



Turkish Studies

Educational Sciences

Volume 13/11, Spring 2018, p. 1437-1460

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13021>

ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Research Article / Araştırma Makalesi

Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Şubat 2018

✓ Accepted/Kabul: Mayıs 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Hasan MEYDAN – Dr. Öğr. Üyesi
İbrahim AŞLAMACI

This article was checked by iThenticate.

DİN ÖĞRETİMİNDE ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLER İÇİN UYARLAMALAR

*Muzaffer ÜZÜMCÜ**

ÖZET

Pek çok DKAB öğretmeni, kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli öğrencilerle (ÖGÖ) birlikte eğitim faaliyetlerinde bulunmaktadır. Bu yüzden bu öğretmenlerin ÖGÖ'lerin özelliklerini bilmesi ve onlarla ders işlerken ne tür uyarlamalar yapılabileceği hakkında fikir sahibi olması önem arz etmektedir. İlgili literatür tarandığında söz konusu öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında ne tür uyarlamalar yapabileceklerine dair, onlara doğrudan rehberlik edebilecek bir çalışmaya rastlanmamıştır. İşte bu çalışmada esasen bu boşluk doldurulmaya ve DKAB öğretmenlerinin ÖGÖ'ler için ne tür uyarlamalar yapabilecekleri konusuna açıklık getirilmeye çalışılmıştır. Makalede her gereksinim grubu için ayrı başlıklar altında sıralanan uyarlamalar daha çok özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili İngilizce ve Türkçe literatür taranarak ortaya konmuştur. Özellikle de kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili nitel ve nicel alan araştırmalarının verilerinden faydalanılmıştır.

İki bölümden oluşan makalenin girişinde din eğitiminin önemi, öğretmenlerin eğitim-öğretimdeki rolleri, kaynaştırma uygulamalarının seyri hakkında kısaca bilgi verilmiş ve ÖGÖ'lerin tasnifi yapılmıştır. Birinci bölümde özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerinden, alt gruplarından, gereksinimlerinden ve genel nüfus içerisindeki yerlerinden bahsedilmiştir. Makalenin esas kaleme alınma gerekçesini teşkil eden ikinci bölüm ise ÖGÖ'lerin gereksinim türlerine göre yapılabilecek uyarlamaların tespitini ve yorumlanmasını ihtiva etmektedir. Makalenin sonuç kısmında ÖGÖ'lere yönelik din eğitimiyle ilgili uyarlamalardaki mevcut durum ve olması gerekenler hakkında kısa bir değerlendirme yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel gereksinimli öğrenci, kaynaştırma eğitimi, DKAB öğretmeni, din eğitimi.



* Dr. Öğr. Üyesi, Namık Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri, E-mail: muzafferuzumcu@hotmail.com

THE ADAPTATIONS FOR THE STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS IN RELIGIOUS EDUCATION

ABSTRACT

Most of the Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) course instructors include students with special needs in their educational activities during inclusive practices. Therefore, it is important for these instructors to know the characteristics of these students and to have an idea about how to adjust with them during the classes. When the related literature was scanned, no guiding study was encountered in this respect regarding what kinds of adjustments these teachers could make during their inclusive practices. The current study basically makes an effort to bridge this gap and to elaborate on the subject of the possible adjustments that can be made by RCMK instructors for the students with special needs. The adjustments categorized under different sections for each special needs group in the paper are obtained through scanning the English and Turkish literature regarding special education and inclusive practices. Especially the qualitative and quantitative data of the field research related to the inclusive practices were used.

In the introduction of the article which consists of two main parts, the importance of religious education, the role of teachers in education and the course of the inclusive practices are briefly mentioned and the students with special needs are categorized. In the first part, the article elaborates on the characteristics, sub-groups and the needs of students with special needs and their place among the general population. The second part, which constitutes the reason of its purpose, contains the identification and the interpretation of the adjustments that can be made in accordance with the types of the needs that the students with special needs have. The article concludes with a short analysis of the current situation and its shortcomings regarding the adjustments with respect to the religious education of students with special needs.

STRUCTURED ABSTRACT

Students with special needs can have quite different characteristics. The common feature with a student diagnosed with severe intellectual disability and a gifted student is both to be expressed as special needs students. Therefore, a number of methods and approaches used for students are insufficient in inclusion education.

One of the lessons that the students with special needs most need is religious lessons. These lessons contribute to their social development as well as guide them in solving their problems. Many of these students acquire basic religious knowledge in the religious lessons at school.

Teachers who enter religious classes may have students with different disabilities in their classes. Therefore, it is important that these teachers have knowledge about the inadequacies of the students who have special needs, so that these students are not neglected. In other words, teachers involved in mainstreaming must have information about the type and content of this disabilities. On this count, the teachers may

know which aspect of religion will advance when he is engaged in religious teaching activities with his student. Furthermore the teachers can predict whether a student with special need is religiously responsible or not thanks to the knowledge of the student's situation. For example, a student with intellectual disability or lack of ability can not grasp the metaphysics of religion. Therefore, it can not be held responsible for the achievements of these issues.

As the types of disability of special needs students are very different, adaptations for them take place in a very wide range. In this sense, more time, different materials and teaching methods are needed to adapt to special needs students compared to other students who are normally developing.

There are a number of issues, methods and techniques that need to be considered for each type of disability. Students with hearing impairment need to sit in front and close to the teacher. When teachers communicate with these students, the teacher must talk to the student directly and support his speaking with gestures and mimics. In addition, enriching the lessons with visual material and using the board will be very useful.

For the safety of students with visual impairment, a number of physical arrangements must first be made. For example, school halls, canteens and corridors, especially in the classroom, should be designed so that these students can move independently. A student without sight impairment will have the knowledge to ensure that they can safely move and take advantage of a first look at an entry. But for a student with visual impairment this is not so easy. The teachers need to be aware of this and discover their world.

Students with orthopedic inadequacy have some environmental needs. It will also affect the religious development of these students positively if their needs are met. During the adolescence, when physical appearance becomes more important, religious school teachers should guide their students with orthopedic disabilities to earn their consciousness that human personality and character are much more important than the physical appearance. The most uncomfortable situation for students with physical disability is a protective attitude towards them. It is necessary to give responsibility to these students for self-confidence

It is especially important for teachers to behave in a sincere and loving manner when we talk about students with intellectual disabilities. These students should feel that they are valuable. These students are concerned with the practical dimension rather than the theoretical dimension of religion. Therefore, participation in trip-sighting activities and religious social activities will contribute to the social development of these students.

The appropriateness of teachers' expectations about autistic students and their ability to create an order in the classroom will contribute to reducing the disturbing behaviors that these students will cause. It will be useful to make predictions about activities or routines, to recognize positive behaviors and to support them continuously in the training programs of the autistic individuals.

Placing students who are diagnosed with ADHD in the foreground will reduce the distractions of other students. These students may experience communication problems with their friends due to their behavior, may be excluded or even humiliated. In such situations, it is necessary to act with a conciliatory attitude and to make sure that the self respect of the student is not damaged. These students can see themselves as incompetent and useless. It can be helped by bringing out the strengths of the students. They may become more willing to learn when their self-confidence increase.

Short cues should be used when talking to a student with learning disabilities. The classroom environment must be free from distracting objects. A student with a learning disability should be placed with his / her peers who can help him / her. Accusing students with special learning disabilities with temptation or lack of motivation is a wrong attitude. The situation of these students is much more complicated and they have special educational needs. For these students it is important to combine previous learning with new learning. When starting a new topic, a relationship with the previous topic should be established. The specific parts of the article can be looked at for adaptations to be made for other needs groups.

Although students with special needs are expressed under a single title, individuals with very different characteristics come together under this title. This situation makes it necessary for religious educators to know the characteristics of the individuals and to make different adaptations. This study examines the necessary information and methods that teachers need to have in order to meet the educational needs of each students group. It is expected that this work will be a start for future work and partly fill the gap mentioned above.

Keywords: Student with special needs, inclusive education, religion teacher, religious education

Giriş

Birçok insanın hayat görüşü ve yaşam biçimini şekillendiren din eğitimi, toplumun temel dinamiklerinin keşfedilmesinde mühim işlevler görmektedir. Bu önemli işlevinden olsa gerek Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri okullarda zorunlu olarak okutulmaktadır. Özel gereksinimi olan öğrenciler de tıpkı normal gelişim gösteren akranları gibi söz konusu dersi zorunlu olarak almaktadır. Ayrıca 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren seçmeli din derslerinin okutulmaya başlanmasıyla bütün öğrenciler, haftada sekiz saate kadar din eğitimi alabilme imkanını elde etmiştir. Böylece DKAB öğretmenleri daha çok tekrara ve zamana ihtiyaç duyan özel gereksinimli öğrencilerle –din, değerler ve ahlak grubu dersleri seçildiği takdirde- daha fazla ilgilenme şansını yakalamışlardır.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşması, öğretmenlerin başarısıyla doğru orantılıdır. Öğretmenler ne kadar başarılıysa öğrenciler de o kadar başarılıdır ve eğitimin kalitesi de o derece yüksektir. Öğretmenlerin başarısı ise öğrencilerini ne kadar tanıdıklarıyla ve onlarla eğitim uygulamaları yaparken hangi hususları göz önünde bulunduracaklarını bilmeleriyle yakından ilişkilidir.

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de özel gereksinimi olan öğrenciler söz konusu olduğunda ayırtırmadan bütünleştirmeye doğru bir seyir göze çarpmaktadır. Hatta günümüzde artık özel

gereksinimi olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber eğitim görmesi konusunda konsensüs olduğu söylenebilir. Ancak ülkemizde 1980'lerin ikinci yarısından itibaren kaynaştırma uygulamaları ağırlık kazanmaya başlamasına rağmen hala önemli eksiklikler mevcuttur. Özellikle öğretmenlerin bu uygulamalar konusundaki yeterlikleri ciddi anlamda sorgulanmaktadır.

Kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarda eğitim alan özel gereksinimli öğrenciler çok farklı özelliklere sahip olabilmektedir. Bu sınıflarda görme yetersizliği olan öğrencilerden zihinsel yetersizliği olan öğrencilere kadar çok geniş bir yelpazede öğrenci grupları eğitim alabilmektedir. Şüphesiz böylesine geniş bir grupla eğitim faaliyetlerinde bulunurken öğretmenlerin dikkat etmesi gereken noktalar farklılık arz edecektir. Mesela fiziksel yetersizliği olan öğrenciler özel sıralar ve iletişim aygıtlarına ihtiyaç duyabilirken genel akademik müfredata yönelik herhangi bir değişikliğe gerek duymayacaktır. Bunun yanında öğrenme güçlüğü olan öğrenciler sınıftaki fiziksel iyileştirmelere ihtiyaç duymazken öğretmenlerin özel öğrenme yöntemlerini kullanmasına ihtiyaç duyacaktır (O'Rourke & Colarusso, 2004, s. 2).

Bu makalede özel gereksinimi olan öğrenci grupları irdelenirken 2006'da hazırlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (ÖEHY) geçen yasal sınıflandırma esas alınmıştır. Buna göre, özel gereksinimli öğrenciler; işitme yetersizliği olan, görme yetersizliği olan, ortopedik yetersizliği olan, zihinsel yetersizliği olan, otistik, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan, özel öğrenme güçlüğü olan, dil ve konuşma güçlüğü olan, süregen hastalığı olan, duygusal ve davranış bozukluğu olan, üstün yetenekli ve birden fazla yetersizliği olan öğrenciler olmak üzere on iki başlık altında toplanmaktadır.

Makalenin bundan sonraki kısmında öncelikle bu grupların özelliklerinden bahsedilecek, ardından bu öğrencilerin öğretim ihtiyaçlarına göre öğretmenlerin yapabileceği uyarlamalara yer verilecektir.

1. Özel gereksinimi olan olan öğrencilerin sınıflandırılması

Bu bölüm on iki alt başlıktan oluşmaktadır. Her alt başlıkta gereksinim gruplarına göre ÖGÖ'lerin tanımına, varsa alt gruplarına ve bu gereksinim türünün genel nüfus içerisindeki oranına yer verilmiştir.

1.1. İşitme yetersizliği olan öğrenciler

ÖEHY'de, işitme yetersizliği olan öğrenci; işitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybından dolayı konuşmayı edinme, dili kullanma ve iletişimde yaşadığı güçlükler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan kişi olarak ifade edilmektedir.

İşitme yetersizliği olan öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerinde, işitme kaybı belli ölçüde belirleyici olabilmektedir (Heward, 2003, s. 369). Bu öğrenciler kendilerini yalnız ve mutsuz hissedebilmektedir. Ancak aileleriyle, arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle olan iletişimleri yalnız ve mutsuz hissetmemeleri için büyük öneme sahiptir (Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, & Leal, 2002, s. 553; Avcıoğlu, 2012, s. 181).

1.2. Görme yetersizliği olan öğrenciler

Görme yetersizliği olan öğrenciler, görme yetisinin kısmen ya da tamamen yetersiz olmasından dolayı akademik başarı ve sosyal uyum noktasında olumsuz etkilenen bireylerdir (Kılıçoğlu, 2007, s. 29; U.S. GPO, 2012, s. 13). Eğitsel olarak görme yetersizliği olan öğrencileri kör ve az gören olmak üzere iki gruba ayırabiliriz. Buna göre eğitimde dokunsal ve işitsel materyallere ihtiyaç duyan kişiye kör denir. Bu öğrenci, görme duyusunu öğrenme ve okuma amacıyla kullanmadığı için sağlam kalan duyularını kullanabileceği kabartma alfabeye (Braille Alfabesi) ya da konuşan kitaplara ihtiyaç duyar. Az gören öğrenciler ise gözlük, büyüteç gibi araç gereçlerle veya büyük puntolu yazı ve aydınlatma gibi materyal ve çevre düzenlemeleriyle görme duyularını

öğrenme amacıyla kullanabilirler (Dikici Sığırtmaç & Deretarla Gül, 2010, s. 92; Özgür, 2011, s. 63; Gürsel, 2012, s. 220; Hallahan & Kauffman, 1978, s. 337; Blackhurst & Berdine, 1981).

Görme yetersizliğinden etkilenenlerin oranının %0.15 ile %0.56 arasında olduğu tahmin edilmektedir. Görme yetersizliği olan öğrencilerin yaklaşık %25'i yazılı materyalleri okuyabilmekte ve yazabilmektedir. %10'u Braille Alfabeti okuyucusudur. %7'si ise işitsel okuyucusudur (Gürsel, 2012, s. 220-221; Şafak, 2010, s. 405).

1.3. Ortopedik yetersizliği olan öğrenciler

Bu öğrenciler, hastalıklar, kazalar ve genetik problemlere bağlı olarak kas, iskelet ve eklemlerin işlevlerini yerine getirememesi sonucunda meydana gelen hareket ile ilgili yetersizlikler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireylerdir. Genel eğitsel anlamıyla baktığımızda ortopedik yetersizlik, bireyin eğitsel performansını olumsuz yönde etkileyen, vücudun hareket ile ilgili organlarında ortaya çıkan yetersizlik türü olarak tanımlanabilir (ÖEHY; Cavkayar & Diken, 2012, s. 41). Ortopedik yetersizliği olan öğrenciler, normal sınıflardaki aktivitelerin neredeyse tamamına katılabilirler. Bu öğrencilerin çoğunun fiziksel yetersizlikleri akademik başarıları ve öğrenme düzeyleri üzerinde çok az etkiye sahiptir (Lewis & Doorlag, 1991, s. 6).

Ülkemizdeki ortopedik yetersizliği olan birey sayısı tam olarak bilinmemektedir. Ancak ortopedik yetersizliği olan bireylerin nüfus içindeki kabul gören oranı 1,4'tür (Özgür, 2011, s. 143).

1.4. Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler

Zihinsel yetersizlik; gelişim dönemi içerisinde ortaya çıkan, eğitsel performansı olumsuz bir şekilde etkileyen, önemli ölçüde vasatın altında olan genel zihinsel işlevlere, uyumsal davranışlarda yetersizlik göstermenin eşlik etmesidir (U.S. GPO, 2012, s. 13). Zihinsel yetersizliği bulunan öğrenciler soyut düşünmeye izin veren gelişimsel seviyeye ulaşamayabilir ve kavramları ve becerileri anlamak ve hatırlamak için somut objelere ve tecrübelerine ihtiyaç duyabilirler (O'Rourke & Colarusso, 2004, s. 3). Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklar, özel gereksinimi olan çocuklar içerisinde en popüler gruptur. Yine de toplum tarafından yeterince tanındıkları söylenemez. Toplumda genellikle zihinsel yetersizlik gösteren çocuklar homojen bir grup olarak düşünülmektedir. Oysa bunlar kendi içlerinde önemli bireysel farklılıklar göstermektedir (Eripek & Vuran, 2010, s. 246-47).

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

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

1.5. Otistik öğrenciler

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

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

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

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

1.6. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrenciler

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), yedi yaşından önce yaşına ve gelişim seviyesine uygun olmayan dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik belirtilerini en az iki ortamda ve altı ay süreyle gösteren ve özel eğitim hizmetine ihtiyaç duyan bireyi tanımlamada kullanılan bir terimdir (ÖEHY). Herkes bazen dikkatsiz veya unutkan olabilir. Özellikle stresin yoğun olduğu dönemlerde dikkatsizlik ve unutkanlık daha da artabilir. Bazı insanlar da diğerlerine göre daha hareketli veya durgun olabilir. Ancak tüm bunlar günlük yaşam işlevlerine müdahil olacak şekilde sürekli ve yoğun değilse DEHB tanısı koymak için yeterli değildir. (Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, & Leal, 2002, s. 184). DEHB tanısı konan öğrenciler zihni faaliyetlerini ve davranışlarını denetlemede yetersiz oldukları için bunların bilişsel işlemlerinde ve davranışlarında problemler ve huzursuzluklar ortaya çıkmaktadır (Taner, 2007, s. 57).

DEHB tanısı konan öğrenciler üç farklı gruba ayrılabilir. Birinci grupta yer alan öğrencilerde dikkat eksikliği görülür ancak aşırı hareketlilik görülmez. Bu çocuklar sınıfta dikkatini bir noktada toplayamaz ve öğretmeni dinlemede güçlük çekerler. Bunlar “dikkatsiz tip” (inattentive type) olarak isimlendirilebilir. İkinci gruptaki öğrencilerde ise aşırı hareketlilik gözlemlenirken dikkat eksikliği tanı ölçütü karşılanmaz. Öğrenci yerinde oturmada güçlük çeker ve sık sık sırasından kalkar. Ödevlerini yapmada sıkıntı çeker. Bunlar da “aşırı hareketli tip” (hyperactive-impulsive type) olarak isimlendirilebilir. Üçüncü gruptaki öğrencilerde ise hem dikkat eksikliği hem de aşırı hareketlilik gözlemlenir. Bunlar da “bileşik tip” (combined type) olarak adlandırılabilir (Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, & Leal, 2002, s. 187-188).

DEHB'in okul çağı çocukların %3-5'inde görüldüğü tahmin edilmektedir. Her sınıfta bir veya iki DEHB tanısı konabilecek öğrenci bulunduğu ancak pek çoğunun tanılanmadığı tahmin edilmektedir. (Öktem, 2010, s. 480; Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, & Leal, 2002, s. 197; Heward, 2003, s. 255).

1.7. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler

Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan öğrencilerdir (ÖEHY). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, ortalama veya ortalamadan üzerinde zekâyâ sahip olmalarına rağmen okuma, yazma, işlem yapma, dili konuşma - yazma ve düşünme gibi akademik becerilerde güçlükler yaşayabilmektedirler (Lewis & Doorlag, 1991, s. 50; Özmen, 2012, s. 336).

Burada şunu belirtmek gerekir ki, hafif zihinsel yetersizliği olan öğrenciler, duygusal ve davranış bozukluğu olan öğrenciler, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrenciler ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler bazı ortak özelliklere sahiptirler. Bu yüzden bu grupları birbirinden ayırt etmek güçtür (Blackhurst & Berdine, 1981, s. 387). Hafif zihinsel yetersizliği olan öğrenciler, akademik olarak birçok alanda zorluk yaşarken özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler bir veya birkaç alanda sıkıntı yaşayabilirler (Lewis & Doorlag, 1991, s. 6).

Uzun yıllardır uzmanlar, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek etkili yöntem ve teknikler üzerinde çalışmaktadır. Özellikle iki öğretim yönteminin öğrenme güçlüğü olan çocuklar üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bunlar doğrudan öğretim yöntemi ve bilişsel strateji öğretimi yöntemidir (Özmen, 2012, s. 345). Doğrudan öğretim yönteminde konular daha küçük bölümlere ayrılarak ve konu anlatım yöntemi kullanılarak ders işlenir. Öğrencinin sunumdan yeterince yararlanıp yararlanmadığını anlamak için sık kontrollere başvurulur. Öncelikle öğretmenin rehberliğinde sonra bağımsız uygulamalara yer verilir. Bu yöntemin uygulanabilmesi için öğretilecek içeriğin çok iyi yapılandırılması ve öğretmenin yönetiminde sunulması gerekmektedir (Özmen, 2012, s. 346). Bilişsel strateji öğretimi yaklaşımı, öğrenme güçlüğü olan bireylerin akademik becerileri kazanmalarında etkili olabilecek stratejilerin öğretilmesini ifade etmektedir. Normal gelişim gösteren öğrenciler bir problemi çözmek veya bir beceri kazanmak için stratejiler geliştirebilirken öğrenme güçlüğü olan öğrenciler strateji geliştirmede ve stratejileri uygulamada güçlük çekmektedir. Bilişsel strateji öğretiminde öğrenme güçlüğü olan bireylere öğretmen tarafından destekleyiciler sunulur. Öğretmenin strateji basamaklarını yüksek sesle düşünerek model olarak uygulaması, şemalar geliştirmesi ve kontrol listeleri oluşturması bu destekleyicilere örnek olarak sayılabilir. Destekleyiciler sistematik olarak geri çekilir ve öğrencinin bağımsız bir şekilde stratejiyi uygulaması beklenir. Bilişsel strateji öğretimi bazı çocuklarda işe yarasa da, geçerliliğini bilimsel çalışmalarda göstermek mümkün olmamıştır. Bu yöntem öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde giderek daha az uygulanmaktadır (Özmen, 2012, s. 346; Özyürek, 2010, s. 328).

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere ne tür uyarlamalar yapılması gerektiğini belirleyebilmek için onların özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir. Bu öğrenciler bilgiyi edinmede, depolamada ve işlemede gerekli olan stratejilerde ve bu stratejilerin nerede, nasıl ve ne amaçla kullanılacağına ilişkin yetersizlik gösterirler. Bu öğrenciler okumada, okuduğunu anlamada, genel olarak yazmada ve düşündüklerini yazıyla ifade etmede, matematiksel beceri kazanmada güçlük çekmektedir. Öğrendiklerini farklı ortamlara aktarmakta veya öğrendiklerine benzer beceriler sergilemekte sıklıkla güçlük çekerler. Örneğin bölme işlemini bilmelerine rağmen yüz lirayı dört kişi arasında eşit olarak paylaştıramayabilirler. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler öğrendikleri bilgileri çabuk unuturlar ve yeni bilgileri önceki bilgilerle birleştirmede güçlük çekerler. Nasıl düşünecekleri, etkili bir şekilde nasıl çalışacaklarını belirlemede güçlük yaşarlar. Akademik becerilerde ve ödevlerde nasıl ilerlemeleri ve ne yapmaları gerektiğini anlayamayabilirler. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bazılarının görsel ve işitsel algı problemleri olabilir. Şekilleri algılamada, harfleri algılamada (b ve d harflerini tersine çevirerek algılama gibi) problemler yaşayabilirler. İşitsel olarak ise benzer sesli kelimeleri ayırmada ve verilen yönergeleri yerine getirmede güçlük yaşayabilirler. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin çoğunda dikkat eksikliği ve hiperaktivite görülebilmektedir. Öğretmeni

dinlemediklerinden ders sırasında not tutmada veya verilen yönergeleri izlemede güçlük çekebilirler. Sıralarında uzun süre oturamazlar ve diğer öğrencilerin de dikkatlerini dağıtabilirler. Sosyal becerilerde akranlarına göre daha zayıftırlar. İletişim kurmada güçlük çekebilirler. Dostça girişimleri ve muhatap olduğu kişilerin duygularını anlamada problem yaşayabilirler. Çaba ile başarı arasındaki ilişkiyi yeterince göremezler. Yeteneksiz oldukları için veya şanssız oldukları için başarısız olduklarını düşünürler. Dilin kullanımı, biçimi ve içeriği ile ilgili problemler yaşayabilirler. Söz diziminde güçlük çekerler. Karşılaştırma ilişkilerini, mecazi dili ve çok anlamlı kelimeleri anlamada ve kullanmada zorluk çekerler. Bir diyalogu başlatma ve sürdürmede yetersizlik gösterirler (Özmen, 2012, s. 341-345; Özyürek, 2010, s. 321-322; Özgür, 2011, s. 325; Heward, 2003, s. 245-247; Hallahan & Kauffman, 1978, s. 141).

Ülkemizde öğrenme güçlüğü olan bireylerin sayısı bilinmemektedir. Amerika'da okul çağındaki çocukların %4,5'i öğrenme güçlüğü olan çocuk olarak tanımlanmıştır (Akt. Özmen, 2012, s. 340) Türkiye'de de oranın buna yakın olduğu söylenebilir. Bazı araştırmalara göre öğrenme güçlüğü olan öğrenciler (6-21 yaş arası), özel eğitim hizmeti alan en geniş kitleyi oluşturmaktadır. (Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, & Leal, 2002, s. 116).

1.8. Dil ve konuşma güçlüğü olan öğrenciler

Dil ve konuşma güçlüğü olan öğrenci; dili kullanma, konuşmayı edinme ve iletişimde güçlük yaşaması nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan kişi olarak tanımlanmaktadır (ÖEHY). Dil ve konuşma güçlüğü, öğrencinin eğitim performansını olumsuz bir şekilde etkileyen kekemelik, yanlış eklemleme, dil bozukluğu ya da ses bozukluğu gibi bir iletişim güçlüğü yaşadığı anlamına gelmektedir (U.S. GPO, 2012).

Dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilerin yaşadığı anlama ve ifade güçlükleri öğrencinin kendine olan güveninde azalmaya neden olabilir. Bu öğrencilerin akran ilişkileri oldukça sınırlıdır ve arkadaşları tarafından dışlanabilirler. Bu öğrencilerin anti sosyal olmaları için bütün öğretmenlere olduğu gibi DKAB öğretmenlerine de büyük sorumluluk düşmektedir.

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

1.9. Süreğen hastalığı olan öğrenciler

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (ÖEHY) süreğen hastalığı olan birey; sürekli ya da uzun süreli bakım ve tedavi gerektiren hastalığı nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey olarak tanımlanmaktadır. AIDS, astım, ateşli romatizma, böbrek yetmezliği, epilepsi, hemofili (kan pıhtılaşmasında bozukluğun olması), hipertansiyon, kalp yetmezliği, kanser, kemik erimesi, diyabet ve yanıklar bireyin eğitsel performansını olumsuz yönde etkileyebilen süreğen hastalıklardan bazılarıdır (Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, & Leal, 2002, s. 402). Bu bireyler içinde buldukları sağlık sorunları sebebiyle yaşamlarını devam ettirmede güçlüklerle karşılaşabilmekte ve bakıma ve tedaviye ihtiyaç duyabilmektedir.

Süreğen hastalığı olan öğrenciler, hastalıkları yatarak tedaviyi gerektiriyorsa eğitim-öğretim faaliyetlerinde geri kalmamaları için hastane okullarında eğitimlerine devam edebilmektedirler. Yatarak tedavi gerektirmeyen durumlarda ise kaynaştırma eğitimine devam etmektedirler. Kaynaştırma uygulamaları pek çok süreğen hastalığı olan birey için en az kısıtlanmış eğitim ortamlarıdır (Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, & Leal, 2002, s. 402).

Özel gereksinimli bireylerin çoğunluğunu süregelen hastalığı olanlar teşkil etmektedir. 2002 Türkiye Özürlüler Araştırmasına göre, ülkemizde %9,7 oranında süregelen hastalığı olan birey bulunmaktadır. Ancak okul çağındaki bireyleri kapsayan 0-19 yaş aralığında bu oran %2,6 civarındadır. Ortopedik, görme, işitme, dil ve konuşma ile zihinsel özürlülerin toplam oranının %2,58 olduğu dikkate alındığında süregelen hastalığı olan bireylerin oranının ne kadar yüksek olduğu daha iyi anlaşılmaktadır (Türkiye Özürlüler Araştırması, 2002, s. 5).

1.10. Duygusal ve davranış bozukluğu olan öğrenciler

Duygusal ve davranış bozukluğu olan öğrenci, yaşına uygun olmayan, sosyal ve kültürel normlardan farklı duygusal tepki ve davranışlar göstermesi nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir (ÖEHY).

Duygu ve davranış bozuklukları olan öğrenciler genel anlamda iki gruba ayrılmaktadır. Bunlar (Akt. Özdemir, 2012, s. 382-383; Dikici Sığırtmaç & Deretarla Gül, 2010, s. 185):

1- Dışa yönelim bozuklukları olan öğrenciler: Bu bireyler saldırgan, karşı gelen ve başkalarını rahatsız eden davranışları sık sık gösteren bireylerdir. Bir eylemi sonucunu düşünmeden yapabilirler. Dışa yönelim bozuklukları olan öğrenciler sınıflarında sevilmeyen ve istenmeyen öğrenci tipleridir. Sınıf arkadaşlarının ve öğretmenlerinin tepkilerini üzerlerinde toplarlar.

2- İçe yönelim bozuklukları olan öğrenciler: Bu bireyler içe kapanma, depresyon ve kaygı belirtileri göstermekte, takıntılı düşünce ve davranışlar sergilemektedir. Sosyal ortamlarda ön plana çıkmak istemezler. Tıpkı dışa yönelim bozuklukları olan öğrencilerde olduğu gibi bunlar da arkadaşları tarafından belli ölçüde dışlanır ve sınıftaki varlıkları görmezden gelinir. Genellikle arkadaşlık kurmak için tercih edilmezler.

Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerle ilgili olarak yapılan araştırmalar, bu çocukların yarısından fazlasının öğrenme güçlüğü sergilediğini ve dışa yönelim bozuklukları olan çocuklarda yaşanan öğrenmeyle ilgili problemlerin içe yönelim bozuklukları olan çocuklara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Akademik başarısızlıklarından dolayı duygu ve davranış bozukluğu sergileyen öğrencilerin okuldan atılma oranları diğer yetersizlik gruplarına göre daha yüksektir. Yükseköğretime gitme olasılıkları ise normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha düşüktür (Akt. Özdemir, 2012, s. 384).

Duygu ve davranış bozukluğu olan bireylerin sayıları ile ilgili olarak kesin veriler bulunmamaktadır. Herkesin hemfikir olduğu güvenilir bir tanımın olmayışı aralarında büyük farklar bulunan tahminlerin yapılmasına neden olmuştur. Ancak birçok araştırma duygusal ve davranış bozukluğu olan bireylerin nüfus içindeki oranını %3-5 arasında vermektedir (Özdemir S. , 2012, s. 397; Dikici Sığırtmaç & Deretarla Gül, 2010, s. 185; Hallahan & Kauffman, 1978, s. 183; Blackhurst & Berdine, 1981, s. 406; Heward, 2003, s. 290-291).

1.11. Üstün yetenekli öğrenciler

Üstün yetenekli öğrenciler; zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireylerdir (ÖEHY).

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

Okula devam eden öğrencilerin %2-5'i üstün yetenekli birey olarak kabul edilmektedir (Hallahan & Kauffman, 1978, s. 441).

1.12. Birden fazla yetersizliği olan öğrenciler

Birden fazla yetersizliği olan öğrenci; birden fazla alanda görülen yetersizlik nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey olarak tanımlanmaktadır (ÖEHY). Birden fazla yetersizliği olan öğrencilerde (zihinsel yetersizlikle görme yetersizliğinin veya zihinsel yetersizlikle ortopedik yetersizliğin bir arada olması gibi) sadece yetersizliklerin biri için olan özel eğitim programlarıyla giderilemeyen ağır eğitsel ihtiyaçlar söz konusudur. (U.S. GPO, 2012, s. 13). Her ne kadar çok az öğrenci birden fazla yetersizliğe sahip olsa da, özel eğitim programlarına en yüksek düzeyde bu çocukların gereksinim duyduğu unutulmamalıdır (Sarı, Çoklu Yetersizliği Olan Öğrenciler, 2012, s. 457).

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

2. Özel gereksinimli öğrenciler için uyarlamalar

Bu bölümde gereksinim türlerine göre din eğitimcilerinin ÖGÖ'lerle yapabilecekleri uyarlamalara yer verilmiş ve gerekli açıklamalar yapılmıştır.

2.1. İşitme yetersizliği olan öğrencilere yönelik uyarlamalar

İşitme yetersizliği olan özel gereksinimli öğrencileri için DKAB öğretmenlerinin yapabileceği uyarlamalardan bazıları şunlardır (Tüfekçioğlu, 1998, s. 118-120; Sadioğlu, 2011, s. 25-26):

Öğrencinin öğretmen masasına ve tahtaya yakın bir yerde oturtulması işitsel ve görsel uyarılardan azami düzeyde yararlanmasını sağlayacaktır.

Öğrencinin döner sandalyede oturtulması ve oturma düzeninin "U" şeklinde olması arkadaşlarını rahatlıkla görebilmesine ve dudak okuyabilmesine imkân sağlayacaktır.

Öğretmen öğrenciyle konuşurken ışığı karşısına alarak öğrenciye doğru dönmeli ve göz kontağı kurarak normal ses tonuyla konuşmalıdır. İfadelerini jest ve mimikleriyle desteklemesi iletişimi daha da kolaylaştıracaktır.

Sözel anlatımların görsel olarak desteklenmesi ve örnekler verilerek tahtaya yazılması işitme yetersizliği bulunan özel gereksinimli öğrencilerin öğrenimini kolaylaştıracaktır. Öğretilmeye çalışılan konu ve kavramlar net ve anlaşılır bir şekilde açıklanmalıdır.

Ödevlerin hem sözlü hem de yazılı olarak, ders notlarının ise fotokopi olarak verilmesi faydalı olacaktır.

Sınıfta yerlerin halı ile kaplanması, duvarlara ses emici yastıklar konması, sıraların altına gürültü önleyici gereçlerin takılması sınıfın akustik açıdan uygun hale gelmesi için gereklidir.

İşitme yetersizliği olan öğrenciler, normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamda eğitim görmeye başladığında pasiflik veya saldırganlık gibi tepkiler gösterebilir. Bu durumun temel nedeni öğrencinin akranlarıyla iletişim sorunları yaşamasıdır. Yaşanan bu iletişim sorunlarını azaltmak için öğretmenlerin olumlu sosyal iletişim ortamları hazırlaması gerekmektedir.

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

2.2. Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik uyarlamalar

Kaynaştırma sınıflarına giren DKAB öğretmenleri kaynaştırma eğitimine devam eden görme yetersizliği olan öğrencilerin başarılarını arttırmak için aşağıdaki uyarlamaları ve düzenlemeleri yapabilirler: (Blackhurst & Berdine, 1981, s. 226-227; Kılıçoğlu, 2007, s. 29; Dağlı, 2008, s. 88; Özgür, 2011, s. 65,72; Gürsel, 2012, s. 226)

Öğretim sürecinde üç boyutlu nesnelere, kabartma grafikler gibi dokunsal uyarılar kullanılmaya çalışılmalıdır.

Sınıf az gören öğrencilerin de rahat görebileceği bir şekilde aydınlatılmalıdır. Az gören öğrenciler sınıfta oturtulurken ışığın doğrudan gözlerine gelmemesine ve kırılarak gözlerine yansımamasına dikkat edilmeli ve tahtayı iyi bir şekilde görebilecekleri ön sıralarda bir yerin seçilmesine dikkat edilmelidir.

Sınıf, koridorlar, okul bahçesi ve kantini görme yetersizliği olan çocukların bağımsız hareket edebilecekleri şekilde düzenlenmelidir. Görme yetersizliği olan çocuğun okulda olumsuz durumlarla karşılaşmaması, çarpabilecekleri eşyaların ve engellerin ayakaltından kaldırılması gereklidir. Öğrencinin, eşyaların yerlerini bulmasına yardım edebilecek düzenlemelerin yapılması faydalı olacaktır. Bağımlılık oluşturmamak kaydıyla, görme yetersizliği olmayan öğrenciler bu öğrencilere rehberlik etmelidir.

Öğretmen tahtaya yazdıklarını sesli bir şekilde tekrarlayarak görme yetersizliği olan öğrencinin tahtaya yazılanları defterine geçirmesini kolaylaştırmalıdır. Ayrıca ders anlatırken kullandığı şekil, resim, grafik gibi görsel uyarıları sözel olarak da açıklamalıdır. Gerekirse ekstra zaman ayrılmalıdır.

Öğretmen, sınıftan ilk önce görme yetersizliği olan öğrencileri çıkartarak ihtiyaçlarını rahatça karşılayabilmeleri için yeterli zamanı sağlamalıdır.

Görme yetersizliği olan öğrencilere verilen fotokopilerin yazılarının daha büyük ve koyu olmasına dikkat edilmelidir. Öğrenci ihtiyaç hissederse keçe uçlu kalem ve büyüteç kullanmasına izin verilmelidir.

Görme yetersizliği olan öğrencileri sınav yaparken büyük puntolu yazılar, Braille, ses kayıt cihazı kullanılabilir veya bir kişiden yardım alınabilir. Bu tür uyarlamalar sınavın süresinin arttırılmasını veya ek süre verilmesini gerektirmektedir.

Görme yetersizliği olan öğrencilerin öğrenebilmeleri için nesnelere dokunmaları ve tatları, nesnelere dokunmaları çok önemlidir. Bu öğrenciler, görme dışındaki duyu organları faaliyete geçirilerek yeni şeyler öğrenmeye teşvik edilmelidir. Görme yetersizliği olan öğrenciler, diğer öğrencilerin katılabildiği bütün faaliyetlere katılmaları için teşvik edilmelidir. Böylece bir yandan akademik başarı artarken bir yandan da görme yetersizliği olan öğrencinin sosyalleşmesine katkıda bulunmuş olunacaktır.

Görme yetersizliği olan öğrenciler konuşurlarken yüksek sesle ve tek tonda konuşurlar, jest ve mimik kullanımları çok yetersizdir. Görme yetersizliği olan çocuklarda dil gelişimini desteklemek için, konuşan kişilerin ağız, dudak ve çene hareketlerini algılayabilmeleri amacıyla elleriyle dokunmalarına imkân sağlamak gerekir. Çocuğun gereksinimlerini sözel olarak ifade etmesine ortam hazırlamak, yeni öğreneceği kavramlarla ilgili yaşantı örnekleri oluşturmak, dokunduğu nesnelere adlandırarak bu nesnelere üzerinde konuşmak da dil gelişimi açısından faydalı olacaktır.

Görme yetersizliği birçok sınırlılığı beraberinde getirir. Örneğin görme yetersizliği olan öğrenciler, bilgi alımının büyük bir bölümünü oluşturan normal yazıyla basılmış materyallerden yoksundurlar. Görme yetersizliği olmayan öğrenciler daha önce gelmedikleri bir çevreye girdiklerinde kısa bir göz atma sayesinde dolaşım yetisini elde edebilirken görme yetersizliği olan öğrenciler yeni bir çevreye girdiklerinde hareket özgürlükleri kısıtlanır hatta yaralanma endişelerinden dolayı engellenirler. Görme yetersizliği olan öğrenciler mesafeli cisimleri ancak yanlarına gidip dokunduklarında algılayabilmektedir. Çoğu zaman böyle bir şansları yoktur. Görme yetersizliği olan öğrenciyi kuşatan bu gibi sınırlılıkların farkına varmak onların dünyalarını keşfetmek eğitimleri noktasında öğretmenlerin atacağı adımlara rehberlik edecektir.

2.3. Ortopedik yetersizliği olan öğrencilere yönelik uyarlamalar

Kaynaştırma uygulamalarında bulunan DKAB öğretmenleri ortopedik yetersizliği olan öğrencileri için aşağıdaki uyarlamaları yapabilirler:

Özel eğitimciler bedensel yetersizliği olanların, benlik kavramı ve özsaygıları düşük, üzgün, mutsuz ve depresif bireyler olduklarını belirtmektedir (Dikici Sığırtmaç & Deretarla Gül, 2010, s. 162). Kitle iletişim araçlarının da etkisiyle toplumun, bir insanın kişiliğinin en önemli ögesi olarak fiziksel görüntüyü kabul etmesi, karakterin ve ahlakın dış görünüşün önüne geçmemesi, bedensel yetersizliği olan bireylerin psikolojik ve sosyolojik sorunlar yaşamalarının sebeplerinden biri olabilir. Bu yüzden ortopedik yetersizliği olan öğrencilere ve akranlarına din eğitimi verilirken ahlak güzelliğinin önemiyle ilgili öğretim faaliyetlerinde bulunulabilir.

Bu öğrencilerin yaşadıkları ortamlar düzenlenirken neye ihtiyaç duydukları göz önünde bulundurulduğunda sadece fiziksel olarak değil, psikolojik ve sosyolojik açılarından da daha rahat bir yaşam sürmeleri için gerekli şartlardan biri sağlanmış olacaktır (Tor & Halhallı, 2002, s. 130; Cavkaytar & Diken, 2012, s. 41).

Bedensel yetersizliği olan öğrenciler aşırı koruyucu davranışlardan, yetersizliği olmayan bireylerin dışlayıcı davranışlarından ve acıma duygusuyla kendilerine yaklaşımasından yakınmaktadır. Bu öğrenciler aileleri, okulları ve toplumları içinde saygın bir yere sahip oldukları duygusunu hissetmeye ihtiyaç duymaktadır (Özgür, 2011, s. 143). Bu yüzden bunlara yapabilecekleri sorumluluklar verilerek akranlarıyla işbirliği yapmaları sağlanabilir.

İnsanın kişiliğinin ve varlığının sadece bedenden ibaret olmadığı, bedensel yetersizliğin kişilik yetersizliği anlamına gelmediği, DKAB Öğretmenleri tarafından anlatıldığında normal gelişim gösteren öğrenciler bedensel yetersizliği olan öğrenciler hakkında daha sağlıklı değerlendirmelerde bulunabileceklerdir.

Ortopedik yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde bağımsız bir şekilde hareket etmelerine imkân sağlayacak koşulların geliştirilmesi eğitim faaliyetlerine katılmalarını kolaylaştıracaktır (O'Rourke & Colarusso, 2004, s. 217-218; Heward, 2003, s. 479). DKAB Öğretmenleri, ortopedik yetersizliği olan öğrencilerin dini faaliyetleri de içeren toplumsal katılım ve boş zaman etkinlikleri gibi becerileri bağımsız bir şekilde gerçekleştirilebilmeleri için gerekli koşulları hazırlamada öncülük edebilir.

Teknoloji alanında yaşanan gelişmeler ortopedik yetersizliği olan öğrencilerin hayatlarını önemli ölçüde kolaylaştırmaktadır (Özyürek, 2010, s. 392; Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, & Leal, 2002, s. 436). Özellikle bilgisayar ve internet sayesinde, çoğu zaman evde kalmaları gereken bu bireyler insanlarla kolayca iletişim kurabilmekte, farklı ortamlara girebilmekte ve kolayca akademik sorumluluklarını yerine getirebilmektedir. DKAB öğretmenleri söz konusu öğrencileri bu aygıtları kullanmaları için yönlendirmelidir.

Ortopedik yetersizliği olan öğrenciler için hangi ibadetleri yapıp yapamayacakları, hangi ibadetlerde ruhsatla amel edip etmeyecekleri gibi hususlarda bilgilendirilmeleri önem arz etmektedir. Dolayısıyla bu öğrencilerin dinin sağladığı kolaylıklardan haberdar olmaları ve kendilerini zora sokmamaları gerekmektedir. Bu konularda DKAB öğretmenleri yol göstermelidir (Özdemir, 2017, s. 154).

2.4. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik uyarlamalar

Zihinsel engeli bulunan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında mümkün olduğu kadar katılımını güvenceye almak için, dokümanların, öğretimin metotlarının ve müfredatın uyarlanmasına ya da biraz değişiklik yapılmasına ihtiyaç duyulacaktır. Özel eğitim olmadan, zihinsel engeli bulunan öğrenciler akademik becerilerde sürekli azalan bir performans sergileyeceklerdir. Akademik becerilerin çoğu özel bir sıralı düzen içinde öğrenilmelidir. Eğer bir dizideki bir adım ya da önceden gerekli olan bir beceri tam olarak öğrenilmezse bir sonraki adım ya da beceri elde edilemeyebilir. Örneğin alfabedeki harfleri ayırt edemeyen ya da hatırlamayan zihinsel engelli bir öğrenci okumayı öğrenemeyecektir. Okuma becerisi eksikliğine, öğrenilmesi gereken yeni beceriler de eklenince, yeni görevler daha da zorlaşabilecektir. Öğrenci akademik olarak geri kalacak ve arkadaşlarına yetişemeyecektir (O'Rourke & Colarusso, 2004, s. 3).

Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler söz konusu olduğunda öğretmenlerin sevgi dolu ve samimi olmaları ayrı bir önem kazanmaktadır. Bu öğrencilerle duygusal bağ kurulması ve onlara değer verildiğinin hissettirilmesi gerekir (Üzümcü, 2016, s. 309).

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin akademik başarısından ziyade sosyal uyumuna ve topluma kazandırılmasına öncelik verileceğinden din eğitiminin sosyalleşmeye katkı sağlayan boyutlarına öncelik verilmelidir. Bu öğrenciler dinin teorik boyutundan ziyade pratik boyutuyla ilgilidir. Dolayısıyla gezi- gözlem etkinliklerine ve dini içerikli sosyal faaliyetlere (kutlu doğum etkinlikleri gibi) katılmaları bu öğrencilerin sosyal gelişimine katkı sağlayacaktır. Ayrıca zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bir kısmı dinen mükellef olmadığı için inanç ve ibadetle ilgili meselelerin kavrayabildikleri ölçüde ele alınması, daha çok ahlakla ilgili konulara odaklanılması doğru bir yöntem olacaktır.

2.5. Otistik öğrencilere yönelik uyarlamalar

Öğretmenler açısından, her şeyin aynı yerde kalmasını isteyen, uygun olmayan zamanlarda belli aktivitelerle ilgilenmede ısrar eden bir öğrenci ile eğitim faaliyetlerinde bulunmak zorlayıcı olabilir (O'Rourke & Colarusso, 2004, s. 130) Otistik öğrencisi olan DKAB öğretmenleri, karşılaşacağı sorunların üstesinden gelebilmek ve otistik öğrencinin başarısını artırmak için şu hususlara dikkat etmelidir: (O'Rourke & Colarusso, 2004, s. 134; Diken, 2012, s. 425; Diken, 2012, s. 426)

DKAB öğretmenleri otistik öğrencilerin gösterdiği sıra dışı davranışları kontrol altına almak için zorlanacaktır. Ancak sınıfta tutarlı bir düzen kurma ve uygun beklentilere sahip olma otistik öğrencilerin rahatsız edici davranışlarını azaltmaya yardımcı olacaktır.

Otistik öğrencilere uygun öğrenme fırsatları sunmak için dikkatlice yapılandırılmış bir çevre, öngörülebilir rutinler, görsel ipuçları, vurgulayıcı iletişim, sosyalleşme gibi bileşenlere ihtiyaç duyulur. Otizmli öğrenciler bazı uyaranlara karşı aşırı duyarlı olabilmektedir. DKAB öğretmenlerinin bu uyaranları öğrencinin ailesinden veya sınıf öğretmeninden öğrenmesi, yaşanması muhtemel olumsuz durumların önlenmesine yardımcı olacaktır.

Günlük rutin etkinliklerin yazılı ve/veya resimli olarak yer aldığı görsel planlar otistik öğrencinin gün içinde sorun yaşama ihtimalini azaltacaktır. Ders programlarında veya günlük programlarda değişiklik yapılırsa otistik öğrencilere önceden bildirilmelidir. Bu yapılmadığında otistik öğrenci değişikliklere direnecek ve tepki gösterecektir.

Otistik öğrencinin rahatça anlaması için net ve somut ifadeler tercih edilmelidir. Mesela “Size sus demekten dilimde tüy bitti” ifadesi soyut bir ifade olduğu için otizmli öğrenci bunu anlamakta zorlanacaktır. Parmak kaldırarak konuşma, izin alma, sıraya girme gibi sosyal kurallar otistik çocuğa öğretilmelidir.

Sınıfın fiziki yapısı öğrenme ortamının temelini oluşturur ve öğrencinin davranışları üzerindeki etkisi büyüktür. Otistik bozukluk gösteren öğrencilerin fiziki çevreye karşı aşırı duyarlı oldukları bilinmektedir. Sınıftaki sıraların pencereye dönük olmamasına dikkat edilmelidir. Her alanın işlevi net olmalıdır.

DKAB öğretmenlerinin etkinlik ya da rutinleri tahmin edilebilir hale getirmeleri, sınıf içi kuralları ve sonuçlarını öğrencilere sürekli ve tutarlı bir şekilde ifade etmeleri ve uygulamaları, olumlu davranışları fark edip sürekli desteklemeleri otistik bireylerin eğitim programlarına başarılı bir şekilde katılımı için faydalı olacaktır.

2.6. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilere yönelik uyarlamalar

Sınıfında DEHB tanısı konan öğrencisi bulunan DKAB öğretmenleri aşağıda zikredilen önerilerden yararlanabilirler (Özcan & Elyas, 2007, s. 72; Öktem, 2010, s. 495-496; Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, & Leal, 2002, s. 204-205):

Görsel materyaller, özetler ve hatırlatıcılar kullanarak dersler daha anlaşılır bir şekilde işlenebilir. Öğrencilerin ilgileri, bilgileri ve tecrübeleriyle derse aktif bir şekilde katılmaları, dersi daha zevkli ve eğlenceli hale getirebilir.

Ders esnasında DEHB tanısı konan öğrencinin ayağa kalkmasına, arkadaşlarını rahatsız etmeden gezinmesine müsamaha göstermek, müdahale etmeye kıyasla daha az dikkat dağıtıcı olabilir. Bu öğrencilerin dikkat süreleri kısa olduğu için ders esnasında küçük molalar verilebilir. DEHB tanısı konan öğrencileri sınıfa arkası dönük olarak ön sıralarda oturtmak dikkatlerinin dağılmasını azaltacaktır.

Sınıf içi etkinliklerde yapılması gerekenleri somut ve aşamalı olarak ifade etmek ve etkinlik sırasında öğrenciye dönüt vermek öğrencinin kendisinden bekleneni daha iyi anlamasını sağlayabilir.

DEHB tanısı konan öğrenciler zaman sınırlı ödevlerde ve sınavlarda panik duygusu yaşayabilirler. Gerekliğinde panik duygusu yaşamamaları için ek süre tanınmalıdır. Ayrıca bu öğrenciler yaptıkları olumlu davranışlar ve azalttıkları olumsuz davranışlar için ödüllendirilebilir.

Bu öğrenciler davranışlarından dolayı arkadaşları ile iletişim sorunları yaşayabilir, dışlanabilir hatta aşağılanabilir. Bu gibi durumlarda uzlaştırıcı bir tutumla hareket etmek ve öğrencinin benlik saygısının zarar görmemesi için çaba sarf etmek gerekebilir.

Bu öğrenciler kendilerini beceriksiz ve işe yaramaz olarak görebilirler. Öğretmen çocuğun güçlü yanlarını ortaya çıkararak ve azalmış benlik saygısını ona yeniden kazandırarak onun öğrenmede daha istekli hale gelmesinde yardımcı olabilir.

Bedensel etkinlik gerektiren sınıf içi görevlerde bu öğrenciler seçilerek enerjilerini öğretmenin yönlendirmesi ve kontrolü doğrultusunda boşaltması temin edilebilir. Aşırı hareketliliği ortadan kaldırmaya yönelik çabaların ve yıkıcı eleştirilerin bir faydası olmayacaktır. Öğretmenler daha ziyade aşırı hareketliliği kontrol etmeye yönelik faaliyetler içinde olmalıdır. Son olarak kalabalık sınıf ortamlarında DEHB olan öğrencilerle uğraşmak öğretmenler için çok yorucu olabilmektedir. İdarecilerin bu tür öğrencilerin bulunduğu sınıfların kalabalık olmamasına dikkat etmesi gerekmektedir.

2.7. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik uyarlamalar

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan DKAB öğretmenleri ve diğer öğretmenler, eğitim-öğretim sürecinin daha az yorucu olması ve öğrenme güçlüğü olan bireylerin daha başarılı olabilmeleri için aşağıda sıralanan uyarlamaları uygulayabilirler (Özmen, 2012, s. 357-358; Dikici Sığırtmaç & Deretarla Gül, 2010, s. 83; Heward, 2003, s. 264-265; O'Rourke & Colarusso, 2004, s. 107,138):

Öğrencilerin davranışlarını etkileyen kültür, ebeveyn, çevre ve ekonomik durum gibi pek çok unsur vardır. Bu unsurların etkisinde ortaya çıkan bazı davranışlar öğrenme faaliyetlerinde engel teşkil edebilir. Öğretmenin öğrenci hakkında yeterince bilgi sahibi olması bu engellerin aşılmasını kolaylaştırabilir.

Öğrencilerin kabiliyetli olduğu alanların ön plan çıkarılması ve bu kabiliyetlerini sergileyebilecekleri fırsatların yaratılması motivasyonu arttıracaktır. Ayrıca sık sık soru sorarak öğrencilerin aktif bir şekilde derse katılımlarının sağlanması öğrenme sürecini daha keyifli hale getirebilir. Ayrıca öğrencilerin daha fazla duyu organına hitap edecek şekilde dersin düzenlemesi öğrenmeyi kolaylaştırabilecektir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciyle konuşurken basit ve kısa cümleler kurmaya dikkat edilmelidir. Sınıf ortamının dikkat dağıtıcı nesnelere arındırılmalıdır. Sınıftaki eşyaların yeri belirlenmeli ve sınıf düzenli olmalıdır. Öğrenme güçlüğü olan öğrenci iyi geçindiği ve ona yardımcı olabilecek akranları ile oturtulmalıdır.

Öğrenme güçlüğü olan öğrenci düzenli aralıklarla kontrol edilmelidir. Öğretilen içerik haftalık ve aylık periyodlarla gözden geçirilmelidir. Çalışma ile başarı arasındaki ilişki sık sık vurgulanmalıdır. Başarının çalışmanın bir sonucu olduğu belirtilmelidir.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencileri tembellikle ya da motivasyon eksikliği ile suçlamak yanlış bir tutum olacaktır. Bu öğrencilerin durumu çok daha karmaşıktır ve özel eğitime ihtiyaçları vardır. Bu öğrenciler için önceki öğrenmelerle yeni öğrenmelerin birleştirilmesi önem arz eder. Yeni konuya başlarken önceki konuyla ilişki kurulmalıdır.

Öğretim materyallerinde uyarlama yapılmalıdır. Örneğin okuma parçaları satır aralıkları ve puntoları değiştirilerek yeniden yazılabilir. Yapılandırılmış çalışma kâğıtları hazırlanarak öğrencilere verilebilir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere defter tutma, ödevini zamanında bitirme, zamanı programlama gibi beceriler öğretilmelidir.

Öğrenci sorumluluğunu yerine getirerek başarı elde ettiğinde olumlu geri bildirimlerle desteklenmeli ve performansın devamı sağlanmalıdır. Tüm uyarlamalara rağmen öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle ilgili olarak sıkıntılar devam ediyorsa RAM'lerden veya uzmanlardan yardım alınmalıdır.

2.8. Dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilere yönelik uyarlamalar

DKAB öğretmenleri, dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilerin başarılı bir öğrenme hayatına sahip olmaları ve toplumla bütünleşmeleri için aşağıdaki uyarlamaları dikkate alabilirler (Blackhurst & Berdine, 1981, s. 144; Hallahan & Kauffman, 1978, s. 273; Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, & Leal, 2002, s. 500,514; Maviş, 2012, s. 323-325; Maviş, 2010, s. 291; Özgür, 2011, s. 180; Cavkaytar & Diken, 2012, s. 30):

Öğretmen öğrencisinin dil becerilerini geliştirmek için iyi bir model olabilir. DKAB öğretmeni empati kurarak öğrenciyi dinlemeli ve sade bir dille konuşmaya çalışmalıdır. Bu şekilde öğrenciye model olarak dil ve konuşmasını geliştirmesine yardımcı olabilir. Özellikle anlatım yönetimi kullanılarak ders işlendiğinde mümkün olduğu kadar basit bir dil kullanılmalıdır. Aksi takdirde konuşma güçlüğü olan öğrenciler zorlanacaktır.

Dil ve konuşma güçlüğü olan öğrenciler sınıfta konuşmaya cesaretlendirilmelidir. Konuşmada güçlük çekmeleri yüzünden bu öğrencilere daha az konuşma hakkı vermek yanlış bir uygulama olacaktır.

Dil ve konuşmadaki sorunlar diğer öğrenciler tarafından alay konusu yapılabilecek güçlüklerdir. Diğer öğrencilerin dil ve konuşma güçlüğü olan arkadaşlarını kabul etmesi ve olumlu bir ortamın oluşturulması için çaba sarf edilmelidir.

Öğretmenler dil ve konuşma güçlüğü olan öğrenciler için dili kullanabilecekleri ve dönüt alacakları fırsatlar oluşturmaya çalışmalıdır. Dil ve konuşma güçlüğü olan öğrenciler için soruların anlaşılır ve basit bir şekilde sorulması gerekmektedir. Öğrenci, seviyesinin üzerinde bir soru sorulduğunda cevap veremeyecek ve dil ve konuşma becerisi gelişemeyecektir.

Uzmanlara göre kekeme bireyler kekemelikten kurtulmaya çalıştıklarında daha fazla kekelemektedir. Kekeme bir öğrenci konuşurken veya okurken ona acele etmemesi gibi telkinlerde bulunmak yanlış bir tutum olacaktır. Öğrencinin nasıl söylediğine değil ne söylediğine odaklanılmalıdır. Öğrencinin söyledikleri dinlendikten sonra ne söylemek istediği ile ilgili tahminlerde bulunmak ona söylediklerini tekrarlatmaya göre daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

Öğrenciyi dil ve konuşma güçlüğü ile ilgili olarak eleştirmek ve her hatasını söylemek yanlış bir tutumdur. Öğrencinin katılımcı olma cesaretine zarar verir. Çocuklar yetişkinlerin komik olmalarını ve bazen saçmalamalarını sevebilir. Öğretmenlerin komik ve eğlendirici olmaları öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılmaları için yardımcı olabilir.

Konuşma güçlüğü olan öğrenciler cümle kurmada yeterli olmadıkları için isteklerini sözcüklerle anlatmak yerine jest, mimik ve hareketlerle anlatmayı tercih ederler. Öğretmenlerin bu bireylerin jest, mimik ve hareketlerini dikkate alması ve anlamaya çalışması gerekmektedir.

Bu öğrenciler diğerlerinden farklı olduklarını anladıklarında kendileriyle ilgili olumsuz duygular geliştirebilmektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerle iletişim kurmada sıkıntılar yaşayan konuşma güçlüğü olan öğrencilerin kendileriyle ve arkadaşlarıyla barışık olması yönünde telkinlerde bulunmada öğretmenlere görevler düşmektedir.

Dil ve konuşma güçlüğü olan öğrenciler konuşmaları gereken ortamlara girmekten ve görüşlerini ifade etmekten kaçınırlar. Bunun temel nedeni kendilerini iletişim kurmada yetersiz görerek utanmaları ya da olumsuz tepkilerden endişe etmeleridir. Özellikle kekemeler sosyal ortamlarda kendilerini baskı altında hissedebilmektedir. Bu bireylerin daha önce yaşadıkları olumsuz tecrübeler, sosyal yaşamlarını sınırlandırabilmektedir. Bu noktada öğretmenin söz konusu öğrencileri cesaretlendirmesi ve ödüllendirmesi olumlu dönütler alınmasına yardımcı olacaktır.

2.9. Süreğen hastalığı olan öğrencilere yönelik uyarlamalar

Sınıfında süreğen hastalığı olan öğrenci bulunan DKAB öğretmenleri aşağıda sıralanan hususlara dikkat ederek çeşitli uyarlamalarda bulunabilirler (Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, & Leal, 2002, s. 373,378):

Öğretmen öğrenciyi iyi izlemeli, hastalığıyla ilgili olarak ortaya çıkan halsizlik, dikkat dağınıklığı gibi sorunları öğrencinin ailesiyle veya idareyle paylaşmalıdır. Bu öğrencilerin derse katılımlarının sağlanması için ilgilerini çekmek gerekmektedir. Sağlık koşullarının izin verdiği ölçüde ilgi çekici alternatif etkinlikler sunulmalıdır.

Öğretmen öğrencinin hastalığı, kullandığı ilaçlar, kullanılan ilaçların etkileri ve kullanım özellikleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Öğretmen süreğen hastalığı olan öğrencilerin tıbbi ihtiyaçlarının öncelikli olduğunu unutmamalıdır. Acil durumların ne olduğu ve bu durumlarda neler yapılması gerektiği bilinmelidir. Sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilere de süreğen hastalığı olan öğrencilerle ve bunların ihtiyaçlarıyla ilgili bilgiler verilmelidir. Süreğen hastalığı olan öğrencilerin ilaç alma, dinlenme ve tuvalete gitme gibi gereksinimleri olabilir. Bu öğrencilere gerekli esneklik sağlanmalı gerekirse derse ara vermelerine müsaade edilmelidir.

Süreğen hastalığı öğrenciler rahatsızlıklarından dolayı devamsızlık yapabilmektedir. Bu yüzden derslerden geri kalmakta ve yeni konuları kavramaları zorlaşmaktadır. Bu problemin çözümü için öğretmenlerin yeni bir konuya başlamadan önce önceki konuları kısaca tekrar etmeleri gerekmektedir. Ayrıca ailelerden destek alınarak da bunun üstesinden gelinebilir.

Süreğen hastalığı olan öğrencilerin okula ve derslere ilgisini canlı tutabilmek için motive edilmeye ihtiyaçları vardır. DKAB öğretmenlerinin cesaretlendirici yönlendirmeleri bu öğrencilerin akademik başarılarına da katkı sağlayacaktır.

2.10. Duygusal ve davranış bozukluğu olan öğrencilere yönelik uyarlamalar

Sınıflarında duygusal ve davranış bozukluğu olan DKAB öğretmenleri, sınıflarında bazı uyarlamalar yaparak bu öğrencilerin başarı oranlarını arttırabilir. Bu uyarlamalardan önemlileri şöyle sıralanabilir (Cavkaytar & Diken, Özel Eğitim 1, 2012, s. 53-54; Sarı, 2003, s. 71; Dağlı, 2008, s. 87; Özdemir S. , 2012, s. 387-388; Tavil, 2010, s. 341,358):

Öğretmenler bazen sınıftaki bütün öğrencilerin sınıf kurallarını bildikleri yanılığısına düşebilmektedir. Sene başında sınıf kuralları, sınıfta uygun olan ve olmayan davranışlar hakkında öğrencileri örnekler vererek bilgilendirmek ve bu örnekleri yeri geldiğinde tekrarlamak gerekmektedir.

Duygusal ve davranış bozukluğu olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin sahip olmaları gereken kişilik özelliklerinden biri de sabırlı olmalarıdır. Öğrencilerle sevgi ve güvene dayalı bir ilişki kurulmalıdır. Öğrencilerin uygun davranışları hemen pekiştirilmeli, olumsuz davranışları bazen görmezlikten gelinmelidir

Sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencileri duygusal ve davranış bozukluğu olan öğrencilerle ilgili olarak bilgilendirmek gerekmektedir.

Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrenciler müfredatın gerisindeyse akademik destek sağlanması için akran eğitiminden faydalanma ve bireysel olmayan etkinliklerde, gönüllü öğrencileri duygusal ve davranış bozukluğu olan öğrencilerle birlikte çalışmalarını için görevlendirme faydalı olabilecek uygulamalardır.

Öğrencilere adil davranmak, öğrencilere her birinin önemli olduğunu ve sevildiğini hissettirmek ve onlarla yakın ilişki kurmak önemlidir.

Öğrencilerden beklenen davranışları öğretmenin de kararlı bir şekilde yerine getirmesi ve öğrencilere model olması gerekmektedir.

Öğrencilere duyguların her zaman kabul edilebilir olduğu; ancak, duyguların dışa vurulmasında kullanılan bazı yolların kabul edilemez olduğu mesajı verilmelidir. Örneğin öfkelenmenin kabul edilebilir olduğu, öfkeyle masayı vurmanın veya etrafı dağıtmanın kabul edilemez olduğu açıklanmalıdır. Öfke geçinceye kadar oturmak, elini yüzünü yıkamak gibi alternatif yollar öğretilir.

Ders işlenirken öğrencilerin aktif olarak derse katılmaları sağlamak ve onları pasif dinleyici durumunda bırakmamak gerekmektedir.

Düşük düzeyde rahatsız edici davranışlarda görmezden gelme etkilidir. Sadece öğretmen değil sınıftaki diğer öğrenciler de bazı dikkat dağıtıcı davranışları görmezden gelmeyi öğrenmelidir. Çünkü çoğu zaman olumsuz davranışları arkadaşlarının gösterdiği ilgi pekiştirmektedir.

Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerden özellikle depresyon ve kaygı bozukluğu yaşayanların aileleriyle iletişim içerisinde olmak ve gerekli tıbbi tedavinin yapılması için aileyi yönlendirmek olumlu sonuçlar verebilir.

2.11. Üstün yetenekli öğrencilere yönelik uyarlamalar

Ülkemizde üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim ortamlarının yetersiz olmasından dolayı üstün yetenekli bireylerin çoğunluğu normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı sınıfta eğitim almak durumundadır. Uzman eğitimciler, üstün yetenekli öğrencilerin öğretiminde öğretmenlerin aşağıdaki hususlara dikkat etmeleri gerektiğini belirtmektedir (Ataman A. , 1998, s. 184; Davaslıgil, 2010, s. 566-567; Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, & Leal, 2002, s. 244; O'Rourke & Colarusso, 2004, s. 535):

Üstün yetenekli öğrenciler bazı konuları çok çabuk öğrenmektedir. Bu gibi durumlarda tekrarlayıcı alıştırmalarla onları sıkılmamak gerekmektedir. Dahası, üstün yetenekli olmayan öğrencilerin de mağdur olmayacağı bir şekilde ders içeriklerini eleyerek öğrencileri daha üst düzey etkinliklere yönlendirmek faydalı olacaktır.

Ayrıca araştırma ve proje ödevleri gibi müfredatı zenginleştirecek vasıtalarla öğrencinin kendi öğrenme hızında ilerleyebilmesi için gerekli imkânlar sağlanmalıdır. Bunların dışında, üstün yetenekli öğrencilere daha zor sorular sorarak, yeni düşünceler geliştirmesine yardımcı olmak ve düşüncelerinin kuşatıcı olması için yönlendirmek önem arz etmektedir.

Öğrencinin ilgi duyduğu dini alanlarda en yakın üniversitenin ilgili fakültelerinden ders almasını sağlamak, dini konferans ve sempozyumlara katılmaları için destek olmak akademik gelişimlerine katkı sağlayacaktır.

Gerektiğinde akran öğretiminde üstün yetenekli bireylerden yardım istenebilir. Öğretmene yardımcı olmak, etkinlikleri planlamak gibi sorumluluklar vererek liderlik ve yöneticilik kabiliyetleri geliştirilebilir.

Üstün yetenekli öğrenciler farklılaştırılmış bir programa gereksinim duyarlar. Böyle bir farklılaştırmayı gerçekleştirmek için DKAB öğretmeni, öğrencilerin özel gereksinimlerini belirlemeli ve bu gereksinimleri karşılama çabası içine girmelidir. Bir öğrencinin öğretim faaliyetlerine başlamadan yapılan bir sınavda en yüksek notu alması bireysel gelişimini yansıtmaz, başlangıçta sınıf arkadaşlarına göre daha ileri düzeyde olduğunu gösterir. Farklılaştırılmış bir

öğretimin gerçekleştirildiği sınıfta, öğrencilerin başlangıç noktaları temel alınarak, bireysel gelişimleri değerlendirilmektedir.

Gerekli önlemlerin alınması kaydıyla üstün yetenekli öğrenciler için internet inanılmaz imkânlar sunabilir. Bir tıklama ile sınırsız miktarda bilgiye ulaşabilirler. Uzaktan eğitim imkânlarından faydalanıp ilgi duydukları alanlarda kendilerini geliştirebilirler. DKAB öğretmenleri, internet ve bilgisayar din eğitimi faaliyetlerinde etkin bir şekilde kullanmaları için üstün yetenekli öğrencilerine rehberlik edebilirler.

2.12. Birden fazla yetersizliği olan öğrencilere yönelik uyarlamalar

DKAB öğretmenlerinin birden fazla yetersizliği olan öğrencilerin yeterliklerinin ve sorunlarının farkında olması daha etkili öğrenme faaliyetleri gerçekleştirebilmeleri için çok önemlidir. Öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken noktalardan önemli görülenleri şöyle sıralayabiliriz (Sarı, 2012, s. 462-478; Kırcaali-İftar & Tekin-İftar, 2010, s. 531,533-538; Cavkaytar & Diken, 2012, s. 56; Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, & Leal, 2002, s. 334):

Birden fazla yetersizliği olan bireyler için öz-bakım becerilerinin öğretilmesi önceliklidir. Bu yüzden öğretim faaliyetlerine başlamadan önce öz-bakım becerileri noktasında sorunlar yaşıyorsa bunları gidermek için girişimlerde bulunulmalıdır.

Karşılıklı etkileşime dayalı öğretim etkinliklerine mümkün olduğunca ağırlık verilmelidir. İmkanlar dahilinde ileri teknoloji fırsatları kullanılmalıdır. Bu öğrencilerin hareket etme zorluklarına, duygusal zorluklara ve davranışsal problemlere sahip olduğu unutulmamalıdır.

Öncelikle sınıf düzenlemesinin çoklu yetersizliği olan öğrencinin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yapılması gerekmektedir. Birden fazla yetersizliği olan bireylerin tercihleri ve kararları dikkate alınmalıdır. Yetersizliklerinden ötürü başkalarının sürekli onlar adına karar vermesi yanlıştır. Bu durum insan hakları açısından yanlış olduğu gibi etkili bir öğretim açısından da yanlıştır. Bu bireylere her fırsatta kendileriyle ilgili karar verme hakkı tanınmalıdır.

Birden fazla yetersizliği olan bireylere yönelik eğitim programlarında işlevsel becerilerin öğretilmesine ağırlık verilmesi gerekir. İşlevsel becerileri günlük yaşamlarında kullanabilen bireyler daha bağımsız bir yaşam sürmektedir.

Öğrendikleri farklı becerileri sentezleyerek daha üst seviyede bir beceriyi gerçekleştirmede zorlanabilirler. Bu yüzden beceri öğretimi yapılırken günlük yaşamla sentezlenerek kullanımının da öğretilmesi gerekmektedir. Örneğin namazın farzlarını ve namazda okunacak sureleri bilen bir birey evde veya camide namaz kılama becerisini yerine getiremeyebilir. Bu becerinin ayrıca öğretilmesi gerekir.

Birden fazla yetersizliği olan bireylerin aileleri çocukları hakkında önemli bilgilere sahiptir. Ailelerle iletişime geçip onların çocuklarıyla ilgili bilgilerinden istifade ederek öğretim yöntem ve teknikleri gözden geçirilmelidir.

Birden fazla yetersizliği olan öğrencilerle öğretim faaliyetlerinde bulunurken onların motivasyon seviyesinin yüksek olması önemlidir. Öğretim faaliyetlerinin bu çocukların ilgi duydukları etkinlikler aracılığıyla yapılması faydalı olacaktır. Öğrencilerin günlük yaşamlarına daha çok önem veren bir program takip edilebilir. Dinin soyut konularından ziyade günlük yaşama yansıyan yönleri ön plana alınabilir.

Bu öğrenciler yeni kavram ve becerileri öğrenmede uzun bir zamana ve ipuçlarına ihtiyaç duyabilir. İpuçları sözel olarak, model olunarak, jestlerle veya fiziksel olarak verilebilir. Genelde özel gereksinimli bireyler özelde birden fazla yetersizliği olan bireyler boş vakitlerini televizyon

izleyerek ya da oturarak geçirmektedir. Bu bireyler boş vakitlerini değerlendirebilecekleri uygun sosyal ve sportif etkinliklere yönlendirilmelidir.

Bu öğrenciler dinin onlara sunduğu insan anlayışı ve bakış açısını kavradıklarında ruhsal olarak daha güçlü olacak ve bir takım olumsuz duygularla daha kolay başa çıkabileceklerdir. Bu anlamda din dersi öğretmenlerinin gayretleri onların başarılı hissetmelerine yardımcı olacaktır (Usta, 2009, s. 100).

Sonuç

Sadece DKAB dersi öğretmenlerinin değil sahada çalışan tüm din eğitimcilerinin (DKAB öğretmenleri, İHL Meslek Dersi Öğretmenleri, Kur'an Kursu Öğreticileri, İmam-Hatipler, vaizler vd.) ortak sıkıntılarının biri, özel gereksinimli bireylere yönelik din eğitimi faaliyetlerinde bulunurken ne yapacaklarını, nasıl davranacaklarını bilmemeleridir. Bu kısmen özel gereksinimli bireylerin özelliklerini bilememekten kısmen de bu bireylere ne tür uyarlamalar yapabileceklerini öğrenmemelerinden kaynaklanmaktadır. Din eğitimcilerine özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim faaliyetlerinde rehberlik edecek bir çalışmanın olmaması da bu sıkıntıyı derinleştirmektedir.

Her ne kadar ÖGÖ'ler tek bir başlık altında ifade edilse de çok farklı özelliklere sahip bireyler bu başlık altında bir araya gelmektedir. Hatta özel gereksinimli birey kavramının normal gelişim gösteren birey kavramından çok daha farklı özelliklere sahip bireyleri ifade edebildiği aşikardır. Örneğin özel gereksinimli birey kavramı bir dâhiyi de çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bir bireyi de ifade edebilmektedir. Bu durum din eğitimcilerinin söz konusu bireylerin özelliklerini bilmesini ve farklı uyarlamalar yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu çalışma her gereksinim grubunun eğitsel ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için öğretmenlerin söz konusu öğrencilerle ilgili asgari düzeyde sahip olmaları gereken bilgileri ve yöntemleri ilgili literatürü tarayarak ortaya koymuştur. Bu çalışmanın bundan sonra yapılacak çalışmalar için bir başlangıç olması ve yukarıda zikredilen boşluğu kısmen doldurması beklenmektedir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G., & Gürgür, H. (2010). İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi. G. Akçamete içinde, *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan öğrenciler ve Özel Eğitim* (3. baskı b., s. 441-476). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aral, N., & Gürsoy, F. (2011). *Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Morpa.
- Ataman, A. (1998). Üstün Zekâlılar ve Üstün Yetenekliler. S. Eripek içinde, *Özel Eğitim* (s. 171-194). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ataman, A. (2003). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Avcioğlu, H. (2012). İşitme Yetersizliği Olan Öğrenciler. İ. H. Diken içinde, *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (5. baskı b., s. 167-215). Ankara: Pegem Akademi.
- Birkan, B. (2010). Otizmi Olan Çocuklar ve Eğitimi. A. G. Akçamete içinde, *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (3. baskı b., s. 503-526). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Blackhurst, E. A., & Berdine, W. H. (1981). *An Introduction to Special Education*. Boston USA: Little, Brown and Company.

- Cavkaytar, A. (2012). Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim. İ. H. Diken içinde, *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (5 b., s. 1-28). Ankara: Pegem Akademi.
- Cavkaytar, A., & Diken, İ. (2012). *Özel Eğitim 1*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Dağlı, A. (2008). Özel Grupların Yönetimi. H. Kıran içinde, *Etkili Sınıf Yönetimi*. Anka: Anı Yayıncılık.
- Davaslıgil, Ü. (2010). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi. A. G. Akçamete içinde, *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 545-587). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Diken, İ. H. (2012). Otistik Bozukluğu Olan Öğrenciler. İ. H. Diken içinde, *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (5. baskı b., s. 409-447). Ankara: Pegem Akademi.
- Dikici Sığırtmaç, A., & Deretarla Gül, E. (2010). *Okul Öncesinde Özel Eğitim* (2. baskı b.). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Dikici Sığırtmaç, A., & Deretarla Gül, E. (2010). *Okul Öncesinde Özel Eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Enç, M., Çağlar, D., & Özsoy, Y. (1987). *Özel Eğitime Giriş* (3 b.). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Eripek, S., & Vuran, S. (2010). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi. A. G. Akçamete içinde, *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 245-282). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Gürsel, O. (2012). Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler. İ. Diken içinde, *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (5. baskı b., s. 217-249). Ankara: Pegem Akademi.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (1978). *Exceptional Children (Introduction to Special Education)*. New Jersey USA: Prentice-Hall.
- Heward, W. L. (2003). *Exceptional Children (An Introduction to Special Education)* (7 b.). New Jersey USA: Merrill Prentice Hall.
- Kılıçoğlu, M. (2007). *Aktif Öğrenme için Etkili Öğretmen*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G., & Tekin-İftar, E. (2010). İleri Derecede ve Çoklu Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi. A. Akçamete içinde, *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 527-544). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (1991). *Teaching Special Students in The Mainstream* (Third Edition b.). United States of America, New York: Macmillan Publishing Company.
- Maviş, İ. (2010). Dil Bozukluğu Olan Çocukların Eğitimi. A. G. Akçamete içinde, *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 283-314). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Maviş, İ. (2012). Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Öğrenciler. İ. H. Diken içinde, *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 297-331). Ankara: Pegem Akademi.
- O'Rourke, C. M., & Colarusso, R. P. (2004). *Teaching Every Student, A Mandate for Today*. C. M. O'Rourke, & R. P. Colarusso içinde, *Special Education for All Teachers* (s. 1-27). USA: Kendall/Hunt Publishing Company.

- ÖEHY. (2012). *MEB Mevzuat*. Eylül 10, 2013 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı Web Sitesi: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html adresinden alındı
- Öktem, F. (2010). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu. A. G. Akçamete içinde, *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Bireyle ve Özel Eğitim* (s. 477-501). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özcan, Ö., & Elyas, Z. (2007). Çocuk ve Ergenlerde Ruhsal Bozukluklar. A. Kaya içinde, *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2012). Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrenciler. İ. H. Diken içinde, *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 369-407). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. (2017). Engelli Bireylerin Mânevî Rehabilitelerinde İletişimin Önemi. Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. Sayı 38, s. 137- 159.
- Özgür, İ. (2011). *Engelli Çocuklar ve Eğitimi Özel Eğitim* (3 b.). Adana: Karahan Kitabevi.
- Özmen, R. G. (2012). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler. İ. H. Diken içinde, *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 333-367). Ankara: Pegem Akademi.
- Özyürek, M. (2010). Bedensel Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi. A. G. Akçamete içinde, *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (3. baskı b., s. 367-396). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sadioğlu, Ö. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Sorunları, Beklentileri ve Önerilerine Yönelik Nitel Bir Araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Doktora Tezi*. Bursa.
- Sak, U. (2012). Üstün Zekâlı Öğrenciler. İ. H. Diken içinde, *Özel Eğitimime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 497-533). Ankara: Pegem Akademi.
- Sarı, H. (2003). *Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle ilgili Çağdaş Öneriler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Sarı, H. (2012). Çoklu Yetersizliği Olan Öğrenciler. İ. H. Diken içinde, *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 449-496). Ankara: Pegem Akademi.
- Şafak, P. (2010). Görme Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi. A. Akçamete içinde, *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (3. baskı b., s. 397-440). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Taner, M. (2007). *Özel Eğitim*. İstanbul: Gün Yayıncılık.
- Tavil, Y. Z. (2010). Davranış Bozukluğu Olan Çocukların Eğitimi. A. G. Akçamete içinde, *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 337-365). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tor, H., & Halhallı, M. (2002). Ortopedik Özürlülerin Konutlarda Karşılaştıkları Sorunlar ve Mekanların Düzenlenmesi. *XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri* (s. 129-143). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., Smith, S., & Leal, D. (2002). *Exceptional Lives Special Education in Today's Schools* (3. b.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Tüfekçioğlu, U. (1998). İşitme Engelliler. S. Eripek içinde, *Özel Eğitim* (s. 105-125). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Türkiye Özürlüler Araştırması. (2002). *Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü*. Eylül 5, 2013 tarihinde Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Web Sitesi: http://www.eyh.gov.tr/upload/ozurluveyasli.gov.tr/mce/eski_site/arastirma/tr_ozurluler_arastirmasi/blm1.pdf adresinden alındı
- U.S. Department of Education. (2009). *31st Annual Report to Congress On the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act 2009*. U.S. Department of Education: <http://www2.ed.gov/about/reports/annual/osep/2009/parts-b-c/index.html> adresinden alındı
- U.S. GPO. (2012). *U.S. Government Printing Office*. 9 18, 2013 tarihinde U.S. Government Printing Office: <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/CFR-2012-title34-vol2/pdf/CFR-2012-title34-vol2-sec300-8.pdf> adresinden alındı.
- Usta, M. (2009). Özel Eğitim Gerektiren Birey, Aile ve Din Eğitimi. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* (s.75-110). Sayı 20.
- Üzümcü, M. (2016). *Kaynaştırma ve Din Eğitimi*. Rize: STS Yayıncılık.