı Kerimler, kabartma alfabe ile hazırlanan materyaller gereklidir. İşitme ve zihin engelliler için eğitim bilimlerinden de yardım alınarak eğitim

müfredat programı hazırlanmalı. Ders programında okutulacak diğer kitaplar ve materyallerde de görsellik unsuruna daha çok yer verilmeli. Dolayısıyla işitme engelli bir öğrencinin görsel hafızasından faydalanarak belki aylarca öğretilmeyen bir konuyu bir fotoğrafla anlatılabilmektedir. Fatih projesi özel eğitimde her okulda mutlaka olmalıdır. Çünkü uygun video-sunum-resim bulmada, kavram haritaları hazırlamalarda, sesli hikâyeler-çizgi filmlerde kullanılabilecek en güzel sistemdir.

Mülakat grubundaki öğretmenlerden üçü (D12, Ö6 ve Ö13), fiziki imkânı uygun okullarda *müstakil DKAB branş dersliğinin olmasıyla*, hedef-amaçların %25'ten fazlasının kazandırılması için etkili olacağını düşünmektedir. D12, DKAB dersinde sağlanan faydayı arttırmak için her okulda uygulama eğitimi alanlarının olması ve mevcut uygulama alanlarının geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bunun için uygulama boyutu bir ev ortamı, öğrencinin doğal yaşamı şeklinde olmalıdır. Örneğin bir mutfak bölümünde ne yapabilir? Veyahut sofrada ne yapabilir? Yemeğe başlarken ve yemek bitince ne söylemesi gerekiyorsa bunu uygulamalı olarak doğal yaşam ortamında yapma fırsatı verilmelidir. Ö6, diğer branş derslerinin kendi sınıfı olduğu gibi DKAB dersinin de müstakil bir dersliğinin olması gerektiğini düşünmektedir. Nasıl bir atölyecinin atölyesi varsa, nasıl bir spor ve fiziki etkinlik dersinin kendine özel bir sınıfı varsa, öğrencileri alıp bu alanda çalışıyorsa, neden DKAB için bir fiziksel alan oluşturulmasın? Ö6'ya göre bu durumda tabii ki bir ciddiyet kazanmış oluyor öğrencilerde. Ö13, DKAB dersi hedef-amaçların kazanılma oranının artırılması için, donanımsal özelliklerin iyileştirilmesi yanında okulun fiziki özellikleri elverişli ise farklı bir derslik açılması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin hem dikkatlerini daha uzun süre tutabilmek hem de sınıfın dışında farklı bir öğrenme ortamı olması, dersi daha dikkate alıp dinleyebilmeleri, öğrendiklerini uygulayabilmeleri, genellemeyebilmeleri ve anlamlandırabilmeleri için DKAB branş dersliği hazırlanmalıdır.

Görüşme yapılan öğretmenlerden dördü (Ö3, Ö4, Ö7 ve Ö12), DKAB dersinde hedef ve amaçların %25'ten fazla bir oranda kazanılabilmesi için, *DKAB branş öğretmeni temin edilerek dersin mutlaka branş öğretmeni tarafından işlenmesi* gerektiğine inanmaktadır. Yine bu başlıkta değerlendirmede bulunanların özel eğitim öğretmeni olduğu göz önüne alındığında, branş öğretmeni ihtiyacının elzem bir konu olduğunu düşündürmektedir. Ö3, branş öğretmeni eksikliğini kendi hayatından örnek

vererek dersin branş öğretmeni tarafından işlenip işlenmemesi arasındaki farka dikkat çekmektedir. Branş dersliği eğer oluşursa, dersliğin kullanımı için kesinlikle branş öğretmenin gelmesi de gerekli olacaktır kendiliğinden. Kendi yaşamında ilkokul çağında müzik dersinde matematik dersi işlediklerini, yıllar sonra müzikten bir eksikliğini yakaladığını, musiki ya da bir nota bilgisinin olmadığını fark ettiğini, onu da 28 yaşına gelince öğrenebildiğini belirtmektedir. Bu sebeple dersin kendi öğretmeni gelmeli, tabi ki idarenin de yardımıyla, özel eğitim öğretmenlerinin de eşlik etmesiyle birlikte dersi güzel bir şekilde işlerse eğer, o %25'lik kısım artacaktır. Ö4, branş öğretmenin farklı öğrenme alanlarına hitap ederek ders işleyebileceğine vurgu yapmaktadır. Derse branş öğretmeni girdiğinde nasıl bir yöntem ve teknik kullanacağım? Nasıl bir malzeme getireceğim? Nasıl bir araç gerece ihtiyacım var? Öğrencinin hangi öğrenme alanına nasıl hitap edeceğim? Bunları bilecektir. Alan öğretmeni olduğu için abdest almaksa konu kalkıp lavaboyu kadar gidip bu çocuklara fiziksel olarak, psikomotor olarak, duygusal olarak bu becerileri kazandırmayı hedefleyecektir.

Özel eğitim öğretmeni olan Ö7, işlenecek konuları alan bilgisinden dolayı branş öğretmenin daha çok hâkim olduğuna vurgu yaparak branş öğretmenin gerekliliğine ve önemine dikkat çekmektedir. Kendisinin alan uzmanı olmadığı için, branş öğretmenleri öğrencilerde farklı çağrışımlar yapıp, dersi daha istekli, daha zevkli hale getirip, ders en iyi nasıl öğretilmesi gerekiyorsa o şekilde yapacaktır. Ö12, DKAB branş öğretmenlerinin özel eğitim uygulama okulunu çok tercih etmediklerini, okulda görev almayı teşvik edici niteliklerin kazandırılması gerektiğini düşünmektedir. DKAB öğretmenlerinin lisans düzeyinde aldıkları eğitimde özel eğitimin yeri nedir? Donanımları ne kadar? Ne hissediyorlar? Bunlar sorgulanarak bu konudaki eksiklikler giderilmelidir. Dolayısıyla okulda DKAB öğretmeni olmayınca kimsenin DKAB dersliği, atölyesi talebinde bulunmadığını; dersin kendi öğretmeni temin edildikçe, fiziksel donanım arttıkça bu %25'in oranı artacaktır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden ikisi (D2 ve Ö8), DKAB dersi ile ilgili hedef amaçların %25'lik bir bölümden fazlasının kazandırılması için, *içerikte uygulamalı etkinliklere yer veren kazanımların arttırılması* gerektiğini düşünmektedir. D2, uygulamalı etkinliklerin hem DKAB dersi için hem de diğer dersler için gerekli olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin topluma karışarak

yapacağı etkinlikler, sosyal aktiviteler zenginleştirilmelidir. Bu şekilde öğrenci, uygulamaya yönelik etkinlikler aracılığıyla toplumda kabul gören bir birey ünvanı elde edecektir. Özel eğitim öğretmeni olan Ö8, öğrencileri yaşayan hayatın içine dâhil ederek DKAB dersiyle ilgili daha fazla hedef-amaçların kazandırılacağını düşünmektedir. Kendilerinin öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek, bir şeyleri sormak, almak, paraları tanıtmak için Erenköy pazarına götürdüklerini ifade etmektedir. Aynı şekilde DKAB öğretmenin de yöntem ve tekniklerini değiştirmeleri gerektiğini, sadece kitaptan anlatarak değil, kendisi de yaşayarak, tecrübesini anlatarak veya bir yerlere gezi yaparak, farklı etkinlikler düşünmeleri gerektiğine dikkat çekmektedir. Örneğin bir camiye gezdirebilirler, bir imam ile tanıştıracaklar, cenaze namazında ne yapılabileceği konusu işlenmeli belki de.

Görüşme formu aracılığıyla mülakat yapılan öğretmenlerden ikisi (Ö1 ve D9), DKAB dersi hedef-amaçların %25'ten fazla bir oranda gerçekleştirilmesi için, *öğretmen-aile iş birliğinin artırılması gerektiğine* inanmaktadır. Ö1, öğrenciyle okulda sınırlı bir zaman diliminde beraber olduklarını belirterek, ailenin okulda verilen eğitimin evde de devam ettirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Aileler ile sürekli iletişim halinde olup, verilmek istenen amaçlar, yapmasını istediğiniz beceriler evde pekiştirilmeli. Örneğin görgü kurallarından elinle yememesini, kaşıkla-çatalla yemek yemesini, yemek yerken konuşmamayı öğretiyoruz öğrenciye. Öğretmenin bunları sadece okulda 6 saat boyunca bir/iki defa yapabildiklerini, geri kalan zamanda öğrenci evde aileyle, anneyle babayla tüm gün birlikte olmaktadır. Bu sebeple okul-aile iş birliği dediğimiz olay devreye girmekte, eğer aile ile işbirliği halinde, iletişim halinde olursanız, evde de bunlar uygulanırsa tabii ki hedef/amaçların kazanılma oranı %25'ten %50'ye çıkacaktır.

D9'a göre, öğrenme sadece sınıfta olup bitmemektedir. Öğrenmede sınıf dışı ortam da, aile ortamı da çok etkilidir. Öğretmenin tek başına öğrenme oranını arttıramayacağını, öğretmenin elinden gelenin fazlasını yapmaya çalışsa bile en fazla %25'ini kazandırabilmektedir. Bu sebeple öğretmen ve ailenin iş birliği içinde uyumlu hareket etmesi gerekmektedir. Öğrenci okulda öğrendiği bilgi ve becerileri evde uygulayabilmeli, okulda başka, evde bambaşka bir ortamı yaşamamalıdır

Mülakat grubundaki öğretmenlerden biri (D3), DKAB dersinde sağlanan başarının artması için, *DKAB-özel eğitim ve rehberlik öğretmeni iş birliğinin artması*

*gerektiğini* vurgulamaktadır. Öğrenciyle temas halinde olan üç öğretmen, öğrencilerin özel durumlarına göre plan yapılması, öğretmenin bu plana uygun hedef-kazanım alması ve bu hedef ve kazanımlara uygun materyaller seçilmesi konusunda iş birliği halinde olmalıdır. Bir de ekip olarak çalışarak üst akılda birleşmeli herkes. Bu öğrencinin durumu bu, bize BEP planında rehberlik öğretmeni demeli ki; aile ile görüşüm, öğrencinin şu konulara daha fazla ihtiyacı var ya da işte kurumla görüşüm, bunlara daha fazla ihtiyaç var, bu alanları daha fazla genişletelim öğretmenim demeli. Özel eğitim öğretmeni de branş öğretmenine demeli ki; öğretmenim bizim öğrencimiz şu şekilde öğrenince daha rahat ve daha kolay, daha kalıcı öğreniyor. Branş öğretmeni de bu plana göre materyal ve hedef koymalıdır. O zaman hedef/amaçların kazanılma oranı %50'ye, %75'e çıkacaktır.

Görüşme yapılan öğretmenlerden üçü (Ö5, Ö11 ve D4), özel eğitim uygulama okulunda DKAB dersi kazanımlarının gerçekleştirme oranının %25'ten fazla bir orana taşıyabilmek için, *öğrenci faktörü dışındaki eksiklerin giderilmesi gerektiğine* inanmaktadır. Ö5, sağlık problemlerinden ötürü öğrenciden kaynaklı düşüşün çok üstesinden gelemediklerini, bunun dışında kalan tüm özelliklerin iyileştirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Bunun için okul ortamında müstakil bir branş dersliği ve mutlaka bir branş öğretmenin temin edilmesi gerektiğini düşünmektedir. Branş öğretmenine de bu okulda göreve başlamadan önce iyi bir danışmanlık eğitimi verilmelidir. D4 ise, bu başlık altında derse olan ilginin ve önemin artırılması gerektiğine dikkat çekmektedir. Bunun yanında dersle ilgili ekstra yapılması gerekenleri belirterek hedef/amaçların kazanılma oranının artacağına şu şekilde dikkat çekmektedir: Özel eğitimli bireylerin DKAB dersine ihtiyacı olduğunu önce okul idaresine, okuldaki diğer öğretmenlere ve velilere kanıtlanmalıdır. Sonrasında branş öğretmeni, öğrenme ortamını kendine göre dizayn edebilmesi için mutlaka branş dersliği olması gerekmektedir. Haftalık ders saati arttığında ve dersle ilgili materyal çoğaldığında, yapay zekâ destekli uygulamalarla EBA'dan yeterince destek alındığında %25'lik oran, %50'lileri aşacaktır. Ö11 ise, hedef/amaçların kazanılma oranının artması için, DKAB dersine yönelik önyargının değişmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bir grup öğretmen DKAB dersi çok çok önemli ve saatlerce olmalı diye düşünürken; bir grup da tam zıttı hiç gerek yok DKAB dersine, hiçbir seviyede hiç bir öğrenciye öğretilmemeli tutumu vardır. Öğretmenin motivasyonu, derse dair

düşünceleri, tutumu başarı için önemli olduğundan böyle uç ve radikal düşünceler iyileşirse, öğretmen daha motive olacak, bunun da öğrenciye ve başarı oranına yansımaları olacaktır elbette.

DKAB Dersi Hedef/Amaçların Kazanılma Durumunun %25'ten Fazla Olması İçin Önerileriniz Nedir? Sorusuna yanıt veren öğretmenlerden D4, *DKAB dersinin haftalık ders saati sayısının artması gerektiğini* düşünmektedir. D4'e göre ders saatinin haftada iki saatte çıkarılması, öğrencinin haftada 2 saat bu dersi alması %25'lik dilimin biraz daha artırılmasında etkili olacaktır. Böylece branş öğretmeni olmayan okullarda branş öğretmenlerinin derse girmesi sağlanacak ve ders saati yetersizliğinden kaynaklanan norma kadro sorunu çözülecektir. Ders saatinin artmasıyla birlikte branş öğretmeni temin edilecek ve okul atmosferinde DKAB dersine verilen önemin artacak, özel eğitim öğretmenin de bu dersin gerekliliğine olan inanç artacaktır.

Öğrencilerin belli bir konuyu iyi öğrenebilmesi için, bu öğrencilerin öğrenilecek olan yeni konuya açık olması, o konuyu öğrenmeye istek duyması gerekmektedir (Bloom, 1998; s.320). Din ve ahlak eğitiminde, ahlaki davranışları özümsemek ve dine karşı olumlu tutum geliştirmek, dini ve ahlaki bilgilere sahip olmak kadar önemlidir (Kaya, 2001). Buna göre DKAB dersinde başarıyı arttırmak için yapılması gerekenlerden biri de öğrencilerde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik olumlu tutum geliştirmektir. Bu anlamda araştırmanın diğer bir sonucu hedef-amaçların kazanım oranının nasıl arttırılabileceği ile ilgilidir. Buradan elde edilen sonuç ise şu şekildedir: DKAB ders içeriği yeniden düzenlenmeli, ders ile ilgili donanımsal özellikler arttırılmalı, DKAB branş öğretmeni temin edilmeli, uygulamalı etkinliklere ağırlık verilmeli, öğrenci faktörü dışındaki eksiklikler giderilmeli, öğretmen-aile işbirliği arttırılmalı, haftalık ders saati sayısı arttırılmalı.

Literatüre bakıldığında bu sonuçları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bu bağlamda Şen (2019), görsel sanatlar öğretiminin özel eğitimde daha etkili kullanılabilmesi için öğretmenlerin önerileri sorulduğunda "Özel eğitim okullarında görsel sanatlar öğretmenin bulunması (kadrolu) ve bizzat derslere katılması, özel eğitime muhtaç bireyler ile çalışacak olan görsel sanatlar öğretmenin belirli bir eğitimden geçerek kurs ve seminerler ile yeterli donanım sahibi olması, etkili ve işlevi yüksek atölyelerin yapılması ve gerekli olan materyallerin tasarlanması, branş

öğretmeniyle sınıf öğretmeninin eşgüdüm içinde çalışması ve birlikte ortak çalışmaların yapılması, dersin diğer derslerle ilişkilendirilmesi, somut çalışmaların verimli bir şekilde yapılabilmesi için mutlaka akıllı tahtaların olması ve kullanılması" şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır. Şen'in ulaştığı sonuçların bu araştırmada elde edilen *ders ile ilgili donanımsal özellikler arttırılmalı, DKAB branş öğretmeni temin edilmeli, uygulamalı etkinliklere ağırlık verilmeli* bulgularıyla benzer olduğu görülmektedir.

Çiçek (2019)'e göre çocukların dini ve İslami duyarlılıklarının artması ve dinin ve İslam'ın hayatlarına dokunabileceğine dair inançlarının oluşması açısından İDKAB öğretim programı konu ve kazanımlarının çocuklara daha fazla hitap edebilecek şekilde tasarlanması düşünülmelidir. Ayrıca program uygulamaya konduğu andan itibaren, bununla ilgili eksik yönlerinin giderilmesi amacıyla geniş kapsamlı bilimsel çalışmaların yapılması ve konu ile ilgili birimlerin de bu çalışmaların verilerini dikkate alması gerekmektedir. Çiçek'in ulaştığı sonuçla bu araştırma elde edilen *öğrenci faktörü dışındaki eksikler giderilmeli* bulgusunun benzerlik taşıdığı görülmektedir.

Bilecik (2019b)'e göre, eğitimin bütün kademelerinde program geliştirme sürecindeki en önemli unsurlardan biri ihtiyaçlardır. Otizmli bireylerin din ve dinin duygu durumlarına ve davranışlarına etkisi noktasındaki ihtiyaçları sistematik olarak analiz edilerek, konuların seçilmesi halinde verilen dersin daha etkili olabileceği düşünülmektedir. Hâlihazırdaki program çerçeve olarak tasarlanmışsa; ihtiyaçların ve ihtiyaçlara göre konu, içerik ve öğrenme-öğretme etkinliklerinin seçiminin öğretmen tarafından yapılarak daha bireysel planlar geliştirmeleri halinde din eğitiminin olumlu sonuçlarının müşahade edilebileceği düşüncesi, bu araştırmanın *DKAB ders içeriği yeniden düzenlenmeli* bulgusuyla benzeştiği görülmektedir.

Üzümcü (2018), zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin akademik başarısından ziyade sosyal uyumuna ve topluma kazandırılmasına öncelik verileceğinden din eğitiminin sosyalleşmeye katkı sağlayan boyutlarına öncelik verilmelidir. Bu öğrenciler dinin teorik boyutundan ziyade pratik boyutuyla ilgilidir. Dolayısıyla gezi-gözlem etkinliklerine ve dini içerikli sosyal faaliyetlere (Kutlu Doğum Haftası vb.) katılmaları, bu öğrencilerin sosyal gelişimine katkı sağlayacaktır. Ayrıca zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bir kısmı dinen mükellef olmadığı için, inanç ve

ibadetle ilgili meseleleri kavrayabildikleri ölçüde ele alınması daha çok ahlakla ilgili konulara odaklanması doğru bir yöntem olacaktır. Üzümcü'nün belirttiği bu özellik ile araştırmanın *uygulamalı etkinliklere ağırlık verilmeli* bulgusuyla benzeştiği görülmektedir.

“Program Güncellemelerinin Önemli Olduğunu Düşünürüm” ifadesi ile ilgili Tablo 13 ve 3. maddedeki veriye göre, 258 kişi ifadeye katıldığı yönünde görüş bildirmektedir. Buradaki veriye göre katılımcıların DKAB öğretim programının güncellenmesinin önemli ve gerekli olduğunu belirtmektedir. Literatüre bakıldığında, Bilecik (2019)’e göre, DKAB programlarıyla ilgili dikkati çeken bir diğer husus da programın orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için hazırlanmış olduğudur. Oysa yüksek fonksiyonlu otizmliler, otizme has farklı gelişim özellikleri gösterebilirken, aynı zamanda normal zekâ fonksiyonuna ya da üstün birtakım yeteneklere sahip olabilmektedirler. Mevcut program yüksek fonksiyonlu otistiklere hitap etmediği gibi onlar için hazırlanmış ayrı bir program da yoktur. Bu durumda, yüksek fonksiyonlu otizmliler için de program geliştirme çalışmaları yapılması önerilebilir. Başkonak (2019)’ın örgün ve yaygın eğitim kurumlarında verilen din eğitimi öğretim programları ve kitaplarının öğrencilerin eğitim seviyelerine uygun olmadığını belirtmektedir. Ülkemizde işitme engelli çocukların eğitimleri, özel eğitim okullarında veya kaynaştırma sınıflarında gerçekleştirilse de uygulanan öğretim programı MEB’in diğer okullardaki öğrenciler için belirlediği genel öğretim programıdır. Örgün ve yaygın eğitimdeki dini içerikli derslerin, öğretim programında yer alan genel amaçlar, öğrenme alanları, üniteler, kazanımlar, etkinlikler ve açıklamaların içerikleri doğrultusunda kazanılması beklenen hedeflerin tam anlamıyla gerçekleşebilmesi için işitme engelli öğrencilerin dil becerileri ve anlama seviyelerine göre belirlenmiş hedefler ile sadeleştirilmiş ve somutlaştırılmış bir program, bu derslerin amaçlarının daha hızlı gerçekleşmesine yardımcı olabileceği vurgulanmaktadır. Başkonak’ın ulaştığı sonuçla bu araştırmanın *DKAB ders içeriği yeniden düzenlenmeli* bulgusu benzerlik göstermektedir.

Karasu - Şimşek (2018)’e göre, zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerini din eğitimi veren tüm paydaşlar eşgüdüm halinde çalışmalı, bunu sağlamak için gerektiğinde bu paydaşlar eğitim almalıdırlar. Üzümcü - Nazıroğlu (2016) tarafından yapılan çalışmadaki öğretmenlerin yarısı, kaynaştırma eğitimi uygulamalarındaki



yaşanan problemlerin üstesinden gelmek için, öğrencinin ailesiyle işbirliği yapma gibi farklı çözüm yoluna başvurdıklarını belirtmiştir. Aydın (2015) ise, destek eğitim odasında yapılan eğitimin verimliliğini artırmak için, aileleri bilgilendirmek ve destek odadaki eğitime onların aktif katılımını sağlamak adına özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni, rehberlik servisi, ve okul yönetiminin işbirliği ile aile eğitimleri düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Karasu - Şimşek; Üzümcü - Nazıroğlu; Aydın'nın ulaştığı sonuç, bu araştırmada elde edilen *öğretmen-aile iş birliği arttırılmalı, DKAB-özel eğitim-rehber öğretmeni iş birliği sağlanmalı* bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Şahin (2015)'e göre, eğitim ortamının öğrenci merkezli yaklaşıma uygun bir şekilde yapılandırılması için sınıf mevcutları azaltılmalıdır. Okulların fiziki yapıları, öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygun hale getirilmelidir. Öğrenci merkezli ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır. Hedeflere ulaşma derecesini belirlemek amacıyla öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine fırsat tanınmalıdır. Öğrenme ortamında teknolojiyi aktif bir şekilde kullanabilmeli, öğrencilerin ilgisini çekecek ve konunun öğrenilmesini kolaylaştıracak zengin materyal kullanımına özen gösterilmelidir. Şahin (2015)'in ulaştığı sonucun, bu araştırmada elde edilen *ders ile ilgili donanımsal özellikler arttırılmalı* bulgusuyla benzer olduğu görülmektedir.

Karaağaç (2013)'a göre, ders başarısının sağlanması için dersin amacının tüm paydaşların zihinlerinde aynı olması gerekmektedir. Bunun için de amaçlar açık ve net bir şekilde ifadelendirilmelidir. Gerçekleşmeyen kazanımların gerçekleşmemesinin nedeni; ders saatinin yetersizliği, sınıfların kalabalıklığı, öğrenme ortamlarının fiziksel yetersizlikleri gibi eksiklikler giderilmelidir. Program geliştirme devingen bir durum olup, çok yönlü ve uzun vadeli din eğitimi politikaları bilimsel, katılımcı bir süreçte oluşturularak devam etmelidir. Din eğitimi politikaları ve öğretim programları oluşturulurken, tarihsel tecrübeden, halkın taleplerinden ve bilimsel çalışmalardan faydalanılmalıdır. Din eğitimi politikalarının ve pedagojisinin belirlenmesinde ulusal ve uluslararası gelişmeler takip edilmelidir. Karaağaç (2013)'in çalışmasında elde ettiği sonuç ile bu araştırmada belirlenen *öğrenci faktörü dışındaki eksikler giderilmeli, ders saati sayısı arttırılmalı* bulgusuyla benzerlik taşıdığı görülmektedir.

Tablo 13 ve 2. maddede görüldüğü üzere, “Programı İncelediğimde İhtiyaç Duyabileceğim Materyalleri/Malzemeleri Belirlerim” ifadesine 220 kişi (%80) katıldığı yönünde görüş belirtmektedir. Bu sonuç DKAB öğretim programının ders için gerekli olan materyal konusunda öğretmenlere yardımcı olduğunu düşündürmektedir. Fakat araştırmanın nitel kısmında belirtildiği üzere öğretmenlerin dersle ilgili ciddi materyal ihtiyacı olduğu belirlenmiştir. Literatürde ise Akto (2010)’ya göre, DKAB programın uygulanmasında verimi artırmak için, ders kitaplarının ve öğretmen kılavuzlarının hazırlanmasına önem ve öncelik verilmelidir. Programa uygun öğretim araç-gereçler ve materyaller hazırlanmalı, öğretmenlere ve öğrencilere ulaştırılmalıdır. Programın uygulanabilmesi için gerekli bilgisayar ve kütüphane gibi donanımlar okullarda ve sınıflarda oluşturulmalıdır. Akto (2010)’un elde ettiği sonuç, bu araştırmanın *ders ile ilgili donanımsal özellikler artırılmalı* bulgusuyla benzeştiği görülmektedir.

Karataş - Tabak (2010)’a göre DKAB programın uygulanmasında verimi artırmak için, ders kitaplarının ve öğretmen kılavuzlarının hazırlanmasına önem ve öncelik verilmelidir. Programa uygun öğretim araç-gereçler ve materyaller hazırlanmalı, öğretmenlere ve öğrencilere ulaştırılmalıdır. Programdaki konuların öğrenme-öğretme etkinliklerinde modern eğitim teknolojilerinden ve programlı öğretimden faydalanılmalıdır. Öğretim programındaki konular, konunun durumuna göre farklı öğretim teknikleriyle, görsel-işitsel materyallerle işlenmelidir. Yeni programla ilgili bilimsel araştırma ve tezlerin yürütülmesi için MEB tarafından teşvik edici politikalar geliştirilebilir. Swanson, otizmlilerde deneyimsel din öğretimi yöntemlerinin tercih edilmesi gerektiğini, böylelikle günlük rutinler içerisinde dini tecrübelerin yaşanarak öğrenilmesinin sağlanabileceği ve bunun da otizmliler için uygun bir yöntem olduğunu ifade etmektedir (Swanson, 2010: 240-254). Karataş - Tabak (2010)’ın ulaştığı sonuç, bu araştırmada elde edilen *DKAB dersi ile ilgili donanımsal özellikler artırılmalı*; Swanson’un ulaştığı sonuç ise, *uygulamalı etkinliklere ağırlık verilmeli* bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Fırat (2010)’a göre, programda yer alan hedefler eğitilebilir zihin engelli öğrencilerin öğrenme seviyelerine uygun hale getirilmeli ve bireyselleştirilmiş eğitim programları uygulanmalıdır. Programda yer alan hedefler eğitilebilir zihin engelli öğrencilerin günlük yaşamında kullanabileceği bilgileri kazandırmayı amaçlayacak

şekilde yeniden düzenlenmelidir. Ayas (2000)'a göre ise, öğrencilerin belirlenen hedeflere varmasını sağlamak için dersin öğrencinin kapasitesine, ilgisine ve ihtiyacına göre hazırlanması bir esastır. Ancak bu şekilde öğrenciden derse karşı bir ilgi beklenebilir. Onun geleceği için bir şey ifade etmeyen, onu yaşama hazırlamayacak ya da hayatta işine yaramayacağına inandığı veya inandırıldığı bir dersin öğrenciye yük teşkil etmekten başka bir işe yaramayacaktır. Bu açıdan öğrenciye bütün derslerini ve özellikle DKAB dersinin önemli ve gerekli olduğunu hissettirecek bir müfredata kavuşturmak gerekmektedir. Fırat (2010) ve Ayas (2000)'ın ulaştığı sonuçla bu araştırmanın *DKAB ders içeriği yeniden düzenlenmeli* bulgusu benzerlik göstermektedir.

“Programı Okuduğumda Sınıftaki Rolümü Net Bir Şekilde Anlayabilirim” ifadesine Tablo 13 ve 4. maddede görüldüğü üzere, 213 kişi (%77,5) katıldığı yönünde görüş bildirmiştir. Buradaki veriye göre DKAB öğretim programı öğretmenin sınıftaki rolünü belirlemeye yardımcı olduğunu düşünürken özel eğitim konusunda branş öğretmenlerinin yetersizliğine alt temada dikkat çekilmektedir. Literatürde ise Turhan (2009), ilköğretim DKAB programının başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için çok kapsamlı ve iyi organize edilmiş bir öğretmen eğitime ihtiyaç olduğunu düşünmektedir. Bu eğitimde DKAB öğretmenlerinin öncelikleri, programın yapısı, felsefesi ve uygulanması hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Özellikle etkinlikler, öğretmenin kontrolü ile amacına ulaşmaktadır. Öğretmenin etkinliklerin uygulanmasında ne kadar müdahale ettiği verimlilik açısından önemlidir. Dolayısıyla öğretmenlerin programın uygulama aşamasını da “uygulayarak” öğrenmeleri gerekir. Bu ihtiyaç da hizmet içi eğitimlerle giderilebilir.

Çınar (2005)'a göre, bir öğretim programının çağdaş yöntemlerle hazırlanmış olması demek, onun başarıyla uygulanacağı ve iyi sonuç vereceği anlamına gelmemektedir. Öğretim programı o güne kadar o alanlarda uygulanan programlara temel alan görüşlerden farklı görüşlerle hazırlanmışsa, gerek araç-gereç gerekse yöntem ve uygulama yönünden bir takım yenilikler getirdiğini iddia ediyorsa, öğretmenlerin bu yeni programı uygulayıp anlayabilecekleri bir seviyeye getirilmesi gerekmektedir. Bu da öğretmenlere yönelik düzenlenecek hizmet-içi eğitim faaliyetlerinde programın tanıtılması ve öğretmenlerin, programın ve günümüzün şartlarının gerektirdiği seviyeye getirilmesi ile mümkün olacaktır. Turhan (2009) ve

Çınar (2005)'ın ulaştığı sonuç, bu araştırmadan elde edilen *DKAB öğretmenlerinin özel eğitim konusundaki yeterlikleri arttırılmalı* bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Gürgür (2001)'e göre, öğretmenlerin eğitim uygulamalarını başarıyla gerçekleştirebilmeleri için gerekli öğretim ortamları düzenlenebilir, eğitim araç-gereci ve personel desteği sağlanabilir. Ayrıca ilköğretim programının başarıyla uygulanabilmesi için MEB ile üniversiteler; okul yönetimi ve aileler arasında sürekli iletişim ve iş birliği sağlanmalıdır. Gürgür (2001)'ün ulaştığı sonuçla, bu araştırmanın *ders ile ilgili donanımsal özellikler arttırılmalı, öğrenci faktörü dışındaki eksikler giderilmeli, öğretmen-aile iş birliği arttırılmalı* bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Çelik (1999)'e göre, DKAB dersinin amaçları öğretmen, öğrenci ve velinin beklentilerine göre belirlenmelidir. Bugün öğretmenin, öğrencinin ve velinin DKAB dersinden beklentileri farklı şeylerdir. Aralarında bir amaç birlikteliğinin olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu farklılığı en aza indirmek için dersin amaçları belirlenirken öğrencinin ihtiyaçları ile veli-öğretmen görüşlerine de yer verilmelidir. Ayrıca DKAB dersinde sadece öğretim değil eğitim de yapılmalıdır. Bu nedenle sınıf ortamında anlatılanların sınıf dışına da taşınması gerekmektedir. İlgi sadece sınıfla sınırlı kalmamalı, dışarıya taşınmalı, hayata aksetmelidir. Konular bu bağlanda işlenmelidir. Çelik (1999)'in ulaştığı sonuçla bu araştırmanın *öğrenci faktörü dışındaki eksikler giderilmeli* bulgusu benzerlik göstermektedir.

Şen (1997)'in çalışmasında, DKAB dersinin ilgi çekmesi ve derste başarının artması için öğretmenlerin getirdikleri önerilerin başında bu dersi branş öğretmenlerinin okutması yer almıştır. Aynı konuda öğrencilerin önerilerinin başında ise bu ders saatlerinde başka derslerin yapılmaması konusu dile getirilmiştir. Şen (1997)'in ulaştığı sonuçla bu araştırmanın *DKAB branş öğretmeni temin edilmeli* bulgusuyla benzeştiği görülmektedir.

**3.4.3. Özel Eğitim Uygulama Okulu Öğrencileri, Dinin Hayatı Anlamlandırmadaki Katkısını Anlayabilecek Yeterliye Sahip Midir? İfadesiyle İlgili Nicel Veriler**

**Tablo 15.** Özel Eğitim Uygulama Okulu Öğrencileri, Dinin Hayatı Anlamlandırmadaki Katkısını Anlayabilecek Yeterliye Sahip Midir? İfadesinin Yanıtlanma Oranları

|                                                            | f   | %     |
|------------------------------------------------------------|-----|-------|
| %100'lük bir öğrenci kitlesi söz konusu yeterliye sahiptir | 0   | 0     |
| %75'lik bir öğrenci kitlesi söz konusu yeterliye sahiptir  | 17  | 6,2   |
| %50'lik bir öğrenci kitlesi söz konusu yeterliye sahiptir  | 43  | 15,6  |
| %25'lik bir öğrenci kitlesi söz konusu yeterliye sahiptir  | 144 | 52,4  |
| %0'lık bir öğrenci kitlesi söz konusu yeterliye sahiptir   | 71  | 25,8  |
| <b>Toplam</b>                                              | 275 | 100,0 |

Öğretmenlerin “Özel Eğitim Uygulama Okulu Öğrencileri, Dinin Hayatı Anlamlandırmadaki Katkısını Anlayabilecek Yeterliye Sahip Midir?” ifadesine katılma durumları Tablo 15'teki verilere göre incelendiğinde, 144 kişi ve %52,4'lük bir oranla %25'lik bir öğrenci kitlesinin söz konusu yeterliye sahip olduğunu düşünmektedir.

Bilecik (2019) tarafından yapılan çalışmada; otizmlilere din eğitimi vermenin imkânından bağımsız olarak, öğretmenlere, otizmlili öğrencilerinin inanç ya da dini bağlamda ihtiyaçlarına yönelik düşünce ve gözlemlerine dair sorular yöneltilmiştir. DKAB ve özel eğitim öğretmenlerinin on ikisi otizmlilerin din eğitimine ihtiyaç duyduklarına dair herhangi bir tespitleri olmadığını belirtirken, on yedisi otizmlilerin din derslerine ve din eğitimine ihtiyaç duydukları görüşündedir. Yedi öğretmen ise ihtiyaç duyup duymadıklarını ya da dini bağlamda neye ihtiyaç duyduklarının tespit edilemeyeceğini düşünmektedir. Otizmlili çocukların dine ve din derslerine ihtiyaç duymadıklarını belirten öğretmenlerin bu iddialarını temellendirirken din eğitiminin imkânına dair olumsuz görüşlerle benzer argümanlar kullandıkları görülmüştür. Görüşler daha çok, otizmlilerin soyut olguları algılayamaması ve otizmin yapısından dolayı duygusal ilişkilerin mevcut olmaması çerçevesinde ifade edilmiştir. Karasu - Şimşek (2018)'e göre, zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin farklı öğrenme ve algılama düzeyine ve yaşamın her aşamasında farklı gelişimsel özelliklere sahip olduklarından, onlara yönelik din eğitimi, ilgi ve meraklarından hareketle mevcut

kapasitelerini doğru kullanabilmelerini öncelemelidir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından din eğitime yönelik olarak verilmekte olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri özel alana yönelik olmaktan ziyade genel olduğu için, engellilerin özel sorunları merak ettikleri dini içerikli sorunları gidermede yeterli olmamakta, sadece hayata hazırlamada destek bilgiler olarak kalmaktadır (Özdemir, 2016: 40).

#### **3.4.4. Özel Eğitim Uygulama Okulu Öğrencileri, Dinin Hayatı Anlamlandırmadaki Katkısını Yaşayabilecek Yeterliye Sahip Midir? İfadesi ile İlgili Nicel Veriler**

**Tablo 16.** Özel Eğitim Uygulama Okulu Öğrencileri, Dinin Hayatı Anlamlandırmadaki Katkısını Yaşayabilecek Yeterliye Sahip Midir? İfadesinin Yanıtlanma Oranları

|                                                            | f   | %     |
|------------------------------------------------------------|-----|-------|
| %100'lük bir öğrenci kitlesi söz konusu yeterliye sahiptir | 0   | 0     |
| %75'lik bir öğrenci kitlesi söz konusu yeterliye sahiptir  | 14  | 5,1   |
| %50'lik bir öğrenci kitlesi söz konusu yeterliye sahiptir  | 41  | 14,9  |
| %25'lik bir öğrenci kitlesi söz konusu yeterliye sahiptir  | 146 | 53,1  |
| %0'lık bir öğrenci kitlesi söz konusu yeterliye sahiptir   | 74  | 26,9  |
| <b>Toplam</b>                                              | 275 | 100,0 |

Tablo 16'da görüldüğü üzere, “Özel Eğitim Uygulama Okulu Öğrencileri, Dinin Hayatı Anlamlandırmadaki Katkısını Yaşayabilecek Yeterliye Sahip Midir?” ifadesine 146 kişi ve %53,1'lik oranla %25'lik bir öğrenci kitlesinin söz konusu yeterliye sahip olduğunu düşünmektedir.

Bilecik (2019)'in çalışmasında, otizmlilerde din eğitiminin imkanına dair öğretmen görüşlerine bakıldığında, olumsuz görüş bildiren öğretmenler bu görüşlerini, otizmlili öğrencilerin özel durumlarından dolayı mükellef ve akil baliğ olmamaları, otizmlili bireylerin öğrenmede önceliklerinin başka olması ve soyut olan dini kavram ve olguları öğrenebilme yetileri olmaması durumu ile açıklamıştır. Din eğitiminin verilebileceğine dair görüş bildiren öğretmenler ise öğrencinin durumuna göre bireysel planlarla ilerleme kaydedilebileceğini ve günlük hayatta kullanabilecekleri pratik dini bilgilerin, ahlak kurallarının öğretilbileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları ise otizmlilerde din eğitimi alınıp alınamayacağına ağır ve hafif otizmliler için ayrı değerlendirerek otizm düzeyine

göre karar vermenin uygun olduğu görüşündedir. Ayrıca ahlak ve değerler eğitime imkân tanıyan öğretmenler, bu alanda çocukların, temizlik, Adab-ı muaşeret ve paylaşma gibi sosyal boyutları olan değerleri kazanmalarının en temel ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Üzümcü (2018)'ye göre zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin akademik başarısından ziyade sosyal uyumuna ve topluma kazandırılmasına öncelik verileceğinden din eğitiminin sosyalleşmeye katkı sağlayan boyutlarına öncelik verilmelidir. Bu öğrenciler dinin teorik boyutundan ziyade pratik boyutuyla ilgilidir. Dolayısıyla gezi-gözlem etkinliklerine ve dini içerikli sosyal faaliyetlere (kutlu doğum haftası etkinlikleri vb.) katılmaları bu öğrencilerin sosyal gelişimine katkı sağlayacaktır. Ayrıca zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bir kısmı dinen mükellef olmadığı için inanç ve ibadetle ilgili meselelerin kavrayabildikleri ölçüde ele alınması, daha çok ahlakla ilgili konulara odaklanması doğru bir yöntem olacaktır.

## 4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde özel eğitim uygulama okulu DKAB öğretim programının uygulama boyutundaki sorunları tespit edilmesi amacıyla yapılan araştırmanın sonuçlarına yer verilmektedir. Belirlenen sorunların çözümü için sunulan tavsiyeler ise öneriler bölümünde ele alınmıştır.

### 4.1. Programın Hedef Boyutuna Yönelik Sonuçlar

DKAB dersinin özel eğitim uygulama okulundaki varlığı ile ilgili ağırlıklı olarak öğretmenlerin olumlu görüşe sahip olduğu görülmüştür.

DKAB öğretim programı öğrenme alanları bu okul türü için kısmen uygundur. Ancak öğrenme alanlarını uygulamak için ortamın ya da şartların elverişli olmaması, içerikte soyut öğrenme alanlarının daha çok yer alması, öğrenme alanlarının öğretmenlerin istediği alanlardan oluşmaması, öğrencilerin engel durumlarının verilen kararda etkili olması, DKAB dersindeki bazı konuların diğer derslerde yer alması, bazı öğrenme alanlarının günlük hayatta karşılığının olmaması gibi gerekçelerle öğrenme alanlarının bu okul türü için uygunluğuna gölge düşürmektedir.

DKAB dersi hedef/amaçları, özel eğitim uygulama okulunun hedef/amaçlarına ulaşılmasına kısmen katkı sağlamaktadır. DKAB öğretmenin özel eğitim konusundaki eksikliği, DKAB dersi bazı hedef/amaçlarının öğrenciye hitap etmemesi, öğrencilerin engel durumları, benzer kazanımların farklı derslerde olması, derse karşı ön yargı okulun hedef/amaçlarına ulaşılmasına engel olmaktadır.

### 4.2. Programın İçerik Boyutuna Yönelik Sonuçlar

DKAB dersi müfredat programı öğrencilerin ihtiyaç duyduğu konulardan oluşmamaktadır. DKAB müfredat programında uygulamaya yönelik içerik eksikliği, öğrenci ihtiyaçlarını tespit etmede yaşanan zorluklar, DKAB adının tam anlaşılammış olması, dersin kültür ve ahlak boyutunun görmezden gelinmesi, içerikteki bilgilerin somutlaştırılmaması, içerikteki bilgilerin basamaklandırarak anlatıma uygun olmaması, öğrencilerin dini yönden sorumlu tutulmaması, öğrencileri tanımadan masa başında içerik hazırlanması, ülke genelinde standart bir özel eğitime



geçilememiş olması DKAB içeriğinin öğrenci ihtiyaçlarını karşılama konusunda yetersiz kalınmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda DKAB içeriğinin engel türlerine daha fazla hitap etmesi ve onların günlük ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde güncellenmesi gerekmektedir.

DKAB içerik konularının olduğu İman-İbadet-Ahlak-Değerler Eğitimi gibi başlıkların olabildiğince somut ve günlük yaşamda öğrencinin kullanacağı alanlardan seçilerek içeriğe dâhil edilmesi gerekmektedir. Kur'an-ı Kerim ve Hz. Muhammed'in Hayatı başlığı ihtiyacı olan öğrenciler için seçmeli ders olarak içeriğe dahil edilmesi uygun olacaktır.

Ünite ve konular verimli bir ders içeriği için bilişsel alandan ziyade duyuşsal ve psikomotor alanlara ağırlık verilerek hazırlanması gerektiği düşünülmektedir.

İçeriğin mevcut uygulamada olduğu gibi sınıflara göre belirlenmekten ziyade kademelere belirlenmesi içeriğin öğrencilere aktarılmasında daha işlevsel olduğunu söylemek mümkündür.

#### **4.3. Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Yönelik Sonuçlar**

EBA'da özel eğitim uygulama okulu DKAB dersine yönelik ve programın içeriğine uygun yeterince uygulama/etkinlik yoktur. “EBA ve Özel Eğitim” başlığında mevcut içeriğin çok kısır olduğunu; engel türleri de gözetilerek EBA içeriğinin zenginleştirilmesi, uygulamalı ve karşılıklı etkileşime yer veren içeriklerin hazırlanması gerekmektedir.

Her kademe düzeyinde (I-II-III.) hazırlanan DKAB ders kitapları öğrencilerin özelliklerine uygun değildir. Yazının çok-resmin az olması, öğrenci çeşitliliğinin fazla olması, uygulama ve etkinliklerin az olması, kitabın sadece bilişsel alana hitap etmesi, bazı içeriklerin öğrenciler için soyut olması, kitabı hazırlayan kitlenin öğrenci durumlarından habersiz olması, kitap kavramının bu öğrenci grubu için uygun olmaması gibi gerekçeler ders kitabının öğrencilere uygun olmamasını düşündürmektedir. Ders kitabının öğrenci engel grupları da dikkate alınarak ve önerilerde yer verilen hususların gözetilerek güncellenmesi gerekmektedir.

Araştırma sonucundan bir diğeri; DKAB dersinde yeterince materyal kullanılamaması durumudur. Öğrenci seviyesinin çok düşük olması, materyal temininde yaşanan zorluk, derse karşı önyargı, öğrenci durumlarının değişkenliği,

mevcut materyallerin amaca ve hedefe uygun olmayışı, haftalık ders saatinin az olması, öğrenci çeşitliliğinin fazla olması, dersin soyut ağırlıklı olması DKAB dersinde yeterince materyal kullanılmasına engel olan nedenlerdir.

Üç öğrenme alanına hitap edebilmek, öğrencilerin hazır bulunuşluklarını ve güdülenmelerini arttırmak, öğrencilere doğal öğrenme ortamı sağlamak, DKAB öğretmeninin sınıftaki etkinliğini arttırmak, DKAB dersinin kalıcılığını sağlamak, sınıf ortamının monotonluğundan kurtulmak için imkanı olan her okulda DKAB branş dersliği uygulamasına yer verilmelidir.

Özel Eğitim Uygulama Okulunda DKAB dersi mutlaka DKAB öğretmenleri tarafından işlenmelidir. DKAB dersinin okul atmosferinde daha işlevsel bir ders olması için her okula branş öğretmeni atanmalıdır.

Öğretilen konuların pratiğini yapabilmek, daha iyi imkânlar sağlanarak ve branş öğretmenin varlığıyla, öğrencilerin geç ve güç öğrendikleri göz önünde bulundurulduğunda haftalık DKAB dersinin 2 saat olması gerekmektedir.

Kültür ve ahlak ağırlıklı içeriklerle DKAB dersinin II. sınıftan başlaması gerekmektedir.

Araştırmanın nicel ve nitel kısmından elde edilen verilerle sınıf mevcudu için en ideal sayının 5-6 öğrenci olduğu, daha fazla sayının hem öğrenci hem öğretmen için işlevsiz olduğunu söylemek mümkündür.

#### **4.4. Programın Ölçme-Değerlendirme Boyutuna Yönelik Sonuçlar**

Öğrenci özelliklerinden kaynaklı, geleneksel yaklaşımlarla ölçme değerlendirme yapıldığı, pandemi koşullarından dolayı ve günlük hayatta kullanılmayan içerikler nedeniyle DKAB dersinde ölçme-değerlendirmenin sağlıklı bir şekilde yapıl(a)madığını söylemek mümkündür.

Öğrenci özelliklerinin değişkenliği, DKAB dersinin soyut özellikte olması, okul içindeki yanlış ve eksik uygulamalar, DKAB branş öğretmeni ve branş dersliği eksikliği, öğretmen-aile iletişiminin yetersizliği, özel öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmayışı, haftalık dersin 1 saat olmasından kaynaklı nedenlerle DKAB programındaki hedef/amaçların sadece %25'lik bölümü öğrencilere kazandırılmaktadır.

## 4.5. Öneriler

### 4.5.1. Hedeflere Yönelik Öneriler

- ❖ Özel eğitim uygulama okulunun amacına daha iyi hizmet etmesi için; DKAB hedef/amaçlarının somut ve uygulamaya yönelik olması, ders saatinin artırılması, farklı engel türlerine farklı müfredat hazırlanması, branş öğretmeni tedarik edilmesi, branş öğretmenlerinin özel eğitim yeterliliğinin arttırılması, tüm hedef/amaçların öğrenciler için günlük hayatta karşılığının olması gerekmektedir.
- ❖ Hedef/davranış ifadelerinin farklı engel türleri için çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Konuşma becerisi kazanamamış bir öğrenci için -söyler, -ifade eder, -karşılık verir gibi ifadeler işlevsiz olduğu için kendini ifade edemeyen öğrenciler için uygun hedef/amaç ifadeleri geliştirilmelidir.
- ❖ DKAB dersi hedef/amaçların %25'ten fazla bir bölümün kazandırılabilmesi için; DKAB öğrenme alanları yeniden düzenlenmeli, ders ile ilgili donanımsal özellikler arttırılmalı, DKAB branş öğretmeni temin edilmeli, uygulamalı etkinliklere ağırlık verilmeli, öğrenci faktörü dışındaki eksikler giderilmeli, öğretmen-aile işbirliği arttırılmalıdır.
- ❖ Din eğitimi verenler dâhil olmak üzere zihinsel engellilerin eğitimi ile ilgilenen öğretmenler ve idareciler, ülkemizden daha ileride olan ülkelerin eğitim sistemlerini-uygulamalarını yerinde görmek ve öğrenmek üzere belirli programlar çerçevesinde bu ülkelere gönderilmelidir.

### 4.5.2. İçeriğe Yönelik Öneriler

- ❖ Özel eğitim gerektiren bireylerin dini ve İslami duyarlılıklarının artması, dinin ve İslam'ın hayatlarına dokunabileceğine dair inançlarının oluşması açısından DKAB öğretim programının içeriği öğrencilere daha fazla hitap edecek ve günlük hayatta ihtiyaç duyduğu konulardan oluşacak şekilde tasarlanmalıdır.
- ❖ İçerikte kültür, ahlak ve değerler eğitimi konularının arttırılması, uygulamaya yönelik içeriklerin daha çok yer alması sağlanmalıdır.
- ❖ Cinsel eğitim konularına yer verilerek öğrencilerin mahremiyet bilinci kazanmalarına öncelik verilmelidir.

#### 4.5.3. Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Öneriler

- ❖ Alt yapısı uygun olan üniversitelerde “Özel Eğitim DKAB Öğretmenliği” alanı oluşturularak DKAB öğretmeninin uzmanlık kapsamı genişletilmelidir. Bundan bir sonraki aşamada özel eğitim uygulama okulu başta olmak üzere özel eğitim adı altındaki tüm okullarda sadece bu alandan mezun DKAB öğretmeninin görev alması sağlanmalıdır.
- ❖ Yeni program anlayışına uygun araç-gereç ve yardımcı materyaller hazırlanarak okullar için kullanılır hale getirilmelidir.
- ❖ İmkanı olan okullarda mutlaka DKAB branş dersliğine yer verilmelidir. İdeal bir derslik için; dini bir atmosfer oluşturacak ve uygulamalı etkinliklerin yapılabileceği minyatür bir cami ortamı şeklinde, teknolojik açıdan donanımlı ve öğrencileri motive edecek içerikte olmasına dikkat edilmelidir.
- ❖ Çalışma içerisinde DKAB öğretim programının tüm öğelerinde ders saatinin yetersizliği etken olarak belirtildiği için haftalık DKAB dersi 2 saat olmalıdır.
- ❖ Öğretmenlere öğrenme alanlarına uygun araç-gereç ve materyal desteği sağlanarak bu konuda öğretmen kılavuz kitabı hazırlanmalıdır.
- ❖ Ders kitabı güncellenmelidir. Bu bağlamda farklı engel türlerine farklı kitap hazırlanmalı, daha kaliteli ve daha çok görsel kullanılmalı, etkinlik sayısı artırılmalı ve kitap baştan sona aynı nitelikte olmamalıdır. Yeni kitap daha çok duyu organına hitap etmeli, gereksiz tekrara yer vermemeli, bazı öğrenme alanlarında üç boyutlu görsellik sunmak için gerekli yerlerde ders kitabı fasikül şeklinde hazırlanmalı ve dijital ortama aktarılabilmelidir. Yenilenen kitabın akademik başarı gütmeyen, günlük hayatta ihtiyaç duyulan konuların yer almasına dikkat edilmelidir. Kitap baştan sona aynı nitelikte hazırlanmamalı, öğrencinin bilişsel öğrenme alanının yanında duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanına da hitap edebilmelidir.
- ❖ Öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin; öğrencilere daha kaliteli bir eğitim sunabilmeleri için Milli Eğitim Bakanlığı’nın resmi internet eğitim portalı olan EBA içerik olarak özellikle DKAB konuları için ilgi çekici sunum, slayt, eğitici filmlerden kesitler, İslam tarihini anlatan materyaller açısından sürekli yenilenip sisteme dâhil edilmesi eğitim-öğretimi kolaylaştıracaktır. Ünitelerin sonunda o ünite ile ilgili dikkat çeken, mesaj

verebilen, anlaşılır, kısa, öz, doğru bilgilerin yer aldığı, güvenilir internet linklerinin paylaşılması gereklidir. Böylece sosyal medyayı çok sık kullanan bireyler doğru bilgiye ve güvenilir internet sitelerine yönlendirilmiş olacaktır.

- ❖ Zihinsel engellilerin psikolojik durumu göz önüne alınarak eğitim psikolojisi, öğrenme ve öğretme ilkeleri, öğretme yöntem ve stratejileriyle uyumlu yeni yazılımlar-interaktif uygulamalar hazırlanmasına şiddetle ihtiyaç duyulmaktadır. EBA’da yer alacak içeriklerin öğrencinin etkileşim kuracağı, bilişsel-duyuşsal-psikomotor alana hitap eden, öğrencinin günlük ihtiyaçlarına ve engel türlerine yönelik çeşitlendirilmiş, adım adım ilerleyen, dersi oyunlaştırarak işlemeye uygun özellikte olmasına dikkat edilmelidir.

#### **4.5.4. Ölçme-Değerlendirme Sürecine Yönelik Öneriler**

- ❖ Bu derse yönelik ideal bir değerlendirme için; öğrenci özelliklerine göre çeşitlendirilmiş, öğrenme alanlarına uygun ve teknolojik ölçme araçları hazırlanmalıdır.
- ❖ Yapılan ölçme-değerlendirme, beceri ve kavram analizi formu kullanılarak ve uzun sürelerde yapılmasına dikkat edilmelidir.
- ❖ Öğretmenlere rehberlik niteliği taşıyacak, içerisinde ölçme ve değerlendirme tekniklerinin anlatıldığı ve örnek uygulamaların yer aldığı bir kılavuz kitap hazırlanmalıdır.

#### **4.5.5. İleri Araştırmalar İçin Öneriler**

- ❖ Araştırma doğrultusunda, bir süre sonra bu çalışmanın devamı niteliğinde gelinen noktanın ayrı bir değerlendirmesi yapılabilir. Program geliştirme devingen bir durum olup, çok yönlü ve uzun vadeli din eğitimi politikaları bilimsel, katılımcı bir süreçte oluşturularak devam etmelidir.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin dini bilgileri ne kadardır? Ne kadar bilgiye ihtiyaç duymaktadırlar? Kapasiteleri ne kadar bilgiyi alıp uygulamaya müsaittir?” gibi sorulara cevap verebilecek araştırma yapılmalıdır. Bu sayede okulda görev alan/alacak öğretmenlerin bu konuda daha çok bilgilendirilmesi sağlanmalıdır.

- ❖ Özel eğitim uygulama okulunda görev yapan DKAB öğretmenlerinin özel eğitim hakkındaki; özel eğitim öğretmenlerinin DKAB hakkındaki yeterliliğini belirleyici-sorgulayıcı çalışmalara yer verilmelidir. DKAB öğretmenlerinin eğitimi konusunda gerekli çalışmaların yapılmasıyla, branş öğretmenin mesleki doyum yaşayacağı ve tükenmişlik hissinin en aza indirgeneceği düşünülmektedir.
- ❖ Özel eğitim uygulama okulunda DKAB branş dersliğinin etkililiğini ve verimliliğini karşılaştıran çalışma yapılarak her okula bir DKAB branş dersliği kazandırılmalıdır.
- ❖ Haftalık ders saati, sahadan dönütlerle sorgulanarak 1 ve 2 saat olması arasındaki fark karşılaştırılarak incelenmelidir.



## KAYNAKÇA

- Acuner, H. Y. (1996). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Lise I-II-III Müfredatının Öğretmen ve Öğrenciler Açısından Amaç ve Metod Bakımından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi*. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akgül, M. (2009). Türkiye'de Ortaöğretim Kurumlarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (Önemi, Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri). *IV. Din Şurası Tebliğ ve Müzakereleri (12-16 Ekim 2009)* (s. 576-589). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Akmeşe, P. P. - Kayhan, N. (2018). “İşitme Engelli Bireylerin Eğitiminde Öğretimsel Düzenlemeler ve Türk İşaret Dili Kullanımı Hakkında Öğretmen Görüşleri. M. A. Melekoğlu içinde, 28. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* (s. 148-156). Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Akpınar, M. (2017). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersini İlk Kez Alan Öğrencilerin Karşılaştığı Problemlerin Analizi, Yüksek Lisans Tezi*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktaş, M. (2011). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Materyal Kullanımı İlköğretim 6. Sınıf Örneği, Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akto, A. (2010). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarında Öğrenci Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyleri (Van İli Örneği), Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alabay, A. (2015). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin ve Öğrencilerinin EBA (Eğitimde Bilişim Ağı) Kullanımına İlişkin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alibekiroğlu, Z. (2017). *İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Kavram Öğretiminde Oyunun Kullanımı, Yüksek Lisans Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altun, T. - Gülben, A. (2009). Okul Öncesinde Özel Gereksinim Duyan Çocukların Eğitimindeki Uygulamalar ve Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*(28), 253-272.
- Aral, N. - Gürsoy, F. (2009). *Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Arslan, N. (2017). *4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyun Yöntemi İle Öğretim, Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Arslan, Z. (2016). *Eğitim Bilişim Ağı'ndaki Matematik Dersi İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Trabzon İli Örneği, Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atasoy, Ü. (2019). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyunlar Yoluyla Kavram Öğretimi, Yüksek Lisans Tezi*. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Avcı, S. (2019). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayas, M. (2000). *İlköğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Başarısını Etkileyen Faktörler, Yüksek Lisans Tezi*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, A. (2015). *Zihinsel Yetersizliğe Sahip Öğrencilere Destek Eğitim Odasında Verilen Eğitim Hizmetlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, M. Ş. (1992). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyon Yeterlikleri, Doktora Tezi*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, M. Z. (2000). İlköğretim İkinci Kademesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programındaki Amaç ve Konuların Program Geliştirme Açısından Değerlendirilmesi. *İslami Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 5-25.
- Aygür, R. Ş. (2021). *İşitme Engelliler Ortaokulunda Okutulan Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi*. Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Babacan, M. (2015). *Müziğin Bir Öğretim Aracı Olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Kullanımı, Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bağdatlı, M. İ. (2010). *İlköğretim Okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitici Dramanın Kullanımı, Doktora Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bailey, K. D. (1987). *Methods of Social Research*. New York: Free Press.
- Baltacı, A. (2018). İslam Eğitim Tarihinde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Kullanımı: Tarihsel Bir Analiz. *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 75-98.
- Başkanlığı, D. İ. (2019). *İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programları*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.



- Başkonak, M. (2019). *Türkiye'de İşitme Engellilerin Din Eğitimi*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Batu, S. (1998). *Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri, Doktora Tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilecik, S. (2019a). Özel Eğitim ve DKAB Öğretmenlerine Göre Otizmlilerde Din-Ahlak Eğitimi ve DKAB Dersleri. *Bilimname*, 2(XXXVIII), 553-589.
- Bilecik, S. (2019b). Otizmlili Çocuklar İçin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı: Otizmlilerde Din ve Din Eğitiminin İmkânı Tartışmaları Çerçevesinde Bir İnceleme. *Darulfunun İlahiyat*, 1(30), 19-109.
- Bilgin, B. (1998). *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Gün Yayıncılık.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi / Teknikler ve Örnek Çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Blair, R. - James, R. (1996). Brief Report: Morality in the Autistic Child. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 5(26), 571-579.
- Bloom, B. S. (1998). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. İstanbul: M.E.B. Yayınları.
- Boğazlıyan Kara, D. (2021). *Pandemi Sürecinde EBA Üzerinden Gerçekleştirilen Matematik Eğitime Yönelik Öğretmen Görüş ve Önerileri, Yüksek Lisans Tezi*. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Bulut, N. (2022). *İlkokul/Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Animasyon ve Görsel Etkinlik Kullanımının Değer Eğilimine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi*. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Şener vd. (2015). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, S. K. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Sosyal Bilgiler Dersinde (Araç-Gereç) Materyal Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi*. Kars: Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cavkaytar, A. (2018). Özel Eğitimde Temel Kavramlar. H. F. Odabaşı içinde, *Özel Eğitim ve Eğitim Teknolojisi* (s. 1-18). Ankara: Pegem Akademi.
- Cezayirli, M. (2014). *Ortaokul 6. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Materyal Tasarımı, Yüksek Lisans Tezi*. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cohen vd., (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge (Taylor & Francis Group).

- Coleman, H. - Unrau, Y. A. (2005). Analyzing Qualitative Data. Y. A. Unrau & R. M. Grinnelli içinde, *Social Work Research and Evaluation* (s. 404-416). New York: Oxford University Presss.
- Creswell, J. W. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. California: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. 3rd Edition. Boston: Pearson Merrill/Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. California: SAGE Publications.
- Çakan, Z. (2021). *Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çakı, E. (2008). *Beşinci Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Bir Yöntem Olarak Drama Tekniği, Yüksek Lisans Tezi*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çakmak, A. (2011). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri ve Öğretmenlerin Bunları Kullanma Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çakmak, F. (Ekim / October 2013). Velilerin Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programına Yönelik Tutum Ölçeği. *Iğdır Üniversitesi / Iğdır University İlahiyat Fakültesi Dergisi / Journal of Divinity Faculty*, 71-97.
- Çakmak, Z. - Taşkiran, C. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Perspektifinden Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Platformu. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 284-295.
- Çamurcu, M. (2019). *İlköğretim 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabındaki Görsel Öğelerin Kazanım ve İçerik Bakımından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi*. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, K. (1999). *İlköğretim 6, 7, ve 8. Sınıflarda Okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi, Yüksek Lisans Tezi*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çınar, F. (2005). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma (Isparta Örneği), Yüksek Lisans Tezi*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çınar, F. (2012). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(15), 345-366.

- Çiftçi Tekinarslan, İ. (2019). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler. İ. H. Diken içinde, *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 155-188). Ankara: Pegem Akademi.
- Çiçek, H. B. (2019). *Güncellenen İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi*. Ağrı: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Davies, P. (2000). Contributions From Qualitative Research. H. T. Davies, S. M. Nutley, & P. C. Smith içinde, *What Works? Evidence-Based Policy and Practice in Public Services* (s. 291-316). Bristol-UK: Policy Press.
- Demir, Ö. - Cesur, F. (2019). DKAB ve İHL Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Öğretim Teknolojileri-Materyaller ve Konuya İlişkin Görüşleri. *Bayburt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 63-97.
- Demir, R. (2008). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Derslerde Araç-Gereç Kullanma Bilgi ve Alışkanlıkları (Adana Örneği), Yüksek Lisans Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, R. (2017). Özel Eğitim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabının Çeşitli Açılardan İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 103-132.
- Demir, R. (2018). Zihinsel Engelli Bireylerde Din Eğitimi. S. Özdemir, & M. Başkonak içinde, *Özel Eğitimde Din Eğitimi* (s. 141-166). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deniz, S. (2020). *Din Eğitiminde Teknoloji ve Materyal Kullanımının Akademik Başarı ve Öğrenmede Kalıcılığa Etkisi, Yüksek Lisans Tezi*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dever, R. B. - Knapczyk, D. R. (1997). *Teaching Persons with Mental Retardation: A Model for Curriculum Development and Teaching*. Boston: Mc Graw Hill.
- Dilsiz, Z. (2017). *Görme Engelli İlköğretim Okullarında Müzik Dersi Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dirimeşe, E. (2005). *Lisede Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Müfredatının Program Geliştirme Süreçleri Bakımından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DOWN TÜRKİYE, Türkiye Down Sendromu Derneği. "Down Sendromu Nedir?". <https://www.downturkiye.org/down-sendromu-nedir>

- Döndüren, H. (2013). İslam'ın Engellilere Tanıdığı Kolaylıklar ve Ruhsatlar. İ. Karagöz içinde, *Ülkemizde Engelliler Gerçeği ve İslam Sempozyumu - Sorunlar ve Çözüm Önerileri- (Aralık-2003) kitabı içinde* (s. 99-124). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Durgun, R. (2015). *Türkiye’de Okutulan Görsel Sanatlar Ders Kazanımlarının Zihin Engelli Öğrencilere Uygunluğuna Yönelik Öğretmen Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Egi, E. (2022). *5. Sınıf İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyun Etkinliklerinin Kullanımı, Yüksek Lisans Tezi*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elmas, B. (2017). *6. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Müfredatının "İnanç, Hz. Muhammed, Ahlak" Öğrenme Alanı Öğrenci Kazanımlarının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eripek, S. (1998). Zihin Engelliler. Eripek içinde, *Özel Eğitim* (s. 39-52). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1018.
- Eripek, S. (2003). Zeka Geriliği Olan Çocuklar. A. Ataman içinde, *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (s. 155-173). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Eyüboğlu, Y. C. (2017). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (İlköğretim) 4. Sınıf İçin Müzikal Materyal Geliştirme Çalışması, Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fırat vd., (2014). Bir Eğitim Teknolojisi Araştırmasına Dayalı Olarak. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD*, 65-86.
- Fırat, T. (2010). *Eğitilebilir Zihin Engelli Öğrencilere Yönelik Hazırlanan İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Friend, M. (2006). *Special Education: Contemporary Perspectives for School Professionals* (5th Edition). Boston: Pearson Education.
- Gallagher vd., (2002). *Educating Exceptional Children* (9th Edition). Boston/New York: Houghton Mifflin Company.
- Grant, C. & Boucher, J. & Riggs, K. & Grayson, A. (2005). Moral Understanding in Children with Autism. *Autism*, 3(9), 317-331.
- Greene, J. C. (2005). The generative potential of mixed methods inquiry. *International Journal of Research & Method in Education*, 207-211.

- Grossman, H. (1983). *Classification in Mental Retardation*. Washington DC: AAMD, EUA.
- Gümüş, M. M. (2018). *İlk ve Ortaokul Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Görsel Boyut ve İçerik Tutarlılığı Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi*. Kilis: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gümüş, S. (2013). *İlköğretim Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi Programının Program Geliştirme İlkeleri Açısından Bir Değerlendirmesi, Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gümüş, S. (2018/2). İlköğretim Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının (2010) Hedefleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakùltesi Dergisi*, 17(34), 597-618.
- Gün, A. (2020). İşitme Engelliler Okulunda Görev Yapan Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Değerlendirmeleri Işığında Güçlü ve Zayıf Yönleriyle DKAB Dersi. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakùltesi Dergisi*, 141-172.
- Günay, R. - Görür, H. İ. (2013). Osmanlı Devleti'nde Sağır, Dilsiz ve A'mâ Mektebi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakùltesi Tarih Bölümü Tarih Araştırmaları Dergisi*, 55-76.
- Günaydın, B. (2016). *Zihinsel Engelliler Beden Eğitimi Öğretim Programlarının İçerik, Uygulama, Sorunlar Açısından Veli ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gündoğdu, Y. B. (2011). *İlköğretim Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlikleri: İstanbul Örneği, Doktora Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güneş, A. (2012). DKAB Dersinde Teknolojik Materyal Kullanımı ve DKAB Öğretmenlerinin Teknolojik Materyal Kullanma Eğilimleri (Gaziantep İli Örneği). *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakùltesi Dergisi*, 479-506.
- Güngör, A. (2001). *İlköğretim Okulları İkinci Kademe Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sorunları, Yüksek Lisans Tezi*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güngör, S. (2009). *Orta Öğretim Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programının Program Geliştirme İlkeleri Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürgür, H. (2001). *İşitme Engelliler İlköğretim Okulunda (1. Kademe) Uygulanan Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Gürgür, H. & Akçamete, G. & Vuran, S. (2005). İşitme Engelliler İlköğretim Okulu 1. Kademedeki Uygulanan Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 69-91.
- Güvendi, G. M. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı'nın Öğretmenlere Sunmuş Olduğu Çevrimiçi Eğitim ve Paylaşım Sitelerinin Öğretmenlerce Kullanım Sıklığının Belirlenmesi: Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Örneği, Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hesapçioğlu, M. (1998). *Öğretimde İlke ve Yöntemler, Eğitim Programları ve Öğretim*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education (10th Edition)*. Upper Saddle River: Merrill/Prentice Hall.
- İnce, B. (2021). *Din Kültürü Ahlak Bilgisi ve İmam Hatip Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Öğretim Teknolojisi ve Materyal Kullanımına İlişkin Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi*. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaplan, P. S. (1996). *Pathways for Exceptional Children: School, Home and Culture*. Minneapolis/St. Paul. New York: West Publishing Company.
- Karaağaç, Z. (2013). *1980 Sonrası Türkiye'de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programlarındaki Değişimler, Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karabulut, A. - Öz Nişli, E. (2020). Özel Eğitim Uygulama Okulunda Okutulan Ders Kitaplarının Öğretmenler Tarafından İncelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1773-1791.
- Karagöz, İ. (2003). *Ülkemizde Engelliler Gerçeği ve İslam*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Karagöz, İ. (2013). *Ayetler ve Hadisler Işığında Engelliler*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları No: 640, 3. Baskı.
- Karasu, T. (2013). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi Sürecinde Engelliler, Yüksek Lisans Tezi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasu, T. (2018). İmam Hatip Meslek ve DİKAB Dersi Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) İle İlgili Görüşleri. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 925-943.
- Karasu, T. - Mutlu, Y. (Haziran-2014). Öğretmenlerin Perspektifinden Özel Eğitimde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 47-66.

- Karasu, T. - Şimşek, E. (2018, Aralık). Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Din Eğitimi: Yarı Deneysel Bir Çalışma - Destek Eğitim Odası. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 3(22), 1579-1606.
- Karataş, S. - Tabak, N. (2010). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 56-65.
- Karbeyaz, P. (2018). *İlkokul ve Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar (Osmaniye İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi. Kilis: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, E. (2019). *İşitme ve Görme Engellilere Yönelik Yaygın Din Eğitimi Veren Din Görevlilerinin Mesleki Problemleri ve Beklentileri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Kaya, M. (2001). İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 43-78.
- Kemper vd., (2003). Mixed Methods Sampling Strategies in Social Science Research. A. Tashakkori & C. Teddlie içinde, *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (s. 273-296). California: Sage.
- Kılıç, A. - Seven, S. (2002). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Koç, A. (2021). Kıbrıs ve Türkiye Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4 - 8. Sınıf) Ders Kitaplarındaki Görsellerin Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 363-393.
- Korkmaz, G. (2012). İlköğretim DKAB Dersi Öğretmenlerinin Öğretim Araç ve Materyallerini Kullanma Durumları (Kayseri Örneği). *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 79-110.
- Korkmaz, M. (2021). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 21(1), 319-353.
- Korkmaz, M. (2022). *Yedinci Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korte, W. B. - Hüsing, T. (2007). Benchmarking Access and Use of in European Schools 2006: Results From Head and Classroom Teacher Surveys in 27 European Countries. *eLearning Papers*, 1-6.
- Kula, M. N. (2017). Engelli Gençlerin Gelişim Özellikleri ve Din - Ahlak Eğitimi. *Turkish Studies*, 167-182.

- Kuralay, H. (2014). *Abese Ruhu: Toplumun Engellilerle, Engellilerin Topluma İmtihanı*. İstanbul: Selis Kitapları.
- Kurt, B. (2017). İşitme Engelliler Okullarında Çalışan Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Eğitimine İlişkin Görüşleri. *The Journal of Academic Social Science*(43), 381-392.
- Kuru, Y. (2001). *Öğretmenlere Göre İlköğretim 1. Kademe (4. ve 5. Sınıf) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Problemleri*, Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kümbetoğlu, B. (2012). *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*. Ankara: Bağlam Yayıncılık.
- Maral, D. Y. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Düzeyleri ve Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri*, Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mayring, P. (2011). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*. Ankara: Bilgesu Yayıncılık.
- M.E.B. (2009). *Dini Terimler Sözlüğü*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- M.E.B. (2018). *Orta-Ağır Zihinsel Engeli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- M.E.B., Milli Eğitim Bakanlığı. "Özel Eğitim İle İlgili Yayınlar". Erişim 5 Mayıs 2021. <http://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/123>
- M.E.B., Milli Eğitim Bakanlığı. "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği". Erişim 17 Mart 2020. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_07/09101900\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonetmeligi\\_07072018.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf).
- M.E.B., Milli Eğitim Bakanlığı. "Mevzuat". Erişim 21 Temmuz 2021. <https://mevzuat.sitesi.web.tr/milli-egitim-temel-kanunu/madde/43/>
- M.E.B., Milli Eğitim Bakanlığı. "Yönetmelik". Erişim 3 Mart 2022. <http://orgm.meb.gov.tr/www/mevzuat-yonetmelik/icerik/1958>
- M.E.B., Milli Eğitim Bakanlığı. "Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2006-2007". Erişim 21 Temmuz 2021. <http://sgb.meb.gov.tr>
- M.E.B., Milli Eğitim Bakanlığı. "Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2019/20". Erişim 21 Temmuz 2021. <http://sgb.meb.gov.tr>
- Neuman, L. W. - Robson, K. (2012). *Basics of Social Research Qualitative and Quantitative Approaches*. Toronto: Pearson.
- Olson, J. L. - Platt, J. M. (2004). *Teaching Children and Adolescents with Special Needs*. State Street/Michigan: Merrill.



- Onwuegbuzie, A. J. - Johnson, B. R. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 14-26.
- Onwuegbuzie, A. J. - Leech, N. L. (2004). Enhancing the Interpretation of “Significant” Findings: The Role of Mixed Methods Research. *Part of the Quantitative, Qualitative, Comparative, and Historical Methodologies Commons, and the Social Statistics Commons* (s. 770-792). Florida: The Qualitative Report.
- Ögülmüş Doğan, E. (2018). *Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Katkısı Bakımından Eğitsel Değeri, Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öncü, Z. (2018). *Din ve Ahlak Eğitim-Öğretiminde Materyal Kullanımı, Yüksek Lisans Tezi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: MEB. Yayınları.
- Öner, G. (2017). Sosyal Bilgiler ve Tarih Dersleri İçin Alternatif Bir Kaynak: eba.gov.tr. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 227-257.
- Öner Gür, Z. (2016). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Materyal Kullanma Alışkanlıklarının İbadet Öğrenme Alanındaki Kazanımların Gerçekleşmesine Etkisi (6. Sınıf Namaz İbadeti Ünitesi Örneği), Yüksek Lisans Tezi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbay, C. (2007). *1982 ve 2005 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının Karşılaştırılarak 2005 Öğretim Programının Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi*. Samsun: Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, M. (2010). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin DKAB Derslerinde Öğretim Materyali Hazırlama ve Kullanma Durumu, Yüksek Lisans Tezi*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, S. (2016). *Engelliler ve Din: İstatiksel Verilerle Engellilerin Din Eğitimindeki Mevcut Durum*. İstanbul: C Planı Yayınları.
- Özdemir, S. (2018). Türkiye'de Özel Eğitim ve Özel Eğitimde Din Eğitimi. S. Özdemir, & M. Başkonak içinde, *Özel Eğitimde Din Eğitimi* (s. 15-40). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Özdemir vd., (2007). *Türkiye'de Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Özkan, A. (2017). *İşitme Engelliler Ortaokullarında Görev Yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Karşılaştığı Problemler, Yüksek Lisans Tezi*. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özsoy vd., (1998). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar, Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Öztürk, C. Ç. - Eratay, E. (2010, Aralık). Eğitim Uygulama Okuluna Devam Eden Zihin Engelli Öğrencilerin Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hakkında Görüşlerinin Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 145-159.
- Patton, S. (2004). *Welcoming Children with Special Needs A Guidebook for Faith Communities*. Boston: Unitarian Universalist Association of Congregations.
- Rençber, İ. H. (2010). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Algıları, Yüksek Lisans Tezi*. Şanlıurfa: Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Resmi Gazete. "Resmi Gazete 31351" Erişim 31 Aralık 2020. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>.
- Resmi Gazete. "Resmî Gazete 28758". Erişim 7 Ekim 2022. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm>.
- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Sorunları, Beklentileri ve Önerilerine Yönelik Nitel Bir Araştırma, Doktora Tezi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sağlam, F. (2016). Zihinsel Engelli Bireylerde Allah Algısı. *I. Uluslararası Engellilik ve Din Sempozyumu* (s. 387-401). İstanbul: Yeditepe Ofset Yayıncılık.
- Sencer, M. - Sencer, Y. (1978). *Toplumsal Araştırmalarda Yöntem Bilim*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi.
- Senemoğlu, N. (2000). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Steckler, A., McLeroy, R.K., Goodman, R.M., Bird, S.T ve McCormick, L. (1992). "Toward Integrating Qualitative and Quantitative Methods: An Introduction". *Health Education Behavior*, 19(1): 1-8.
- Sezgin, S. İ. (1994). *Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Gazi Büro Kitabevi.
- Shulman vd., (2012). Moral and Social Reasoning in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*(42), 1364–1376.
- Sivrikaya, T. - Yıkış, A. (2016). Özel Eğitim Sınıflarında Görev Yapan Özel Eğitim Mezunları Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Öğretim Süreciyle İlgili Gereksinimleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1984-2001.

- Sönmez, N. (2019). *Görsel Materyallerle Zenginleştirilmiş Metinlerle Öğrenim Gören İşitme Engelli Öğrencilerin Okuma-Anlama Becerilerinin ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sucuoğlu, B. - Kargın, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları: Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: Morpa Yayınları.
- Swanson, S. (2010). Experiential Religion: A Faith Formation Process for Children with Autism. *Journal of Religion, Disability & Health*, 14(3), 238-255.
- Şahin, Ş. (2015). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Uygulamalarının Öğrenci Merkezli Anlayışa Göre Geliştirilmesi, Yüksek Lisans Tezi*. Düzce: Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şeker, M. (2013). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıflarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler (Tosya Örneği), Yüksek Lisans Tezi*. Çorum: Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şen, V. (2019). *Özel Eğitim Öğrencilerinin Eğitiminde Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, E. (30 Mart - 01 Nisan 2012). Din Öğretiminde Materyal Geliştirme Etkinlikleri. *Yaygın Din Eğitimi Sempozyumu-I* (s. 369-388). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Şimşek, V. (2014). *İngiltere'de Devlet Okullarında Okutulan Din Eğitimi (Re) Dersi İle Türkiye'de Devlet Okullarında Okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin (4-8) Öğretim Programlarının Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tavukçuoğlu, M. (1987). *Konya Merkez İlköğretim Okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Program Yönünden Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Teddlie, C. - Yu, F. (2007). Mixed Methods Sampling A Typology With Examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 77-100.
- Tekin, E. - Kırçali İftar, G. (1997). *Tek Denekli Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Temel, A. (2018). *İlkokul, Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Gerçekleşmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Konya, Karaman, Kayseri, Sivas, Niğde Örneği), Yüksek Lisans Tezi*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Timur, M. (2010). *Zihinsel Engellilerde Dini Tutum Motifleri-Bursa Örneği, Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- TOHUM OTİZM, Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı. "Otizm ve Türleri". Erişim 31 Ocak 2021. <https://www.tohumotizm.org.tr/otizm/otizm-spektrum-bozuklugu/>
- TOHUM OTİZM, Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı. "Otizm Spektrum Bozukluğu". Erişim 2 Kasım 2020. <https://www.tohumotizm.org.tr/otizm/otizm-spektrum-bozuklugu>
- Turhan, G. (2009). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Etkinliklerinin Öğretmenlere Göre Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türker, A. - Güven, C. (2016). Lise Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Projesinden Yararlanma Düzeyleri ve Proje İle İlgili Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 244-254.
- Uçar, R. (1998). *Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Uygulamasındaki Problemler, Yüksek Lisans Tezi*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uğurlu, Z. (2019). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı 7. Sınıf "Din ve Güzel Ahlak" Ünitesindeki Ahlaki Değerlerle İlgili Drama Yöntemi Uygulamaları, Yüksek Lisans Tezi*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ulu, A. (2011). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri ile Programın Önerdiği Tekniklerin Karşılaştırılması: Kahramanmaraş Örneği, Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uysal, A. (2010). *İşitme Engellilerde Türkçe Öğretimi, Sorunlar, Öneriler*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünal Kaya, S. (2007). *Görsel Sanatlar Eğitiminin Zihin Engelli Öğrencilerin Eğitimine Katkısı (Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma), Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Üzüm, S. (2016). *Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Beden Eğitimi ve Spor Dersleri Kapsamında Yer Alan Öğretim Programları Kazanımlarının Türkiye'deki Görme Engelliler İlk ve Ortaokullarında Gerçekleşebilme Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Üzümcü, M. (2016). *Kaynaştırma ve Din Eğitimi*. Rize: STS Yayıncılık.
- Üzümcü, M. (Spring-2018). Din Öğretiminde Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Uyarlamalar. *Turkish Studies Educational Sciences*, 1437-1460.
- Varış, F. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Alkım Yayınları.

- Varol, N. (2004). *Beceri Öğretimi ve Öz Bakım Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: KÖK Yayıncılık.
- Werts, M.G., Culatta, R.A., & Tompkins, J.R. (2007). *Fundamentals of special education: What every teacher needs to know*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Yaşlı, M. E. (2007). *Ortaöğretim Kurumları 9. ve 10. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Nitelikli Materyal ve Verimliliğe Olan Etkisi (Konya İl Merkezi Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yeni, B. (2016). *Dini Musikinin İlköğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumlarına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. - Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, P. (2010). *Zihinsel Engelli Çocuklara Kavram Öğretiminde Müziğin Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, M. (2015). *Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar (Sivas İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, M. (2021). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4-8) Öğretim Programı'ndaki Bilişsel Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19, 307-342.
- Yoğurtcu, M. (2015). *Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Uygulanan Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumlarına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YÖK, Yüksek Öğretim Kurumu. "Ulusal Tez Merkezi". Erişim 31 Aralık 2020. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Zalla vd., (2011). Moral Judgment in Adults with Autism Spectrum Disorders. *Cognition*(121), 115-126.
- Zengin, M. (2010). Yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 121-160.
- ZİÇEV, Zihinsel Yetersiz Çocukları Yetiştirme ve Koruma Vakfı. "Zihinsel Engel Türleri". Erişim 31 Ocak 2021. <https://www.zicev.org.tr/zihinsel-engel-turleri>

**EKLER****Ek-1. MEB Giden İzin Dilekçesi****RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİNE****26/03/2021**

|                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| BAŞVURU ADI        | 202103262449117018                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| ÜNİVERSİTE ADI     | RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| ENSTİTÜ ADI        | Lisansüstü Eğitim Enstitüsü/Felsefe ve Din Bilimleri                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| BÖLÜM ADI          | Din Eğitimi                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| UNVAN              | Öğrenci                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| TC KİMLİK NUMARASI |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| KONU               | Özel Eğitim Uygulama Okulu DKAB Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi                                                                                                                                                                                                                                                       |
| ARAŞTIRMA TÜRÜ     | Doktora Tezi                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| ÖRNEKLEM GRUBU     | Öğretmen                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| KAPSAMI            | Okul/Kurum                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| İLLER              | TÜRKİYE GENELİ<br>ADANA<br>ADIYAMAN<br>AFYONKARAHİSAR<br>AMASYA<br>AĞRI<br>ANKARA<br>ANTALYA<br>ARTVİN<br>AYDIN<br>BALIKESİR<br>BİLECİK<br>BİNGÖL<br>BİTLİS<br>BOLU<br>BURDUR<br>BURSA<br>ÇANAKKALE<br>ÇANKIRI<br>DENİZLİ<br>DİYARBAKIR<br>EDİRNE<br>ELAZIĞ<br>ERZİNCAN<br>ERZURUM<br>ESKİŞEHİR<br>GAZİANTEP<br>GİRESUN<br>GÜMÜŞHANE<br>HAKKARİ<br>HATAY |

|                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                    | ISPARTA<br>MERSİN<br>İSTANBUL<br>İZMİR<br>KARS<br>KASTAMONU<br>KAYSERİ<br>KIRKLARELİ<br>KIRŞEHİR<br>KOCAELİ<br>KONYA<br>KÜTAHYA<br>MALATYA<br>MANİSA<br>KAHRAMANMARAŞ<br>MARDİN<br>MUĞLA<br>MUŞ<br>NEVŞEHİR<br>NİĞDE<br>ORDU<br>RİZE<br>SAKARYA<br>SAMSUN<br>SİİRT<br>SİNOP<br>SİVAS<br>TEKİRDAĞ<br>TOKAT<br>TRABZON<br>TUNCELİ<br>ŞANLIURFA<br>UŞAK<br>VAN<br>YOZGAT<br>ZONGULDAK<br>AKSARAY<br>BAYBURT<br>KARAMAN<br>KIRIKKALE<br>BATMAN<br>ŞIRNAK<br>BARTIN<br>ARDAHAN |
| KURUM TÜRLERİ      | Özel Eğitim Uygulama Okulu/Merkezi                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| İLETİŞİM BİLGİLERİ |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

Yukarıda bilgileri bulunan proje uygulamaları için Milli Eğitim Bakanlığından gerekli izinlerin alınması hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

## **Ek Listesi**

Tez Önerisi

İmza

Tolgahan Ferman POLAT

Öğrenci

Veri Toplama Araçları

Dilekçe ve eklerinin üst yazı ile ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK HİZMETLERİ  
GENEL MÜDÜRLÜĞÜNE ulaştırılması gerekmektedir.



## Ek-2. MEB Gelen İzin Formu



T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

SAYI: E-27250534-605.01-24403262  
KONU: ARAŞTIRMA İZİN TALEBİ  
(TOLGAHAN FERMAN POLAT)

19.04.2021

### RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.20-E.1563890 (2020/2) sayılı yazısı

b) Rize Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Rektörlüğünün 31.03.2021 tarihli ve sayılı E-19527874-302.08.287 sayılı yazısı.

Rize Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Tolgahan Ferman POLAT'ın "Türkiye Örneğinde Eğitim Uygulama Okullarında Din Eğitimi" konulu araştırmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin (b) yazı ve ekleri incelenmiş olup Genel Müdürlüğümüzce ilgi (a) genelge kapsamında herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Adres: Varlık Mah. Eşref Bitlis Cad. No:10 Yenimahalle/Ankara

Telefon No: 0 (312) 413 30 03

E-Posta: oer@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Gülsüm SAYIN

Unvan : Öğretmen

İnternet Adresi:

Faks: \_\_\_\_\_



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

<https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e187- e06a- 30ce- b4b6- f146kodu ile teyit edilebilir

### Ek-3. Anket Formu

## ÖZEL EĞİTİM UYGULAMA OKULUNA YÖNELİK HAZIRLANAN DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Değerli Meslektaşım,

Bu anket orta ve ağır zihin engelli, otistik ve Down sendromlu öğrencilere yönelik hazırlanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programının değerlendirilmesi konusunda görüş ve önerilerinizi almak amacı ile hazırlanmıştır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgileriniz, ikinci bölümde ise orta ve ağır zihin engelli, otistik, Down sendromlu öğrencilere yönelik hazırlanan DKAB dersi öğretim programına ilişkin görüş ve önerileriniz alınacaktır. Cevaplamanız gereken soru sayısı 49'dur. 1-43. sorular likert tipi, 43-49. sorular çoktan seçmeli soru türündedir. Yine anketteki sorulardan 1-13 arası *Hedef*, 14-29 arası *İçerik*, 30-38 *Eğitim-Öğretim Durumları*, 39-49 arası programın *Değerlendirme* boyutuna karşılık gelmektedir. 46-49 arası ise farklı soru türü içerdiği için programın dört boyutu karma olarak verilmiştir. Ankete vereceğiniz cevaplar bilimsel çalışma için kullanılacaktır. Anketteki kişisel bilgileriniz kesinlikle başkaları ile paylaşılmayacaktır. Ankete katılım gönüllülük esasına dayalı olup istediğiniz an cevaplamayı bırakabilirsiniz. Bu araştırmada elde edilecek bulguların geçerliliği, sizlerin anketi yanıtlamadaki içtenliğinize bağlıdır.

Anketle birlikte size verilen DKAB dersi öğretim programı ve ders kitaplarını inceledikten sonra ankette yer alan seçeneklerden size uygun olanı belirtiniz.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Tolgahan Ferman POLAT  
Özel Eğitim Öğretmeni  
(İşitme Engelliler/Zihin Engelliler)

## I.BÖLÜM

### KİŞİSEL BİLGİLER

**1. Cinsiyetiniz nedir?**

Erkek ( ) Kadın ( )

**2. Medeni durumunuz nedir?**

Bekâr ( ) Evli ( ) Diğer ( )

**3. Kaç yaşındasınız?**

21-30 ( ) 31-40 ( ) 41-50 ( ) 51-60 ( ) 61 ve üzeri ( )

**4. Kaç çocuğunuz bulunmaktadır?**

Çocuk Yok ( ) 1 Çocuk ( ) 2 Çocuk ( ) 3 Çocuk ( ) 4 ve + Çocuk ( )

**5. Öğretmenlik alanınız nedir?**

DKAB ( ) Özel Eğitim ( )

**6. Öğrenim durumunuz nedir?**

Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora ( )

**7. Mesleğinizin kaçınıcı yılındasınız?**

1-5 Yıl ( ) 6-10 Yıl ( ) 11-15 Yıl ( ) 16-20 Yıl ( ) 21 Yıl ve üzeri ( )

**8. Özel eğitim uygulama okulunda kaç yıldır görev yapmaktasınız?**

1-5 Yıl ( ) 6-10 Yıl ( ) 11-15 Yıl ( ) 16-20 Yıl ( ) 21 Yıl ve üzeri ( )

**9. Özel eğitim uygulama okulunda görev yapma nedeniniz nedir?**

Kendi İsteğimle Çalışmaktayım ( ) Zorunluluktan Dolayı Görev Yapmaktayım ( )

**10. İstihdam durumunuz nedir?**

Kadrolu ( ) Sözleşmeli ( ) Ücretli Öğretmenlik ( )

**11. Özel eğitim uygulama okulunda göreviniz nedir?**

Öğretmenlik ( ) İdarecilik ( )

**12. Ailenizde ve birinci derece akraba çevrenizde engelli birey var mı?**

Evet ( ) Hayır ( )

## **ÖZEL EĞİTİM UYGULAMA OKULU DKAB ÖĞRETİM PROGRAMI DEĞERLENDİRME ANKETİ**

### **Hedeflere Yönelik Sorular**

**Soru 1:** Türk Milli Eğitiminin temel amaçları göz önünde bulundurulduğunda DKAB dersi özel eğitim uygulama okulu müfredatında yer almalıdır.

- ☐ Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle Katılıyorum

**Soru 2:** DKAB dersi müfredat programı; güzel ahlak, sorumluluk vb. değerlerin öğrencilere aktarılmasında etkilidir.

- ☐ Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle Katılıyorum

**Soru 3:** DKAB programı öğrencilerin dini ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde hazırlanmıştır.

- ☐ Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle Katılıyorum

**Soru 4:** DKAB dersinin amaçları, teorik bilgi yerine günlük hayatta kullanabilecek bilgiler yönünden yeterlidir.

- ☐ Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle Katılıyorum

**Soru 5:** DKAB öğretim programında amaçlar, anlaşılır bir dille ifade edilmiştir.

- ☐ Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle Katılıyorum

**Soru 6: Tablo 1'e göre öğrenme alanları ile kademeler arasındaki sayı tutarlıdır.**

**Tablo 1**

| Öğretim Kademesi                 | Öğrenme Alanı Sayısı |
|----------------------------------|----------------------|
| 1. Kademe (4. Sınıf)             | 3                    |
| 2. Kademe (5, 6, 7, 8. Sınıf)    | 4                    |
| 3. Kademe (9, 10, 11, 12. Sınıf) | 5                    |

- ( ) Kesinlikle Katılmıyorum  
( ) Katılmıyorum  
( ) Kararsızım  
( ) Katılıyorum  
( ) Kesinlikle Katılıyorum

**Tablo 2**

**I. Kademe Öğretim Programının Öğrenme Alanları (Ünite Konuları), Hedef ve Hedef Davranış Sayıları**

| Öğrenme Alanları (Ünite Konuları)                              | Hedef Sayıları | Hedef Davranış Sayıları |
|----------------------------------------------------------------|----------------|-------------------------|
| Dine İlişkin Bazı Kavram ve İfadeler                           | 10             | 60                      |
| Allah'ı, Hz. Muhammed (s.a.v.)'i ve Kur'an-ı Kerim'i Tanıyalım | 3              | 14                      |
| Sevgi, Dostluk ve Kardeşlik                                    | 4              | 19                      |
| <b>Toplam</b>                                                  | <b>17</b>      | <b>93</b>               |

**Soru 7: Tablo 2'ye göre eğitim uygulama okulu DKAB programı, Öğrenme Alanları (Ünite Konuları), Hedef ve Hedef Davranış sayıları olarak birinci kademe için uygundur.**

- ( ) Kesinlikle Katılmıyorum  
( ) Katılmıyorum  
( ) Kararsızım  
( ) Katılıyorum  
( ) Kesinlikle Katılıyorum

**Tablo 3**

**I. Kademe Hedeflerin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı**

| Öğrenme Alanları (Ünite Konuları)                              | Bilişsel  | Duyuşsal | Psikomotor | Toplam    |
|----------------------------------------------------------------|-----------|----------|------------|-----------|
| Dine İlişkin Bazı Kavram ve İfadeler                           | 10        | 2        | 14         | 14        |
| Allah'ı, Hz. Muhammed (s.a.v.)'i ve Kur'an-ı Kerim'i Tanıyalım | 3         | —        | —          | 3         |
| Sevgi, Dostluk ve Kardeşlik                                    | 4         | 3        | —          | —         |
| <b>Toplam</b>                                                  | <b>17</b> | <b>5</b> | <b>2</b>   | <b>24</b> |

\* Bazı hedeflerin hem bilişsel hem duyuşsal hem de psikomotor alana karşılık gelmesinden dolayı Tablo 2'nin toplam hedeflerinden fazla hedef görülmektedir.

**Soru 8: Tablo 3'e göre eğitim uygulama okulu birinci kademe DKAB Programı Öğrenme Alanlarının Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor alanlara taksonomik olarak dengeli bir şekilde dağılmıştır.**

- ☐ Kesinlikle Katılmıyorum  
☐ Katılmıyorum  
☐ Kararsızım  
☐ Katılıyorum  
☐ Kesinlikle Katılıyorum

**Tablo 4.**

**II. Kademe Öğretim Programının Öğrenme Alanları (Ünite Konuları), Hedef ve Hedef Davranış Sayıları**

| Öğrenme Alanları (Ünite Konuları) | Hedef Sayıları | Hedef Davranış Sayıları |
|-----------------------------------|----------------|-------------------------|
| Din ve Aile                       | 2              | 9                       |
| Din ve Temizlik                   | 6              | 21                      |
| İslam'da İbadet ve İbadet Yerleri | 10             | 41                      |
| Dini Gün ve Geceler               | 3              | 12                      |
| <b>Toplam</b>                     | <b>21</b>      | <b>83</b>               |

**Soru 9: Tablo 4'e göre eğitim uygulama okulu DKAB programı, Öğrenme Alanları (Ünite Konuları), Hedef ve Hedef Davranış sayıları olarak ikinci kademe için uygundur.**

- ☐ Kesinlikle Katılmıyorum  
☐ Katılmıyorum  
☐ Kararsızım  
☐ Katılıyorum  
☐ Kesinlikle Katılıyorum

**Tablo 5.**

**II. Kademe Hedeflerin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı**

| Öğrenme Alanları (Ünite Konuları) | Bilişsel  | Duyuşsal | Psikomotor | Toplam    |
|-----------------------------------|-----------|----------|------------|-----------|
| Din ve Aile                       | 2         | 2        | 2          | 6         |
| Din ve Temizlik                   | 5         | 3        | 1          | 9         |
| İslam'da İbadet ve İbadet Yerleri | 10        | 1        | 1          | 12        |
| Dini Gün ve Geceler               | 3         | 1        | -          | 4         |
| <b>Toplam</b>                     | <b>20</b> | <b>7</b> | <b>4</b>   | <b>31</b> |

\* Bazı hedeflerin hem bilişsel hem duyuşsal hem de psikomotor alana karşılık gelmesinden dolayı Tablo 4'ün toplam hedeflerinden fazla hedef görülmektedir.

**Soru 10: Tablo 5'e göre eğitim uygulama okulu ikinci kademe DKAB Programı Öğrenme Alanlarının Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor alanlara taksonomik olarak dengeli bir şekilde dağılmıştır.**

- ( ) Kesinlikle Katılmıyorum  
 ( ) Katılmıyorum  
 ( ) Kararsızım  
 ( ) Katılıyorum  
 ( ) Kesinlikle Katılıyorum

**Tablo 6.**

**III. Kademe Öğretim Programının Öğrenme Alanları (Ünite Konuları), Hedef ve Hedef Davranış Sayıları**

| Öğrenme Alanları (Ünite Konuları)                     | Hedef Sayıları | Hedef Davranış Sayıları |
|-------------------------------------------------------|----------------|-------------------------|
| İslam'ın Şartları ve İman Esasları                    | 4              | 17                      |
| İslam Dininin Öğütlediği Güzel Davranışlar            | 2              | 15                      |
| İslam Dininin Sakınılmasını İstediği Bazı Davranışlar | 1              | 5                       |
| Millî ve Manevi Değerlerimiz                          | 4              | 12                      |
| Görgü Kuralları                                       | 6              | 35                      |
| <b>Toplam</b>                                         | <b>17</b>      | <b>84</b>               |

**Soru 11: Tablo 6'ya göre eğitim uygulama okulu üçüncü kademe DKAB programı, Öğrenme Alanları, Hedef ve Hedef Davranış sayıları bakımından uygundur.**

- ( ) Kesinlikle Katılmıyorum  
 ( ) Katılmıyorum  
 ( ) Kararsızım  
 ( ) Katılıyorum  
 ( ) Kesinlikle Katılıyorum

**Tablo 7.**

**III. Kademe Hedeflerin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı**

| Öğrenme Alanları (Ünite Konuları)                     | Bilişsel  | Duyuşsal  | Psikomotor | Toplam    |
|-------------------------------------------------------|-----------|-----------|------------|-----------|
| İslam'ın Şartları ve İman Esasları                    | 4         | –         | –          | 4         |
| İslam Dininin Öğütlediği Güzel Davranışlar            | 2         | 2         | –          | 4         |
| İslam Dininin Sakınılmasını İstediği Bazı Davranışlar | 1         | 1         | –          | 2         |
| Millî ve Manevi Değerlerimiz                          | 4         | 2         | –          | 6         |
| Görgü Kuralları                                       | 6         | 6         | 2          | 14        |
| <b>Toplam</b>                                         | <b>17</b> | <b>11</b> | <b>2</b>   | <b>30</b> |

\* Bazı hedeflerin hem bilişsel hem duyuşsal hem de psikomotor alana karşılık gelmesinden dolayı Tablo 6'nın toplam hedeflerinden fazla hedef görülmektedir.

**Soru 12:** Tablo 7'ye göre eğitim uygulama okulu üçüncü kademe DKAB Programı Öğrenme Alanlarının **Bilişsel**, **Duyuşsal** ve **Psikomotor** alanlara taksonomik olarak dengeli bir şekilde dağılmıştır.

- ☐ Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle Katılıyorum

**Soru 13:** DKAB dersi hedef/amaçları, özel eğitim uygulama okulunun hedef/amaçlarına ulaşılmasına katkı sağlamaktadır.

- ☐ Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle Katılıyorum

### **İçeriğe Yönelik Sorular**

**Soru 14:** Programda yer alan konular programın hedefleri ile uyumludur.

- ☐ Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle Katılıyorum

**Soru 15:** DKAB dersi öğrenme içeriği I. Kademedен → III. Kademeye; somuttan → soyuta, bilinenden → bilinmeyene, yakından → uzağa şeklinde sıralanarak hazırlanmıştır.

- ☐ Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle Katılıyorum

**Soru 16:** Programın içeriğinde yer alan konu ve kavramlar genel olarak öğrencilerin yaş düzeyi ve gelişim özelliklerine uygundur.

- ☐ Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle Katılıyorum



**Soru 17:** Konular öğrencilerin dini duygu ve tutumlarını geliştirici niteliktedir.

- ☐ Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle Katılıyorum

**Soru 18:** Programda yer alan içerik hazırlanırken öğrencilerin zihinsel, sosyal ve duygusal özellikleri dikkate alınmıştır.

- ☐ Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle Katılıyorum

**Soru 19:** Programda yer alan içerik öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını arttırması bakımından yeterlidir.

- ☐ Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle Katılıyorum

**Soru 20:** Programda yer alan içerik belirlenirken disiplinler arası ilişki kurulacak şekilde düzenlenmiştir.

- ☐ Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle Katılıyorum

**Soru 21:** Programda yer alan içerikte öğrencilere hangi sınıfta hangi konuların öğretileceği belirtilmediği için program, derse giren öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmaktadır.

- ☐ Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle Katılıyorum

**Soru 22:** Programda yer alan içerik öğrencilere, günlük yaşam becerileri ve toplumsal uyum becerileri gibi özellikleri kazandıracak şekilde hazırlanmıştır.

- ☐ Kesinlikle Katılmıyorum

- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle Katılıyorum

**Soru 23:** Programda yer alan içerik öğrenci merkezli eğitime uygundur.

- ☐ Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle Katılıyorum

**Soru 24:** Programın içeriği, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ve uygulamaya imkân sağlayacak şekilde hazırlanmıştır.

- ☐ Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle Katılıyorum

**Soru 25:** Programda yer alan içerik öğrencilerin yakın çevre ile ilişki kurmalarını sağlayacak şekilde gerçek yaşama yakındır.

- ☐ Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle Katılıyorum

**Soru 26:** Programda yer alan konular, özel amaç ve davranışlar ile tutarlıdır.

- ☐ Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle Katılıyorum

**Soru 27:** DKAB dersi müfredat programı öğrencilerin ihtiyaç duyduğu konulardan oluşmaktadır.

- ☐ Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle Katılıyorum

**Soru 28:** DKAB müfredat programının tamamında Fatiha, Kevser ve İhlas Surelerinin yanında başka sureler de yer almalıdır.

- ☐ Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle Katılıyorum

### **Eğitim Durumlarına Yönelik Sorular**

**Soru 29:** EBA’da özel eğitim uygulama okulu DKAB dersine yönelik ve programın içeriğine uygun yeterince uygulama/etkinlik vardır.

- ☐ Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle Katılıyorum

**Soru 30:** “MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü ile Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü arasında bir koordinasyon ile her kademe düzeyinde (I.- II.- III.) hazırlanan DKAB ders kitapları öğrencilerin özelliklerine uygundur.

- ☐ Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle Katılıyorum

**Soru 31:** DKAB dersinde bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) kullanmak işlevseldir.

- ☐ Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle Katılıyorum

**Soru 32:** Eğitim uygulama okulunda fiziki ortamın uygunluğu DKAB dersinde öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir.

- ☐ Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle Katılıyorum

**Soru 33:** DKAB branş dersliği bulunması öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyecektir.

- ☐ Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle Katılıyorum

**Soru 34:** MEB; DKAB öğretmenlerine yönelik özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri, BEP hazırlama, BÖP uygulama, ölçme değerlendirme gibi konularda belirli aralıklarla hizmet içi eğitimler vererek ilgililerin yeterliklerini arttırmalıdır.

- ☐ Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle Katılıyorum

**Soru 35:** DKAB dersi **inanç öğrenme alanındaki** soyut konuların oyunla/etkinlikle öğretimi daha yararlı sonuçlar sağlayacaktır.

- ☐ Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle Katılıyorum

**Soru 36:** Araç-gereç/materyal kullanarak işlediğim DKAB dersinde öğrencilerin ilgisi genellikle artmaktadır.

- ☐ Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle Katılıyorum

**Soru 37:** Özel eğitim uygulama okulunda DKAB dersi DKAB öğretmenleri tarafından işlenmelidir.

- ☐ Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle Katılıyorum

### **Değerlendirme Durumuna Yönelik Sorular**

**Soru 38:** Özel gereksinimli öğrencilere yönelik işlediğim DKAB dersinde özel öğretim yöntemleri konusunda yeterli bilgiye sahibim.

- ☐ Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle Katılıyorum

**Soru 39:** DKAB dersinde BEP, BÖP hazırlama ve uygulama konusunda yeterliyim.

- ☐ Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle Katılıyorum

**Soru 40:** DKAB programında istenilen hedeflere ulaşıp-ulaşılmadığı mevcut ölçme ve değerlendirme teknikleriyle ölçülebilmektedir.

- ☐ Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle Katılıyorum

**Soru 41:** Programı incelediğimde ihtiyaç duyabileceğim materyalleri/malzemeleri belirlerim.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle Katılıyorum

**Soru 42:** Program güncellemelerinin önemli olduğunu düşünürüm.

- ☐ Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle Katılıyorum

**Soru 43:** Programı okuduğumda sınıftaki rolümü net bir şekilde anlayabilirim.

- ☐ Kesinlikle Katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle Katılıyorum

**Soru 44:** DKAB dersi hedef/amaçların gerçekleştirilebilme durumu nedir? (öğrenci, okul fiziki ortamı, DKAB programı vs. gibi tüm koşulları göz önünde bulundurarak).

- ☐ % 0'lık bir bölümü gerçekleştirilebiliyor
- ☐ % 25'lik bir bölümü gerçekleştirilebiliyor
- ☐ % 50'lik bir bölümü gerçekleştirilebiliyor
- ☐ % 75'lik bir bölümü gerçekleştirilebiliyor
- ☐ % 100'lük bir bölümü gerçekleştirilebiliyor

**Soru 45:** Özel eğitim uygulama okulu öğrencileri, dinin hayatı anlamlandırmadaki katkısını **anlayabilecek** yeterliğe sahip midir?

- ☐ % 0'lık bir öğrenci kitlesi söz konusu yeterliğe sahiptir
- ☐ % 25'lik bir öğrenci kitlesi söz konusu yeterliğe sahiptir
- ☐ % 50'lik bir öğrenci kitlesi söz konusu yeterliğe sahiptir
- ☐ % 75'lik bir öğrenci kitlesi söz konusu yeterliğe sahiptir
- ☐ % 100'lük bir öğrenci kitlesi söz konusu yeterliğe sahiptir

**Soru 46:** Özel eğitim uygulama okulu öğrencileri, dinin hayatı anlamlandırmadaki katkısını **yaşayabilecek** yeterliğe sahip midir?

- ☐ % 0'lık bir öğrenci kitlesi söz konusu yeterliğe sahiptir
- ☐ % 25'lik bir öğrenci kitlesi söz konusu yeterliğe sahiptir
- ☐ % 50'lik bir öğrenci kitlesi söz konusu yeterliğe sahiptir
- ☐ % 75'lik bir öğrenci kitlesi söz konusu yeterliğe sahiptir
- ☐ % 100'lük bir öğrenci kitlesi söz konusu yeterliğe sahiptir

**Soru 47:** DKAB dersi haftada kaç saat olmalıdır?

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

**Soru 48:** DKAB dersi hangi sınıftan itibaren okutulmaya başlanmalıdır?

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

**Soru 49:** DKAB dersi sınıfta kaç öğrenci ile işlenmelidir?

- ☐ 1
- ☐ 2 veya 3
- ☐ 4 veya 5
- ☐ 6 veya 7
- ☐ 8

#### **Ek-4: Görüşme Formu**

### **GÖRÜŞME FORMU**

#### **Giriş**

Merhaba, adım Tolgahan Ferman Polat. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Alanında doktora yapmaktayım. Özel Eğitim Uygulama Okullarında görev yapmakta olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Özel Eğitim öğretmenlerinin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde karşılaştığı sorunları değerlendirmeye yönelik araştırma sürecindeyim. Bu araştırmada amacım bu alanda çalışan, bu alanı tanıyan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Özel Eğitim öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda özel eğitim uygulama okuluna devam eden öğrencilere verilen din derslerinin sorunlarını çeşitli boyutlarıyla ortaya çıkarması düşüncesidir. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların, orta ve ağır engelli bireyler ile Otistik ve Down sendromlu bireylerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin niteliğinin artırılmasına katkıda bulunacağını ümit ediyorum. Bu nedenle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin içeriğine yönelik tüm Türkiye’de üç kademe eğitime yer veren 80 ilde 275 adet okulla yaptığımız anket neticesini sizinle paylaşarak elde edilen sonuçları nasıl değerlendirdiğinizi öğrenmek istiyorum.

- Bu görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacı dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm bireylerinin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım.

- Başlamadan önce bu söylediklerim ile ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

- Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Bunun size bir sakıncası var mı?

- Bu görüşmenin yaklaşık 1 saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

#### **Görüşme tarihi ve saati:**

1. Cinsiyetiniz: ( ) Erkek ( ) Kadın
2. Yaş Aralığınız: ( ) 21- 30 ( ) 31- 40 ( ) 41- 50 ( ) 51- 60 ( ) 61 ve üzeri
3. Mezun olunan bölüm: ( ) İlahiyat Fakültesi ( ) DKAB ( ) Özel Eğitim
4. Öğrenim Durumunuz: ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora
5. Öğretmenlikte Geçen Toplam Görev Süreniz: ( ) Yıl
6. Eğitim Uygulama Okulundaki Görev Süreniz: ( ) Yıl
7. Bu okulda Görev Yapma Sebebiniz? ( ) Kendi İsteğim ( ) İlk Atama ( ) İstek Dışı

## **GÖRÜŞME SORULARI**

### **HEDEFLER**

#### **Soru 1:**

- a) 80 ilde 275 okul bünyesinde 104 DKAB ve 171 Özel Eğitim Öğretmeni ile yaptığımız anket sonucunda “Türk Milli Eğitiminin temel amaçları göz önünde bulundurulduğunda DKAB dersi özel eğitim uygulama okulu müfredatında yer almalıdır” ifadesine,

#### **% 62 KATILIYORUM**

Cevabını verdi. Katılıyorum cevabını veren öğretmenlerin ifadeye katılma durumunu hangi faktörler etkilemiştir?

- b) DKAB dersi özel eğitim uygulama okulu müfredatında yer almamalı diyen öğretmenlerin gerekçeleri neler olabilir?
- c) Eğitim uygulama okulunda DKAB dersi eksikliği öğrenciler üzerinde ve okul ortamında nasıl bir durum ortaya çıkaracaktır?

#### **Soru 2:**

- a) “DKAB dersi hedef/amaçları, özel eğitim uygulama okulunun hedef/amaçlarına ulaşılmasına katkı sağlamaktadır” ifadesine, yapılan anket sonucunda

#### **% 55 KATILIYORUM**

Cevabını verdi. Sizce bu sonucun elde edilmesinde ne gibi faktörler etkili oldu?



- b) “DKAB dersi hedef/amaçları, özel eğitim uygulama okulunun hedef/amaçlarına ulaşılmasına katkı sağlamamaktadır” diyen öğretmenlerin gerekçeleri neler olabilir?
- c) Özel eğitim uygulama okulunun amacına daha iyi hizmet etmesi için DKAB dersinin hedef/amaçlarında ne gibi değişiklikler önerirsiniz?

**Soru 3:**

- a) “Özel eğitim uygulama okulu DKAB programı, Öğrenme Alanları (Ünite Konuları);
- I. Kademe için;
- Dine İlişkin Bazı Kavram ve İfadeler
  - Allah’ı, Hz. Muhammed (s.a.v.)’i ve Kur’an-ı Kerim’i Tanıyalım
  - Sevgi, Dostluk ve Kardeşlik
- II. Kademe için
- Din ve Aile
  - Din ve Temizlik
  - İslam’da İbadet ve İbadet Yerleri
  - Dini Gün ve Geceler
- III. Kademe için
- İslam’ın Şartları ve İman Esasları
  - İslam Dininin Öğütlediği Güzel Davranışlar
  - İslam Dininin Sakınılmasını İsteddiği Bazı Davranışlar
  - Millî ve Manevi Değerlerimiz
  - Görgü Kuralları

Olarak belirlenmiştir. “Özel eğitim uygulama okulu DKAB programı, Öğrenme Alanları (Ünite Konuları), I.-II.-III. Kademe için uygundur” ifadesine, yapılan anket sonucunda;

**% 50 KATILIYORUM**

Cevabını verdi. Katılıyorum cevabını veren öğretmenlerin ifadeye katılım durumunu hangi faktörler etkilemiştir?

- b) “Özel eğitim uygulama okulu DKAB programı, Öğrenme Alanları (Ünite Konuları), I.-II.-III. Kademe için uygundur” İfadesine katılmayan öğretmenlerin KATILMAMA gerekçeleri neler olabilir?

## **İÇERİK**

### **Soru 4:**

- a) “DKAB dersi müfredat programı öğrencilerin ihtiyaç duyduğu konulardan oluşmaktadır.” İfadesine, yaptığımız anket sonucunda;  
**% 42 KATILMIYORUM,**  
Cevabını verdi. Sizce bu sonucun elde edilmesinde ne gibi faktörler etkili oldu?
- b) DKAB dersi müfredat programı öğrencilerin ihtiyaç duyduğu konulardan oluşmaktadır.” İfadesine katılan öğretmenlerin KATILMA gerekçeleri neler olabilir?
- c) Genel olarak öğrenciler hangi konulara ihtiyaç duymaktadır (İman, İbadet, Ahlak, Hz. Muhammed ve Hayatı, Kur-an’ı Kerim, Değerler Eğitimi)?

### **Soru 5:**

- a) Programda yer alan ünite ve konular verimli bir ders içeriği için; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarından hangisine ağırlık verilerek hazırlanmalıdır? Bu konuda düşünceleriniz nedir?

### **Soru 6:**

- a) “Programda yer alan içerikte öğrencilere hangi sınıfta hangi konuların öğretileceği belirtilmediği için program, derse giren öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmaktadır.” ifadesine, yaptığımız anket sonucunda;

**% 63 KATILIYORUM**

Cevabını verdi. Sizce bu sonucun elde edilmesinde ne gibi faktörler etkili oldu?

- b) “Programda yer alan içerikte öğrencilere hangi sınıfta hangi konuların öğretileceği belirtilmediği için program, derse giren öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmaktadır.” ifadesine, katılmayan öğretmenlerin KATILMAMA gerekçeleri neler olabilir?

## **ÖĞRENME - ÖĞRETME SÜRECİ**

### **Soru 7:**

- a) “EBA’da özel eğitim uygulama okulu DKAB dersine yönelik ve programın içeriğine uygun yeterince uygulama/etkinlik vardır” ifadesine,

**% 49 KATILMIYORUM,**

Cevabını verdi. Sizce bu sonucun elde edilmesinde ne gibi faktörler etkili oldu?

- b) “EBA’da özel eğitim uygulama okulu DKAB dersine yönelik ve programın içeriğine uygun yeterince uygulama/etkinlik vardır” ifadesine katılan öğretmenlerin KATILMA gerekçeleri neler olabilir?

- c) EBA’da yer alacak etkinliklerin, ders içeriği ve öğrenci özellikleri göz önünde bulundurulduğunda hangi niteliklerde olmasını istersiniz?

**Soru 8:**

- a) “MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü ile Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü arasında bir koordinasyon ile her kademe düzeyinde (I.- II.- III.) hazırlanan DKAB ders kitapları öğrencilerin özelliklerine uygundur” ifadesine yaptığımız anket sonucunda;

**% 49 KATILMIYORUM,**

Cevabını verdi. Sizce bu sonucun elde edilmesinde ne gibi faktörler etkili oldu?

- b) DKAB ders kitapları öğrencilerin özelliklerine uygundur” ifadesine katılan öğretmenlerin KATILMAMA gerekçeleri neler olabilir?
- c) Ders kitabı güncellenmek istense, yeni kitabın hangi özelliklerde olmasını istersiniz?

**Soru 9:**

- a) “Araç-gereç/materyal kullanarak işlediğim DKAB dersinde öğrencilerin ilgisi genellikle artmaktadır.” ifadesine, yaptığımız anket sonucunda;

**% 82 KATILIYORUM**

Cevabını verdi. Bu sonucun elde edilmesi ile ilgili olarak düşünceleriniz nelerdir?

- b) “Araç-gereç/materyal kullanarak işlediğim DKAB dersinde öğrencilerin ilgisi genellikle artmaktadır.” İfadesine katılmayan öğretmenlerin KATILMAMA gerekçeleri neler olabilir?
- c) Dersi işlerken dersin işlenişi ile ilgili yeterli araç-gereç bulunabilmekte midir? Bu konuda neler yapılabilir?

**Soru 10:**

- a) “DKAB branş dersliği bulunması öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyecektir” ifadesine, yaptığımız anket sonucunda;

**% 63 KATILIYORUM**

Cevabını verdi. Sizce bu sonucun elde edilmesinde ne gibi faktörler etkili oldu?

- b) DKAB branş dersliği bulunması öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyecektir” ifadesine katılmayan öğretmenlerin KATILMAMA gerekçeleri neler olabilir?

- c) Hangi özelliklerde müstakil bir DKAB dersliği olmasını istersiniz?

**Soru 11:**

- a) “Özel eğitim uygulama okulunda DKAB dersi DKAB öğretmenleri tarafından işlenmelidir.” ifadesine, yaptığımız anket sonucunda;

**% 69 KATILIYORUM**

Cevabını verdi. Sizce bu sonucun elde edilmesinde ne gibi faktörler etkili oldu?

- b) “DKAB dersi DKAB öğretmenleri tarafından işlenmelidir.” İfadesine katılmayan öğretmenlerin KATILMAMA gerekçeleri neler olabilir?

- c) “Özel eğitim uygulama okulunda DKAB dersi DKAB öğretmenleri tarafından işlenmeli midir?” Dersin Özel Eğitim öğretmeni ile DKAB öğretmeni tarafından işlenmesinin sonuçlarını karşılaştırabilir misiniz?

**Soru 12:**

- a) Size göre DKAB dersi haftada kaç saat olmalıdır?

- b) “DKAB dersi haftada kaç saat olmalıdır?” Sorusuna, yaptığımız anket sonucunda;

**1 saat olmalıdır (%51)**

2 saat olmalıdır (% 40)

3 saat olmalıdır (% 4)

4 saat olmalıdır (% 2)

5 saat olmalıdır (% 3)

Cevabını verdi. Bu sonucun elde edilmesi konusunda düşünceleriniz nelerdir?

**Soru 13:**

- a) Verimli bir DKAB dersi için bu ders hangi sınıftan itibaren okutulmaya başlanmalıdır?”

- b) “DKAB dersi hangi sınıftan itibaren okutulmaya başlanmalıdır?” Sorusuna, yaptığımız anket sonucunda;

1. Sınıftan itibaren diyenler (%17)

2. Sınıftan itibaren diyenler (%6)

3. Sınıftan itibaren diyenler (%7)

4. Sınıftan itibaren diyenler (%20)

**5. Sınıftan itibaren diyenler (%50)**

Cevabını verdi. Sizin bu sonuç için düşünceleriniz nelerdir?

**Soru 14:**

- a) Verimli bir DKAB dersi için ders sınıfta kaç öğrenci ile işlenmelidir?

- b) “DKAB dersi sınıfta kaç öğrenci ile işlenmelidir?” Sorusuna, yaptığımız anket sonucunda;
- 1 öğrenciyle işlenmelidir (%11)
- 2 veya 3 öğrenci ile işlenmelidir (%51)**
- 4 veya 5 öğrenci ile işlenmelidir (% 30)
- 6 veya 7 öğrenci ile işlenmelidir (% 2)
- 8 öğrenci ile işlenmelidir (% 6)

Cevabını verdi. Sizin bu konuda DÜŞÜNCELERİNİZ nelerdir?

### **ÖLÇME - DEĞERLENDİRME**

#### **Soru 15:**

- a) “DKAB programında istenilen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı mevcut ölçme ve değerlendirme teknikleriyle ölçülmekte midir?” Sorusuna, yaptığımız anket sonucunda;

**% 40 KATILİYORUM**

Cevabını verdi. Sizin bu sonuç ile ilgili olarak düşünceleriniz nelerdir?

- b) “DKAB programında istenilen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı mevcut ölçme ve değerlendirme teknikleriyle ölçülmekte midir?” Sorusuna, katılmayan öğretmenlerin KATILMAMA gerekçeleri neler olabilir?
- c) Bu ders için ideal bir değerlendirme nasıl olmalıdır?

#### **Soru 16:**

- a) “DKAB dersi hedef/amaçların gerçekleştirilebilme durumu nedir? (öğrenci, okul fiziki ortamı, DKAB programı vs. gibi tüm koşulları göz önünde bulundurarak)” sorusuna, yaptığımız anket sonucunda;
- % 0’lık bir bölümü gerçekleştirilebiliyor (% 14)
- % 25’lik bir bölümü gerçekleştirilebiliyor (% 52)**
- % 50’lik bir bölümü gerçekleştirilebiliyor (% 21)
- % 75’lik bir bölümü gerçekleştirilebiliyor (% 13)
- % 100’lük bir bölümü gerçekleştirilebiliyor (% 0)

Cevabını verdi. Sizin bu sonuç için düşünceleriniz nelerdir?

- b) % 25’lik bir bölümün arttırılabilmesi için önerileriniz nelerdir?

#### **Soru 17:**

- a) Özel eğitim uygulama okulunda daha verimli bir DKAB eğitimi için idarecilerden ve ilgili bakanlık biriminden beklentileriniz nelerdir?

## ETİK KURUL KARARI



T.C.

### RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

#### DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi : 16/03/2021

Toplantı K. Sayısı : 2021/66

Doktora Öğrencisi Tolgahan Ferman POLAT “Özel Eğitim Uygulama Okulu DKAB Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi” isimli projesi kapsamında yürütülecek çalışmalar için izin talebi kurulumuzca değerlendirilmiş olup;

- ☒ Etik açıdan uygun bulunmuştur.
- ☐ Etik açıdan uygun bulunmamıştır.
- ☐ Etik açıdan önerilen değişikliklerin yapılmasıyla uygun bulunmuştur.

  
Prof. Dr. Ahmet İshak DEMİR

Başkan



Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fener Mah. Zihni Derin Yerleşkesi 53100 RİZE  
Tel: 0464 223 81 00 Faks: 0464 223 63 28  
www.erdogan.edu.tr