

**T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**TÜRKİYE'DEKİ LİSE MEZUNU İŞİTME
ENGELLİLERİN DİN EĞİTİMİNDE
KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLERİN ÖĞRENCİ VE
EĞİTİMCİ GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Mustafa BAŞKONAK

DOKTORA TEZİ

DANIŞMANLAR:

Prof. Dr. Abdullah ÖZBEK

Prof. Dr. Hakan SARI

KONYA – 2016



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Mustafa BAŞKONAK
	Numarası	088102083003
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri / Din Eğitimi
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanları	Prof. Dr. Abdullah ÖZBEK Prof. Dr. Hakan SARI
	Tezin Adı	Türkiye'deki Lise Mezunu İşitme Engellilerin Din Eğitiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Öğrenci ve Eğitimci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan *Türkiye'deki Lise Mezunu İşitme Engellilerin Din Eğitiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Öğrenci ve Eğitimci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi* başlıklı bu çalışma 01/03/2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği / oyçokluğu ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Sıra No	Danışman ve Üyeler		
	Unvanı	Adı ve Soyadı	İmza
1	Prof. Dr.	Abdullah ÖZBEK	
2	Prof. Dr.	Hakan SARI	
3	Prof. Dr.	Mustafa TAVUKÇUOĞLU	
4	Doç. Dr.	Saadettin ÖZDEMİR	
5	Doç. Dr.	Mithat ESER	



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Bilimsel Etik Sayfası

Öğrencinin	Adı Soyadı	Mustafa BAŞKONAK		
	Numarası	088102083003		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri / Din Eğitimi		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans		
		Doktora	X	
Tezin Adı	Türkiye'deki Lise Mezunu İşitme Engellilerin Din Eğitiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Öğrenci ve Eğitimci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi			

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.


Mustafa BAŞKONAK

ÖZET

Öğrencinin	Adı Soyadı	Mustafa BAŞKONAK		
	Numarası	088102083003		
	Ana Bilim /Bilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri / Din Eğitimi		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans		
		Doktora	X	
	Tez Danışmanları	Prof. Dr. Abdullah ÖZBEK – Prof. Dr. Hakan SARI		
Tezin Adı	Türkiye’deki Lise Mezunu İşitme Engellilerin Din Eğitiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Öğrenci ve Eğitimci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi			

Nitel bir alan araştırması olan “Türkiye’deki Lise Mezunu İşitme Engellilerin Din Eğitiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Öğrenci ve Eğitimci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmanın amacı, işitme engelli bireylerin örgün ve yaygın din eğitiminde karşılaştıkları güçlükleri, öğrenci ve eğitimcilerle görüşmeler yaparak tespit etmektir. Yapılan araştırmalar ve literatür taramasına göre, işitme engellilerin din eğitimindeki güçlükleri tespit etmeye yönelik lisansüstü tez çalışmaları çok sınırlıdır. Genel olarak engellilerin din eğitimi ve İslâm’ın engellilere bakışı ile ilgili lisansüstü çalışmalar yapılmıştır. Mevcut çalışmaların içerik olarak işitme engellilerin din eğitimi açısından yeterli olmadığı düşünülerek böyle bir çalışmanın yapılması uygun görülmüştür.

Araştırmanın kuramsal kısmının oluşturulması için öncelikle özel eğitim gereksinimi duyan bireyler ile ilgili yurtiçi ve yurtdışı çalışmalar taranmış ve değerlendirilmiştir. Daha sonra işitme engelli bireylerin din eğitiminde karşılaştıkları güçlüklerin ve öncelikli konuların tespitini yapmak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucu ortaya çıkan veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiş, birbirine benzeyen kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilip temaları oluşturulmuştur. Ayrıntılı bir biçimde tanımlanan ve sunulan bulgular, teorik bilgilerle desteklenerek değerlendirilmiş ve işitme engelli bireylerin din eğitiminin güçlüklerine cevap aranmaya çalışılmıştır.

Beş bölümden oluşan araştırmanın, birinci bölümünde araştırmanın kuramsal boyutu ile alanyazını taranmış, ikinci bölümünde araştırmanın yöntemi ile ilgili detaylı bilgiler sunulmuş, üçüncü bölümünde çalışmanın temelini oluşturan işitme engelli öğrencilerle ve eğitimcileriyle yapılan görüşmelerin analizinden ortaya çıkan bulgular sunulmuş, dördüncü bölümünde öğrenci ve eğitimci görüşlerinden ortaya çıkan sonuçlar tartışılmış, beşinci bölümünde işitme engelli bireylerin din eğitiminde karşılaştıkları güçlükler ve dikkat edilmesi gereken hususlar konusunda gerekli bilgi ve önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Engel, İşitme Engelli Birey, Din, Eğitim, Din Eğitimi.

ABSTRACT

Author's	Name and Surname	Mustafa BAŞKONAK		
	Student Number	088102083003		
	Department	Philosophy and Religion Science / Religious Education		
	Study Programme	Master's Degree (M.A.)		
		Doctoral Degree (Ph.D.)	X	
	Supervisors	Prof. Dr. Abdullah ÖZBEK – Prof. Dr. Hakan SARI		
Title of the Thesis/Dissertation	Evaluation of the Difficulties that Hearing Impaired High School Graduates in Turkey Experience in Religious Education in Terms of Students' and Educators' Views			

The purpose of this qualitative field research “Evaluation of the Difficulties that Hearing Impaired High School Graduates in Turkey Experience in Religious Education In Terms Of Students’ And Educators’ Opinions” is to identify the difficulties that hearing impaired individuals experience in formal and non-formal religious education by doing interviews with students and educators. According to researches and literature review, it is noticed that the number of postgraduate thesis identifying the difficulties that hearing impaired individuals experience in religious education is very limited. Mostly, postgraduate researches about religious education of individuals with disabilities and related to the viewpoint of Islam to people with disabilities are conducted. This study is determined to be conducted because of the former studies are thought as insufficient in terms of the religious education of the hearing impaired.

To form the theoretical part of the research, firstly, national and foreign studies about the individuals who need special education are reviewed and evaluated. Then, interviews are done to identify the difficulties that hearing impaired individuals experience in religious education and other priority issues by using Semi-structured Interview Technique. The data obtained is analyzed with content analysis technique; similarities contents and themes are gathered together and the themes are formed. The findings are identified and introduced in detail and are evaluated within the light of theoretical knowledge. It is tried to find solutions to the difficulties in religious education of hearing impaired individuals.

This study has five parts; first part includes the theoretical knowledge and literature review, the research method is explained in detail in the second part, third part is the main part of the study in which the findings obtained according to analysis results of interviews with hearing impaired students and their educators are presented, the fourth part, students and educators’ views are discussed, and in the fifth part, suggestions and information about the difficulties that hearing impaired individuals experience in religious education and points to be considered are mentioned.

Key Words: Disability, Hearing Impaired Individual, Religion, Education, Religious Education.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TABLolar LİSTESİ	ix
EKLER LİSTESİ	x
RESİMLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR	xii
ÖNSÖZ	xiii

GİRİŞ

1. Konu ve Problem	1
2. Amaç ve Önem	3
3. Kapsam ve Sınırlılıklar	5
4. Varsayımlar	5
5. Temel Kavramlar	6
6. İlgili Araştırmalar	9

BÖLÜM I: ALANYAZINI

I.1. İşitme Engelliler	12
I.2. Geçmişten Günümüze İşitme Engelliler	13
I.3. Engel ve İşitme Engeli ile İlgili Tanımlar	18
I.3.1. Engel, Engelli ve Engellilik	19
I.3.2. İşitme ve İşitme Kaybı	20
I.3.3. İşitme Engeli ve İşitme Yetersizliği	20
I.3.4. İşitme Engelli ve İşitme Engellilik	20
I.4. İşitme Engelliliğinin Nedenleri	21
I.5. İşitme Engelinin Sınıflandırılması	23
I.5.1. Eğitsel ve Fizyolojik Yaklaşım	23
I.5.2. İşitme Kaybının Meydana Geldiği Yaş	23

I.5.3. İşitme Kaybının Derecesi	24
I.5.4. İşitme Kaybının Oluş Yeri	25
I.6. İşitme Engelli Çocukların Gelişim Özellikleri	25
I.6.1. Dil Gelişimi	26
I.6.2. Bilişsel Gelişim	27
I.6.3. Motor Gelişim	27
I.6.4. Sosyal ve Duygusal Gelişim	28
I.7. İşitme Engellilerle İlgili İstatistiksel Bilgiler	28
I.8. Ülkemizde İşitme Engellilerin Eğitimleri	30
I.8.1. İşitme Engellilerin Örgün Eğitiminde Özel Eğitim Kurumları	30
I.8.1.1. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi İEB Destek Eğitim Programı	32
I.8.1.2. İlköğretim ve Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı	32
I.8.2. İşitme Engellilerin Eğitimlerinde Kullanılan Yöntemler	36
I.8.2.1. Sözel İletişim Yöntemi (Oral)	36
I.8.2.2. Doğal İşitsel Sözel Yöntem	37
I.8.2.3. İşaret Yöntemi (Manuel)	38
I.8.2.4. Toplam Yöntem (Total)	39
I.8.2.5. İki Dil Yöntemi (Bilingual)	39
I.8.3. İşitme Engellilerin Eğitiminde Yaygın Eğitim Programları	40
I.8.3.1. Kur'an Kursları Öğretim Programının İçeriği	41
I.8.3.2. STK'larda İşitme Engellilere Verilen Din Eğitiminin İçeriği	45
I.9. İşitme Engellilere Yönelik Din Eğitimi Çalışmaları	46
I.9.1. Diğer Kültürlerde İşitme Engelliler ve Din Eğitimi Çalışmaları	46
I.9.2. İslâm Dininde İşitme Engelliler ve Ülkemizde Din Eğitimi Çalışmaları	49

BÖLÜM II: YÖNTEM

II.1. Araştırma Modeli	54
II.2. Çalışma Grubu	55
II.2.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik ve Kişisel Bilgileri	56
II.2.2. Araştırmaya Katılan Eğitimcilerin Demografik ve Kişisel Bilgileri	58
II.3. Veri Toplama Araçları	59
II.4. Verilerin Toplanması Süreci	60

II.4.1. Görüşmelerin Yapılması.....	61
II.5. Verilerin Analizi	62

BÖLÜM III: ÖĞRENCİ VE EĞİTİMCİ GÖRÜŞLERİNDEN ORTAYA ÇIKAN BULGULAR

III.1.Öğrenci Görüşlerinden Ortaya Çıkan Bulgular	64
III.1.1. Anlama, Algılama, Dudak Okuma, Okuma, Yazma ve Konuşma Becerisi Konusunda İşitme Engellilerin Karşılaştıkları Güçlükler.....	65
III.1.1.1. Algılama ve Anlamadaki Yetersizlik ile İlgili Görüşler	65
III.1.1.2. Uzun Cümlelerden Oluşan Dinî Yazılar ile İlgili Görüşler.....	66
III.1.1.3. Soyut ve Yabancı Kavramlar ile İlgili Görüşler.....	67
III.1.1.4. Dudak Okuma ile İlgili Görüşler.....	69
III.1.1.5. Dersin İşlenişi ile İlgili Görüşler	70
III.1.1.6. Kavramların Tekrarı ile İlgili Görüşler	71
III.1.2. Ailelerin, Eğitimcilerin ve Toplumdaki Diğer Bireylerin TİD ve Farkındalık Bilgisi Konusunda İşitme Engellilerin Karşılaştıkları Güçlükler.....	72
III.1.2.1. Öğretmenlerin TİD Bilgisi ile İlgili Görüşler.....	73
III.1.2.2. Erkek Din Görevlilerinin TİD Bilgisi ile İlgili Görüşler.....	74
III.1.2.3. Ailelerin TİD Bilgisi ile İlgili Görüşler.....	76
III.1.2.4. İEB'ye Yönelik Farkındalık ile İlgili Görüşler	77
III.1.2.5. TİD Tercümanları ile İlgili Görüşler	78
III.1.2.6. Öğrencilerin Eğitimciye Yardımcı Olması ile İlgili Görüşler.....	79
III.1.2.7. Öğrencilerin Yanlış Yönlendirmeleri ile İlgili Görüşler	80
III.1.2.8. Eğitimcilerin Öğrenci Takibi ile İlgili Görüşler.....	81
III.1.3. Eğitim Sistemi ve Yaygın-Örgün Din Eğitimi Uygulamalarında İşitme Engellilerin Karşılaştıkları Güçlükler	82
III.1.3.1. İEO'nun Yaygınlığı ile İlgili Görüşler	83
III.1.3.2. Kur'an Kurslarının Yaygınlığı ile İlgili Görüşler.....	84
III.1.3.3. Anaokullarının Yaygınlığı ile İlgili Görüşler	85
III.1.3.4. Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Görüşler.....	87
III.1.3.5. DKAB Öğretmenlerinin Sayısı ile İlgili Görüşler.....	88
III.1.3.6. İE'lerin Öğretmen Olması ile İlgili Görüşler	90

III.1.3.7. İEO’da Göreve Başlayan Öğretmenler ile İlgili Görüşler.....	91
III.1.3.8. STK’larda Verilen Din Eğitimi ile İlgili Görüşler	92
III.1.3.9. Eğitimlerin Sürekliliği ile İlgili Görüşler	93
III.1.4. Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri, Yöntem ve Teknik, Materyal ve Fizikî Düzenlemeler Konusunda İşitme Engellilerin Karşılaştıkları Güçlükler	94
III.1.4.1. Dinî Kavram Öğretimi ile İlgili Görüşler.....	95
III.1.4.2. Ders İçi Etkinlikler ile İlgili Görüşler	96
III.1.4.3. İEO Öğretim Programı ve Ders Kitapları ile İlgili Görüşler.....	98
III.1.4.4. Kur’an Kursu Öğretim Programı ve Kitapları ile İlgili Görüşler.....	99
III.1.4.5. Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Görüşler.....	100
III.1.4.6. Konuların Anlaşılması ile İlgili Görüşler.....	101
III.1.4.7. Ders Araç Gereçleri ve Materyaller ile İlgili Görüşler.....	102
III.1.4.8. Dinî Kavramlar ile İlgili Görüşler	104
III.1.4.9. TİDDKS ile İlgili Görüşler.....	105
III.1.4.10. Televizyon Programları ile İlgili Görüşler	106
III.1.4.11. Kur’an-ı Kerim Öğretimi ve İbadet Eğitimi ile İlgili Görüşler	107
III.1.4.12. Dinî Kaynaklar ile İlgili Görüşler	109
III.1.4.13. Yurtdışındaki Uygulamalar ile İlgili Görüşler	110
III.1.4.14. 3G Fetva Hattı ile İlgili Görüşler	111
III.1.4.15. Müftülükler ile İlgili Görüşler.....	112
III.1.4.16. Engelsiz Camiler ile İlgili Görüşler.....	113
III.1.4.17. Kur’an Kurslarındaki Derslikler ile İlgili Görüşler.....	115
III.1.4.18. İE Dernekleri ile İlgili Görüşler	116
III.1.4.19. Farklı Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile İlgili Görüşler.....	117
III.2.Eğitimci Görüşlerinden Ortaya Çıkan Bulgular	119
III.2.1. Anlama, Algılama, Okuma, Yazma, Konuşma ve TİD Becerisi Konusunda İşitme Engellilerin Karşılaştıkları Güçlükler	119
III.2.1.1. Algılama ve Anlama Seviyeleri ile İlgili Görüşler.....	119
III.2.1.2. Okuma ve Yazma Becerileri ile İlgili Görüşler.....	120
III.2.1.3. Hazırbulunmuşluk ile İlgili Görüşler.....	122
III.2.1.4. İEB’nin TİD Bilgisi ile İlgili Görüşler	123
III.2.1.5. İEO’nün İnanç Konularını Anlaması ile İlgili Görüşler.....	125

III.2.1.6. Teorik Bilgiler ile İlgili Görüşler	126
III.2.2. Ailelerin, Eğitimcilerin ve Toplumdaki Diğer Bireylerin TİD ve Farkındalık Bilgisi Konusunda İşitme Engellilerin Karşılaştıkları Güçlükler.....	127
III.2.2.1. Ailelerin TİD Bilgisi ile İlgili Görüşler.....	127
III.2.2.2. Gönüllü Din Eğitimcileri ile İlgili Görüşler	129
III.2.2.3. Öğrencilerden TİD Öğrenilmesi ile İlgili Görüşler	130
III.2.2.4. Din Görevlilerinin TİD Bilgisi ile İlgili Görüşler	131
III.2.2.5. Müftülüklerin Destek Hizmetleri ile İlgili Görüşler.....	133
III.2.3. Eğitim Sistemi ve Yaygın-Örgün Din Eğitimi Uygulamalarında İşitme Engellilerin Karşılaştıkları Güçlükler	134
III.2.3.1. Kurumlar Arası İşbirliği ile İlgili Görüşler	135
III.2.3.2. BEP ile İlgili Görüşler	136
III.2.3.3. Öğretmen Merkezli Eğitim ile İlgili Görüşler	137
III.2.3.4. DKAB Dersinin Haftalık Ders Sayısı ile İlgili Görüşler.....	139
III.2.3.5. Kur Sistemi ile İlgili Görüşler	140
III.2.3.6. Kur'an Kursu Kayıtları ile İlgili Görüşler	141
III.2.3.7. Kur'an Kurslarında Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Görüşler.....	143
III.2.3.8. Kur'an-ı Kerim Öğretimi ile İlgili Görüşler.....	144
III.2.3.9. Eğitimcilerin Yer Değişikliği ile İlgili Görüşler	146
III.2.3.10. Üniversitelerde Özel Eğitim Dersleri ile İlgili Görüşler	147
III.2.3.11. TİD Tercümanları ile İlgili Görüşler	148
III.2.3.12. Ortak İşaret Dili ile İlgili Görüşler	150
III.2.3.13. Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Görüşler.....	151
III.2.3.14. Bayan DKAB Öğretmenleri ile İlgili Görüşler	152
III.2.4. Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri, Yöntem ve Teknik, Materyal ve Fizikî Düzenlemeler Konusunda İşitme Engellilerin Karşılaştıkları Güçlükler	154
III.2.4.1. Öğretim Yöntemleri ve Materyaller ile İlgili Görüşler	154
III.2.4.2. Akademik Çalışmalar ile İlgili Görüşler	155
III.2.4.3. İnteraktif Paylaşımlar ile İlgili Görüşler	156
III.2.4.4. Öğretmen / Branş Dersliği ile İlgili Görüşler	157
III.2.4.5. STK'lar ile İlgili Görüşler	158

**BÖLÜM IV: TARTIŞMA - İŞİTME ENGELLİLERİN DİN EĞİTİMİNDE
KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER**

IV.1. Öğrenci ve Eğitimci Görüşlerine Göre Karşılaşılan Güçlükler.....160

**BÖLÜM V: ÖĞRENCİ VE EĞİTİMCİ GÖRÜŞLERİNDEN ELDE EDİLEN
SONUÇ VE ÖNERİLER**

V.1. Sonuç	171
V.1.1. İşitme Engelli Bireyler Açısından Ulaşılan Sonuçlar	171
V.1.2. Eğitimciler Açısından Ulaşılan Sonuçlar	174
V.2. Öneriler	175
KAYNAKLAR	180
İNTERNETTEN YARARLANILAN KAYNAKLAR	192
EKLER	196
RESİMLER LİSTESİ	243
ÖZ GEÇMİŞ	256

TABLolar LİSTESİ

Tablo I.1 Doğuştan Meydana Gelen İşitme Engelliliğin Nedenleri	22
Tablo I.2 Sonradan Meydana Gelen İşitme Engelliliğin Nedenleri.....	22
Tablo I.3 İşitme Kaybının Derecesine Göre Sınıflandırma	24
Tablo I.4 İşitme Kaybının Oluş Yerine Göre Sınıflandırma	25
Tablo I.5 Engel Türü.....	30
Tablo I.6 MEB 2014-2015 rgn Eğitim İstatistikleri.....	31
Tablo I.7 İnanç ğrenme Alanı rnek Kazanımlar	35
Tablo I.8 Kur'an Kursları Haftalık Ders Saatleri	43
Tablo II.1 Çalışma Grubuna Katılan ğrenci ve Eğitimci Sayıları.....	56
Tablo II.2 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu hazırlık Aşamaları	59
Tablo II.3 Veri Toplama Süreci.....	60

EKLER LİSTESİ

Ek 1.İşitme Engellilerin Eğitim Tarihinde Önemli Gelişmeler	197
Ek 2. İslâm Dininin Engellilere Bakışını Ele Alan Diğer Çalışmalar	199
Ek 3. Öğrencilerle Yapılan Görüşme Kayıtlarından Örnek.....	200
Ek 4. Eğitimcilerle Yapılan Görüşme Kayıtlarından Örnek.....	217
Ek 5. İşitme Engelliler İlkokul ve Ortaokulları	237
Ek 6. İşitme Engelliler Özel Eğitim Meslek Liseleri.....	238
Ek 7.1900 Yılında Kıtalarda İşitme Engelli Okul-Öğretmen-Öğrenci Sayıları	239
Ek 8.1900 Yılında Avrupa’da İşitme Engelli Okul-Öğretmen-Öğrenci Sayıları	239
Ek 9. İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı Öğrenme Alanları ve Üniteleri..	240
Ek 10. Ortaöğretim DKAB Öğretim Programı Öğrenme Alanları ve Üniteleri.....	240
Ek 11. Kur’an Kursları Öğretim Programı Öğrenme Alanları - Üniteleri.....	241
Ek 12.STK’ların Din Eğitimi Faaliyetlerinde Bulunduğu İller	241
Ek 13. Veri Analizi Aşamaları	242

RESİMLER LİSTESİ

Resim 1. Türk İşaret Dili Kılavuzu.....	244
Resim 2. Türk İşaret Dili Sözlüğü.....	245
Resim 3. Türk İşaret Dili Dini Kavramlar Sözlüğü.....	246
Resim 4. Türk İşaret Dili Kılavuzu.....	247
Resim 5. Konuşan Eller Temel İşaret Dili.....	248
Resim 6. Akıllı Türk İşaret Dili Hazırlık Kitabı.....	249
Resim 7. Yabancı Dil Olarak Türk İşaret Dili Öğrenci Kitabı.....	250
Resim 8. Türk İşaret Dili Dilbilgisi Kitabı.....	251
Resim 9. 5. Sınıf Seçmeli Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dinî Bilgiler Kitapları.....	252
Resim 10. 9. Sınıf Seçmeli Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dinî Bilgiler Kitapları.....	253
Resim 11. İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programı İçin Temel İslâm Bilgileri (Siyer, İtikat, Ahlâk ve İbadet) Ders Kitapları.....	254
Resim 12. İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programı İçin Temel İslâm Bilgileri Ders Kitabı.....	255

KISALTMALAR

ASPB	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı
c.c	Celle Celâlühü
CODA	Child of Deaf Adult
ĐİB	Diyanet İşleri Başkanlığı
ĐİE	Devlet İstatistik Enstitüsü
DKAB	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi
EHGM	Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü
İÇEM	İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi
İE	İşitme Engelli / Engelliler
İEB	İşitme Engelli Birey / Bireyler
İEO	İşitme Engelliler Okulu / Okulları
İH	İmam-Hatip
İHL	İmam Hatip Lisesi
KKÖ	Kur'an Kursu Öğreticisi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MK	Müezzin-Kayyım
NEÜSBE	Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
RAM	Rehberlik ve Araştırma Merkezi
s.a.v	Sallâllahu Aleyhi Vesellem
TDK	Türk Dil Kurumu
thk.	Tahkik
TİD	Türk İşaret Dili
TİDDKS	Türk İşaret Dili Dini Kavramlar Sözlüğü
TTKB	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
vb.	ve benzeri
vd.	ve diğerleri
YİE	Yarım İşitme Engelliler

ÖNSÖZ

İslâm tarafından en değerli varlık olarak kabul edilen ve saygıya layık görülen insan, farklı cinsiyet, ırk, dil, din, köken ve bedenî vasıflarla yaratılmıştır. Hiçbir insan, yaratılıştan getirdiği özelliklerini seçme hakkına sahip değildir. Mutlu ve huzurlu bir yaşam sürmek her insanın arzusu olsa da bazen kişilerin taşıdığı bireysel özellikler, bu huzuru bozan beklenmedik durumlara neden olabilmektedir. Engellilik de bu durumlardan birisidir.

Günümüzde farklı engel gruplarındaki bireylerin örgün ve yaygın din eğitimleri, okul öncesi eğitimden üniversiteye kadar çeşitli kademedeki okullar ile Kur'an kursları, camiler ve bazı sivil toplum kuruluşlarında yapılmaktadır. Ancak işitme engelli bireylerin din eğitimi ile ilgili çalışmalar, diğer engel gruplarındaki bireylerin din eğitimine kıyasla istenen seviyede değildir. Her ne kadar arzu edilen yeterliliğe ulaşılamamış olursa da farklı çalışmaların yapılmaya başlanması memnuniyet vericidir.

Bu araştırma, işitme engellilerin din eğitiminde karşılaşılabilecek muhtemel olan güçlükleri tespit etmek ve bu güçlüklerin tekrarlanmasına engel olabilmek amacıyla çözüm önerileri üretmek düşüncesiyle temellendirilmiştir. "Türkiye'deki Lise Mezunu İşitme Engellilerin Din Eğitiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Öğrenci ve Eğitimci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı bu araştırma ile toplumsal farkındalığın artırılması, bu alandaki eksikliklerin giderilmesi ve akademik çalışmalara örnek olunması amaçlanmaktadır.

Araştırma giriş ve beş bölüme ayrılmıştır. Giriş bölümünde araştırmanın konusu, problemi, amacı, önemi, kapsamı, sınırlılıkları, varsayımları, araştırmayla ilgili temel kavramlar ve ilgili araştırmalar hakkında bilgiler verilmektedir. Birinci bölümde işitme engellilerin tarihçesi, engellilikle ilgili tanımlar, işitme engelliliğin nedenleri, işitme engellilerin sınıflandırılması, işitme engelli çocukların gelişimsel özellikleri, işitme engellilerle ilgili istatistiksel bilgiler, Türkiye'de ve diğer kültürlerde işitme engellilerin eğitimleri hakkında bilgiler verilmektedir. İkinci bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubunun demografik ve kişisel bilgileri, veri toplama araçları, verilerin toplanması süreci ve verilerin analizi ile bilgiler

anlatılmaktadır. Üçüncü bölümde, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile işitme engelli bireyler ve işitme engelli bireylere din eğitimi veren eğitimcilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmektedir. Dördüncü bölümde, öğrenci ve eğitimci görüşlerinden ortaya çıkan sonuçlar tartışılmaktadır. Araştırma, elde edilen bulguların genel değerlendirmesinin yapıldığı sonuç ve işitme engellilerin din eğitiminde karşılaşılan güçlüklerin çözümüne yönelik önerilerin bulunduğu beşinci bölüm ile sona ermektedir.

Çalışmam boyunca rehberlik ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, tavsiye, eleştiri ve yorumlarıyla çalışmaya yön veren hocalarım Prof. Dr. Abdullah ÖZBEK, Prof. Dr. Hakan SARI ve Prof. Dr. Mustafa TAVUKÇUOĞLU'na, çalışmamı tamamlamam hususunda değerli öneri ve katkılarıyla beni her zaman cesaretlendiren Prof. Dr. Halit ÇALIŞ, Yrd. Doç. Dr. Ahmet ARAS ve D.Ali KARABACAK'a, çalışmamın çeşitli safhalarında tecrübe ve bilgilerinden istifade ettiğim Doç. Dr. Saadettin ÖZDEMİR, Doç. Dr. Mithat ESER, Yrd. Doç. Dr. M. Naci KULA ve Yrd. Doç. Dr. Yahya ÇIKILI'ya müteşekkirim.

Çalışmamda Türkiye'nin farklı yerlerinden kıymetli zamanlarını bana ayırma nezaketini gösteren işitme engelli kardeşlerimize ve eğitimcilerine şükranlarımı sunmak isterim. Ayrıca çalışma süresince desteklerini her daim hissettiğim anne ve babama, kendilerine ayırmam gereken zamandan feragat eden eşim ve çocuklarıma teşekkür ederim.

Mustafa BAŞKONAK

Konya-2016

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın konu ve problemi, amaç ve önemi, kapsam ve sınırlılıkları, varsayımları, araştırma ile ilgili temel kavramlar ve diğer araştırmalaralt başlıklar halinde sunulmuştur.

1. Konu ve Problem

Sahip oldukları sosyolojik, psikolojik, kültürel ve eğitim özellikleri itibari ile herhangi bir engeli bulunmayan bireylerden ayrılan işitme engelli bireyler (İEB),iletişim kurma konusunda da diğer engel gruplarındaki bireylerden çoğunlukla ayrılmaktadır. İEB, bilgi ediniminin en kolay olduğu kanal olan işitme duyusundan yoksun olmaları nedeni ile dini algılamada ve anlamlandırmada büyük güçlükler yaşamaktadırlar. Dinin duyu organları aracılığı ile ele alınamaması, İEB'nin yaşantısında doldurulması zor boşluklara yol açmaktadır. İEB'nin iletişimlerini sağlamalarında ve eğitim alabilmelerinde inkâr edilemez bir gerçek olan işaret diline karşı duyulan önyargı, İEB'nin din eğitimine yönelik yapılacak çalışmalara ve bu konuda çalışmalarda bulunacak din eğitimcilerinin yetişmesine mani olmuştur.

Türkiye'de yaşayan engelli bireylerin dinî yaşantılarına yön verecek çalışmalarıincelediğimizde, diğer engel gruplarında olduğu gibi İEB'nin din eğitiminde istifade edebilecekleri, uygulamaya konulmuş olan faaliyetlerin ve akademik araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Toplum içerisinde engellileri kabullenme konusunda farkındalığın tam anlamıyla yerleşmemiş olması ve sosyalleşme sorunu yaşayan engelli bireylerin, dinî hayatın içerisinde yeterince bulunamamalarından dolayı dinî sosyalleşmelerinde gecikmeler meydana gelmektedir. Bu bakımdan, dinî ihtiyaçlarının karşılanmasında sistemli bir yapılanmanın başlaması önem taşımaktadır. İEB'nin algı ve anlama seviyeleri ile hazır bulunuşluk ve eğitim geçmişleri göz önünde bulundurulacak olursa, öğretim programı, materyal, metot ve eğitici gibi hususların daha hassas bir şekilde ele alınması gerekmektedir.

Yetişkin bireyler olmalarına karşın çoğu dini bilgiyi öğrenememiş İEB, sevap ve günahı, helâl ve haramı, emir ve yasakları, ibadet ve sorumlulukları,dünyaya gönderiliş amacını, öldükten sonra dirilmeyi,dünyada yaptıklarının hesabını vermeyi, kitapları, peygamberleri, melekleri ve Allah'ın varlığını ancak iyi bir din eğitimi ile elde edebilirler.

Türkiye nüfusunun %12,29 unu teşkil eden (DİE ve ÖZİDA, 2004: 4) engelli nüfusun içerisinde sayıları 866.151 kişiyi bulan (bakınız Tablo I.5) İEB'ye yönelik din eğitimi, öğretimi ve hizmetlerinin daha nitelikli hâle getirilmesi, bualanda yapılacak çalışmaların ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. İEB, günümüze kadarkendileriyle iletişim kurma konusunda güçlüklerle karşılaşan öğretmenler aracılığıyla işitebilen bireyler için kullanılan öğretim programlarıyla haftada bir veyaiki saatlik Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi (DKAB) dersleriyle din eğitimi almışlardır (<http://ogm.meb.gov.tr>, 2015; <http://ikgm.meb.gov.tr>, 2015). Sadece Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı işitme engelliler okullarında (İEO) değil aynı zamanda Diyanet İşleri Başkanlığının (DİB) yaygın din eğitimi kurumları olan Kur'an kursları ve camilerde tatbik edilecek faaliyetlerin çok büyük kazanımlar olması beklenmektedir. Gönüllülüğün esas olduğu,sivil toplum kuruluşları (STK) aracılığı ile veyabireysel gayretlerle yapılacak olan çalışmalar da büyük önem taşımaktadır.

İEB'ye din eğitiminin sadece İEO'da görev yapan DKAB öğretmenleri tarafından değil aynı zamanda Kur'an kursları, camiler ve STK'larda da diğer eğitimciler tarafından verilmektedir.İEB'nin de toplumun diğer fertleri gibi dinî faaliyetlerden istifade etmesinin gerekli olduğu bilincinin hâkim olmaya başlamasının ve dini öğrenmek isteyen İEB'nin sayısının her geçen gün artmasını yapılıması planlanan diğer çalışmalara hız kazandırabileceği düşünülmektedir.

2006 yılından bu yana İEB'nin din eğitimine yönelik tarafımızdan yapılan çözüm odaklı çalışmalar ve araştırma konusunun tespitinden itibaren yapılmış olan araştırmalar ışığında, altyapı hazırlıklarını sürdürdüğümüz ve planlamasını yaptığımız eğitim faaliyetlerinin bir uzantısı olarak, çalışmamızın temel problemini

şu şekilde özetleyebiliriz: “Türkiye’de yaşayan işitme engelli bireylerin din eğitiminde karşılaştıkları güçlükler nelerdir?”Araştırmanın temel problemi çerçevesinde ele alınacakolan alt araştırma sorularınacevap aranmıştır:

1. İEB’nin din eğitiminde karşılaştıkları güçlükler öğrenci ve eğitimci görüşlerine göre nelerdir?
2. İEB’nin din eğitiminde karşılaştıkları güçlüklerle karşı yapılması gerekenler nelerdir?
3. Anlama, algılama, dudak okuma, okuma, yazma, konuşma ve Türk İşaret Dili becerisi konusunda karşılaşılan güçlükler nelerdir?
4. Ailelerin, eğitimcilerin ve toplumdaki diğer bireylerin Türk İşaret Dili ve farkındalık bilgisi konusunda karşılaşılan güçlükler nelerdir?
5. Eğitim sistemi ile örgün ve yaygın din eğitimi uygulamalarında karşılaşılan güçlükler nelerdir?
6. Eğitim ve öğretim faaliyetleri, öğretim yöntem ve teknikler, materyaller ve fizikî düzenlemeler konusunda karşılaşılan güçlükler nelerdir?

İşte bu sorular bağlamında öğrenci ve eğitimcilerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucu ortaya çıkan bulgular değerlendirilerek İEB’nin din eğitiminde karşılaşılan güçlüklerle cevap aranmaya çalışılmışve önerilerde bulunulmuştur.

2.Amaç ve Önem

İşitme engelli çocuklar, dil gelişimi, bilişsel gelişim, motor gelişim ve sosyal-duygusal gelişim açısından işitme engeli olmayan yaşlılarına göre farklı özellikler taşımaktadırlar. Her ne kadar işiten yaşlılarına benzer bir gelişim gösteriyor olsalar da sahip oldukları dil ve konuşma becerileri,kavram gelişimindeki yetersizlik,işitsel girdinin sınırlı seviyede olması ve çevreleri ile olan sınırlı iletişimlerin gelişim süreçlerini olumsuz olarak etkileyebilmektedir.

İEB’ningeçmişe kıyasla günümüzde toplum içerisinde daha fazla yer bulabilmelerisebebiyledinîbilgilere duydukları ihtiyacında arttığı görülmektedir. Örgün ve yaygın din eğitimi kurumlarının sağladıkları din eğitimi ve hizmetlerinin istenilen seviyede olmaması,İEB’nin din eğitiminde güçlüklerle

karşılaşmalarına neden olabilmektedir. Buradan hareketle araştırmanın amacı, İEB'nin din eğitimi alanında yapılan çalışma ve araştırmalara katkıda bulunmak üzere öğrenci ve eğitimcilerin değerlendirmelerini esas alınarak tüm yaş gruplarındaki İEB'nin din eğitiminde karşılaştıkları güçlükleri tespit edip, güçlüklerin nedenini ortaya çıkarmak ve İEB'nin din eğitimlerinde yapılacak düzenlemelere ışık tutmaktır.

Bu çalışmanın diğer bir amacı, İEO ve kaynaştırma sınıflarında verilen dinî içerikli derslerin haricinde, Kur'an kursları, camiler ve STK'larda da din eğitimi ve hizmetlerinin veriliyor olması sebebiyle eğitimin durumunu, yeterliliğini, öğrenci ve eğitimcilerin bakışıyla değerlendirip, bu süreçte karşılaşılan güçlükleri çözüm önerileri getirmektir.

İşitme engelli bireylere verilen din eğitiminin gerekliliği, araştırmacıların ve çeşitli kurumların son yıllarda dikkatini çekmeye başlamıştır. MEB ve DİB'in son yıllarda bu konuya verdiği önemin arttığı, her ilden en az bir Kur'an kursu öğreticisi (KKÖ), imam-hatip (İH) veya müezzin-kayyımın (MK) hizmetiçi eğitime çağrıldığı, DİB verilerine göre iki yılda yaklaşık 1000 işitme engelinin din eğitimi aldığı ve materyaller konusunda çalışmaların başladığı görülmektedir. Öte yandan İEB'nin din eğitimi ve hizmetlerinde karşılaştıkları güçlüklerin tespit edilerek çözüme kavuşturulmasının ve dinî ve ahlâkî ilkelere bağlı olarak yaşama haklarının kendilerine iade edilmesinin, toplum düzeninin sağlanmasına katkıda bulunabileceği umulmaktadır. İşitebilen bireylerin eğitimlerinde karşılaştıkları güçlükleri yönelik önemli tespitlerde bulunuluyorken, İEB'nin din eğitiminde karşılaşılan güçlükleri yönelik yeteri kadar akademik çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Bu araştırmanın, İEB'nin din eğitiminde karşılaşılan güçlükleri gündeme getirerek farkındalığın sağlanması, değerlendirmeleri yapılarak çözüm önerilerinin ortaya konulması, bu alanda yapılacak daha ileri bilimsel / akademik çalışmaların yanında İlahiyat ve İslami İlimler Fakülteleri, MEB ve DİB'in faaliyetlerine de katkı sağlaması ve bu alandaki boşluğun doldurulması bakımından önem arz edeceği düşünülmektedir.

3.Kapsam ve Sınırlılıklar

Bu araştırmanın kapsamı,İEB'nin din eğitiminde karşılaştıkları güçlüklerin tespit edilmesiyle sınırlı olduğu için diğer engel türlerindeki bireyleri ele almamaktadır. Bu nedenle çalışma, konu ve içerik olarak tüm yaş gruplarındaki İEB'nin din eğitimi ve öğretimleri ile sınırlıdır. Örneklem yeriKonya, İstanbul, Ankara ve Eskişehir illeri olan bu araştırmanın örneklem büyüklüğü 25 lise mezunu İEB(12 kadın - 13 erkek) ve 25 eğitimci (13 kadın-12 erkek) olmak üzere toplam 50 kişidir (bakınız Tablo II.1). Katılımcılarla görüşmeler 2015 yılında yapılmış olup, araştırma yapıldığı yıl ile sınırlıdır. İEB ve eğitimcilerden elde edilen bulgular yapılan görüşmeler ile edinilmiş olup, araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgularla sınırlıdır. İEB'ninÖzel Eğitim Meslek Liseleri veya diğer liselerden mezun durumda olmalarının din eğitiminde karşılaşılan güçlüklerle daha geniş bir perspektiftenbakmalarına katkı sağlayacağı fikrinden hareketleeğitim durumları lise mezunu olarak sınırlandırılmıştır.Aynı zamanda DİB'e bağlı Kur'an kurslarında, camilerde veyaSTK'lar aracılığıyla din eğitimi almaya devam eden, farklı seviyelerde işitme kaybı olan İEB ile sınırlıdır. Eğitimciler ise İEB'nin DKAB dersine giren/girmiş alan öğretmenleri, İEB'nin din eğitimi faaliyetlerinde bulunan KKÖ,İH, MK, İmam Hatip Lisesi (İHL) mezunu özel eğitim öğretmenleri ve STK'larda faaliyette bulunan eğitimciler ile sınırlıdır.

4.Varsayımlar

Bu araştırma için kabul edilen varsayımlar maddeler halinde sıralanmıştır:

1. Katılımcıların yöntemde belirtilmiş olan özellikleri taşıdığı kabul edilmiştir.
2. Katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formunda sorulan soruları anladığı kabul edilmiştir.
3. Katılımcıların kendilerine yöneltilen soruları samimi bir şekilde cevapladığı kabul edilmiştir.
4. Öğrenci ve eğitimcilere uygulanan görüşme formlarının araştırma için gerekli ve yeterli verileri sağladığı kabul edilmiştir.

5. İEB'ye verilen yaygın ve örgün din eğitiminde yetersizliklerin olduğu düşünülmektedir.

6. İEB'nin din eğitiminde eğitim-öğretim materyallerinin yetersiz olduğu düşünülmektedir.

7. İEÖ'nün kendi istekleri doğrultusunda din eğitimi aldıkları düşünülmektedir.

8. İEÖ, örgün din eğitimine göre yaygın din eğitiminden daha fazla istifade ettikleri düşünülmektedir.

9. İEB'ye din eğitimi veren eğitimcilerin yetiştirilmesinde DİB'in, MEB'e göre daha etkin olduğu düşünülmektedir.

10. İEB'nin din eğitiminde Türk İşaret Dili'nin önemli olduğu düşünülmektedir.

11. İEÖ'nün anne ve babalarının genellikle TİD bilmediği düşünülmektedir.

12. MEB ve DİB'in, İEB'nin din eğitiminde karşılaştıkları güçlüklerin aşılmasında rol oynayacak kurumlar olduğu düşünülmektedir.

13. Anne ve babası İE olan ve onlarla TİD ile iletişim kuran İE çocukların, din eğitiminde başarılı oldukları düşünülmektedir.

14. Bayan İE'ye yönelik din eğitimi faaliyetlerinin erkek İE'nin din eğitimi faaliyetlerine göre daha düzenli olduğu düşünülmektedir.

15. Türkiye'de kaynaştırma eğitimi için uygun eğitim şartlarının tam olarak gelişmediği düşünülmektedir.

16. İEB'ye yönelik toplumsal farkındalığın tam olarak gelişmediği düşünülmektedir.

17. İEÖ'ye verilen din eğitiminin diğer öğrencilere verilen din eğitiminden içerik olarak farklı olması gerektiği düşünülmektedir.

18. Din eğitiminde karşılaşılan güçlükler konusunda öğrenciler ve eğitimciler arasında bazı görüş ayrılıklarının bulunduğu düşünülmektedir.

5. Temel Kavramlar

Din: Tek bir Yaratıcıya ya da birden çok Tanrı'ya inanmayı esas edinen dinlerin varlığı, üzerinde herkesin uzlaştığı tek bir din tanımının yapılmasının önünde

engel olmuştur. Kur'an-ı Kerim'de doksan beş yerde geçen din; İslâm, ibadet, itaat, hesap, tevhit, hüküm, millet, şeriat, takva, hizmet, ihsan, ikrah, sahip olma (DİB, 2010: 122) gibi anlamlara gelmektedir. İslâm inancına göre Hz. Âdem'den Hz. Muhammed'e kadar peygamberlerin getirdiği dinlerin ortak ismi İslâm'dır. Bununla birlikte din hakkında yapılmış çeşitli tanımlar bulunmaktadır.

Akseki'nin İslâm için yapmış olduğu tarifin benzeri (Akseki, 1965: 5), din kavramı için de kullanılmıştır. Din, insanları her konuda, akıllarını, irade ve isteklerini kullanarak hayır olan şeylere götüren, böylece dünya ve ahiret saadetine ulaşmalarını sağlayan, peygamberler aracılığıyla Allah'ın gönderdiği ilahî esasların bütünüdür (Ayhan, 1985: 9). Din, ruhumuzla sezip, akl-ı selim ile düşünüp kabul ettiğimiz ilahî bir kanundur. İnsan bu kanunu, yüksek sanat, ahlâk ve insanlık duygusu gibi, fakat daha ince ve daha yüce bir duygu olarak sezer, aklıyla muhakeme edip, kabul ve tasdik eder. Din, nereden geliyoruz, nereye gidiyoruz sorusunun cevabıdır (Başgil, 1996: 71). Başka bir tarifte ise din için, inanış ve davranış şekilleriyle, insanlar arası ilişkileri düzenleyen ve insanların iyi işler yapmasını, barış ve huzur içinde yaşamasını sağlayan genel kurallar bütünüdür (Küçük ve Tümer, 1997: 7) denilmektedir.

Din Eğitimi: Bilimsel bir disiplin olarak "Din Eğitimi Bilimi" ülkemizde batıya göre çok daha geç ortaya çıkmıştır. Yarım asırdan daha az bir geçmişe sahip olan din eğitimi biliminin genç bir disiplin olmasından dolayı, din eğitimiyle ilgili farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Tanımlardan ilki, anne-baba, yakın kişiler, din dersi öğretmenleri ve din görevlileri tarafından din kültürünün verilmesi ve din kişiliğinin kazandırılmasıdır (Bilgin, 1981: 474) şeklindedir. Bir başka tanımda ise bireyin terbiye edici vasıtalarla ruhen ve manen geliştirilmesi suretiyle, Allah'ın buyruklarına boyun eğecek hâle getirilmesi ve tüm bunlarla ilgili gerekli bilgileri öğrenmesi ve özümsemesidir (Yavuz, 1998: 48) şeklinde tarif edilmektedir. En çok bilinen tanımlardan bir diğeri de, bireyin dinî davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme denemeleri sürecidir (Tosun, 2001: 25) şeklindeki tanımdır. Buradan hareketle dahakolay ifade imkânı

elde edebilmek ve tekrarlardan kaçınmak adına araştırmada dinî eğitim, din eğitimi ve öğretimi ifadeleri yerine “Din Eğitimi” ifadesi kullanılmıştır.

Özel Eğitim: Çocuklara, ergenlere ve yetişkinlere kazandırılacak zihinsel ve bedensel yeteneklerin tümünü kapsayan her tür etkinliğe “eğitim” denilmektedir (Adem, 1981: 2). Eğitimin bu geniş kapsamından hareketle özel eğitimle ilgili çeşitli tanımlamalara ulaşmak mümkündür. Örneğin bu tanımlardan birisi şudur: Ortalama seviyede öğrenci özelliklerinden önemli derecede farklılaşan öğrencilere sağlanan, bireysel olarak planlanmış, bireyin bağımsız yaşama olasılığını en üst seviyeye çıkarmayı hedefleyen eğitim hizmetlerinin bütünüdür (Kırcaali-İftar, 1998: 3). Bir başka tanım ise bireylerin akademik, iletişim, hareket ve uyum alanlarında önemli eksiklik, kusur oluşturan durumların önlenmesi, azaltılması veya ortadan kaldırılmasıyla ilgili eğitsel değişkenlerin düzenlenmesi uğraşısıdır (Özsoy, 1997: 7) denilmektedir.

İşitme Engelli: Bir işitme cihazının yardımıyla, işitme yoluyla dilsel bilgileri başarılı bir biçimde bütünleştirmesini sağlayacak derecede işitme kalıntısı bulunan, işitme kaybının bir işitme cihazı ile ya da cihazsız, yalnız işitme yoluyla ana diline ilişkin bilgileri başarılı bir biçimde işlememesinin önemli derecede engellendiği (Tüfekçioğlu, 1998: 108), teknik olarak en iyi seviyede işitme cihazları ve en üst derecede eğitim olanakları sağlansa bile, konuşmayı işitmeye dayalı olarak anlaması ve geliştirmesi tam olarak mümkün olmayan, belirli derecede işitsel yetersizliği olan bireydir (Atay, 1999: 24).

Türk İşaret Dili: Ülkemizde işitme engelliler tarafından konuşulan işaret dili, “Türk İşaret Dili” (TİD) olarak adlandırılmaktadır. İşaret dillerinin kısaltılarak adlandırılmaları, söz konusu işaret dillerinin, toplumun duyan kesimi tarafından konuşulan sözlü dillerden ve diğer işaret dillerinden farklı, kendilerine özgü kurallara sahip diller olduklarına işaret etmektedir (MEB, 2015b: 5). Türkiye’deki işitme engellilerin kendi aralarında veya işitebilen insanlarla iletişim kurabilmek amacıyla el ve vücut hareketleri ile mimikleri organize bir şekilde kullanarak meydana getirdikleri, kendine has kuralları olan ve görseleliğe dayanan bir dildir. TİD, çift elle kullanılan parmak alfabesine sahiptir. Dünya genelinde ortak bir işaret dili olmadığı

için her ülkede veya bölgede kullanılan işaret dili,o ülkenin ismiyle birlikte zikredilmektedir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu:Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 122).Yarı yapılandırılmış görüşmede görüşülecek konular önceden belirlenir. Yarı yapılandırılmış görüşmede konuların ya da soruların sıralanması zorunlu değildir. Görüşme formu bu konuların bir listesini kapsar.Yarı yapılandırılmış görüşmede formun amacı araştırılan problemle ilgili tüm boyutların kapsama alınmasını güvence altına almaktır (www.cenkhoa.org, 2016). Araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir(Türnüklü, 2000: 547).

6.İlgili Araştırmalar

Çalışma konumuz ile ilgili tamamlanmış olan birebir çalışma bulunmamakla birlikte engellilerin din eğitimine yönelik sınırlı sayıda akademik çalışma bulunmaktadır. Engellilerin din eğitimi ile ilgili literatür taraması sonucundaDin Eğitimi Bilim Dalı içerisinde hazırlanmış bir doktora tezi, üç yüksek lisans tezi,bir doçentlik çalışmasına ulaşılmış olupbir çalıştayın yapıldığı ayrıca dört yüksek lisans tezinin devam ettiği tespit edilmiştir. Bununla birlikteİslâm dininin engellilere bakış açısını ele alan İslâm Hukuku, Tefsir, Hadis, Din Psikolojisi ve Din Sosyolojisi gibi bilim dalları içerisinde hazırlanmış bir doktora tezi, altı yüksek lisans tezi, iki müstakil eser, bir doçentlik çalışması ve birsempozyuma rastlanmıştır. İşitme engelli bireylerin din eğitiminde karşılaştıkları güçlüklerin kapsamlı bir şekilde araştırılmasıamaçlandığı için “Türkiye’deki Lise Mezunu İşitme Engellilerin Din Eğitiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Öğrenci ve Eğitimci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı bir araştırmanın yapılması uygun görülmüştür. Engellilerin din eğitimine yönelik yapılmış olan çalışmalar hakkında kısa bilgiler verilmiş olup diğer çalışmaların isimlerine ekler bölümünde yer verilmiştir(bakınız Ek-2).

Etbaş (1999),“Özürli Çocukların Din Eğitimi” başlıklı yüksek lisans çalışmasında DKAB dersinin engelli okullarında istenilen amaca ulaşmayı sağlayacak nitelikte olup olmadığı, ders programının muhtevası, öğretmenlerin uyguladıkları yöntem, araç gereç ve öğrencilerle sürdürülen ilişkiler hakkında bilgiler vermiştir. Ayrıca okulların durumunu tespit ederek, okul-aile-öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkileri, eğitim boyutunda incelemek amacıyla engelli çocuklar ve özel eğitim hakkında teorik bilgiler vermiştir. Engelliler okulunda din eğitimini, engelli okullarının mevcut durumu ve problemleri, engelli çocukların ailelerinde din eğitimi konularında dört ildeki 13 okulda ve iki ilçedeki 100 engelli ailesine anket çalışması uygulamış, sonuçlarını grafik ve tablolar hâlinde sunmuştur.

Turanalp (2011),“Almanya'daki Bibelgarten im Karton Örneğinin Ortopedik Engellilerin Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi ve Kur'an Bahçesi Uyarlaması” konulu araştırmasında; Almanya'nın Ottendorf kentinde, İncil'de adı geçen bitkilerin engelliler tarafından yetiştirildiği ve bu ürünlerin yine engelliler tarafından pazarlandığı Bibelgarten im Karton (Kutuda İncil Bahçesi) örneğinin ortopedik engellilerin din eğitimi açısından değerlendirmesini yapmış ve bu çalışmadan yola çıkarak Kur'an Bahçesi isimli bir uyarlama çalışması meydana getirmiştir. Çalışmada, engellilerin gerek dinî, gerekse sosyal hayatta yaşam kalitelerini artırmayı öngören değerlendirmeler yapılarak konuyla ilgili çözüm önerileri getirilmeye çalışılmıştır.

Karasu (2013),“Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretimi Sürecinde Engelliler” isimli yüksek lisans tezinde engelli öğrencilere eğitim verilen okullardaki öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda,DKAB dersi çerçevesinde engellilere yönelik din eğitimini ele almış, engelli bireyler için kullanılan kavramları, bu bireylerin sınıflandırılmalarını, her sınıfın özelliklerini ve bu özelliklere uygun eğitimin nasıl verilebileceğini tartışmıştır. Engellilere yönelik din eğitiminin genel çerçevesi ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda eğitimin niteliğinin arttırılması için bazı öneriler ortaya koymuştur.

Musayev (2013),“Engelli Bireylerin Din Eğitimi” konulu doktora çalışmasında engelli bireylerin yaşadıklarıyla baş etmede ve yaşadıkları durumu

kabullenmelerinde din eğitiminin ve dinî değerlerin önemini araştırmayı amaç edinmiştir. Çalışmanın birinci bölümünde teorik kısım ele alınmış, ikinci bölümünde çalışmanın temelini oluşturan engelli bireylerle yapılan görüşmeler değerlendirilmiş, engelli bireylerin din eğitiminde dikkat edilecek hususlar konusunda gerekli bilgi ve önerilere yer verilmiştir. Bu araştırma ile engelli bireylerin din eğitiminin nasıl olacağı, din eğitiminde öncelikli konuların neler olacağı ile ilgili bir durum tespiti yapılarak gerekli teklif ve önerilerde bulunulmuştur.

Özdemir (2013),“Engellilerin Din Eğitimi İmkân ve Yeterlilikleri (Isparta Örneği)” isimli araştırmasında engelli bireylere yönelik gerçekleştirilmekte olan din hizmetlerinin yeterliliğinin ortaya konulmasını amaçlamıştır. Araştırmanın birinci bölümünde; engel gruplarının özellikleri hakkında bilgi verilmiştir. İslâm’ın engellilere yaklaşımı, ayetler ve hadisler ışığında ele alınarak, onlar için sağladığı kolaylıklar ve İslâm kültür tarihinde engellilere verilen değerle ilgili bilgiler, ikinci bölümünde ise dinî bilgilerin öğrenilmesi, DKAB derslerinin engellilerin din eğitimine katkısı, ibadetlerle ilgili bilgilerin öğrenilmesi, ibadetlerin yapılışı esnasında karşılaşılan fizikî engeller ve engellilere yönelik dinî yayınların yeterliliğiyle ilgili istatistiksel sonuçlara yer verilmiştir. Araştırma, sonuç ve elde edilen bulgular esas alınarak, engellilerin din eğitimi problemlerinin nasıl çözülebileceğine yönelik önerilerle sona ermiştir.

İEO’daki DKAB dersleri ile ilgili olarak devam eden yüksek lisans çalışmaları ise aşağıdaki gibidir (<http://ktp.isam.org.tr>, 2015):

1. Altınsu (?). İşitme Engelliler Okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi
2. Güney (?). Öğretmen ve Öğrencilere Göre İşitme Engelliler Liselerinde D.İ.K.A.B Dersleri (İstanbul Örneği)
3. İleri (?). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde İşitme Engelli Öğrencilerin Öğrenmeyle İlgili Karşılaştıkları Güçlükler
4. Özkan (?). İşitme Engelliler Ortaokullarında Görev Yapan DKAB Öğretmenlerine Göre DKAB Derslerinde Karşılaşılan Problemlerin Değerlendirilmesi

BÖLÜM I: ALANYAZINI

I.1. İşitme Engelliler

İnsan, işitme, görme, koklama, dokunma ve tatma duyuları ile dış dünyanın farkında olur. Nesnelerin ses, renk, koku, ısı ve tat gibi özelliklerini duyu organları ile hisseder. İnsanın hayatla bağlantı kurmasına yardımcı olan, çevresindeki uyarıları algılamasını, anlamasını ve öğrenmesini sağlayan duyu organları sayesinde zihin gelişme göstermektedir. Piaget'e göre zihinsel faaliyetlerin gelişimine bilişsel gelişim adı verilmektedir. Bilişsel gelişim, organizmanın doğumundan ölümüne kadar farklı basamaklardan geçerek düzenli olarak niteliksel bir değişim içine girmesi olarak tanımlanır (MEB, 2014b: 3). Sahip olduğu bilişsel gücü ile diğer canlılardan ayrılan insan için her bir duyu organı ayrı bir öneme sahiptir.

İnsanın doğumundan itibaren çoğu şeyi öğrenebilmesine yardımcı olan işitme duyusu, en önemli duyularından biridir. Kişi, çevresinden işittiği sesler ve konuşmalar ile olaylar arasında bir bağ kurarak bu sesleri anlamlandırır. Öğrenme açısından en müsait zamanlarda olsa bile bir birey işitme engelli ise dil edinimi, konuşma, algılama ve anlama konusunda güçlüklerle karşılaşmaktadır. Bunun sonucunda da birey, toplum içerisinde yaşama ve uyum konusunda zorluklarla karşı karşıya kalmaktadırlar.

Bireyi ve gereksinimlerini ön plana çıkartan, engelliliği toplumsal bir yapıya kavuşturarak birey odaklılıktan kurtaran, bütünleştirici eğitim ortamlarında kaynaştırarak eğitmeyi hedefleyen, sınıflandırma yapılmasına karşı olan yeni yaklaşımlar mevcuttur. Alanın kapsamını, bu kapsamda yer alan çocukların gereksinimlerindeki farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koyabilmek amacıyla özel gereksinimli çocukları belli bir sistematiğe ele almak gerekmektedir (Ataman, 2005: 28). Bu amaçla, her bireyin yetersizliği kendine özgü olduğu halde, teşhisi ve tanınması, ihtiyaçlarının belirlenmesi, eğitimlerinde daha uygun düzenleme ve planlamaya yol gösterici olması için ortak özellikleri ve eğitim gereksinimlerine göre (MEB, 2006: 15) engel türlerinde sınıflandırmalar yapılmıştır.

İşitme engelli bireyler, konuşmayı anlama, ana dilini edinme ve bilişsel becerilerinin gelişimi üzerinde olumsuz etkiler meydana getiren işitme engeli nedeniyle, dili edinebilme, sesli uyarıları normal ortamlarda algılayarak o uyarılara uygun tepkide bulunabilme becerilerini geliştirebilmek için özel eğitime ihtiyaç duymaktadır (MEB, 2008: 3)

Sağlık alanında meydana gelen teknolojik gelişmeler sayesinde doğumda veya çok küçük yaşlarda çocuklara işitme kaybı tanısı konulabilmekte, çeşitli işitme cihazları ile daha iyi işitmelerine olanak sağlanabilmektedir. Ailenin eğitimi ile bireyin aldığı özel eğitim ve destek eğitimi aracılığıyla konuşmayı algılaması ve öğrenmesi, bu şekilde iletişim kurması; işitme kaybının derecesine, erken teşhis, cihazlandırma ve eğitim hizmetlerinin yeterliliğine bağlı olarak sağlanabilmektedir.

İnsanoğlunun yaşamında çok önemli bir yere sahip olan iletişim, hayatın temel yapı taşlarından birisidir ve sürekli etkileşim hâlinde olan insanlar için iletişim olmazsa olmazlardan biridir (Cüceloğlu, 2003: 12). Toplum içerisinde kendilerine yönelik farkındalığın daha az olduğu, iletişim konusunda güçlüklerle karşılaşan İEB, toplumun ihmal edilmiş, unutulmuş bireyleridir.

I.2. Geçmişten Günümüze İşitme Engelliler

Toplumların, engelli bireylere yönelik sergilemiş olduğu olumlu veya olumsuz tavır ve davranışlara ait bilgiler, tarih öncesine kadar dayanmaktadır. Değişen toplumsal tutumlar nedeniyle engelli bireyler bazen olumsuz şartlar ile karşı karşıya kalmışlar, bazı dönemlerde ise engelli bireylerin imkânlarının iyileştirilmesi için çaba gösterilmiştir. Toplumun değer yapısı, beklentileri, sorumluluk bilinci ve dinî yaşantı vb. nedenler, engelli bireylere karşı bakışın değişik şekillerde ortaya çıkmasına veya bu bireyler için tedavi, eğitim veya istihdam hizmetlerinde önemli adımların atılmasına neden olmuştur.

Hristiyan kilisesi, engellileri Tanrı'nın gazabına uğramış kişiler olarak görürken, engelli bireyleri engellerinden kurtarmaya çalışmanın Tanrı'nın iradesine karşı gelmekle eşdeğer tutuyordu. St. Augustinus'a göre, "anadan doğma sağırılar

iman sahibi olamazlar, iman edemezlerdi. Çünkü iman vaazdan ve dinlenen sözlerden gelir” (Yıldırım, 1997: 305).“Engelli olarak dünyaya gelenler, Tanrı’nın lânetlediği uğursuz kişilerdir. Bu kişiler, kurban edilmeleri hâlinde dünyaya tekrar geldiklerinde işitebilecek ve konuşabileceklerdir” şeklindeki düşüncelerden hareketle,engelli bebeklerin öldürülmesinin gerekliliğini ifade eden “infanticide”(https://en.wikipedia.org, 2014) ve engelli insanların diğer sağlıklı insanlardan ayrıştırılarak, sağlıklı bireylerin çoğaltılması için,engelli insanların kısırlaştırılarak ya da öldürülerek insan ırkını ıslah etmeyi amaçlayan“eugenic” (https://tr.wikipedia.org, 2014) görüşü tarihin çeşitli dönemlerinde destek görmüş fanatik bakış açılarını yansıtmaktadır.

Özellikle XV. ve XVI. yüzyıllarda Rönesans’ın etkisiyle kilisenin otoritesi azalmaya başlamış ve sorgulamacı yaklaşımların hâkim olmasıyla birlikte engelli bireylere yönelik yapılan kötü muameleler yerini zihinsel, bedensel, görme ve işitme engeli olan bireylerin teşhis,tedavi ve eğitimlerine yönelik çalışmalara bırakmaya başlamıştır.(**Hata! Köprü başvurusu geçerli değil.**, 2013). Dünya genelinde tarihsel süreç içerisinde İEB’nin eğitimine yönelik yapılan çalışmalar (bakınız Ek-1) günümüze ışık tutmuş, devletler tarafından çıkartılan yasalarla engelli politikaları geliştirilmiş, bütçeler ayrılmış, çeşitli tedavi teknikleri uygulanmış, engelli bireylerin topluma uyumu ve istihdamları için çalışmalar artmış,en az sınırlayıcı ortamlarda eğitimleri verilmeye başlanmıştır.

Alexander Graham Bell tarafından araştırmalar yapmak üzere 1880 yılında açılmış olan “Volta Laboratory and Bureau”nun(https://en.wikipedia.org, 2014),1901yılında yaptığı “Uluslararası İşitme Engelli Okulları Raporu” isimli araştırmada,dünyadaki kıtalarda ve farklı ülkelerde bulunan İEO’nun, bu okullarda görev yapan öğretmenlerin ve eğitim alan öğrencilerin sayıları ayrıntılı bir şekilde tespit edilmiştir. Ali Haydar’ın (1925) çalışmasından elde edilen okul, öğretmen, öğrenci sayıları ile ilgili istatistiksel bilgiler (bakınız Ek-7 ve Ek-8),116 yıl öncesindedünya genelinde İEB’nin eğitimine verilen değeri ve okullaşma oranlarını ortaya koymaktadır (Aktaran: Başkonak, 2013: 254-255).

Türkiye’de özel eğitimin tarihçesi ile ilgili Cumhuriyet öncesi döneme ait bilgilerin önemli bir bölümünün, yabancı araştırmacıların elde ettiği bilgilerden edinildiği görülmektedir. Osmanlı Sarayına girme şansı bulan bazı yabancı elçi, müzisyen, tüccar ve seyyahların hatıra kitapları, yaşadıkları olayları, diplomatik görüşmeleri kaydettikleri sefâretnâmeleri (Şahin, 2007: 62) ve seyahatnameleri yardımıyla bazı bilgilere ulaşılmaktadır (www.samef.org.tr, 2015).

Batıda çeşitli engel gruplarındaki özel gereksinimli çocukların örgün eğitimlerine XVIII. yüzyılda başlanmışken; üstün yeteneklilerle ilgili çalışmalar, XIV. yüzyılda Osmanlı’da Fatih Sultan Mehmed zamanında Enderun Mekteplerinde (İpşirli, 1995: 186) görülmektedir. Gökçe’ye göre (2002), II. Bayezid tarafından Edirne’de 1488 yılında inşa edilen II. Bayezid Külliyesi’nde bulunan Darüşşifa’da akıl hastalarının tedavisi ilâç, musiki ve su sesi ile yapılmıştır. Öte yandan, ezber yönünden çok yetenekli olduklarının farkına varılan görme engellilere Osmanlılar zamanında hafız olabilmeleri için büyük imkânlar tanınmış, çeşitli camilerde görev verilmiştir.

Farsça karşılığı “Bîzeban” olan işitme engelliler için yapılan eğitim öğretim faaliyetine rastlanılmasa da Evliya Çelebi’nin seyahatnamesinde aktardığına göre: “Saray sağırlarının hızlı anlayışı ve zekâsı herkesçe bilinmektedir; darbı mesel olmuştur ve sadece hizmetli olarak kalmalarına izin verilen harem dairesindeki gizli görüşmelerde hiçbir şey onların zekâ ve anlayışından kaçmaz. Ahilik teşkilâtı içindeki loncalarda, edindikleri meslekî bilgilere göre, çıraklıktan kalfalık, hatta ustalık basamağına kadar ulaşabilmekteydiler” (Kemaloğlu, 2012: 69).

Dilsizlerin asıl vazifesi padişah kapısında nöbet tutmaktır. Padişahın, sadrazam ve şeyhülislâmla özel görüşmelerinde iç hizmette bulunmak, padişah haremde iken kapı beklemektir. Hükümdara, hanedan üyelerine ve devlet adamlarına hizmet ederken hem devletle ilgili meselelerin güvenliği hem de devlet işlerini dışarıya yansıtmama özellikleri sebebiyle işitme engelliler tercih edilmiş olabilir. Önceleri sadece sarayda istihdam edilen dilsizler daha sonra Babıali’de, özellikle XIX. yüzyılda Meclis-i Has’ta gizli meselelerin görüşülmesi sırasında da istihdam edilmeye başlandı. 1819 yılında İstanbul’a gelen Fransa elçisi Vicomte de

Marsellus, hatıralarında, II. Mahmud tarafından kabulü sırasında sarayda siyah ve beyaz dilsizler gördüğünden bahsetmektedir. II. Abdülhamid, imparatorluğu otuz üç yıl idare ettiği Yıldız Sarayı'nda gizli haberlerin dışarıya ulaştırılmasında ve bazı şeylerin saraya getirilmesinde cüce ve dilsizlerden faydalanmıştır. Dilsizlerin en kalabalık ve etkili oldukları dönem III. Murad'ın saltanatı zamanıdır (1574 - 1595). Dilsizler cücelerle birlikte padişahı etkileri altına almışlar, hatta uzun süre saraydan Cuma selâmlığına çıkmasını dahi önlemişlerdi. III. Mehmed tarafından bunların çoğu saraydan uzaklaştırılmışsa da Sultan İbrahim ve IV. Mehmed döneminde yine devlet işlerinde etkili bir rol oynamışlardır. Nöbette olmadıkları zamanlarda Ağalar Camii önünde toplu olarak bekleyen dilsizler aralarında işaretle konuşurlardı. Dilsizlerin özel üniformaları ve merasim kıyafetleri vardı. Padişahların şehir içi gezilerinde halka çil para dağıtma hizmetini dilsizler yapardı. “Biniş” denilen padişah gezilerine çok defa dilsizler de katılır, çeşitli komikliklerle padişahı eğlendirirlerdi. Dilsizler cellât olarak da vazife görmüşlerdir. Kendilerine zülüflü ağalar dendiği, üniformaları ve düzenli aylıklarının olduğu nakledilmektedir. Hatta sarayda sultanlar dâhil çoğu kişinin işaret dilini öğrendikleri söylenmektedir (Özcan, 1994: 304-305).

On dokuz yıl yaşadığı Topkapı Sarayı'ndan 1657'de ayrılan Wojciech Bobowski (Albertus Bobovius), diğer adıyla Ali Ufkî 17. yüzyıl ortalarında Topkapı Sarayı dilsizlerinin gündüzleri Ağalar Camii'nin önünde nasıl vakit geçirdiğini şu şekilde dile getirmiştir: “Padişahın maaş bağlatıp ihsanlarda bulunduğu, saraydan çıkmış diğer dilsizler onların ziyaretine gelir; sağır-dilsiz dilinde daha uzman oldukları ve her şeyi işaretlerle ifade edebildikleri için, gençlerle söyleşip çeşitli masallar ve öyküler anlatarak, Kuran okuyarak, peygamberlerin adlarını ve dilsiz dilinin her türlü ilginç sözcüklerini belleterek onları yetiştirirler” (Aktaran: Dikici, 2014: 21)

Ali Haydar (1925) ise “Sağır ve Dilsizler” isimli makalesinde yurtdışında işitme engelli öğrencilerin eğitimlerine gösterilen hassasiyeti şu şekilde anlatmıştır: “Samuel Heinicke'den sonra Almanya'da sağır ve dilsiz mekteplerinin sayısı gittikçe artmış, 1815 yılında bunların sayısı 11'e ulaşmıştır. Dilsizlere özgü okulların açılmasından sonra ülkedeki dilsizlerin çokluğu dikkat çekmeye başlamıştır. O sırada

Johann Heinrich Pestalozzi'nin etkisiyle, ilköğretimin genelleşmesi ve okuma zorunluluğunun uygulanma politikası şiddetle uygulandığından, bu arada sağır ve dilsiz çocukların da öğretimini düşünmüşlerdir. Dilsizlerin öğretimine bir çare olmak üzere, bunların öğretimini sıradan ilkokul öğretmenlerine vermek istememişlerdir. Bu maksatla öğretmen okullarına bağlı dilsiz uygulama okulları açılmıştır. Fakat dilsiz öğretmenliğinin bir uzmanlaşma işi olduğu, herkesin dilsiz okulu öğretmeni olamayacağı anlaşıldığından bundan kaçınılmış, bununla birlikte bu çalışmadan Almanya'da zarar yerine fayda ortaya çıkmıştır. Çünkü bir taraftan dilsiz okullarının öğretmenleri, öğretmen okullarındaki eğitim ve psikoloji öğretmenleriyle etkileşimde bulunmuşlar, diğer taraftan öğretmen okullarının öğretmenleri ve öğrencileri de dilsiz öğrencilerle etkileşimde bulunarak (kaynaştırma) bunların öğretim yetenekleri hakkında bir fikir edinmişlerdir” (Aktaran: Başkonak, 2013: 253-254).

Ali Haydar'a (1925) göre 1889 yılında “Sağırlar Okulu” ve 1890 yılında “Körler Okulu”, Mösyö Karati isminde Avusturya'lı bir eğitimci tarafından Ticaret Okulu'nun binasında açılmıştır. Okul, sırasıyla Mösyö Karati, oğlu Lui Karati ve Hüseyin Sabri Bey tarafından idare edilmiştir (Aktaran: Başkonak, 2013: 255). Görme engellilerin eğitimleri 1919 yılına kadar, işitme engellilerin eğitimleri ise 1926 yılında okul kapanana kadar devam etmiştir. Daha önceden işaret dili ile eğitim alan öğrenciler, Fuat Bey tarafından 1923 yılında açılan, sözlü öğretim metodu uygulanan İzmir'deki okula nakledilmiştir. Bu okul, 1924 yılında Sağlık Bakanlığı'na, 1951 yılında tekrar MEB'e devredildikten sonra görme engelliler bölümü Ankara'ya, işitme engelliler bölümü İstanbul'a taşınmış ve adı Yıldız Sağırlar Okulu ve Yetiştirme Yurdu olarak değiştirilmiştir. Bu okula 1964 yılında ek olarak ortaokul ve orta sanat kısmı dâhil edilmiştir. Üçüncü okul 1941 yılında İstanbul'da Türkiye Sağır Dilsizler Tesanüt Derneği binasında İşitme Engelli Eğitimci Süleyman Gök tarafından İstanbul Özel Sağır ve Dilsiz Okulu adıyla açılmış ve 1953 yılında MEB'e bağlanmıştır. 1951 yılında Ankara Etimesgut'ta işitme engelli çocuklara yönelik açılan Özel Eğitim Ana Okulu, iki yıl eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmiştir. 1952 yılında açılan ilkokula ek olarak 1969 yılında orta kısım da eğitime başlamıştır. 1981-1982 eğitim öğretim döneminde 19 ilde işitme

engelliler okulu ve 41 özel sınıfta toplam 3093 öğrenci eğitimine devam etmiştir (Çağlar, 1982: 333).

1953 yılında eğitim öğretim yöntemi olarak kullanılmasından vazgeçilen işaret diline yönelik 1995 yılında MEB'in hazırladığı "İşaret Dili Kılavuzu"na (bakınızResim-1) kadar çalışma yapılmamıştır. 5378 sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun'da (2005) yer alan "İşitme engellilerin eğitim ve iletişimlerinin sağlanması amacıyla Türk işaret dili sistemi oluşturulur. Bu sistemin oluşturulmasına, geliştirilmesine ve uygulanmasına yönelik çalışmaların esas ve usulleri Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının koordinatörlüğünde, MEB ve Türk Dil Kurumu (TDK) Başkanlığınca müştereken çıkarılan yönetmelikle belirlenir" kararına istinaden işaret dilinin okullarda resmî olarak kullanılmaya başlanmasında bir engel kalmamıştır.

Ülke genelinde dil birlikteliğini sağlamak amacıyla 2012 yılında MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü "Türk İşaret Dili Sözlüğü"nü (TİDS) (bakınızResim-2), 2013 yılında DİB Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü "Türk İşaret Dili Dini Kavramlar Sözlüğü"nü (TİDDKS) (bakınızResim-3) hazırlayarak İEB'nin ve eğitimcilerin kullanımına sunmuştur. Tanı ve değerlendirme ile başlayan özel eğitim süreci, bireyin özelliklerine uygun bir özel eğitim kurumuna yerleştirilmesi ve burada eğitim alması, toplumsal yaşama bağımsız katılım becerilerinin kazandırılmasına yönelik rehabilitasyonu ile devam etmektedir (<https://ozelegitimciler.wordpress.com>, 2014). Dünya genelinde İEB'ye yönelik yapılmakta olan araştırmalar yakından takip edilerek, hem sorumlu kurumlar hem de eğitimciler üzerlerine düşenin en iyisini yapmaya çalışmaktadır.

I.3. Engel ve İşitme Engeli ile İlgili Tanımlar

Bu kısımda engel, engelli ve engellilik ile ilgili kısa tanımlarla birlikte işitme, işitme kaybı, işitme engeli, işitme yetersizliği, işitme engeli ve işitme engellilik ile ilgili tanımlar bulunmaktadır.

I.3.1. Engel, Engelli ve Engellilik

Engel ve engellilikle ilgili bazı kavramların zaman içerisinde çeşitli değişikliklere uğradığı görülmektedir. “Sakat” kavramınının 572 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (1997)ile “özürlü” olarak, “özür, özürlü ve özürlülük” kavramlarınınında5378 sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun (2005) ile “engel, engelli ve engellilik” olarak değiştirilmesi ve ayrıca 6462 sayılı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Yer Alan Engelli Bireylere Yönelik İbarelerin Değiştirilmesi Amacıyla Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2013) ile toplumda engelli bireylere karşı tutumların iyileştirilmesi ve toplumdaki her bireyin, kendisini diğer bireylerden farklı görmemesi açısından atılmış önemli bir gelişme olmuştur.Bu bakımdan araştırmada sakat, sakatlık, özür, özürlü, özürlülük gibi kavramların yerine engel, engelli ve engellilik kavramları kullanılacaktır.

Kısaca tanımlamak gerekirse,“engel”; bireyin çevreyle etkileşiminde karşılaştığı problemlere (Ataman, 2005: 14) ve toplumsal yaşamın gereklerini yerine getirmede karşılaştığı sınırlılıklara (Kırcaali İftar, 1998: 4),“engelli”; korunma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık, destek hizmetleri ile yapılarda ve açık alanlarda özel fizikî düzenlemelere ihtiyaç duyan bireye, “engellilik”;bir yetersizlik veya engel nedeni ile yaşa, cinsiyete, sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olarak kişiden beklenen rollerin yerine getirilememesi durumuna (ÖZİDA, 1999: 6) denilmektedir.

Ayrıca engel kelimesi Arapçada عوق (Mutçalı, 1995: 611), İngilizcede “disablement, handicap” (Komisyon, 2014: 266-440);engelli kelimesi Arapçada معاق veya معوق (Komisyon, 2007: 1355-1356), İngilizcede “impaired, disabled” veya “handicapped”(Komisyon, 2014: 485-266-440);engellilik kelimesi Arapçada عجز(Komisyon, 2007: 1213) veya خلل(Komisyon, 2007: 539), İngilizcede “disability”veya “defectiveness”(Komisyon, 2014: 266-245) olarak kullanılmaktadır.

I.3.2. İşitme ve İşitme Kaybı

Sesin kulak tarafından algılanıp beyindeki işitme merkezlerine iletilmesi ve bu merkezlerde yorumlanması işine “işitme” (Ertürk, 2003: 7) denir. İnsan konuşma sesleri, 250 ile 4000 Hz (Hertz) arasında kabul edilir. Ölçümün duyarlılığı için 250 Hz’in bir oktav altı olan 125 Hz, 4000 Hz’in bir oktav üstü olan 8000 Hz sınır olarak alınır. İşitme eşiğinin saptanmasında 125 ile 8000 Hz ve -10 ile 130 dB arasında sesler verilerek yapılan değerlendirmeler ile işitme kaybının derecesi belirlenir (MEB, 2003: 7). İşitme testi sonucunda bireyin aldığı sonuçların, kabul edilen normal işitme değerlerinden, belirli derecede farklı olması durumuna “işitme kaybı” denilmektedir (MEB, 2006: 21).

I.3.3. İşitme Engeli ve İşitme Yetersizliği

İşitmenin gerçekleşmesi için; sesin olması, sesin kulağa ulaşması, o sesin insan kulağının alabileceği frekans ve şiddet sınırları içinde olması, kulaktaki dış, orta ve iç bölümleri aşması, merkeze ulaşması ve merkezce algılanması gerekmektedir. Bu işlevlerden birinin aksaması durumunda işitme engeli (Atay, 1999: 23) meydana gelebilmektedir. 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’ye (1997) göre: İşitme duyarlılığının (16-20.000 Hz. ve 0-110 dB) kısmen veya tamamen yetersizliğinden dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanmada ve iletişimde güçlük nedeniyle bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumuna “işitme yetersizliği”, işitme duyarlılığının kişinin gelişim, uyum özellikle iletişimdeki görevleri yeterince yerine getiremeyişinden ortaya çıkan duruma “işitme engeli” (MEB, 2006: 21) denilmektedir.

I.3.4. İşitme Engelli ve İşitme Engellilik

En iyi teknik işitme cihazları ve eğitim olanakları sağlansa bile, konuşmayı işitmeye dayalı olarak anlaması ve geliştirmesi tam olarak mümkün olmayan, belirli derecede işitsel yetersizliği olan (Atay, 1999: 24), tek veya iki kulağıyla konuşmayı anlayabilecek kadar normal düzeyde iletişimini sağlayamayan, işitme yoluyla dile ait

bilgileri toplamada yetersizliği bulunan ve bu durumu eğitsel performansını önemli derecede etkileyen, özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireye “işitme engelli”, işitme duyarlılığının, kişinin gelişim, uyum, özellikle iletişimdeki görevlerini yeterince yerine getirmeyiş durumuna “işitme engellilik” (Aktaran: Ersoy ve Avcı, 2001: 59) denilmektedir.

“İşitme Duyusu”, bireyin çevresiyle olan iletişimi sağlayan en önemli duylardanır. İşitme duyusu, konuşmada kullanılan bir takım sembolleri ve toplumun kullandığı dilin normal olarak öğrenilmesini sağlar. Sözel iletişim yönteminde dil edinimi için temel duyu olarak kullanılır (<http://aliagaram.meb.k12.tr>, 2015). Konuşma becerisi işitme yoluyla edinilir ve dil aracılığıyla gerçekleştirilir. Bu sebeple konuşma ve işitme, iletişimin olmazsa olmazı olarak kabul edilmektedir. İletişim ise kişinin sosyalleşmesini, bilgi birikimine sahip olmasını, çevresiyle bireysel ilişkiler kurmasını ve onları anlamasını sağlar. İşitme duyusundaki problem, hem sosyalleşmeyi hem de iletişimi doğrudan etkilemektedir.

I.4. İşitme Engelliliğin Nedenleri

İşitme engelinin meydana gelmesinde çeşitli nedenler etkin rol oynamaktadır. Bireyin doğumundan önce, doğum anında ve doğduktan sonra karşılaşabileceği bu nedenler ile kısmen ya da tamamen (total) işitme kaybı ortaya çıkabilmektedir. Kalıtım, hamilelik döneminde annenin geçirdiği hastalık (zellikle kızamıkçık, kabakulak, sarılık),annenin röntgen çektirmesi, ototoksik ilaç ve alkol kullanımı, geçirilen kazalar, anne ve babanın kan uyuşmazlığı, işitme engeli olan diğer aile fertlerinin bulunması ve akraba evliliği gibi sebepler“doğum öncesi” nedenlerin arasında yer almaktadır (Tüfekçioğlu, 1998: 112; MEB, 2006: 23).

Doğum sırasında meydana gelen komplikasyonlar (bebeğin ağlamaması, kordon dolanması, oksijensiz kalması), düşük doğum ağırlığı, erken doğum ve beş günden fazla yeni doğan bakım ünitesinde kalma, bebekte kan değişimini gerektiren sarılık, doğum sırasında baş, boyun ve kulakta görülen zedelenme de“doğum anı” nedenlerin arasında yer almaktadır (MEB, 2006: 23; Sarı, 2010: 145).

Orta veya iç kulak yapılarında zedelenme, erken çocukluk dönemindeki hastalıklar (havale, menenjit, kabakulak, kızamık, kızamıkçık, kızıl, zatürree), üç aydan fazla süren kronik orta kulak iltihabı (otitis media), çocukluk yaralanmaları (kafatası kırıkları, çatlakları, baş veya kulaklara şiddetli darbe, çok yüksek sese maruz kalma ve zarar verecek şekilde kulağa sokulan cisimler) doğum sonrası nedenlerin arasında yer almaktadır. Down sendromu, gürültü ve yaşlanmaya bağlı nedenler de “doğum sonrası” nedenlerdendir (Özsoy, 1997: 60; MEB, 2006: 23).

2002 Türkiye Özürlüler Araştırması'na göre doğuştan meydana gelen işitme engelliliğin oranı % 29,49;sonradan meydana gelen işitme engelliliğin oranı ise % 67,10'dur(DİE ve ÖZİDA, 2004: 23). Bu araştırmaya göre doğum öncesi, doğum anı veya doğumdan sonra meydana gelen işitme engelliliğin nedenlerinin oranları şu şekildedir (DİE ve ÖZİDA, 2004: 25-27):

Tablo I.1Doğuştan Meydana Gelen İşitme Engelliliğin Nedenleri

NEDENLER	ORAN
Genetik ve kalıtsal nedenler	% 19,74
Kan uyumsuzluğu	% 6,45
Doğum travması	% 6,03
Bebeğin oksijensiz kalması	% 1,35
Annenin kullandığı ilaçlar	% 1,60
Annenin geçirdiği hastalıklar	% 4,41
Bilmiyor	% 54,99
Bilinmeyen	% 4,40

Tablo I.2Sonradan Meydana Gelen İşitme Engelliliğin Nedenleri

NEDENLER	ORAN
Kaza	% 11,03
Hastalık	% 58,44

Ayrıca Gorlin ve Cohen'e göre kalıtsal işitme kaybı sıklığı dünya genelinde 1/1000 doğumdur. Doğuştan ve erken dönemde oluşan işitme kayıplarında, kalıtsal faktörler ortalama % 33 (% 20-60), sonradan edinilen faktörler % 33 (% 30-40) ve bilinmeyen sebepler % 33 (% 20-40) oranında etkilidir. Türkiye'de genetik

nedenli işitme kaybı oranını Öztürk ve arkadaşları %51,1 olarak, Silan ve arkadaşları %62,9 olarak bildirmiştir. (Aktaran: Kırman ve Sarı, 2010: 85-86)

I.5. İşitme Engelinin Sınıflandırılması

Bireyde görülen işitme kaybı veya işitme engelini sınıflandırmada farklı etkenler dikkate alınmaktadır. İşitme kaybının derecesine, olduğu yaşa, oluş yerine, nedenine, oluş biçimine, süreğenliğine göre sınıflandırmalar yapılmaktadır (MEB, 2006: 22). Çeşitli şekillerde sınıflandırmalar yapılmış olsa da en çok tercih edilenleri fizyolojik ve eğitsel yaklaşımlardır.

I.5.1. Eğitsel ve Fizyolojik Yaklaşım

Eğitimsel yaklaşım, işitme kaybının bireyin konuşmasını ve dilini gelişim yeteneğini nasıl etkileyeceğiyle ilgilenmektedir. Bu sebeple eğitim ve cihazlandırma sonucu ana dilini ve konuşma becerilerini işlevsel yeterlilikte kazanmış bireyler için ağır işiten, bunları hiç kazanmamış ve sözlü iletişimde bulunamayan bireyler için işitmeyen olarak bir sınıflandırma yapmıştır. (MEB, 2006: 22)

Fizyolojik yaklaşım, işitmenin ölçülebilir derecedeki kaybı ile ilgilendiği için, belirli bir yükseklik seviyesindeki sesleri işitemeyen çocuklar için “işitmeyen”, diğerleri için “ağır işiten” şeklinde sınıflandırma yapılmaktadır. İşitme kaybının, bir işitme cihazı ile ya da cihazsız, yalnız işitme yoluyla ana diline ilişkin bilgileri başarılı bir biçimde bütünleştirmesini önemli derecede engellediği bireye “işitmeyen birey”, genellikle bir işitme cihazının da yardımıyla işitme yoluyla dilsel bilgileri başarılı bir biçimde bütünleştirmesine olanak verecek derecede işitme kalıntısı bulunan bireye “ağır işiten birey” (Tüfekçioğlu, 1998: 108) denilmektedir.

I.5.2. İşitme Kaybının Meydana Geldiği Yaş

İşitme kaybının meydana geldiği yaş aralığı, bireyin dili ve konuşmayla doğrudan ilgili olduğu için eğitimciler tarafından önemsenmektedir. Çünkü erken yaşlarda meydana gelen işitme kaybı çocuğun dil gelişiminde büyük önem taşımaktadır. İşitme kaybının dil ediniminden önce ya da dil ediniminden sonra

meydana gelmesi çocuğun tüm hayatını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir. Bunun için “dil öncesi işitme kaybı” ve “dil sonrası işitme kaybı” (Akçamete, 2005: 321) olmak üzere bir sınıflandırma yapılmaktadır.

Ayrıca işitme kaybı konuşmayı kazanma dönemine göre üç farklı bölümde incelenmektedir. Doğuştan veya konuşmaya başlamadan önce meydana gelen işitme kaybıyla konuşmaya başladıktan sonra dil gelişimini tamamlamadan meydana gelen işitme kaybına “prelingual işitme kaybı”, konuşma gelişimi tamamlandıktan sonra meydana gelen işitme kaybına ise “postlingual işitme” kaybı denilmektedir. (Öztürk vd.,2009, :12)

I.5.3. İşitme Kaybının Derecesi

Ses basıncını veya sesin şiddet ölçeğini gösteren, insan kulağının en çok hassas olduğu orta ve yüksek frekansların özellikle vurgulandığı bir ses değerlendirme birimine desibel (dB) denir (Yücel, 1995: 302). Belirli bir dB aralığındaki sesleri işitebilen, işitmekte zorlanan veya işitemeyen bireyler için işitme engelinin derecesine göre bir sınıflandırma yapılmaktadır. Bu sınıflandırma normal, çok hafif, hafif, orta, orta-ileri, ileri, çok ileri ve total düzeyde işitme kaybı derecelerine göre yapılmıştır (MEB, 2003: 8; Sarı, 2010: 142).

Tablo I.3 İşitme Kaybının Derecesine Göre Sınıflandırma

0dB-15dB	Normal	Normal işitme aralığı.
16dB-25dB	Çok hafif	Bazı sesleri (çağlayan sesi, yaprak hışırtısı gibi) duymada ve ayırt etmede güçlüğü vardır.
26dB-30dB	Hafif	Konuşma seslerinin bazılarını duyabilme güçlüğü vardır. Fısıltı ile konuşulanları duyamaz.
31dB-50dB	Orta	Karşılıklı konuşmaları anlamada güçlük çeker.
51dB-70dB	Orta-ileri	İşitme cihazı olmadan konuşmaları anlayamaz ve takip edemez.
71dB-90dB	İleri	Konuşma seslerini duyamaz. Sadece çevredeki şiddetli sesleri duyabilir.
91dB-110dB	Çok ileri	Konuşma seslerini duyamaz. Çok yüksek şiddetteki sesleri duyabilir.
111dB-üzeri	Total	İşitme cihazından kısmen faydalanabilir.

Herhangi bir işitme cihazı olmayan bir çocuğun 15 dB şiddetinde işitme kaybı varsa gürültülü bir sınıfta öğretmen ile arasındaki mesafe 1.5 m'den fazla ise konuşma seslerinin % 10'nunu anlamaz. 30 dB şiddetinde işitme kaybı varsa konuşma seslerinin % 25-40'nı anlamaz. 40 dB şiddetinde işitme kaybı varsa işitme cihazı kullanmadan sınıf içi konuşmaların % 50- 75'ini anlamaz. 50 dB işitme kaybı varsa konuşmaların % 80 - 100'ünü anlamaz. 56 – 70 dB kaybı varsa ancak kısıtlı bir kelime hazinesi kullanıldığında ve 2-2.5 metre uzaklıktan yüz yüze konuşulduğunda konuşmaların bir bölümünü anlayabilir. 71- 90 dB ve 91dB ve daha fazla derecede işitme kaybı varsa işitme cihazı olmadan konuşma seslerini duyamazlar(ASPB, 2014: 45)

I.5.4. İşitme Kaybının Oluş Yeri

İşitme kaybının işitme sistemi üzerinde olduğu yer, kaybın niteliğini ve etkilerini belirlemede önemli rol oynamaktadır. İşitme mekanizmasının herhangi bir yerinde meydana gelen güçlük, işitme bozukluğuna neden olabilir (Akçamete, 2005: 323). İşitme engelinin kulaktaki oluş yerine göre işitme kaybının sınıflandırılması ve özellikleri (Tüfekçioğlu, 1998: 110; MEB, 2003: 9; Sarı, 2010: 136)şu şekildedir:

Tablo I.4 İşitme Kaybının Oluş Yerine Göre Sınıflandırma

İletim Tipi İşitme Kaybı	Dış kulak veya orta kulağı etkileyen bir durum sonucu, sesin iç kulağa iletilmemesi sebebiyle ortaya çıkar.
Duyusal-Sinirsel Tip İşitme Kaybı	İç kulak ve iç kulaktan beyne giden sinirlerin zedelenmesi sonucu meydana gelir.
Karma Tip İşitme Kaybı	Hem iletimsel hem de duyuşal sinirsel işitme kaybı türlerinin bir arada görülmesidir.
Merkezi Tip İşitme Kaybı	Merkezi sinir sisteminde meydana gelen bir zedelenme sonucu ortaya çıkan bir işitme kaybıdır.
Psikolojik İşitme Kaybı	İşitme organlarının yapısı ve işleyişinde bir bozukluk olmadığı hâlde işitme gerçekleşmez.

I.6. İşitme Engelli Çocukların Gelişim Özellikleri

Gelişim alanlarında meydana gelen bazı farklılıklardan dolayı, işitme engelli çocuklar, işiten yaşlılarına kıyasla daha değişik özellikler sergileyebilmektedirler.

Meydana gelen bu durum, onların işiten çocuklardan tamamen farklı olmadığını göstermektedir. İşitme engelli çocukların gelişim özellikleri dil gelişimi, bilişsel gelişim, motor gelişim ve sosyal-duygusal gelişim olarak sınıflandırılmaktadır (Akçamete, 2005: 332-336). Öte yandan işitme engelli çocukların gelişim özellikleri, eğitimlerini yakından ilgilendiren bir durum olması nedeniyle farklı yaş gruplarındaki İEB'nin din eğitimleri için bu özelliklerin iyi bir şekilde analiz edilmesi önem taşımaktadır.

I.6.1. Dil Gelişimi

İşitme engelli çocuklar dil gelişimi açısından, işiten yaşlılarına benzer bir gelişim göstermektedirler. İşiten çocuklar gibi ana dilini doğal yollardan edinebilir. Doğumdan itibaren hem çevreyle ilgilenmeye hem de nesnelere tanımaya başlarlar. İşiten yaşlılarıyla aralarındaki fark ise sesleri algılayarak veya ifade ederek kurdukları iletişimidir (Girgin, 2006: 21; MEB, 2014a: 13). Sesleri işitmeyen ve sözel uyarıları algılayamayan çocuğun dil kazanımı tam olarak gerçekleşmemektedir. Çocuğun sözel tepkilerinin az olması ailenin çocukla iletişimine etki eden bir faktördür. İşitmeyen çocuklarda dilin kullanımını gerektiren okuma yazma becerilerini kazanmada da güçlükler yaşanmaktadır (MEB, 2006: 23).

Dil ve konuşma edinimi kazanılmadan önce yani dil gelişimini tamamlamadan ortaya çıkan işitme kaybı nedeniyle birey, iletişim açısından önemli olan dil ve konuşma bozukluklarıyla karşı karşıya kalmaktadır. Dil gelişimini tamamladıktan sonra ortaya çıkan işitme kaybı nedeniyle bireyin ilerleyen dönemlerinde konuştuklarının anlaşılabilmesi, diğer işitme engellilere göre daha kolay olabilmektedir. Ling'e göre (1989) dil öncesi dönemde ileri ya da çok ileri derecede işitme kaybı edinmiş olan çocuklar, uygun ortamlarda düzenlenen etkileşimler yardımı olmadan, anadillerini edinmekte çok zorlanacaklar ya da hiç edinemeyeceklerdir. Hatta daha hafif akustik engellemeler sonucu dil edinimi sorunu yaşayan çocuklar anadillerini ancak etkin ve onlar için düzenlenmiş özel eğitim ortamları ve eğitim yaklaşımları yardımı ile edineceklerdir (Girgin, 2006: 19).

I.6.2. Bilişsel Gelişim

İşitme engelli çocukların dil ve konuşma becerileri ile kavram gelişimlerindeki yetersizlik ve işitsel girdinin sınırlı seviyede olması, bilişsel gelişim sürecini olumsuz olarak etkilemektedir. Buna rağmen işitme engelli çocuklar normal işiten yaşlılarından bilişsel becerilerde çok fazla geri kalmış değildirler (MEB, 2006: 23). Dil gelişimi ile bilişsel gelişim arasındaki ilişkiyi araştıran Sisco ve Anderson (1980), Moores (1981) ve Kusche, Greenberg ve Garfield (1983), İE anne babaları olan İE çocukların başarılarına dikkat çekmekte, okuma, dudak okuması, matematik yazı dili, sorumluluk alma, sosyal beceriler ve yabancılarla iletişim kurmada daha yetenekli olduklarını ve daha yüksek bir bilişsel gelişim performansına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır (Aktaran: Akçamete, 2005: 333-344).

İşitme engeli olan bireylerin sözel olmayan zekâ testlerinden (nesnelere eşleştirme, benzerlikleri bulma, gruplama, resimler arasındaki farklılıkları tespit etme, bir seri resmi sıralama) aldıkları puanlar işiten yaşlılarıyla yaklaşık sonuçları vermektedir. Dil ve konuşma becerileri ile ilgili güçlükleri akademik performanslarını etkilemektedir. Bu becerilerinin zihinsel gelişim becerileriyle iç içe olması nedeniyle işitme engelinin derecesi zihinsel gelişimi etkilemektedir (MEB, 2014b: 14).

I.6.3. Motor Gelişim

İşitme engelli çocuklar hiçbir engeli bulunmayan yaşlıları ile aynı motor gelişim özelliklerini takip ederler. İşitme engelli çocukların merkezi sinir sistemine bağlı olarak genel vücut koordinasyonunu sağlaması ve denge alanlarında güçlükler yaşamaktadır. Görsel ve motor koordinasyonu gerektiren bazı becerilerde güçlüklerle karşılaşabilmektedirler (MEB, 2006: 23). İçerisinde buldukları bu durum işitme cihazı ve koklear implant gibi cihazlar kullanılmaya başlandıktan veyases uyumu oluştuktan sonra azalabilmektedir. Pektaş'a göre (1993) istenilen davranışın gerçekleşmesinde hareketlerin izlenmesi ya da yerine getirilmesi ile ilgili sözel ifadeleri ve sözel yönergeleri işitme duyusunu kullanarak algılayamamaları büyük - küçük kas motor gelişim alanında farklılıkların görülmesine neden olmaktadır.

Ebeveynlerin çocuğun yaş özelliğine göre değişik koruyucu tutumlara girmesi işitme engelli çocukların sosyal ortamlarda bu alanda deneyimler edinmesini engelleyebilmektedir (<http://develiram.meb.k12.tr>, 2015).

I.6.4. Sosyal ve Duygusal Gelişim

Çocuğun ailesiyle ve çevresiyle olan iletişimi, sosyal ve duygusal gelişiminde en önemli etkidir. Aileler çocuğunun engelini fark ettikten sonra reddetme ve inkâr gibi çocukla iletişimlerinin azalmasına neden olan bir takım süreçlerden geçebilmektedir. Bu durum çocuğun sosyal ve duygusal gelişimine olumsuz bir zemin oluşturur. Aileyle olan iletişiminin azalması zaman içinde toplumla olan iletişimini de olumsuz olarak etkilemektedir (MEB, 2006: 24). İşitme engelli çocuklar, işitme becerisini kullanamadığı için ailesi, arkadaşları gibi yakın çevresinde dahi güven eksikliği ve buna bağlı olarak hırçnlık, içe dönüklük, kırgınlık gibi davranışlar sergilerler. İleri ve çok ileri işitme engeline sahip çocuklar,kaynaştırma eğitimi süresince okulda yalnızlık ve mutsuzluk gibi duygular yaşarlar (MEB, 2014a: 15). Yaşanılan bu durumlar çocuğun sosyal ve duygusal gelişimininişiten yaşlılarıyla olumsuz yönde seviye farklılığına neden olur.

İşiten çocuklara nasıl davranılıyorsa erken yaşlardan itibaren işitme engelli çocuklara da aynı şekilde davranmak, okul aile birlikleri ile işbirliği yapmak, en uygun öğrenme ortamlarını sağlamak, işitme engelli çocukların toplumun bir ferdi oldukları duygusunu kazanmalarına ve etkin bireyler hâline getirmesinde yardımcı olabilir. Ayrıca erken tanılama ve müdahale, aile eğitimine önem verilmesi, teknolojik araçlar ve okullarda işaret dili tercümanlarının bulundurulması da sosyal uyumlarının geliştirilmesinde etkili olabilir (Akçamete, 2005: 337)

I.7. İşitme Engellilerle İlgili İstatistiksel Bilgiler

Türkiye İstatistik Kurumuna (TÜİK) göre 31 Aralık 2015 itibariyle Türkiye'nin toplam nüfusu 78.741.053 kişi kişidir (www.tuik.gov.tr, 2016). Ülkemizdeki engel gruplarına yönelik Devlet İstatistik Enstitüsü ve Özürlüler İdaresi Başkanlığı tarafından yapılan “2002 Türkiye Özürlüler Araştırması”nda (DİE ve

ÖZİDA, 2004: 4) elde edilen veriler o zamana kadar yapılmış en detaylı bilgileri içermektedir. Bu araştırmaya göre Türkiye nüfusunun % 12,29'u engelli bireylerden oluşmaktadır ve işitme engelli nüfusun oranı ise % 0,37'dir (DİE ve ÖZİDA, 2004: 21).

Öte yandan “Özürülülerin Sorun ve Beklentileri Araştırması”, ülke genelinde ilk kez 2010 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada Özürlü ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından oluşturulan “Ulusal Özürlüler Veri Tabanı”nda kayıtlı ve Türkiye Cumhuriyeti sınırları dâhilindeki hanelerde yaşayan ve sağlık raporunda en az % 20 engel oranına sahip olduğu bildirilen 280.014 engelli birey kapsamıştır. Araştırmada kurumsal alanda (yaşlılar evi, huzur evleri, yurt, hapisane, askeri kışla, hastane, otel ve çocuk yuvaları) yaşayan engellibireyler kapsam dışı tutulmuştur. Bu verilere göre engel gruplarının içerisinde İEB'nin oranı % 5,9'dur (ASPB ve TÜİK, 2011: 1).

Ayrıca 2011 yılında TÜİK tarafından yapılan “Nüfus ve Konut Araştırması”nda işitme cihazı veya koklear implant kullanıyor olsa dahi duymada çok zorlanan veya hiç duyamayan nüfusun oranı %1,1'dir. Duymada biraz zorlandığını beyan eden nüfusun oranı %3,7'dir. Nüfusun %95,1'i ise duymada zorluk çekmemektedir. Bu orana, duyma bozukluğu olmayanlarla birlikte işitme cihazı veya koklear implant kullanarak duyabilenler de dâhildir (TÜİK, 2013: 80). 2015 TÜİK verilerine göre geçtiğimiz yıl ülkemizde, “Nüfus ve Konut Araştırması”nın oranları dikkate alındığında işitme cihazı veya koklear implant kullanıyor olsa dahi duymada çok zorlanan veya hiç duyamayan nüfusun 866.151 kişi olduğu söylenebilir. Ayrıca 421.674 işitme engelinin erkek ve 444.477 işitme engelinin de bayan olduğu söylenebilir.

Tablo 1.5Engel Türü

ENGEL TÜRÜ	ORAN	KİŞİ
İşitmede Zorluk Yaşayanlar	% 1,1	866.151
Görmede Zorluk Yaşayanlar	% 1,4	1.102.374
Konuşma Zorluk Yaşayanlar	% 0,7	551.187
Bedensel İşlemlerde Zorluk Yaşayanlar	% 7,4	5.826.837

I.8. Ülkemizde İşitme Engellilerin Eğitimleri

Akçamete (1993), Tüfekçioğlu (1998) ve Sarı'ya göre (2010) işitme engeli olmayan çocukların sahip olduğu dil potansiyeli işitme engelli çocuklarda da mevcuttur. Fakat bu süreç daha yavaş işlemektedir. Erken yaşta yapılacak tanı, tedavi, cihazlandırma ve eğitimle çocukta mevcut bulunan işitme kalıntısı olumlu yönde istifade edilebilir bir hâle gelmektedir. Farklı eğitim ve öğretim yöntemlerinin kullanıldığı, işitme engelli çocuklar için yapılandırılmış programların esas alındığı özel eğitim okulları büyük önem taşımaktadır.

I.8.1. İşitme Engellilerin Örgün Eğitiminde Özel Eğitim Kurumları

Ülkemizde diğer engel gruplarında olduğu gibi, işitme engelli çocukların da örgün eğitimleri, MEB'in sevk ve idaresinde yürütülmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2012) İE çocukların eğitim alabilecekleri özel eğitim kurumları ön görmektedir. Yönetmeliğe göre, okul öncesi dönemdeki İE çocuklar MEB'e bağlı özel eğitim okullarının gündüzlü anaokullarında / anasınıflarında veya Özel özel eğitim kurumlarında, ilkokul ve ortaokul çağındaki işitme engelli çocuklar, MEB'e bağlı gündüzlü / yatılı işitme engelliler ilkokulu veya ortaokulunda ya da özel sınıf kaynaştırma programında eğitimlerine devam etmektedirler. İşitme engelli öğrencilerin sosyal açıdan toplumla bütünleşmeleri için, rehberlik ve araştırma merkezlerince tam zamanlı / yarı zamanlı kaynaştırma eğitim ve destek programları almaları uygun görülürse bu öğrenciler rehabilitasyon merkezlerine yönlendirilmektedir. Ülkemizde kaynaştırma sınıflarında çoğunlukla işitme engellilerin başarısız olmalarının sebebi destek hizmetlerinin oluşturulmaması, tek elden çocuğa ve çocuğun gelişiminden sorumlu eğitimcilere destek hizmeti verilmeyişidir (Sarı, 2010: 145).

İşitme engelliler ortaokullarından ve özel sınıf kaynaştırma programından mezun olan öğrencilerden eğitimlerine devam edebilecek durumda olanlar, el sanatları-çiçek, giyim, metal işleri, ağaç işleri, makine ressamlığı, bilgisayar, elektrik alanlarında meslek eğitimi verilen işitme engelliler özel eğitim meslek liselerine veya endüstri meslek, ticaret meslek veya kız meslek liselerine sınavsız olarak

yerleştirilmektedir. Ayrıca örgün eğitim imkânlarından yeterince ya da hiç faydalanamamış 15-45 yaş arası işitme engelli genç / yetişkin bireyler için yeterli sayıda talep olması durumunda okuma yazma öğretimi ve meslek kursları düzenlenmektedir. (<http://aliagaram.meb.k12.tr>, 2015).

MEB tarafından her eğitim öğretim döneminin sonunda paylaşılan “Örgün Eğitim İstatistikleri”ne göre İEO’da eğitim gören öğrencilerin sayısı, tüm engel gruplarında eğitim gören öğrencilerin sayısının % 2’si kadardır. Bu istatistiğe göre İEO’nun, öğrenci ve öğretmenlerinin sayısı aşağıdaki gibidir (MEB, 2015a: 36):

Tablo I.6 MEB 2014-2015 Örgün Eğitim İstatistikleri

Okul Türü	Öğrenci			Okul	Öğretmen
	Erkek	Kız	Toplam		
İşitme Engelliler İlkokulu	555	383	938	45	309
İşitme Engelliler Ortaokulu	1198	867	2065	45	651
İşitme Engelliler Özel Eğitim Meslek Lisesi	1243	823	2066	19	439
TOPLAM	2996	2073	5069	109	1399
Tüm Engel Grupları Genel Toplam	160866	98416	259282	1254	10596

İEB’nin eğitim gereksinimleri dikkate alınarak kurulmuş olan tek yükseköğretim kurumu Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu’dur. İki yıllık ön lisans programlarına Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından öğrenci yerleştirilmekte, lisans programlarına ise ön kayıt ve yetenek sınavı ile öğrenci alınmaktadır. Engelliler Entegre Yüksekokulu 1993-1994 eğitim-öğretim yılında faaliyete geçmiştir. Uygulamalı Güzel Sanatlar Bölümünde; Grafik Sanatları Lisans Programı, Seramik Sanatları Lisans Programı; Bilgisayar Kullanımı Bölümünde; Bilgisayar Operatörlüğü Önlisans Programı; Mimarlık ve Şehir Planlama Bölümünde; Yapı Ressamlığı Önlisans Programlarında eğitim verilmektedir. Bünyesinde bulunan bölümler, işitme engelli bireylerin eğitim gereksinimlerini karşılayabilecek teknoloji ile donatılmıştır (www.anadolu.edu.tr,

2015).Ayrıca almış olduğu seçme sınavı puanı ve işitme kaybının durumuna göre üniversitelerin çeşitli ön lisans veya lisans programlarına yerleşen İEB vardır.

Bazı ülkelerde; orta düzeyde, ağır işitme kaybı olan veya total işitme kaybı olan çocukların iletişim yöntemleri, eğitim programları, sınıfları veya okullarının ayrı olması esasına dayandığı bilinmektedir. Bu sistem daha önceki dönemlerde kısa süreli de olsa ülkemizde uygulanmış olup günümüzde işitme kayıplarına göre bir sınıflandırma yaparak farklı okullarda eğitim verme durumu tercih edilmemektedir.

I.8.1.1. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi İEB Destek Eğitim Programı

MEB'e bağlı olarak faaliyet gösteren özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde kullanılan bu program, bireylerin hayat boyu kullanabileceği işitme, konuşma, dil, iletişim, okuma yazma-anlama ve matematik becerilerini kazanmaları, bu becerileri kullanarak sosyal hayata etkin katılım sağlamaları amacıyla oluşturulmuştur. Uygun işitme cihazı kullanan, doğumdan itibaren her yaş grubundan İEB'nin özellikleri ve gereksinimleri dikkate alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2008: 8).

Bu program ile bireylerin;

1. İşitme kalıntısını en üst düzeyde kullanmaları,
2. İşitsel algı becerilerini kullanarak yaşlıları düzeyinde dil ve konuşma becerisi geliştirmeleri,
3. İletişim becerilerini geliştirerek günlük yaşamda kullanmaları,
4. Okuduğunu anlama ve okuma yazma becerilerini geliştirmeleri,
5. Temel matematik becerilerini kazanmaları,
6. Akıl yürütme becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

I.8.1.2. İlköğretim ve Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı

DKAB Dersi Öğretim Programı, ilk olarak 1982 Anayasası ile Din Bilgisi ve Ahlâk derslerinin birleştirilmesi ve zorunlu dersler arasına alınması sonucu 29 Mart 1982 tarih ve 2109 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanarak yürürlüğe konulmuştur

(MEB, 1982: 155-161). DKAB dersi 4. 5. 6. 7. ve 8. sınıflarda haftada iki saat, 9. 10. 11. ve 12. sınıflarda haftada bir saat olarak öğretim programlarında yer almaktadır (<http://ogm.meb.gov.tr>, 2015; <http://ikgm.meb.gov.tr>, 2015). MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın (TTKB) 30.12.2010 tarih ve 328-329 sayılı kararı ile 4.sınıftan 12.sınıfa kadar uygulanan DKAB Dersi Öğretim Programında değişikliğe gidilmiş ve yeni program 2011-2012 öğretim yılında uygulamaya konmuştur. DKAB Dersi Öğretim Programı genel amaçlar, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalardan oluşmaktadır.

İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı genel amaçları içerisinde (MEB, 2010a: 12-13) öğrencilerin bireysel, toplumsal, ahlâkî, kültürel ve evrensel açılardan gelişimi yer almaktadır. Aynı şekilde Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programının genel amaçları içerisinde (MEB, 2010b: 12-13) öğrencilerin farklı açılardan gelişimlerini sağlamak bulunmaktadır. Ancak genel amaçlar içerisinde yapılmış olan sıra, önemdeki önceliği göstermemektedir. Öğrencilerin, temel dinî ve ahlâki sorulara cevap verebilmeleri hususu İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programının genel amaçları içerisinde ne kadar büyük bir öneme sahipse toplumun bir bireyi olarak dinî ve ahlâki davranışları tanınmaları, ahlâki değerleri bilen ve bunlara saygı duyan erdemli kişiler olmaları, dinin toplumun kültürü oluşturan unsurlardan biri olduğunu kavramaları ve evrensel değerlere kendi dinî bilgi ve bilinçleriyle katılmaları da o derece önem arz etmektedir. Aynı şekilde Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programının genel amaçları içerisinde öğrencilerin; İslâm'ın iman, ibadet ve ahlâk esaslarını tanıması, dinî sorumluluk bilincine sahip olması, doğru dinî bilgiler ile batıl inanç ve hurafeleri ayırt etmesi, inanç-ibadet ilişkisinin farkında olması ve diğer dinleri temel özellikleriyle tanıması da yer almaktadır.

Öğrenme alanı ise aynı konunun ardışık eğitim basamaklarında genişletilerek verilmesini amaçlayan sınıf seviyelerine göre değişiklik ve tedricîlik gösteren ilgili konuların bir arada verildiği bir yapıdır. DKAB Dersi İlköğretim (MEB, 2010a: 34) ve Ortaöğretim (MEB, 2010b: 30) Öğretim Programı öğrenme alanları, hem kendi içinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alınmıştır.

Her sınıfta, öğrenme alanından her birisi için bir ünite bulunmaktadır. Bununla birlikte bazen bir ünite, bir veya birden fazla öğrenme alanını içerebilmektedir. İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı “İnanç, İbadet, Hz. Muhammed, Kur’an ve Yorumu, Ahlâk, Din ve Kültürden oluşan altı öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır. Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı “İnanç, İbadet, Hz. Muhammed, Vahiy ve Akıl, Ahlâk ve Değerler, Din ve Laiklik, Din, Kültür ve Medeniyet” olmak üzere yedi öğrenim alanı çerçevesinde yapılandırılmıştır. Hem ilköğretim kademesindeki sınıflarda hem de ortaöğretim kademesindeki sınıflarda DKAB Dersi Öğretim Programı Öğrenme Alanları 4. sınıftan 12. sınıfa kadar çok fazla değişiklik göstermemektedir. Farklı sınıflardaki öğrenme alanlarında yer alan ünitelerin isimleri değişmiş olsa da birbirinin devamı niteliğindedir (bakınız Ek-9 ve Ek-10).

Kazanımlar, eğitim sürecinin sonunda öğrencilerin edinecekleri bilgi, değer, beceri ve tutumları kapsamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişmeleri, kazanımların edinilmesine bağlıdır. DKAB Dersi Öğretim Programında bulunan kazanımlar (MEB, 2010a: 36-66 ve MEB, 2010b: 32-59), öğrencilerin gelişim düzeyine ve öğrenme alanının özelliğine göre 4. sınıftan 12. sınıfa kadar verilmiş olup kazanımların yazılımında bir mantık bütünlüğü gözetilmiştir.

Tablo I.7 İnanç Öğrenme Alanı Örnek Kazanımlar

SINIF	ÜNİTE	ÖRNEK KAZANIM
4. SINIF	Din ve Ahlâk Hakkında Biliyorum? Neler	Kelime-i Tevhit ve Kelime-i Şehadetin anlamlarını açıklar.
5. SINIF	Allah İnanıcı	Allah'ın eşi ve benzeri olmadığını kavrar.
6. SINIF	Peygamberlere ve İlahî Kitaplara İnanç	Bütün peygamberlere gelen vahiylerin ortak yönlerini fark eder.
7. SINIF	Melek ve Ahiret İnanıcı	Meleklerin özellikleri ve görevlerinin neler olduğunu belirtir.
8. SINIF	Kaza ve Kader	Ahiretin varlığını Kur'an'dan örneklerle açıklar.
9. SINIF	İnsan ve Din	İnsanın akıl sahibi ve inanan bir varlık olma özelliğiyle diğer varlıklardan ayrıldığını kavrar.
10. SINIF	Allah İnanıcı	Allah'ın her şeyin yaratıcısı olduğunu fark eder.
11. SINIF	İnsan ve Kaderi	İnsanın kaderle ilgili olarak akıl ve irade sahibi, özgür ve sorumlu olmak gibi özelliklerini sorgular.
12. SINIF	Dünya ve Ahiret Hayatı	Hayatı anlamlandırmada ahiret inancının önemli bir katkı sağladığının farkında olur.

Tablo I.7’de görüldüğü üzere “İnanç” öğrenme alanında yer alan farklı sınıflara ait üniteler ve bu ünitelerden seçilmiş olan kazanımlar öğrencilerin gelişim düzeyine göre tespit edildiği için birbirinin devamı mahiyetinde olup bir bütünlük içerisinde bulunmaktadır.

DKAB Dersi Öğretim Programı’nda verilen “Etkinlikler” birer öneri ve örnek niteliğindedir. Öğretmen, bu etkinlikleri aynen kullanabilir veya ekleme ve çıkarmalar yapabilir. DKAB Dersi Öğretim Programı’nın amacına ulaşması için öğretmenlerin “Açıklamalar” kısmındaki bilgileri dikkatle incelemeleri gerekmektedir. Öğretim programının bu kısmında ele alınan ünite ile ilgili öğretmenin, öğrenme öğretme sürecinde dikkat etmesi gereken açıklamalar yapılmıştır.

Ülkemizde işitme engelli çocukların eğitimleri, özel eğitim okullarında veya kaynaştırma sınıflarında gerçekleştirilse de uygulanan öğretim programı MEB’indiger okullardaki öğrenciler için belirlediği genel öğretim programıdır. Herhangi bir zihinsel fonksiyon bozukluğuna sahip olmasalar dahi işitme engelli çocukların işiten

akranları ile aynı yöntemlerle eğitilmeleri mümkün olmamaktadır. İşitme engelli çocukların eğitiminde işitme duyusunun eksiliğinden kaynaklanan zorlukları aşmak için diğer duyulara hitap eden bir yol izlenmelidir (<http://mebk12.meb.gov.tr>, 2014). DKAB dersi öğretim programındaki 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, DKAB dersinin amaçlarının daha hızlı gerçekleşmesine yardımcı olabilecektir.

I.8.2. İşitme Engellilerin Eğitimlerinde Kullanılan Yöntemler

İşitme engelli çocuklarda özel eğitim ihtiyacı, orta derecede işitme kaybı (41-55 dB) ile başlar. Çok hafif ve hafif derecede işitme kaybı olan çocuklara ev ve sınıf ortamlarında gerekli düzenlemeler yapılarak rahat dinleme koşulları konusunda yardımcı olunmalıdır. Orta derecede kaybı olan bir çocuk işittiğini anlama, kelime hazinesi ve dil gelişimi, konuşma bozukluğu terapisi ve okuma becerilerini destekleyici eğitim almalıdır. İleri ve çok ileri derecede işitme kaybı olan çocuk, okul yaşantısında özel eğitim programlarına ihtiyaç duyar. Çocukların işitme kaybı dereceleri arttıkça da kullanılan iletişim modelleri, eğitim yöntem ve teknikleri farklılık göstermektedir. (MEB, 2014a: 15) Okul seçimi yapılırken işitme engelli çocuğun zihinsel, duygusal, dil ve konuşma gelişimi değerlendirilir. İşitme kaybının derecesi belli ise çocuk için uygun değerlendirme ve katılım programları hazırlanır. Çünkü işitme engelli çocuklar farklı işitme derecelerinden dolayı farklı programlara ihtiyaç duymaktadırlar (<http://mebk12.meb.gov.tr>, 2014).

I.8.2.1. Sözel İletişim Yöntemi (Oral)

Sözel iletişim yöntemi, İEB'nin toplum içerisinde hayatlarını devam ettirebilmeleri için, en yaygın iletişim biçimi olan sözel dili öğrenmesi gerektiği temeline dayanmaktadır. Bu yapılandırma, konuşma eğitimi, eklemleme çalışmaları, işitme eğitimi, dudak okuma eğitimi, dil ve okuma eğitimi başlıkları altında çeşitli çalışmaların tümünü kapsamaktadır (Tüfekçioğlu, 1998: 113). İşaret dilini

öğrenmenin konuşmayı öğrenmeye göre daha kolay olması, sözel dil gelişimini engelleyebileceği düşüncesiyle işarete yer verilmez. Bu yöntemde, işitme eğitimi, dudaktan okuma ve konuşma öğretimine ağırlık verilmektedir. İEB'yi, ana dilini konuşabilir ve konuşulana anlayabilir hâle getirmeyi amaçlayan bir yöntemdir. İşitme eğitimi ayrıca seslerin farkında olmayı geliştirmek, çevreden gelen kaba sesler arasında ayırım yapabilmek ve konuşma sesleri arasında ayırım yapabilmek gibi üç önemli hedefi vardır (Akçamete, 2005: 340). İşitme duyusu, bu yöntemde dil edinimi için temel duyu olarak kullanılmaktadır. İşitme engelli çocukların gecikmeli de olsa işiten yaşlılarıyla aynı dil edinim süreçlerini izleyeceği kabul edilmektedir. İşitme engelli çocukların yakın çevrelerindekiyle anlamlı etkileşime girerek dillerini geliştirebileceklerine inanılmaktadır (MEB, 2003: 30).

1.8.2.2. Doğal İşitsel Sözel Yöntem

Doğal işitsel sözel yöntem, sözel iletişim yönteminin bir türüdür ve İEB'de konuşmanın geliştirilmesi, bu yöntemin temel hedeflerinden biridir. Çocukların işitme kalıntılarında yararlanarak, uygun cihazların kullanılmasıyla, doğal ve etkileşimci ortamlarda konuşma ve dil gelişimini sağlamayı amaçlar. İşitme engelli çocukların da ana dillerini aynı işiten çocuklar gibi kazanabileceğini ve etkileşimci bir ortam sağlandığında, daha yavaş hızda fakat işiten çocuklar gibi dili edinebilecekleri savunulmaktadır (Tüfekçioğlu, 1998: 113). Bu yöntemde erken teşhis, erken cihazlandırma, işitme kaybına uygun cihaz kullanımı, cihaz kullanımında sürekliliği sağlama ve erken yaşta eğitim, büyük önem taşımaktadır. Bu yöntemde, dilin öğretilmeyeceği savunulurken çocuğun doğal ortamlarda dili elde edeceği kabul edilir. Ailenin eğitime doğrudan katılımı ve ailenin bilinçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Doğal işitsel sözel yöntem işaret dili ile iletişim kurmayı, abartı içeren jest ve mimikleri kesinlikle kabul etmez. Ancak normal konuşma akışı içinde doğallıkla kullanılan jest ve mimikler, vücut dili ve dudaktan okuma gibi görsel ipuçlarını destekler. Bu yöntemde dinleme becerisinin kazandırılması ve sesin algılanması çok önemlidir (MEB, 2003: 31).

I.8.2.3. İşaret Yöntemi (Manuel)

Duygu ve düşünceler, nesnelere, belli bir dilin harfleri veya konuşma sesleri, beden hareketlerinden oluşturulan ve görsel olarak algılanan işaretlere benzetilmeye çalışılarak iletişim sağlanır. Özellikle çok ileri derecede işitme kaybı olanlar tarafından kullanılan bir iletişim şeklidir. Kolay öğrenilen bir yöntem olmakla birlikte toplumda işaret dilinin bilinme düzeyi göz önüne alındığında, İEB'nin, çevreyle iletişiminde zorlanmasına ve toplumdan uzaklaşmasına neden olabilmektedir. İşaret dilinin ilden ile, okuldan okula, sınıftan sınıfa ve hatta öğretmenden öğretmene farklılık gösterebiliyor olması ve kullanılan işaret sisteminde belli bir standardın olmayışı, bu yöntemle ilgili olarak yaşanan bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır (MEB, 2003: 31). İşaret dilinin İE çocukların konuşma, konuşmayı okuma ve dinleme becerilerinin gelişimine katkıda bulunacağı belirtilmektedir. Bununla birlikte sadece işaret dili yöntemini kullanmayı savunanlar da olsa bu yöntemin tamamen sorunsuz olduğunu söylemek mümkün değildir. İşitme engelli çocukların eğitiminde asıl dikkat edilmesi gereken, yöntemlerden çok öğretim programının içeriğinden yeterince istifade edip edemedikleridir (Sarı, 2010, 150).

Parmak alfabesi ve belgili (işaretli) konuşma, işaret dilinin tamamlayıcıları gibidir. İşaret dili, bazı nesne ve fikirlerin işaretlerle anlatılmasından oluşur. İşaret dili, konuşulan dillerin yapılarından farklı bir gramatik yapıya sahip bir dil olarak işaretlerle (el, kol biçimleri, hareketler) ifade edilen bir iletişim sistemidir. Parmak alfabesi, belirli bir dilin harflerini parmaklarla görülür hâle getirmeye dayanır. Daha çok yazı dilini bilenler tarafından kullanılır. Bir diğer ifadeyle parmak ABC'si olarak adlandırılan bu sistem, alfabedeki her harf karşılığı parmakların değişik pozisyonlar alması ile sözcüklerin ve cümlelerin ifade edilmesi olarak tanımlanabilir (Akçamete, 2005: 344). Bu yöntemin etkililiği, o dilin harflerinin parmakla anlatıma uygun olmasına bağlıdır. Belgili (işaretli) konuşma, dilin konuşma seslerini elle belirtmeye dayanmaktadır. Her ses için bir özel işaret kullanılmaktadır (MEB, 2003: 32).Günümüz Latin alfabesi için kullanılan parmak alfabesinin tarihi 15. yüzyıldan itibaren Avrupa'da kullanılmaya başlanmıştır. Modern Latin alfabesini temsil için kullanılan parmak alfabesi dünyada yaygın olarak tercih edilmektedir. Bu parmak

alfabesi tek el esasına dayanmaktadır. İki el kullanılarak uygulanan işaret dillerine örnek olarak; İngiltere, İskoçya, Galler, Eski Yugoslavya, Yeni Zelanda, Avustralya ve Türk işaret dili gösterilebilir (**Hata! Köprü başvurusu geçerli değil.**, 2015).

I.8.2.4. Toplam Yöntem (Total)

İEB'nin kendi aralarında ve diğer insanlarla en etkili iletişimi kurabilmelerinde işitsel, sözel ve işaret yöntemi gibi toplumda geçerli tüm iletişim biçimlerinin birleşiminden yararlanmasını amaçlayan bir yöntemdir. Bu yöntemde belli bir çocuğa hangi yöntemin daha uygun olduğunu belirlemedeki hedefin, çocuğun ihtiyaçlarını en uygun biçimde karşılamak olduğu belirtilmektedir. Ancak yöntemin uygulanmasında belli bir standardın olmayışı, iletişimde sorunlara neden olabilmektedir (MEB, 2003: 32).

I.8.2.5. İki Dil Yöntemi (Bilingual)

Erken yaşlarda, iki dilin eşzamanlı olarak öğrenilmesine dayanır. İşitme engellilerin eğitimi açısından bakıldığında işaret dilinin ilk dil, sözel dilin ikinci dil olarak öğrenilmesi şeklinde tanımlanabilir. Yöntemin çıkış noktalarından biri, işitme kaybından kaynaklı işitme engellilerin engelli olmadıkları, kendilerine ait ayrı dilleri ve kimlikleri olan bir alt grup olduklarına yönelik düşüncelerdir. İşaret dilinin İEB'nin iletişim ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir anadili olduğu ve işitme engelliler tarafından tercih edildiği savunulmaktadır. İşaret dili etkin bir şekilde konuşulmaya başlandıktan sonra, sözel dilin, özellikle okuma yazma boyutunun öğretilmesi gerekmektedir. Bu yaklaşımda, çocuğun erken bir yaşta işaret dilini öğrenerek, iletişim boyutundaki tüm sorunlarının çözümlenerek akademik bilgilere hazır hâle gelmiş olması amaçlanır (MEB, 2003: 32-33).

Meyen'e (1996) göre, herhangi bir iletişim yöntemi sunulmadığında İE çocukların bir süre sonra kendiliğinden işaretle iletişim kurmaya başlamaları işaret dilinin doğal ve gerçek dil olduğunun göstergesidir. Bu sebeple işaret dilinin ilk dilleri olması bu yöntemin birincil ilkesidir. İşitenlerin dünyasında oldukları

içinsözel ve yazılı dili de öğrenmeleri, okuma-yazma becerilerini geliştirmeleri toplumda engelli olmamaları nedeniyle gereklidir (Akçamete, 2005: 344).

1.8.3. İşitme Engellilerin Eğitiminde Yaygın Eğitim Programları

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (2000) 30. 33.ve 70. maddelerinde engelli bireylerin yaygın eğitime yönelik aşağıdaki bilgiler yer almaktadır:

“Özel eğitim gerektiren bireylerin temel yaşam becerilerini geliştirmek, öğrenme gereksinimlerini karşılamak, onları işe ve mesleğe hazırlamak amacıyla, farklı konu ve sürelerde, çevrenin olanakları ve gereksinimleri doğrultusunda yaygın eğitim programları düzenlenir. Bu programlar, özel eğitim gerektiren bireylerin aileleri ve yakın çevreleri için, bireyin gelişim sürecinde aktif rol almaları ve onlarla birlikte yaşam becerilerini geliştirmelerini sağlayacak biçimde hazırlanır. Özel eğitim gerektiren bireyleri iş hayatına hazırlayıcı iş ve meslekî yaygın eğitim programları; bu bireylerin bireysel gelişim özellikleri ve yeterlilikleri doğrultusunda yönenin, iş gücü piyasasının mevcut ve gelecekteki ihtiyaçları dikkate alınarak plânlanır; uygulama ağırlıklı ve bireyin o işi veya mesleği amaçlanan yeterlilikte yapmasını sağlayacak şekilde uygulanır. Yaygın eğitim programları uygulayan diğer resmî, özel ve gönüllü kurum ve kuruluşlarca düzenlenecek programlardan iş birliği çerçevesinde, özel eğitim gerektiren bireylerin de, özel eğitim sınıfı ve kaynaştırma uygulamaları ile yararlanmaları sağlanır. Özel eğitim kurumları ve diğer kurumların açtığı yaygın eğitim programlarına katılan özel eğitim gerektiren bireyler ve bunların aile eğitimi programlarına katılan birinci derecedeki yakınları; program süresince yaygın eğitim programının açıldığı bölgedeki yatılı özel eğitim kurumlarının pansiyonlarından yararlanabilirler. Bu kursiyer ve ailelerinin iâşe ve ibateleri eğitimleri süresince Bakanlıkça karşılanır.”

“Engelli öğrencilerin bireysel yeterliliklerine dayalı gelişim özellikleri dikkate alınarak ilgileri, istekleri, yetenekleri ve yeterlilikleri, yetersizlikten etkilenme düzeyleri de dikkate alınarak oluşturulan sınıfların mevcutları en fazla 10 öğrenci ile sınırlandırılmıştır. Özel eğitim gerektiren bireylerin, akranları ile birlikte yaygın eğitim kurumlarında aynı sınıfta eğitim görmesi ve sosyal açıdan bütünleştirilmesi için; özel eğitim destek hizmetleri, özel araç-gereç ve eğitim

materyalleri sağlanır. Eğitim programı bireyselleştirilerek uygulanır ve gerekli fiziksel düzenlemeler yapılır.”

MEB Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nin (2006) 55. 66. ve 133. maddelerinde engelli bireylerin yaygın eğitime yönelik aşağıdaki bilgiler yer almaktadır:

“Engelliler, koruma altındaki çocuklar, sokakta çalışan çocuklar, hastanede yatan kişiler, tutuklu ve hükümlülere yönelik kurslar ile unutulmaya yüz tutmuş sanatların yaşatılmasına yönelik açılacak kurslarda kursiyer sayısı dikkate alınmaz.”

“Kursiyerlerin, sağlık durumları veya bedensel engelleri nedeniyle bazı derslerdeki sınavlar, durumlarına uygun düşen sınav yöntemiyle yapılır.”

“Engelli kişileri meslekî ve teknik ile sosyal ve kültürel alanda bilgi ve beceri sahibi yapmak, onları hayata kazandırmak, üretken bireyler hâline getirmek amacıyla kurslar düzenlenir. Kursların düzenlenmesinde Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, yükseköğretim kurumları ve ilgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılır. Engelliler için özel sınıf ve gruplar oluşturulabileceği gibi normal bireylerin katıldıkları kurslardan da faydalanmaları için gerekli önlem alınır.”

I.8.3.1.Kur'an Kursları Öğretim Programının İçeriği

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile kurulan DİB tarafından 1924 yılından günümüze kadar geçen süre içerisinde Kur'an kurslarında ve camilerde yürütülen yaygın din eğitimi hizmetinden toplumun tüm kesimlerinin etkin ve verimli bir şekilde yararlanabilmesi hedeflenmektedir.

Kur'an kurslarının açılış amaçları Kur'an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar ile Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönetmeliği'nde (2012) şu şekilde belirtilmektedir:

1. Kur'an-ı Kerim'i usulüne uygun olarak yüzünden okumayı öğretmek,
2. Tecvid, tashih-i huruf ve talim gibi Kur'an-ı Kerim'i usulüne uygun ve güzel okumayı sağlayıcı bilgileri uygulamalı olarak öğretmek,

3. İbadetler için gerekli sûre, ayet ve duaları ezberletmek ve anlamlarını öğretmek,
4. Hafızlık yaptırmak,
5. Kur'an-ı Kerim'in anlaşılmasını sağlamak,
6. İslâm Dininin inanç, ibadet ve Ahlâk esasları ile Hz. Muhammed'in hayatı ve örnek ahlâkı hakkında bilgiler vermek,
7. Dinî içerikli sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlemek.

DİB tarafından 2012 yılında hazırlanan “Yüzünden Okuyanlar İçin İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programları”ndan edindiğimiz bilgilere göre (DİB, 2012: 1-51):

Günümüzde Kur'an kursları; Kur'an-ı Kerim'in yüzünden okutulduğu kurslar, yaz Kur'an kursları, hafızlık yapılan kurslar ve camilerde Kur'an-ı Kerim eğitimi kursları olarak eğitim öğretimlerine devam etmektedirler. Bu kurslar:

1. İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programı (Temel Öğretim ve Ek Öğretim Programı)
2. Yaz Kur'an Kursları Öğretim Programı,
3. Camilerde Kur'an Öğretimi Programı
4. Hafızlık Öğretim Programı kapsamında eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmektedirler.

DİB tarafından hazırlanan “İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programı” ile kamuda veya özel sektörde çalışanların, çalışmayanların veya öğrencilerin tercih ettiği gün ve saatlerde istedikleri öğretim programlarına katılımları amaçlanmaktadır. Bu öğretim programı 2012-2013 Eğitim Öğretim yılında tüm Türkiye genelinde uygulanmaya başlanmıştır. İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programı, haftalık 12 saat Kur'an-ı Kerim, altı saat temel dinî bilgiler eğitiminin verildiği Temel Öğretim Programları ile veya isteğe göre bir ders için haftalık altı saatten oluşan Ek Öğretim Programı ile sürdürülmektedir.

Kur'an Kursları Öğretim Programı; genel amaçlar, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalardan oluşmaktadır. Kur'an Kursları Öğretim Programı içerisinde yer alan genel amaçların içerisinde (DİB, 2012: 6), İslâm dinini öğrenmek için Kur'an kurslarına müracaatta bulunan tüm bireylerin ulaştırılması hedeflenen seviye yer almaktadır. Her bir amaç bu öğretim programı içerisinde aynı önem derecesine sahiptir.

Kur'an Kursları Öğretim Programı öğrenme alanları ve üniteleri ile DKAB dersi öğretim programı öğrenme alanları ve üniteleri birbirine benzer özellikler göstermektedir. Hem okullar hem de Kur'an kurslarında bir yıllık eğitim öğretim dönemi toplam 36 haftadan oluşmaktadır. Kur'an kurslarında dinî bilgiler öğretimi (İtikat-iki saat, İbadet-iki saat, Siyer-bir saat, Ahlâk-bir saat) haftada toplam altı saattir. Böylece Kur'an kurslarında bir yılda toplam 216 saat Dinî Bilgiler eğitimi verilmektedir. Dinî bilgiler öğretimi (zorunlu DKAB iki saat, seçmeli Peygamberimizin Hayatı iki saat, seçmeli Temel Dinî Bilgiler iki saat) isteğe bağlı olarak ortaokulda haftada toplam altı saat, lisede beş saattir. Böylece ortaokullarda bir yılda toplam 216 saat, liselerde 180 saat dinî içerikli derslerin eğitimi verilmektedir. Kur'an-ı Kerim dersleri Kur'an kurslarında haftada 12 saat iken, okullarda seçmeli olarak haftada iki saattir. Kur'an-ı Kerim dersleri, Kur'an kurslarında bir yılda toplam olarak 432 saat, ortaokul veya liselerde 72 saattir (DİB, 2012: 8; <http://ogm.meb.gov.tr>, 2015; <http://ikgm.meb.gov.tr>, 2015)

Tablo I.8 Kur'an Kursları Haftalık Ders Saatleri

PROGRAM	Dinî Bilgiler Ders Saati	Kur'an-ı Kerim Ders Saati	Haftalık Toplam Ders Saati	Program Toplam Ders Saati
Temel Öğretim Programı	6 Saat	12 Saat	18 Saat	648 Saat
Hafızlık Eğitimi Programı	6 Saat	24 Saat	30 Saat	2754 Saat
Yaz Kur'an kursları Programı	10 Saat	5 Saat	15 Saat	135 Saat
Camilerde Kur'an Öğretimi Programı	2 Saat	4 Saat	6 Saat	150 Saat

Hazırlık, ezberleme ve pekiştirme döneminden oluşan Hafızlık Eğitimi Programında her bir dönem dört ay sürmektedir. Bu program, Kur'an-ı Kerim, Dinî Bilgiler ve Sosyal Etkinlik ve Rehberlik alanlarında haftada 30 saat üzerinden azami 24 ay ve 3060 saat olarak planlanmıştır. 2533 saat Kur'an-ı Kerim, 221 saat Temel İslâm Bilgileri (Siyer, İtikat, Ahlâk ve İbadet), 306 saat Sosyal Etkinlik ve Rehberlik dersleri öngörülmüştür (DİB, 2012: 8).

45'er saatlik üç kur olarak hazırlanan Yaz Kur'an Kursları Öğretim Programı, dokuz hafta devam etmektedir. Haftada on saat Kur'an-ı Kerim ve beş saat Dinî Bilgiler olmak üzere toplamda 90 saat Kur'an-ı Kerim ve 45 saat Dinî Bilgiler dersi verilmektedir. 50'şer saatlik üç kur olarak hazırlanan Camilerde Kur'an Öğretimi Programı, 25 hafta devam etmektedir. Haftada dört saat Kur'an-ı Kerim ve iki saat Dinî Bilgiler olmak üzere toplamda 100 saat Kur'an-ı Kerim ve 50 saat Dinî Bilgiler dersi verilmektedir.

Kur'an Kursları Öğretim Programı içerisinde yer alan her bir öğrenme alanı (Kur'an-ı Kerim, Temel İslâm Bilgileri) içerisinde farklı sayıda ünite bulunmaktadır (bakınız Ek-11). Bu öğrenme alanlarının muhteviyatı, ortaokul ve liselerde okutulmakta olan DKAB, Peygamberimizin Hayatı, Temel Dinî Bilgiler ve Kur'an-ı Kerim derslerinin içeriği ile bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve birbirleriyle ilişkilendirilmiştir. Kur'an Kursları Öğretim Programında bulunan "Kazanımlar" öğrencilerin gelişim düzeyine ve öğrenme alanının özelliğine göre verilmiştir. Kur'an Kursları Öğretim Programı'nda verilen "Etkinlikler" birer öneri ve örnek niteliğindedir. Öğretici, bu etkinlikleri aynen kullanabilir veya ekleme ve çıkarmalar yapabilir. Kur'an Kursları Öğretim Programı'nın amacına ulaşması için öğreticilerin "Açıklamalar" kısmındaki bilgileri dikkatle incelemeleri gerekmektedir. (DİB, 2012: 13-26)

Kur'an Kursları Öğretim Programındaki 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 programlar, yüzünden okuyanlar için Temel

Öğretim ve Ek Öğretim Programı, Yaz Kur'an Kursları Öğretim Programı, Camilerde Kur'an Öğretimi Programı ve Hafızlık Öğretim Programı amaçlarının daha hızlı gerçekleşmesine yardımcı olabilecektir.

I.8.3.2. STK'larda İşitme Engellilere Verilen Din Eğitiminin İçeriği

“Türkiye’de ilk kez Eskişehir’de dinî konuda hassas bazı İEB’nin kişisel çabaları ile başlayan dinî sohbetler, 12 yıldır sivil bir teşekkül olarak yaklaşık 40 ilde devam etmektedir. Bu sohbetler yetişkin İE’ye yönelik yaygın din eğitimi bağlamında yapılan ilk faaliyetler olduğu için büyük önem taşımaktadır. İEB’nin kendi aralarında vakıf olarak isimlendirdikleri bu STK'larda dinî sohbetleri yapan kişiler, ya İEB’nin bizzat kendisidir ya da vakıfta görevi bulunup İEB’ler tarafından kendilerine TİD eğitimi verilen (genellikle üniversite öğrencileri veya mezunları) kişilerdir. Bu kişiler, görev nedeniyle başka bir yere gidinceye kadar bu sorumluluğu yerine getirmektedirler” (M. Epik ile kişisel iletişim, 12 Kasım 2015).

Vakıf adı verilen STK'larda erkek İE’ye yönelik yapılan faaliyetler daha çok dinî sohbetler şeklindedir. Bu sohbetleri yapan eğitimciler aynı zaman TİD ile çevirisini de yapmaktadır. Erkek İEB’nin çalışma saatlerine göre, dinî sohbetler haftanın belirli gün veya günlerinde akşam saatlerinde yapılmaktadır. Bu sohbetlerin asıl amacı, İEB’nin inanç esasları hakkındaki bilgi seviyelerini artırmaktır. İEB’nin sayısının fazla ve eğitimcilerin sayısının yetersiz olmasından dolayı sadece sohbetler yapılabilmekte, Kur’an-ı Kerim ve İlmihâl eğitimi Konya, Eskişehir, Ankara gibi illerde bazı MEB ve DİB personeli eğitimciler tarafından verilmektedir.

Herhangi bir sistematik dâhilinde olmayan vesımf ortamında yapılmayan bu eğitimlere İEByoğun bir şekilde katılmaktadır. Aydın, Giresun, Kastamonu, Niğde, Ordu ve Van haricinde İEO’nun bulunduğu illerin tamamında faaliyet gösteren bu STK'larda (bakınız Ek-12) gönüllülük esasına dayalı olarak, hem din eğitimi hem de işaret dili konusunda yetişmiş olan, genellikle üniversitede eğitimine devam eden veya üniversiteden mezun olmuş eğitimciler tarafından din eğitimi faaliyetleri sürdürülmektedir. Bazı illerde ise dinî yeterliliği olan İEB, bizzat diğer İEB’nin din eğitimleri ile ilgilenmektedir.

I.9. İşitme Engellilere Yönelik Din Eğitimi Çalışmaları

İşitme engellilerin eğitimlerine yönelik nitelik ve nicelik bakımından önemli çalışmalar yapılmaktadır. Amerika, Almanya, İngiltere, İsrail, Hindistan Japonya ve Katar'da yapılan çalışmalar diğer ülkelere örnek olabilmektedir (<http://aasl.aacore.jp,2015>; <http://www.independentliving.org>, 2014).

I.9.1. Diğer Kültürlerde İşitme Engelliler ve Din Eğitimi Çalışmaları

Amerika, Almanya, İngiltere, İsrail gibi ülkelerde Yahudi ve Hristiyan İEB'nin din eğitimine yönelik yapılan çalışmaların ülkemize kıyasla daha eski olduğu bilinmektedir. Bu nedenle İEB'ye yönelik eğitimi faaliyetlerinde örgün ve yaygın din eğitimi kurumları arasındaki etkileşim dikkat çekmektedir.

Tarihsel süreç içerisinde eğitimlerinde büyük gelişme kaydedildiği ve toplumun içerisindeki yerlerini eksiksiz alabildikleri düşüncesiyle Yahudilikte İEB, diğer bireylerin uyduğu kurallara uymak zorundadırlar. Chitrik'e göre (2012), "Yahudi kanunu alanında hüküm verme yetkisi olan kişiler, engelli kişilerin Yahudi toplum yapısına katılımını sağlarken, bir yandan da kanunlara uymada karşılaşılabilecekleri zorlukları hesaplar ve dengeyi sağlamak için mücadele eder. Şabat (cumartesi günü) ve Yahudi bayramları konusunda herkesle aynı kurallara uymak zorundadır. Yom Kipur günü (yılbaşından sekiz gün sonraya denk gelen Yahudi takviminin en önemli bayramı) oruç tutmalı, Pesah'ta (kölelikten sonra Mısır'dan çıkışı hatırlatan bayram) matsa (mayasız ekmek) yemeli, Roş Ašana'da (yılbaşı) şofar (koç veya keçiboynuzundan yapılmış bir boru) dinlemeli ve engelinin izin verdiği ölçüde, yetişkin bir Yahudi'nin yerine getirmek zorunda olduğu bütün emirlere uymalıdır. Engelleri, bir çocuğa bakmalarını imkânsız hâle getirmiyorsa çocuk sahibi olma mecburiyeti dâhil, bütün Yahudilerin yerine getirmek zorunda olduğu emirlere uymalıdır. Şiva haftası (İsrailoğulları'nın tarihinde yaşadıkları felaketler için tuttıkları üç haftalık yas) boyunca yas tutma kurallarına uymalıdır. Erkekler, engellerinin elverdiği ölçüde günde üç kez dua etmeli ve mümkünse on erkekte oluşan grupta dua etmek üzere sinagoga gitmelidir. Engelli erkek, tallit (dua ederken elbise üzerine örtündükleri şal) giymek ve tefillin (erkeklerinin bayram ve cumartesi günü hariç, sol kol ve başlarına taktıkları, içlerinde Tevrat'tan bölümler

içeren deriden yapılmış iki küçük kübik kutucuk) sarmak zorundadır. Sinagog, okul ve kütüphanelerde, işaret dili bilen kişiler bulunmalıdır”.

Kendisi de işitme engelli olan ve aynı zamanda işitme engelliler okulunda görev yapan bir öğretmen ile yapılan mülakatta ülkesindeki işitme engelli bireylerin din eğitimi ile ilgili bazı bilgileri paylaşmıştır. “Yunanistan’da işitme engellilerin gidebildiği beş kilise vardır. Kiliselerde her zaman işaret dili tercümanı bulunmaz ama pazar günleri bir saat boyunca inanç konularında işaret dili ile anlatım yapılır. Kiliselerin hepsinde her hafta program olmaz, genelinde ayda bir yapılır. Eğer her hafta din eğitimi verilmek isteniyorsa devletin iyi bir organizasyon ve mali destekte bulunması gerekir. Ama biz farklı yaşlardaki işitme engellilere derneğimiz aracılığı ile haftada bir saat din eğitimi veriyoruz. Atina’daki üniversitenin İlahiyat fakültesinden mezun olan işitme engelli bir papaz var. Kiliselerde işaret dili çevirmenliği yapan tercüman sayısı çok az. Benim bildiğim iki tercümanın dini bilgisi ve işaretleri çok iyi. İşitme Engelliler Okullarının yönetimlerinin talepleri doğrultusunda papazlar bu okulları ziyaret eder. Yunanistan’da 22 adet İşitme Engelliler Okulu var. Okullarda Yunan işaret dili kullanılarak özel eğitim öğretmenleri tarafından din eğitimi verilmektedir. İşitme engelli öğrenciler için özel dinî kitaplar bulunmamaktadır. Diğer öğrencilere okutulan dini kitapların aynısı okutulmaktadır. Öğretmenler derslerde öğrencilerin anlayabileceği şekilde konuları özetleyerek anlatmaktadır. İlköğretimde haftada iki saat İsa Mesih ve öğretileri hakkında öğrencilere din eğitimi verilmektedir. Ortaöğretimde ise haftada üç veya dört saat Ortodoks doktrinleri ile ilgili din eğitimi verilmektedir. İncil’in işitme engelli öğrenciler tarafından anlaşılması çok zordur çünkü eski Yunanca ile yazılmıştır. Modern Yunanca ile yazılmış dinî kitaplar da vardır. Öğrenciler bu kitaplardan dinî bilgiler öğrenebilir. Öğretmenler, İsa Mesih’in hayatından ve öğretilerinden örnekleri işaret diliyle öğrencilere anlatır. İşitme engelliler işaret dili ile olan anlatımı tercih etmektedirler. İncil’de İsa Mesih’in işitme engellilerle bir araya geldiği ve mucize ile onları iyileştirdiği, böylece onların duyabildiği ve konuşabildiği ile ilgili birkaç hikâye bulunmaktadır” (A. Tsaoussis ile kişisel iletişim, 05 Şubat 2015).

Okul öncesi eğitimden üniversiteye kadar geçen süre içerisinde İEO’da aralıksız olarak eğitim devam etmektedir. Eğitim öğretim yöntemi olarak Bilingual olarak ifade edilen konuşma ve işaret dili bir arada kullanılmaktadır. Özellikle öğrenciler, total işitme engelli ya da ağır derecede işitme kaybı olanlar şeklinde bir ayırım yapılarak eğitimleri bu duruma göre verilmektedir. Erkek ve kız işitme engelliler için ayrı okullar da bulunmaktadır (www.stjosephsboys.ie, 2015; www.stmarysdeafgirls.ie, 2015). Amerika ve Avrupa ülkeleri başta olmak üzere Hristiyan işitme engellilerin din eğitimi ve hizmetlerine yönelik farkındalık oluşturma amacıyla çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar kamu spotlarıyla, internet ve sosyal ağlar üzerinden duyurulmaktadır. Yapılan organizasyonlara katılım genellikle ücretli olup bağış toplama yoluna gidilmektedir (www.jdcc.org, 2015).

Çeşitli dinlere mensup öğrencilerin devam ettiği bazı İEO’da din eğitimi, dinleri tanıtıcı bilgiler şeklinde verilmektedir. İşitme engelliler okulu, kilise veya sinagog destekli bir okul ise öğretim programının içerisinde din eğitimi ve toplu ibadet için zaman ayrılmıştır (www.goodrichcenter.org, 2015; www.ncdhh.ne.gov, 2015). Veliler, çocuklarının bu ders ve etkinliklere katılması konusunda ısrar göstermiyorsa bunu okul idaresine bildirmektedirler. Kiliseler ve sinagoglar çeşitli yaş aralığındaki işitme engellilere ayin haricinde haftanın belirli gün veya günlerinde din eğitimi vermektedir. Bu zaman dilimlerinde İncil ve Tevrat okumaları yapılmaktadır (Hata! Köprü başvurusu geçerli değil., 2014). Ayrıca kilise, sinagog veya vakıf binalarının haricinde farklı yerlerde sosyal etkinliklerle kaynaşma programları da yapılmaktadır. Rahip, rahibe, haham veya cemaatin de işitme engelli olduğu kiliseler veya sinagoglar bulunmaktadır (www.christdeaf.org, 2015 ve http://beneshalom.org, 2015). Bu konuda işaret dilini iyi derecede bilen tercümanlardan da istifade edilmektedir (www.youtube.com, 2015).

Ayrıca farklı kuruluş vevakıflar tarafından belirli zaman aralıklarında ulusal veya uluslararası düzeyde işitme engellilerin din eğitimine yönelik çalıştay ve sempozyumlar düzenlenmektedir (www.betterhearing.org, 2015; www.icda-us.org, 2015). 1971 yılında İrlanda’da yapılan “Uluslararası Katolik İşitme Engellilerin Din Eğitimi Konferansı” konuyla ilgili olarak işitme engellilerin din eğitiminde karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerilerine yönelik yapılmış önemli

etkinliklerdendir (<http://icfdeafservice.org>, 2015). İnternet siteleri tarafından İncil ve Tevrat esaslı dinî inanç, ilâhi ve din eğitime yönelik işaret dili ile hazırlanmış farklı yaş gruplarına hitap eden çok sayıda videoya rastlamak mümkündür(**Hata! Köprü başvurusu geçerli değil.**, 2015).

I.9.2. İslâm Dininde İşitme Engelliler ve Ülkemizde Din Eğitimi Çalışmaları

İnsanları en güzel şekilde yaratan ve rızıklandıran Allah (c.c), insanlar arasında ayırma bulunmaz, tüm insanlar O'nun katında eşittir. “Göklerde ve yerde olan her şeyi insanın emrine veren” (Lokman, 31: 20) ve “İnsan için gerekli olan her şeyi yeryüzünde yaratan” (Ra'd, 13: 3) Allah (c.c) bütün insanlara değer verdiği gibi engelli bireylere de değer vermektedir. Öte yandanâyet-i kerimeler ve hadis-i şeriflerde İslâm dininin engellilik durumuna ve engelli bireylere olan bakış açısını en güzel şekliyle ifade eden örnekler bulunmaktadır.“Her insanın dünyaya imtihan için gönderildiği, hayır ve şer ile denendiği” (Enbiya, 21: 35), “Sabredenlerin mükâfatlandırılacağı” (Mü'minûn, 23: 111), “Allah'ın kimseye zerre miktarı zulmetmeyeceği” (Nisa, 4: 40) ve “Kimseye taşıyabileceğinden fazla yük yüklemeyeceği” (Bakara, 2: 286), “İyi insanların sıkıntı ve hastalık zamanlarında sabreden kişiler oldukları” (Bakara, 2: 177) mealindeki ayetlerin, engelli birey ve ailelerine kader, sabır, teslimiyet, şükür, mükâfat, ahiret inancı ve kulluk bilincine öte yandan imtihan edildiklerinin farkında olmalarına, ümitsizliğe düşmemelerine ve isyandan kaçınmalarına yardımcı olduğu görülmektedir.

Ayrıca, “Allah sizin dış görünüşünüze ve mallarınıza bakmaz. Ama o sizin kalplerinize ve işlerinize bakar.” (Müslim, Birr, 33; İbn Mâce, Zühd, 9; Ahmed b. Hanbel, II: 539), “Hiçbir kul, dininden dönmesi hariç, gözlerini kaybetmekten daha ağır bir imtihana uğramış değildir.” (Mübârekfûrî, Tuhfetü'l-Ahvezî, VII, 81), “Allah Teâlâ buyuruyor ki: Kulumu, iki gözünü kör etmekle imtihan ettiğim zaman sabrederse, gözlerine karşılık olarak cenneti veririm.” (Buhârî, Merdâ: 7; Tirmizî, Zühd: 58),“Âmâ bir kula rehberlik etmen sadakadır. Sağır ve dilsiz bir kardeşine anlayacakları bir dilde anlatman ve muhtaç birine ihtiyacını tedarik etmesi için delalet etmen sadakadır. Derman arayan dertliye yardım için koşuşturman sadakadır.

Güçsüz birinin koluna girip yardım etmen sadakadır. Konuşmakta güçlük çekenin meramını ifade etmesi için yardım etmen sadakadır.” (Ahmed b. Hanbel, Müsned, V: 154) şeklindeki hadis-i şerifler,sadece engelli bireyleriçindeğil aileleri için de önemli bir moral motivasyon etkisi oluşturmaktadır. Bu âyeti kerimeler ve hadis-i şerifler,Allah’ın (c.c) katında ve Sevgili Peygamberimiz’in (s.a.v) nazarında engelli bireylerin ne kadar değerli olduğuna işaret etmektedir.

Kur’an-ı Kerim’de işitme ile ilgili 11 âyet bulunsa da bu âyetler mecazî anlama sahiptir. Bu âyetlerde kâfir, müşrik ve münafıklar gerçeklere kulaklarını kapatan insanlar olarak nitelendirilmektedir. Ayrıca, “O gün onların ağızlarını mühürleriz; yaptıklarını bize elleri anlatır.” (Yasin, 36: 65; Nur, 24: 24; Fussilet, 41: 21) mealindeki ayette geçen “yaptıklarını bize elleri anlatır” ifadesinin Müslümanlar arasında işaret diline ve işitme engellilere sempati duyulmasına neden olduğu şeklinde bazı yorumlar yapılmaktadır (www.independentliving.org, 2014). Fakat bu ayetin tefsirinden sadece eller ve ayakların değil vücuttaki bütün uzuvların dünyadayken nasıl kullanıldıkları hakkında aleyhte şahitlik yapacakları, insanların kendi istekleri ile konuşamayacakları ve Allah’ın izniyle uzuvların dile gelerek doğru beyanlarda bulunacağı anlaşılmaktadır.

Eser’in (2013) “Engelli Sahabiler” isimli çalışmasında çeşitli nedenlerle engelli olmuş 54 görme, 3 kekeme, 51 ortopedik, 24 süreğen ve 11 diğer sahabeye ulaşılmışken belirli bir seviyenin üzerinde işitme kaybı olan işitme engelli sahabe bulunduğuna dair rivayetlere ulaşılamamaktadır. Fakat konuşmadığı ve konuşmakta güçlük çektiği için Hz. Peygamber’e müracaat edenMihves b. Ma’dikerb, Bişr / Beşir b. Akra ve bir diğer çocuktan,lakapları sağır olan Cehm Esamm el-Âmiri ve Amr b. Ubeyd’den, savaşta kulaklarından yaralanan Ammar b. Yasir ve yaşlılıktan dolayı işitemeyen sahabe ile ilgili bazı bilgiler bulunsa da ashaptan işitme engelli olanlarla ilgili detaylı bilgiler bulunmamaktadır.

Hiz. Peygamber zamanında Mescid-i Nebevî, sadece ibadet edilen bir cami değil aynı zamanda bir eğitim kurumu özelliği taşımaktaydı. En önemli görevinin insanları eğitmek olduğunu,“Ancak ben muallim olarak gönderildim.”(İbn Mâce, Mukaddime: 17) hadisiyle özetleyen Hiz. Peygamber, ashabının eğitimiyle

ilgilenirken ashaptan engelli olanların da eğitimiyle yakından ilgilenmiştir. Bu yönde de Peygamber efendimizin anlattıklarının daha etkili olması için farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmıştır. İnsanların birbirlerine olan yakınlığını göstermek için parmaklarını kenetlemiş, mesafe ya da zamanın kısalığını belirtmek için parmaklarını birbirine yakınlaştırmış, bir nesneyi tarif ederkenel hareketleriyle tasvir etmeye çalışmıştır. El hareketleriyle ifadeler yer verirken bunu jest ve mimiklerle desteklemiştir (Özbek, 1994: 137-138). Buradan hareketle Peygamber efendimizin jest ve mimik hareketlerini yapmasındaki amaçlardan bir tanesinin de o ortamda bulunan ve algılama güçlüğü çeken kişilerin durumu özümseyebilmelerine katkı sağlaması olarak da düşünülebilir. Kendisiyle ilgili âyetler nazil olan (Abese, 80: 1-12) ve bu ayetlerden sonra Hz. Peygamber'in mahcubiyetini dile getirdiği görme engelli sahabe Abdullah b. Ümmi Mektum, kendisine rehberlik edecek kimsenin bulunmaması, hava şartları ve karanlık gerekçesiyle cemaate katılmama talebine Hz. Peygamber tarafından "ezanı işiten bir kimsenin cemaate gelmesinin gerekli olduğu" (İbn Sa'd IV, 194) cevabı verilmiştir. Bu cevabın nedeninin Abdullah b. Ümmi Mektum'un Mescid-i Nebevî'deki eğitimden geri kalmaması ve toplumdan uzaklaşmaması ile ilgisinin olduğu düşünülmektedir (Eser, 2013: 176). Ezan okunduğunda cemaate katılmanın gerekliliğini bildiren bu hadiste işitmekten maksadın namazı kılabilen hâlde olanların mescide gelmesinin önemine vurgu yapılmış olduğu anlaşılmaktadır.

İslâm tarihinde işitme engelli bireyler ve onlara yönelik yapılan çalışmalarla ilgili olarak maalesef elimizde Türkçe'ye çevrilmiş yeteri kadar kaynak bulunmamaktadır. Alanyazınında da bahsedildiği üzere Osmanlı İmparatorluğu zamanında özellikle sarayda işitme engelli bireylerin bulunduğu ve çeşitli görevler verildiği bilinmektedir. Miles'in (2000) "Haremde İşaret: 1500-1700 Yılları Arasında Osmanlı Sarayında Sağır ve Cücelerin İşareti" isimli çalışmasında, işitme engellilerin sosyal konumunun Avrupa ülkelerinde ancak 200 yıl sonra kısmen elde edilecek seviyede olduğunu, en üst düzey hayat standartlarına Osmanlı topraklarında yaşayan işitme engellilerin sahip olduğunu ve işaret dili kullanan topluluklar oluşturduklarını, Osmanlı Sarayında kullanılan işaret dilinin, dil olma kriterlerini büyük ölçüde karşıladığını, Osmanlı Sarayındaki işitme engellilerin aralarında ve diğer saray

çalışanlarıyla iletişimde kullandıkları işaret sisteminin bir dil olarak kabul edilebileceğini ifade edilmektedir (www.samef.org.tr, 2015; **Hata! Köprü başvurusu geçerli değil.**, 2014). Bu çalışmadan da görüldüğü üzere Hz. Peygamber döneminden günümüze kadar geçen süre içerisinde farklı dönemleri kapsayan araştırmaların, detaylı taramaların ve yabancı dildeki eserlerin çevirilerinin yapılması büyük önem taşımaktadır.

Ülkemizde son yıllarda yapılan düzenlemeler sonucunda okul öncesi eğitimden üniversiteye kadar İEO’da aralıksız olarak eğitim devam etmektedir. Eğitim öğretim yöntemi olarak yıllardır sözel/işitsel yöntem kullanılmış olsa da artık hem sözel/işitsel yöntemin hem de işaret dilinin kullanıldığı total yöntem kullanılmaktadır. Eskişehir Anadolu Üniversitesinde bulunan İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (İÇEM) (<http://icem.anadolu.edu.tr>, 2016) gibi bazı okullarda sadece sözel/işitsel yöntemin kullanıldığı da bilinmektedir. Total işitme engelli ya da ağır derecede işitme kaybı olanlar şeklinde bir ayırım yapılmadığı için tüm işitme kaybı olanlar aynı okullarda ve sınıflarda eğitimlerine devam etmektedirler.

Ülkemizde işitme engellilere yönelik farkındalık oluşturma, bilinçlendirme, din eğitimi ve hizmetleri hakkında bilgi vermek amacıyla kamu spotlarıyla, radyo-tv-internet reklâmlarıyla (www.youtube.com, 2014) ve sosyal medya aracılığıyla yapılan çalışmalar, henüz tam anlamıyla yeterli seviyeye ulaşmamış olsa da geçmişe kıyasla ümit vermektedir. Diğer ülkelerin aksine ülkemizdeki farkındalık her ne kadar geç oluşmaya başlamış olsa bile organizasyonlarda genellikle maddi beklentilerin olmaması diğer ülkelere göre farklılık göstermektedir.

Ülkemizde İEB’nin din eğitimi,örgün ve yaygındin eğitimi olarak iki şekilde gerçekleşmektedir. Örgün din eğitimi ilkokul 4. sınıfta başlamak üzere İşitme Engelliler İlkokulu, Ortaokulu (<http://ttkb.meb.gov.tr>, 2015)ve Özel Eğitim Meslek Liselerinde (<http://ttkb.meb.gov.tr>, 2015) zorunlu olan DKAB dersi ile seçmeli olan Kur’an-ı Kerim, Hz. Muhammed’in Hayatı ve Temel Dinî Bilgiler dersleri ile yapılmaktadır. Yaygın din eğitimi ise DİB tarafından Kur’an kursları ve camilerde, İEB tarafından vakıf olarak nitelendirilen STK’lar tarafından belirli mekânlarda

yapılmaktadır. Tüm yıl boyunca işaret dili bilen din görevlileri tarafından Kur'an kurslarında ve camilerde yaş ve cinsiyet ayrımı yapılmaksızın din eğitimi ve öğretim faaliyetleri devam etmektedir. STK'lar gönüllülük esasına dayalı olarak, hem din eğitimi hem de işaret dili konusunda yetişmiş olan eğitimciler tarafından işitme engellilere yönelik sohbetler şeklinde din eğitimi faaliyetlerini yürütmektedirler. Bunlara ilave olarak çalışmanın üçüncü bölümünde öğrenci ve eğitimcilerden elde edilen bulgulara, ülkemizdeki örnek uygulamalardan bahsedilecektir.

BÖLÜM II: YÖNTEM

Bu bölümde bu araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizleri ile ilgili bilgiler sunulmaktadır.

II.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, işitme engellilerin din eğitiminde karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri ile ilgili eğitimciler ve İEB'nin görüşlerini belirlemeye yönelik betimsel bir araştırmadır. Bu araştırmada işitme engelli öğrencilerinve eğitimcilerinin din eğitiminde karşılaştıkları güçlüklerle ilgili görüşlerinin daha derinlemesine incelenmesi için nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma desenidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39). Nitel araştırmaların temel amacı, araştırmaya katılan çalışma grubunun araştırma problemi ile ilgili duygu ve düşüncelerinin daha derin ve zengin bir şekilde sunulmasıdır. Genel olarak nitel araştırmalar çeşitli kavramların, sorunların ve süreçlerin yorumlanmasını içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 64). Bununla birlikte Miller ve Dingwall'a (1997) göre nitel araştırma süreci, çalışmanın çeşitli boyutları arasındaki içsel bağlantıların araştırmacı tarafından yönetilmesi ile ortaya çıkan veri ve analizlerin yer aldığı diyalektik bir süreçtir. Bu sürecin temelinde çalışmanın kapsamı ile ilişkili olarak günlük hayatın çeşitli boyutlarının gözlenmesi, betimlenmesi ve analizinde kullanılan yöntemler arasındaki içsel ilişkilerin nitel araştırmacılar tarafından yönetilmesi yer alır (Aktaran: Bülbül, 2003: 168).

İE'nin din eğitiminde etkili olan faktörleri öğrenciler ve eğitimcilerin görüşlerine göre belirlemek için nitel araştırma yöntemlerinden "yarı yapılandırılmış görüşme tekniği" uygulanmıştır. Görüşme tekniği, bireylerin çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kısa yol olarak kullanılmaktadır. Görüşme tekniğini kendi içinde

yapılandırılmış,yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış diye sınıflandırmak mümkündür. Yarı yapılandırılmış görüşmede sorular önceden belirlenir ve bu sorularla veriler toplanmaya çalışılır. (Karasar, 1994: 168; Ekiz, 2003: 62). Ayrıca işitme engellilerle gerçekleştirilen hareketli iletişim de görüşme sınıfına girer (Karasar, 1994: 165).

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, görüşme sırasında; değişen koşullara uyum sağlayabilme kolaylığı, geribildirim anında işleyebilmesi, derinliğine bilgi edinilebilmesi, yanlış anlamaların azaltılması, cevaplarda bireyselliğin korunması, verilecek cevapların kısıtlanmaması özelliklerinden dolayı ve İEB ile yapılacak görüşmelerde en etkili cevapların elde edilebileceği düşüncesinden hareketle bu araştırma için uygun görülmüştür.

II.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu işitme engelli öğrenciler ve İEB'ye din eğitimi veren eğitimciler oluşturmaktadır. Birinci grup Konya, İstanbul, Ankara ve Eskişehir illerinde yaşayan, Özel Eğitim Meslek Liseleri ve diğer liselerden mezun olmuş, hâli hazırda DİB'e bağlı Kur'an kurslarında, camilerde veya STK'lar aracılığıyla din eğitimi almaya devam eden, farklı seviyelerde işitme kaybı olan İEB'den oluşmaktadır. İkinci grup ise Konya, İstanbul, Ankara ve Eskişehir illerinde görev yapan İEB'nin DKAB dersine giren/girmiş alan öğretmenleri, İEB'nin din eğitimi faaliyetlerinde bulunan KKÖ, İH, MK, İmam Hatip Lisesi (İHL) mezunu özel eğitim öğretmenleri ve STK'larda faaliyette bulunan eğitimcilerden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılacak İEB'nin konuya daha geniş bir perspektiften bakabileceği düşüncesiyle lise mezunu olan ve farklı kanallarla din eğitimi almaya devam eden 25 İEB araştırma kapsamına alınmıştır. MEB'e bağlı İEO'da, DİB'e bağlı Kur'an kurslarında veya STK'larda işitme engellilere yönelik din eğitimi faaliyetlerinde bulunan, işaret dili bilgisi orta üzeri ve iyi derecede olan 25 eğitimci araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmaya katılan işitme engellilere ve eğitimcilere araştırmaya katılmanın, gönüllük esasına dayalı olduğu belirtilmiştir. Katılımcılar

araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmişlerdir. Öğrenci ve eğitimcilerden oluşan katılımcıların il, cinsiyet ve sayı ile ilgili bilgileri Tablo II.1’de verilmiştir.

Tablo II.1 Çalışma Grubuna Katılan Öğrenci ve Eğitimci Sayıları

İl	Öğrenci		Eğitimci	
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
Konya	3	3	5	5
İstanbul	4	3	5	4
Eskişehir	2	6	1	2
Ankara	3	1	2	1
Toplam	12	13	13	12

Araştırmamızın bundan sonraki kısmında kendileriyle görüşme yapılan işitme engellilere, hâlen din eğitimleri devam etmesi ve kolaylık olması açısından “öğrenci”, İEB’ye yönelik yürüttükleri eğitim öğretim faaliyetlerinden dolayı da öğretmen, KKÖ, İH, MK ve gönüllü eğitimcilere “eğitimci” ifadesi kullanılacaktır.

II.2.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik ve Kişisel Bilgileri

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin cinsiyet durumlarına bakıldığında, öğrencilerin yarıya yakını (12: % 48) kadın, yarıdan fazlası ise (13: % 52) erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlası 20-30 yaş arasında (15: % 60 - 8 erkek, 7 kadın), geri kalanı ise (10: % 40 – 5 kadın, 5 erkek) 30 ve üzeri yaşlardadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin üçte ikisine yakını (15: % 60 – 8 erkek, 7 kadın) işitme engelliler Özel Eğitim Meslek Lisesinden mezun olmuştur. Geri kalanı ise (10: % 40 – 5 kadın, 5 erkek) işitebilen öğrencilerle birlikte kaynaştırma eğitimi alarak normal liselerden mezun olmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin üçte biri (8: % 32 – 7 erkek, 1 kadın) Eskişehir’de, üçte birinden azı (7: % 28 – 6 kadın, 1 erkek) İstanbul’da, dörtte biri (6: % 24 – 4 erkek, 2 kadın) Konya’da, geri kalanı ise (4: % 16 – 3 kadın, 1 erkek) Ankara’da yaşamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin üçte birinden çoğu (9: % 36 – 6 erkek, 3 kadın) işaret dili ile destekledikleri takdirde çıkardıkları sesler biraz anlaşılabilir olup çevreleriyle az da olsa iletişim kurabilmektedir. Geri kalanı ise (16: % 64) işaret dili olmaksızın iletişim kuramamaktadırlar. Araştırmaya katılan öğrencilerin yarıya yakını (12: % 48 – 7 erkek, 5 kadın) işitme cihazı kullanmakta, diğer yarısı ise (12: % 48) işitme cihazı kullanmamaktadır. Bir tanesi ise (1: % 4 - erkek) koklear implant (biyonik kulak) kullanmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı (25: % 100) işitme engeli olmayan anne ve babanın çocuklarıdır. Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamının (25: % 100) anne ve babası işaret dili bilmemektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamına yakını (22: % 88) doğuştan değil, çocukluğunda geçirdiği bir hastalık ya da kazadan dolayı işitme engelli olmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yarıya yakını (11: % 44 – 6 erkek, 5 kadın) evlidir. Araştırmaya katılan ve evli olan öğrencilerin tamamı (11: % 100) işitme engelli olan bireylerle evlidir. Araştırmaya katılan ve çocuk sahibi olan 9 öğrencinin tamamı (9: % 100 – 5 kadın, 4 erkek) işitebilen çocuklara sahiptir. Araştırmaya katılan ve evli olan öğrencilerin eşlerinin tamamı (11: % 100) din eğitimi almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin üçte birinden fazlası (10: % 40 – 10 kadın) herhangi bir yerde çalışmamaktadır, üçte birine yakını (7: % 28 – 6 erkek, 1 kadın) çalışmaktadır, bir tanesi (1: % 4 – 1 kadın) emekli, üçte birine yakını ise (7: % 28 – 7 erkek) öğrenciliği hâlen devam etmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı (25: % 100) yaygın din eğitimi kurumlarında eğitim almaya devam etmektedirler. Araştırmaya katılan öğrencilerin yarıya yakını (12: % 48 – 12 kadın) DİB'e bağlı Kur'an kurslarında eğitimlerine devam etmektedir. Diğer yarısı ise (13: % 52 – 13 erkek) STK'da din eğitimi almaya devam etmektedirler. Araştırmaya katılan öğrencilerin yarısı 0-3 yıl arası (12: % 48 – 10 kadın, 2 erkek), diğer yarısı (13: % 52 – 11 erkek, 2 kadın) 3 yıl ve üzeri süredir din eğitimi almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin beşte dördü (20: % 80 -12 kadın, 8 erkek) Kur'an-ı Kerim okumasını bilirken, geri kalanı (5: % 20 – 5 erkek) Kur'an-ı Kerim okumasını bilmemektedir.

II.2.2. Araştırmaya Katılan Eğitimcilerin Demografik ve Kişisel Bilgileri

Araştırma kapsamındaki eğitimcilerin cinsiyet durumlarına bakıldığında, eğitimcilerin yarıya yakını (12: % 48) erkek, yarıdan fazlası ise (13: % 52) kadındır. Araştırmaya katılan eğitimcilerin ikisi (2: % 8 - 1 kadın, 1 erkek) 21-25 yaş aralığında, dördü (4: % 16 - 2 kadın, 2 erkek) 26-30 yaş aralığında, dörtte biri (6: % 24 - 5 kadın, 1 erkek) 31-35 yaş aralığında, dörtte birinden fazlası (7: % 28 - 3 kadın, 4 erkek) 36-40 yaş aralığında, beşte biri (5: % 24 - 2 kadın, 3 erkek) 41-45 yaş aralığında, biri de (1: % 4 - 1 erkek) 45 ve üzeri yaş aralığındadır.

Araştırmaya katılan eğitimcilerin üçte birinden fazlası (10: % 40 - 5 kadın, 5 erkek) Konya'da, üçte birinden fazlası (9: % 36 - 5 kadın, 4 erkek) İstanbul'da, üçü (3: % 12 - 1 kadın, 2 erkek) Eskişehir'de, üçü ise (3: % 12 - 2 kadın, 1 erkek) Ankara'da görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan eğitimcilerin yarıya yakını (10: % 40 - 5 kadın, 5 erkek) iyi derecede işaret dili bilgisine, yarıdan fazlası (15: % 60 - 8 kadın, 7 erkek) orta ve üzeri derecede işaret dili bilgisine sahiptir. Araştırmaya katılan eğitimcilerin yarıdan fazlası (13: % 52 - 8 kadın, 5 erkek) İlahiyat Fakültesi mezunu, üçte biri (8: % 32 - 5 kadın, 3 erkek) Ön lisans İlahiyat mezunu, üçü (3: % 12 - 3 erkek) İmam-Hatip Lisesi okumuş olup diğer bölümlerin lisans mezunu, biri ise Ön lisans İlahiyat mezunu olup diğer bölümlerin lisans mezunudur.

Araştırmaya katılan eğitimcilerin yarıdan fazlası (14: % 56 - 10 kadın, 4 erkek) DİB personeli, üçte birinden fazlası (9: % 36 - 2 kadın, 7 erkek) MEB personeli, geri kalanı ise (2: % 8 - 2 erkek) STK'larda görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan eğitimcilerin yarıya yakını 1-10 yıl arası (12: % 48 - 9 kadın, 3 erkek), yarıdan fazlası ise (13: % 52 - 5 kadın, 8 erkek) 10 yıl ve üzeri süredir görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan eğitimcilerin yarısı 0-3 yıl arası (13: % 52 - 10 kadın, 3 erkek), üçte birinden fazlası (9: % 36 - 3 kadın, 6 erkek) 4-6 yıl arası, üçü (3: % 12 - 3 erkek) 7 yıl ve üzeri süredir işleme engellilere din eğitimi vermektedir.

II.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri,yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgularla sınırlıdır. Bu formtarafımızdan geliştirilmiştir. Görüşme sırasında katılımcılardan alınan izin doğrultusunda eğitimciler için ses kayıt ve İEB için video kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşme yapılacak öğrencilerintamamının işitme engelli olması nedeniyle kayıt altına alınan görüntülerin defalarca izlenebilme imkânı, ortamdaki olay ve sürecin ayrıntılı olarak kaydedilmesi, hızlı ve kısa not alma baskısını da ortadan kaldırmıştır.

Tablo II.2Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Hazırlık Aşamaları

Aşama 1	Yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrenci ve eğitimciler için ikişer ana soru ile oluşturulmuştur.
Aşama 2	Her bir sorunun içeriğini yansıtan promptlar (hatırlatıcılar) alanyazını taramasından elde edilen bilgiler ışığında geliştirilmiştir.
Aşama 3	Yarı yapılandırılmış görüşme formu, nitel araştırmalar konusunda deneyimli üç uzmana incelettirilmiş ve uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda madde ifadeleri yeniden değiştirilmiş ve tekrar uzmanlara incelemeleri için gönderilmiştir.
Aşama 4	Uzmanlardan gelen öneriler üzerine biçimlendirilen sorular ve hatırlatıcılar, ipuçlarıyla birlikte son hâline getirilmiştir.
Aşama 5	Pilot çalışma için iki öğrenciye ve iki eğitimciyeyarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular sorulmuş, anlaşılmayan ifadeler varsa tekrar sorularak bazı düzeltmeler yapılmıştır.
Aşama 6	Pilot çalışmadan sonra anlaşılmayan maddelerin anlaşılabilir duruma getirilmesi için görüşme soruları tekrar nitel araştırmalar konusunda deneyimli yine üç uzmana incelettirilmiştir.
Aşama 7	Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmada kullanıldığı son hâline getirilmiştir.

Görüşme esnasında öğrenci ve eğitimcilerden oluşan katılımcılara;

1. İşaret dili ile çeviri desteği almada / vermede,
2. Etkili öğretim yöntem ve teknikleri kullanmada,
3. İçeriğin aktarımında,
4. Aktarılan içeriğin anlaşılmasında,

5. Konu içeriğinin seviyeye göre uyarlanmasında,
6. Materyal ve teknoloji kullanmada ve sağlamada,
7. Pratik ve uygulama yapmada karşılaşılan güçlükleri tespit edebilmek için sorular sorulmuştur.

Görüşmelerin her biri ortalama 30 ile 90 dakika arası sürmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen nitel veriler ise her bir katılımcı için ayrı olarak yazılmış, elde edilen metin satır satır okuma tekniği ile okunduktan sonra kodlamalar ve bu aşama sonucunda temalar ve kategoriler oluşturulmuştur.

II.4. Verilerin Toplanması Süreci

Görüşme formlarında bulunan her bir ana soruya ait oluşturulan hatırlatıcılar aracılığıyla bireyin duygu ve düşüncelerinin derinliğine inilmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler ve eğitimcilerden izin alınmıştır. Video ve ses kayıt cihazıyla kaydedilen görüşme kayıtlarının çözümlemesi yapılarak elde edilen veriler, önce formun üzerinde oluşturulan anahtar düşüncelerden yola çıkılarak hazırlanan özel bir forma yerleştirilerek her bir satır kodlanmıştır. Kodlanan sayfalar tek tek okunarak anahtar düşünceler özel olarak hazırlanan çözümleme sayfalarının kenarlarına yazılmış ve daha sonra frekans ve yüzdeliklerinin hesaplanabilmesi için sayılmıştır. Sayılan ana kavramların frekans değerleri hesaplanmıştır.

Tablo II.3 Veri Toplama Süreci

Aşama 1	Her bir ana soruya ait oluşturulan hatırlatıcılar aracılığıyla bireyin duygu ve düşüncelerinin derinliğine inilmeye çalışılmıştır.
Aşama 2	Araştırmaya katılan öğrenciler ve eğitimcilerden izin alınmıştır.
Aşama 3	Video ve ses kayıt cihazıyla kaydedilen görüşme kayıtlarının çözümlemesi yapılarak elde edilen veriler, anahtar düşüncelerden yola çıkılarak hazırlanan forma yerleştirilerek her satır kodlanmıştır.
Aşama 4	Uzmanlardan gelen öneriler üzerine biçimlendirilen sorular ve hatırlatıcılar, ipuçlarıyla birlikte son hâline getirilmiştir.
Aşama 5	Kodlanan sayfalar tek tek okunarak anahtar düşünceler özel olarak çözümleme sayfalarının kenarlarına yazılmış, frekans ve yüzdelerinin hesaplanabilmesi için sayılmıştır
Aşama 6	Sayılan ana kavramların frekans değerleri hesaplanmıştır.

II.4.1. Görüşmelerin Yapılması

Araştırmaya katılan öğrenci ve eğitimcilerle yapılan görüşmelerde aşağıdaki sıra izlenmiştir:

1. Cohen ve Manion'un (2007) da önerdiği gibi kendisiyle görüşülecek katılımcılardan izin alınmıştır (Aktaran: Pınarcık, 2013: 84). Görüşülen katılımcılarla verilerin kayıt edilmesi sırasında bir eksiklik olmaması ve görüşmenin akışının bozulmaması için ses ve video kayıt cihazı ile kayıt edileceği bu kayıtların ve dökümlerinin araştırmacı dışında hiç kimse tarafından dinlenmesinin veya okunmasının mümkün olmayacağı bir kez daha ifade edilmiştir.

2. Görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından ve birebir olarak gerçekleştirilmiştir. Her görüşme öncesinde araştırmacı, görüşme yapacağı katılımcıya, işitme engellilerin din eğitiminde karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerileri hakkında kendilerinin görüşlerini çok açık bir dille, çekinmeden aktarmalarının araştırmanın niteliği ve araştırmacı için çok önemli olduğu vurgulamıştır.

3. Görüşmeye başlamadan önce her bir katılımcıya, araştırma sonuçlanıncaya kadar kendi isimleri yerine belirlenen kodlamaların kullanılacağı, buna mukabil kendi isminin kesinlikle kullanılmayacağı belirtilmiştir. (Ör: Öğrenci 1, Eğitimci 2).

4. Flick'in (2006) önerdiği gibi araştırmaya katılmayı kabul eden eğitimciler ve İEB ile yapılan görüşmeler, gibi kendilerini rahat ifade edebilecekleri yerlerde gerçekleştirilmiştir (Aktaran: Pınarcık, 2013: 84). Görüşmeler esnasında katılımcılar üçüncü bir kişi tarafından rahatsız edilmemiştir.

5. Katılımcılar önceki sorularda verdikleri cevaplarla birlikte bir başka sorunun cevabını vermiş olsalar bile cevaplanmış olan soru katılımcıya tekrar sorulmuştur. Her bir görüşme 30 ile 90 dakika arasında sürmüştür.

6. Cohen ve Manion'un (2007) önerdiği gibi eğitimcilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilen veriler ses kayıt cihazlarıyla kaydedilmiştir (Aktaran: Pınarcık, 2013: 84). Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilen veriler ise videoyla kayıt altına alınmıştır. Ses ve video kayıt cihazlarında transkriptleri yapılan veriler özel bir forma yerleştirilerek her bir satır kodlanmıştır. Kodlanan sayfalar tek tek okunarak ana kavramlar özel olarak hazırlanan çözümleme sayfalarının kenarlarına yazılmış ve daha sonra frekans ve yüzdelerinin hesaplanabilmesi için sayılmış ve yüzdeleri hesaplanmıştır.

II.5. Verilerin Analizi

Hazırlanan Görüşme Formu katılımcılara uygulanmış ve ardından veriler analiz edilmiştir. Ek-11'dede belirtildiği üzere her bir sayfadaki verilerde, ana temalar kavram olarak belirlendikten sonra frekans ve yüzdeleri belirlenmiş, sonra bu kavramlar alt başlık olarak bulgular bölümünde sunulmuştur. Derinliğine analiz yapılarak araştırmanın amacına uygun olan ipuçları bir kategori olarak değerlendirildiği için, verilerin analizinde içerik analizi yöntemi benimsenmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla, bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008: 240). Diğer bir ifadeyle içerik analizi yoluyla veriler tanımlanmaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkartılmaya çalışılır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli temalar ve kavramlar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 227).

Görüşmeye katılan her bir katılımcı için yazılı hâle getirilen görüşmeler tek tek ele alınarak değerlendirilmiştir. Yapılan bu değerlendirmenin sonucu olarak her bir sorunun yan tarafında soruların cevaplarını kapsayan kategorilerin yer aldığı “Görüşme Kodlama Anahtarı” oluşturulmuştur. Görüşme kodlama anahtarında yer alan kategorilerin uygunluğunun belirlenebilmesi amacıyla her bir görüşme için (öğrenci ve eğitimci) birer boş görüşme kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Öğrenci ve eğitimcilerle yapılan görüşmelerden birer tanesi seçilerek araştırmacı ve bir uzman tarafından, birbirlerinden bağımsız olarak görüşme kodlama anahtarına göre değerlendirilmiştir. Değerlendirme, görüşülen öğrenci ve eğitimci görüşlerine uygun bulunan kategorinin görüşme kodlama anahtarına işaretlenmesi şeklinde yapılmıştır. Araştırmacı ve uzmanın yaptığı bu işaretlemelerin tutarlılığını belirlemek amacıyla görüşme kodlama anahtarları her bir sorunun cevabı tek tek ele alınarak karşılaştırılmıştır. Yapılan bu araştırmanın sonucunda, görüşme kodlama anahtarında soruların cevabını oluşturan kategorilerde değişiklik yapılması gerekli görüldüğünde değişiklikler yapılarak görüşme kodlama anahtarına son şekli verilmiştir.

Araştırmada analizleri yapılan öğrenci ve eğitimci görüşleri, nedenleri ile birlikte yazılarak kategorilere ayrılmıştır. Kategorilendirilen öğrenci ve eğitimci görüşleri, numaralandırılarak yazılmıştır. Her bir öğrenci ve eğitimci görüşlerinin kategorilerinin altında görüşlerden kesitlere yer verilmiştir.

Değerlendiriciler arası güvenilirliğin belirlenebilmesi amacıyla görüşme kodlama anahtarları öğrenciler için 25 ve eğitimciler için 25 adet olarak çoğaltılmıştır. Araştırmacı ve uzman birbirlerinden bağımsız şekilde araştırmaya katılan yirmi beş öğrenci ve yirmi beş eğitimci için oluşturulan görüşme formlarını okuyarak, görüşme kodlama anahtarında her soruya ilişkin uygun kategoriyi işaretlemişlerdir. Görüşme kodlama anahtarları bu yöntemle doldurulduktan sonra, görüşme kodlama anahtarlarının tutarlılığının sağlanması amacıyla araştırmacı ve uzmanın doldurduğu görüşme kodlama anahtarları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda, araştırmacı ve uzman ilgili sorudaki aynı kategoriyi işaretlemişse veya soruyla ilgili kategorilerde herhangi bir işaretleme yapmamışlarsa bu durum uzmanlar arası görüş birliği; araştırmacı ve uzman birbirinden farklı kategoriyi

yapılandırılmış görüşme formlarında alınan cevapların cümle akışına göre çevirileri yapılarak yazıya aktarılmıştır.

III.1.1. Anlama,Algılama, Dudak Okuma, Okuma, Yazma ve Konuşma Becerisi Konusunda İşitme Engellilerin Karşılaştıkları Güçlükler

Bu bölümde,İEB'nin algılama ve anlama, dudak okuma, okuma yazma ve konuşma becerisi konusunda karşılaştıkları güçlüklerin tespit edilmesine yönelik öğrenci görüşleri,altı başlık hâlinde sunulmaktadır. Bu alt başlıklarda algılama ve anlama, okuma ve yazma, dudak okuma ve konuşma konusunda öğrencilerin yaşadıkları güçlükler, nedenleri, din eğitimlerine olan etkileri verilmektedir.

III.1.1.1. Algılama ve Anlamadaki Yetersizlikle İlgili Görüşler

Görüşleri alınan öğrencilerin yarıya yakını (12: % 48) işitme engelinden dolayı meydana gelen algılama ve anlamadaki yetersizliğin din eğitimine engel olduğunu söylemişlerdir. Doğuştan veya dil ve konuşma edinimi kazanılmadan önce ortaya çıkan işitme kaybı, algıyı etkileyen kişisel faktörlerdendir ve bu sebeple birey, iletişim açısından önemli olan dil ve konuşma bozukluklarıyla karşı karşıya kalmaktadır (MEB, 2007: 15). Örneğin, işitebilen bir birey için ezan sesi bir uyarıcıdır. Ezan sesinin, duyu organlarından birisi olan kulağı etkilemesiyle “uyarım”, kulağın bu uyarıyı almasıyla “duyum” oluşur. Uyarıcının ezan sesi olduğunun kişi tarafından fark edilmesi yani anlamlı hâle getirilmesi ise algıdır. Kişisel faktörler ve uyarıcının durumu, algıyı etkiler. İşitemediği için çevreden gelen sesleri algılayamayan ve bundan dolayı da anlama konusunda güçlükler yaşayan İEB, genellikle TİD bilenlerle iletişim kurabilmektedir. Görsel bir uyarıcı olan işaretlerin fark edilip, anlamlı hâle getirilmesiyle algı oluşur ve bu şekilde iletişim sağlanmış olur.

Görüşmeye katılan öğrencilere göre, İEB kendi aralarında gündelik yaşantıyla ilgili konularda bilgi alışverişinde bulunabildikleri hâlde bilgi düzeylerindeki bazı yetersizliklerden dolayı dinî konularda etkileşimde bulunma konusunda güçlüklerle karşılaşmaktadırlar.Burada ailenin, çevrenin ve İEB'nin tutumları önemlidir.

Toplumdaki diğer bireylerle iletişim sorununun olması, İEB’yi psikolojik, sosyolojik, kültürel açıdan etkilediği gibi din eğitimi açısından da olumsuz olarak etkilemektedir. Türkiye’de İEB’ye TİD ile din eğitimi verebilecek eğitimciler ile algı ve anlama seviyelerine uygun bir şekilde yapılan çalışmaların ve materyallerin sınırlı sayıda olması, İEB’nin dinî yaşantılarını olumsuz şekilde etkilemektedir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“İE din bilmiyor. Bize okulda, camide, televizyonda yardım yok, hiçbir yerde yok. Biz duymuyoruz. İnsanlar konuşunca anlamıyoruz. Okulda öğretmen, camide imam işaret bilmiyor. Camide, sokakta, işte konuşacağım kimse yok. Sadece vakıfta var. Dışarıda insanlar benim İE olduğumu bilmiyor” (Öğrenci, 8).

“İnsanlar konuşurken ben anlamıyorum. Benim hakkımda mı konuşuyorlar, bana mı gülüyorlar merak ediyorum. Önceden sormak istediğim çok şey vardı. Annemin ve babamın bana yardımı olmadı. Eşim başka yerlerden öğrendiklerini anlatıyordu. Şimdi, dini kendim kursta öğreniyorum” (Öğrenci, 15).

III.1.1.2. Uzun Cümlelerden Oluşan Dinî Yazılarile İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan öğrencilerin tamamına yakını (22: % 88) uzun cümlelerden oluşan dinî yazıları anlayamadıklarını söylemişlerdir. Sesleri işitemeyen ve sözel uyaranları algılayamayan çocuğun dil kazanımı tam olarak gerçekleşemez. İşitme engelli çocuklarda okuma yazma gibi dilin kullanımını gerektiren becerileri kazanmada da problemler görülür (MEB, 2006: 23). Akademik düzeyleri bakımından İEB, basite indirgenmemiş, 4-5 den fazla kelimedenden oluşan cümleleri okurken anlama konusunda zorluk çekmektedirler. Anadil olarak TİD’i edinen İE çocuklar, Türkçe’yi sınırlı düzeyde ve ikinci dil olarak sonradan kazanmaktadırlar (MEB, 2015b: 5). Okul öncesi dönemden, kaynaştırma sınıfları veya İEO’dan mezun oluncaya kadarki geçen süre içerisinde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programına (BEP) uygun hareket etmeyen öğretmenlerin eğitimleri sonucunda İEÖ’lerin Türkçe’yi anadil olarak edinmeleri gerçekçi bir beklenti değildir.

Görüşleri alınan öğrencilere göre, yakın geçmişe kadar TİD’de karşılığı bulunmayan dinî kavramlarla ifade edilmeye çalışılan dinî içerikli kitaplardan İE’ler istifade edememektedirler. Yetişkin bir İEB bile işitebilen çocuklar için hazırlanmış olan dinî kitapları anlamakta zorlanabilmektedirler. Dinî bilgi birikimi olan İEB, TİD

ile dinî bir konu hakkında uzun cümlelerden oluşan anlatımları rahatlıkla anlayabildiği hâlde bu şekilde uzun uzadıya yazılmış yazıları anlayamamaktadır. Uzun cümlelerin içerisinde sadece anlayabildikleri kelimelerden elde ettikleri anlamlar, telâfisi zor olan yanlış anlaşılmalara neden olabilmektedir. Örneğin umre ibadetini yerine getirmek üzere kutsal topraklara giden bir İEB, TİD bilen bir din görevlisinin rehberliğinde umre ibadetini eksiksiz bir şekilde yerine getirebilmektedir. Fakat TİD bilen bir rehber yoksa güçlüklerle karşılaşabilmektedir. DİB tarafından umreye gidecek kişilere verilen “Umre Rehberi” (2015) incelendiğinde sadece 23. Sayfada “mikât” mahallinden bahsedilmektedir. Uzun cümlelerin arasında bilmediği bir konuyla ilgili açıklamayı bulması mümkün görünmeyen ve mikât sınırının ne olduğunu bilmeyen İEB, otelinde ihrama girer girmez Kâbe’ye gidip tavaf yapabilmektedir. Günümüzde İEB’nin algı ve anlama seviyelerine uygun şekilde hazırlanmış yazılı eserlerin bulunmaması, kendi kendilerine yeni bilgiler öğrenmelerine de mani olabilmektedir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“İE din kitabını anlamıyor. Cümleler çok uzun. Anlamayacağı geniş konular var. O sınıfta o seviye çok yüksek kalıyor. 3-4 kelimelik cümleler lâzım” (Öğrenci, 4).

“Ben küçükken dini şimdiki gibi anlamıyordum. Kitaplarda cümleler uzundu. İE’nin anlayacağı gibi kısa olması lâzım. Önce TİD’i öğrenmemiz lâzım. Sonra Türkçeyi daha iyi öğrenmemiz kolay” (Öğrenci, 18).

III.1.1.3. Soyut ve Yabancı Kavramlar ile İlgili Görüşler

Görüşleri alınan öğrencilerin üçte ikisi (16: % 64) dinî kitapların içerisinde çok fazla soyut ve yabancı kavram olduğu için anlamada güçlük çektiklerini söylemişlerdir. Şimdiye kadar ülkemizde İEO’da sözel iletişim yöntemi esas alınarak İEÖ’ye eğitim verilmiştir. Sözel iletişim yöntemi ise İEB’nin toplum içerisinde hayatlarını devam ettirebilmeleri için, en yaygın iletişim biçimi olan sözel dili öğrenmesi gerektiği temeline dayanmaktadır. Fakat sözel iletişim yönteminin uygulanabilmesi için gerekli olan erken tanılama, tedavi, cihazlandırma ve eğitimin yerine getirilemeden uygulanmaya çalışılması öğretmen ve öğrenci arasında iletişimin sınırlı seviyede kalmasına ve İEB’nin bilişsel gelişimlerinin işitebilen

yaşıtlarına göre dahayavaş ilerlemesine neden olmuştur. MEB TTKB'nin 28.07.2015 tarihli kararıyla(<http://orgm.meb.gov.tr>, 2015)2015-2016 eğitim öğretim yılından itibaren İEO'da TİD Dersi (İlkokul 1. sınıf) Öğretim Programı(<http://orgm.meb.gov.tr>, 2015)uygulanmaya başlanmıştır. İEO, kelime hazineleri ve akademik seviyelerinden dolayı okuduğunu anlama ve düşündüğünü yazma konusunda güçlüklerle karşılaşmaktadır. Eğitim, bireysel farklılık gösteren öğrencilere de hitap ettiğine göre sınıfta, soyut düşünme özelliği kazanan öğrencilerin yanı sıra bu özelliği edinemeyen öğrencilerin bulunabileceği hatırd tutularak somut materyaller de kullanılmalıdır (Bacanlı, 2002: 70). Piaget'e göre çocuk, duyuşsal motor ve işlem öncesi dönem ile somut işlemler dönemini tamamladıktan sonra soyut işlemler dönemini tamamlar. Fakat herkes soyut işlemler dönemine ulaşamaz (Senemoğlu, 2004: 39).

Öğrencilere göre, işitme kayıplarından dolayı öğrenme becerileri ve dinî kavramların erken yaşlarda kazanılamaması nedeniyle İEB, edindikleri dinî bilgiyi organize etme ve sınıflandırmada sıkıntılar yaşamaktadır. Kaynaştırma sınıflarında, İEO'da veya Kur'an kurslarında İEO'nün algılama ve anlama seviyelerine göre hazırlanmış öğretim programları ve ders kitaplarının bulunmaması, dinî kavramların genellikle soyut olması ve dinî kitapların içerisinde Türkçe olmayan kelimelerin bulunması, İEB'lerin okuma yazma becerisinin gelişmesini ve en önemlisi anlamasını zorlaştırmaktadır. Örneğin İlköğretim 8. sınıf DKAB ders kitabı Kaza ve Kader ünitesinde kaza ve kader kavramları: "Dinî bir terim olarak kader, Yüce Allah'ın, başlangıçtan sonsuza kadar olmuş ve olacak şeylerin zamanını, yerini ve her türlü özelliğini önceden bilip takdir etmesidir. Allah'ın ezelde irade ve takdir ettiği şeylerin yeri ve zamanı gelince gerçekleşmesine ise kaza denir. Her şey Allah'ın ilmi, dilemesi ve takdiri ile gerçekleşmektedir" şeklinde tanımlanmıştır (Aydın, 2013: 15). Yetişkin İEB bile okudukları dinî metinlerin içerisinde geçen soyut anlam ifade eden ve günlük yaşantıda sıklıkla kullanılmayan yabancı dillerden gelen kavramları anlama konusunda güçlüklerle karşılaşırken, yaşıtlarına göre bilişsel gelişim dönemlerini daha geç tamamlayan İE çocukların bu kavramları anlayabilmesi mümkün görünmemektedir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“İE ile konuşanların algılama ve anlaması çok farklı. Konuşan insanlarda işitsel ve görsel algılama var. İE’de sadece görsel algılama var. Öğrenmede sadece görsel algılama yetmez. Dinî konularda çok fazla soyut kavramlar var. Ahiret, azap, kader gibi” (Öğrenci, 1).

“Dinî kitapları okuyorum. Ama bazı kelimeleri bilmiyorum. Yabancı kelimeler olunca sözlüklere bakıyorum. Sözlükten bakınca da bazı kelimeleri anlayamıyorum. Arkadaşlarıma soruyorum. İE için daha basit sözlükler yapılması lâzım” (Öğrenci, 2).

III.1.1.4. Dudak Okuma ile İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan öğrencilerin bazıları (7: % 28) eğitimcinin dudak hareketlerini belli etmeden konuştuğu ve sınıfta gezinerek ders anlattığı zaman güçlükler yaşadıklarını söylemişlerdir. Kaynaştırma sınıflarında, İEO’da veya Kur’an kurslarında TİD bilmeyen bir eğitmen tarafından anlatılanları bir öğrencinin anlayabilmesi için öğrencinin dudak okumasını bilmesi ve eğitimcinin bunun gereklerini yerine getirmesi gerekmektedir. Dudak okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler, sözel iletişim sırasında İEB’yi, konuşmacının dudak, yüz ve mimiklerine bakarak konuşulanı anlayabilir hâle getirmek için, yapılan etkinliklerdir. Bilinmeyen sözcükler, konuşma hızı, konuşma anlaşılabilirliğinin düşük olması, mırıltılar, hareketsiz üst dudak, yabancı aksan, konuşurken bir şeyler yemek, ağzını herhangi bir nesne ile kapatarak konuşmak, sakal ve bıyık gibi faktörlerin İEÖ açısından dudaktan anlama yeterliliğini etkilediği unutulmamalıdır (MEB, 2003: 37). Bazı harflerin dudakta görülemez olmasından dolayı dudaktan okuma ve anlama tekniği sınırlı bir teknik de olsa, İEÖ sözel dil ipuçlarını anlayabilmek için öğretmenin yüz ve dudaklarını iyi bir şekilde takip etmelidirler. Konuşurken öğretmenin onlara yüzünü dönmesi bu bakımdan önemlidir. Öğretmenin abartılı olmayan jest ve mimiklerini öğrencinin görmesi, öğretmenin söylediklerini anlaması açısından son derece önemlidir (Sarı, 2002: 117).

Görüşleri alınan öğrencilere göre, TİD bilmeyen eğitimcilerin, öğrencinin görebileceği bir yerde dersi anlatması, kısa ve anlaşılabilir cümleler kullanması, öğrencinin derse aktif bir şekilde katılımının sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır. Tahtada yazı yazarken veya öğrencinin göremeyeceği bir yerde dersi

anlatmaya devam eden İEO, kaynaştırma sınıfları veya Kur'an kurslarında görev yapan eğitimciler, kelimelerle algıladıkları arasında bağ kurma konusunda güçlüklerle karşılaşan öğrencilerle yüz yüze iletişim halinde olmalarının, jest ve mimiklerine dikkat etmelerinin, dudak hareketlerinde abartıya kaçmadan konuşmalarının önem taşıdığını unutmamalıdır (iyi bir din eğitimcisinin özellikleriyle ilgili bakınız Özbek, 1994; Tavukçuoğlu, 2003). Aynı zamanda hutbe ve vaaz çevirisi yapan din görevlilerinin bu hassasiyetle davranması gerekmektedir. Kur'an-ı Kerim öğretiminde ise Arapça harflerin mahreçlerinin birbirine yakınlık göstermesinden dolayı harfleri hem yazarak hem de parmak alfabesi ile destekleyerek göstermek gerekmektedir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Ben konuşan çocuklarla aynı sınıfta okudum. Sadece ben İE idim. Din öğretmeni bana hiç yardımcı olmadı. Benim göreceğim yerde konuşmasını istedim. O unutturdu, yine dersi gezerek anlatırdı. Ben sınıfta öğrenmek için hep beklerdim” (Öğrenci, 5).

“Okuldayken dersimize gelen çok öğretmen TİD bilmiyordu. Din öğretmenimiz de bilmiyordu. Tahtaya dersi yazıyordu. Biz de okuyorduk. Ama biz anlamıyorduk hiçbir şey. Konuşurken yüzüne bakıyorduk, anlamıyorduk. Çünkü çok hızlı konuşuyordu” (Öğrenci, 7).

III.1.1.5. Dersin İşlenişi ile İlgili Görüşler

Görüşleri alınan öğrencilerin üçte ikisi (16: % 64) DKAB öğretmenlerinin dersi tahtaya yazarak veya kitaptan okuyarak işlediklerini söylemişlerdir. İşitme kaybının derecesine göre İEÖ ile sözel, doğal işitsel sözel, işaret veya total iletişim yöntemlerini kullanarak iletişim kurmak ve özel eğitim programlarıyla eğitim vermek mümkündür. Ancak İEB'nin eğitiminde kullanılacak olan iletişim yöntemleri için gerekli önkoşulları yerine getirmek önem taşımaktadır. Özel eğitime gereksinim duyan birey için geliştirilen BEP, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (2000) 62. maddesinde “bireyin, ailenin, öğretmenin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan ve hedeflenen amaçlarda verilecek destek eğitim hizmetlerini içeren özel eğitim programı” olarak tanımlanmaktadır. Bireyin tüm gelişim alanlarında, gözlem, gelişim ve değerlendirme ölçekleri kullanılarak ve hedeflenen amaçların gerçekleşme düzeyi doğrultusunda değerlendirilir. Çünkü BEP ile öğrencinin yapabilecekleri betimlenir,

kendi öğrenmesi ile ilgili daha fazla sorumluluk almasına yardımcı olunur, öğrenmesi izlenir ve ilerlemeleri kaydedilir (MEB, 2004: 33).

Görüşmeye katılan öğrencilere göre, DKAB ders öğretmeni, İEO’da veya kaynaştırma sınıflarında İEÖ ile TİD aracılığıyla iletişim kuramıyorsa veya tercümanlık yaparak destek olabilecek yardımcı bir öğretmen yoksa kendisi tahtaya yazarak, öğrencileri kitaptan okutarak veya defterlerine yazdırarak dersi işlemektedir. Kendileriyle TİD ile iletişim hâlinde bulunan İEÖ ile görsellere dayalı etkinlik temelli ders işlemenin önemi tartışılmaz iken okuma yazma becerileri yeterince gelişmemiş İEÖ’ye bu şekilde eğitim vermeye çalışmak başarısızlıkları sonuçlanabilmektedir. Böylesi bir durumda çocuk, öğretmeninden birebir öğrenemediği için derse ve öğretmenine karşı ilgisi azalabilmektedir. Din ile bağdaştırdıkları öğretmenin eğitim açısından kendilerine yardımcı olamaması, olumsuz bir genelleme yapmalarına bile neden olabilmektedir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Öğretmen tahtaya yazıyordu. Ben de defterime yazıyordum. Ben okulda hiçbir şey anlayamıyordum. Ailem TİD bilmediği için bana dini öğretiliyordu” (Öğrenci, 16).

“Tahtaya yazarak, kitap vererek din öğretilmez. Her şeyi işaretlerle anlatmak lâzım. Kelimelerin anlamlarını anlatmak lâzım. Dersi anlatırken sormak lâzım anlamadın mı, anlamadın mı diye. Anlamadıysa tekrar anlatmak lâzım” (Öğrenci, 24).

III.1.1.6. Kavramların Tekrarı ile İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan öğrencilerin beşte biri (5: % 20) sonradan İE olanların konuşmadıkları ve okumadıkları zaman dinî kavramların işaretlerini ve anlamlarını unuttuğunu söylemişlerdir. İşitme engelli çocukların dil becerilerindeki ve kavram gelişimindeki yetersizlik ile işitsel girdinin az olması, bilişsel gelişim sürecini olumsuz olarak etkiler (MEB, 2006: 23). Dil, işitsel ve görsel girdilerle öğrenilen bir yapıya sahiptir ve her zaman tekrar edilmesi gerekir. Dil edinimini kazandıktan sonra işitme kaybı yaşayan yarım işitme engelliler (YİE), sınırlı seviyede işitsel girdileri olduğu için total İE’ye göre daha avantajlıdır. Hem sözel iletişim hem de işaret ile iletişim kurabildiği için her iki alanda da kendisini geliştirmek zorundadır. YİE, total

İEB'nin aksine işitebilen bireylerle TİD kullanmadan konuşarak iletişim kurabilmektedirler. Daha önceden konuşabildikleri ve dilin gramer yapısını öğrendikleri için kavramları doğru bir şekilde kullanabilmekte ve okudukları yazıları daha kolay anlayabilmektedirler.

Öğrencilere göre, YİE çevresindekilerle konuşarak iletişim kurmak yerine her zaman TİD kullanırsa, okuma yazma becerilerini geliştirmek için gayret göstermezse, konuşma bozukluğu oluşmaya başladığında önlem olarak Konuşma bozukluğu (artikülasyon) için tedavi ve eğitimi almazsa güçlüklerle karşılaşmaktadırlar ve daha önceden öğrenmiş olduğu dinî kavramların anlamlarını, kullanım yerlerini ve işaretlerini unutmaktadırlar. Farklı seviyede işitme kaybı olan bireylerde din eğitiminde kavram bilgisi çok önemli olduğu için dinî kavramları öğrenmeye, konuşurken bizzat bu kavramları kullanmaya ve tekrarına dikkat etmeleri gerekmektedir. Örneğin İhlâs sûresinin anlamını ve Arapçasını ezberleyen bir YİE, belirli aralıklarla bu sûreyi okuduğu müddetçe unutmamaktadır. Fakat tekrar etmeyi bıraktığı zaman çok kısa sürede sûrenin hem anlamını hem de Arapçasını kolaylıkla unutabilmektedir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Siz işittiğiniz için kelimeleri öğreniyorsunuz. Ama biz kelimeleri duymadığımız ve tekrar etmediğimiz için hemen unutuyoruz. İE kendilerini en iyi okuyarak ve konuşarak geliştirir” (Öğrenci, 1).

“İlkokul ve ortaokulda dinî kuralları öğrenmeye başladım ama ne anlama geldiğini bilmediğim için çok çabuk unutuyordum. Normal insanlar gibi konuşamıyorum ama konuşmaya çalışıyorum. Böylece öğrendiklerimi tekrar etmiş oluyorum” (Öğrenci, 14).

III.1.2. Ailelerin, Eğitimcilerin ve Toplumdaki Diğer Bireylerin TİD ve Farkındalık Bilgisi Konusunda İşitme Engellilerin Karşılaştıkları Güçlükler

Bu bölümde, ailelerin, eğitimcilerin, din görevlilerinin ve toplumdaki diğer bireylerin TİD ve farkındalık bilgisi konusunda İEB'nin karşılaştıkları güçlüklerin tespit edilmesine yönelik öğrenci görüşleri sekiz alt başlık hâlinde sunulmaktadır. Bu alt başlıklarda, ailelerin, eğitimcilerin ve toplumdaki diğer bireylerin TİD'i

bilmemeleri veya etkili bir şekilde kullanamamaları, İEB'ye yönelik farkındalıkları konusunda öğrencilerin yaşadıkları güçlükler, nedenleri, din eğitimi ve öğretimlerine etkileri verilmektedir.

III.1.2.1. Öğretmenlerin TİD Bilgisi ile İlgili Görüşler

Görüşleri alınan öğrencilerin beşte dördünden fazlası (21: % 84) İEO'daki çoğu DKAB öğretmenlerinin TİD'i bilmediklerini, geri kalanı ise (4: % 16) DKAB öğretmenlerinin TİD'i akıcı bir şekilde kullanamadıklarını söylemişlerdir. İEO'da eğitim, yakın zamana kadar sözel yöntemle Türkçe olarak yürütülmüştür. Özellikle işitme kaybı ciddi düzeyde olan ve koklear implant olanağına sahip olmayan İE için bu tür bir eğitim tek başına verimli olmamakta, öğrenciler kazanımları yeterince ve zamanında edinememektedir (MEB, 2015b: 5). Bu yöntem, çocukların var olan işitme kalıntılarında yararlanarak, işitme kaybına uygun cihazların kullanılmasıyla, doğal ve etkileşimli ortamlarda konuşma ve dil gelişimini sağlamayı amaçlar ve işaret yöntemini kullanmayı, abartılı görsel ipuçlarını içeren jest ve mimiklerini reddeder (MEB, 2003: 31). Hâlbuki İEO, anadil olarak TİD'i edinmekte, Türkçeyi sınırlı düzeyde ve ikinci dil olarak sonradan kazanmaktadırlar. MEB TTKB'nin 29.07.2015 tarihli kararıyla İşitme Engelliler İlkokullarında 1. 2. ve 3. sınıflarda haftada iki saat olmak üzere TİD, "kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmiş, yaşadığı kültürü, sosyal ve doğal çevreyi tanıyan, öğrendiklerini gerçek yaşam durumlarında kullanabilen, kendine güvenli ve bilgiye erişim yollarını temel düzeyde etkin bir biçimde kullanabilen bireyler yetiştirmek" (MEB, 2015b: 7) amacıyla zorunlu bir ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Ayrıca Başkonak (2015) tarafından İEO'da görev yapan DKAB öğretmenlerine yönelik yapılan bir araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısının (16: % 50) 5 yıl ve üzeri süredir İEO'da görev yaptığı, beşte birinin (6: % 19) ortanın üzeri ve iyi derecede TİD bildiği, tamamının (32: % 100) İEO'da göreve başlamadan önce TİD bilmediği, beşte dördünün (26: % 82) TİD'i öncelikli olarak öğrencilerden öğrendiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Görüşmeye katılan öğrencilere göre, işitebilen anne babaların İE çocukları, 0-6 yaş dönemlerinde bir dil ile tanışmazlarsa sonradan herhangi bir

dilde anadil seviyesinde başarılı olamamaktadırlar. Dil edinimi konusunda güçlüklerle karşı karşıya kalan İEÖ'nün, yabancıları oldukları bir dilin kurallarına göre din eğitimi alabilmeleri, hem kendileri hem de eğitimciler için zor olmakta, eğitimin niteliğini olumsuz olarak etkilemektedir. Gerek formasyoneksikliği gerekse TİD bilgisi olmadan göreve başlayan DKAB öğretmenleri, derslerde etkili olamadıkları için öğrencilere faydalı olamamaktadırlar. Diğer dillerde olduğu gibi TİD'de süreklilik ve akıcılık esastır. Her ne kadar TİD'i yeni öğrenen DKAB öğretmenlerinin yavaş hareketlerine İEÖ tahammül etse de belirli bir süreden sonra sıkılmaya başlamaktadırlar. Bunun sebebi, İEÖ'nün kendi aralarında kullandıkları düzeyde TİD kullanımını öğretmenlerden de beklemeleridir. Diğer derslerde olduğu gibi DKAB dersi öğretmenlerinde de İEÖ'da göreve başlarken TİD bilme zorunluluğu olmadığı için öğretmenler TİD'i okullarda öğrenmektedir. Bu durum öğrencilerin DKAB dersine karşı olan ilgilerinin zayıflamasına ve olumsuz tutum geliştirebilmelerine neden olabilmektedir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“İE'nin anlama seviyeleri farklı olduğu için farklı yöntemleri kullanmak iyi olur. Gözleriyle çok iyi takip ederler. İşaretler çok yavaş olursa İE'nin canı sıkılır, dikkatleri dağılır” (Öğrenci, 2).

“İlkokul, ortaokul ve lisede bazı din öğretmenleri işareti hiç bilmiyordu. Örneğin onların dersinde hiçbir şey anlamazdık. TİD'i hiç öğrenmeden okuldan gittiler”(Öğrenci, 13).

III.1.2.2. Erkek Din Görevlilerinin TİD Bilgisiyle İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan öğrencilerin yarıdan fazlası (14: % 56) TİD'i bilen erkek din görevlilerinin ve hutbe-vaaz çevirisi yapılan camilerin sayısının az olduğunu söylemişlerdir. DİB Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü (EHGM) tarafından Ağustos 2015'de 81'ilden 113 erkek din görevlilerine yönelik hizmetiçi eğitim kursu düzenlenene kadar, Türkiye'nin farklı illerinde kendi gayretleri ile TİD öğrenerek İEB'ye din eğitimi veren, hutbe ve vaaz çevirileri yapan din görevlilerinin sayısı çok sınırlıydı. Bu faaliyetler, bazı din görevlilerinin yanı sıra birkaç tercüman tarafından yapılmaktaydı. Fakat bu tercümanlardan çoğunun dinî konulara vâkıf olmaması, faaliyetlerini sadece simultane çevirilerle sınırlandırmaktaydı. Şubat 2014'ten bu

yana İE bayanlar için devam eden din eğitimi faaliyetlerinin aksine erkek İE için resmî olarak din eğitimi çalışmaları ile hutbe-vaaz çevirileri ivme kazanmamıştır. 2014 yılı itibariyle DİB’de İH ve MKolarak 86.390kişi görev yapmaktadır (www.diyanet.gov.tr, 2015). 2011 Nüfus ve Konut Araştırması verilerine göre 866.151 İEB olduğu (bakınız Tablo I.5) düşünülecek olursa; 2015 yılında 113 erkek görevliye verilen eğitimler sonucunda yaklaşık 30 erkek görevli TİD ile din eğitimi faaliyetlerine devam ediyor olması TİD bilen din görevlilerine olan ihtiyacı göstermektedir.

Öğrencilere göre, İEB tarafından “Vakıf” olarak nitelendirilen STK’ların bulunduğu illerde yapılan faaliyetlerden haberdar olan ve buralara ulaşma imkânı elde edebilen erkek İE, haftanın belirli bir günü veya günlerinde yapılan dinî sohbetlere iştirak etmektedirler. İEB’nin algı ve anlama seviyeleri ile ilgili düzenlemeler dikkate alındığında din eğitimi süreçlerinin devamlılık göstermemesi, hedeflenen başarıyı geciktirmektedir. Bu nedenle, DİB tarafından İEB’nin isteklerine göre günün her vaktinde icra edilebilen din dersleri ve Kur’an’ı Kerim eğitimleri ile hutbe-vaaz çevirilerine katılabilmeleri çok önemlidir. Bu çalışmaların büyük ölçüde devam edebilmesi ve ülke genelinde sürdürülebilmesi, DİB tarafından verilen hizmetiçi eğitime katıldıktan sonra TİD konusunda kendilerini geliştirmeye istekli, azimli olan ve bu konudaki problemlerin farkına vararak İEB’nin din eğitimine katkı sağlamak amacıyla olan din gönüllülerine bağlıdır. TİD bilen din görevlilerinin sayısı, TİD ile çeviri yapılan cami sayısını ve aynı zamanda din konusunda yetişmiş İEB sayısını da etkilemektedir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Camielerde özellikle temel dinî bilgiler verilmesi lâzım. Başkalarına kolay gibi gelebilir ama İE için basit konular bile önemli. Her ilçede bir TİD bilen imam ve KKÖ olması lâzım. İl merkezlerinde İE dernek ve okullarına yakın olması lâzım” (Öğrenci, 7).

“Camiye gittiğimde hocaya soru soramıyordum, cuma vaazında ne söylüyor anlamıyordum, günah ne, sevap ne bilmiyordum. Namaz nasıl kılınır, Fatıha sûresi nedir? Hiç bilmiyordum. Hocaya soruyorum. Hoca başını sallıyor anlamıyorum diyor. Hocaların İE ile iletişim kurması çok önemli” (Öğrenci, 9).

III.1.2.3. Ailelerin TİD Bilgisi ile İlgili Görüşler

Görüşleri alınan öğrencilerin dörtte üçü (19: % 76) anne babalarının TİD bilmediği için din eğitimi konusunda çocuklarına yardımcı olamadığını söylemişlerdir. Doğuştan işitme kaybı olan çocuğun, işitebilen aile fertleriyle sözel iletişim kuramaması, aile ve çocuk arasındaki ilişkileri olumsuz olarak etkiler. Çünkü çocuğun ailesiyle ve çevresiyle olan iletişimi, çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde en önemli etkidir. Aileler çocuğunun engelini fark ettikten sonra reddetme ve inkâr gibi çocukla iletişimlerinin azalmasına neden olan bir takım süreçlerden geçebilmektedirler. Bu durum çocuğun sosyal ve duygusal gelişimine olumsuz bir zemin oluşturur. Aileyle olan iletişiminin giderek azalması, zaman içinde toplumla olan iletişime de yansır (MEB, 2006: 24). Aile, okul öncesi eğitimin her safhasında gerek tutum ve davranışların kazandırılmasında, gerek karakterin şekillenmesinde ve gerekse din eğitiminde en önemli rolü üstlenen kurumdur. Onun bıraktığı eksikliği bir başka müessesenin doldurması da söz konusu değildir(<http://karatasali.blogcu.com>, 2015).

Onlara göre, İEB'nin karşılaştığı güçlüklerden birisi de aile içi iletişimin yetersizliğidir. TİD haricinde iletişim yollarını kullanamayan bireyler, doğumundan gençlik dönemine kadar geçen süre içerisinde günlük yaşantılarındaki temel ihtiyaçları hakkında kendi aralarında geliştirdikleri basit bir iletişim şekli ile anne babalarıyla etkileşimde bulunmaktadır. Zaten bu süreçte bazı anne babalar, çocuklarının İE oluşunu tam olarak kabullenemediği için dinî faaliyetlerde bulunmayı önceliklerine alamamaktadır. İE çocukların aileleri ve çevreleri ile sağlıklı iletişim kurabilmeleri için TİD köprü vazifesi kurmaktadır. TİD bilmeyen bir ailede, çocuğun çevresinde TİD bilen kişiler varsa onlara daha yakınlık gösterir. Çünkü kendini ifade edebilme ve kaynaşma imkânı bulur. Ebeveyn TİD bilmiyorsa, çocuğun din ile tanışması okul dönemine kadar ertelenmekte, yakın çevresinde TİD bilen bir din görevlisi yoksa ilkokul 4.sınıfa kadar dinî bir eğitim öğretmenden faydalanamamakta, DKAB ders öğretmeni de TİD bilmiyorsa dini arkadaşlarından öğrenmek zorunda kalmaktadırlar. Çocukluğunun çeşitli dönemlerinde dinî ve ahlâkî değerler açısından aileleri tarafından davranışları ile örnek olunmayan İE çocuklar,

dini öğrenmekte geç kaldıkları için ilerleyen süreçte büyük güçlüklerle karşı karşıya kalabilmektedirler. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Annesi babası İE olan çocuk daha iyi öğreniyor. Çünkü ailesi ile iletişim kurabiliyor. Ama annesi babası normal olan çocuk çok zor anlıyor. Ailesinden öğrenemiyor, okulda da öğretmen TİD bilmiyor çok zor anlıyor. Annem babam TİD bilmediği için iletişim kuramıyordum. Örneğin gusül abdestini 14 yaşında öğrendim” (Öğrenci, 1).

“Evde hiç kimse işaret bilmiyordu. Annem ve babam bana dini hiç öğretmedi. Anne baba işitiyor ama çocuk işitemiyor. Bu çok zor. İşaret bilmeyince iletişim olmuyor” (Öğrenci, 20).

III.1.2.4. İEB’ye Yönelik Farkındalık ile İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan öğrencilerin yarıya yakını (11: % 44) toplumda İEB’ye yönelik farkındalığın oluşmadığını söylemişlerdir. T.C Anayasasının 10. maddesine göre “Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasî düşünce, felsefî inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir”. Kanun önünde tüm insanların eşit hak ve imkânlarla sahip olduğu belirtilirken, engelli bireylere yönelik yakın geçmişe kadar sergilenen olumsuz tutum ve davranışlar, sadece engelli bireyleri değil engelli bireylerin ailelerini de etkilemiştir. Şimdiye kadar yaşanan tüm olumsuz durumlara karşın engelli bireyler lehine çıkartılan kanunlar ile pozitif ayrımcılık yapılmaya başlanmıştır. Toplum içerisinde bir birey olarak hayatını devam ettiren engelli bireylere karşı halkın farkındalık düzeyinde çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından yapılan çalışmalar sonucunda ilerlemeler gözlene de hâlen yeterli düzeye ulaşamamıştır.

Görüşleri alınan öğrencilere göre, görme, ortopedik ve zihinsel engeli bulunan bireyler, toplum tarafından kolaylıkla fark edilebildiği için kendilerine daha hassas davranılabilmektedir. Fakat İEB, genellikle gözle görülür engelleri bulunmadığı için insanlar tarafından fark edilememekte ve okulda, camide, hastanede, bankada, devlet kurumlarında, trafikte, alışveriş merkezlerinde vb. yerlerde problemler yaşamaktadır. Toplumdaki bireylerde meydana gelen İEB için din eğitiminin önemli olduğu algısı, bakış açılarını pozitif olarak değiştirmekte,

İEB’de sosyalleşmeleri ile birlikte dinî sosyalleşmeleri de gelişmektedir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Engellilere nasıl davranmak gerekiyor? Bunun eğitimi, engelli olmayan bütün insanlara verilmelidir. Kişilik ve ahlâka bağlı olarak engelli kardeşler için toplumu düzenlemek gerekiyor. Televizyonda, internette, çalışmalar yapılabilir. 3 Aralık Dünya Engelliler Gününde belgesellerle veya film çekilerek halk bilinçlendirilebilir. Engellilere karşı nasıl davranılması gerektiği cuma günü vaaz ve hutbelerde duyurulmalıdır” (Öğrenci, 1).

“Cuma namazında çeviri varken insanlar bize farklı bakıyor. Biz onlara bakmıyoruz? Hoca anlatmıştı. Tekerlekli sandalyeli birisine Cuma namazında para vermişler. Dilenci zannetmişler. Çok üzülmüş. Engelliği anlamak için engelli olmak lâzım” (Öğrenci, 12).

III.1.2.5. TİD Tercümanları ile İlgili Görüşler

Görüşleri alınan öğrencilerin bazıları (6: % 24) İEO’da ve Kur’an kurslarında TİD Tercümanlarının bulunmadığını söylemişlerdir. MEB TTKB’nin 08.04.2011 tarihli kararıyla en az ilköğretim mezunu olan bireyler temel seviye olan 120 saatlik “İşaret Dili Kurs Programı”nı (<http://orgm.meb.gov.tr>, 2015), en az Ön lisans mezunu olan ve İşaret Dili Kurs Programını tamamlayan bireyler ise ileri seviye olan 210 saatlik “İşaret Dili Öğretici ve Tercüman Eğitimi Kurs Programı”nı (<http://orgm.meb.gov.tr>, 2015) alabilmektedirler. Bu iki kurs programını tamamlamış, işitme engeli ve dil konuşma bozukluğu olan bireylerin eğitim, iş, sağlık, eğlence, çalışma, sosyal hayata katılım, hukukî durumlar veya buna benzer hâllerde çevreleri ile iletişimine yardımcı olan, yeterliliği onaylanmış kişilere, Türk İşaret Dili Sisteminin Oluşturulması ve Uygulanmasına Yönelik Usul ve Esasların Belirlenmesine İlişkin Yönetmelik’te (2006) “TİD Tercümanı” denilmektedir. İhtiyaç olması durumunda hastane, adliye, emniyet, noter, tapu-kadastro gibi çeşitli kurumlarda görevlendirilebilmektedirler. DİB’e bağlı Kur’an kurslarında 2014 yılı Şubat ayında 135 KKÖ’ye TİD eğitimi verilinceye kadar bir kaç Kur’an kursu hariç İE’lere din eğitimi verilememekteydi. Bu tarihe kadar eğitimcilere yardımcı olmaları için tercüman talebinde bulunmuş olsalar da isteklerinin yerine getirilmemiş olması, farkındalığın yeteri kadar oluşmadığını veya yeteri kadar dinî bilgileri yeterli tercümanın bulunmadığı için isteklerinin

yerine getirilmediğini göstermektedir.

Öğrencilere göre, son yıllarda TİD'e yönelik insanların ilgi ve merakı artmaktadır. Bazıları İEB'ye yardım etmek için TİD'i öğrenirken, bazıları da bir meslek olarak öğrenmektedirler. TİD tercümanlığı yapabilecek kabiliyette olanlardan, daha önce din eğitimi almış, din eğitimi formasyonuna sahip ve TİDDKS'deki dinî kavramlara hâkim olanların, İEÖ'sü olan ve TİD bilmeyen DKAB öğretmeni ile KKÖ'ye kendilerini yetiştirinceye kadar yardımcı olması, büyük kolaylıklar sağlayabilir ve din eğitiminin aksamadan devam etmesine yardımcı olabilir. Böylece uygulamalı bir şekilde alıştırma eğitimi de gerçekleştirilmiş olur. TİD bilmeyen öğretmen, İEÖ'den kitaptaki ve tahtaya yazdığı bilgileri okumalarını ve defterlerine yazmalarını istemeye devam eder. Bu durum DKAB öğretmeni TİD öğreninceye, yerine TİD bilen başka bir öğretmen gelinceye veya sınıftan bir öğrenci öğretmene yardım etmeye başlayıncaya kadar hep aynı şekilde devam etmektedir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Öğretmen dersi tahtaya yazıyordu. Kitaptan okuyun diyordu. Bize anlatmıyordu. Çünkü işaret bilmiyordu. Okullar için TİD tercümanları olması lâzım. İE, DKAB dersinde din öğrenemiyor”(Öğrenci, 5).

“Daha önce mahallemizdeki kursa hep gittim. Hoca işaret bilmediği için ben anlamadım. Ailem tercümanlık yapacak birisinin araştırılmasını istedi. Şimdi çok iyi. Hoca bize çok iyi öğretiyor” (Öğrenci, 22).

III.1.2.6. Öğrencilerin Eğitimciye Yardımcı Olması ile İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan öğrencilerin üçte birinden fazlası (10: % 40) bazı DKAB öğretmenlerinin TİD bilmediği için, TİD bilgisi ileri seviyede olan bir öğrenciye dersi anlattırıldığını söylemişlerdir. Şimdiye kadar İEO'da resmî olarak sadece “Doğal İşitsel Sözel Yöntem” ile eğitim veriliyor gibi görünse de gerçekte eğitim TİD ile işaret yöntemi kullanılarak yapılmaktadır. İşitme Engelliler İlkokulu, Ortaokulu ve Lisesinde göreve başlayan öğretmenlerin büyük çoğunluğu TİD'i bilmedikleri için öğrencileri ile aralarında iletişim sorunları yaşamaktadır. Bazı öğretmenler iletişim kabiliyeti kuvvetli, okuma yazması diğer öğrencilere

göre ileri seviyede olan, belirli bir düzeyde işitebilen öğrencilerden dersi anlatırken kendilerine yardımcı olması konusunda destek istemektedirler. İEÖ, TİD’i okuldaki diğer arkadaşlarından herhangi bir gramer kuralı olmaksızın, gelişigüzel öğrenmektedirler ve DKAB öğretmenlerine TİD’i, uzun bir süreçte öğrenciler öğretebilmektedir.

Görüşleri alınan öğrencilere göre, öğretmenlerin TİD’i öğrenme süreçleri içerisinde öğrencilerinden dersi anlatırken yardımcı olmaları konusunda istekte bulunmaları, derslerin aksamaması açısından olumlu görünmektedir. Her ne kadar bu durumun olumlu tarafları var gibi görünse de bir öğrencinin DKAB dersini kendi bilgileriyle şekillendirip anlatmaya çalışması öğrenciler üzerinde olumsuz bir etki bırakmakta olup dersin içeriğinden istifade edememelerine neden olabilmektedir. Çünkü DKAB derslerinin bir öğrenci tarafından birebir (simultane) çeviri ile başarılı bir şekilde anlatılması mümkün değildir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Öğretmenimiz işaret bilmediği için bize din dersini anlatamıyordu. Okuması iyi olan arkadaşımız işaretle çeviri yapıyordu. Ama biz anlamıyorduk. Çünkü öğretmenimiz bizi anlamıyordu” (Öğrenci, 13).

“Din dersinde öğretmenimiz hep sınıftaki bir arkadaşımıza ders anlatıyordu. Kitaptan kendimizin okumasını istiyordu. Dini bilmeyen bir öğrenci din dersini nasıl anlatabilir ki?” (Öğrenci, 18).

III.1.2.7. Öğrencilerin Yanlış Yönlendirmeleri ile İlgili Görüşler

Görüşleri alınan öğrencilerin üçte biri (8: % 32) DKAB derslerinde öğretmenlere yardımcı olan bazı öğrencilerin yanlış anlattığı bilgilerin, öğretmen tarafından fark edilemediğini söylemişlerdir. Özel eğitim gereksinimi olan bireyler için dönem başında bireyin, ailenin, öğretmenin gereksinimleri doğrultusunda, hedeflenen amaçları gerçekleştirebilmek amacıyla destek eğitim hizmetlerini içeren BEP’ler hazırlanmaktadır. BEP, öğrencilerin ilgi alanları, becerileri ve yeteneklerini ortaya çıkararak rehberlik hizmetlerinin etkin bir şekilde okul içi ve dışında uygulanmasına yardımcı olan öğrenci merkezli eğitimin bir parçasıdır.

Görüşmeye katılan öğrencilere göre, öğrenci merkezli eğitim öğrencinin öğretmen yerine dersi anlatması değildir. Yeterli düzeyde veyahıç TİD bilmeyen bir öğretmenin, dinî bilgi seviyeleri, sınıftaki diğer öğrencilerle aynı olduğu hâlde iletişimi daha kuvvetli olan öğrencilerden yardım alıyor olması, öğrencilere neler anlatıldığının tam olarak kontrol edilememesi durumunu ortaya çıkarmaktadır. Çok fazla sayıda soyut kavram içeren dinî konuların, işaret bilgisi tam olarak gelişmemiş bir öğrenci tarafından, daha önceden edindiği bilgilerle birbirine karıştırılarak aktarılması, DKAB dersinin amaç ve hedeflerinden uzaklaşılmasına neden olabilmektedir. Bu şekilde işlenen bir DKAB dersine ve öğretmene karşı öğrencilerde büyük bir önyargı oluşmaktadır. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Lise 2. sınıfta vakfa gidince din öğrenmeye başladım. İşaretim gelişti. Din dersinde benim de bildiklerim vardı artık. Ama utandığım için yardım edemiyordum. Diğer arkadaşım yardım ediyordu. O bazen yanlış çeviriyordu. Ama ben söyleyemiyordum”(Öğrenci, 10).

“Derste öğretmene yardım eden arkadaşımızın anlattıkları bazı şeyler yanlışmış. Önceden bilmiyordum yanlış olduğunu. Ama şimdi yanlış olduğunu anlıyorum. Çünkü o zaman dini bilmiyordum” (Öğrenci, 16).

III.1.2.8. Eğitimcilerin Öğrenci Takibi ile İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan öğrencilerin üçte birinden fazlası (9: % 36) öğrencilerin konuyu anlamadığında DKAB öğretmenin bunu fark edemediğini söylemişlerdir. Özel eğitime gereksinimi olan bireyin yeterli ve yetersiz olduğu alanları belirlemek, eğitim programları hazırlamak ve etkisini ölçmek, bireyin gelişimini her aşamada değerlendirmek, bireyin gelişimine yönelik geri bildirimde bulunmak, öğrenme güçlüklerini belirlemek, öğretimin ve öğretim materyallerinin etkinliğini belirlemek, bireyin bir konuyu öğrenmeye ne kadar hazırlıklı olduğunu belirlemek, bireyin programda belirtilen kazanımlara ulaşması aşamasındaki süreci takip etmek ve denetlemek, öğretim sonucunda bireyin ulaştığı en son düzeyi belirlemek amacıyla programın öncesinde, öğretim anında ve öğretim sonrasında sürekli olarak ölçme ve değerlendirme yapılır (MEB, 2008: 16). Her ders saatinde ya da ay sonunda her bir öğrenci için Öğretim Sürecini Değerlendirme formunu

doldurmak mecburiyetinde olan öğretmen, öğrencinin dersteki durumunu gözlemlemek durumundadır. Bunların aksine öğrencilerle etkileşimde bulunamayan, anlattıklarının anlaşılması durumunda bunu fark edemeyen bir öğretmenin derslerine karşı ilgi ve katılım hep düşük olmakta, öğretmenin kendisine rağbet edilmemektedir.

Onlara göre, İEÖ'nün derse karşı hazır oluşunu etkileyen faktörlerden birisi de öğretmen ve öğrenci arasındaki etkili iletişimdir. Bu nedenle TİD ile iletişim kurmak, İEÖ'nün olmazsa olmazlarından. DKAB öğretmenin sadece dersi anlatabilmek için değil, ölçme ve değerlendirme yapabilmek için iyi derecede TİD bilgisine sahip olması gerekir. İEÖ'ye sık sık dersi anlayıp anlamadıklarını sormak, öğrencileri bıktırmadan öğrenilenleri pekiştirmek amacıyla anlatılanları tekrar etmek, bakışlarından anlayıp-anlamadıklarını kontrol etmek gerekmektedir. Özellikle İEÖ'da ve Kur'an kurslarında verilen eğitimlerde, öğrencilerin dinî konularda büyük desteğe ihtiyaç duydukları göz ardı edilmeden İEÖ'nün algı ve anlama seviyeleri dikkate alınmalıdır. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Kelimelerin anlamlarını anlatmak lâzım. Dersi anlatırken sormak lâzım anlamadın mı, anlamadın mı diye. Anlamadıysa tekrar anlatmak lâzım. Bakışlarından anlamadığı belli oluyor” (Öğrenci, 2).

“Hoca dersi anlamayan olursa biliyor. Hoca hep soru soruyor zaten. Soruya cevap veremezsek tekrar anlatıyor. Anlamayıp, anladık diye söyleyenler oluyor. Anlamadım diyen varsa bir daha anlatıyor” (Öğrenci, 20).

III.1.3. Eğitim Sistemi ve Yaygın-Örgün Din Eğitimi Uygulamalarında İşitme Engellilerin Karşılaştıkları Güçlükler

Bu bölümde, İEB'nin eğitim sistemi ile örgün ve yaygın din eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları güçlüklerin tespit edilmesine yönelik öğrenci görüşleri, dokuz başlık hâlinde sunulmaktadır. Bu alt başlıklar da örgün ve yaygın din eğitimi konusunda öğrencilerin yaşadıkları güçlükler, nedenleri, din eğitimi ve öğretimlerine etkileri verilmektedir.

III.1.3.1. İEO'nun Yaygınlığı ile İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan öğrencilerin bir kaçı (4: % 16) Türkiye’de İEO’nun sayısının din eğitimi etkilediğini söylemişlerdir. Türkiye’de 44 İşitme Engelliler İlkokulunda 938 öğrenci, 44 Ortaokulunda 2065 öğrenci ve 19 Özel Eğitim Meslek Lisesinde (bakınız Ek-5 ve Ek-6) toplam 2066 öğrenci eğitimlerine devam etmektedir(<http://sgb.meb.gov.tr>, 2015).2016 yılı içerisinde 1 İşitme Engelliler İlkokulu ve Ortaokulunun daha kapanacağı bilinmektedir. 2011 Nüfus ve Konut Araştırması verilerine göre 2015 yılında ülkemizde 866.151 İEB’den (bakınız Tablo I.5) bahsetmek mümkündür. 2010 Özürlülerin Sorun ve Beklentileri Araştırması verilerine göre % 9,6’sı 0 – 6 yaş grubu,% 17,4’ü 7 – 14 yaş grubu,% 20,9’u 15 – 24 yaş grubu aralığındadır (ASPB ve TÜİK, 2011: 1). İlkokul, ortaokul, lise ve üniversite çağında olan İE’den sadece 5069’unun 109 İşitme Engelliler İlkokul, Ortaokul ve Lisesinde eğitimlerine devam ediyor olması okullaşma oranının ve mevcut okullara devam eden öğrenci sayısının çok düşük olduğunu göstermektedir. 1900 yılında yapılan bir araştırmada Dünya genelindeki İEO ve İEÖ ile ilgili istatistiksel bilgiler, aradan geçen 116 yıla rağmen ülkemizdeki okul ve öğrenci sayısını kıyaslama imkânı sunmaktadır(bakınız Ek-7 ve Ek-8).Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne (2000) göre Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) bünyesinde oluşturulan ve içerisinde çocuğun velisinin de bulunduğu Eğitsel Tanılama, İzleme ve Değerlendirme Ekibi yapmış olduğu ayrıntılı inceleme sonucunda işitme kaybı ve eğitim düzeyine göre İE çocuğun yerleştirilmesi en uygun eğitim ortamını önerir. Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde oluşturulan “Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu” yapılan öneriyi değerlendirerek çocuğun kaynaştırma uygulamaları yapılan okullara veya özel eğitim kurumlarına yerleştirmesine karar verir.

Öğrencilere göre, yaşadıkları il veyailçe merkezindeki İEO’ya giden İEÖ, ailesiyle birlikte kalmasına mani bir durum yoksa ailesiyle birlikte kalarak gündüzlü eğitime devam etmektedir. Eğer İEO ailesinin yaşadığı yere uzak ise veya ailesiyle birlikte kalması uygun değilse bu okullardaki pansiyonlarda kalarak yatılı eğitimlerine devam etmektedirler. Yaşadıkları yerde İEO olmayan veya

ailesi tarafından yatılı olarak başka bir yerleşim yerindeki İEO'ya gönderilmeyen çocuk, bulunduğu yerde kaynaştırma eğitimi almak zorunda kalmaktadır. Ailesinden ayrı kalarak eğitimine yatılı olarak veya ailesiyle birlikte olduğu hâlde kaynaştırma eğitimine devam etmek zorunda kalan İEÖ, genellikle adaptasyon güçlüğü yaşamaktadır. Bu süreç içerisinde akademik başarısında düşüşler olduğu için din eğitimi faaliyetlerine kayıtsız kalabilmektedir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Yaşadığımız ilçede İEO yoktu. Babam kız olduğum için ildeki okula göndermedi. Konuşan öğrencilerle birlikte okudum. Gitseydim dini daha iyi öğrenebilirdim. TİD’i liseden sonra öğrendim”(Öğrenci, 23).

“Yaşadığımız yere yakın İEO yoktu. Yakınyere taşındık. İEO'ya gidemeyenler çok zor durumda. Arkadaşlarımdan ve bazı din öğretmenlerinden dini öğrendim. Bu okula gitmeseydim öğrenemezdim” (Öğrenci, 25).

III.1.3.2. Kur'an Kurslarının Yaygınlığı ile İlgili Görüşler

Görüşleri alınan öğrencilerin yarıya yakını (11: % 44) Türkiye’de İE bayanlara din eğitimi veren Kur’an kursu sayısının yetersiz olduğunu söylemişlerdir. 2011 Nüfus ve Konut Araştırması verilerine göre 2015 yılında ülkemizde 866.151 İEB’den(bakınız Tablo I.5); 421.674’i erkek ve 444.477’si da kadındır.DİB tarafından yaygın din eğitimi faaliyeti olarak 2014-2015 eğitim öğretim döneminde; 24.888 Kur’an kursunda, 36.577 öğretici tarafından temel, ek ve hafızlık eğitimi alan 811.506 öğrenci, camilerde Kur’an eğitimi programı kapsamında 45.969 kursiyer, yaz Kur’an kurslarında ise 3.148.793 öğrenci din eğitimini tamamlamıştır(www2.diyenet.gov.tr, 2015). İE bayanlara din eğitimi verebilmek amacıyla ilk Kur’an kursları resmî olarak 2009 yılında Konya’da, 2011 yılında Ankara’da, 2012 yılında İzmir ve İstanbul’da açılmıştır. Kur’an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar İle Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönetmeliği’nin (2012) 17. maddesinde yer alan “Ayrı bir eğitim metodu uygulanmak durumunda olunan engellilere yönelik oluşturulacak sınıflarda sınıf mevcudu için aranan öğrenci sayıları dikkate alınmaz” ifadesiyle İEB için açılacak kurslar yönetmelikte yer almıştır. DİB EHGM tarafından 2014 yılında 135 Bayan KKÖ’ye verilen hizmetiçi eğitim sonucunda,2014-2015 eğitim öğretim döneminde 32 ilde 40

öğretici tarafından 518 öğrenciye din eğitimi verilmiştir. Yine bu illerin birçoğunda İE çocuklar için yaz Kur'an kursları ve eğitim öğretim devam ederken İEO yatılı pansiyonlarında kalan öğrenciler için kurslar açılmıştır.

Görüşmeye katılan öğrencilere göre, din eğitimi ailede başlar ve temelinin ailede atılması gerekir. İEB, TİD bilmeyen anne babaya sahipse din eğitiminde çok fazla bir etkileşimde bulunamamaktadırlar. İşitemeyen anne babanın, işitemeyen veyaişitebilen çocuklarının (Children of Deaf Adult - CODA) aldıkları din eğitimi daha etkili ve kalıcı olabilmektedir. Fakat İE anne, din eğitimi konusunda belirli bir bilgi seviyesine gelebilmesi için ulaşabileceği kaynaklar çok sınırlıdır. Bunun için Kur'an kurslarına gitmesi gerekmektedir. DİB tarafından Türkiye genelinde yürütülen yaygın din eğitimi faaliyetlerine kıyasla İEB için açılan Kur'an kurslarının ve bu kurslara devam eden öğrencilerin sayısı çok azdır ve bu konuda ivedi çalışmalar yapılması gerekmektedir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Kur'an kurslarının açıldığını duyunca çok sevindim. Bu kursun açılmasını çok bekledim. Evim çok uzak. Ben gelmeyi hep istiyorum ve geliyorum. Çünkü çocukluğumdan sonra ilk kez burada din öğreniyorum” (Öğrenci, 17).

“İşaret bilen hocaların sayısı artması lâzım. Kursların sayısı artması lâzım. Başka illerdeki arkadaşlarım din öğrenmek için kurslara gidemiyor. Ben kursa gittiğim için çok mutluyum” (Öğrenci, 20).

III.1.3.3. Anaokullarının Yaygınlığı ile İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan öğrencilerin dörtte birinden fazlası (7: % 28) İE okullarındaki anaokullarının yetersiz sayıda olması nedeniyle çoğu çocuğun kaynaştırma eğitiminin verildiği anaokullarına gönderildiğini söylemişlerdir. Türkiye’de 37-72 ay arasındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin okul öncesi eğitimi zorunludur. Ancak bireylerin gelişim ve bireysel özellikleri dikkate alınarak okul öncesi eğitim dönemi süresi bir yıl daha uzatılabilir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne (2000) göre; Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin okul öncesi eğitimlerini, öncelikle okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında sürdürmeleri önerilmektedir. 2014-2015 eğitim öğretim

döneminde MEB'e bağlı 5.935 okul öncesi eğitim kurumunda, 52.788 derslikte, 29.698 öğretmen tarafından, 1.156.661 öğrenciye eğitim verilmiştir. Tüm engel gruplarından özel eğitim okulu bünyesinde açılan 149 anasınıfında 292 öğretmen tarafından 1631 öğrenciye okul öncesi eğitim, anaokullarında 304 öğrenciye de kaynaştırma eğitimi verilmiştir(MEB, 2015a: 50). Tüm okul öncesi eğitim kurumlarında olduğu gibi okul öncesi özel eğitim kurumlarında da öğretim programında yer aldığı şekliyle değerler eğitimi verilmektedir. Ayrıca DİB'e bağlı 4-6 yaş grubu Öğretim Programında 396 kursta, 527 öğretici tarafından 9.293 öğrenciye eğitim verilmiştir(www2.diyenet.gov.tr, 2015). DİB tarafından 4-6 yaş grubu işitme engelli öğrencilere yönelik Kur'an kursu 2015 yılı Aralık ayında açılmıştır. 2011 Nüfus ve Konut Araştırması verilerine göre 2015 yılında ülkemizde 866.151 İEB'den(bakınız Tablo I.5); 2010 Özürlülerin Sorun ve Beklentileri Araştırması verilerine göre İEB'nin % 9,6'sı 0 – 6 yaş grubu aralığındadır (ASPB ve TÜİK, 2011: 1).

Görüşleri alınan öğrencilere göre, İşitme engelli çocukların tüm eğitim süreçlerinin en etkili bir şekilde devam edebilmesi açısından erken teşhis, erken tedavi, erken cihazlandırma ve erken eğitim çok büyük önem taşımaktadır. Teşhis, tedavi ve cihazlandırma aşamalarından hemen sonra başlayan özel eğitim ile dil edinimi kazanılması hususunda önemli gelişmeler kaydedilmektedir. İlkokul çağından önce özel eğitim uygulanan rehabilitasyon merkezi, kreş, anasınıfı ve anaokullarına devam eden İE çocuklar, aynı engel grubundaki diğer akranlarına göre akademik olarak olumlu yönde farklılıklar gösterebilmektedir. 4-6 yaş döneminde bu kurumlarda alması muhtemel değerler eğitimi veya din eğitimi, ilerleyen süreçte iletişim konusunda daha gelişmiş bir düzeyde bulunan İEÖ için din eğitiminde başarıya ulaşmasında yardımcı olabilecektir. Fakat Türkiye'deki 44 İşitme Engelliler İlkokulunun çok büyük kısmında anasınıfının bulunmaması, diğer anasınıflarında kaynaştırma eğitimine devam etmeleri, DİB bünyesinde sadece bir adet 4-6 yaş Kur'an kursunun olması okul öncesi dönemdeki çocuklar için bir güçlük olarak karşımıza çıkmaktadır. İEÖ, dini ne kadar geç tanırsa, dinî yaşantısı da o kadar geç şekillenmektedir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“İE için din dersi ilkokulda başlıyor. Anaokulunda başlaması çok önemli. Küçükken öğrenmezse sonra öğrenmesi zor olur. Ben bunu şimdi anlıyorum. Keşke bizim zamanımızda da olsaydı” (Öğrenci, 16).

“Benim çocuğum İE değil. Okula gitmeden önce dinini öğrenmeye başladı. Anaokulunda, camide. İşitme engelli çocuklara anaokulunda din öğretilmesi gerekiyor. Anne babası işitme engelli değilse çocuğun dini öğrenmesi gecikiyor” (Öğrenci, 20).

III.1.3.4. Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan öğrencilerin bir kaçı (6: % 24) bazı öğretmen ve idarecilerin “nasıl olsa eğitimine devam edemez” düşüncesiyle kaynaştırma eğitimi alan İEÖ’ye karşı ilgili olmadıklarını söylemişlerdir. Kaynaştırma eğitimi, Türkiye’de ilk defa 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’nun (1983) 4. maddesinde yer alan “durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında normal akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır” ifadesiyle kabul edilmiştir. 2916 sayılı kanun, 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (1997) ile yürürlükten kaldırılmış ve 12. maddesinde yer alan özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür ifadesiyle kaynaştırma eğitimi kanunda daha ayrıntılı bir şekilde yer almıştır. “Eğer çocuklar başlangıçtan beri normal okulun bir yönüyle parçası olmuşsa kaynaştırma çok kolay, eğer özel okulda çok zaman harcanmışsa uyumları çok daha zor olabilecektir. Öncelikle öğretmenler ve daha önce kaynaştırma eğitiminden geçen öğrenciler, aileler bu tür bir eğitsel yaklaşıma olumlu bakmaları gerekir. Sonunda herkes engellilerinde diğer insanlar gibi olduğunu, onların sadece engel durumlarından dolayı küçük farklılıklarının olduğunu ve eğitimi esnasında bundan dolayı özel düzenlemelere gereksinim duyduklarını bilmesi gerekmektedir” (Sarı, 2002: 6). Öte yandan, Türkiye’deki engellilere yönelik özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerinin yönetimi ile ilgili sorunları belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada Smagulova (2009), özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin tespit sürecinin sağlıklı işlemediği, eğitim veren

kurumlardaki sınıfların kalabalık olmasının kaynaştırma eğitiminin etkinliğini azalttığı, eğitim kurumlarında kaynaştırma eğitime yönelik olumsuz tutum ve tavırlar olduğu, bazı engelli gruplarına yönelik eğitim birimlerinin kapasite bakımından önemli eksikliklerinin olduğu, özel eğitim veren okullarda ciddi bir uzman ve yetişmiş personel eksikliği olduğu tespit edilmiştir.

Onlara göre, özel eğitime yönelik yapılması planlanan politikalar ile uygulamalar arasında tutarsızlıklar vardır. Yakın geçmişe kadar bazı DKAB öğretmenleri ve idarecilerin, kaynaştırma eğitimi alan İEÖ'ye karşı en uygun eğitim ortamı oluşturma hususunda yardımcı olmadıkları bilinmektedir. İşitme kayıpları ve öğrenme düzeylerinden dolayı, İEÖ'nün eğitimlerine devam edemeyecekleri düşüncesi bunun nedenlerinden birisidir. Hâlbuki total İE olsun veya olmasın, gerekli düzenlemelerin yapılması hâlinde İEÖ, din eğitimi faaliyetlerinde akademik başarıya ulaşabilmektedir. Önemli olan DKAB öğretmeni ve idarecinin de buna inanması ve İEÖ'yü motive etmesidir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“İşiten öğrencilerin olduğu okula müdür gitmemi istemedi. Sınıftaki arkadaşlarım beni sevmiyordu. Din öğretmeni dersleri zor anladığımı biliyordu. Ama bana yardımcı olmadı. Babam olmasaydı dini öğrenemezdim”(Öğrenci, 19).

“Normal öğrencilerle birlikte okuduğum için derslerden hep başarısız oldum. Öğretmenler başarılı olmamı isteseler yardımcı olurlardı. Benimle ilgilenmediler”(Öğrenci, 23).

III.1.3.5. DKAB Öğretmenlerinin Sayısı ile İlgili Görüşler

Görüşleri alınan öğrencilerin dörtte birinden fazlası (7: % 28) bazı İEO'da kadrolu DKAB öğretmeni olmadığı için ek ders ücreti karşılığı görevlendirilen öğretmenlerin geldiğini veya okuldaki diğer alan öğretmenlerinin derse girdiğini söylemişlerdir. İlk İEO, Sultan II. Abdülhamit zamanında açılmıştır. Ali Haydar'a (1925) göre, İstanbul Dilsiz Okulu Rûmî 19 Eylül 1305 Pazartesi günü (1889 Miladi) Mösyö Karati isminde Avusturya'lı bir eğitimci tarafından Ticaret Okulu'nda açılmıştır (Aktaran: Başkonak, 2013: 255). İkinci okul 1923 yılında İzmir'de, üçüncü okul 1941 yılında İstanbul Özel Sağır ve Dilsiz Okulu adıyla

açılmıştır (Doğan, 1982: 333). Günümüzde İEÖ, özel eğitim sınıfları, kaynaştırma sınıfları ve İEO’da eğitim görmektedirler. Ülke genelinde 44 işitme engellilerilkokulu ve ortaokulu ile 19 özel eğitim meslek lisesinde (bakınız Ek-5 ve Ek-6) 5066 öğrenci eğitimlerine devam etmektedir. Bu okullarda toplam 1399 öğretmen görev yapmaktadır(MEB, 2015a: 127). 2016 yılı içerisinde bir İşitme Engelliler ilkokulu ve ortaokulunun daha kapanacağı bilinmektedir. İkiişitme engelliler ilkokulunda iki, 36 işitme engelliler ortaokulunda 41, 15 özel eğitim meslek lisesinde 18 DKAB öğretmeni görev yapmaktadır. Okul idarecileri ile yapılan telefon görüşmeleri sonucunda elde edilen bilgilere göre, hâli hazırda sekizişitme engelliler ortaokulu ile dörtözel eğitim meslek lisesinde kadrolu olarak görev yapan DKAB öğretmeni bulunmamaktadır. Diğer liselerde olduğu gibi özel eğitim meslek liselerinde de DKAB dersi haftada bir ders saati olarak işlenmektedir. Öğrenci ve sınıf sayıları yetersiz olduğu için bazı DKAB öğretmenleri maaş karşılığı ders saatlerinin tamamlayamadığı için bu okulları tercih etmemektedirler. Öğretmen eksikliğini ek ders ücreti karşılığı öğretmen görevlendirmesi yoluyla veya okuldaki diğer alan öğretmenlerinin DKAB dersine girmesi şeklinde okul idaresi tarafından geçici çözümler üretilmektedir.

Öğrencilere göre, Türkiye genelinde bulunan İEO’da görev yapan DKAB dersi öğretmenin sayısının yeterli değildir. Kadrolu bir DKAB öğretmeni göreve başlayıncaya kadar, İEÖ’ye yönelik bilgi birikimi ve TİD bilgisi bulunmayan bu öğretmenlerin geçici de olsa derslere girmesi, İEÖ’nün akademik başarı düzeylerini olumsuz bir şekilde etkilemektedir. TİD bilsin veyabilmesin DKAB dersi alan öğretmeni olmayan bir öğretmenin din eğitimi faaliyetlerinde aktif bir rol üstlenmesi ise mümkün görünmemektedir. Özel eğitime gereksinim duyan bir birey olarak İEÖ’nün din eğitimi hususunda kendilerine yardımcı olacak öğretmenin, dinî yaşantılarına yön verebileceği unutulmamalıdır. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Okulda din öğretmeni işaret bilmeseydi öğrenciler ona yardım edebilir. Ama din öğretmeni yok ve o derse başka bir öğretmen giriyor ama dini çok bilmiyor. İşareti var. 1. si daha iyi. 2. si olmaz çünkü dini bilmiyor. Dini ben de iyi bilmiyorum” (Öğrenci, 7).

“Bazen geçici öğretmenler din dersimize gelirdi. Çok fazla devam etmezlerdi. Daha sonra başka öğretmen gelirdi. Zaten TİD’i bilmezlerdi. Ya tahtaya yazarlardı ya da kitaptan okumamızı isterlerdi” (Öğrenci, 21).

III.1.3.6. İE’lerin Öğretmen Olması ile İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan öğrencilerin beşte biri (5: % 20) diğer ülkelerde benzeri uygulamalar olduğu hâlde Türkiye’de İE’lerin DKAB öğretmeni olmadığını söylemişlerdir. Ülkemizde İEB’nin eğitim gereksinimleri dikkate alınarak kurulmuş olan tek yükseköğretim kurumu Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu’dur. Uygulamalı Güzel Sanatlar Bölümünde; Grafik Sanatları Lisans Programı, Seramik Sanatları Lisans Programı, İdari Meslekler Bölümünde; Bilgisayar Operatörlüğü Ön Lisans Programı, Mimarlık Bölümünde; Yapı Ressamlığı Ön Lisans Programlarında eğitim verilmektedir. Bu bölümlerden mezun olan öğrenciler çeşitli kurum ve kuruluşlarda görev yapabilmektedirler. Fakat Türkiye’de İE’lerin üniversitede okuyabildikleri bölümlerin içerisinde mezun olduktan sonra öğretmenlik yapabilmelerine imkân sağlayan fakülteler yoktur. İEÖ’nün durumlarını daha yakından tanıyabilecekleri ve daha fazla yardımcı olabilecekleri düşüncesi esas alınarak İEÖ’nün öğretmenlik fakültelerinde de okuyabilmeleri için herhangi bir düzenleme bulunmamaktadır.

Onlara göre, yurtdışında İE’ler, üniversitelerin birçok bölümünde eğitim alabilmektedirler. Amerika’da bulunan Gallaudet Üniversitesi (www.gallaudet.edu, 2015) ve Ulusal Teknik Enstitüsü (www.ntid.rit.edu, 2015) yükseköğretimdeki önemli örneklerindendir. Bu okullardan mezun olan öğrenciler, topluma aktif bir katılım sağlayarak farklı alanında görev yapabilmektedirler. Ayrıca yurtdışında İEO’da din eğitimi veren İE öğretmenleri ve kiliselerde görev yapan İE din görevlilerini görmek mümkündür. Ülkemizde ise STK’larda bazı İE, kendilerini yetiştirerek buldukları illerde ve çevre illerde, diğer İE’lere sohbetlerde bulunmaktadırlar. Ülkemizde 12 yıldır yetişkin İE’ye yönelik dinî faaliyetler genellikle bu şekilde yapılmaktadır. İE kültürünü yakından tanınması açısından İEO’da eğitimine devam eden yarım İE’ler arasından seçilecek öğrencilerin eğitimlerine devam edeceği Özel İmam Hatip Okulu ile İlahiyat Fakültesinde eğitim

alan İEÖ'nün mezun olduktan sonra diğer İEB'ye din eğitimi vermesi daha nitelikli ve kalıcı olabilecektir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Din dersimizde bizim gibi olan öğretmenlerin olmasını çok isterdim. Bizim eksik olduğumuz yerleri bilirdi. Bizi daha iyi anlar ve daha çok yardımcı olurdu” (Öğrenci, 6).

“Başka ülkelerde İE öğretmen oluyor. İE din öğretmenlerimiz olsa mutlu olurum. Çünkü öğretmenden dini çok kolay öğrenirler. Ben şimdi anaokulunda öğretmene yardımcı oluyorum. Çünkü ben de İE'yim” (Öğrenci, 19).

III.1.3.7. İEO'da Göreve Başlayan Öğretmenler ile İlgili Görüşler

Görüşleri alınan öğrencilerin beşte biri (5: % 20) İEO'da göreve başlayacak DKAB öğretmenlerinden hiçbir eğitim veya belge talep edilmediğini söylemişlerdir. Üniversitelerin Beden eğitimi, Müzik, Resim, Teknoloji ve Tasarım, Giyim vb. fakültelerinden mezun olan öğretmenler, formasyonunu aldıkları alanla ilgili derslerin eğitimini vermektedirler. Bu derslerde öğretmenler, hem öğrencilerle sözel olarak iletişim kurabildikleri için hem de kabiliyet gerektiren bu derslerin uzmanı oldukları için öğrencilerin dersin amaç ve kazanımlarına ulaşmalarında büyük önem taşımaktadırlar. Özel eğitim gereksinimi olan işitme, görme, zihinsel engelli (hafif, orta, ağır) ve otizmli çocuklar, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde okullarda eğitimlerine devam etmekte, durumlarına göre kaynaştırma eğitimine de yönlendirilmektedirler. 27 üniversitede Zihin Engelliler Öğretmenliği, beş üniversitede İşitme Engelliler Öğretmenliği, bir üniversitede Görme Engelliler Öğretmenliği(www.osym.gov.tr, 2016) bölümleri bulunmaktadır. Bu bölümlerden mezun olan öğretmenler, özel eğitim okullarında sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadırlar. Maalesef, özel eğitim okullarında alan dersleri öğretmeni olarak atanacak bireylerde herhangi bir şart aranmamaktadır.

İEÖ'ye göre, İEO'da göreve başlayan alan öğretmenleri, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitim gereksinimlerini genellikle bu okullarda edinmektedir. DKAB dersleri için de durum diğer alanlardan farklılık

göstermemektedir. İEÖ'ye yönelik özel eğitim yeterliliği olmayan ve TİD bilmediği için İEÖ ile iletişim kuramayan bir öğretmen, görevinin gereğini yerine getirememektedir. İEO'da görev yapan alan öğretmenlerinin çoğunluğunun, İEÖ'nün yapısını tanıyincaya ve TİD öğreninceye kadar geçen süre içerisinde öğrencilerine çok fazla faydaları olmamaktadır. Hatta bazı öğretmenlerin yıllarca görev yapmasına rağmen TİD öğrenme konusunda hiçbir gayretlerinin olmadığı gözlemlenmektedir. Genellikle il ve ilçe merkezlerinde bulunan İEO, öğretmenler tarafından tercih edilse de bazıları kısa süre içerisinde başka okullara tayin istemektedirler. İEÖ'nün dinî yeterliliğe sahip olabilmeleri amacıyla DKAB derslerine giren öğretmenlerin, gerekli niteliklere sahip olarak İEO'da göreve başlamaları ve bu doğrultuda devam etmeleri büyük önem arz etmektedir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Yeni bir öğretmenin tayini çıkıyor. Tayin olmayı düşündüğü için TİD'i öğrenemiyor. 1-2 yıl sonra da başka okullara tayin oluyor. Ben İEO'da 5 yıldır görev yapıyorum. 5 yıldır bu okula DKAB öğretmeni hiç gelmedi. Diğer öğretmenler de DKAB kitabını tahtaya yazarak eğitim verdi. Bilgileri ders kitabındaki yazanlar kadardı” (Öğrenci, 1).

“İlkokulda din dersi öğretmeni vardı. İşaret ile ben onlara yardımcı oldum. Sonra din öğretmeni gitti müdür yardımcısı derse girdi. İşaret bilmiyordu. 7.ve 8. sınıflarda başka öğretmenler geldi. Onlarda işaret bilmiyordu” (Öğrenci, 7).

III.1.3.8. STK'larda Verilen Din Eğitimi ile İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan öğrencilerin dörtte biri (6: % 24) yetişkin din eğitiminin şimdiye kadar sadece STK'da yapıldığını söylemişlerdir. STK'larda verilen sohbetler, yetişkin İE'ye yönelik yaygın din eğitimi bağlamında yapılan ilk faaliyetler olduğu için büyük önem taşımaktadır. Dinî sohbetleri yapan kişiler, ya İEB'nin bizzat kendisidir ya da vakıfta görevi bulunup İEB'ler tarafından kendilerine TİD eğitimi verilen kişilerdir. Öğrendikleri TİD ile gittikleri yerlerde bu faaliyetlerin devamında aktif rol üstlenen kişiler bulunmaktadır. Bu kişilerden boşalan yerlere, gönüllü olarak çalışmalarını sürdürmek isteyen ve bu konuda yetenekli olan kişilere TİD eğitimi verilerek bu faaliyetler devam ettirilmektedir. Fakat bu durumda

karşılaşılan güçlüklerden birisi, İEB ile iletişim kuracak yeni gelen eğitimciye TİD öğretmenin zaman almasıdır.

Görüşleri alınan öğrencilere göre, İEB, TİD bilmeyen ailelerinden, İEO’da TİD bilmeyen DKAB dersi öğretmenlerinden, camiler ve Kur’an kurslarında TİD bilmeyen din görevlilerinden, dini anlamak adına bugüne kadar istifade edememişlerdir. Devlet, İEB’nin dinî gelişimleri için politikalar üretmemiş, DİB ve MEB bu konuda yeterli donanıma sahip personel yetiştirme gayretinde bulunmamıştır. Diğer ülkelere kıyasla Türkiye’deki İEB, okul öncesi dönemden hayatlarının sonuna kadar sistematigi olmayan bir şekilde dinî yaşantıya mecbur bırakılmışlardır. Fakat bu kadar olumsuzluğun yaşandığı bir ortamda İEB’nin iman noktasında yaşadıkları sıkıntıların farkına varan birkaç İE tarafından başlatılan ve 12 yıl sonrasında Türkiye geneline yayılmış olan sivil inisiyatif, İEB’nin dinî yaşantıları için atılmış en büyük adımdır. Çünkü çoğu İEB, yaşantıyı ilk defa buralarda duymuş ve uygulama imkânı bulmuştur. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Vakıftan başka din öğrenecek yer yoktu. Vakfa gelen abilere hep işaret öğrettim. Bazısı evlendi, bazısı memur oldu, bazıları başka ile gitti. Hep işaret öğretiliyorum hep gidiyorlar. Devam etmesi için gayret lâzım” (Öğrenci, 7).

“Vakıfta hocanın anlattığı her şeyi anlamıyorum. Ama diğer hocanın işareti çok iyi. Çok örnekle anlatırsa kolay anlıyorum. O bize önceki anlattıklarını sonradan soruyor. Az bilenlere yardımcı olmamızı istiyor” (Öğrenci, 11).

III.1.3.9. Eğitimlerin Sürekliliği ile İlgili Görüşler

Görüşleri alınan öğrencilerin yarısından fazlası (15: % 60) eğitimlere belirli bir süre ara verildiğinde öğrendikleri dinî bilgileri hızlı bir şekilde unuttuklarını söylemişlerdir. Bilginin ne derece öğrenildiği, öğrenilen bilginin anlamlılığı, öğrenen kişinin öğrenmeye ne ölçüde güdülendiği, öğrenmeden sonraki etkenler de öğrenilen bilgilerin bellekte tutulmasını, saklanmasını ve hatırlanmasını etkiler(<http://vanfevzigeyik.meb.k12.tr>, 2015). Kişinin ihtiyaç duyduğu bilgileri öğrenmek istemesi öğrenmenin niteliğini artırdığı gibi, unutmaya olasılığını azaltır, hatırlama olasılığını artırır. Kullanılmayan ve tekrarlanmayan bilgilerde unutmaya hızlı

bir şekilde gerçekleşir. İşitme engelli çocukların dil becerilerindeki ve kavram gelişimindeki yetersizlik ile işitsel girdinin az olması, bilişsel gelişim sürecini olumsuz olarak etkiler (MEB, 2006: 23). Bu sebeple İEB'nin eğitimlerinin devamlılık göstermesi büyük önem arz etmektedir.

Öğrencilere göre, yakın geçmişe kadar resmî olarak sadece İEO'da gördükleri DKAB dersleri ile dini öğrenmeye çalışan İEB, haftalık, resmî ve yıllık tatiller ile derse girecek öğretmenlerin bulunmadığı dönemlerde eğitimlerinin kesintiye uğraması durumunda edindikleri bilgileri kısa sürede unutmaktadır. Ayrıca İEB'nin STK'larda katıldıkları dinî sohbetleri haftanın belirli gün veya günlerinde olması, aynı problemle karşı karşıya kalarak öğrendikleri dinî bilgileri kısa sürede unutmalarına neden olabilmektedir. DİB tarafından 2014-2015 Eğitim Öğretim döneminden itibaren bayanlara yönelik açılan Kur'an kursları ile din eğitimi süreklilik gösterince verilen eğitimlerden elde edilen akademik başarılarında artış gözlenmiştir. Fakat DİB'e bağlı bu Kur'an kurslarında 2 yıl eğitimine devam İEB, sonraki dönemlerde kurslara resmî olarak kayıt yaptıramamaktadır. Bu uygulamanın devam etmesi, eğitimini tamamlayamayan İEB için olumsuz bir durum oluşturmaktadır. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Bayanlar için din eğitimi veren Kur'an kursları var. Erkekler için Kur'aneğitimi veren Kur'an kursları ve camiler yok. Sadece Cuma günleri vakıfta eğitim var. Erkekler okuldan veya işten geliyorlar. Yorgun olduğu için öğrenemiyor veya dikkatli dinlemiyorlar” (Öğrenci, 8).

“İE'de unutmak kolay. Hocamız tekrar çok yapıyor. Çünkü ezber yapmak zor. Önemli olan ezber değil anlamak. Kursa gelmediğimizde eski bilgileri hatırlamak zor” (Öğrenci, 16).

III.1.4. Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri, Yöntem ve Teknik, Materyal ve Fizikî Düzenlemeler Konusunda İşitme Engellilerin Karşılaştıkları Güçlükler

Bu bölümde,İEB'nin eğitim ve öğretim faaliyetleri, yöntem ve teknikler, materyaller ve fizikî düzenlemeler konusunda karşılaştıkları güçlüklerin tespit edilmesine yönelik öğrenci görüşleri,19 başlık hâlinde sunulmaktadır. Bu alt

başlıklarda, eğitim ve öğretim faaliyetleri, yöntem ve teknikler, materyal ve fizikî düzenlemeler konusunda öğrencilerin yaşadıkları güçlükler, nedenleri, din eğitimi ve öğretimlerine etkileri verilmektedir.

III.1.4.1. Dinî Kavram Öğretimi ile İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (18: % 72) eğitimciler tarafından din derslerinde kavram öğretiminin istenilen seviyede olmadığını söylemişlerdir. Özyürek'e göre (1984) kavramlar, düşünülen şeyin anlamlandırılmasınakatkıda bulunan, somut ve soyut olmak üzere ikiye ayrılan sembollerdir. Din eğitiminde öğrencilerin sıklıkla karşılaştığı dinî kavramların çoğunluğu soyut kavramlardan oluşmaktadır. Somut kavramlar gözlemleyerek, soyut kavramlar ise tanımlayarak öğrenilebilir. Kavram öğretiminde, somuttan soyuta doğru ele alınmasına, basitten karmaşığa doğru bir sıra izlenmesine, kavram tanımlanmasında esas olan özellikler ve olumlu olumsuz örnekler belirlenmesine, öğrencinin ferdî özellikleri, öğretim yöntemleri, kavramın soyutluk ve karmaşıklık derecesi göz önüne alınmasına, duyu eğitimi çalışmalarından sonra başlatılmasına(<http://mfadiyaman.blogcu.com>, 2015) dikkat edilmesi gerekmektedir. Piaget'e göre Bilişsel Gelişim Dönemleri, duysal motor,işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler döneminden oluşur. Piaget tüm çocukların bu gelişim aşamalarını sırasıyla geçirmesi gerektiğine inanmaktadır ve çocuk bir gelişim dönemini atlayarak diğerine geçemez. Ancak çocukların gelişim dönemlerine girme ve tamamlama yaşları birbirinden farklılık gösterebilir(Senemoğlu, 2004: 39). Aynı durum İE çocuklar için de geçerlidir. Bazı İE çocukların Bilişsel Gelişim Dönemlerine girme ve tamamlama yaşları, çevre koşulları ve uyarlardan dolayı değişkenlik gösterebilir. Kimi İE çocuklar, gelişim aşamalarını diğer yaşlılarıyla aynı sürede tamamlarken kimisi için süreç farklı şekilde işleyebilir.

Onlara göre, İE'nin zihinlerinde bazı dinî kavramlar somut işlemler döneminde oluşmaya başlarken bazı dinî kavramlar ancak yetişkinlik döneminde oluşmaya başlar. Bu da İEÖ'nün algı ve anlama seviyelerine, bilgiyi öğrenme isteğine hazır oluşlarına, aldıkları din eğitiminde kullanılan performans düzeylerine, uygun bireyselleştirilmiş öğretim materyallerine, etkili öğretim yöntem ve

tekniklerine, çevre koşullarına vb. bağlıdır. Konunun içerisinde yer alan dinî kavramların anlam karşılıklarını öğretmeden o konuyu doğru bir şekilde öğrenmeleri mümkün değildir. Soyut kavramları somutlaştırmaya çalışmak, kavram eğitiminde görselleri kullanmak ve kavramların TİD'deki karşılıklarını vermek, İEÖ'nün din eğitimine önemli katkı sağlamaktadır. 2013 yılına kadar İEB'nin günlük yaşantılarında kullandıkları TİD'deki somut/soyut dinî kavramların sayısı 100'ü geçmiyordu. Din eğitimi veren eğitimcilerin TİD'de kısıtlı sayıda bulunan kavramları kullanmak durumunda olmaları, din eğitimini nitelik olarak olumsuz şekilde etkilemekteydi. DİB tarafından hazırlanan ve 798 kavramdan oluşan TİDDKS ile ihtiyaç duyulan kavramların çok büyük kısmına ulaşım imkânının sağlanması, eğitimcilerin ve öğrencilerinin kavram öğretiminde karşılaştığı güçlüklerin ortadan kalkmasına yardımcı olmuştur. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“İE’ye din eğitimi vermeden önce kelime öğretimi yapmak lâzım. Kelimenin işaretini ve anlamını bilmeden din eğitimi verilirse ya anlamaz ya da çabuk unuttur” (Öğrenci, 9).

“Ben dini seviyordum, okuyordum, istiyordum. Cümleler uzun olunca anlayamıyordum. Ama çok okumayınca kelime bilgisi gelişmiyor. Dini öğrenmek için anlamasanız da tekrar tekrar dinî kitap okumak gerekiyor. İlkokulda alınan din eğitimi ve kelime öğrenmek çok önemli”(Öğrenci, 12).

III.1.4.2. Ders İçi Etkinlikler ile İlgili Görüşler

Görüşleri alınan öğrencilerin çok azı (3: % 12) DKAB öğretmenlerinin ders içi etkinliklerintakibini yapmadığını söylemişlerdir. Öğrencilerin sorumluluk duygusu kazanabilmeleri, çevreleriyle etkileşim kurarak inceleme ve bilgi toplama becerilerine sahip olabilmeleri ve edindikleri bilgileri pekiştirebilmeleri amacıyla öğretmenler tarafından ders içi etkinlikler yapmaktadır. DKAB ders öğretmenleri tarafından BEP doğrultusunda İEÖ'nün yetenekleri ve becerilerine göre, kolaylıkla anlayabilecekleri, yazı ve TİD ile ifade edebilecekleri ödevler vermesi, değerlendirme yapmanın, geri dönütler almanın ve çalışmaya teşvik etmenin yollarından birisidir. Anne babaların, çocuğun ödevleri yapması konusunda birebir yardımcı olmaksızın yol gösterici olmaları, ödevi kontrol ederek tespit ettiği

yanlışları çocuğun bizzat kendisinin düzeltmesini sağlamaları önem taşıtmaktadır. İEO'nn ailelerinin TİD bilmemesi, çocuklarının ödevlerine yardımcı olamamasına neden olabilmektedir. Böylesi bir durumda İEO'da DKAB derslerine giren öğretmenlerin hem dev kontrolünü yapmaları hem de öğrencinin yaptığı yanlışları düzeltmesi konusunda yardımcı olmaları çok önemlidir. Amaca uygun olmayan, bezdirici, çocuğun sınırlarını açan ödevler vermek, yapılmayan ödevler için aşağılamak, eleştirmek, ödevleri kontrol etmemek, yapılmayan ödevler için herhangi bir sonuç uygulamamak, net sınır koymamak, çocukta dev yapsam da yapmasam da bir şey olmuyor düşüncesiyle dev konusunda isteksizliği artırır(<http://cocukpsikiyatrisiizmir.com>, 2015).

Görüşmeye katılan öğrencilere göre, İEO kendisini yakın hissettiği öğretmenin dersine her zaman daha fazla ilgi duyar ve sorumluluklarına daha fazla dikkat eder. DKAB dersinde ödevlerini yaptığı zaman öğretmeninin kendisini takdir etmesi ve güzel sözler söylenmesi, çocuğun kendine olan güvenini ve motivasyonunu artırır. Bu şekilde İEO, sahip olduğu bilgileri hem pratik hem de teorik olarak sunabilecek, okuma yazma becerisi gelişebilecek, aile fertleriyle etkileşimde bulunup sadece okulda değil evde de dersleriyle uğraşma ihtiyacı hissedebilecektir. Öğretmenin devi kontrol etmemesi veya ödevini yapan öğrencileri vmemesi, ocuğun DKAB dersine dikkatini vermesini engelleyebilir ve sonra verilecek olan ödevlerin yapmasına mani olabilir. İEO'nn öğretmene karşı olan olumsuz tutumunu genellemesi hem DKAB dersine hem de dine karşı olan farklı bir tavır sergilemesine de neden olabilmektedir. Aşağıda bu durumu yansıtan ğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“İE'nin bahane bulmaması için anlattıktan sonra dev vermek lâzım. 1 hafta sonra kontrol lâzım. Öğrenciyi zorlaması lâzım. Sınıfta kalırsın diye öğrenciyi korkutmak lâzım” (ğrenci, 6).

“Okuldayken ğretmen dev verdiğinde yapmıyordum çünkü dersi anlamıyordum. şimdi yapıyorum. ğrenmek istiyorum. Din çok önemli”(ğrenci, 25).

III.1.4.3. İEO Öğretim Programı ve Ders Kitapları ile İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan öğrencilerin beşte dördü (20: % 80) ilkokul, ortaokul ve lisede okutulan DKAB dersi öğretim programı ve kitaplarının öğrencilerin eğitim seviyelerine uygun olmadığını söylemişlerdir. Türkiye’de 1982 Anayasası ile zorunlu olarak ilkokul 4.sınıftan lise 12.sınıfa kadar okutulmaya devam eden DKAB dersi için hazırlanan öğretim programında (MEB, 2010a; MEB, 2010b)2011-2012 Eğitim Öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere değişiklik yapılmıştır. 2012-2013 Eğitim Öğretim yılından itibaren seçmeli olarak ortaokul ve liselerde okutulmaya başlanan Kur’an-ı Kerim, Hz. Muhammed’in Hayatı ve Temel Dinî Bilgiler Derslerinin öğretim programları ve ders kitapları (bakınız Resim-9 ve Resim-10) da hazırlanmıştır. İEO’nün eğitimleri özel eğitim okullarında gerçekleştirilse de uygulanan öğretim programı, MEB’in belirlediği genel müfredattır. Herhangi bir zihinsel fonksiyon bozukluğuna sahip olmasalar dahi işitme engelli çocukların işiten akranları ile aynı yöntemlerle eğitilmeleri mümkün olmamaktadır. İEO’nün eğitiminde işitme duyusunun eksiliğinden kaynaklanan zorlukları aşmak için diğer duylara hitap eden bir yol izlenmelidir (<http://aliagaram.meb.k12.tr>, 2015).

İEO’ye göre, İEO’da her ne kadar İEO için BEP hazırlanıyor olsa da genellikle öğretmenler tarafından uygulanmamakta ve ölçme değerlendirme sürecinde de bireysel farklılıklar dikkate alınmamaktadır. 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’ye (1997) göre “İEO’nün ilgi, istek ve yetenekleri göz önünde bulundurularak hazırlanan BEP’in amacı; çocuğun eğitsel değerlendirmesini yaparak, tüm gelişim alanlarındaki güçlü ve zayıf yönlerini ve gereksinimlerini belirlemek aynı zamanda çocuğun tüm gelişim alanlarında sahip olduğu becerileri dikkate alarak uygun eğitim ortamlarına yerleştirmek ve uygun eğitim almalarını sağlamaktır”. BEP’i uygulamaya çalışan öğretmenler bu derslere ait öğretim programlarının genel amaçları, öğrenme alanları, üniteler, ünitelerin işleniş süreleri, kazanımlar, etkinlikler, kazandırılması planlanan temel beceriler ve ders kitaplarının İEO’nün seviyelerine uygun olmamasından dolayı güçlük çekmektedirler. Son yıllarda ülkemizde öğrenme sürecinde öğrenci katılımına önem veren, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı esas alınırken, İEO’nün algı ve anlama

durumları unutulmuştur. Özel eğitim gereksinimi olan İEÖ, bu büyük problem karşısında etkili bir şekilde din eğitiminden istifade edememektedir. İEÖ'nün gelişim düzeyinin aksine ilgi ve isteklerinden uzak bir eğitim programı uygulamak, dinî açıdan gelişmelerini olumsuz olarak etkilemekte ve dine karşı olumsuz bir tutum içerisine girmesine bile neden olabilmektedir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Din kitapları, diğer okullardaki çocukların kitapları ile aynı. Konuşan çocuklarda iletişim var. Duyabiliyor. Öğrenmesi kolay. İE'nin engellilerin bazısında anlama zorluğu var. Öğrencinin din dersine ilgisi yok. Öğretmen işareti bilmediği için anlatamıyor” (Öğrenci, 3).

“Okullardaki din dersleri çok zordu. Okulda öğretmen konuları tahtaya yazıyordu ve kitaptan okuyordu. İşaret bilmediği için anlatamıyordu. Benim kardeşimle kitabım aynıydı. O, anlıyordu ben anlamıyordum. Çünkü o işitebiliyordu” (Öğrenci, 9).

III.1.4.4. Kur'an Kursu Öğretim Programı ve Kitapları ile İlgili Görüşler

Görüşleri alınan öğrencilerin yarısından fazlası (14: % 56) Kur'an kurslarında uygulanan ihtiyaç odaklı öğretim programının ve kitaplarının öğrencilerin eğitim seviyelerine uygun olmadığını söylemişlerdir. DİB tarafından hazırlanan İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programı ile kamuda veya özel sektörde çalışan/çalışmayan vatandaşların tercih ettiği gün ve saatlerde istedikleri öğretim programlarına katılımları amaçlanmaktadır. Bu öğretim programı 2012-2013 Eğitim Öğretim yılında tüm Türkiye genelinde uygulanmaya başlanmıştır. Kur'an Kursları Öğretim Programı genel amaçlar, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalardan oluşmaktadır (www2.diyinet.gov.tr, 2015). İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programı için Temel İslâm Bilgileri (Siyer, İtikat, Ahlâk ve İbadet) ders kitapları da (bakınız Resim-11 ve Resim-12) hazırlanmıştır. İEB'nin din eğitimi için TİD bilen eğitimcilerin yetiştirilmesine yönelik çalışmalar devam etse de İE Kur'an kurslarında uygulanan öğretim programı DİB'in belirlemiş olduğu genel öğretim programıdır. Türkiye'de 2014-2015 Eğitim Öğretim yılı 2. döneminden itibaren İEB'ye yönelik Kur'an kursları, eğitim veren eğitimcilerin gayretleri ile açılmaya başlamıştır. Gönüllülük esasının önem arz ettiği bu kurslarda eğitim veren

eğitimcilerin istifade edebilecekleri materyallerin yok denecek kadar az olması, öğretim programlarının içeriklerinin ve kitapların İEB'nin yapısına uygun olmaması, kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini çoğunlukla kendilerinin deneme-yanılma yoluyla üretmek zorunda olmaları daha üst düzey çalışmalar yapabilmelerine engel olabilmektedir.

Öğrencilere göre, Temel Dinî Bilgiler ders kitaplarında olmasına rağmen bazı konular işlenmemekte, bazı konuların işlenmesi için eğitim öğretim süresi yeterli gelmemekte ve hazırlanan kitaplardan İEÖ bireysel olarak istifade edememektedir. Alanın sorunlarına hâkim olan daha gerçekçi öğretim programları ve ders kitaplarının, din eğitiminde karşılaşılan bu güçlükleri asgari seviyeye indirmesi beklenmektedir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Kur'an kurslarında ders kitapları ve içindeki çoğu konuyu İE anlayamıyor. Kelime bilgileri az olduğu için zorlanıyorlar. Aynı kitapları işitebilen öğrenciler de okuyor. Ben YİE olduğum için problem olmuyor. Diğer arkadaşlarıma yardım ediyorum” (Öğrenci, 19).

“Kur'an kurslarında çok ders var. Derslerin içindeki konuların bazılarını öğretmen anlatmıyor. Bizim seviyemizde değil. İE için konular daha basit olmalı. Kendimizin anlayamayacağımızı söylüyor. Kitabı evde okuyunca kendim anlamıyorum. Ama kendisi anlatınca problem olmuyor” (Öğrenci, 21).

III.1.4.5. Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan öğrencilerin çok azı (3: % 12) DKAB ders sınavlarının kendi seviyelerine uygun olmadığını söylemişlerdir. Özel eğitime gereksinimi olan bireyin yeterli ve yetersiz olduğu alanları belirlemek, eğitim programları hazırlamak ve etkisini ölçmek, bireyin gelişimini her aşamada değerlendirmek, bireyin gelişimine yönelik geri bildirimde bulunmak, öğrenme güçlüklerini belirlemek, öğretimin ve öğretim materyallerinin etkinliğini belirlemek, bireyin bir konuyu öğrenmeye ne kadar hazırlıklı olduğunu belirlemek, bireyin programda belirtilen kazanımlara ulaşması aşamasındaki süreci takip etmek ve denetlemek, öğretim sonucunda bireyin ulaştığı en son düzeyi belirlemek amacıyla programın öncesinde, öğretim anında ve öğretim sonrasında sürekli olarak ölçme ve değerlendirme yapılır

(MEB, 2008: 16). Her ders saatinde veya ay sonunda her bir öğrenci için “Öğretim Sürecini Değerlendirme Formunu” doldurması gereken öğretmen, öğrencinin dersteki durumunu her zaman gözlemlemek durumundadır.

Onlara göre, kaynaştırma sınıfları veya İEO’da öğrencilerin eğitim değerlendirmeleri BEP’e uygun bir şekilde yapılmalıdır. İEO’nun derse karşı hazır bulunmuşluğunu etkileyen faktörlerden birisi de öğretmen ve öğrenci arasındaki etkili iletişimdir. Bu nedenle TİD ile iletişim kurmak İEO’nun olmazsa olmazlarından. DKAB öğretmenin sadece dersi anlatabilmek için değil, ölçme ve değerlendirme yapabilmek için de iyi derecede TİD bilgisine ihtiyacı vardır. DKAB dersi sınavlarında İEO’nun akademik seviyelerindeki farkı dikkate almadan soruların hazırlanması, okuma yazma becerileri göz ardı edilerek çoktan seçmeli veya TİD ile cevaplayabilecekleri sözlü sınavların haricinde sıklıkla yazılı sınavların yapılması ve ders kitabında olmayan konulardan soruların yöneltilmesi, DKAB dersinin hedef ve amaçlarına ulaşılmasını olumsuz şekilde etkilemektedir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“İE’yi hep sorular ile sınav yapmak lâzım. Yazılıları hiç sevmiyordum. Çok fazla yazamıyordum. Sözlüyü seviyorum. İşaretle cevap vermek kolay. Öğretmen başkalarına sorarken öğreniyordum” (Öğrenci, 12).

“Bazı derslerde öğretmenler bana kolay soruyordu. Din dersinde yazılıda öğretmen bana kolay sormadı. Arkadaşlarım biliyordu, ben bilmiyordum. İE ile birlikte okusaydım seviyemiz aynı olurdu. Daha çok öğrenirdim” (Öğrenci, 24).

III.1.4.6. Konuların Anlaşılması ile İlgili Görüşler

Görüşleri alınan öğrencilerin dörtte biri (6: % 24) ahirete iman, kaza ve kadere iman gibi konuların anlaşılmasının zor olduğunu söylemişlerdir. İman konularında, özellikle ahirete iman, kaza ve kadere iman, meleklerle iman gibi soyut konuları, işitebilen bireylere öğretmek hususunda büyük zorluklarla karşılaşılıyorken, İEB’ye öğretmek daha meşakkatli olabilmektedir. İEO yaşlılarına göre gelişim dönemlerini genellikle daha geç tamamlamakta ve diğer gelişim dönemine daha geç girebilmektedir. Yetişkinlik döneminde çevresiyle daha fazla etkileşimde bulunan İEB, anlaşılması zor olan konularda da bilgi sahibi

olabilmektedir. Fakat edindiği bilgilerin kaynağının güvenilir olması çok önemlidir. Dinî bilgisi sınırlı seviyede olan bir İE veya yetersiz TİD bilgisi olan bir din eğitimcisi aynı derecede olumsuz etki bırakabilmektedir. Dini yeni tanımaya başlayan İEB için, işitebilen bireylere dikkat çekici gelmeyen hususlar çok farklı gelebilmektedir. İEO ve Kur'an kurslarında okutulan dinî içerikli derslerin öğretim programları, İEÖ'ye göre düzenlenmelidir.

Görüşmeye katılan öğrencilere göre, İEB'ye yönelik soyut kavram öğretiminde hassas olunmalı ve kendilerinde bırakabilecekleri etkiler düşünüldüğünde, herhangi bir mevzuyu tam olarak anlamadan diğer konulara geçilmemelidir. Gereksiz anlatımlardan kaçınılmalı, sordukları soruları cevapsız bırakmadan seviyelerine uygun cevap verilmelidir. Sabır, sorumluluk, şükür, tevekkül vb. soyut kavramlar, somutlaştırılmış örnekler verilerek öğretilmelidir. Engelli olmaları nedeniyle içinde buldukları durumu anlamlandırmakta zorlanabilecekleri unutulmamalı, dünya hayatının bir imtihan olduğu bilinci yerleştirilmeye çalışılmalıdır. İster çocuk isterse yetişkin olsun, İEB'nin okuma becerileri göz önüne alındığında anlaşılması zor olan dinî konuları kendilerinin okuyup anlaması beklenmemelidir. Görsellerle ve basit cümlelerden oluşan altyazılarla desteklenerek TİD ile hazırlanmış videolu anlatımların, derslerin öğretim programlarının hedeflenen amaç ve kazanımlarına büyük katkı sağlayabileceği umulmaktadır. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Melek ne diye sorduğumuzda kız zanneden vardı. Ahireti, kaderi bilmeyen çok arkadaşım var. Öldükten sonra doğrudan cennete gideceğini zannedenler var. Bazı konuları çok tekrar etsen İE zor anlar” (Öğrenci, 5).

“Öldükten sonra ne yapacağız, kıyamet, miraç, melekler, ahiret, kader gibi örneği zor konuları anlamak, anlatmak zor. Bazı konuları çocukken, bazılarını gençken anlatmak gerek” (Öğrenci, 7).

III.1.4.7. Ders Araç Gereçleri ve Materyaller ile İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan öğrencilerin dörtte üçü (19: % 76) İEO'da ve Kur'an kurslarında kullanılan ders araç gereçlerinin ve materyallerin yetersiz olduğunu

söylemişlerdir. Özel eğitim gereksinimi olan İEÖ için somut düşünmeyi sağlayan, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, olumlu etkiler bırakan, eğitimin gerçekleştirildiği öğrenme ortamını zenginleştiren, öğretimi ilgi çekici ve eğlenceli hâle getiren, içeriği basitleştirerek öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştıran, dikkat çekerek öğrenciyi derse güdüleyen ve motivasyonu artıran, zamandan tasarruf sağlayıp eğitimin maliyetini düşüren ve öğrencide merak uyandırarak araştırmaya sevk eden ders araç gereçlerinin ve materyallerin kullanımı eğitsel açıdan değer taşımaktadır. Din eğitimi faaliyetlerinin tamamında her zaman aynı teknik veya yöntemden, aynı araç gereç veya materyalden istifade etmek mümkün değildir. Bu şekilde yapılan uygulamalarda nitelik olumsuz olarak etkilenmektedir. Konunun içeriğine ve ders işlenirken uygulanan yöntem-tekniğe göre kullanılacak araç gereç ile materyalin tercih edilmesi gerekmektedir. Tüm bunların uyumlu bir şekilde kullanılması, etkili öğrenmenin gerçekleşmesinde ve öğrenme öğretme sürecinde başarıya ulaşılmasında yardımcı olabilmektedir.

Öğrencilere göre, İEB'ye yönelik yapılan din eğitimi faaliyetlerinde kendilerinin ders eşyası olarak nitelendirdiği materyalleri geliştirmede ve ders araç gereçlerini sağlamada kurumlar yetersiz kalmaktadır. MEB ve DİB'in ilgili birimleri İEÖ'nün yapısına uygun materyalleri geliştirme konusunda etkin çalışmaları maalesef bulunmamaktadır. İşitebilen öğrenciler için hazırlanmış olan materyallerle eğitimler sürdürülmektedir. Bu durum, hem anlama, algı ve akademik seviyeleri farklılık gösteren İEÖ için hem de eğitimciler için zorlukları da beraberinde getirmektedir. DİB'in "İşittik ve İtaat Ettik" projesini devam ettiren eğitimciler tarafından hazırlanan bazı görsel materyaller haricinde başka kaynaklara ulaşılammaktadır. Ayrıca İEO'da ve Kur'an kurslarında İEÖ için dinî içerikli derslerin özel olarak düzenlenmiş uygun eğitim ortamlarında işlenmesi önem taşımaktadır. Sınıfların ders araç gereçleri ile donatılarak eğitime hazır hâle getirilmesi ile derslerin hedef ve amaçlarına ulaşılmasında, kazanımların öğrenciler tarafından edinilmesinde büyük rol oynamaktadır. Bazı eğitimcilerin materyal ve destek teknolojilerini kullanma ve yenilerini üretme konusunda etkin olamaması, İEÖ'nün din derslerine karşı ilgilerinin oluşmasına, derslerin daha etkili bir şekilde

işlenebilmesine mani olabilmektedir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Din derslerinde dini sevdirecek eşyalar yoktu. Örneğin matematik dersinde değişik eşyalar vardı. Onlarla öğrenmemiz kolaydı. Matematik öğretmenin yaptığı din öğretmenimiz de yapsaydı iyi olurdu” (Öğrenci, 13).

“Lisedeki öğretmen gibi Kur’an kurslarındaki öğretmen de değişik malzemeler kullansa ders güzel olur. Kur’an kurslarında herkes İE. Bilgisayar,projeksiyon, resimli kitaplar çok faydalı olur” (Öğrenci, 23).

III.1.4.8. Dinî Kavramlar ile İlgili Görüşler

Görüşleri alınan öğrencilerin üçte birinden fazlası (9: % 36) şimdiye kadar dinî kavramların çoğunun TİD’de karşılıklarının bulunmadığını söylemişlerdir. Nesnelerin veya olayların ortak özelliklerini kapsayan ve bir ortak ad altında toplayan, zihindeki soyut ve genel tasarıma “kavram” denir(www.tdk.gov.tr, 2015). Ayrıca alanyazında da belirtildiği gibi Özyürek’e (1984) göre kavram, düşünülen şeyin anlamlandırılmasına katkıda bulunan, somut ve soyut olmak üzere ikiye ayrılan sembollerdir. Duyularla algılanan ve zihinde tasarlanan bir nesneyi veya varlığı gösteren kavramlar “somut kavram”, nesnelerin oluş tarzını ifade eden kavramlar da “soyut kavram” olarak nitelendirilir. Soyut kavramlar tek tek varlıkları değil, bu varlıkların ilişkisinden ortaya çıkan genel niteliği gösterir(www.felsefe.gen.tr, 2015). Kavramlar; düşünmeyi kolaylaştırır, nesne ve olayların tanınmasını kolaylaştırır, her karşılaşmada yeniden öğrenme gereğini azaltır ve sağlıklı iletişim için gereklidir. İEB’nin kavram algıları ve kavram yanılgıları göz önünde bulundurulduğunda özellikle din eğitimi esnasında öğrencilerin sıklıkla karşılaştığı dinî kavramların çoğunluğunun TİD’de bulunmaması ve soyut kavramlardan oluşması problemlere neden olabilmektedir.

İEÖ’ye göre, 2013 yılına kadar İEB’nin günlük yaşantılarında kullandıkları TİD’deki somut soyut dinî kavramların sayısı yüzü geçmiyordu. Din eğitimi veren eğitimcilerin TİD’de kısıtlı sayıda mevcut olan kavramları kullanmak durumunda olmaları, din eğitimini de nitelik olarak olumsuz şekilde etkilemekteydi. DİB tarafından hazırlanan ve Türkiye’nin ilk, dünyanın en kapsamlı dinî kavramlar

sözlüklerinden birisi olan 798 kavramdan müteşekkil TİDDKS ile ihtiyaç duyulan kavramların çok büyük kısmına ulaşım imkânının sağlanması, eğitimcilerin ve öğrencilerinin kavram öğretiminde ve konuların anlaşılmasında karşılaştıkları güçlüklerin ortadan kalkmasına yardımcı olmuştur. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Mavi kapaktan (TİDDKS) önce dinî kelimeler çok yoktu. Parmakla yazmak gerekiyordu. Önceden duymamışsa parmakla yazsan da anlamıyordu. Telefonumda kayıtlı. Her zaman bakıyorum” (Öğrenci, 11).

“Din kelimelerin sayısı azdı. Bize din öğreten hocalarımız sözlüğü hazırladı. İlmihâl ve Kuran öğretirken hep yeni din kelimeleri kullanıyorlar. Biz din kelimeleri diğer İE’ye gösteriyoruz” (Öğrenci, 13).

III.1.4.9. TİDDKS ile İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan öğrencilerin üçte biri (8: % 32) TİDDKS’den çoğu İE’nin haberinin olmadığını söylemişlerdir. İşitsel sözel iletişim kanallarını kullanamayan, konuştukları anlaşılmayan, dudak okuyamayan, okuma yazma becerisi yeterince gelişmemiş İEB, çevresindeki diğer İEB ve işitebilen bireylerle TİD haricinde etkileşimde bulunamamaktadır. TİD çevirileri bulunmayan görsel yayınlar ile okuma yazma kabiliyetleri ve algılarına uygun bir şekilde hazırlanmayan basılı yayınları ise takip edememektedirler. 1982 yılından bu yana TRT’de Türkiye ve Dünya ile ilgili haberleri İşitme Engelliler Haber Bülteni aracılığıyla edinen İEB, bazı TV kanallarında yer alan programları takip edebilmektedirler. Artık ihtiyaçları olan çoğu bilgiye internet ve sosyal medyadan ulaşabilmektedirler. Bu açıdan, TİD destekli çalışmalar, İEB için tartışılmaz derecede önemlidir. Çok fazla olmasa da işitme engelliler ve eğitimciler için hazırlanmış TİDS, TİDDKS, Türk İşaret Dili Kılavuzu, Konuşan Eller Temel İşaret Dili, Akıllı Türk İşaret Dili Hazırlık Kitabı, Yabancı Dil Olarak Türk İşaret Dili Öğrenci Kitabı gibi çalışmalar mevcuttur. Türk İşaret Dili Sözlüğü ve Türk İşaret Dili Dini Kavramlar Sözlüğü haricindeki diğer sözlükler ücrete tâbidir. Bu nedenle diğer sözlükleri daha çok eğitimciler ve TİD’i yeni öğrenen kişiler edinmektedirler.

Görüşleri alınan öğrencilere göre, İEB'nin din eğitimi için yapılmış basılı olan TİDDKS ve İşitme Engelli Çocuklar İçin Din Eğitimi Seti'nden başka çalışma bulunmamaktadır. İlk baskısı 2013 yılında yapılmasına ve DİB'in (<http://engelsiz.diyaret.gov.tr>, 2014) web sitesinde sözlüğün hem pdf hem de video formatında bulunmasına rağmen iyi bir şekilde lansmanı ve dağıtımı yapılmadığı için, sadece İEB değil İEB'ye eğitim veren eğitimciler ve TİD tercümanlarının çok büyük kısmı da böylesine önemli bir çalışmadan habersizdir. İEO ve Kur'an kurslarında eğitimlerine devam eden öğrenciler ve eğitimciler, en fazla ihtiyaç duyan kişiler oldukları hâlde büyük kısmı bu sözlüğü hâlâ edinmemişlerdir. İEB'nin din eğitiminin temeli kabul edilen dinî kavramların yer aldığı TİDDKS'den İEB'nin, eğitimcilerin ve TİD tercümanlarının haberdar olmaması ve kendilerine ulaştırılmaması büyük bir eksikliklerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Ben dinî kavramlar sözlüğünü görmedim. Şimdi haberim oldu. Böyle bir çalışma yapılmışsa ilan edilmesi lâzım. İE'ye dağıtılması lâzım” (Öğrenci, 5).

“Dinî işaret sözlüğü olduğunu yeni öğrendim. Hocamız bize istedi. Ama Diyanet göndermedi. Bekliyoruz. Sözlükteki yeni din kelimelerini öğreniyoruz” (Öğrenci, 14).

III.1.4.10. Televizyon Programları ile İlgili Görüşler

Görüşleri alınan öğrencilerin beşte dördünden fazlası (21: % 84) TİD ile çevirilerinin yapıldığı, altyazıların bulunduğu dinî içerikli film, dizi film, çizgi film, belgesel ve televizyon programlarının olmadığını söylemişlerdir. Günümüzde insanlar için doğru bilgiye en hızlı şekilde ulaşmak, büyük önem taşımaktadır. Bilgi ve teknolojinin tüm bireyler için erişilebilir ve ulaşılabilir olduğu, içinde bulunduğumuz zamana “Bilişim Çağı” da denilmektedir. Bilişim ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen hızlı gelişim, toplumsal değişimide beraberinde getirmektedir. Türkiye’de İEB, TİD bilmeyen insanlarla iletişim güçlüğü yaşasa da teknoloji aracılığı ile dünyanın her yerindeki İEB ile rahatlıkla etkileşimde bulunabilmekte ve İE'ye hitap eden farklı çalışmalara erişebilmektedirler. Dinî bilgi ve birikimlerinin artmasından dolayı merak ve ihtiyaçları da son zamanlarda artan İEB, televizyon ve

internet aracılığı ile yapılan yayın ve paylaşımlardan istifade edememektedirler. Bu nedenden dolayı İEB için yapılacak din eğitimi faaliyetleri olumsuz olarak etkilenmektedir.

Görüşmeye katılan öğrencilere göre, dinî konularda yeni ve doğru bilgi arayışı içerisinde olan İEB için görüntülü yayınlar, basılı yayınlara göre daha fazla önem arz etmektedir. Fakat sosyal medya aracılığı ile yapılan çoğu bireysel paylaşımlar; eksik içeriklere sahip olup doğruyu yansıtmayan ve herhangi bir din eğitimcisine danışmaksızın kulaktan dolma bilgilerden oluşmaktadır. Bu paylaşımların kontrolü çok fazla mümkün değildir. DİB'in TV kanalı olan Diyanet TV veya diğer TV kanallarında okul öncesi dönemden yaşlılık dönemine kadar geçen tüm evrelerde İEB'ye hitap edebilecek dinî film, dizi, çizgi film ve programların alt yazı ve TİD çevirisi ile birlikte sunulması, bir web sitesi aracılığı ile bu programların tekrar izlenebilme olanağının olması, yeni çalışmalara öncülük edeceği gibi kontrolsüz bilgi paylaşımlarının önlenmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca bu web sitesinde İEB'nin din eğitimine yönelik yapılan bütün faaliyetlerin ve yazılı görsel materyallerin bulunması, ülke genelinde birlikteliğin oluşmasına da katkı sağlaması beklenmektedir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Cümleler uzun olunca anlaşılmıyor. İE’de unutmak kolay. Televizyonda dinî film ve programları TİD ile çevirmek gerekiyor. Kadınlar evde televizyona çok bakıyor. Orada TİD olursa dinî öğrenmeleri kolay olur” (Öğrenci, 15).

“Dinî kelimelerin eğitimi verilmesi gerekir. Televizyon kanalları İE’yi düşünüp programlara TİD ile çeviri koyması gerekir. Derslerde ve televizyon programlarında sadece işaret ile anlatmak yetmez. Videolarda resimlerin de olması gerekir” (Öğrenci, 11).

III.1.4.11. Kur’an-ı Kerim Öğretimi ve İbadet Eğitimi ile İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan öğrencilerin tamamına yakını (22: % 88) Kur’an-ı Kerim eğitimi ve ibadetlerin yapılışını anlatan TİD ile hazırlanmış video ve çalışmaların bulunmadığını söylemişlerdir. Farklı konuların öğretiminde kullanılan genel öğretim metotları olduğu gibi özel öğretim metotları da vardır. Genel öğretim metotları, daha

çok bütün derslerde uygulanabilecek genel nitelikli gayeleri, metotları, kuralları, ders araçlarını ve tekniklerini, değerlendirme usullerini açıklar. Özel öğretim metotları ise herhangi bir dersin ayrı ayrı konularını, amaçlarını, ilkelerini, araç ve gereçlerini, ders anlatım metot ve tekniklerini açıklar (Öcal, 1999: 191). Kur'an-ı Kerim öğretiminde de özel öğretim metotlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Hafıza tekniklerinden istifade edilen, görsellerle desteklenen, videolu anlatımların ve bolca örneklerin bulunduğu Elif-Bâ cüzleri, Kur'an-ı Kerim öğretiminde büyük önem taşımaktadır. Elif-Bâ cüzünün tamamlanmasının ardından yüzünden Kur'an-ı Kerimokumaya başlayan öğrenciye eğitimci ile bolca tekrar imkânının sağlanması, Tecvid öğretiminin yapılması ve süre dua ezberlerinin yaptırılması gerekmektedir. Ayrıca namaz, oruç, hac umre, zekât gibi ibadetlerin eğitimlerini etkili bir şekilde yapabilmek amacıyla görsellerle desteklenerek, videolu anlatımların olduğu müstakil ilmi hâllerin hazırlanmış olması sadece eğitim ortamlarında değil öğrencilerin farklı yerlerde de kendilerini yetiştirebilmelerine olanak sağlamaktadır.

Onlara göre, yakın geçmişe kadar ülkemizde İEB'nin dinî anlamda birçok şeyi yapabileceklerine inanılmıyordu. Dinen sorumlu olup olmadıklarından, Kur'an-ı Kerimi okumalarının lüzumuna kadar çoğu şey tartışma konusuydu. Yetişkin İEB'ye yönelik din eğitimi faaliyetlerinin DİB tarafından yapılmaya başlanmasıyla birlikte din eğitimi hususunda İEB'nin çok geri olduğu, sadece teorikte değil pratikte de çalışmalar yapılmasının gerekliliği görülmüştür. Fakat materyallerle ilgili güçlükler hâlâ devam etmektedir. İEB'ye yönelik din eğitimi ve Kur'an-ı Kerim öğretimi noktasında kendilerini yetiştirmiş din görevlilerinin bulunduğu yerleşim yerlerinde İEB, bu hizmetten istifade edebiliyorken, donanımlı din görevlilerinin bulunmadığı illerde bu hizmetler devam ettirilememektedir. Kendilerine ulaşamayan İEB için TİD ile hazırlanmış, özellikle namaz olmak üzere oruç, zekât, hac ve umre gibi ibadetlerin yapıları ve Kur'an-ı Kerim öğretiminin ayrıntılı açıklamalarının, TİD ile çevirisinin yapıldığı videolar önem arz etmektedir. İEB'ye yönelik din eğitimi faaliyetlerinin yeni başladığı ve eğitimci sayısının yetersiz olduğu düşünülecek olursa yapılacak olan bu çalışmaların fiili olarak kendilerine ulaşma imkânı mümkün olmayan İEB için büyük değer taşıyabilir. İnternet aracılığı ile sosyal medya üzerinden bu videoların yayılması ile bilgisiz kişiler tarafından yapılan

paylaşımlardan ortaya çıkan bilgi kirliliğinin önüne geçilebilecektir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“İE dini kendisi öğrenemez. Kur’an’ı kendisi öğrenemez. Hepsi de kurslara gelemiyor. Ya evleri uzak, ya da kurs yok. TİD ile videolu eğitimleri cd’de tüm İE’ye dağıtmak gerekiyor. Çünkü hep tekrar edebilmeleri gerekiyor” (Öğrenci, 17).

“İE’ye bazı şeyleri anlatırsın ama onu görmezse anlaması zor olur. Unutmaları kolay olur. Uygulama yaparsan kolay öğrenir. Namazı anlatmakla olmaz, kendin kılırsan, videoda gösterirsen ve resim olursa anlarlar” (Öğrenci, 2).

III.1.4.12. Dinî Kaynaklar ile İlgili Görüşler

Görüşleri alınan öğrencilerin beşte dördü (20: % 80) dinî eserlerin TİD ile çevirisinin yapıldığı videoların bulunmadığını söylemişlerdir. 1953 yılında eğitim öğretim yöntemi olarak TİD’in kullanımından vazgeçilmesinden 1995 yılında kadar geçen süre içerisinde TİD ile ilgili hiçbir çalışma yapılmamıştır. Resmî eğitim öğretim yöntemi olarak işaret dili yöntemi kullanılmasa da okullarda günümüze kadar iletişim aracı olarak kullanılmaya gelmiştir. Artık günümüzde İEB, sadece kendi ülkelerindeki İEB ile değil, bütün dünyadaki İEB ile iletişim kurabilmektedirler. Böylece tüm dünyadaki gelişmelerden haberdar olabilmektedirler. Diğer konularda olduğu gibi din konusunda da birbirleriyle etkileşim hâlinde bulunmaktadır. İEB’nin işitebilen anne babaları ve işitebilen çocukları ile diğer konularda olduğu kadar dinî konularda bilgi alış verişinde bulunamamaları, bu alanda yapılması gereken çalışmaların çok önemli olduğunu göstermektedir.

İEÖ’ye göre, işitebilen bireylerin çok farklı kaynaklardan dinî bilgilere ulaşabiliyor olması, İEB’ye yönelik yapılan din eğitimi faaliyetlerinin başarılı sonuçlar vermesi, toplum içerisinde bir fert olarak yaşamlarını sürdüren İEB’nin çeşitli kaynaklardan dinî bilgilere ulaşabilme haklarının olduğunu ve daha fazla materyalin hazırlanmasının gerekliliğini gözler önüne sermektedir. Konuyla ilgili birbirinden bağımsız küçük çalışmalar bulunsa da, DİB’e ait “İşittik ve İtaat Ettik” projesinin bir parçası olan Kur’an-ı Kerim mealinin, hadis ve tefsir çevirilerinin, İslâm ilmi hâlinin, peygamberlerin hayatının İEB’nin algı ve anlama seviyelerine uygun bir şekilde TİD ile çevirilerinin yapılması, ülke tarihindeki İEB’ye yönelik

yapılmış en geniş kapsamlı ve faydalı çalışmalar olarak literatürde yer alabilecektir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“İE için hazırlanmış sadece bir sözlük ve videoları var. Dinî konularda videolar çok fazla yok. İbadetleri anlatan, günahı sevabı anlatan, kısa kısa videolar çok faydalı olur. İlmihâl olması lâzım. Kuran öğreten videolar olması lâzım” (Öğrenci, 10).

“Örneklerle, resimlerle, hadislerle, kısa cümlelerin olduğu din kitapları hazırlanmalıdır. Bu kitapların videolarının olması lâzım. Kitapların altında sözlük olması lâzım” (Öğrenci, 4).

III.1.4.13. Yurtdışındaki Uygulamalar ile İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan öğrencilerin çok azı (3: % 12) diğer ülkelerdeki dinî uygulamaların örnek alınmadığını söylemişlerdir. Avrupa Birliğine üye ülkelerde din eğitimi alanı dinî özgürlükler içinde algılanmaktadır. Bunun sonucu olarak, devlet vatandaşın dinine karışmayı özgürlüğüne müdahale olarak algıladığı için, din eğitimi ilgili dinin temsilcisi cemaatlere ve kurumlara bırakmaktadır. Türkiye, din eğitimi bir hak olarak görmektedir. Anayasal tercih, din eğitiminin bir özgürlükler konusu değil, devlet tarafından yerine getirilmesi gereken bir sosyal hak olarak düzenlenmesi yönündedir. Bu sebeple devlet, halkın din eğitimi taleplerini ve ihtiyaçlarını karşılamak durumundadır. İşte bu anlayışın sonucu olarak DİB vardır ve devlet okullarında din öğretimi yapılmaktadır (Aydın, 2004: 21). Aynı durum, İEB'nin din eğitimi için hem Avrupa ülkelerinde hem de Türkiye'de geçerlidir. Avrupa ülkelerinde, Amerika'da ve Japonya'da İEB'nin din eğitime yönelik sistematığının XX. yüzyılın başlarından itibaren sağlam bir temel üzerine oturtulduğu görülmektedir. İEB'nin okul öncesi dönemden üniversiteden mezun oluncaya kadar geçen süre içerisinde engelli olmayan bireylerle aynı imkânlarla sahip olarak eğitimlerine devam ettikleri, kiliselerin ve cemaatlerin okullarında kapsamlı bir şekilde din eğitimi aldıkları müşahede edilmektedir. Ayrıca kiliselerin İEB'nin dinî yaşantılarını etki altına aldığı ve kendilerine göre başarı sağladıkları bilinmektedir.

Görüşleri alınan öğrencilere göre, İEB'ye yönelik 2004 yılından beri STK'larda yapılan dinî sohbetler ve İEO'daki DKAB dersleri haricinde din eğitimi

faaliyetleri olarak İEB'ye yönelik çalışmalar maalesef yoktu. Bunun en önemli nedenlerinden birisi İEB için din eğitimi politikalarının sınırlı seviyede olması idi. Bunlara karşın Türkiye'de DİB tarafından İEB'ye yönelik son birkaç yıldır yapılan çalışmaların olumlu geri dönütlerinin alınmaya başlanması ve yurtdışında hayata geçirilen faaliyetlerin kısa vadede yapılması planlanan çalışmaların içine dâhil edilmesiyle birlikte diğer ülkelerle Türkiye arasındaki farkı kapatabilecek seviyeye gelmiştir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Devlet normal öğrencilerle İE'ye aynı şeyleri öğretiyor. Devletin diğer ülkelerdeki uygulamaları takip etmesi gerekiyor. Türkiye'de din eğitimi başarısız. Okuldan mezun olduğunda hiçbir şey bilmiyor ve boş ver diyor” (Öğrenci, 3).

“İnternette görüyoruz başka ülkelerde İE çok rahat. Okulda iyi eğitim alıyorlar. İnsanlar onları anlıyor. Dini öğrenmeleri için çok yer var. Devlet onlara din için çok yardım ediyor” (Öğrenci, 17).

III.1.4.14. 3G Fetva Hattı ile İlgili Görüşler

Görüşleri alınan öğrencilerin bir kaçı (4: % 16) 3G ile destek alabilecekleri fetva hattının bulunmadığını söylemişlerdir. 6002 sayılı Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2010), Başkanlığın görevini İslâm Dininin inançları, ibadet ve ahlâk esasları ile ilgili işleri yürütmek, din konusunda toplumu aydınlatmak ve ibadet yerlerini yönetmek şeklinde tanımlar. Aynı Kanun Din İşleri Yüksek Kurulu'nu da, Başkanlığın dinî konularda en yüksek karar ve danışma organı olarak tespit eder. Din İşleri Yüksek Kurulu'nun görevlerinden birisi de İslâm dininin temel bilgi kaynaklarını ve metodolojisini, tarihî tecrübesi ile güncel talep ve ihtiyaçları dikkate alarak dinî konularda karar vermek, görüş bildirmek ve dinî soruları cevaplandırmaktır(www.diyamet.gov.tr,2015). Toplumdaki bütün fertlerin elde ettiği imkânlardan İEB'nin istifade etme hakları vardır. Dinî konularda bilgi edinebilmeleri de bu haklardan birisidir. DİB'e bağlı il ve ilçe müftülüklerinde Fetva Büroları ile Aile, İrşad ve Rehberlik Büroları bulunmaktadır. Bu bürolar, DİB Din İşleri Yüksek Kurulunun vermiş olduğu kararları, dinî konularda güçlüklerle karşılaşan, soruları olan vatandaşlarla paylaşmaktadır. Sorularına cevap arayan bireyler, müftülüklere bizzat kendileri giderek, mektup, telefon (Alo 190 Dinî Soruları Cevaplandırma

Hattı) veya elektronik posta yoluyla sıkıntılarını paylaşarak uzmanlardan destek alabilmektedirler.

Onlara göre, Kur'an kurslarındaki öğreticilerle veya camilerdeki din görevlileriyle TİD yoluyla iletişim kuramayan İEB, aynı güçlüğü müftülüklerde de yaşamaktadırlar. Maalesef cevabını merak ettikleri dinî konularda destek alamamaktadırlar. Günümüzde İEB, TİD aracılığıyla kendi aralarında 3G ile görüntülü görüşme yapabilmektedir. Birçok resmî kurum ve kuruluş da İEB'ye 3G görüntülü görüşme servisi ile hizmet vermektedir. Fakat DİB merkezinde veya müftülüklerde TİD bilen fetva makamı olan uzmanlar bulunmadığı için İEB'ye bu sistemden istifade edilerek yardımcı olunamamaktadır. Hâlbuki TİD eğitimi almış, DİB merkezinde istihdam edilecek bir bayan ve bir erkek uzmanın başlangıç aşamasında tüm Türkiye'deki İEB'ye kolaylıkla dinî danışmanlık hizmetleri verebilmesi imkân dâhilindedir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Dinî soru sorunca imam işaret bilmiyor. Bizi anlamıyor. Müftülüğe gittiğimizde yardım yok. İE'nin dinî sorularına cevap verecek 3g sistem lâzım. Uzak yerlere gitmek zor. 3g ile konuşmak kolay” (Öğrenci, 10).

“Kursa gelmeden önce din bilgisi olan arkadaşlarıma soruyordum. Şimdi bayan hocaya soruyorum. Yaşadıkları yerde TİD bilen bayan hoca yoksa dinî soru sormak mümkün değil. 3g konuşmak kolay. TİD cevap verecek hocalar lâzım” (Öğrenci, 24).

III.1.4.15. Müftülükler ile İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (18: % 72) müftülükler tarafından yeterli desteğin sağlanmadığını söylemişlerdir. Toplumdaki bütün bireylerin devlet adına resmî olarak İslâmî din eğitimi faaliyetleri ile din hizmetlerini DİB yürütmektedir. Taşra teşkilâtı olarak il ve ilçe müftülükleri ise bu faaliyet ve hizmetleri 81 il ve 957 ilçenin tamamında DİB adına sürdürmektedir. DİB, bireysel farklılıkları gözetererek insanları, İslâm'ın ortak paydasında dinin sağlıklı bilgisiyle buluşturmayı amaç edinmektedir. İslâm'ın içindeki her türlü inanış, dinî hayat tarzı, tutum ve davranışlara karşı eşit mesafede olmaya, aralarında herhangi bir

derecelendirme ve kıyaslama yapmamaya, kadın, çocuk, genç ve engellilerin de din hizmetlerinden eşit şekilde yararlanabilmesini sağlamaya özen göstermek(www2.diyamet.gov.tr,2015) ilkesiyle, İEB için Cumhuriyet tarihinin en fazla kitleye hitap eden, en kapsamlı çalışmalarını yaptığı düşünülmektedir. Bu çalışmaların okul öncesi dönemden itibaren tüm engel gruplarındaki bireyleri eksiksiz bir şekilde içine alması hususunda DİB'ingeniş kapsamlı hazırlıklarını görmek mutluluk vericidir.

Öğrencilere göre, bazı il ve ilçe müftülükleri, DİB merkez teşkilâtının göstermiş olduğu hassasiyeti ve farkındalığı tam olarak gösterememektedir. Personelin eğitimi ve görevlendirilmesi için gerekli çalışmaların yapılması,Kur'an kurslarının ulaşım imkânı kolay olan yerlere açılması,Kur'an kurslarına devam eden öğrenciler için servis sağlanması, hutbe çevirilerinin yapıldığı camilerin İEB'nin yoğun olarak bulunduğu okul ve derneklere yakın olması,Kur'an kursları, camiler ve müftülük binaları için fizikî ulaşılabilirlik düzenlemelerinin yapılması,Kur'an kursları ve camilerde uygun eğitim ortamlarının hazırlanması, ders araç gereç ve materyallerinin sağlanması, toplumun engelliler konusunda bilgilendirilmesi hususlarında istenilen başarıyı elde edememektedirler.Uygun şartların sağlanamamasından dolayı bazı İEB, aldıkları din eğitimini yarıda bırakmak zorunda kalmaktadır. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Biz para istemiyoruz müftülükten. Kursların ve hocaların sayısı artsın. Kurslar uzak yerlere yapılmasın. Okul servisi gibi servis olsun. Çünkü göremeyen ve yürüyemeyen arkadaşlarımız var. Küçük yaşta İE çocuklara da dini öğretmek için kurslar açılsın” (Öğrenci, 17).

“Devletin İE'ye din eğitimi için desteği yeni başlıyor. Kur'an kursu haftada 3 gün yeterli değil. Daha çok gün olması lâzım. Günde 1 sayfa kuran okuyorum. Kur'an kurslarında problem var. Yer bulmak zor. Sınıf bulmak zor. Müftülük ilgilenmedi, hocamız çok üzüldü” (Öğrenci, 18).

III.1.4.16. Engelsiz Camiler ile İlgili Görüşler

Görüşleri alınan öğrencilerin üçte biri (8: % 32) camileri engelsiz hâle getirecek çalışmaların yeterli olmadığını söylemişlerdir. 5378 sayılı Engelliler

Hakkında Kanun'da (2005) Türk Standartları Enstitüsü'nün erişilebilirlikle ilgili yayımladığı TS 9111, TS 12576, TS 12460, TS ISO 23599, TS 13536, TS 23600 no'lu standartlar ölçüsünde; “Binaların, açık alanların, ulaşım ve bilgilendirme hizmetleri ile bilgi ve iletişim teknolojisinin, engelliler tarafından güvenli ve bağımsız olarak ulaşılabilir ve kullanılabilir olması” ifadesi yer almaktadır. Kamu kurum ve kuruluşlarına ait mevcut resmî yapı, yol, kaldırım, yaya geçidi, açık ve yeşil alanlar, spor alanları ve benzeri sosyal ve kültürel alt yapı alanları ile gerçek ve tüzel kişiler tarafından yapılmış ve umuma açık hizmet veren her türlü yapılar ile büyükşehir belediyeleri ve belediyeler, şehir içinde kendilerince sunulan veya denetimlerinde olan toplu taşıma hizmetlerini izlemek, denetlemek ve rapor hazırlamak amacıyla Erişilebilirlik İzleme ve Denetleme Yönetmeliği (2013) çıkartılmıştır.

İEÖ'ye göre, diğer engel gruplarında olduğu gibi İEB için de camilerin ve müştemilâtlarının (bahçe, tuvalet, şadırvan, Kur'an kursu) her açıdan engelsiz hâle getirilmeleri büyük önem taşımaktadır. Camilerin engelsizleştirilmesi sadece fizikî düzenlemelerle değil, dinî sosyokültürel etkinliklerin düzenlenmesi ve eğitim olanaklarının sağlanmasıyla gerçekleşmektedir. Camilerde rahatlıkla ibadet edebilen bir birey, aynı zamanda din eğitimi faaliyetlerinden istifade edip, toplumdaki diğer bireylerle kaynaşarak karşılıklı etkileşimde bulunabilmelidir. Ulaşımı kolay olan, engelli derneklerine ve okullarına yakın, merkezî yerlerde bulunan camilerde yapılan düzenlemelerle tüm engel gruplarından bireyleri bir araya getirmek, sosyalleşmelerine katkı sağlamakta, engeli olmayan bireylerin, engelli bireylerle bir arada bulunması ise farkındalık kazanmalarına yardımcı olmakta ve engelli bireylerin camilerde aldıkları din eğitimi, sorumluluk bilincini elde etmelerinde fayda sağlamaktadır. “Engelsiz Cami, Engelsiz İbadet” temasıyla her il ve ilçede en az bir caminin gerekli düzenlemeler (ortopedik engelliler için özel asansör, tekerlekli sandalye ile camiye giriş ve saf tutabilme, engelli tuvaleti, görme engelliler için izli yollar, özel dokuma halılar, iç ve dış engelsiz alanlar ve yönlendirme işaretleri, işitme engelliler için sesi yükselten loop induction sistemi, hutbe yazı projeksiyon sistemi ve ezan uyarı ışıkları) yapılarak engelli vatandaşların yardıma ihtiyaç duymadan cemaate katılmalarını sağlamak için DİB'in tüm il ve ilçe müftülüklerine

verdiği talimat tam anlamıyla yerine getirilememektedir. Konuya karşı hassasiyeti olan müftüler ve din görevlilerinin yaptığı düzenlemelerin haricinde sadece cami girişine yapılan, standartlara bile uymayan engelli rampaları, engellilere yönelik farkındalığın yeterince oluşmadığını göstermektedir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Camilerde cuma namazında bazen cemaatten abiler bize kızıyor. İşaretle konuştuğumuz için günah olmuştur. Dikkatleri bozuluyormuş. İnsanların bizim durumumuzu anlaması önemli. İnsanlar TİD’in önemini bilse böyle olmaz” (Öğrenci, 4).

“Ulaşımı kolay ve merkezde olan, derneklerin yakın olduğu camilerde TİD çeviri olması lâzım. Bizim camiye girişimiz kolay. Tekerlekli sandalyede olanlar ve göremeyenler için camiye gitmek zor. Onlara da yardımcı olmak lâzım” (Öğrenci, 5).

III.1.4.17. Kur’an Kurslarındaki Derslikler ile İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan öğrencilerin yarıya yakını (11: % 44) çok kalabalık sınıflarda eğitim aldıklarını söylemişlerdir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin (2000) 18. maddesine göre, “eğitimin niteliği açısından özel eğitime muhtaç bireyler için sınıf mevcutları en fazla 10 kişiden oluşur. İşitme kayıpları, birden fazla engelin bulunması, algı ve anlama düzeyleri, hazır bulunuşlukları vb. nedenlerle İEB’nin 10 kişi ve daha üzeri mevcudun olduğu sınıflarda eğitimlerine devam etmesi uygun değildir”. Din eğitiminin soyut bir içeriğe sahip olması, eğitimcinin öğrencilerle birebir daha fazla ilgilenmesini gerekli kılar. Zira engelli öğrenciler, işitme kayıpları ve akademik düzeylerine göre eğitim öğretim döneminin başında hazırlanan BEP dâhilinde eğitimlerine devam eder ve buna bağlı olarak değerlendirmeleri yapılır. Teorik bilgilerle birlikte pratik bilgilerin ve uygulamaların önem arz ettiği İEB’ye verilecek din eğitiminde sınıf mevcudu düştüğü zaman öğrencilerle ilgilenme imkânı da o oranda artabileceği için elde edilen akademik başarı düzeyi o derece yüksek olabilmektedir. Din eğitimi alanında mesleki formasyona sahip ve özel eğitim alanında yeterli bir genel kültür bilgisi olan bir eğitimcinin uygun bir sınıf ortamı sağlanmadığı müddetçe öğrenci merkezli öğretim uygulamalarını gerçekleştirmesi ve etkili bir şekilde ders işleyebilmesi mümkün görünmemektedir.

Görüşleri alınan öğrencilere göre, yetişkin İEB'ye yönelik yaygın din eğitimi faaliyetleri DİB tarafından yapılmaktadır ve genellikle bu kurslardan bayan İE istifade etmektedirler. Bayan İE için birkaç il haricinde din eğitiminin iki yıldan beri yapılıyor olması, açılan kurslarda yığılmalar oluşturmaktadır. TİD konusunda kendini yetiştirmiş, yeterli sayıda eğitimcinin bulunmamasından dolayı bazı Kur'an kurslarında sınıf mevcutları yönetmelikle belirlenen sayılardan daha fazla olabilmektedir. Daha önceki dönemlerde eğitimlerine devam eden İEB'nin tekrar kurslara devam etmek istemesi, sınıfların kalabalık olmasına neden olabilmektedir. Kalabalık sınıflarda işlenmeye çalışılan dersler ise sınıf disiplinin kaybolmasına ve beklenen verimin düşmesine yol açmaktadır. Bu nedenle DİB'in İEB'ye eğitim verecek personel eğitime ağırlık vermesi gerekmektedir. Ayrıca STK'larda erkek İE için yapılan dinî sohbetler, herhangi bir sistematik dâhilinde ve sınıf ortamında olmadığından dolayı aynı anda onlarca İEB, bir arada bulunabilmektedir. Eğitiminin TİD bilgisi, İEB'nin ihtiyaçları ve hazır bulunuşlukları, ortamın durumu, kişi sayısı vb. etmenler, yapılan dinî faaliyetten elde edilmesi beklenen faydayı olumsuz olarak etkilemektedir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“İE'ye din ve Kur'an eğitimi verilen sınıfların çok kalabalık olmaması lâzım. Vakıfta çok kişi ile sohbet oluyor. Herkes soru soracak olursa vakit yetmez. Çünkü sohbet yapan hoca bir tane. Sohbet haftada bir gün” (Öğrenci, 12).

“Hocanın çok fazla konu öğretecek zamanı olmuyor. Sınıf kalabalık. Kalabalıkta öğrenmek zor. Geçen dönem dinî bilgiler öğrendik. Bu dönem Kur'an öğreniyoruz” (Öğrenci, 15).

III.1.4.18. İE Dernekleri ile İlgili Görüşler

Görüşleri alınan öğrencilerin bir kaçı (4: % 16) İE derneklerinin din eğitimi faaliyetlerinde İEB'ye yardımcı olmadıklarını söylemişlerdir. STK; oda, sendika, vakıf ve dernek adı altında faaliyet gösterir. Vakıf ve dernekler topluma yararlı bir hizmet geliştirmek için kurulmuş yasal topluluklardır. STK, herhangi bir devlet organından bağımsız bir şekilde özel kişilerin girişimiyle kanunî olarak kurulmuş her türlü organizasyon için kullanılan genel bir terimdir (Gündüz ve Kaya, 2010: 134). Tüm engel gruplarında olduğu gibi İEB'ye yönelik faaliyetlerde bulunmak üzere

dernekler kurulmuştur. Bu derneklerin kuruluş amacı engelli bireylerin toplum içerisinde sosyal, kültürel, sanatsal, sportif, eğitim vb. faaliyetlere daha etkin katılımlarını sağlamaktır. Derneklerin bağlı bulunduğu federasyon ve konfederasyonlar ise daha geniş kitlelere ulaşabilmekte, daha büyük organizasyonlar tertip edebilmekte ve daha kapsamlı projeler hazırlayabilmektedirler. İşitebilen insanlar ile iletişim kuramadıkları için bu gibi yerlerde lokal adı verdikleri derneğe üye olan İEB'nin boş vakitlerini sıklıkla geçirdiği ve dernek tarafından alınan kararlara saygı gösterdikleri bilinmektedir.

İEÖ'ye göre, Türkiye'nin çeşitli illerindeki DİB personelinin yaptıkları dinî çalışmaları tanıtabilmek amacıyla gittikleri bazı derneklerde önyargı ile karşılaştıkları görülmektedir. Dinî konularda desteğe ihtiyaç duymamaları, güven konusunda kaygılı olmaları veya şimdiye kadar bu şekilde bir çalışma ile muhatap olmamaları buna neden olabilmektedir. Özellikle yetişkin İEB'nin din eğitimi ve öğretimlerine yönelik STK'larda yapılan dinî sohbetlerin haricinde şimdiye kadar kurumların çalışmalarının olmaması ve İEB'nin dinî açıdan yeterince bilgilendirilerek farkındalığın oluşturulamaması, İE derneklerinin dinî faaliyetlerde bulunmalarına imkân sağlamamıştır. Diğer engel grupları için kurulan derneklere bakıldığında dinî içerikli hususlarda daha hassas oldukları gözlenirken, işitme engelliler için kurulmuş olan derneklerde bu hassasiyetin genellikle taşınmadığı gözlemlenmektedir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“İE derneklere çok gidiyor. İşitme engelli derneklerinde din eğitimi verilmiyor. Başka yerlerde açılan kurslara da yardımcı olmuyorlar. Hep boş işlerle uğraşıyorlar” (Öğrenci, 8).

“Sağır dernekleri şimdiye kadar İE'ye din eğitiminde hiç destek olmadı. Kurs açmada ve sınıf bulmada müftülüklerle konuşmadı. Vakıfla ilgilenmeyen İE, dini öğrenmeyi istemiyor” (Öğrenci, 18).

III.1.4.19. Farklı Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan öğrencilerin beşte dördü (20: % 80) din derslerinin aynı yöntemlerle işlendiğini söylemişlerdir. Din eğitimi biliminin ortaya çıkışından sonra

din öğretiminin hangi yöntem ve tekniklerle yapılması gerektiğine dair sorular zihinleri en çok meşgul eden sorulardan birisi olmuştur. Bu nedenlesürekli olarak gelişen ve yenilenen bir eğitim süreci içerisinde yer alan insan hayatının çeşitli dönemleri için farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak din öğretiminin yol haritaları hazırlanmaya başlanmıştır. Özel eğitime gereksinim duyan bireyler olarak İEO'ye yönelik din öğretiminde kullanılacak yöntem ve teknikler belirlenirken, öğrencinin işitme kaybının seviyesi, akademik düzeyi, yetenek ve becerileri, dersin öğrenme alanları ve kazanımları, okulun teknik yeterlilikleri göz önünde bulundurulmalıdır. İEO'da dinî içerikli dersleri, Kur'an kurslarında ise Temel İslâm Bilgileri (Siyer, İtikat, Ahlâk ve İbadet) ve Kur'an-ı Kerim derslerini görsel materyallerle birlikte anlatım, soru-cevap, tartışma, örnek olay, buldurma, gösterip yaptırma, problem çözme, bireysel çalışma gibi yöntemleri ve grup çalışmaları, beyin fırtınası, örnek olay incelemesi, drama, resim analizi, çalışma kâğıtları, kavram haritaları ve tablolar, şekil ve şemalar, gözlem gezisi gibi teknikleri kullanarak işlemek; İEB'nin derse karşı olan ilgilerini ve bilgilerin zihinde kalıcılığını artırmakta, dikkatlerini toplamalarına yardımcı olmakta, soyut kavramların çoğunlukta olduğu konuların somutlaştırılmasıyla daha kolay anlaşılmasını sağlamakta, ezber yerine kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmektedir.

Öğrencilere göre, bu yöntem ve tekniklerin yerine sadece takrir yönteminin kullanılması öğrencilerin din derslerine karşı olan ilgisini, dikkatini, sevgisini, öğrencilerin gözünde öğrenmenin yerini olumsuz yönde etkilemektedir. Görselliğin önemli bir yeri olan İE'lerin din eğitiminde eğitimcilerin düşündürerek öğretmenin yerine ezberletmeyi tercih etmeleri, öğrencilerin akademik olarak başarısız olmalarındaki önemli nedenlerden birisidir. Okuma yazma becerileri, algı ve anlama seviyelerindeki yetersizlikten dolayı tam olarak gelişemeyen İEO için, farklı yöntem ve tekniklerden istifade ederek din eğitimi vermek başarıya ulaşmalarında katkı sağlamaktadır. Aşağıda bu durumu yansıtan öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“İE'ye sadece anlatmak olmaz. Çünkü İE'de unutmak kolay. Resimler, videolar lâzım. Gezerek öğrenmek lâzım. Ankara'da Ramazan Öztürk'ün videosuna bakınca anlıyorum. Kitabı anlamak zor ve yorucu oluyor” (Öğrenci, 3).

“Biz derslerimizde projeksiyon cihazı kullanmıyoruz. Dersleri sadece tahtaya yazmak iyi değil. Sadece anlatmak iyi değil. Çocuklar için resimlerle örnekler vermek, oyunlarla anlatmak lâzım” (Öğrenci, 18).

III.2.Eğitimci Görüşlerinden Ortaya Çıkan Bulgular

Bu bölümde görüşmeye katılan farklı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında görev yapan 25 eğitimcinin İEÖ'nün din eğitimleri esnasında karşılaştıkları güçlüklerle yönelik görüşleri bulunmaktadır. Eğitimcilerin ve İEÖ'nün din eğitiminde karşılaştıkları güçlükler, eğitimcilerden alınan görüşler doğrultusunda nedenleriyle birlikte yer almaktadır.

III.2.1. Anlama, Algılama, Okuma, Yazma, Konuşma ve TİD Becerisi Konusunda İşitme Engellilerin Karşılaştıkları Güçlükler

Bu bölümde, İEB'nin anlama-algılama, okuma yazma, konuşma ve TİD becerisi konusunda karşılaştıkları güçlüklerin tespit edilmesine yönelik eğitimci görüşleri, altı başlık hâlinde sunulmaktadır. Bu alt başlıklarda algılama ve anlama, okuma ve yazma, konuşma, TİD becerisi ve hazırbulunuşluk konusunda karşılaşılan güçlükler, nedenleri ve din eğitimlerine olan etkileri verilmektedir.

III.2.1.1. Algılama ve Anlama Seviyeleri ile İlgili Görüşler

Görüşleri alınan eğitimcilerin üçte birinden fazlası (9: %36) İEB'nin algılama ve anlama seviyelerinin işitebilen bireylere göre daha sınırlı olduğunu söylemişlerdir. İEB'nin belirli düzeylerde işitme duyusundan yoksun olmaları nedeniyle görsel algılama ve anlamaları, işitsel algılama ve anlamalarına kıyasla daha fazla geliştiği söylenebilir. İşitme yetersizliği, diğer duyuların işlevini etkilediği gibi daha fazla gelişim göstermelerini sağlayabilmektedir. İEB'nin çevrelerine yönelttikleri dikkat, ağırlıklı olarak görsel dikkattir ve onlar çoğunlukla görsel alanların içindeki görsel uyarıları fark edebilirler. Bu yüzden İEB için görme duyusu ve görsel algı çok büyük önem taşımaktadır (Şipal, 2004: 92) ve çevresindekilerle TİD ile iletişim kurarken bile görsel algıdan yararlanmaktadırlar. Dış dünyadan gelen işitsel uyarıları alamayan, ya da alırken zorlanan işitme engelli çocukların, normal çocuklara oranla görsel eğitime daha çok gereksinim duydukları söylenebilir (Sarp, 2013: 20).

Görüşleri alınan eğitimcilere göre, İEB için görselliğe dayanan bilgiler, eğitimlerinde daha kalıcı ve etkilidir. İşitemedikleri için çevresini çok iyi derecede gözlemleyen İEB, gördüklerini kavrayıp, tekrar ettikleri sürece öğrenmeleri daha kalıcı olur. Fakat bazı öğrencilerde işitme engelinin yanında başka engel durumlarının veya öğrenme güçlüğü'nün bulunması, işitsel algılarıyla birlikte görsel algılarını da olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Bu sebeple örgün ve yaygın din eğitimi kurumlarında eğitimlerine devam İEÖ için BEP, büyük öneme sahiptir. Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun şekilde yapılan etkinlikler, din eğitimlerinde akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Özel eğitime gereksinim duyan İEÖ'nün din eğitimine karşı ilgi duymalarının sağlanması ve derslerde daha fazla etkileşimde bulunması, eğitimcilerin tutumlarının, öğretim programlarının, ders kitaplarının ve materyallerin İEÖ'nün algı ve anlama seviyesine göre düzenlenmesiyle bağlantılıdır. Aşağıda bu durumu yansıtan eğitimci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Kur'an kursuna devam öğrenciler yetişkin de olsa çocukların anlayabildiği kadar anlayabiliyorlar. Yani yaşları büyük olsa da anlamaları düşük. Unutmalarını engellemek konusunda çok uğraşıyorum. Resimler, filmler, karikatürler onların öğrenmesi için çok önemli. Maalesef materyallerimiz çok fazla yok” (Eğitimci, 7).

“İEÖ'nün dini algılamaları işiten öğrencilere göre çok daha kısıtlı. Örnek vermek gerekirse daha önce görev yaptığım okuldaki 6. sınıfta verdiğim bilgileri buradaki 8. sınıf öğrencilerine vermek mümkün değil. Okuma yazma kabiliyetleri çok yetersiz olduğu için kitaplardan faydalanamıyorlar. Öğretmenlerin desteği olmadan dini kendilerinin öğreneceğini zannetmiyorum” (Eğitimci, 16).

III.2.1.2. Okuma ve Yazma Becerileri ile İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan eğitimcilerin beşte dördüne yakını (18: %72) İEB'nin okuma-yazma becerilerindeki yetersizliğin din eğitimlerini olumsuz olarak etkilediğini söylemişlerdir. Günümüzde İEÖ, İEO'da veya kaynaştırma sınıflarında eğitimlerine devam etmektedirler. 1981 yılına kadar 19 ilde işitme engelliler okulu ve 41 özel sınıfta toplam 3093 öğrenci eğitime devam etmiştir (Çağlar, 1982: 333). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili ilk düzenlemeler 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu (1983) ve 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (1997) ile başlamıştır. İEO'da veya kaynaştırma eğitimi imkânı bulamayan İEÖ, ya işiten

yaşlılarıyla birlikte eğitimlerine devam etmiş ya da eğitimlerini sürdürememiştir. 2010 TÜİK verilerine göre Türkiye’de okuma-yazma bilmeyen nüfusun genel nüfusa oranı % 3,87 iken, İEB içerisinde bu oran % 31,6’dır. Ayrıca okur-yazar olup bir okul bitirmeyen % 23; ilkokul mezunu % 17,9; ilköğretim-ortaokul ve dengi mezunu % 6,4; lise ve daha üstü mezunu %11,1’dir. İEB, her hangi bir okuldan mezun olabilir fakat bu okullardan mezun olurken yeteri seviyede okuma-yazma becerisi elde edebileceği söylenemez. Çünkü sesleri işitemeyen ve sözel uyarınları algılayamayan çocuğun dil kazanımı tam olarak gerçekleşemez. İşitme engelli çocuklarda okuma yazma gibi dilin kullanımını gerektiren becerileri kazanmasında problemler görülür (MEB, 2006: 23). Anadil olarak TİD’i edinen İE çocuklar, Türkçeyi sınırlı düzeyde ve ikinci dil olarak sonradan kazanmaktadır (MEB, 2015b: 5). Okul öncesi dönemde işitme kaybı yaşayan İEÖ, okuma-yazma konusunda yaşlarına göre çok düşük seviyededir. Basite indirgenmemiş, 4-5kelimeden daha fazla kelimeyle oluşan cümleleri anlama konusunda zorluk çektikleri gibi anlatmak istediklerini yazarak ifade etme konusunda da güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Hatta öğrenme güçlüğü veya zihinsel engeli bulunan bazı İEÖ, okuma yazma öğrenmeden okullardan mezun olabilmektedir.

Görüşleri alınan eğitimcilere göre, TİD’den istifade etmeden sadece doğal işitsel sözel yöntem ile eğitim vermeye çalışmak, İEÖ’nün eğitimlerini olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Hâlbuki işitsel, sözel ve işaret yöntemi gibi tüm iletişim biçimlerinin birleşiminden oluşan total yönteme göre eğitim vermek, mevcut durumu olumlu hâle getirme konusunda daha fazla yardımcı olabilir. İEB’nin TİD ile anlama olasılıkları yazılı talimatları anlama olasılıklarından çok daha yüksektir. İster çocuk isterse yetişkin olsun, İEB’nin okuma becerileri göz önüne alındığında dinî konuları tam anlamıyla okuyup anlaması beklenmemelidir. Dinî kavramların genellikle soyut olması, dinî kitapların içerisinde Türkçe olmayan kelimelerin bulunması, ders kitaplarındaki cümlelerin çok uzun olması, İEB’nin algı ve anlama seviyelerine uygun şekilde hazırlanmış yazılı kaynakların bulunmaması okuduklarını anlayamamalarına neden olabilmektedir. Eğitiminin çeşitli öğretim yöntem ve teknikleriyle ders işleme, ölçme değerlendirmeyi çoktan seçmeli sorularla yapması, okuma yazma becerilerini geliştirecek etkinliklerde bulunması, TİD ile hazırlanmış

materyallerden istifade etmesi veya kendisinin hazırlaması okuma yazma becerilerinden kaynaklanan güçlüklerin asgari seviyeye inmesine, din eğitiminden en üst düzeyde faydalanmalarına yardımcı olabilecektir. Aşağıda bu durumu yansıtan eğitimci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Lise seviyesinde olduğu halde okuyup yazamayan öğrencilerimiz var. Sınıf tekrarları yok. Bunun farkında olduğu için gayret göstermeyenler de var. Fakat ben onlara suç bulmuyorum. Müfredat, ders kitapları onlara göre değil. İlk başta okuma ve yazma düzgün bir şekilde öğretilmiyor zaten” (Eğitimci, 22).

“Derslerimize katılan İEB genelde genç ve yetişkinler. Belirli seviyede dinî bilgileri var. Yıllardır derslerimize katılanlar var. Biz sıklıkla okuma programları yapıyoruz. Bizim söylediklerimize riayet edenler, zorlansalar da sonunda başarılı oluyorlar. Tekrar tekrar okuyarak anlamaları gelişiyor. Ama okumayanların anlama seviyelerinde ilerleme olmuyor. Çünkü çok çabuk unutuyorlar” (Eğitimci, 25).

III.2.1.3. Hazırbulunuşluk ile İlgili Görüşler

Görüşleri alınan eğitimcilerin yarıya yakını (11: %44) İEB'nin hazır bulunuşluklarının din eğitimine duydukları ihtiyaçlarını etkilediğini söylemişlerdir. İştihâ duyusundan yoksun olmaları nedeniyle İEB, etrafında meydana gelen olayları gözlemler, iletişim halinde olduğu bireylerden bilgiler edinir ve herhangi bir işi yapma konusunda harekete geçer. Bir konuyu öğrenmeye veya yapmaya karşı istekliyse elinden geldiğince öğrenmeye veya yapmaya çalışır. Öğrenme, öğrenmeye hazır hâlde geldikten sonra başlar. Okuma-yazmayı öğrenmek için, çocuğun bir kısım organlarının olgunlaşması yanında, çocuğu buna heveslendirmek ve okuma-yazma alıştırmaları yaptırmak gibi hazırlık çalışmaları da gereklidir. Bütün öğrenme durumları için aynı şey söylenebilir (Başaran, 1997: 228). Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bazı faktörlerin bulunması gerekmektedir. Olgunlaşma, yaş, zekâ, güdülenme, hazırbulunuşluk, duyu organları, önceki öğrenilenler, dikkat, alışkanlıklar, genel uyarılmışlık hâli ve kaygı bunlardan bazılarıdır (Akbaba, 2012: 7). Güdusel Öğrenme Kuramları'na göre hazır bulunuşluk, öğrencinin gelişiminin sonucudur. Öğrenci, doğuşundan başlayarak her yaşında, belli gelişim düzeyine ulaşır ve böylece yaşına uygun düzeydeki konuları öğrenmeye hazır olur. Gelişim kusurları olan öğrenci, yaşının gerektirdiği tepkileri yapmada da kusurludur. Öğrencinin, öğrendiği konulara karşı hazır bulunuşluğunda görülen yetersizliklerin

nedeni, gelişimde çok önemli olan ilk çocukluk evresindeki gelişim bozukluklarıdır (http://helibol.home.anadolu.edu.tr, 2015). Örneğin, İEB'nin namaz kılmak ile ilgili tecrübelerinin olumlu olması, yeterli bir bilgiye sahip olması ve namaz kılmaktan mutlu olması, namaz kılma eyleminin oluşması için önkoşuldur.

Görüşmeye katılan eğitimcilere göre, İEB her ne kadar ailesinin dinî yaşantılarına şahit olsa da bu durumu anlamadıkları ve anlamlandıramadıkları sürece kendileri uygulama yoluna gitmeyebilir. Bu nedenle iletişim halinde olduğu kişilerden bunun nedenini öğrenmeye çalışır. Yakın çevresindeki kişilerin dine karşı olan bakış açısı ve yönlendirmeleri, süreci önemli ölçüde etkilemektedir. Çünkü İEB, çevresinden kolaylıkla etkilenebilecek bir yapıya sahiptir. Çevresinden aldığı olumlu cevapların daha önceki tecrübeleriyle uyuşması, dini öğrenme konusunda bir ihtiyaç hissetmesine ve daha detaylı bir şekilde öğrenme isteğinin oluşmasına yardımcı olabilir. İEB'nin yaşı, ailenin ve çevrenin motivasyonu, duygusal yapısı ve yetenekleri, dini öğrenmesi için hazır bulunmasında önemlidir. Ayrıca, İEB'nin dine ve din eğitimine karşı ilgisinin oluşabilmesi için örgün ve yaygın din eğitiminin içeriği ve eğitimcilerin tutumu da belirleyici rol oynamaktadır. Aşağıda bu durumu yansıtan eğitimci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Kursa gelmeden önce başka kurslara giden öğrencilerim var. Sadece hoca hanım ile iletişim kuramaması değil kendisine karşı olan davranışlar dinden soğutmuş onu. Kursumuza gelmeleri için uğraştığımız İE öğrenciler, bizim buradaki yaklaşımımızı görünce çok şaşırıyorlar (Eğitimci, 4).

“Çocukların DKAB derslerine karşı olan sevgisi, büyük ölçüde öğretmenlere bağlı. Öğretmenin öğrenciye karşı olan yaklaşımı, çocuğun bu derse ilgi duymasında büyük faktör. Ailesinden din ile ilgili bir şey öğrenemeyen çocuk için bu dersler çok çok önemli. Bu sebeple öğretmenlerin çok hassas davranması gerekiyor” (Eğitimci, 16).

III.2.1.4. İEB'nin TİD Bilgisi ile İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan eğitimcilerin (5: % 20) halâ TİD bilmeyen İE bayanların olduğunu ve din eğitimi almak isteyenlerle iletişim kurulamadığını söylemişlerdir. 2010 TÜİK verilerine göre Türkiye geneli 6 yaş üzeri okuma-yazma bilmeyen nüfus oranı % 3.87 iken, bu oran İEB'de % 31.6'dır. Bu orandan da anlaşılacağı üzere İEB'nin eğitim seviyeleri işitebilen bireylere göre çok daha düşüktür. Bu durumun,

engelli bireylere yönelik eğitim politikalarından ve ailelerin eğitime bakışından kaynaklandığı düşünülmektedir. YİE olarak da nitelendirilen, sonradan işitme kaybı yaşayarak İE olan bireyler ile erken teşhis, tedavi, cihazlandırma ve eğitim aşamalarından geçerek doğal işitsel sözel yöntemle eğitimlerine devam eden İEB'nin haricinde çoğu İEB, çevrelerindeki İEB ve diğer insanlarla sadece TİD ile iletişim kurmaktadır. Fakat okula gitmemiş, okula gitse bile TİD öğrenme imkânı elde etmemiş, çevresinde İEB bulunmayan veya İEB ile etkileşim imkânı olmayan İEB'nin çevresiyle etkili iletişim kurabilmesi zorlu bir sürecin ardından mümkün görünmektedir.

Onlara göre, İEB ile etkileşimde bulunmamış bir İEB, işitme engellilerin kültüründen (sağır kültürü) genellikle haberdar değildir. Okuma-yazma bilmeyen, konuşamayan ve konuşulanı anlamayan İEB, aynı zamanda TİD de bilmiyorsa sağlıklı iletişim kurmak çok mümkün değildir ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde bulunmaları yeterince zordur. Ailesinin aldığı duyular neticesinde İEB'ye yönelik açılmış olan Kur'an kurslarına kaydolan İEB, sosyalleşme konusunda da güçlüklerle karşılaşmaktadır. Hem kurstaki diğer İEB ile hem de eğitimci ile iletişim kuramadığı için kursa devam etme konusunda ikilemde kalmaktadırlar. Kursa devamında ailenin, diğer İEB'nin ve eğitimcinin etkisi önemlidir. Aslında Kur'an kursları, bu gibi İEB için çok büyük bir fırsattır. Ailelerin bu konudaki ısrarı ve hassasiyeti, İEB'nin dini sosyalleşmesine yardımcı olabilecek ve kendisi için yeni bir başlangıç oluşturabilecektir. Aşağıda bu durumu yansıtan eğitimci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“TİD bilmeyen İE ile anlaşabilmek çok zor. Ailesi, engelli olduğu için ne okula göndermiş ne de başkalarıyla görüşürmüş. İlk defa işareti burada öğreniyor. Herkes ona yardımcı olmaya çalışıyor. Çocuktan hiç farkı yok” (Eğitimci, 3).

“Okuma yazma bilmeyen, İE ile iletişim kurmamış, yetersiz şartlarda yetişmiş İE var. TİD bilmiyor, konuşamıyor, işitemiyor, anlamıyor. Din ile ilgili çok fazla bilgisi yok. Ailesi kursa gelmesini istiyor. Geldiği zaman ne kadar uğraşsam da iletişim kuramadığımız için yardımcı olamıyorum” (Eğitimci, 11).

III.2.1.5. İEÖ'nün İnanç Konularını Anlaması ile İlgili Görüşler

Görüşleri alınan eğitimcilerin üçte birinden fazlası (9: %36) İEB'nin iman esaslarını anlama konusunda güçlüklerle karşı karşıya olduğunu söylemişlerdir. İşitme duyusundan yoksun olan İEB için görme duyusu çok önemlidir. Çünkü çevrelerinde olup biteni gözlemleyerek öğrenir ve iletişim modeli olan TİD görmeye dayalıdır. Bu açıdan gözle görülen ve dokunarak hissedilen somut nesnelere çok daha kolay anlamlandırabilirler. Fakat soyut kavramları anlamlandırma konusunda yaşlarına göre daha düşük bir düzeydedirler. Bu nedenle aldıkları eğitimin niteliği, soyut düşüncelerine etki etmektedir. Soyut düşüncenin gelişimi için soyut kavram bilgisinin belirli bir düzeye ulaşması gerekmektedir. İEB'nin örgün ve yaygın din eğitiminde güçlüklerle karşılaşmasının nedenlerinden birisi de dinî konuların genellikle soyut içeriğe sahip olmasıdır. TİDDKS'de işaretleri yer alan bazı soyut dinî kavramları, çoğu İEB'nin bilmediği ve anlamakta da zorluklar yaşadığı gözlemlenmektedir. Allah'a, meleklerle, ahirete ve kadere iman, İEB'nin en çok merak ettikleri ve anlamada en çok sorun yaşadıkları konular arasında yer almaktadır.

Eğitimcilere göre, sadece okul çağındaki İEB değil, aynı zamanda yetişkin İEB de inanç ile ilgili konuları anlamakta güçlük çekmektedir. İEB'nin etkileşimde bulunabileceği din eğitimcilerinin sayısının yetersizliği, istifade edebilecekleri kaynakların TİD ile çevirilerinin bulunmaması, okuma yazma becerilerinin yeterli seviyede olmaması ve diğer İEB'den doğru dinî bilgiye ulaşmada sıkıntılar yaşamaları; başta inanç konuları olmak üzere insanın dünyaya gönderiliş amacı, engellilik, imtihan, sabır, tevekkül, şükür gibi konuları anlamalarında güçlükler yaşamalarına neden olabilmektedir. Allah'ı (c.c) tanımayan, insanın sorumluluklarından haberi olmayan, öldükten sonra tekrar dirileceğini ve hesap vereceğini bilmeyen, helâl ve haramın, günah ve sevabın, dinî ve ahlâkî değerlerin farkında olmayan İEB, inanç ile ilgili yaşadığı meselelerden dolayı bu hâle gelmektedir. Bu sebeple İEB'nin din eğitiminde üzerinde en çok durulması gereken konu iman olmalıdır. Aşağıda bu durumu yansıtan eğitimci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Bir füze yardımıyla Allah’ın yanına gidilebileceğini, meleklerin kanatları olduğunu düşünen yetişkin İE olduğu gibi, beyaz elbiseli, esmer ve sakallı bir adamı Allah olarak hayal eden İE çocuklar da var. (Eğitimci, 17).

“Haftalık derslerimize gelen İEB’ye verilmesi gereken en önemli bilgi iman olmalıdır. Zaten derslerimizin adı iman dersleri diye ifade edilir. Bu sebeple vakıfta Kur’an-ı Kerim eğitimi, ilmihâl gibi konulara fazla vakit ayıramıyoruz” (Eğitimci, 24).

III.2.1.6. Teorik Bilgiler ile İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan eğitimcilerin tamamına yakını (21: % 84) İEB’ye teorik bilgileri aktarmanın pratik bilgileri aktarmaktan daha zor ve meşakkatli olduğunu söylemişlerdir. Psikomotor beceriler, doğumdan sonra hızla gelişir ve tüm yaşam boyu sürer. Psikomotor öğrenme, bu yeteneklerin gelişmesine bağlıdır. Çocuk için yaptığı her psikomotor beceri, hareket ve sözsüz iletişim anlamındadır. Psikomotor beceriler yolu ile dış dünyayla iletişim kurar. Kazandığı her yeni beceri ile kendi dünyasının genişlemesine yardımcı olur (MEB, 2013: 4). Psikomotor gelişimi yaşlıları ile aynı düzeyde olan İEÖ, iletişim yöntemi olarak TİD’i kullanması hâlindeince kas hareketlerinde seviyede gelişim göstermektedir. Gözlemleyerek ve tekrar ederek öğrenen İEÖ için pratiğe dayanan bilgilerin öğrenilmesi daha hızlı iken unutulması daha yavaş olabilmektedir. Bu özelliklerinden dolayı yetişkin bireyler olduklarında farklı meslek gruplarında kolaylıkla iş bulabilmektedirler. Öte yandan teorik bilgi ise kitaplardan, diğer eğitim kaynaklarından veya anlatımla elde edilen bilgilerdir. Teorik bilgilerin öğrenilmesi daha zor iken tekrar edilmemesi halinde unutulması daha kolay olabilmektedir.

Görüşmeye katılan eğitimcilere göre, örgün ve yaygın din eğitimi süresince İEÖ gözlemlendiğinde özellikle uygulanabilirliği olan konuların ve somut içeriklerindeki katlarını çektiği görülmektedir. İbadetle ilgili olan konulara olan ilgileri, inanç ile ilgili olan konulara göre daha yüksektir. Namaz konusundaki istekliliği, kaza ve kader konusuna göre daha fazladır. Dönem başında abdest almasını uygulamalı olarak öğrenen bir öğrencinin tekrar etmese bile dönem sonunda da eksiksiz olarak abdest alabilmesi veya Kur’an-ı Kerim okuyabilmeleri mümkün iken, ezberlediği bir dua ya da sûre için aynı şeyleri söylemek mümkün değildir. Ayrıca İEÖ’nün somut içerikli konuları anlamaları ile soyut içerikli konuları anlamaları

arasında gözle görülür bir farklılık vardır. Örneğin, “Hz. Muhammed’in Hayatı” öğrenme alanı içerisindeki ünitelere öğrencilerin katılımı ile “Vahiy ve Akıl” öğrenme alanı içerisindeki ünitelere öğrencilerin katılımı da farklılık göstermektedir. Bu farklılık, hem derslerde hem de ölçme değerlendirme sürecinde kolaylıkla görülebilmektedir. Aşağıda bu durumu yansıtan eğitimci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“İEO, namaz, oruç, kurban, peygamberlerin hayatı, günahlar ve sevaplar ile ilgili konuları veya Kur’an-ı Kerim derslerini çok seviyorlar. Çünkü bu konuları çeşitli görsel materyallerle destekleme imkânım fazla. Uzun zaman unutmadan akıllarında kalıyor” (Eğitimci, 8).

“İbadetlerle alakalı konuları işlerken öğrencilerin heyecanı hemen belli oluyor. Çünkü bu konular işlenirken onlar da derse katılıyorlar. Soru sorduğum da rahatlıkla cevap verebiliyorlar. Ama düşünmelerini veya hatırlamalarını gerektiren konularda bu kadar rahat olmuyorlar” (Eğitimci, 21).

III.2.2. Ailelerin, Eğitimcilerin ve Toplumdaki Diğer Bireylerin TİD ve Farkındalık Bilgisi Konusunda İhtimale Engellilerin Karşılaştıkları Güçlükler

Bu bölümde, ailelerin, eğitimcilerin, din görevlilerinin ve toplumdaki diğer bireylerin TİD ve farkındalık bilgisi ile ilgili İEB’nin karşılaştıkları güçlüklerin tespit edilmesine yönelik eğitimci görüşleri beşbaşlık hâlinde sunulmaktadır. Bu alt başlıklarda, ailelerin, eğitimcilerin, din görevlilerinin ve toplumdaki diğer bireylerin TİD’i bilmemeleri veya etkili bir şekilde kullanamamaları, eğitimcilerin sayısal yetersizliği, İEB’ye yönelik farkındalıkları konusunda karşılaşılan güçlükler, nedenleri, din eğitimi ve öğretimlerine etkileri verilmektedir.

III.2.2.1. Ailelerin TİD Bilgisi ile İlgili Görüşler

Görüşleri alınan eğitimcilerin yarıya yakını (11: % 44) İEB’nin ailelerinin TİD bilgilerinin ve dine karşı bakış açılarının İEB’nin din eğitimi etkilediğini söylemişlerdir. Hamilelik döneminde veya doğumdan sonra çocuklarının engelli olabileceğini veya olduğunu öğrenen aileler değişik duygu ve düşüncelere kapılabilmektedirler. Kimi aileler engelli bir çocuğun gereksinimlerini karşılayamayacakları düşüncesiyle, kimi aileler engelli bir çocukla

ilgilenemeyecekleri düşüncesiyle doğum gerçekleşmeden önce önyargılı davranabilmektedirler. Genel olarak engelli çocuğa sahip ailelerin bu gerçeğe uyum sağlama sürecinde çeşitli basamaklardan geçtiği kabul edilmektedir. Genelde ilk başlarda yaşanan şok ve suçluluk duygularından sonra reddetme, pazarlık, kabullenme ve uyum sağlama gerçekleşebilmektedir (<http://notoku.com>, 2015). Engellilik durumunu bir imtihan olarak kabul eden aileler ise çocuklarının toplum içerisinde bir fert olarak hayatlarını sürdürebilmeleri için ellerinden gelen tüm imkânları seferber etmektedirler. İE bir çocuğa sahip olan bazı aileler, diğer engel gruplarına göre çocuklarının bedenî olarak problemlerinin olmamasından dolayı çocuklarının engellilik durumunu önemsemeyip iletişim kurma ihtiyacı hissetmemektedirler. Aslında İEO’da şimdiye kadar TİD ile eğitimin olmaması, hem toplumda hem de ailelerde TİD’in öneminin anlaşılmasına neden olmuştur.

Eğitimcilere göre, çocuklarının İE olduğunu öğrendikten sonra bazı aileler uyum sağlama sürecinde güçlüklerle karşılaşabilmektedir. Çocuklarının temel gereksinimlerini sağlama, tedavi ve eğitimleri ile uğraşırken çocuklarının din eğitimi ihtiyaçlarının olduğunu untabilmektedirler. Bu süreç içerisinde TİD öğrenmeyen / öğrenemeyen ailelerin dinî yaşantılarıyla bağlantılı olarak dine ve din eğitime karşı olan bakış açıları, İE çocuğun dinî yaşantısını ve dine karşı olan tutumunu etkileyebilmektedir. DİB tarafından İE çocuğu olan ailelere yönelik yapılacak olan aile eğitimleri aile için hem moral etkisi oluşturabilir, hem de çocuklarını tanımaları için fırsat sunabilir. Okul öncesi dönemden itibaren yetişkinlik döneminde dahi alacağı din eğitiminde, aile en önemli etkiye sahiptir. Çocukların psikolojik, sosyolojik, kültürel ve bilişsel gelişimleri için aileleriyle iletişim kurmaları hayati önem taşımaktadır. Bu nedenle ailelerin TİD öğrenerek çocuklarıyla etkileşim hâlinde bulunmaları ve her anında yanlarında olmaları güven duygularının gelişimine da fayda sağlayabilecektir. Aşağıda bu durumu yansıtan eğitimci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Anne ve babası işitme engelli olan ve olmayan öğrencilerimiz var. TİD’i ailesinden anadil olarak öğrenen çocuk ile TİD’i çevresinden ikinci dil olarak öğrenen çocuğun eğitim gelişimi daha farklı olabiliyor. Aynı şekilde anne ve babalarının dinî yaşantıları da çocuklarını etkiliyor” (Eğitimci, 18).

“Bir öğrencim var. Dindar bir ailenin çocuğu. Ailesi de İE. Derslerde anlattığım konuları, diğer öğrencilerden önce kavrayabiliyor. Bence öğrencinin ailesiyle olan iletişimi DKAB dersleri için çok önemli” (Eğitimci, 21).

III.2.2.2. Gönüllü Din Eğitimcileri ile İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan eğitimcilerin dörtte üçü (16: % 74) İEB’ye verilecek din eğitiminde yeteri kadar gönüllü din eğitimcisinin olmadığını ve çoğu eğitimcinin sorumluluk hissetmediğini söylemişlerdir. İEB’ye verilecek örgün ve yaygın din eğitimi, DİB ve MEB tarafından oluşturulan programlar dâhilinde devam ettirilmektedir. Örgün ve yaygın din eğitimi kapsamında işlenen dinî içerikli derslerin öğretim programları ve ders kitapları hazırlanmıştır. Yaygın din eğitiminde KKÖ,İH, MK ve gönüllü eğitimciler, örgün din eğitiminde ise öğretmenler eğitim vermektedirler. MEB’e bağlı İEO’da kadrolu 61 alan öğretmeni, DİB’e bağlı Kur’an kursu ve camilerde yaklaşık 50 KKÖ ve 30İH ve MKbu sorumluluğu üstlenmişlerdir. Ayrıca STK’larda dinî faaliyetler gönüllü eğitimciler tarafından 40 ilde devam etmektedir. Türkiye genelinde 866.151 İEB olduğu (bakınız Tablo I.5) düşünülecek olursa eğitimcilerin sayısal yetersizliğinden dolayı din eğitimi faaliyetleri ile din hizmetlerinde aksamaların olduğüzlemlenmektedir.

Görüşleri alınan eğitimcilere göre, özel eğitime gereksinimi olan İEB’ye verilecek din eğitimi için en önemli görev eğitimcilere düşmektedir. Örgün ve yaygın din eğitimi sistemi içerisinde özel eğitim gereksinimi olmayan öğrenciler için hazırlanmış öğretim programı, ders kitapları, materyaller ve ders araç-gereçleri aracılığıyla din eğitimi vermeye çalışan eğitimciler güçlüklerle karşı karşıya kalmaktadır. İEO’da dinî içerikli derslere giren alan öğretmenleri, Kur’an kursları ve camilerde din eğitimi veren İH, MK ve STK’larda dinî faaliyetleri sürdüren eğitimciler, kendi istekleri doğrultusunda bu görevlerde bulunmayı arzu etmişlerdir. Gönüllülük esasına bağlı olarak kendilerini bu konuda sorumlu hisseden, başarılı olmanın önkoşullarından biri olan rol model eğitimci özelliği taşıyan (Tavukçuoğlu, 2003: 110), bireysel gayretleri ile kendilerini yetiştirerek çalışmalarına devam eden bu eğitimciler aracılığıyla örgün ve yaygın din eğitimi Türkiye’de devam etmektedir. Aşağıda bu durumu yansıtan eğitimci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“İşitme engellilere din öğretme derdinde olan KKÖ ve imam-hatipler, hiç kimse tarafından zorlanmadan bu işi gönüllü olarak üstleniyor. Böyle bir sorumluluğu almazsa kimse ona ‘Neden İE’ye din eğitimi vermiyorsun?’ diyemez. Karşılaştığı problemler, daha da fazla çalışma isteği uyandırır. Türkiye’de İE’ye din öğreten kime bakarsanız bakın aynı şeyi göreceksiniz” (Eğitimci, 7).

“İşitme engellilere yönelik yapılacak eğitim faaliyetlerinde eğitimci her şeyden fazla önem taşır. Eğer eğitimci İEO’ya istekli olarak gelmişse bu eğitimine ve öğrencilerinin başarısına yansır. TİD öğrenmek için hiç vakit kaybetmez. Başka düşünceler ile İEO’ya gelen eğitimciler, sorumluluk hissetmediği için TİD de öğrenmez, öğrencilere yardımcı olmak için gayret de sarf etmez” (Eğitimci, 17).

III.2.2.3. Öğrencilerden TİD Öğrenilmesi ile İlgili Görüşler

Görüşleri alınan eğitimcilerin tamamı (25: % 100) eğitimcilerin TİD öğrenebileceği imkânların sınırlı olması nedeniyle TİD’i öğrencilerden öğrendiğini söylemişlerdir. MEB TTKB’nin 08.04.2011 tarihli kararıyla, en az ilköğretim mezunu olan bireyler, temel seviye olan 120 saatlik A1 “İşaret Dili Kurs Programı”nı (<http://orgm.meb.gov.tr>,2015), en az Ön lisans mezunu olan ve İşaret Dili Kurs Programını tamamlayan bireyler ise ileri seviye olan 210 saatlik A2 “İşaret Dili Öğretici ve Tercüman Eğitimi Kurs Programı”nı (<http://orgm.meb.gov.tr>, 2015) alabilmektedirler.MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Modüler Program doğrultusunda il ve ilçelerde Belediyeler, Dernekler ve Halk Eğitim Merkezleri tarafından A1 ve A2 seviyesinde kurslar açılmaktadır. Bu kurslar, MEB adına Halk Eğitim Merkezleri tarafından kontrol edilmektedir. Seçmeli ders olması nedeniyle üniversitelerde TİD dersleri verilmektedir. Bu dersleri A2 seviyesinde belgesi olanlar -ihtiyaç durumunda A1 seviyesinde belgesi olanlar- ve üniversitelerin “İşitme Engelliler Öğretmenliği” bölümünden mezun olanlar vermektedir. Bazı CODA’lar, TİD’in kendilerinin ana dili olduğunu söyleyerek sonradan TİD öğrenenlerin bu kursları veremeyeceğini, kendilerinin vermesi gerektiğini söylemektedirler. Öte yandan Başkonak (2015) tarafından İEO’da görev yapan DKAB öğretmenlerine yönelik yapılan bir araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısının (16: % 50) 5 yıl ve üzeri süredir İEO’da görev yaptığı, beşte birinin (6: % 19) orta üzeri ve iyi derecede TİD bildiği, tamamının (32: % 100) İEO’da göreve başlamadan önce TİD bilmediği, beşte dördünün (26: % 82) TİD’i öncelikli olarak öğrencilerden öğrendiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Eğitimcilere göre, son yıllarda TİD'e yönelik toplumun ilgi ve merakı artmaktadır. Bazıları İEB'nin eğitim faaliyetlerinde yardımcı olmak amacıyla TİD'i öğrenirken, bazıları da bir meslek edinebilmek amacıyla öğrenmektedirler. İEÖ'ye din eğitimi veren İEO'daki öğretmenler ile Kur'an kursu ve camilerdeki din görevlileri, çoğunlukla bu eğitimi vermeyi gönüllü olarak tercih etmiş kişilerdir. TİD bilgilerini geliştirebilmeleri amacıyla il ve ilçelerdeki çeşitli kurum ve kuruluşlara TİD öğrenmek için müracaatta bulunan eğitimciler, genellikle bu eğitimi verebilecek eğitimcinin olmadığı yanıtını almaktadırlar. TİD'i uzmanından öğrenemeyen eğitimciler, İEÖ'den belirli derecede TİD öğrenebilmektedirler. TİD bilmeyen bir din eğitimcisine yönelik İEÖ'nün davranışları ilk başlarda olumsuz olsa da daha sonra değişebilmektedir. Çünkü İEÖ'de "TİD'i iyi derecede bilen bir eğitimcinin sahip olduğu bilgi güvenilirdir" şeklinde bir algı oluşmuştur. Aşağıda bu durumu yansıtan eğitimci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

"Kursta eğitim vermeden önce kısa süreli bir eğitim aldım. 'İE'ye din nasıl öğretilir?' bunun eğitimini almış olmamın bana çok faydası oldu. Hem eğitim verdim hem de öğrencilerle kendimi geliştirdim. Burada TİD kursu imkânı çok ama kurs açılmayan illerde arkadaşlar zor durumda" (Eğitimci, 6).

"İEO'da ilk göreve başladığımda TİD bilmiyordum. Okuldaki diğer öğretmenler de benimle ilgilenmediler. Halk eğitim merkezlerini araştırdım. Hiçbir yerde bana yardımcı olacak kimse bulamadım. Benim TİD öğretmenim, öğrencilerimdi" (Eğitimci, 23).

III.2.2.4. Din Görevlilerinin TİD Bilgisi ile İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan eğitimcilerin dörtte üçü (18: % 72) DİB merkez ve taşra teşkilatında TİD bilen personel sayısının yetersiz olduğunu söylemişlerdir. Örgün eğitim dışında farklı yaş gruplarındaki bireylere din eğitimi hizmetleri vermeyi amaçlayan yaygın din eğitimi faaliyetleri, DİB tarafından yürütülmektedir. Örgün eğitim kurumlarında engelli bireylere verilen din eğitiminin kapsam olarak yetersiz olması, yaygın din eğitimi çalışmalarının çoğunluğunun da engeli bulunmayan bireylere yönelik olması, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin din eğitimi ihtiyaçlarının karşılanmamasına neden olmaktadır. Fizikî düzenlemeler veya materyaller aracılığı ile diğer engel gruplarındaki bireylere yardımcı olunmaya çalışılsa da günümüz şartlarında bu çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

İletişim yöntemleri açısından diğer engel gruplarındaki bireylerden ayrılan İEB'nin yaygın din eğitimlerinde karşılaşılan güçlüklerin başında özel eğitim ve TİD bilgisi konusunda yetişmiş, uzman görevlisini görmektedir. İki yıl öncesine kadar DİB böylesine önemli bir sorunu programına almamışken artık görevli eğitimiyle ilgili çalışmalar yapmaya başlamıştır. 2014 yılı itibariyle DİB'de İH ve MK olarak 86.390, KKÖ olarak 19.906, Vaiz / Vaize olarak 2724 kişi görev yapmaktadır (www.diyanet.gov.tr, 2015). 2011 Nüfus ve Konut Araştırması verilerine göre 2015 yılında ülkemizde 866.151 İEB olduğu (bakınız Tablo I.5) düşünülecek olursa; 2014 ve 2015 yıllarında 135 bayan ve 113 erkek görevliye verilen eğitimler sonucunda yaklaşık 50 bayan ve 30 erkek görevli TİD ile din eğitimi faaliyetlerine devam etmesi konuyla ilgili sorunun büyüklüğüne işaret etmektedir.

Onlara göre, İEB'ye din eğitimi verebilmek amacıyla DİB tarafından her ilden en az bir bayan ve bir erkek görevliye eğitim verilmiştir. Fakat bu eğitimlere katılan görevlilerin tamamı İEB'ye yönelik din eğitimi faaliyetlerini gerçekleştirememektedir. Hizmet içi eğitim kurslarına görevlilerin bir kısmı kendi istekleriyle gelmediği için, bir kısmı görev yaptıkları yerlerde İEB ile iletişime geçemediği için, bir kısmı da müftülükler tarafından yeterli desteği göremediği için çalışmalarda bulunamamışlar ve böylece İEB'ye yönelik din eğitimi istenilen seviyeye ulaşamamıştır. Öte yandan yaygın din eğitimi etkinlikleri sadece kurslar ve hutbe-vaazlarla değil tebliğ ve irşad faaliyetleriyle de devam etmektedir. Dinî sorularına cevap bulabilmek amacıyla İEB, müftülükler veya başkanlık teşkilatına da müracaatta bulunabilmektedir. Bu durumda vaiz, vaize veya müftülük, başkanlık personeli kimi zaman İEB ile görüşmek durumunda kalmaktadır. Bu gibi durumlarda İEB'ye yardımcı olabilecek görevli bulmakta zorlanılmaktadır. 2014 yılı itibariyle 117.714 personeli bulunan (www.diyanet.gov.tr, 2015) DİB'de, TİD bilen ve İEB'ye yönelik yaygın din eğitimi faaliyetlerine katkıda bulunan görevli sayısının çok düşük olması, bu konudaki hassasiyetin artmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Aşağıda bu durumu yansıtan eğitimci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Her camide ya da Kur'an kursunda TİD bilen görevliye ihtiyaç yok. Fakat ihtiyaç hissedilen yerlerde TİD bilen görevlinin bulunmaması büyük bir eksiklik. Sadece müftülükte değil çeşitli kurumlar İEB ile ilgili bir sorun olduğu zaman beni çağıyor. Yardım ettiğim için mutlu oluyorum ama çok yoruluyorum” (Eğitimci, 13).

“Hizmet içi eğitimlerle TİD eğitiminin yaygınlaşması gerekiyor. Bu alana gönül verebilecek, kabiliyetli din görevlilerine ulaşılabilmesi için, mümkün olan her ortamda kurslar, dersler açılmalı” (Eğitimci, 14).

III.2.2.5. Müftülüklerin Destek Hizmetleri ile İlgili Görüşler

Görüşleri alınan eğitimcilerin yarıya yakını (11: % 44) İEB’ye verilecek din eğitimi faaliyetlerinde bazı müftülüklerin görevlilerine ve İEB’ye yeterli desteği sağlayamadığını söylemişlerdir. DİB, son yıllarda engelli bireylerin dinî ihtiyaçlarına yönelik farklı alanlarda çalışmalar yapmaya başlamıştır. DİB, hizmetiçi kurslar ile eğitimcilerin eğitimi, materyal geliştirme, tebliğ ve irşad faaliyetleri, çalıştay, sempozyum, konferans, fizikî düzenlemeler, yaygın din eğitimi faaliyetleri vetopluma yönelik farkındalık çalışmaları ile engellilerin din eğitimi alanındaki eksikliği gidermeye çalışmaktadır. Kısa süredir gündemde bulunmasına rağmen engelli bireylere yönelik çalışmalar hız kazanmıştır. Bu çalışmaları ise DİB merkez ve taşra teşkilatındaki birimler yürütmektedir. İl ve ilçe müftülükleri taşra teşkilatının alt birimleri olup engelli bireylere yönelik faaliyetlerin uygulayıcısı konumundadır. Daha önce de bahsedildiği gibi engellilere yönelik çalışmaların daha yeni olması nedeniyle kişi ve kurumlarda farkındalık tam olarak gelişmemiştir. Buna bağlı olarak bazı il ve ilçe müftülükleri, engelli bireylerin dinî ihtiyaçları bakımından üzerlerine düşen görevleri yerine getirme konusunda istenilen seviyede değildirler. DİB Görev ve Çalışma Yönergesinin 90. maddesinde müftülüklerin görevleri belirtilmektedir (**Hata! Köprü başvurusu geçerli değil.**, 2015). Farklı yaş ve cinsiyet gruplarındaki engelli bireylerin özellikle Kur’an kursları vecamilerde yürütülen faaliyetlerden faydalanabilmeleri, müftülüklerin bu konuda yapacakları çalışmalar ve sağlayacakları destekler ile mümkün olabilmektedir.

Görüşmeye katılan eğitimcilere göre, DİB tarafından İEB’ye yönelik yapılacak dinî içerikli çalışmalarda görevlendirilmek üzere 2014 ve 2015 yıllarında tüm il müftülüklerden isim listesi istenmiştir. Bazı müftülükler gönüllü olan, TİD eğitimi almış, yakın çevresinde engelli bireyler olup empati yapabilecek ve bu çalışmayı devam ettirme yeterliliği olan görevlilerin isimlerini DİB’e bildirdiği halde bazı müftülükler bu konuda seçici davranmamıştır. 248 din görevlisinin 2014-2015 yıllarında hizmet içi eğitim kursuna katılmasına rağmen şu anda yaklaşık 80 din

görevlisi İEB ile ilgili çalışmalarda bulunabilmektedir. Ayrıca TİD ile Cuma hutbesi ve vaaz çevirisinin yapılacağı camilerin ve eğitim verilecek Kur'an kurslarının halka duyurulmasında ve buralarda gerçekleştirilecek olan etkinliklerin diğer kurumlarla birlikte yapılması noktasında yine bazı müftülükler yeterli desteği sağlayamamıştır. Kur'an kurslarında sınıfların oluşturulması, materyal ve ders araç-gereçlerinin temini, öğrenci servisi vb.konusunda da eğitimciler zorluklarla karşılaşmıştır. Öte yandan TİD ile Cuma hutbesi ve vaazının çevrildiği bazı camilerde dikkatlerinin dağıldığını söyleyerek durumdan şikâyetçi olan bazı cami cemaatine karşı İHzor durumda kalmıştır. Bu gibi nedenlerden dolayı eğitimcilerin moral-motivasyonları olumsuz etkilenmekte, bu durum ise din eğitimi ve hizmetlerinin verimini düşürmektedir. Öte yandan müftülüklerin desteği ile hareket eden görevlilerin yaptığı çalışmalardan, daha başarılı sonuçlar alındığı ve faaliyetlerin günden güne daha da arttığı görülmektedir. Aşağıda bu durumu yansıtan eğitimci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Hizmet içi eğitimden döndükten sonra hızlı bir şekilde araştırmalar yaptım. Müftü beyin desteğini hissetmek benim için çok önemliydi. Gariptir ki bazı müftülük personeli ve eğitimci arkadaşlar benim bu gayretimi hiç tasvip etmedi. Hatta zorluk çıkartanlar bile oldu”(Eğitimci, 11).

“Hutbe çevirisinden dolayı rahatsız olanlar var diyerek caminin bir başka yerinde yapılmasını isteyenler oldu. Ama daha sonra alıştılar. Bu görevi ve İE'yi sevmeseydim çok fazla devam edemezdim sanırım” (Eğitimci, 12).

III.2.3. Eğitim Sistemi ve Yaygın-Örgün Din Eğitimi Uygulamalarında İşitme Engellilerin Karşılaştıkları Güçlükler

Bu bölümde, İEB'nin eğitim sistemi ile örgün ve yaygın din eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları güçlüklerin tespit edilmesine yönelik eğitimci görüşleri 14 başlık hâlinde sunulmaktadır. Bu alt başlıklar da eğitim sistemi, örgün ve yaygın din eğitimi uygulamalarındaki karşılaşılan güçlükler, nedenleri, din eğitimi ve öğretimlerine etkileri verilmektedir.

III.2.3.1. Kurumlar Arası İşbirliği ile İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan eğitimcilerin yarısından fazlası (15: % 60) İEB'nin din eğitimiyle ilgili etkinliklerin duyurulmasında kurumlar arası işbirliğinin ümit edilen seviyede olmadığı söylemişlerdir. 2004 yılına kadar İEB'nin din eğitimleriyle ilgili eğitimlerin sadece MEB tarafından İEO veya kaynaştırma sınıflarında verilen DKAB derslerinden ibaret olduğu görülmektedir. Öğretim programı, materyal, ders kitabı, eğitimcilerin eğitimi, eğitim ortamlarında karşılaşılan güçlükler, eğitimin sürekliliği açısından bu güne kıyasla daha fazla olumsuz etkiler oluşturmaktaydı. İEB'nin din eğitimi alabiliyor olmaları veya güçlüklerle karşılaşılıyor olmaları insanların zihnini günümüzdeki gibi meşgul etmiyordu. Çünkü İEO'da eğitim gören İEO bizzat eğitim ortamlarında müşahede edilmiyorlar ve eğitimlerinin zorluğu anlaşılmıyordu. Toplumun içerisinde bir birey olarak bulunmaları ve din hizmetlerinden istifade etmeleri gerektiği konusunda algı yerleşmemiştir. Bunlara ilave olarak kurumların bu konuda ilgili davranmaması ortaklaşa yapılabilecek çalışmaların da önüne geçmekteydi.

Görüşleri alınan eğitimcilere göre, toplumdaki çoğu insanda İEB'nin sadece okul döneminde DKAB derslerinde dinî bilgiler edinebildiği bilgisi hâkimdir. Hatta ilahiyat alanında çalışmalar yapan birçok akademisyene “işitme engellilerin din eğitimi hakkında ne düşünüyorsunuz?” diye sorulduğunda “açıkçası şimdiye kadar hiç aklıma gelmemiştir, kaynaklarda da bu konuyla ilgili bilgiye rastlamadım” gibi cevaplar alınmaktadır. Günümüzde Kur'an kursu, camiler ve STK'larda yetişkin İEB'ye yönelik yapılan yaygın din eğitimi faaliyetleri karşısında insanlar hayretlerini gizleyememektedir. “Neden bunu daha önce akıl edemedik?” gibi ifadelerle üzüntülerini dile getirmektedirler. Farklı yaş gruplarındaki İEB'nin dinî bilgiler edinebilmesi, ibadetleri yerine getirebilmesi, Kur'an-ı Kerim okuyabilmesi her ne kadar geniş yankı uyandırmış olsa da bu faaliyetlerin yürütücüsü durumunda olan kurumlar, daha geniş ve süreklilik arz edici nitelikteki çalışmalarını devam ettirebilme, duyurma ve işbirliği içerisinde bulunma konusunda yetersiz kalmaktadır. Aslında bu durumun, kurumdan çok idarecilerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Özellikle DİB personeli eğitimciler, kurs açacaklarının haberini İE'ye ulaştırmada konusunda çoğu yerde zorlanmışlardır. İEB'ye ulaşma ve din eğitimi etkinliklerinden haberdar

edebilme hususunda ASPB il müdürlüğü, il sağlık müdürlüğü, il milli eğitim müdürlüğü, belediyeler, İE dernekleri ile il müftülüklerinin ortak hareketleri İEB'nin din eğitimlerinin geleceğine olumlu katkılar sunabilecektir. Aşağıda bu durumu yansıtan eğitimci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“İE’ye ulaşmak için çok zorlandım. Derneğe, okula gittim. Ama resmî bir yazıyla ya da yetkiliyle gitmediğim için dikkate alınmadım. Kurumlardan İE bilgilerini istedim, alamadım. Kursun çevresine, otobüs duraklarına ilanlar astım. En büyük fayda İE’nin birbirlerine haber vermesiyle oldu” (Eğitimci, 5).

“Daha önce okuldaki çocuklarla farklı etkinlikler yapmak istediğimizde il ve ilçe müftülükleri bize destek vermiyordu. Hafta sonları yatılı öğrenciler, yaz tatilinde okula daha yakın çevrede olanlar için Kur’an kursu açılmasını istediğimizde eğitimci yok diye yardımcı olmadılar. Okul yönetimi veya il / ilçe milli eğitim müdürlüğü resmî talepte bulunsaydı belki çalışmalar yapılabilirdi” (Eğitimci, 23).

III.2.3.2. BEP ile İlgili Görüşler

Görüşleri alınan eğitimcilerin üçte biri (8: % 32) DKAB derslerinde ve Kur’an kurslarında BEP uygulamayan eğitimcilerin güçlüklerle karşılaştığını söylemişlerdir. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin yeteneklerini en iyi şekilde kullanabilmeleri ve geliştirebilmeleri, yetersizliği olmayan yaşlarına göre eğitim ortamları içinde ve dışında destek eğitim programlarıyla bireysel gelişim gösterebilmeleri amacıyla uygulanan BEP, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenci için bir ekip tarafından hazırlanan, geliştirilen ve uygulanan bir rapordur. Başka bir ifade ile BEP; öğrencinin şu anki durumunun ne olduğunu, öğrenciye ne ve nasıl eğitim verilmesi gerektiğini, nerede ve kim tarafından eğitim verileceğini, eğitimin ne kadar sürmesi gerektiğini, programın yararlı olup olmadığını değerlendirilmesini, öğrencinin belirlenen hedefleri öğrenip öğrenmediğini tarif etmelidir (Sarı ve İlik, 2014: 7). Din eğitimi alan her öğrencinin sınıftaki diğer öğrencilerle aynı hızda ve nitelikte öğrenmeleri mümkün değildir. İşitme kaybının derecesi, çok engellilik durumu, din eğitimi geçmişi, din eğitimine olan ihtiyacı, algı ve anlama seviyesi öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin sorumlu tutulacakları konular, ders içi etkinlikler ve eğitsel değerlendirmelerde öğrencinin gelişim seviyesine uygun olarak hareket etme, BEP’in gereklerindedir. İlköğretim veya ortaöğretim dönemindeki öğrenciler ile Kur’an

kursları veya camilerde eğitim alan öğrencilere verilecek olan din eğitiminde BEP uygulamak, eğitimcilere her ne kadar zor gelse de sonuç olarak akademik bir başarıyı beraberinde getireceği unutulmamalıdır.

Görüşmeye katılan eğitimcilere göre, hangi yaş grubunda olursa olsun İEÖ, diğer alanlarda ihtiyaç duyduğu gibi din eğitiminde de BEP'e ihtiyaç duymaktadır. Çünkü din ve ahlâki değerlerin içerisinde yer alan soyut konuların anlaşılması öğrenciden öğrenciye değişmektedir. Bu farklılığın öğrenciler üzerinde meydana getirebileceği olumsuz etkiler ve düşünceler, eğitimcileri öğrencilere karşı zor bir duruma sürüklemektedir. BEP uygulama sürecindeki bazı işlemler, eğitimcilerin BEP'i uygulamamasına ya da BEP'i gereksiz olarak görmesine neden olabilmektedir. Yaygın din eğitiminde yetişkin İEB'nin, öğrenci sayısına ve eğitim seviyesine göre yaz Kur'an kurslarında uygulanan kur sisteminin uygulanması da bir nebze olsa kolaylık sağlayabileceği gibi BEP'in bir an önce Kur'an kursları ve camilerde verilen eğitimlerde de uygulanması için çalışmalar yapılmalıdır. Aşağıda bu durumu yansıtan eğitimci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Kur'an kurslarında öğrencilere BEP uygulama konusunda resmi bir karar yok. Bununla ilgili bir eğitim almadık. Ama bazı öğrenciler diğer öğrencilere göre daha zor öğreniyor. Onlarla daha fazla ilgilenmek durumundayım. Bu konuda bizim de eğitim almamız gerekiyor. Çünkü ne yapacağımı bazen bilmiyorum” (Eğitimci, 2).

“Derslerde öğrencilerin seviyesine göre hareket etmezsem, bir şey öğrenmeden sınıftan geçerler. Anlamaları farklı düzeyde olan öğrencilere aynı şeyleri öğretmem mümkün değil. BEP'i maalesef tam olarak uygulayamıyorum. Ama elimden geldiğince öğrencilere seviyelerine göre yardımcı olmaya çalışıyorum. Zaten sınıf mevcutları kalabalık değil” (Eğitimci, 19).

III.2.3.3. Öğretmen Merkezli Eğitim ile İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan eğitimcilerin üçte birinden fazlası (9: % 36) öğrenci merkezli eğitimin yerine halâ öğretmen merkezli bir eğitim sisteminin devam ettirildiğini söylemişlerdir. Öğrenci merkezli eğitim, öğrencinin bilgiye ulaşmasında kalıcı öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi amacıyla, katılımcı öğretim anlayışının hâkim olduğu ve öğrencilerin aktif katılımının sağlandığı, zihinsel, bedensel ve eğitsel gelişimlerinin desteklendiği, birlikteliğe dayalı, ezberden uzak, eğitim sistemi

içerisindeki öğrencinin rolünü değiştirecek bir yapıya sahiptir. Günümüze kadar İEÖ'ye yönelik sürdürülen eğitim anlayışının temelinde bilgiyi veren ve çözümü gerçekleştiren bir öğretmen ile sadece öğretmenin verdiği bilgilerle yetinen bir öğrenci profili bulunmaktadır. Ezberlemeye karşı olan öğrenci merkezli eğitimin benimsenmesi, ezberleme konusunda güçlükler yaşayan İEÖ için büyük bir avantajdır. Sosyalleşen, kültürlenmiş, düşünen, etkileşimde bulunan, karşılaştıkları problemlere çözümler üreten İEÖ, her ne kadar algı ve anlama yapıları itibari ile yaşlılarından farklı özellikler gösterse de sosyal çevrelerinin etkisiyle daha kolay iletişim kurmaya ve öğrenmeye başlamışlardır.

Eğitimciler göre, öğrenci merkezli eğitim, TİD bilmeyen bir öğretmenin yerine arkadaşlarına göre dinî bilgisi ileri seviyede öğrencinin dersi anlatması anlamına gelmemektedir. Öğretim programları, ders kitapları, materyaller, yöntemler, ölçme ve değerlendirme tekniklerinde yapılacak değişiklikler ve en önemlisi dinî eğitim-öğretim alanında mesleki formasyona sahip, BEP uygulayan, özel eğitimi ve özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri tanıyan bir öğretmenin, uygun bir sınıf ortamı sağlanması durumunda öğrenci merkezli öğretim uygulamalarını gerçekleştirmesi, İEÖ'nün dinî içerikli derslere aktif katılımını sağlaması ve bu derslerin kazanımlarını edinebilmelerinde yardımcı olması mümkün görünmektedir. Aşağıda bu durumu yansıtan eğitimci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“İE için ilk kurs açtığımda TİD bilgim yetersizdi. İşaretini bilmediğim çok fazla kelime vardı. Pratik olmak için sözlüğe bakmak yerine öğrencilerime sordum. Kelimenin adını yazıyordum. Onlar da bana yardımcı oluyorlardı. Onlar bana TİD'i, ben onlara dini öğretiyordum. Öğrenci ve eğitimcilerin derslerde birbirine katkısı çok fazladır” (Eğitimci, 9).

“Öğretmen merkezli eğitim yerini artık öğrenci merkezli eğitime bırakmıştır. Bu durum normal öğrencilerin sınıflarında geçerlidir. Fakat İEÖ'nün anlama, okuma, yazma gibi konularda problemleri olduğu düşünülecek olursa öğrenci merkezli eğitimin uygulanabileceğini zannetmiyorum” (Eğitimci, 15).

III.2.3.4. DKAB Dersinin Haftalık Ders Sayısı ile İlgili Görüşler

Görüşleri alınan eğitimcilerin yarıya yakını (10: % 40) liselerde haftada bir saat DKAB dersinin yeteri seviyede olmadığını söylemişlerdir. İlköğretim ve Ortaöğretim haftalık ders programları karşılaştırıldığında bazı derslerin saatlerinin aynı kaldığı, bazılarının arttığı, bazılarının ise azaldığı görülmektedir. DKAB dersi 4. 5. 6. 7. ve 8. sınıflarda haftada iki saat, 9. 10. 11. ve 12. sınıflarda haftada bir saat olarak öğretim programlarında yer almaktadır (<http://ogm.meb.gov.tr>, 2015; <http://ikgm.meb.gov.tr>, 2015). İşitme engelli çocukların dil ve konuşma becerileri ile kavram gelişimindeki yetersizlik ve işitsel girdinin yetersiz seviyede olması, bilişsel gelişim sürecini olumsuz olarak etkilemektedir (MEB, 2006: 23). Piaget'in "Bilişsel Gelişim Kuramı"na göre "Soyut İşlemler Dönemi" 11-15 yaş aralığını kapsamaktadır. İEÖ'nün işiten yaşlılarına kıyasla Soyut İşlemler Dönemi'ne geçişinin daha geç olabileceği fikrinden hareketle, DKAB dersinin çoğunlukla soyut kavramlar ve konulardan oluşması, lisede okuyan İEÖ için DKAB ders saatlerinin din eğitimi ihtiyacını karşılayamamalarına neden olabilmektedir.

Görüşmeye katılan eğitimcilere göre, İEÖ için ilkokul ve ortaokulda gördükleri iki saat DKAB dersinin dinî gelişimleri için ders saatlerinin artırılması gerekmektedir. Lise döneminde dinî konuları daha fazla merak eden ve sorgulayan İEÖ için haftalık bir saat olan DKAB dersi, din eğitimleri açısından hiç yeterli olmamaktadır. Ortaöğretim DKAB öğretim programı içerisinde yer alan öğrenme alanları ve üniteleri İEÖ'nün algı ve anlama düzeyleriyle uyuşmamaktadır. Hem öğretim programı içeriğinin hem de ders kitapları ve materyallerin İEÖ'nün seviyesine uygun olmaması, DKAB öğretmenlerinin çoğunun TİD bilgilerinin İEÖ ile iletişim kurma ve dersi anlatma konusunda sınırlı seviyede olması ve bunlara ilave olarak haftalık ders saatinin bir saat olması, ilkokul ve ortaokula kıyasla DKAB dersinden daha fazla istifade edebilecek dönemde bulunan lise öğrencilerinin akademik başarılarının olumsuz olarak etkilenmesine neden olabilmektedir. Aşağıda bu durumu yansıtan eğitimci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

"Lisede öğrencilerin DKAB derslerinin haftada bir saat olması çok büyük bir eksiklik. Tam dini öğrenecekleri sırada ders saatinin düşük olması, din eğitimlerini

olumsuz olarak etkiler. Hâlbuki en çok bilgi vereceğimiz dönem bu dönem” (Eğitimci, 18).

“İEÖ’nün bir ders saati içerisinde iletişimde kalabileceğimiz ve bilgi verebileceğimiz süre çok kısadır. Belki 10-15 dk. Bu süre içerisinde ne verebilirseniz kâr. Bir ders dönemini düşünecek olursak ne kadar kısa olduğunu görürüz” (Eğitimci, 21).

III.2.3.5. Kur Sistemi ile İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan eğitimcilerin dörtte birinden fazlası (7: % 28) farklı seviyede dinî bilgi ve birikimi olan İEB’nin Kur’an kurslarında aynı sınıflarda eğitimlerine devam etmelerinin bazı öğrencileri olumsuz olarak etkilediğini söylemişlerdir. DİB tarafından yaz Kur’an kurslarında 2005 yılı yaz döneminden itibaren Kur Sistemi uygulanmaya başlanılmıştır. Eğitimcilere göre bu sistemin avantajlı ve dezavantajlı tarafları bulunmaktadır. Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin % 36’sı kur sistemini uyguladığını, % 47’si kısmen uyguladığını, % 17’si ise uygulamadığını/uygulayamadığını belirtmektedir (Çanakçı, 2014: 104). Bir diğer yaptıkları araştırmada ise öğretmenlerin %75,1’i kur sisteminin Kur’an-ı Kerim öğretimine daha uygun olduğunu, %10,8’i Din kültürü ve ahlâk öğretimine uygun olduğunu, %12,1’i ilmi hal bilgisi öğretimine uygun olduğunu ifade etmişlerdir (Işıkoğan ve Korukçu, 2008: 218). Çanakçı’ya (2014) göre öğrencilerin kur sistemiyle, daha önce öğrendikleri bilgileri tekrarlamalarının önüne geçildiği, öğrenmede vakit kaybının azaldığı, kısa sürede daha çok bilgiye ulaştıkları, derslerin sıkıcı geçmemesinin sağlandığı ve öğrencilerin seviyelerine göre gruplara ayrılmasının gerçekleşme olanağına kavuşmasından dolayı bu sistemi beğendikleri söylenebilir. Öğrencinin fazla öğreticinin ise az olduğu kurs ortamlarında, öğretmenlerin kendileri ile yeteri kadar ilgilenmemeleri, derslerin sağlıklı işlenememesi vb. olumsuzluklardan kaynaklanan sebeplerden dolayı öğrencilerin memnun olmadığı düşünülebilir. Buradan hareketle öğrencilerin kur sisteminden memnuniyetinde kursun fiziksel yeterliliği, öğretici sayısı, sürenin yeterliliği, öğretmenlerin bu sistemi benimsemeleri/uygulamaları gibi faktörlerin önemli rol oynadığı ortaya çıkmaktadır.

Onlara göre, yaklaşık 2 yıldır Kur'an kurslarında İE bayanlara din eğitimi verilmektedir. Eğitim gereksinimleri açısından diğer bireylerden ayrılan, farklı eğitim seviyelerine sahip İEÖ'nün aynı sınıflarda bulunması pedagojik olarak problemlere neden olabilmektedir. Yapılarına uygun bir şekilde öğretim programlarının, ders kitaplarının, öğretim materyalleri ile öğretim yöntem ve tekniklerinin yeterince bulunmaması ve eğitim ortamlarında düzenlemeye ihtiyaç duyulmasından dolayı güçlükler yaşanmaktadır. Dinî bilgi ve birikimi bakımından daha iyi seviyede bulunan İEÖ'nün diğer öğrencilere ve eğitimcilere yardımcı olduğu bir gerçektir. Fakat tekrar eden bilgilerden dolayı durumdan rahatsız olan ve eğitimlerden sıkılarak kursları bırakan İEÖ de maalesef vardır. Eğitimci sayısının yetersizliği, farklı eğitim seviyelerindeki İEÖ'yü aynı ortamda eğitime mecbur bıraksa da yaz Kur'an kurslarında uygulanan kur sisteminin, köy okullarında uygulanan birleştirilmiş sınıf örneğinin veya daha fazla ek öğretim programının fayda sağlayabileceği umulmaktadır. Aşağıda bu durumu yansıtan eğitimci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“İEÖ şimdiye kadar dini bilgiler açısından çok eksik kalmış. Çoğu kişi dinin önemini yeni anlıyor. Yeterliliği farklı seviyede olan öğrenciler var. Hiçbir şeyi bilmeyen öğrenciler, daha önceden bilgisi olan öğrencilerle aynı sınıfta zorlanıyor” (Eğitimci, 1).

“Bazı öğrencilerin çok fazla bilgisi yoksa derslerin daha yavaş işlenmesini isteyebiliyor. Daha önceden kursa gelmiş, dinî bilgisi olan öğrenciler, dersler yavaş ilerlediğinde sıkılıyorlar. Çok fazla TİD bilen KKÖ olmadığı için yaz Kur'an kurslarında olduğu gibi kur sistemi uygulanmalıdır” (Eğitimci, 13).

III.2.3.6. Kur'an Kursu Kayıtları ile İlgili Görüşler

Görüşleri alınan eğitimcilerin yarıya yakını (10: % 40) Kur'an kurslarına 8 dönem devam eden İEB'nin kursa kaydedilmediğini ve bu sebeple İEB'nin eğitim sürecini kendilerinin devam ettiremediğini söylemişlerdir. Farklı yaş ve cinsiyetten bireyler için yaygın din eğitimi faaliyetleri, DİB tarafından Kur'an kurslarında ve camilerde devam ettirilmektedir. 2014-2015 eğitim-öğretim döneminde 24.888 Kur'an kursunda, 36.577 öğretici tarafından temel, ek ve hafızlık eğitimi alan 811.506 öğrenci, camilerde Kur'an eğitimi programı kapsamında 45.969 kursiyer, yaz Kur'an kurslarında ise 3.148.793 öğrenci dinî eğitim ve öğretimlerini

tamamlamıştır (www2.diyaret.gov.tr, 2015). İhtiyaç odaklı Kur'an kursları bir yıl içerisinde dört dönem ve 36 hafta eğitim-öğretimlerine devam etmektedir. Görev yapmış oldukları Kur'an kurslarında aynı zamanda İE olmayan öğrencilerin eğitimlerine devam eden eğitimciler, Kur'an kursunun fiziki imkânlarına, öğrencilerin sayısına ve ihtiyaçlarına göre en çok bir adet Temel Öğretim ve iki adet Ek Öğretim Programı açabilmektedir. Kur'an kursunun bulunduğu yerin, öğrencilerin ve eğitimcilerin durumlarına göre il/ ilçe müftüsü, İEÖ için temel ve ek programların açılıp açılmaması konusunda söz hakkına sahiptir. İştibilen öğrencilerde olduğu gibi İEÖ için de Kur'an kurslarına üst üste sekiz dönem (iki yıl) resmî olarak kayıt olabilme imkânları vardır. Bu süreden sonra öğrencinin kursa kaydedilmesine sistem izin vermemektedir.

Eğitimcilere göre, bazı İEÖ 8 dönem boyunca temel veya ek öğretim programlarına devam etse de aldıkları din eğitimi kendilerine yeterli gelmemektedir. Çünkü çoğu İEÖ, TİD ile hazırlanmış dinî kaynakların yetersiz sayıda olmasınedeniyle öğrendikleri bilgileri kendi kendilerine tatbik ve tekrar edememektedir. Çok kolay bir şekilde edindiği bilgileri untabilmektedir. Böyle bir durumla karşılaşan eğitimciler Kur'an kurslarına resmi olarak kayıtları yapılamayan İEÖ ile özel olarak ilgilenerek bireysel eğitimlerini sürdürmektedirler. Bu şekilde güçlüklerin meydana gelmesi, görev bilincinde olan eğitimcilerin İEÖ'ye yönelik yardımcı olma duygularını zedelemekte, din eğitiminin niteliğine zarar vermektedir. Aşağıda bu durumu yansıtan eğitimci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Sekiz dönem boyunca kursa gelen İEÖ, kursa istediği için gelir. Sekiz dönemden sonra gelmesinin yasak olduğunu bilse çok üzülür. İki sene çok uzun bir süre gibi görünse de İE için değil. Bu sürede bilgileri ancak yerleşmeye başlar” (Eğitimci, 6).

“Kur'an kurslarında bir yılda dört dönem bulunuyor. İki yıl boyunca kursa devam eden öğrenciyi sistem üçüncü yılda kabul etmiyor. Gelmek isteyen öğrenciyeye ‘hayır gelemezsin’ diyemem. Daha önceki uğraştıklarımızın hepsi boşa gider” (Eğitimci, 10).

III.2.3.7. Kur'an Kurslarında Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan eğitimcilerin dörtte biri (6: % 24) Kur'an kurslarında işitebilen bayanlarla, İE bayanların aynı sınıflarda eğitimlerine devam etmesinden olumsuz olarak etkilendiklerini söylemişlerdir. Toplumdabazı insanlarda İEB'nin dinî yaşantılarının olmasının ve din eğitimi almalarının zor olduğu konusunda bir önyargı bulunmaktadır. İEB'nin yaygın din eğitimi ile ilgili basında çıkan haberler, gerçekleşmesi mümkün olamayacak bir işin gerçekleşmesi gibi yorumlanmaktadır. Hâlbuki uygun eğitim ortamları, programlar, materyaller ve TİD bilen eğitimcilerin olması durumunda İEÖ'ye verilen din eğitiminin diğer bireylere verilen din eğitimi ve öğretimden çok fazla bir zorluğu bulunmamaktadır. Önemli olan İEÖ'nün dini öğrenmeye ne kadar ihtiyacının olduğu ve hazır bulunuşluk durumları ile önkoşulların hazırlanmış olmasıdır. İEÖ, örgün eğitim kurumlarında her ne kadar kaynaştırma sınıflarında eğitimlerine devam edebiliyor olsalar da, Kur'an kurslarında kaynaştırma eğitiminin gerçekleştirilebilmesi için gerekli resmî prosedürlerin sağlanması ve toplumsal farkındalığın hem ailelerde hem de diğer öğrencilerde oluşması gerekmektedir. Şu anda Kur'an kurslarında yetişkin İEÖ ile herhangi bir engeli bulunmayan yetişkin öğrencilerin bir arada bulunmalarının sebebi, İEÖ'nün kaynaştırma eğitime tabi tutulmaları değil, kurslardaki sınıf sayılarının ve TİD bilen eğitimcilerin sayısının yetersiz olmasıdır.

Görüşleri alınan eğitimcilere göre, Kur'an kurslarında temel veya ek öğretim programları kapsamında verilen eğitimlerde İEÖ ile işitebilen öğrenciler arasında iletişimin olmamasından dolayı yanlış anlaşılmalara meydana gelebilmektedir. Eğitimci, İEÖ ile TİD aracılığıyla iletişim kurduğu zaman ve özel olarak daha fazla vakit ayırması halinde diğer öğrenciler kendileriyle fazla ilgilenilmediği hissine kapılarak bu durumdan rahatsız olabilmekte ve rahatsızlıklarını dile getirebilmektedirler. Eğitimci, konuşabilen öğrencilerle konuşarak iletişim kurduğu zaman İEÖ aynı şekilde kendileriyle ilgili bir konuşmanın olduğunu zannederek ve yeterince ilgilenilmediği hissine kapılarak durumdan rahatsız olabilmektedirler. Dinî eğitim verebilmek amacıyla İEÖ'ye ulaşım, kursa gelmesi hususunda ikna eden eğitimcilerin böyle bir durumla karşı karşıya kalması istek ve heyecanlarını olumsuz

olarak etkilemektedir. Aşağıda bu durumu yansıtan eğitimci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“İE için ayrı sınıf açmadan önce işitebilenler ve bazı İEB’yi aynı sınıfta okuttum. Fakat başarılı olamadım. Öğrenciler hep kendileri ile ilgilenilmesini istiyor. Normal öğrenciler, TİD bilmediği için İE ile konuşurken merak ediyor. İE, biz normal öğrencilerle konuşurken kendileri hakkında konuştuğumuzu zannediyor” (Eğitimci, 2).

“İşitenlerle İE’nin anlaması ve iletişim yolları farklı. Derslerde bize yardım edecek kimse yok maalesef. Aynı anda hem İE’ye hem de işitenlere eğitim vermek, Kur’an-ı Kerim okutmak, konu işlemek çok zor. Vakit kaybı çok oluyor” (Eğitimci, 9).

III.2.3.8. Kur’an-ı Kerim Öğretimi ile İlgili Görüşler

Görüşleri alınan eğitimcilerin yarıya yakını (12: % 48) İEB’ye yönelik Kur’an-ı Kerim öğretimi tekniklerinde bir birlikteliğin olmadığını söylemişlerdir. Diğer engel gruplarındaki bireylerin din eğitimleri devam ederken Kur’an-ı Kerimokumasını öğrenmeleri, İEB’nin de öğrenebileceği ihtimalini akıllara getirmiştir. İşiten bireylere kolaylıkla Kur’an-ı Kerim öğreten eğitimciler, İEB’nin anlama, algı, öğrenme, okuma, yazma, dil ve konuşma becerilerindeki yetersizliklerinden dolayı öğretim süresince nasıl bir yol izleyecekleri konusunda kararsız kalmışlardır. Örnek uygulamalar bulunmadığı için, hem işiten öğrencilerinde kullandıkları hem de kendi geliştirdikleri öğretim yöntem ve teknikleri İEÖ’de kullanmaya başlamışlardır. İletişim yöntemi olarak TİD kullanılmıştır. Çıkardıkları sesleri anlaşılmayanlardan ya kâğıda yazmaları ya da parmak alfabeti aracılığıyla Arapça harfleri Türkçeye çevirmeleri istenmiş ve bu şekilde değerlendirmeleri yapılmıştır. Hâlen Kur’an-ı Kerim öğretimi bu şekilde devam etmektedir. İE bayanlara din eğitimi verebilmek amacıyla Konya, Ankara, İzmir ve İstanbul’da açılan ilk kurslardan önce Türkiye’nin farklı yerlerinde kişiye özel eğitimler verilmişse de bununla ilgili detaylı bilgilere ulaşılamamaktadır. DİB tarafından 2014 ve 2015 yıllarında eğitimcilere verilen hizmet içi eğitimler sonucunda Türkiye’nin farklı illerinde Kur’an kursları açılmıştır.

Görüşmeye katılan eğitimciler göre, kısa sürede erkek veya bayan İE'ye tecvit kuralları da dahil olmak üzere bütün kurallar öğretilmektedir. Eğitimcilerin kendi geliştirdikleri yöntem ve tekniklerle yapmış oldukları öğretim sonucunda, yazarak ya da parmak alfabesi ile yaptıkları okumalar kontrol edildiğinde Kur'an-ı Kerim'i yanlışsız okuyabilenler bulunmaktadır. Fakat eğitimciler, Kur'an-ı Kerim öğretimini de kendi öğrendikleri gibi yaptıkları için Türkiye genelinde bir farklılık meydana gelmektedir. Kimi eğitimci harfleri "Elif, Be, Te, Se, Cim, Ha" şeklinde veya "Elif, Ba, Ta, Sa, Cim, Ha" şeklinde isimleriyle, kimisi "E, Be, Te, Se, Ce, Ha" şeklinde üstün okunuşlarıyla, kimisi de "E, B, T, S, C, H" şeklinde sesleriyle birlikte öğretmektedir. Ayrıca "Medd-i Tabii" dersinde kimi eğitimci Aa, Baa, Taa, Saa, Caa, Haa şeklinde, kimisi Aâ, Bâ, Tâ, Sâ, Câ, Ha (kalın bir harf olduğu için) şeklinde, kimisi Ea, Bea, Tea, Sea, Cea, Haa şeklinde öğretmektedir. Çoğunluğu da kendi öğretme yöntemlerinin doğru olduğunu söylemektedir. Böylesi bir durumda Bismillaahirrahmaanirrahiim, Bismillâhirrahmânirrahîm, Bismilleahirrahmeanirrahiim, Bismilleehirrahmeenirraahiim şeklinde farklı okunuşlar ortaya çıkmaktadır. Farklı okuma şekilleri İEB'nin zihninde büyük şüpheler oluşturduğu gibi yanlış okuma şekilleri de İEB arasında hızla yayılmaktadır. Bu nedenlerden dolayı İEB'ye yönelik yapılan Kur'an-ı Kerim öğretimlerinde ülke genelinde bir birlikteliğin oluşturulması ve materyalin hazırlanması için DİB tarafından Türkiye genelinde İEB'ye din eğitimi veren personeliyle bir çalıştay yapması büyük önem taşımaktadır. Aşağıda bu durumu yansıtan eğitimci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

"İE'nin Kur'an okumasını öğrenebildiğini duyunca çok şaşırılmışım. Ama şimdi İE'ye çok kısa sürede Kur'an öğretebiliyorum. Fakat hocalar arasında birlik yok. Aynı ildeki iki hoca farklı şekillerde öğretebiliyor. Acilen bir araya gelerek bir çalışma yapmamız gerekiyor" (Eğitimci, 1).

"Biz, İE'ye Kur'an'ı nasıl öğretirsek öyle öğreniyorlar. Bazı arkadaşların özellikle 'Med' konusunda yanlış yaptıklarını görünce üzülüyorum. DİB bu konuyu çözmek için bir kitap komisyonu kurmalı. Öğrencilerin sayısı arttıkça problemler de artıyor" (Eğitimci, 8).

III.2.3.9. Eğitimcilerin Yer Değişikliği ile İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan eğitimcilerin birkaçı (4: % 16) İEO'da tecrübe kazanmış DKAB öğretmenleri ve İlahiyat Fakültesi mezunu idarecilerin rotasyona tabi tutularak başka okullara görevlendirildiklerini söylemişlerdir. Belirli bir süre görev yaptıktan sonra başka bir okulu tercih etmek durumunda kalmalarından dolayı 2015 yılında İEO'da görev yapan birçok DKAB öğretmeni başka okullara gitmek zorunda kalmıştır. İEÖ ile iletişim kurabilmek için TİD öğrenen, özel eğitim ve İEÖ'ye din eğitimi vermek konusunda uzmanlaşan, İEÖ ile aralarında kuvvetli bir bağ oluşan bazı öğretmenler, buldukları ilde başka bir okulda göreve başlamışlardır. Fakat görevden ayrıldıkları İEO'da, kendilerinden boşalan norm kadroyu ya tercih eden olmamıştır ya da hiç tecrübesi olmayan bir öğretmen göreve başlamıştır. Hâlbuki İEÖ'ye etkin ve kalıcı bir şekilde din eğitimi verebilmek ve akıcı şekilde iletişim kurabilmek için TİD öğrenmek gerekmektedir. Bu sürecin oluşabilmesi için 2-3 yıla ihtiyaç duyulmaktadır.

Onlara göre, İEÖ'ye din eğitimi verebilecek eğitimcilerin eğitimi için sadece hizmet içi eğitim kurslarına katılmaları yeterli değildir. Aynı zamanda hem okul içi hem de okul dışı etkinliklerde İEÖ ile birlikte olmak gerekmektedir. İEÖ'ye dinî içerikli dersler aracılığıyla din eğitimi vermek ne kadar önemliyse, İEÖ'yü tanımak, onların güvenini kazanabilmek, kendi aralarındaki iletişimi gözlemlemek de en az o kadar önem taşımaktadır. Bu açıdan gönüllük esasına bağlı olarak, sorumluluk sahibi DKAB öğretmenleri, İEO'da görev yaptıkları sürece sadece ders içerisinde değil ders dışında da İEÖ'ye rehberlik etmektedirler. Aileleri ile TİD iletişimi olmayan veya yatılı pansiyonlarda kalan İEÖ'nün, dinî gelişimlerinin yanında, ahlâkî gelişimlerine de destek sağlayarak toplum içerisinde bir fert olarak yer alabilmeleri için DKAB öğretmenleri gayret sarf etmektedirler. Özel eğitim okullarında görev yapan diğer öğretmenler gibi DKAB öğretmenlerinin de rotasyon veya norm kadro fazlası gibi uygulamalardan muaf tutularak eğitim faaliyetlerini devam ettirmesi, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin dinî gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Aşağıda bu durumu yansıtan eğitimci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“İdarecilik görevinden dolayı veya süresi dolduğu için okuldan ayrılacak olan DKAB öğretmeni arkadaşlar biliyorum. İEÖ ile TİD iletişimi çok iyi olan bu

arkadaşlarımızın yerini doldurmak çok zor olacak. Süreç hep tekrarlıyor. TİD bilmeden okula gel. TİD öğren. Sonra tayinin çıksın. Başka bir okula git”(Eğitimci, 23).

“İEO’daki en büyük ihtiyaç nitelikli, yetişmiş öğretmen ihtiyacıdır. Rotasyon ile yer değiştirmek zorunda olan arkadaşlar, yıllardır edindiği tecrübeleriyle birlikte okullardan gitmek zorunda kalıyor. Bu konuyla ilgili acilen düzenleme yapılması gerekiyor. (Eğitimci, 18).

III.2.3.10. Üniversitelerde Özel Eğitim Dersleriyle İlgili Görüşler

Görüşleri alınan eğitimcilerin üçte ikisi (16: % 64) İlahiyat / İslami İlimler Fakültelerinde özel eğitime yönelik derslerin bulunmadığını söylemişlerdir. Öğrenci alımı artık olmayan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği bölümünde 4. Sınıfta okutulan Özel Eğitim dersi haricinde (**Hata! Köprü başvurusu geçerli değil.**, 2016) İlahiyat / İslami İlimler Fakültelerinin programları incelendiğinde özel eğitime gereksinim duyan bireylerle ilgili bir derse rastlanılmamaktadır. Hâlbuki bu fakültelerden mezun olan öğrenciler, örgün ve yaygın eğitim kurumlarında, üniversitelerde ve sosyal hizmetler alanında dezavantajlı bireylerin din eğitiminde görev alması muhtemel olan bireylerdir. Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin din eğitimine olan ihtiyaçları da düşünülecek olursa bu eğitimleri özel eğitim ve din eğitiminde uzman olan eğitimcilerin vermesi en uygun olanıdır. Bu alanda yapılan çalışmalara yönelik farkındalığın artmaya başlamış olması ümit verici gelişmelerdir. Eğitim faaliyetlerinin devamını sağlayacak olanların eğitimciler olacağı unutulmamalı, eğitimcilerin donanımlı ve nitelikli bir şekilde mezun olabilmelerine gayret gösterilmelidir. “Günümüz Türkiye’inde İslam” isimli sempozyumda “AB Giriş Sürecinde İlahiyat Fakültelerinde Yeni Bir Bölüm Önerisi: Dini Sosyal Hizmetler Bölümü veya Sosyal İlahiyat Bölümü” başlıklı tebliğini sunan Özdemir (2009), böyle bir bölüme duyulan ihtiyacı, gerekçelerini ve detaylı bir şekilde hazırladığı içeriği sunmuştur (**Hata! Köprü başvurusu geçerli değil.**, 2016).

Eğitimcilere göre, İlahiyat / İslami İlimler Fakültelerinden mezun olan öğrenciler, öncelikli olarak İEO’da göreve başlamayı tercih etmemektedirler. Genellikle belirli bir süre görev yaptıktan sonra İEO’ya gelmektedirler. Fakat bu okullarda göreve başlayan bazı öğretmenler, başka okullara gitme niyetiyle

gelmişlerse, okullarda İEO'nün gereksinimleri olan becerileri elde etmek için uğraş vermemektedirler. İEO'da uzun süre bulunan öğretmenlerin çoğu bu konuda sorumluluk hissettikleri için görevlerine devam etmektedirler. Karşılaşılan bu güçlükleri çözüme kavuşturmak amacıyla İlahiyat / İslami İlimler Fakültelerinde açılacak olan "Dini Sosyal Hizmetler Bölümü veya Sosyal İlahiyat Bölümü"nden mezun olacak özel eğitim ve ilahiyat uzmanları, dinî hizmetler ve din eğitimi alanında yapılacak olan tüm faaliyetlerde etkin rol üstlenebileceklerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan eğitimci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

"Müftülük tarafından Rize'ye eğitime gönderildiğimde ilk başta çok istekli değildim. Ama sonra işin vebalini anlayınca bir şeyler yapmam gerektiğini anladım. Bu konuda kendimi geliştirmek için Ön Lisans Sosyal Hizmetler Bölümü okuyorum ve yaptığım hizmetten çok mutluyum" (Eğitimci, 4).

"İlahiyat fakültesinde okurken engellilere din eğitimi vereceğim hiç aklıma gelmezdi. Yeni tanıştığım eğitimcilere veya akademisyenlere İE'yi sorduğumda onlar da hiç düşünmediklerini belirtiyorlar. İlahiyatta bu konuyla ilgili eğitimler veriliyor olsa, bilinçli eğitimciler sayesinde seviye çok daha fazla ilerleyebilir" (Eğitimci, 15).

III.2.3.11. TİD Tercümanlarıyla İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan eğitimcilerin üçte ikisi (16: %64) din eğitimi olmayan TİD tercümanlarının din eğitimi çalışmalarında bulunduğunu söylemişlerdir. İlgili kişiler için belediyeler, dernekler ve Halk Eğitim Merkezleri tarafından A1 ve A2 seviyesinde TİD kursları açılmaktadır. Seçmeli ders olarak üniversitelerde de TİD dersleri verilmektedir. CODA'lar, TİD'in kendilerinin ana dili olduğunu söyleyerek, sonradan TİD öğrenenlerin bu kursları vermemesi gerektiğini söylemektedirler. Her ne kadar bu dili çok iyi bilseler de eğitim formasyonu bulunmayan kişilerin TİD eğitimi vermesi, eğitimin niteliğini olumsuz olarak etkilemektedir. Aynı durum din alanında da geçerlidir. Dinî konularda ihtisas sahibi olmayan kişilerin eğitim faaliyetlerinde bulunması olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmak için alanında uzman olan kişilerle çalışmak en doğru tercihtir. Son zamanlarda İEB'ye yönelik din eğitimi çalışmaları hız kazanmıştır. Sadece din eğitimcileri değil farklı alanlarda birçok kişi tarafından çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Din eğitimi etkinlikleri, materyal geliştirme, Cuma hutbesi ve vaaz çevirisi, umre

organizasyonları, sosyal medya üzerinden video paylaşımları, dinî içerikli programların TİD çevirisi bunların bazılarıdır. TİD tercümanları konuşma esnasında işaret diline birebir (simultane) çeviri yapmaktadırlar. İEB'nin algı ve anlama seviyeleri göz önünde bulundurulduğunda çok uzun, dinî içerikli cümlelerin çevirilerini tam olarak anlayabilmeleri mümkün gözükmemektedir. Çünkü tercümanın Türkçe'ye ve TİD'e hâkim olması, çeviriyi çok iyi yapabildiği ve anlaşılabilirliğine gelmemektedir. Bu sebeple din literatürünü ve dinî kavramların TİD'deki karşılıklarını da bilmesi gerekmektedir.

Görüşmeye katılan eğitimcilere göre, TİD bilen veya öğrenen çoğu kişi kurs açmayı, tercümanlık yapmayı, tercümanlığı bir meslek olarak devam ettirmeyi, dine biraz yatkınlığı varsa dinî çalışmalarda bulunmayı istemektedir. Çünkü bu alanda yetişmiş insan sıkıntısı vardır ve bunun nedeni de TİD bilen DİB ve MEB personeli din eğitimcilerinin sayısal yetersizliğidir. İyi derecede TİD bildiği halde dinî altyapısı bulunmayan, dinî işaretleri bilmeyen, bilse de hangi kavramın nerede ve nasıl kullanılacağını idrak edemeyen tercümanların yaptığı çevirilere bakılacak olursa, dinî duygu ve ahengiyakalamakta zorlandıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca yanlış bir şekilde yapılan çevirilerle elde edilen bilgiler, İEB'nin zihinlerinde telafi edilmesi zorgüçlüklerin oluşmasına neden olabilmektedir. Bu bakımdan DİB ve MEB tarafından İEB'ye yönelik din eğitimi faaliyetlerinde etkin bir şekilde görev yapan ve yapabilecek durumda olan din eğitimcileri teşvik edilmeli, imkânları iyileştirilmeli, görev alanları ve sorumlulukları genişletilmelidir. Aşağıda bu durumu yansıtan eğitimci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“DİB, İEB için çok şey yapmak istiyor. Ama bu konuda çok fazla istişarede bulunmuyor. Kendilerini TİD tercümanı olarak tanıtan kişilerin dinî geçmişine bakmadan, bu kişilere görev veriyor. DİB içerisinde engellilere yönelik bir birimin oluşturulması gerekiyor bence” (Eğitimci, 13).

“Dini bilgisi olsun ya da olmasın, TİD bilsin ya da bilmesin TİD belgesi olan çoğu kişi tercümanlık yapıyor. Çevresindeki insanları da buna ikna ediyor. Çünkü bu konuda toplumun bilgisi yetersiz. Kendilerini uyardığımız zaman bizi de asla dikkate almıyorlar” (Eğitimci, 14).

III.2.3.12. Ortak İşaret Dili ile İlgili Görüşler

Görüşleri alınan eğitimcilerin çok azı (2: % 8) TİD’de ortak bir din dilinin bulunmadığını, bunun din eğitimi ve öğretimi etkilediğini söylemişlerdir. 1953 yılında eğitim öğretim yöntemi olarak kullanılmasından vazgeçilen işaret diline yönelik 1995 yılında MEB’in hazırladığı “İşaret Dili Kılavuzu”na (bakınız Resim-1) kadar hiçbir çalışma yapılmamıştır. 5378 sayılı Kanun (2005) (**Hata! Köprü başvurusu geçerli değil.**, 2015) ile eğitim öğretim yöntemi olmasa da TİD, okullarda kullanılmaya başlanmıştır. 2012 yılında TİDS (bakınız Resim-2), 2013 yılında TİDDKS (bakınız Resim-3) hazırlanmıştır. Ayrıca “Türk İşaret Dili Kılavuzu” (bakınız Resim-4), “Konuşan Eller Temel İşaret Dili” (bakınız Resim-5), “Akıllı Türk İşaret Dili Hazırlık Kitabı” (bakınız Resim-6), “Yabancı Dil Olarak Türk İşaret Dili Öğrenci Kitabı” (bakınız Resim-7) gibi TİD’i geliştirmek ve yaygınlaştırmak amacıyla çeşitli çalışmalar da yapılmıştır. MEB TTKB’nin 29.07.2015 tarihli kararıyla İşitme Engelliler İlkokullarında 1. 2. ve 3. sınıflarda haftada 2 saat olmak üzere TİD, zorunlu bir ders olarak okutulmaya başlanmıştır (<http://orgm.meb.gov.tr>, 2015).

Eğitimcilere göre, sadece iller arasında değil aynı ildeki okullar arasında bile bazı kelimelerde işaret farklılıklarının olması, bir başka ifadeyle Türkiye genelinde ortak bir TİD’in olmaması dil birlikteliğine engel olabilmektedir. Hazırlanan sözlükler incelendiğinde, kelimelerin farklı işaretlerinin kullanıldığı görülmektedir. Bundan dolayı da hem İEB hem de TİD’i yeni öğrenen bireyler sıkıntı yaşamaktadır. Öte yandan dünyadaki işaret dillerinin çoğunluğunun dil bilgisi çalışmaları yıllar önce tamamlanmışken, Türkiye’de 2015 yılında ASPB tarafından hazırlanan “Türk İşaret Dili Dilbilgisi Kitabı” (bakınız Resim-8) haricinde yapılmış bir çalışma maalesef yoktur. İEB için dinin ne kadar önemli olduğunun farkına varılması, din eğitimi ile ilgili çalışmaların yapılmasının gerekliliğini ortaya koymuştur. Bundan dolayı ortak bir din dilinin ve sistematığının oluşturulması da gecikmiştir. Aşağıda bu durumu yansıtan eğitimci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Sadece dinî kavramlarda değil diğer kavramlarda da bir birliktelik yok. DİB tarafından TİDDKS yapıldı. Fakat çoğu İE'nin bundan haberi yok.Yeni kavramların işaretlerini gösterdiğimiz zaman anlamıyorlar ama bunu başka bir İE'den görseler hemen kabul ediyorlar”(Eğitimci, 2).

“Hem İE'nin hem de eğitimcilerin arasında işaret açısından farklılıklar olabiliyor. Ama çok önemli bir sorun değil, bir şekilde anlaşılıyor çünkü. İE için din çok yeni bir alan. En başta din kelimelerini doğru öğrenmeleri gerekiyor. Bu sebeple DİB'in sözlüğüne herkesin uyması gerekiyor” (Eğitimci, 10).

III.2.3.13. Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan eğitimcilerin dörtte biri (6: % 24) işitebilen öğrencilerle birlikte eğitim alan öğrencilerin güçlüklerle karşılaştıklarını söylemişlerdir. Kaynaştırma yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır.Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitimlerini öncelikle yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı kurumda sürdürmeleri sağlanır. Çocuğu normal hâle getirmek değil, onun ilgi ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanmasını sağlamak ve toplum içinde yaşayabilmesini kolaylaştırmaktır (<http://mebk12.meb.gov.tr>, 2015). ÖzelEğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2000) göre; RAM bünyesinde oluşturulan ve içerisinde çocuğun velisinin de bulunduğu “Eğitsel Tanılama, İzleme ve Değerlendirme Ekibi” yapmış olduğu ayrıntılı inceleme sonucunda işitme kaybı ve eğitim düzeyine göre İE çocuğun yerleştirilmesi en uygun eğitim ortamını önerir. Milli eğitim müdürlükleri bünyesinde oluşturulan “Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu” ise yapılan öneriyi değerlendirerek çocuğun kaynaştırma uygulamaları yapılan okullara veya özel eğitim kurumlarına yerleştirmesine karar verir.

Eğitimcilere göre, bazı okul idarecileri ile aileler, işitme kaybı yüksek ve öğrenme düzeyi düşük olsa da İE çocuklar için kaynaştırma eğitiminin daha verimli olabileceğini düşünmektedirler. Hâlbuki kaynaştırma eğitimi, uygun şartlar sağlanmadığı takdirde İEÖ'yü olumsuz olarak etkilemektedir. Öğretmenin yeterliliği, sınıf şartları, diğer öğrenci ve ailelerin farkındalığı, yardımcı öğretmen

desteği, BEP uygulanması, en az sınırlayıcı ortam vb. kaynaştırma eğitimine doğrudan etki etmektedir. Çocuklarının mevcut durumlarına duygusal olarak yaklaşan aileler, engellilik durumunu kabullenmekte zorlanırken aynı zamanda diğer İEÖ ile birlikte eğitim almalarının olumsuz sonuçlar doğurabileceğini düşünmektedirler. İşitme engelli çocuğuyla iletişim kuramayan aileler, çocuklarının okul ortamında da iletişimden uzak kaldığının farkına varamamaktadırlar. İEÖ, İE kültürü ile yetişmesi durumunda hayata daha kolay adaptasyon sağlayabilmektedir. Kendisini yakın hissetmediği bir ortamda eğitime devam eden çocuk, hayatın diğer alanlarından uzak kaldığı gibi din eğitiminden de uzak kalmaktadır. Aşağıda bu durumu yansıtan eğitimci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“İEO’da görev yapmamıza ve sınıftaki çocukların hepsinin İE olmasına rağmen biz çok zorlanıyoruz. O kadar öğrencinin arasında öğretmen arkadaşımız, İEÖ’ye nasıl yardımcı olacak anlamıyorum. Tercüman yok, materyal yok. Öğretmen TİD biliyor mu?”(Eğitimci, 19).

“Gerekli imkânlar sağlandığı zaman kaynaştırma eğitiminin çok faydalı olacağını zannediyorum. Ama şu anda DKAB derslerinde başarıyı sağlamak çok zor. Öğretmenlerin yeterliliği, sınıftaki diğer öğrenciler, İE çocukların durumu bence kaynaştırma eğitime hazır değiller” (Eğitimci, 22).

III.2.3.14. Bayan DKAB Öğretmenleriyle İlgili Görüşler

Görüşleri alınan eğitimcilerin üçte biri (8: % 32) İEO’da bayan DKAB eğitimcilerinin sayısının çok düşük olduğunu söylemişlerdir. Özellikle okul öncesi dönemdeki öğrenciler ve özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için öğretmenin cinsiyeti ve yaşının öğrenciler açısından farklı şekillerde yorumlandığı görülmektedir.Ök ve arkadaşlarına göre (2004) 40 yaş altı öğretmenlerin kuralların belirlenmesi, uygulanması ve yaptırımında daha hassas olduğu,Birey ve Beyidoğlu’nun(2013) yaptıkları araştırmada ise bayan öğretmenlerin küçük yaştaki çocukların eğitimlerinde bulunmalarının daha fazla talep edildiği olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.Bu sonuçların küçük yaştaki çocukların ve engelli öğrencilerin halâ şefkat ve korumaya ihtiyacı olduğu, bayan öğretmenleri anneleri yerine koydukları ve bunu doğaları gereği kadınların daha iyi sağlayabileceği fikrinden kaynaklandığı düşünülmektedir.Öte yandan özel eğitim gereksinimi olan kız İEÖ için bayan

öğretmenler de ayrı bir değere sahiptir. İEO'da ailesi TİD bilmeyen kız İEO'nün psikolojik, sosyolojik, biyolojik, anatomik ve ahlâkî gelişimi açısından önem taşıyan, merak ettiği soruları cevaplayabilmesi ve rehberlikte bulunabilmesi açısından DKAB dersine giren öğretmenin bayan olması da kız öğrenciler tarafından önem taşımaktadır. Ergenlik çağındaki kız öğrencilerin hızlı bir büyüme ve olgunlaşma süreci yaşadığı, çocukluk özelliklerinin yerini ergenlik özelliklerine bıraktığıbu dönemde (www.rehberogretmen.biz, 2015) bayan DKAB öğretmeni tarafından verilecek rehberlik desteği, yetişkin bir birey olmadan önce gelişimlerine olumlu katkılar sağlayabilecektir.

Görüşleri alınan eğitimcilere göre, Türkiye genelindeki İEO'da görev yapan 61 DKAB öğretmenin 13'ü bayandır. Yine bu bayan DKAB öğretmenlerinin 9'u ortaokulda 4'ü lisede görev yapmaktadır. Ayrıca 44 Ortaokulunda (bakınız Ek-5) 2065 öğrencinin 867'si kız öğrenci ve 19 Özel Eğitim Meslek Lisesinde (bakınız Ek-6) toplam 2066 öğrencinin 823'ü kız öğrencidir (<http://sgb.meb.gov.tr>, 2015). Bu bilgilerden de görüleceği üzere İEO'da eğitimine devam eden kız öğrencilerin sayısı ile bayan öğretmenlerin sayısı arasında ciddi bir fark vardır. Genellikle ailelerin TİD bilmemesi ile birlikte İEO'nün önemli bir kısmının yatılı olarak kaldığı da düşünülecek olursa, özellikle annelerinin yönlendirmesinden, tecrübelerinden ve tavsiyelerinden uzak kalan öğrencilerin bayan öğretmenleri anneleri yerine koyması mümkündür. Bu nedenle dinî sorularını rahatlıkla sorabileceği veya gelişimleri ile ilgili merak ettiği bilgileri çekinmeden öğrenebileceği en az bir bayan DKAB öğretmenin İEO'da görev yapması ve onlarla yakından ilgilenmesi öğrencilerin karşılaştıkları güçlükleri aşmalarında yardımcı olabilecektir. Aşağıda bu durumu yansıtan eğitimci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Özellikle lisede bayan DKAB öğretmeni olması gerekiyor. Bizim okulda diğer bayan öğretmen arkadaşlar da yardımcı oluyor ama dinî açıdan yeterli gelmiyor. Bu çocuklar liseden mezun olduktan kısa sürede evlenip çocuk sahibi olabiliyorlar. Rehberlik hizmetleri çok önemli” (Eğitimci, 15).

“Anne ve babalarına bir sıkıntılar olduğu zaman danışmayan öğrenciler, öğretmenlere gelip sorabiliyorlar. Ama kız öğrenciler erkek öğretmenlere özel durumlarını soramıyor. Bu nedenle İEO'da hem erkek hem de bayan DKAB öğretmeni bulunması gerekiyor” (Eğitimci, 20).

III.2.4. Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri, Yöntem ve Teknik, Materyal ve Fizikî Düzenlemeler Konusunda İtme Engellilerin Karşılaştıkları Güçlükler

Bu bölümde, İEB'nin eğitim ve öğretim faaliyetleri, yöntem ve teknikler, materyaller ve fizikî düzenlemeler konusunda karşılaştıkları güçlüklerin tespit edilmesine yönelik eğitimci görüşleri, beş başlık hâlinde sunulmaktadır. Bu alt başlıklarda, Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri, Yöntem ve Teknikler, Materyal ve Fizikî Düzenlemeler konusunda öğrencilerin yaşadıkları güçlükler, nedenleri, din eğitimlerine olan etkileri verilmektedir.

III.2.4.1. Öğretim Yöntemleri ve Materyaller ile İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan eğitimcilerin tamamına yakını (22: %88) farklı öğretim yöntemleri ve materyalleri arayışı içerisinde olan eğitimcilerin olumsuz yönde etkilendiğini söylemişlerdir. İEÖ dâhil tüm öğrenciler farklı özelliklere sahiptirler. Bu açıdan farklı ihtiyaç ve becerileri olan İEÖ'nün bedensel ve zihinsel gelişimleri dikkate alınarak, dinî içerikli derslerde BEP uygulanması ve gelişim seviyelerine uygun olarak öğretim materyallerinin kullanılması gerekmektedir. Din eğitiminin her safhasında geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinden farklılaşarak İEÖ için somut düşünmeyi ve öğrenme sürecinde aktif katılımını sağlayan, öğrenmeyi kolaylaştıran, öğretimi ilgi çekici hale getiren, merak uyandırarak düşünmeye yönlendiren, motivasyonunu artıran ve birden fazla duyu organına hitap eden öğretim materyallerinin kullanımı eğitsel açıdan büyük öneme sahiptir. Başta öğrenciyi görelilik ilkesi olmak üzere diğer öğretim ilkelerinin(www.kpsskonu.com, 2015) İEÖ'nün yapılarına uygun bir şekilde örgün ve yaygın öğretim programlarında yer alması din eğitimcilerine büyük kolaylıklar sağlayabilecektir.

Görüşmeye katılan eğitimcilere göre, özellikle yaygın din eğitimi olmak üzere örgün din eğitiminde de kısa süre içerisinde farkındalık artmış ve konuyla ilgili olarak çalışmalar hız kazanmıştır. Bu sebeple tüm gözler eğitimcilere çevrilmiştir ve kısıtlı imkânların içerisinde başarılı bir performans beklenmektedir. Her açıdan İEÖ'ye uygun olarak öğretim programları, ders kitapları, materyal havuzlarının hazırlanması ile öğretim yöntem ve tekniklerinin tatbiki, materyal geliştirme, TİD

eğitimlerinin bulunduğu hizmet içi eğitim kurslarının yapılması gerekmektedir. DİB, MEB ve STK'lar tarafından yapılacak olan kapsamlı çalışmalar, deneme-yanılma yoluyla yöntem, teknik ve materyal üretmek zorunda kalmayan din eğitimcilerinin vakitlerini eğitim faaliyetlerine ayırmalarına yardımcı olabilecek ve öğrencilerden beklenen başarının elde edilmesinde fayda sağlayabilecektir. Aşağıda bu durumu yansıtan eğitimci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“İE’ye eğitim vermeyi kendim seçtim. Çok da memnunum. Fakat şimdiye kadar geçen süre içerisinde çok uğraştım. Halâ Kur’an’ı nasıl öğreteceğiz, tam belli değil. Dinî bilgileri onlara göre nasıl uyarlayacağız, kesin değil. DİB’in bu durumu çözmesi gerekiyor” (Eğitimci, 5).

“İEO’da ilk göreve başladığımda TİD hiç bilmiyordum. İEO’ye yönelik hiç bilgim yoktu. Onları tanıdıkça ve TİD öğrenmeye başladıkça müfredatın ve kitapların ne kadar önemli olduğunu anladım. Kendime göre bazı yöntemler ve materyaller geliştirinceye kadar çok vaktim geçti. Yoruldum” (Eğitimci, 15).

III.2.4.2. Akademik Çalışmalar ile İlgili Görüşler

Görüşleri alınan eğitimcilerin yarıya yakını (11: % 44) eğitimprogramları, öğretim yöntemleri ve materyaller konusunda akademik çalışmaların sayısal olarak yetersiz olduğunu söylemişlerdir. Genel eğitimin içerisinde din eğitimi biliminin gelişim sürecinde eğitim ve öğretim sistematüğini gerçekleştirebilmek için öğretim programları, materyalleri, yöntem ve teknikleri belirlemek, örnek uygulamalarla kıyaslamak, çalışmalara zemin hazırlamak için bilimsel toplantılar, çalıştaylar, alan araştırmaları, lisansüstü tezler, tebliğler veya makaleler önem taşımaktadır. Farklı araştırma yöntemleri kullanılarak, farklı yaş, cinsiyet ve gruplar üzerinde yapılan alan araştırmalarından elde edilen sonuçlar, bilimsel araştırmalara katkı sağlamaktadır. İEB’ye din eğitimi konusunda daha önceden yapılmış çalışmaların sınırlı sayıda olması, bu alana ilgi duyan kişileri bir arayış içine sokmuştur. Özel eğitimcilerle istişare edilerek, özel eğitim konusunda uzmanlaşmış din eğitimcileri tarafından yapılacak ortak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Onlara göre, örgün ve yaygın eğitiminde İEB’ye yönelik yapılan çalışmalar son iki yılda hız kazanmıştır. Fakat eğitimin olmazsa olmazları olan temellerin İEB’nin eğitim seviyelerine göre revize edilmemiş olması, eğitim sürecini,

eğitimcileri, öğrencileri ve yapılması planlanan etkinlikleri olumsuz olarak etkilemektedir. Halbuki eğitim süreci başlamadan önce öğretim programları, materyaller, yöntem ve tekniklere yönelik düzenlemeler yapmak amacıyla akademik, bilimsel çalışmalar ve hazırlıklar yapılmış olsaydı bu derece güçlüklerle karşılaşılma- mış olurdu. Aşağıda bu durumu yansıtan eğitimci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Öğrencilerle uğraşırken çok fazla vaktimiz kalmıyor. Bir de deneyerek yeni yöntemlere başvurmak ve materyaller bulmak da aynı şekilde. Bu konuda akademisyenler çok daha başarılı sonuçlar elde edebilir. Hem de genele uygun çalışmalar yapılmış olur” (Eğitimci, 14).

“Öğrencilerin gelişimleri ve eğitimlerine yönelik çok fazla çalışma var. Ama işitme engellilerin din eğitimine yönelik tez ya da makaleye rastlamadım. Dini sorumluluklarına yönelik çalışmaların olduğunu biliyorum. Özellikle materyal yetersizliği problem oluşturuyor” (Eğitimci, 17).

III.2.4.3.İnteraktif Paylaşımlarile İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan eğitimcilerin üçte biri (8: %32) MEB tarafından hizmete sunulan EBA’da İEB’nin din eğitimine yönelik hiçbir materyalin bulunmadığını söylemişlerdir.Öğretmen ve öğrenciler başta olmak üzere eğitimin tüm paydaşları için tasarlanan EBA’nın amacı, ihtiyaç duyulan her yerde bilgi teknolojileri araçlarını kullanarak etkili materyal kullanımını destekleyip teknolojinin eğitime entegrasyonunu sağlamaktır.Ayrıca EBA; farklı, zengin ve eğitici içerikler sunmak, bilişim kültürünü yaygınlaştırarak eğitimde kullanılmasını sağlamak, sosyal ağ yapısıyla bilgi alışverişinde bulunmak, zengin arşiviyle derslere katkı sağlamak, bilgiyi öğrenirken aynı zamanda yeniden yapılandırabilmek ve bilgiden bilgi üretmek, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencileri kapsamak, bütün öğretmenleri ortak bir paydada buluşturarak eğitime el birliğiyle yön vermelerini sağlamak, teknolojiyi bir amaç olarak değil bir araç olarak kullanmak amacıyla tasarlanan sosyal bir eğitim platformudur (www.eba.gov.tr, 2015). Öğrencilere ve öğretmenlere yönelik geniş bir altyapısı bulunan bu platform incelendiğinde İEÖ’nün din eğitimine yönelik hiçbir paylaşıma rastlanılmamıştır. İEÖ’nün örgün eğitim sorumluluğunu sevk ve idare eden MEB tarafından hayata geçirilen böylesine önemli bir projede, gönüllü eğitimciler ve firmalar tarafından İEÖ’nün ve eğitimcilerinin ihtiyaç

duyduğu materyallere rastlayamamak farkındalığın ve bu alanda yapılacak çalışmaların ne kadar önemli olduğu göstermektedir.

Eğitimcilere göre, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere yönelik eğitim politikalarında eksiklikler gözlenmektedir. Eğitimcilerin eğitiminden, öğrencilerin eğitimine kadar çeşitli güçlükler yaşanmaktadır. Öte yandan eğitim programlarının, ders kitaplarının, materyallerin, örnek uygulamalarının sınırlı düzeyde olmasından dolayı da problemlerle karşılaşmaktadır. En azından böylesine büyük bir altyapısı olan çalışmanın İEÖ'nün din eğitimini de içerisine alacak şekilde gelişme göstermesi, eğitimcilerin dinî içerikli dersleri daha kolay ve rahat işleyebilmesine olanak sağlayabilecektir. Bu platforma İEÖ'nün din eğitimlerine yönelik katkıda bulunan öğretmen ve firmaların ödüllendirilmesi ve teşvik edilmesi, paylaşımların artmasına yardımcı olabilecektir. Aşağıda bu durumu yansıtan eğitimci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“TİD ile hazırlanmış, görsellerin bulunduğu, İEÖ'nün ilgisini çekebilecek materyaller hem bizim için hem de öğrenciler için çok önemli. Diğer öğrenciler için internette birçok kaynağa ulaşılabilirdiği halde İEÖ için ulaşmak çok zor. Din eğitimi ile ilgili kaynaklara ulaşmak çok mümkün değil” (Eğitimci, 19).

“Bilindiği gibi MEB'in teknolojik paylaşım alanı olan EBA isminde bir sayfa var. Burada farklı eğitim alanlarına yönelik görsel çalışmalar var ve ücretsiz. İEÖ'nün DKAB dersleri için istifade edebilecek çalışmalar yok. Ancak diğer öğrenciler için hazırlanmış çalışmalarını revize edilirse kullanabiliyor. Bu konuda kendim çalışmalar yapıyorum” (Eğitimci, 20).

III.2.4.4. Öğretmen / Branş Dersliği ile İlgili Görüşler

Görüşleri alınan eğitimcilerin üçte biri (6: %24) İEÖ'daki DKAB öğretmen / branş dersliklerinin sayısal olarak yetersiz olduğunu söylemişlerdir. MEB TTKB'nin 17.08.2006 tarihli ve 8738 sayılı kararıyla örgün eğitim yapan bütün okullara öğretmen / branş dersliği uygulamasına az sayıda alanla başlanmasıyla ilgili yazı gönderilmiş, olumlu geri dönüşlerin ardından 15.02.2008 tarihli 1514 sayılı kararla bu uygulamanın fizikî kapasite ve öğretmen durumuna göre yaygınlaştırılması istenmiştir. Öğretmen / branş dersliği; aktif, kalıcı ve katılımcı öğrenmeyi hedefleyen, öğrenci merkezli ve etkinlik tabanlı bir yaklaşım ile geliştirilen öğretim programlarının, ders araç-gereçleri ile eğitim teknolojilerinin etkin bir şekilde

uygulanmasını amaçlamıştır. Sınıflarda bulundurulması gerekli olan ders araç ve gereçleri standart olarak bulunurken bunların haricinde alanderslerinin işlenişinde ihtiyaç duyulan tüm materyallerin sınıflarda hazır halde olması istenmiştir. Bu uygulama ile öğretmenler değil öğrenciler, ders programına göre sınıflara gitmektedir. Dersin içeriğine uygun şekilde donatılmış olan öğretmen / branş dersliği uygulaması ile zaman israfının önüne geçildiği, öğrenciler arası yaratıcılık ve rekabet duygularının geliştiği, bilgiyi bekleyen değil talep eden öğrencilerin başarılarının arttığı, öğretmen-öğrenci-velilerin bu uygulamadan memnun kaldıkları belirtilmiştir.

Görüşleri alınan eğitimcilere göre, böyle bir uygulama ile İEÖ için önem taşıyan görsel materyallerin her zaman kullanılabilir olması, öğretmenin bu materyalleri her seferinde farklı sınıflara götürmemesi büyük kolaylık sağlamıştır. DKAB dersi ile ilgili maketler, afişler, karikatürler, resimler, oyunlar, dokümanlar ve materyallere İEÖ'nün ders süresince ulaşabilmeleri mümkün olmuştur. Fakat fizikî kapasite ve öğretmen durumları yeterli olmayan okullarda bu uygulamanın başlatılmaması din eğitimi açısından önemli bir eksikliklerdir. Algı ve anlama seviyeleri itibari ile diğer öğrencilerden ayrılan İEÖ için böyle bir eğitim ortamının olması akademik başarılarının artmasına yardımcı olabilecektir. Aşağıda bu durumu yansıtan eğitimci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“DKAB için özel derslik varken öğrencilerde gözle görülür ilerlemeler gözlemledik. Öğrenciler kendilerini rahat hissediyordu. Dinî içerikli çeşitli materyaller ve araç gereçleri taşımak zorunda kalmıyorduk. DKAB dersinde ne istersek kullanabiliyorduk. İlkokul ve ortaokul binası ayrılınca dersliklerimiz kapandı maalesef” (Eğitimci, 16).

“Okul binamız yeterli olmadığı için ayrı sınıf açamadık. Ama birkaç dersin kendi sınıfları var. Öğrencilerin o derslerdeki başarıları daha fazla bence. Çünkü dersi benimsiyor. İlgisi daha fazla oluyor. Dikkati dağılmıyor” (Eğitimci, 22).

III.2.4.5. STK'lar ile İlgili Görüşler

Görüşmeye katılan eğitimcilerin beşte biri (5: % 20) STK'larda Kur'an-ı Kerim ve İlmihâl eğitiminin verilmediğini söylemişlerdir. Türkiye'de, çocukluğunda dil edinimini kazanmış fakat daha sonra İE olmuş birkaç İEB'nin bireysel gayretleri sonucunda başlayan küçük çaptaki dinî faaliyetler, 2004 yılından itibaren sivil bir

inisiyatif olarak devam etmektedir. Bu STK'larda dinî sohbetleri yapan kişiler, ya İEB'nin bizzat kendisidir ya da İEB'ler tarafından kendilerine TİD eğitimi verilen üniversite eğitimi alan / almış kişilerdir. Bu kişiler görev nedeniyle başka bir yere gidinceye kadar bu sorumluluğu yerine getirmektedirler. Daha sonra gönüllü olarak çalışmaları sürdürmek isteyen ve yetenekli olan öğrencilere TİD eğitimi verilerek bu faaliyetler devam ettirilmektedir. Fakat İEB ile iletişim kuracak yeni gelen eğitimciye TİD öğretmek zaman almaktadır. Bazı illerde ise bu faaliyetleri yürütenler, dinî konularda kendilerini yetiştirmiş ve bu hususta özellikle destek verilmiş İEB'dir. Son zamanlarda DİB veya MEB personeli bazı eğitimciler de buralarda sohbet vermeye başlamışlardır.

Görüşmeye katılan eğitimcilere göre, yer, zaman ve İEB'nin çalışma saatlerinin uygun olmamasından dolayı erkek İEB'ye yönelik dinî sohbetler haftanın belirli gün veya günlerinde yapılmaktadır. Bu sohbetlerin ana amacı, İEB'nin inanç esasları hakkındaki bilgi seviyelerini artırmaktır. İEB'nin sayısının fazla ve eğitimcilerin sayısının yetersiz olmasından dolayı genellikle sohbetler yapılmaktadır. Artık DİB'e bağlı Kur'an kurslarında bayan İEB'ye bu eğitimlerin verilmesi ve rahatlıkla öğrenebilmeleri, erkek İEB'nin de dikkatini çekmiş, bu konudaki ihtiyaç ve isteklerini dillendirmeye başlamışlardır. Bu STK'larda belirli bir seviyede dinî bilgi ve birikimi edinmiş olan İEB, daha kapsamlı bir şekilde din eğitimi almaya hazırdırlar. DİB'in bu STK'larla işbirliği içerisinde eğitim faaliyetlerinin içeriğini genişletme ve eğitimci desteği konusunda yardımcı olması büyük kolaylık sağlayabilecektir. Aşağıda bu durumu yansıtan eğitimci görüşlerinden kesitler sunulmaktadır:

“Beş yıldır İE kardeşlere dinî anlamda yardımcı olmaya çalışıyorum. Ancak haftada bir gün bir araya gelebiliyoruz. Çünkü hem benim hem de onların kendilerine göre bir yoğunluğu var. Benim il dışında bir programım varsa MEB'de görevli bir hocamızdan yardım istiyorum” (Eğitimci,25).

“Şimdiye kadar Kur'an öğrenme isteğinde bulunan İE arkadaş olmadı. Bu nedenle belki aklımıza gelmemiş olabilir. Ama DİB'in bu konuda çalışmalarının arttığını biliyorum. Bence Kur'an eğitimi ve din eğitimi konularında DİB bu sorumluluğu tamamen üstlenmeli. Çünkü biz daha ağırlıklı iman konularında yardımcı olmaya çalışıyoruz” (Eğitimci,24).

BÖLÜM IV: TARTIŞMA - İŞİTME ENGELLİLERİN DİN EĞİTİMİNDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER

IV.1. Öğrenci ve Eğitimci Görüşlerine Göre Karşılaşılan Güçlükler

Bu bölümde, işitme engelli öğrencilerin din eğitiminde karşılaştıkları güçlükleri ile ilgili öğrenci ve eğitimci görüşlerinden ortaya çıkan sonuçlar tartışılmıştır.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan biri, öğrencilerin tamamının kendi istekleri doğrultusunda yaygın din eğitimi hizmetlerinden istifade ediyor olduklarıdır. Öte yandan bayan öğrencilerin din eğitimi almak için Kur'an kurslarına devam ettiği, erkek öğrencilerin ise camilerde verilen din eğitiminden daha çok STK'larda verilen din eğitiminden istifade ettiği anlaşılmaktadır. İlkokul, ortaokul ve lisede gördükleri DKAB derslerine kıyasla şu anda edindikleri dinî bilgilerin daha verimli ve kapsamlı olduğunu beyan eden öğrenciler, eğitimcilerinin de ifade ettiği gibi din eğitiminde güçlüklerle karşılaştıklarını söyleseler de aldıkları eğitimden memnun olduklarını ifade etmektedirler. Bu açıdan, "İEÖ'nün kendi istekleri doğrultusunda din eğitimi aldıkları düşünülmektedir"ve "İEÖ, örgün din eğitimine göre yaygın din eğitiminden daha fazla istifade etmektedirler" şeklindeki varsayımların doğrulandığı görülmektedir. Yapılan diğer araştırmalarda yaz Kur'an kurslarına kendi istekleri ile geldiklerini söyleyen öğrencilerin oranlarının Bayraktar (1992) tarafından % 72,54; Ay (2005) tarafından % 61,7; Çanakçı (2014) tarafından % 71; Aybey (2015) tarafından % 82,5 olarak tespit edilmesi, araştırmamızın bulgularını desteklemektedir. Din eğitiminde karşılaşılan güçlüklerle rağmen öğrencilerin memnuniyetlerini dile getirmelerinden, hazır bulunuşluklarının ve beklentilerinin yüksek olduğu, çocukluk dönemlerine göre din eğitimine daha fazla ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmaktadır.

Bu araştırmada ortaya çıkan bulgular göstermektedir ki İEB'ye din eğitimi verecek DİB personeli eğitimcilerin göreve başlamadan önce belirli seviyede TİD öğrenmektedir. Araştırmaya katılan eğitimcilerin demografik ve kişisel bilgileri incelendiğinde, yedi yıl ve üzeri süredir İEB'ye din eğitimi veren üç eğitimcinin de

MEB personeli olduğu, MEB personeli olan dokuz eğitimcinin tamamının TİD’i okulda öğrencilerden öğrendiği, resmî olarak DİB bünyesinde altı yıl üzeri süredir İEB’ye din eğitimi veren eğitime rastlanılmadığı, DİB personeli olan 14 eğitimcinin tamamının TİD’i İEB’ye eğitime vermeye başlamadan önce öğrendiği, ayrıca 10 eğitimcinin iyi derecede TİD bildiği, 15 eğitimcinin orta ve üzeri derecede TİD bilgisine sahip olduğu görülmektedir. Başkonak’ın (2015) yaptığı araştırma, bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. İEO’da görev yapan DKAB öğretmenlerine yönelik yapılan bu araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısının (16: % 50) beş yıl ve üzeri süredir İEO’da görev yaptığı, beşte birinin (6: % 19) ortanın üzeri ve iyi derecede TİD bildiği, tamamının (32: % 100) İEO’da göreve başlamadan önce TİD bilmediği, beşte dördünün (26: % 82) TİD’i öncelikli olarak öğrencilerden öğrendiği tespit edilmiştir. Buradan hareketle DİB’in gözetim ve denetiminde yapılan yaygın din eğitimi faaliyetlerinde görev alan eğitimcilerin görev sürelerinin çok yeni olduğunu, İEO’da beş yıl ve üzeri süredir görev yapan DKAB öğretmenlerinin çoğunun TİD’i iyi derecede öğrenemediklerini söylemek mümkündür. Ayrıca elde edilen bulgulara göre, İEO’da görev yapan eğitimcilerin tamamının TİD’i öncelikli olarak öğrencilerden öğrenirken, Kur’an kursları ve camilerde görev yapan eğitimcilerin tamamının eğitimlerine başlamadan önce TİD öğrenmesi, DİB’in İEB’ye verilecek din eğitiminin sürekliliği esasında daha hassas olduğunu göstermektedir. Bu açıdan “İEB’ye din eğitimi veren eğitimcilerin yetiştirilmesinde DİB’in, MEB’e göre daha etkin olduğu düşünülmektedir” şeklindeki varsayımın doğrulandığı görülmektedir. Öte yandan İlahiyat / İslami İlimler Fakültelerinin programlarında Özel Eğitim ve TİD dersleri bulunmamaktadır. Bu fakültelerde eğitimine devam eden veya mezun olan öğrenciler, İEB’nin özelliklerini bilmemelerinden dolayı farkındalık düzeyine ulaşmamakta ve kendilerinde TİD ile ilgili bir ihtiyaç ortaya çıkmamaktadır.

Araştırmada ortaya çıkan bir başka bulgu, kalıtsal bir nedenden dolayı doğuştan değil de hastalık veya kaza gibi nedenden dolayı sonradan İE olan bireyin anne, baba ve çocuklarının genellikle İE olmadığıdır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik ve kişisel bilgileri incelendiğinde, öğrencilerin tamamına yakınının (22: % 88) geçirdiği bir hastalık veya kaza sonucunda İE

olduğu, tamamının (25: % 100) işitme engeli olmayan anne ve babanın çocukları olduğu, çocuk sahibi olanların tamamının (9: % 100) işitebilen çocuklarının olduğu görülmektedir. Alanyazını incelendiğinde de 2002 Türkiye Özürlüler Araştırması, bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Fakat 2002 Türkiye Özürlüler Araştırması, 2010 Özürlülerin Sorun ve Beklentileri Araştırması ve 2011 Nüfus ve Konut Araştırması'ndaki istatistikler içerisinde İEB'nin anne, baba ve çocuklarında işitme engeli bulunup bulunmadığı ile ilgili verilere rastlanılmamıştır. Sonraki yıllarda yapılacak araştırmalarda bu bilgilerin elde edilmesi ile işitme engelliliğinin nedenleri açısından daha sağlıklı değerlendirmelerin yapılacağı düşünülmektedir.

Araştırmada ortaya çıkan bir başka bulgu ise araştırmaya katılan öğrencilerin demografik ve kişisel bilgileri incelendiğinde, İEÖ'nün anne ve babalarının tamamının (25: % 100) TİD bilmediği, evli olanların tamamının (11: % 100) İEB ile evli olduğu görülmektedir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin, anne ve babalarıyla TİD bilmedikleri için günlük gereksinimleri haricinde iletişim kuramadıkları buna bağlı olarak onlardan din eğitimi açısından istifade edemedikleri ve ihtiyaçları olan temel dinî bilgileri edinemedikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bilgilerden hareketle "İEÖ'nün anne ve babalarının genellikle TİD bilmediği düşünülmektedir" şeklindeki varsayımın doğrulandığı görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre İEÖ, iletişim kurma ihtiyacından dolayı kendileri gibi İE olan ve TİD bilen kişilerle evlenmeyi tercih etmektedir ve eşleri de din eğitimi almaya devam etmektedir. Çoğunlukla erkek olan eş, dini öğrenmek ve bu konuda kendini yetiştirebilmek için herhangi bir yaygın din eğitimi faaliyetine katılıyorsa, bayan eş de bu durumdan etkilenerek din eğitimi alma gayreti içerisine girmektedir. Yine elde edilen bulgulara göre, çocukları İE olmasa da TİD'i çok iyi öğrendikleri için kendileriyle kolaylıkla iletişim kurmaktadır. Din eğitimi almaya başladıktan sonra ev içerisinde dinî paylaşımlarda buldukları için çocukları dini öğrenmede zorluk çekmemektedir. İlerleyen süreçte de çocuklarının kendilerine dinî açıdan yardımcı olacaklarını ümit etmektedirler.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bir diğer sonuç, anne ve babası da kendisi gibi İE olan çocuk ile anne ve babası İE olmayan çocuğun, bilişsel gelişimlerinde farklılık görüldüğüdür. Anne ve babası İE olmayan bir çocuk, okul

öncesi eğitime devam etmemişse, çevresi ile iletişim kurabilecek kadar işitme ve konuşma becerisine veya TİD bilgisine sahip değilse yaşitlarına göre çok daha uzun bir süre okula adaptasyon sorunu yaşamaktadır. Bu süreçte anne ve babanın, öğretmenin ve eğitim ortamının çocuğun bilişsel gelişimine çok büyük etkisi vardır. Sacks'ın (1989) “Çocuklara işaret dilinin mümkün olan en küçük yaşta öğretilmesi gerektiği, bunun için işaret dilini akıcı kullanan yetişkinlerle görüşürülmesi gerektiği ve böylece bilgi ediniminin kolaylaşacağı hatta konuşmayı öğrenmesinde olumlu yönde etki sağlayacağı, işaret dilinin konuşmayı olumsuz etkilediğine dair hiçbir bulgunun olmadığı hatta olumlu etkilediği” (<http://turkisaretdili.blogcu.com>, 2015) şeklindeki görüşü araştırmamızın sonucunu destekleyici mahiyettedir. Ayrıca Sarp'ın (2013) yaptığı araştırma da İE anne ve babası olan çocukların akademik başarısının daha ileri seviyede olduğunu ifade eden benzer sonuçlar bulunmaktadır. İlave olarak Sarı da (2010) ailesi İE olan çocukların okulda daha başarılı olduğunu, bunun nedeni olarak da evlerde etkili iletişimin bütün olanakların sağlanmasını göstermektedir. Okulda doğal işitsel sözel yöntemle alacağı eğitimin yanında, TİD'i okuldaki arkadaşlarından ikinci bir dil olarak öğrenen çocuk, anne ve babası İE olan arkadaşlarına göre daha dezavantajlı bir konumdadır. Çünkü anne ve babasından TİD'i anadil olarak öğrenen çocuk, okul öncesi dönemde veya ilkokulda çevresine adaptasyon konusunda iletişim özgüveninden dolayı daha az güçlüklerle karşılaşmaktadır. Öte yandan öğretmeni de TİD biliyorsa öğrenme, algılama ve anlama kabiliyeti de hızlı bir şekilde gelişmektedir. Öğrenme, algı ve anlama konusunda arkadaşları kadar güçlük yaşamayan çocuk, ailesinden dinî bilgiler konusunda istifade ediyorsa, örgün ve yaygın din eğitiminden de azami derecede faydalanabileceği sonucu çıkmaktadır. Bu açıdan “Anne ve babası İE olan ve onlarla TİD ile iletişim kuran İE çocukların, din eğitiminde başarılı oldukları düşünülmektedir” şeklindeki varsayımın doğrulandığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerinden yola çıkılarak ortaya çıkan bir diğer sonuç, bayan İE'ler için DİB tarafından Kur'an kurslarında verilen din eğitiminin, erkeklerin camide ve STK'lar aracılığıyla aldığı din eğitimine göre daha sistematik ve kapsamlı olduğudur. Bayan öğrenciler, Kur'an kurslarında görev yapan eğitimcilerin kendilerine karşı çok hassas ve anlayışlı davrandıklarını, din

öğretebilmek için TİD öğrendiklerini, gönüllü oldukları için yardımcı olmaya çalıştıklarını ve haftanın bazı günlerinde (ek öğretim programı) veya tamamında (temel öğretim programı) eğitim alabilme imkânlarının olduğunu ifade ederek eğitimcilerden memnun olduklarını dile getirmişlerdir. Erkek öğrenciler ise bayan öğrencilerin din eğitimine kıyasla STK'larda Kur'an-ı Kerim ve ilmihal derslerinin olmadığını, kendilerine yardımcı olan eğitimcilerin görevleri nedeniyle sıklıkla değiştiğini, camilerde din eğitimi faaliyetlerinin sınırlı seviyede olduğunu ve yardımcı olabilecek çok fazla imam-hatibin olmadığını, kendilerinin yoğunluklarından dolayı STK'lardaki eğitimlere devam etmekte zorlandıklarını ifade etseler de din eğitimi almaktan mutlu olduklarını ve eğitimcilerden istifade ettiklerini belirtmişlerdir. Bu görüşlerden hareketle "bayan İE'ye yönelik din eğitimi faaliyetlerinin erkek İE'nin din eğitimi faaliyetlerine göre daha düzenli olduğu düşünülmektedir" şeklindeki varsayımın doğrulandığı görülmektedir. Bunlara ilave olarak din eğitimi hizmetlerinde karşılaştıkları güçlüklerden ve eksikliklerden bahsetmişlerdir. Özdemir'in (2013) "Engellilerin Din Eğitimi İmkân ve Yeterlilikleri" isimli çalışmasında elde ettiği sonuçlar; Kur'an kurslarında ve Camilerde, engellilere yönelik verilen hizmetlerin yeterliliğini kesinlikle yetersiz bulanlar %32,7, yetersiz bulanlar %27,9, kararsızlar ise %16,3, yeterli bulanlar %13,9, kesinlikle yeterli olduğunu düşünenler ise %9,2 şeklindedir. Bu araştırmaya katılan İEB'nin buldukları çevrede örgün ya da yaygın din eğitimi faaliyetlerinin olup olmaması, İEB'nin bu faaliyetlere katılıp katılmamaları ve öğrenim durumları vermiş oldukları cevapları ve sonuçları etkileyebilmektedir. Bu açıdan Özdemir'in elde etmiş olduğu bulgular ile yapmış olduğumuz çalışmaya katılan, din eğitimi faaliyetlerine devam eden İEB ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulguları tam olarak karşılaştırmak mümkün olmasa da çalışmamızı birbirini destekleyici niteliktedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgularda, toplumun engellilere olan bakışından dolayı diğer engel gruplarında olduğu gibi İEB'nin de topluma entegrasyonunun sağlanmasında güçlüklerle karşılaşıldığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle İEB'nin toplum içerisinde kendisine bir yer edinebilmesinde gecikmeler yaşanmaktadır. Toplumsal yaşamın içerisinde hayatlarını sürdüren bireylerin, birlikte yaşama kültürüne ve

farkındalığa sahip olmaması, kişiler üzerinde olumsuz etkiler bırakmaktadır. İEB'nin ibadet etmeleri, din eğitimi almaları ve din hizmetlerinden istifade etmeleri konusunda olumsuz görüş bildirenler ve önyargı ile yaklaşanlar, dinî farkındalıktan uzak oldukları için İEB'de dinî sosyalleşmenin gerçekleşmesine mani olabilmektedirler. Bu durumun tam tersi hareket etmek, İEB'nin kendisini diğer bireylerden farklı hissetmemelerine, dinin birleştirici etkisini idrak etmelerine olanak sağlayabilecektir. Kula'nın (2005) yaptığı bir araştırma çalışmamızı doğrular niteliktedir. Araştırmaya katılan görme engellilerin %87'si, ortopedik engellilerin %88'i cami avlusunda iken kendilerine para verilmek istenmesi, aynı şekilde görme engellilerden %13'ü, ortopedik engellilerden de %12'si cami avlusundan kovulma ya da gitmelerinin istenmesi şeklinde olumsuz davranışlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Gözle görülen bedeni engelleri olmamasından dolayı toplum tarafından kolaylıkla fark edilemeyen, işitemediklerinden dolayı diğer engel gruplarındaki bireylere göre daha avantajlı oldukları düşünülen ve engellilik durumlarının çoğu kişi tarafından engel kategorisine dâhil edilmemesi, İEB'ye yönelik toplumsal farkındalığın tam olarak gelişmediği sonucunu ortaya koymaktadır. Bu görüş ve düşüncelerden hareketle "İEB'ye yönelik toplumsal farkındalık tam olarak gelişmemiştir" şeklindeki varsayımın doğrulandığı görülmektedir.

Araştırma bulgularına bakıldığında, İEB'ye verilen örgün ve yaygın din eğitimi ile engelli veya engelsiz olan diğer bireylere verilen örgün ve yaygın din eğitiminin içerik olarak, farklılık göstermesi gerektiği ortaya konulmuştur. Öğrenci ve eğitimci görüşlerinden elde edilen bulgularda engeli olmayan öğrencilerin din eğitimlerine yönelik hazırlanmış olan öğretim programları, öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim ortamları, materyaller, ders kitapları, ders araç gereçlerinin İEÖ'nün eğitim seviyelerine uygun olmadığı, bu konudaki çalışmaların çok sınırlı olduğunu, İlköğretim ve Ortaöğretim DKAB derslerinde bazı öğretmenlerin farklı eğitsel arayışlar içerisinde bulunmamalarından dolayı öğrencilerin akademik başarılarının olumsuz etkilendiği sonucu ortaya çıkmıştır. Şeker'in (2013) araştırmasında öğrencilerin %12,3'ü öğretmenlerinin bilişim araçlarından yararlanmadığını, %13,1'i öğretmenlerinin ders anlatırken farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmadığını ve %16,9'u öğretmenlerinin ders anlatırken farklı

kaynaklardan yararlanmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Herhangi bir engeli bulunmayan öğrencilerin DKAB derslerinde mevcut imkânlardan yararlanılmaması, İEÖ'ye yönelik hazırlanmış çalışmalar bulunsa da bazı öğretmenler tarafından kullanılmayabileceği fikrinden hareketle bu araştırmanın sonuçları, çalışmamızı destekler niteliktedir. Tüm bunlardan hareketle “İEÖ'ye verilen din eğitiminin diğer öğrencilere verilen din eğitiminden içerik olarak farklı olması gerektiği düşünülmektedir” şeklindeki varsayımın doğrulandığı görülmektedir.

Araştırmada elde edilen bir başka sonuç da İEB'nin din eğitimi 2004 yılına kadar sadece MEB'e bağlı İEO'da ve kaynaştırma sınıflarında TİD bilen çok az sayıda öğretmen tarafından DKAB derslerinde öğretilen dinî bilgilerden ibaret olduğudur. DKAB dersinin haricinde DİB'e bağlı Kur'an kursları ve camilerde veya STK'lar aracılığı ile farklı yaş gruplarındaki İE'yi kapsayıcı din eğitimi ve hizmetlerine yönelik çalışmalara rastlanılmamaktadır. Günümüzdeki gibi sosyal medya üzerinden yapılan dinî paylaşımların da olmadığı hesaba katılacak olursa, ülke genelinde 12 yıl öncesinde İEB'ye yönelik sistematik bir yapılanması olan, uygun şartların oluşturulduğu eğitim ortamlarında, seviyelerine uygun materyaller eşliğinde, alanında uzman eğitimciler tarafından verilen din eğitiminin bahsetmek çok fazla mümkün değildir. STK'lar aracılığı ile başlatılan din eğitimi faaliyetleri ile insanların zihnindeki İEB'ye din eğitiminin DKAB dersleri haricinde yaygın din eğitimi kapsamında verilemeyeceği fikri de değişmiştir. DİB tarafından 2012 yılında İEB'nin din eğitimine yönelik “İşittik ve İtaat Ettik” isimli projeye başlatılan çalışmalar, işleyiş olarak çok hızlı olmasa da Türkiye'de resmi olarak başlatılmış ve devam ettirilen en geniş kapsamlı çalışmadır. Özdemir'in (2013) yaptığı araştırmada din görevlilerinin engellileri bilgilendirmesiyle ilgili görüşler, dinî bilgi edinmede dinî kurumlardan yararlanmalarıyla ilgili görüşler, dinî konular hakkında din görevlilerinin verdiği bilgilerin yeterliliği, DKAB derslerinde verilen dinî bilgilerin yeterliliği, ibadethanelerin engelliler açısından fizikî olarak yeterliliği, engellilerle ilgili dinî içerikli yayınların yeterliliği hakkında elde ettiği bulgular, DİB ve MEB'in bu konularda eksikliklerinin olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bu açıdan Özdemir'in yaptığı araştırma, çalışmamızı desteklemektedir. MEB tarafından şimdiye kadar İEO'da ve kaynaştırma sınıflarında dinî içerikli derslerin dışında

ileriye yönelik planlamalar yapılmamış olsa da 2015 yılı itibariyle eğitimcilerin eğitiminden başlamak üzere bazı faaliyetlere başladığı bilinmektedir. Örgün ve yaygın din eğitimini resmî olarak gözetim ve denetimleri altında sevk ve idare eden kurumlar olarak DİB ve MEB'in, farklı yaş gruplarındaki İEB'nin din eğitimine yönelik son yıllarda farklı çalışmaları hayata geçirmesi "MEB ve DİB, İEB'nin din eğitiminde karşılaştıkları güçlüklerin aşılmasında rol oynayacak kurumlardır" şeklindeki varsayımı doğrulamaktadır.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan bir diğeri de İEB'nin din eğitiminde kullanılabilir TİD ile hazırlanmış videolu materyallerin yok denecek kadar az olduğudur. Alanyazında da belirtildiği üzere insanın doğumundan itibaren çoğu bilgiyi öğrenebilmesine yardımcı olan işitme duyusu, en önemli duyularından biridir. İEB, bilgi ediniminin en kolay olduğu kanal olan işitme duyusundan yoksun olmaları nedeni ile dini algılamada ve anlamlandırmada güçlükler yaşamaktadırlar. İşitme engelli çocukların eğitiminde işitme duyusunun eksiliğinden kaynaklanan güçlükleri aşmak için diğer duyularla elde edilebilecek bir yol izlenmelidir. Bu sebeple İEB'nin iletişim modeli olarak TİD büyük önem taşımaktadır. Okuma ve yazma becerisini kazanmış işitebilen öğrenciler için yazılı ve basılı materyaller ne kadar değerliyse İEÖ için TİD ile hazırlanmış görsel algıyı destekleyecek eğitim materyalleri de aynı değere sahiptir. Bu açıdan ibadetlerin yapılışını anlatan ilmihâllerin, dinî eserlerin, dinî içerikli film, dizi film, çizgi film, belgesel ve televizyon programlarının, Kur'an-ı Kerim öğretiminin, TİD ile anlatımının olduğu altyazı ve diğer görsellerle desteklenen materyaller, dinî gelişimlerine katkı sağlayabilecek en önemli materyaller arasında yer almaktadır. Senemoğlu (2005), çalışmasında eğitimde kullanılacak materyallerin öğrencilerin özelliklerine uygun, kolay elde edilebilir ve kullanılabilir olması gerektiğini vurgulamıştır. Ortaya çıkan bu sonuç, araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Ayrıca Tiryaki'nin (2014) araştırmasında işitme engellilere yönelik kullanılan materyallerin normal işiten öğrencilere uygulananlarla aynı olduğu, işitme duyusundaki yetersizlik bu öğrencilerde görme duyusunun ön plana çıkmasını sağladığı, bu yüzden bilgileri somutlaştıracak görsel materyallere ihtiyaç duyulduğu şeklinde ulaşılmış olduğu sonuç araştırmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir. İEB'ye yönelik din eğitimi faaliyetlerinin devam ettiği

yerleşim yerlerinde İEB, bu imkânlardan istifade edebiliyorken, İEB'ye din eğitimi veren eğitimcilerin bulunmadığı illerde bu imkânlar bulunmamaktadır. İEB'ye yönelik din eğitimi faaliyetlerinin yeni başladığı ve eğitimci sayısının yetersiz olduğu düşünülecek olursa TİD ile hazırlanmış dinî içerikli videoların fiili olarak kendilerine ulaşılma imkânı mümkün olmayan İEB'nin kendilerini yetiştirebilmeleri açısından çok kıymetli olduğu fikrinden hareketle “İEB'nin din eğitiminde TİD önemlidir” ve “İEB'nin din eğitiminde eğitim-öğretim materyalleri yetersizdir” şeklindeki varsayımların doğrulandığı görülmektedir.

Araştırmada ortaya çıkan bir başka sonuç da örgün ve yaygın eğitim kurumlarında verilen din eğitimi öğretim programları ve kitaplarının öğrencilerin eğitim seviyelerine uygun olmadığıdır. 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. Herhangi bir zihinsel fonksiyon bozukluğuna sahip olmasalar dahi işitme engelli çocukların işiten akranları ile aynı yöntemlerle eğitilmeleri mümkün olmamaktadır. Alanyazında da ifade edildiği gibi örgün ve yaygın eğitimdeki dinî 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 olabilecektir. Ayrıca İEÖ'nün gelişim düzeyinin aksine ilgi ve isteklerinden uzak bir eğitim programı uygulamak, dinî açıdan gelişimlerini olumsuz olarak etkilemekte ve dine karşı olumsuz bir tutum içerisine girmesine bile neden olabilmektedir. Tiryaki'nin (2014) yapmış olduğu araştırmada ders ve çalışma kitaplarının öğrenci seviyesine uygun olmadığını, gelişimlerine katkı sağlamadıklarını, metinlerin ağır geldiğini ve metinde bulunan kelimelerin genellikle soyut olduğunu, sınıf düzeyleri ilerledikçe ders kitaplarından yararlanma oranının azaldığını, çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerden dil bilgisinin kelime konusuyla ilgili olanları kullanabildiklerini ve bunların da çocukların seviyesinin üstünde olduğu şeklindeki elde ettiği

sonuç,araştırmamızın sonuçlarını desteklemektedir. Ders kitaplarında olmasına rağmen bazı konular işlenmemekte, bazı konuların işlenmesi için eğitim öğretimin süresi yeterli gelmemekte ve hazırlanan kitaplardan İEÖ bireysel olarak istifade edememektedir. Buradan hareketle “İEB’ye verilen yaygın ve örgün din eğitiminde yetersizliklerin olduğu düşünülmektedir” şeklindeki varsayımın doğrulandığı görülmektedir.

Bir başka araştırma bulgusu da kaynaştırma sınıflarında eğitimine devam eden öğrencilerin aldıkları din eğitiminin yeterli seviyede olmadığıdır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik ve kişisel bilgileri incelendiğinde, üçte ikisine yakını (15: % 60 – 8 erkek, 7 kadın) işitme engelliler Özel Eğitim Meslek Lisesinden mezun olmuştur. Geri kalanı ise (10: % 40 – 5 kadın, 5 erkek) işitebilen öğrencilerle birlikte kaynaştırma eğitimi alarak normal liselerden mezun olmuştur. Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin, eğitimlerini öncelikle yetersizliği olmayan akranları ile birlikte sürdürmeleri sağlanır. Buradaki amaç, çocuğun ilgi ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanmasını sağlamak ve toplum içinde yaşayabilmesini kolaylaştırmaktır (<http://mebk12.meb.gov.tr>, 2014). Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre çocuklarının mevcut durumlarına duygusal olarak yaklaşan aileler, engellilik durumunu kabullenmekte zorlanırken aynı zamanda diğer İE çocuklarla beraber eğitim almalarının olumsuz sonuçlar doğurabileceğini düşünmektedirler. Bu nedenle çocuklarının yapısı uygun olmasa da kaynaştırma eğitimine devam etmelerinde ısrarcı olabilmektedirler. İşitme engelli çocuğuyla iletişim kuramayan aileler, çocuklarının okul ortamında da iletişimden uzak kaldığının farkına varamamaktadırlar. Adaptasyon sağlayamadığı ve kendisini yakın hissetmediği bir ortamda eğitime devam eden çocuk, hayatın diğer alanlarından uzak kaldığı gibi din eğitiminden de uzak kalmaktadır. 1983 yılından bu yana kaynaştırma eğitiminin uygulanması ile ilgili yasal düzenlemeler yapılmıştır. Fakat özel eğitime yönelik yapılması planlanan politikalar ile uygulamalar arasında tutarsızlıklar vardır.Smagulova’nın (2009) yaptığı araştırmada özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin tespit sürecinin sağlıklı işlemediği, eğitim veren kurumlardaki sınıfların kalabalık olmasının kaynaştırma eğitiminin etkinliğini azalttığı, eğitim kurumlarında kaynaştırma eğitime yönelik olumsuz tutum ve

tavırlar olduğu, bazı engelli gruplarına yönelik eğitim birimlerinin kapasite bakımından önemli eksikliklerinin olduğu, özel eğitim veren okullarda ciddi bir uzman ve yetişmiş personel eksikliği olduğu şeklindeki elde ettiği sonuç, araştırmamızın sonuçlarını desteklemektedir. Kaynaştırma sınıflarında din eğitimi alan İEÖ'nün öğretmenleri, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin özelliklerini tanımıyor, uygun eğitim ortamı oluşturma hususunda yetersiz, TİD bilmiyor, BEP uygulamıyor ve öğrencisini motive etmiyor ise bu öğrenciler işiten yaşlılarına kıyasla akademik olarak daha başarısız olabilmektedir. Buradan hareketle “Türkiye’de kaynaştırma eğitimi için uygun eğitim şartları tam olarak gelişmemiştir” şeklindeki varsayımın doğrulandığı görülmektedir.

Araştırma sonuçlarından bir diğeri bazı durumlar, öğrenciler ve eğitimciler tarafından farklı şekillerde yorumlanabilmektedir. Örneğin İEÖ, İEO ve Kur’an kurslarında TİD tercümanı bulunmamasını bir güçlük olarak görmektedirler. İEÖ, eğitimcinin TİD öğrenip kendisini yetiştirinceye kadar geçen süre içerisinde derslerden istifade edilememesinin önüne tercümanlar aracılığı ile geçilebileceğini ifade etmektedirler. Eğitimciler ise bu duruma biraz daha farklı açıdan yaklaşmaktadır. Şu anda ilkokul 1. 2. ve 3. sınıflarda her ne kadar TİD ile dersler işlenmeye başlanmış olsa da din eğitimi açısından kendisini yetiştirmiş, yeterli sayıda tercümanın bulunmaması nedeniyle böyle bir uygulamanın hayata geçirilmesinin şartlar dâhilinde mümkün olmadığını düşünmektedirler. Bazı İEÖ, İEO ve Kur’an kurslarında TİD ve dinî konularda daha bilgili bir öğrencinin, dersleri anlatmada eğitimciye yardım etmesinin uygun olmadığını ifade etmektedirler. Bunun nedeni olarak da TİD bilmeyen bir eğitimcinin kendisine yardım eden bir öğrencinin işaretlerini anlamakta zorlanabileceğini, öğrencinin yanlış bilgiler verebileceğini ve eğitimcinin bu durumu kontrol edemeyeceğini söylemektedirler. Buna karşılık diğer öğrenciler ise sınıftaki öğrenciler tarafından bu durumun kontrol edilebileceğini, eğitimcinin kendilerine yardımcı olamadığı için derslerinin boşa geçmemesi gerektiğini ve eğitimcinin bu şekilde TİD’i daha kolay ve hızlı bir şekilde öğrenebileceğini beyan etmektedirler. Bu bakımdan “din eğitiminde karşılaşılan güçlükler konusunda öğrenciler ve eğitimciler arasında bazı görüş ayrılıkları bulunmaktadır” şeklindeki varsayımın doğrulandığı görülmektedir.

BÖLÜM V: ÖĞRENCİ VE EĞİTİMCİ GÖRÜŞLERİNDEN ELDE EDİLEN SONUÇ VE ÖNERİLER

V.1. Sonuç

Engellilik, her insanın yaşamında karşılaşma ihtimalinin olduğu bir insanlık durumudur. Böyle bir durumla ve sonuçlarıyla karşı karşıya kalan bireylerin hayatlarını devam ettirebilmeleri için kendilerine, yakın çevresindekilere ve içinde yaşadığı topluma sorumluluklar ve görevler düşmektedir. Ülkemizde engellilere yönelik oluşturulan bütüncül sosyal politikalar ile engelli bireylerin toplumsal hayata etkin olarak katılımlarının sağlanması amaçlanmaktadır. Fakat uygulamaya konulmak istenen bu politikaların engelli bireylerin hayatlarının her alanında olumlu gelişmelere yardımcı olduğunu söylemek mümkün değildir. Özellikle eğitim alanında yapılacak düzenlemelere büyük ihtiyaç duyulmaktadır. Özel eğitim gereksinimleri itibarıyla algı ve anlama seviyelerinden dolayı diğer engel gruplarındaki bireylerden ayrılan işitme engelli bireyler, farklı eğitim alanlarında olduğu gibi din eğitiminde de güçlüklerle karşılaşmaktadır.

V.1.1. İşitme Engelli Bireyler Açısından Ulaşılan Sonuçlar

Araştırmada 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 İşitme Engelliler İlkokulu, Ortaokulu, Özel Eğitim Meslek Liseleri ile kaynaştırma sınıflarına devam ederken aldıkları Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinden yeterince istifade edemedikleri, bunun sebebinin ise eğitim politikaları ve eğitimcilerin yetersizliğinden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Araştırmada ortaya çıkan bir başka sonuç ise bayan işitme engelliler için Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından Kur'an kurslarında verilen din eğitiminin, erkek işitme engellilerin camide ve sivil toplum kuruluşları aracılığıyla aldığı din eğitimine göre daha sistematik ve kapsamlı olduğudur. Erkek işitme engellinin daha yoğun bir iş hayatı içerisinde bulunmaları ve gün içerisinde yeterince vakitlerinin olmamasının, düzenli olarak bir Kur'an kursuna katılmalarına mani olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın bir diğer sonucu, örgün ve yaygın eğitim kurumlarında verilen din eğitimi öğretim programları ve kitaplarının, öğrencilerin eğitim seviyelerine uygun olmadığıdır. Özel eğitime gereksinim duymayan öğrencilerin din eğitimi için kullanılan öğretim programları ve ders kitaplarının, işitme engelli öğrencilerin din eğitiminde güçlüklerle karşılaşmalarına neden olduğu tespit edilmiştir.

Hutbe-vaaz çevirisi yapılan camilerin, işitme engelli bayanlara yönelik Kur'an kurslarının ve işitme engelli çocuklara yönelik 4-6 yaş Kur'an kurslarının sayısının yetersiz olduğu araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır. Ayrıca İşitme Engelliler İlkokulu, Ortaokulu ve Özel Eğitim Meslek Liselerinin sayılarının da yetersiz olduğu da araştırmanın bir diğer sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen önemli sonuçlardan biri de öğrencilerin inançla ilgili konuları anlamakta zorlanırken peygamberlerin hayatlarını ve kıssalarını daha çok sevdikleri ortaya çıkmaktadır. Bunun sebebi olarak da inanç konularının ağırlıklı olarak soyut, peygamber hayatlarının da ağırlıklı olarak somut içeriklere sahip olduğu kanaatine varılmıştır.

Bir başka araştırma sonucu da işitme engelli bireylerin din eğitiminin 2004 yılına kadar sadece Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İşitme Engelliler Okullarında ve kaynaştırma sınıflarında Türk işaret dili bilen çok az sayıda öğretmen tarafından Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerinde öğretilen dinî bilgilerden ibaret olduğudur. Okul çağındaki bir çocuk ile yetişkin bir bireyin hayata bakış açılarının farklı olması nedeniyle sivil toplum kuruluşlarında verilen din eğitiminin, işitme engelli bireylerin dine olan ihtiyaçlarını açığa çıkardığı ve daha fazla beklenti içerisine girdikleri kanaatine varılmıştır.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan bir diğeri de işitme engelli bireylerin din eğitiminde kullanılabilecek Türk işaret dili ile hazırlanmış videolu görsel materyallerin yok denecek kadar az olduğudur. İletişim yöntemi olarak genellikle Türk işaret dilini kullanan işitme engelli öğrenciler için, basılı ve yazılı kaynakların altyazılı, görsellerle desteklenmiş ve Türk işaret dili ile videoların hazırlanmasının büyük önem taşıdığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca işitme engelli bireylere verilen

örgün ve yaygın din eğitiminin; eğitimcilerin formasyon yeterlilikleri, öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim ortamları itibariyle farklılık göstermesi gerektiği ortaya konulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerinden yola çıkılarak ortaya çıkan bir diğer sonuç, işitme engelli öğrencilerin anne ve babalarının genellikle Türk işaret dili bilmediği ve evli olanların çoğunlukla işitme engelli bireyler ile evli olduğudur. Türk işaret dili bilen ailelerin, çocuklarının sadece günlük gereksinimlerini değil aynı zamanda dinî gelişimlerine de katkı sağlayabileceği unutulmamalıdır.

Araştırmanın bir diğer sonucu, kalıtsal bir nedenden dolayı değil de hastalık veya kaza gibi nedenden dolayı sonradan işitme engelli olan bireyin anne, baba ve çocuklarının genellikle işitme engelli olmadığıdır. Kalıtımın işitme engelliliğe etkisi konusunda bazı veriler bulunsa da konuyla ilgili kapsamlı bir araştırmanın bulunmaması nedeniyle, araştırmacının gözlem, duyum ve tespitleri neticesinde bu sonuca ulaşılmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen verilerde, toplumun engellilere olan bakışından dolayı diğer engel gruplarında olduğu gibi işitme engelli bireylerin de topluma uyum sağlamasında güçlüklerle karşılaştığı anlaşılmaktadır. İrşad faaliyetleri, kamu spotları, televizyon programları, vaaz ve hutbeler aracılığı ile toplumun bilgilendirilerek farkındalığının tesis edilmesinin, işitme engelli bireylerin topluma entegrasyonunda önemli bir yer tuttuğu sonucu elde edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen başka bir sonuca göre işitme engelli öğrenciler, işitme engelliler okulları ve Kur'an kurslarında Türk işaret dili ve dinî konularda daha bilgili öğrencilerin, ders süresince eğitimciye yardım etmesinin gerekli olmadığını ifade ederken, öğrencilerin aksine eğitimciler, bu durumun hem öğrenciler hem de eğitimciler için usta-kalfa örneğinde olduğu gibi bir fırsat olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmada elde edilen bir başka sonuç da kaynaştırma sınıflarındaki çoğu işitme engelli öğrencilerin aldıkları din eğitiminin sınırlı seviyede olduğudur. İşitme

Engelliler Okullarındaki nedenlere benzer şekilde işitme engelli bireylerin Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerinde elde ettikleri bilgilerle, karşılaştıkları dinî sorunlarını çözüme kavuşturamadıkları tespit edilmiştir.

V.1.2. Eğitimciler Açısından Ulaşılan Sonuçlar

Bu araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan eğitimcilerin 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 çıkmıştır. Göreve başlarken işitme engelli öğrencilerin özellikleri hakkında hiç bilgisi bulunmayan ve Türk işaret dili bilmeyen Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin, görevlerine alışincaya kadar işitme engelli öğrencilerin din eğitimi gelişimlerine çok fazla katkı sağlamadığı görülmüştür. Öte yandan Kur'an kursları ve camilerde din eğitimi veren eğitimcilerin gönüllü olarak bu etkinliklerin içerisinde bulunmasının, eğitimlerine başlamadan önce Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından işitme engelli öğrenciyi tanımak ve Türk işaret dili öğrenmek için hizmet içi eğitime çağrılmalarının, öğrenci ve eğitimci arasındaki iletişimin daha kuvvetli olmasına yardımcı olduğu kanaatine varılmıştır.

İşitme engelli bireylerin din eğitiminde karşılaştıkları güçlükleri belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada, işitme engelli bireylere etkili bir din eğitimi verilebilmesi için eğitimcilerin rolünün çok önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gönüllü ve sorumluluk sahibi eğitimcilerin tüm zorluklara ve zahmetlere göğüs gerdiği, ellerinden gelen tüm çabayı sarf ettiği ve yaptığı din eğitimi faaliyetlerinden dolayı büyük bir zevk duyduğu görüşü hâsıl olmuştur. Bu konuda gönüllü olmayan eğitimcilerin ya eğitimlere hiç başlamadığı ya da uzun soluklu faaliyetlerin içerisinde bulunmadıkları, öğrenciyle etkileşim halinde olmadıkları ve öğrenciyi motive edemedikleri tespit edilmiştir.

Araştırma bulguları gözlemlendiğinde, işitme engelli bireylere yönelik Kur'an-ı Kerim öğretimi tekniklerinde eğitimciler arasında ortak bir yol izlenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Kur'an-ı Kerim öğretimi ile ilgili olarak belirlenmiş kuralların ve yapılmış bir çalışmanın olmaması, eğitimcilerin işitebilen öğrencilerine uyguladıkları

yöntemleri işitme engelli öğrencilere uyarlama yoluna gittikleri ve bazı konularda yanılıya düştükleri tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre eğitimci ve öğrencilerin bazı müftülükler tarafından Kur'an kurslarına yeteri kadar desteğin sağlanmadığını belirtmeleri de ortaya konulan önemli sonuçlar arasındadır. İşitme engelli bireylere yönelik farkındalığın tam olarak oluşmaması ve yaşanan güçlüklerin tam olarak bilinmemesi nedeniyle, önyargılı bir yaklaşımın hâkim olduğu ve yapılan çalışmaların öneminin tam olarak anlaşılamadığı belirlenmiştir.

Bir başka araştırma bulgusu da işitme engelli bireylerin din eğitimiyle ilgili etkinliklerin;örneğin eğitimlerine yeni başlayan bir Kur'an kursunun veya hutbe-vaaz çevirisinin yapıldığı caminin duyurusunun yapılması, işitme engelli öğrencilere ulaşabilmek amacıyla müftülükler, milli eğitim müdürlükleri, aile ve sosyal politikalar müdürlükleri, belediyeler, sivil toplum kuruluşları veya işitme engelli derneklerinin bilgi paylaşımında bulunmaları ve işbirliği yapmaları hususunda kurumlar arası işbirliğinin yetersiz olduğudur.

V.2. Öneriler

İşitme engelli öğrenciler ve eğitimcileri ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular değerlendirilmesi sonucu, işitme engelli bireylerin örgün ve yaygın din eğitimlerinin niteliğinin artırılması ile din eğitiminde karşılaştıkları güçlüklerin ortadan kaldırılmasına yardımcı olabilmek amacıyla aşağıda bazı öneriler sunulmuştur:

1) İlahiyat veya İslâmi İlimler Fakültelerinde eğitimleri devam ederken engelli bireylerin din eğitimi konusuna ilgi duyan öğrencilerin, ilerleyen süreçte İşitme engelli bireylere yönelik örgün ve yaygın din eğitimi kurumlarında görev alabilecekleri düşüncesiyle, “Özel Eğitim”, “Engellilerde Din Eğitimi ve Öğretimi”, “Özel Eğitimde Din Öğretimi ve Yöntemleri” ve “Türk İşaret Dili” gibi dersleri almaları konusunda kolaylıklar gösterilmeli ve stajları İşitme Engelliler Okullarında kurumlarda yaptırılmalıdır.

2) İşitme engelli bireylerin yoğunluğuna göre her ilde İşitme Engelliler İlkokulu, Ortaokulu, Özel Eğitim Meslek Lisesi, 4-6 yaş çocuklar ve yetişkinler için Kur'an kursları ve Engelsiz Camiler açılmalı, hutbe ve vaaz çevirileri ile din eğitiminin yapıldığı camilerin sayısı artırılmalıdır.

3) Dünya genelindeki Müslüman işitme engelli bireylerin kolaylıkla kullanabileceği ortak bir din dilinin oluşturulabilmesi amacıyla kurum, kuruluş ve bireylerle işbirliği içerisinde çalışmalara başlanmalıdır.

4) Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde engelli bireylere yönelik yapılacak din eğitimi, din hizmetleri, dinî yayınlar gibi çalışmalar ile diğer kurumlarla birlikte organizasyonları yürütmek amacıyla Engelli Koordinasyon Birimi kurulmalıdır.

5) Ülke genelinde erkek işitme engelli bireylere yönelik din eğitimi faaliyetlerine devam eden sivil toplum kuruluşları ile Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından işbirliği yapılarak daha geniş kitlelere hitap edebilmek ve faaliyet alanını genişletmek amacıyla ortak çalışmalar yürütülmelidir.

6) Kur'an kursları, yaz Kur'an kursları ve işaret diliyle hutbe çevirisinin yapıldığı camiler, işitme engelli derneklerinde ve okullarında yıl boyunca yapılacak duyuru ve ilanlar ile haberdar edilerek teşvik edilmelidir. İşitme engelli dernekleri ile daha yakın diyaloglar kurularak Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından işitme engelli bireylere yönelik yapılan faaliyetlerde destekleyici olmaları sağlanmalıdır.

7) İşitme engelli bireylerin Türkiye'nin her yerinden cep telefonlarıyla ulaşıp dinî sorularına görüntülü bir şekilde cevap bulabilecekleri "Alo Fetva Görüntülü Görüşme Sistemi" Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından başlatılmalıdır.

8) Türk İşaret Dili Dini Kavramlar Sözlüğü'nün işitme engelli bireyler, eğitimciler ve ilgi duyan kişilere tanıtılması ve yaygınlaştırılması konusunda çalışmalar yapılmalı, sözlüğün yeni baskılarında kavram sayısı artırılmalı, yabancı dillere de çevrilerek diğer ülkelerdeki işitme engelli bireylerin de istifadesine sunulmalıdır.

9) İşitme Engelliler Okullarında ve Kur'an kurslarında okutulan dinî içerikli derslerin öğretim programları ile ders kitapları, işitme engelli öğrencilerin ihtiyaçlarına, okuma becerilerine, algı ve anlama seviyelerine göre yeniden düzenlenmelidir.

10) Alan uzmanları tarafından işitme engelli bireylerin örgün ve yaygın din eğitimi ve öğretiminde kullanılabilecek yöntem ve tekniklerin, etkinliklerin ve örnek uygulamaların bulunduğu eğitimci kılavuzu hazırlanmalıdır.

11) İşitme engelli bireylere Kur'an-ı Kerim öğretiminde ülke genelinde bir sistematığın ve birlikteliğin oluşturulması amacıyla işaret dili ile anlatımın yapıldığı, uygulamalı örneklerin bulunduğu interaktif Elif-Ba cüzü oluşturulmalı, eğitimciler için ise Kur'an-ı Kerim öğretiminde yöntem ve teknikler konulu çalışma yapılmalıdır.

12) Hac ve umre ibadetini yerine getirmek isteyen işitme engelli bireylere yardımcı olmak amacıyla Türk işaret dili ile videolu hac ve umre rehberi hazırlanmalı, işitme engelli bireylerin temel dinî bilgileri edinebilmesi amacıyla görsellerin, alt yazının ve Türk işaret dili ile anlatımın olduğu ilmihâl çalışması yapılmalıdır.

13) TRT Diyanet Tv'de İşitme engelli bireylerin ilgilerini çekebilecek, anlama yapılarına uygun olan dinî yayınlar, altyazı ve Türk işaret dili çevirisi ile birlikte verilmeli, işitme engelli bireylerin İslâm dininin temel kaynakları olan Kur'an ve sünneti anlayıp öğrenebilmeleri amacıyla işaret dili ile Kur'an-ı Kerim meali, tefsir ve hadis tercümeleri yapılmalıdır.

14) İşitme Engelliler Okullarında işitme engelli öğrenciler için uygulanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, etkili bir din eğitiminin verilebilmesi amacıyla Kur'an kursları ve yaz Kur'an kurslarında da uygulanmalıdır.

15) Diyanet İşleri Başkanlığı veya Milli Eğitim Bakanlığında istihdam edilmek üzere işitme engelli din eğitimcileri veya din eğitimi bakımından donanımlı bireyler yetiştirmek amacıyla işitme engelli öğrenciler için İmam Hatip Liselerinde sınıflar ve yatılı bölge Kur'an kursları açılmalıdır.

16) Kaynaştırma sınıflarında engelli öğrencilere hassas davranmaları amacıyla sınıftaki diğer öğrenciler, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenleri tarafından bilgilendirilmeli, ders kitaplarında İslâm'ın engellilere bakışını açıklayan konular yer almalıdır.

17) İşitme engelli bireylerin yoğun olarak bulunduğu ve eğitimci ihtiyacının olduğu yerlerde Kur'an kursu öğreticisi, imam-hatip ve müezzin-kayyımlar teşvik

edilerek, Türk işaret dili eğitimi alabilmeleri için imkânlar sağlanmalı, diğer kurumlarla işbirliği içerisinde bulunulmalıdır.

18) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından işitme engelliler okullarında görev yapacak öğretmenlerin, göreve başlamadan önce sahip olması gereken Türk işaret dili ve özel eğitim formasyon bilgisi gibi meslekî yeterlilikleri belirten kriterler oluşturulmalı, bu yeterlikleri sağladıktan sonra görev yapmaları sağlanmalıdır.

19) İşitme Engelliler İlkokulu, Ortaokulu ve Özel Eğitim Meslek Liselerinde görev yapan İlahiyat Fakültesi, İslami İlimler Fakültesi ve Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği mezunu öğretmenler ve işitme engelli bireylere yönelik din eğitimi faaliyetlerinde bulunan Kur'an kursu öğreticisi, imam-hatip ve müezzin-kayyımlar, pedagojik yeterliliklerinin artırılması amacıyla belirli periyotlarda kurumları tarafından hizmetiçi eğitim kurslarına / seminerlerine tâbi tutulmalıdır.

20) İşitme Engelliler Okullarındaki kız öğrencilere dinî konularda daha fazla yardımcı olabilmek amacıyla her okulda en az bir bayan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmeni görev yapmalıdır.

21) İşitme engelli bireylerin din eğitimi ve din hizmetleri alanında yapılacak tüm faaliyetlere yönelik hem kurum içi işleyiş hem de diğer kurumlarla işbirliği içerisinde bulunabilmek amacıyla il ve ilçe müftüleri ile müftülük personeline konunun önemi sıklıkla hatırlatılmalı, Diyanet İşleri Başkanlığı merkez teşkilâtı tarafından da düzenli olarak bu işleyişin kontrolü sağlanmalıdır.

22) Dinî konularda bilgi edinmek isteyen ve merak ettikleri sorulara cevap arayan işitme engelli bireylere yardım edebilmek amacıyla işaret dili bilen bir diyanet personeli, il ve ilçe müftülüklerinde bulunan Aile, İrşad ve Rehberlik Bürolarında haftanın belirli günlerinde görevlendirilmelidir. Evlenecek işitme engelli bireylerin bu bürolarla irtibata geçmeleri sağlanarak İslâm'da evliliğin önemi, eşlerin birbirine karşı görevleri ve aile kurumunun işleyişi gibi konular anlatılarak işaret dili ile hazırlanacak video cd'ler verilmelidir.

23) Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından, engelli çocuğu olan aileler ve engelliliği kabullenme sürecinde güçlükler yaşayan ailelere yönelik engelliliğin bir imtihan olduğunu anlatan dinî ahlâkî, moral-motivasyon içerikli yayınlar hazırlanıp, ailelere yönelik eğitim seminerleri düzenlenmelidir.

V.2.1. İleri Araştırmalar İçin Öneriler

1) Farklı eğitim ve yaş gruplarındaki işitme engelli bireylerin din eğitiminde karşılaştıkları güçlükleri işitme engelli bireyler ve ailelerin görüşleri açısından tespit edebilmek ve işitme engelli bireylerin din eğitimcilerinin meslekî yeterliklerini, yeterlik alanlarını belirleyebilmek amacıyla lisansüstü çalışmalar yapılmalıdır.

2) İslâm tarihi ve Osmanlı tarihinde işitme engelli bireylerin din eğitimine yönelik yapılmış olan faaliyetleri belirleyebilmek, örnek uygulamalardan istifade edebilmek amacıyla alan uzmanlarıyla işbirliği içerisinde ortak çalışmalar yapılmalı, kaynaklar Türkçe'ye çevrilmelidir.

3) Yurtdışında işitme engelli bireylerin din eğitimine yönelik faaliyetlerde bulunan kurumlar yerinde ziyaret edilerek bilgi alış verişinde bulunulmalı, ortak projeler yapılmalı, yabancı dildeki kaynak eserler Türkçeye çevrilmelidir.

4) İşitme engelli bireylerin din eğitimine yönelik çalıştay, sempozyum ve kongreler yapılmalı, toplumu bilgilendirmek amacıyla konuyla ilgili panel, seminer ve konferanslar düzenlenmelidir.

KAYNAKLAR

- 572 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (1997). T.C. Resmi Gazete, 23011, 09 Kasım 1982.
- 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997). T.C. Resmi Gazete, 23011, 06 Haziran 1997.
- 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu (1983). T.C. Resmi Gazete, 18192, 15 Ekim 1983.
- 5378 sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun (2005). T.C. Resmi Gazete, 25878, 01 Temmuz 2005.
- 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun (2005). T.C. Resmi Gazete, 25868, 07 Temmuz 2005.
- 6002 sayılı Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2010). T.C. Resmi Gazete, 27640, 13 Temmuz 2010.
- 6462 sayılı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Yer Alan Engelli Bireylere Yönelik İbarelerin Değiştirilmesi Amacıyla Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2013). T.C. Resmi Gazete, 28636, 03 Mayıs 2013.
- Adem, M. (1981). "Eğitimin Planlanması", Ankara: Sevinç Matbaası.
- Adıyaman M. F. (2007). "İşitme Engelliler Çocukların Okul Öncesi Eğitim Programı -2". <http://mfadiyaman.blogcu.com/isitme-engelliler-cocuklarin-okul-oncesi-egitim-programi-2/1963484>, (Erişim Tarihi: 26.01.2015).
- Ahmed b. Hanbel, Ebu Abdillah İbn Muhammed b. Hilâl b. Esed eş-Şeybânî (ö. 241/855), "Müsned", I-XLV, thk. Şuayb el-Arnaût, Âdil Mürşid ve diğerleri, Beyrut: Müessesetü'r-Risale, 2001.
- Akay, İ. (2010). "İslâm Hukukunda Engellilerin Durumu", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Akbaba, S. (2012). "Psikolojik Danışma ve Sınıf Ortamlarında Öğrenme Psikolojisi", 5.Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Akçamete, G. (2005). "Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş" (Editör: Ayşegül Ataman), Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim, 2. Baskı, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 311-358.
- _____ (1993). "İşitme Engellilerde Dil ve Konuşma", Özel Eğitim Dergisi, 3, 2-9.

- Akseki, A. H. (1965). “İslam Dini, İtikat, İbadet, Ahlâk”, Ankara: DİB Yayınları.
- Ali Haydar (1925). “Sağır ve Dilsizler”, Muallimler Mecmuası, 29, 1237-1260.
- Ankara Çankaya İşitme Engelliler Gençlik Spor Kulübü Derneği (2012). “Akıllı Türk İşaret Dili Hazırlık Kitabı”, Ankara: T.C Kültür Bakanlığı.
- AÜ (Ankara Üniversitesi) (2015). “Yabancı Dil Olarak Türk İşaret Dili Öğrenci Kitabı”, Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınevi.
- ASPB ve TÜİK (T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve Türkiye İstatistik Kurumu) (2011). “Özrümlülerin Sorun ve Beklentileri Araştırması 2010”, Ankara: TÜİK Matbaası.
- ASPB (T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı) (2014). “Aile Eğitim Rehberi İşitme Engelliler”, Ankara: Grafer Tasarım.
- _____ (2015). “Türk İşaret Dili Dilbilgisi Kitabı”, Ankara: İmpetus Medya Prodüksiyon.
- Ataman, A. (2005). “Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş” (Editör: Ayşegül Ataman), Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim, 2. Baskı, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 11-30.
- Atay, M. (1999). “İşitme Engelli Çocukların Eğitiminde Temel İlkeler”, İstanbul: Özgür Yayınları.
- Atila, M. (2011). “Konuşan Eller Temel İşaret Dili”, İstanbul: İlgi Kültür Sanat Yayınları.
- Ay, M. E. (2005). “Problem ve Beklentileriyle Türkiye’de Kur’an Kursları”, 2. Baskı, İstanbul: Düşünce Kitabevi Yayınları.
- Aybey, S. (2015). “Yaz Kur’an Kurslarının Din Eğitimi Açısından Fonksiyonelliği Üzerine Bir Araştırma”, Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10/15, 85-102.
- Aydın, M. Z. (2004). “Avrupa Birliği Ülkelerinde Din Eğitimi ve Türkiye ile Karşılaştırılması”, Diyanet Avrupa Aylık Dergi, 68, 14-21.
- Aydın, M. (2013). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Ders Kitabı” (Editör: Neriman Turan). Ankara: Küre Yayıncılık.
- Ayhan, H. (1985). “Din Eğitimi ve Öğretimi: İman-İbadet”, Ankara: D.İ.B Yayınları.
- Bacanlı, H. (2002). “Gelişim ve Öğrenme”, 6. Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.

- Barışık, E. (2012). “Türk İşaret Dili Kılavuzu”, Ankara: Yargı Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1997). “Eğitimin Psikolojik Temelleri: Eğitim Psikolojisi”, 5.Baskı, Ankara: Gül Yayınevi.
- Başgil, A. F. (1996). “Din ve Laiklik”, 6. Baskı, İstanbul: Yağmur Yayınları.
- Başkonak, M. (2013). “Ali Haydar Taner ile İşitme Engellilerin Eğitim Tarihi Üzerine”, Türk İslâm Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi, 16, 245-264.
- Bayraktar, M. F. (1992). “Eğitim Kurumu Olarak Kur’an Kursları Üzerine Bir Araştırma”, İstanbul: Yıldızlar Matbaası.
- Bektaş, H. (2006). “Kur’an’ın Özürlülere Bakışı”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Bilgin, B. (1981). “Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri”, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 24/1, 469-483.
- Birey, T., Beyidoğlu M. Ö. (2013). “Toplumsal Cinsiyet ve Öğretmenlik: Öğretmenlerin Bakış Açısı”, Lefkoşa: Post Araştırma Enstitüsü.
- Buhârî, Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmail b. İbrahim el-Cu'fi (ö. 256/870). “Sahîhu'l-Buhârî”, I-IX, thk. Mustafa Dîb el-Büğâ, Beyrût: Dâru İbn Kesîr, 1987.
- Bülbül, T. (2003). “Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde Yapan Öğretim Üyelerinin Lisansüstü Öğretime Öğrenci Seçme Sürecine İlişkin Görüşleri”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1-2/36.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). “Bilimsel Araştırma Yöntemleri”, 11. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Chitrik, M. (19 Temmuz 2012). “Bir İlahiyat Problemi Olarak Yahudiliğin Engellilere Bakışı”, Şalom. www.salom.com.tr/haber-83545-bir_ilahiyat_problemi_olarak_yahudiligin_engellilere_bakisi_2.html; **Hata! Köprü başvurusu geçerli değil.**, (Erişim Tarihi: 15.10.2014).
- Cohen, L., Manion L., Morrison K. (2007). “Research Methods in Education”, 6th Edition, USA: Routledge.
- Cüceloğlu, D. (2003). “İnsan ve Davranışı, Psikolojinin Temel Kavramları”, 12. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlar, D. (1982). “Cumhuriyet Devrinde 1981’e Kadar Özel Eğitim”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1/15, 322-334.

- Çanakçı, A. A. (2014). “Öğrenme ve Öğretme Süreci Açısından Yaz Kur’an Kursları (Balıkesir Örneği)”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- _____ (2014). “Yaz Kur’an Kurslarındaki Kur Sistemine Öğreticilerin Bakışı”, *Diyanet İlmî Dergi*, 50/3, 95-122.
- DİB (Diyanet İşleri Başkanlığı) (2012). “İhtiyaç Odaklı Kur’an Kursları Öğretim Programları Yüzünden Okuyanlar İçin”, Ankara: DİB Yayınları.
- DİE ve ÖZİDA (Devlet İstatistik Enstitüsü ve Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı) (2004). “Türkiye Özürlüler Araştırması 2002”, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Dikici, A. E. (2014). “Saltanat Sembolü Olarak ‘Farklı’ Bedenler: Osmanlı Sarayında Cüceler ve Dilsizler”, *Toplumsal Tarih Dergisi*, 248, 16-25.
- Ekiz, D. (2003). “Eğitimde Araştırma Yöntem ve Mototlarına Giriş: Nitel, Nicel Ve Eleştirel Kuram Metodolojileri”, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erişilebilirlik İzleme ve Denetleme Yönetmeliği (2013). T.C. Resmi Gazete, 28713, 20 Temmuz 2013.
- Ersoy Ö., Avcı, N. (2001) “Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Eğitimleri: Özel Eğitim”, Ankara: Ya-Pa Yayın Pazarlama San. Tic. A.Ş.
- Ertürk, B. B. (2003). “İşitme Engelli Çocukların Ailelerine Öneriler”, Ankara: ÖZİDA Yayınları.
- Eser, M. (2013). “Engelli Sahabiler”, İstanbul: Nesil Yayınları.
- Etbaş, D. A. (1999). “Özürlü Çocukların Din Eğitimi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Flick, U. (2006). “An Introduction to Qualitative Research”, 3th Edition, London: SAGE Publications.
- Girgin, M. C. (2006). “İşitme Engelli Çocukların Konuşma Edinimi Eğitiminde Dinleme Becerilerinin Önemi”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7 / 1, 15-28.
- Gorlin, R. J., Cohen M. M. (1995). “Epidemiology, Etiology and Genetic Patterns”, (Editörler: Robert J. Gorlin, Helga V. Toriello ve Michael M. Cohen). *Hereditary Hearing Loss and Its Syndromes*, US: Oxford University Pres, 9-19.
- Gökçe, N.(2002). “19. Yüz Yılın Sonlarında Edirne Sultan II. Bayezıt Darüşşifası'nın Durumu”, *Türkiye Klinikleri Tıp Etiği-Hukuku-Tarihi Dergisi*, 1/10, 26-33.

- Görmüş, N. Ç.(2007). “İslâm Fıkıhında Engellilerin İbadet Hukuku”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Gül, E. (2005). “Kur’an’ın Engellilere Yaklaşımı”, Yayınlanmış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gülecen, A. (2009). “Ergenlik Dönemi ve Özellikleri”. www.rehberogretmen.biz/ergenlik-donemi-ve-ozellikleri.htm, (Erişim Tarihi: 30.10.2015).
- Gündüz, A. Y., Kaya, M. (2010). “Küresel Dünyada Sivil Toplum Kuruluşlarının Ekonomik Kalkınmadaki Rollerini Üzerine Bir Değerlendirme”, Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi, 6/10, 130-169.
- Gündoğdu, Y. (2014). Ağır Düzeyde Ortopedik Engelli Bireylere Evde Bakım Hizmeti Sunan Bakıcıların Sorunları ve Dini Değerlerinin Bakım Hizmeti Sunumundaki Katkısı, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Işıkdoğan, D., Korukçu A. (2008). “Yaz Kur’an Kurslarında Kur Sistemi ve Kur’an Kursu Öğreticilerinin Bu Sisteme Bakışı”, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1, 201-221.
- İbn Mâce, Ebû Abdullah Muhammed b. Yezîd el-Kazvîni (ö. 209/273). “Sünenü İbn Mâce”, I-II, thk. Muhammed Fuad Abdülbâki, Beyrut: Dâru'l-İhyâi't-Türasi'l-Arabî, 1975.
- İbn Sa'd, Ebû Abdillâh Muhammed b. Sa'd ez-Zührî (ö.230/845). “Et-Tabakâtü'l-Kübrâ”, I-IX, thk. Ali Muhammed Umeyr, Kahire, 2001.
- İpşirli, M. (1995). “Enderun”, Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 11, 185-187.
- Kara, E. (2003). “Engelli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Bu Konuyla İlgili Dinî Tutumları”, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Karaca, D. T. (?). “Ev Ödevleri Yapılmasındaki Sorunları Nasıl Çözebiliriz?”. <http://cocukpsikiyatrisiizmir.com/tr/ev-odevleri-sorunlarini-nasil-cozebiliriz>, (Erişim Tarihi: 20.11.2015).
- Karagöz, İ. (2005). “Ayet ve Hadisler Işığında Engelliler”, Ankara: DİB Yayınları.
- _____ (2008). “Toplumsal Emanet: Engelliler”, 1.Baskı, Ankara: DİB Yayınları.
- Karasar, N. (1994). “Bilimsel Araştırma Yöntemi”, 6. Baskı, Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

- Karasu, T. (2013). “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretimi Sürecinde Engelliler”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Karataş, A. (2008). “Çocuğun Din Eğitiminde Ailenin Yeri ve Önemi”. <http://karatasali.blogcu.com/cocugun-din-egitiminde-ailenin-yeri-ve-onemi/1631534>, (Erişim Tarihi: 09.04.2015).
- Kaya, F. (2014). “Zihinsel Engelli Çocuklara Sahip Ailelerde Problem Çözme ve Dini Başaçıkma”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Keleş, E. (2015). “Umre Rehberi”, 9. Baskı, Ankara: DİB Yayınları.
- Kemaloğlu, Y. K., Yaprak P. (2012). “The History of Sign Language and Deaf Education in Turkey”, Kulak Burun Boğaz İhtisas Dergisi, 22/2, 65-76.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). “Özel Eğitim” (Editör: Süleyman Eripek), Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları No: 1018, 1-13.
- Kırman, A., Sarı H. Y. (2011). “İşitme Engelli Çocuk ve Adölesanların Sağlık Durumları”, Güncel Pediatri Dergisi, 9, 85-92.
- Komisyon (2000). “Redhouse Sözlüğü-İngilizce Türkçe”,30. Baskı, İstanbul: SEV Matbaacılık.
- Komisyon (2007). “Mu’cemu’l Nefais”, (Cilt 1-2), Beyrut: Dâru’l-Nefais.
- Komisyon (2010). “Dini Kavramlar Sözlüğü”, Ankara: DİB Yayınları.
- Komisyon (2013). “Türk İşaret Dili Dini Kavramlar Sözlüğü”, 1. Baskı, Ankara: DİB Yayınları. <http://engelsiz.diyaret.gov.tr>, (Erişim Tarihi: 18.03.2014).
- Kula, M. N. (2003). “Gençlerde İzdırap Tecrübesine Bağlı Dini Krizle Başa Çıkmaya Yönelik Öneriler”, Gençlik Dönemi ve Eğitimi 2, İstanbul: Ensar Neşriyat, İstanbul.
- _____ (2005). “Bedensel Engellilik ve Dini Başa Çıkma”, İstanbul: Dem Yayınları.
- Kur’an-ı Kerim ve Türkçe Meali (2006). Ankara: DİB Yayınları.
- Kur’an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar ile Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönetmeliği (2012). T.C. Resmi Gazete, 28257, 07 Nisan 2012.
- Ling, D. (1989). “Foundations of Spoken Language for Hearing Impaired Children”, Washington, DC: The Alexander Graham Bell Association for he Deaf.

Malkoç, D. (2006). “Ehliyetler Bakımından Sakat ve Özürlülerin İbadet Mükellefiyeti”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (29 Mart 1982). “Tebliğler Dergisi”, 155-161.

_____ (1995). “İşaret Dili Kılavuzu”, Ankara: MEB Yayınları.

_____ (2003). “İşitme Engellilerin Eğitiminde Öğretmen El Kitabı”, Ankara: MEB Yayınları.

_____ (2004). “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yol Haritası”, Ankara: Akşam Sanat Okulu Matbaası.

_____ (2006). “Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı”, Ankara: MEB Yayınları.

_____ (2007). “MEGEP Çocuk Gelişimi ve Eğitimi-Dil Gelişimi”, Ankara: MEB Yayınları.

_____ (2008). “Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi İşitme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı”, Ankara: MEB Yayınları.

_____ (2010a). “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi 4. 5. 6. 7. ve 8. Sınıflar Öğretim Programı”, Ankara: MEB Yayınları.

_____ (2010b). “Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi 9.10. 11. ve 12.Sınıflar Öğretim Programı”, Ankara: MEB Yayınları.

_____ (2012). “Türk İşaret Dili Sözlüğü”, 1. Baskı, Ankara: MEB Yayınları.

_____ (2013). “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Psiko-Motor Gelişim”, Ankara: MEB Yayınları.

_____ (2014a). “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi İşitme Engelliler”, Ankara: MEB Yayınları.

_____ (2014b). “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi-Bilişsel Gelişim”, Ankara: MEB Yayınları.

_____ (2015a). “Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim”, Ankara: MEB Yayınları.

_____ (2015b). “Türk İşaret Dili Dersi 1.Sınıf Öğretim Programı”, Ankara: MEB Yayınları.

Miles, M. (2000). “Signing in The Seraglio: Mutes, Dwarfs And Gestures at The Ottoman Court 1500 – 1700”. www.independentliving.org/docs5/mmiles2.html, (Erişim Tarihi: 24.11.2014).

- _____ (2007). “Disability and Deafness, in The Context of Religion, Spirituality, Belief and Morality, in Middle Eastern, South Asian and East Asian Histories and Cultures: Annotated Bibliography”. <http://www.independentliving.org/docs7/miles200707.html>, (Erişim Tarihi: 24.11.2014).
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). “An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis”, ThousandOaks, California: Sage Publications.
- Miller, G., Dingwall R. (1997). “ConText and Method in Qualitative Research”, London: SAGE Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği (2006). T.C. Resmi Gazete, 26080, 14 Şubat 2006.
- Muhcu, S. (2015). “Ortopedik Engellilik ve Dini Başa Çıkma (Trabzon Örneği)”, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Musayev, İ. (2013). “Engelli Bireylerin Din Eğitimi”, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Epik M. (12 Kasım 2015). Kişisel İletişim.
- Mutçalı, S. (1995). “Arapça - Türkçe Sözlük”, İstanbul: Dağarcık Yayınları.
- Mübârekfûrî, Ebü'l-'Ulâ Muhammed Abdurrahman b. Abdirrahim, “Tuhfetü'l-Ahvezî bi Şerhi Câmi'i't Tirmizî”, I-X, Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1990.
- Müslim, Ebu'l-Füseyin Müslim İbnü'l-Haccâc (ö. 261/875). “el-Câmiu's-Sahîh”, I-V, thk. Muhammed Fuad Abdalbâkî, İstanbul: Çağrı Yayınları, 1992.
- Öcal, M. (1999). “Temel Eğitim ve Orta Öğretimde Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodlar”, Ankara: TDV Yayınları.
- Ök, M., Göde O., Alkan V. (2004). “İlköğretimde Öğretmen-Öğrenci Etkileşimine Sınıf Yönetimi Kurallarının Etkisi”, Milli Eğitim Dergisi, 145, 20-24.
- Özay, H. (2010). “İslâm Hukukunda Hükümlere Tesiri Bakımından Bedensel Engel”, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özbek, A. (1994). Bir Eğitimci Olarak Hz. Muhammed, 3. Baskı, Konya: Esra Yayınları.
- Özcan, A. (1994). “Dilsiz”, Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. 9, 304-305.

- Özdemir, S. (08-09 Ekim 2009). “AB Giriş Sürecinde ilahiyat Fakültelerinde Yeni Bir Bölüm Önerisi: Dini Sosyal Hizmetler Bölümü veya Sosyal İlahiyat Bölümü”, Uluslararası Günümüz Türkiye’inde İslam Sempozyumu, Kayseri.
- _____ (2013). “Engellilerin Din Eğitimi İmkân ve Yeterlilikleri (Isparta Örneği)”, Isparta: Manas Kitabevi.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2000). T.C. Resmi Gazete, 23937, 18 Ocak 2000.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2012). T.C. Resmi Gazete, 28360, 21 Temmuz 2012.
- Özgür, İ. (2004). “Engelli Çocuklar ve Eğitimi Özel Eğitim”, Adana: Karahan Kitabevi.
- ÖZİDA (T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı) (2003). “I. Özürlüler Şurası, Çağdaş Toplum, Çağdaş Yaşam ve Özürlüler, Komisyon Raporları Genel Kurul Görüşmeleri”, 29 Kasım-2 Aralık 1999, Ankara: Takav Matbaacılık ve Yayıncılık A.Ş.
- Özsoy, Y., Özyürek M. ve Eripek S. (1997). “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Özel Eğitime Giriş”, Ankara: Karatepe Yayınları.
- Öztürk, B., Genç A., Canatan D., Kayıkçı M. ve Belgin E. (2009). “İşitme Kayıpları”, Yenidoğan İşitme Taraması Eğitim Kitabı”.
- Öztürk Ö., Silan F., Oğhan F., Egeli E., Belli S. and Tokmak A. (2005). “Evaluation Of Deaf Children In A Large Series In Turkey”, International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 69, 367-373.
- Özyürek, M. (1984). “Kavram Öğrenme ve Öğretme”. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 16, 2, 347-366.
- Pekdemir, Ş. (2006). “İslâm Özürlüler Hukuku”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Pektaş, Ş. (1993). “Altı, Sekiz Yaş İşitme Engelli Çocuklarda Alıcı ve İfade Edici Dile Yönelik Sözel İfadelerin İncelenmesi ve Normal İşiten Yaşlıları ile Karşılaştırılması”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pınarcık, Ö. (2003). “6-8 Yaş Kekeme Öğrencilerin Psiko-Sosyal Ve Akademik Yönden Karşılaştıkları Güçlüklerin Öğrenci, Öğretmen, Veli Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi”, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sacks, O. (1989). “Seeing Voices: A Journey into the World of the Deaf”, NY: University of California Press.

- Sarı, H. (2002). “Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Öneriler”, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- _____ (2010). “İşitme Engelli Çocuklar ve Eğitimleri” (Editör: Necate Baykoç), Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 132-154.
- Sarı, H., İlik Ş. Ş. (2014). Adım Adım Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Ankara: Erek Ofset.
- Sarp, F. T. (2013). “İşitme Engelli Bireylerde Görsel Algı”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Selvi, H. H. (2004). “Resmî İşitme Engelliler Eğitim Kurumlarının İşlevsel Süreçlerinin Değerlendirilmesi”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Senemoğlu, N. (2004). “Gelişim Öğrenme ve Öğretim”, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sılan, Fatma et al (2004). “Syndromic Etiology In Children At Schools For The Deaf In Turkey”, International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 68, 1399-1406.
- Smagulova, L. (2009). “Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Hizmetleri Yönetimi”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Söyler, F. (2010). “Hadislerde Özür Kavramı ve Hz. Peygamber'in Özürlülere Yaklaşımı”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Şahin, E. (2007). “Edebî Bir Tür Olarak Klâsik Edebiyatımızda Sefâretnâmeler”, Ankara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 33, 61-68.
- Şeker, M. (2013). “İlköğretim 6,7 ve 8. Sınıflarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler Tosya Örneği”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Şipal, F. R., Mağden D. (2004). “6 Yaş Grubu İşitme Engelli ve Normal İşiten Çocukların Görsel Algı Düzeylerinin İncelenmesi”, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 1/10-11, 86-96.
- Tavukcuoğlu, M. (2003). “İlahiyat İlköğretim Programı Okul Deneyimi Uygulamaları”, Konya: Sebat Ofset Matbaacılık.
- Tezcan, M. (2006). “Kur'an'ın Engellilere Yaklaşımı ve İslâm'ın Engellilere Sağladığı Kolaylıklar”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Kahramanmaraş.

Timür, M. (2010). “Zihinsel Engellilerde Dini Tutum Motifleri - Bursa Örneği”,
Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü, Sakarya.

Tirmizî, Ebû İsâ Muhammed b. İsâ b. Sevre (ö. 279/892). “Sünenü't-Tirmizî”, I-VI,
thk. Muhammed Fuad Abdülbâkî, İstanbul: Çağrı Yayınları, 1992.

Tiryaki, E. N. (2014). “Ortaokulda Öğrenim Gören İşitme Engelli Öğrencilerin
Türkçe Derslerinde Kullanılan Materyaller Üzerine Bir Değerlendirme”,
Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 3 (1), 1-8.

Tosun, C. (2001). “Din Eğitimi Bilimine Giriş”, Ankara: PegemA Yayınları.

Tsaoussis A. (05 Şubat 2015). Kişisel İletişim.

TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2013). “Nüfus ve Konut Araştırması 2011”,
Ankara: TÜİK Matbaası.

Turanalp, M. F. (2011). “Almanya'daki "Bibelgarten im Karton" Örneğinin
Ortopedik Engellilerin Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi ve ‘Kur'an
Bahçesi’ Uyarlaması”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk
Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Tüfekçioğlu, U. A. (1998). “İşitme Engelliler” (Editör: Süleyman Eripek), Özel
Eğitim, Eskişehir: AÜ Açık Öğretim Fakültesi Yayın No: 1018.

Tümer, G., Küçük A. (1997). “Dinler Tarihi”, 3. Baskı, Ankara: Ocak Yayınları.

Türk, İ. (2015). “İslâm Hukukunda Görme Engellilere Dair Hükümler”,
Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal
Bilimler Enstitüsü, Konya.

Türk İşaret Dili Sisteminin Oluşturulması ve Uygulanmasına Yönelik Usul ve
Esasların Belirlenmesine İlişkin Yönetmelik (2006). T.C. Resmi Gazete,
26139, 14 Nisan 2006.

Türkan, M. (2008). “Fıkıhta Hastalığın İbadetlere Etkisi”, Yayımlanmamış Yüksek
Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Türnüklü, A. (2000). “Eğitim Bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek
Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme”, Kuram ve Uygulamada Eğitim
Yönetimi Dergisi, 6 (24), 543-559.

Yavuz, K. (1998). “Günümüzde Din Eğitimi”, Adana: Çukurova Üniversitesi İlahiyat
Fakültesi Yayınları.

- Yıldırım, A., Şimşek H. (2008). “Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri”, 7.Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. (1997). “İstanbul’da Sağır-Dilsiz ve Âmâların Eğitimi, İstanbul Armağanı”, Gündelik Hayatın Renkleri, Cilt: 3, İstanbul: İBB Yayınları.
- Yıldırım, Ö. (?). “Atatürk Üniversitesi Sosyoloji Bölümü 3. Sınıf Klasik Mantık ve Modern Mantık Ders Notları”, www.felsefe.gen.tr/mantik/somut_kavram_nedir_soyut_kavram_nedir.asp, (Erişim Tarihi: 03.02.2015).
- Yücel, M. (1995). “Çevre Sorunları”, Adana: Çukurova Üniversitesi Ziraat Fakültesi Ders Kitabı, Yayın No: 150.

İNTERNETTEN YARARLANILAN KAYNAKLAR

- http://aasl.aacore.jp/wiki/Main_Page, (Erişim Tarihi: 11.02.2015).
- http://aliagaram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/35/02/959733/dosyalar/2014_12/01031537_ehb1tenaral%C4%B1k2014.pdf, (Erişim Tarihi: 06. 01.2015).
- <http://beneshalom.org>, (Erişim Tarihi: 24.11.2015).
- http://develiram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/38/03/965286/dosyalar/2012_11/28085502_ozurlu_cocuklarin_ozellikleri.pdf, (Erişim Tarihi: 17.08.2015).
- <http://docplayer.biz.tr/10804461-Gunumuz-turkiye-sinde-islam-uluslararası-sempozyum-islam-in-contemporary-turkey-international-symposium.html>, (Erişim Tarihi: 22.01.2016).
- <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2015/OSYS/OSYS2015YerlestirmeMinMaXTablo-423072015.pdf>, (Erişim Tarihi: 06.03.2016).
- <http://helibol.home.anadolu.edu.tr/egitim%20psikolojisi/Ogrenmede%20On%20Ogrenmeler.htm>, (Erişim Tarihi: 09.08.2015).
- http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/57/01/197751/dosyalar/2013_03/12093327_kaynat%C4%B1rma.ppt, (Erişim Tarihi: 11.01.2015).
- http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/66/07/963633/dosyalar/2013_06/12045046_isitme.pdf, (Erişim Tarihi: 08.01.2014).
- http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/10/01/128218/dosyalar/2014_09/12104639_zeleitimdetanlamaveynlendirme.docx, (Erişim Tarihi: 08.08.2014).
- <http://icfdeafservice.org/religious-education-of-the-deaf>, (Erişim Tarihi: 26.02.2015).
- <http://icem.anadolu.edu.tr/>, (Erişim Tarihi: 19.01.2016).
- <http://ikgm.meb.gov.tr/upload/TTK%C3%A7izelge.pdf>, (Erişim Tarihi: 24.01.2015).
- <http://ktp.isam.org.tr/?url=tezilh/findrecords.php>, (Erişim Tarihi: 24.12.2015).
- <http://notoku.com/engelli-cocugu-olan-ailelerin-uyum-surecleri>, (Erişim Tarihi: 10.11.2015).

- http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_09/05092630_ogmhd20122013.pdf,
(Erişim Tarihi: 24.01.2015).
- http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_11/05051141_isaret_dili.pdf,
(Erişim Tarihi: 19.04.2015).
- http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_11/05051141_isaret_dili_tercuman.pdf,
(Erişim Tarihi: 19.04.2015).
- http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_08/17065456_kurulkarartid.pdf,
(Erişim Tarihi: 22.09.2015).
- <http://turkisaretdili.blogcu.com/isitme-engellilerin-egitim-tarihi/4641795>, (Erişim Tarihi: 11.07.2013).
- http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_05/28033917_ilk_ort_haf_ders_ciz_28mays2013.rar, (Erişim Tarihi: 06.01.2015).
- http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/10092731_orta_ogretim_haf_ders_ciz.rar, (Erişim Tarihi: 06.01.2015).
- http://vanfevzigeyik.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/65/01/728031/icerikler/unutmanin-nedenleri_1755500.html, (Erişim Tarihi: 20.07.2015).
- <https://en.wikipedia.org/wiki/Infanticide>, (Erişim Tarihi: 11.07.2014).
- https://en.wikipedia.org/wiki/Second_International_Congress_on_Education_of_the_Deaf, (Erişim Tarihi: 11.12.2014).
- https://en.wikipedia.org/wiki/Volta_Laboratory_and_Bureau, (Erişim Tarihi: 03.04.2014).
- <https://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%96jenik>, (Erişim Tarihi: 11.07.2014).
- https://tr.wikipedia.org/wiki/Parmak_alfabesi, (Erişim Tarihi: 16.03.2015).
- <https://ozelegitimciler.wordpress.com/2010/02/03/ozel-egitimin-piyasalastirilmesi/>,
(Erişim Tarihi: 16.011.2014).
- www.anadolu.edu.tr/akademik/yuksekokullar/295/engelliler-entegre-yuksekokulu/genel-bilgi, (Erişim Tarihi: 28.10.2015).

www.betterhearing.org/hearingpedia/hearing-loss-resources/religious, (Erişim Tarihi: 18.09.2014).

www.cenkhoa.org/kaynakvealistirmalar/nitelarastirmayontemleri/5gorusme.pptx, (Erişim Tarihi: 04.03.2016).

www.christdeaf.org, (Erişim Tarihi: 24.11.2015).

www.deafmissions.com/?PageID=29, (Erişim Tarihi: 16.09.2014).

www.divinity.ankara.edu.tr/?page_id=453, (Erişim Tarihi: 19.01.2016).

www.diyamet.gov.tr/UserFiles/AnnualReport/0662c955-336b-47d6-83da-47956311cc2c.pdf, (Erişim Tarihi: 19.08.2015).

www.diyamet.gov.tr/tr/kategori/istatistikler/136, (Erişim Tarihi: 10.10.2015).

Hata! Köprü başvurusu geçerli değil., (Erişim Tarihi: 01.08.2015).

www.eba.gov.tr/hakkinda/tam, (Erişim Tarihi: 23.09.2015).

www.gallaudet.edu/academics-and-research/graduate-programs.html, (Erişim Tarihi: 27.06.2015).

www.goodrichcenter.org/misc-files/Churches.pdf, (Erişim Tarihi: 09.02.2015).

www.icda-us.org, (Erişim Tarihi: 18.09.2014).

www.jdcc.org/index.php?option=com_content&view=article&id=2755:beth-torah-of-the-deaf-melave-malka-nyc&catid=1307:feature-news&Itemid=101, (Erişim Tarihi: 24.10.2015).

www.ntid.rit.edu, (Erişim Tarihi: 27.06.2015).

www.ncdhh.ne.gov/Resources/churches_temples9.28.15.pdf, (Erişim Tarihi: 09.02.2015).

www.samef.org.tr/yazi.php?yazi=61, (Erişim Tarihi: 18.01.2015).

www.stmarysdeafgirls.ie, (Erişim Tarihi: 13.08.2015).

www.stjosephsboys.ie, (Erişim Tarihi: 13.08.2015).

www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts, (Erişim Tarihi: 16.09.2015).

- www.tuik.gov.tr/HbGetirHTML.do?id=21507, (Erişim Tarihi: 28.01.2016).
- www.youtube.com/watch?v=Zqe8jGETBe4, (Erişim Tarihi: 20.06.2014).
- www.youtube.com/watch?v=OQ00iDMrL10, (Erişim Tarihi: 30.04.2015).
- www.youtube.com/watch?v=zDMWEesRVYY, (Erişim Tarihi: 30.04.2015).
- www.youtube.com/watch?v=imXyAnHx-f4, (Erişim Tarihi: 30.04.2015).
- www2.diyamet.gov.tr/DinHizmetleriGenelMudurlugu/Sayfalar/Tanitim.aspx, (Erişim Tarihi: 26.06.2015).
- www2.diyamet.gov.tr/EgitimHizmetleriGenelMudurlugu/Documents/EGITIM-HIZMETLERI-FAALİYETLERI-2014.pptx, (Erişim Tarihi: 31.06.2015).
- www2.diyamet.gov.tr/EgitimHizmetleriGenelMudurlugu/Sayfalar/KuranKursuOgretimProgrami.aspx, (Erişim Tarihi: 23.06.2015).

EKLER

EKLER LİSTESİ

- Ek 1.** İşitme Engellilerin Eğitim Tarihçesi
- Ek 2.** İslâm Dininin Engellilere Bakışını Ele Alan Diğer Çalışmalar
- Ek 3.** Öğrencilerle Yapılan Görüşme Kayıtlarından Örnek
- Ek 4.** Eğitimcilerle Yapılan Görüşme Kayıtlarından Örnek
- Ek 5.** İşitme Engelliler İlkokul ve Ortaokulları
- Ek 6.** İşitme Engelliler Özel Eğitim Meslek Liseleri
- Ek 7.** 1900 Yılında Kıtalarda İşitme Engelli Okul-Öğretmen-Öğrenci Sayıları
- Ek 8.** 1900 Yılında Avrupa'da İşitme Engelli Okul-Öğretmen-Öğrenci Sayıları
- Ek 9.** İlköğretim DKAB Dersi Öğrenme Alanları ve Üniteleri
- Ek 10.** Ortaöğretim DKAB Dersi Öğrenme Alanları ve Üniteleri
- Ek 11.** Kur'an Kursları Öğretim Programı Öğrenme Alanları ve Üniteleri
- Ek 12.** STK'ların Din Eğitimi Faaliyetlerinde Bulunduğu İller
- Ek 13.** Veri Analizi Aşamaları

Ek 1.İşitme Engellilerin Eğitim Tarihinde Önemli Gelişmeler

Tarihin çeşitli dönemlerinde farklı eğitimciler tarafından İEB'ye yönelik yapılan çalışmalardan bazıları şu şekildedir(Ali Haydar, 1925: 1241; Yıldırım, 1997: 306; <http://turkisaretdili.blogcu.com>, 2013):

1. İşaret diliyle yapılan bir görüşmeden bahseden Ksenophon (M.Ö. 430 – 355),
2. Huni benzeri bir cihaz yardımıyla titreşimler göndererek işitme bozukluğunu tedavi etmeye çalışan Archigenes (M.S. 1.yy.-2.yy.),
3. Değişik cins seslerin ve bağırmanın işitme işlevini uyardığını söyleyen Alexandr Tralles (525-605),
4. 700 yıllarında işitme engelli bir gence konuşma öğretti Hagulstad piskoposu Beverley'li St. John (- -721),
5. 1470 yılında işitme engelli bir çocuğa sözlü ve yazılı iletişimi öğretti Rudolphus Agricola (1444 – 1485),
6. 1570 yılında işitme engellileri konuşturmak için eğitime başlayan İspanyalı bir Benediktin Rahibi olan Pedro Ponce de Leon (1520 – 1584),
7. 1576'da işitme engellilerin bazı soyut fikirleri anlatabildiğini yazan Girolama de Cardano(1501 – 1576),
8. 1620 yılında işitme engellilerin öğretim metotlarına ait ilk kitabı yazan Juan Pablo Bonet (1573 – 1633),
9. 1616'da işaretlemenin evrensel bir dil olduğu fikrine varan Giovanni Bonifaccio(1538 – 1606),
10. İşitme engelli çocukların parmak alfabesini öğrenebileceklerini söyleyen John Bulwer (1606 – 1656),
11. İşitme engelliliğin fizyolojisi ve nedenleri ile ilgili çalışmalar yaparak işitme kaybının hep aynı hep aynı şiddette olmadığını anlayan Dr. Albert (17 yy.),
12. 1692 yılında “Konuşan Dilsiz veya Dilsizleri Konuşturma Yöntemi” isminde bir kitap yayınlayan Johann Konrad Amman (1669 – 1724),
13. 1760 yılında Paris'te “Sessiz Fransız Yöntemi” adını verdiği işaret metoduyla eğitim vererek ilk sağırlar okulunu açan, “Sağırların babası” olarak tanınan Abbé Charles-Michel de l'Épée (1712 – 1789),

14. Konuşma dilinin esas olarak jestlerden türediği teorisini öne süren Étienne Bonnot de Condillac (1714 – 1780),

15. Fransa’da işaret diliyle eğitimi ilk veren Jacob Rodrigues Pereira (1715 – 1780),

16. Konuşma, dudaktan okuma, okuma- yazma gibi oral metodu kullanan, bireysel eğitime önem veren ve 1760’da bir okul açan Thomas Braidwood (1715 – 1812),

17. 1778 yılında Almanya’da konuşma metoduyla eğitim veren bir okul açan Samuel Heinicke (1727 – 1790),

18. İşitme engelliler için ilk sembol ve parmak alfabetini kullanan Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851),

19. Laura Bridgman isimli hem işitme hem de görme engelli kız çocuğuna eğitim veren Samuel Gridley Howe (1801 - 1876),

20. İşitme yetersizliği olan bireyler için işitme araçları geliştiren ve American Association to Promote the Teaching of Speech to the Deaf Derneğini kuran Alexander Graham Bell (1847-1922),

21. Anna Sullivan isminde bir eğitimcinin yardımıyla kendisi de sonradan eğitimci olan işitme, konuşma ve görme engelli Helen Keller (1880-1968), İEB’ne eğitimlerine yönelik çalışmaları yürüten eğitimcilerdir.

22. Alexander Graham Bell (1847-1922) ve Edward Miner Gallaudet (1837 – 1917) öncülüğünde düzenlenen ve 164 delegenin katılımıyla gerçekleşen, işitme engellilerin eğitimine yönelik ilk çalışmalardan birisi olan “1880 Milan Konferansı’nda” konuşma yapan 12 üyeden 9’u konuşma metodunu savunurken 3’ü işaret dilini desteklemiştir. Devletlerin işitme engellilerin eğitimlerini desteklemesi, işaret dili yerine konuşma eğitimiyle birlikte kaynaştırma eğitiminin verilmesi ve sınıf mevcutlarının 10 kişiyle sınırlandırılması hususunda kararlar alınmıştır. (<https://en.wikipedia.org>, 2014).

Ek 2.İslâm Dininin Engellilere Bakışını Ele Alan Diğer Çalışmalar

Türkiye’de, İslâm dininin engellilere bakış açısını ele alarak hazırlanan diğer çalışmalar kronolojik olarak aşağıdaki gibidir:

1. Kara (2003). Engelli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Bu Konuyla İlgili Dinî Tutumları
2. Kula (2005). Bedensel Engellilik ve Dini Başa Çıkma
3. Karagöz (2005). Ayet ve Hadisler Işığında Engelliler
4. Gül (2005).Kur’an’ın Engellilere Yaklaşımı
5. Pekdemir (2006). İslâm Özürlüler Hukuku
6. Bektaş (2006).Kur’an’ın Özürlülere Bakışı
7. Tezcan (2006).Kur’an’ın Engellilere Yaklaşımı ve İslâm’ın Engellilere Sağladığı Kolaylıklar
8. Malkoç (2006).Ehliyetler Bakımından Sakat ve Özürlülerin İbadet Mükellefiyeti
9. Görmüş (2007). İslâm Fıkında Engellilerin İbadet Hukuku
10. Türkan (2008). Fıkıhta Hastalığın İbadetlere Etkisi
11. Timür (2010). Zihinsel Engellilerde Dini Tutum Motifleri - Bursa Örneği
12. Akay (2010). İslâm Hukukunda Engellilerin Durumu
13. Söyler (2010). Hadislerde Özürlü Kavramı ve Hz. Peygamber’in Özürlülere Yaklaşımı
14. Özay (2010). İslâm Hukukunda Hükümlere Tesiri Bakımından Bedensel Engel
15. Kaya (2014). Zihinsel Engelli Çocuklara Sahip Ailelerde Problem Çözme ve Dini Başa Çıkma
16. Karagöz (2008). Toplumsal Emanet: Engelliler
17. Eser(2013). Engelli Sahabiler

18. Gündoğdu (2014). Ağır Düzeyde Ortopedik Engelli Bireylere Evde Bakım Hizmeti Sunan Bakıcıların Sorunları ve Dini Değerlerinin Bakım Hizmeti Sunumundaki Katkısı

19. Türk (2015). İslâm Hukukunda Görme Engellilere Dair Hükümler

20. Muhcu (2015). Ortopedik Engellilik ve Dini Başa Çıkma (Trabzon Örneği)

Ek 3. Öğrencilerle Yapılan Görüşme Kayıtlarından Bir Örnek

İŞİTME ENGELLİLERİN DİN EĞİTİMİNDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLERİN ORTAYA ÇIKARILMASINA YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Türkiye'deki lise mezunu işitme engellilerin din eğitiminde karşılaştıkları güçlüklerin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma yapıyorum. Bu araştırma kapsamında, işitme engellilere din eğitimi veren eğitimcilerle ve işitme engelli bireylerle görüşmeler yapıyorum. Araştırma konusuyla ilgili eğitimcilerin görüşlerinin değerlendirilebilmesinde sizin görüşlerinizin önemli olduğunu düşünüyorum.

Görüşmemizin gizli olduğunu, görüşmede verdiğiniz bilgilerin sadece bu araştırmada kullanılacağını, kişisel bilgilerinizin kesinlikle gizli tutulacağını ve görüşme kayıtlarının kimseye gösterilmeyeceğini belirtmek isterim. Zamanı daha iyi kullanmak ve sorulara vereceğiniz cevapların kaydını daha ayrıntılı tutabilmek için izin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz ve vereceğiniz samimi cevaplar için şimdiden teşekkür ediyorum.

Mustafa BAŞKONAK

BÖLÜM I- KİŞİSEL BİLGİLER

1- Cinsiyetiniz nedir?

() Kadın () Erkek

2- Yaşınız nedir?

() 25 yaş ve altı () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41 yaş ve üstü

3- Özel Eğitim Meslek Lisesinden mi mezun oldunuz?

Evet Hayır

4- Hangi ilde yaşamaktasınız?

Konya İstanbul Ankara Eskişehir

5- Konuştuğunuz da çevrenizdekiler sizi anlayabiliyor mu?

Evet Hayır

6- Herhangi bir işitme cihazı kullanıyor musunuz?

Evet Hayır Koklear İmplant

7- Anne ve babanız işitme engelli midir?

Anne Baba

8- Anne ve babanız işaret dili biliyor mu?

Anne Baba

9- Ne zaman işitme engelli oldunuz?

Doğuştan Sonradan

10- Medenî durumunuz nedir?

Evli Bekâr

11- Eşiniz işitme engelli mi?

Evet Hayır

12- Çocuğunuz ya da çocuklarınız varsa işitme engelli midir?

Evet Hayır Diğer

13- Herhangi bir yerde çalışıyor musunuz?

Evet Hayır Diğer

14- Eşiniz de din eğitimi alıyor mu?

Evet Hayır

15- Yaygın din eğitimini hangi kurum veya kuruluştan alıyorsunuz?

Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı Kur'an kurslarında

Stk'lar bünyesinde oluşturulan Kur'an kurslarında

16- Ne kadar zamandır din eğitimi alıyorsunuz?

() 1-3 yıl () 3 yıl ve üstü

17- Kur'an-ı Kerim okumasını biliyor musunuz?

() Evet () Hayır

BÖLÜM II- DİN EĞİTİMİNDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER İLE İLGİLİ GÖRÜŞME SORULARI

Araştırmacı: Şimdi konuştuğumu anlayabiliyor musun? (sesli olarak sorulmuştur)

Öğrenci: Ne söyledin? Bilmiyorum. (Bundan sonraki cevaplar TİD ile verilmiştir)

Araştırmacı: Şimdi işaretimi anlayabiliyor musun? (Bundan sonraki sorular TİD ile sorulmuştur)

Öğrenci: Evet anlıyorum.

Araştırmacı: Biraz önce konuştuğumu neden anlamadın?

Öğrenci: Çünkü ben duymuyorum.

Araştırmacı: Hiç mi duymuyorsun?

Öğrenci: Bazı yüksek sesleri duyuyorum ama anlamıyorum.

Araştırmacı: İşitme cihazı kullanıyor musun?

Öğrenci: Evet var.

Araştırmacı: Duyamıyorsan işitme cihazını neden kullanıyorsun?

Öğrenci: Çok fazla yüksek sesleri duyabiliyorum. Dikkatli olmak lâzım. Yoldan geçerken arabaların seslerini.

Araştırmacı: İnsanlar konuşurken dudaklarını okuyabiliyor musun?

Öğrenci: Hayır, bilmiyorum. Öğrenmedim. Bazı kelimeleri tahmin edebiliyorum ama.

Araştırmacı: Okuma yazma biliyor musun?

Öğrenci: Evet biliyorum.

Araştırmacı: Okuduğun her yazıyı anlıyor musun?

Öğrenci: Çoğunu anlamıyorum. Bazı kelimeleri bilmiyorum. Cümleler uzun. Bizim için 3-4 kelimeli cümleler olması lâzım.

Araştırmacı: Yazdıklarını başkaları okuyunca anlıyor mu?

Öğrenci: Ama zorlanan oluyor. Kısa kısa yazınca anlıyorlar. Kur'an'ı defterime yazdığımda hoca anlıyor.

Araştırmacı: Ne zamandır işaret dili biliyorsun? Kimden öğrendin?

Öğrenci: İlkokulda arkadaşlarımdan öğrendim. Hep işaretle konuşuyorum.

Araştırmacı: Şimdi kursta hoca işaret dili biliyor mu?

Öğrenci: Evet biliyor. Bilmezse bize dini öğretemez. İşaret bilmeyen kurs açmaz.

Araştırmacı: Daha önce hiç Kur'an kursuna gittin mi?

Öğrenci: Hayır gitmedim. İşaret bilen hocaların kurs açması lâzım. İşaret bilmeyen bize yardımcı olamaz.

Araştırmacı: Şimdi kursta derslere hoca yalnız mı geliyor işaret dili tercümanıyla beraber mi geliyor?

Öğrenci: Yalnız geliyor. İşaret dili biliyor. Tercüman lâzım değil. Tercüman okulda lâzım. Sınıfta hocaya yardımcı oluyoruz.

Araştırmacı: Hocaya derslerde yardım mı ediyorsunuz?

Öğrenci: Evet yardım ediyoruz. Biz hocaya işaret dili öğretiyoruz. Hoca bize din öğretiyor. Bazı arkadaşlar daha fazla yardım ediyor. Onlar konuşabiliyor biraz.

Araştırmacı: Örneğin nasıl yardımcı oluyorsunuz?

Öğrenci: Kısa kısa yazıyor. Bilmediği kelimelerin işaretini öğretiyoruz. Hoca da tekrar ediyor. Simdi çok fazla yardım etmiyoruz.

Araştırmacı: Hocaya yardımcı olmanıza kızan kimse var mı?

Öğrenci: Bir arkadaşımız vardı. Ama şimdi kızıyor. Hocamızın işaretini hızlı olmaya başladı.

Araştırmacı: Neden kızıyordu?

Öğrenci: İşaretleri bilmediğı için kızıyordu. Derste sıkılıyordu.

Araştırmacı: Sizin bilmediğiniz kelimelerin işaretini öğretiyor mu?

Öğrenci: Evet. Din kelimeleri çok. İşaretini bilmiyoruz. Kitaptan bize öğretiyor.

Araştırmacı: Sınıfta duyup konuşabilen öğrenciler var mı?

Öğrenci: Evet 2 arkadaş var. Konuştuğı zaman hoca onları anlayabiliyor. Az duyuyorlar. Bizimle işaretle konuşuyorlar.

Araştırmacı: Haftada kaç gün kursa geliyorsun?

Öğrenci: Her gün geliyorum. Bazen işim olunca gelmiyorum.

Araştırmacı: Haftada her gün gelince yorulmuyor musun?

Öğrenci: Evim uzak ama geliyorum. Yorulmuyorum. Din öğreniyorum kursta.

Araştırmacı: Kursta ne öğreniyorsunuz?

Öğrenci: Kur'an okumasını öğreniyoruz. Namazı öğreniyoruz. Sure dua ezberliyoruz. Peygamberi öğreniyoruz. İmanı öğreniyoruz.

Araştırmacı: Daha önce bunları bilmiyor muydun?

Öğrenci: Bazılarını okulda görmüştüm. Çoğunu unuttum. şimdi daha iyi öğreniyorum.

Araştırmacı: Okuldaki din öğretmenleri işaretini biliyor muydu?

Öğrenci: Çok din öğretmenimiz oldu. Çoğu işaret bilmiyordu. Lise son sınıftaki din öğretmenimizin işaretini iyiydi. Bize dini öğretti.

Araştırmacı: İşaret bilmeyen din öğretmenleri derste ne yapıyordu?

Öğrenci: Tahtaya yazıyordu. Defterimize yazmamızı istiyordu. Sonra kitaptan okumamızı söylüyordu.

Araştırmacı: Şimdi kursta nasıl eğitim alıyorsunuz?

Öğrenci: Hep işaret diliyle öğreniyoruz. Hoca bazı Şeyleri tahtaya yazıyor. Sonra işaretle anlatıyor. Sonra biz tahtadaki yazıyı işaretle çeviriyoruz. Sonra tahtayı siliyor. Bize soru soruyor. Ders kitabını okumamızı istiyor.

Araştırmacı: Anlamadığınız zaman ne yapıyor?

Öğrenci: Anlayıncaya kadar anlatıyor. Herkese soruyor. Bir hafta, iki hafta sonra da soruyor. Unuttuğumuzu kontrol ediyor. Tek tek soruyor.

Araştırmacı: Unutuyor musun?

Öğrenci: Evet. Tekrar etmediğimde unutuyorum. Sure ve duaları çabuk unutuyordum. Şimdi namazda okuyorum. Kur'an'da bazı kuralları unutuyorum.

Araştırmacı: Siz unutunca hoca ne yapıyor?

Öğrenci: Çok sabırlı. Tekrar anlatıyor. Hatırlatıyor. Bize hiç kızılmıyor. Bizi çok seviyor. Biz de onu seviyoruz.

Araştırmacı: Siz de hocayı seviyorsanız çalışmanız gerekiyor mu?

Öğrenci: Doğru. Bizim için çok yoruluyor. Bazen çalışamıyorum. Evde işler oluyor. İşim olmayınca çalışıyorum derslerime.

Araştırmacı: Kursta okuduğunuz ders kitaplarını anlıyor musunuz?

Öğrenci: Anlamıyoruz. Okumamızı geliştirmek için hep okumamızı istiyor. Önce okuyoruz. Sonra işaretle anlatıyor. Bizim anlayacağımız kitaplar olsa güzel olur. Bu kitaplardaki cümleler çok uzun.

Araştırmacı: İşiten öğrencilerin kitaplarıyla aynı kitapları mı okuyorsunuz?

Öğrenci: Evet aynı. Onlar kolay okur ve anlar. Bizim okuyup anlamamız zor. Onların anlaması ve bizim anlamamız farklı.

Araştırmacı: Derslerde başka neler yapıyorsunuz?

Öğrenci: Dinî hikâyeler anlatıyor. İbadetleri öğretiyor. Günah ve sevapları anlatıyor. Ahiret hayatını anlatıyor.

Araştırmacı: Bunları anlatırken neler yapıyor? Yani ders eşyaları kullanıyor mu?

Öğrenci: Bazen tiyatro yapıyoruz. Duvara görüntü yansıtıyor, oradan izliyoruz.

Araştırmacı: Başka ne yapıyor?

Öğrenci: Resimler gösteriyor. Videolar izliyoruz.

Araştırmacı: Videoları anlayabiliyor musunuz?

Öğrenci: Bazen durdurup anlatıyor. Bazen neden böyle oldu diye soruyor. İşareti olan video olsa hepsini anlarız.

Araştırmacı: İnternette böyle videolar var. İzlemiyor musun?

Öğrenci: İşareti olan video Facebook'ta var ama çok değil. Hoca bazı videoların yanlış olduğunu söylüyor.

Araştırmacı: O videolar neden yanlışmış?

Öğrenci: Dini çok iyi bilmeyen bazı işitme engelliler yanlış bilgiler anlatıyormuş.

Araştırmacı: Yeni kelimeler öğreniyor musunuz?

Öğrenci: Evet. Din kelimeleri öğreniyoruz. Önceden bildiğimiz din kelimelerinin işaretlerini değiştirmemizi istiyor.

Araştırmacı: Neden değiştirmenizi istiyor?

Öğrenci: Farklı işaret olmaması için. Yeni kitaptaki kelimelerin aynı olması gerekiyor. Herkesin işareti farklı olursa anlamak zor olur.

Araştırmacı: Örneğin hangi kelimeleri değiştirdiniz?

Öğrenci: Peygamber, din, Kur'an, cennet.

Araştırmacı: Hocanın dersi en çok nasıl anlatmasını seviyorsun?

Öğrenci: Video ve resim ile anlatmasını seviyorum. Yarışma yapmasını seviyorum.

Araştırmacı: Nasıl yarışmalar?

Öğrenci: Kur'an'ı ilk kim okuyacak? Sorulara en çok kim cevap verecek?

Araştırmacı: Size ödev veriyor mu? Örneğin ne ödevi veriyor?

Öğrenci: Evet veriyor. Sure ve dua ezberleme. Ders okuma ödevi. Kur'an'ı deftere yazma ödevi.

Araştırmacı: Ödevini yaparken başkasından yardım alıyor musun?

Öğrenci: Sure ve duayı ezberlerken kocamdan yardım alıyorum. Kâğıda yazıyorum. Ben okurken o kâğıttan kontrol ediyor. Kur'an okurken yardımcı olamıyor. Çünkü o Kur'an okumasını bilmiyor.

Araştırmacı: Kocan da kursa gidiyor mu?

Öğrenci: Kursa gitmiyor. Kurs yok. Haftada bir gün vakıfa gidiyor. Orada sohbet var.

Araştırmacı: Vakıf ne demek?

Öğrenci: İşitme engelli erkekler oraya gidiyor. Orada erkek hoca dinî konular anlatıyor.

Araştırmacı: Aynı sizin kurstaki gibi mi? Farklı dersler var mı?

Öğrenci: Hayır kurs değil. Sınıf yok. Çok kalabalık. Farklı dersler yok.

Araştırmacı: Kocan Kur'an okumasını neden bilmiyor?

Öğrenci: Vakıfta Kur'an dersi yok.

Araştırmacı: Sen neden öğretmiyorsun?

Öğrenci: Başka dinî konularda konuşuyoruz. Kur'an öğretemem. Ben hoca değilim.

Araştırmacı: Kocan Cuma namazlarında ne yapıyor?

Öğrenci: Bazen işe gitmediğinde işaret dili çeviri olan camiye gidiyor. Çok uzak. Çalıştığı zaman oraya gitmiyor.

Araştırmacı: Hoca ödevleri kontrol ediyor mu?

Öğrenci: Evet ediyor. Herkese soruyor. Bazen unutuyor. Biz hocaya hatırlatıyoruz.

Araştırmacı: Ödevlerini yapmayan olursa ne yapıyor?

Öğrenci: Üzıldüğünü söylüyor.

Araştırmacı: Sınav yapıyor mu? Okuldaki gibi yazılı veya sözlü yapıyor mu?

Öğrenci: Yazılı sınavı yapmıyoruz, sözlü sınavı hep yapıyoruz.

Araştırmacı: Derslerde işaret dilini hızlı yapıyor mu? Yanlış işaretleri var mı?

Öğrenci: Kurs başladığında hızlı değildi. Şimdi hızlandı. Evet, yanlış işaretleri vardı.

Araştırmacı: İşaret dili yavaş olduğu için arkadaşların ne yaptı?

Öğrenci: Bazı arkadaşlar sıkıldı. Çünkü yavaş işareti beklemek çok kötü.

Araştırmacı: Ama o sizin için işaret dili öğrendi. Yanlış veya yavaş olamaz mı?

Öğrenci: Doğru. Hoca bize sabrediyor. Bizim de sabretmemiz lâzım.

Araştırmacı: Ders kitabındaki bütün konuları anlatıyor mu?

Öğrenci: Hayır anlatmıyor.

Araştırmacı: Neden anlatmıyor?

Öğrenci: Çünkü bizim anlamamız zor. Sonra anlatacağımı söyledi.

Araştırmacı: Derslerde en çok hangi konuları seviyorsun?

Öğrenci: Peygamberimizin hayatını çok seviyorum. Öldükten sonraki hayat konularını seviyorum.

Araştırmacı: Öldükten sonraki hayat konusunu neden çok seviyorsun?

Öğrenci: Çok merak ediyorum. Allah'ı görmeyi, Peygamberimizi görmeyi, cenneti görmeyi çok istiyorum.

Araştırmacı: Derslerde anlamadığın konular var mı?

Öğrenci: Kader konusunu anlamıyordum. Şimdi anlıyorum. İşitme engelli olduğum için artık çok üzülmiyorum. Allah bizi sınav yapıyor. Sabredince cennete gideceğim.

Araştırmacı: Sınıftaki diğer arkadaşlarının anlamadığı konular var mı?

Öğrenci: Kader konusunu, tecvit kurallarını anlamayanlar var.

Araştırmacı: Konuyu anlamadığınız zaman hoca ne yapıyor?

Öğrenci: Resim ve video gösteriyor. Hikâye anlatıyor. Anlamazsak başka videolar gösteriyor.

Araştırmacı: En çok hangi dersi seviyorsun? Nedeni nedir?

Öğrenci: Kur'an dersini çok seviyorum. Çünkü 1 yıldır kursa geliyorum. Kur'an'ı çok iyi okuyorum.

Araştırmacı: Diğer dersleri sevmiyor musun?

Öğrenci: Seviyorum. Peygamberimizin hayatını, ahlâk dersini, ibadetleri, imanı hepsini seviyorum.

Araştırmacı: Sınıftaki diğer arkadaşların da tüm dersleri seviyor mu?

Öğrenci: Evet seviyorlar. Çünkü dini öğreniyoruz. Başka yerden öğrenemeyiz.

Araştırmacı: Dersleri işitme engelliler mi işitenler mi kolay anlar?

Öğrenci: İşitenler daha kolay anlar.

Araştırmacı: Neden?

Öğrenci: Çünkü onlar duyuyor.

Araştırmacı: Siz de işaretle konuşuyorsunuz.

Öğrenci: Doğru ama işitme engelli çok yok. Bizim için kitap yok. TV yok. İşaretli altyazılı video yok. İnsanlar işaret bilmiyor.

Araştırmacı: İşiten öğrencilerle aynı sınıfta okumak ister misin?

Öğrenci: Hayır istemem.

Araştırmacı: Neden?

Öğrenci: Onlar işaret bilmiyor. Biz konuşamıyoruz. Hoca dersi nasıl anlatacak?

Araştırmacı: Biraz size biraz onlara anlatır.

Öğrenci: Beklemek çok sıkıcı olur. Ayrı ayrı olması daha iyi olur.

Araştırmacı: Tam işitme engelliler mi yarım işitme engelliler mi kolay anlar?

Öğrenci: Yarım işitme engelliler daha iyi anlar.

Araştırmacı: Neden?

Öğrenci: Onlar konuşabiliyor. Okuyabiliyor. Yazabiliyor. Anlayabiliyor. Bizden daha iyiler.

Araştırmacı: İki arkadaşın olduğunu söylemiştin. Onlarla birlikte aynı sınıfta olmak iyi mi kötü mü?

Öğrenci: İyi. Onlar da işitme engelli. Bizden biraz farklılar. İşaret dilini biliyorlar. Hocayla bize çok yardım ediyorlar.

Araştırmacı: Hoca dersleri işaret diliyle anlatmazsa iyi bir şekilde anlayabilir misin?

Öğrenci: Okulda anlamıyorduk. Şimdi de anlayamam.

Araştırmacı: Dersi anlamadığında hoca bunu biliyor mu?

Öğrenci: Hoca dersi anlamayan olursa biliyor. Hoca hep soru soruyor zaten. Soruya cevap veremezsek tekrar anlatıyor. Anlamayıp, anladık diye söyleyenler oluyor. Anlamadım diyen varsa bir daha anlatıyor.

Araştırmacı: Sınıfınız kalabalık mı?

Öğrenci: Evet kalabalık. Benim gibi.gelenler var. Okuldaki gibi değil.

Araştırmacı: Okul kalabalık değil miydi?

Öğrenci: İlkokul ve ortaokul çok az. Lise biraz kalabalık.

Araştırmacı: Sınıfınızda ders eşyaları neler var?

Öğrenci: Tahta, bilgisayar, projeksiyon.

Araştırmacı: İşaret diliyle hazırlanmış kitap ve cd yok mu?

Öğrenci: Sadece mavi sözlük var. Cd bilmiyorum.

Araştırmacı: Bilgisayarda videolar var mı?

Öğrenci: Evet var. İşaretli videolar az. Normal video, film, çizgi film çok var.

Araştırmacı: Bu videolar dinî videolar mı?

Öğrenci: Evet bazıları normal bazıları dinî.

Araştırmacı: Dersler için internetten araştırma yapıyor musun?

Öğrenci: Hayır yapmıyorum. Evde bilgisayarımız yok. Cep telefonundan bilmiyorum.

Araştırmacı: Öğrendiğin dinî konuları başkalarına anlatıyor musun?

Öğrenci: En çok kocama anlatıyorum. O da vakıfta öğrendiklerini bana anlatıyor.

Araştırmacı: Başkalarına anlatmıyor musun?

Öğrenci: Evet. Kursa gitmeyen arkadaşlarım var. Görüştüğümüz zaman anlatıyorum.

Araştırmacı: Arkadaşların neden gelmiyor?

Öğrenci: Çalışan var. Çocukları olan var. Bazısı da gelmek istemiyor.

Araştırmacı: Senin de çocuğın var!

Öğrenci: Okula gidiyor. Okuldan gelince kocamın annesi bakıyor. Aynı evde beraberiz.

Araştırmacı: Kocanın annesi işitme engelli mi?

Öğrenci: Hayır. Kocam ve benden başka işitme engelli başka akrabamız yok.

Araştırmacı: Çocuğın işaret dili öğrendi mi?

Öğrenci: Evet biliyor. İşaret dili bilmeyenlere bizim söylediklerimizi çeviriyor.

Araştırmacı: Çocuğın dinini öğrenebiliyor mu? Ne zamandır öğreniyor?

Öğrenci: Benim çocuğum İE değıl. Okula gitmeden önce dinini öğrenmeye başladı. Anaokulunda, camide. Ben ona bazı dinî şeyleri öğretiyorum. Çünkü o işaret biliyor.

Araştırmacı: İşitme engelli çocuklar dini öğrenmeye ne zaman başlaması lâzım?

Öğrenci: İşitme engelli çocuklara anaokulunda din öğretilmesi gerekiyor. Anne babası işitme engelli değılse çocuğın dini öğrenmesi gecikiyor.

Araştırmacı: Anne baban sana din öğretti mi?

Öğrenci: Evde hiç kimse işaret bilmiyordu. Annem ve babam bana dini hiç öğretmedi.

Araştırmacı: Neden öğretmedi?

Öğrenci: Anne baba işitiyor ama çocuk işitemiyor. Bu çok zor. İşaret bilmeyince iletişim olmuyor.

Araştırmacı: İbadetleri biliyor musun?

Öğrenci: Evet biliyorum. Namaz kılıyorum. Oruç tutuyorum.

Araştırmacı: Umre, hac, zekâtı biliyor musun?

Öğrenci: Evet biliyorum. Umreye ve hacca gidemeyiz. Çok pahalı. Zekât veremiyoruz.

Araştırmacı: Kurstan önce ibadetleri biliyor muydun?

Öğrenci: Sadece oruç tutuyordum. Namaz bazen kılıyordum. Sure ve dua okumuyordum. Kur'an okumasını bilmiyordum.

Araştırmacı: Hangi sure ve duaları biliyorsun?

Öğrenci: Fatiha, Kevser, İhlas, Fil, Leheb suresi. Sübhaneke, Salli Barik ve Rabbena duaları.

Araştırmacı: Başka bilmiyor musun?

Öğrenci: Bunları biliyorum sadece.

Araştırmacı: Kocan hangi sure ve duaları biliyor?

Öğrenci: Fatiha suresi.

Araştırmacı: Neden bu kadar az?

Öğrenci: Vakıfta öğretmiyorlar çünkü.

Araştırmacı: Kocan camiye gidiyor mu?

Öğrenci: İşte olmadığı zaman yatsı namazına gidiyor.

Araştırmacı: Evinize yakın olan caminin imam-hatibi işaret dili biliyor mu?

Öğrenci: Hayır bilmiyor.

Araştırmacı: Merak ettiği bir soru olursa ne yapıyor?

Öğrenci: Vakıfta hocaya soruyor veya ben kursta hocaya soruyorum.

Araştırmacı: Başka ne yapıyor? Müftülüğe gidip sormuyor mu?

Öğrenci: Herkes işaret bilmiyor. Daha önce gitmişti. İşaret bilen birisi yoktu.

Araştırmacı: Örneğin telefonla görüntülü dinî soru soracağımız bir yer nasıl olur?

Öğrenci: Çok güzel. İşitme engelliler telefonu çok kullanıyor. Birbirleriyle hep telefonda işaretle konuşuyor. 3G soru sormak çok kolay olur.

Araştırmacı: İnsanlar neden işaret dili öğrenmiyor?

Öğrenci: Herkes öğrenemez. Ama bazı yerlerde işaret bilen olması lâzım.

Araştırmacı: Örneğin nerelerde olması lâzım?

Öğrenci: Hastane, banka, cami, belediye.

Araştırmacı: İnsanlar işitme engellilerin durumunu anlıyor mu?

Öğrenci: Şimdi çok iyi. Önceden kimse konuşamıyordu. Biz dışarıda işaretle konuşurken bazıları gelip bizimle işaretle konuşuyor.

Araştırmacı: Öyle değil. Yani işitme engellilerin problemlerini biliyorlar mı? Size yardımcı oluyorlar mı?

Öğrenci: Belki biliyorlardır. Devlet destek oluyor artık. Ama daha fazla olması lâzım. İnsanlar daha fazla yardımcı oluyor.

Araştırmacı: Devletin ve insanların neler yapması lâzım?

Öğrenci: Biz diğer insanlar gibi değiliz. İnsanlara problemlerimizi anlatamıyoruz. Her şeyi anlayamıyoruz. İşitme engelliler her yerde çalışmıyor. Maaşları düşük.

Araştırmacı: Daha iyi din öğrenebilmeniz için neler yapılması lâzım?

Öğrenci: İşaret bilen hocaların sayısı artması lâzım. Kursların sayısı artması lâzım. Başka illerdeki arkadaşlarım din öğrenmek için kurslara gidemiyor. Ben kursa gittiğim için çok mutluyum.

Araştırmacı: Başka yok mu?

Öğrenci: Erkekler için Cuma hutbesi çevirisi artması lâzım. Erkeklerle kurs olması lâzım. Televizyonda işaretle çevirinin olduğu dinî programlar olması lâzım. Anlayacağımız kitapların olması lâzım.

Araştırmacı: Okullarda daha iyi din öğrenebilmek için ne yapmak lâzım?

Öğrenci: Öğretmenlerin işaretle öğrenmesi lâzım. Kitapların değişmesi lâzım. Din dersi çok az. Daha çok olması lâzım.

Araştırmacı: Başka söylemek istedikleriniz var mı?

Öğrenci: Bu kadar. Başka yok.

Araştırmacı: Çok teşekkür ederim.

Öğrenci: Ben teşekkür ederim.

Ek 4. Eğitimcilerle Yapılan Görüşme Kayıtlarından Bir Örnek

İŞİTME ENGELLİLERİN DİN EĞİTİMİNDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLERİN ORTAYA ÇIKARILMASINA YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ EĞİTİMCİ GÖRÜŞME FORMU

Türkiye'deki lise mezunu işitme engellilerin din eğitiminde karşılaştıkları güçlüklerin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma yapıyorum. Bu araştırma kapsamında, işitme engellilere din eğitimi veren eğitimcilerle ve işitme engelli bireylerle görüşmeler yapıyorum. Araştırma konusuyla ilgili eğitimcilerin görüşlerinin değerlendirilebilmesinde sizin görüşlerinizin önemli olduğunu düşünüyorum.

Görüşmemizin gizli olduğunu, görüşmede verdiğiniz bilgilerin sadece bu araştırmada kullanılacağını, kişisel bilgilerinizin kesinlikle gizli tutulacağını ve görüşme kayıtlarının kimseye gösterilmeyeceğini belirtmek isterim. Zamanı daha iyi kullanmak ve sorulara vereceğiniz cevapların kaydını daha ayrıntılı tutabilmek için izin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz ve vereceğiniz samimi cevaplar için şimdiden teşekkür ediyorum.

Mustafa BAŞKONAK

BÖLÜM I- KİŞİSEL BİLGİLER

1- Cinsiyetiniz nedir?

() Kadın () Erkek

2- Yaşınız nedir?

() 21-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41 yaş ve üstü

3- Mezun olduğunuz okul nedir?

() Önlisans İlahiyat () İlahiyat Fakültesi () İHL+Diğer Lisans

4- Hangi ilde görev yapmaktasınız?

Konya İstanbul Ankara Eskişehir

5- İşaret dili seviyeniz nedir?

Kötü Orta İyi

6- Göreviniz nedir?

KKÖ İmam-Hatip/Müezzin-Kayyım DKAB Öğretmeni Diğer Alan Öğretmen Gönüllü Eğitimci

7- İşitme engellilere din eğitimini nerede veriyorsunuz?

.....

8- Bulduğunuz görevi ne kadar süredir yapmaktasınız?

1-5 5-10 10-15 15-20 20 +

9- Kaç yıldır işitme engellilere din eğitimi veriyorsunuz?

1-3 yıl 4-6 yıl 7 +

BÖLÜM II- DİN EĞİTİMİNDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER İLE İLGİLİ GÖRÜŞME SORULARI

Araştırmacı: İlkokul, ortaokul veya lise öğrencileriniz konuşulanları anlayabiliyorlar mı?

Eğitimci: Ben ortaokulda derslere giriyorum. İlkokul, ortaokul, lisede okuyan öğrencilerimiz ve biz her zaman iletişim hâlindeyiz. Çünkü öğrenci sayısı az ve okullarımız aynı bahçenin içerisinde. Ortaokulda derslerine girdiğimiz öğrenciler mezun olunca genelde özel eğitim meslek lisesinde eğitimlerine devam ediyor. Doğuştan işitme kaybı olan total öğrencilerimiz hiç duyamıyor, biz onlarla onlar bizimle konuşarak anlaşamıyoruz. Ama sonradan işitme engelli olan öğrencilerimiz, işitme cihazı kullanıyorsa, dudak okuyabiliyorsa konuştuklarımızı anlayabiliyorlar. Biz de onların konuşmasını anlayabiliyoruz.

Araştırmacı: Konuşarak iletişim kuramadığınız bazı öğrencilerin olduğunu söylediniz. Bunun sebebi sadece doğuştan işitme engelli olmaları mı?

Eğitimci: Doğuştan işitme engelli olmak etkenlerden bir tanesi. Erken teşhis, eğitim ve cihazlandırma da çok önemli. Ama her ailenin bu imkânları olmuyor. Veya çok nemsemiyorlar. Kendisiyle ilgilenilmeyen ocuk duyma kalıntısını da kaybediyor. Ses edinimi kazanmadığı için, işitme cihazını da düzenli kullanamadıkları için sesleri anlamıyorlar.

Araştırmacı: Öğrencileriniz dudak okuyabiliyorlar mı?

Eğitimci: Lise ağındaki öğrenciler ve yetişkinler bu konuda daha iyiler. Okuma yazma becerileri, kelime haz,neleri, anlama-algı seviyeleri geliştikçe dudak okuyabiliyorlar. Ama dudak okuma tek taraflı değil. Karşıdaki kişinin de dikkat etmesi gerekenler var.

Araştırmacı: Örneğin ğretmenlerin nelere dikkat etmesi gerekiyor? Siz dudak okumasını biliyor musunuz?

Eğitimci: Öğretmenin sınıfta çok gezinmemesi gerekir. Sabit durması lâzım. Kısa cmler kurulması gerekir. Zaten işitme engelliler uzun cmleri okuyunca anlayamaz. Ben de dudak okumasını bilmiyorum. Ama derslerde dikkat ediyorum.

Araştırmacı: Öğrencilerinizin okuma yazma becerileri hakkında ne söylemek istersiniz?

Eğitimci: Maalesef Türkiye’de işitme engellilerin en büyük problemlerinden birisi okuma, yazma, okuduklarını anlama. Eğitim sistemi henüz tam olarak oturmuş değil. İşaret diliyle mi yoksa doğal işitsel sözel yöntemle mi eğitim verileceğine bile karar verilemedi. Öğrenciler kendi aralarında hep işaretle iletişim kuruyor. Okuma yazmaya önem vermiyor. Maalesef okuma yazma konusunda yaşıtlarına göre çok gerideler. Lise ağındaki öğrenciler, normal ilkokul çağındaki öğrenciler kadar okuyamıyor ve yazamıyor.

Araştırmacı: İşitme engelli öğrenciler okuma yazmayı neden zor öğreniyorlar?

Eğitimci: İlkokul ağındaki çocuklara okuma yazma eğitimi sağlıklı olarak verilemiyor. Temelleri sağlam olmadığı için ilerleyen dönemlerde de öğrenmeleri zor oluyor. Öğrencilerin bazılarında öğrenme güçlüğü ve zihinsel problemler de var. Çünkü ğrencilerin seviyesine uygun kitap ve diğer materyalleri bulmak çok mümkün değil.

Araştırmacı: Yetişkin bir birey oldukları zaman da aynı güçlükleri yaşıyorlar mı?

Eğitimci: Kendilerini yetiştirmelerine bağlı. Ne kadar çok okurlarsa o kadar iyi anlayabiliyorlar. Bunun farklı örnekleri olduğu için biliyorum. Total oldukları hâlde çok iyi derecede okuyanları tanıyorum. İşitme engellilerle diyalogu olmayan birisi onların yazdıklarından bir şey anlamaları çok zor.

Araştırmacı: Öğrencileriniz işaret dili biliyor mu?

Eğitimci: Tamamina yakını biliyor. Hatta okullarda öğretmenlere işaret dilini öğrenciler ğretir. Artık günümüzde facebook, youtube gibi sosyal medya çok gelişti. Sadece yakın çevrelerindekiyle değil tüm Türkiye'den işitme engellilerle konuşup, paylaşılan videoları izliyorlar. Okulumuzda yatılı pansiyon var. Pansiyonda ocuklar hep işaretle anlaşıyorlar. Resmî olmasa da okullarda işaret dili ile eğitime mecburen devam ediliyor. Değilse öğrencilerle iletişim kurmamız mümkün değil. Genelde aileler işaret bilmiyor. Okuldaki ğretmenlerin birçoğu da bilmiyor.

Araştırmacı: İşaret dilini bilmeyen ğrencileriniz var mı?

Eğitimci: Çok fazla değil. Okula alışamayan veya birden fazla engeli olan öğrenciler işaretle iletişim kurmakta zorlanıyorlar. İlkokulda sınıf öğretmenleri işareti öğrenmelerini istemez. Ama teneffüste kendilerinden büyük olanlardan öğreniyorlar.

Araştırmacı: Okulunuzda sizden başka DKAB dersine giren alan ğretmeni var mı?

Eğitimci: Evet bir hocamız daha var.

Araştırmacı: DKAB ğretmeninin olmadığı işitme engelliler okulları var mı? Alan ğretmeni yoksa derslere kim giriyor?

Eğitimci: Bizim okulumuzda Şimdiye kadar böyle bir durum olmamiŐ. Fakat bazı okullarda DKAB ğretmeninin olmadığı haberini alıyorum ve üzülüyorum. Zaten çoğu ğretmen işaret dili bilmiyor. Bir de alanı olmayan bir ğretmen derse girse durum daha da vahim olur. Çocuklar zaten dini sadece bu derslerde öğrenebiliyor. Bir de başka alan ğretmeni olursa öğrenebilecekleri Şeyler daha da azalır diye düşünüyorum.

Araştırmacı: Peki, derslere başka kimler giriyor?

Eğitimci: Ders saatini tamamlamak için başka bir okuldan alan ğretmeni veya ücretli alan ğretmen gelebilir. Ama onların da işaret bilmeme ihtimalleri çok yüksek. Hem o öğretmenler kendileri için daha uygun bir okul bulma ihtimalleri olurlarsa işitme engelliler okulunda çok fazla durmayacakları için işaret dili öğrenme konusunda istekli olmayabilir. Bu okullarda uzun süre görev yapmak çok zor. Yapanlar da gönüllü ve istekli olan kişiler.

Araştırmacı: Kaynaştırma sınıflarında işitme engelli öğrencilerin durumu sizce nasıl?

Eğitimci: İŞitme Engelliler Okullarında bile çok büyük eksiklikler varsa kaynaştırma sınıflarını düŐünemiyorum. Öğretmenin yeterliliği, işaret dili bilgisi, BEP uygulayıp uygulamadığı, sınıftaki diğer öğrencilerin durumu çok önemli. Türkiye’de işitme engellilere yönelik 45 ilde ilkokul ve ortaokul, 20 ilde lise var. İl merkezlerine uzak ilçelerdeki öğrenciler ile işitme engelliler okulunun bulunmadığı illerdeki öğrenciler mecburen kaynaştırma eğitimine devam etmek durumundalar. Kaynaştırma eğitimine devam eden total işitme engelli ğrencilerin DKAB derslerinde öğrenebildiği çok fazla bir içerik olduğunu zannetmiyorum.

Araştırmacı: Kaynaştırma sınıflarında veya İŞitme Engelliler Okullarında, yardımcı ğretmen veya tercüman bulunduruluyor mu?

Eğitimci: Hiç böyle bir uygulamanın olduğunu duymadım. Olması durumunda derslerdeki verimin artacağına ve eğitimin nitelik olarak ilerleyeceğine hiç Őphem yok. Ülkede bu kadar sayıda tercüman olduğunu zannetmiyorum.

Araştırmacı: DKAB derslerinde işitme engelli öğrencilerden size yardım eden oluyor mu?

Eğitimci: Dediğim gibi eğer bir öğretmen bu okula gelirken işaret dili öğrenmemişse, öğrenciler onun işaret dili öğretmeni olur. Derslerde de aynı durum geçerli. Çoğu derste öğretmen, dersi işitme engelli öğrenci aracılığıyla anlatır. Ancak DKAB dersleri içerisinde çok fazla soyut kavram var. Dinî kavramlar için sözlük olsa da öğrenci, kavramın işaretini bilmediği zaman çevresine yanlış bilgiler verebiliyor. Benim şu anda işaret dili seviyem yeterli olduğu için böyle bir şeye ihtiyacım olmuyor. Özellikle lisede, öğrencilerin öğretmene yardım ettiğini biliyoruz. Bunda vakfa gitmelerinin büyük katkısı var. Ama ilkokul ve ortaokulda öğrencilerin öğretmene dersi anlatma konusunda yardım edebilmeleri daha düşük ihtimal.

Araştırmacı: Örneğin neler yapıyorlar? Nasıl yardımcı oluyorlar?

Eğitimci: Yardımcı olabilecek öğrencilerin diğer öğrencilerden farklı tarafları oluyor. Örneğin belirli derecede duyabiliyorsa, okuma yazma biliyorsa, ailesi tarafından daha önceden dinî bilgiler öğretilmişse, dinî pratiğe sahipse, algı ve anlama seviyesi yüksekse bu öğrenciyle öğretmen rahatlıkla iletişim kurabilir. Öğretmen anlatılacak konuyu kısa cümleler hâline getirir. Video ve görsellerle takviye eder. Öğrenci de işaretle arkadaşlarına DKAB dersini anlatır.

Araştırmacı: Olumsuz tarafları oluyor mu?

Eğitimci: Sınıftaki bazı arkadaşları bu durumdan rahatsız olabiliyor. Öğretmenin o öğrenciyle daha fazla ilgilenmesini kıskanabiliyorlar. Dersi kendilerinden birisi anlattığı için dinlemeyenler olabiliyor. Öğrencinin anlattığı bilgilerin kontrolü mümkün olmayabiliyor.

Araştırmacı: Aynı sınıfta işitme engelli öğrencilerinizle birlikte işitebilen öğrencileriniz de var mı?

Eğitimci: Tam olarak işitebilen öğrencimiz elbette yok. Ama işitme cihazı yardımıyla çok iyi olmasa da işitebilen öğrencilerimiz var. Koklear implant denilen biyonik kulak ameliyatı olmuş çocuklarımız var. Onlar da belirli seviyede işitebiliyor.

Araştırmacı: İşaret dili ile din eğitimi vermede kendinizi yeterli görüyor musunuz?

Eğitimci: Evet, yeterli olduğuma inanıyorum. Yıllardır bu okulda görev yapıyorum ve bulunmaktan çok mutluyum. Yetişkinler için de din eğitimi vermeye çalışıyorum. İşaret dili kursu vererek yeni eğitimciler yetiştirmeye çalışıyorum.

Araştırmacı: Kendinizi yetersiz gördüğünüz zamanlar oluyor mu?

Eğitimci: Bu okulda göreve ilk başladığımda hissediyordum ama şimdi değil. DKAB öğretmeni olarak dinî kavramların işaret karşılıklarını merak ediyordum. Okuldaki öğretmen arkadaşlar ve yetişkin işitme engelliler bile bilmiyordu. O zamanlar çok zorluk çekmiştim.

Araştırmacı: İşitme engelliler okulunda görev yapmaya başlamadan önce işitme engelliler hakkında bilginiz var mıydı? İşaret dili biliyor muydunuz?

Eğitimci: Hiçbir bilgim, belgem, sertifikam, hizmetiçi kursu olmadan işitme engelliler okuluna geldim. Formasyon bilgisi olarak da yeterli değildim. Genellikle bu okullara gelen öğretmen arkadaşlar da aynı durum içerisinde. İşitme engellilere yardımcı olmak isteyenler, işaret dili öğreniyor, onlarla ilgili yapılmış olan çalışmaları okuyorlar ve bilgi sahibi oluyorlar. Bu okullarda devam etmek istemeyen arkadaşlar ne işaret öğreniyor ne de öğrenciyi tanımaya yönelik bir şey yapıyorlar. Ben de işaret dili bilmiyordum.

Araştırmacı: İşaret dili bilginizi geliştirmek için ne yaptınız?

Eğitimci: En büyük desteği öğrencilerden gördüm. Okuldaki öğretmen arkadaşlardan yardımcı olmalarını istedim. MEB'in kılavuzundan istifade ettim. Öğrenmeyi isteyince muhakkak öğreniyorsunuz zaten.

Araştırmacı: DKAB derslerini nasıl işliyorsunuz?

Eğitimci: Okulda ilk göreve başladığımda kitaptan okuyup, anlayabileceklerini düşünüyordum. Ama gördüm ki ne müfredat, ne ders kitabı öğrencilerin yapısına uygun değil. Dini bilmiyorlar ve ailelerinden bu konuda destek görmemişler. Öncelikli olarak DKAB dersindeki ihtiyaçlarını belirledim. Sonrasında konuları anlayabilecekleri seviyeye indirgemek için daha basit anlatımlı materyaller buldum. Hangi yöntem ve tekniklerle ders işlemenin onlar için daha faydalı olacağını araştırdım. Şimdi hiçbir problemimiz yok elhamdulillah. Anlatmak istediğim her Şeyi rahatlıkla anlatabiliyorum ve onların da anladığını düşünüyorum.

Araştırmacı: DKAB derslerinde hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?

Eğitimci: Tekrara çok fazla ihtiyaçları var. Çünkü çok çabuk unutuyorlar. Eğlenceli hâle getirmek için drama ve oyunlarla ders işliyoruz. Sadece bazı sre ve duaları ezberlettiriyorum. Diğer konuları ezberlemelerini istemiyorum. Soru-cevap yöntemi ve pekiştireçleri sıklıkla kullanıyorum. Sınıf sayıları kalabalık olmadığı için öğrencilerle tek tek ilgilenme imkânım oluyor. BEP hazırladığımız için öğrencilerin gelişim özelliğine göre daha fazla yardımcı oluyorum. Görseller ve videoları çok seviyorlar.

Araştırmacı: Konuları tahtaya yazıyor musunuz veya kitaptan okumalarını istiyor musunuz?

Eğitimci: İlk başladığım zamanlarda tahtaya da yazdım, kitabı projeksiyonla duvara da yansıtım, kitaptan okumalarını da istedim. Ama gördüm ki bu Şekilde bir Şeyler öğretmem mümkün değil. Bu Şekilde ders anlatılmaz, sadece vakit geçirilmiş olur.

Araştırmacı: Dersi nasıl işlediğinize geri dönmek istiyorum. Biraz daha açabilir miyiz?

Eğitimci: Bazı kurum, kuruluş ve Őahıřların hazırlamış olduğu işaret diliyle çekilmiş videolar var. Onları izlerken çok mutlu oluyorlar. İşaret dili ile hazırlanmamış olsa dahi dersleri anlatırken videolardan istifade ediyorum. Karikatrlere zaten bayılıyorlar. Peygamberlerin hayatı ve özellikle Hz. Muhammed'in hayatını dinlemekten çok memnun oluyorlar. Sınıfımızda projeksiyon cihazı olduğu için dinî

içerikli interaktif bilgisayar oyunlarını ve programlarını da kullanıyoruz. Soyut konuların içeriklerini örnekler ve hikayelerle somutlaştırmaya çalışıyoruz.

Araştırmacı: Derslerinizde dinî kavramlar öğretiyor musunuz?

Eğitimci: Kavram öğretimi din öğretiminin olmazsa olmazıdır. Kavram bilmeden ders işleyemeyiz. Dini kavramlar sözlüğü hazırlanana kadar belki 50-100 kavramın işaret dilinde karşılığı vardı. İhtiyaç olan kavramların çoğunun işaret karşılığı var. Derslerde çok rahatladık. Önceden işitme engellilerin din eğitimine yönelik hiçbir çalışma yoktu. Öğrencilerin sınıf ve seviyelerine göre ağırlıklı olarak somut kavramları, sonra soyut kavramları öğretiyorum.

Araştırmacı: Derslerde oyun oynuyor musunuz?

Eğitimci: Konuya göre değişiyor. Örneğin abdest ve namaz konusu oyun için çok uygun. Düşünmeye sevk edecek oyunlar daha faydalı oluyor. Bulmacalar, kart oyunları, bilgisayardaki çocuk programlarında bulunan dinî oyunları oynarken aynı zamanda öğreniyorlar.

Araştırmacı: Peki öğrencilerinize ev ödevi veriyor musunuz?

Eğitimci: Ödev yapmayı çok sevmiyorlar. Çok geniş kapsamlı ödevler vermek zaten bana göre mantıklı değil. Okuma yazma becerilerinin gelişmesi için ödev veriyorum. Sûre ve dua ezberleri için çeşitli aralıklarla ödev veriyorum. Ödev yapmayı sevmiyorlar ama yaptıkları zaman da muhakkak bana gösteriyorlar. Uğraştıklarını fark etmem onlar için çok önemli. Yaptıkları ödevleri kontrol etmesem, daha sonraları ödev yapmamaya başlayacaklardır.

Araştırmacı: Kimseden yardım almadan ödevlerini yapabiliyorlar mı?

Eğitimci: Genellikle anne babaları işitme engelli olmadığı ve işaret dili bilmedikleri için bu konuda yardım alamıyorlar. Birçoğu da pansiyonda kalıyor. Ödev verirken kendilerinin yapabileceği nitelikte olmasına dikkat ediyorum.

Araştırmacı: Derslerde başarılı olanlara hediye veriyor musunuz?

Eğitimci: Daha önce de söylediğim gibi pekiştireçler kullanıyorum. Ama ağırlıklı olarak teşvik etmek amacıyla veriyorum. Küçük bir hediye de olsa mutlu oluyorlar. Pekiştireçlerin dikkatlerini topladığını düşünüyorum.

Araştırmacı: Değerlendirme için yazılı-sözlü sınav yapıyor musunuz?

Eğitimci: Ölçme-değerlendirme için mecburen sınavlar yapıyoruz. Sözlü sınavları daha çok seviyorlar. Örneğin bazı öğrencilerimiz ortaokulda olmasına rağmen okumakta ve yazmakta hâlâ çok zorlanıyor. Sınıf mevcudu çok kalabalık olmadığı için öğrencilerin durumuna göre soru kâğıtları hazırlıyorum. Müfredattaki konuların tamamını işleyemediğimiz için öğrettiğimiz konulardan sorular soruyorum.

Araştırmacı: Bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) uyguluyor musunuz?

Eğitimci: Özel eğitimin temellerinden birisi de zaten BEP'tir. Öğrencilerin özel eğitim okullarına gönderiliş amacı birebir ilgilenilmesi içindir. Okulumuzda işitme engelinin yanında öğrenme güçlüğü veya zihin engeli olan öğrencilerimiz de var. Diğer öğrencilerle aynı performansı göstermelerini bekleyemeyiz. Sadece ders anlatımlarını değil sınavları da BEP'e göre yapıyorum.

Araştırmacı: Peki BEP'i uygulamak zor olmuyor mu?

Eğitimci: Elbette zor. Fakat kimse beni bu okula zorla göndermedi. Ben kendim isteyerek geldim. Kurallar neyse onları uygulamak mecburiyetindeyim. Din eğitimi için elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyorum.

Araştırmacı: DKAB dersinde geçen dinî kavramların işaretlerini biliyor musunuz?

Eğitimci: Daha öncede söylediğim gibi işitme engellilere din eğitimi verme konusunda bir problemle karşılaşmıyorum. Dini kavramlar sözlüğünün içerisindeki bütün kavramların işaretlerini biliyorum. Sadece dinî kavramların işaretini bilmek yetmiyor. Aynı zamanda diğer kelimelerin işaretlerini bilmek gerekiyor. Anlayabilecekleri basit cümleler kurmak gerekiyor.

Araştırmacı: DKAB dersindeki konuları rahatlıkla anlatabiliyor musunuz?

Eğitimci: İşitme engelli öğrenciler dinî konulara çok yakın değiller. Din ile ilgili bildiği şeyler sınırlı. Çünkü ailelerinden bu konuda bir yardım alamıyorlar. Yaz Kur'an kurslarına da yeni yeni gitmeye başladılar. Derslerde işlediğimiz bazı konuları ilk defa görüyorlar. Zorlandıkları taraflar çok oluyor. DKAB dersini anlatabilme konusunda sıkıntı çekmiyorum. Önemli olan onların anlayabilmesi. Ne kadar anlatırsanız anlatın, anlattıklarınız karşıdakinin anlayabildiği kadardır. Anlayabilmeleri için gayret ediyoruz, sabrediyoruz.

Araştırmacı: Öğrenciler hangi konuları daha kolay anlıyor, hangisini zor anlıyor?

Eğitimci: İşitme engelli öğrenciler inanç konularını anlamakta zorlanıyorlar. İmanın esaslarını anlamakta zorlanırken, pratiğe dökümü olan İslâm'ın şartlarını ve ibadetleri kolaylıkla anlayabiliyorlar. Ahlâk kurallarını öğrenirken, diğer dinleri anlatırken zorluklarla karşılaşıyorlar. Özellikle kaza ve kader konusunun 8. sınıfta olması isabet olmuş.

Araştırmacı: Pratik bilgileri teorik bilgilere göre daha mı kolay öğreniyorlar?

Eğitimci: Tabiki. İbadetlerle alakalı konuları işlerken öğrencilerin heyecanı hemen belli oluyor. Çünkü bu konular işlenirken onlar da derse katılıyorlar. Soru sorduğum da rahatlıkla cevap verebiliyorlar. Ama düşünmelerini veya hatırlamalarını gerektiren konularda bu kadar rahat olmuyorlar.

Araştırmacı: Anlattığınız konuları öğrencilerin anlayıp anlamadığını nasıl biliyorsunuz?

Eğitimci: Bakışlarından kolaylıkla anlaşılıyor. Soru-cevap sırasında da belli oluyor. Ama bazen ne kadar tekrar ederseniz edin, farklı yöntem ve teknikleri uygulayın, çeşitli materyallerden istifade edin olmadı mı olmuyor! Olmadı diye elbette bırakmıyorum. Öğrencinin seviyesine göre basitleştirebildiğim kadar basitleştiriyorum.

Araştırmacı: Total işitme engelliler mi yoksa yarım işitme engelliler mi DKAB dersini daha kolay anlıyor?

Eğitimci: Tabii ki yarım olanlar daha kolay anlayabiliyor. Dil edinimini kazandıktan sonra işitme engelli olanların kelime hazneleri daha geniş oluyor. Dilin mantığını, cümlelerin yapısını bildikleri için okuma ve yazmada da zorlanmıyorlar. Ama bazı istisnalar da olmuyor değil. Total oldukları hâlde derslere katılımı çok iyi olan öğrenciler de oluyor.

Araştırmacı: Bu öğrencileri diğer total öğrencilerden ayıran fark nedir?

Eğitimci: Anne babası da işitme engelli olan öğrencilerin anlama kapasiteleri daha yüksek oluyor. Çünkü ailesiyle etkileşim hâlinde olan çocukların hayal dünyaları daha geniş. Anne babanın dinî yaşantısı çocuğı olumlu olarak etkiliyor. Derste anlattıklarımız yabancı gelmiyor.

Araştırmacı: Öğrenciler için DKAB dersini anlamak diğer derslere göre daha zor mu?

Eğitimci: Her dersin kendine göre zor bir tarafı elbette var. Ama DKAB dersinde soyut içerikler çok olduğu için zorlanabiliyorlar. Öğretmen işaret dilini bilmedikten sonra tüm derslerin hepsini anlamaları kolay değil. Görsel sanatlar, beden eğitimi, teknoloji-tasarım dersleri daha çok el becerisine dayalı olduğu için bu dersleri çok seviyorlar.

Araştırmacı: Peki diğer derslere karşı ilgi ve alâkaları nasıl?

Eğitimci: Öğretmene bağlı. Matematik, Türkçe, Fen Bilimleri dersleri işiten öğrencilerin de zorlandıkları dersler. Ama şunu söyleyebilirim. DKAB derslerine çocukların ayrı bir saygısı var.

Araştırmacı: İşitme engellilerin algı ve anlama seviyeleri verdiğiniz din eğitimini ne derece etkiliyor?

Eğitimci: Öncelikli olarak öğrencilerin derse karşı hazır bulunuşluğu ve DKAB dersine olan ihtiyaçları önemli. İkinci olarak algı ve anlama seviyeleri önem arz ediyor. Algı ve anlama seviyeleri yaşıtlarına göre elbette daha düşük. Hatta kendi

aralarında bile algıları ve anlamaları değişebiliyor. DKAB dersinin içeriğini BEP'e göre sınırlayarak, seviyelerine göre daraltarak veriyorum. Bazı öğrencilerle çok daha soyut konuları işlerken bazılarıyla somut konuları bile işleyemiyorum.

Araştırmacı: İşitme engellilerin farklı işitme seviyeleri verdiğiniz din eğitimini ne derece etkiliyor?

Eğitimci: İşitme seviyeleri algıyı ve anlamayı direkt olarak etkiliyor. Total olan öğrencilerle yarım olan öğrenciler bir değil. İşitme cihazı ve koklear implant kullananlar bile değişik. Anne babası işitme engelli olanlarda değişik. Yatılı olarak pansiyonda kalanlarda da değişik. Bu farklılıklar din eğitiminden istifade etmelerini olumlu veya olumsuz olarak etkiliyor.

Araştırmacı: DKAB müfredatındaki konuların hepsini anlatabiliyor musunuz?

Eğitimci: Mümkün değil. Zaten müfredatı işitebilen öğrencilere bile zor veriliyor. İşitme engelli öğrencilerle bitirmek imkânsız. Bitirilmez mi bitirilir? Çocukların anlamaları önemszenmezse tabii ki bitirilir. Ama DKAB dersinin amaç ve kazanımlarını yerine getirebilmek istiyorsak, dersi anlamalarını istiyorsak müfredata uyamayız.

Araştırmacı: DKAB müfredatındaki konular öğrencilerinizin anlayabilecekleri seviyede mi?

Eğitimci: İlkokul 4. Sınıftan başlayarak lise 4. Sınıf dahil bütün DKAB müfredatı değiştirilmelidir. Görme ve ortopedik engellilerin okuma yazma-anlama becerilerinde işitme engellilerde olduğu gibi problemler yok. Üstün zekâlı öğrencilerle işitme engelli öğrencilerin DKAB dersinde aynı müfredattan sorumlu olmaları uygun değil. Akıl ve mantıkla da uyuşmuyor zaten. Daha önce de ifade ettiğimiz gibi işitme engellilerin eğitim sisteminde köklü değişiklikler yapılması gerekiyor.

Araştırmacı: DKAB ders kitabını okuduklarında anlayabiliyorlar mı?

Eğitimci: Ders kitapları zaten müfredata göre hazırlanıyor. Anlayamıyorlar. İşitme engellilere okutulacak DKAB ders kitabı 3-4 kelimededen oluşan cümleler hâlinde olmalı. Sayfaların altında sözlükler olmalı. Resim ve karikatürler bulunmalı. Mümkünse kitapların içeriğinin işaret diliyle tercüme edilmiş videoları olmalı.

Araştırmacı: DKAB derslerinde hangi materyalleri kullanıyorsunuz?

Eğitimci: İşitsel kaynaklardan istifade edemedikleri için yazılı ve görsel kaynaklarla yetinmek durumunda kalıyorum. Okuma yazma becerileri tam olarak gelişemediği için yazılı materyalleri kullanma konusunda da güçlükler yaşıyorum. Konuyla ilgili olarak resim, karikatür, çizgi film, belgesel, sohbet programı, dizi film, film, kullanmak ve izlettirmek daha etkili oluyor. Âlim Çocuk isminde bir bilgisayar programı var. Onu severek kullanıyorlar. İşaret diliyle hazırlanmış, alt yazısı olan bazı çalışmalar en etkili olanları. Bunun haricinde bazı işaret dili sözlükleri var. Öğrencilerden çok ben istifade ediyorum.

Araştırmacı: İşaret diliyle hazırlanmış dinî içerikli videolar izlettiriyor musunuz?

Eğitimci: TRT Diyanet Tv’de Sohbet Tadında gibi bazı programlar var. Facebook’ta paylaşılan bazı bireysel videolar var. Bunun ötesinde başka çalışmalara rastlamak mümkün olmuyor. Facebook’ta paylaşılan bireysel videolarda otokontrol maalesef bulunmuyor. Bu nedenle kendim izlemeden izlettirmiyorum.

Araştırmacı: DKAB dersi için materyal ve teknoloji araştırması yapıyor musunuz?

Eğitimci: İşitebilen öğrenciler için hazırlanmış materyaller yeterince var. Onlardan uygun olanları kullanmaya çalışıyorum. Değişiklikler yaparak, uyarlıyorum. Tüm Türkiye’deki İşitme Engelliler Okullarında görev yapan DKAB öğretmenleri için bir materyal havuzu olsa, bu konuda çalışmalar yapan öğretmen arkadaşlarımız çalışmalarını paylaşsa çok güzel olur. MEB’in Eğitim Bilişim Ağında işitme engellilerin din eğitimiyle ilgili tek bir çalışma dahi yok.

Araştırmacı: MEB işitme engelliler için materyal ve teknoloji sağlamada yeterli mi?

Eğitimci: Aslında her Şeyi MEB'den beklememek gerekiyor. Ama birliktelik oluŐturmak adına MEB'in destek vermesi gerekiyor. Din Őđretimi Genel M¼d¼rl¼đ¼ ve Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel M¼d¼rl¼đ¼ din eğitiminde materyal ve diğer destek teknolojileri konusunda Őđretmenleri teşvik etse, eminim paylaşımlarda bulunan Őđretmen arkadaşlar olacaktır.

Araştırmacı: Peki kullandığımız ders araç gereçleriniz nelerdir?

Eğitimci: Okulumuzda m¼stakil olarak DKAB sınıfının bulunması b¼y¼k bir avantaj. Sınıfımızı ders içeriklerine g¼re tasarım imkânımız var. Bilgisayarımız, projeksiyon cihazımız mevcut. Akıllı tahtamız yok ama Őimdilik projeksiyonla g¼sterim yapabiliyoruz. Panolarımızda dini konular hakkında g¼rseller ve yazılar var. İŐlâm tarihi ile ilgili haritamız var.

Araştırmacı: Őđrencileriniz Őđrendiđi DKAB konularını çevresindekilere anlatıyor mu?

Eğitimci: Anne babası işitme engelliye paylaŐımda bulunurlar. Őđrendiklerini onlara da anlatmak isterler. Eğer DKAB dersinde o g¼n Őđrendiđi konuyu ilk defa duymuş veya ilgisini çekmiş ise teneff¼slerde arkadaşlarıyla hatta diğer sınıftaki arkadaşlarıyla paylaŐırlar. Eğer pansiyonda kalıyorsa kuvvetle muhtemeldir ki din hakkında konuŐurlar. Bazen Őđrenciler gelip o g¼n bir sınıfta anlattığımız konu ile ilgili sorular sorabiliyorlar.

Araştırmacı: Anne ve babası da İE olan Őđrencilerin derslerdeki durumu diğer Őđrencilere g¼re farklı oluyor mu?

Eğitimci: Olmaz olur mu, hem de çok var. Bir Őđrencim var. Dindar bir ailenin çocuğu. Ailesi de İE. Derslerde anlattığım konuları, diğer Őđrencilerden önce kavrayabiliyor. Bence Őđrencinin ailesiyle olan iletişimi DKAB dersleri için çok önemli.

Araştırmacı: Őđrencileriniz ibadetleri ne kadar biliyor?

Eğitimci: Buldukları sınıfa, ailelerinin dinî yaşantılarına, dinî ihtiyaçlarına göre değişebiliyor. İbadetlerin ne kadar önemli olduğunu, yapılışını bilseler de uygulama kısmına gelince kolaylıkla unutabiliyorlar ve ihmal edebiliyorlar. Yaşları ilerledikçe istekli olanlar bir şekilde öğreniyorlar. Bu konuda lise öğrencileri daha iyi. Çünkü Facebook'ta çevreleri çok geniş ve vakıf dediğimiz yerde sohbetlere katılıyorlar.

Araştırmacı: Abdesti, guslü, namaz kılmasını, oruç tutmasını biliyorlar mı?

Eğitimci: Öğrenciye göre değişiyor. Alışkanlık hâline getirmişse kolaylıkla abdest alıp, namaz kılıp, oruç tutabiliyorlar. Ama çok fazla değil. Diğerleri ise abdesti ve gusül abdestini almasını kolaylıkla öğrenebiliyorlar. Namaz kılarken çoğu dua ve sûreyi ezbere bilmedikleri için sadece bedeni hareketleri yapıyorlar. Orucun tutuluş amacını bilseler de büyük çoğunluğu tutamıyor.

Araştırmacı: Kur'an-ı Kerim okumasını biliyorlar mı?

Eğitimci: Seçmeli ders olarak Kur'an-ı Kerim dersi okutulmuyor okulumuzda. Yaz Kur'an kurslarında, işaret dili bilen hocalar çok fazla olmadığı için ortaokul öğrencileri Kur'an-ı Kerim öğrenemiyorlar. Yaz tatilinde lise öğrencileri için okulda DİB personeli hocalarımız tarafından kurs açılıyor ve çok fazla devam eden oluyor. Yetişkin bayan ve erkeklere yönelik Kur'an-ı Kerim öğretimi yapan hocalarımız var. Çok rahatlıkla okuyabiliyorlar. Sûre ve dua ezberi yapabiliyorlar. Bu konuda DİB çok fazla yol katetti.

Araştırmacı: Okul veya dernek çevresindeki camilerde Cuma ve Bayram namazlarında işaret dili ile hutbe vaaz çevirisi yapılıyor mu?

Eğitimci: Evet bir arkadaşımız Cuma namazlarında okula yakın bir camide Cuma hutbesini çeviriyor. İl merkezinde büyük bir camide başka bir hocamız çeviri yapıyor. Ama şu anda derneklerine yakın bir camide çeviri yapılmıyor.

Araştırmacı: Peki öğrencilerinizin Cuma namazına katılımları ne durumda? İstifade edebiliyorlar mı?

Eğitimci: Ağırlıklı olarak lise öğrencileri katılsa da ortaokul öğrencilerinden de katılanlar var. Elbette istifade ediyorlar. Ama ortaokul ğrencilerinin anlatılanları anlamaları konusunda gclk çektiğini zannediyorum. Daha basit anlatımlar olursa daha çok anlayacaklardır diye dğnyorum.

Araştırmacı: Camideki diğer insanların bu duruma yaklaşımı nasıl?

Eğitimci: Yakın zamana kadar işitme engelliler namaz kılmalı mı kılmamalı mı? tartışması yapılıyordu. Öncelikle toplum olarak engellilere yönelik bir farkındalık tam anlamıyla oluşmuş değil. Ama DİB'in bu konuda çok güzel çalışmaları oluyor. Camilerde ocuklara tahammülü olmayan insanlar, engelli çocuklara hiç tahammül edemiyor. Cami cemaatinin bir kısmı Cuma namazında öğrencilerden rahatsız olduğunu dile getiriyorlar. Ayrıca arkadaşımız işaretle eviri yaparken dikkatlerinin dağıldığını söylüyorlar.

Araştırmacı: Hutbe-vaaz çevirisi yapıyor musunuz?

Eğitimci: Hayır ben yapmıyorum. Ama haftada bir gün yetişkin işitme engellilere sohbet ediyorum. İhtiyaç olursa elbette yapabilirim.

Araştırmacı: Hutbe ve vaaz, işaret dili ile evrilmezse anlayabiliyorlar mı?

Eğitimci: İşitme kaybı belirli bir düzeyde olanlar anlayabilir. Ama total olanlar, işaret diliyle eviri yapılmazsa anlayamazlar. Günümüzde internet ve akıllı telefon kullanımı çok fazla. Belki o günün hutbesinin işaret diliyle tercümesini DİB veya il müftülüğü web sitesinde paylaşabilir veya hutbelerin sadeleştirilmiş şekli yazı olarak paylaşılabilir. Bildiğim kadarıyla bazı hutbeler neredeyse 1 ay öncesinden belli oluyor.

Araştırmacı: Hutbe ve vaaz evirilerinin işitme engellilere ne gibi faydaları var?

Eğitimci: Hutbede verilen mesajlar, bana göre insanlarda çok büyük etkiler bırakıyor. Özellikle işitme engelliler bunu önemli görüyor. Çünkü kendileri için yapılan bir çalışma var. Aynı zamanda camiye gelerek toplum içerisinde bir fert olduklarının

hissine kapılmaları da güzel bir duygu olsa gerek. Fakat Türkiye genelinde 30-40 camide çevirinin yapılıyor olması üzüntü verici.

Araştırmacı: Merak ettiği dinî soruları Cami imam-hatibine sorabiliyorlar mı?

Eğitimci: Elbette işaret dili bilmesine bağlı. Yazılı olarak sorulması durumunda hem sorunun hem cevabın anlaşılma ihtimali yüksek. Kur'an kursu hocalarına verilen eğitimlerden sonra imam-hatiplere de aynı eğitimin verilmesi çok önemli. Çünkü yetişkin-erkek işitme engellilerin irtibat kuracağı çok fazla kimse yok. Eğer bulunduğu ilde vakıf varsa ve iletişim hâlindeyse sorularına cevap bulabilir.

Araştırmacı: Dinî sorularına cevap bulabilmek için başka bir alternatifleri yok mu? Örneğin müftülüklere gittiklerinde muhatap bulabilirler mi?

Eğitimci: Çok nadir olduğunu zannediyorum. Müftülüklere de gitseler bu konuda yardım alabileceklerini sanmıyorum. Bir tercüman aracılığıyla sorularını sormuş olsalar, sorunun ve verilecek cevabın tam olarak verilmeme ihtimali var. Çünkü dinî yeterliliği olmayan bir işaret dili tercümanı, yanlış iletişim kurulmasına neden olabilir. Bu sebeple her müftülükte görev yapan bir vaiz veya vaize hanımın işaret dili bilmesi önemlidir. O ilde işaret dili bilen imam-hatip veya KKÖ varsa onlar müftülüklerde görevlendirilebilirler.

Araştırmacı: Bu konuda başka neler yapılabilir?

Eğitimci: İşitme engelliler cep telefonlarıyla görüntülü görüşme ile iletişim sağlıyorlar. Şu anda bazı kurumlarda işitme engellilere yönelik görüntülü görüşme ile hizmet verildiğini biliyorum. Buna benzer bir çalışma ile Türkiye genelinden işitme engellilerin dinî sorularına cevap verilebilir. Sorulara verilen cevaplar web sitesinden yayınlanabilir. Bu konuda acilen bir çalışma yapılması lâzım. Kendi bilgileriyle çevrelerindeki işitme engellilere yardımcı olmaya çalışan işitme engellilerin, yetersiz, yanlış bilgileri sosyal medya üzerinden hızla paylaşılıyor.

Araştırmacı: Türkiye'de din eğitimi faaliyetleri yeterince yapılabilir mi?

Eğitimci: İlkokul, ortaokul ve liselerde zorunlu olan DKAB dersleri ile seçmeli olan Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dinî Bilgiler dersi var. DKAB dersi ortaokulda haftada 2 saat, lisede 1 saat. Seçmeli dini dersler bizim okul dâhil olmak üzere çoğu işitme engelliler okulunda seçilmiyor. Okul öncesi dönemdeki işitme engelli çocuklar için din eğitiminin verildiği Kur'an kursları maalesef yok.

Araştırmacı: Acaba liselerde haftada 1 saat olan DKAB dersleri öğrenciler için yeterli geliyor mu?

Eğitimci: Yeterli gelmiyor elbet. İEÖ'nün bir ders saati içerisinde iletişimde kalabileceğimiz ve bilgi verebileceğimiz süre çok kısadır. Belki 10-15 dk. Bu süre içerisinde ne verebilirseniz kâr. Bir ders dönemini düşünecek olursak ne kadar kısa olduğunu görürüz.

Araştırmacı: Yaygın din eğitimi kurumlarındaki faaliyetlerin durumu nedir?

Eğitimci: Yetişkin-bayan işitme engellilere yönelik geçen yıldan bu yana DİB'in çok güzel çalışmaları var. Yetişkin bayanlara eğitim veren hoca hanımlar yaz Kur'an kurslarında çocuklara da eğitim veriyorlar. Ama aynı çaba erkekler için gösterilmiyor. Bu boşluğu vakıf adı verilen dinî bir grup dolduruyor ki neredeyse Türkiye'nin yarısında faaliyet gösteriyorlar. Ama oradaki din eğitimi faaliyeti sohbet tarzında devam ediyor.

Araştırmacı: Acaba insanlar işitme engellilerin durumunu anlıyorlar mı?

Eğitimci: Engellilik çok geniş bir kavram. Geniş anlamıyla bakılırsa Türkiye'deki 9 milyon kişiden bahsetmek gerekir. Ama şunu söyleyebilirim. Bu konuda maalesef ülke olarak çok iyi bir durumda değiliz. Ama son zamanlardaki devlet politikaları sayesinde yapmış olduğumuz hatalarımızı telâfi edebiliriz.

Araştırmacı: Toplum işitme engellilere nasıl bakıyor?

Eğitimci: Açıkçası toplum içinde kolaylıkla fark edilemiyorlar. Ancak işaret diliyle iletişim kurarlarsa yanındaki kişiyle o zaman anlaşılıyorlar. Diğer engel

gruplarındaki bireylere göre kendi işlerini kolaylıkla yapabildikleri için çoğu zaman engelli olarak bile görülüyorlar. Toplumsal farkındalığın tam olarak yerleştiğini söyleyemem.

Araştırmacı: Etkili din eğitimi öğretiminin sürdürülebilmesi için önerileriniz nelerdir?

Eğitimci: Kurumların işbirliği içerisinde olmaları çok önemli. Örgün eğitimde MEB, aygın eğitimde DİB ve STK'lar üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmelidir. TRT Diyanet Tv'deki programların bazılarının işaret dili ile çevirilerinin yapılması sağlanmalıdır. MEB ve DİB'de işaret dili bilen din eğitimcileri çeşitli periyotlarda hizmetiçi eğitim kurslarına çağrılmalıdır. İşitme Engelliler Okullarında göreve başlamak için belirli kıstaslar getirilmelidir. Müfredat, kitaplar ve materyaller konusunda ciddi çalışmalar yapılmalıdır. İlmihâl ve Kur'an-ı Kerim'in mealinin çevirileri yapılmalıdır. İşitme engellilerin din eğitimine yönelik akademik çalışmalar yapılmalıdır.

Araştırmacı: Başka eklemek istedikleriniz var mı?

Eğitimci: Teşekkür ederim. İnşallah hayırlara vesile olur.

Araştırmacı: Kıymetli görüşlerinizle katkı sağladığınız için ben teşekkür ederim.

Ek 5. İşitme Engelliler İlkokul ve Ortaokulları

1	SEYHAN İ.E.O	ADANA	SEYHAN
2	KARAHİSAR İ.E.O	AFYON	MERKEZ
3	LOKMAN HEKİM İ.E.O	AMASYA	MERKEZ
4	KEMAL YURTBİLİR İ.E.O	ANKARA	ALTINDAĞ
5	YAHYA ÖZSOY İ.E.O	ANKARA	ALTINDAĞ
6	YILMAZ BALABAN İ.E.O	ANKARA	SINCAN
7	KEPEZ İ.E.O	ANTALYA	KEPEZ
8	ŞAİR FETHİBEY İ.E.O	AYDIN	BOZDOĞAN
9	BİNGÖL İ.E.O	BİNGÖL	MERKEZ
10	DUYUM İ.E.O	BURSA	NİLÜFER
11	YEŞİLKÖY İ.E.O	DENİZLİ	MERKEZEFENDİ
12	SURKENT İ.E.O	DİYARBAKIR	YENİŞEHİR
13	Ş. ÖĞRETMEN ADNAN TUNCA İ.E.O	EDİRNE	MERKEZ
14	GENÇ OSMAN İ.E.O	ELAZIĞ	MERKEZ
15	DEDEKORKUT İ.E.O	ERZURUM	PALANDÖKEN
16	AHMET YESEVİ İ.E.O	ESKİŞEHİR	TEPEBAŞI
17	ALİ SÜZER İ.E.O	GAZİANTEP	ŞEHİTKAMİL
18	GİRESUN İ.E.O	GİRESUN	EYNESİL
19	HÜRRİYET İ.E.O	HATAY	ANTAKYA
20	HALICIOĞLU İ.E.O	İSTANBUL	BEYOĞLU
21	MİMAR SİNAN İ.E.O	İSTANBUL	FATİH
22	MEHMET SAİD AYDOSLU İ.E.O	İSTANBUL	KADIKÖY
23	ROTARY BÖLGE VAKFI İ.E.O	İSTANBUL	TUZLA
24	TÜLAY AKTAŞ İ.E.O	İZMİR	BORNOVA
25	GAZİLER İ.E.O	KAHRAMANMARAŞ	DULKADİROĞLU
26	HALİME ÇAVUŞ İ.E.O	KASTAMONU	MERKEZ
27	CEMAL NEVZER ERCİŞ İ.E.O	KAYSERİ	DEVELİ
28	80. YIL İ.E.O	KAYSERİ	MELİKGAZİ
29	MEVLÜT HIÇYILMAZ İ.E.O	KIRIKKALE	MERKEZ
30	A.GAZANFER BİLGE İ.E.O	KOCAELİ	KARAMÜRSEL
31	KONEVİ İ.E.O	KONYA	SELÇUKLU
32	KÜTAHYA İ.E.O	KÜTAHYA	MERKEZ
33	AKŞEMSETTİN İ.E.O	MALATYA	BATTALGAZİ
34	YUNUS EMRE İ.E.O	MERSİN	TOROSLAR
35	HÜDAVEND HATUN İ.E.O	NİĞDE	MERKEZ

36	MİMAR OKTAY UĞUREL İ.E.O	ORDU	ALTINORDU
37	ÖMER HALAÇ İ.E.O	RİZE	MERKEZ
38	19 MAYIS İ.E.O	SAMSUN	İLKADIM
39	BURUCİYE İ.E.O	SİVAS	MERKEZ
40	KARAKÖPRÜ İ.E.O	ŞANLIURFA	KARAKÖPRÜ
41	ÇAMLIK İ.E.O	TRABZON	ORTAHİSAR
42	ABDURRAHMAN GAZİ İ.E.O	VAN	TUŞBA
43	ZONGULDAK UZUNMEHMET İ.E.O	ZONGULDAK	MERKEZ

Ek 6. İşitme Engelliler Özel Eğitim Meslek Liseleri

1	KEMAL YURTBİLİR ÖEML	ANKARA	ALTINDAĞ
2	NİLÜFER ÖEML	BURSA	NİLÜFER
3	ANAFARTALAR ÖEML	ÇANAKKALE	GELİBOLU
4	ÇORUM ÖEML	ÇORUM	MERKEZ
5	İBRAHİM CENGİZ ÖEML	DENİZLİ	MERKEZEFENDİ
6	ELAZIĞ ÖEML	ELAZIĞ	MERKEZ
7	ERZURUM ÖEML	ERZURUM	YAKUTİYE
8	ALİ SÜZER ÖEML	GAZİANTEP	ŞEHİTKAMİL
9	YEDİTEPE ÖEML	İSTANBUL	ATAŞEHİR
10	BÜYÜKÇEKMECE ÖEML	İSTANBUL	BÜYÜKÇEKMECE
11	MERT ÖZTÜRE ÖEML	İZMİR	KINIK
12	KOCASINAN ÖEML	KAYSERİ	KOCASINAN
13	ADNAN AKGÜL ÖEML	KONYA	SELÇUKLU
14	İBNİ SİNA ÖEML	MERSİN	TOROSLAR
15	NURİYE HALİT ÇEBİ ÖEML	ORDU	ALTINORDU
16	SAMSUN ÖEML	SAMSUN	İLKADIM
17	ÇAMLIK ÖEML	TRABZON	ORTAHİSAR
18	VAN ÖEML	VAN	TUŞBA
19	ZONGULDAK ÖEML	ZONGULDAK	MERKEZ

Ek 7.1900 Yılında Kıtalarda İşitme Engelli Okul-Öğretmen-Öğrenci Sayıları

KITA	OKUL	ÖĞRETMEN	ÖĞRENCİ
Afrika	7	16	127
Asya	9	47	453
Avustralya	7	46	332
Avrupa	450	3152	25821
Güney Amerika	135	1483	11760
Kuzey Amerika	7	34	229

Ek 8.1900 Yılında Avrupa'da İşitme Engelli Okul-Öğretmen-Öğrenci Sayıları

ÜLKE	OKUL	ÖĞRETMEN	ÖĞRENCİ
Belçika	12	181	1265
Danimarka	5	57	348
Almanya	90	807	7059
Fransa	71	598	4098
İngiltere	95	462	4222
İtalya	47	334	2519
Lüksemburg	1	3	22
Hollanda	3	74	473
Norveç	5	54	309
Avusturya-Macaristan	38	291	2380
Portekiz	2	9	64
Romanya	1	3	46
Rusya	34	118	1719
Sırbistan	2	2	26
İspanya	11	60	462
İsveç	9	124	726
İsviçre	14	84	650

Ek 9. İlköğretim DKAB Dersi Öğrenme Alanları ve Üniteleri

ÖĞRENME ALANI	ÜNİTELER				
	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
İnanç	Din ve Ahlâk Hakkında Neler Biliyorum?	Allah İnancını	Peygamberlere ve İlahî Kitaplara İnanç	Melek ve Ahiret İnancını	Kaza ve Kader
İbadet	Temiz Olalım	İbadet Konusunda Bilgilenelim	Namaz İbadeti	Oruç İbadeti	Zekât, Hac ve Kurban İbadeti
Hz. Muhammed	Hz. Muhammed'i Tanıyalım	Hz. Muhammed ve Aile Hayatı	Son Peygamber Hz. Muhammed	Bir İnsan ve Peygamber Olarak Hz. Muhammed	Hz. Muhammed'in Hayatından Örnek Davranışlar
Kur'an ve Yorumu	Kur'an-ı Kerim'i Tanıyalım	Kur'an-ı Kerim'in Temel Eğitici Nitelikleri	Kur'an-ı Kerim'in Ana Konuları	İslâm Düşüncesinde Yorumlar	Kur'an'da Akıl ve Bilgi
Ahlâk	Sevgi, Dostluk ve Kardeşlik	Sevinç ve Üzüntülerimizi Paylaşalım	İslâm'ın Sakınılmasını İsteddiği Bazı Davranışlar	Din ve Güzel Ahlâk	İslâm Dinine Göre Kötü Alışkanlıklar
Din ve Kültür	Aile ve Din	Vatanımızı ve Milletimizi Seviyoruz	İslâmiyet ve Türkler	Kültürümüz ve Din	Dinler ve Evrensel Öğütleri

Ek 10.Ortaöğretim DKAB Dersi Öğrenme Alanları ve Üniteleri

ÖĞRENME ALANI	ÜNİTELER			
	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
İnanç	İnsan ve Din	Allah İnancını	İnsan ve Kaderi	Dünya Hayatı ve Ahiret
İbadet	Temizlik ve İbadet	İslâm'da İbadetler	İslâm'da İbadetlerde İlkeler ve İbadetlerin Faydaları	Tövbe ve Bağışlama
Hz. Muhammed	Hz. Muhammed'in Hayatı	Kur'an'a Göre Hz. Muhammed	Hz. Muhammed'in Örnekliliği	Hz. Muhammed'i Anlama
Vahiy ve Akıl	Kur'an ve Ana Konuları	Kur'an ve Yorumu	İslâm Düşüncesinde Yorumlar	İslâm Düşüncesinde Tasavvufî Yorumlar
Ahlâk ve Değerler	Değerler	Haklar, Özgürlükler ve Din	Aile ve Din	İslâm ve Barış
Din ve Laiklik	Laiklik ve Din	Atatürk ve Din	Atatürk ve Cumhuriyet Dönemi Din Hizmetleri	Atatürk ve Din Öğretimi
Din, Kültür ve Medeniyet	İslâmiyet ve Türkler	İslâm ve Bilim	İslâm ve Estetik	Yaşayan Dinler ve Benzer Özellikleri

Ek 11. Kur'an Kursları Öğretim Programı Öğrenme Alanları - Üniteleri

ÖĞRENME ALANI					
	KUR'AN-I KERİM	İTİKAT	İBADET	SİYER	AHLÂK
Ünite 1	Kur'an-ı Kerim'i ve muhtevasını tanıma	İnsan ve din	İbadet	Peygamberlik öncesi Hz. Muhammed	İslâm'da Ahlâk
Ünite 2	Kur'an-ı Kerim'i okumaya giriş	İman ve insan	Temizlik	Hz. Muhammed'in peygamberliği: Mekke dönemi	İslâm Ahlâkının öngördüğü model insan
Ünite 3	Yüzünden okunup ezberlenecek bazı dua, sûre ve anlamları	Allah'a iman	Namaz	Hz. Muhammed'in peygamberliği: Medine dönemi	İslâm'ın temel haklara yaklaşımı
Ünite 4	Tecvide giriş	Meleklerle iman	Oruç	Hz. Muhammed'in kişiliği ve örnekliliği	Görev ve sorumluluklar
Ünite 5	Tecvid kuralları	Kitaplara iman	İslâm'da paylaşma ve yardımlaşma: zekât ve sadaka	Hz. Peygamberden davranış örnekleri	İslâm Ahlâkında sevgi
Ünite 6	Tecvid uygulamaları için okunacak sûreler	Peygamberlere iman	İslâm'da paylaşma ve yardımlaşma	Eğitimci olarak Hz. Muhammed	Örnek şahsiyetlerden davranış modelleri
Ünite 7		Ahirete iman	Hac ve Kurban		
Ünite 8		Kader ve Kaza'ya iman	Dua ve Tövbe		

Ek 12. STK'ların Din Eğitimi Faaliyetlerinde Bulunduğu İller

ADANA	ÇANAKKALE	ESKİŞEHİR	KIRIKKALE	SAKARYA
AFYON	ÇORUM	GAZİANTEP	KIRŞEHİR	SAMSUN
AMASYA	DENİZLİ	HATAY	KOCAELİ	SİVAS
ANKARA	DİYARBAKIR	İSTANBUL	KONYA	ŞANLIURFA
ANTALYA	DÜZCE	İZMİR	KÜTAHYA	TEKİRDAĞ
BALIKESİR	EDİRNE	K. MARAŞ	MALATYA	TOKAT
BİNGÖL	ELAZIĞ	KARAMAN	MERSİN	TRABZON
BURSA	ERZURUM	KAYSERİ	RİZE	ZONGULDAK

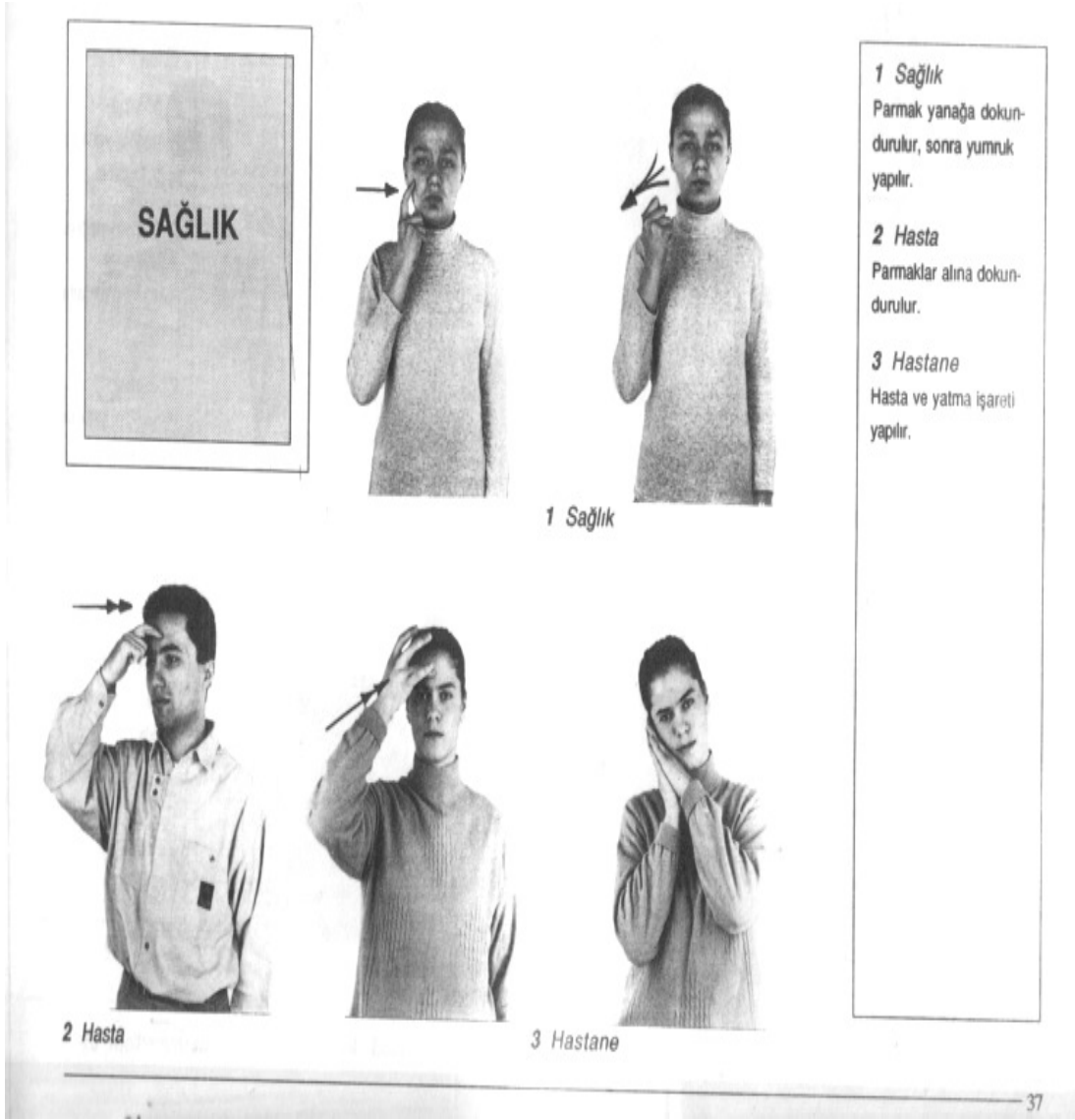
Ek 13. Veri Analizi Aşamaları

Aşama 1	Görüşme Formu katılımcılara uygulanmış ve veriler analiz edilmiştir.
Aşama 2	Her bir sayfadaki verilerde ana temalar kavram olarak belirlendikten sonra frekans ve yüzdeleri belirlenmiş, bu kavramların her biri alt başlık olarak bulgular bölümünde sunulmuştur.
Aşama 3	Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi benimsenmiştir.
Aşama 4	Her bir katılımcı için yazılı hâle getirilen görüşmeler tek tek ele alınarak değerlendirilmiştir.
Aşama 5	Her bir sorunun yan tarafında soruların cevaplarını kapsayan kategorilerin de yer aldığı Görüşme Kodlama Anahtarı oluşturulmuştur.
Aşama 6	Her bir öğrenci ve eğitimci görüşmesi için birer boş görüşme kodlama anahtarı oluşturulmuştur.
Aşama 7	Öğrenci ve eğitimcilerle yapılan görüşmelerden birer tanesi seçilerek araştırmacı ve bir uzman tarafından, birbirlerinden bağımsız olarak görüşme kodlama anahtarına göre değerlendirilmiştir.
Aşama 8	Değerlendirme, görüşülen öğrenci ve eğitimci görüşlerine uygun bulunan kategorinin görüşme kodlama anahtarına işaretlenmesi şeklinde yapılmıştır.
Aşama 9	İşaretlemelerin tutarlılığını belirlemek amacıyla görüşme kodlama anahtarları her bir sorunun cevabı tek tek ele alınarak karşılaştırılmıştır.
Aşama 10	Değerlendiriciler arası güvenilirliğin belirlenebilmesi amacıyla görüşme kodlama anahtarları öğrenciler için 25 ve eğitimciler için 25 adet olarak çoğaltılmıştır.
Aşama 11	Araştırmacı ve uzman birbirlerinden bağımsız şekilde araştırmaya katılan yirmi beş öğrenci ve yirmi beş eğitimci için oluşturulan görüşme formlarını okuyarak, görüşme kodlama anahtarında her soruya ilişkin uygun kategoriye işaretlemişlerdir.
Aşama 12	Görüşme kodlama anahtarlarının tutarlılığının sağlanması amacıyla araştırmacı ve uzmanın doldurduğu görüşme kodlama anahtarları karşılaştırılmıştır.
Aşama 13	Karşılaştırmalarda, araştırmacı ve uzman ilgili sorudaki aynı kategoriye işaretlemişse veya soruyla ilgili kategorilerde herhangi bir işaretleme yapmamışlarsa uzmanlar arası görüş birliği; araştırmacı ve uzman birbirinden farklı kategoriye işaretlemişlerse araştırmacının yaptığı analiz referans alınarak sadece bir görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir.
Aşama 14	Güvenirlik hesaplamasında “Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı” formülü kullanılmıştır.
Aşama 15	Analizleri yapılan öğrenci ve eğitimci görüşleri, nedenleri ile birlikte yazılarak kategorilere ayrılmıştır.
Aşama 16	Kategorilendirilen öğrenci ve eğitimci görüşleri, görüşme sırasına göre numaralandırılarak yazılmıştır.
Aşama 17	Her bir öğrenci ve eğitimci görüşlerinin kategorilerinin altında görüşlerden kesitlere yer verilmiştir.

RESİMLER LİSTESİ

- Resim 1.** Türk İşaret Dili Kılavuzu
- Resim 2.** Türk İşaret Dili Sözlüğü
- Resim 3.** Türk İşaret Dili Dini Kavramlar Sözlüğü
- Resim 4.** Türk İşaret Dili Kılavuzu
- Resim 5.** Konuşan Eller – Temel İşaret Dili
- Resim 6.** Akıllı Türk İşaret Dili Hazırlık Kitabı
- Resim 7.** Yabancı Dil Olarak Türk İşaret Dili –Öğrenci Kitabı
- Resim 8.** Türk İşaret Dili Dilbilgisi Kitabı
- Resim 9.** 5. Sınıf Seçmeli Kur'an ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dinî Bilgiler Kitapları
- Resim 10.** 9. Sınıf ve Lise 1. Sınıf Seçmeli Kur'an ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dinî Bilgiler Kitapları
- Resim 11.** İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programı İçin Temel İslâm Bilgileri (Siyer, İtikat, Ahlâk ve İbadet) Ders Kitapları
- Resim 12.** İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programı İçin Temel İslâm Bilgileri Ders Kitabı

Resim 1. Türk İşaret Dili Kılavuzu



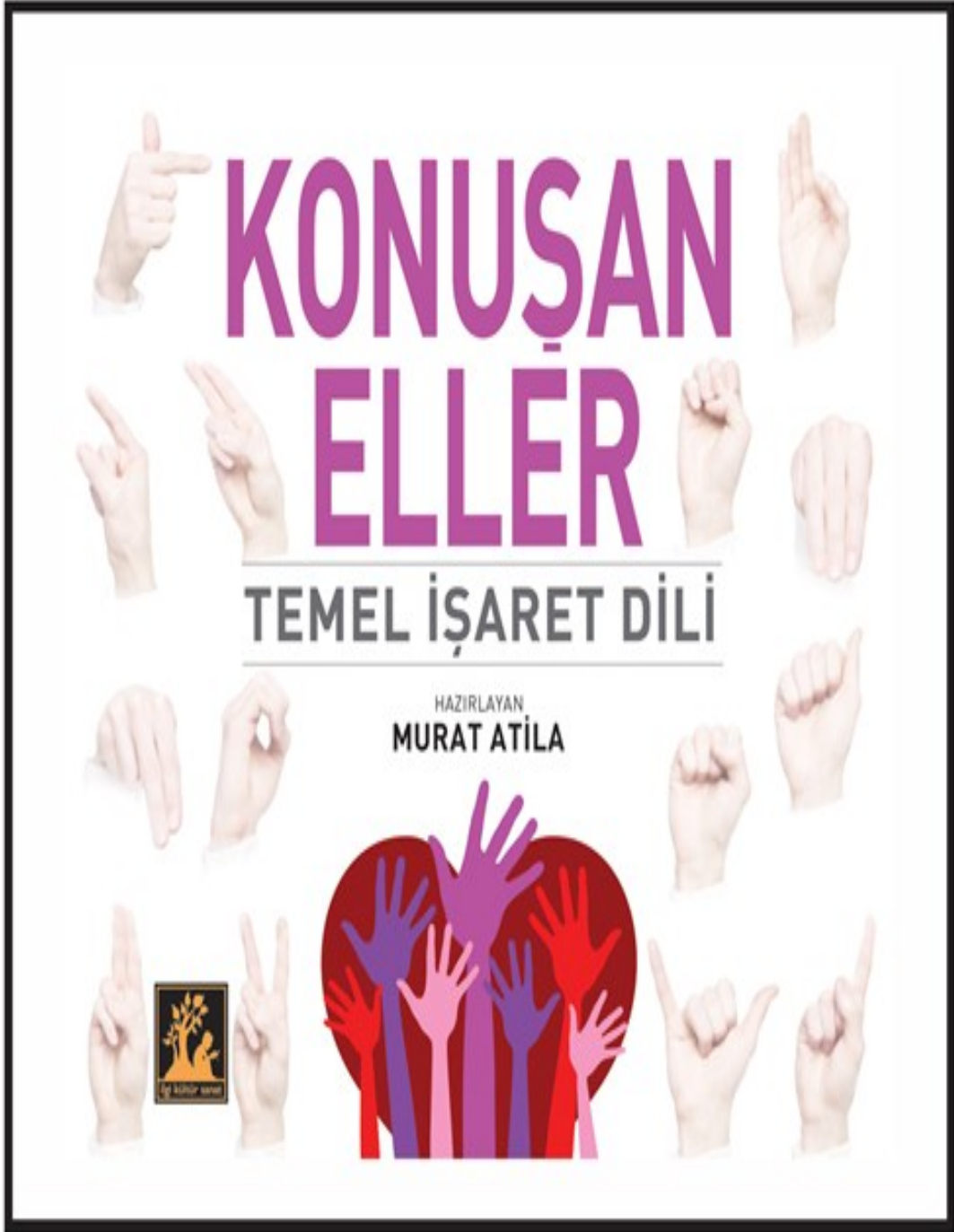
Resim 2.Türk İşaret Dili Sözlüğü



Resim 3. Türk İşaret Dili Dini Kavramlar Sözlüğü



Resim 5.Konuşan Eller Temel İŞaret Dili



Resim 6.Akıllı Türk İşaret Dili Hazırlık Kitabı



Resim 7.Yabancı Dil Olarak Türk İşaret Dili Öğrenci Kitabı



Resim 8. Türk İşaret Dili Dilbilgisi Kitabı



Resim 9.5. Sınıf Seçmeli Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dinî Bilgiler Kitapları



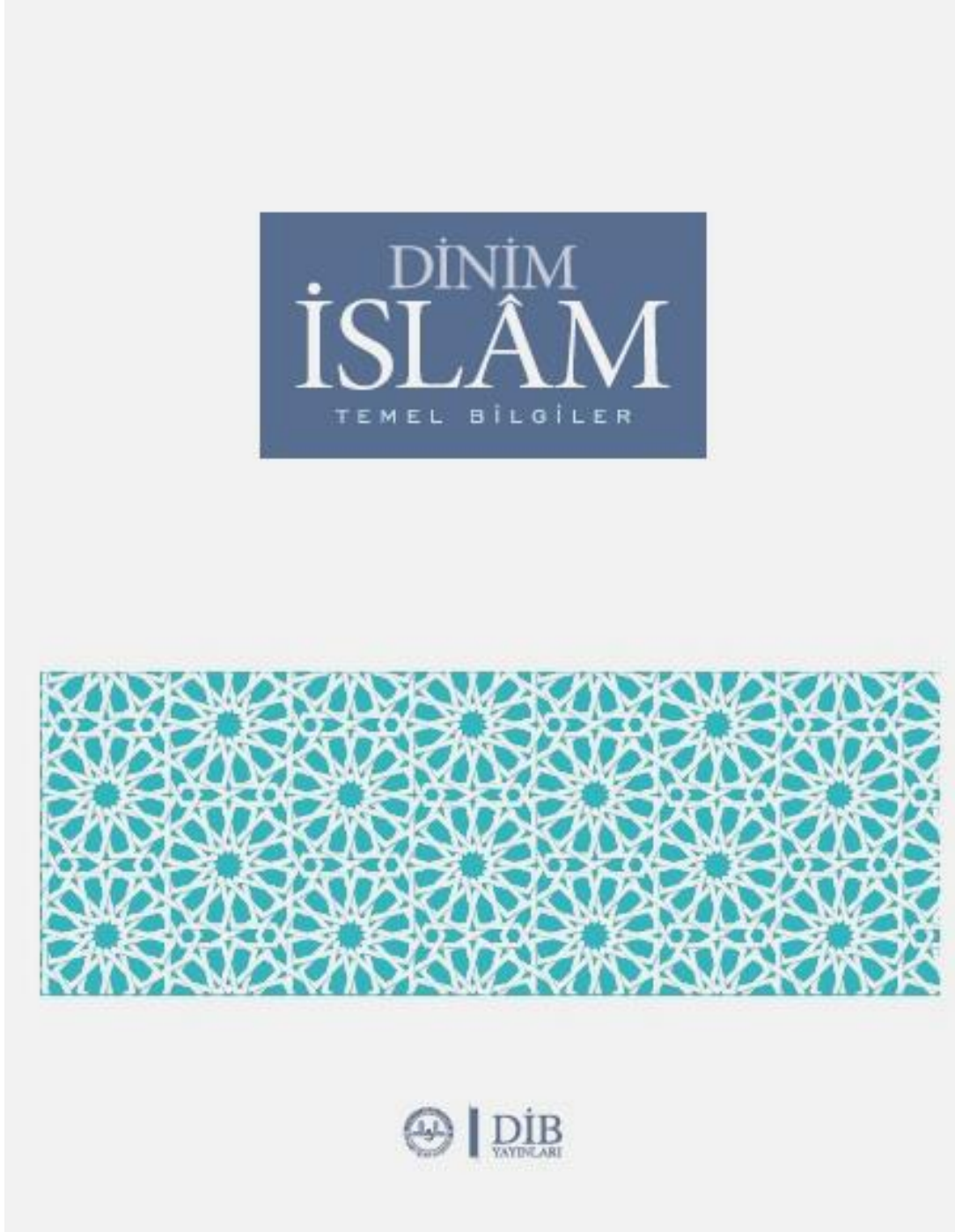
Resim 10.9. Sınıf Seçmeli Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dinî Bilgiler Kitapları





Resim 11.İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programı Temel İslâm Bilgileri(Siyer, İtikat,Ahlâk ve İbadet) Ders Kitapları



Resim 12. İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programı Temel İslâm Bilgileri Ders Kitabı



 <p>KONYA</p>	<p>T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü</p>	 <p>SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ</p>
--	--	--

Öz Geçmiş

1980 yılında Karaman’da doğdu. İlk, orta ve lise tahsilini Konya’da tamamladı. 2002 Yılında Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesinden mezun oldu. 2003 yılında imam-hatip olarak göreve başladı. 2014 yılında Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İslami İlimler Fakültesinde araştırma görevlisi oldu. 2005 yılında Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisansını tamamladı. Hâlen Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalında doktora öğrenimine devam etmektedir. Evli ve iki çocuk babasıdır.