T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR

Özge KARA

(Doktora Tezi)

İstanbul, 2024

T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR

THE CHALLENGES ENCOUNTERED BY VISUALLY IMPAIRED UNIVERSITY STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Özge KARA

(Doktora Tezi)

Danışman

Prof. Dr. Yaprak Türkan YÜCELSİN TAŞ

İkinci Danışman

Prof. Dr. Nurcan DELEN KARAAĞAÇ

İstanbul, 2024

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

05/06/2024

Özge KARA

ONAY

Özge KARA tarafından hazırlanan "Görme Yetersizliği Olan Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğreniminde Karşılaştığı Zorluklar" konulu bu çalışma, 05/06/2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	**İmza**
TEZ DANIŞMANI	**Prof. Dr. Yaprak Türkân YÜCELSİN TAŞ**	
İKİNCİ DANIŞMAN	**Prof. Dr. Nurcan DELEN KARAAĞAÇ**	
JÜRİ ÜYESİ	**Prof. Dr. Füsun SARAÇ**	
JÜRİ ÜYESİ	**Prof. Dr. Ayşe Banu KARADAĞ**	
JÜRİ ÜYESİ	**Doç. Dr. Nilüfer ALİMEN**	
JÜRİ ÜYESİ	**Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin Necmi ÖZTÜRK**	

ÖZGEÇMİŞ

Öğrenim Bilgisi

2014	Yüksek Lisans – Paris IV (La Sorbonne) Fransız Edebiyatı
2010	Lisans – Uludağ Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı
2003	Salihli Lisesi

Deneyim ve Görevler

2010-2011	Öğretmen – Çiğiller 75. Yıl İlköğretim Okulu
2014-2015	İdari Personel – Üsküdar Milli Eğitim Müdürlüğü
2015-2017	Araştırma Görevlisi - İstanbul Medeniyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Fransız Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı
2017- Devam ediyor	Araştırma Görevlisi - İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı

ÖN SÖZ

Yabancı dil bilmenin tartışılamaz bir önemi vardır. Bu doğrultuda, ortaya çıkan yabancı dil öğretim yöntem ve stratejileri ile öğrencilere başarılı bir öğretim süreci sunulması hedeflenmektedir. Ülkemizde ve dünyada yabancı dil öğretimi hakkında yapılan çalışmaların çeşitliliği bu konunun önemini vurgulamaktadır. Yapılmış olan çeşitli çalışmalar içerisinde görme yetersizliği olan bireylere yabancı dil öğretimi konusunda yapılan çalışmalar kısıtlı kalmaktadır. Belki de bu kısıtlılığın nedeni, öğretmenlerin meslek hayatları boyunca görme yetersizliği olan öğrenci ile çok sık karşılaşmamasından kaynaklanmaktadır. Ancak öğrenci tarafından ele alındığında eğitim hayatı boyunca kendisine nasıl eğitim vermesi gerektiği hakkında bilgisi olmayan, dolayısıyla çekinceleri bulunan öğretmenler ile karşılaştığı düşünüldüğünde, eğitim sürecinin olumsuz etkilendiğini ve öğrenme hakkından dolaylı olarak mahrum bırakıldığını söylemek yanlış olmaz. Dolayısıyla bu konu hakkında araştırma yapma gerekliliğine karşılaşılan bir olay sonucu karar verilmiştir. Görme yetersizliği olan bir öğrenciye yabancı dil öğretimi için yardım etmek istememe rağmen eğitimini almış olduğum yöntemlerin eksik kaldığını ve nasıl bir uygulama yapılması gerektiği hakkında bir bilgimin olmadığının farkına varmıştım. Bu durumun, diğer yabancı dil öğretmenleri için de geçerli olduğu düşüncesi alanda olan eksikliğin sezilmesini sağlamıştır. Bir sorunun çözüme ulaştırılması için öncelikli adım sorunun tanımlanmasıdır. Bu düşünceden yola çıkarak, görme yetersizliği olan öğrencilerin yabancı dil öğreniminde karşılaştığı zorluklar konusunda çalışma yapılmasına karar verilmiştir.

Farklı yabancı dillerde eğitim veren öğretmenlerin bu çalışmaya kolaylıkla erişebilmeleri ve görme yetersizliği olan öğrenciler ile çalışan öğretmenlere destek olabilmek adına çalışmanın Türkçe dilinde yazılmasına karar verilmiştir. Bu çalışmanın alana, araştırmacılara ve öğretmenlere katkı sağlamasını temenni ederim.

Uzun ve yorucu bir süreç sonucu hazırlanan bu çalışmaya çok değerli kişilerin katkısı olmuştur. Öncelikle, sayın danışman hocam Prof. Dr. Yaprak Türkân YÜCELSİN TAŞ'a

sonsuz teşekkürü bir borç bilirim. Değerli fikirleri, desteği ve güler yüzü ile bu zor ve uzun olan süreci kolaylaştırdığı için ne kadar teşekkür etsem yetersiz kalır. Tez izleme jürimde bulunan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Füsun SARAÇ ve Prof. Dr. Ayşe Banu KARADAĞ'a değerli fikirleri ve destekleri için sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşarak bu çalışmanın oluşmasına sağladıkları değerli katkıları için çok minnettarım. İkinci tez danışmanım olmasıyla beni çok mutlu eden çok değerli hocam Prof. Dr. Nurcan DELEN KARAAĞAÇ'a içtenlikle teşekkür ederim. Tez savunma jürimde bulunan çok kıymetli hocalarım Doç. Dr. Nilüfer ALİMEN ve Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin Necmi ÖZTÜRK'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Bu zorlu süreçte karşılaştığım ve kendisini tanıdığım için çok mutlu olduğum sayın Huzeyfe AYDIN'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Bu çalışmanın gerçekleşmesinde sağlamış olduğu yardımlar için minnettarım. Ayrıca çalışmaya gönüllü olarak katılan, değerli vakitlerini bana ayırıp deneyimlerini ve fikirlerini içtenlikle paylaşan isimlerini paylaşamadığım tüm katılımcılara destekleri için teşekkürlerimi sunarım. Bu çalışmanın gerçekleşmesindeki en büyük destekçi onlardır.

Doktora sürecim boyunca bana inanan, desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen her zaman yanımda olan çok sevgili eşim Cemil KARA'ya sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca desteklerini hep hissettiğim, hep yanımda olan çok değerli aileme ve sevgili dostlarıma çok teşekkür ederim.

Eğitimde feda edilecek tek bir fert dahi yoktur.

M. K. ATATÜRK

ÖZET

Görme duyusunun ön plana çıkarıldığı yabancı dil öğretim yöntem ve stratejilerinin uygulanmasına yönelik eğitim alan yabancı dil öğretmenleri, görme yetersizliği olan öğrencilere yapılması gereken uyarlamalar konusunda çoğunlukla eksik kalmaktadır çünkü öğretmenin uzmanlığı ile görme yetersizliği olan öğrencilerin ihtiyaçları uyuşmamaktadır. Bu durum, görme yetersizliği olan öğrencinin yabancı dil öğrenme sürecini olumsuz etkilemekte ve zorluklar ile karşılaşmasına neden olmaktadır.

Bu araştırma, görme yetersizliği olan üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken karşılaştıkları zorlukları saptamayı amaçlamaktadır. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden olan fenomenolojik araştırma deseni uygulanmıştır. Araştırmanın evrenini görme yetersizliği olan öğrenciler oluştururken, örneklemini 2020-2021 akademik yılında Türkiye'de lisans ve lisansüstü eğitimlerine devam eden görme engelli üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, çalışmaya 30 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme yapılmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yapılan görüşmelerin analizinde, betimsel analiz uygulanmış ve bilgisayar destekli nitel veri analiz programı olan MAXQDA programı kullanılmıştır.

Yapılan görüşmeler sonucu görme yetersizliği olan öğrencilerin yabancı dil öğrenirken çeşitli zorluklar ile karşılaştıkları saptanmıştır. Bu zorluklar içerisinde; kaynaklar, dil becerileri ve öğretmen ile ilgili zorluklar katılımcıların en sık ifade ettiği durumlar olmuştur. Kaynaklar ile karşılaşılan zorlukların erişilebilir kaynak eksikliğinden, dil becerilerindeki zorlukların uyarlama yapılmamasından, öğretmen ile ilgili zorlukların ise öğretmenin görme engelli öğrencilerin eğitimindeki bilgi ve deneyim eksikliğinden kaynaklandığı saptanmıştır. Bu temel zorluklara ek olarak olarak, katılımcıların ifade etmiş olduğu diğer zorluklar ise yine bu üç temel konu ile ilintili olarak ortaya çıkmaktadır. Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde, yapılan uygulamaların saptanması ile görme yetersizliği olan öğrencilere yabancı dil öğretiminde

sunulan imkanlar belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan uygulamaların çoğunlukla öğretmen tarafından yapıldığı saptanmıştır. Öğretmen tarafından yapılan uygulamalar; kaynakların dijitalleştirilmesi, öğrenciyle ek çalışmalar yapılması, manevi destek olunması, iş birliği yapılmasını kapsamaktadır. Ancak katılımcıların yarısına yakını, ihtiyaç duyulmasına rağmen herhangi bir uygulama yapılmadığını belirtmiştir. Üniversiteler tarafından yapılan uygulamalar ise kısıtlı kalmış olup asistan öğrenci görevlendirilmesi en sık yapılan uygulama olmuştur. Katılımcıların beklentilerinde, karşılaşılan zorluklara paralel veriler elde edilmiştir. Öğretmen, materyal ve kurumlardan olan beklentiler, eğitimin en temel ögelerine işaret etmektedir. Elde edilen bu veriler, görme yetersizliği olan öğrencilere yabancı dil eğitiminin yetersiz kaldığını göstermektedir. Başarılı bir yabancı dil eğitimi için kurumların desteği ile profesyonel ve kalıcı uygulamalar gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: görme engelli, görme yetersizliği olan öğrenciler, yabancı dil eğitimi, görme engelliler için yabancı dil eğitimi, zorluklar, özel eğitim.

THE CHALLENGES ENCOUNTERED BY VISUALLY IMPAIRED UNIVERSITY STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

ABSTRACT

Foreign language teachers who receive training on the implementation of foreign language teaching methods and strategies that emphasize the sense of sight are often lacking in the adaptations that need to be made to students with visual impairments. Because the teacher's expertise does not match the needs of visually impaired students. This situation negatively impacts the foreign language learning process for students with visual impairments, leading to various challenges.

This study aims to identify the challenges encountered by university students with visual impairments in learning foreign languages. A qualitative research approach was employed, by utilizing a phenomenological research design. The study's population consisted of students with visual impairments, while the sample comprised university students with visual impairments enrolled in undergraduate and postgraduate programs during the 2020-2021 academic year in Turkey. Accordingly, 30 university students participated in the study. Data collection was conducted through interviews. Descriptive analysis was applied to analyze the interviews, utilizing the MAXQDA computer-assisted qualitative data analysis software.

The findings reveal that students with visual impairments face various challenges when learning foreign languages. Among these challenges, issues related to resources, language skills, and teacher related difficulties are most frequently expressed by the participants. The challenges related to resources are due to lack of accessible materials, while language skill difficulties result from the lack of adaptations. Teacher related challenges are attributed to lack of knowledge and experience in educating students with visual impairments. Additionally, other challenges expressed by participants are closely related to these three primary issues. Through the interviews with participants, it is aimed identify the practices implemented in foreign language teaching for students with visual impairments and the opportunities provided. Most of the

practices are found to be carried out by teachers, including digitizing resources, conducting additional study sessions with students, providing emotional support, and fostering collaboration. However, nearly half of the participants indicate that no adaptations are made despite the need. The practices carried out by universities remain limited, and the appointment of assistant students is the most common practice. Participants' expectations provide data parallel to the challenges encountered. Expectations from teachers, materials, and institutions point to the fundamental elements of education. The obtained data indicates that foreign language education for students with visual impairments is inadequate. For successful foreign language education, institutional support and professional, sustainable practices are essential.

Keywords: visual impairment, students with visual impairments, foreign language education, foreign language education for the visually impaired, challenges, special education.

LES DÉFIS RENCONTRES PAR LES ETUDIANTS DÉFICIENTS VISUELS DANS L'APPRENTISSAGE DE LANGUES ÉTRANGÈRES

RÉSUMÉ

Les enseignants de langues étrangères formés à l'application de méthodes et stratégies d'enseignement des langues étrangères mettant l'accent sur le sens de la vue sont souvent insuffisants pour aborder les adaptations nécessaires pour les étudiants déficients visuels. Cette insuffisance provient principalement d'un décalage entre l'expertise des enseignants et les besoins spécifiques des étudiants déficients visuels, parce que l'expertise de l'enseignant ne correspond pas aux besoins des élèves malvoyants. Cette situation affecte négativement le processus d'apprentissage des langues étrangères de l'étudiant déficient visuel et lui fait rencontrer de difficultés.

Cette étude vise à identifier les défis rencontrés par les étudiants déficients visuels dans l'apprentissage des langues étrangères. Dans cette étude qualitative, le modèle de recherche phénoménologique a été utilisé. La population de l'étude est composée d'étudiants déficients visuels, tandis que l'échantillon est composé des étudiants déficients visuels inscrits en premier cycle et en deuxième cycle au cours de l'année académique 2020-2021 en Turquie. A cet égard, 30 étudiants ont participé à l'étude. La collecte de données a été réalisée à travers des entretiens. Une analyse descriptive a été appliquée pour analyser les entretiens en utilisant le logiciel d'analyse de données qualitatives assisté par ordinateur MAXQDA.

Les résultats révèlent que les étudiants déficients visuels sont confrontés à divers défis lors de l'apprentissage des langues étrangères. Parmi ces défis, les difficultés liées aux ressources, aux compétences linguistiques et aux enseignants sont le plus fréquemment exprimés par les participants. Les défis liés aux ressources sont dûs au manque de matériel accessible, tandis que les difficultés liées aux compétences linguistiques résultent de manque d'adaptations pédagogiques. Les défis liés aux enseignants sont attribués à un manque de connaissances et d'expérience dans l'éducation des étudiants ayant une déficience visuelle. De plus, d'autres défis

exprimés par les participants sont étroitement liés à ces trois problématiques principales. À travers les entretiens avec les participants, il s'agit d'identifier les pratiques et les adaptations pédagogiques mises en œuvre dans l'enseignement des langues étrangères pour les étudiants déficients visuels. La plupart des adaptations sont réalisées par les enseignants, y compris la numérisation des ressources la réalisation de sessions d'étude supplémentaires avec les étudiants, le soutien émotionnel et la collaboration. Cependant, près de la moitié des participants indiquent qu'aucune adaptation n'est réalisée malgré la nécessité. Les adaptations pédagogiques menées par l'université restent limitées, la plus courante étant l'affectation d'assistants étudiants. Les attentes des participants fournissent des données parallèles aux défis rencontrés. Les attentes des enseignants, du matériel et des institutions mettent en évidence les éléments fondamentaux de l'éducation. Les données obtenues montrent que l'enseignement des langues étrangères pour les étudiants déficients visuels est inadéquat. Pour réussir l'enseignement des langues étrangères, un soutien institutionnel et des pratiques professionnelles durables sont essentiels.

Mots-clés: déficience visuelle, étudiants déficients visuels, enseignement des langues étrangères, enseignement des langues étrangères pour déficients visuels, défis, éducation spécialisée.

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANI i
ONAY ii
ÖZGEÇMİŞ iii
ÖN SÖZ iv
ÖZET vii
ABSTRACT ix
RÉSUMÉ xi
İÇİNDEKİLER xiii
KISALTMALAR LİSTESİ xviii
TABLOLAR LİSTESİ xix
ŞEKİLLER LİSTESİ xx
GRAFİKLER LİSTESİ xxii
RESİMLER LİSTESİ xxiv
BÖLÜM I: GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 4
1.2. Araştırmanın Amacı ve Varsayımları 8
1.3. Önemi 9
1.4. Sınırlılıklar 10
BÖLÜM II: ALANYAZIN 11

2.1. Görme Yetersizliği Olan Birey 11
2.1.1. Görme yetersizliği ve tanımlar 12
2.1.2. Görme yetersizliği olan bireylerin öğrenim özellikleri 16
2.1.2.1 Dokunsal ve işitsel öğrenme 18
2.1.2.2. Braile okur yazarlığı 22
2.1.2.3. Yardımcı teknolojiler 28
2.1.2.4. Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik sınıf içi uyarlamalar 33
2.2. Türkiye'de Görme Engelliler Eğitimi 37
2.2.1. Özel eğitim 38
2.2.2. Türkiye'deki görme engelliler okulları 41
2.2.3. Kaynaştırma eğitimi ve tamamlayıcı eğitim faaliyetleri 46
BÖLÜM III: YÖNTEM 52
3.1. Araştırma Modeli 52
3.2. Evren ve Örneklem 53
3.3. Veri Toplama Aracı 62
3.4. Verilerin Toplanması 65
3.5. Verilerin Analizi 67
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR 71
4.1. Görme Yetersizliği Olan Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Profili 71
4.1.1. Katılımcıların eğitim geçmişleri 72
4.1.2. Katılımcıların eğitsel araç-gereç kullanımı 76
4.1.2.1. Braille kaynaklar 78
4.1.2.2. Bilgisayar destekli kaynaklar 85
4.1.2.3. Sesli kaynaklar 88
4.1.3. Katılımcıların temel eğitim sürecinde karşılaşılaştıkları zorluklar 91

4.2. Katılımcıların Yabancı Dil Profili 96
4.2.1. Yabancı diller ve seviyeleri 97
4.2.2. Yabancı dil öğrenme süreci 103
4.2.2.1. Nasıl öğrenildiği 105
4.2.2.2. Akran desteği 111
4.2.2.3. Öğrencinin yönlendirmesi 115
4.2.2.4. Öğretmen etkisi 118
4.2.2.5. Yabancı dile olan ilgi 121
4.2.3. Yabancı dil bilmeyen katılımcılar 124
4.2.3.1. Yabancı dil bilmeme nedenleri 124
4.2.3.2. Yabancı dil bilmemenin etkileri 130
4.3. Katılımcıların Yabancı Dil Öğrenirken Karşılaştıkları Zorluklar 134
4.3.1. Kaynaklar ile İlgili Karşılaşılan Zorluklar 136
4.3.1.1. Kaynaklara erişim 136
4.3.1.2. Kitapların hatalı taranması 139
4.3.1.3. Ekran okuyucu ve dil uyuşmazlığı 141
4.3.1.4. Braille kaynak eksikliği ve Braille basılı kitapların kullanışlı olmaması 143
4.3.2. Dil Becerilerinde Karşılaşılan Zorluklar 146
4.3.2.1. Yazma 147
4.3.2.2. Dinleme 150
4.3.2.3. Okuma 153
4.3.3. Öğretmen 154
4.3.3.1. Ön yargı 156
4.3.3.2. Özel eğitim bilgisinin olmaması 157
4.3.3.3. Destek eksikliği 159
4.3.3.4. Derste yok sayma 161
4.3.3.5. Yabancı öğretmen ve öğretmen eksikliği 163
4.3.4. Başkasına bağımlılık 165

4.3.5. Görme duyusunun eksikliği 167
4.3.6. Derse dahil olmama 170
4.3.7. Görsel veriler 172
4.3.8. Diğer karşılaşılan zorluklar 174
4.4. Katılımcılara Yabancı Dil Öğretiminde Yapılan Uygulamalar 178
4.4.1. Öğretmen tarafından yapılan uygulamalar 179
4.4.1.1. Ek çalışmalar 181
4.4.1.1.1. İhtiyaç halinde yapılan ek çalışmalar 182
4.4.1.1.2. Planlı yapılan ek çalışmalar 184
4.4.1.2. Ders sırasında yapılan uygulamalar 189
4.4.1.3. Yapılamaması 194
4.1.1.4. Kaynaklara yönelik yapılan uygulamalar 198
4.1.1.5. Manevi destek 202
4.1.1.6. Öğrenci ile iş birliği 205
4.4.2. Engelli öğrenci birimi tarafından yapılan uygulamalar 206
4.5. Katılımcıların Yabancı Dil Öğretimine Dair Beklentileri 210
4.5.1. Öğretmenden beklentiler 211
4.5.1.1. Betimleme 213
4.5.1.2. İletişim 216
4.5.1.3. Anlayışlı olmak 217
4.5.1.4. Diğer beklentiler 220
4.5.2. Kurumlardan beklentiler 222
4.5.2.1. Öğretmen eğitimi 224
4.5.2.2. Ek ders 226
4.5.2.3. Diğer beklentiler 229
4.5.3. Materyal hakkında beklentiler 233
4.5.3.1. Erişilebilir kaynaklar 234

4.5.3.2. Braille kaynaklar 236
4.5.3.3. Kaynaklar hakkında diğer beklentiler 238
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....241
KAYNAKÇA 251
EKLER 266
Ek 1: Görüşme Formu 1 (Yabancı dil bilen katılımcılar için).....266
Ek 2: Görüşme Formu 2 (Yabancı dil bilmeyen katılımcılar için).....268
Ek 3: Gönüllü Katılımcı Onam Formu 270

KISALTMALAR LİSTESİ

AFB: American Fondation For The Blind

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

Bkz: Bakınız

DAISY: Digital Accessible Information System (Dijital Erişilebilir Bilgi Sistemi)

D-AOBM: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni

EGED: Eğitimde Görme Engelliler Derneği

GÇM: Genişletilmiş Çekirdek Müfredat

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

YDÖ: Yabancı Dil Öğretimi

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

Vb: Ve benzerleri

Vd: Ve diğerleri

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2. 1.Türkiye'deki Görme Engelliler İlkokulu 43

Tablo 2. 2. Türkiye'deki Görme Engelliler Ortaokulu 44

Tablo 3. 1. Katılımcı Demografik Bilgileri 55

Tablo 3. 2. Üniversite Sıklık Bilgileri 59

Tablo 3. 3. Bölüm Sıklık Bilgileri 61

Tablo 4. 1. Katılımcı Özelinde Yabancı Dil Seviye Tablosu 101

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Zedelenme - Yetersizlik - Engel İlişkisi....13

Şekil 2. Braille Alfabesinde Nokta Dizilimi....23

Şekil 3. Braille Alfabesi....23

Şekil 4. Büyük harf ve noktalama işareti uygun şekilde kullanılmadan Braille tümce örneği: ben okuyorum....24

Şekil 5. Büyük harf ve noktalama işareti uygun şekilde kullanılan Braille tümce örneği: Ben okuyorum.....24

Şekil 6. Verilerin Analizinde Oluşturulan Temalar....70

Şekil 7. Eğitim Geçmişi Temasına Dair Oluşturulan Kodlar....72

Şekil 8.Kullanılan eğitsel araç-gereçler temasına dair oluşturulan kodlar....77

Şekil 9. Temel eğitim sürecinde karşılaşılan zorluklar kategorisine dair oluşturulan kodlar....91

Şekil 10. Yabancı diller kategorisine dair oluşturulan kodlar....98

Şekil 11. Yabancı dil öğrenme süreci temasına dair oluşturulan kodlar....104

Şekil 12. Yabancı dil bilmemenin nedenleri temasına dair oluşturulan kodlar....125

Şekil 13. Yabancı dil bilmemenin etkileri kategorisine dair oluşturulan kodlar....131

Şekil 14. Yabancı dil öğrenirken karşılaşılan zorluklar temasına dair oluşturulan kodlar....134

Şekil 15. Karşılaşılan zorluklarda öğretmen temasına dair oluşturulan kodlar....155

Şekil 16. Yapılan uygulamalar temasına ait kategoriler....178

Şekil 17. Öğretmen kategorisine dair oluşturulan kodlar....180

Şekil 18. Öğrencilerin beklentileri....210

Şekil 19. Öğretmen kategorisine dair oluşturulan kodlar 212

Şekil 20. Kurumlar kategorisine dair oluşturulan kodlar 223

Şekil 21. Materyal kategorisine dair oluşturulan kodlar.....233

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. Görme Yetisi Kayıp Yaşı 57
Grafik 2. Görme Yetisi Kullanımına Göre Katılımcı Sıklıkları 58
Grafik 3. Eğitim Geçmişi 73
Grafik 4. Kaynaştırma Eğitimine Başlama 74
Grafik 5. Eğitim Geçmişi Olarak Görme Engelliler Okulu 75
Grafik 6. Eğitsel Araç-Gereç Kullanımı 78
Grafik 7. Braille Kaynaklar Hakkındaki Görüşler 80
Grafik 8. Sesli Kaynaklar Hakkındaki Görüşler 88
Grafik 9. Temel Eğitim Sürecinde Yaşanan Zorluklar 92
Grafik 10. Yabancı Dil Bilme Durumu 97
Grafik 11. Yabancı Diller 98
Grafik 12. Yabancı Dil Seviyeleri 99
Grafik 13. Yabancı Dil Seviye Sıklıkları 100
Grafik 14. Yabancı Dil Öğrenme Süreci 104
Grafik 15. Yabancı Dil/Dillerin Nasıl Öğrenildiği 106
Grafik 16. Üniversitede Yabancı Dil Öğrenen Katılımcılar 107
Grafik 17. Yabancı Dil Öğrenme Sürecinde Öğretmen Etkisi 119
Grafik 18. Yabancı Dile Olan İlgi 122
Grafik 19. Yabancı Dil Öğrenememe Nedeni 126
Grafik 20. Yabancı Dil Bilmemenin Etkileri 131

Grafik 21. Yabancı Dil Öğrenirken Karşılaşılan Zorluklar 135
Grafik 22. Kaynaklar İle İlgili Karşılaşılan Zorluklar 136
Grafik 23. Dil Becerilerinde Karşılaşılan Zorluklar 146
Grafik 24. Yabancı Dil Öğretmeni İle İlgili Karşılaşılan Zorluklar 155
Grafik 25. Öğretmen Tarafından Yapılan Uygulamalar 180
Grafik 26. Ek Çalışmalar 181
Grafik 27. Ders Sırasında Yapılan Uygulamalar 189
Grafik 28. Uygulama Yapılmaması 195
Grafik 29. Kaynakların Dijitalleştirilmesine Yönelik Yapılan Uygulamalar 199
Grafik 30. Manevi Destek 202
Grafik 31. Engelli Öğrenci Birimi Tarafından Yapılan Uygulamalar 207
Grafik 32. Katılımcıların Yabancı Dil Öğretimi için Beklentileri 211
Grafik 33. Yabancı Dil Öğretmenlerinden Beklentiler 212
Grafik 34. Kurumlardan Beklentiler 223
Grafik 35. Yabancı Dil Kaynaklarına Yönelik Beklentiler 234

RESİMLER LİSTESİ

Resim 1. Braille çivi kalemi ve tableti 25

Resim 2. Braille daktilo.....26

Resim 3. Braille Ekran 31

Resim 4. Kabartma cihazı.....32

BÖLÜM I: GİRİŞ

Doğduğu andan itibaren daimi bir öğrenme içerisinde olan birey, dış dünyayı duyuları aracılığıyla algılar ve anlamlandırır çünkü, "duyular; çevreyi anlama, algılama, kavrama, yorumlama ve anlamlandırma sürecinde önemli bir role sahiptir" (Türk ve Midilli Sarı, 2020, s. 720). Dolayısıyla eğitimde önemli bir yere sahip olan duyuların öğrenmeye olan etkileri üzerine yapılmış çeşitli çalışmalar bulunmaktadır.

Eğitimde farklı duyulara hitap etmenin önemli olduğu bilinmektedir. Özellikle yabancı dil öğretimi (YDÖ) için önem arz etmektedir çünkü dil işitsel ve görsel ögelerden oluşmaktadır. İşitsel ögeler konuşma ve dinleme için dilin sesletim özelliklerini içerirken, görsel ögeler; yazım, beden dili, jestler ve mimikleri vd. içerebilir. Bu doğrultuda, bütüncül bir dil eğitimi için görsel ve işitsel ögelerin bir arada kullanılması ve öğretilmesi önemlidir.

Günümüzde, "Avrupa Konseyi'nin yayınladığı *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni* (D-AOBM) ile doğan eylem odaklı veya eyleme dayalı yaklaşım, iletişimsel yaklaşımın tüm kavramlarını devam ettirmekle birlikte, bunlara bazı yeni bakış açıları ve başta "görev" kavramı olmak üzere yeni kavramlar ekler" (Gül, 2015, s. 46). Bu doğrultuda, D-AOBM "dil kullanıcısını/öğrenenini sosyal dünyada etkin olan ve öğrenme sürecine çaba sarf eden bir "sosyal aktör" olarak sunmaktadır" (2021, s. 32). Böylece dil öğreniminde öğrenciyi farklı bir noktaya konumlamaktadır. Pasif olan öğrencinin, daha aktif ve öğrenim sürecinin bir parçası haline gelmesi hedeflenmiştir. Ayrıca, D-AOBM'nde işaret diline yer verilmesi, dilin görsel iletişim araçlarına dikkat çekmenin yanı sıra daha kapsayıcı bir hale getirilmeye çalışıldığı belirtilebilir. Bu bağlamda, artık dil öğretiminde öğrenciler daha aktif, hedef dilde iletişime geçebilen sosyal bir aktör olarak görülmektedir. Dolayısıyla günümüzde yabancı dil öğretiminde pasif olan ve sadece dinleyerek öğrenen bir öğrenciden ziyade, öğrenmede aktif rol alan, harekete geçebilen bir öğrenci profili hedeflenmektedir.

YDÖ'nin uzun bir geçmişi olduğu söylenebilir. Dolayısıyla geçmişten günümüze kadar çeşitli YDÖ yöntemleri ortaya çıkmıştır ve yabancı dilin en iyi nasıl öğretileceğine dair farklı strateji ve yöntemler sunulmuştur. Ancak bu farklı yöntemlerin ortak bir noktada buluştuğu söylenebilir. Tarcan'a göre YDÖ programlarının ortak özelliği hitap ettikleri duyulardır (2004).

Başka bir deyişle, çoğunlukla kulağa ve göze hitap etmeleridir. “Hatta geleneksel yöntemde uzun süre boyunca gözden başka hiçbir duyu organı kullanılmaz” (Tarcan, 2004, s. 8). Dolayısıyla “bu durum, başta Çoklu Zekâ Kuramı (ÇZK) ve Beyin Temelli Öğrenme gibi çağdaş zeka ve öğrenme kuramları ile çelişmektedir” (Akpınar ve Aydın, 2009, s.100). Bu bağlamda, farklı öğrenme özelliklerine sahip bireylerin öğrenim ihtiyaçları göz ardı edilmektedir. “Türkiye’de YDÖ’nin uzun bir geçmişi olmasına rağmen, gelinen noktanın tatmin edici olduğu söylenemez. Bunun birçok nedeni vardır. Bunlardan birisi de, sadece görsel-işitsel duyulara odaklanan geleneksel öğretim stratejileridir” (Akpınar ve Aydın, 2009, s. 104). Yabancı dil derslerinde, görsel ögeler öğrencilerin ve öğretmenlerin en büyük yardımcıları olmaktadır çünkü “yabancı dil öğretiminde kullanılan görsel ve işitsel araçlar sınıf içerisinde doğal bir ortamın oluşmasında öğretmene yardımcı olmaktadır” (Arslan ve Adem, 2010 s. 65). Ayrıca görsel ögeler, “doğrudan tercüme fonksiyonuyla öğrencilerin anlama dünyalarına katkıda” (Tarcan, 2004 s. 65) bulmanın yanı sıra öğrencilerin motive olmalarına da yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda, YDÖ’nin hedeflerine ulaşabilmesi için görsel işitsel duyulara odaklanan geleneksel yöntemlerin eksik kaldığı söylenebilir.

YDÖ’nde görselliğin baskın olduğu dolayısıyla gören bireylere yönelik hazırlanan bu yöntemler gören öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalırken, görme yetersizliği olan öğrencilerin yabancı dil öğrenme ihtiyaçlarına ne kadar cevap verilebilmektedir?

Görme yetersizliği olan öğrenciler yabancı dil öğrenmeye, gören öğrenciler ile benzer hedefler doğrultusudan ihtiyaç duymaktadır (Grundtvig Learning Partnership, 2008-2010; Taşcı, 2022, s. 166). Guinan’a göre (1997), “görme engellilere ikinci dil olarak İngilizce öğretimine ilişkin literatür, ilgili alandaki materyal eksikliğini ortaya koymaktadır. Uygulamalı dilbilim ve dil edinimi alan yazını, görme engelli öğrencilerin (kör veya az görenlerin) diğer öğrencilerden farklı ihtiyaçları olduğunu algılamakta başarısız olmuştur” (s. 555). Görme yetersizliği olan öğrenciler, gören akranlarından farklı olarak kendilerine özel hazırlanmış uyarlamalara ve yöntemlere ihtiyaç duymaktadır. YDÖ konusunda yapılan çeşitli çalışmalar bulunmasına rağmen görme yetersizliği olan öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik yapılan

çalışmaların azlığı (Coşkun, 2013) ve yabancı dil öğretmenlerinin çoğunlukla özel eğitim alanındaki bilgi ve deneyim eksikliğinin, öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerine doğrudan etki ettiği düşünülmektedir çünkü yabancı dil öğretmenleri, gören öğrencilere kullanılan aynı yöntem ve materyalleri görme yetersizliği olan öğrencilere kullanmaktadır (Başaran, 2012, s. 217). Öğretmenin kullanmış olduğu yöntem ve materyaller görme yetersizliği olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamamaktadır. Görme yetersizliği olan öğrenciler normal basılı kitapları ve bilgisayar programlarını doğrudan kullanamamaktadır (Ota, 2019, s. 49). Öğrenim özelliklerine uygun hazırlanmış materyal ve öğretim yöntemlerine ihtiyaç duymaktadır. Ancak yabancı dil öğretmenlerinin birçoğunun görme yetersizliği olan öğrencilerin kullandıkları materyaller hakkında bilgisi bulunmamaktadır (Efstathiou ve Polichronopoulou, 2015). Dolayısıyla çoğunlukla öğretmenin deneyim ve uzmanlığı ile bu öğrencilerin ihtiyaçları ters düşmektedir.

Görme yetersizliği olan öğrencilere eğitim vermek uzmanlık gerektirmektedir. Görme yetersizliği olan öğrencilere eğitim vermek üzere öğretmen yetiştiren programlar bulunmaktadır. Bu programda, öğretmen adaylarına ağırlıklı olarak nasıl temel eğitim verileceği öğretilmektedir. Yabancı dil öğretimine dair bir eğitim verilmemektedir. Yabancı dil öğretmenliği programlarında ise genel olarak yabancı dil öğretimi üzerinde durulmakta, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitimi hakkında çoğunlukla eğitim verilmemekte veya verilen eğitim yetersiz kalmaktadır. Sonuç olarak yabancı dil öğretmenleri görme engellilere nasıl bir eğitim verilmesi gerektiğini bilmeden mezun olurken görme engelliler öğretmenleri de yabancı dilin nasıl öğretileceğini bilmeden mezun olmaktadırlar. Bu bağlamda, görme engellilere yabancı dil öğretimi, iki farklı alanda uzmanlık bilgisi gerektirmektedir.

Yabancı dil öğretmeninin uzmanı olduğu görselliğe dayalı yöntemler, doğrudan uyarlamalar yapılmadan uygulandığında görme yetersizliği olan bir öğrencide yetersiz ya da işlevsiz kalmaktadır. Alanda böyle bir eksikliğin saptanması karşılaşılan bir durum sonucu ortaya çıkmıştır. Lisans eğitimi alan görme yetersizliği olan bir öğrenci ile tanışılmıştır. Öğrenci eğitimi boyunca yabancı dil derslerinden muaf olduğu için yabancı dil bilgisi bulunmamaktadır. Dolayısıyla lisans birinci sınıfta alması gereken yabancı dil dersinde, geçmiş bilgisi olmadığı

için zorlanmaktadır. Kendisine yardımcı olmak için görüşme yapılmıştır. Ancak lisans ve doktora eğitimi yabancı dil eğitimi üzerine alınmış belirli bir süre yabancı dil öğretmenliği yapılmış olunmasına karşın, nasıl bir yol izlenilmesi gerektiği hakkında hiçbir bilgiye sahip olunmadığı fark edilmiştir. Öğrenciye yardımcı olmak istemekle birlikte sahip olunan tek bilginin, görme yetersizliği olan öğrencilerin Braille alfabesi kullandıklarıydı. Braille basılı kitap ya da kaynak temin edilse bile, öğretmen olarak kitapta ne anlatıldığı hakkında hiçbir bilgi olmayacaktı. Buna ek olarak, en büyük yardımcı olan görsel yöntemden mahrum olma düşüncesi dersin nasıl anlatılacağı noktasında çeşitli soruları da beraberinde getirmiştir. Daha sonra öğrenci yabancı dil dersinden muaf edildi ve geçici de olsa iki taraf için sorun çözülmüş oldu (!) Bu deneyim sonrasında, böyle bir durum karşısında birçok yabancı dil öğretmeninin benzer sorularla karşılaşacağı düşünülmüştür. Ancak daha sonra öğrenci açısından ele alındığında öğrencinin eğitim hayatı süresince bu durumla karşılaştığı ve buna bağlı olarak çeşitli zorluklar yaşadığı düşünülmüştür. Alandaki eksikliğin öğrenci üzerindeki etkisi daha derin olmakta ve sistematik olarak öğrencinin eşit eğitim alma hakkı engellenmektedir. Bu bağlamda, alandaki eksikliğin etksini doğrudan yaşayan kişilerin görüşleri, beklentileri ve deneyimleri doğrultusunda görme yetersizliği olan öğrencilere YDÖ'nin güncel durumunun ortaya çıkarılacağı düşünülmüştür.

1.1. Problem Durumu

Çalışmanın konusu görme yetersizliği olan öğrencilerin yabancı dil öğreniminde karşılaştıkları zorluklar olup bu konu çerçevesinde görme yetersizliği olan öğrencilere YDÖ'nde yapılan uygulamalar ve öğrencilerin beklentileri ve karşılaştıkları zorluklar ele alınmaktadır.

Görme yetersizliği olan öğrenciler, gören akranlarından farklı öğrenim özelliklerine sahiptir. Ancak normal bir sınıftaki eğitim tekniklerinde tahta, resim, jest ve mimikler

kullanılmakta ve bu yöntemler çoğunlukla görselliğe dayalı olmaktadır (Açıkgöz, 2006, s. 98). Gören öğrencilerin öğrenmelerinde kolaylaştırıcı ve motive edici bir rol oynayan bu teknikler, çoğunlukla görme yetersizliği olan öğrencilerde başarısız olmaktadır. Dolayısıyla görme yetersizliği olan öğrenciler yabancı dil sınıflarında yapılacak uyarlamalara ve uygun eğitim tekniklerine ihtiyaç duymaktadır. Ancak görme yetersizliği olan öğrencilere yabancı dil sınıflarında yeterli uyarlamaların yapılmadığı saptanmıştır (Susanto ve Nanda, 2018). Böylesi bir durumda ise, görsel materyallerden faydalanamadıkları için motive olmadan, bağlamdan kopuk ve ezbere dayalı olarak yabancı dil öğrenmek zorunda kalmaktadır (Araluce, 2008; Coşkun, 2013).

Görme yetersizliği olan öğrencinin eğitimine yönelik öğretmenin bilgi eksikliği, öğretim yöntemlerindeki uyarlamalara etki etmenin yanı sıra, öğrenciye yönelik olan tutumuna da etki etmektedir. Özyürek çalışmasında "öğretmenlerin yetersizlikten etkilenen öğrencileri kabul etmediklerini ve onlara yönelik tutumlarının olumsuz" olduğunu belirtirken, "engellilerin eğitimine ilişkin eğitim almış ve engellilerle etkileşimde bulunmuş öğretmenlerin yetersizlikten etkilenenlere yönelik" daha olumlu tutum gösterdiklerini vurgulamıştır (2006, s.24). Dolayısıyla görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitimindeki deneyim ve bilgi eksikliğinin sonucu olan öğretmenlerin olumsuz tutumları öğrencinin almış olduğu eğitimin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda, "görme engelli bir insan için asıl sorun körlüğün bizzat kendisi değil, bu alandaki toplumda mevcut olan yanlış ön yargılar, ayrımcı uygulamalar ve sağlanan olanakların yetersizliğidir" (Emiroğlu, 2008, s. 157).

Ön yargıların azaltılması, öğrencinin eşit bir şekilde eğitim alabilmesi adına yabancı dil öğretmenlerinin görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olması önem arz etmektedir. Ancak yabancı dil öğretmenlerinin çoğunluğunun görme yetersizliği olan öğrencilerin ihtiyaçları hakkında bilgisi olmamaktadır (Koçyiğit ve Sabuncu Artar, 2015, s. 690). Dolayısıyla kaynak eksikliğine ve öğretmenin görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik eğitim verilmesi konusundaki bilgi eksikliğine bağlı olarak öğretmenler birçok zorlukla karşılaşmakta ve gören öğrencilere uygulanan aynı yöntem ve materyallerle

eğitim vermektedirler (Başaran, 2012, s. 217). Bu bağlamda, yabancı dil dersinin sadece sözel yöntemlere dayalı olarak öğretilmek zorunda kalınması öğrencinin pasif bir dinleyici olmasına neden olmaktadır (Efstathiou ve Polichronopoulou, 2015, s. 71-72). Ancak bu durum, D-AOBM'nde vurgulanan, öğrenme sürecinde aktif bir rol oynaması beklenen öğrenen profili ile ters düşmektedir. Ayrıca, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Madde 27'de görme yetersizliği olan öğrencilerin yabancı dil derslerinden muaf olabilecekleri belirtilmemektedir, "yabancı dil (..) dersleri alan öğretmenlerince okutulur. Ayrıca, alan öğretmeni tarafından okutulan derslere özel eğitim öğretmeni ders işlenişine destek vermek üzere katılır". Madde 27'de belirtildiği üzere, yabancı dil dersinin işlenmesi dil öğretmeninden beklenmektedir.

Öğretmenin bilgi ve deneyim eksikliğinin yanı sıra görme yetersizliği olan öğrencilerin kullanımına uygun materyal eksikliği öğrencinin yabancı dil öğrenim sürecini doğrudan etkileyen bir zorluk olarak çeşitli çalışmalarda vurgulanmıştır (Grundtvig Learning Partnership, 2008-2010; Susanto ve Nando, 2018; Araluce, 2005; Koçyiğit ve Sabuncu Artar, 2015; Başaran, 2012; Efstathiou ve Polichronopoulou, 2015; Conroy, 2000). Bu eksiklikler, yabancı dil öğrenim sürecine olumsuz etki etmenin yanı sıra görme yetersizliği olan öğrencinin dışlanmış hissetmesine neden olacaktır (Donley, 2002, s. 303). Bu bağlamda, görme yetersizliği olan bireylere yabancı dil öğretiminin hedeflerine uygun olarak uygulanmadığı belirtilebilir. Bu durum, öğrencilerin görme duyusundaki yetersizliğin bir sonucu olarak ortaya çıkmamaktadır. Aksine, onlara sunulan kısıtlı eğitim ortamının sonucudur. Zira, "yeterli olanaklar ve her alanda fırsat eşitliği sağlandığı takdirde onlar da diğer insanlarla eşit düzeyde topluma katkıda bulunan, başarılı ve üretici bir insan olarak yetişecek ve körlük o insanlar için sadece basit bir fiziksel problem düzeyine inecektir" (Emiroğlu, 2008, s. 157). Dolayısıyla görme yetersizliği olan öğrencilere yabancı dil eğitiminde yapılan çalışmalarda, en temel ögeler olan materyal ve öğretmen eğitimindeki yetersizliğin vurgulanması, bu alanın göz ardı edildiğini göstermektedir. Ayrıca, örtük olarak görme yetersizliği olan öğrencilerden beklentinin düşük olduğunu göstermektedir. Ancak düşük beklentiler düşük sonuçlar doğurur (Warren, 1994, s. 335) düşüncesinden yola çıkarak, görme yetersizliği olan öğrenciler için yabancı dil öğrenimindeki

en büyük engelleri görme yetersizliği olmamaktadır. Görme yetersizliği olan öğrencilere sunulan kısıtlı yabancı dil imkanları onlara engel oluşturmaktadır. Uygun öğretim materyali ve öğretim yöntemleri kullanıldığı sürece görme yetersizliği, öğrenciye yabancı dil öğrenmesinde özel bir sorun oluşturmamaktadır (Araluce, 2005, s. 225). Dolayısıyla bu alanda yapılan çalışmaların artması önem arz etmektedir. Bu bağlamda araştırma, görme yetersizliği olan öğrencilerin yabancı dil öğreniminde karşılaştıkları zorlukları ele almaktadır. Görme yetersizliği olan öğrencilere yabancı dil öğretiminde yapılan çalışmalar kısıtlı kalmaktadır. Çalışmalarda elde edilen sonuçlar genellikle, öğretmen eğitimi ve materyal eksikliğine vurgu yapmaktadır. Ayrıca, İngilizce öğretimine odaklanan bu az sayıdaki çalışmalar, farklı dilleri öğrenen öğrencilerin zorluklarını ele almakta eksik kalmaktadır. Çalışmaya katılan farklı yabancı dil bilgisine ve seviyesine sahip olan öğrenciler bu çalışmanın kapsamının genişliğine ve özgünlüğüne katkı sağlamaktadır. İlgili alanda yapılan çalışmaların kısıtlılığı ve disiplinlerarası bir çalışma olması nedeniyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın sorunu, "Görme yetersizliği olan öğrencilere yabancı dil öğretiminin yaygın olmaması"ndan ortaya çıkmıştır.

Bu doğrultuda, araştırmanın ana sorusu şu şekildedir:

Görme yetersizliği olan üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken karşılaştıkları zorluklar nelerdir?

Çalışmanın alt soru cümleleri şu şekildedir:

1. Görme yetersizliği olan öğrencilere yabancı dil öğretiminde hangi uygulamalar yapılmaktadır?
2. Görme yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenlerden ve üniversitelerden yabancı dil öğretimine dair beklentileri nelerdir?
3. Görme yetersizliği olan öğrencilerin yabancı öğrencilerin yabancı dil öğreniminde karşılaştıkları sorunların temel sebebi nedir?

1.2. Araştırmanın Amacı ve Varsayımları

Bu çalışmanın öncelikli amacı görme engelli üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenim süreçlerinde karşılaştıkları zorlukların tespit edilmesidir. Çalışmanın alt amaçları şu şekildedir:

1. Görme engelli öğrencilere yabancı dil öğretiminde yapılan uygulamaları saptamak,
2. Görme engelli öğrencilerin yabancı dil öğretimine dair beklentilerini ve ihtiyaçlarını belirlemek,
3. Ülkemizdeki görme engelli öğrencilere yabancı dil öğretimine ilişkin eksikliklerin ve ihtiyaçların saptaması ile görme engelli öğrencilere yabancı dil öğretimine ilişkin mevcut durumu somut bir şekilde ortaya koymak,
4. Bu çalışma ile görme engellilere yabancı dil öğretimi konusunda farkındalığın artırılması ve yeni yapılacak olan çalışmalara yol gösterici olmak amaçlanmaktadır.

Çalışmanın varsayımları şu şekilde sıralanabilir:

1. Yabancı dil öğretmenlerinin görme engelli öğrencilere eğitim verilmesi hakkındaki deneyim ve bilgi eksikliği ile öğrencilerin yabancı dil öğrenirken karşılaştığı zorluklar arasında ilişki bulunmaktadır.

2. Görme engelli öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerinde karşılaştığı zorlukların aşılması için profesyonel ve kalıcı uygulamalara ihtiyaç bulunmaktadır.

3. Görme engelli öğrencilerin öğrenim özellikleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak özel ayrı yabancı dil sınıflarının oluşturulması gerekmektedir.

4. Görme engelli öğrenciler, yabancı dil öğrenimi için özel uyarlamalara ve dil öğretim yöntemlerine ihtiyaç duymaktadır.

5. Görme yetersizliği olan öğrenciler YDÖ'nde görselliğin baskın olmasından dolayı en çok

zorluğu görsel ögeler içeren etkinlikler ve çalışmalarda yaşamaktadır. Bu doğrultuda, en çok görsel ögelerin betimlenmesine ihtiyaç duymaktadırlar.

6. Ülkemizde bulunan görme engelliler okulları sayıca yeterli değildir.

1.3. Önemi

Görme engelli bireylerin eğitimi ve yabancı dil öğretimi uzmanlık gerektiren iki farklı alandır. Ancak görme engelliler öğretmeni yetiştiren programlar, nasıl yabancı dil öğretileceği konusunda bir eğitim sunmamaktadır. Aynı zamanda yabancı dil öğretmeni yetiştiren programlar da bu konuda çoğunlukla eksik kalmaktadır. Dolayısıyla öğretmen yetiştiren her iki programın da eksiklikleri bulunmaktadır. Çalışmanın, bu farklı iki alanı kapsaması başka bir deyişle disiplinlerarası olması ve alandaki eksikliği ele almasından dolayı önem taşıdığı düşünülmektedir.

Çalışmada elde edilen bulguların mevcut durumu ve öğrencilerin beklentilerini ortaya koymasından dolayı, alandaki olası çalışmalar için önemli olacağı öngörülmektedir çünkü alanda yapılan çalışmaların azlığı, görme yetersizliği olan öğrencilerin öğrenme haklarından mahrum bırakılmasına neden olabileceği gibi öğrencilerin öğrenmelerinde kısıtlamalar ile karşılaşmalarına yol açabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, alan yazınında yapılan çalışmalar çoğunlukla İngilizce öğrenen öğrencileri kapsamaktadır ve diğer dillerde öğrenim gören öğrencilerin durumları genellikle göz ardı edilmiştir. Almanca, Rusça, Arapça ve Farsça, gibi farklı dillerde öğrenme deneyimleri olan öğrencilerin çalışmaya dahil edilmesi konunun farklı açılardan ele alınmasında önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu öğrencilerin yabancı dil öğrenim sürecinde karşılaştıkları zorlukların belirlenmesi ile alandaki ihtiyaçlar saptanmış olacaktır. Bir soruna çözüm getirilebilmesi için öncelikli aşamanın sorunun derinlemesine ele alınıp tanımlanması olduğu düşünülmektedir. Böylece öğrencilerin deneyimleri doğrultusunda, alandaki eksiklik, ihtiyaçlar ve yapılan uygulamalar somut bir şekilde saptanmış olacaktır. Saptanan bu zorluklar, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini ortaya koymanın yanı sıra

öğretmenlerin ve kurumların alması gereken önlemler noktasında yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, profesyonel uyarlamalar ve uygulamalar ile öğrencilerin yabancı dil öğrenim süreçlerinin iyileştirilmesi için gerekli önlemlerin alınması adına bu çalışma alan yazın için önem arz etmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Çalışmanın evren, süre, veri toplama araçlarına dair sınırlıklıkları şu şekildedir:

1. 2020-2021 akademik yılında lisans ve lisansüstü eğitimlerine devam eden görme yetersizliği olan öğrenciler ile,

2. Arşatırma, çalışmaya katılan öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerine dair deneyimleri ile,

3. Araştırma çalışmanın evren ve örneklemi ile,

4. Araştırmada sunulan bulgular katılımcılar ile yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler ile sınırlıdır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, görüşmeler sırasında sorulara içten yansız ve doğru bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

BÖLÜM II: ALANYAZIN

Görme yetersizliği olan öğrencilerinin yabancı dil eğitimi ile ilgili Türkiye ve yurt dışında yapılan çalışmalar tarandığında çok sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Araştırmalar arasında doktora ve yüksek lisans tezleri, makaleler ve birçok uygulamalar yer almaktadır. Bu çalışmalarda, yabancı dil öğretmenlerinin görme yetersizliği olan dolayısıyla özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin öğrenim özelliklerinin tanınması amacıyla eğitim almaları gerekliliği vurgulanmıştır (Pomarolli, 2022; Almalki, 2021; Başaran, 2012; Grundtvig Learning Partnership, 2008-2010; Conroy, 2000; Zorluel Özer ve Cabaroğlu, 2018). Bu bağlamda, yabancı dil öğretmenlerinin görme yetersizliği olan öğrencilerin öğrenim özellikleri ve eğitim süreçleri hakkında bilgi edinebilmeleri adına bu bölüm hazırlanmıştır. Bu bölüm hazılanırken yabancı dil öğretmeni bakış açısıyla ele alınmış olup, eğitimlerini almış oldukları YDÖ yöntemlerine hakim oldukları varsayılmıştır. Dolayısıyla yabancı dil öğretmenlerinin özel eğitimdeki bilgi eksikliği göz önünde bulundurularak görme yetersizliği olan öğrenciler hakkında bilmesi önem arz eden hususlara değinilmiştir.

2.1. Görme Yetersizliği Olan Birey

Görme duyusu bireyin dış dünyayı tanımlama ve algılamasını sağlayan en güçlü duyusudur. Bu duyu aracılığıyla kişi çevresi ile ilgili çeşitli bilgiler edinir ve yorumlar. Bulunduğu ortam içindeki nesnelerin yerini tanımlayarak kolaylıkla hareket edebilir ve çevresinde olanlar hakkında birçok bilgi edinebilir. Günümüzde görme duyusunun öğrenmeye olan etkisinin %85 olduğu düşünülmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2012). Burada ifade edilen öğrenmenin, formel eğitimin yanı sıra informel öğrenmeyi de kapsadığı söylenebilir çünkü kişi doğduğu andan itibaren daimi bir öğrenmenin içerisindedir ve birçok beceriyi çevresinden öğrenir. İnsanlar dışındaki canlılar hayatta kalmak için gerekli olan becerilere içgüdüleri aracılığıyla sahiptirler. Ancak "insan davranışının hemen hemen tamamı öğrenmeyle kazanılmıştır. Çok az davranış refleks olarak doğuştan getirilir" (Arı, 2008, s. 143). Dolayısıyla sosyal bir varlık olan insanın, hayatta kalma becerilerinin dışında, bulunduğu ortama uyum sağlamak ve çevresini anlamak için çeşitli becerileri öğrenmesi beklenir. Bu becerileri öğrenmede ise duyular önemli bir role sahiptir. Birey duyuları aracılığıyla dış dünyayı anlamlandırır ve yorumlar. "Görme duyusu, çevredeki varlıkların uzaklık, derinlik ve şekil algısı ile bu varlıkların büyüklük, boyut, yönleri

hakkında bilgi vererek evreni anlama ve yorumlamada etkilidir" (Akpınar ve Ersözlü, 2008, s. 45). Dolayısıyla görme duyusu kişinin hayatında önemli bir yere sahiptir. Ancak doğuştan gelen rahatsızlık veya bir kaza sonucu kişi görme duyusunu yitirebilir veya görme duyusunda azalma yaşayabilir. Böylesi bir durumda ise kişinin çevresi ile bilgi edinmesi diğer duyuları aracılığıyla gerçekleşir ve kişi görme duyusundaki eksiklik nedeniyle çevresindeki uyaranları fark etmede ve bunları anlamlandırmada kısıtlama ile karşılaşır. Görme yetisinin azalması veya ortadan kalkmasının, zihinsel bir engel durumunun olmaması durumunda, bireyin öğrenmesine ve çevresine uyum sağlamasına engel teşkil etmediği düşünülmektedir. Fakat, kişinin öğrenmesi ve sosyal hayata uyum sağlayabilmesi için destekleyici uygulamalara ve düzenlemelere ihtiyaçları olmaktadır. Düzenlemeler ve uygulamaların yapılabilmesi için, görme engelliliğin tanımlanması ve neyi ifade ettiğinin bilinmesi önemlidir. Böylece kişinin özellikle eğitim hayatında ihtiyaç duyduğu öğretim yöntemlerinin belirlenmesine ve öğretmeninin öğrencilerin özellikleri doğrultusunda uygulamalar yapmasına olanak sağlayacaktır. Bu bağlamda görme yetersizliği olan bireylerin özelliklerinin yakından tanınması amacıyla, bu bölümde tanımlar ve sınıflamalar incelenmiş olup, görme yetersizliği olan bireylerin öğrenim özellikleri ele alınmıştır.

2.1.1. Görme yetersizliği ve tanımlar

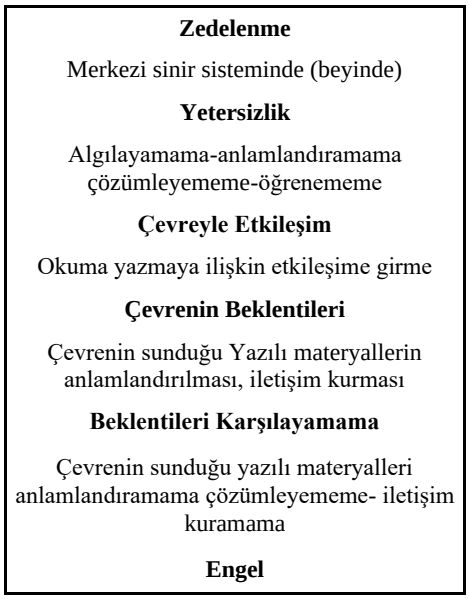
Görme yetersizliği ya da görme engelinin ne ifade ettiğinin daha iyi anlaşılması adına, önce özel eğitimde sıkça kullanılan bazı kavramların ele alınmasının önem arz etmketedir. Zira bu kavramlar birbiri ile bağlantılıdır. Böylece engel ya da yetersizlik ile ifade edilmek istenilen durumun daha net anlaşılacağı düşünülmüştür.

Zedelenme: "Çeşitli nedenlerle bireyin psikolojik, fizyolojik, anatomik özelliklerinde geçici ya da kalıcı türden bir kayıp ya da işleyiş bozukluğu sonucunda organların işlevlerini ve görevlerini yerine getirmede zorlanmasıdır" (Aral ve Gürsoy, 2007, s. 22). Başka bir deyişle zedelenme; organlarda oluşan yapısal bozulmaları ifade etmektedir.

Yetersizlik: “bir şeyi yapmada yeterli olmamayı, belirli bir şekilde davranmada sınırlı kapasiteyi tanımlamaktadır. Yetersizlik terimi, genellikle özür terimi ile eşanlamlı olarak kullanılmaktadır” (Eripek, 2005, s.3). Başka bir deyişle; “zedelenmeler sonucu organın işlevini yerine getirememesi yetersizliktir” (Özyürek, 2010, s. 44).

Özür/Engel: yetersizliğinden dolayı bireyin “toplumsal yaşamın gereklerini yerine getirmede karşılaştığı sınırlılıklardır” (Kırcaali İftar, 1998, s. 4).

Zedelenme, yetersizlik ve engel tanımlarına genel olarak bakıldığında birbirleri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu durumu görme üzerinden örneklemek mümkündür. Görme duyusunda ortaya çıkan bir zedelenme bireyin görme işlevini etkilemektedir. Zedelenen görme duyusu, kişinin bazı görevlerini yerine getirmesinde kısıtlı kalmasına başka bir deyişle; görme yetersizliğinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Kişinin sahip olduğu yetersizlik, çevresi ile etkileşimde bazı problemlerle karşılaşmasına neden olmakta başka bir deyişle engel olarak ortaya çıkmaktadır.



Şekil 1. Zedelenme - Yetersizlik - Engel İlişkisi

(Kaynak: Cavkaytar ve Diken, 2006, s. 9).

Şekil 1'de zedelenmenin engele dönüşme aşamaları sunulmuştur. Zedelenme sonucu ortaya çıkan yetersizlik, toplumun beklentilerinin karşılanmasında bireyin sınırlı kalmasına neden olması durumunda engel ortaya çıkmaktadır. Özyürek (2010), özürü öznel olarak ifade ederken yetersizliği nesnel olarak ifade etmiştir. Dolayısıyla "engellilik (…) sosyal çevre tarafından oluşturulan karmaşık yapının sonucunda ortaya çıkmaktadır" (Odluyurt, 2019, s. 8). Başka bir deyişle, engellilik çevrenin beklentilerinin karşılanamamasıdır. Ayrıca "eğer çevrenin beklentileri bireyin yetersizlikleriyle ilgili olması yerine yeterlikleriyle ilgili olsaydı bireyin çevrenin beklentilerini karşılayamama durumu ortaya çıkmayacaktı" (Cavkaytar ve Diken, 2006, s. 9). Bu bağlamda, yetersizliği olan bireylere uygun hazırlanmayan bir çevre ve topluluk engelin ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Görme engellilik çeşitli sebeplerden dolayı ortaya çıkabilir. Doğuştan olabileceği gibi bir hastalık veya kaza sonucu sonradan da görülebilir. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)'ne göre, görme bozukluğu bir rahatsızlığın görme sisteminin işleyişini etkilediğinde ortaya çıkar (WHO, 2019, s. 10). Zira "görme işlevi tek başına göz ile değil, göz-görme siniri ve beyin arasındaki iletimin ve iletişimin iyi ve kuvvetli olmasıyla meydana gelmektedir. Bu devrelerin herhangi bir kısmında olabilecek bir sorun görme yetimizin azalmasına sebep olabilir" (Aydın O'Dwyer ve Akça Bayar, 2022, s. 129). Tam bir görme için "160-180 derecelik bir görüş açısıyla ve 20/20 görebilmek için gözün ve beynin tüm kısımlarının sağlam olması ve kusursuz çalışması gerekir" (Zimmerman ve Zebehazy, 2011, s. 247).

Görme engelli veya görme yetersizliği denilince birçok kişinin aklına görme yetisini tamamen kaybetmiş bireyler gelmektedir. Ancak görme engelli veya "görme yetersizliği olan bireyler hiç ışık algısı olmayandan az görmeye kadar geniş heterojen bir grup oluşturmaktadır" (Tiryaki, 2020 , s. 181). Başka bir deyişle, görme engelli bireyler hiç görmeyen ve az gören bireyleri kapsamaktadır. Dolayısıyla görme engelliliğin neyi ifade ettiğinin bilinmesi ve tanımlanması kişinin öncelikle yasal haklardan faydalanması ve eğitimde ihtiyaç duyduğu

yöntemlerin belirlenmesi amacıyla gereklidir. Bu bağlamda, farklı tanımlar ile karşılaşılmaktadır. Bu tanımlamalar ise iki ana grup altında toplanmıştır. Bunlar; yasal tanım ve eğitsel tanımdır.

Yasal tanım bireyin görme oranının belirlenmesine yöneliktir. Bu tanımlamada görme keskinliği ve görme alanının ölçülmesi esas alınır. Görme keskinliği "belli bir mesafeden görme ve ayrıntıları ayırt etme yeteneği" (Gürsel, 2018, s. 246) olarak tanımlanırken görme alanı "gözü ve başı oynatmadan görülebilen tüm alandır" (Tiryaki, 2020 , s. 182). Yasal olarak hiç görmeyen "gerekli tüm düzeltmelerden sonra iyi gören gözündeki görme keskinliği 20/200 ya da daha az ve görme alanı 20 dereceden az olan" (Aydın O'Dwyer ve Akça Bayar, 2022, s. 140) kişilerdir. Başka bir deyişle "klinik olarak tam körlük ışık algısının olmaması ya da ışık ve karanlığın ayırt edilememesidir" (Zimmerman ve Zebehazy, 2011, s. 249). Ancak "ışık algılanması terimi, bazen bir kişinin aydınlık ve karanlık arasında ayrım yapma yeteneğini tanımlamak için tam körlükle ilişkili olarak kullanılan bir terimken, nesnelerin şekillerini veya formlarını belirleme yeteneğini tanımlamaz" (Zimmerman ve Zebehazy, 2011, s. 249). Dolayısıyla ışık algılayan kişinin görme yetisinden faydalandığı anlamına gelmediği söylenebilir. Az gören ise "görme keskinliği 20/70 ile 20/200 arasında olan kişiler" (Aydın O'Dwyer ve Akça Bayar, 2022, s. 129) olarak tanımlanmaktadır.

Yasal tanımlamada kesin sayısal veriler kullanılmıştır. Bu tanımlamada öncelikli amaç kişinin görme kayıp oranının belirlenmesidir. Dolayısıyla yasal tanım kişinin kalan görme yetisinden ne kadar faydalandığını ifade etmede eksik kalmaktadır. Eğitsel tanım ise kişinin eğitiminde görme yetisini kullanıp kullanamadığını ve hangi eğitsel araçlara ihtiyaç duyduğunu esas almaktadır. Bishop'a göre (2004):

> Eğitim amaçlı olarak körlüğün tanımı, öğrenme için dokunsal ve/veya işitsel kanalların kullanımını ima eder. Eğitimsel açıdan kör olan bazı öğrenciler, hareketlilik amacıyla işlevsel bir görmeye sahip olacaklardır (örneğin, nesnelere, gölgelere, ışığa vb. doğru veya bunların etrafında hareket edebilirler) ve bazı öğrenciler yüzleri veya ana hatları bile görebilirler ancak optik cihazlar faydalı veya yeterli olmamaktadır. Öğrenci herhangi bir boyuttaki yazıları okuyamaz ve dokunsal/işitsel bir

öğrenici olacaktır. (s. 38)

Eğitsel tanımda hiç görmeyen birey öğrenmede görme yetisini kullanamayıp bunun yerine dokunma ve işitme duyusu aracılığıyla eğitim sürecini sürdürmeye ihtiyaç duyan kişiler olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle, dokunma duyusu ile Braille alfabesi (altı noktalı kabartma alfabe) aracılığıyla okuyup yazan ve işitme duyusu ile de sesli kitaplar, ekran okuyucu gibi programlar kullanmaya ihtiyaç duyan bireyler eğitsel tanımda hiç görmeyen bireyler olarak değerlendirilmektedir. Az gören bireyler, kalan görme yetisinden faydalanabilen ancak eğitimde büyük puntolu materyallere, aydınlatma gibi fiziksel düzenlemelere ve/veya mercek gibi yardımcı araçlara ihtiyaç duyan bireyler olarak tanımlanabilir.

Bu iki tanımlama genel olarak ele alındığında yasal tanım sayısal ifadeleri esas alırken eğitsel tanım kişinin görme yetisini kullanıp kullanamadığını esas almaktadır. Başka bir deyişle eğitsel tanımlamada kişinin neyi nasıl yapabileceğine odaklanılmaktadır. Dolayısıyla eğitsel tanımlamada "eğitsel değişkenlerin var olmasından ve öğretimde okuma yönteminin vurgulanmış" (Demir ve Şen, 2009, s. 155) olmasından dolayı bu tanımlamanın yapılması önem arz etmektedir. Başka bir değişle kişinin öğrenim özelliklerinin saptanması gerekmektedir.

Bu bölümde görme yetersizliğinin tanımları eğitsel ve yasal açıdan ele alınımıştır. Tanımlamalar içerisinde az gören ve hiç görmeyen bireyler ayrı değerlendirilmiştir. Ancak çalışmada, özel olarak belirtilmediği takdirde görme yetersizliği olan ve görme engelli ifadeleri, az gören ve hiç görmeyen bireyleri kapsayacak şekilde kullanılmıştır.

2.1.2. Görme yetersizliği olan bireylerin öğrenim özellikleri

Eğitimde öğrencinin bireysel öğrenme özellikleri esastır. Başka bir deyişle her öğrenci farklı öğrenim özellikleri göstermektedir. Zira, Gardner'ın (2011) çoklu zeka kuramı ile ileri sürmüş olduğu farklı zeka boyutları da bunu desteklemektedir. Dolayısıyla derslerde öğrencilerin farklı öğrenme özellikleri göz önünde bulundurularak, öğrenme ortamının çeşitli duyulara hitap edilmesiyle zenginleştirilmesi beklenmektedir. Ancak bir yeti kaybı yaşamayan

öğrenciler için bile, bir genelleme yapmak zorken görme yetisinde eksiklik yaşayan bir öğrencinin öğrenme özelliklerinden bahsetmek ve bunları genellemek elbette çok kesin ve genel bir yargı olmayacaktır çünkü "her insanda olduğu gibi görme yetersizliği olan bireylerde de sosyo-ekonomik durumu, kültürel özgeçmişi, görme yetersizliğinin başlangıç yaşı, ek bir yetersizliğin olup olmaması gibi gelişimsel özelliklerin farklılaşmasına neden olmaktadır" (Şafak ve Demiryürek, 2019, s. 37).

Ancak görme duyusunun bilgi edinmede birincil duyu olduğu ve yaşadığımız toplumdaki her alanın görme duyusuna yönelik hazırlandığı (WHO, 2019) düşünülürse eğitim sisteminin de görme duyusuna yönelik hazırlandığı belirtilebilir. Görme yetersizliği olan bir birey söz konusu olduğunda "birçok engelli kişinin, engelleri odak noktası olduğu ve dikkati neler yapabileceklerinden uzaklaştırdığından neler yapabildikleri fark edilmemektedir" (Hallahan, Kauffman ve Pullen, 2014, s. 18). Hallahan ve diğerlerinin de belirttiği üzere engellilik veya yetersizlik kavramı söz konusu olduğunda öncelikle onların kısıtlı olduğu alanlar ilgi odağı olmaktadır. Bu durumun ise onların yeteneklerinin ve öğrenme özelliklerinin fark edilmesine engel oluşturduğu ve "etiketlemeye yol açtığı görülmektedir" (Akçamete, 2019, s. 2).

Öğrencinin öğrenim özelliklerine yeterince hakim olunmadığında bu durum öğretmen için çoğunlukla zorlayıcı olabilmektedir, çünkü Bishop (2004)'un belirttiği gibi,

> Pek çok öğretim tekniğinin gören öğrencilere yönelik hazırlandığı dolayısıyla onların görebildiği, görsel deneyimler yaşadığını, görsel hafızaya sahip olduğunu ve bilgisini genişletebilmek için görme duyusunu kullanabildiğini varsayar. Ancak bu varsayım görmeyen öğrenciler için geçerli değildir ve bu boşluğu doldurmak görme engelli öğrencilerin öğretmenlerinin sorumluluğundadır. (s. 59)

Bu düşünceden yola çıkılarak, görme engelli öğrencilerin öğrenim özelliklerinden bahsedilmesinin önemli olduğu kanısına varılmıştır. Bu doğrultuda, öncelikle görme yetersizliği olan öğrencilerin birincil öğrenme duyuları olan dokunma ve işitme duyuları ile öğrenmeleri, başka bir deyişle dokunsal ve işitsel öğrenme ele alınmıştır. Sonrasında Braille okur yazarlığı

ve görme engelli öğrencilerin kullandıkları yardımcı teknolojiler hakkında genel bir bilgilendirme yapılmıştır. Ancak "çoğu görme engellide sadece görme duyusunda yetersizlikler görülürken, yaklaşık olarak üçte birinde görme yetersizliğinin yanında ek yetersizlikler de görülebilmektedir" (Cavkaytar, Diken, 2006, s. 41). Dolayısıyla bu bölümde ek yetersizlikler ele alınmamıştır.

2.1.2.1 Dokunsal ve işitsel öğrenme

Görme engellilerin öğrenme özellikleri gören akranlarına göre doğdukları andan itibaren farklılık göstermektedir. Zira öğrenme formel eğitimin yanı sıra informel öğrenmeyi de kapsamaktadır çünkü birey doğduğu andan itibaren süregelen bir öğrenmenin içerisindedir. "Bebeklerin ve çocukların öğrendiklerinin %80'inin görsel veriler aracılığıyla olduğuna inanılmaktadır" (Zimmerman ve Zebehazy, 2011, s. 253). Gören bir çocuk, çevresini gözlemleyerek birçok beceriyi ve çevresine ait bilgiyi edinebilir. Ancak görme yetersizliği olan bir çocuğun öğrenmesinin sağlanması için başka duyularından faydalanmak gerekmektedir. Bu duyuların dokunma ve işitme duyusu olduğu belirtilebir. Dolayısıyla bu bölümde, dokunsal ve işitsel öğrenme ifadesi altında görme yetersizliği olan öğrencilerin çevrelerini algılama ve anlamlandırmalarının ele alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda, görme yetersizliği yaşayan öğrencilerin öğrenim özellikleri hakkında yabancı dil öğretmenlerinin bilgi edineceğine inanılmaktadır.

Dış dünyayı tanımlamak ve algılamak için görme duyusuna ek olarak dokunma ve işitme aracılığı ile de bilgi edinmek mümkündür. Görme, işitme ve dokunma duyuları kişiye çeşitli özelliklerde bilgiler sunabilmektedir. Bishop'a göre (2004):

> Dokunma, kol uzanma mesefesi içinde doku, boyut, şekil, sıcaklık, nem gibi konularda anında bilgi sağlar; işitme daha uzak bir bölgeye ilişkin veriler sunar, ancak yalnızca ses üreten kaynaklar ile sınırlıdır; görme, hem yakındaki hem de uzaktaki bilgileri toplar ve entegre eder; bu bilgiler şekil, boyut, renk, doku, biçim, hareket, mekânsal konum ve ilişkileri içerir. (s. 6)

Bishop'un belirttiği üzere; görme, işitme ve dokunma duyuları farklı türde bilgiler edinilmesine olanak sağlamaktadır. Dokunma duyusu erişme noktasında, işitme ise ses çıkaran kaynaklar ile sınırlı kalmaktadır. Ancak görme duyusu tek başına, bu iki duyunun da sunduğu bilgileri içeren hızlı ve zengin veri sunabilmektedir. Dolayısıyla görme duyusu tek başına zengin bilgi sunabilirken işitme ve dokunma duyusunun sunmuş olduğu bilgilerde kısıtlı kaldığını belirtmek mümkündür. Buna karşın, "dokunma ve işitme, kör bir kişinin dış dünyanın güvenilir bir iç temsilini oluşturması için yeterli bilgi sağlayabilir" (Cattaneo ve Vecchi, 2011, s. 2).

Görme duyusunun eksikliği, bireyin bazı bilişsel özelliklerine doğrudan etki etmektedir. Başka bir deyişle; bireyin bazı alanlardaki deneyimlerinin kısıtlı kalmasına neden olmaktadır. Bu kısıtlamanın en başında tesadüfi öğrenmenin olduğu belirtilebilir. "Duyulardaki engeller destek ya da yardım olmadığında tesadüfi öğrenme kapasitesine doğrudan bir sınırlama getirir" (Barraga ve Erin, 2001, s. 25). Tesadüfi öğrenmeyi bireyin çevresini inceleyerek ya da gözlemleyerek dolaylı olarak edinmiş olduğu bilgiler olarak ele almak mümkün olabilir. Bunun yanı sıra, görsel uyarıcı eksikliğine bağlı olarak, çevrelerini keşfetmede, kişilerle iletişim başlatma gibi durumlarda motivasyon eksikliği göstermektedirler (Açıkgöz, 2006).

Görme yetersizliği olan öğrencilerin öğrenmelerinde dokunma ve işitme duyusunu kullanması her zaman yeterli bilgi sağlayamamaktır. Özellikle dokunma duyusunun kısıtlı kaldığını belirtmek mümkündür. Çok büyük veya çok küçük nesnelerin dokunularak hissedilmesi mümkün olmamaktır. Ayrıca, "dokunma ardışıktır, aynı anda yalnızca tek bir şeye ya da noktaya dokunabilirsiniz" (Bishop, 2004, s. 6). Bu noktada, dokunma duyusunun görme duyusuna nazaran hızlı ve bütüncül bir veri sunmadığı söylenebilir.

Görme yetersiziliğinin en büyük etkisinin görsellerin ve resimlerin algılanmasına getirdiği sınırlılık olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla dokunma duyusunun bu noktada yeterli bilgi sunmada eksik kaldığı algısı oluşabilir. Ancak bu hatalı bir varsayımdır. Kabartılmış çizgili resimler ile görme yetersizliği olan kişiler resimleri anlayabilir ve bu resimlerin ders süreçlerine dahil edilmesinin öğrenmelerine katkısı olacaktır (Heller ve Gentaz, 2014, s. 148).

Görme yetersizliği olan öğrencilerin, öğrenmelerinde etkili rol oynayan bir diğer duyu ise işitme duyusudur. “Görme engelli çocuklar için dinleme becerilerinin önemi ne kadar vurgulansa azdır. Toplum, görme engelli çocuklarda dinleme becerilerinin otomatik olarak gelişeceğini varsayma eğilimindedir. Ancak yetkililer çoğu durumda, bu çocuklara dinlemenin öğretilmesi gerektiği konusunda hemfikirdir” (Hallahan vd, 2014, s. 409). Zira, “dinleme bebeklikten yetişkinliğe kadar görme bozukluğu olan öğrenciler için önemlidir” (Harley, Truan ve Sanford, 1997, s. 232). “Dinleme faaliyetleri, sesli kitap ve dergilerin, öğretmenlerin, konuşmacıların ve arkadaşların, televizyon, radyo, bilgisayar, telefon, hesap makineleri, ölçü aletleri ve konuşma çıkışı olan elektronik cihazların dinlenmesi yer almaktadır” (Lowenfeld, 1949, s. 217). Dolayısıyla dinlemenin geniş bir alana sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca, “önemli bir etken olan zaman göz önüne alındığında, dinleyerek öğrenmenin genellikle braille ve büyük harflerle okumaya göre daha verimli olduğu sonucu çıkarılabilir” (Lowenfeld, 1949, s. 232). Bu doğrultuda görme engelli öğrenciler için dinlemenin önemli bir yere sahip olduğu belirtilebilir. Dolayısıyla bu öğrencilere etkili dinleme yapabilmesi adına bazı becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Bunlar (Yalçın ve Altunay Arslantekin, 2019);

> İşitsel algı, sesleri ayırt etme, sesin yerini belirleme, işitsel bilgilerin yorumlanması, sıralı dinleme, detayları dinleme, ana fikirleri dinleme, öğrenmek için dinleme, kayıt edilen bilgileri dinleme (ses kasetleri gibi), dinlerken kulaklık kullanma, sesli materyali dinlemeye başlamadan önce cevaplaması gereken soruları okuma, kullandığı ses destekli materyalin ses hızını ayarlama (örneğin, ekran okuma programlarında ses hızını ayarlamak) ve gerektiğinde onu durdurarak notlar almadır. (s. 311)

Dinleme, basit bir yeti olarak görülebilir ancak görme engelli öğrenciler için özellikle sınıf içerisinde birincil bilgi edinme yoludur. Bu doğrultuda, etkin bir dinleyici olmaları için yukarıdaki becerilerin geliştirilmesi ve öğrenciye öğretilmesi önemlidir. Dolayısıyla “öğrenme deneyimlerinde (…) dinleme becerilerinin gelişimini bir öncelik haline getirmek eğitimcilere, ailelere ve ilgili hizmet sağlayıcılara düşüyor” (Barclay, 2012, s. 20).

Görme yetersizliği, elde edilen bilgilerin zenginliğinin ve kalitesinin genellikle sınırlı olmasına neden olmaktadır. Best (1992), bilginin sınırlı kalmasını şu şekilde açıklamıştır:

> Hemen hemen her durumda görme engelli çocuğun bilgi miktarı ve kalitesi azalacak ve çevresini yorumlamak için daha çok çalışması gerekecektir. (…) Yalnızca daha az bilgi edinmesiyle kalmaz, aynı zamanda daha az yararlı bilgi edinebilir; bilginin kalitesi düşer. Bir bardağa dökülen suyun dinlenmesinden elde edilen bilgiler ile suyun kütlesinin şekil değiştirebildiğini, sürahinin açısına göre akışın değiştiğini, suyun ışıltısını ve köpüğünün görülmesi ile karşılaştırın. (s. 20)

Bu durum sınıf içerisinde bir öğrenme süreci olarak düşünülecek olursa, görme yetersizliği olan öğrencinin, edindiği bilginin kısıtlı kaldığı göz önünde bulundurularak ek açıklamaların yapılması önem arz etmektdir. Dolayısıyla doğuştan görme yetersizliği, başka bir deyişle çevreyi ve dünyayı sadece işitsel ve duyuşsal olarak algılama bireyleri şu üç alanda sınırlamaktadır: "deneyim çeşitliliği, bağımsız hareket ve çevreyle etkileşim" (Lowenfeld, 1949, s. 1). Ancak bu sınırlamalar, öğrencilerin öğrenmesine engel değildir. Sadece, uyarlamalara ve ek desteğe ihtiyaç olduğunun göstergesidir. Zira, "her çocuk öğrenebilir ifadesi yalnızca öğretim yöntemlerinin her çocuğun öğrenme stili, bilişsel düzeyi ve özel ihtiyaçları ile eşleşmesi durumunda doğrudur" (Bishop, 2004, s. 51). Dolayısıyla görme engelli öğrencilerin öğrenmeleri, kullandıkları birincil duyularla ilişkili olarak gören akranlarına göre farklılıklar göstermektedir. Fakat bu farklılıklar, öğrencinin öğrenmesine engel oluşturmamanın yanı sıra öğrenme ihtiyaçlarına yönelik uyarlamalar yapılmasını ve öğrenmelerinin desteklenmesini gerektirmektedir. İşitsel ve dokunsal öğrenmenin genel hatlarıyla ele alındığı bu bölüm, öğrencilerin öğrenim özelliklerinin tanınması adına önemli olduğu düşünülmektedir. Kısacası, dokunsal ve işitsel öğrenmede öğrencilere gerekli uyarlamalar yapılmadığında ve zengin deneyim olanakları sunulmadığında, deneyimlerinde kısıtlılık ile karşılaşılmasına neden olması kaçınılmaz bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır.

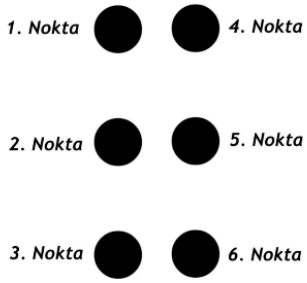
Bu bölümde, işitme ve dokunma duyusunun hangi alanlarda kısıtlı kaldığının, öğrencinin öğrenme girdilerini nasıl sınırladığının bilinmesi ile öğretmenin sınıf içi uyarlamalar yapmasının önemli olduğuna işaret edilmiştir. Öğrencilerin bu öğrenim özelliklerinin bilinmesi,

yabancı dil öğretmenlerine yapılacak uyarlamalar hakkında yeterince bilgi sunmadığı için, yapılabilecek sınıf içi uyarlamalar ayrı bir bölümde ele alınmıştır.

2.1.2.2. Braile okur yazarlığı

Görme yetersizliği olan öğrencilerin öğrenmelerinin diğer öğrencilerde olduğu gibi okuma ve yazmanın öğrenilmesi ile başladığı söylenebilir. Zira, "okullarda öğretilen işlevsel becerilerin temelini ise okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması oluşturmaktadır. Okuma ve yazma becerileri toplumsal yaşama uyumun temel şartları arasındadır" (Gür, 2019, s. 122). Ancak görme yetersizliği bulunan bir öğrencinin okuma ve yazma becerilerini edinmesi gören öğrencilerden farklı olmaktadır. Gören öğrencilerin, öğrenmiş olduğu alfabe görme duyusu ile edinilirken görme yetersizliği olan öğrencilerin kullandığı alfabe dokunma duyusu ile edinilir. Gören öğrencilerin kullanmış olduğu alfabe ile Braille alfabe arasında bu farklılık, öğrencilerin okuma ve yazmalarındaki hızları gibi konulara etki etmektedir. "Görme engelli öğrencilerin okuryazarlık becerilerini geliştirme yolları farklı olabilir ancak amaç aynıdır: önemli bilgileri toplamak, anlamak ve önemli bilgileri kendilerine veya başkalarına iletmek için okuma, yazma ve diğer okuryazarlık araçlarını kullanmak" (Koenig ve Holbrook, 2003, s. 265). Bu doğrultuda öğretmenlerin görme engelli öğrencilerin okuma yazma süreçlerini tanıyabilmeleri adına Braille alfabesinin ele alınmasının önem arz ettiği düşünülmüştür.

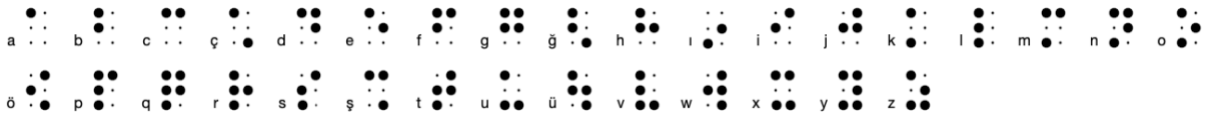
Kabartma alfabe, altı nokta gibi isimlerle adlandırılan Braille alfabesi adını, kabartma alfabenin yaratıcısı olan Louis Braille'den almaktadır. Braille alfabe, "yazılı materyali okuyamayacak kadar göremeyen kişiler için dokunarak okuma sistemidir" (MEB, 2013, s. 15). Braille alfabe, dikdörtgen bir kutu içerisinde iki sütun bulunan ve her sütunda 3'er adet nokta olmak üzere toplamda 6 noktadan oluşan ve her harf için farklı nokta kombinasyonunun bir araya gelmesidir. Başka bir deyişle, sol sütunda yukarıdan aşağıya 1-2-3, sağ sütunda yukarından aşağıya 4-5-6 numaralı noktalar bulunmaktadır.



Şekil 2. Braille Alfabesinde Nokta Dizilimi

(Kaynak: http://www.cokengelsiz.com/wp-content/uploads/WhatsApp-Image-2021-01-05-at-23.04.20.jpeg)

Yukarıdaki şekilde Braille alfabesinin bir kutucuğunda bulunan noktaların yerleri sunulmuştur. "Kabartma noktaların yer aldığı dikdörtgen içinde 63 değişik düzenleme yapılabilmektedir" (MEB, 2013, s. 15). Betimlemenin kolay olması adına kabartılan noktalar belirli bir sıralama ile, yukarıdaki şekilde sunulduğu üzere yapılmaktadır. Sayılar, noktalama işaretleri, büyük harf yazımı yine bu nokta kombinasyonları kullanılarak yapılmaktadır.



Şekil 3. Braille Alfabesi

(Kaynak: https://www.brailletr.org/brl/)

Yukarıdaki şekilde Türkçe harfleri de içeren Braille alfabesi sunulmuştur. Braille alfabesinde betimlemenin kolay olması adına izlenmesi gereken bir sıra vardır. Örneğin "b" harfi 1-2 diye söylenirken "g" harfi 1-2-4-5 olarak betimlenir. Braille alfabesinin okunması parmakların kabartılan noktaların duyumlanması ile gerçekleşir. Okuma, kabartma olan bir

metin üzerinde parmağın soldan sağa doğru her kutucukta kabartılan noktaların algılanması ile yapılır. Gören alfabede olduğu gibi bir kelime için her bir harfin kabartılması ve kelimeler arasında boşluk bırakılması gerekmektedir. Örneğin aşağıdaki şekilde Braille alfabesi ile yazılmış bir tümce örneği sunulmuştur.



Şekil 4. Büyük harf ve noktalama işareti uygun şekilde kullanılmadan Braille tümce örneği: ben okuyorum

Şekil 4'te Braille alfabesi ile yazılmış olan bir cümle verilmiştir. Şekilde yazan cümle: "ben okuyorum". İlk 3 sembol "ben" kelimesini oluşturmaktadır, sonraki boş kutu ise kelime arasındaki boşluğu ifade etmektedir. Boşluktan sonraki sözcük "okuyorum" kelimesidir. Braille ile yazı yazılırken kelimeler arasında kutu boşluğu bırakılır. Şekil 2'deki "ben okuyorum" cümlesi büyük harf ve noktalama işareti kullanılmadan verilmiştir. Braille alfabede büyük harf ve noktalama işaretlerini belirtmek için ayrı semboller kullanılmaktadır. Aynı cümlenin noktalama işaretlerine uygun ve cümle başında büyük harf kullanılarak yazılmış bir örneği şekil 5'te sunulmuştur.

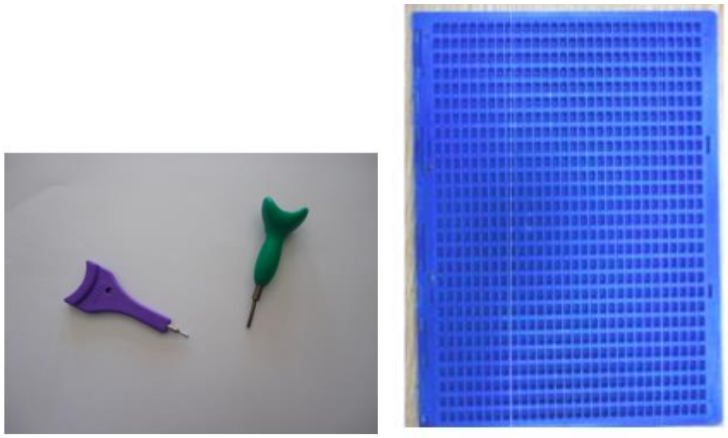


Şekil 5. Büyük harf ve noktalama işareti uygun şekilde kullanılan Braille tümce örneği: Ben okuyorum.

Yukarıdaki tümcede ilk kutucuktaki basılı olan altıncı nokta büyük harf işaretidir. Başka bir deyişle, sonraki harfin büyük olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca tümcenin sonundaki 2,5 ve 6 nolu noktaların basılı olduğu kutu nokta işaretidir.

“Bütün harflerin ayrı ayrı yazıldığı Braille kitaplar iki zorluk çıkarmaktadır: Bunlardan birincisi çok yer kaplaması ve maliyetinin yüksek oluşudur. İkincisi ise, okuma hızının görenlere kıyasla çok düşük oluşudur” (Enç, 1972, s. 91-92). Bu doğrultuda, “daha az sembol ile akıcı okuma ve yazmayı sağlamak, kitap ve yazı yazmada kullanılan çok fazla kağıt ve zaman kullanımını en aza indirgemek” (Ünal ve Coşkun, 2019, s. 280) amacıyla kısaltma yazı sistemi kullanılmaktadır. Bir öğrencinin Braille yazıyı tam okur yazar duruma gelebilmesi için kısaltma yazı sistemini de öğrenmesi gerekmektedir. “Görme engelli öğrenciler 1. sınıfta kısaltmasız olarak okuma yazmayı öğrenir. İkinci ve 3. sınıflarda kısaltma sistemi ile okuma ve yazmayı öğrenir. Yani görme engelli bir öğrenci tam olarak okumayı 3. sınıfın sonunda kazanır” (MEB, 2013, s. 16). Bu doğrultuda görme yetersizliği olan bir öğrencinin okumayı tam olarak öğrenmesi gören akranlarına göre daha geç olmaktadır.

“Braille tablet ve kalemle yazmak, tüm görme engelli öğrenciler için önemli bir beceridir” (Koenig ve Holbrook, 2003, s. 288). El ile Braille yazımı, tablet ve kalem aracılığı başka bir deyişle çivi kalemi ile yapılabilmektedir. Aşağıdaki görselde Braille tablet ve kalem örneği sunulmuştur.



Resim 1. Braille çivi kalemi ve tableti (Kaynak: MEB, 2013)

“Tıpkı kalem veya kurşun kalemin bir kağıt parçası üzerine görünür bir işaret koymak için tasarlandığı gibi, Braille tablet ve kalemi de bir sayfaya, dokunsal çıkıntıları veya noktaları kabartmak için tasarlanmıştır” (Kway, Salleh ve Majid, 2010, s. 327). Şekil 4’te sunulan tablet arasına yerleştirilen kağıda yazılmak istenilen harflerin yerlerine gelen noktalara kalem aracılığı ile baskı uygulanması ile kağıtta kabartma oluşturulmaktadır. “Braille çok kesin bir sistem olduğundan, Braille hücresindeki noktaların tam aralıklı olması gerekir” (Kway vd., 2010, s. 327). Dolayısıyla tablet ve çivi kullanılmadan kabartma yazı yazılması, yazılanların yanlış okunması ya da okunamamasına neden olacaktır. “Kabartma yazı, sağdan sola doğru yazılıp, soldan sağa doğru okunmaktadır” (Bilgiç, 2022, s. 201). Kalemin yapmış olduğu baskı sonucu oluşan kabarma kağıdın ters yüzüne çıktığı için ters bir yön izlenmektedir.

Braille tablete ek olarak Braille daktilo aracılığıyla da görme yetersizliği olan öğrenciler yazı yazabilmektedir. “Braille daktilo aslında klasik daktilonun uyarlanmış halidir” (Aslan ve Doğuş, 2021, s. 95). Başka bir deyişle, “Braille yazı sisteminde noktaları basmaya yarayan bir yazı aracıdır” (MEB, 2013, s. 23).



Resim 2. Braille daktilo

(Kaynak: MEB, 2013)

Yukarıdaki şekilde Braille daktilo örneği sunulmuştur. “Daktiloda toplam 9 tuş vardır. Soldan ilk tuş, satır atlama tuşu, ortaki tuş boşluk bırakma tuşu, sağdan ilk tuş ise geri alma tuşudur. Boşluk tuşunun solunda üç, sağında üç olmak üzere altı tuş bulunur” (Yalçın, 2020, s.

278). Bu “tuşların her biri altı noktadan birini yazmak için kullanılır. Yazılan harfte ne kadar nokta varsa hepsine birden basılır” (Gürsel, 2018, s. 261). Örneğin, “c” harfini yazmak için 1 ve 3 numaralı tuşlara aynı anda basılması gerekmektedir.

Braille daktilo, tablet ile karşılaştırıldığında daha basit ve hızlı yazma sunduğu söylenebilir. Bu sunmuş olduğu basitlik nedeniyle “genellikle öğrenciler, braille daktiloda temel yazma becerilerini kazandıktan sonra tablet ve kalemle yazmayı öğrenirler” (Koenig ve Holbrook, 2003, s. 288). Ancak tablet ve kalemler taşınabilir olması açısından elverişli olmasına karşın “yazımı da zaman almaktadır” (MEB, 2020, s. 61). Buna ek olarak basım için fiziksel bir güç uygulandığı için uzun yazımlarda yorucu olabilmektedir. Zira, kabartma yazıda kullanılan kağıtlar A4 boyutunda olup özel bir kalınlığa sahip olması gerekmektedir. “Şu an Braille yazı sisteminde kullanılan kâğıtlar, 180 g bristol, 200 g bristol vb. kâğıtlardır” (MEB, 2013, s. 16). Braille alfabe için kullanılan bu kağıtların bu kalınlıkta olması okuma ve yazmanın daha işlevsel olabilmesi için gereklidir. Braille basılı metinlerin okunması dokunma duyusu ile yapıldğı için 180 g bristolden ince kağıtlarda okuma sırasında parmağın yapmış olduğu baskı sebebiyle silinebilmekte ve yazmak için baskı yapıldığında kağıt delinebilmektedir. Ayrıca 200 bristolden daha kalın kağıtlarda “yazma sırasında noktaları yazmada güçlük çekilmesine neden olacaktır” (MEB, 2013, s. 16).

Braille alfabesinin kullanımı, görme yetersizliği olan öğrencilerin okur yazar olmaları için önem arz etmektedir. Ancak yazma ve okuma için kullandıkları eğitsel araç-gereçlerin, gören öğrencilerden farklılık göstermesinin yanı sıra okuma yazma hızlarına da etki ettiği belirtilebilir. Bu doğrultuda yabancı dil öğretmenlerinin, kabartma alfabe kullanan öğrencilerin öğrenim özelliklerini yakından tanıyabilmeleri adına Braille okur yazarlığına hakim olmasalar bile, bu alfabeyi genel olarak bilmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, ele alınan bu özellikleri doğrultusunda, Braille alfabesinde okuma eylemi tek tek her karakterin algılanması ile olmaktadır, gören bireylerde bir sözcüğün bütün olarak algılanmasının tersine bir okuma gerçekleşmektedir çünkü dokunma sıralıdır aynı anda tek bir şeye ya da tek bir noktaya dokunulabilir (Bishop, 2004, s. 6). Bu bağlamda, öğrencilerin Braille basılı kaynakları okuma

ve yazma hızları gören öğrencilerden yavaş olmaktadır. Dolayısıyla yabancı dil öğretmenleri, okuma hızlarının yavaş olduğunu ve metinde tarama yapma göz gezdirme gibi etkinliklerde zorlanabileceklerini göz önünde bulundurmalıdır (Couper, 1996).

2.1.2.3. Yardımcı teknolojiler

Görme yetersizliği olan öğrencilerin, görme duyusunu kullanma durumuna göre eğitim süreçlerinde kullandıkları ve ihtiyaç duydukları materyaller de değişiklik göstermektedir. Görme yetersizliği olan öğrencilerin homojen bir grup oluşturmadığı önceki bölümlerde bahsedilmişti. Dolayısıyla bu heterojen grup içerisinde kullanılan materyaller de çeşitlilik göstermektedir. Öğrencilerin alışkanlıkları, görme yetisinden faydalanma durumları ya da ulaşılabilen materyaller gibi çeşitli nedenler öğrencilerin kullandıkları araç ve gereçler konusundaki tercihleri yönünde belirleyici olduğu söylenebilir. Bu bölümde ise öğrencilerin tercihleri ya da materyal erişilebilirlikten ziyade, görme engelli öğrencilerin kullanabildikleri materyaller ve yardımcı teknolojiler hakkında genel bir bilgilendirme yapılması uygun bulunmuştur. Bu doğrultuda, yabancı dil öğretmenlerinin, öğrencilerin kullandıkları materyaller hakkında bilgi sahibi olması hedeflenmiştir.

Görme engeli olan öğrenciler, gören öğrencilerden farklı olarak eğitimlerinde birincil duyu olarak dokunma ve işitme duyularını kullanmaktadır. Bu doğrultuda, öğrenme duyularına yönelik hazırlanmış materyaller kullanmaktadırlar. Bunlar yardımcı teknolojiler olarak adlandırılmaktadır. Genel anlamda; "yardımcı teknolojiler özel gereksinimi olan bireylere yaşadığı güçlükleri aşmasına yardımcı olan araç, donanım ve sistem anlamına gelir" (Sani Bozkurt, 2017, s. 52). Başka bir deyişle, "bir öğrencinin normalde yapamayacağı veya etkili bir şekilde gerçekleştirmekte zorluk çekeceği bir görevi gerçekleştirmesine olanak tanıyan bir dizi araç, cihaz ve stratejiyi ifade eder" (Tebo, t.y.). Bu donanım ve sistemler, eğitsel amaçlı olduğu gibi günlük yaşamlarında yardımcı olmak amacıyla kullanılan araçlar olabilmektedir. Zira, yardımcı teknolojiler engeli olan bireylere "günlük faaliyetlerinde bağımsızlık kazandırır ve onların genel yaşam kalitelerini arttırır" (Süller Zor ve Vuruşkan, 2019, s. 914). Bu doğrultuda

yardımcı teknolojilerin geniş bir yelpaze oluşturduğu söylenebilir. Çalışmanın amacına uygun olarak, ele alınan yardımcı teknolojiler görme engeli olan bireylerin eğitim, başka bir deyişle bilgiye erişim amaçlı ve yabancı dil sınıfında kullanabilecekleri araçlar ile sınırlandırılmıştır.

Yardımcı teknoloji ifadesi, ilk başta sadece karmaşık teknolojik ürünleri içerdiği izlenimini yaratabilir. Ancak bu "teriminin yalnızca yüksek teknoloji içeren gelişmiş, cihazlar için kullanılmadığı söylenebilir" (MEB, 2020, s. 134). Zira, yardımcı teknolojiler " teknolojik olarak karmaşık, gelişmiş, materyaller içeren, yüksek teknoloji (HighTech) ya da daha ucuz, basit, kolay bulunabilir materyallerden oluşan daha düşük teknoloji (LowTech) ürünlerini içerir" (Sani Bozkurt, 2017, s. 39). Yardımcı teknolojilerin sınıflandırılmasında işlevlerine göre bir gruplama da yapılmaktadır çünkü bağımsız hareket, bilgiye erişim gibi çeşitli konularda da bireyin karşılaştığı zorlukların aşılmasına yardımcı olmaktadır.

Yardımcı teknolojilerin, görme yetersizliği olan kişilerin eğitim süreçlerinde özellikle bilgiye erişim noktasında önemli olduğu belirtilebilir çünkü "yardımcı teknolojinin kullanımı, görme bozukluğu olan öğrencilerin düzenli öğrenme süreçlerine ve akademik alanlara daha iyi uyum sağlamalarına olanak tanır. Onlara, akranlarının kullandığı aynı bilgi kaynağına erişim" (Alves, Monteiro, Rabello, Gasparetto, Carvalho, 2009, s. 150) sağlaması noktasında destek olur.

Düşük düzey teknoloji içerisinde, öğrencilerin okuma ve yazmada kullandıkları yardımcı teknoloji olarak Braille yazı tableti ve kalemi ve Braille daktilo bulunmaktadır. Bir önceki Braille okur yazarlığı bölümünde detaylı olarak ele alınan bu yazı araç gereçleri, öğrencilerin kabartma alfabesini yazmasına olanak sağlamaktadır.

Az gören öğrenciler için düşük düzey teknolojiler arasında sayılabilecek olan yardımcı teknolojiler içerisinde optik büyüteçler belirtilebilir. Optik büyüteçler, "az gören bireylerin en sık kullandıkları optik araçlardandır" (Aslan ve Doğuş, 2021, s. 101). Yazıların ve şekillerin büyütülmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, "bilgisayar ve taşınabilir akıllı cihazların

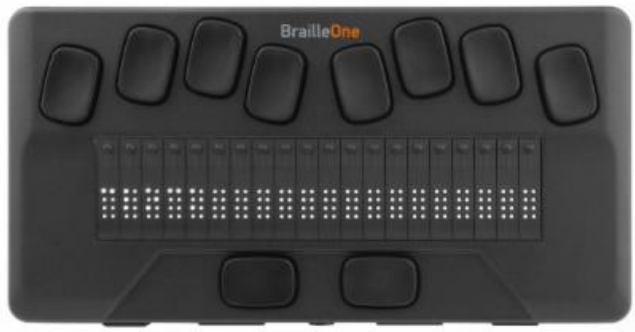
ekranlarını büyütmeyi sağlayan ve "ekran büyüteci" olarak da adlandırılan" (MEB, 2020, s. 142) ekran büyütme yazılımları bulunmaktadır. Bu yazılımlar optik büyüteçlere benzer olarak, bilgisayar ekranının istenilen bölümünü büyütebilmektedir.

Görme engelli olan bireylerin kullandığı "yüksek düzey teknolojilere ise tablet bilgisayarlar, akıllı telefonlar, akıllı tahtalar, akıllı saatler, sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik uygulamaları, akıllı kişisel asistanlar, dijital kitaplar, mobil uygulamalar ve bilgisayar yazılımları örnek olarak verilebilir" (Sani Bozkurt, 2017, s. 39). Yüksek teknoloji grubunda ele alınabilecek önemli yardımcı teknolojilerden bir tanesi ekran okuyucu programlardır. "Görmeyenlerin bilgisayarı mevcut dillerde sesli kullanabilmeleri için üretilen yazılımlardır. Bu yazılımlar bilgisayar açıldığı anda devreye girer ve bilgisayarın kapatıldığı ana kadar görmeyene tüm ekranı okur, onlara detaylı bilgiler verir" (Hebebci, 2017, s. 59). Başka bir deyişle, American Fondation for the Blind (AFB) tanımlaması ile "ekran okuyucu, bilgisayarın işletim sistemi, uygulamaları ve kullanıcı arasındaki ara yüzdür" (t.y.).

"Ekran okuyucular, görme bozukluğu olan (tam görme bozukluğu veya kısmi görme bozukluğu) kullanıcılar tarafından kullanılan en popüler yardımcı teknolojidir" (Lazar, Allen, Kleinman ve Malarkey, 2007, s. 249). Ekran okuyucu programlar, bilgisayara yüklenen program aracılığıyla kullanıcıya ekrandaki yazıları seslendirmeye yarayan program olarak nitelendirilebilir. "Kullanıcı, konuşma sentezleyicisine ne söyleyeceğini ve bilgisayar ekranında değişiklikler meydana geldiğinde otomatik olarak konuşacağını bildirmek için bilgisayar klavyesindeki veya Braille ekranındaki farklı tuş kombinasyonlarına basarak komutlar gönderir" (AFB, t.y.). Kullanıcıya, ses hızını ayarlama, kullanılan dili seçme gibi seçenekler sunan bu programlar not almak, yazılı metinleri dinlemek gibi imkanlar sağlamaktadır.

Öğrencilerin kullandıkları bir başka araç ise Braille alfabesini ve bilgisayar teknolojini bir araya getiren Braille ekranlardır (Bkz. Resim 3). "Temelde Braille yazı yazma ve okuma işlemlerinin yapıldığı yüksek teknolojili cihazlardır" (MEB, 2020, s. 141). Braille ekran bilgisayara bağlanan klavye benzeri bir cihaz olarak nitelendirilebilir. "Braille ekranlar, Braille

hücrelerindeki farklı pin kombinasyonlarını, elektronik olarak yükseltip alçaltarak bilgisayar ekranındaki bilgilere erişim sağlar" (AFB, t.y.). Bu cihaz, ekran okuyucuların ses olarak ilettiği bilgileri, Braille ekranda oluşan kabartma harfler aracılığıyla öğrencinin dokunarak kendisinin okumasına imkân sağlar. Farklı boyutlarda formatlarda olan bu ekranlar bireylere, "bilgiye doğrudan erişim sağlar, kullanıcının formatı, aralığı ve yazımı kontrol etmesine olanak tanır ve sessizdir" (AFB, t.y.). Ancak Braille ekranları pahalı ürünlerdir. Çoğunlukla öğrencilerin bireysel olarak ulaşmaları kolay olmamaktadır.



Resim 3. Braille Ekran

Kaynak: https://www.engellilermarketi.com/brailleone-kabartma-ekran-ve-not-alma-cihazi-00101157)

Görme yetersizliği olan öğrencilerin kullanmış olduğu bir diğer cihaz olarak ses kayıt cihazları ele alınabilir. Yüksek düzey teknoloji içerisinde değerlendirilen ses kayıt cihazları öğrenciler tarafından çeşitli nedenlerden dolayı kullanılmaktadır. "Bunlardan bazıları; dokunsal materyallere her zaman erişimin mümkün olmaması, pratik not tutma cihazlarının maliyetli olması, görme yetersizliği olan bireylerin Braille yazı bilmemesi gibi durumlardır" (Şahin, 2021, s. 121). Öğrencilerin işitsel olarak bilgiye erişimlerini sağlayan bir diğer yardımcı teknoloji ise sesli kitaplardır. Bu kitaplar, Digital Accessible Information System (dijital erişilebilir bilgi sistemi) teriminin kısaltması olan DAISY olarak adlandırılmaktadır. DAISY

formatındaki kitaplar taşınabilir özel bir cihaz aracılığıyla kullanılabilmektedir. Öğrencilerin kitabı dinlemesine, okuma hızını ayarlaması gibi imkanlar sunmaktadır.

Öğrencilerin bilgiye dokunsal olarak erişmelerine olanak sağlayan bir diğer yardımcı teknoloji ise şekil kabartma cihazlarıdır. Bu cihazlar, resimlerin, şekillerin kabartma olarak elde edilmesini sağlar. "Herhangi bir ek işleme gerek duyulmadan her türlü şekil, tablo, grafik gibi görsel materyaller kabartılarak görme yetersizliği olan bireylerin kullanımına sunulabilmektedir" (Şahin, 2021, s. 121). Bu cihazda (Bkz. Resim 4), hazır görseller, grafikler tablolar kullanılabileceği gibi elle çizilen şekillerin de kabartma hali alınabilmektedir.



Resim 4. Kabartma cihazı

(Kaynak: https://www.engellilermarketi.com/zyfuse-sekil-kabartma-cihazi-001001001)

Yardımcı teknolojilerin, görme engelli bireylerin karşılaşmış olduğu çeşitli sorunlara çözüm üretme açısından, bu bireylerin hayatlarının önemli bir parçası haline geldiği söylenebilir. Yardımcı teknolojiler, günlük yaşam becerileri gibi farklı birçok alanda yetersizliği olan bireylere destek olmaktadır. Bu doğrultuda, yardımcı teknolojilerin faydası tartışılamaz. Ancak gelişen teknoloji ve bu yardımcı teknolojilerin kullanımıyla bazı alışkanlıkları etkilediği belirtilebilir. Örneğin, "ironik bir şekilde, teknolojideki ilerlemeler aynı zamanda Braille alfabesinin kullanımının azalmasına da katkıda bulunmuştur" (Hallahan, vd. 2014, s. 401). Ancak bu durum öğretmenler ve öğrenciler için kısıtlayıcı olabilmektedir. Zira, Braille

kullanımına alternatif olarak işitsel yardımcı teknolojilerin yoğunlukla kullanılması öğrenciye tek duyulu bir öğrenmenin sunulmasına neden olmaktadır.

Geniş bir alana sahip olan yardımcı teknolojilerin hepsi burada sunulamamıştır. Ancak konu hakkında daha detaylı bilgi almak adına bkz: Cook, Polgar ve Encarnaçao, 2020; Hersh ve Johnson, 2008. Zira, araştırma konusu doğrultusunda bu bölümde bilgiye erişim için kullanılan bazı yardımcı teknolojiler ele alınmıştır. Matematik, bağımsız hareket gibi çeşitli alanlarda görme yetersizliği olan bireylerin kullanabileceği yardımcı teknolojiler bulunmaktadır.

2.1.2.4. Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik sınıf içi uyarlamalar

Görme yetersizliği olan öğrencilerin heterojen bir grup oluşturduğu belirtilmişti. Zira, görme yetersizliğine sahip olan grup içerisinde hiç görmeyen, ışık algılayan ve az gören öğrenciler bulunmaktadır. Dolayısıyla bu öğrencilerin, eğitim ihtiyaçları birbirinden farklılık göstermektedir. Bu farklılığın, öğrencilerin eğitimlerinde görme duyularını ne kadar kullanabildiği ile ilişkili olduğu belirtilebilir. Örneğin, az gören bir öğrenci yazılı materyallerde büyük puntolu metinlere ihtiyaç duyarken, hiç görmeyen bir öğrenci Braille basılı veya sesli kaynaklara ihtiyaç duymaktadır. Bu doğrultuda, "sınıf içi uyarlamalar son derece kişiselleştirilmiş" olup, her öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda şekillenebilir (Bishop, 2004, s.110). Ancak "görme engelli bir öğrenciyle yapılacak çalışma pek çok açıdan diğer öğrencilerle aynı olacaktır" (Spungin, McNear ve Torres, 2002, s. 17) çünkü "görme yetersizliği olan öğrencilere öğretim esnasında kullanılacak yöntem ve teknikler, gören akranlarına fen, sosyal bilgiler ve hayat bilgisi öğretimi esnasında kullanılacak yöntem ve tekniklerden farklılık göstermemektedir" (MEB, 2020, s. 108). Yabancı dil öğretim yöntemi ile ilgili açık bir ifade ile belirtilmemiş olsa bile, bunun yabancı dil öğretimi için geçerli olabileceği varsayılabilir. Yine de bazı noktalarda bu öğrencilerin uyarlamalara ve desteğe ihtiyaçları vardır. Bu doğrultuda, bu bölümde sınıfında görme engelli öğrencisi olan bir öğretmenin yapabileceği bazı genel sınıf içi

uyarlamalar başka bir deyişle sınıf içerisinde öğretmenin dikkat etmesi gereken hususlar ele alınmıştır.

Öncelikle, öğrencinin sınıf içerisindeki konumuna dikkat edilmesi gerektiği belirtilebilir. Öğrencinin yeri belirlenirken bazı hususların göz önünde bulundurulması gereklidir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir (Best, 1992):

> Çocuğun sınıftaki konumunun üç değişkene göre değerlendirilmesi gerekir. Öncelikle masa lambası, kayıt cihazı veya diğer ekipmanları kullanabilmek için elektrik prizine erişim gerekebilir. İkinci olarak, çocuğun (…) parlamayan bir aydınlatmaya ihtiyacı olacaktır. (…) Hiç görmeyen çocuklar ve az gören öğrencilerin çoğu, dinlemeyi önemli bir bilgi kaynağı olarak kullanacaklardır. Bu nedenle sesin kontrol edilmesi gerekir ve öğrencinin öğretmeni en iyi şekilde açıkça duyabileceği ve dikkat dağıtıcı seslerin en az olduğu bir yere yerleştirilmesi yardımcı olabilir. (s. 70-71)

Kısacası, öğrencinin sınıf içerisindeki fiziksel konumu belirlenirken öğretmeni iyi duyabileceği, ders sırasında kullandığı materyallere göz önüne alınarak geniş ve aydınlatmanın uygun olması gibi hususlara dikkat edilmesi gerekebilir.

Ders sırasında görme yetersizliği olan bir öğrenciyle çalışırken, kullanılan dil önem kazanmaktadır çünkü "görme yetersizliği olan birçok çocuk için öğretmenin sesi temel bilgi kaynağı olacaktır" (Best, 1992, s. 76). Bu doğrultuda öğretmenin sınıf içerisinde kullanmış olduğu sözel dilde dikkat etmesi gereken noktalar bulunmaktadır. Öncelikle, daha önce görme yetersizliği olan biriyle çalışmamış olan bir öğretmen "bak" gibi görme duyusunu referans eden ifadeleri kullanmaktan çekinebilir. Ancak "görme yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenler, "Bak", "İzle", "Gördün mü?" gibi ifadeleri kullanmaktan kaçınmamalıdır" (Tuncer, 2005, s. 309) çünkü "görme engelli insanlar da, görme duyusu ile değil ama dış dünyaya yaklaşmanın yolu olan dokunma duyuları aracılığıyla görebilir, bakabilir ve izleyebilir. Dolayısıyla bu algı fiillerinden ve bunların ima ettiği eylemlerden bahsetmekten kaçınmak, kör veya görme engelli kişilerin engellerini daha çok hissetmesine neden olur" (Aiazzi, 2008).

Sınıf içerisinde öğretmenin sesi, görme engelli öğrenci için temel bilgi kaynağı olduğu için “dinlemesi hoş, ilgici çekici ve kesin bilgi sunan bir dil” (Best, 1992, s. 76) kullanılması gerekmektedir. Monoton bir ses tonundan ziyade, tonlamaların kullanıldığı bir dil öğrencinin dikkatinin canlı kalmasına yardımcı olabilmektedir. Ayrıca kesin bilgi sunan bir dil kullanılması öğrencinin daha kolay anlamasını destekleyebilir. Örneğin (Best, 1992);

> "Bu küçük şeyi buraya yapıştırın ve bakın ne oluyor - Hepsi birbirine yapışıyor!" Böyle bir cümleyi sınıfta bir öğretmenden duymak mantıksız değil. Ancak gösterilenleri veya süreci net olarak göremeyen bir çocuğa yardımcı olmak için geliştirilebilecek birçok yetersizlik içermektedir. "Yapıştırmak" fiili, "kaydırmak" veya "itmek" gibi daha doğru bir fiille değiştirilebilir; "şey" uygun bir isimle değiştirilebilir "mıknatıs" gibi; "buraya" kelimesi kesin bir konumla detaylandırılabilir. "Bak" kelimesi korunabilir. (s. 76)

Yukarıdaki örnekte, gösterilerek yapılan basit bir deneyin ilk başta kesin ifadeler kullanılmadan anlatılması ve görme yetersizliği olan öğrenciye uygun hale getirilmesi için kullanılan dilin düzenlenmesi verilmiştir. Gören bireyler için el işaretleri ile gösterilen durumlar veya nesneler algılanabilip anlam kazanırken, görme yetersizliği olanlar için algılanması zor olacaktır. Örneğin, sınıf içerisinde bir öğretmen söz hakkı vermek istediği öğrenciye göz teması ile söz hakkı verebilirken, görme yetersizliği olan öğrenci için adını söylemesi daha kesin ve doğru olacaktır. Ayrıca, “tahta üzerinde ya da projektörle sunum yaparken yazılı olan her şey yüksek sesle okunmalıdır” (Gürsel, 2018, s. 271). Böylece öğrencinin dersi takip etmesi kolaylaşacaktır.

Derste kullanılacak materyallerin erişilebilir olmasına dikkat edilmesi öğrencinin bilgiye erişebilmesi adına önem arz etmektedir. “Öğrencilerin dersi ya da etkinlikleri kitaplardan takip etmesini istiyorsanız öğrenci yetersizliklerini dikkate alarak Braille ya da büyük punto ile basılmış kitapların sınıfta hazır bulunmasını sağlayınız” (MEB, 2020, s. 109). Ancak özellikle öğretmenin hazırlamış olduğu etkinliklerde çoğu zaman Braille basılı kaynaklara erişmek hızlı olmuyor. Bu durumda, öğretmenin öğrencinin yardımcı teknolojilerden faydalanma durumunu

göz önünde bulundurarak, dijital olarak hazırlanmış halini öğrenciye sunması yardımcı olacaktır.

Yabancı dil derslerinde sıkça kullanılan görsel materyaller kabartılmış çizgili resimler olmadığı takdirde, görme engelli öğrenciler için çok faydalı olmamaktadır. Ancak ders sırasında kullanılan görsel materyallerin betimlemesinin yapılması faydalı olacaktır. Resimlerin veya görsellerin açıklanması şu şekilde yapılabilir: "Önce basit bir açıklama yapın, ardından daha ayrıntılı bilgilerle destekleyin. (…) Resimdeki öğelere atıfta bulunurken her zaman spesifik olun; "burası", "orası", "bu" gibi net zihinsel temsile izin vermeyen benzer ifadelerden kaçının" (Grundtvig Learning Partnership, 2008-2010, s. 23).

"Uyarlanmış materyallere ihtiyaçları olsa dahi, görme engelli öğrencilerin gören akranlarıyla birlikte aynı çalışmaları yapması beklenmelidir" (Spungin vd., 2002, s. 17). Ancak "görme engelli bir çocuktan en yüksek standartlarda çalışma beklenmekle birlikte, çalışma hızının neredeyse kesin olarak azalacağı gerçeği" (Best, 1992, s. 75) göz önünde bulundurulmalıdır. Kısacası, görme yetersizliği olan öğrencilerin yavaş öğrenen değil ancak bazı görevleri yerine getirmek için ek süreye ihtiyacı olan öğrenciler olduğu unutulmamalıdır. Dolayısıyla "öğretmenler görme yetersizliği olan çocukların sınıftaki diğer çocuklarla paralel etkinlikler yapmasını sağlamalı, etkinlikleri tamamlamak için onlara daha fazla süre vermelidir. Öğretmen etkinlikleri görme yetersizliği olan çocuk yerine yapmaktan kaçınmalıdır" (Tuncer, 2005, s. 313).

Öğretmenin dikkat edeceği küçük uyarlamalar öğrencinin dersi takip etmesini kolaylaştıracaktır. Öğretmenin yapacağı uyarlamalar bunlarla sınırlı kalmamakla birlikte, öğrencinin eğitim kademesine, öğrenim özelliklerine göre farklı uyarlamalar yapılabilir. Başka bir deyişle, her öğrencinin farklı ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Ancak öğretmenin sözel dile ağırlık vermesi bazı riskleri de beraberinde taşımaktadır. "Pek çok öğretmenin karşılaşabileceği risk, işitmeyi öncelikli olarak kullanıp görme engelli öğrencilere çok fazla şey öğretmek (…). Sözel olarak öğretmeye yönelik bu aşırı eğilim tehlikelidir çünkü öğrencileri

yanlış yönlendirebilir ve onların hatalı zihinsel imgeler oluşturmasına neden olabilir" (Aiazzi, 2008). Kısacası, sınıf içerisinde öğrencilerin başka duyuları ile öğrenmesi desteklenmelidir. Örneğin, görme engelli öğrencinin dokunma duyusunu kullanabilmesi için kabartma resimler, nesnelerin küçük modelleri sınıfa getirilerek eğitsel aktivitelere dahil edilebilir.

Bu bölümde sınıf içerisinde öğretmenin dikkat etmesi gereken bazı noktalar ele alınmıştır. Ancak görme engelli öğrenciler heterojen bir grup olduğu için her öğrencinin ihtiyaçları farklı olacaktır. Bu doğrultuda, öğretmenin öğrenciyi yakından tanıması, alacağı ek önlemler hakkında bilgi sağlayacaktır.

2.2. Türkiye'de Görme Engelliler Eğitimi

Görme engelliler gören bireylerden öğrenim ihtiyaçları açısından farklılık gösterdiği için genel eğitim çerçevesinde eğitim almaları yeterli olmayacaktır. Zira daha önce de belirtildiği üzere bağımsız hareket, Braille alfabesinin kullanımı gibi özel becerilerin kazandırılması beklenmektedir. Bu bağlamda, eğitimlerinin özel eğitim ile desteklenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla temel eğitime ek olarak bu öğrenciler akranlarından farklı bir eğitim süreci geçirmektedir. Öğrencilerin eğitim geçmişlerinin bilinmesi yabancı dil öğretmenlerinin öğrencinin özelliklerinin tanınması için önemli olduğu kanısı ile eğitim süreçleri hakkında bilgi verilmiştir. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından yayınlanan Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteninde örgün eğitim gören engelli bireylerin toplam sayısı 472.686 olarak belirtilirken, dağılımları şu şekilde verilmiştir: "2021- 2022 öğretim yılı dikkate alındığında toplam öğrenim gören öğrencilerin % 75'i kaynaştırma eğitiminde, %12'si özel eğitim sınıflarında ve %13'ü ise özel eğitim okullarında bulunmaktadırlar" (2023, s. 39). Bu bülten içerisinde engel gruplarına göre dağılımlar sunulmamıştır. Dolayısıyla eğitim alan görme yetersizliği olan öğrencilerin kesin sayıları belirtilememiştir.

Ancak özel eğitime dahil olan görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitimleri geniş bir alan olduğu için çalışmanın odağından uzaklaşılmaması adına bazı kısıtlamaların yapılması uygun

bulunmuştur. Dolayısıyla YDÖ'nden uzaklaşmamak adına, yabancı dil öğretmeninin yükümlü olduğu hususlar göz önünde bulundurulmuştur. Örneğin, bağımsız hareket becerilerinin kazandırılması, tanılama süreçleri gibi özel eğitim öğretmeni ve kurumların yükümlülüğündeki bu noktalardan bahsedilmemiştir. Bu doğrultuda, öncelikle genel bir açıdan özel eğitim ele alınmıştır. Daha sonra kaynaştırma eğitimi ve görme engelliler okulu hakkında bilgi verilmiştir.

2.2.1. Özel eğitim

Eğitim almak her bireyin haklarındandır. Bu hak çeşitli kanunlarda da belirtilmiştir. Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi 26. maddesinde "herkes eğitim hakkına sahiptir" olarak geçen eğitim hakkı, aynı zamanda 24/06/1973 tarihli ve 14574 sayılı resmi gazetede yayınlanan, 1739 numaralı Milli Eğitim Temel Kanununda geçen ve Türk Milli Eğitiminin temel ilkelerinden olan genellik ve eşitlik ilkesi altında şu şekilde ifade edilmektedir: "Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır." Ancak kişilerin bazı fiziksel ve/veya zihinsel özellikleri bakımından genel eğitimde sunulan eğitim bu kişilerin öğrenim özelliklerine hitap etmemekte ve dolayısıyla yetersiz gelmektedir ve "bir destek sağlanmadığında normal gelişen bireyler için sunulan eğitim ortamlarından yararlanmalarını güçleştirmektedir" (Cavkaytar ve Diken, 2012, s. 5). Bu doğrultuda, bu öğrencilere özelliklerine uygun özel eğitim uygulamaları yapılması gerekmektedir. Bu durum, aynı kanunda geçen fırsat ve imkân eşitliği ilkesindeki "özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır" ifadesi ile özel eğitim uygulamalarının yapılmasının gerekliliği de belirtilmektedir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde özel eğitim "bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim" olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle özel eğitim, "gereksinimi olan bireylerin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen bireysel olarak planlanan, sistematik olarak uygulanan ve dikkatli bir

biçimde değerlendirilen öğretim hizmetlerinin bütünüdür" (Eripek, 2005, s. 8). Özel eğitim tanımlamasında 3 temel öge bulunmaktadır bunlar; özel eğitim alması uygun olan bireyler, özel olarak yetiştirilmiş personel ve uygun eğitim programları. Başka bir deyişle kim özel eğitim almalıdır, özel eğitimde hangi eğitim programı uygulanmalıdır ve özel eğitim kim tarafından verilmelidir sorularına yöneltmektedir. Bu 3 temel ögenin özel eğitim için önemli olduğu ifade edilebilir. Özel yetiştirilmiş personel olmadan ve öğrenciye uygun olmayan programlar, özel eğitimin hedeflerine ulaşmasına engel teşkil edebilir.

Cavkaytar ve Diken (2012, s. 9), özel yetiştirilmiş personeli şu şekilde açıklamıştır:

> Bu tanımda sözü edilen özel yetiştirilmiş personel, öncelikle özel eğitim alanında yetişmiş ve üniversitelerin özel eğitim bölümlerinden mezun olmuş personeli ifade etmektedir. Özel eğitim gerektiren çocukların eğitiminde temel personel özel eğitim öğretmeni olmakla birlikte, özel olarak yetiştirilmiş özel öğretmeninin yanı sıra pek çok farklı uzmanlık alanından oluşan bir ekibi de ifade etmektedir (s.9).

Özel eğitime ihtiyacı olan birey ise aynı yönetmelikte "bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey" olarak ifade edilmektedir. Burada ifade edilen anlamlı düzeyde farklılık ifadesi normal gelişim gösteren bireylere uygulanan eğitim uygulamalarının bu bireylere yetersiz kalması ve/veya uygun olmaması olarak ifade edilebilir. Dolayısıyla "özel eğitim gerektiren bireyleri iki kategoride ele almak yararlı olacaktır. Birinci grupta yetersizlikten etkilenmiş bireyler yer almaktadır. İkinci grupta ise üstün zekalı ve özel yetenekli öğrenciler yer alır" (Cavkaytar, 2018, s. 10). Kısacası, özel eğitim yetersizlikten etkilenmiş bireylere ek olarak, üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerini kapsamaktadır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde, özel eğitimin ilkeleri şu şekilde ifade edilmiştir:

> a) Bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri ve eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak eğitim hizmeti sunulması,

b) Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılması,

c) Özel eğitim hizmetlerine erken dönemde başlanması,

ç) Özel eğitim hizmetlerinin özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan, toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanıp yürütülmesi,

d) Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitsel performansları doğrultusunda amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitim görmelerine öncelik verilmesi,

e) Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini sürdürebilmeleri için kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılması,

f) Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için BEP geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması,

g) Ailelerin, özel eğitim sürecinin her aşamasına aktif katılmalarının sağlanması,

ğ) Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde üniversitelerin ilgili bölümleri ve özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik faaliyette bulunan sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içinde çalışılması esastır.

Yukarıda sunulan özel eğitimin temel ilkeleri genel olarak ele alındığında dikkat çeken önemli noktalar bulunmaktadır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve özelliklerinin göz önünde bulundurulmasının vurgulandığı ilkeler doğrultusuda, özel eğitimin esasında bireyselleştirilmiş bir eğitime işaret ettiği belirtilebilir. Ayrıca, öğrencilerin özel eğitime erken başlaması ve sosyal çevrelerinden ayrılmadan akranlarıyla birlikte etkileşim ve uyum içerisinde eğitim almalarının hedeflenmesi, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin toplumun bir parçası olduğunun benimsendiğini göstermektedir. Özel eğitim hizmetlerinin daha verimli olabilmesi adına aile ve kurumlar ile iş birliği yapılması ilkeleri, özel eğitimin okul eğitimi ile sınırlı kalmaması gerekliliğini göstermektedir. Zira, “özel eğitimin bireysel bir çaba değil bir ekip işi

olduğu" (Cavkaytar, 2018, s. 14) belirtilebilir. Ek olarak, "Özel eğitim, bir dizi temel disiplinden bilgi alır, akademik ilerlemeyi, kişisel ve sosyal gelişimi teşvik eder" (Farrel, 2010, s. 1). Yetersizliği olan bireyin, bağımsız olup topluma dahil olabilmesinin akademik başarı ile sınırlı olmadığı için bu noktada özel eğitimin disiplinlerarası bir alan olduğu belirtilebilir.

Genel olarak özel eğitim, yetersizliği olan bireylerin yetersizliklerinin engele dönüşmesini engellemek adına uzman kişiler tarafından, uygun eğitim programlarının uygulanması olarak ifade edilebilir. Ancak "ülkemizde yetersizliği olan çocuklara sağlanan özel eğitim hizmetlerinin son derece sınırlı olması, okulların fiziksel düzenlemelerinde ve uygulanan eğitim programlarında bu çocukların yeterince dikkate alınmaması, yetersizlik kavramını neredeyse engel kavramıyla eşanlamlı hale getirmektedir" (Eripek, 2005, s. 4). Eripek'in ifade etmiş olduğu özel eğitim hizmetlerinin sınırlı olması, özel eğitim alanındaki çalışmaların artmasının ülkemiz için ne kadar önem arz ettiğinin bir göstergesi olduğunu söylemek mümkündür. Alanyazında, özellikle disiplinlerarası yapılan çalışmalar ile öğretmenlerin ve yetkililerin farkındalığı ve konu ile ilgili bilgilerinin artacağı, dolayısıyla özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitim süreçlerinin iyileştirileceğine inanılmaktadır.

2.2.2. Türkiye'deki görme engelliler okulları

Görme yetersizliği olan bireylerin, görme duyusu yetersizliğinden dolayı temel eğitime ek olarak farklı becerileri öğrenmesi hedeflenmektedir. Bu amaçla ülkemizde görme engelli öğrencilere özel olarak eğitim verilmesi amacıyla hizmet eden görme engelliler okulları bulunmaktadır.

Ülkemizde, görme engellilere eğitim verme amacıyla ilk okul, "1921 yılında Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığına bağlı olarak İzmir'de "Özel İzmir Körler ve Sağırlar Okulu" açılmıştır" (Özdemir, Çifci, ve Sayan, 2022). Bu okul görme ve işitme engeli olan öğrencilere 1950 yılına kadar eğitim vermiştir. 1950 yılında, "özel bir yasayla Milli Eğitim Bakanlığına devredilmiştir" (Enç,1972 s. 28). "Bu hareketin çok önemli dönüm noktası sayılabilecek

özelliği, artık bu konunun sadece bir sağlık konusu ve sorunu olmayışının farkına varılması ve eğitim boyutunun ağırlık taşımaya başlamasıdır" (Akçamete ve Kaner, 1999, s. 397). Başlangıçta görme ve işitme engelli öğrencilerin aynı kurumda eğitim aldıkları söylenebilir. Ancak bu okulun Millî Eğitim Bakanlığına devredilmesi ile birlikte görme engelli ve işitme engelli öğrencilerin eğitim süreçlerinin daha profesyonel bir şekilde yürütülmesinin başlangıcı olduğu belirtilebilir. Sadece görme engellilere eğitim veren ilk okul "1951-1952 öğretim yılında Ankara-Etimesgut'ta" açılmıştır (Çağlar, 2019, s. 330).

Özel eğitim kurumları ile ilgili önemli sayılacak bir diğer nokta ise "Ankara Gazi Eğitim Enstitüsünde açılan özel eğitim bölümüdür. Bu bölüm 1953-54 ders yılı başında özel eğitim kurumlarına öğretim ve yönetim görevlisi yetiştirmek amacıyla kurulmuştur" (Enç,1972, s. 28). Bu bölümün açılması ile birlikte özel eğitim verecek uzman kişilerin yetiştirilmesinin amaçlandığı belirtilebilir. Dolayısıyla uzman personelin yetiştirilmesi ile birlikte özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitim süreçlerinin iyileştirilmeye başlandığı söylenebilir. "Ancak iki dönem mezun verdikten sonra şube kapanmıştır" (Akçamete, 1998, s. 201). Daha sonra "1965 yılında Ankara Üniversitesinde açılan eğitim fakültesinde Mithat Enç'in önderliğinde özel eğitim uzmanı yetiştirmek amacıyla özel eğitim bölümü açılmıştır" (Özyürek, 2008, s. 192). Buna ek olarak "1979 tarihinde Ankara Üniversitesinde Özel Eğitim Sertifika programları başlatıldı" (MEB, 2020, s. 35).

Görme engelliler okulları odağında, görme engelliler okulları ve özel eğitim öğretmeni yetiştirme süreçleri kısa bir tarihsel geçmişi ele alındığında, öncelikle okulların açıldığı başka bir deyişle bu öğrencilerin akranlarından farklı olan eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasının hedeflendiği belirtilebilir. Açılan okullların yanı sıra, özel olarak yetişmiş uzman personel ihtiyacının karşılanması amacıyla da üniversitelerde öğretmen yetiştirme programı açılmıştır.

Günümüzde, görme engelli öğrencilerin eğitim alabileceği 18 ilkokul, 18 ortaokul ve 1 lise bulunmaktadır. Türkiye'nin farklı şehirlerinde bulunan bu okulların bir kısmı yatılı olarak öğrencilere eğitim vermektedir. Başka bir deyişle, pansiyona sahip olan okullar öğrencilerin

burada konaklama yapmalarına olanak sağlamaktadır. Bu doğrultuda, farklı şehirlerden öğrenciler bu okullarda yatılı olarak eğitim alabilmektedir. Ülkemizde görme engelli okullarının bulundukları şehir, öğrenci ve öğretmen sayıları bakımından ele alınmasının görme engelliler okullarının mevcut durumu hakkında genel bir bilgi vereceği düşünülmüştür. Bu doğrultuda, okulların web sayfalarından ilgili bilgiler alınarak bazı tablolar oluşturulmuştur.

Tablo 2. 1.Türkiye'deki Görme Engelliler İlkokulu

Şehir	Okul Adı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
Adana/ Çukurova	Oğuz Kaan Köksal Görme Engelliler İlkokulu	31	11
Ankara / Altındağ	Göreneller Görme Engelliler İlkokulu	47	14
Ankara/ Yenimahalle	Mitat Enç Görme Engelliler İlkokulu	30	13
Çanakkale/ Gelibolu	Yahya Çavuş Görme Engelliler İlkokulu	3	5
Denizli/ Merkezefendi	Eğitim kurumları Yaptırma ve Yaşatma Derneği Denizli Görme Engelliler İlkokulu	19	8
Diyarbakır/ Yenişehir	Ali İhsan Arslan Görme Engelliler İlkokulu	23	9
Erzurum/ Yakutiye	Erzurum Görme Engelliler İlkokulu	13	6
Gaziantep/Şehit Kamil	Gap Görme Engelliler İlkokulu	44	18
İstanbul/ Beyoğlu	Veysel Vardal Görme Engelliler İlkokulu	35	8
İstanbul/ Üsküdar	Türkan Sabancı Görme Engelliler İlkokulu	83	22
İzmir /Bornova	Aşık Veysel Görme Engelliler İlkokulu	49	16
Kahramanmaraş/ Oniki Şubat	Ertuğrulgazi Görme Engelliler İlkokulu	30	13
Kayseri/Kocasinan	Emel Tarman Görme Engelliler İlkokulu	21	9
Konya/Selçuklu	Mediha-Hasan Tahsin Alaylı Görme Engelliler İlkokulu	33	9

Malatya/Battalgazi	Battalgazi Görme Engelliler İlkokulu	11	5
Niğde/Merkez	Cemil Meriç Görme Engelliler İlkokulu	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş
Tokat /Merkez	Mehmet Akif Ersoy Görme Engelliler İlkokulu	5	9
Şanlıurfa/Haliliye	Haliliye Görme Engelliler İlkokulu	39	16

Yukarıdaki tabloda ülkemizde bulunan görme engelliler ilkokulları listesi sunulmuştur. Liste oluşturulurken öğrenci ve öğretmen sayıları gibi bilgiler ilgili okulların web sayfalarından alınmıştır. Tablodaki veriler ışığında 18 adet görme engelliler ilkokulu bulunmaktadır. Tablodaki okullardan sadece, Cemil Meriç Görme Engelliler İlkokulunun web sayfasından öğrenci ve öğretmen sayılarına ait bilgiler belirtilmemiştir. Diğer okulların web sayfalarındaki bilgilerin güncel ve doğru olduğu kabul edilirse, bu ilkokullarda eğitim gören ilkokul öğrenci sayısını toplamda en az 516 olarak belirtmek mümkündür. Eğitim veren 191 öğretmen bulunmaktadır.

Tablo 2. 2. Türkiye'deki Görme Engelliler Ortaokulu

Şehir	Okul Adı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen
Adana/ Çukurova	Oğuz Kaan Köksal Görme Engelliler	50	23
Ankara / Altındağ	Göreneller Ortaokulu	40	27
Ankara/ Yenimahalle	Mitat Enç Görme Engelliler Ortaokulu	36	26
Ankara/ Yenimahalle	Kani Karaca Görme Engelliler İmam Hatip	23	12
Çanakkale/ Gelibolu	Yahya Çavuş Görme Engelliler Ortaokulu	2	8
Denizli/ Merkezefendi	Eğitim Kurumları Yaptırma ve Yaşatma Derneği Denizli Görme Engelliler	26	22
Diyarbakır/ Yenişehir	Ali İhsan Arslan Görme Engelliler	30	16
Erzurum/ Yakutiye	Erzurum Görme Engelliler Ortaokulu	16	18

Gaziantep/ Şehit Kamil	Gap Görme Engelliler Ortaokulu	52	31
İstanbul/ Beyoğlu	Veysel Vardal Görme Engelliler Ortaokulu	29	15
İstanbul/ Üsküdar	Türkan Sabancı Görme Engelliler	65	30
İzmir /Bornova	Aşık Veysel Görme Engelliler Ortaokulu	59	29
Kahramanmaraş/ Oniki Şubat	Ertuğrulgazi Görme Engelliler Ortaokulu	37	12
Kayseri/Kocasinan	Emel Tarman Görme Engelliler Ortaokulu	24	11
Konya/Selçuklu	Mediha-Hasan Tahsin Alaylı Görme Engelliler Ortaokulu	24	23
Malatya/Battalgazi	Battalgazi Görme Engelliler Ortaokulu	4	10
Niğde/Merkez	Cemil Meriç Görme Engelliler Ortaokulu	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş
Tokat /Merkez	Mehmet Akif Ersoy Görme Engelliler	11	11
Şanlıurfa/Haliliye	Haliliye Görme Engelliler Ortaokulu	42	18

Yukarıdaki tabloda ülkemizde bulunan görme engelliler ortaokullarının, bulundukları il/ilçe, öğrenci sayısı ve öğretmen sayılarına dair elde edilen veriler sunulmuştur. İlgili veriler okulların web sayfalarında sunulan bilgiler doğrultusunda oluşturulmuştur. Toplamda 19 görme engelliler ortaokulu bulunmaktadır. Tablodaki okulların tamamına yakının ilkokul seviyesinde eğitimleri de bulunmaktadır. Bu okullar 2.1 Türkiye'deki görme engelliler ilkokulu tablosunda sunulmuştur. 2.2. Türkiye'deki görme engelliler ortaokulları tablosunda Kani Karaca Görme Engelliler İmam Hatip Ortaokulu'nun ilkokulu bulunmayıp İmam Hatip lisesi bulunmaktadır. Niğde'de bulunan Cemil Meriç Görme Engelliler Ortaokulu'nun web sayfasında öğrenci ve öğretmen sayıları hakkındaki bilgilere ulaşılmamıştır. Bu doğrultuda, ilgili okulların sunmuş olduğu bilgiler doğru ve güncel olarak kabul edilirse, görme engelliler ortaokullarında toplamda 570 öğrencinin eğitim gördüğü belirtilebilir. Eğitim veren 342 öğretmen bulunmaktadır.

2.1 ve 2.2 nolu tablolarda sunulan görme engelliler ilk ve ortaokullarında eğitim gören öğrenci sayıları ilgili okulların web sayfalarından alınarak sunulmuştur. Ancak Milli Eğitim Bakanlığının yayınlamış olduğu Milli Eğitim İstatistikleri 2022/2023 raporunda şu bilgilere ulaşılmıştır. On sekiz görme engelliler ilkokulu bulunduğu ve toplamda 469 öğrenci ve 170 öğretmen bulunduğu belirtilmiştir. On sekiz görme engelliler ortaokulu ve 528 öğrenci ve 293 öğretmenin bulunduğu belirtilmektedir. Bu durumda okulların web sayfalarında verilen bilgilerin 2023/2024 eğitim yılında elde edildiğinden sunulan bilgilerin güncel olduğu düşünülebilir. Ancak bu bilgiler doğrultusunda, ülkemizde eğitim gören görme engelli öğrencilerin net sayılarının olduğunu belirtmek yanıltıcı olacaktır. Zira, kaynaştırma eğitimi ve özel alt sınıflarda eğitim alan öğrenci sayıları göz önüne alındığında, bu sayının daha fazla olduğunu söylemek mümkündür.

2.2.3. Kaynaştırma eğitimi ve tamamlayıcı eğitim faaliyetleri

Yetersizliğinden dolayı özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin, öğrenim özellikleri doğrultusunda öğrenim ihtiyaçları akranlarından farklılık göstermektedir. Dolayısıyla öğrencilerin bu ihtiyaçları karşılanırken toplumdan ve akranlarından ayrılmadan eğitim almaları hedeflenmektedir. Bu doğrultuda, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde geçen "özel eğitim hizmetlerinin özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan, toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanıp yürütülmesi" ilkesi doğrultusunda, bireylerin en az kısıtlayıcı ortamda eğitim almaları önem arz etmektedir. En az kısıtlayıcı ortam "hem engelli olmayan yaşıtlarıyla olabildiğince bir arada bulunmasını, hem de eğitim gereksinimlerini en iyi şekilde karşılayacak ortama yerleştirilmesini ifade eder" (Kargın, 2004, s. 5). Bu doğrultuda eğitim ortamları en fazla kısıtlayıcı olandan başlanarak şu şekilde sıralanmaktadır: Yatılı özel eğitim okul ve kurumları, gündüzlü özel eğitim kurumları, özel eğitim sınıfı ve kaynaştırma. Yatılı özel eğitim okul ve kurumları sadece özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin aynı kurum içerisinde eğitim alması olup akşamları da öğrencinin okulda barınmasına olanak sağlayan kurumlardır. Gündüzlü özel eğitim kurumları yatılı özel eğitim okul ve kurumlarına benzer olarak sadece özel eğitime

ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitim almasını kapsar. Ancak gündüzlü özel eğitim kurumlarında öğrencilere barınma sağlanmaz. Özel eğitim sınıfı, "özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin, normal gelişen öğrencilerin öğrenim gördüğü okullar içerisinde bir sınıfta toplu olarak eğitim alması anlamına gelir" (Odluyurt, 2019, s. 9).

Bütünleştirme olarak da adlandırılabilen kaynaştırma yoluyla eğitim Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde şu şekilde tanımlanmıştır: "özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim". Tanımlada, önem arz eden bazı önemli hususlar bulunmaktadır. Öncelikle diğer öğrenciler ile karşılıklı etkileşim içerisinde olunması ile topluma dahil edilmelerinin başka bir deyişle toplumun bir parçası olduklarının önemi vurgulanmaktadır. Ancak öğrenim ihtiyaçları ve özellikleri açısından bu dahil edilme süreci içerisinde destek eğitim ile akademik öğrenim süreçlerinin desteklenmesi gerekliliği göz ardı edilmemiştir. Zira, özellikle görme yetersizliği olan öğrenciler için bağımsız hareket becerisi gibi ek becerilerin öğretilmesi gerekmektedir, dolayısıyla kaynaştırma tek başına yeterli olmamaktır. Bu doğrultuda kaynaştırma eğitiminin farklı türleri bulunmaktadır. Bunlar; tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma ve tersine kaynaştırma olarak sıralanabilir.

Tam zamanlı kaynaştırma; "özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin okulda bulunduğu tüm dersler boyunca genel eğitim sınıfında akranlarıyla beraber normal eğitim almasıdır" (Akcan, 2022, s. 13). Başka bir deyişle, özel eğitime ihtiyacı olmayan akranları ile birlikte aynı müfredatı ve eğitimi takip etmesi tam zamanlı kaynaştırma olarak adlandırılabilir. MEB Özel Eğitim Yönetmeliğinde geçen 23. Maddede tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimde dikkat edilecek bazı hususlardan bahsedilmektedir. Bunlardan birisi; "özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için uygun ortam düzenlemeleri yapılır ve destek eğitim odası açılır". Bu madde ile özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin kaynaştırma eğitimi alırken ihtiyaç duyduğu fiziksel düzenlemelerin yapılması gerekliliği belirtilmiştir. Kaynaştırma eğitimine dahil olan öğrenci,

“bazı ders ya da konular için fazladan desteğe gereksinim duyabilir. Bu tür durumlarda, genel eğitim sınıfında eğitim sürerken özel gereksinimli öğrenci ya da öğrencilere genel eğitim sınıfından başka bir ortamda gerekli destek sunulabilir” (Subaşı Yurtçu, 2019, s. 184). Bu ortamlar destek eğitim odası olarak adlandırılmaktadır. Ayrıca, “öğrencilerin takip ettikleri programlar temel alınarak BEP hazırlanır” ifadesi ile öğrencilerin akademik olarak ihtiyaç duydukları desteğin sağlanması gerekliliği ifade edilmektedir. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), “özel eğitim hizmetlerine uygunluğuna karar verilen bireyler için sağlanacak özel eğitim hizmetlerinin nerede ne zaman, ne kadar süreyle, kimler tarafından ve hangi amaçları gerçekleştirmek üzere uygulanacağını gösteren bir plandır” (Kargın, 2007, s. 7). Kısacası, “öğrencinin aldığı eğitim hizmetlerini açıklayan yasal belgedir” (Hallahan vd., 2014, s. 44). Bu program içerisinde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Madde 20’de belirtildiği üzere aşağıdaki bilgiler yer almalıdır:

> a) Eğitim planında yer alan yıllık amaçlara ve kısa dönemli amaçlara,
> b) Sunulacak destek eğitim hizmetinin türüne, süresine ve hizmetin kimler tarafından nasıl sağlanacağına,
> c) Öğretim ve değerlendirmede kullanılacak yöntem ve teknikler ile öğretim materyallerine,
> ç) Eğitim ortamına ilişkin düzenlemelere,
> d) Davranış problemlerini önlemeye ya da azaltmaya yönelik tedbirler ile olumlu davranış kazandırmaya yönelik uygulanacak yöntem ve tekniklere,
> e) Öğrencinin kişisel bilgilerine yer verilir.

Yukarıda sunulan bilgiler doğrultusunda, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim alan bireylerin, BEP ile genel eğitimde sunulan “programa uymaları yerine mevcut programların bireylere uyarlanması” (Aral ve Gürsoy, 2007, s. 305) adına gerekli düzenlemelerin ve uygulamaların yapılması sağlandığı belirtilebilir. Bu doğrultuda, “kaynaştırmanın başarıyla uygulanabilmesi için var olması gereken bir diğer unsur da bireyselleştirilmiş eğitim programlarıdır” (Batu, 2005, s. 27).

2017/18 sayılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları genelgesinde yarı zamanlı kaynaştırma "öğrencilerin yetersizliği olmayan akranlarıyla bazı derslere aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılmaktadır" şeklinde ifade edilmektedir. Başka bir deyişle yarı zanamlı kaynaştırma eğitimi alan öğrencinin "kaydı özel eğitim sınıfındadır. Öğrencilerin başarılı olabilecekleri derslerde ve sosyal etkinliklerde derslere normal sınıflarda akranlarıyla birlikte katılmaktadır" (Topçu ve Katılmış, 2013, s. 49-50). Bu doğrultuda, "öğrencinin akademik gelişimi özel eğitim sınıfında geliştirilmeye çalışılırken, yarı zamanlı kaynaştırmada amaç, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin sosyal ve iletişimsel yeteneklerini geliştirmektir" (Akcan, 2022, s. 14).

"Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde tersine kaynaştırma ile ilgili bir tanımlamanın yapılmadığı ancak uygulama şeklinin belirtildiği görülmektedir" (Yazıcıoğlu, 2018a, s.43). Genel olarak, tersine kaynaştırma uygulaması şu şekilde açıklanabilir: "özel gereksinimli olmayan öğrenciler istemeleri halinde, özel eğitim okul ve kurumlarına devam eden özel gereksinimli akranları ile ya aynı sınıfta eğitim görmekte ya da özel gereksinimli olmayan öğrenciler için özel eğitim okul ve kurumunun bünyesinde ayrı bir sınıf açılmaktadır" (Yazıcıoğlu, 2018b, s. 100). Tersine kaynaştırma modelinde, tam zamanlı ve yarı zamanlı kaynaştırma modelinden farklı olarak, yetersizliği olmayan öğrenci özel eğitim kurumlarında ve sınıflarında eğitim alabilmektedir.

Kaynaştırma eğitimine genel olarak bakıldığı zaman, görme yetersizliği olan öğrencinin eğitiminde bazı noktalarda eksik kaldığı belirtilebilir. Görme yetersizliği olan öğrencilerin bağımsız bir birey olarak hayata hazırlanması için kazanması gereken bazı beceriler bulunmaktadır. Bu becerileri şu şekilde sıralayabiliriz: "sosyal etkileşim becerileri, kendi yaşam sorumluluğunu alma becerileri, kariyer eğitimi, bağımsız yaşam becerileri, yönelim ve bağımsız hareket becerileri, boş zaman ve eğlence aktiviteleri, destekleyici teknoloji kullanımı, duyuları etkili kullanma becerisi ve tamamlayıcı beceriler ve erişim" (Yalçın, Altunay Arslantekin, 2019, s. 301). Bu alanların geliştirilmesi için Genişletilmiş Çekirdek Müfredat (GÇM)'tan bahsedilebilir. GÇM, "görme yetersizliği olan bireylerin ihtiyaç duyduğu tüm becerileri

kapsayan bir müfredat programıdır" (Yalçın, Altunay Arslantekin, 2019, s. 301). Bu becerilerin, öğrencilere kazandırılması için her bir alanın öğretimi "GÇM görme engelliler öğretmenleri ve yönelim bağımsız hareket uzmanları tarafından yapılmalıdır" (Sapp ve Hatlen, 2010, s. 339). Bu doğrultuda görme engelli öğrencilerin eğitimlerinde akademik becerilerin geliştirilmesinin yanı sıra BEP ve GÇM gibi uygulamalarla sosyal etkileşim, bağımsız hareket, yardımcı teknoloji kullanımı gibi çeşitli alanlarda beceriler geliştrmesi adına destek alması gerekmektedir.

Genel olarak kaynaştırma modeline bakıldığı zaman, öğrencinin akademik becerilerinin geliştirilmesine ek olarak sosyal becerilerinin de desteklenmesi için önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, diğer yetersizliği olan öğrencilerde olduğu üzere "görme yetersizliği olan öğrencilerin -kör ya da az gören- gören akranlarıyla birlikte olmaları tüm gelişim alanlarında farklı ve zengin uyaranlarla karşılaşmaları anlamına gelir. Bu durum öğrenmeyi olumlu destekler" (Şafak ve Demiryürek, 2019, s. 33). Zira "özel eğitimin temel ilkeleri doğrultusunda özel gereksinimi olan öğrencilerin bulundukları genel eğitim sınıfının programlarında öğrencinin bireysel performansına ve gereksinimlerine göre uyarlamalar yapılarak akranlarıyla birlikte eğitim almaları üzerinde önemle durulmaktadır" (Cavkaytar, 2018, s. 15). "Gelişmiş ülkelerde görme engelli çocukların daha çok genel eğitim ortamlarında eğitim aldıkları gözlenmektedir. Son yıllarda ülkemizde de görme engelli öğrenciler de genel eğitim sınıflarında öğrenimlerini sürdürdükleri görülmektedir" (Özokçu, 2020, s.78). Bu bağlamda, "son zamanlarda görme engelli öğrencilerin gören akranları ile birlikte eğitim almalarına (kaynaştırma) ilişkin görüşler ve uygulamalar yaygınlık kazanmaktadır çünkü normal gelişim gösteren çocuklar için uygulanan ilköğretim programı görme engelli için de uygun özellikler taşımaktadır" (Cavkaytar ve Diken, 2006, s. 43).

Buna karşın, "başarılı kaynaştırma uygulamalarının, kaynaştırmada gerekli desteklerinin sağlanmasıyla mümkün olabileceği bilinmektedir" (Cavkaytar, 2018, s. 17). Zira kaynaştırma, yetersizliği olan öğrencinin normal eğitim sınıfına dahil edilmesinden ziyade ihtiyacı olan destek eğitimlerin belirlenmesi ve uygulanması gibi karmaşık süreçleri kapsamaktadır. Ancak

ülkemizde kaynaştırma “sadece bir yerleştirme biçimi olarak görülmektedir. (…) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde yer almasına karşın, sınıf öğretmenlerinin, nasıl hazırlanacağı konusunda yeterli bilgi sahibi olmamaları nedeniyle, bireyselleştirilmiş eğitim programları, hazırlanmamakta ve uygulanmamaktadır” (Batu, 2005, s. 25-26). Bu durumun, kaynaştırma eğitiminin hedeflerine ulaşmasına engel oluşturduğu söylenebilir. Ayrıca, yabancı dil öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler hakkında yeterince eğitimleri ve deneyimleri olmadığı varsayılırsa, kaynaştırma öğrencilerinin yabancı dil derslerindeki katılım ve başarılarına ilişkin çeşitli sorular gündeme gelmektedir

BÖLÜM III: YÖNTEM

Görme yetersizliği olan üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenim süreçlerinde karşılaştıkları zorlukların saptanmasını hedefleyen bu çalışma, nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma yöntemi; "birçok akademik disiplinin yanı sıra özellikle sosyal bilimler alanında yaygın bir şekilde kullanılan, sosyal fenomenleri, insan davranışlarını ve bu davranışların sebeplerinin neler olduğunu detaylı ve derin bir şekilde anlamayı amaçlayan bir araştırma yöntemi" (Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın, 2015, s. 39) olarak tanımlanabilir.

"Pozitif bilimlerin genellemeye özgü nicel araştırma yönteminden farklı olarak nitel araştırma, insana özgü bireysel özelliklerin farklı ve derin doğasına odaklanır" (Baltacı, 2019, s. 369). Sayısal verilerin baskın olduğu nicel yöntemle toplanan veriler genelleme yapmaya olanak sağlamaktadır. Ayrıca, niteliksel araştırmalar "neden" sorusunu cevaplarken, niceliksel araştırmalar genellikle "kaç, tane" ya da "ne sıklıkla" gibi sorulara cevap arar" (Karataş, 2015, s. 65). Bu çalışmada, öncelikli amaç görme yetersizliği olan öğrencilerin yabancı dil öğrenirken karşılaştıkları zorlukların temel nedenlerinin ne olduğunun saptanmasıdır. Başka bir deyişle yabancı dil öğrenirken neden zorluklar yaşandığının belirlenmesidir. Çalışma konusuna benzer olarak, karşılaşılan zorlukları kapsamlı olarak ele alan çalışmalar bulunmadığı için, konunun derinlemesine ele alınması adına katılımcıların deneyimleri önem arz etmektedir. Zira "nitel araştırmada en önemli amaçlardan biri araştırmaya dahil edilen bireylerin algılarının ve deneyimlerinin ortaya koyulmasıdır" (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 51). Bu doğrultuda "genellemelerden ziyade bilginin derinliği ve özgünlüğünün önemli olduğu" (Baltacı, 2019, s. 369) nitel araştırma yöntemi uygulanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Nitel bir araştırma olan bu çalışmada fenomenolojik desen uygulanmıştır. "insanların fenomeni nasıl algıladıkları, nasıl betimledikleri, hakkında ne hissettikleri, nasıl yargıladıkları, nasıl anımsadıkları, nasıl anlamlandırdıkları ve diğerleri ile onun hakkında nasıl konuştuklarına odaklanır" (Patton, 2014, s. 104). Başka bir deyişle kişilerin fenomen ile ilgili deneyimlerine odaklanır. Buna ek olarak, "fenomenoloji farkında olduğumuz ancak ayrıntılı ve derin bir

anlayışa sahip olmadığımız olgulara" (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020, s. 157) yönelir. Böylece katılımcıların deneyimleri doğrultusunda, alan yazında örneği bulunmayan araştırma konusu hakkında bilgi edinilmesine olanak sağlanacağı düşünülmektedir. Zira "öznel deneyim nesnel şeyleri kapsar" (Patton, 2014, s. 106). Başka bir deyişle, katılımcıların bireysel deneyimleri, genel ve nesnel bir bakış açısı ile görme engelli öğrencilerin yaşadıkları zorlukların betimlenmesine olanak sağlayacaktır çünkü "fenomenoloji (…) olguların açıklanması ve betimlenmesine odaklanmaktadır" (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020, s. 159). Görme engelli öğrencilere yabancı dil öğretimi konusunda henüz genel geçer bir yöntem bulunmadığı için zorlukların betimlenmesinin önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, çalışma konusuna ve hedefine uygun olarak fenomenolojik araştırma deseni uygulanmıştır. Zira,"fenomenolojik bir araştırma, keşfedici ya da tahmin edici değil, tanımlayıcıdır" (Yalçın, 2022, s. 218). Fenomenolojik "araştırmanın amacı, verilen olgunun altında yatan ortak anlamları keşfetmek için katılımcılar tarafından deneyimlenmiş dünyayı tanımlamaktır" (Onat Kocabıyık, 2015, s. 56). Böylece fenomenoloji araştırma deseni doğrultusunda karşılan zorlukların betimlenmesi; başka bir deyişle ortaya çıkarılması çalışmanın öncelikli amacı ile örtüşmektedir.

3.2. Evren ve Örneklem

"Nitel araştırmalarda evren, araştırmacının gerçekte incelediği ve araştırdığı olguları barındıran insan toplulukları, sosyal gruplar veya çok çeşitli olay ve olgulardır" (Baltacı, 2018, s. 234). "Evren genellikle bir araştırmacının ulaşamayacağı kadar büyüktür" (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 129). Dolayısıyla "evren, tanımlanması kolay olmasına karşın ulaşılması genellikle imkânsız olan soyut bir kavramdır" (Koç Başaran, 2017, s. 482). Zira, evren çalışılmak istenen topluluğun bütününü ifade etmektedir. Örneklem ise çalışılmak istenilen evrenin temsili olan daha küçük grubu ifade etmektedir. Başka bir deyişle, "araştırmacının büyük bir havuzdan seçtiği ve popülasyona genellediği küçük bir vaka kümesi" (Neuman, 2014, s. 246) olarak tanımlanabilir. Bu doğrultuda, çalışmanın evrenini görme engelli öğrenciler oluştururken, örneklemini Türkiye'de lisans ve lisansüstü eğitimlerine devam eden görme engelli üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemi

uygulanmıştır. Amaçlı örnekleme, "incelenen soruları aydınlatacak bilgi açısından zengin vakaların seçilmesine odaklanır" (Patton, 2015, s. 411). "Büyük çeşitlilik gösteren ana temaları bulmayı ve tanımlamayı amaçlayan" (Patton, 2015, s. 428) maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi örneklem belirleme sürecinde benimsenmiştir. Böylece örneklem belirleme aşamasında yabancı dil seviyesi, bilinen yabancı diller, üniversitede eğitim görülen bölüm gibi noktalarda sınırlamaların yapılmamasına karar verilmiştir. Böylece farklı dillerde ve farklı bölümlerde eğitim gören öğrencilerden daha zengin verilerin elde edilmesi amaçlanmıştır.

Örneklem olarak üniversite öğrencilerinin seçilmesinin öncelikli nedeni bu öğrencilerin öğrenmelerinde başka bir engellerinin olmadığı düşüncesidir. Zira, "çoğu görme engelde sadece görme duyusunda yetersizlikler görülürken, yaklaşık olarak üçte birinde görme yetersizliğinin yanında ek yetersizlikler de görülebilmektedir" (Cavkaytar, Diken, 2006, s. 41). Bir diğer nedeni, belirli bir bilişsel seviyede oldukları için kendi öğrenim ihtiyaçlarının farkında olup, eğitim süreçlerine eleştirel bir gözle bakabilecek olmalarıdır. Bunun sonucu olarak eğitim süreçlerinde yapılan uygulamalar hakkında yargılara vararak kendi ihtiyaçları hakkında fikir sahibi olabileceklerdir.

Araştırmaya ilk başlanıldığı zaman katılımcılar, lojistik sebepler nedeniyle İstanbul'daki üç üniversite ile sınırlandırılmıştı. İlgili üniversitelerin engelli öğrenci birimlerine etik kurul oluru ile birlikte çalışmamız hakkında bilgi verilerek iletişime geçilmişti. Birimler, öğrencileri bilgilendirdiklerine dair dönüş yapsalar da öğrencilerden gelen dönüş çok az sayıda olduğu için farklı yöntemler denenmiş ve üniversite kısıtlamasının kaldırılmasının uygun olacağına karar verilmiştir. Öncelikle Eğitimde Görme Engelliler Derneği (EGED) İstanbul temsilcisi ile iletişime geçilmiş, çalışma hakkında bilgi verilerek destek istenmiştir. EGED temsilcisinin yönlendirmiş olduğu kişi ile görüşme yapıldıktan sonra kar topu tekniği ile diğer öğrencilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Görüşme yapılan öğrenciler "istenen nitelikleri taşıyan diğerlerini tanımlamada bilgi kaynağı" (Balcı, 2013, s. 105) olup diğer öğrencilere ulaşılmasına olanak sağlamıştır. Özellikle, çalışmaya katılan öğrencilerden birinin desteği ile diğer öğrencilere

ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, amaçlı örnekleme doğrultusunda çalışmanın amacına uygun katılımcılar ile görüşmeler yapılmıştır.

Nitel bir araştırma olan bu çalışmaya 30 görme engelli üniversite öğrencisi katılmıştır. Çalışmada katılımcıların gizliliğinin korunması için kodlama tekniği uygulanmıştır. Her bir katılımcıya 1'den 30'a kadar bir numara verilmiştir. Bu doğrultuda, katılımcı ifadesinin kısaltması olan "K" harfinin yanına rakamlar eklenerek katılımcılar kodlanmıştır. Örneğin, 5 numaralı katılımcının kodu K5 olarak oluşturulmuştur. Katılımcılara numaralar verilirken özel bir sıralama yöntemi belirlenmemiştir.

Çalışmaya Türkiye genelinde çeşitli devlet ve vakıf üniversitelerinden öğrenciler katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerinden yola çıkarak bazı tablo ve grafikler oluşturulmuştur.

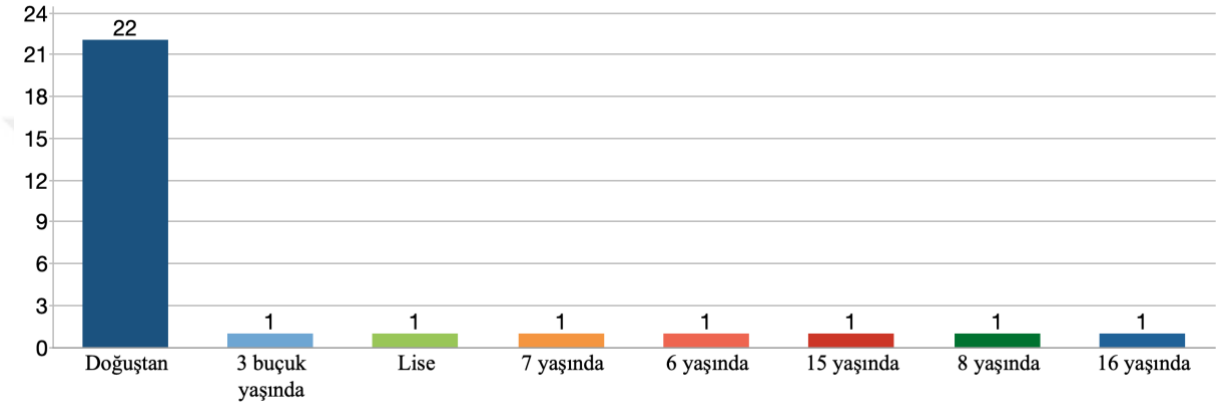
Tablo 3. 1. Katılımcı Demografik Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Görme yetisi kayıp yaşı	Engel oranı
1	KADIN	22	Doğuştan	%100
2	KADIN	22	Doğuştan	%95
3	ERKEK	22	Doğuştan	%90
4	ERKEK	23	Doğuştan	%100
5	KADIN	20	16 yaşında	%90
6	ERKEK	21	Doğuştan	%100
7	ERKEK	22	Doğuştan	%100
8	ERKEK	22	15 yaşında	%90
9	KADIN	19	Doğuştan	%90
10	ERKEK	23	Doğuştan	%100

11	ERKEK	21	6 yaşında	%85-90
12	ERKEK	21	Doğuştan	%100
13	ERKEK	21	Doğuştan	%90
14	ERKEK	19	7 yaşında	%90
15	ERKEK	21	Doğuştan	%100
16	ERKEK	21	Doğuştan	%100
17	ERKEK	21	Doğuştan	%90
18	ERKEK	Belirtilmemiş	Doğuştan	%100
19	KADIN	20	Doğuştan	%100
20	KADIN	19	Belirtilmemiş	%90
21	KADIN	39	Lisede	Belirtilmemiş
22	ERKEK	24	Doğuştan	Belirtilmemiş
23	ERKEK	22	Doğuştan	%100
24	ERKEK	23	Doğuştan	%100
25	ERKEK	22	Doğuştan	%90
26	ERKEK	Belirtilmemiş	Doğuştan	%85
27	ERKEK	22	3 buçuk yaşında	%90
28	ERKEK	Belirtilmemiş	Doğuştan	%85
29	ERKEK	19	Doğuştan	%92
30	ERKEK	21	8 yaşında	%95

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde yaşları, görme engel oranları ve görme yetisi kayıp

yaşı hakkında bilgiler alınmıştır. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplara göre yukarıdaki Tablo 3.1. oluşturulmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin çoğu yirmili yaşlarda, 4 öğrenci 19 yaşında, sadece 1 öğrenci 39 yaşındadır. Çalışmaya katılan 3 öğrenci yaşını belirtmemiştir. Araştırmamıza katılan öğrencilerin 7'si kadın, 23'ü erkektir.

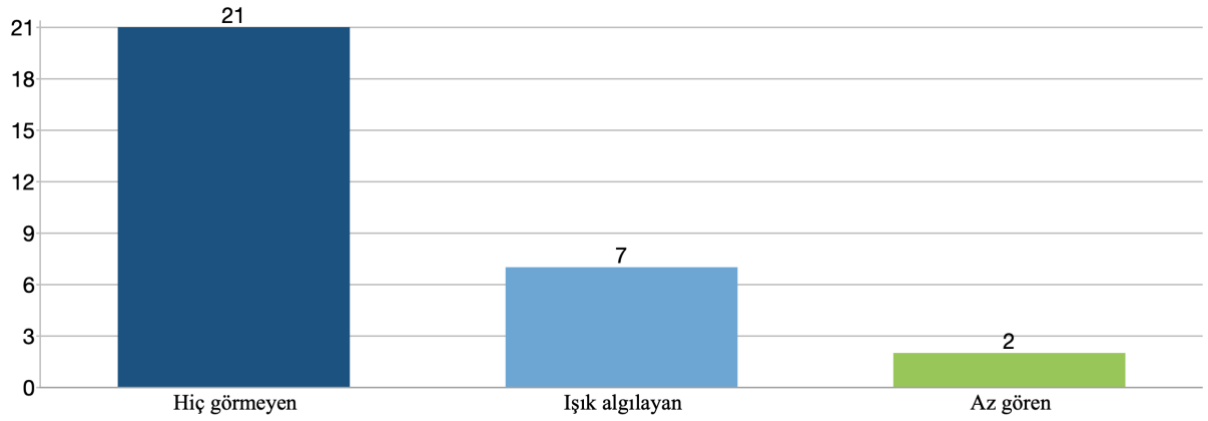


Grafik 1. Görme Yetisi Kayıp Yaşı

Katılımcılara görme yetisi kayıp yaşları sorulduğunda, katılımcıların tamamına yakını cevap vermiştir. Grafikte verilen görme yetisi kayıp yaş bilgileri öğrencilerin beyan ettikleri şekilde hazırlanmıştır. Katılımcılardan sadece biri görme yetisi kayıp yaşı yerine okul kademesini belirterek yanıtlamıştır. Katılımcıların çoğu doğuştan görme engelli olduklarını belirtmiştir. Başka bir deyişle toplam 22 katılımcı doğuştan görme engelli olduğunu ifade etmiştir. Üç buçuk, 6, 7, 8, 15 ve 16 yaşlarında görme kaybı yaşayan birer katılımcı bulunmaktadır. Bir öğrenci lisede görme kaybı yaşadığını belirtmiştir. Grafikten, katılımcıların çoğunluğunun doğuştan, az bir kısmının çocukluk ve orta ergenlik olarak adlandırabilecek yaşlarda görme kaybı yaşadığı ifade edilebilir.

Cinsiyet, yaş ve görme yetisi kayıp yaşına ek olarak çalışma için önemli olan bilgilerden bir diğeri de görme engel oranlarıdır. Görme engel oranları belirtilirken öğrencilerden bir rapor sunmaları ya da yasal bir oran belirtmeleri talep edilmemiştir. Öğrencilerin bazıları sadece rapor

bilgilerinden bahsetmeyi tercih ederken, bazıları ise görme yetisinden faydalanıp faydalanmadığını da belirtmiştir. Öğrencilerin görme yetisinden faydalanma durumlarından bahsetmelerinin eğitim bağlamında önemli olduğu düşünülmektedir. Zira tablodaki oranlar ele alındığında benzer oranların bulunduğu ancak katılımcıların beyanları doğrultusunda görme yetilerinin kullanılması arasında farklar olduğu saptanmıştır. Örneğin tabloda görme yeti kayıp oranı %85 olarak belirtilen öğrenci hiç görmediğini ifade ederken, %90 görme kaybına sahip olan bir katılımcı ise kendisini "az gören" olarak belirtmiştir. Bu durum, önceki bölümlerde ele alınmış olan, görme engelliliğin yasal tanımına ek olarak eğitsel tanımlama yapılmasının gerekliliğini desteklemiş oluyor. Dolayısıyla Grafik 1'de belirtilen oranlara ek olarak öğrencilerin beyanları doğrultusunda görme yetisinden faydalanma durumlarının ele alınmasının uygun olacağı düşünülmüştür.



Grafik 2. Görme Yetisi Kullanımına Göre Katılımcı Sıklıkları

Yukarıdaki grafik öğrencilerin beyanları doğrultusunda oluşturulmuştur. Hiç görmeyen, ışık algılayan ve az gören olarak oluşturulan gruplar, katılımcıların görme yetisini eğitimde kullanıp kullanmadıklarına dair bilgi verme açısından önem arz etmektedir. Hiç görmeyen grup, görme yetisinden hiç faydalanmadığını ifade eden katılımcıları göstermektedir. Işık algılayan ile ifade edilen grup ise, görme yetisini eğitiminde kullanamayan ancak az da olsa ışığı fark edebilen katılımcıları kapsamaktadır. Az gören katılımcılar ise görme yetisini eğitimde

kullanabilen ancak büyük puntolu metinler, mercek gibi yardımcı araç gereçlere ihtiyaç duyan öğrencileri içermektedir. Hiç görmeyen ve ışık algılayan katılımcıları, eğitimde görme duyusundan faydalanamayan bireyler olarak ele almak mümkündür. Zira ışık algılayan katılımcılar da hiç görmeyen katılımcılar gibi eğitim sürecinde görme yetisinden faydalanamamaktadırlar. Böyle bir gruplama yapıldığında katılımcıların tamamına yakını görmeyen, başka bir deyişle görme yetisinden eğitimde faydalanamayan bireyler olduğu ifade edilebilir.

Katılımcıların yaş, engel oranı, kayıp yaşı bilgilerine ek olarak eğitimlerine devam ettikleri kurum ve bölüm ile ilgili bilgiler de alınmıştır. Katılımcılar arasında devlet ve vakıf üniversitesinde eğitimlerine devam eden öğrenciler bulunmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgilerinin korunması adına bölüm ve üniversite bilgilerinin ayrı tablolar halinde sunulması uygun bulunmuştur. İlk olarak, çalışmaya katılan katılımcıların eğitim gördükleri üniversite bilgileri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3. 2. Üniversite Sıklık Bilgileri

Üniversite	Sıklık
Anadolu Üniversitesi	1
Atatürk Üniversitesi	1
Boğaziçi Üniversitesi	1
Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi	1
Gazi Üniversitesi	1
Gümüşhane Üniversitesi	1
Hacettepe Üniversitesi	2
Hasan Kalyoncu Üniversitesi	1
İstanbul Atlas Üniversitesi	1

İstanbul Bilgi Üniversitesi	1
İstanbul Üniversitesi	3
İstanbul Medeniyet Üniversitesi	2
İstanbul Ticaret Üniversitesi	3
Koç Üniversitesi	2
Marmara Üniversitesi	3
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1
Pamukkale Üniversitesi	1
Üsküdar Üniversitesi	2
Yeditepe Üniversitesi	2
TOPLAM	30

Tablo 2'de sunulan üniversite sıralaması yapılırken alfabetik sıralama yapılması tercih edilmiştir. Tabloda verildiği üzere 19 farklı üniversiteden öğrenciler çalışmaya katılmıştır. Farklı şehir ve üniversiteden katılımcıların olmasının örneklem çeşitliliği için önemli olduğu düşünülmektedir. İstanbul Üniversitesi, İstanbul Ticaret Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi 3'er öğrenci ile en fazla öğrencilerin çalışmaya katıldığı kurumlardır. Devlet ve vakıf üniversitesi olarak ele alındığında 13 öğrenci vakıf üniversitelerinde eğitim görürken 17 öğrenci ise devlet üniversitesinde eğitim görmektedir. Katılımcıların eğitim gördükleri bölüm bilgileri ise aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 3. 3. Bölüm Sıklık Bilgileri

Bölüm	Sıklık
Psikoloji	6
Hukuk	3
İlahiyat	3
Psikolojik Danışmanlık Rehberlik	3
Uluslararası İlişkiler	2
Alman Dili ve Edebiyatı	1
Almanca Öğretmenliği	1
Bilgi ve Belge	1
Çeviribilim	1
İktisat	1
İslam Medeniyeti Tarihi ve Düşüncesi	1
Mütercim Tercümanlık	1
Müzik Öğretmenliği	1
Reklamcılık	1
Rus Dili ve Edebiyatı	1
Sosyoloji	1
Türk Musikisi	1
Yeni Medya ve İletişim	1
TOPLAM	30

Tablo 3'te bölüm sıralaması yapılırken sıklık olarak en yüksek olan bölümden başlanılmıştır. Sonrasında ise alfabetik sıralama yapılmıştır. Katılımcıların eğitim gördükleri bölümler içerisinde psikoloji bölümü 6 öğrenci ile en yüksek katılımcı sayısına sahiptir. Hukuk, ilahiyat, psikolojik danışmanlık bölümleri ise 3'er katılımcı ile öğrencilerin eğitim gördükleri diğer yüksek sıklık gösteren bölümlerdir. Çalışmaya katılan öğrencilerin farklı bölümlerde eğitimlerine devam ettikleri görülmektedir. Ancak bölümlere genel olarak bakıldığında, katılımcıların hepsinin sosyal bilimler alanında eğitim aldıkları belirtilebilir. Bölümler içerisinde ayrıca Almanca öğretmenliği, Rus dili ve edebiyatı gibi bölümlerin de olması, yabancı dil eğitim alanında eğitim alan öğrencilerin eğitim süreçleri hakkında daha detaylı veriler elde edilmesi noktasında önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, tabloda belirtilmemiş olsa da bazı öğrenciler %100 yabancı dilde eğitim veren bölümlerde eğitim görmektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin farklı bölümler ve üniversitelerden olması verilerin çeşitliliği için önemsenmiştir. Öğrencilerin yabancı dil bilgileri ve seviyeleri, çalışmaya katılmaları için bir tercih sebebi olarak benimsenmemekle birlikte farklı dillerde ve/veya seviyelerde yabancı dil bilgileri konunun farklı açıklardan ele alınmasına imkan sağlayacağı düşünülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

"Deneyimin anlamının altında yatan temel yapıyı ya da gerçeği elde etmek için fenomenolojik görüşme, öncelikli veri toplama metodudur" (Merriam, 2018, s. 25). Görüşme tekniğinde "özellikle amaç bilgi toplamaktır" (Berg ve Lune, 2015, s. 113). Bu doğrultuda, "nitel araştırma yöntemleri arasında sıklıkla kullanılan görüşmede, karşıdaki kişinin ilgileri, motivasyonu, düşünceleri açığa çıkarma, bilinmeyen yeni verilerin ortaya çıkarılması esastır" (Uslu ve Demir, 2023, s. 293). Katılımcılardan derinlemesine bilgi alınabilmesi için, "bu süreçte, sorulan sorulara, karşı tarafın rahat, dürüst ve doğru bir şekilde tepkide bulunmasını sağlamak görüşmecinin temel görevidir" (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 148). "Görüşme tekniği ile veri toplamanın temelinde iletişim vardır" (Akman Dömbekci ve Erişen, 2022, s. 144).

Dolayısıyla araştırmacının iletişim gücünün verilerin toplanmasına doğrudan bir etkisinin olduğu belirtilebilir.

"Nitel araştırma (…) veri toplarken önceden belirlenmiş cevapların verdiği dayatmayı ortadan kaldırmayı hedefler. Soruların tamamen açık-uçlu bir tarzda sorulması nedeniyle katılımcıların sorulara kendi cümleleri ile cevap vermesi prensibini benimser" (Patton, 2014, s. 353). Dolayısıyla katılımcıların görüşmeler sırasında derinlemesine ve uzun cevaplar vermesi hedeflenir. Üç farklı görüşme yöntemi bulunmaktadır. Bunlar: yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmelerdir. "Yapılandırılmış bir görüşmenin temel özelliği, katılımcıya yöneltilecek soruların standartlaştırılmış şekilde ve belli bir düzende sıralanmış olmasıdır. Yapılandırılmış görüşmelerde sorulara cevap kategorileri oluşturulmuş ya da esnekliğe yer vermeksizin açık uçlu sorular kullanılmış olabilir" (Akman Dömbekci ve Erişen, 2022, s. 146). Başka bir deyişle, araştırmacı hazırlanmış olan soruları hiçbir değişiklik yapmadan katılımcıya yöneltir ve araştırmacının başka sorular sormasına, soruların değişik şekillerde sorulmasına izin vermez. "Aslında yapılandırılmış görüşme yöntemi, anket yönteminde sorulan soruların araştırmacı tarafından sesli olarak kelimesi kelimesine sorulmasından ibarettir" (Güler vd., 2015, s. 115). Yapılandırılmamış görüşmenin "en önemli özelliği sınırlandırılmamış olmasıdır. (…) Yapılandırılmamış görüşmeler sohbet tarzı görüşme olarak da ifade edilmektedir. Görüşme planının önceden yapılmadığı bu tür olabildiğince esnektir" (Akman Dömbekci ve Erişen, 2022, s. 145). Başka bir deyişle, "belirli plan dâhilinde soruların sorulmadığı bir tekniktir. Bu görüşme türünde araştırmacı ile görüşmeci arasında araştırma konusuna dair genel bir diyalog kurulmaktadır" (Uslu ve Demir, 2023,s. 292). Yarı yapılandırılmış görüşme; "araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş ya da görüşme sırasında ortaya çıkan konulara göre yeni soruların da sorulabildiği bir görüşme" yöntemidir (Güler vd., 2015, s. 115). Başka bir deyişle, "yarı yapılandırılmış görüşmelerin, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmelerin orta noktasında bulunduğu söylenebilir" (Akman Dömbekci vd., 2022, s. 146). Zira, "görüşmeci, görüşme sırasında soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirebilir, bazı konuların ayrıntısına girebilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 150). Bu

doğrultuda, görüşmeler sırasında bazı konular hakkında daha detaylı olarak cevaplar alabilmek adına ek sorular sorma gibi esneklik sağlaması açısından çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme türü uygulanmıştır.

Çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu çoğunlukla açık uçlu sorular kullanılarak hazırlanmıştır. Böylece katılımcıların cevaplarında dolaylı da olsa kısıtlama ya da yönlendirme yapılmaması hedeflenmiştir. Zira, konu ile ilgili yapılan benzer çalışmaların olmaması, katılımcılara yapılacak olan dolaylı yönlendirme ile elde edilecek olan verilerin derinlik ve zenginlik noktasında kısıtlanmasına neden olabileceği düşünülmüştür.

Görüşme formu oluşturulurken çeşitli aşamalardan geçilmiştir. İlk olarak 20 sorudan oluşan taslak bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu sorular tez izleme komisyonu ile birlikte incelendikten sonra sadeleştirilmiştir. Sadeleştirilen görüşme formu, 8 sorudan oluşturulan 2 ayrı görüşme formuna indirilmiştir. İki ayrı görüşme formunun oluşturulması yabancı dil bilen ve bilmeyen katılımcıların olma düşüncesi ile yapılmıştır. Bu iki ayrı görüşme formunda çoğunlukla aynı sorular bulunmaktadır. Ancak yabancı dil bilmeyen katılımcılara yabancı öğrenememesinin nedenleri gibi dolaylı olarak bizi araştırma konusuna yönelten soruları içermektedir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm katılımcıların demografik (yaş, görme engel oranı, görme kayıp yaşı, eğitim alınan kurum gibi) bilgilerini içermektedir. İkinci bölümde ise görüşme soruları bulunmaktadır.

Çalışmanın geçerliliği için, hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ölçme değerlendirme uzmanı ile paylaşılıp görüşü alınmıştır. İlk ölçme değerlendirme uzmanının dönütleri doğrultusunda düzenlenen görüşme formu, ikinci bir görüş için başka bir ölçme değerlendirme uzmanına sunulmuştur. Ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşleri doğrultusunda son halini alan görüşme formunun dil açısından açıklık ve anlaşılırlığı için Türk dili edebiyatı uzmanından görüş alınmıştır.

Görüşme formunun hazırlanmasından sonra, pilot uygulama yapılmıştır. Görüşme formunun ve araştırma yönteminin uygunluğunun saptanması adına pilot uygulama, örneklem

ile aynı özellikleri taşıyan 5 öğrenci ile yapılmıştır. Pilot uygulama, özellikle örneklemdeki İstanbul kısıtlamasının kaldırılması yönünde yol gösterici olmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama araçlarının geliştirilmesinden ve pilot uygulamaların yapılmasından sonra veri toplama aşamasına geçilmiştir. Öncelikli veri toplama aracı görüşme tekniği olduğu için öğrenciler ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama süreci Covid-19 pandemi sürecine denk gelmesi ve öğrencilerin farklı şehirlerde olması nedeniyle yüz yüze görüşmeler yapılamamıştır. Bunun yerine görüşmeler Zoom platformu üzerinden, öğrencilerin onayı ve bilgisi doğrultusunda kayıt altına alınarak yapılmıştır.

Verilerin toplanması, çalışmanın hazırlayıcısı (yürütücüsü) tarafından yapılmıştır. Başka bir deyişle, katılımcı ve yürütücünün katıldığı görüşmeler sonucu yapılmıştır.

Katılımcılarla görüşme günü ve saatine özellikle katılımcıların uygunlukları göz önüne alınarak, katılımcıların istekleri doğrultusunda karar verilmiştir. Görüşmelere başlamadan öğrencilerin e-posta adreslerine onayları için Ek'te sunulan Gönüllü Olur Formu ve görüşme için gerekli olan toplantı için bağlantı bilgileri iletilmiştir. Katılımcılardan öncelikle Gönüllü Olur Formunu okumaları ve olurlarını cevap olarak e-posta aracılığıyla iletmeleri istenmiştir. "Araştırmacının görüşmeye başlamadan önce karşıdaki görüşmeci bireye konu hakkında bilgi vermesi, araştırmanın amacı ve hedefinin ne olduğuna dair açıklama yapması değerlidir" (Uslu, Demir, 2023, s. 293). Dolayısıyla Gönüllü Olur Formunda araştırmanın amacı, süresi ve etik konular olarak adlandırılabilecek olan hususlarda bilgiler sunulmuştur. Bu doğrultuda, Zoom Platformu üzerinden öğrenci katılım sağladığında, öncelikle kısa bir sohbet edilmiş daha sonra yürütücü kendisini ve çalışmasını tanıtmış olup, sözel olarak bir kez daha Gönüllü Olur Formunda belirtilen hususlar hakkında bilgilendirme yapmıştır. Bu bilgilendirmeler ve ön görüşme kayıt başlatılmadan yapılmıştır. Katılımcının bir kez daha sözel olarak oluru alındıktan ve katılımcı kaydın başlatılacağı hakkında bilgilendirildikten sonra görüşmelere ve kayıtlara

başlanmıştır. Görüşmelerin sağlıklı sürebilmesi adına sessiz bir ortamda ve tek başına olmaya dikkat edilmiştir. Ayrıca görüşme sırasında yaşanabilecek teknik aksaklıklara karşın, kullanılan bilgisayarın destek donanımları her görüşme öncesinde kontrol edilmiş, görüşmenin yarıda kesilmesi durumunda telefon ile devam edilmesi gibi ikincil görüşme planları ve hazırlıkları yapılmıştır. Ancak alınan önlemlere ve hazırlanan ikincil planlara rağmen görüşmeler sırasında, süreci bozacak herhangi bir teknik aksaklık yaşanmamıştır. Görüşmeler sırasında öğrencilerden kameralarının açık olması talep edilmemiştir. Böylece öğrencinin kendisini daha rahat ve güvende hissedeceği bir ortam oluşturulması hedeflenmiştir.

İlk görüşme 11 Mart 2021 tarihinde yapılırken son görüşme 4 Ekim 2021 tarihinde yapılmıştır. Görüşmelerin tamamlanması toplam yedi ay sürmüştür. Sürenin uzun olmasının en temel nedeni öğrencilere ulaşmanın vakit alması olarak belirtilebilir. Ayrıca, elde edilen "verilerin tekrarladığı ve benzer özellikler taşıdığı noktada verilerin yeterli olduğu" kanısına varılana kadar veri toplanmaya devam edilmiştir (Karahan, Uca ve Güdük, 2022, s. 93). Dolayısıyla verilerin doygunluğa ulaştığı düşünüldüğü için görüşme yapılması belirtilen tarihte sonlandırılmıştır.

Görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yapılmıştır. Dolayısıyla görüşmeler sırasında daha detaylı bilgiler alabilmek adına öğrencilere bazı sorular farklı şekillerde tekrar sorulmuştur. Sorular sorulurken, öğrenciyi yönlendirici, yargı içeren ifadelerden uzak durulmasına önem verilmiştir. Ayrıca, görüşmeler her ne kadar kayıt alınsa da eş zamanlı olarak önemli olan hususlar ile ilgili notlar da alınmıştır. Görüşmenin doğal akışını bozmamak ve katılımcıyı yönlendirmemek adına katılımcının cevaplarına müdahale edilmemiş ve yorumlarda bulunulmamıştır.

Yapılan görüşmeler tamamlandıktan sonra kayıtların çözümlemeye hazır hale gelebilmesi için metne dökülmesi aşamasına geçilmiştir. Katılımcılara görüşmelerden önce, gönüllü olur formunda da belirtildiği üzere yapılan görüşmelerin üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı hususunda taahhüt verilmiştir çünkü kayıtların paylaşılma ihtimali, katılımcıların görüşmeler

sırasında sorulan sorulara rahat cevap vermesini engelleyebileceği düşünülmüştür. Ayrıca görüşme yapılan öğrencilerin kimlik gizliliğini ihlal edeceği kanısına varılarak yapılan görüşmelerin dökümlerinin paylaşılmamasına karar verilmiştir. Buna ek olarak ön görüşmede katılımcıların birçoğu görüşme kayıtlarının paylaşılmasını istemediklerini sözel olarak da belirtmiştir. Dolayısıyla verilen taahhüt ve katılımcıların talepleri doğrultusunda yapılan görüşmelerin metin dökümleri paylaşılmamıştır. Aynı zamanda katılımcıların kişisel bilgilerinin gizli kalabilmesi adına, görüşme sırasında adı geçen kurum isimleri de gizli tutulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Katılımcılarla yapılan görüşmeler tamamlandıktan sonra verilerin analizi aşamasına geçilmiştir. "Genellikle, yeni toplanan veriler analiz için hemen hazır olmaz. Aksine ham veriler analiz edilmeden önce bir tür düzenleme ve işlem gerektirir" (Berg ve Lune, 2015, s. 70). Bu doğrultuda bazı ön hazırlıklar yapılmıştır. Öncelikle, yapılan kayıtların yazıya geçirilmesi tamamlanmıştır. Her bir katılımcı için bilgisayarda yeni bir dosya açılmış ve kayıtlar Microsoft Office Word programında yazılı metin haline getirilmiş. Zira, "görüşme verilerindeki önemli noktaları ortaya çıkarabilmek için birden fazla kere gözden geçirmek gerekebilir" (Akman Dömcekci ve Erişen, 2022, s. 152). Verilerin detaylarına inebilmek ve ortak temaların tespit edilmesi adına görüşmelerin tüm detaylarıyla yazıya geçirilmesine dikkat edilmiştir.

Nitel çalışmalarda "veri setinde doğrudan görülemeyen, ancak kavramsal kodlama ve sınıflama yoluyla temaların ve bu temalar arası anlamlı ilişkilerin ortaya çıkarılması analiz sürecinin temel işlevidir" (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 254). Bu doğrultuda, elde edilen verilerin iyi bir şekilde analiz edilebilmesi için öncelikle görüşme metinleri tekrar tekar okunmuş ve önemli görülen noktaların üzerinde durulmuş ve notlar çıkartılmıştır. Böylece "önemli anlamların ve temaların ortaya çıkması" için ön hazırlık yapıldığı belirtilebilir (Güler vd. 2015, s. 246).

"Nitel veri analizi, üzerinde çalışılan veriyle ilgili anlam üretmek ve veri setinde neyin temsil edildiğine dair açıklamalar geliştirmek amacıyla yapılan bir sınıflandırma ve yorumlama sürecidir" (Çelik, Baykal ve Memur, 2020, s. 380). Dolayısıyla elde edilen ham verilerin çokluğu ve sistematik bir analiz yapabilmek adına nitel verilerin analizinde bilgisayar destekli program kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Zira, "yorucu ve uzun olabilen veri analizinde" süreci iyi yönetebilmek hedeflenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 282). "Ayrıca bu yazılımların veri analiz sürecini daha açık ve sistematik hale getirme veri analizinde süreci daha iyi kontrol etme, yapılan kodlamaları gözden geçirme ve gerektiğinde düzeltmeler yapma veri analiz sürecinde araştırmacıya esneklik sağlama gibi çeşitli artıları vardır" (Coşkun İlgar ve İlgar, 2014, s. 44). Bu doğrultuda, çalışmanın veri analizleri yapılırken bilgisayar destekli veri analiz yazılım programı olan MAXQDA Analytics Pro 2020 kullanılmıştır.

"Nitel analiz yapan araştırmacı, alandan toplamış olduğu verilerden hareket ederek bu veriler içerisinde saklı duran bilgiyi keşfetmeye ve ortaya çıkartmaya çabalamaktadır" (Özdemir, 2010, s. 328). Zira, nitel verilerin analizinde "amaç, metin ve imge verilerinden bir anlam çıkarmaktır. Bu durum veriyi bölümlere ayırmayı (bir soğanın katmanlarını ayırır gibi) ve daha sonra tekrar bir araya getirmeyi içermektedir" (Creswell, 2017, s. 195). Başka bir deyişle, "verileri tanımlamaya, verilerin içerinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışırız" (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259). Bu amaçla, veri analiz yöntemi olarak içerik analizi uygulanmıştır. Zira, "içerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır" (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 255) çünkü nitel bir çalışma olan bu araştırma ile amaçlanan "sosyal gerçekliğin içerisinde yerleşik (grounded) olarak duran bu bilgiyi, araştırma sürecinde toplamış olduğu verileri analiz etmek suretiyle keşfetmek ve ortaya çıkartmaktır" (Özdemir, 2010, s. 326). Bu doğrultuda, "içerik analizinde, toplanan verilere odaklanılır; veri setinde sıklıkla tekrarlanan veya katılımcının yoğun vurgu yaptığı olay ve olgulardan kodlar çıkarılır. Kodlardan kategorilere ve kategorilerden de temalara gidilir" (Baltacı, 2019, s. 377).

Veriler birkaç kez okunduktan sonra kodlama aşamasına geçilmiştir. Kod, “dil temelli ya da görsel bir veriyi betimlemek amacıyla sembolik olarak kullanılan özetleyici, çarpıcı, özü yansıtan ve/veya çağrışımsal nitelikteki kısa bir sözcük ya da kısa bir ifade olarak tanımlanabilir” (Saldana, 2022, s. 4). Başka bir deyişle; “belirli bir veri kümesinin parçalara ayrılmasıdır. Daha sonra her parçaya, ne hakkında olduğunu açıklamak için bir etiket veya kod” verilmesidir (Toker, 2022, s. 323). Bu doğrultuda verilerin kodlanması yapılırken bazı aşamalar izlenmiştir. Öncelikle konu ile ilgili olmayan veriler kodlanmamışıtır. Kodlamalar yapılırken, verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama yapılmıştır. Başka bir deyişle, önceden oluşturulan bir kod listesi olmaksızın, verilerin okunması ile kodlar oluşturulmuştur. Birincil döngü kodlamada benimsenen bu yöntem sonucu oluşturulan kod listesi incelenmiştir. Ancak aynı kodlarda farklı kategorilerin ifade edildiğinin saptanması sonucu, bu yöntemin esnetilmesi ihtiyacı duyulmuştur. Örneğin, kaynaklar kategorisi öğrenciler tarafından beklentiler, karşılaşılan zorluklar ve yapılan uygulamalar konusunda tekrar edildiği için bir kargaşa yaratmıştır. Bu doğrultuda, birincil döngü kodlama; kodlar, kategoriler ve temalar hakkında belirli bir bilgi sunduğu için, görüşme sorularından yola çıkarak sorulara uygun temalar oluşturulmuştur. Bu aşamadan sonra, tekrar verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama yapılmıştır. Kodlama sürecinin tamamlanmasından sonra kodlara uygun olarak kategoriler belirlenmiştir. Kod ve temalar belirlenirken, uygun ve anlaşılır ifadelerin kullanılmasına özen gösterilmiştir. Araştırmanın güvenirliğinin sağlanması için, tez izleme komitesi ile birlikte kodlar ve temalar incelenmiştir. Yapılan incelemeler ve fikir alışverişi sonucu ortak bir karara varılarak (bazı kodların birleştirilmesi, bazı kodların yeniden adlandırılması gibi) kodların ve temaların son hali oluşturulmuştur. Yapılan analizde toplam 851 kod oluşturulmuştur.



Şekil 6. Verilerin Analizinde Oluşturulan Temalar

Analiz sonucu elde edilen kod sistemi Şema 6'de sunulmuştur. Toplam 12 tema oluşturulmuştur. Elde edilen temalar içerisinde katılımcıların görme engel oranları gibi demografik bilgiler de bulunmaktadır. Elde edilen temaların yanındaki rakamlar yapılan kodlama sıklıklarını göstermektedir. Temaların solundaki " >" işareti temalara dair oluşturulan kategori ve kodlamaların olmadığını göstermektedir. Şekilde görüldüğü üzere en fazla kodlama 178 kod ile karşılaşılan zorluklar temasında yapılmıştır. Diğer temalarda yapılan kodlama sıklıkları şu şekildedir: yabancı dil öğrenme sürecinde 111, yapılan uygulamalarda 106, beklentilerde 97, yabancı diller ve seviyelerinde 91, kullanılan araçlarda 81, eğitim geçmişinde 73, görme engel oranlarında 30, görme yetisi kayıp yaşında 29, yabancı dil bilmemenin nedenlerinde 14, yabancı dil bilmemenin eksikliğinde 11 kodlama yapılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, katılımcılar ile yapılan görüşmelerin analizine ilişkin bulgular sunulmaktadır. Görüşmelerdeki veriler doğrultusunda elde edilen kodlardan oluşturulan temalar, şekiller ve sıklık grafikleri ile ele alınmış olup her bir temanın ve kodlamanın neyi ifade ettiği açıklanmıştır. Ayrıca görüşmelerden doğrudan alıntı yoluyla örnekler verilmiş, kodlar ve temalar detaylı bir şekilde yorumlanmıştır.

Alıntılar, katılımcıların görüşmeler sırasında ifade etmiş olduğu şekilde ve hangi katılımcıya ait olduğunu gösteren K harfi ve birden otuza kadar olan rakamların birleşiminden oluşturulan kodlamalar ile sunulmuştur. Ancak alıntılarda, katılımcıların görüşmeler sırasında vermiş olduğu kişi ve kurum adları verilmemiştir.

Bu bölümde elde edilen bulgular ve bulgulara dair yorumlar; görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim profili, katılımcıların yabancı dil profili, yabancı dil öğrenirken karşılaştıkları zorluklar, katılımcılara yabancı dil öğretiminde yapılan uygulamalar ve katılımcıların yabancı dil öğretimine dair beklentileri olmak üzere beş başlıkta ele alınmıştır.

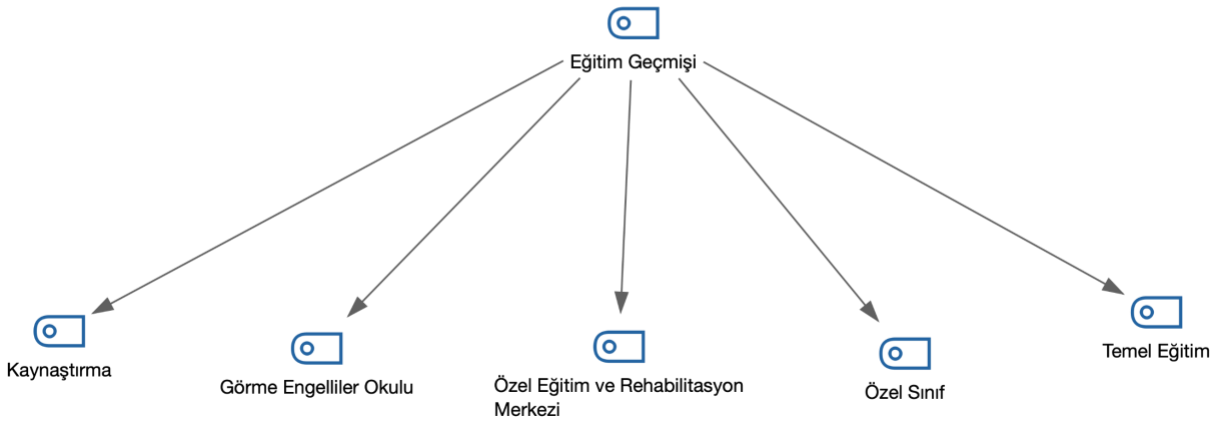
4.1. Görme Yetersizliği Olan Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Profili

Görme engelli öğrencilerin, eğitimlerinde kullandıkları birincil ve ikincil duyuları bakımından, gören öğrencilere nazaran farklı eğitim süreçlerine sahip olduklarından önceki bölümlerde bahsedilmişti. Kaynaştırma, görme engelliler okulu, özel sınıf gibi çeşitli eğitim geçmişlerine sahip olabilmektedirler. Dolayısıyla bu öğrencileri daha iyi tanıyabilmek adına eğitim profillerine bakılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Eğitim profili ifadesinin katılımcıların eğitim geçmişlerinin yanı sıra kullandıkları eğitsel araç-gereçleri kapsadığı belirtilebilir. Zira, katılımcıların kullandıkları eğitsel araç-gereçlerin saptanması ile görme engelli öğrencilerin öğrenim özellikleri hakkında öğretmenlerin daha yakından bilgi edineceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu bölümde katılımcıların eğitim geçmişleri ve kullandıkları materyaller ele alınmıştır.

4.1.1. Katılımcıların eğitim geçmişleri

Görme engelli öğrenciler, gören öğrencilerden farklı eğitim geçmişlerine sahip olmaktadırlar. Bunun öncelikli nedeni olarak, gören öğrencilerde olduğu gibi akademik becerilerin yanı sıra, bağımsız olmalarını sağlamak adına bazı ek becerilerin de kazanma gerekliliği olduğu söylenebilir. Bunların içerisinde bağımsız hareket, Braille alfabesinin öğrenilmesi gibi becerileri sayabiliriz. Bu becerilerin özel eğitim uzmanları tarafından sunulması gerekmektedir. Dolayısıyla görme engelli öğrencilerin, eğitim süreçlerinde farklılık yaşanmaktadır.

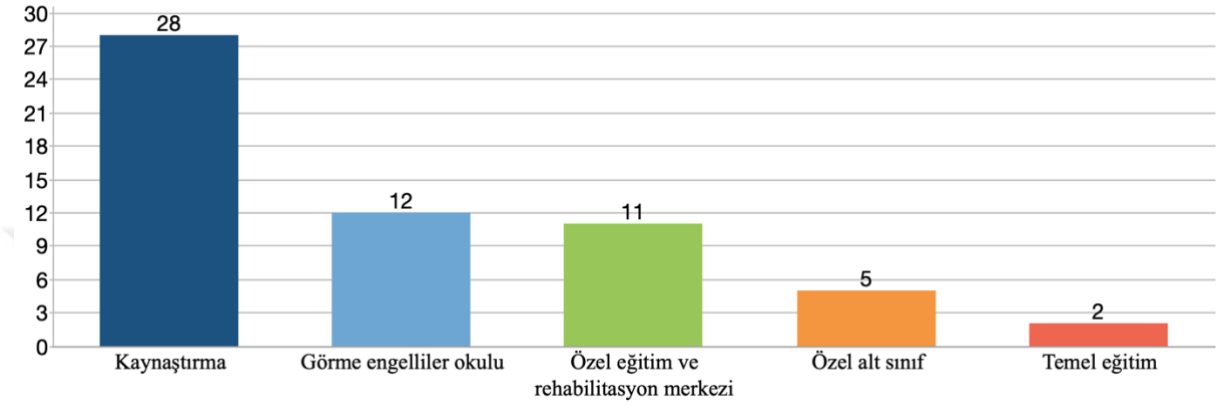
Bu bölümde katılımcıların eğitim geçmişleri ele alınmıştır. Öğrenciler ile yapılan görüşmede kendilerine yöneltilen "Eğitim geçmişinizden bahsedebilir misiniz?" sorusuna verilen cevaplara göre, katılımcıların eğitim geçmişleri sunulmuştur.



Şekil 7. Eğitim Geçmişi Temasına Dair Oluşturulan Kodlar

Yukarıdaki şekilde katılımcıların eğitim geçmişlerine dair oluşturulan kodlamalar sunulmuştur. Katılımcıların eğitim geçmişlerinde farklılık olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda

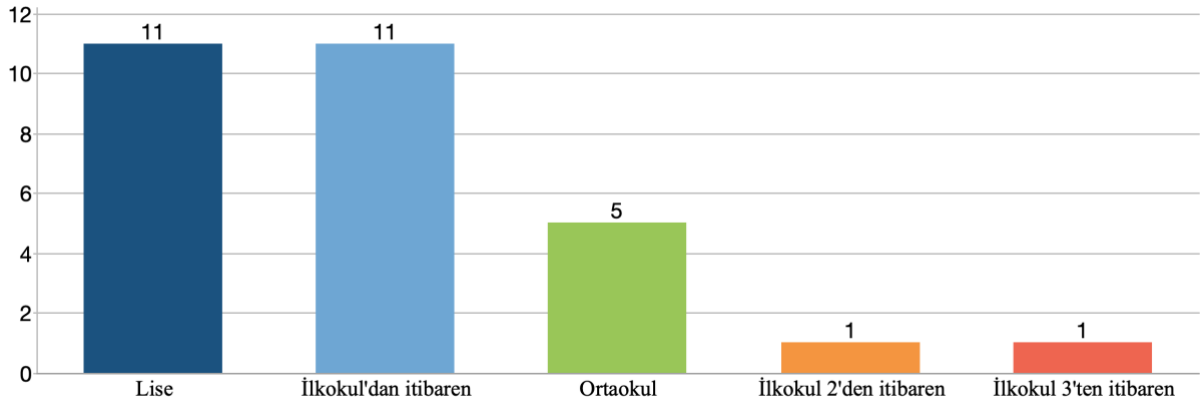
elde edilen eğitim süreçleri şu şekildedir: Kaynaştırma eğitimi, görme engelliler okulu, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, özel sınıf ve temel eğitim olarak adlandırılan normal eğitim.



Grafik 3. Eğitim Geçmişi

Yukarıdaki grafikte, çalışmaya katılan öğrencilerin eğitim geçmiş sıklıkları sunulmuştur. Bu grafikte, katılımcıların ilkokul, ortaokul ve lise eğitim süreçleri birlikte değerlendirilmiştir. Her bir eğitim süreci kendi içerisinde daha detaylı olarak ele alınarak daha sonra yer alan tablolarda sunulmuştur. Eğitim geçmişlerine bakıldığında, kaynaştırma eğitimi, görme engelliler okulu, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, özel alt sınıf ve normal eğitim gibi çeşitli eğitim süreçlerinin olduğu görülmektedir. Katılımcıların tamamına yakınının kaynaştırma eğitimi aldığı görülmektedir. Kaynaştırma eğitimi, önceki bölümlerde bahsedildiği üzere özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencinin akranlarıyla birlikte temel eğitimde aldığı eğitim olarak ifade edilebilir. Katılımcıların yarısına yakınının özel eğitim geçmişi varken, az sayıda katılımcının özel sınıfta eğitim aldığı görülmektedir. Ayrıca katılımcıların yarısına yakını, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim geçmişi olduğunu da belirtmektedir. Sadece 2 katılımcı ise görme yetisi kayıp yaşına bağlı olarak ilk ve ortaokulda normal eğitim süreci geçirdiğini belirtmiştir.

Kaynaştırma eğitimi, eğitimin çeşitli kademelerinde başlayabilmektedir. Başka bir deyişle öğrenci ilkokuldan itibaren kaynaştırma eğitimi alabileceği gibi, farklı kademelerde kaynaştırma eğitimine dahil olabilmektedir. Ancak ülkemizde 1 lise hariç görme engelliler okulları, ortaokul düzeyine kadar eğitim verdiği için özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencinin lisede kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim alması kaçınılmazdır. Bu bağlamda kaynaştırma eğitiminde görülen bu sıklığın alt sebeplerinden birisinin bu olduğu belirtilebilir. Zira aşağıdaki grafikte kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin hangi eğitim kademesinden itibaren, bu eğitime başladıklarının sıklık bilgileri sunulmuştur.



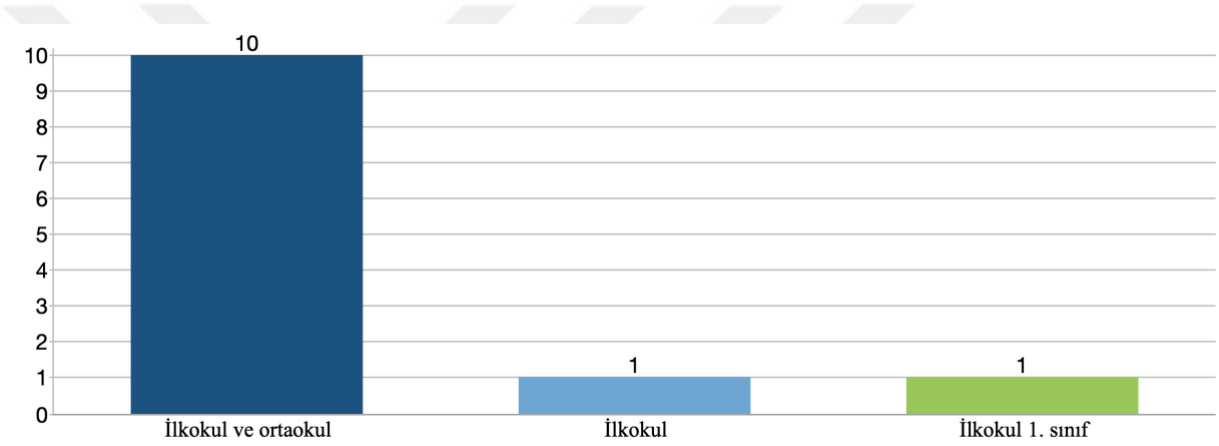
Grafik 4. Kaynaştırma Eğitimine Başlama

Yukarıdaki grafikte katılımcıların yarısına yakını kaynaştırma eğitimine lisede başladıkları bilgisini sunmuştur. Başka bir deyişle, ilk ve ortaokul eğitimlerini görme engelliler okulunda aldıktan sonra, lisede akranları ile birlikte eğitimlerine devam etmişlerdir. Bu durum sıklık grafiğinde belirtilen 10 öğrenci için geçerlidir çünkü katılımcılardan 1 tanesi 10. sınıfta görme yetisini kaybettiği için 11. sınıftan itibaren kaynaştırma eğitimi almaya başlamıştır.

On bir öğrenci ilkokuldan itibaren kaynaştırma öğrencisi olduklarını belirtmiştir. Başka bir deyişle, eğitim sürecinin başlamasından itibaren gören akranları ile birlikte eğitim aldıklarından bahsetmişlerdir. Beş öğrenci ortaokuldan itibaren kaynaştırmaya başlarken, 1 öğrenci ilkokul 2.

sınıfta, 1 öğrenci ise ilkokul 3. sınıfta başlamıştır. Kaynaştırma eğitiminin öğrencilerin gören akranları ile birlikte eğitim almasının yanı sıra, topluma katılım sağlaması ve gören öğrenciler ile iletişimlerinin güçlenmesi adına önemli olduğu düşünülmektedir.

Ülkemizde 16 ilkokul, 16 ortaokul ve 1 adet lise düzeyinde eğitim veren görme engelliler okulu bulunmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin ulaşabilmeleri adına yatılı eğitim alma gibi imkanlar da sunulmaktadır.



Grafik 5. Eğitim Geçmişi Olarak Görme Engelliler Okulu

Yukarıdaki grafikte, görme engelliler okulunda eğitim gören öğrencilerin sıklık bilgileri sunulmuştur. Katılımcıların 11 tanesi ilk ve ortaokul eğitimlerini görme engelliler okulunda tamamlamıştır. Bir öğrenci, ilkokul eğitimi görme engelliler okulunda tamamlamışken, 1 öğrenci de sadece 1. sınıf eğitimini bu kurumlarda almıştır.

Eğitim geçmişlerinde dikkat çeken bir diğer eğitim süreci ise özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi olmuştur. Bu kurumlar, MEB Özel eğitim kurumları yönetmeliğinde "destek eğitimine ihtiyacı olduğu belirlenen engelli bireylere destek eğitimi hizmeti veren özel öğretim kurumu" olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin temel eğitim ve özel eğitim süreçlerine destek veren merkezler olarak adlandırılabilir. Görüşme yapılan öğrenciler, eğitim süreçlerine ek

olarak bu merkezlerden de faydalandıklarını belirtmiştir. On bir öğrenci belirli süre zarfında bu merkezlere gittiklerini ifade etmiştir.

Eğitim geçmişi süreçlerindeki diğer uygulama ise özel sınıflar olmuştur. Özel sınıflarda eğitim aldığını 5 katılımcı belirtmiştir. Özel sınıf, örgün eğitim kurumlarında özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitim almaları için kurum içerisinde açılan bir sınıfta, özel öğretmen tarafından eğitim almalarıdır. Başka bir deyişle, kurumda açılan ayrı bir sınıfta sadece özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin birlikte eğitim almaları olarak ifade edilebilir. Bu noktada kaynaştırma eğitiminden farklılık göstermektedir. Öğrenci normal eğitim kurumunda olmakla beraber, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler ile birlikte ayrı bir sınıfta eğitim almaktadır.

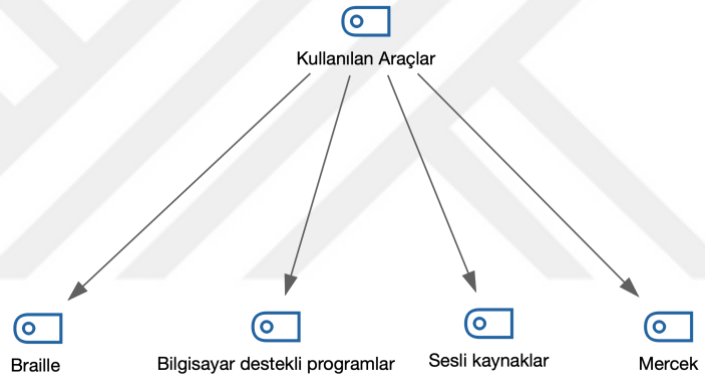
Genel olarak elde edilen bulgulara bakıldığında, görme engelli öğrencilerin eğitim geçmişlerinde farklılıklar gözlemlenmiştir. Bu farklılıkların öğrencilerin temel eğitime ek olarak edinmeleri beklenen, bağımsız yaşam becerilerinin kazanılması, Braille alfabesinin öğrenilmesi gibi farklı becerilerin kazandırılması amacıyla ek desteklere ihtiyaç duyulmasından kaynaklandığı belirtilebilir.

Eğitim süreçlerindeki farklılık ve çeşitliliğin öğrencinin ilerleyen dönemlerdeki sosyal ve akademik hayatına etkisinin olup olmaması ya da en iyi eğitim sürecinin hangisinin olduğu gibi soruları da beraberinde getirmektedir. Lakin, bu tartışma konusu öğrencilerin eğitim süreçlerinin iyileştirilmesi ya da en uygun uygulamaların belirlenmesi adına önemli olmakla beraber detaylı ve uzun bir çalışmanın konusudur. Dolayısıyla çalışmanın odak noktasından uzaklaşmamak maksadıyla eğitim süreçlerine nesnel bir açıdan bakılmıştır. Böylece yabancı dil öğretmenlerinin görme engelli öğrencilerin hangi eğitim aşamalarından geçtiğine dair fikir edinmeleri amaçlanmıştır.

4.1.2. Katılımcıların eğitsel araç-gereç kullanımı

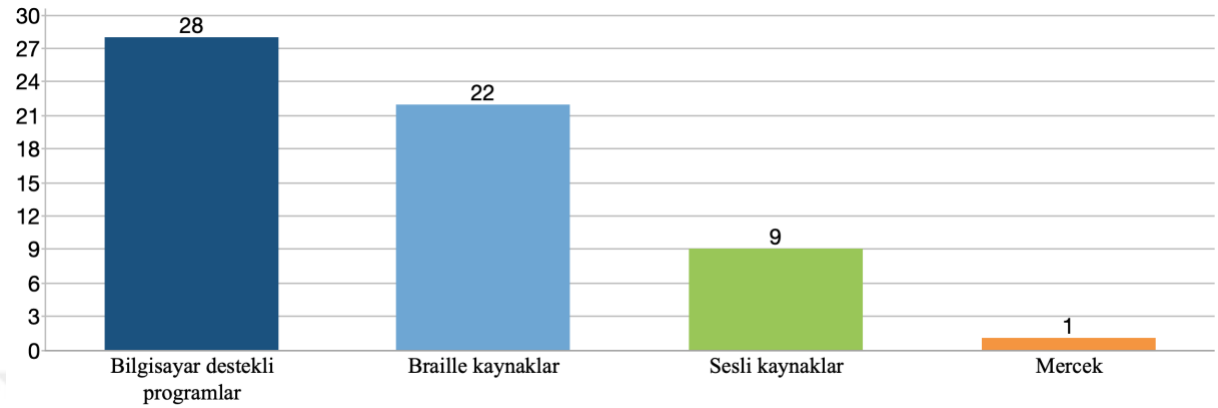
Görme engelli öğrenciler, öğrenmede birincil duyu olarak işitme ve dokunma duyusunu kullanmaları nedeniyle ihtiyaçlarına ve öğrenim özelliklerine hitap eden araç ve gereçlere

ihtiyaç duymaktadır. Her öğrencinin öğrenim özellikleri ve alışkanlıkları birbirinden farklı olduğu düşüncesinden yola çıkarak, bu öğrencilerin de farklı öğrenme özelliklerine ve araç-gereçlere ihtiyaç duydukları söylenebilir. Bu bölümde yabancı dil öğretmenlerinin bu öğrencilerin öğrenme özelliklerini daha iyi tanıyabilmeleri adına hangi araç-gereçleri kullandıklarının saptanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Zira, yabancı dil derslerinde sadece ders kitaplarının yeterli olmadığı, ek çalışmaların dahil edildiği düşünülürse, öğrencilerin kullandığı eğitsel araç-gereçlerin saptanmasının, öğretmenin dersini erişilebilir hale getirmesi noktasında önemli olduğu kanısına varılmıştır.



Şekil 8.Kullanılan eğitsel araç-gereçler temasına dair oluşturulan kodlar

Görüşmelerde katılımcılardan eğitim hayatlarında kullandıkları araç-gereçlerden bahsetmeleri istenmiştir ve Şekil 8'de kullanılan eğitsel gereçler temasına dair yapılan kodlamalar sunulmuştur. Bu doğrultuda, elde edilen bulgularda 4 temel araç-gereç tespit edilmiştir. Bunlar ise şu şekilde sıralanabilir; Braille kaynaklar, bilgisayar destekli araçlar, sesli kaynaklar ve mercek.



Grafik 6. Eğitsel Araç-Gereç Kullanımı

Yukarıdaki grafikte katılımcıların eğitsel araç-gereç kullanım sıklıkları sunulmuştur. Bu bağlamda, katılımcıların tamamına yakını bilgisayar destekli programları eğitimlerinde kullandığını belirtmiştir. Katılımcıların büyük bir kısmı Braille kullandığını belirtirken az bir kısmı sesli kaynak ve mercek kullandığını ifade etmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcıların birçoğu, kullandıkları araç gereçlerden bahsetmekten ziyade, bu araçlarla ilgili deneyimleri doğrultusunda görüşlerini de paylaştıkları için ayrı bölümler içerisinde detaylı olarak ele alınmıştır.

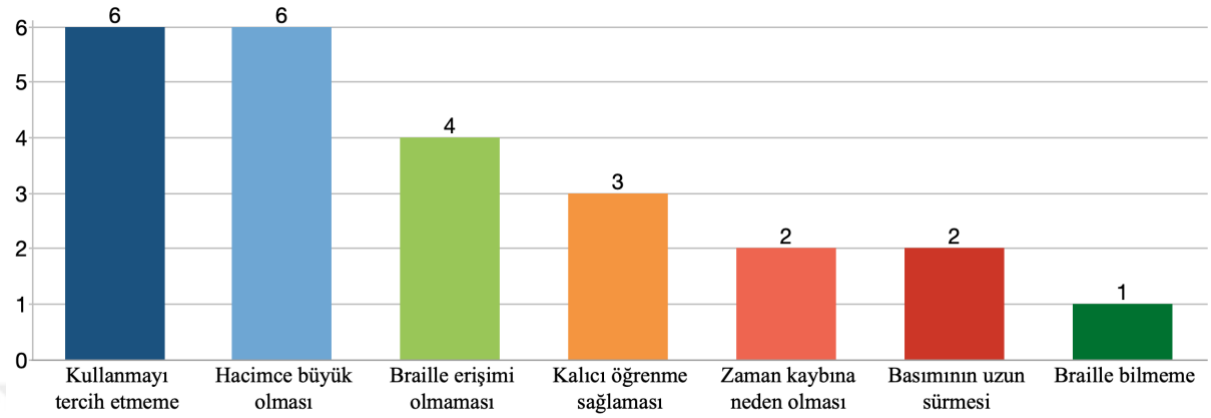
4.1.2.1. Braille kaynaklar

Braille alfabesini, görme engelli öğrencilerin okuma yazma becerilerini kazanmaları için öğrenmesi beklenmektedir. Okuma ve yazmayı dokunma duyusu aracılığıyla kullandıkları Braille alfabesi ile yapmaktadırlar. Katılımcılara kullandıkları araç ve gereçler sorulduğunda Braille alfabesi ile hazırlanmış kaynaklar hakkında fikirlerini de ilettiler. Bu soru yöneltilirken öncelikli amaç öğrencilerin Braille alfabesini bilip bilmeme durumlarını saptamaktan ziyade öğrencilerin bu kaynakları tercih edip etmeme; başka bir deyişle kullanım alışkanlıklarını belirlemek olmuştur. Ancak katılımcıların tamamına yakını Braille alfabesini bildiğini belirtmiştir. Katılımcılardan sadece 1 tanesi K21 kodlu katılımcı, Braille alfabesini öğrenmesine rağmen yetkin olmadığını, dolayısıyla kullanamadığını belirtmiştir.

> Braille öğrendim ama tabi Braille siz de bilirsiniz çocukken öğrenilince daha etkili kullanılan bir şey. Parmak hissiyatı bakımından ben çok zorlandım okurken o yüzden daha da fazla üstüne gitmedim. Zaten bilgisayar çıktı hayatıma bilgisayar girdi o devirde de ekran okuyucu programlarla da Braille bir kenara bıraktım. Aslında, ben birkaç kere sempozyumlarda sunum yaptığımda hani belki Braille bilseydim önüme onu koyup parmağımla onu okuyabilirdim. Hep böyle ezberlemek zorundaydım. Ve herkesten daha stresli oluyor 10 gün önceden başlıyorum ezber yapmaya. K21

Yukarıdaki alıntıdan da anlaşılacağı üzere, katılımcı lise seviyesinde görme yetisini kaybettiği için, Braille alfabesini öğrenmeye kritik yaşta başlamamıştır. Dolayısıyla katılımcı Braille bilmemesinden dolayı sempozyum gibi bazı durumlarda zorluk yaşadığını belirtmiştir. Bu alıntıdan yola çıkarak görme yetisi kayıp yaşının bireyin öğrenmesi gereken bazı yetilerde yetkinlik edinmesine etki ettiği söylenebilir.

Ancak diğer katılımcıların Braille alfabesini kullanmada yetkin olmaları, kullanım tercihi olarak kabul edilmemelidir. Zira yapılan görüşmelerde öğrenciler Braille kullanım alışkanlıkları hakkında bilgi vermiştir. Braille ifadesi altında sadece Braille baskılı kaynaklar değil aynı zamanda Braille ekranlar da ele alınmıştır. Braille ekranlar, bilgisayara bağlanan, klavye benzeri bir cihazla ekrandaki yazıların eş zamanlı olarak kabartma olarak hissedilmesine olanak sağlayan cihaz olarak tanımlanabilir. Braille ekranların bu kategori altında değerlendirilmesi, Braille baskılarda olduğu gibi kişinin dokunarak okumasına imkân sağlamaktadır. Başka bir deyişle, kişi okumayı kabartma metinde olduğu gibi kendisi dokunarak yapmaktadır ve okuma eylemi kişi tarafından yapılmaktadır. Bu doğrultuda, Braille ekranların da bu kategori altında değerlendirilmesinin uygun olacağı kanısına varılmıştır.



Grafik 7. Braille Kaynaklar Hakkındaki Görüşler

Yukarıdaki grafikte öğrencilerin Braille hakkındaki görüşleri ile ilgili elde edilen kodlar sunulmuştur. Katılımcılar kullandıkları araç-gereçlerden bahsederken neden tercih ettiklerini veya etmediklerini belirtmişlerdir. Öncelikle, Braille'i kullanmayı tercih etmediğini katılımcıların az bir kısmı açıkça belirtmiştir. Burada "tercih etmeme" ile ifade edilmek istenilen, artık katılımcıların Braille kullanmaya gerek duymamaları ya da sadece kullanmamalarıdır. Zira, bu ifade ile belirtilmek istenilen kişinin Braille'e hakim olması ancak şu anda Braille kaynak kullanmama durumudur. Bu durumun katılımcıların ifadeleri ile daha somut olarak ortaya koyulacağı için bazı alıntıların sunulması uygun olacaktır. Örneğin K9 "şu an Braille kullanmıyorum" diye açık bir ifade kullanırken, K11 "neredeyse artık hiç Braille kaynak kullanmıyorum" ile ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı ise "ben hayatımdan Braille çıkartalı çok uzun zaman oldu" K24, olarak dile getirmiştir. Bu alıntılarda belirtildiği üzere bazı katılımcıların kullanmayı tercih etmedikleri görülmektedir. Kimi katılımcılar teknoloji ile birlikte Braille basılı materyallere ihtiyaç duyulmaması gerektiği düşüncelerini iletmişlerdir. Örneğin: "Yani şu anda artık zaten eskide kaldı Braille işin lüks tarafı oldu. Kullanan tabi ki kullanıyor. Ama artık olmazsa olmazlıktan çıktı bizim için. Gelecek nesiller ne kadar kullanır bilmiyorum, tabi ki faydası da var" K8. Bir diğer katılımcı ise: "Braille alfabesini sadece telefonda yazı yazmak için kullanıyorum. Onun haricinde fiziksel materyal kullanmıyorum. Fiziksel materyale artık ihtiyaç duyulmaması gerektiğini düşünüyorum geldiğimiz çağda" K12.

Bu iki alıntıdan yola çıkarak, teknoloji ile birlikte Braille basılı materyallerin vazgeçilmez olmaktan çıktığı anlaşılabilir. Ancak materyal kullanımı kişinin alışkanlıklarına, erişimine, materyalin işlevselliği gibi çeşitli değişkenlere göre şekillendiği belirtilebilir.

Katılımcıların Braille kaynaklar ile ilgili belirttiği bir diğer husus hacimce büyük olması. Hacimce büyük olması Braille kaynakların kullanım ve taşınma noktasında zorluk yarattığı için tercih edilmemesinin bir sebebi olmuştur. Aşağıdaki alıntıda bir katılımcının üniversite hazırlık döneminde Braille baskı kitap konusunda yaşadığı deneyim sunulmuştur.

> Okul bize braille kitap vermişti. (…) Kitaplar kalın olduğu için gerçekten çok kalın kitap, onu taşımanın imkanı yok. Kitabı bölmek zorunda kalıyorduk. Kitabı bölünce başka bir yere geçtiğimizde bakıyorum benim kitabımda o sayfa yok diğer tarafta kalmış. Hocalarla çok aktif bir şekilde kitabı bölmek gerekiyordu. Benim kitabımda şu yazıyor nerden sonra bölmemiz lazım, nerde kopmaması lazım. Benimkinde böyle yazılmış ama sizinkinde sıralama böyle değil. Bu tarz da çok sıkıntı yaşamıştık. Sadece benim kitabımda readingler vardı. Sorular, bazıları vardı bazıları yoktu mesela. Ama hocanın kitabında görseller ya da eşleştirmeler farklı aktiviteler vardı. O yüzden baya sıkıntı yaşamıştık. Kitap bu noktada çok verimli diyemeyeceğim. K5

Katılımcının da belirttiği üzere kitabın hacimce büyük olması, öğrencinin kaynaktan verimli bir şekilde faydalanmasına engel oluşturmaktadır. Yukarıdaki örnekte de olduğu gibi hacimce büyük olması kitabın bir bütün halde taşınmasına engel oluşturmaktadır. Bu noktada kitabın taşınabilmesi için öğrenci tarafından bölümlere ayrılması, dersi takip etmesine engel oluşturabilmektedir. Öğrencinin belirttiği üzere ders takibini sağlayabilmek adına, kitabın bölümlere ayrılması için öğretmen ile iletişim halinde ilerlenmesi çözüm sağlayabilecektir.

Hacimce büyük olması ifadesinin, daha önce Braille basılı kaynağa erişimi olmayanlar için somutlaştırılabilmesi adına, K22'nin şu ifadesinin yerinde bir örnek olabileceği düşünülmüştür: "İzmir'de bir gramer kitabı bastırdım 1 cilt kitap 10 cilt oldu" K22. Katılımcının bu ifadesinden yola çıkarak, bir kitabın kabaca 10 kat daha büyüdüğü bir basımdan bahsedilmektedir. Bu durumun, sözü edilen bir kitabı yekpare halde taşınmasını zorlaştırması kaçınılmaz olacaktır.

Katılımcıların Braille kullanmayı tercih etmedikleri ele alınmıştı. Katılımcılardan bazıları ise Braille kaynaklara erişimleri olmadığı için kullanmadıklarını belirtmiştir. Buradaki durumda, Braille kaynakları kullanmama nedeni, tercihten ziyade ulaşamadıkları için zorunluluk sonucu olarak ortaya çıkmıştır. "Açıkçası eğitim hayatımda, maalesef Braille yazı çok eğitim hayatımıza giremiyor. Biliyorsunuz işte hem maliyetli hem de kısıtlı oluyor bu yazılar o yüzden ekran okuyucuyla daha çok bilgiye ve kaynağa ulaşabiliyoruz. Bu şekilde devam etmek zorunda kalıyoruz maalesef ekran okuyucularla" K30. Burada katılımcının da bahsettiği üzere, Braille kaynaklara erişimde yaşanan kısıtlılıklar öğrencilerin farklı kaynaklara yönelmesine neden olmaktadır.

Braille basılı kaynakların hacimce büyük olması gibi olumsuz olarak nitelendirilebilecek özelliği sonucu olarak katılımcılar tarafından tercih edilmediği ele alınmıştı. Bu duruma rağmen bazı katılımcılar, Braille kaynak kullanmanın öğrenmelerine olumlu katkısı olduğunu belirtilmiştir. Başka bir deyişle, Braille kullanmanın kalıcı öğrenme sağladığını dile getirmiştir. K3 şu şekilde ifade etmiştir:

> Çünkü size şey imkanı da verir bir kere üzerinde durup düşünme imkanı sağlar. Mesela bir inceleme yapıyorsunuz bir kelimenin üzerinde durursunuz etrafını düşünürsünüz bir grafiğin sadece bir doğrusunun üzerinde durursunuz bu doğrunun analizini yaparsınız sonra diğer eğrilere nasıl geçmiş bu doğru diye aradaki açıya bakarsınız yönlendirmeye bakarsınız yani kabartma bu açıdan daha iyidir. K3

Yukarıdaki alıntıda katılımcının da belirttiği üzere, Braille baskılı materyaller öğrencilere üzerinde düşünme imkanı sağladığı için kalıcı bir öğrenme sağladığı söylenebilir. Bu durumu bir diğer öğrenci ise şu şekilde ifade etmiştir.

> Braille tercih etmeyi gerçekten isterim ve fırsatını bulursam ilk tercihim Braille olur çünkü nasıl gören birisi kitabı hissederek okumayı seviyorsa Braille de benim için ya da bir görme engelli için öyle. En akılda kalıcı öğrenme Braille materyallerle sağlanır diye düşünüyorum. K17

Katılımcının da belirttiği üzere, gören insanlar için okuma eylemi ile Braille'e dokunarak okuma arasında benzerlik olduğunu belirtebiliriz. Zira her ikisinde de okuma eylemi bireyin kendisi tarafından, kendi hızında ve kontrolünde gerçekleşmektedir.

Braille ile ilgili 2 katılımcı zaman kaybına neden olduğunu belirtmiştir. Örneğin K11 bu durumu şu şekilde açıklamıştır: "Braille kullanmak hem zaman kaybettiriyor, Braille yazmaya kalksanız bilgisayarda yazacağınız bir metni Braille bilgisayara nazaran 2 ya da 3 katı daha uzun bir sürede yazıyorsunuz bu da zaman kaybına sebep oluyor" K11. Braille alfabesini okumak için her harfin tek tek hissedilerek okunması gerekmektedir. Gören bireyler okuma yaparken tek bir bakışta bütüncül görme ile kelimeyi bir bütün olarak görebilmektedir. Ancak Braille ile okuma yapılırken her harfin tek tek hissedilerek anlamlandırılması gerektiği için bu durum okumanın yavaş olmasına neden olmaktadır. Bu durum aynı zamanda yazma için de geçerlidir. Her harf için basılması gereken noktalar bulunmaktadır.

Braille ilgili bir diğer durum ise basımının uzun sürmesidir. Bu durumu bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

> Yani normalde kabartma kitap basmak için alırsınız tararsınız hataları düzeltirsiniz bir yazılıma verirsiniz. O çevirir basarsınız denir. Pek de öyle olmaz çünkü çevrilen yazılımlar genelde bazı istisnaları hatalı çevirirler, hele bu eğitimse ve hatta dil gibi istisnaları olabilen bir eğitimse o mutlaka kontrol etmek istisna çıkaran yerleri tespit edip düzeltmek gerekir yani dolayısıyla da bir uzman bakmadığı sürece sorun olacaktır. Bu kurumun bunu yapması birkaç ay alacaksa, öğrenciyi de o birkaç ay boyunca onu öğrenmesi için ya da o erişimi sağlaması için bekletemeyeceğimiz için bu sistemi elemiş oluruz. K3

Braille basılı kaynakların hacimce ne kadar büyük olduğu daha önce ele alınmıştı. Dolayısıyla hacimce büyük olmasına ek olarak, basılacak kitapların hataların en aza indirgenmesi için mutlaka uzman kontrolünden geçmesi gerekli olduğundan bahsedilmektedir. Bu durum ise kitabın taranması, uzman kontrolü gibi süreçlerden geçmesi basımın uzun sürmesine neden olmaktadır.

Katılımcıların çoğunluğu daha önce belirttiğimiz üzere Braille kullanımına hakim. Ancak katılımcıların bazıları Braille kullanmayı tercih ederken, bazıları çeşitli sebeplerden dolayı kullanmayı tercih etmiyor ya da kullanamıyor. Ancak görüşmelerde katılımcıların çoğunlukla ilk ve ortaokul dönemleri Braille kaynakları yoğunlukla kullandığı saptanmıştır. Bunun en temel nedenlerinden birisinin ders kaynaklarının Braille olarak temin edilmesi olarak belirtebiliriz. Bir diğer neden ise öğrencilerin ilk ve ortaokul dönemlerinde henüz bilgisayar ile tanışmamış olmalarıdır. Eğitim seviyesinin artması, öğrencilerin Braille kullanımlarında değişikliklere sebep olmaktadır. Özellikle lisans ve lisansüstü eğitimlerinde, farklı ve çok sayıda kaynakların kullanıldığı göz önüne alındığında, bu kaynakların her birinin Braille olarak basımı çok gerçekçi bir bekleyiş olmayacaktır. Ancak günümüzde teknolojinin ilerlemesi ile birlikte Braille ekranların, burada öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap olacak bir araç olduğu düşünülmektedir. Zira katılımcılardan çok az bir kısmı kendi çabaları ile bu aracı temin ettiklerini ifade etmişlerdir. "Yakın zamanda kendime Braille ekran da aldım ve bu gerçekten Braille olarak da çalışabilmek benim daha iyi anlamamı sağlıyor" K4. Katılımcı Braille ekran aracılığı ile daha kalıcı öğrenme sağladığını ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı Braille ekrana sahip olma isteğini şu şekilde anlatmıştır:

> Benim açıma göre herkesin farklı bir öğrenme sistemi var benimki daha çok görsele yatkın olduğu için dokunduğum şeyleri daha iyi hafızama kaydettiğimi düşünüyorum. Duyduğum şeyleri çok fazla idrak edemiyorum en azından kendi açımdan konuşuyorum. Bu yüzden Braille olsaydı eğer, çok daha iyi olurdu. Braille kitap şeklinde değil biliyorsunuz yeni teknolojilerde tablet üzerinde ya da cihaz üzerinde değiştirilebilir Braille yazılar çıkıyor bu şekilde imkânımız olsaydı çok daha iyi olurdu benim açımdan. K30

Katılımcı, kendi öğrenme özelliği doğrultusunda, Braille ekrana sahip olması durumunda daha kalıcı ve iyi öğrenmeye sahip olacağını dile getirmiştir.

Kısacası Braille basılı kaynaklar hakkında katılımcıların olumlu ve olumusz görüşleri bulunmaktadır. Ancak katılımcıların üniversite öğrencisi olduğu ve bilgisayar kullanımına olan hakimiyetleri göz önüne alındığında, Braille basılı kaynakların öğrenim süreçlerinde kullanımı

azalmıştır. Katılımcıların bir kısmı Braille kaynak kullanmak istemesine rağmen erişimleri olmadığı için başka kaynaklara yönelmek durumunda kalmaktadır.

4.1.2.2. Bilgisayar destekli kaynaklar

Teknolojinin gelişmesi ile birlikte, görme yetersizliği yaşayan öğrencilerin kullandıkları araçların, Braille basılı kaynaklar ile sınırlı kalmadığı belirtilebilir. Öğrencilerin, ekran okuyucu diye adlandırılan programlar sayesinde, kaynakların seslendirilerek dinlenmesine imkân sağlıyor. Bilgisayar destekli olarak adlandırılan kaynaklar bilgisayarın yanı sıra zamanda akıllı telefonları da kapsamaktadır. Zira, artık telefonları da küçük bilgisayarlar olarak adlandırabilmek mümkündür. Bu bölümde bilgisayar destekli kaynaklar olarak ifade edilen dijital kaynaklar ele alınmaktadır. Başka bir deyişle, katılımcıların fiziksel kaynakları değil dijital kaynakları kullanma durumları belirtilmektedir. Katılımcıların hepsinin bilgisayar kullanımına hakim olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak, ekran okuyucu program olarak adlandırılan uygulamayı kullanan katılımcı sayısı ise 29 olarak karşımıza çıkmaktadır.

Katılımcılardan sadece K20, ekran okuyucu program kullanmadığını şu şekilde ifade etmiştir: “Açıkçası biraz da az gören olduğum için işte ekran okuyucuları, benim tanışmam onları kullanmaya çalışmam maalesef üniversite hayatıma denk geliyor. Şu an bile çok aşina değilim. O sesten hoşlanmıyorum çok yapay geliyor ve büyüterek kullanıyorum bilgisayarı hep” K20. Katılımcı, bilgisayar kullanımına hakim ancak az gören olduğu için ve alışkanlıklarından dolayı ekran okuyucu kullanmayıp onun yerine mercek kullandığını belirtmiştir. Başka bir deyiş ile, bilgisayar kullanıyor ancak ekran okuyucuları kullanmıyor. Ancak katılımcının, eğitim hayatında bilgisayar başka bir deyişle, dijital kaynaklar dahil olduğundan katılımcıyı yine bu gruplama içerisinde değerlendirmek mümkün. Diğer katılımcılar, görme yetersizliklerine bağlı olarak eğitim süreçlerinde, bilgisayar kullanırken ekran okuyucu programlardan faydalanmaktadır.

> Lise 1 gibi öğrendim, tam olarak bilgisayar eğitimi aldığımda. Ondan öncesinde telefonum vardı ve telefonumla internetten araştırma yapabiliyordum falan. Öyle PDF ya da Word dokümanları yoktu

> sesli kitap dinliyordum. Yine telefondan ya da internetten sesli kitap dinleyebiliyordum ama kaynak olarak çok kullanmıyordum sesli kitapları. Daha, bilgisayar eğitimi aldıktan sonra PDF ve Word kaynakları da kullanmaya başladım. Sesli kitaptan daha iyi oluyor PDF ve Word. K4

Yukarıdaki katılımcı lise kademesinden itibaren bilgisayar kullanmaya başladığını belirtmiştir. İlk başlarda, araştırma yapmak için kullandığı bilgisayarı sonrasında PDF ve Word formatındaki belgeleri ekran okuyucu aracılığıyla dinlemek için kullanmaya başlamıştır.

Eğitim kademesi ilerledikçe, okunması gereken kaynak sayısı arttıkça bilgisayar destekli programların görme engelli öğrenciler için öneminin arttığı söylenebilir.

> Şu an aslında bilgisayar benim elim ayağım diyebilirim o kadar yakın bana çünkü. Sesli program destekli kullanıyoruz biliyorsunuzdur. Ve gerçekten bütün PDF'leri okumamdaki, üniversite hayatında bir sürü PDF makale okumanız gerekiyor çok fazla kitap okumanız lazım ve ben daha çok okuyarak yazarak çalışmayı sevdiğim için daha çok bilgisayar destekli çalışıyorum. K6

Yukarıda K6'nın da belirttiği üzere okunması gereken kaynak sayısı arttıkça ekran okuyucu programlar öğrencilerin yardımcısı olmaktadır çünkü öğrenciler başka birisine bağımlı olmadan, zaman kaybı yaşamadan gerekli belgeleri okuyabilmektedirler.

Bilgisayarlar aynı zamanda öğrencilere, not alma konusunda da pratiklik sağlamaktadır. Bu durumu bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir: "Bilgisayar kullanmayı tercih ediyorum. On parmakla yazmak çok daha pratik kesinlikle. Bir tane mobil cihaz, klavye bağlayabileceğim bir cihaz olsun yazıp çizebilirim. Şu an tamamen mobil üzerinden gidiyorum" K9. Katılımcının da belirttiği üzere, bilgisayarda not almak, Braille alfabe ile fiziksel bir kağıda not almaktan daha hızlı olduğu için katılımcı bilgisayar kullanmayı tercih etmektedir.

Liseden itibaren derslerin ortaokula nazaran daha hızlı işlendiği kademelerde, hızlı not alabilmek öğrencinin ders tekrarı açısından ve sınıfla uyumu sağlamak adına önemli olmaktadır. Bu durumu bir katılımcı şu şekilde dile getirmiştir:

> Liseye geçtiğim zaman artık teknolojik araçları kullanma eğiliminde bulundum. Bilgisayar kullanımını oluşturmaya çalıştım bilgisayarı ekran okuyucu ile kullanmaya çalıştım. İlkokulda da bununla ilgili bazı eğitim almaya çalışıyordum. Liseye geçtim tabi lisede Braille alfabesinden not almak lisede, görme engelliler okulunda olduğu gibi olmadı. Biraz daha hızlı ilerliyordu hoca. Sınıftaki arkadaşlara da benim bir şekilde uyum sağlamam gerekiyordu ve çözümü bilgisayarda not almayla buldum. K13

Katılımcının da belirttiği üzere, bilgisayar hızlı not alma ve pratiklik açısından öğrencilere kolaylık sağladığından, eğitim hayatlarında ağırlıklı olarak kullanılmaktadır. "Eğitim hayatımın %95'ini bilgisayar üzerinden gerçekleştiriyorum" K11, diye ifade eden katılımcı bilgisayarın eğitim hayatlarında ne kadar önemli bir yer tuttuğunu da ortaya koymuştur.

Bilgisayar destekli uygulamaların, sadece dijital kaynakların kullanılması ile sınırlı olmadığı da belirtilebilir. Zira, fiziksel bir kaynak taranıp ekran okuyucuların okuyabileceği hale getirildikten sonra da kullanılması mümkün olmaktadır. Bunu, bir katılımcı şu şekilde dile getirmiştir:

> Bir de görenlerden not alma olayım var bunu da şöyle hallediyorum onların notlarını ödünç alıp Office Lens uygulaması var Office Lens uygulamasında kağıdı gören birine telefonu odaklattığınız zaman Office Lens uygulaması bu resmi tamamen PDF haline getiriyor. Bazı uyum sorunları oluyor onlara birkaç eklenti yapılıyor bunlar uzun mesele. Alternatif ve tematik olarak çözüm olarak olsun aradığınız zaman aslında eğitim hayatında yardımcı olabilecek çok fazla şey var. K29

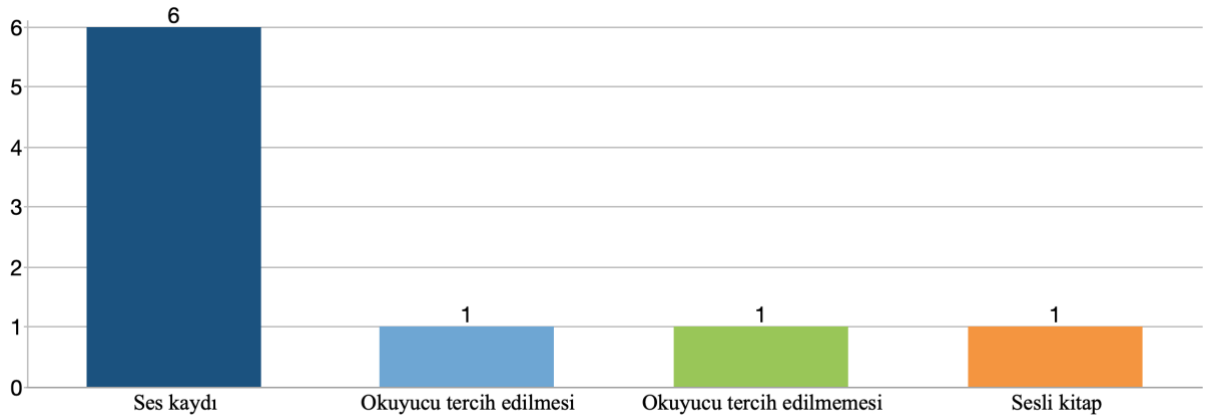
Fiziksel belgelerin taratılıp ekran okuyucu programlara uygun hale getirilmesi başka bir deyişle erişilebilir olması, öğrencilere zaman ve bilgiye ulaşma açısından kolaylık sağladığı belirtilebilir.

Bilgisayarın öğrencilere sağladığı kolaylığın yanı sıra bir diğer özelliği ise görmeyen öğrenci ile Braille'e hakim olmayan öğretmen arasında köprü görevi kurması diyebiliriz. "Bu dönemde sınavı da bilgisayardan yazdım normalde el yazısı istiyordu hocalar da durumu bildirmiştik" K22. Burada katılımcının belirttiği üzere, öğrencinin yazmaya hakim olduğu

Braille yazısı öğretmen tarafından muhtemelen okunamayacaktır, öğretmenin okuyabilmesi için bilgisayarda sınavın yapılması, iki tarafın da ortak bir noktada buluşmasını sağlamaktadır.

4.1.2.3. Sesli kaynaklar

Bilgisayar destekli kaynaklar ekran okuyucu program aracılığıyla kaynakların seslendirilmesi olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda, ekran okuyucu programların sesli kaynaklar içerisinde değerlendirilmesi ya da tam tersine sesli kaynakların bilgisayar destekli kaynaklar kategorisi altında değerlendirmesinin uygun olacağı akıllara gelebilir. Lakin, sesli kaynaklar diye adlandırılan kategori içerisinde alınan ses kayıtları, sesli kitaplar ya da bir kişinin görme yetersizliği olan kişi için okuma yapması olarak değerlendirilmiştir. Başka bir deyişle, sesli kaynaklarda sürece dijital bir uygulamadan ziyade bir insanın dahil olması noktasında farklılık gösterdiği için böylesi bir ayrımın yapılmasının uygun olacağı düşünülmüştür.



Grafik 8. Sesli Kaynaklar Hakkındaki Görüşler

Yukarıdaki grafikte, katılımcıların sesli kaynak hakkındaki görüşleri sunulmuştur. Katılımcıların az bir kısmı ders esnasında ses kaydı aldıklarından bahsetmiştir. Bir katılımcı okuyucu tercih ettiğinden bahsederken, 1 katılımcı da okuyucu tercih etmediğinden bahsetmiştir. Bir öğrenci ise sesli kitap kullandığını belirtmiştir. Yukarıdaki grafikte, okuyucu

olarak ifade edilen terim bir kişinin eş zamanlı okuma yapması olarak kullanılmıştır. Sesli kitap ise bir kişi tarafından kitabın okunarak kayda alınması olarak ele alınmıştır.

Katılımcıların az bir kısmı, eğitimlerinin belirli süreçlerinde ders sırasında ses kaydı aldıklarını belirtmiştir. "Ses kayıt cihazım vardı, orada notları alırdım. Hoca derse başlardı ben de kaydı başlatırdım. Onunla birlikte o dersi işlerdik. Mesela belli yerlerde not alamazdım Arapça hocamız vardı hiç istemezdi ses kaydetmeyi o konuda sıkıntı yaşardım" K23. Alıntıda katılımcı, lisede ders sırasında ses kaydı aldığını belirtmiştir. Ancak katılımcının da ifade ettiği üzere, ses kaydı alınması, sınıftaki öğretmenin de rızası üzerine alınması uygun olacağından bazı öğretmenlerin izin vermediğini belirtmiştir. Öğrencilerin ders esnasında ses kaydı almak istemelerinin bir nedeni olarak dersi takip ederken yeterince hızlı not alamamalarıdır. Zira, temel eğitim düzeyinde henüz bilgisayarla tanışmamış olan, ya da bilgisayarda yeterince hıza ulaşmamış olan öğrencinin Braille ile not alması yavaş olacaktır. Ses kaydı aldığını belirten öğrenciler de, liseden sonra bu yöntemi kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin K20 "Onun dışında da ses kaydını çok kullanıyorum. Şu an yapmıyorum ama üniversite sınavına hazırlanırken yapıyordum" K20. Alıntıda, katılımcının da belirttiği üzere üniversite seviyesinde, artık bu yöntemi kullanmamaktadır.

Okuyucu tercih ettiğini belirten K20, bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

> Onun dışında, maalesef liseye kadar çok teknolojik şey kullanmadım ben, hala kullanıyor muyum emin değilim insan sesi kullanıyorum. Birazcık insanlara bana bunu okur musunuz? Onların okumadığı yerlerde de ya büyütüyordum puntoları ya da mercekle okuyordum (…) Biraz da az gören olduğum için işte ekran okuyucuları benim tanışmam onları kullanmaya çalışmam maalesef üniversite hayatıma denk geliyor. Şu an bile çok aşina değilim. O sesten hoşlanmıyorum çok yapay geliyor ve büyüterek kullanıyordum bilgisayarı hep. K20

Yukarıdaki ifade de katılımcı kendi alışkanlığından dolayı ekran okuyucu sesini tercih etmediğinden bahsetmiştir. Dolayısıyla kaynakları insanlara okutmayı tercih ettiğini belirtmiştir. Bir diğer katılımcı ise okuyucu tercih etmeme nedenini şu şekilde ifade etmiştir:

> Belli başlı bir külfeti var bunun. Ben bir okuyucu buldum diyelim kitaplar malum 1000 sayfa falan ortalama bir kişi okuyamayabilir okusa da geç olabilir. Ekip kurdunuz diyelim, benim şu gün işim vardı yetiştiremedim, yarın oluyor başka bir işi çıkıyor vs. derken kitap zamanında ele geçmiyor. Hem gönüllü okuyucular zorlanmakta bu işte, hem de zaman açısından çok ciddi kayıplar oluyor. Dersler ilerlerken sen geride kalıyorsun kaynaklara ulaşamadığımız için. Ama diğer yöntemle kaynaklar 1-2 gün içerisinde elimize ulaşıyor, taratma yöntemiyle diyelim. Artı bir yönü de şu, okuyucuyu sen yönlendiremiyorsun, dijital ortamda kendi isteğimle hızlandırabiliyorum, yavaşlatabiliyorum, okuma ritmini ayarlayabiliyorum. Ama gönüllü okuyucuda belli bir standart vardır. En önemlisi de okutman bulma sıkıntısı var, diğerlerinden ziyade. Bu yüzden diğer yöntemlerin çok mantıklı olduğunu düşünüyorum. Zaten çağ gereği bunun olması gerektiğini düşünüyorum. K7

Katılımcının yukarıda da belirttiği üzere, okuyucunun belli başlı bazı zorlukları bulunmaktadır. Katılımcı öncelikle, okuyucu uygulamasının zaman kaybına neden olduğunu belirtmektedir. Okuma, eş zamanlı olarak ya da okuyucu tarafından kayıt altına alınarak yapılması halinde bile, belirli bir zaman kaybının yaşanması kaçınılmaz olacaktır. Ayrıca, öğrencinin kaynağa erişebilmesinde başkasına bağımlı olmasına neden olmaktadır.

Katılımcılardan sadece 1 kişi sesli kitap tercih ettiğini belirtmiştir ve bu tercihini şu şekilde ifade etmiştir:

> Kitap okuma noktasında da sesli kitap tercih ediyorum. O zaman şöyle söyleyeyim; ekran okuyucu dediniz ya şöyle düşünün bir metin düşünü PDF ben bunu ekran okuyucuyla okumaktan pek hoşlanmıyorum çünkü robot okuyor ve insan sesi gibi değil. Ben küçüklüğümden beri insan sesinin okumasına, insanı duyarak hani o duyguları vererek anlamaya daha çok aşinayım onun için sesli kitap kullanıyorum. K9

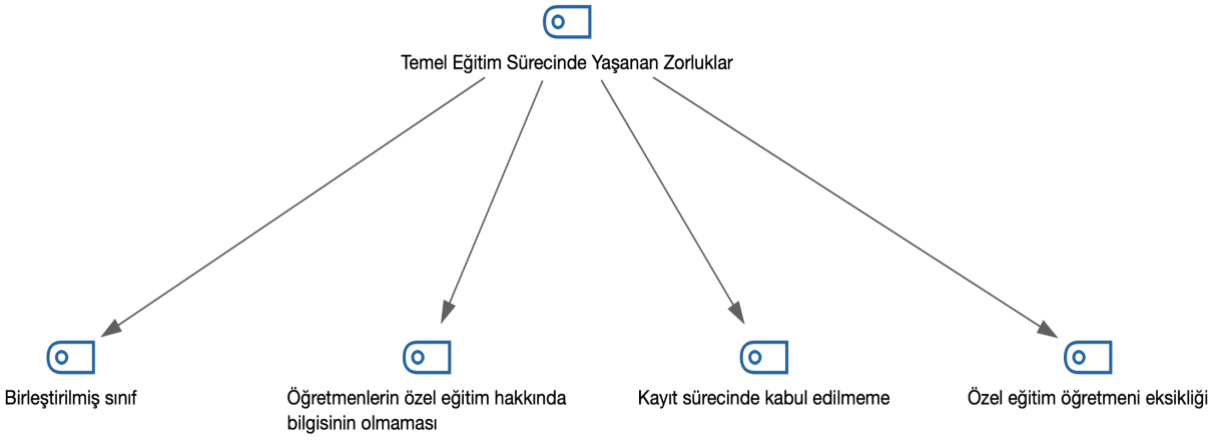
Yukarıdaki alıntı da görüldüğü üzere katılımcı ekran okuyucuların dijital sesinden hoşlanmadığı için sesli kitap tercih ettiğini belirtmiştir. Sesli kitapların, okuyucu ile benzerlik gösterdiğini belirtebiliriz çünkü her iki durumda da bir insanın okuma yapması söz konusudur. Böylesi bir ayrım yaparak iki ayrı kategori altında değerlendirilmesinin sebebi ise katılımcının alıntıda da belirttiği üzere sesli kitap diye belirtmesidir. Bir diğer nedeni ise, görme engelli

öğrenciler için hali hazırda bulunan sesli kitapların olduğu kütüphanelerin bulunması ve kitapları buradan temin edebilmeleri. Kısacası, okuyucu öğrencinin kendisinin bularak birisinde okutması iken sesli kitap ise daha önceden seslendirilmesi yapılmış olan kitap diye ayrım yapılmıştır.

Katılımcıların sesli kaynak tercih durumları genel olarak sunulmuştur. Genel olarak, Braille ve bilgisayar destekli kaynaklar kadar fazla tercih edilmediğini belirtebiliriz. Ancak bu tercihler, katılımcıların kullandıkları tek kaynak türü olarak düşünülmemelidir. Zira, sesli kaynaklar, diğer kaynaklara ek olarak katılımcıların tercih ettikleri veya kullandıkları kaynaklar arasındadır.

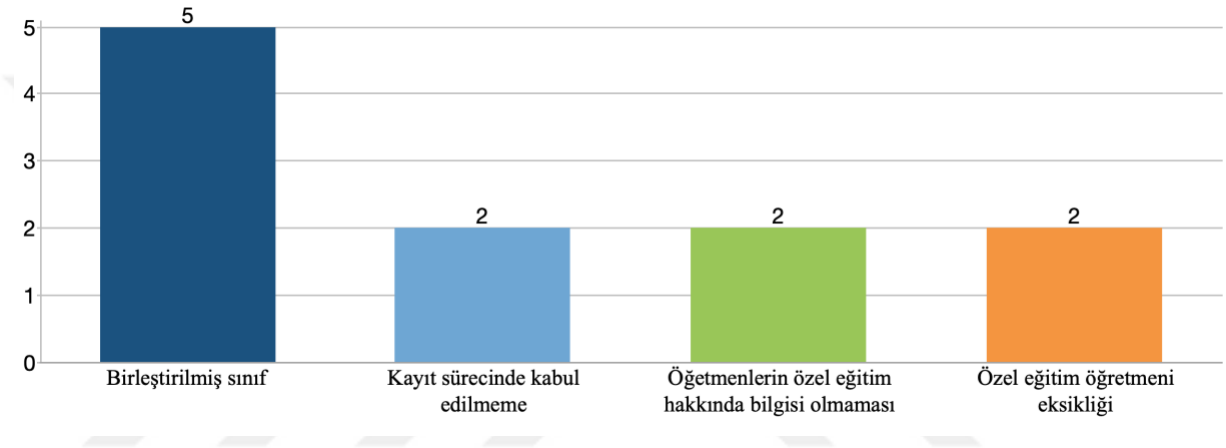
4.1.3. Katılımcıların temel eğitim sürecinde karşılaşılaştıkları zorluklar

Katılımcılar eğitim geçmişlerinden bahsederken eğitim kademelerine dair görüşlerinden ve deneyimlerinden de bahsetmişlerdir. Bu değerlendirmeleri, araştırmanın öncelikli konularından olmasa dahi, elde edilen bulgulara yer verilmesinin önem arz ettiği düşünülmüştür. Zira, öğrencilerin deneyimleri doğrultusunda yapmış olduğu açıklamaların alan için önemli olacağı ve başka çalışmalar için yol gösterici olacağı kanısına varılmıştır.



Şekil 9. Temel eğitim sürecinde karşılaşılan zorluklar kategorisine dair oluşturulan kodlar

Çalışmaya katılan katılımcıların içerisinde, almış oldukları eğitim süreçlerine dair aktardıkları önemli bazı noktalar olmuştur. Bu bağlamda elde edilen kodlamalar şekilde sunulmuştur. Bu kodlamalar şu şekilde sıralanabilir: birleştirilmiş sınıf, öğretmeninin özel eğitim hakkında bilgisinin olmaması, kayıt sürecinde kabul edilmeme ve özel eğitim öğretmeni eksikliği.



Grafik 9. Temel Eğitim Sürecinde Yaşanan Zorluklar

Yukarıdaki grafikte katılımcıların eğitim sürecinde karşılaşmış oldukları zorlukar kategorisine dair elde edilen kodların sıklık bilgileri sunulmuştur. Katılımcıların az bir kısmı bu zorluklardan bahsetmiştir. Ancak katılımcılara bu konu hakkında doğrudan bir soru yöneltilmediği halde dile getirilmiş olması bu hususların, onlar için önemli olduğunu göstermektedir.

Birleştirilmiş sınıf ifadesiyle aynı sınıf içerisinde farklı eğitim seviyesinde başka bir deyişle farklı sınıf seviyesinde, ve/veya farklı engele sahip öğrencilerin birlikte eğitim almaları durumu anlatılmak istenmiştir. Bu durum içerisinde eğitim alan öğrenciler ise hem olumlu hem de olumsuz olabilecek ifadelerde bulunmuşlardır.

> Hem alt sınıfın öğrenci sayısı çoğalmaya başladı, yeni başlayan, bizden birkaç sınıf küçük olan, daha büyük olan insanlar gelmeye başladı. Bir de bir tane öğretmenimiz vardı ama düzen iyice köy

> sınıfına dönmüştü. Her sınıf seviyesinden, öğretmen bir oraya dönüyor bir bize dönüyor, müfredatımızda hiçbir şey yetişmiyordu çünkü sadece bizim derslerimiz olmuyordu, 40 dakika içerisinde bir sürü kişinin dersleri oluyordu. Biri okuma yazma öğreniyordu, öbürü az gören de çizgi çekiyordu defterine biz de orada fen ve teknoloji yapmaya çalışıyoruz gibi bir durum. K1

Yukarıdaki alıntıda, özel sınıfta eğitim alan K1'in belirttiği üzere eğitim aldığı sınıfta farklı seviyelerden öğrenciler bir arada eğitim almaları nedeniyle karşılaşmış olduğu zorluktan bahsetmektedir. Engeli olmayan bir öğrenci için birleştirilmiş eğitimin ne kadar verimli olduğu tartışılırken, görme engeli ya da başka engeli olan bir öğrencinin derslerinden alacağı verimin doğrudan etkilendiğini belirtebiliriz. Başka bir öğrenci ise yine aynı duruma yönelik benzer bir ifade de bulunmuştur.

> Çok müfredatı takip etmeyen bize ne verdiğinden emin olmayan bir öğretmen vardı. Böyle 10-15 tane görme artı zihinsel engeli olan, yaş grupları çok fark eden mesela o sınıfta 15-16 yaşında öğrenciler de vardı aileleri okula göndermemiş vs. gibi sebeplerle. Dolayısıyla asla size bireysel olarak hitap edilmeyen kendi kendinize bir şeyler yaptığınız ya da yapmadığınız garip bir ortam olduğunu söyleyebilirim. K20

K20'nin da belirttiği üzere özel sınıfta aldığı eğitimde yine birleştirilmiş bir sistemin benimsendiği ancak bu durumda ise farklı seviyelere ek olarak, farklı engel gruplarının da bir arada bulunduğu bir eğitim süreci bulunmaktadır. Böylesi bir durumda, öğretmenin dersi çeşitli seviyelere ve engel gruplarına göre planlayarak anlatabilmesi hem öğretmen açısından hem de öğrenci açısından zorlayıcı olduğu söylenebilir. Lakin, bu iki öğrencinin görüşlerinin aksine özel sınıfta eğitim gören K14 ise deneyimini şu şekilde ifade etmiştir: "İkinci, 3., 4. sınıfı özel alt sınıfta geçirdim. Karma bir eğitim sistemi vardı ben ikinci sınıfta, beşinci sınıf eğitimi de alıyordum bana büyük bir avantajı oldu. Matematik açısından mesela" K14. Katılımcı birleştirilmiş sınıfta almış olduğu eğitimin, ileriki sınıfların konularını da aynı zamanda görmesini sağladığından, bunun kendisi için bir artı durum yarattığını belirtmiştir.

Bu aynı durum karşısında katılımcıların farklı bakış açıları bulunmaktadır. Buradan yola çıkarak, bu uygulamanın doğru ya da yanlış olduğu kanısına varmak yanıltıcı olacaktır. Zira, bu

durumun farklı açılardan ve değişkenler de göz önünde bulundurularak detaylı bir çalışma ile ele alınması gerekli olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların az bir kısmının temel eğitim süreçleri ilgili olarak bahsettikleri bir durum ise, kayıt olmak için okullara gittiklerinde kabul almada sorun yaşadıkları olmuştur. Örneğin K20 kodlu katılımcı yaşamış olduğu deneyimi şu şekilde anlatmıştır:

> Ben mesela fen lisesini birinci olarak kazandığım halde, ilk durumumla iligili müdürle görüşmeye gittik halamla. Bana oradaki birkaç hoca müdür, ayrı bir okul yok mu neden buraya geldin biz seninle şimdi ne yapacağız… İnsanların kafasında hep şöyle bir algı olduğunu görüyorum. Çok ayrıştırıcı bir zihniyet. Onların okulunda birinci olup gitmişsiniz oraya ama göremediğiniz için yapamazsınız. Size ayrı bir okul olması lazım sizin gibi görmeyen insanlarla olmanız lazım falan ya da size yapılan şeyler hak değil de lütufmuş gibi bir algı var. Ben tabi bunlarla da biraz yapım da böyle sanırım uzun süredir insanlarla bir mücadele kavga halindeyim bu konularda özellikle. K20

Alıntıda katılımcı okulu derece ile kazanmasına rağmen, kayıt olmak için görüşmeye gittiklerinde, okul müdürü tarafından ön yargı ile yaklaşılması nedeniyle kaydının yapılmak istenmediğini ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı ise ilkokul kaydı sırasında yaşamış olduğu benzer durumu şu şekilde ifade etmiştir:

> Kabul sürecinde bazı sorunlar yaşadım. Öğretmenler ve müdür beni kabul etmek istemediler, sıkıntılar yaşayabileceğimi söylediler. Gerçekten hiç pişman değilim görme engelliler okulunda okumadığım için. Bütün görme engelliler kaynaştırma eğitimi almalılar. Görme engelliler okulunda okuyanları da gördüğüm için ben mukayese yapabiliyorum. Şansımız yaver gitti denilebilir. Bir öğretmenimiz kabul etti beni, çok başarılı bir ilkokul geçirdim. Kendisi bana hayatıma çok şeyler kattı. Ortaokulu da aynı okulda devam ettim. Başarılı olduğumu görünce sorun olmadı. K6

Katılımcı ilkokul için kaydını yaptırma aşamasında başlangıçta okul müdürü ve bazı öğretmenler tarafından kabul edilmek istenmediğini anlatmıştır. Ancak bir öğretmenin kabul etmesi üzerine ilgili okulda eğitimine başlamıştır. Katılımcıların anlatılarından yola çıkarak, öğretmenlerin görme engelli öğrencilere karşı ön yargıları olmasından dolayı bu sorunun ortaya çıktığı söylenebilir. Dolayısıyla bazı öğretmenlerin görme engelli öğrencilerin öğrenim

özellikleri hakkında yeterince bilgiye sahip olmadıklarının çıkarımını yapmak mümkündür. Zira bir katılımcı, bazı öğretmenlerin özel eğitim hakkında yeterince bilgisi olmamasını şu şekilde ifade etmiştir:

> İlk 6.sınıfın başında falan. Orada şey yaşadım aslında insanlar bu konuyla ilgili hiçbir şey bilmiyordu. Ne sınıftaki çocuklar ne öğretmenler. Bana nasıl sınav yapmalı, ya da ek süre vermesi gerektiğini, bana görsel sormaması gerektiğini ben bunları tek tek yıllardır ve üniversitedeki hocalarıma da anlatıyorum. Onlara da anlatmam gerekiyordu ve birazcık şeydi buraya neden gelmiş biz napacağız şimdi falan diyen bir hoca grubu vardı açıkçası ve insanları sürekli şeye ikna etmeniz gerekiyor: Ben yeterince akıllı bir insanım en az diğer öğrencileriniz kadar. Göremeyen bir çift gözden ibaret değilim. Sadece, benim için ekstra farklı şeyler uygulamanız gerekir, bunlar da dünyanın sonu değildir. K20

K20 kodlu katılımcı alıntıda, eğitim hayatı süresince bazı öğretmenlerin görme engelli öğrencilere nasıl eğitim verilmesi gerektiği hakkında yeterince bilgi sahibi olmamalarından dolayı karşılaşmış olduğu ön yargıyı ve bunu aşmak için öğretmenleri daimi olarak bilgilendirdiğini anlatmıştır. Öğretmenlerde oluşan ön yargılarının temel sebebinin görme engelli öğrencilerin öğrenim özelliklerine sahip olunmaması olduğu söylenebilir.

Katılımcıların az bir kısmının eğitim süreçlerine dair belirttikleri bir diğer durum, temel eğitim sürecinde özel eğitim öğretmeni olmaması. Başka bir deyişle, özel sınıfta alınan eğitimde özel eğitim öğretmeninin bulunmaması. Bu durumu K1 şu şekilde ifade etmiştir:

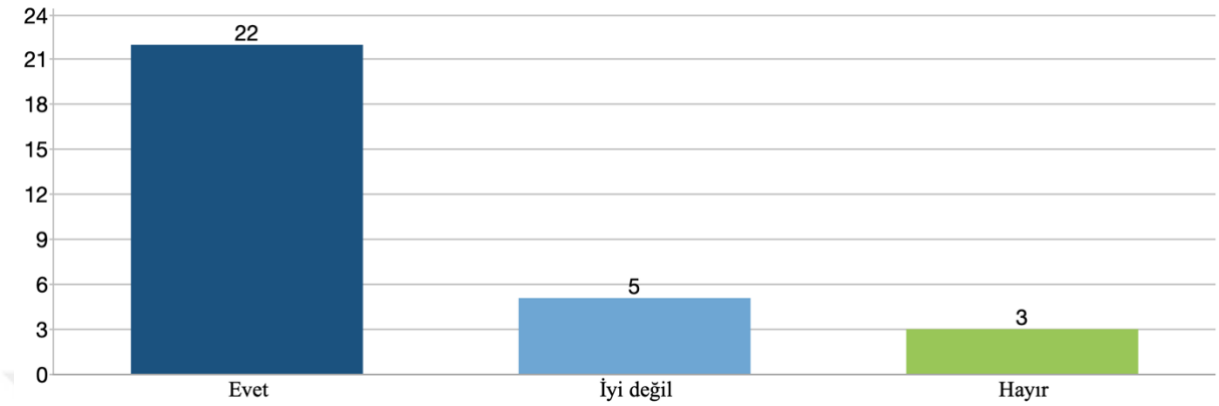
> Birkaç yıl buraya özel eğitim mezunu bir öğretmen atanması gerekiyordu. Ama ne bileyim sınıf öğretmeni beden eğitimi öğretmeni gibi alakasız branşlarla birkaç eğitim yılı geçirmeye çalıştık. Ama özel eğitim öğretmeni bağımsız hareketi, Braille öğretiyor ya da ne bileyim, körlüğünden dolayı becerileri nasıl yaşıtlarınla beraber başka yöntemlerle kazanabileceğini öğretiyor ama böyle şeyler olamadı, ilk iki yıl. Hatta biz belli süreçlerde dönemi evde geçiriyorduk çünkü o sırada halihazırda öğretmen olmadığı için biz de öğretmensiz bir sınıfa boş boş gidip gelmiyorduk. Ben evde bir süre okumayı yazmayı braille alfabesini annemle öğrendim diyebilirim. Önce kendisi öğrenmişti sonra bana öğretti. K1

Alıntıda K1 kodlu katılımcı özel sınıf eğitimi alırken belirli bir süre öğretmen olmadığını ifade etmiştir. Dolayısıyla bu dönemlerde farklı alanların uzmanı olan öğretmenlerden eğitim aldıklarını anlatmıştır. Braille alfabesini annesinin yardımı ile öğrendiğini belirtmiştir.

Bu bölümde katılımcıların temel eğitim süreçlerinda yaşamış olduğu zorluklar sunulmuştur. Karşılaşılan zorluklar genel olarak ele alındığında, bu zorluklar doğrudan öğretmenlerin görme engelli öğrencilere nasıl eğitim verilmesi hakkında yeterince bilgiye sahip olmaması ile bağlantılı olduğu söylenebilir. Öğrencinin karşılaşmış olduğu ön yargı, okula kaydının yapılmak istenmemesi gibi durumlar bu kategori altına alınabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin görme engelli öğrencilerin öğrenim özellikleri hakkında eğitim almalarının önemli olduğu ve bu doğrultuda karşılaşılacak benzer zorlukların azaltılmasına olanak sağlanacağı düşünülmektedir.

4.2. Katılımcıların Yabancı Dil Profili

Görme engelli öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini daha iyi anlayabilmek adına öncelikle, çalışmaya katılan öğrencilerin yabancı dil profillerinin saptanması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda katılımcılara yabancı dil bilip bilmedikleri, hangi yabancı dili/dilleri, hangi seviyede bildikleri ve öğrenmek istedikleri yabancı dil/diller olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcılardan gelen cevaplar doğrultusunda, katılımcıların yabancı dil profilleri oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda, katılımcıların yabancı dil bilme durumlarını gösteren aşağıdaki grafik oluşturulmuştur.



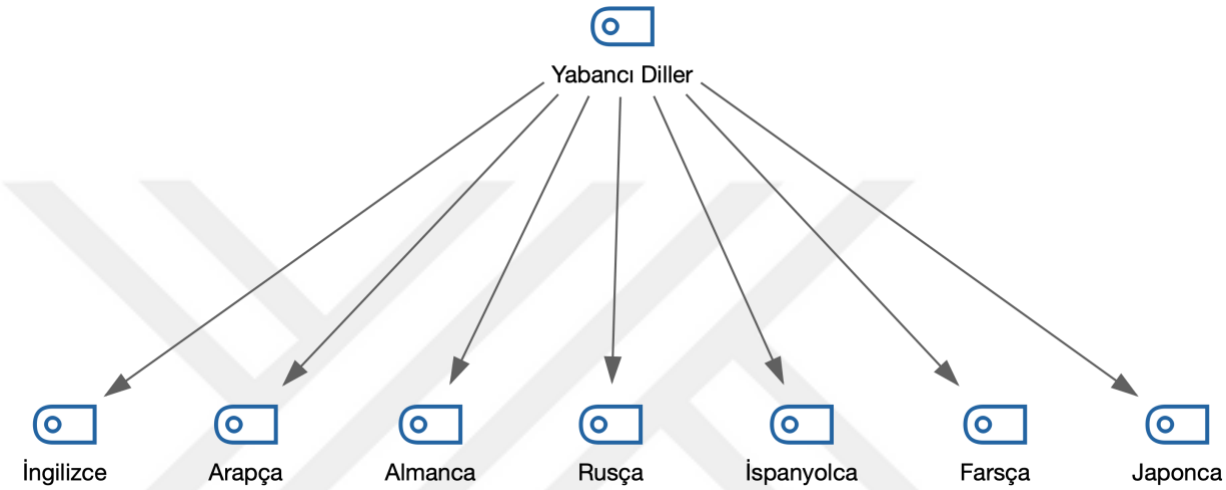
Grafik 10. Yabancı Dil Bilme Durumu

Çalışmaya katılan katılımcılardan 22'si yabancı dil biliyor musunuz sorusuna evet olarak cevap vermişken, 5 katılımcı iyi değil, 3 katılımcı ise hayır olarak cevap vermiştir. Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere, katılımcıların büyük çoğunluğu yabancı dil bilgisine sahiptir. Beş katılımcı iyi değil olarak belirttiği durumu az da olsa bilgisi, aşinalığı var olarak ele alabiliriz. Sadece 3 katılımcı hiç yabancı dil bilmediğini belirtmiştir. Bu tabloya bakıldığında çalışmaya görme engelli öğrencilerin, yabancı dil bilme oranlarının yüksek olması sebebiyle öğrencilerin yabancı dil öğrenmede görme duyusu eksikliğinin bir engel oluşturmadığını söylemek mümkündür. Ancak bu tablo öğrencilerin yabancı dil profilleri için yeterli bilgi sunmadığı için ilerleyen bölümlerde farklı açılardan detaylı olarak ele alınmıştır. Öncelikle, katılımcıların hangi dilleri, hangi seviyelerde bildikleri ele alınmıştır. Yabancı dil öğrenme süreçleri, başka bir deyişle nasıl ve nerede öğrendikleri saptanmaya çalışılmıştır. Katılımcıların yabancı dile olan ilgilerinin belirlenmesi adına katılımcıların öğrenmek istediği yabancı diller ele alınmıştır. Son olarak, grafikte belirtildiği üzere yabancı dil bilmediğini ifade eden katılmcıların neden öğrenemediği ve bunun etkilerininin olup olmadığı incelenmiştir.

4.2.1. Yabancı diller ve seviyeleri

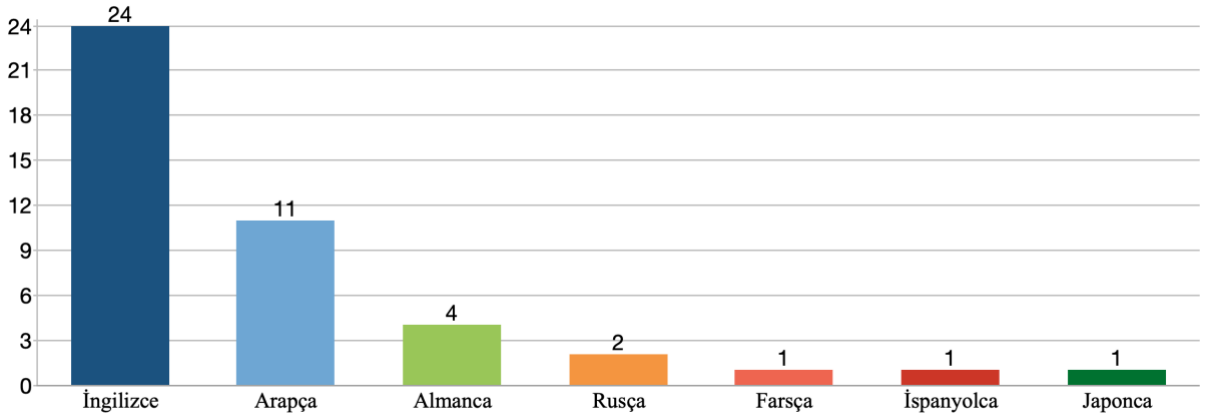
Katılımcılara hangi dilleri bildikleri sorulmuştur ve çeşitli diller bildikleri tespit edilmiştir. Yabancı dil bilmedeki bu çeşitlilik, kişisel ilgileri ve çalışma alanları zorunluluğu gibi nedenler

sonucu ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Çalışmamızdaki öncelikli amacımız bu dilleri neden tercih ettiklerinden ziyade hangi dilleri bildiklerinin saptanması olduğu için, bu nedenler irdelenmemiştir.



Şekil 10. Yabancı diller kategorisine dair oluşturulan kodlar

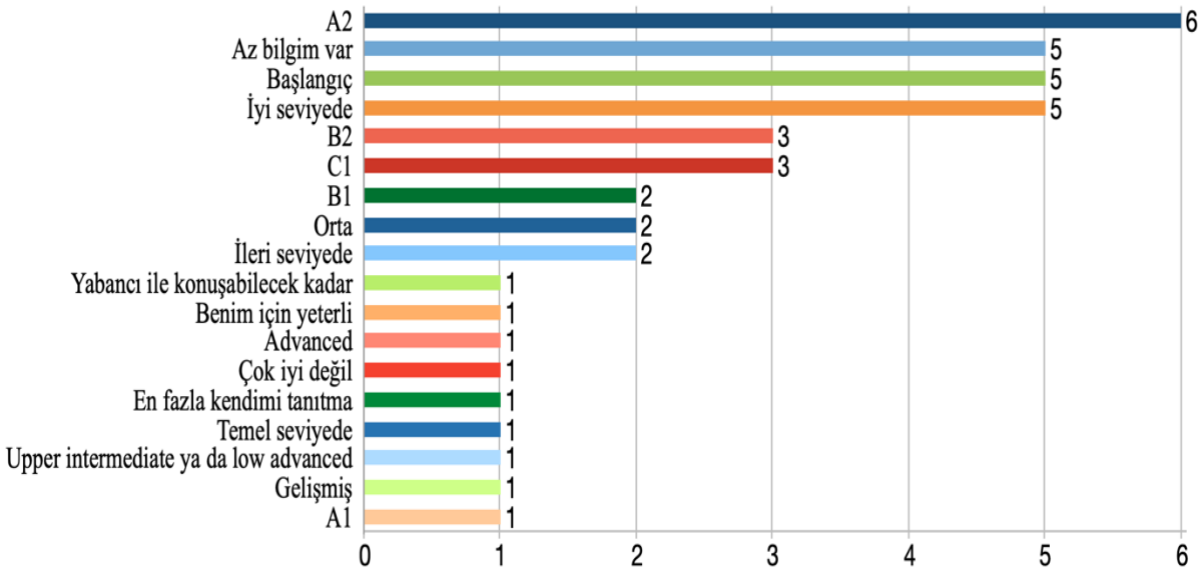
Yukarıdaki şekilde katılımcıların bildiği yabancı diller kategorisinde oluşturulan kodlar sunulmuştur. Bu diller şu şekilde sıralanabilir: İngilizce, Arapça, Almanca, Rusça, İspanyolca, Farsça ve Japonca.



Grafik 11. Yabancı Diller

Grafikte katılımcıların bildiği yabancı dillerin sıklık bilgileri verilmiştir. Yabancı dillerin, İngilizce, Arapça, Almanca, Rusça, Farsça, İspanyolca ve Japonca olduğu görülmektedir. İngilizcenin en fazla yoğunluğa sahip olduğu belirtilebilir. Onu takiben ise Arapça ve Almanca bulunmaktadır. Yukarıdaki grafik ile ilgili olarak, bazı katılımcıların birden fazla yabancı dil bildiğini belirtmek gerekmektedir.

Katılımcılara, ilgili dilleri hangi seviyelerde bildikleri sorulmuştur. Katılımcılara dil seviyeleri sorulurken resmi bir belge ya da değerlendirme sonucu verilmesi talep edilmemiştir. Katılımcıların kendi değerlendirmelerini yapmaları ve hangi seviyede olduklarını düşündükleri öğrenilmek istenilmiştir. Bu doğrultuda, katılımcılar ile yapılan görüşmeler neticesinde yabancı dil seviyelerine ait aşağıdaki grafik oluşturulmuştur.

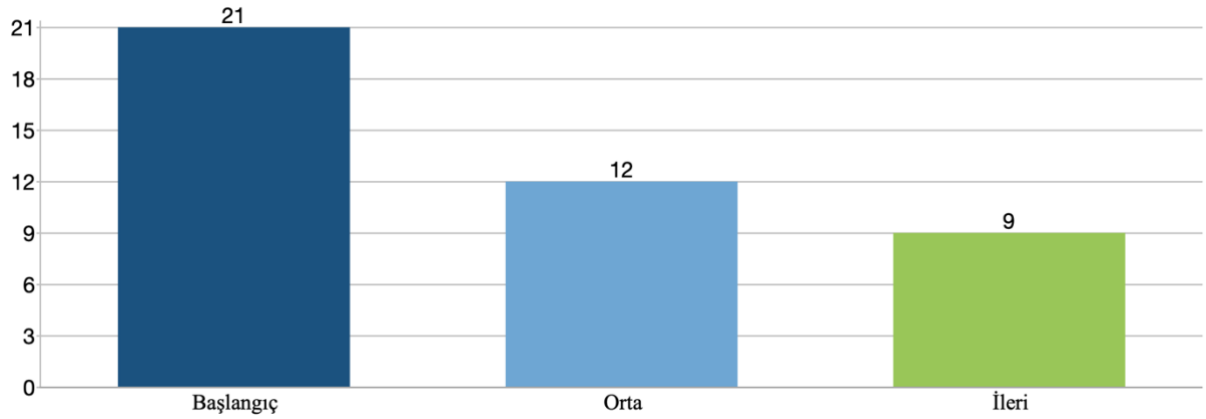


Grafik 12. Yabancı Dil Seviyeleri

Yukarıdaki grafik katılımcıların kendi ifadelerinden doğrudan alıntı yapılma yoluyla oluşturulmuştur çünkü katılımcılar dil seviyelerinden bahsederken, çeşitli değerlendirmeler sunmuşlardır. Kimisi, seviyelerini D-AOBM'nde belirtilen seviyelere göre ifade etmeyi uygun

görürken, kimisi de genel ifadeler kullanarak belirtmiştir. Bazı katılımcılar, resmi yabancı dil sonuçlarına gönderme yaparak belirtmiştir. Buradaki öncelikli amaç kişinin kendisini hangi seviyede gördüğünü tespit etmektir. Kendisini bu dilde yetkin görüp görmediğini anlayabilmektir. Bu doğrultuda dil seviyelerini sunarken, kendi ifadeleri ile sunulmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Zira katılımcılardan, resmi bir sonuç sunmaları talep edilmediği gibi, çalışmamızın öncelikle amacı yabancı dil seviyelerini tespit etmek değil dil öğrenim süreçlerinde karşılaşılan zorlukların tespit edilmesidir.

Ancak yukarıda sunulmuş olan grafikte katılımcılar yabancı dil seviyelerini ifade ederken aynı seviyeye işaret eden farklı ifadeler kullanmıştır. Yabancı dil seviyelerinin daha anlaşılabilir olabilmesi adına başlangıç, orta ve ileri seviye olmak üzere gruplama yapılarak sunulmasının uygun olacağı düşünüldüğü için ayrı bir gruplama yapılmıştır.



Grafik 13. Yabancı Dil Seviye Sıklıkları

Başlangıç, orta ve ileri seviye olarak oluşturulan yukarıdaki tabloda katılımcıların yabancı dil seviyelerinin sıklık grafiği sunulmuştur. Katılımcıların az bilgim var, temel seviyede gibi ifadeleri başlangıç seviyesi altında değerlendirilmiştir. İyi seviyede, B2 seviyesinde gibi ifadeleri orta seviye kategorisine alınmıştır. Gelişmiş, ileri, C1 seviyesinde olarak ifade eden katılımcılar ileri seviye altında değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, katılımcıların yarısından

fazlası başlangıç, yarısına yakını orta, az bir kısmı ise ileri seviyede yabancı dil bildiğini belirtmiştir.

Grafikte katılımcıların farklı seviyelerde dil yetilerine sahip olundukları söylenebilir. Zira başlangıç seviyesinden, ileri seviyeye kadar her farklı seviyelerde dil yetisine sahip katılımcılar bulunmaktadır.

Ancak hangi katılımcının hangi seviyeye sahip olduğu grafiklerde açık olarak sunulmadığı için, katılımcı bazında detaylı bir tablonun hazırlanmasının daha anlaşılabilir olacağı düşünülmüştür. Zira bazı katılımcılar birden fazla yabancı dil bilgisine sahip olmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki tablo hazırlanmıştır.

Tablo 4. 1. Katılımcı Özelinde Yabancı Dil Seviye Tablosu

Katılımcı no	Yabancı dil
1	Arapça başlangıç seviyesi
2	Almanca B2
3	İngilizce B2
4	Almanca C1 İngilizce B2
5	İngilizce B2
6	İngilizce B2 Temel seviye Arapça
7	Bilgisi yok
8	Bilgisi yok
9	Başlangıç
10	Arapça az İngilizce az

11	İngilizce A2 Japonca A1
12	İngilizce B1
13	A2 İngilizce
14	B2 İngilizce
15	İngilizce gelişmiş
16	Rusça A2 İngilizce C1
17	İngilizce B1
18	İngilizce ileri seviyede Almanca temel düzeyde Arapça iyi seviye
19	Arapça B1 İngilizce Başlangıç
20	İngilizce İleri seviye
21	Arapça Orta Farsça Low Advanced İngilizce ileri seviye
22	İngilizce iyi Arapça çok az
23	İngilizce Arapça az seviyede
24	İngilizce az seviyede
25	İngilizce B1 Almanca az
26	İngilizce B2-C1 İspanyolca A1-2
27	İngilizce C1

28	Arapça hazırlık
29	İngilizce A2
30	A2 İngilizce

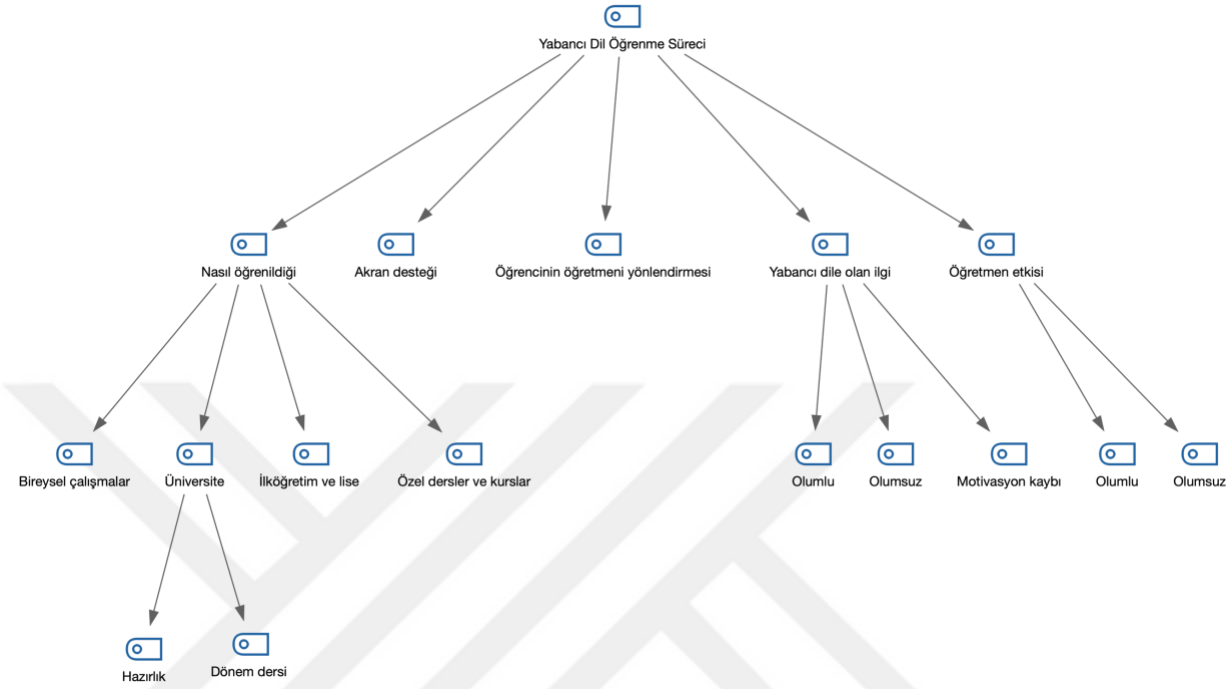
Yukarıdaki tabloda katılımcıların yabancı dil bilgileri sunulmuştur. Tablo hazırlanırken katılımcıların kendi ifadelerinden doğrudan alıntı yapılması tercih edilmiştir. Tabloya bakıldığı zaman katılımcıların çoğunun yabancı dil bilgisinin olduğu görülmektedir. Dil seviyelerinin farklılık göstermesine rağmen, katılımcıların yabancı dil ile olan ilişkileri açıkça görülmektedir.

Katılımcıların yarısından fazlası 1'den fazla yabancı dil bilmektedir. Katılımcılar arasında ise yabancı dilde ileri seviyeye gelenler bulunduğu gibi başlangıç seviyesinde olanlar da bulunmaktadır.

Katılımcılar ile yapılan görüşmeler sonucu, hiçbir katılımcının yabancı dil dersinden muaf olmadığı ve başka bir deyişle bütün katılımcıların yabancı dil derslerine katıldığı belirtilebilir.

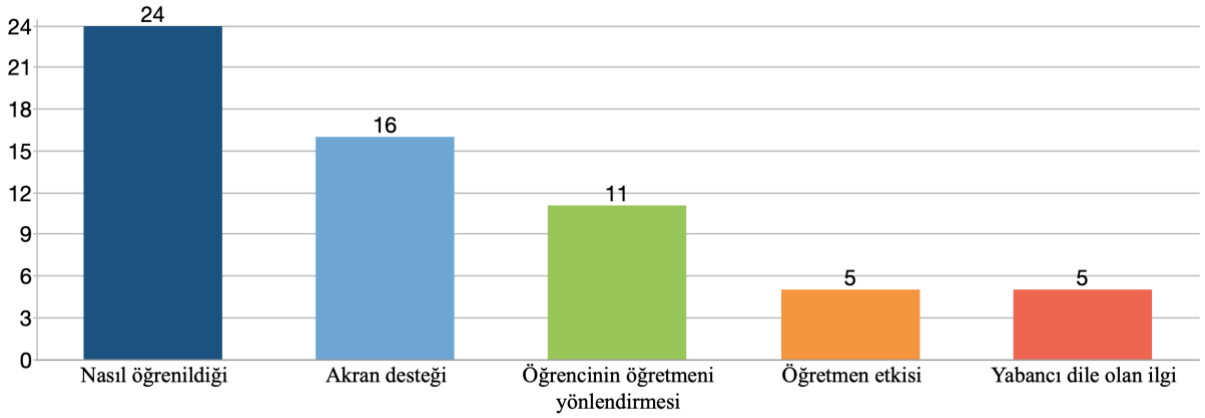
4.2.2. Yabancı dil öğrenme süreci

Çalışmaya katılan öğrencilerin bilinen yabancı dil ve seviyelerine ek olarak bunların nasıl öğrenildiğinin de tespit edilmesinin önem arz ettiği düşünülmektedir. Zira, katılımcıların dil öğrenme süreçleri hakkında bilgi sahibi olunmasının öğrencilerin öğrenim özelliklerini daha yakından anlaşılmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak, öğrencilerin deneyimlerinden yola çıkarak yabancı dil öğrenmelerinde önemli olan etkenlerin tespit edilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, katılımcılardan yabancı dil öğrenme süreçlerinden bahsedilmeleri istenmiştir.



Şekil 11. Yabancı dil öğrenme süreci temasına dair oluşturulan kodlar

Katılımcıların yabancı dil öğrenme süreçlerine dair oluşturulan kodlar yukarıdaki şekilde sunulmuştur. Katılımcıların yabancı dil öğrenme süreçlerine etki eden çeşitli durumların olduğu saptanmıştır.



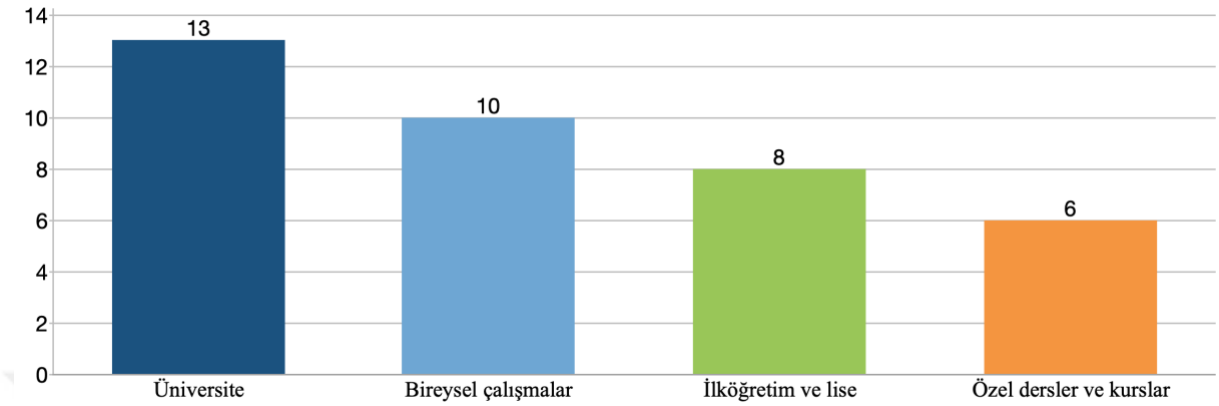
Grafik 14. Yabancı Dil Öğrenme Süreci

Yukarıdaki grafikte katılımcıların yabancı dil öğrenme sürecinde öne çıkan durumların sıklıkları sunulmuştur. Elde edilen bulgular ise şu şekildedir: nasıl öğrenildiği başka bir deyişle kendi çabalarıyla mı yoksa bir kurumda aldıkları eğitim sonucu mu öğrendiği, akran desteği, öğrencinin öğretmeni yönlendirmesi, öğretmenin etkisi ve öğrencinin yabancı dile olan ilgisi. Katılımcıların öğrenme süreçlerine etki eden durumları detaylı bir şekilde inceleyebilmek adına, her bir tema sonraki bölümlerde ayrı olarak ele alınmıştır.

4.2.2.1. Nasıl öğrenildiği

Öncelikle katılımcıların hedef dili nasıl öğrendikleri saptanmaya çalışılmıştır. Zira, yabancı dil öğreniminin temel eğitimde aldıkları derslerde mi, üniversite hazırlık sınıflarında mı ya da özel kurslarda mı gerçekleştiğinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, katılımcıların yabancı dil öğrenmelerine etki eden değişkenlerin belirlenmesi, görme engelli öğrencilere yabancı dil öğretim süreçlerine sağlayacağı katkıdan ötürü önem arz ettiği kanısına varılmıştır. Katılımcılar dil öğrenme süreçlerinden bahsederken, konunun çeşitli açılardan ele alınmasına imkan sağlayacak belli başlı temalara ulaşılmıştır. Aynı zamanda elde dilen bu verilerin gören öğrencileri de kapsayan bir şekilde ülkemizdeki dil öğretim süreçlerine de ışık tutacağı düşünülmüştür. Zira, katılımcılar özel eğitim gibi farklı süreçlere sahip olsalar bile, dil eğitimleri yabancı dil öğretmenlerinin sorumluluğundadır.

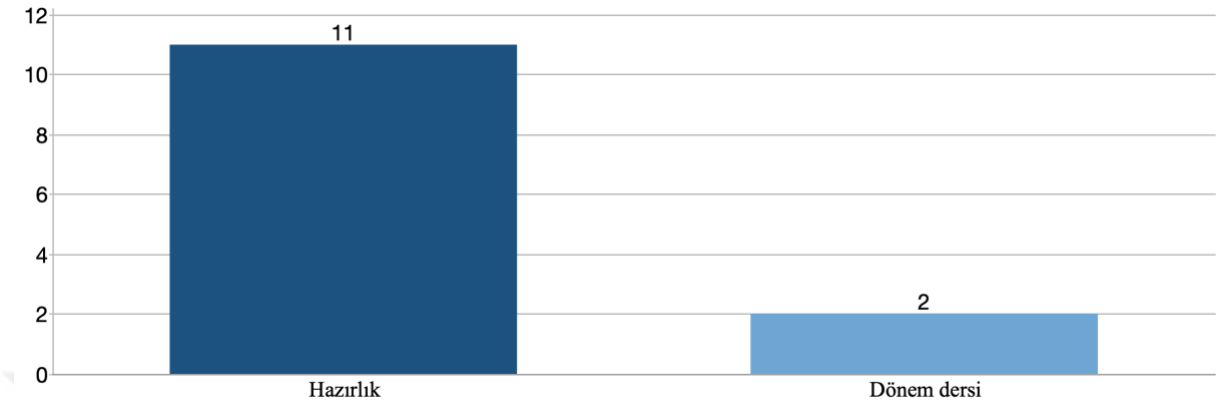
Bu bağlamda, katılımcıların yabancı dili nasıl öğrendiğine dair elde edilen temalar doğrultusunda aşağıdaki grafik oluşturulmuştur.



Grafik 15. Yabancı Dil/Dillerin Nasıl Öğrenildiği

Tabloda katılımcıların yabancı dil öğrenmelerinde farklı süreçlerin olduğu görülmektedir. Katılımcılar yabancı dil edinimlerini üniversitede, bireysel çalışmalarıyla, temel eğitimde katıldıkları derslerle ve almış oldukları özel dersler ve kurslar sonucu gerçekleştirmişlerdir. Tabloda da görüldüğü üzere, katılımcıların en çok üniversitede yabancı dil edinimlerini gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Üniversitede dil öğrenimi ise, iki şekilde karşımıza çıkmaktadır. Birincisi hazırlık okunması sonucu dil öğrenilmesi, ikincisi ise dönem dersi olarak yabancı dil derslerine katılım ile yabancı dil öğrenilmesi. Hazırlık, yoğun olarak sadece yabancı dil becerilerinin öğretildiği bir dönem olarak ifade edilebilir.



Grafik 16. Üniversitede Yabancı Dil Öğrenen Katılımcılar

Yukarıdaki grafikte, üniversite düzeyinde yabancı dil öğrenen öğrencilerin sıklık bilgileri sunulmuştur. Üniversitede yabancı dil öğrendiğini belirten katılımcıların çoğunluğu hazırlık sınıflarında öğrendiklerini belirtmiştir. Örneğin bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir: "İngilizceye dair ne öğrendiysem hepsi bu geçen sene almış olduğum, bu hazırlık döneminin başından sonuna kadar öğrenmiş olduğum süreçte oldu" K17. Katılımcının da ifade ettiği üzere bu yoğun dil sınıfları, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleri için önemli olmaktadır.

Hazırlık sınıflarına ek olarak bazı bölümlerde dönem dersi olarak verilen yabancı dil derslerinde de yabancı dil öğrendiklerini ifade eden 2 katılımcı bulunmaktadır. Öğrencilerin, bu derslerde hazırlık sınıfında olduğu kadar yoğun bir dil eğitimi almadıklarını belirtebiliriz. Ancak buna karşın, 2 katılımcı belirli bir seviyeye geldiklerini ifade etmiştir. "(…) Rusça A2. Bu dili biz seçtik, aldık. Haftada 3 saat alıyorum ben. Özellikle Rusça çeviri diye bir dersimiz yok, sadece dili öğreniyoruz. (…) altıncı kurdayım şimdi" K16. Katılımcının da ifade ettiği üzere, dönem dersi olarak aldığı Rusça'da A2 seviyesine kadar ilerlemiştir. Bir dilde yetkin olunması ve bölümün gerekliliğine bağlı olarak, hedeflenen seviyeye ne kadar ulaşılmıştır ya da bu seviyenin yeterliliği tartışılabilir, ancak katılımcı katıldığı dersler sonucu yabancı dilde belirli bir seviyeye gelmiştir.

Katılımcıların, üniversiteden sonra en çok bireysel çalışmalar sonucu yabancı dil öğrendikleri tespit edilmiştir. Burada, bireysel çalışmalar olarak ifade edilmek istenen, katılımcının kendi çalışmaları sonucu, profesyonel destek olmadan yabancı dil öğrenmeleridir. Yukarıda sunulmuş olan tabloda da görüldüğü üzere, katılımcıların yarısına yakını kendi çabaları sonucu hedef dili öğrendiklerini belirtmiştir. Kendi çabalarıyla öğrendiğini belirten katılımcılar arasında öne çıkan durum ise uluslararası platformlarda yabancılar ile iletişim kurarak ve oyunlar oynayarak öğrenmeleridir.

> Oyunlar var sadece görme engelliler için değil. Yazı tabanlı oyunlar oynuyorduk tamamen İngilizceydi. Oyun oynamak için bile İngilizce bilmek gerekiyordu. Mesela yürümek için bile east'in doğu olduğunu west'in batı olduğunu bilmemiz gerekiyordu. Böyle bir oyun oynuyorduk zaten oyun oynadığımız zaman hani çocukluk eğlence kaynağıydı hem oyun oynadığımız için hem yeni arkadaşlar edindiğimiz için oynadığımız online bir oyun. Bu sayede İngilizcemizi geliştirdik. Çok farklı bir yöntem aslında, bu tarz oyunlara veya işlerle haşır neşir olan herkes öğrenebilir. Dil zekası diye bir şey var ya hani, dil zekası az olanlar bile dil öğrenebilir tamamen haşır neşir olmak gerekiyor. Ben bunu fark ettim. K6

K6 kodlu katılımcının yukarıda belirttiği üzere, oyun platformu sayesinde yabancı dilini geliştirmiştir. Sözü edilen oyun platformunda, önceliğin ve esas amacın dil öğreniminden ziyade oyun oynamak olması öğrencinin motivasyonun artmasına neden olmaktadır. Bu durumu bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

> İngilizceyi ben hiçbir zaman, İngilizce öğreneyim diye ben bu foruma girmedim. Amacım benim oyunlar hakkında öğrenmekti, ilgimi çeken oyunları oynamaktı, anlamaktı. O yüzden de İngilizce öğrenmem gerekiyordu ama bu da İngilizce öğrenmem gerekiyor ben bu işe girmeliyim diye de hiçbir zaman düşünmedim. On yaşında girdim o yaşta da zaten sadece oyun düşünüyordum. Dille benim bir alakam yoktu aslında. İngilizce benim için daha çok araç oldu amaç değildi. Ki ben dile de merakım yoktu, İngilizce öğrenmek zorunda hissetseydim öğrenemeyecektim öyle bir şey de var. K16

Yukarıda, katılımcının da belirttiği üzere, yabancı dil öğrenmesinde önemli etkenlerden birinin motivasyon olduğunu ifade edebiliriz. Zira, katılımcının sözü edilen oyunda

ilerleyebilmesi için hedef dilde belirli bir bilgiye sahip olması gerekmektedir. Bu platformda oyuna ek olarak mesaj bölümü de bulunduğu belirtilmiştir.

> İnternette görme engelliler için sadece sesli oyunların tartışıldığı, görüntüsü olmayan sadece sesli bilgisayar oyunları var bunların görüntüsü de var ama oyunun ana odağı sesle yürüyor. O sitelerde İngilizce olduğu için biz oraya İngilizce okuyup yazıyorduk. Kardeşim de üye oldu oraya benden önce sonra bana tavsiye etti. Ondan sonra ben de oradaki mesajları inceleyerek okuyarak oradaki mesajları yazarak yorum yaparak öyle öyle geliştirdim. K15

Katılımcının da belirttiği üzere, mesaj bölümünü inceleyerek, dili bir nevi taklit ederek öğrenmiştir. Platformu kullanan diğer kişilerin mesajlarının incelenmesi, kişinin dili doğal ortamda öğrenmesine ve kullanmasına da olanak sağlamaktadır. Bu platformda öğrenen katılımcılar için genel bir özet yapmak gerekirse, öncelikle dili öğrenme motivasyonlarını ele alabiliriz çünkü katılımcıların da belirttikleri üzere oyundaki görevleri yerine getirebilmek için hedef dile hakim olmaları gerekmektedir. Dil öğrenme, dolayısıyla öğrenciler için asıl hedef olmaktan ziyade bir araç haline gelmiştir. Bu durumun öğrencilerin, öğrenmelerine yardımcı olduğunu belirtebiliriz. Bir diğer durum ise, mesaj bölümünün olması ve diğer oyuncularla iletişim kurulması, dilin doğal olarak öğrenilmesine ve diğer kişilerle birlikte iş birliği kurularak kişinin kendi çıkarımlarıyla öğrenmelerine imkan sağlamıştır.

Bireysel çabalarıyla yabancı dil öğrendiğini belirten katılımcılar içerisinde, oyun platformlarına ek olarak yabancı dilde film izleyerek ve bilgisayar programları aracılığı ile de yabancı dillerini geliştirdiğini belirten katılımcılar bulunmaktadır. Örneğin bu durumu bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

> İngilizceyi Netflix ve bilgisayar programlarına borçluyum. Ben 2 sene bilgisayarı tamamen İngilizce kullandım, Netflix'te açtığınız diziler alt yazı seçeceğini aktif ettiğinizde program size okuyor. Program okurken arka plan sesini kısıyor bazen ne dediğini kaçırıyorsunuz ama sorun yok 10 saniye geriye alıp dinleyebiliyorsunuz. Filmleri alt yazılı izleyerek aslında öğrendim denemez ama pekiştirdim sağdan soldan kelimelerle cümle kurmaya çalıştım. K29

Yukarıdaki alıntıda katılımcı, film platformlarını ve bilgisayarı yabancı dilini geliştirmek için nasıl kullandığından bahsetmiştir. Katılımcı bu yöntemin tamamen dil öğrenmesini sağlamadığını ancak dilini ilerletmeye imkan sağladığını belirtmiştir. Zira, okulda ya da kurumlarda verilen derslere ek olarak yabancı dilin gelişmesinde öğrencinin kendi çabalarının da önemli olduğu belirtebilir. Bu doğrultuda, katılımcının yapmış olduğu bu uygulamalar dil seviyesinin gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Katılımcıların dil süreçlerinde karşılaşılan bir diğer durum ise ilköğretim ve lise seviyesinde öğrenilmesidir. Ancak burada genel olarak saptanan durum, öğrencilerin bu kademelerde istedikleri seviyelere ulaşamamaları olmuştur. Ancak katılımcıların bu dönemlerde yabancı dille ilk tanışmaları ve yabancı dilin temelleri bu dönemlerde atıldığı için bu bağlamda elde edilen bulgulardan bahsetmenin önemli olduğu düşülmüştür.

Sadece 2 katılımcı K22 ve K25, lisede yabancı dili iyi seviyede olacak şekilde, başka bir deyişle başlangıç seviyesini geçen düzeyde öğrendiğini belirtmiştir. Bu katılımcılardan biri lisede hazırlık okumuş, diğeri ise bölüm olarak yabancı dil sınıfında eğitim görmüştür. “Ben uluslararası bakalorya mezunuyum lisemde. Onun da birincisi olarak mezun oldum 42 üzerinden 34 puan almıştım (…) Lisede öğrendim. Hazırlık okudum İngilizce için” K22.

Diğer katılımcılar ise lise ve ilköğretim düzeyinde hedef dillerde temel düzey denebilecek başlangıç seviyesine kadar yabancı dil öğrendiklerini belirtmiştir. Örneğin; “Yani şöyle söyleyebilirim temel düzeyde bir Arapçam var İmam Hatip’ten” K3. Lise ve ilköğretim kademesinde dil öğrendiğini belirten katılımcılara genel olarak baktığımızda iki kişi hariç diğerlerinin başlangıç seviyesinde yabancı dil öğrendiklerini belirtebiliriz.

Katılımcıların yabancı dil öğrenme süreçlerinde karşımıza çıkan en son durum ise özel dersler ve kurslar olmuştur. Katılımcıların, eğitim süreçlerine ek olarak yabancı dil becerilerini geliştirmek amacıyla profesyonel bir destek almaları olarak ifade edilebilir. Diğer süreçlere nazaran daha az karşılaşıldığını belirtilebilir. Altı katılımcı, eğitim hayatlarında yabancı dil için profesyonel destek aldığından bahsetmiştir. “Ben kendim ilerleteyim diye hobi olarak (…)

üniversitesinden bir akademisyenden özel ders aldım. Bana listening falan veriyordu onları yapıyordum, writing ile ilgili ipuçları vermeye çalışıyordu" K1. katılımcının da belirttiği üzere katılımcılar bazen yabancı dile olan kişisel ilgilerinden dolayı özel ders aldıklarını belirtmişlerdir. Bazen de özel ders ile daha iyi öğrendikleri için bu yöntemi seçmişlerdir. Örneğin bu durumu bir katılımcı şu şekilde dile getirmiştir: "Almancayı üniversite hazırlık okudum. Ama hazırlık eğitimi benim için pek yararlı olmadı. Hocalar çok iyiydi ama hazırlık eğitimi benim için çok yararlı olmadı. Hazırlıktan sonra yazın 2 ay özel ders aldım bana çok yararı oldu. Sanırım böyle çok daha öğreniyorum özel dersle" K4.

Bazen de test çözme becerilerini geliştirmek için: "Üniversite sınavıma yakın son dönemde lisenin son döneminde de dil kursuna gittim. Test, deneme çözmek için. Orada geliştirdim bu YDS'ye hazırlık yaptım" K15. Katılımcıların ifadelerinden özel dersler ve kursların öğrencilerin farklı beklentilerini karşıladığı için tercih edildiğini belirtebiliriz.

Genel olarak öğrencilerin yabancı dili nasıl öğrendikleri ele alındığında, farklı öğrenme süreçlerinin olduğu saptanmıştır. Zira, bu durumun gören öğrenciler için de geçerli olduğu söylenebilir çünkü öğrenmede bireysel farklılıkların olduğu bilinmektedir. Katılımcıların, nasıl öğrendiğinin genel bir çerçeve olarak sunulması, yabancı dil öğretmenleri için öğrencilerin dil öğrenme süreçleri hakkında bilgi edinmelerine imkan sağlayacağı düşünülmektedir. Verdiğimiz örneklerden yola çıkarak, katılımcıların yarısına yakını yabancı dili, üniversitede hazırlık sınıflarında öğrenmiştir. Az bir kısmının kendi çabasıyla ve almış olduğu özel dersler ile öğrendiği saptanmıştır.

4.2.2.2. Akran desteği

Akran desteği YDÖ süreçlerinde eğitim kurumlarına ek olarak, katılımcıların öğrenimlerinde önemli bir yere sahip olduğu saptanmıştır. Akran desteği, öğrencinin arkadaşları ile iletişim içerisinde olup beraber çalışmak, iş birliği yapmak ve yardımlaşmak olarak tanımlanabilir.

Yapılan görüşmeler sonucu, arkadaş desteğinin, katılımcıların öğrenme süreçlerinde olumlu etkilerinin olduğu saptanmıştır. Akran desteği çeşitli şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Ders esnasında olduğu gibi ders sonrasında da desteğin devam ettiği belirtilebilir. Bu desteğin tek taraflı olmaktan ziyade karşılıklı olduğu durumlar da bulunmaktadır. Örneğin bir katılımcı arkadaşlarına yaptığı desteği şu şekilde ifade etmiştir:

> Belki şeyi de söyleyebilirim dil çalışmada en iyi kaynaklarımdan bir tanesi hem İngilizce hem Arapça için, eğer bir şekilde hele de ek çalışmalar gerçekleşebildiyse gittiğim eğitim aldığım yerlerde vs. biliyorsam arkadaşlarımı çalıştırmam olur. Dediğim gibi düşünmeyle aram iyi olduğu için dili mantıksallaştırmaya çalışırım kafamda. Birbirine benzemeye veya birbirinden çıkarım yapmaya bir formüle oturtmaya çalışırım. (…) Arkadaşlarımla çok çalıştım genelde hatırladıklarımı onlara anlatıyor olduğum hele bir de erken görebildiysem bir yerlerde, sınıf bana tekrar olduğu için daha iyi oturmuş olur, veya o sınıfta gördüğümüz şeyi arkadaşlara aktarma çabası o beni çok çalıştırmıştır. Ya onlar okurdu ben anlatırdım burada şunu demek istiyor gibi, gramer şöyle oluyor şu olduğu için şu oluyor diye. Belki bu benim için ders çalışmanın en önemli kaynaklarından biridir. Görenlerle birlikte bir şeyler yapıyor olmak onların okuduklarına çözüm getirmeye çalışmak diyebilirim. K3

Yukarıdaki alıntıda, katılımcı akranlarıyla birlikte yaptığı bilgi alışverişinden bahsetmektedir. Katılımcı, arkadaşlarına yabancı dil ile ilgili olarak anlatmış olduğu konular sayesinde kendi öğrendiklerinin pekiştirilmesine imkan sağladığını belirtmiştir. Bu alıntı ile öğrencilerin öğrenmelerinde akran desteğinin veya başka bir deyişle fikir alışverişinin öğrenmelerinde olumlu etkisi olduğunu belirtebiliriz.

Akran desteğinin sınıf içerisinde başka bir deyişle ders esnasında olduğu tespit edilmiştir. Bu destek, bazen gönüllü olarak yapılırken bazen de öğretmenin bir öğrenciyi görevlendirmesi sonucu sağlanmaktadır. Ancak genel olarak tahtada yazılı olan kelimelerin yazıya geçirilmesi için seslendirilmesi ve kelimelerin yazılışlarının kodlanmasını içermektedir. Bu durumu bir öğrenci şu şekilde ifade etmiştir:

> Bana özel olarak uyguladıkları herhangi bir yöntem hatırlamıyorum ders sayımız oldukça fazlaydı ve hazırlıkta neredeyse 20 saat ve bizim istediğimiz ekstra dersler oluyordu onlar da yapıyorlardı

> bize. Bu durumda farklı bir yöntem uygulamadılar ama sınıf içerisinde söyledikleri kelimeleri yazdıkları cümlelerin yazılışlarını çoğunlukla isteme durumunda kalıyordum. Bunu bana belirten hocalarım oluyordu fakat belirtemeyen de bu konuda kendini eksik hisseden hocalarım da oluyordu. Ben de o sırada olmadığı zaman yanımdaki arkadaştan rica ediyordum yazılışını eğer yazılışını bilmiyorsam. Bilgisayara Braille not almaya çalışırdım. Çoğunlukla yabancı dili kaynaşmış bir ders ortamında öğrenmeye çalıştım. K13

Yukarıda katılımcının da belirttiği üzere, ders esnasında tahtaya yazılan kelimelerin doğru yazılışlarına ulaşabilmek adına, sınıfta öğretmenin yetişemediği durumlarda arkadaşlarından destek aldığı görülmektedir. Özellikle, okunduğu gibi yazılmayan dillerde kelimelerin doğru yazılabilmesi için, görme yetersizliği yaşayan öğrencilerin bu noktada desteğe ihtiyaçları olmaktadır. Zira, gören öğrencilere tahtada kelimeyi gördüklerinde kelimenin nasıl yazıldığına da hakim olmaktadırlar. Ancak görme yetersizliği yaşayan öğrenci kelimenin doğru yazılışına hakim olabilmek için kelimenin harf harf kodlanarak seslendirilmesine ihtiyaç duymaktadır.

Bu destek aynı zamanda kelimelerin seslendirilmesi ile de sınırlı kalmamaktadır. Örneğin:

> Bu sefer dedim ya kitap karışık gözüküyor diye o kitabın karışıklığı hala düzelmedi. Hocayla konuşuyoruz PDF olsa çok daha iyi olur diye başka arkadaş konuştuğumuzu duymuş bana yardım yardım etmek istedi. Beni aradı ben kitap sayfalarını tek tek fotoğraf çeksem sayfa sayfa göndersem olur mu, çünkü hoca sayfa 60'ı açın falan diyor. Dedim olur bir deneyelim bakalım olacak mı? Çok da güzel oldu. Fotoğraf attı bana gene ekran okuyucunun okuyacağı şekilde değildi ama ben dönüştürdüm. Biraz bilgisayar merakından biraz da ben bilgisayar eğitimi almıştım o hocanın bize tavsiye etmesinden. Bir tane program var bunları böyle metne dönüştürecek sürekli onu kullanın, onu kullanın demesinden benim de artık aklıma yatmıştı. Böyle belgelerle karşılaştığım zaman bu programı kullanacağım. Bu programı da kullandım bu şekilde sayfaları da okunur hale getirdim. Böyle olunca rahat rahat hem takip edebildim, ödevlerimi yapabildim, hocanın istediklerini yapabildim. Bu şekilde derse katılım sağlayabildim. K16

Yukarıda katılımcı akran desteğinin kaynak konusunda nasıl gerçekleştiğinden bahsetmiştir. Ders kitabında yaşanan zorluk arkadaş yardımı ile aşılmıştır. Akran desteği ders sırası ile sınırlı kalmamaktadır. Ders sonrasında da akran desteği devam etmektedir. "Gönüllü

birkaç kişi ile tanışmıştım onlarla arada çalışıyordum. Sınıf arkadaşlarımın bu konuda çok büyük desteği oldu. Şu an teknoloji gayet güzel bir yerde Whatsapp'tan bazı tekstleri okuyup ses kaydı atıyorlardı" K25. Katılımcının da belirttiği üzere, ders sonrasında birlikte çalışarak ve bazı metinlerin seslendirilmesi yoluyla desteğin devam ettiği görülmektedir.

Yukarıda verilen, akran desteği örneklerine ek olarak, katılımcılar bazen akran desteğinde karşılaştıkları, olumsuz olarak adlandırılabilecek durumlardan bahsetmişlerdir. Bunlardan birisi, ders sırasında istenen yardımın diğer öğrencinin ders takibini zorlaştırmasıdır. Bir bu durumdan şu şekilde bahsetmiştir:

> Ben üniversitedeki tek görme engelliydim bu durum benimle ayrı olarak ilgilenmelerine neden oldu. İlk seviye için sınıflara ayırdıkları zaman, 12 kişilik bir sınıftık bütün arkadaşlarım görüyordu. Akıllı tahtanın bolca kullanıldığı bir sınıftı. Burada bir arkadaşım liseden aynı sınıftaydık ve beraber kazanmıştık aynı sınıfta da devam ettik. O arkadaşımla beraber yan yana oturuyorduk tahtada okunması gereken bir şey olduğu zaman ya da interaktif bir şey olduğu zaman ya da görsel olduğu zaman bana elinden geldiğince betimliyordu. Tabi öğretim görevlisinin bunu yapma fırsatı olmuyor çünkü dersin akışı bozuluyor. Dolayısıyla arkadaşlarımdan yardımcı oluyordu. Bu durumda şöyle bir sıkıntı oluyor, arkadaşım geri kalabiliyordu ben bunun farkındaydım. K17

Ders sırasında yapılan destek, diğer öğrencinin dersi takip etmede zorluk yaşamasına neden olmaktadır. Böylesi bir durum ise görme yetersizliği yaşayan öğrencinin kendisini suçlu hissetmesine, bunun sonucu olarak yardım istemekte çekinmesine ve dolayısıyla geri kalmasına neden olabilir.

Bir diğer durumda ise, arkadaşların destek olmak istemesi ancak hedef dilde yetkin olunmaması sonucu yanlış öğretme çekincesinden dolayı destek olmak istenmemesi. Bir katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

> Arkadaşlar da yardımcı olmaya çalışıyordu ama bir kısmı biraz yardımcı olabiliyordu. Bir de Arapçada herkesin okuması da iyi olmadığı için herkese de güvenemiyordum. Yanlış öğrenebilirsin bizim yüzümüzden diye. Arkadaşlarda o hususta destek almam sıkıntı oldu. Onlar da hocalar okusa daha iyi olur dedi. Hocalara soruyoruz arkadaşların okusa daha iyi olur dedi. K10

Görme yetersizliğine sahip öğrencilerin akran desteğine, genelde tahtada yazılan kelimelerin yazımı ve bazı metinlerin okunması noktasında ihtiyaç duydukları katılımcıların ifadeleri doğrultusunda tespit edilmiştir. Ancak başlangıç seviyesinde, destek istenen arkadaşın da aynı seviyede olduğu durumlarda, hatalı yönlendirme yapma korkusuyla bazen bu desteğin sağlanması konusunda katılımcı yalnız kaldığını ve zorluk yaşadığını belirtmiştir.

Akran desteğinin, çalışmaya katılan öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde önemli bir yere sahip olduğu saptanmıştır. Akran desteği, arkadaşlarıyla fikir alışverişi yapmak, derste kelimelerin seslendirilmesi ve kaynakların elde edilmesi gibi önemli noktalarda katılımcıların ihtiyaçlarına yönelik çözümler olarak karşımıza çıkmıştır. Bu desteklerin genel olarak dersin erişilebilir olmasına yönelik gerçekleştiği saptanmıştır. Öğretmenin eksik kaldığı noktalar, arkadaşları tarafından giderilmeye çalışılmaktadır. Akran desteği, öğrencinin iş birlikli öğrenmesi, tekrar yapması ve sosyalleşmesi için önemli olduğu görülmektedir. Ancak akran desteği örtük olarak şu sonuçları sunmaktadır; öğrencinin dersi takip etmesi için arkadaşlarının daimi bir desteğine ihtiyacının olduğu, kendisini başkasına bağımlı hissetmesine neden olduğu ve öğretmenin ders sırasında gerekli uyarlamaları yapmada eksik kaldığı.

4.2.2.3. Öğrencinin yönlendirmesi

Katılımcıların yabancı dil öğrenme süreçlerinde, kendilerinin de önemli bir role sahip oldukları saptanmıştır. Bu rol; başka bir deyişle görev öğrencinin yönlendirme görevidir. Gören öğrencilerden farklı olarak, görme yetersizliği olan öğrenci, öğretmenini durumu hakkında bilgilendirme, öğretmene ders anlatırken ya da sınav yaparken nelere dikkat etmesi gerektiği konusunda bilgi verme görevini de üstlenmiştir. Esasında buradaki yönlendirmenin öğretmene kendini tanıtması ve nelere ihtiyacının olduğunun öğretmene iletilmesidir. Zira, çoğunlukla yabancı dil öğretmenleri görme engelli öğrencilere nasıl eğitim verilmesi konusunda yeterince bilgiye sahip olmadıkları içi bu boşluğu doldurma görevini öğrenciler üstlenmektedir.

Katılımcıların öğretmeni yönlendirmeleri farklı şekillerde ortaya çıkmıştır. Örneğin, eğitime ilk başladığı zaman öğrencinin öğretmene kendini tanıtması, ihtiyacı olan materyal türlerini bildirmesi yönünde ortaya çıkmaktadır.

> Hazırlıkta eğitim sürecini uygulamalarını hangi sınavlar nasıl yapılırsa daha adilane olur neyin eğitimi nasıl olursa daha iyi olur, kaynakları nasıl yaparsak daha iyi olur çünkü adilaneden kastım şu, siz konuşuyorsunuz birisi yazıyor doğru ama bu durumda öğrencinin yazma bilgisini ölçememiş oluyorsunuz mesela İngilizce için. Bunları planlamak ne yapılır hangi teknolojiyle yapılır. Mesela dinlemek dediğiniz şey meşhur klasik dinleme tipleri not alarak dinlemek sonra cevaplamak ya da daha dinlerken cevabı vermek. Dinlerken cevabı verme süreci nasıl gerçekleşir sınav için yani ders için ayrı mesele. Dersten önce materyaller nasıl sunulmalı o materyaller nasıl düzenlenmeli onlarda hata çıkarsa nasıl olmalı (…) Tamam ben intermediate'dan başladım birisi en baştan başlasa beginner'dan nasıl olur bu politikaları da biraz ek tecrübelerden biraz ona buna sorarak biraz araştırarak biraz mantık yürüterek zaten bu işin mantık yürütüp gönüllülükle... Onu yaptığınız zaman gerisi mutlaka geliyor. O planlamalarla hazırlığı bitirmiş olduk. Planladığımız üzere geçti. K3

Yukarıdaki alıntıda katılımcı hazırlık sınıfına başlamadan önce yapmış olduğu görüşmeyi anlatmıştır. Katılımcının da açıkladığı üzere, eğitimine başlamadan önce yapmış olduğu bu görüşme sonucu, materyal hazırlanması gibi konularda görüş paylaşımı yapılmıştır.

Öğrencinin yönlendirmesi, genel olarak ders sırasında öğretmene anlık olarak talebini iletmesi şeklinde de ortaya çıkmaktadır.

> Üniversite hazırlıkta, yeni kelime yazarak olmuyordu lise hesabı. Hazırlıkta dolayısıyla birçok şeyden azade olmuştum. Elbette tahtaya yeni kelimeler yazılıyordu o zaman da direk durdurup hocam nasıl yazılıyor spell edebilir misiniz diyordum. Artık o seviyeye gelmiştim. Sınıfın ortasında herkesin dersini kesip soruyordum, hoca da spell ediyordu. Ben de o şekil bilgisayarım önümde oluyordu hemen not alıyordum bilgisayarıma. K1

Yukarıdaki alıntıda katılımcının öğretmene derste yapmış olduğu yönlendirmeye bir örnek verilmiştir. Katılımcının, ders esnasında öğretmeni, tahtaya yazmış olduğu kelimenin yazılışını öğrenebilmek; başka bir deyişle tahtanın seslendirilmesi için öğretmenini yönlendirmesi somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Katılımcıların yönlendirmesi, yabancı dil derslerinde genel

olarak tahtaya yazılanların seslendirilmesine yönelik olmaktadır. Katılımcıların kaynak formatlarına yönelik bilgilendirmelerine ek olarak ölçme değerlendirme aşamasında da bilgilendirme ve yönlendirme yaptıkları tespit edilmiştir. Örneğin:

> Okuyucuyu da görme engelliler sınav esnasında yönlendirmeyi bilmeleri gerekiyor. Ben okuyucumu iyi yönlendirmiştim. Sınav öncesi görme engelli olduğumu, okuyucu gerektiğini mümkünse İngilizce öğretmeni olan dil okulunda çalışan İngilizce öğretmeni görevlendirebilir misiniz diye sormuştum. Üniversite de durumu öyle yönettim. Sınav öncesi biraz erken gidip okuyucumla da görüştüm yönlendirdim. Sınav gayet başarılı geçti. K6

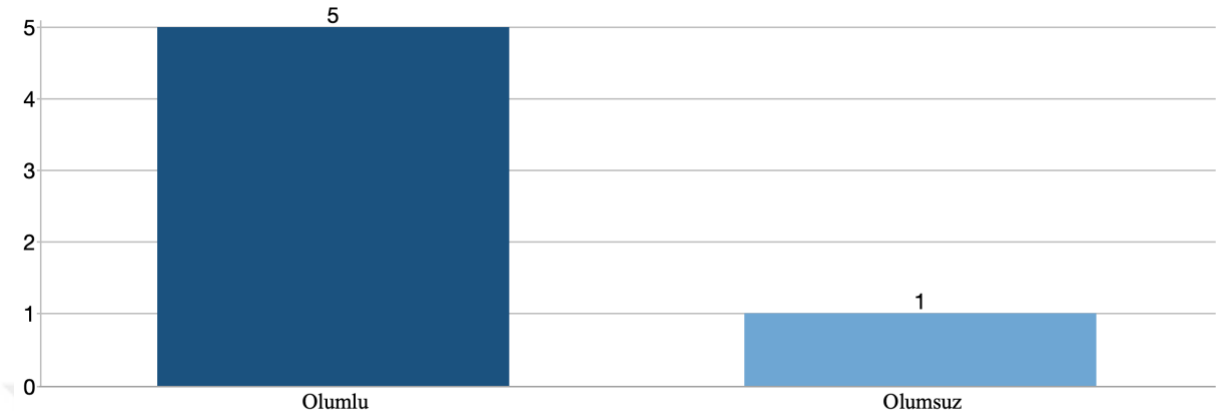
Öğrencinin kendi eğitim sürecinde, öğretmenleri çeşitli aşamalarda yönlendirdiği yukarıdaki örneklerle saptanmıştır. Katılımcılar, ders sırasında tahtada yazılanların seslendirilmesi, ihtiyacı olan kaynak türleri ve sınavların yapımı konusunda da yönlendirmektedir; başka bir deyişle bilgi vermektedir. Bu yönlendirme, öğretmenin iletişime açık olup öğrencinin mümkün olduğu en üst düzeyde derslerden faydalanmasına imkan sağlamak için çaba harcadığının bir göstergesi olduğu gibi aynı zamanda da yabancı dil öğretmenlerinin görme engelli öğrencilerin eğitimleri hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığını da göstermektedir. Öğrencinin öğretmen ile iletişime geçerek ortak noktada buluşmaları eğitim süreçleri için bir çözüm yolu olarak algılanabilir. Ancak çalışmaya katılan öğrencilerin en az lisans seviyesinde eğitim aldıkları göz önüne alınırsa, katılımcıların nasıl öğrendiklerine, nelere ihtiyaçları olduğuna hakim oldukları belirtilebilir. İlkokul ve ortaokul düzeyinde olan bir öğrencinin bu hususların farkında olmadığı göz önüne alınırsa aynı zamanda bir öğrencinin de içe dönük bir karakter yapısına sahip olduğu düşünülürse, öğretmeni bilgilendiremeyecek ve derslerden istenilen kazınım elde edilemeyecektir. Örneğin bir katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Ortaokulda açıkçası çok yazarak ilerlemiyordum çünkü o zaman hala ne isteyeceğimi bilmiyordum ve sınıf içinde birinden yardım istemekten de olmayacağını anlamıştım ama öğretmenden de yardım istemiyordum, niyeyse. Ben istedim reddedilmiştim, ya hiç istemek aklıma hala gelmiyordu” K1. Alıntıda katılımcı ortaokulda, yabancı dil dersinde tahtaya yazılan kelimelerin yazılışları için öğretmenden destek istemediğinden bahsetmiştir. Aynı katılımcı liseye geldiğinde ise artık sözü edilen konu hakkında yönlendirme yapabilmiştir.

“Liseye gittikten sonra artık şeyi akıl edebilmiştim çok şükür, hocam siz yazmaları için tahtayı doldurduktan sonra sınıfı bıraktığınızda, gelip bana siz yazdırın demeye başlamıştım çok şükür” K1. Aynı öğrencinin, benzer durum karşısında zamanla değişen, kendini ifade etme ya da öğretmeni yönlendirmesine yönelik yaşadığı deneyim aktarılmıştır. Ortaokulda talebini dile getiremeyen öğrenci aynı zorluk karşısında lisede, öğretmenini yönlendirerek kendisi çözüm üretme yoluna gitmiştir.

Öğretmenin, öğrenci ile iletişimde olup onun beklentilerini öğrenmesi ve öğrenciyi yakından tanıması hususu oldukça önemlidir. Ancak öğrencinin karakteristik özelliği ya da yaşına bağlı olarak kendi öğrenim süreci hakkında yeterince öz eleştiriye sahip olamayan öğrenciler için öğretmenin, öğrencinin öğrenim özellikleri ve ihtiyaçlarına hakim olması gerekmektedir. Ortaya çıkan, öğrencinin öğretmeni yönlendirme veya bilgilendirme görevi, yabancı dil öğretmenlerinin bir çoğunun görme engellilere yönelik eğitim verilmesi hususunda yeterince bilgiye sahip olmadığını ancak yardımcı olmak konusundaki isteğini göstermektedir.

4.2.2.4. Öğretmen etkisi

Yabancı dil öğretiminde öğretmenin önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu durumun yabancı dil derslerinde olduğu gibi diğer alanlar için de geçerli olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencinin dersi sevmesini, ilgi duymasını sağladığı gibi tam tersi de olabilmektedir. Katılımcıların yabancı dil öğrenmelerinde, o dile ilgi duymalarında veya yabancı dil öğrenmek istememelerinde öğretmenin etkisinin olduğu görülmüştür. Katılımcılar yabancı dil öğrenme süreçlerinden bahsederken, öğretmenlerinin yabancı dil öğrenmeleri üzerine olan etkisinden de bahsetmişlerdir. Öğretmenlerinin etkisinden bahseden katılımcıların, sıklık grafiği aşağıda sunulmuştur.



Grafik 17. Yabancı Dil Öğrenme Sürecinde Öğretmen Etkisi

Yukarıdaki grafikte görüldüğü üzere 5 katılımcı öğretmenlerinin yabancı dil öğrenmelerinde olumlu etkisi olduğundan bahsederken sadece 1 öğrenci olumsuz etkisinden bahsetmiştir. Burada olumsuz ya da olumlu etki olarak ifade edilmek istenen durum, öğrenciye hedef dili sevdirmek ve o dile karşı olan ilgisini arttırmak olumlu etki olarak ele alınmışken öğrencinin yabancı dile olan ilgisinin kaybetmesine neden olmak ise olumsuz etki olarak ele alınmıştır.

Bir katılımcı öğretmenin dili sevmesine olan etkisini şu şekilde dile getirmiştir: “Genel olarak öğretmenlerim de hep çok iyiydi. Onların da benim İngilizceyi sevmemde veya derslerini hep iple çekmemde çok büyük şeyi vardır” K1. Katılımcının ifadesinde görüldüğü üzere, öğretmenin öğrencinin dili sevmesinde doğrudan bir etkisi olduğu belirtilebilir. Bir diğer örnek olarak bir katılımcının şu ifadesi verilebilir:

> Almancaya neden hevesli olduğumu anlatayım, ilk 9-10 da tanıştığımda, çok kısa bir geçmiş oldu ama hocanın yaklaşımı çok iyiydi sadece bana karşı değil bütün öğrencilere öyleydi. Hocamızın öğretme şekli de biraz daha oyunlaştırıyordu, çok daha pratik yaptırıyordu, şarkılarla diyebilirim. O düzey bile insana çekici gelen bir şey diyebilirim. Bir de ekstradan basitleştiriyordu ve çok basit bir şeymiş gibi anlatıyordu ve bunu anlıyordum. Hani günlük hayattaki örneklerden aktarıyordu, kendinden anlatıyordu. Bir şekilde anlıyordum bir problem olmuyordu. Grameri anladıktan sonra üstüne kelime ekliyordum. K9

Yukarıdaki alıntıda katılımcı öğretmenin dersi işleme şekliyle bağlantılı olarak dersi sevdiği ve dolayısıyla yabancı dile olan ilgisinin de arttığı görülmektedir. Bir sonraki örnekte, yine önceki alıntılara benzer olarak öğretmenin yabancı dile olan ilgisini etkilemesini somutlaştıracak bir alıntı sunulmuştur:

> Liseye geçtiğimde Almanca dersiyle tanıştım ve benim hocam çok iyiydi. Gerçekten öğretmen kelimesinin tam karşılığı olabilir. Ben ilk Almanca sınavından yüksek bir not alınca, sınıfa göre yüksek not almıştım, hoca bana şey demişti. Sen sınıfa göre gayet yüksek bir not almışsın çalışmak ister misin? Ben de olur dedim. Zaten hocayı da çok seviyordum dili de sevmeye başlamıştım. K2

Yukarıdaki alıntıda katılımcı yine öğretmeninden dolayı yabancı dile ilgi duyduğundan bahsetmiştir. Ancak bu olumlu örnekler, öğretmenin etkisinin öğrencinin dile karşı ilgi duymasına ne kadar etki ettiğini göstermede yeterli kalmamaktadır. Zira, konu ile ilgili örnekler sunulurken farklı katılımcılardan alıntılar sunulsa bile genel çerçevede aynı durumlar tekrar edilmiştir. Öğretmen etkisinin önemini farklı bir açıdan alabilmek için öğrenciyi nasıl olumsuz etkileyebileceğinin de ele alınması gerekmektedir. Bu bağlamda, yukarıda öğretmenin olumlu etkisinden bahseden aynı katılımcı, başka bir yabancı dil öğretmenin, yabancı dil öğrenme sürecine olan olumsuz etkisinden de bahsetmiştir. Katılımcı, durumu şu şekilde ifade etmiştir:

> Küçükken İngilizceyi de çok seviyordum ama hocalar benimle bu şekilde asla ilgilenmiyordu. Sorularıma bile cevap vermiyorlardı. İngilizce dünya dili bunu her şekilde öğrenmemiz gerekiyor ve her yerde karşımıza çıkıyor. Ben bir süre İngilizceden nefret ettim mesela. Okulda bir hocam vardı, özel ders verdiğini biliyordum ki zaten kadrolu da değildi. Gidip yanına şey dedim benim özel derse ihtiyacım var dedim bana destek olma şansınız var mı. Bunu İngilizce öğretmenine de söylemiştim, ikisi de bana sen öğrenemezsin, o yüzden ben o sorumluluğu alamam dedi. Şu an olsa buna cevap verirdim. Ama o an hiçbir şey söylemeden gitmiştim. Öğretmen olduğumuz zaman, ben öğretmen olurken şeyi düşünüyordum hep her şeyle karşılaşabilirim ve bu benim mesleğim. Böyle düşüyorum. K2

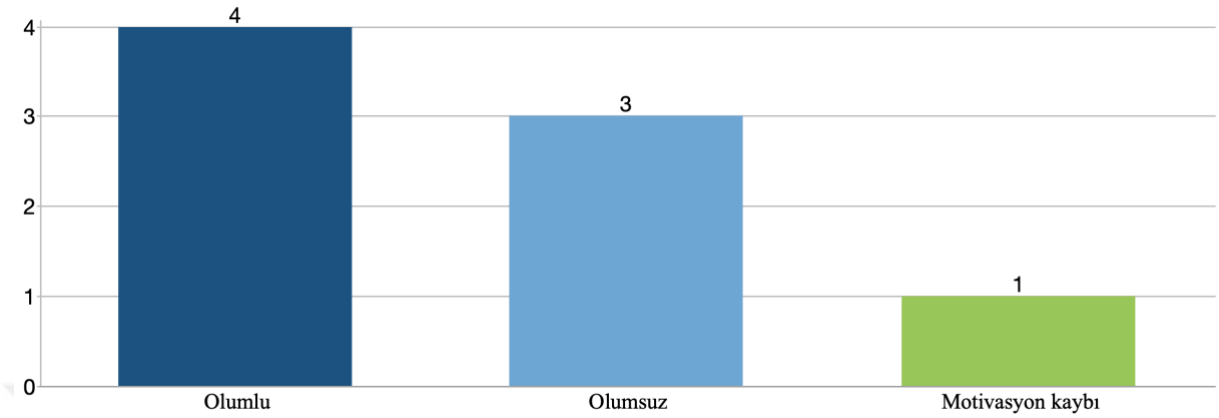
Yukarıdaki alıntıyı ele almadan önce katılımcı hakkında bazı bilgilerin tekrar gözden geçirilmesinin durumun ve öğretmenin etkisinin daha iyi anlaşılması adına yararlı olacağı düşünülmektedir. K2, B2 seviyesinde Almanca bilgisine sahiptir. Aynı zamanda, öğretmenlik

alanında lisans eğitimi görmektedir. Öğrencinin, lisede katılmış olduğu Almanca dersine; başka bir deyişle yabancı dile olan ilgisi varken, İngilizce için aynı ilgiyi gösterememektedir. Bunun sebebi de alıntıdan da öğrenileceği üzere, öğretmenlerin öğrenciye karşı olan olumsuz tutumları ve ön yargılarıdır. Öğretmenlerin olumlu tutumlarının, öğrencinin dili öğrenmeye devam etmesine de etki ettiği görülmektedir. Zira öğrenci, Almancada B2 seviyesine gelmişken İngilizcede ise başlangıç seviyesinde kalmıştır.

Katılımcılar arasında, yabancı dil öğrenim süreçlerinde öğretmenin etkisinden az bahsedilmiş olsa da, dil öğrenme süreçlerinde öğretmenin öğrenciye yaklaşımı, dersi anlatma şekli gibi etkenler öğrencilerin dile olan ilgisini arttıran ya da azaltan önemli bir etken olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla özellikle görme yetersizliği olan öğrenciler için öğretmen yaklaşımı daha önemli bir yer tutmaktadır.

4.2.2.5. Yabancı dile olan ilgi

Yabancı dilin günümüzde gerek sosyal hayat gerekse akademik hayat için birçok kişi için önemli bir yeri olduğunu belirtebiliriz. Ancak yabancı dil öğrenmek için önemli etkenlerden birisi olan motivasyon kişiyi dil öğrenmeye yöneltebilirken bazen de motivasyon eksikliği ile kişi yabancı dil öğrenmek istemeyebilir. Araştırmamızda, çalışmaya katılan katılımcıların yabancı dile olan kişisel ilgilerini de tespit etmeye çalıştık. Zira kişisel ilgileri de dil öğrenme süreçlerinde kolaylaştırıcı etkisi olduğu gibi motivasyon eksikliğinin de yaşanması zorlaştırıcı etkiye sahip olabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda çalışmamız için yaptığımız görüşmelerde, katılımcılar dil öğrenme süreçlerinden bahsederken elde etmiş olduğumuz bazı veriler doğrultusunda katılımcıların yabancı dile olan ilgileri sunulmaya çalışılmıştır. Yabancı dile olan ilgi teması, dil öğrenim sürecindeki diğer temalar kadar, yoğun sıklıkla bahsedilmemesine karşın, elde edilen bulguların alanyazın için önem arz edebileceği düşünüldüğünden yer verilmesinin uygun olacağı kanısına varılmıştır.



Grafik 18. Yabancı Dile Olan İlgi

Yukarıdaki tabloda, yabancı dil öğrenme süreçlerinden bahsedilirken katılımcıların yabancı dile olan ilgileri hakkında verdikleri görüşler sunulmuştur. Dört katılımcı, yabancı dile karşı ilgileri olduğundan bahsederken, 3 katılımcı ise ilgilerinin olmadığından bahsetmiştir. Bir katılımcı ise yabancı dil öğrenme sürecinde ilk başta ilgisi varken daha sonra motivasyon kaybı yaşadığından ve ilgisinin azaldığından bahsetmiştir. Katılımcıların yabancı dile olan kişisel ilgilerinin somutlaşması adına bir katılımcının ifadesi sunulmuştur. Katılımcı şu şekilde dile getirmiştir:

> Altıncı sınıfa giderken İngilizcem sınıf seviyesine göre iyiydi ama kendim dedim ki İngilizce dünya dili, bir bunu öğrenmeye çalışayım. Böyle sürekli İngilizce kitaplarımı okuyordum ama bana pek bir faydası olmuyordu. Milli Eğitimin bana gönderdiği kitapları dersleri dinliyordum. Sonra dil öğrenirken dille uğraşmak gerekiyor galiba dedim. Görme engelliler için platform var online girip yabancılarla görüştüm. İngilizceyi daha iyi öğrendiğimi fark ettim. K6

Yukarıdaki alıntıda katılımcının da belirttiği üzere, yabancı dile olan kişisel ilgisinin yabancı dil öğrenmek için kendisini motive ettiğini ve bu dil üzerine ek çalışmalar yapması için teşvik edici bir unsur haline geldiği belirtilebilir. Aynı zamanda kişinin yabancı dile karşı olan ilgisizliği ise dili öğrenmesine veya ilerletmesine engel oluşturabilmektedir. Bu durum için ise yine aynı katılımcı Almancaya karşı olan ilgisini şu şekilde dile getirmiştir:

> Almanca dersimiz vardı, Almancayı ben sevmiyorum açık söyleyeyim hala da sevmiyorum. Almanca dersinde dil eğitiminde aslında hocamız çok iyi gidiyordu ben dille ilgilenmediğim için öğrenmedim. Hatta online arkadaşlarım var demiştim ya, Alman bir arkadaşım beni sınava çalıştırdı 97 mi, ne almıştım. Sonra Almancayı bıraktım sevmiyordum. K6

Yukarıdaki alıntıda katılımcı Almancaya ilgi duymadığını bu yüzden öğrenmediğini ifade etmiştir. Aynı katılımcı İngilizceye olan ilgisinden dolayı, bireysel çalışmalar yaparak sözü geçen yabancı dili ilerletmek için çaba gösterirken, Almancaya ilgisi olmadığından aynı çabayı sarf etmemiştir dolayısıyla ilerletememiştir. Aynı katılımcı üzerinden verilen iki ayrı yabancı dil için değişen ilginin dil öğrenmesi üzerine direk etki eden durumlardan birisi haline geldiği belirtilebilir. Zira, kişisel ilgi başka bir deyişle motivasyon katılımcıyı dil öğrenmeye iten bir etken haline gelmiştir.

Yabancı dile karşı olan ilgi temasında karşılaşılan en son durum ise motivasyon kaybı yaşanmasıdır. Bu durum, bir katılımcıda karşılaşılmasına karşın, görme engelli öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde yaşadıkları durumlara örnek teşkil edebileceğinden, yer verilmesinin önem arz ettiği düşünülmektedir. Katılımcı yaşadığı motivasyon kaybını şu şekilde dile getirmiştir:

> İngilizceye motivasyonumu çok erken kaybettim. Her ders gibi İngilizce dersini alıyorduk, normal ders gibiydi. İlk ve ortaokulda İngilizcem ortalamaydı çok iyi de kötü de değildi ortalamaydı. (...) Sonra liseye başladığım zaman bir sene hazırlık okudum. Hazırlığa başladım ilk bir ay her şey güzel gidiyor, dersi dinliyorum not tutuyorum sonra sıkıldım. Baktım arada uçurum açılıyor arkadaşlarımla, onlar çok hızlı ilerliyorlar ben o kadar hızlı ilerleyemiyorum çünkü temelim o kadar güçlü değil. Benim okuduğum lisede insanlar C1'lerle IB sertifikası alıyorlardı 11-12.sınıflarda. Üst düzey bir İngilizce bekleniyordu ve veriliyordu. Ben de temelden arkadaşlarımı yakalayamadığım için, dedim ki yakalamak için uğraşmak istiyor muyum, sonradan istemediğimi fark ettim istemediğim için dedim ki bunu yapmamak bana bir şey kaybettirir mi çok bir şey kaybettirmeyeceğini düşündüm aslında kaybettirecek olmasına rağmen motivasyonumu kaybettim bir yerde. K12

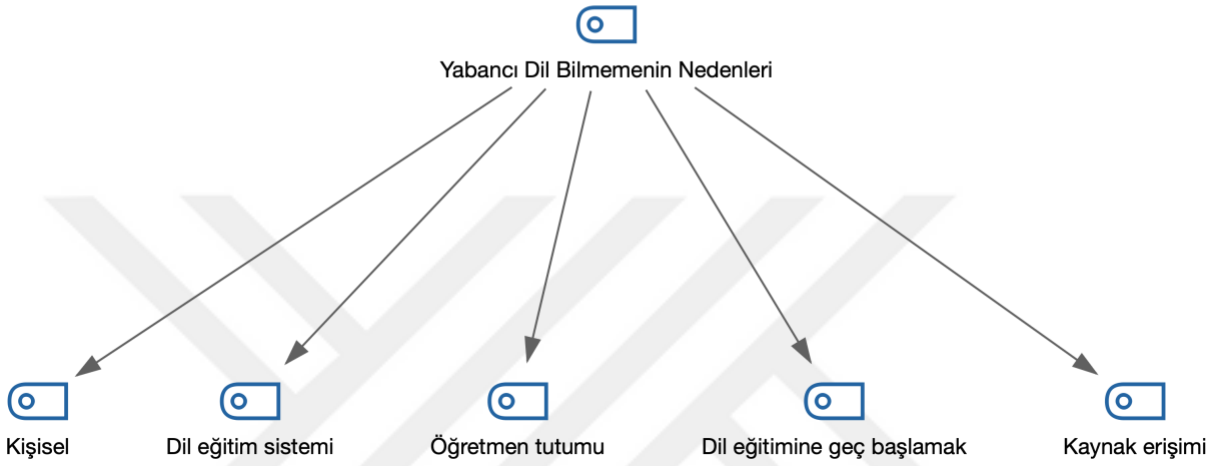
Katılımcı lise seviyesinde yaşamış olduğu motivasyon kaybını anlatmıştır. İlk başlarda yabancı dile karşı olan ilgisinin ne olumlu ne de olumsuz olmadığı belirtebilir. Zira, katılımcı yaşadığı süreçten bahsederken, bununla ilgili bir açık bir ifadede bulunmamıştır. Lise yabancı dil hazırlık sınıfında ise ilerleyen süreçte, sınıf arkadaşları ile aralarında oluşan farktan dolayı motivasyon kaybı yaşamıştır. Katılımcının yaşamış olduğu bu motivasyon kaybı, yabancı dili ilerletmek istememesine neden olan bir etken olarak karşımıza çıkmıştır. Öğrencinin motivasyon kaybı yaşamasının temel nedeni sınıftakiler ile arasında oluşan seviye farkı olarak belirtmiştir. Genel olarak katılımcıların ifadelerine baktığımızda, öğrencilerin yabancı dile olan ilgilerinin yabancı dil öğrenme süreçlerine etki eden önemli bir unsur haline geldiğini belirtebiliriz. Zira kişinin ilgisi onu dili ileri seviyelere taşıması için iten bir güç haline gelirken, ilgisizlik ise ilerletmesine engel olan bir etken olarak karşımıza çıkmıştır.

4.2.3. Yabancı dil bilmeyen katılımcılar

Görüşmeler sırasında yabancı dil bilmeyen ya da tek bir yabancı dilde başlangıç seviyesinde olan katılımcıların olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda, katılımcıların yabancı dil öğrenme süreçlerinin daha iyi anlaşılması adına bu katılımcılara bazı sorular yöneltilmiştir. Böylece katılımcıların kendi deneyimlerinden yola çıkarak neden öğrenemedikleri, yabancı dil eksikliği nedeniyle karşılaştıkları zorlukların ve öğrenmek istedikleri yabancı dillerin olup olmadığı saptanmak istenmiştir. Yabancı dil bilmeyen katılımcılardan elde edilen bulguların araştırma için oldukça önem arz ettiği düşünülmektedir.

4.2.3.1. Yabancı dil bilmeme nedenleri

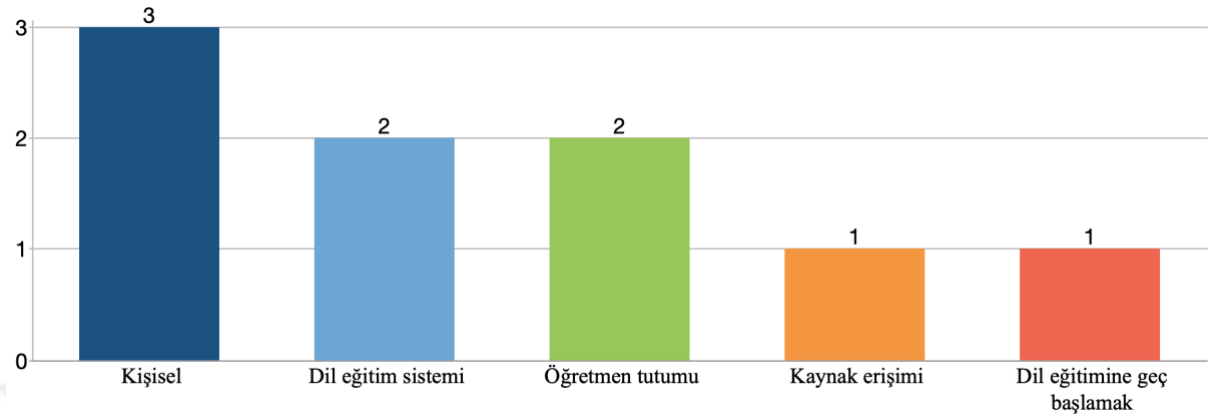
Katılımcıların az bir kısmının hiç yabancı dil bilmediği saptanmıştır. Yabancı dil bilmeyen katılımcıların yabancı dil derslerinden muaf olmayıp, temel eğitim süreci ve üniversitede yabancı dil derslerine katılmışlardır. Bu doğrultuda katılımcılara, neden öğrenemedikleri sorulmuştur.



Şekil 12. Yabancı dil bilmemenin nedenleri temasına dair oluşturulan kodlar

Yukarıdaki şekilde, yabancı dil bilmeyen katılımcıların, neden öğrenemediklerine dair elde edilen kodların şeması sunulmuştur. Katılımcılar, çeşitli nedenlerin yabancı dil öğrenmemelerinde etken olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda, kişisel nedenler, dil eğitim sistemi, öğretmen tutumu, dil eğitimine geç başlamak ve kaynak erişimi gibi nedenlerden dolayı öğrenemedikleri saptanmıştır.

Elde edilen bulgular sonucu, katılımcıların yabancı dil öğrenememesine etki eden durumlar ile ilgili aşağıdaki sıklık grafiği elde oluşturulmuştur.



Grafik 19. Yabancı Dil Öğrenememe Nedeni

Yukarıdaki grafikten elde edilen bilgiler doğrultusunda, katılımcıların az bir kısmı kişisel nedenlerden, dil eğitim sistemi ve öğretmen tutumu nedeniyle öğrenemediği saptanmıştır. Katılımcıların çok az bir kısmı ise kaynak erişimi olmaması ve yabancı dil eğitimine geç başlaması nedeniyle öğrenemediğini ifade etmiştir.

Kişisel nedenler olarak ele alınan durum katılımcıların yabancı dil öğrenmek için kişisel çaba göstermemeleridir. Başka bir deyişle katılımcının öğrenmek için çalışma yapmamasıdır. Örneğin K8 kodlu katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

> Almanca dersi gördüm, devamı gelmedi ama hocam da bireysel olarak çok ilgilenmişti sağolsun. Dilin görme engellilere muaf olmasına kesinlikle karşı olmamın sebebi de o hocamla ders yapmamdı çünkü gerçekten çok rahat anlaşılıyordu, hocam da çok güzel anlatıyordu. Tamamen şartlar... Benim çalışmamam sebebiyle öğrenemedim. K8

Yukarıdaki alıntıda K8 kodlu katılımcı Almanca öğrenememesinin nedenini kendisinin çalışmaması olduğunu ifade etmiştir. Katılımcının da belirttiği üzere öğretmenin desteğine rağmen katılımcının bireysel çabasının eksikliği öğrenememesine neden olmuştur. Bir diğer katılımcı ise şu şekilde dile getirmiştir: "En büyük nedeni kendimden kaynaklanıyor, çok fazla üstüne düşmememden kaynaklanıyor" K30. Alıntıda K30 kodlu katılımcı, kendisinin emek

vermemesi nedeniyle yabancı dil öğrenmediğini belirtmiştir. Dolayısıyla kişisel teması altına alınan bu nedende katılımcıların yabancı dil öğrenememesi kendilerinin, çaba ve emek göstermemesi olarak saptanmıştır. Katılımcılar, kendileri çalışmadıkları için bunun sonucu olarak yabancı dil öğrenememiştir.

Katılımcıların ifade etmiş olduğu bir diğer nedenin yabancı dil eğitim sistemi olduğu saptanmıştır. Yabancı dil eğitim sistemi ifadesi ile, ülkemizde uygulanan yabancı dil öğretim yöntemi ifade edilmek istenmiştir. Örneğin bir katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: "Ben bu ülkedeki, İngilizce dersi yıllarca alıp İngilizce öğrenememiş birkaç milyon insandan birisiyim. Pek kavrayamadım çünkü bence öğretme şekilleri bana göre uygun değildi, doğru değildi. Bu da benim kavramamı engelledi" K11. Alıntıda K11 kodlu katılımcı, yabancı dil bilmemesinin en temel nedeninin YDÖ yöntemi olduğunu ifade etmiştir. Okulda öğretmenlerin uygulamış olduğu YDÖ yöntemlerinin kendi öğrenme stiline uygun olmadığını ve bunun sonucu olarak da öğrenemediğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, bu durumu bir diğer katılımcı şu şekilde dile getirmiştir:

> Ortaokul ve lisede yabacı dil derslerine katıldım. Ama lisede pek önemsenmedi. Özellikle 12. Sınıfta önemsenmedi, işlenmedi dersler doğru düzgün, haliyle sınav dönemi falan derken. Zaten diğer yıllarda da işlediğimiz kitaplar vardı onlara çalıştığımız zaman yeterli oluyordu. Aslında bakarsanız bizim müfredatımızın da büyük bir eksikliği var bu konuda. Hep gramer üzeriden gidiliyor. İster istemez konuşmayı öğrenmede problem yaşanıyor. Kelime bilgisi, günlük konuşma dilini öğrenmek her zaman daha önemlidir. Şöyle de bir problem var bizim müfredatımızda ortaokulda gördüğümüz her şeyi lisede de görüyoruz. Üzerine ekleyerek gitmiyoruz. K7

Yukarıdaki alıntıda katılımcı, yabancı dil öğrenememesinin nedenlerini anlatmıştır. Katılımcı yabancı dil derslerine katıldığını başka bir deyişle; bu derslerden muaf olmadığını belirtmiştir. Ancak katılmış olduğu derslerin, bazı dönemlerde öğrencilerin üniversite sınavlarına hazırlanması nedeniyle işlenmediğini belirtmiştir. Bu duruma ek olarak, dersin müfredatının öğrenilen konuların tekrarı olması, konu bakımından zengin öğrenme sunulmaması ve dil bilgisine ağırlık verilmesi gibi nedenlerle yabancı dil öğrenmesinin kısıtlı

kaldığını ifade etmiştir. Aynı katılımcı şunu da eklemiştir: “Açıkçası biz nerden baksan 9-10 yıl İngilizce görüyoruz, şu anki öğrenciler özellikle. Sınıfların kalabalıklığı… Yabancı dil 30’ar kişilik sınıflarda öğrenilmez, 10 ila 15 arasında olması gerekir. Özellikle ona uygun programlanmalı diye düşünüyorum. Özellikle yabancı dil anlamında” K7. Alıntıda katılımcı, ülkemizde öğrencilerin uzun süre boyunca yabancı dil eğitimi aldığını belirtmiştir. Ancak sınıf mevcudunun kalabalık olmasının yabancı dil öğrenimini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

Katılımcıların ifade etmiş olduğu bir diğer neden ise öğretmen tutumu olmuştur. Bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

> Ama hiç kimse okulda gördüğü İngilizce ile çatır çatır konuşacak hale gelemiyor. O derslerde yaşadıklarım şu şekilde ben, şu ana kadar derslerine girdiğim İngilizce öğretmenlerinde dil öğrenmek için, bir öğretmenim hariç, dil öğrenmek için öğrenciyi heveslendirmek, öğrenciye şevk vermek gibi bir kavram yabancı dil öğretmenlerinin birçoğunda yok. Derse giriyor, açın kitabı diyor okutturuyor, sorular var kim cevaplamak ister diyor ve dersi işliyor ve bu dersi öğrenmeye mecbursunuz gibi dayatmacı bir üslupla dil öğretmeye çalışıyor birçok öğretmen. Ama bu şekilde bir öğretim başarılı olmaz. Sonuçta öğrenci başarılı olmak için geçici bir şekilde kelimeleri ezberler geçici bir şekilde belleğine kaydeder sınav bittikten sonra kelimeleri de unutur dil öğrenmeden vazgeçer. Maalesef, bizim dil öğrenmemizde bu durum oldukça büyük bir engel teşkil ediyor. Mesela, dil öğrenirken hata yapmaktan korkmayın, sınava giriyorsunuz en ufak hatada öğretmen düşük puan veriyor. Hiçbir hatayı görmezden gelmiyor. Bu sefer de nottan dolayı insanlar hata yapmaktan korkuyor. Nasıl daha iyi ezberlerim nasıl hata yapmadan sınavdan yüksek not alırım, buna odaklanıyor. Belki hiç not odaklı olmasa kimse dersi dinlemez öğrenmez denilebilir ama, bu ders diğer derslerde olduğu gibi nota endekslenmemeli. Öğretmen de daha çok dili sevdirmeye öğretmeye öğrencileri özendirmeli ve not verirken de çalışan dili öğrenmek için çabalayan öğrenciye de kolaylık sağlamalı bence. K10

Yukarıdaki alıntıda K10 kodlu katılımcı, yabancı dil öğretmenlerinin çoğunlukla ders sırasında öğrencileri motive etmede eksik kaldığını anlatmıştır. Öğrenciye, dersin zorunluluk olarak sunulması nedeniyle, öğrenilenlerin dersi geçmek için ezber ile sınırlı kalmasına ve bunun da belirli bir süre unutulmasına sebebiyet verdiğini belirtmiştir.

Yabancı dil eksikliğinin bir diğer nedeni kaynaklara erişim olmuştur. K9 kodlu katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

> Bunun çok nedeni vardı: benden kaynaklı, eğitim aldığım çevreden kaynaklı. Ama çok fazla kaynağa erişimimin olması ve eğitim sürecinde iyi yönlendirilmemiş olmam da diyebilirim. Bize ilkokul ve ortaokulda ağırlıklı olarak verilen dil İngilizceydi. İngilizce okunduğu gibi yazılmayan bir dil. Sadece duyarak bir şeyleri yürütmeye çalıştım. Genel olarak derslerde not alan değil dersten sonra bunu nota çeviren biriydim. Derslerde not alma gibi bir durumum olmadığı için sadece kulak dolgunluğuna sahip olabildim. Yazma becerisi, kelimeleri geçirmede gerekli becerilere sahip olmadığım için okumada büyük eksiklere sebep oldu. Tabi dili oluşturan bunlar olduğu için kendimi geliştiremedim. Aynı şekilde hocalarımızın da yönlendirmesi diyebilirim. K9

Yukarıdaki alıntıda katılımcı yabancı dil öğrenememesinin nedenlerini anlatmıştır. Katılımcı kaynaklara erişim ve öğretmen desteği olarak ele alınabilecek olan öğretmenin yönlendirmemesini temel iki sebep olarak ifade etmiştir. Katılımcı, kaynaklara erişememesi nedeniyle öğrendiklerinin derste işittikleri ile sınırlı kaldığını ifade etmiştir. Bunun sonucu olarak, yazmada zorlanması diğer dil becerilerinin olumsuz etkilendiğini ve ilerletemediğini belirtmiştir.

Katılımcıların yabancı dil öğrenmeme nedeni olarak ifade etmiş olduğu bir diğer durum yabancı dil eğitimine geç başlamak olmuştur. Bu durum katılımcıların çok az bir kısmı tarafından dile getirilmiştir. K8 kodlu katılımcı şu şekilde ifade etmiştir: “En önemli etkenlerinden biri o eğitim dönemini yakalayamamış olmam ilk sebep” K8. Katılımcı, görme kaybı nedeniyle, diğer öğrencilerin 4. sınıfta başlamış olduğu yabancı dil eğitimine katılmadığını belirtmiştir. Katılımcının görme kaybı yaşadığının anlaşılması üzerine özel sınıfta eğitim almaya başlamıştır. İlgili dönemi katılımcı şu şekilde anlatmıştır:

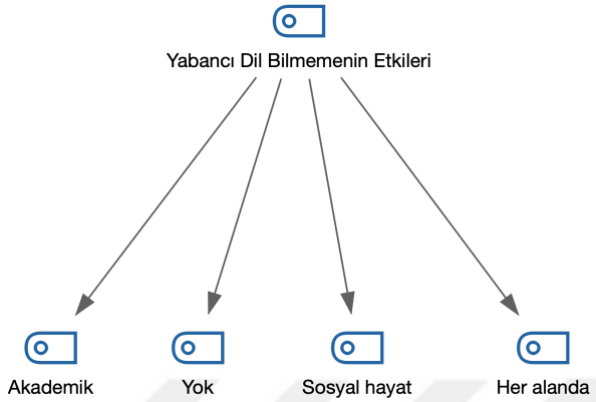
> Dördüncü sınıfta normalde arkadaşlarımız İngilizce yabancı dil eğitimi başlıyor ben o dönemde ilk iki yıl hiç yabancı dil görmedim tamamen braille alfabesi okuma yazma, matematik eğitimi ama hepsi temel. Ben dördüncü sınıf gibi gözüküyorum dışarıda ama, Braille alfabesinde temel eğitim aldığım için 1. sınıf gibi düşünebilirsiniz. K8

Katılımcının ifade etmiş olduğu üzere özel alt sınıfta eğitim alması nedeniyle “İlk 2 sene İngilizce eğitimi görmedim. 6.sınıfa gittiğim zaman, ben hiçbir temel olmadan sınıfa gittim” K8. Yabancı dil eğitimine, akranlarından geç başlamasını yabancı dil öğrenmemesinin nedenlerinden birisi olduğunu anlatmıştır.

Katılımcıların anlatılarından yola çıkarak, yabancı dil öğrenememelerinin çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Bu nedenler içerisinde, katılımcıların sıklıkla dile getirdiği durumun “kişisel” kodu ile ele alınan kendilerinin çaba göstermemeleri olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak, kaynaklara erişimde kısıtlılık, yabancı dil eğitim sisteminin onlara hitap etmemesi gibi durumların olduğu görülmüştür. Katılımcıların, açıklamalarından yola çıkarak, görme duyusunun eksikliğinin dil öğrenmelerinde doğrudan bit etken olmadığı belirtilebilir. Zira katılımcıların belirtmiş olduğu nedenlerin, genel olarak sunulan kısıtlı imkanlara işaret ettiği söylenebilir.

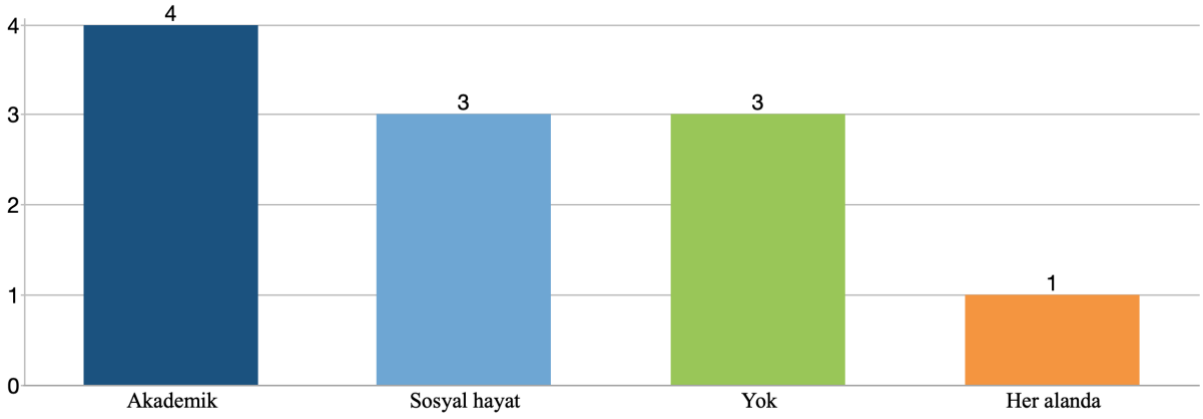
4.2.3.2. Yabancı dil bilmemenin etkileri

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde, yabancı dil bilmeyen katılımcıların yabancı dil eksikliğinden dolayı olumsuz etkilendikleri alanların olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Yabancı dil bilmeyen katılımcıların, konu hakkındaki görüşleri doğrultusunda elde edilen kodlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur.



Şekil 13. Yabancı dil bilmemenin etkileri kategorisine dair oluşturulan kodlar

Yukarıdaki şekilde yabancı dil bilmemenin etkileri kategorisine dair elde edilen kodlar sunulmuştur. Yabancı dil bilmemenin olumsuz etkisini akademik, sosyal hayat ve her alanda yaşadığını ifade eden katılımcılar bulunurken, olumsuz bir etkisinin olmadığı da ifade edilmiştir. Bu bağlamda, elde edilen kodlar doğrultusunda aşağıdaki sıklık grafiği oluşturulmuştur.



Grafik 20. Yabancı Dil Bilmemenin Etkileri

Yukarıdaki grafikte sunulan sıklık bilgileri doğrultusunda, yabancı dil bilmeyen katılımcıların yarısından fazlası akademik hayatlarının olumsuz olarak etkilendiğini ifade etmiştir. K7 kodlu katılımcı, yaşamış olduğu bir deneyimi şu şekilde ifade etmiştir:

> Elbette zorluğunu yaşıyorum. Ben çeşitli konferanslara katılıyorum bazı alanlarda. Bizim bölümle ilgili geçen katılmıştım. Amerika'daki yargı sistemi diye böyle bir konferansımız vardı haliyle çevirmenler de vardı. Ama haliyle bize iki şey sunulmuştu; çevirmen aracılığıyla katılma, bir de direk İngilizce dinleme. Şimdi ben bu çevirmenlerle dinlediğimde konferanstan çok yüksek bir verim alamadığımı düşünüyorum. İster istemez çevirme yöntemlerinde haliyle bir yavaşlama oluyor. Hem dinle hem çevir biraz zor bir iş ve insan sıkılıyor biraz ister istemez. Ama İngilizce bilmiş olsaydım üst düzey bir verim alabilirdim. K7

Yukarıdaki alıntıda K7 kodlu katılımcı katılmış olduğu bir konferansta, yabancı dil bilmediği için çevirmen aracılığı ile katılmış olduğu konferanstan yeterince verim alamadığını anlatmıştır. Bir diğer katılımcı akademik alanda yaşadığı olumsuz etkiyi şu şekilde ifade etmiştir:

> Şu andaki çevreyle yaşamıyorum. Ama yarın bir gün biliyorsunuz ki diller artık çok önemli bir noktaya gidiyor özellikle İngilizce her teknolojide olması gerekiyor. Türkçe kaynaklar çok fazla yok. O yüzden İngilizcenin etkisi büyük oranda var. Bu konuşan programlarımız ya da kullandığımız diğer programlar olsun bunlar hep İngilizcede çok daha iyi çalışıyorlar ve İngilizce kaynaklar aradığımızda bunlar çok daha iyi işler yapabiliyor bizim açımızdan. O yüzden büyük eksikliğini hissediyorum tabi ki. K30

Yukarıdaki alıntıda K30 kodlu katılımcının yabancı dil eksikliğinin akdemik hayatına olan etkisini dile getirmiştir. Katılımcının ifade ettiği üzere ekran okuyucu programların yabancı dilde daha etkili çalıştığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra yabancı dilde hazırlanmış olan kaynaklardan faydalanma durumunda da kısıtlılık ile karşılaşılmasına neden olacağını belirtmek mümkündür.

Katılımcıların ifade etmiş olduğu bir diğer konu ise sosyal hayatlarına olumsuz etkilerinin olmasıdır. Bu durumu K8 kodlu katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

> Kesinlikle. Sosyal hayat direk. Dediğim gibi teknoloji çok acayip bir noktaya geldi derya deniz yani. Önceden görme engelli birisinin evde kalması gerçekten bir zulümdü çünkü evde geçirebileceğiniz hayat çok monoton bir hayat, ya televizyonda (…) izleyeceksiniz, ya da yatacaksınız akşama kadar. Şu anda bambaşka bir dünya var. Dediğim gibi kitaplar, bilgisayar oyunları, diziler, filmler,

> yapacağınız araştırmalar… Tamamen sosyal hayata hazırlıyor bunlar sizi. Hatta şöyle Twitter'i kullanırken bazı ayarları yapmanız gerekiyor. Twitter'ın bile arayüzü İngilizce. Yani ayarlar açısından baktığınız zaman, iletişime geçmek istediğiniz zaman hayatınızın heryerinde var, ister istemez kolaylaştırıyor. K8

Yukarıdaki alıntıda K8 kodlu katılımcı, yabancı dil eksikliğinin sosyal hayat üzerine olumsuz bir etkisi olduğunu anlatmıştır. Katılımcı, yabancı dil bilmenin kişinin günlük yaşamdaki etkinlik çeşitliliğinin artmasına olanak sağladığını ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı: "Uluslararası anlamda arkadaşlıklarım olabilirdi" K7, ifadesiyle sosyal hayatına olan etkisini dile getirmiştir.

Katılımcıların az bir kısmı ise yabanci dil eksikliğinin hayatlarına olumsuz bir etkisinin olmadığını ifade etmiştir. K30 kodlu katılımcı etkisinin olmamasını şu şekilde ifade etmiştir: "Şu andaki çevreyle yaşamıyorum" K30. Bir diğer katılımcı şu şekilde dile getirmiştir: "Yabancı dil bilmediğim için bir rahatsızlık hissetmiyorum" K10. Katılımcıların alıntılarında sunulduğu üzere katılımcıların az bir kısmı yabancı dil bilmemenin olumsuz bir etkisini görmediklerini ifade etmişlerdir.

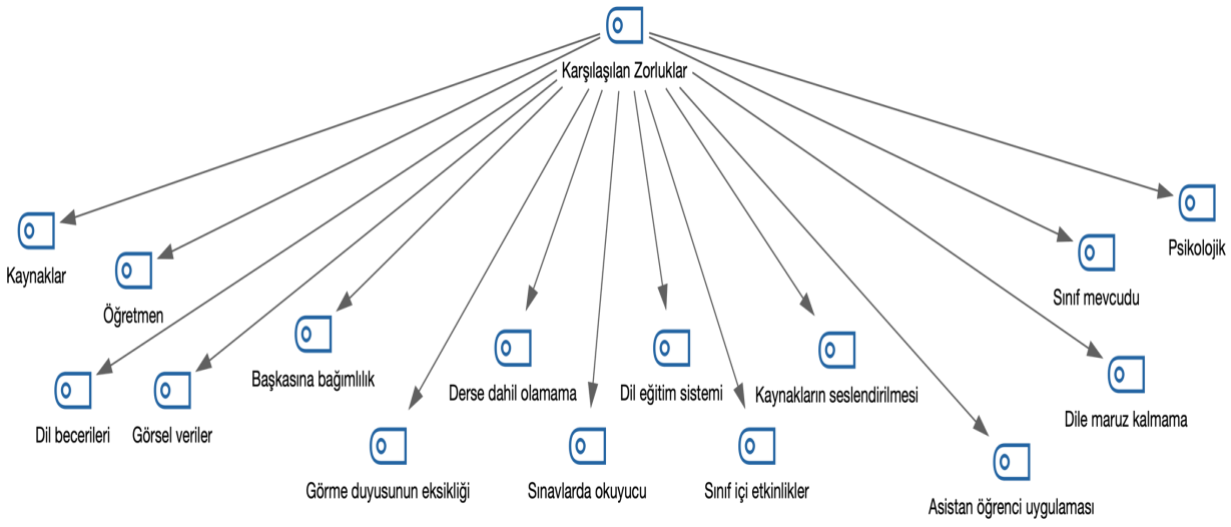
Katılımcıların az bir kısmı yabancı dil bilmemenin etkisini her alanda yaşadığını dile getirmiştir. Katılımcı şu şekilde anlatmıştır: "Hayatımın her alanında eksikliğini görebiliyorum. Bu da beni psikolojik olarak geriye götüren bir şey. Özellikle İngilizce açısından kendimi ne kadar ilerletebilirsem biraz daha rahat edeceğimi fark ediyorum" K9. Katılımcı yabancı dil eksikliğinin kendisini akademik ve sosyal hayat olarak adlandırılabilecek alanlarda olumsuz etkilediğini anlatmıştır. Bu durumun aynı zamanda psikolojik olarak olumsuz etkilerinin olduğunu da ifade etmiştir.

Katılımcıların belirtmiş olduğu etkilere genel olarak bakıldığında katılımcıların bazılarının akademik, bazılarının sosyal hayatlarının olumsuz olarak etkilendiğini başka bir deyişle kısıtlandığını belirtmek mümkündür. Buna karşın katılımcıların az bir kısmı yabancı dil eksikliğine bağlı olarak akademik ve sosyal hayatlarının olumsuz etkilenmediğini ifade etmiştir.

Burada saptanan farklılığın çeşitli değişkenlerden dolayı ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Zira bireysel farklılığa bağlı olarak, kişiler yabancı dile akademik, sosyal beklentiler sonucu ihtiyaç duyabileceği gibi yabancı dil öğrenmeye ihtiyaç duymayabilir.

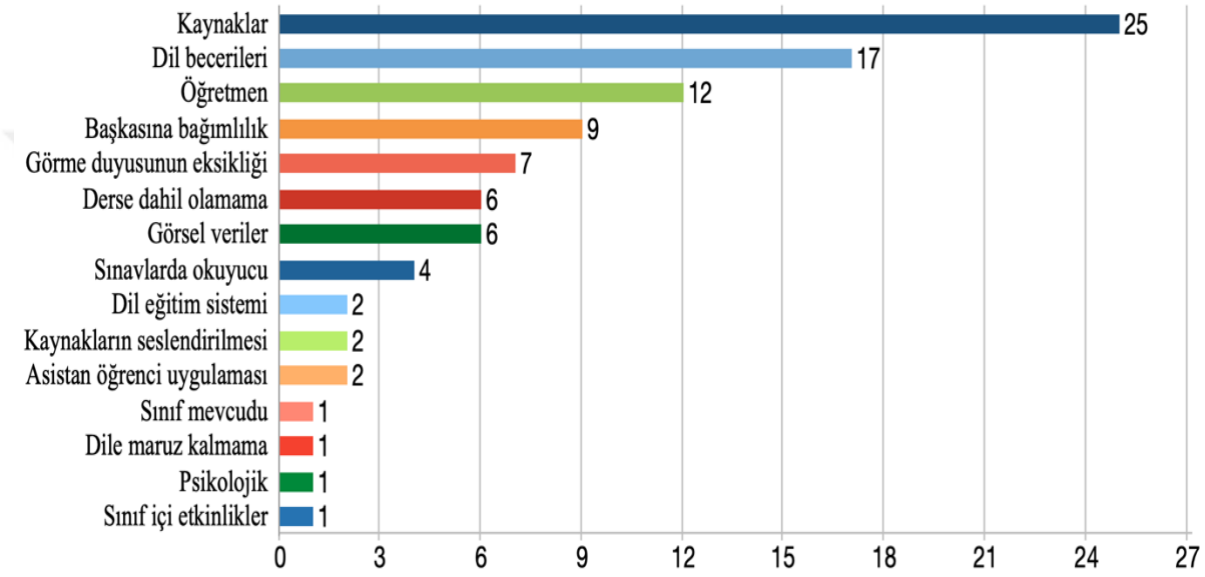
4.3. Katılımcıların Yabancı Dil Öğrenirken Karşılaştıkları Zorluklar

Görme engellilere yabancı dil öğretimi hakkında alanyazında bulunan çalışma sayısı kısıtlı kalmaktadır. Alanyazındaki bu kısıtlılığa ek olarak, yabancı dil öğretmenlerinin çoğunluğu görme engellilerin öğrenim ihtiyaçları hakkında eğitim almamaktadır. Dolayısıyla alandaki bulunan bu eksikliğin görme engelli öğrencilerin yabancı dil öğrenirken zorluklar yaşamasına neden olduğu düşünülmektedir. Buna ek olarak, bir probleme çözüm getirilmesi için öncelikli adımın sorunların ve eksikliklerin saptanmasıdır. Bu doğrultuda, alandaki eksikliğin somut bir şekilde ortaya koyulması ve çözümler için etkili adımların atılması adına öncelikle öğrencilerin yabancı dil öğrenirken karşılaştıkları zorlukların belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya katılan katılımcılardan, yabancı dil öğrenirken karşılaştıkları zorluklardan bahsetmeleri istenmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplardan yola çıkarak bazı kodlar elde edilmiştir.



Şekil 14. Yabancı dil öğrenirken karşılaşılan zorluklar temasına dair oluşturulan kodlar

Yukarıdaki şekilde, karşılaşılan zorluklar temasında elde edilen kodlar sunulmuştur. Katılımcıların çeşitli noktalarda zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Kaynaklara erişim, öğretmen, dil becerileri, asistan öğrenci ugyulaması gibi farklı kodlar elde edilmiştir. Bu doğrultuda, elde edilen kodların sıklık dağılımına dair oluşturulan grafik aşağıda sunulmuştur.



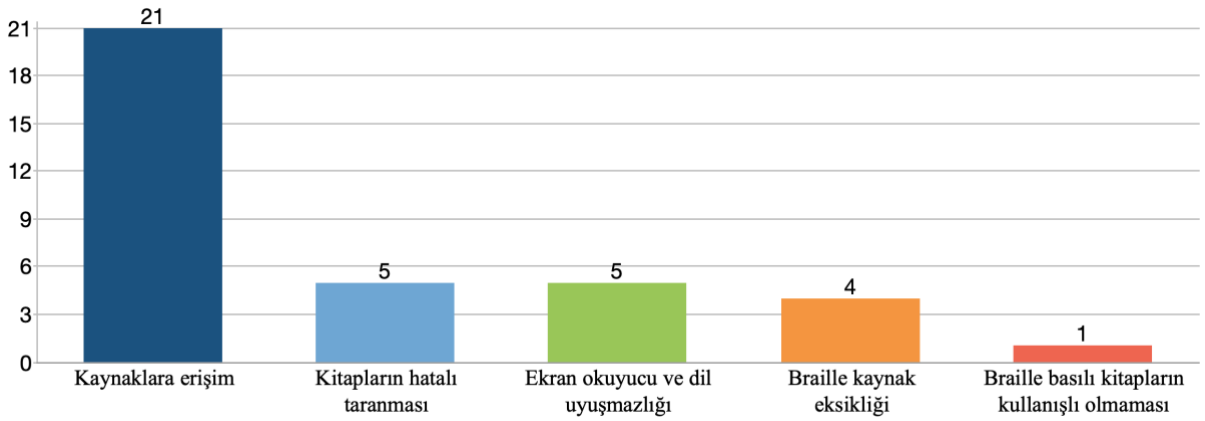
Grafik 21. Yabancı Dil Öğrenirken Karşılaşılan Zorluklar

Yukarıdaki grafiğe bakıldığında, karşılaşılan zorlukların çeşitli konularda olduğu görülmektedir. Bunların görülme sıklığı farklılık göstermektedir. Frekans olarak; diğer bir deyişle görülme sıklığı olarak ele aldığımız zaman, kaynaklar, dil becerileri, öğretmen, başkasına bağımlılık, görme duyusunun eksikliği, derse dahil olamama, görsel veriler ve sınavlarda okuyucular ile ilgili karşılaşılan zorlukların en sık tekrarlanan zorluklar olduğunu belirtebiliriz. Dil eğitim sistemi, kaynakların seslendirilmesi, asistan öğrenci uygulaması, sınıf mevcudu, dile maruz kalmama, psikolojik ve sınıf içi etkinlikler ise diğer temalara nazaran daha az karşılaşılan zorluklar olmuştur. Elde edilen temaların detaylı bir şekilde incelenmesi adına her bir tema tek tek ele alınacaktır. Ancak görülme sıklığına bağlı olarak şu temalar: sınavlarda okuyucu, dil eğitim sistemi, kaynakların seslendirilmesi, asistan öğrenci uygulaması, sınıf

mevcudu, dile maruz kalmama, psikolojik ve sınıf içi etkinlerde karşılaşılan zorluklar, "diğer zorluklar" başlığı altında birlikte ele alınması uygun bulunmuştur.

4.3.1. Kaynaklar ile İlgili Karşılaşılan Zorluklar

Kaynaklar öğrencinin dersi takip etmesi, ders tekrarı yapma ya da ders öncesi çalışmasına imkan sağlama gibi özelliklerinden dolayı, öğrencilerin eğitimlerinde önemli bir yere sahiptir. Katılımcılara yabancı dil öğrenirken karşılaştıkları zorluklardan bahsetmeleri istendiğinde katılımcıların tamamına yakını kaynaklar ile ilgili zorluk yaşadığını belirtmiştir. Bu konu hakkında elde edilen sıklık tablosu aşağıda sunulmuştur.



Grafik 22. Kaynaklar İle İlgili Karşılaşılan Zorluklar

Yukarıdaki grafikte kaynaklar hakkında karşılaşılan zorluklara dair kodların sıklık bilgileri sunulmuştur. En sık karşılaşılan durum, kaynaklara erişim iken bunu kitapların hatalı taranması, ekran okuyucu ve dil uyuşmazlığı, Braille kaynakların olmaması ve son olarak Braille basılı kaynakların kullanışsız olması takip etmektedir.

4.3.1.1. Kaynaklara erişim

Kaynaklara erişim, başka bir deyişle; erişilebilir kaynakların olmaması katılımcıların en sık karşılaştığı zorluk olarak saptanmıştır. Kaynaklara erişememek öğrencinin dil öğreniminin

farklı noktalardan etkilenmesine doğrudan neden olmaktadır. Örneğin bu durumu bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir: "Yaşadığım zorluklar en genel manada kaynak bulamamak ve kaynak bulamadığım için de sınavlara hazırlanamamak ve öğrendiğim kelime bilgisi, gramer bilgisini o gelecek sınıfların ötesine taşıyamamak oldu" K10. Alıntıda katılımcının da açıkça belirttiği üzere kaynaklara erişiminin olmaması, yabancı dil bilgisini ilerletememesine, öğrendiklerinin sadece derste işittikleri ile sınırlı kalmasına neden olmaktadır.

Aynı zamanda kaynaklara erişilememesi, öğrencilerin diğer öğrencilerle eşit bir eğitim imkânı almalarına da engel oluşturmaktadır. Eğitim eşitliği ilkesi erişilebilir kaynakların temin edilmemesi nedeniyle sarsılmış olmaktadır. Bu durumu bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

> Ben eğitimde fırsat eşitliğinde yanayım ve kesinlikle bunu savunuyorum. Bir görme engelli bireye bir şey öğretilmesi için bana pozitif ayrımcılığın sağlanmasına gerek yok. Bana diğer akran arkadaşlarımla diğer sınıf grubumla bana aynı imkanlar sağlandığı takdirde ben kendi öğrenme faaliyetimi gerçekleştirebilirim diyorum. Ancak bu noktada olmuyor, mesela ders kaynağı, İngilizce dil öğretimi noktasında farklı bir dilin öğretimi noktasında genelin kullandığı kaynakların e-formatları temin edilemiyor. K11

Katılımcının da belirttiği üzere, eşit imkanlarda eğitim alabilmek her bireyin hakkıdır. Ancak öğrencilerin öğrenim özelliklerine uygun olarak kaynakların sunulmaması öğrencinin öğrenme hakkını doğrudan zedelemektedir. Aynı zamanda, kaynakların temin edilememesinden dolayı katılımcı, bunun telafi edilebilmesi adına bazen pozitif ayrımcılığın uygulandığını da örtük bir şekilde dile getirmiştir. Bu noktada, pozitif ayrımcılık esasında öğrencinin yabancı dilde istenilen seviyeye gelmesini engellemektedir.

Kaynaklara erişimde sıkıntı yaşanmasının bir diğer etkisi ise öğrencinin başkasına bağımlı olmasına neden olmasıdır. Bir katılımcı bu durumu şu şekilde dile getirmiştir:

> Pek fark edilmiyor ama kaynağa erişmek temel nokta. Aslında bu birçok zorluk doğuruyor diğer yardımlar falan onun yerini tutmuyor siz kaynağa erişemediğiniz zaman kelimelerin nasıl yazıldığını fark edemiyorsunuz kendiniz okuma yapamıyorsunuz onun yazılışını göremiyorsunuz, kendiniz çalışamıyorsunuz. Belki hızlı öğreneceksiniz mesela 5 hızla gidecekken 2 hızla gidiyorsunuz. Bu

> aslında çok temel bir nokta kaynağa erişememek şimdi anlatırken sorunlardan bir sorun gibi gözüküyor ama bu en temel sorun. Mesela birisi kitap bulup çalışıyor, siz çalışamıyorsunuz. Arkadaşınızın falan size okumasını bekliyorsunuz onlar da kendilerine göre planları var. Okutabildiğiniz zaman şanslı oluyorsunuz ben okutabildim. Ama okutamaya da bilirdim şansız olabilirdim bu konularda. K22

Yukarıdaki alıntıda katılımcı detaylı bir şekilde kaynak erişimi olmadığında karşılaşılan durumlardan bahsetmiştir. Özellikle yabancı dil derslerinde kaynağa erişim olmamasından dolayı kelimelerin yazılışlarına erişemeyeceğinden doğru bir öğrenme sağlanamamaktadır. Aynı zamanda katılımcı, kaynağa erişimi olmadığı için okuyabilecek birisine ihtiyaç duymaktadır. Bu doğrultuda ise katılımcının da belirttiği üzere başkasına bağlı olduğu için öğrenme hızında azalma yaşanmaktadır. Zira, yardımcı olacak kişi ile ortak bir zaman diliminde buluşmak veya çalışma sürecini başkalarına göre uyarlamak durumda kalınmaktadır.

Katılımcıların beyanları doğrultusunda kaynaklara erişimde sorun yaşanması başkasına bağımlı olmasına ek olarak katılımcıların öğrenilen hedef dildeki seviyelerini ilerletmelerinde de sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır. Örneğin bir katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “O dönemde baya bir kaynak sıkıntısı çektik. Ama çok alakasız, ama aslında benim için konuşmak gerekirse benim hocalarımın notları elektronik ortamda sağlamamasından dolayı çok geciktim ve toparlayamadım” K25. Katılımcı burada kaynaklara erişimde sıkıntı yaşamasından dolayı sınıf seviyesini yakalamakta zorlandığını belirtmiştir. Aynı zamanda ders kitabı haricinde ders sırasında öğretmenlerin sunmuş olduğu ek çalışmaların erişilebilir olmaması da öğrencilerin derse dahil olamama, dersi takip edememe ve sonuç olarak da hedef dilde hedeflenen seviyeye ulaşamama gibi durumlara neden olmaktadır.

> Üniversite 1.sınıfta zorunlu bir ders. Bu dersi alırken dersin ilgili hocası metin çevirisi yaptırdı dönem boyunca yani tamamen benim pasif bir durumda kaldığım ders oldu çünkü, birincisi çevireceğim metin kaynağı elimde yoktu, ikici faktör de şuydu ben İngilizcenin yazılışlarını bilmiyorum. Bilediğimden dolayı da o noktada problem yaşıyorum. K11

Yukarıdaki alıntıda, katılımcı derste kullanılan metinlerin erişilebilir olarak sunulmamasından dolayı derse dahil olamadığını belirtmiştir. Böylesi bir durum ise, öğrencinin dersin dışında kalmasına ek olarak dersten verim alamamasına neden olmaktadır.

Kaynak eksikliği genel olarak bakıldığı zaman tek bir konu olarak görülebilir. Ancak öğrencinin derste kullanılan ve/veya ek olarak çalışmasına imkan sağlayacak kaynakların olmaması, öğrenciyi çeşitli noktalarda doğrudan olumsuz olarak etkilemektedir. Öğrencinin dersi takip edememesi, dolayısıyla dersten öğrendiklerinin işittikleriyle sınırlı kalmasına neden olmaktadır. Aynı zamanda bireysel çalışmalar yapmak için kaynağının olmaması da hedef dildeki seviyesini ilerletmesine engel oluşturmaktadır. Buna ek olarak ise, kaynakların seslendirilmesi için başkasına bağımlı olması da öğrencinin bireysel olarak çalışmasına engel oluşturacaktır. Kısacası, özellikle yabancı dil derslerinde kelimelerin yazılışlarını öğrenme, derse ön hazırlık yapma, öğrenilenlerin tekrar edilmesi gibi konulardan öğrencinin mahrum olmasına sebep olduğu gibi, dil öğrenme sürecini sekteye uğratan önemli etkenlerden biri olduğu belirtilebilir.

4.3.1.2. Kitapların hatalı taranması

Katılımcıların kaynaklar hakkında karşılaştıkları zorluklarda kitapların hatalı taranması, ikinci olarak en sık karşılaşılan zorluk olmuştur. Burada kitapların hatalı taranması ile ifade edilen durum ise; fiziksel kitapların taranarak erişilebilir hale getirilmek amacıyla dijitalleştirilmesidir.

Bu konu hakkında katılımcıların dile getirdiği durum ise öncelikle yabancı dil kitaplarında bulunan görsellerin kitabın hatalı olarak taranmasına neden olmasıdır. Bunu katılımcılar şu şekilde ifade etmiştir:

> Mesela kitap konusu, diğer derslerin kitabında da sorun oluyordu ama İngilizcede de bu kitapları tarıyorsunuz bir sürü fotoğraf olduğu için garip garip oluyor ya da birçok alıştırma fotoğraf üzerinden oluyor. Bu görme engelli bir insan için elini kolunu bağlayan bir şey. K20

Kitaplarda görselliğin fazla olması tarandığında kitabın verimini düşüren bir etken olduğu belirtilebilir. Bu durumun, iki temel neden dolayı ortaya çıkmaktadır. Öncelikle hazırlanan yabancı dil kitapları gören öğrencilere yönelik hazırlanmıştır. İkinci olarak, kitapların dijital formatlarına ulaşamayan öğrenci, bu kitaba erişebilmek için tarama yöntemine başvurmaktadır ve gören öğrenciler için öğrenmelerinde kolaylaştırıcı etken olan bu görseller ise görmeyen öğrenciler için zorlaştırıcı bir hale gelmektedir.

Katılımcıların, kitapların hatalı taranması hakkında belirttiği bir diğer husus ise, kitaplar tarandığında hataların düzeltilmemesi. Bir katılımcı bu durumu şu şekilde dile getirmiştir:

> Dil öğretimine yönelik kitaplar tarandığı zaman içlerindeki hatalar düzeltilmiyor. Mesela Türkçe'de yanlış bir harf hatası olduğu zaman anlayabilirim bunu ama yabancı dil de eğer bilmiyorsam A1 seviyesindeysem anlamam ve yanlış öğrenebilirim. Bu tür hatalar kitaplar tarandığında düzeltilmesi gerekiyor. K4

Katılımcı yukarıdaki alıntıda, taranan kitaplarda yazım hataları oluştuğundan bahsetmiştir. Özellikle yabancı dil öğretiminde ve katılımcının da belirttiği üzere başlangıç seviyesinde yabancı dil öğrenen bir öğrenci için bu durum, onun kelimelerin yazılışlarını yanlış öğrenmesine neden olmaktadır. Bir katılımcı ise kitapların taranmasında yaşanan bu sorunun özellikle Latin alfabesinde olamayan dillerde daha sık karşılaşılan bir durum olduğundan şu şekilde bahsetmiştir:

> Bir de bu Farsça ve Arapçada tarama sorunu var. Latin harflerini kullanan dillerde taramada sorun yok %90 iyi bir şekilde kitabı taratabiliyorsunuz ama Arapça ve Farsçada öyle bir şey yok hatta belki %20 başarıyla sonuçlanıyor, ki matbu bir kitap olmasına rağmen. O yüzden özel derse bir şekilde mecburum. K21

Alıntıda katılımcının belirttiği üzere kitap taramalarında bu durumun, Arapça ve Farsça dillerinde daha sıklıkla karşılaşıldığından bahsetmiştir. Bu durumun, sözü edilen dillerde öğrencinin bireysel öğrenmesine engel oluşturduğunu belirtebiliriz. Karşılaşılan, tarama

hatalarının çözümü için kitapların, uzman kontrolünden geçmesinin geçici de olsa bir çözüm olabileceği düşünülmektedir.

4.3.1.3. Ekran okuyucu ve dil uyuşmazlığı

Katılımcıların kaynaklar hususunda dile getirmiş olduğu bir diğer zorluk ise ekran okuyucu ve dil uyuşmazlığı olmuştur. Burada ifade edilmek istenen, görme engelli öğrencilerin bilgisayarı kullanmasına imkân sağlayan ekran okuyucu programlarının, seslendirilmesi istenen yabancı dildeki metinleri hatalı seslendirmesi ve/veya seslendirememesidir. Bu durumu somutlaştırmak adına bir katılımcının ifadesi örnek olarak ele alınabilir. Katılımcı şu şekilde dile getirmiştir:

> Bilgisayar kullanıyordum ama şöyle de bir şey var ekran okuyucu konusunda İngilizce ve Türkçe birçok farklılıklar olduğu için onların entegrasyonu biraz sıkıntı. Mesela Türkçe'de ekran okuyucuyla İngilizce bir metni okuyamıyorsunuz ya da İngilizce ekran okuyucuyla bilgisayarı kullanamıyorsunuz. İngilizce metni bilgisayardan takip etmek için biraz İngilizce bilmek gerekiyor. K12

Burada katılımcının bahsetmiş olduğu durum, bilgisayarın kullanılan dili Türkçe olduğu için İngilizce yazılı olan bir metni Türkçe olarak seslendirmesidir. Bu sorunun çözülmesi için katılımcı, bilgisayarın İngilizce kullanması gerektiğini ancak hedef dilde yeterince beceriye sahip olamadığından bu durumda da bilgisayarı kullanamadığını belirtmiştir. Ekran okuyucu ve dil uyuşmazlığı ile ilgili bir diğer katılımcı ise şunu dile getirmiştir:

> Karşılaştığım zorluklar okutamamaktı genel olarak. Okutamamanın sıkıntısı şöyle sürekli telaffuz edilemez diyor. Arap hocalarımız da bir gün onların odasına gittim. Kitabı basan hocamız var. PDF'ini istedim orada okuttum dediler ki o kitapta yazan şeyin telefonla alakası yok. Tamamen yanlış okuyor sen bu şekilde okutamazsın sana yardımcı olacak birilerini görevlendirmemiz lazım dediler. K19

Yukarıdaki alıntıda katılımcı, Arapça hazırlık döneminde, dijital kaynakları ekran okuyucu programın hatalı seslendirdiğini bazen de "telaffuz edilemez" diye seslendirmediğini

belirtmiştir. Böylesi bir durumun, öğrencinin kaynaktan gereken verimi alamaması gibi bazen de tamamen yanlış öğrenmesine neden olabileceği belirtilebilir. Zira görme yetersizliği yaşayan öğrencilerin, ekran okuyucu programlar aracılığıyla kullandıkları kaynaklarda tek bilgi giriş kaynağı işitme yoluyla duydukları olmaktadır. Özellikle yabancı dil eğitiminde başlangıç seviyesinde olan bir öğrencinin hatalı seslendirme sonucu yanlış öğrenmesi kaçınılmaz olacaktır.

> İlk başta ben PDF olduğunu öğrendim dedim işte ne güzel PDF var, gönderirler okuruz. Ama baktım PDF'ler hiç okunmuyor ama bunun sorumlusu hem biraz onlardı hem de ekran okuyucuların Arapça'da altyapısı çok yetersiz İngilizce gibi değil. Arapça okuma şeyleri çok yok, Arapçaya vâkıf olman lazım ki onun yanlışlarının doğrusunu kendin bulabilirsin. Temelim yokken Arapça öğrenmeye çalıştım ve benimle okuyanların %90'ının 8 sene bir imam hatip geçmişi vardı. İmam hatipten biraz aşinalığı ve duymuşluğu var bende o da yok. Sonra PDF'ler sıkıntılı çıktı hocaya söyledim PDF'lerin bir kısmı bozuk olabilir dedi, ben de bir görenle karşılaştırdım PDF'lerin ne kadarı bozuk, hepsi bozuk dedi. Ben de hocaya söyledim, hoca da hayır dedi sonra bunlar anlaşamadı. K28

Yukarıdaki alıntıda Arapça hazırlık okuyan bir katılımcı ekran okuyucular ile ilgili karşılaştığı sorunu dile getirmiştir. Katılımcı, Arapça öğrenmeye başladığında, daha öncesinden hedef dile yönelik bir eğitim geçmişi olmadığından da bahsetmiştir. Dolayısıyla hatalı okumaları fark edebilecek dil bilgisine sahip olmadığından bu durum öğrencinin hatalı öğrenmesine neden olmaktadır. Aynı zamanda katılımcı, yukarıdaki alıntıda bu durumu öğretmenine ilettiği halde sorunun çözümü için destek bulamadığından da örtük olarak bahsetmiştir. Sonuç olarak ekran okuyucu ve dil uyuşmazlığından dolayı eğitim sürecinde kaynaklara erişimlerde sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Ancak katılımcıların ifade ettiği üzere bu sorun genellikle Latin alfabe kullanmayan dillerde daha sık karşılaşıldığı belirtilebilir. Alıntılarda da görüldüğü üzere, bu durum yoğun olarak, Arapça öğrenimi gören katılımcılarda karşılaşılmıştır. İngilizcede bu sorun ile karşılaştığını belirten tek öğrenci bulunurken, diğer öğrencilerin hepsi Arapça öğrenirken karşılaştıklarından bahsetmiştir. Bu durum bize, görme

engelli öğrencilerin yabancı dil öğrenirken karşılaştıkları zorlukların dillere göre değişiklik gösterebileceğine işaret etmektedir.

4.3.1.4. Braille kaynak eksikliği ve Braille basılı kitapların kullanışlı olmaması

Önceki bölümlerde, çalışmaya katılan öğrencilerin kullandıkları kaynaklar ele alınmıştır. Katılımcılar içerisinde kaynak kullanım tercihlerinin değiştiğinden bahsedilmiştir. Kimisi için Braille kaynaklar vazgeçilmez iken, kimisi çeşitli nedenlerden ötürü Braille kaynak kullanımını tercih etmemektedir. Ancak katılımcılara, yabancı dil öğrenirken karşılaştıkları zorluklar sorulduğunda, Braille basılı kaynakların olmamasından dolayı yabancı dil öğrenirken zorluk yaşadıklarından bahseden katılımcılar olmuştur. Örneğin bir katılımcı bu durumu detaylı bir şekilde şu şekilde ifade etmiştir:

> Tam olarak bir öğrencinin dil öğrenme süreciyle eşitlenebilmem için benim Braille yazıyla o dille muhatap olmam lazım. Ancak o yazıyla, tam olarak elimin altında olması yazı gözümün önünde olması, aslında aynı şey ve o şekilde gözümde canlanması olayı ancak öyle tezahür ediyor. Öbür türlü bilgisayarda ekran okuyucu kullanıyorum. Ve istediğin kadar dil sentezleyicisi, sub menu dediği yazıldığını harf harf okutmadığım sürece anlamayacağım nasıl yazıldığını. Bu da inanılmaz zaman tüketen bir şey. Hazırlığın birçok döneminde reading sınavında ben harf harf okuyarak yapıyordum. Böyle Türkçe okur gibi bir satırı okumaya çalıştığımda anlamıyordum, başka türlü kafama oturmuyordu cümle gözümün önüne çıkmıyordu. Sanki bu benim anlamamı da etkiliyor. Sorsan kelime olarak o cümlenin içindeki bütün kelimeleri biliyorum ama bir araya gelip duyunca anlamıyorum yani, native değilim sonuçta. Bu benim için büyük bir problemdi. Hala da bunu aşmış değilim. Harf harf okuma levelinden 3 yılda anca cümle cümle okumaya geldim. Hala bir bütün paragrafı hiç kesintisiz dinleyemem çünkü anlayamıyorum. Bu benim sorunum da olabilir. Ekran okuyucuyla muhatap olmak da dille tamamen muhatap oluyorum demeye yetmeyecek bir şey bence. K1

Yukarıda katılımcının da belirttiği üzere, Braille basılı kaynaklar öğrencinin yabancı dildeki kelimelerin yazılışlarını öğrenmeleri için önemli bir kaynak olmaktadır. Ekran okuyucu programlarla kelimelerin yazılışlarını tek tek harfleri seslendirilerek yaptırılmasının zaman kaybı yarattığını da belirtmektedir. Bu harf harf seslendirme yaptırma alışkanlığının, bütüncül

olarak metni algılamasında engel oluşturduğunu da belirtmiştir. Aynı zamanda, katılımcının da belirttiği üzere, bir öğrenci sadece sese dayalı olarak bir yabancı dil öğrendiğinde özellikle kelimelerin yazılışlarını öğrenmede eksik kalması kaçınılmazdır. Yabancı dil öğretiminde dört temel becerinin öğrenciye kazandırılması hedeflenmektedir. Bunların içerisinde okuma ve yazmanın gerçekleşmesi, görme yetersizliği olan öğrencilerde Braille alfabe aracılığıyla olmaktadır.

> Ben öncelikle yabancı dil öğrenirken Braille'in çok önemli olduğunu düşünüyorum. Muhtemelen görüştüğünüz birçok görmeyen öğrenci bunu söylemiştir çünkü Braille olmadığı zaman işte o alfabe konusu sıkıntı oluyor, yani nasıl yazılıyor, büyük mü yazılıyor küçük mü yazılıyor, duyduğumuzu yazmak zorunda kalıyoruz ve zaten çoğu zaman yanlış oluyor sonuçta ana dilimiz değil bizim. O yüzden Braille'in çok önemli yeri var yabancı dil öğrenirken. Bu konuda biraz mutsuzdum çünkü sadece benim Braille not aldığım şeyler vardı. Onun dışında bir şey yoktu. K2

Katılımcının yukarıda belirttiği üzere Braille kaynak eksikliği, öğrencinin hedef dildeki kelimelerin yazılışlarını öğrenmesinde olumsuz etkisi olmaktadır. Kelimelerin yazılışları gören öğrenciler için görme duyusu aracılığıyla edinilirken, görme yetisinde eksiklik yaşayan öğrenciler için dokunma duyusu aracılığıyla edinilmektedir. Bu durumda, katılımcılar Braille basılı kaynak eksikliğinin kelimelerin yazılışlarını öğrenmeleri üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Kısacası gören bir öğrenci için hedef dili öğrenmede nasıl sadece sesli kaynaklar yeterli olmuyorsa, görme yetersizliği yaşayan öğrenciler için sadece sese dayalı; başka bir deyişle sadece ekran okuyucu programlar ya da sesli kitaplar yeterli olmayacaktır. Bu durumun özellikle, başlangıç seviyelerinde daha elzem olduğu düşünülmektedir. Zira, hedef dil ile yeni tanışmaya başlayan birisi, kelimelerin yazılışlarına henüz hakim olmadığı için Braille basılı kaynaklar öğrencilerin yazılışları doğru öğrenmelerinde destek sağlayacaktır. Ayrıca öğrenme süreçlerinde, tek duyulu eğitimden uzaklaşarak dokunma duyusununda dahil edimesi ile çok duyulu bir öğrenme ortamı sağlanmış olacaktır.

Braille basılı kitapların olmaması bazı katılımcılar için zorluk olarak dile getirilmiştir. Ancak 1 katılımcı ise, yabancı dil öğreniminde Braille basılı kitabı olmasına karşın, bu kaynak ile ilgili karşılaştığı bir zorluğu şu şekilde ifade etmiştir:

> Okul bize Braille kitap vermişti. Ama kitaplar hem kitaplar çok kalın olduğu hem de Braille basmak çok zor olduğu için mesela B1'in kitabı B2'ye geçtiğimizde geliyordu. Üç hafta sonra geliyordu A1, A2'de kitabımız yoktu çünkü yetişmiyordu. Kitaplar kalın olduğu için gerçekten çok kalın kitap onu taşımanın imkanı yok. Kitabı bölmek zorunda kalıyorduk. Kitabı bölünce başka bir yere geçtiğimizde bakıyorum benim kitabımda o sayfa yok diğer tarafta kalmış. Hocalarla çok aktif bir şekilde kitabı bölmek gerekiyordu. Benim kitabımda şu yazıyor nerden sonra bölmemiz lazım, nerde kopmaması lazım. Benimkinde böyle yazılmış ama sizinkinde sıralama böyle değil. Bu tarz da çok sıkıntı yaşamıştık. Sadece benim kitabımda readingler vardı sorular bazıları vardı bazıları yoktu mesela. Ama hocanın kitabında görseller ya da eşleştirmeler farklı aktiviteler vardı. O yüzden baya sıkıntı yaşamıştık. Kitap bu noktada çok verimli diyemeyeceğim. K5

Yukarıdaki alıntıda, katılımcı hazırlık sınıfında, kitaplarının Braille basımında yaşadığı zorluklardan bahsetmiştir. Öncelikle, Braille kitapların basımı zaman aldığı için kitapların eline geç geldiğinden bahsetmiştir. Bazı kurlarda kitapların basımı yetişmediği için, kurları kitapsız geçirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca, gelen kitapları da hacimce büyük olduğu için tek parça halinde taşınmasının zor olduğunu, dolayısıyla kitabı parçalara ayırarak taşıyabildiğini vurgulamıştır. Ancak bu durumda da, derste işlenecek bölümlerin yanında olabilmesi için, öğretmen ile iletişimde olup ona göre bir planlama yapılması gerektiğini dile getirmiştir. Dolayısıyla Braille basılı kitaplardan, belirtmiş olduğu durumlar neticesinde çok faydalanmadığını söylemiştir.

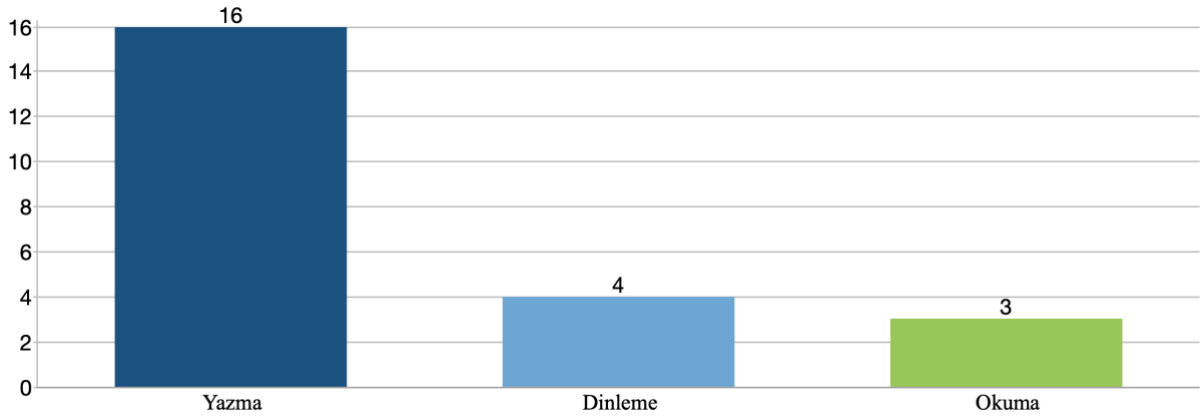
Katılımcıların Braille kaynaklar ile ilgili farklı noktalarda yaşadıkları zorluklar ele alınmıştır. Bazı öğrenciler, Braille basılı kaynaklara yabancı dil öğrenimlerinde erişemedikleri için kelimelerin yazılışlarını öğrenememe gibi zorluklarla karşılaştıklarını belirtirken, bir öğrenci ise Braille basılı kaynağın kullanışlı olmadığını yaşadığı deneyim sonucu dile getirmiştir. Katılımcıların Braille kaynak ile ilgili dile getirdikleri durumlar, hem yabancı dil öğrenimde önemli bir yere sahip olduğunu hem de kullanımında bazı sorunlara sahip olduğu sonucuna ulaştırmaktadır. Öğrencilere Braille ekranların temin edilmesi, bu durumdaki

sorunları ortadan kaldırılması için bir çözüm olacağı düşünülmektedir. Bu sayede, Braille basılı kaynakların neden olduğu basımının uzun sürmesi, hacimce büyük olduğu için taşınmasının zor olması gibi zorlukların ortadan kalkacağı düşünülmektedir.

4.3.2. Dil Becerilerinde Karşılaşılan Zorluklar

Yabancı dil öğretiminde öğrenciye 5 temel dil becerisinin erek dilde kazandırılması amaçlanır. Sadece bir katılımcı dışında hiçbir katılımcı konuşma ve etkileşimle ilgili zorluktan bahsetmemiştir. Konuşmada yaşadığı zorluğu çekindiği için konuşamadığını ifade ettiği için psikolojik kodu altında değerlendirilmiştir.

Çalışmamızda katılımcıların, bu dil becerilerinde karşılaştıkları zorlukların sıklık tablosu aşağıda sunulmuştur.



Grafik 23. Dil Becerilerinde Karşılaşılan Zorluklar

Yukarıdaki grafiğe bakıldığında, katılımcıların en fazla yazma konusunda zorluk yaşadıkları görülmektedir. Sonrasında dinleme ve okumada zorluk yaşadıkları saptanmıştır. Katılımcıların bu becerilerde karşılaştıkları zorlukların detaylı bir şekilde ele alınması adına grafikte sunulan her bir beceri sonraki bölümlerde ele alınmıştır.

4.3.2.1. Yazma

Dil becerilerinde karşılaşılan zorluklar ele alındığında, en sık, yazmada zorluk yaşandığı tespit edilmiştir. Katılımcıların yarısından fazlası bu konuda zorluk yaşadığını belirtmiştir. Yazma konusundaki zorluğun, genel olarak kelimelerin yazılışının bilinmemesi ya da kelimelerin hatalı olarak yazılması konusunda olduğu saptanmıştır. Bunu bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir: "Malum İngilizce yazıldığı gibi okunmuyor, farklı yazılıyor. Hocalar yazılışları göstermek zorunda sürekli yazarak, ama okunduğunda bambaşka. Bence bir görmeyen için en zor kısım burası. Böyle okunuyor evet ama nasıl yazılıyor? Hani gerçekten bu konuda çok sıkıntı yaşıyorum" K5. Katılımcılar, yazıldığı gibi okunmayan dillerde, kelimelerin yazılışlarını öğrenmede zorluk çektiklerini vurgulamıştır. Öğretmen, öğrencilerin yeni karşılaşılan kelimelerin yazılışlarını öğrenebilmeleri için tahtaya yazdığında gören öğrenciler nasıl yazıldığına dair bilgi sahibi olabilmektedir. Ancak görme yetersizliği olan bir öğrencinin kelimenin yazılışını öğrenebilmesi için, o kelimeyi kabartma alfabe ile hissetmesi ya da tek tek harflerin öğrenciye seslendirilmesiyle gerekmektedir. Kelimelerin yazılışlarına, yeterince maruz kalmayınca görme yetersizliği olan öğrencilerin yazma konusunda zorlanmaları kaçınılmaz olmaktadır. Örneğin:

> Yazma konusunda çok zorlanıyorum. Yani benim daha çok şu anda kulağım dolu. Yani konuşabilirim ama yazamam. Onun için, bu anlamda eksiklerim var. Nasıl geliştirmem gerektiğini de bilmiyorum zaten. Gören öğrenci yazılışını gördüğü için nasıl okunduğunu da öğreniyor. Ben sadece okunuşunu duyduğum için yazılışına aşina değilim. Bu da yabancı dilin genelinde bir problem oluşturuyor. K9

Yukarıdaki alıntıda katılımcı yazma konusunda karşılaştığı zorluktan bahsetmiştir. "Konuşabilirim ama yazamam" ifadesi, gören öğrencilerin tersine karşılaşılan bir durumdur. Gören öğrencilerin çoğunluğu yabancı dilde yazma konusunda kendilerini daha rahat hissederken, görme yetersizliği olan öğrenci ise konuşmada kendisinin daha iyi olduğunu belirtmektedir. Görmeyen öğrenciler için yabancı dilde, Braille basılı kaynaklara erişimlerde yaşanan sıkıntılar göz önüne alındığında, tek veri girişinin sadece ses yoluyla olduğu belirtebilir.

Başka bir deyişle, yabancı dil ile olan iletişimleri işitme ile sınırlı kalmaktadır. Böylesi bir durumda ise, öğrencilerin konuşma becerilerinin yazma becerilerinden daha iyi olması kaçınılmaz olacaktır. Yazmada yapılan hataların, hedef dile genelde ses olarak maruz kalmanın bir sonucu olduğu belirtilebilir. Başka bir deyişle, Braille basılı kaynak eksikliğinin bir sonucu olarak, kelimelerin yazılışlarını öğrenmede öğrenciler zorluk yaşamaktadır. Bu durumu bir öğrenci şu şekilde ifade etmiştir: "Eğer Braille alfabesi kullanmadan İngilizce öğrenmeye çalışan birisi varsa, sadece ses dayalı çalışan birisi varsa şöyle bir problemle karşılaşıyor, ben bunu yaşamıştım. İlk başta kelimelerin yazılışını yanlış yazıyordum. Bunun da sürekli sesli kaynaklardan çalışmak olduğunu düşünüyorum" K17. Katılımcının da belirttiği üzere, yabancı dili sadece ses olarak öğrenmek, özellikle başlangıç seviyesinde, öğrencilerin kelimelerin yazılışlarında hata yapmalarına dolayısıyla yazma becerilerini geliştirilmesinde, olumsuz bir etkisinin olacağını belirtmiştir. Görme yetersizliği yaşayan öğrencilerin kelimelerin yazılışında karşılaştıkları zorlukların çözümü için, ya öğrencilerin Braille basılı kaynaklar ile kelimeleri okumaları ya da bir kişinin onlara kelimelerin yazılışlarını harf harf seslendirmesi gerekmektedir. Ancak katılımcıların çoğunluğunun belirttiği üzere, yazma konusunda görme engelli öğrencilerin daha çok desteklenmesinin gerekliliği kaçınılmazdır. "Gören diyor konuşamıyorum ama anlıyorum, görmeyen diyor konuşabiliyorum ama yazamıyorum. Aslında, bizim dinlememiz gören kısımda biraz daha ağırlıklı işlense, (…) yazma ve okuma bizde biraz daha desteklense bence tadından yenmeyecek bir şey çıkar ortaya" K2. Katılımcının da belirttiği üzere, yazma konusunda yaşanan zorlukların çözülmesi için görme yetersizliği olan öğrencilerin bu konuda daha çok desteklenmesi gerekmektedir.

Yazım ile ilgili karşılaşılan zorluğun genelde kelimelerin nasıl yazıldığının bilinmemesinden kaynaklı olduğunu belirtebiliriz. Bu durum bize öğrencinin hedef dili öğrenirken en çok hangi veri türüne maruz kaldığını da göstermektedir. Önceki bölümlerde, katılımcılar kaynaklara erişimlerde yaşadıkları zorluklardan ve Braille kaynaklara genelde ulaşamadıklarından bahsetmişlerdir. Böylesi bir durumda, öğrenciler kaynak eksikliğinden dolayı, yabancı dil öğrenimleri ekran okuyucu programlar aracılığıyla ya da metinlerin

başkasına seslendirilmesi ile sese dayalı olarak gerçekleşmektedir. Öğrencinin maruz kalmış olduğu dinleme ve dolayısıyla konuşma becerilerinin, yazma becerisine göre daha çok gelişmesi beklenen bir durum olmaktadır.

Yazımda karşılaşılan bu zorluğun aşılması için öğrencilerin Braille kaynaklara erişiminin olması ya da Braille ekrana sahip olmalarının, özellikle yabancı dil öğrenmeye ilk başlanılan zamanlarda önem arz ettiği düşünülmektedir. Ancak kaynaklara erişimde yaşanan bu kısıtlılığa rağmen, bir katılımcı teknoloji kullanımı ile bu soruna çözüm ürettiğini belirtmiştir. Katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

> İlk başta zorlandım ama Word'e Rusça dil paketini indirdim bu dil paketinin içinde yazımı denetleme aracı da var. Türkçe de olduğu gibi yanlış yazınca üstü çiziliyor. Onu baz alarak sürekli yazmamı geliştirdim. Onun önerilerini inceleyerek yanlış yazınca sürekli kendimi geliştirdim. Diğer 2 kişi de benden yardım istediler. Renkli kampüs diye bir proje var ona katılmıştım orada 2 kişi dil hakkında tavsiye istediler ben de yardım etmeyi kabul ettim. Bunlarda bunu da tavsiye ettim. Klavye düzeni yazarken İngilizce olsun ki Word her şeyi yazım hatası olarak anlamasın. Ona göre kendinizi geliştirin dedim. Yazım önerilerini harf harf inceleyin dedim ona göre hata yaptıkça düzeltin dedim. Almancacı da öyle dedi. Word düzeltir sen bakarsın o zaman. Ya da bir kelimenin İngilizcesini yazarsın yazımını Almancaya çevirisin dedi. Böyle ilerler bu iş dedi. Almancayı da o şekilde düzeltmiştim. İngilizceyi de Rusçayı da öyle düzelttim. K15

Yukarıdaki alıntıda katılımcının Rusça öğrenirken, yazımları öğrenme konusunda uyguladığı yöntemden bahsetmiştir. Katılımcı, bilgisayarına indirmiş olduğu dil paketi aracılığıyla yazı dilini hedef yabancı olarak ayarladığında, yazım yanlışı olan kelimeleri Word programında altı çizili olarak, hatalı yazım uyarısı yaptığında, sunulan seçeneklerden doğru yazımı öğrenmesine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Katılımcının bu alıntısı, aynı sorunu yaşayan öğrencilere bir çözüm önerisi olması adına yer verilmesinin önem arz ettiği düşünülmüştür. Bu doğrultuda, öğrencilerin kelimelerin doğru yazılımın öğrenmesi için Braille kaynak eksikliğinde, gören öğrencilere nazaran daha fazla çaba sarf etmeleri gerektiği belirtilebilir. Ayrıca, yabancı dil öğretmeninin yazıma daha çok dikkat etmesi gerekmektedir.

4.3.2.2. Dinleme

Çalışmaya katılan öğrencilerin, yabancı dil becerilerinde karşılaştığı bir diğer zorluk dinleme olarak saptanmıştır. Dinleme becerisinin görme engelli öğrencilerde, birincil bilgi giriş kanalı duyma duyusu aracılığıyla olduğu düşünülürse bu beceride, zorlanılması ilk bakışta düşündürücü olabilmektedir. Lakin katılımcıların bahsetmiş olduğu dinleme becerisindeki zorluk genel olarak, ders sırasında ya da sınav sırasından yapılan dinleme etkinleri ile ilgilidir. Yabancı dil derslerinde sunulan dinleme etkinlikleri genellikle, bir dinleme metni ve/veya diyalog sunulması ardından dinlenilen metine göre, öğrencilerden boşluk doldurma yapılması, metinle ilgili sorulan doğru / yanlış sorularına cevap verilmesi şeklinde olmaktadır. Boşluk doldurma etkinliklerinde gören öğrenci, dinlemeyi işitme duyusuyla yaparken eş zamanlı olarak metni de görme duyusuyla okuyabilmektedir. Dolayısıyla bu iki eylem aynı anda gerçekleştirebilmektedir. Ancak görme yetersizliği olan bir öğrenci, Braille basılı bir kaynağı elinde olmadığında, ekran okuyucu programlar aracılığıyla yazılı metni dinleyebildiği için bu tip etkinliklerde zorlanmaktadırlar. Bu durumu bir öğrenci şu şekilde dile getirmiştir:

> Hala bir körün dinleme yaparken boşluğu doldurmayı nasıl yapacağını bilmiyorum. Ben daha sonra listening sınavlarından muaf olmuştum. Orada şöyle bir mesele var gayet bilişsel olarak da açıklanabilecek çok basit bir mesele. Listening kulakla yapılan bir şey. Orada dikkat 2 türlü, dikkat denilen şey limited bir şey, ikiye bölünüyor biri kulağıyla duyduğu bir şey diğeri de gözüyle gördüğü kayıt. Orada boşluk nerede öğrenci hemen gözüyle şey yapıyor, orada sadece bir kelime eksik gözü orada duyduğu ve okuduğu şeyi doğruluyor nerede eksik hemen yazıyor. Saniyelik yapıyorlar. Benim attention zaten sınırlı, bu attention ikisini de kulağa bölmek zorunda kalıyorum. Ne mümkün? Ben açıkçası metinler zorlaşana kadar hiç anlık boşluk doldurma yapmıyordum. Listening'ten önce belgeye göz atıyordum belgeyi hatırlamaya çalışıyordum nerede boşluklar olduğunu ve hatırımda kaldığı kadarıyla yapmaya çalışıyordum. Listening bittikten sonra kelimeleri yerine koyuyordum. Şeye tamamım, dinle soruları cevapla ya da özet yapmaya. Ama boşluk doldurma hayır. Hiç desteklemesem bile listening'ten muaf olmayı kabul ettim. K1

Yukarıdaki alıntıda katılımcı dinleme etkinliklerinde yaşamış olduğu zorluğu detaylı bir şekilde dile getirmiştir. Katılımcının da belirttiği üzere dinleme etkinliklerinden biri olan boşluk

doldurmada, gören öğrenci eş zamanlı olarak yazılı olan metini gözü ile takip ederken, kulağı ile de dinlemeyi yaparak, yazılı metindeki boşluğu doldurabilmektedir. Görme yetersizliği olan öğrencinin elinde Braille kaynak olmadığı zaman, sözü edilen etkinlikteki boşluk olarak sunulan ve doldurulması gereken bölümü ekran okuyucu programlar aracılığıyla dinleyerek yapmaya çalışmaktadır. Kişinin eş zamanlı olarak iki ayrı dinlemeyi yapması çok mümkün olmamaktadır. Ek olarak, Braille basılı bir kaynaktan takip edilmesi zorlayıcı olacaktır. Zira, Braille kaynaklarda her bir harfin tek tek hissedilerek okuma yapıldığı için öğrencinin okuma hızı yavaş olmaktadır. Bu durumda, görme yetersizliği olan kişi için bu tip etkinliklerin uygun olmadığı söylenebilir. Zira, katılımcı da bu etkinliği etkili bir şekilde yapamadığını dile getirmiş olup, çözüm olarak ise dinlemeden muaf tutulduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin yabancı dildeki becerilerini ölçmek için, dinleme, okuma, yazma ve konuşma gibi becerilerde sınavlar yapılmaktadır. Bu sınavlarda, dinleme becerilerini ölçmek için, yukarıda bahsi geçen tarzda soru tipleri bulunmaktadır. Bir başka katılımcı ise bu süreçte nasıl bir zorluk yaşadığını ve buna getirmiş olduğu çözümden şu şekilde bahsetmiştir:

> Aktivitelerde listening özellikle eş zamanlı yapılması gereken aktiviteler var onlarda açıkçası sorunlar yaşıyordum. Ama duyduklarımı aklımda tutup ya da öğretmen bana okuyan kişi onun eş zamanlı olup olmadığını tahmin ediyordu ya da biliyordu. Bana onunla ilgili bölümleri, ilk başta tamamını okurdu parçanın. Ben daha sonra dinlerdim ve fark ederdim. Eğer parçadaki boşluklar sırasıyla verilmişse orada zaten ben bu durumu fark edip hocaya da parça parça okutuyordum. Ama bu tabi ne kadar sağlıklı oluyor? Ben hatırlamaya çalışıyorum sınavlarımda hocalarımdan biri bana böyle bir şey yapmış mıydı, hocaların böyle bir şey yapması pek sağlıklı olmayabilir. Ama sonuç olarak da öğrenmeye çalışıyordum öğreniyordum da. Uzun metinler olabiliyordu ve aynı zamanda okutup dinleme gibi bir lüksüm olmayabiliyor. Bir şekilde bu durumu eşitleme çalışıyordum. K13

Yukarıda katılımcı dinleme etkinliğinde boşluk doldurma gibi eş zamanlı olarak yapılması gereken dinleme etkinliklerinde sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Bu etkinliklerde uyguladığı yöntemden de bahsetmiştir. Ancak öğrencinin bahsetmiş olduğu uygulama sınav esnasında bir öğretmen ile birlikte tek başına yapılan bir uygulama olduğunu belirtebiliriz. Öğretmen önce öğrenciye metini okuyor ve ilgili boşlukları öğrenci aklında tutmaya çalışıyor. Daha sonrasında

ise dinleme metninin kaydı dinletilirken, ilgili alana gelindiğinde öğrenci öğretmenden kaydı durdurmasını isteyip gerekli alana gelmesi gereken cevabı öğretmene iletmektedir. Böylesi bir uygulama, sınav anında geçici bir çözüm olarak görülebilir. Ancak ders esnasında ve sınıf mevcudu da göz önüne alınırsa bu uygulamanın sınavlar dışında benimsenmesi pek olası değildir.

Katılımcıların dinleme etkinliklerinde karşılaşmış oldukları zorlukların boşluk doldurma etkinlikleri ile sınırlı kalmadığı belirtilebilir. Karşılaşılan bir diğer zorluk ise dinleme etkinliklerinde not almadır.

> Bunun dışında listening yaparken de çok zorlanıyordum. Herkes not tutma şansına sahip oluyordu hoca not alabilirsiniz diyordu ama benim İngilizce olarak Braille ile o kadar hızlı not alma şansım yoktu. Bilgisayarımı da her zaman götüremiyordum ilk başlarda. Her an o şekilde aktif olma şansım yoktu. O yüzden listening'te de çok zorlanıyordum. K5

Yukarıdaki alıntıda katılımcı dinleme etkinliklerinde not alma konusunda zorluk yaşadığından bahsetmiştir. Daha önceki bölümlerde bahsedilidği üzere Braille alfabesi ile yazı yazmak, altı hücreli bir kutu içerisinde, her harfin karşılığı olan farklı kombinasyonlardaki kabartmayı oluşturabilmek adına baskı ile sayfada kabartma oluşturulmasıdır. Bu basılan nokta sayısı bazı harflerde 1 basım olurken bazı harflerde daha fazla olabilmektedir. Ancak noktanın doğru harfi işaret edebilmesi için ilgili alana basılması gereklidir. Bu durumda, öğrencinin gören öğrenciler kadar hızlı not alamaması kaçınılmazdır. Öğrencinin de belirttiği üzere, bilgisayarının her zaman yanında olmaması da bu konuda zorlanmasına sebep olmaktadır.

Bu bölümde dinleme becerisinde katılımcıların karşılaştıkları zorluklar ele alınmıştır. Genel olarak baktığımız iki temel konuda zorluk yaşandığı tespit edilmiştir. Bunlardan ilki dinleme etkinliklerinde eş zamanlı olarak yapılan boşluk doldurma etkinliği, bir diğeri ise dinleme sırasında not almadır. Boşluk doldurma etkinliğinde, görme yetersizliği yaşayan öğrencinin aynı anda iki dinleme yaparak gerekli boşlukları doldurması, çok olası bir durum değildir. Dinleme sırasında not almada karşılaşılan zorluğun ise öğrencinin bilgisayar kullanımına hakim

olmaması ya da yanında bilgisayarı olmadığında zorlandığı bir durum olarak ele alınabilir. Katılımcıların, not almada karşılaştıkları bu soruna, bilgisayar gibi alternatif kaynakların kullanımında uzmanlaşmaları çözüm olabilir. Ancak bu zorluklar öğrencilerin etkinliklerde bazı uyarlamaların yapılmasına ihtiyaçlarının olduğunu göstermektedir.

4.3.2.3. Okuma

Dil becerilerinde karşılaşılan bir diğer zorluk ise okuma olarak saptanmıştır. Okuma becerisinde zorluk yaşadığını belirten sadece 3 katılımcı bulunmaktadır. Dinlemede olduğu gibi burada da karşılaşılan zorluk bazı okuma etkinlikleri ile ilgilidir. Başka bir deyişle okuma etkinliğinin görme yetersizliği olan öğrencilere olan uygunluğu ile bağlantılıdır. Okuma alıştırmaları genellikle bir metinin sunulması sonrasında bu metinle ilgili çeşitli formlarda oluşturulan sorulara cevap verilmesine yönelik olmaktadır. Soruların cevaplanabilmesi için ilgili metine birkaç defa dönüp tarama yöntemiyle metine göz gezdirilmesi gerekmektedir. Gören öğrenci bu işlemi hızlı bir şekilde yaparken, görme yetersizliği olan öğrenci için bu süreç biraz vakit alabilmektedir. Bu durumu bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

> Siz gören biri olarak gözünüzü aniden bir yerden alıp başka bir yere koyabiliyorsunuz ama görmeyen biri her zaman o şekilde kabartma yazıdan elini alıp oraya koyabilir mi ya da bilgisayarda konuşan programı hemen oraya odaklatabilir mi? Çünkü bu şeydir, klasik metin inceleme yöntemleri olarak geçer ya taramak ve detaylı incelemek gibi. Baktığınız zaman görmeyende taramak diye bir şey ne kadar var şüpheli yani çünkü hani bütüncül bakıp içinden parça seçemiyorsunuz. Ya o parmak dokunacak veya o ses kaydı baştan aşağıya hızlı da olsa dinlenecek veya atlanarak bakılacak gibi dolayısıyla biraz da şartlara imkanlara göre bunu belirlemek gerekiyor. K3

Yukarıdaki alıntıda katılımcının da belirttiği üzere okuma etkinlerinde, tarama yaparken ister Braille basılı metinde olsun ister ekran okuyucu programda olsun metindeki ilgili yeri bulmak zorlayıcı olabilmektedir. Zira, Braille basılı metinlerin normal metinlere göre hacimce daha büyük olduğundan bahsetmişti. Bu özelliğin, öğrencilerin kısıtlı bir süre içerisinde bu aktiviteyi yapmalarını zorlaştırıcı bir etken olduğu belirtilebilir. Bir diğer öğrenci aynı tür okuma etkinliklerinde benzer karşılaştığı sorunu şu şekilde ifade etmiştir: “Okuma, göz atma,

göz gezdirme, comprehension sorularında biraz sorun oluyordu. Elinin altında Braille metni olsa hiç mümkün değil hele. Bütün satırları parmaklarımla biraz gezeyim desen imkansız" K1. Burada katılımcının da bahsetmiş olduğu durum bir önceki katılımcı ile paralellik göstermektedir. Katılımcılar soru tipinin uygun olup olmamasından veya seviye olarak zorlamasından ziyade, gören öğrencilerin kısa sürede yapabildikleri tarama eyleminin kullandıkları kaynakların özellikleriyle ilintili olarak zaman alıcı olduğunu belirtmişlerdir.

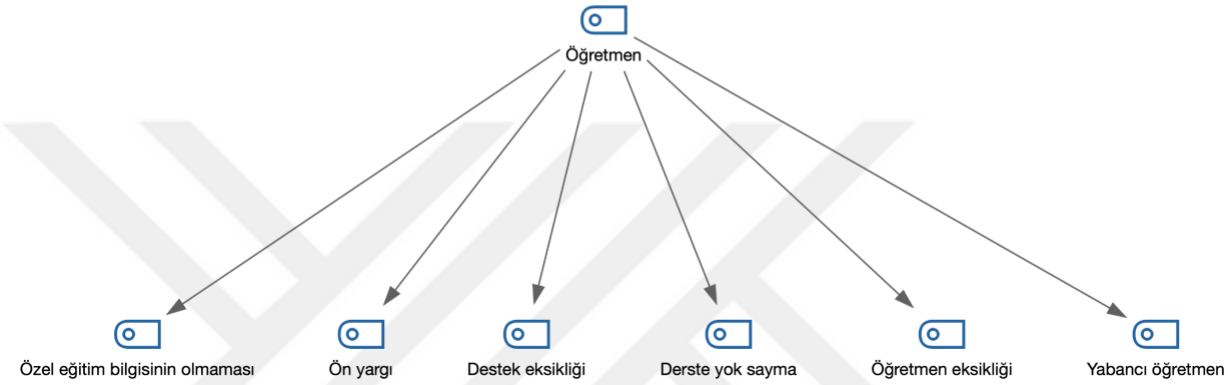
"Yabancı dil sınavlarında okuma kısımları zaten biliyorsunuz. O kısımlarda zorlanıyorum çünkü gören bir insan o kısmı zoomlayabiliyor, tarayabiliyor gözleriyle. Onu yapamadığım için her soruda onun cevabını tekrar baştan dönüp aramak zorundayım. O yüzden beni en çok zorlayan kısım bu" K4. Katılımcının da belirttiği üzere ilgili sorunun cevabını bulabilmek adına metini her seferinde en başından itibaren okumak ya da dinlemek zorunda kaldığından zaman alıcı ve yorucu olmasının kaçınılmaz olduğu belirtilebilir. Bu durum özellikle ders sırasında ya sınav anında süre kısıtlaması olduğu durumlarda, öğrencinin yavaş olmasına sebep olmaktadır.

Okumada karşılaşılan bu zorluk her ne kadar diğer zorluklara nazaran daha az katılımcı tarafından dile getirilmiş olsa da görme yetersizliği olan öğrencilerin öğrenim özelliklerini tanımak adına önemli bir nokta olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin bu tarz etkinliklerde onların gören öğrencilere nazaran neden daha yavaş olduklarını anlaması ve onlara gerekli durumlarda ek süre tanıyabilmesi için önemli bir bulgu olduğu düşünülmektedir.

4.3.3. Öğretmen

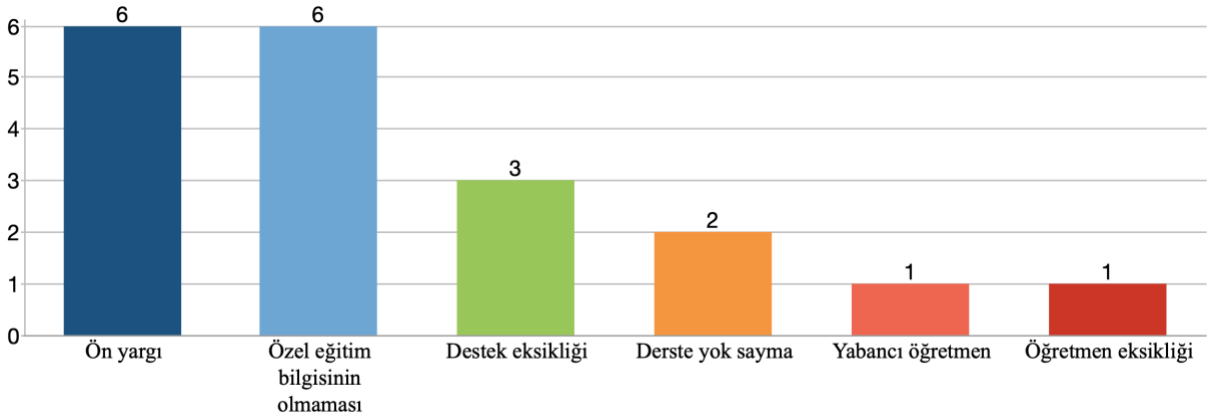
Eğitimde öğretmen önemli bir role sahiptir. Öğretmenin alandaki yetkinliğine ek olarak öğrencilerin öğrenme özelliklerini tanıması da beklenmektedir. Öğrencilerin özelliklerinin tanınması ile öğretilen konuda başarıya ulaşılması arasında sıkı bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Zira, öğretmenin öğretilecek konuyu öğrencilere uygun olarak hazırlamasına imkan sağlayacaktır. Katılımcılar yabancı dil öğrenirken karşılaştıkları zorlukları dile getirken, katılımcıların yarısına yakınının belirtmiş olduğu bazı zorlukların öğretmen ile bağlantılı olduğu

saptanmıştır. Bu doğrultuda, öğretmen teması ile ilgili belli başlı kodlara ulaşılmıştır. Elde edilen kodlar aşağıdaki şekilde sunulmuştur.



Şekil 15. Karşılaşılan zorluklarda öğretmen temasına dair oluşturulan kodlar

Yukarıdaki şekilde, öğretmne temasına dair oluşturulan kodlar sunulmuştur. Elde edilen kodlar şu şekildedir; öğretmenin özel eğitim bilgisinin olmaması, ön yargısının olması, destek eksikliği, öğrenciyi derste yok sayması, yabancı dil öğretmeninin olmaması ve yabancı öğretmen. Bu kodlar ile ilgili oluşturulan sıklık grafiği aşağıda sunulmuştur.



Grafik 24. Yabancı Dil Öğretmeni İle İlgili Karşılaşılan Zorluklar

Yukarıdaki grafikte öğretmen temasına dair farklı sıklıkta dile getirilen zorluklar ile karşılaşıldığı görülmüştür. Bunların içerisinde ön yargı ve öğretmenin özel eğitim bilgisinin olmaması bu tema içerisinde en sık dile getiren zorluk olmuştur. Destek eksikliği, derste yok sayılma, yabancı öğretmen ve öğretmen eksikliği ise az karşılaşılan zorluk olduğu saptanmıştır.

4.3.3.1. Ön yargı

Ön yargı; başka bir deyişle peşin fikir ile öğretmenin aklında oluşmuş olan olumsuz yargı sonucu katılımcıların karşılaşmış olduğu durumları kapsamaktadır. Örneğin bir katılımcı, yaşamış olduğu bir durumu şu şekilde ifade etmiştir:

> (…) Mesela ben olayın biraz şeyle ilgili olduğunu düşünüyorum bazen siz uzaylıymışsınız, siz bir yükmüşsünüz gibi, siz hocanın başına gelmiş bir belaymışsınız gibi davranabiliyor. Bunu açıkça söylemek zorunda değil ama kafasında bu var bunu hissedebiliyorum. Şey diyor mesela içinden keşke hazırlıkta bu sınıfı değil de yan sınıfı alsaydım o zaman bunla uğraşmayacaktım. Ama iyi de, bu böyle bir şey değil ki sen beni hayatının bir döneminde görebiliyor olabilirsin ama benim bütün hayatım böyle geçiyor ve ben bunu yaşayan tek insan da değilim. Dolayısıyla sen bunu benim için bu dersi daha erişilebilir kılmak, insani olarak da bu böyledir ama birçok kişi için bu böyle değil. Siz o anki bir belasınız sadece. K20

K20 kodlu katılımcı, öğretmenin kendisine önyargı ile yaklaştığını belirtmektedir. Öğretmen açık bir şekilde dile getirmese bile, katılımcı bunu hissettiğini dile getirmiştir. Katılıcının dile getirmiş olduğu durumda, ön yargının öğretmende oluşmasının nedeni olarak, öğrencinin ek iş yükü veya zorluk çıkaracağı düşüncesinden dolayı oluştuğu belirtilebilir.

Ön yargının öğretmenler tarafından katılımcılara açıkça dile getirildiği de saptanmıştır. Örneğin bir katılımcı, lisede yabancı dil öğretmenleri ile yaşadığı durumu şu şekilde dile getirmiştir: “Almanca öğetmenim de İngilizce öğretmenim de, doğru tabiri bulamadım ama bu ikisi de bu dil dersinin bana uygun olmadığı görüşündeydi” K25. Katılımcının da belirttiği üzere, lisede yabancı dil öğretmenleri öğrencinin yabancı dil öğrenemeyeceğine dair ön yargılarını açıkça dile getirmişlerdir. Bir katılımcı ise görme engelli öğrencilere yönelik olan bir ön yargıyı şu şekilde dile getirmiştir: “Özellikle eğitim kurumlarında boşver zaten görmüyor,

ne öğrenecek de ne yapacak, ver 100 geç. Bunlar yanlış, bunlar başarılı engellilerin de ayağını taşa değdirecek şeyler" K29. Katılımcı burada görme engellilere yönelik olarak oluşan genel bir ön yargıdan bahsetmektedir. Görme yetersizliği olan öğrencilerin, ne yazık ki özellikle öğretmenler tarafından böyle bir algı ile karşılaşmaları, öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının olumsuz yönde etkilenmesine neden olacaktır.

Yukarıda ele alınan örneklerden yola çıkarak, katılımcılara öğretmenler tarafından ön yargı ile yaklaşılması genel olarak, öğrencinin öğrenemeyeceğine yönelik olan düşünceden kaynaklandığı belirtilebilir. Bu ön yargının, öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkilemesi kaçınılmaz olacaktır. Buna ek olarak, öğretmenin görme engelli öğrencilerin öğrenim özellikleri hakkında bilgi sahibi olmadığı için bu ön yargının da oluştuğu söylenebilir. Zira, katılımcıların ön yargıdan sonra öğretmenle ilintili karşılaştığı bir diğer zorluk öğretmenin özel eğitim hakkında bilgisinin olmaması olmuştur. Diğer bir deyişle, öğretmenin görme engelli öğrencilerin öğrenim özelliklerini tanımaması ve nasıl eğitim vereceği hakkında bilgisinin olmamasıdır.

4.3.3.2. Özel eğitim bilgisinin olmaması

Öğretmenin görme yetersizliği olan bir öğrenciye nasıl eğitim verilmesi gerektiği hakkında bilgisi olmadığında, öğrencinin buna bağlı olarak zorluklar yaşaması kaçınılmaz olacaktır. Özellikle yabancı dil derslerinde öğretmenin hakim ve alışkın olduğu görselliğin baskın olduğu öğretim yöntemleri görme yetersizliği bulunan öğrenciler için yetersiz kalmaktadır. Örneğin yabancı dil dersinde bilinmeyen bir kelimeyi açıklamak için görsellerin kullanılması ya da jest ve mimikler aracılığıyla kelimenin ana dili kullanılmadan anlatılması, görme yetersizliği olan bir öğrenci için uygun bir yöntem olmayacaktır. Bu durumu K10 kodlu katılımcı şu şekilde ifade etmiştir: "Bu derslerin bir kısmına da sadece Arapça bilip hiç Türkçe bilmeyen birileri giriyor. Mesela anlatıyor kelimeyi işaretle falan gösteriyor ama bana anlatamıyor bu kelimenin ne olduğunu" K10. Üniversite Arapça hazırlık sınıfında, öğretmenin uygulamış olduğu bu klasik

öğretme yöntemi katılımcı için uygun olmamaktadır. Dolayısıyla katılımcı dersten yeterince verim alamamaktadır.

> Ya da eğitim veren kişi karşısında eğitim alan olarak bir görme engellinin bulunduğunu bazen fark edemiyor ya da fark etse bile bu konuda herhangi bir deneyim ya da eğitimi bulunmadığı için pasif kalıyor ve bütün bunlar da dil eğitimi noktasında süreci aksatıyor. Süreci yavaşlatıyor. K11

K11 kodlu katılımcının da belirttiği üzere, öğretmen bazen deneyim, bazen de bilgi eksikliğinden dolayı sınıfında olan görme yetersizliği olan öğrenciye uygun ders anlatmadığında bu durum öğrencinin yabancı dil öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bilgi ve deneyim eksikliği, öğrencinin yabancı dil öğreniminde zorluklarla karşılaşmasına neden olabilmektedir.

Öğretmenlerin, bu alandaki bilgi ve deneyim eksikliğini telafi edebilmek adına farklı uygulamalar yaptığı da saptanmıştır.

> Ben onaylamadım aslında ama maalesef öğretmen yaptı bunu basit kelimeler verip bunları ezberletip, lisede oldu bu, 3-5 hafta sonra o kelimeleri sorarak bu kelime neydi, 2 ay sonra sana sınav yapacağım kelimeyi söylediğimde anlamını söyleyeceksin. O zamanlarda da ezberim kuvvetliydi hiç çalışmadan bile kelimeleri söyleyebiliyordum. Tabi uygulamayı onaylamıyordum ama başka ne yapabiliriz o zaman sen söyle diyordu. Ben nasıl söyleyeyim yok ki. Yanlış anlama ben dersi daha iyi geç diye. Yoksa bir şey biliyorsan yapalım dersen söyle yapalım hiç problem değil her zaman diyordu. Ben sana görsel olarak bir şey veremeyeceğim sana kocaman metinler okusam burada olamayacak özel ders vereyim diyeceğim milli eğitim izin vermiyor. Bir şey yapabilirim söyle onu yapalım dediği için ben de şimdi uğraşıyor madem ne diyebilirim diye mecburen uygulamaya tabi tutulmuştuk çünkü başka bir şey varsa gerçekten söyle onu yapayım derste geçebilmen için. K29

Yukarıdaki alıntıda K29 kodlu katılımcının da belirttiği üzere, öğretmenin bu alandaki bilgi ve deneyim eksikliğinden dolayı YDÖ, ilgili dönemde katılımcıya verilen kelime listesinin ezberletilmesi ile sınırlı kalmıştır. Böylesi bir uygulamanın, günümüz YDÖ yöntemleri ile tamamen ters düştüğünü ve dolaylı olarak da öğrencinin yabancı dil öğrenmesinden mahrum edilmesine neden olduğu da belirtilebilir. Ancak alıntıda da geçtiği üzere öğretmenin öğrenciyi

görmezden gelmediği ve öğretmek istediği çıkarımı yapılabilir. Katılımcı ile görüşmesinde, yapabileceği uygulamalar hakkında da öğrenciye sorması öğretmenin bu konuda destek olma niyetini göstermektedir. Öğretmenin yardımcı olma isteği ve öğrenciyi mağdur etmeme niyetine rağmen öğretmenin bilgi ve deneyim eksikliği öğrencinin ilgili dönemde yabancı dil derslerinden beklenen verimi alamamasına ve dil öğrenme sürecinin sekteye uğramasına neden olmaktadır.

4.3.3.3. Destek eksikliği

Katılımcılar yabancı dil öğrenimdeki zorluklardan bahsederken, öğretmen ile bağlantılı olarak karşılaşılan bir diğer zorluğun destek eksikliği olduğu saptanmıştır. Katılımcıların az bir kısmı bu zorluğu dile getirmiş olmasına ele alınmasının önemli olduğu düşünülmüştür. Zira, öğretmen desteğinin öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerine doğrudan etki ettiği katılımcıların açıklamaları doğrultusunda görülmektedir.

Öğretmen desteği ile ifade edilmek istenilen, öğretmenin görme yetersizliği olan öğrenciyi yönlendirme, kaynaklara erişim gibi konularda karışılaşılan güçlüklerde öğrenciye çözüm üretmesi ve gösterdiği çabadır. Sözü edilen öğretmen desteğinin görme engelli öğrencilerin YDÖ süreçlerinde ne kadar önemli olduğunu anlayabilmek için K10 kodlu katılımcının üniversite hazrılıkta yaşamış olduğu deneyimi ele alınabilir. Katılımcı ile ilgili genel bir bilgi vermek adına, üniversite eğitimine öncelikle ilahiyat fakültesinde başlamıştır ancak hazırlık sürecinde Arapça öğrenirken karşılaştığı zorluklar sonucu bölüm değiştirmek zorunda kaldığını belirtmiştir. Katılımcı bunu şu şekilde ifade etmiştir: “Üniversitedeki hocaların yardımcı olmaması büyük etken oldu. Dolayısıyla bu sıkıntılardan dolayı oraya devam edemedim ve (…) bölümüne geçiş yaptım” K10. Katılımcı buradaki ifadesinde, öğretmenlerin destek olmadığını ve bunun sonucu olarak hedef dili öğrenemediğini ve bölüm değiştirdiğini belirtmiştir.

> Anlattı anlattı, ben de kendisine sordum hocam biz nasıl yapacağız, görme engellilere yönelik nasıl bir çalışma var falan dedim. Hocayla o gün fazla bir konuşma fırsatımız olmadı daha sonra Türk bir hoca geldi dersimize durumu anlattım böyle böyle nasıl bir çalışma yapabiliriz, fakültede Arapça eğitiminden yaralanabilmem derslerime çalışabilmem için diye. Bununla ilgili hiçbir fikrininin

> olmadığını söyledi. Daha önce okunacak kitapların sesli kaynakların da bulunmadığını söyledi. Bana sadece dedikleri burada senin gibi okuyan görme engelli bir arkadaş var üst sınıfta biz seni onunla görüştürelim dedi. Onunla görüştük biz de ama duyduklarım yine değişmedi. K10

Yukarıdaki alıntıda, yine aynı katılımcının öğretmen ile iletişime geçip kendi durumu hakkında bilgilendirmesi ve dersleri takip edebilmesi için destek istemesine rağmen öğretmenin, yardımcı olamadığı görülmektedir. Bu noktada öğretmenin yardımcı olamaması, görme yetersizliği olan öğrencilere öğretim konusundaki bilgi ve deneyim eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bu doğrultuda öğretmen, öğreciyi başka bir öğrenciye yönlendirmekle yetinmiş başka çözüm yolu üretmeye de çalışmamıştır.

Katılımcı ders sonrasında soru sormak için öğretmenin odasına gittiğinde yaşadıklarını ise şu şekilde ifade etmiştir:

> Sırf teneffüste odalarına dahi gittiğim zaman işleri olmazsa güç bela soru sorduğum zaman biraz anlatıyorlardı. İşleri olursa şu an anlatamayız sonra gel falan gibi o tür şeylerle karşılaştım. Bir takım olumsuz deneyimlerim oldu. Nasıl yapabiliriz diye hiç fikrimi soran olmadı. K10

Yukarıdaki alıntıda, katılımcı öğretmenlerinden sorularına cevap bulmak için yanlarına gittiğinde onlardan yine destek görmediğini belirtmiştir. Bir başka katılımcı, destek eskikliğini şu şekilde ifade etmiştir:

> Tamamen Arapça öğrenmekle kendime vazife görüyorum ama çok da kolay değil. Bu sene bir şey öğrenemediğimi düşünüyorum. Yani Arapçadan öğrenemedim, biraz online etkisi oldu biraz da hocalarla tam manasıyla bir kısmını tenzih ediyorum ama, belli bir kısmı çok faydalı olamadı. Devlet üniversitesi diye birbirine pasladı herkes. Kaynak sıkıntıları vardı, braille zaten yoktu PDF'leri de ekran okuyucular çok iyi okuyamadı. Tam manasıyla Arapçayı öğrenemedim. Zaten 1 senede öğrenemem de ama öğrenmek istediğimi de öğrenemedim. Bir insan 3-5 senede öğrenir ama ben 1 senedekini bile öğrenemedim ki kaldım zaten son kurda. Ona rağmen, o kura kadar iyi geçtiğimi düşünüyorum. K11

Yukarıdaki alıntıda katılımcı, Arapça hazırlık seviyesinde öğretmenlerin destek eksikliğini anlatmıştır. Katılımcı, destek eksikliği, kaynaklara erişimde yaşanan sorunlar nedeniyle

hedeflediği seviyeye gelemediğini ifade etmiştir. Dolayısıyla bu durum, öğrencinin son kurda başarısız olmasına neden olmuştur.

Öğretmen desteğinin eksikliğinin bir öğrencinin öğrenme sürecini nasıl olumsuz olarak etkilediği, özellikle bir katılımcının yaşamış oldukları ile somut bir şekilde ortaya koyulmuştur. Görmeyen bir öğrenci için, kaynaklara erişim, dersin uyarlamalar yapılmadan anlatılması gibi durumlar da göz önüne alındığında öğretmen desteğinin eksikliği yabancı dil öğrenme sürecini olumsuz etkilemekte ve öğrencinin başarısız olmasına neden olmaktadır. Böylesi bir durumda, öğrencinin bireysel çabaları yetersiz kalmaktadır. Öğrencinin yabancı dile karşı olan motivasyonunun azalmasına neden olup, yabancı dil öğreniminden mahrum bırakılmaktadır. Dolayısıyla katılımcı destek göremediği ve eğitim sürecinde yalnız bırakıldığı için yabancı dili öğrenememiş, bölüm değiştirmek zorunda kalmıştır. Ancak katılımcılara genel olarak bakıldığında, öğretmen desteği eksikliğinin katılımcıların az bir kısmında karşılaşılmasının oldukça umut verici olduğu belirtilmesine karşın, destek eksikliğinin öğrencinin başarısız olmasına doğrudan etki eden bir faktör haline geldiği söylenebilir.

4.3.3.4. Derste yok sayma

Görüşmeler sırasında katılımcıların az bir kısmı öğretmenin derste kendilerini yok saydığını ifade etmiştir. Burada yok sayma kavramı ile ifade edilmek istenilen, öğretmenin derste görme yetersizliği olan öğrenci bulunmuyormuşçasına dersi işlemesidir. Bu durumun somutlaşması adına bir katılımcının şu ifadesi örnek olarak ele alınabilir:

> Onun dışında da Almanca hocası şey yapıyordu, 9 – 10'da önceleri aramız çok iyiydi sebebi de şuydu ben zaten hevesliydim. Ben, hâlâ hevesliyim dil öğrenmeye. Öncesinde çalışıyorum yarın bize ne anlatacak, öğretecek, zamanları öğretecekse ben zaten video falan da izliyordum önce öğrenip öyle gidiyordum derse dolayısıyla da katılabiliyordum. Ama katılabilmemin sebebi onun öğretmesi falan değildi benim önceden yaptığım bir şeydi. Dolayısıyla problem yokmuş gibi algılıyordu bu durumu, sen zaten iyisin yapıyorsun diyordu. İyi de sen hiçbir şey yapmıyorsun ki benim için, ben yapıyorum zaten ve şeydi bir tane kitap vardı o kitabı tahtaya yansıtıyordu aynı zamanda bende de vardı, çıktısı vardı insanlara işte akıllı tahta kalemiyle şey diyordu sırayla listeden

> çağırıp boşlukları yazıyorlardı. Bana da şey diyordu tamam senin kalkmana gerek yok eğer istiyorsan sen söyle, ki bunu bile çok sonra söyledi. Ben sanki o derslerde yokmuşum gibi takılıyorlardı. Bana da şey diyordu sen de arkadaşlarından notları alırsın. Ben de diyordum ki hocam ben bu derslerden nefret etmeye başladım çünkü ben anlamıyorum ne oluyor. Sonrasında da Almancayı bıraktım açıkçası. 9. sınıftaykenki hevesim 10. sınıfta yoktu ve tamamen şey gibi görmeye başladım artık sınavlarını geçelim de bitsin bu. İngilizcede de yine aynı mantık oluyordu mesela şey izletiyorlardı, film izliyorlardı, bunu birçok yabancı dil hazırlıkta da yapıyorlardı. Filmi de lisede mesela Türkçe alt yazılı açıyorlardı ben göremiyorum ama altyazıları. Dolayısıyla benim için 2 saatlik işkenceye hoşgeldiniz seansı oluyordu. Hâlâ öyle oluyor. Ve o arada başka bir şey yapmamıza da izin vermiyorlardı. Hoca da şey diyordu sen de anlamaya çalış. Ama bu böyle bir şey değil ki ama. K20

K20 kodlu katılımcı, yabancı dil dersinde karşılaşmış olduğu yok sayma durumunu dile getirmiştir. Katılımcı derse ilgi duymasına ve derslerden önce hazırlanıp gitmesine karşın, öğretmeni tarafından, katılımcının ihtiyaçları yok sayılmıştır. Bu durumda, katılımcı yapmış olduğu ön çalışmaların, öğrenmesi için ek uyarlamalara ihtiyacı yokmuş gibi bir izlenim yarattığını dile getirmiştir. Buna ek olarak, öğretmenin ders içerisinde öğrenciyi yok sayması, öğrencinin motivasyon kaybı yaşamasına doğrudan etki eden bir faktör haline gelmiştir.

Bir başka öğrenci derste yok sayılmayı şu şekilde ifade etmiştir:

> Onun dışında bu yok sayma politikası biraz şeyde de geçiyor on-line eğitimde bile geçiyor. Ben bunu B2'de bir noktada yaşıyorum. Ama ben de çok katılamadım çok aksilikler oldu bu kurda. Hoca belki tanımadı, belki ondan da kaynaklanıyordur ama benim diğer arkadaşlarım çok yaşadı bu sıkıntıyı ve öğretmenlerin genel olarak kaçırdığı bir şey var. Bu belki de materyal hazırlamak için değil ama karşınızdaki öğrenci engelliyse bir öğretmen olarak yaklaşım bence çok önemli. Ben şunu biliyorum diğer arkadaşlarımdan ben yaşadım mı lise ve ortaokulda yaşadım üniversitede hiç yaşamadım. Diğer arkadaşlarım şu anda da aktif olarak yaşıyor işte anlık çözemedi takip edemedi diye zaten online platformda yeterince zorken, üstüne bir de ekstra zaten bir dezavantaj var daha sert çıkışabiliyorlar ya da kötü yaklaşabiliyorlar. İster buna kayrılmak diyin ister başka şey diyin bir noktada biraz daha pozitif yaklaşmak lazım o insana bir şey öğretmek için. En büyük zorluk bu oluyor materyal falan bir şekilde halloluyor mesela İzmir'de bir kütüphane var biz oraya önceden haber verdiğimizde üniversite kitaplarımızı kabartma olarak basıp gönderebiliyorlar. Bunlar bir

> şekilde giderilebiliyor. Yani hoca iyiyse derste geri kaldığınızda derste bir 10 dakikasını ayırabilse kapabiliyoruz. Yani zaten üniversite kazanabildiysek kapabilecek kabiliyete sahibizdir ama en büyük dezavantajı bu oluyor hocaların yaklaşımı biraz daha. K14

Katılımcı, yok saymanın uzaktan eğitim sürecinde katılmış olduğu yabancı dil dersinde karşılaştığından bahsetmiştir. Karşılaşmış olduğu bu durumun, uzaktan eğitim nedeniyle öğretmenin, kendisinin farkında olmadığından kaynaklanma ihtimalini de vurgulamıştır. Ancak derste yok sayılmanın arkadaşları tarafından sıklıkla karşılaşılan bir durum olduğunu da belirtmiştir. Ayrıca, kaynaklar gibi bazı noktalarda öğrenci kendi çabasıyla çözüm getirebildiğini ancak öğretmenin yok sayması ve olumsuz tutumunun en büyük zorluk olduğunu ifade etmiştir. Zira öğrencinin derste yok sayılması, doğrudan öğretmenin tutumu ile ilgili olduğu için çözüm üretilmesi zor olmaktadır. Bu durum öğrencinin derse karşı olan motivasyonun azalmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla bunun aşılabilmesi için öğretmenin öğrencinin ihtiyaçları ve dikkat etmesi gereken hususlar hakkında bilgilendirilmesi gerekmektedir çünkü öğretmenin bu tutumunun görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitimleri hakkındaki bilgi eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

4.3.3.5. Yabancı öğretmen ve öğretmen eksikliği

Katılımcıların çok az bir kısmı tarafından dile getirilen yabancı öğretmen ve öğretmen eksikliği ise öğretmen temasında en az karşılaşılan zorluk olmuştur.

Bir katılımcı yabancı dersinin Türkçe bilmeyen yabancı bir öğretmen tarafından verilmesinin uygun olmadığından bahsetmiştir. Katılımcı şu şekilde dile getirmiştir: “Yani o döneme baktığımız zaman Türkçe bilmeyen birisinin Arapça öğretmek için derse girmesi bana hayli tuhaf geldi. Arapça öğretmen girebilir ama Türkçeyi bilmesi lazım ki bize dili daha iyi daha ayrıntılı bir şekilde öğretebilsin”K10. Üniversitede Arapça hazırlık döneminde dersine giren yabancı dil öğretmeninin Türkçe bilmemesi, katılımcı tarafından daha iyi öğrenememe nedenlerinden biri olarak dile getirmiştir. Yabancı dil derslerinin, hedef dili ana dili olarak konuşan kişiler tarafından verilmesinin artıları inkar edilemez. Ancak katılımcının burada ifade

etmiş olduğu daha iyi öğretebilmesi ifadesinden, öğretmenin görme yetersizliği olan öğrencilere nasıl öğreteceği bilgisinin olmamasından ötürü, katılımcının yeterince derslerinden verim alamadığı belirtilebilir çünkü öğretmen ve öğrenci arasındaki aktarımda ortak bir dil olmadığında, iletişim kurabilmek adına sözel olmayan etkenlerin ortaya çıktığı belirtebilir. Sözel olmayan bu iletişim yöntemleri jestler, mimikler, görseller üzerinden açıklama çabaları olabilir. Ancak bunlar görsel veriler olduğu için öğrenci bunları anlamlandıramayacaktır. Bu noktada, başlangıç seviyesinde olan öğrencinin yabancı dilde yapılan açıklamaları anlamlandırması zorlayıcı olabilmektedir. Ancak öğrencinin hedef dildeki yetkinliğinin artması ile karşılaşılan bu zorluğun ortadan kalkması mümkündür.

Öğretmen temasında, katılımcılar tarafından en az dile getirilen bir diğer durum ise, yabancı dil öğretmeni eksikliği olmuştur. Bu noktada, dile getirilmek istenilen temel eğitim sürecinde yabancı dil derslerine, yabancı dil öğretmeni yerine başka branşlardan öğretmenlerin girmesidir. Bu durumu bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir: "İngilizce, ben daha iyi bir İngilizce öğrencisi olabilirdim. Bazı sıkıntılar biliyorsunuz, bazı eğitim kurumlarında İngilizce dersine İngilizce öğretmenleri girmiyor, özellikle bundan 10 sene önce daha yaygındı. Bizim İngilizce derslerimize dil öğretmenleri girmedi. Dersler işlenmiş olsun diye işlendi o zamanlar" K6. Katılımcının burada ifade ettiği üzere, yabancı dil derslerine, dil öğretmenlerinin girmemesi, öğrencinin yabancı dil öğrenme sürecini doğrudan olumsuz olarak etkinlenmesine neden olması kaçınılmazdır. Burada katılımcının belirtmiş olduğu yabancı dil derslerinin, dil öğretim yöntemlerine hakim olmayan kişiler tarafından verilmesi sonucu, öğrencilerin öğrenim süreçlerini olumsuz olarak etkilemektedir. Ancak bu durumun katılımcıların büyük bir kısmı tarafından dile getirilmemiş olmasının sevindirici bir durum olarak dile getirilebilir. Karşılaşılan bu tek örnek karşısında genelleme yapılması doğru olmayacağı gibi, bu önemli konunun da göz ardı edilmesi da doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Başarılı bir dil öğretimi için, alanında uzman, öğrencinin öğrenim özelliklerini tanıyan ve dil öğretim yöntemlerine hakim eğiticiler önem arz etmektedir. Bu noktada, temel eğitim sürecinde, yabancı dil derslerinin alan öğretmeni olmayan

kişiler tarafından verilme sıklığının ve bunun sonuçlarının saptanması detaylı bir çalışma konusu olduğu düşünülmektedir.

4.3.4. Başkasına bağımlılık

Katılımcıların yarısından azının, yabancı dil öğrenme süreçlerinde başkasına bağımlı olduğu saptanmıştır. Burada başkasına bağımlılık ifadesi katılımcılar tarafından açıkça ifade edilmemiştir. Ancak katılımcıların, bazı görevleri yerine getirebilmek adına, bazen aile bireylerinden bazen de arkadaşlarından yardım almak zorunda olduğu saptanmıştır. Önceki bölümlerde, katılımcıların dil öğrenme süreçleri ele alınırken akran desteğinin, katılımcıların öğrenmelerinde önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmıştır. Akran desteği ve başkasına bağımlılık temaları birbirine benzer olarak değerlendirilebilir. Ancak burada akran desteğinden farklı olarak katılımcıların hedef dildeki görevi yerine getirebilmeleri için başkasının desteğine süreli bir şekilde ihtiyaç duyması dolayısıyla söz konusu çalışmayı bireysel olarak yerine getirememe durumu vardır. Örneğin: "Yazma dersinde dediğim gibi arkadaşlarım okursa ezber yapabiliyorum. Cümleyi ezberleyip sınava kadar saklayabiliyordum belleğimde. Onu nispeten az çok yapabiliyordum. Ama dinlemede, hep başkasına okutup türkçeye çevirtmek için birilerini aramak, arkadaşlarıma daha fazla soru soruyordum yapabilmek için" K10. Burada katılımcının da dile getirdiği üzere, erişilebilir kaynak eksikliğinden dolayı, yabancı dilde sınavlara hazırlık yapabilmek adına arkadaşlarına okutmak zorunda olduğunu belirtmiştir. Çalışabilmek için daimi olarak birisinin kendisine okumasına ihtiyaç duymaktadır.

Başkasına bağımlılık, katılımcının öğrendiklerinin veya yapabildiklerinin bir kişinin desteği ile orantılı olarak sınırlı kalmasıdır. Örneğin; "Bizim dersimize giren bazı hocalarla aram iyiydi, onlardan yardım aldım. Onlara gönderdiğimde onlar okudular, bir iki arkadaş bana bir şeyler okudu sırf milletin okuduklarını ezberleyerek bir şeyler yaptım" K20. Burada katılımcının da belirttiği üzere, hedef dil ile ilgili olarak öğrendikleri başkalarının seslendirdiği kaynaklar ile sınırlı kalmıştır. Aynı zamanda, katılımcının buradaki ifadesinde, kaynakların seslendirilmesi noktasında öğretmeninin de destek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların, başkalarına bağımlı olması kaynakların seslendirilmesi başka bir deyişle; okutulması ile sınırlı kalmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin vermiş olduğu bazı ödevlerin yapılmasında da başkasının desteğine ihtiyaç duyduğunu bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

> Bir de hazırlık döneminde kullanılan kitaplar full resimli. Gören bir öğrenci için dünyanın nimetlerinden biri olabilir ama benim için değil benim için bir eziyet. Sürekli bu ne şu ne o ne, bana bunu söyler misiniz. Ödevler hep işte ya video çekeceksiniz ya sunum yapacaksınız dolayısıyla bağımlı hissettiğim çok oluyordu. K20

Yukarıdaki alıntıda katılımcı, kitaplardaki görsel ögelerin sıkça kullanıldığını ve bunları anlayabilmek adına, daimi bir şekilde kendisine açıklanmasına ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Bu duruma ek olarak, öğretmeninin vermiş olduğu sunum, video çekimi gibi görsel yetiye ihtiyaç duyulan ödevlerin gerçekleştirilmesi için sıkça bağımlı hissettiğini dile getirmiştir.

Yabancı dil öğrenme süreçlerinde öğrencilerin başkalarına bağımlı olmaları ya da hissetmeleri, hedef dili öğrenmelerinde kısıtlama yaşamalarına ek olarak, öğrenciye psikolojik olarak da olumsuz etkisi olduğunu bir katılımcı şu şekilde dile getirmiştir:

> Tamam böyle yardım alıyorum ama ben fazla yardım istemekte mahcup bir insanım ben. Bu sefer şey durumu oluyor etrafta aa arkadaşa yardım edelim arkadaş okuyamıyor bunu yardım edelim. Kimse bu duruma düşmek istemez kimse mahcup olmak istemez. Bu durumun da bu zorluğu oluyor mahcupluk oluyor biraz ben istemezdim bu kadar yardıma ihtiyaç olmayı ama nankörlük gibi oluyor ben biraz düşünüyorum sonuçta istediğimi aldım mı aldım. Ortalıkta sürekli yardıma muhtaç gözükmek biraz incitici geliyor diyebilirim. K16

K16 kodlu katılımcı yukarıdaki alıntıda, kişisel özelliğinden dolayı başkasından yardım istemekte utangaç olduğunu ifade etmiştir. Buna ek olarak, yardım istediğinde karşısındaki kişinin, kendisini aciz ve yardıma muhtaç olarak gördüğünü düşünmesinden dolayı bu daimi yardım istemenin kendisi için üzücü bir durum olduğunu dile getirmiştir.

Bu bölümde katılımcıların ifadeleri doğrultusunda başkasına bağımlı olma durumları ele alınmıştır. Akran desteği dil öğrenme süreci için önemli ve kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olsa

da, hedef dili öğrenmek için daimi olarak başkasının desteğine istek duymanın diğer bir deyişle; başkasına bağımlı olmanın öğrencinin öğrendiklerinin kısıtlanmasına ve psikolojik olarak da olumsuz hissetmelerine neden olduğu belirtilebilir. Dil öğrenimde başkasına bağımlılık temasına genel olarak bakıldığında, bu bağımlılığın alandaki eksiklerden kaynaklı olarak orataya çıktığı söylenebilir. Başka bir deyişle, öğrencilerin başkasının desteğine sürekli olarak ihtiyaç duymalarının asıl nedeni erişilebilir kaynak eksikliği, öğretmenin dersi görme engelli öğrencilere yönelik anlatmaması ya da ödevlerde öğrenciye yönelik uyarlamaların yapılmadan öğrenciden görsel çalışmalar beklenmesidir. Bunun sonucu olarak öğrenci yabancı dil becerilerini ve görevlerini başkasının desteği olduğu doğrultuda yerine getirebilmektedir.

4.3.5. Görme duyusunun eksikliği

Görme duyusunun eksikliği görüşmeler sırasında katılımcıların yabancı dil öğrenirken karşılşatığı bir diğer zorluk olarak saptanmıştır. Katılımcıların yarısından azı, görme duyusunun eksikliğine bağlı olarak yabancı dil öğrenirken zorlandıklarını dile getirmiştir. Burada ifade edilmek istenilen durum, kaynaklar, dil öğretim yöntemleri ve öğretmen gibi katılımcıların belirtmiş oldukları zorluklardan bağımsız olarak görme yetisinin eksikliğine bağlı olarak dil öğreniminde zorluk yaşamalarıdır. Başka bir deyişle dil öğrenme süreçlerinin olumsuz etkilenmesidir. Bu durumu somutlaştırabilmek adına, katılımcıların anlatımlarından örnek vermek uygun olacaktır. Örneğin K12 bu durumu şu şekilde anlatmıştır:

> Mesela, dilin işitsel bir şey olduğunu bizim görme engelliler olarak algılarımızın daha açık olduğunu ve dili işitsel olarak işledikleri için bizim daha rahat dil öğrendiğimiz düşünülür. Ama böyle olmadığını düşünüyorum, bence dil tamamen görsel hafızayla ilgilidir çünkü bir şeyi görüp onun ne olduğunu öğreniyorsun, o elma apple değil gördüğün şey apple o şekilde işliyorsunuz hafızanıza çünkü insan beyni %95 oranında görsel veriyle algılıyor hayatı, o yüzden dil de bu şekilde. Ben bunun eksikliğini hissettim. Niye çünkü referans alabileceğim aklımda tutabileceğim bir görsel bağlantı yok. Bence büyük bir eksiklik. K12

Yukarıdaki alıntıda K12 kodlu katılımcının da ifade ettiği üzere, yabancı dil öğrenirken görsel hafızasını kullanamamasından dolayı zorluk yaşadığını ifade etmiştir. Görme duyusunun

eksikliği nedeniyle, katılımcı öğrenilen bilgileri görsel veriler ile eşleştirme yapamadığı için bu noktada zorluk yaşadığını dile getirmiştir.

Katılımcılar yukarıda belirtilen duruma ek olarak, görme duyusunun eksikliğine bağlı olarak, hedef dili öğrenme süreçlerinde tesadüfi öğrenme olarak ifade edilen, öğrenmeden de mahrum kaldıklarını belirtmiştir. Örneğin bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

> (…) Bu listening ve reading de şey olur bir listening kısmı var ekranda video da var bir şeyler kişiler, diğer öğrenciler videoyu da takip ederek yapar. Bazen o listeningdeki konuşmacı susar videoyu göre yorumlarlar ona göre not alırlar. Orada eksik kalabiliyoruz ama buna çözüm bulunamaz büyük ihtimalle. K14

Yukarıdaki alıntıda K14 kodlu katılımcının dile getirdiği üzere, gören öğrenciler video kayıtları gibi görsel veriler içeren kaynaklardan örtük olarak genel bir anlam edinebilmektedir. Bu noktada katılımcı görme yetisi olmadığı için eksik kaldığını dile getirmiştir. Zira, iletişim aracı olan dil sadece sözel verilerden oluşmamaktadır. Jest ve mimikler, duyguların ifade edilmesi gibi görsel bir dilsel veri sunmaktadır. Gören öğrenci kelimenin anlamını bilmese dahi konuşan kişilerin sunmuş olduğu görsel verilerden bir anlam çıkarabilmekteyken, görme yetersizliği yaşayan öğrenci yeti eksikliğine bağlı olarak bu konuda eksik kalmaktadır. Bu durumu, diğer bir katılımcı şu şekilde dile getirmiştir:

> Yabancı dilde şu aslında benim yeni fark ettiğim şey, aslında dil dediğimiz şey tamamen kelimelerden oluşan bir şey değil bakıldığında burda çok önemli beden dili de var, dile göre kullanımlar farklılaşıyor falan filan. Şey söylenir mesela oyunlardan dizilerden İngilizcem çok gelişti tarzında mesela orada belki bir tık da şeyle ilgisi de var, bakıldığında karakterlerin sadece o kelimelerin kullanış biçimlerine bakmıyorlar aslında, o kelimelerle beraber yaptıkları hareketlere de bakıyorlar. Beden dili sanırım araştırmalara göre verbal'dan daha etkiliymiş iletişimde. Ama mesela şey yapsaydım dizilerde olan biteni görebilseydim İngilizceyi daha rahat oturtabileceğimi düşünüyorum. Ama bu biraz tartışmalı bir argüman bana göre, çünkü İngilizcesi gayet iyi olan görme engelli arkadaşlarım var benim de İngilizcem açıkçası düzgün baya şu an açıkçası, açıkçası o beden dilini de görmeden de geliştirilebiliyor. Ama demeye çalıştığım şey en azından benim şu

> anda aklıma yatan durum belki bu body language'lar fark edilebilseydi öğrenim sürecinde ilerleme daha hızlı ve kalıcı olabilirdi. K27

Yukarıdaki alıntıda K27 kodlu katılımcı, dilin seslerden ibaret olmadığını, beden dili, jest ve mimikler gibi görsel verileri de kapsadığını dile getirmiştir. Görme yetisinin eksikliğinden dolayı dilsel görsel verilerden mahrum kaldığını ve bunları fark edebilme imkanına sahip olsaydı dil öğrenme sürecinin olumlu olarak etkilenebileceğini dile getirmiştir. Ancak yine de bu eksikliğe rağmen hedef dilde istenilen seviyeye gelmesine engel oluşturmadığını da dile getirmiştir.

Görme duyusunun eksikliğinden dolayı zorluk yaşamasının görme kayıp yaşı ile ilgili olduğunu belirtmek mümkün. Zira lise döneminde görme yetisini kaybeden bir katılımcı, bu durumu şu şekilde dile getirmiştir:

> Bence ben bir de daha önceden gördüğüm için öyledir. Bence görselliğin, dil öğrenimi 4 beceri ya, bende mesela görsellik olmadığı için benim en büyük yaşadığım şey kelimeleri aklımda tutamıyorum. Şu anki sistemde daha görsel ya interaktif öğrenme şekli çok daha etkili. Benim hani kendimde en çok zorlayan şey kelimeleri unutmam. Galiba görsellik o işi tamamlayan bir şey galiba benim için. K21

Yukarıda K21 kodlu katılımcı, daha önceden gördüğü için yabancı dil öğreniminde bu duyunun eksikliğinden dolayı özellikle kelime öğreniminde zorluk yaşadığını belirtmiştir.

Görme duyusunun eksikliğinden dolayı yabancı dil öğrenimde zorluk, kısıtlılık yaşadığını belirten katılımcıların anlatımlarından yola çıkarak sözü edilen zorluk somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Genel olarak bakıldığında, katılımcıların yarısından azının bu durumu dile getirmiştir. Bu zorluğun doğrudan, öğretmen, öğretim yöntemleri ya da kaynaklar gibi dile getiren birincil bir zorluk olmadığı ifade edilebilir. Dolayısıyla ilk bakışta, bu zorluğun aşılması için çözüm üretilemeyeceği düşünülebilir. Ancak sonradan görme yetisi yaşayan öğrencilerin yabancı dil öğrenim süreçlerinin detaylı bir şekilde ele alınması ile birlikte bu soruna çözüm üretilebileceği düşünülmektedir.

4.3.6. Derse dahil olmama

Görüşmeler sırasında katılımcılar dil öğrenme süreçlerinden bahsederken, katılımcıların az bir kısmının derse dahil olamadıkları saptanmıştır. Derse dahil olmama ile ifade edilmek istenilen durum, ders sırasında yapılan bir etkinliğe ya da uygulamaya katılımcıların katılamaması ve dolayısıyla dersin dışında kalmasıdır. Bu konuda yaşadığı deneyimi bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

> Ben en çok derste aktivite yapılmasında zorlanıyordum çünkü fit bir kitaptan gidiyoruz ve hoca kitabı açıyor sen bu reading parçasını part 1'i sen okuyacaksın part 2'yi sen okuyacaksın. Hani bu şekilde gidiyor ve ben hani çok aktif olamıyorum. Daha sonrasında soruları cevaplıyoruz eşleştirmeler yapıyoruz ama hep aslında dersin dışında kalıyordum. Bire bir yaptığımız derslerde bunu toparlayabiliyordum çünkü mümkün değil. Üniversitede aslında çok alışkın olunan bir durum değildi görmeyen bir öğrencinin olması hazırlıkta, hani herkes aslında bir önyargıyla bakıyordu. Bu anlamda derste biraz aslında dışarda kalıyordum dediğim gibi. K5

K5 kodlu katılımcı, yukarıdaki alıntıda yabancı dil dersi sırasında öğretmenin kullanmış olduğu betimleyici olmayan dil nedeniyle ve yapılan aktivitelerin görme yetersizliği olan öğrenciye uygun olmamasından dolayı dersin dışında kaldığından bahsetmiştir. Katılımcı dersin dışında kalmasının aynı zamanda, işlenen konularda eksik kalmasına neden olduğunu ve bu eksikliği bire bir yapılan derslerde telafi edebildiğini dile getirmiştir. Derse dahil olmama ile ilgili bir katılımcı şunu dile getirmiştir:

> Üniversite birinci sınıfta zorunlu bir ders. Bu dersi alırken dersin ilgilli hocası metin çevirisi yaptırdı dönem boyunca yani tamamen benim pasif Bir durumda kaldığım ders oldu çünkü, birincisi çevireceğim metin kaynağı elimde yoktu, ikici faktör de şuydu ben ingilizcenin yazılışlarını bilmiyorum. K11

Yukarıdaki alıntıda katılımcı ilgili dersin kaynağı elinde olmadığı için derse katılamadığını belirtmiştir. Dolayısıyla sözü edilen bu durumda katılımcı derse dahil olamamıştır. Aynı katılımcı başka bir ifadesinde şunu da dile getirmiştir:

> Şimdi şöyle söyleyeyim sadece bu olduğu zaman, şu ders bir bitsin de gidelim zaten hiçbir şey yaptığımız da yok mantığıyla giriyorsunuz. Bir de bunun üzerine öğretmen çeviri yaptırıyorken bir de evet arkadaşlar bu cümleyi kim çevirecek, şu paragraf kimde bunu kim okuyacak gibi ne olduğu belli olmayan işaret ifadeleriyle konuşunca bu sefer ders içeriğinde görme engelli birey ben kendimi dışlanmış hissediyorum. Bu da ne oluyor bende bir eğitim konusunda eğitim konusunda dil konusunda ya da eğitimci konusunda olumsuz duygulara yol açıyor. K11

Yukarıdaki alıntıda K11 kodlu katılımcı, ilgili dersin kaynağına sahip olmadığından ve öğretmenin dersi anlatırken, K5 kodlu katılımcının da belirttiği gibi görme yetersizliği olan öğrencinin ders takibini zorlaştıracak ifadelerle dersi işlemesi, dersi takip edememesine ve derse dahil olamamasına neden olduğunu belirtmiştir. Bu derse dahil olamama durumu katılımcının, dersten gereken verimi alamamasına neden olduğu gibi katılımcının motivasyon kaybı yaşamasına da neden olmaktadır. Dolayısıyla katılımcının yabancı dil öğrenme süreci olumsuz olarak etkilenmektedir.

> Mesela bizim hocalar oyun oynatıyordu Quizlet falan ve orada da şey yapmamız gerekiyor işte kırmızı ne mavi ne, ben rica ediyordum yanına gidiyordum. Bazı hocalar yapıyordu bunu bazıları yapmıyordu o ayrı bir konu. Şey diyordum bana soruları okuyup sonra da renk sırasına göre söyler misiniz ne yazdığını, ben de katılmak istiyorum. Şunu söylemeye çalışıyorum normal gören bir öğrenci için çok efektif olabileceğini düşündüğünüz dersi eğlenceli hala getireceğini düşündüğünüz görsel aktivitelerin hepsi, o dinlemeyi benimle kuramıyorsanız renklerin neler olduğunu bana söyleyemiyorsanız benim için vaktimin öldürüldüğünü hissediyorum çünkü hem kimse benim için bir şey yapmıyor hem de şey gibi geliyor bunları hazırlarken öyle de bir öğrenci olduğu sınıfta ve çok zor bir şey değil bu yani beni de yanınıza çağırıp hem soruyu sesli okuyup hem de (…) kısacası böyle oluyordu. K20

Yukarıdaki alıntıda K20 kodlu katılımcı, ders sırasında yapılan interaktif aktivitelere, öğretmenin katılımcının da katılabilmesi için bazı hocaların destek olmadığı için, ilgili aktivitelere dahil olamadığını belirtmiştir. Katılımcının ifadesinden bu durumun onu psikolojik olarak etkilediğini başka bir deyişle; dışlanmış hissetmesine neden olmaktadır.

Derse dahil olmama durumunun, katılımcıların anlatıları doğrultusunda bazı ikincil olarak adlandırılabilecek dolaylı zorluklara neden olduğu söylenebilir. Bu ikincil zorluklar şu şekilde sıralanabilir: işlenen konularda eksik kalma, yabancı dil öğrenmeye karşı motivasyon kaybı ve dışlanmış hissetme. Bu zorlukların, yabancı dil öğrenme sürecine olumsuz etki edeceği tartışılamaz bir durumdur.

Genel olarak, katılımcıların az bir kısmının derse dahil olmama durumunu dile getirmiş olması umutlandırıcı bir durum olsa bile, sözü edilen durumum göz ardı edilmeyecek kadar önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrencinin derse dahil edilmesi ya da başka bir deyişle; derste dışlanmış hissetmemesi için öğretmenin erişilebilir kaynak hazırlaması, interaktif etkinlerde ya da sınıf içerisinde kullandığı sözel dilde detaylı ve betimleyici ifadeler kullanmak gibi basit önlemler ve uyarlamalar ile bu durumun üstesinden gelineceği düşünülmektedir.

4.3.7. Görsel veriler

Katılımcıların ifade etmiş olduğu bir diğer zorluk görsel veriler olmuştur. Katılımcıların az bir kısmı kaynaklarda ve/veya öğretmenin görsel kaynaklar aracılığıyla anlatım yaptığında bu zorluk ile karşılaştığını dile getirmiştir. Görsel veriler, kaynaklar ile ilgili karşılaşılan zorluklar kapsamında değerlendirilebilir. Zira, katılımcıların da dile getirmiş oldukları durumların içerisinde kaynakların resimli olması, öğretmenin derste kullandığı sunumlar ve videolar bulunmaktadır. Ancak kaynaklarda saptanan zorluklar genel olarak erişilebilirlik üzerine olduğundan ve bu bölümde ele alınan görsel veriler öğretmenin ders anlatma yöntemini de kapsadığı için ayrı olarak ele alınmasının uygun olacağı kanısına varılmıştır.

Yabancı dil öğretmenleri, anlatmak istediği konuyu somutlaştırmak ve kalıcı öğrenme sağlamak amacıyla derslerde sıklıkla görsel kaynaklar kullanılmaktadır. Ancak bu veriler görme engelli öğrenciye uygun hale getirilmediği zaman öğrencinin ilgili konuyu anlaması da zorlaşmaktadır. Örneğin K29 kodlu katılımcı şu şekilde dile getirmiştir:

> Sadece İngilizce konusunda öğretmenlerini anlamakta işte orada bir formül bulamıyorum çünkü karşı taraf tamamen göstererek sunum yaparak, açıkça söyleyeyim üniversitede de hala var çizgi

> film izleterek ya da slaytlar izleterek yapıyor ama biz bunu yapamayız çünkü öğrenciler de aslında İngilizce bildikleri için değil ekrandakilerle söylenmek istenenleri karşılaştırıp, mesela ben karşınızda sürekli mutfağa doğru baksam dolabı işaret etsem ve ağzımdan bilmediğiniz bir şeyler konuşsam bu ben açım demek oluyor. Farklı bir şey değil. Ama biz burada anlatılmak isteneni göremiyoruz. (…) Karşı taraf anlatmaktan çok görsel destek alıyor. Ama burada size eşitlik veremiyor. Ama burada da engelli öğrenciler konusunda sıkıntılar çıkıyor. Aslında engel gruplarına da farklı ders uygulayamıyorlar çünkü size bir şey aktarırken de aynı zamanda sınıfa da bir şey aktarıyor, size daha uzun bir süre geçirmesi gerekirken sınıfa 2 dakikada bir resim ya da hareketle jest ve mimikle o kelimenin hangi ses tonunda söyleneceğine kadar bunu karşı tarafa lanse edebiliyor. Ama bize anlatırken ders süresi, insanların ders odağı bu hemen dağılır, bunun önüne geçecek bir çözüm yok. K29

Yukarıdaki alıntıda K20 kodlu katılımcının dile getirdiği üzere, yabancı dil öğretmeninin derste kullanmış olduğu sunumlar, videolar başka bir deyişle; görsel kaynaklar öğrencinin öğrenim özelliğine hitap etmediğinden alatılmak istenilen konuyu öğrenci anlayamamaktadır.

> Onun dışında dil öğretiminde, görsel olarak öğretmeyi ön planda tutuyorlar haklılar da çok daha kolay. O sınıfta bir görme engelli olduğu zaman o iş öyle olmuyor. Dil öğretimi işin içine görsel girdiği zaman çok daha kolay öğretiliyor kabul ediyorum, tahmin edebiliyorum, daha hızlı öğretmek istiyorlar. Ama işte ben sürekli bir alternatif aramak zorundaydım sürekli sesli kaynaklarla çalışmak zorundaydım. İster istemez bazı eksikliklere yol açması kaçınılmaz oluyor. K17

Yukarıdaki alıntıda K17 koldu katılımcının da belirttiği üzere çeşitli nedenlerden dolayı derste kullanılan görsel ögeler diğer öğrenciler ve öğretmen için hızlı ve kalıcı öğrenme sağladığı için kolaylaştırıcı bir özelliği bulunmaktadır. Ancak görme yetersizliği olan öğrenciler görsel öğelerde gerekli uyarlamalar yapılmadığında (nesnenin küçük bir modelinin sınıfa getirilmesi ya da kabartılmış çizgili resim sunulması gibi) öğrencinin öğrenmesi tek duyulu olarak gerçekleşmek zorunda kalmaktadır. Sadece işitmeye dayalı bir dil öğrenimi özellikle küçük yaşlardaki öğrencilerde yazımda hata yapılması, motivasyon kaybı durumlara neden olabilir.

Görsel veriler ile ilgili karşılaşılan zorluklara genel olarak bakıldığında katılımcıların az bir kısmı bu zorluktan bahsetmiştir. Görme engelli öğrencilerin yabancı dil öğreniminde en sık karşılaşılan zorluğun görsel ögeler ile ilgili olması akla ilk gelen zorluk olabilir çünkü yabancı dil dersi, görsel ögelerin en fazla kullanıldığı derslerden birisidir. Ancak bu durum öğretmenin görsel ögeleri sınıfta görme yetersizliği olan öğrenci var diye hiç kullanmaması ya da tam tersi dersinde ek uygulamalara gerek kalmadan kullanılabilir çıkarımını yapmak doğru bir yaklaşım olmamaktadır. Öğretmen, derste kullanılan görsel ögeler ile ilgili bazı noktalara dikkat ederek kullanabilir. Örneğin, ders sırasında ya da öncesinde, görsellerin betimlenmesi öğrencinin görsel içeren etkinliklere katılmasına olanak sağlayacaktır. Böylece öğrencinin derse dahil olması ve diğer arkadaşları ile birlikte eşit olarak eğitim almasına yardımcı olacaktır. Öğrencinin yaşı ve dil öğrenme seviyesi göz önüne alınarak sınıfa küçük modellerin getirilmesi ve öğrencinin dokunarak öğrenmesi desteklenebilir. Böylece öğrencinin öğrenme sürecine dokunma duyusu da dahil edilmiş olup, çok duyulu bir öğrenme desteklenmiş olacaktır.

4.3.8. Diğer karşılaşılan zorluklar

Bu bölümde katılımcıların çok az bir kısmının dile getirmiş olduğu zorluklar ele alınmıştır. Bu zorluklar şu şekilde sıralanabilir: sınavlarda okuyucu, kaynakların seslendirilmesi, asistan öğrenci uygulaması, sınıf mevcudu, dile maruz kalmama, psikolojik, sınıf içi etkinlikler.

Katılımcıların az bir kısmı sınavlarda okuyucu ile ilgili zorluk ve sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Görme yetersizliği olan öğrencilerin sınavları genellikle okuyucu eşliğinde yapılmaktadır. Sınav sorularının öğrenciye okunması ve sözel olarak verilen cevapların okuyucu tarafından sınav kağıdına yazılması ile sınav gerçekleştirilmektedir. Katılımcıların, bu uygulama ile karşılaştığı zorluk başka bir deyişle; okuyucu ile karşılaştığı zorluk sınavda görevlendirilen okuyucunun yabancı dil seviyesinin iyi olmamasıdır. Bu zorluğu bir katılımcı şu şekilde dile getirmiştir:

> İki haftada bir sınav yapılıyordu ve bu sınavlarda zaman zaman bana hiç Arapça bilmeyen okuyucular verildi. Bir hareke hatası yapması okuyucunun, benim de soruyu yanlış yapmama neden

> oldu. Bunun gibi pek çok maalesef istenmeyen durum yaşadım. Dediğim gibi sonunda işte bu şekilde gitmedi ve fakülteden ayrılmak zorunda kaldım. K10

Yukarıdaki alıntıda K10 kodlu katılımcı, üniversite Arapça hazırlık sınıfında okuyucu eşliğinde yapılan sınavlara hedef dile hakim olmayan kişilerin görevlendirildiğini ifade etmiştir. Bu durumda katılımcı, okuyucunun seslendirmede yapmış olduğu hataların, soruyu yanlış cevaplamasına neden olduğunu dile getirmiştir. Görme yetersizliği yaşayan bir öğrenci sınava okuyucu eşliğinde girdiğinde öğrencinin sorularla ilgili tek referansı okuyucunun seslendirmesi olduğu için, yanlış veya hatalı seslendirme öğrencinin soruyu yanlış anlamasına neden olması kaçınılmaz olacaktır. Ortaokul döneminde İngilizce dersinin sınavının yapılmasını bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

> Burada tabi sınav sürecinde bana hoca okumadı hiçbir zaman maalesef o konuda da çok iyi bir şey olmadı liseye kadar. Ama bilen arkadaşlar İngilizcesi bize nazaran daha iyi olan arkadaşlar bana İngilizce sınavlarını okuyorlardı ben de elimden geldiğince yanıtlamaya gayret ediyordum. K24

Yukarıdaki alıntıda K24 kodlu katılımcı ortaokulda İngilizce sınavlarının dersin öğretmeni tarafından yapılmadığını dile getirmiştir. Öğretmen sınav sorularını seslendirip, öğrencinin cevaplarını kendisi yazmak yerine bu görev için sınıf arkadaşlarından birisini görevlendirmiştir. K24 kodlu katılımcının getirmiş olduğu bu durumda, uygun bir ölçme değerlendirmenin yapılmış olduğu tartışmaya açıktır.

Sınavlarda okuyucunun hedef dile hakim olmaması başka bir deyişle telaffuzunda hataların olması, öğrencinin sınavdaki performasını etkileyen bir etken olduğu saptanmıştır.

Katılımcıların az bir kısmının ifade etmiş diğer zorluk ise kaynakların seslendirilmesidir. Burada karşılaşılan zorluğun erişilebilir kaynak eksikliğinden dolayı ortaya çıkmaktadır. Kaynağın erişilebilir olmaması sonucu, katılımcı ilgili kaynağı okuyabilecek kişi bulmak zorunda kalmaktadır. Sözü edilen kaynağın yabancı dilde olmasından dolayı herkesten yardım alamamaktadır. K5 kodlu katılımcı bu durumu şu şekilde dile getirmiştir: “Çünkü kitapları okumak çok mümkün olmuyordu ya da okutmak biraz. İngilizce olduğu için hani okuyacak çok

kimseyi bulamıyordum açıkçası" K5. Burada katılımcı İngilizce kaynakları okutabilecek birisini bulamadığını dile getirmiştir. Bu durumun, öğrencinin başka sorunlar yaşamasına neden olması kaçınılmazdır. Kaynak erişiminin olmaması, öğrencinin bireysel çalışmasına engel oluşturduğu gibi başkasına bağımlı olmasına neden olabilmektedir.

Katılımcıların az bir kısmının dile getirdiği diğer zorluk ise asistan öğrenci uygulaması olmuştur. Asistan öğrenci uygulaması, kurum ya da öğretmen tarafından öğrenciye yabancı dil öğrenim sürecinde destek olabilmesi için bir öğrencinin görevlendirilmesidir. Bu uygulama, öğrencinin YDÖ sürecini kolaylaştırıcı olabilmektedir. Kaynakların seslendirilmesi, anlaşılmayan konunun danışılması ve birlikte konu tekrarı yapılması gibi konularda öğrenciye yabancı dil öğrenim sürecinde kolaylıklar sağlayabilir. Bu uygulama hakkında katılımcıların dile getirmiş olduğu zorluk sürdürülebilir olmamasıdır. K2 kodlu katılımcı asistan uygulamasını şu şekilde ifade etmiştir: "Hazırlığın ilk döneminde asistan öğrenci vardı daha sonra benim asistan öğrencim yüksek lisans öğrencisiydi ve işte tez dönemi, ders dönemi, bir şeyler bir şeyler oldu. Daha sonra o kadar yoğun görüşememeye başladık, daha sonra zaten hazırlık bitti" K2. Alıntıda katılımcı, görevlendirilen asistan öğrencinin yüksek lisans öğrencisi olduğunu ve dolayısıyla kendi çalışmalarından dolayı zamanla görüşmelerinin azaldığını ifade etmiştir. Bu uygulama, karşılaşılan zorluklara karşı geçici olarak getirilmiş bir çözüm olmaktadır. Zira, öğrenci, asisitan öğrenci var olduğu sürece zorlukları aşabilmektedir. Ayrıca, bu görevlendirme çoğunlukla resmi bir yükümlülük olmadığı için zamanla görüşme sıklığı azalabilmektedir.

Katılımcıların az bir kısmı tarafından sınıf mevcudu ve dile maruz kalmama dil öğrenme sürecinde karşılaşılan zorluk olarak dile getirilmiştir. K24 kodlu katılımcı sınıf mevcuduna dair görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: "Bunun dışında fiziki problemler söylenebilir sınıf mevcudunun kalabalıklığı hocanın sizinle ilgilenmesini geciktiriyor yavaşlatıyor olabilir" K24. Katılımcının da bahsetmiş olduğu üzere yabancı dil sınıflarında, öğrenci sayısı arttıkça, öğretmenin öğrenciler ile ilgilenebileceği süre de azalmaktadır. Kalabalık sınıflarda dil öğretimi yapılması, sadece görme engelli öğrencilerin değil gören öğrencilerin de yabancı dil öğrenme sürecini zorlaştırmaktadır.

Hedef dile maruz kalmamanın, dil öğrenme sürecini olumsuz olarak etkilediğini K12 kodlu katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

> Türkiye'deyken İngilizce öğrenmek zor çünkü herkes Türkçe konuşuyor. Kimse İngilizce bilmiyor doğru düzgün. Ben bu dille iç içe değilim maruz kalmıyorum bu dile, onun için de mecbur kalamıyorum. Ben 3-5 ay kalsam bir ülkede rahat bir şekilde İngilizce halledebilirim işlerimi. K12

Yukarıdaki alıntıda K12 kodlu katılımcı, yabancı dile maruz kalmadığını ve kendisini de mecbur hissetmemesinin dil öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Yabancı dili ana dili olarak konuşalan bir ülkede öğrenmenin, öğrenme sürecine olan olumlu etkisi tartışılmaz bir gerçektir. Kişinin daimi olarak hedef dile maruz kalması ve günlük yaşamını sürdürebilmesi için hedef dili kullanma zorunluluğu kişinin dil öğrenme sürecine olumlu etki edecektir. Katılımcının ifade etmiş olduğu bu durumun, ülkemizde yabancı dil öğrenen diğer öğrencileri de kapsamaktadır.

Diğer karşılan zorluklarda son olarak ele alınan iki zorluk; psikolojik ve sınıf içi etkinliklerdir. Bu zorluklar, sadece bir katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Katılımcının, hedef dilde konuşmaya çekinmesi ve öz güveninin az olması yabancı dilde konuşmasına engel olması psikolojik zorluk olarak edeğerlendirilmiştir. Bu yaşamış olduğu zorluğu K5 kodlu katılımcı şu şekilde ifade etmiştir: "Onun dışında, aktiviteler dışında, konuşmakta çok zorlanıyordum ben. Hani konuşurken baya panik oluyordum nasıl konuşacağımı yanlış konuşursam aslında bu biraz kendime güvenmemekle alakalıydı" K5. Alıntıda katılımcının ifade ettiği üzere, öz güven eksiliği olarak adlandırabilecek durum sebebiyle katılımcı ders sırasında yabancı dilde konuşmaktan çekindiğini dile getirmiştir. Katılımcının belirtmiş olduğu bu zorluğu, görme duyusunun eksikliği ile doğrudan bağdaştırmak doğru olmayacaktır. Zira, gören öğrencilerin de bu zorlukla karşılaştığı söylenebilir. Yine aynı öğrencinin ifade etmiş olduğu bir diğer zorluk sınıf içi etkinlikler olmuştur. K5 kodlu katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

> Ben en çok derste aktivite yapılmasında zorlanıyordum çünkü fit bir kitaptan gidiyoruz ve hoca kitabı açıyor sen bu reading parçasını part 1'i sen okuyacaksın part 2'yi sen okuyacaksın. Hani bu

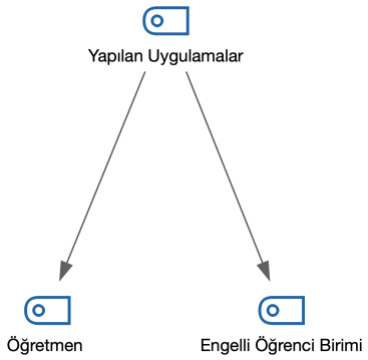
şekilde gidiyor ve ben hani çok aktif olamıyorum. Daha sonrasında soruları cevaplıyoruz eşleştirmeler yapıyoruz ama hep aslında dersin dışında kalıyordum. K5

Yukarıdaki alıntıda K5 kodlu katılımcı sınıf içinde yapılan etkinliklerde zorluk yaşadığını dile getirmiştir. Yapılan aktiviteler ile ilgili uyarlama yapılmadığı ve öğretmenin sınıf içerisinde betimleyici dil kullanmadığı için etkinliklere katılmakta zorlandığını dile getirmiştir. Bu durum öğrencinin derse katılım sağlayamamasına neden olmuştur.

4.4. Katılımcılara Yabancı Dil Öğretiminde Yapılan Uygulamalar

Görme engelli öğrencilere yabancı dil öğretim süreçlerinin nasıl yürütüldüğünün saptanabilmesi için, katılımcılardan yapılan uygulamalardan bahsetmeleri istenmiştir. Böylece öğretmenlerin ve kurumların nasıl önlemler aldığı ve/veya almadığı, bu uygulamaların sürdürülebilirliği hakkında bilgi edinilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca yapılan bu uygulamalar, öğrencilerin hangi alanlarda zorluk yaşadıklarının dolaylı bir göstergesi olduğu düşünülmektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde yaşamış oldukları zorlukların ve aksaklıkların giderilmesi amacıyla uygulamaların yapılma ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

Bu doğrultuda, katılımcılar ile yapılan görüşmelerde 2 ana kategori elde edilmiştir. Elde edilen kategoriler aşağıdaki şekilde sunulmuştur.



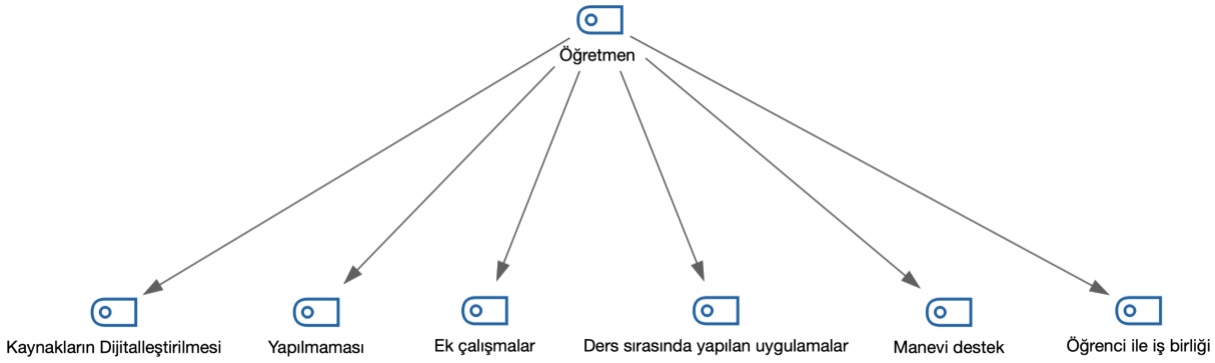
Şekil 16. Yapılan uygulamalar temasına ait kategoriler

Yukarıdaki şekilde sunulduğu üzere, yapılan uygulamalarda iki temel kategori elde edilmiştir. Bunlar; öğretmen ve üniversitelerin engelli öğrenci birimleridir. Bu kategoriler, uygulamaların kim tarafından yapıldığını ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinde nasıl bir rol oynadıklarını da göstermektedir. Zira, eğitimin başarılı olabilmesi için öğretmen ve kurum birbirinden bağımsız değildir ve iş birliği içerisinde olmaları gereklidir.

4.4.1. Öğretmen tarafından yapılan uygulamalar

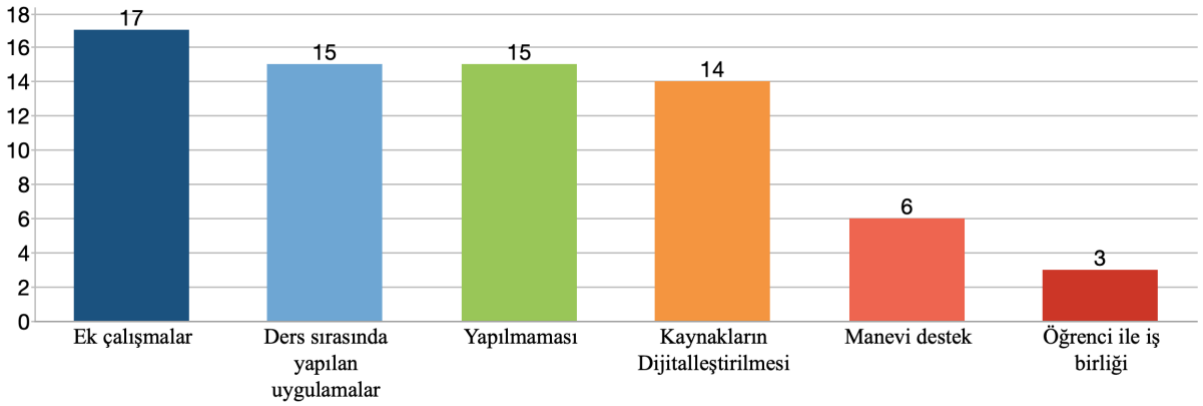
Yabancı dil öğretiminde kullanılan öğretim yöntemleri, kullanılan kaynaklar oldukça önemli olsa da alanında yetkin olan bir olan öğretmen yabancı dil öğretiminde ulaşılan başarıyı doğrudan etkilemektedir. Görme engellilere YDÖ alanında yapılan çalışmalar kısıtlı kalmaktadır. Aynı zamanda, yapılan uygulamalar çoğunlukla bireysel deneyim olarak öğretmende saklı kalmakta diğer öğretmenlere aktarılamamaktadır. Zira, öğretmenler de bu deneyime deneme yanılma yolu ile sahip olabilmektedir. Bu bağlamda, öğrenciler ile yapılan görüşmelerde yapılan bu uygulamaların saptanması hedeflenmiştir. Böylece öğretmenlerin nasıl uygulamalar yaptıkları, bunların uygulanabilirliği ve sürdürülebilirliğinin ele alınmasına imkan sağlayacağı düşünülmüştür. Ayrıca yapılan uygulamalar, alandaki eksikliğin ve öğrencilerin ihtiyaçlarının bir sonucu olarak ortaya çıktığı için, karşılaşılan zorlukların somutlaştırılması adına önemli olduğu belirtilebilir.

Bu bağlamda, yapılan görüşmeler sonucu öğretmen tarafından yapılan uygulamalarda bazı temalar elde edilmiştir.



Şekil 17. Öğretmen kategorisine dair oluşturulan kodlar

Yukarıdaki şekilde öğretmen temasına dair oluşturulan kodlar sunulmuştur. Elde edilen kodlar şu şekildedir: kaynakların dijitalleştirilmesi, uygulama yapılmaması, ek çalışmalar, ders sırasında uygulamalar yapılması, manevi destek ve öğrenci ile iş birliği yapılması. Öğretmen tarafından yapılan uygulamalara genel olarak bakıldığında farklı konularda öğrencilere uygulama yapıldığı saptanmıştır. Bu bağlamda, elde edilen kodların grafiği aşağıda sunulmuştur.



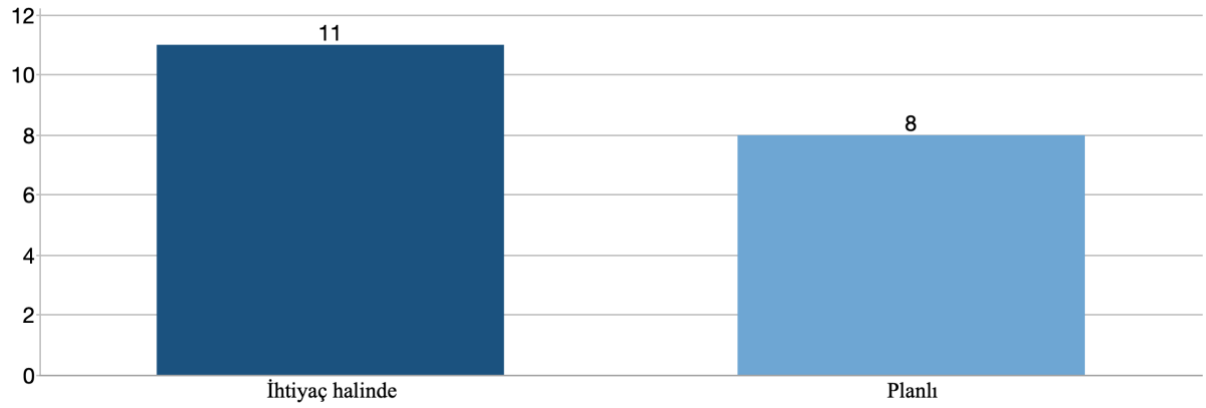
Grafik 25. Öğretmen Tarafından Yapılan Uygulamalar

Yukarıdaki grafiğe göre katılımcıların yarısından fazlası öğretmenin ek çalışmalar yaptığını ifade etmiştir. Ayrıca katılımcıların yarısı ders sırasında uygulamalar yapıldığını belirtirken, yine yarısı tarafından dile getirilen durum ise hiçbir uygulamanın yapılmadığı olmuştur.

Öğretmenin yapmış olduğu uygulamalar arasında, katılımcıların yarısına yakını tarafından ifade edilen kaynakların dijitalleştirilmesi bulunmaktadır. Katılımcıların az bir kısmı tarafından dile getirilen uygulamalar ise; manevi destek ve öğrenci ile iş birliği yapılması olduğu saptanmıştır.

4.4.1.1. Ek çalışmalar

Yapılan görüşmeler sonucunda katılımcıların yarısından çoğu, yabancı dil öğretmenleri tarafından en sık yapılan uygulamanın ek çalışmalar olduğundan bahsetmiştir. Ek çalışmalar ifadesi ile anlatılmak istenen durum, öğretmenin ders dışında öğrenci ile birlikte özel olarak çalışmasıdır. Yapılan bu ek çalışmaların; planlı ve ihtiyaç halinde yapılması olarak iki şekilde ortaya çıktığı saptanmıştır. Yapılan ek çalışmaların sıklık grafiği aşağıda sunulmuştur.



Grafik 26. Ek Çalışmalar

Yukarıdaki grafikte görüldüğü üzere katılımcıların yarısından azı öğretmen ile ihtiyaç halinde ek çalışmalar yaptıklarını dile getirmişken, katılımcıların az bir kısmı ise planlı olarak ek çalışmalar yaptıklarını ifade etmiştir. Yapılan ek çalışmalar ile ifade edilmek istenilen, öğrencinin eksik kaldığı konuların telafi edilmesine, tekrar yapılmasına ve öğrencinin sorularının cevaplanmasına yönelik olan çalışmalardır.

4.4.1.1.1. İhtiyaç halinde yapılan ek çalışmalar

Öğretmenin yapmış olduğu ihtiyaç halindeki ek çalışmalar, resmi bir programa ve zamanlamaya tabi olmadan, öğrencinin ihtiyaç duyduğu konularda öğretmene ulaşarak birlikte çalışmalarıdır. Bu ek çalışmaların, farklı amaçlara yönelik yapıldığı belirtilebilir. Örneğin bir katılımcı öğretmen ile yapmış olduğu ek çalışmayı şu şekilde ifade etmiştir: "Hocayla bazen özel olarak konuşuyorduk özel olarak 15-20 dakika tekrar yapıyorduk. Hoca bana diyordu kesinlikle söyle bana bir şeye ihtiyacın olursa falan" K4. Alıntıda K4 kodlu katılımcı, yabancı dil öğretmeni ile konu tekrarı yapmak amacıyla ek çalışmalar başka bir deyişle bire bir çalışmalar yaptıklarından bahsetmiştir.

Öğretmen ile yapılan çalışmaların, konu tekrarına ek olarak, öğrencilerin ihtiyaç duydukları başka bir deyişle zorlandıkları konuların telafi edilmesine yönelik ortaya çıktığı saptanmıştır. Örneğin: "Arapça hocamız en azından öğrettiği kelimeleri bana ders çıkışlarında 1 saat veya yarım saat teneffüslerde duruma göre okur ben yazardım" K3. Buradaki alıntıda, K3 kodlu katılımcının ifade ettiği üzere, öğretmen ile yapılan ek çalışma ders sırasında öğretilen sözcüklerin yazılışlarının öğretilmesi için teneffüste birlikte çalışmayı kapsamaktadır. Bir başka katılımcı ise yurt dışında katılmış olduğu bir dil kursunda yapılan ek çalışmayı şu şekilde ifade etmiştir:

> (…) hazırlıkta biz neredeyse yazma derslerini hiç yapmamıştık ve benim için en önemli şey yazma. Ben çok zorlanıyorum (…) Onları biraz çözdüm (…)'da bana çok iyi geldi her gün yazdım mesela hocaya gösteriyordum o kontrol ediyordu. Baya yardımcı oldu o yüzden bana. Hep bilgisayarda yazıyorum. K4

K4 kodlu katılımcı yukarıdaki alıntıda, hazırlık öğrenim sürecinden sonra yurt dışında kısa süreli olarak katılmış olduğu dil kursunda yapılan ek çalışmayı anlatmıştır. Öğretmen ile yapılan ek çalışma, katılımcının da ifade ettiği üzere yazımda yaşamış olduğu zorlukların giderilmesine yönelik yapılmıştır. Öğrencinin hazırlamış olduğu yazılı çalışmayı öğretmenine iletmesi, gerekli kontrollerin yapılması olarak gerçekleşmiştir.

Ek çalışmaların, öğrencilerin özellikle zorlandıkları noktaların telafi edilmesi için öğrenci ile birebir çalışmalar yapılması olarak ortaya çıkmaktadır. Fakat, ihtiyaç halinde yapılan ek çalışmaların genellikle, öğrencinin talebi üzerine ve öğretmenin de gönüllü olması sonucu yapılmaktadır. Örneğin;

> (…) o zaman oturayım İngilizceye hak ettiği şeyi vereyim, hatta hocalara da bu konuda 2. dönem özellikle gerçekten şey yaptım. Mesela Kanadalı bir hocam vardı speaking hocasıydı ben de ona mail attım dedim ki hocam evdeyiz ve sizin de daha çok vaktiniz olduğunu düşünüyorum ben her hafta ofis saatinizde gelsem sizinle konuşabilir miyiz falan. O da tabi ki konuşabiliriz dedi. Ve böyle hocaları, gramerciyi ayrı sıkıştırıyordum açıkçası. Bence öğrenmenin her süreci aynı kimse sizin için, ya tabi ki çok özverili insanlar var ama, biraz sizin ne almak istediğinizle alakalı bir şey. Yani engellilik de ilgisi yok gibi geliyor bana. Dolayısıyla şey yapıyordum o insanları sıkıştırıyordum hocalarımı. K20

Yukarıdaki alıntıda K20 kodlu katılımcı, yabancı dil öğrenirken dil becerilerini geliştirebilmek adına, öğretmenleri ile iletişime geçtiğini ve onlarla ek çalışmalar yaptığından bahsetmiştir. Ancak bu ek çalışmaların gerçekleşme talebi katılımcı tarafından yapıldığı gibi, öğretmenler de resmi olarak böyle bir yükümlülükleri olmamasına rağmen birlikte çalışmayı gönüllü olarak kabul etmişlerdir. Ancak bu, planlı ve resmi olmayan ek çalışmaların, ne kadarı uzun soluklu olmaktadır? Resmi olarak bir programa dahil olmadığında, öğrenci ya da öğretmen tarafından zamanla bu çalışmaların sıklığının azalma durumu ortaya çıkmaktadır. Örneğin:

> (…) Öğrenci bakıyor ki kavrayamıyor edemiyor o zaman özel bir yardım belki de düzenlenebilir, öğretmenin zamanına göre diye düşünüyorum. Ben yapmaya çalıştım ama kah benim işim çıktı kah hocanın işi çıktı sonra özel ders işi yürümedi. Sonra da kendi kendime hallettim. K15

Yukarıdaki alıntıda, K15 kodlu katılımcı, öğretmeni ile yapılan ek çalışmaların, uzun süreli olmadığını dile getirmiştir. Bunun sebebinin de hem öğrencinin hem de öğretmenin uygun zamanda buluşamaması olmuştur.

Öğretmen ile ihtiyaç halinde yapılan ek çalışmalar, öğrencilerin eksik kaldığı, zorlandığı konuların telafi edilmesi veya konu tekrarı yapılması gibi farklı amaçlarla yapıldığı ele alınan

örnekler sonucu saptanmıştır. Yapılan bu çalışmaların öğrencinin, dil öğrenme sürecine olan olumlu katkısı tartırşılamaz. Öğretmenin öğrencinin öğrenim özelliklerini tanımasına olanak sağlamasının yanı sıra aralarındaki iletişim neticesinde öğrencinin kendisini rahat ifade etmesini sağladığı belirtilebilir. Dolayısıyla bu uygulamanın önemli olduğu düşünülmektedir.

4.4.1.1.2. Planlı yapılan ek çalışmalar

Planlı yapılan ek çalışmalar, haftanın belirli bir gün ve saatinin öğrenci ile yapılacak olan çalışmalara ayrılması olarak ele alınabilir. Bu belirlenen gün ve saate uyulması, düzenli bir şekilde bu çalışmaların yürütülmesi ve/veya öğrencinin ihtiyacına yönelik özel ek çalışmarın yapılması olarak adlandırılabilir. İhtiyaç halinde yapılan çalışmalardan bu noktada ayrılmaktadır. İhtiyaç halinde yapılan ek çalışmalarda, öğrencinin öğretmenden doğrudan talebi sonucu kısa süreli olarak soruların cevaplanması ya da kısa tekrar yapılması vardır. Ancak planlı olarak yapılan ek çalışmalar, uzun süre devam etmesi ve belirli bir zaman diliminin düzenli olarak buna ayrılmasıdır. Yapılan görüşmeler sonucu katılımcıların az bir kısmı planlı ek çalışmaların yapıldığından bahsetmiştir.

Planlı ek çalışmaların kurum tarafından oluşturulan bir porgram çerçevesinde yapıldığı gibi, öğretmenin inisiyatifinde başka bir ifadeyle; gönüllü olarak yapılabildiği de saptanmıştır. Öğretmenin gönüllü olarak yapmış olduğu bu planlı ek çalışmadan K8 kodlu katılımcı şu şekilde bahsetmiştir:

> Sadece şöyle bir dönem oldu lisede. İngilizce hocam sağolsun, o süreçte kendisi İngilizce dersi almakta zorlandığımı bildiği için, (…) istersen seninle bireysel olarak çalışalım dedi. En azından sınavlara girdiğinde belli bir temelin olur dedi. Çalıştıklarını da ben sana not olarak veririm evde de istersen birisiyle çalışırsın sınavlara boş girmemiş olursun dedi. Kendisi unutulmuyor hala böyle güzellikler olduğu zaman. Kendisi öğle arasında bana vakit ayırıyordu. Yaklaşık 1, 2 aya yakın yaptık çünkü hiç temelim yoktu. En baştan öyle anlatmaya çalıştı, öyle bir dönem geçirdik. Belli bir aşamaya geldik. K8

Yukarıdaki alıntıda K8 kodlu katılımcı lisede İngilizce öğretmeni ile birlikte, 2 aya yakın bir süre zarfında öğle aralarında özel olarak ek çalışmalar yaptıklarını ifade etmiştir. Buradaki ifadeden de anlaşılacağı üzere, hedef dilde katılımcının belirli bir seviyeye gelebilmesi adına öğretmenin yapmış olduğu çalışmalar kendi inisiyatifinde olup, düzenli bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Katılımcının ifadesinden bu uygulamanın da öğrenciye yarar sağladığı belirtilebilir. Öğretmenin inisiyatif kullanarak yapmış olduğu planlı çalışmaların öğrencinin seviyesine ya da ihtiyacına göre değişiklik gösterdiği de ifade edilebilir. Bu durumu somutlaştırabilmek adına K1 kodlu katılımcının ifadesi örnek olarak incelenebilir. K1:

> Lise 3'te İngilizce öğretmenim değişmişti, bana şey diyordu ODTÜ'nün Reader at Work gibi şeyleri vardı okuma serileri vardı. Onlardan vericem sana her hafta bana 2 tane çözüp getireceksin. Sana bunlara verdiğim ödevleri vermiyorum çünkü senin İngilizcen iyi ama belli ki bir şey yapmıyorsun kendin üşendiğinden ben yaptırıcam falan diyordu. O kitapları falan vermişti mesela. K1

Yukarıdaki alıntıda K1 kodlu katılımcı, sınıfın genelinden daha iyi bir seviyede İngilizceye hakim olmasından dolayı öğretmeninin, onun seviyesine uygun olacak özel çalışmalar yaptığını ifade etmiştir. Katılımcının ifade etmiş olduğu bu durumda, öğrencinin seviyesinin iyi olmasına ve dolayısıyla öğrencinin sınıf seviyesine gelmesi için ek çalışmalara ihtiyaç duymamasına karşın yapılan bu uygulama oldukça umut vericidir. Böylece öğrencinin hedef dilde sahip olduğu dil seviyesinin daha ileri taşınmasına yardımcı olduğu belirtilebilir.

Planlı ek çalışmalar öğretmenin inisiyatifine ek olarak, kurum tarafından belirli bir program çerçevesinde yapıldığı da tespit edilmiştir. Temel eğitim seviyesinde (ilkokul,ortaokul ve lise), görme yetersizliği olan öğrencilerin BEP kapsamında ihtiyaç duydukları derslerden, ilgili dersin öğretmeni ile ek ders yapma hakları bulunmaktadır. Bu kapsamda katılımcıların az bir kısmı, destek eğitim aldıklarından bahsetmişlerdir. Örneğin K9 kodlu katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

> İlk Almancayla lisede tanıştım. Bunun üzerinden gideyim benim için sıfır bir dildi. Tabi ki lisede de birçok görme engelliler destek eğitimi alıyor. Öğretmen size 1 veya 2 saat ders anlatabiliyor. Ben

> de bu şekilde destek aldım hocanın boş vakitlerinde, buluşarak ekstradan derste işlenenlerle ilgili beni yönlendirebildiler. Daha çok üzerine düşebildim. Bu şekilde destekleri oldu. K9

Yukarıdaki alıntıda K9 kodlu katılımcı, lise kademesinde Almanca dersi için ilgili dersin öğretmeni ile BEP kapsamında ek çalışmalar yaptığından bahsetmiştir. Yapılan ek derslerin amacı öğrencinin ders sırasında eksik kaldığı noktaların tamamlanmasına yönelik yapıldığı katılımcının anlatımından çıkarılabilir. BEP kapsamında yapılan derslere katıldığını K30 kodlu katılımcı şu şekilde ifade etmiştir: "Dokuzuncu sınıfta ders haricinde kendisi bire bir ilgileniyordu benimle çünkü çok fazla ilgi duyuyordum İngilizceye. Onuncu sınıftan itibaren BEP sistemi var Milli Eğitimde yani bire bir eğitim alabildiğimiz. Bu şekilde yapıyorduk dersleri haftada 2-3 saat İngilizce dersini bire bir görüyordum" K30. Alıntıda K30 kodlu katılımcı, önceleri İngilizce öğretmeni ile lisede yapmış olduğu ek çalışmaların 10. sınıfta BEP kapsamında planlı olarak yapıldığını ve bu sayede birebir ders yapabiliğini ifade etmiştir.

Katılımcıların az bir kısmı, üniversite kademesinde yabancı dil hazırlıkta planlı ek çalışmaların yapıldığından bahsetmiştir. Bahsi geçen planlı ek çalışmaların üniversitenin hazırlık birimi tarafından programlanıp, dersin yapılacağı bir öğretmenin belirlenmesi ile yapılmıştır. K3 kodlu katılımcı yapılan uygulamayı şu şekilde anlatmıştır:

> 3 saat haftada, ben 1 hocamızla, hocamız dersimize giren bir hocamızdı. Kur değişti hocalarımız değişince bu sefer o hocalarımızla derse devam ettim dolayısıyla sınıf içinde hocamız bir ödev veriyorsa o ödevin görmeyen teknolojisine uyarlanması gerekiyorsa bakıyorduk, bazen Word'ün bir kutusu olıuyordu programda okunacak yere düşmemiş oluyordu belgeye, hoca o belgeyi elle ekliyordu. Hem bunların kontrolü hem yeri geldiğinde ek noktaya erişim, ek destek sağlama veya belki üzerinde çok durulmayan ama benim erişmekte zorlanabileceğim, üniversitemizdeki o veya o hocamız bir materyal sunmuş orada da bazı kelime var bana bir şekilde gelmiş ama çok da sunulamışsa o hafta orada bir grup kelime veya kullanım varsa onların üzerinden giderdik. Biz bir de en basit düzeyde bir hata çıkarsa diye bu niyete girdik. Şöyle iyi de oldu biz hocalarımızla ek kelime vs. de çalışırdık. Ben bunun faydasını, (…) ek kelimeler vs. ben bunun faydasını fakültede gördüm. K3

Yukarıdaki alıntıda katılımcı, üniversite hazırlık birimi tarafından uygulanan planlı ek çalışmalardan bahsetmiştir. Haftada 3 saat, öğretmen ile verilen kaynakların ve ödevlerin erişilebilir hale getirilmesine yönelik çalışmalar yapılmasının yanı sıra kelime çalışmaları yapılmasını kapsadığı belirtilmektedir. Katılımcı bu çalışmaların, lisans eğitimine geçtiğinde öğrenmiş olduğu kelimeler açısından yararlı olduğunu belirtmiştir. Yapılan bu uygulamanın kaynakların erişilebilirliği, eksik kalan konuların telafi edilmesine yönelik öğrencinin zorlandığı noktaların giderilmesi amacıyla yapıldığını belirtmek mümkündür.

K14 koldu katılımcı, üniversite hazırlık eğitiminde yapılan, ilgili uygulama hakkındaki deneyimini şu şekilde anlatmıştır:

> Üniversite çok güzel bir uygulama yaptı. Şu seneye kadar daha önce yapmamış, hocalar hep kendileri gönüllü çalıştırıyorlarmış boş vakitlerde falan. Ama üniversite bu sene, aralarında en deneyimli olan bir tane hocayı bize mentor hoca olarak verdiler ve ayrı bir sınıf açtılar yani ders tanımladılar sınıf gibi. Sadece görmeyen öğrenciler için ve biz şu anda biz okulda 3 tane görmeyen arkadaşız hazırlık bölümünde. Orada şu anda ekstra bir dersimiz, hoca da bu alanda gayet deneyimli olduğu için hani sadece eğitim değil, eğitimden önce de görmeyenlerle belli platformlar üzerinde buluşup sosyal sorumluluk projesi hazırladığı için deneyimli bir hoca. Gayet rahat bir şekilde ilerliyoruz. Dürüst olmak gerekirse ben eksik kaldığım yerlerin çoğunu o hoca sayesinde toparlıyorum. Mesela online derslerde, sene başlamadan önce öğrenciler kitap alır derslerde o kitap üstünden devam edilir. Öğretmen sistem üzerinden blackboard sistemini kullanıyoruz. Hoca ekrana bir kitabı yansıtır. Öğrencilerin de elinde de o vardır, takip eder işaretler. Biz derste o kısımda geri kalıyoruz. Mesela Listening de ya da Reading parçalarında bir ton kelimeleri var ve büyük şeyler katıyor insana. Orada kaybettiğimiz şeyi ya da hocanın ödev verdiği kısmı, bizim hocamız diyor ki bugün ne yaptınız, genellikler hocalar senkronize gider ya da bir kişinin ki hızlı gider. Yapıyoruz o Readinglere bakıyoruz tek tek açıklıyor okuyor. Onun dışında bir nevi o etkinlikleri yapıyoruz birlikte. Öğrencilerin o ekrana yansıttığını bize betimleyerek yapıyor. K14

K14 kodlu katılımcı yukarıdaki alıntıda, hazırlık sınıfında yapılan ek çalışma uygulamasını anlatmıştır. Üniversitedeki ek çalışma uygulaması, deneyimli bir hocaya ders olarak tanımlanması sonucu, görme yetersizliği olan öğrencilerin birlikte ek ders almaları için yapılmıştır. Katılımcı, derste takip edemekleri ve/veya eksik kaldıkları noktaların

tamamlanmasına yönelik çalışmalar yapıldığını ve bu ek derslerin yabancı dil öğrenme süreçlerine olan olumlu katkılarından bahsetmiştir.

Görme yetersizliği olan öğrencilere yabancı dil öğretimi deneyim ve bilgi birikimi gerektirdiği için doğru uygulamaların saptanması bu doğrultuda zaman da alabilmektedir. Örneğin K17 kodlu katılımcı bunu şu şekilde ifade etmiştir:

> (…) arkadaşım geri kalabiliyordu ben bunun farkındaydım daha sonra hazırlık koordinatörleriyle görüştüğümüz zaman bana şöyle bir öneride bulundular bireyselleştirilmiş eğitim planı uygulayabiliriz. Burada beni sadece alıyorlar bir sınıfa koyuyorlar hocalarla birlikte özel ders gibi bir şey böyle bir eğitim aldım. Tabi destek amaçlı aldım ilk başta. İlk başta bütün günü bire bir geçiriyordum. Daha sonra bunun olumsuz yönleri vardı bunu fark ettik çünkü tek kişi olduğum için interaktif bir şey yapamıyorduk grupla çalışmalar yapamıyoruz. Ama sınıfla bu yapılıyor gruplara ayrılıyor oyunlar oynanıyor ya da yarışmalar yapılıyor bu çok güzel bir öğretim tekniği bundan mahrum kalıyordum. Dolayısıyla ilk başlarda bütün günü İngilizceyi sadece kitap üzerinden ya da ikili diyalog şeklinde yapıyorduk daha sonra günün yarısını sınıfta yarısını da bireysel geçirmeye başladım. Daha sonra da en son ders sonrasında bireysel eğitim alıyordum. Yani günü sınıfla birlikte geçiriyordum sınıftan ayrılıyordum sonra bireysel eğitimle bunu destekliyorduk. Deneme yanılma ile bunu keşfettik diyebilirim. K17

Yukarıdaki alıntıda K17 kodlu katılımcı hazırlık sürecinde yapılan planlı ek çalışma uygulama deneyiminden bahsetmiştir. Katılımcı, öncelikle derslerde arkadaşından destek almak zorunda kaldığını ve bunun öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Bu konu hakkında görüşme yaptığında kendisine ayrı bir sınıfta özel ders verme kararı alınmış. Ancak belirli bir süre sonra bu uygulamanın interaktif etkinliklerin yapılmasına imkan sağlamama gibi olumsuz taraflarının saptanması ile birlikte özel çalışmaların grup derslerini destekleyici olarak yapıldığını belirtilmiştir.

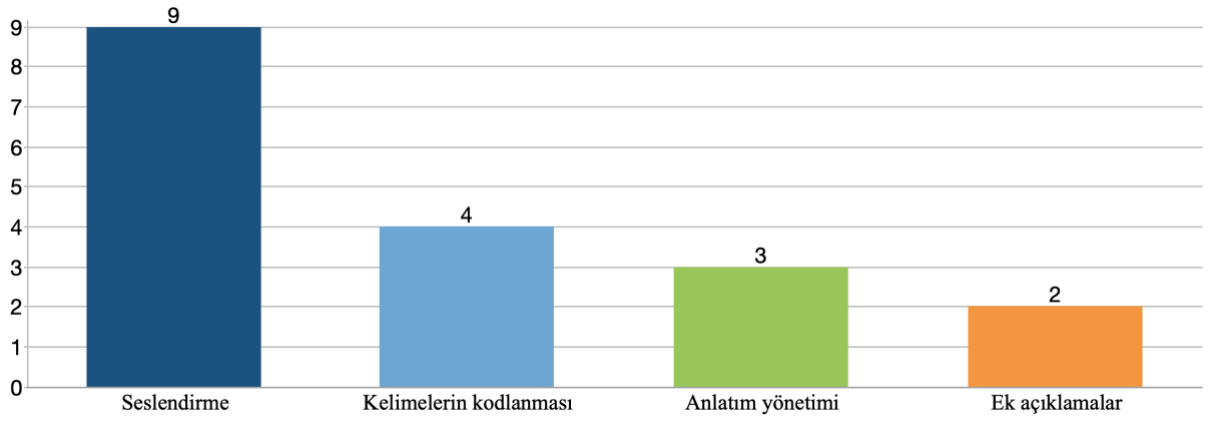
Katılımcıların deneyimleri doğrultusunda, yapılan planlı ek çalışmaların görme engelli öğerencilerin yabancı dil öğrenim süreçlerinde önemli bir yere sahip olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin derste eksik kaldıkları noktaların telafi edilmesi, öğrenilenlerin pekiştirilmesi, kaynakların erişilebilir hale getirilmesi gibi konularda tamamlayıcı etkisi olmaktadır. Ancak

K17 kodlu katılımcının belirttiği gibi doğru uygulamanın bulunması deneyim ile bağlantılı olarak zaman alabilmektedir çünkü kurumun ve öğretmenin görme engellilere yabancı dil öğretimi hakkında deneyimi olmaması ve alanyazında ilgili konu ile yapılan çalışmaların kısıtlılığı, öğretmen ve kurumu yapılacak uygulamaların belirlenmesinde deneme yanılma yöntemine yöneltmektedir. Bunun sonucu olarak öğretim sürecindeki uygun yöntemin belirlenmesi zaman kaybına, dolayısıyla öğrencinin öğrenim sürecinin olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır.

4.4.1.2. Ders sırasında yapılan uygulamalar

Katılımcıların yarısı, öğretmenin ders sırasında çeşitli uygulamalar yaptığından bahsetmiştir. Bu uygulamalar, genel olarak dersin öğrencinin daha iyi anlamasına yönelik olarak ve/veya öğrencilerin ders içerisindeki talepleri doğrultusunda detaylı bir şekilde açıklama yapılmasını içerdiği gibi görme yetersizliği olan öğrencilere uygun anlatılmasıdır.

Ders sırasında yapılan uygulamalar, öğrencinin derse dahil olması ve dersi takip edebilmesi adına önemli olduğu belirtilebilir. Görme yetersizliği olan öğrencilerin, dersten öğrendiklerinin büyük kısmının işittikleri ile sınırlı olduğu düşünülürse, öğretmenin ders içerisinde yapmış olduğu detaylı açıklamaların ve uyarlamalar önem arz etmektedir.



Grafik 27. Ders Sırasında Yapılan Uygulamalar

Yukarıdaki grafikte ders sırasında öğretmenin yapmış olduğu uygulamaların sıklık bilgileri sunulmuştur. Grafiğe göre karşılaşılan en sık iki uygulama seslendirme ve kelimelerin kodlanması olmuştur. Diğer saptanan uygulamalar ise şu şekilde olmuştur; ders anlatım yönteminde yapılan uyarlama ve ek açıklamalar.

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde ders sırasında en sık yapılan uygulamanın seslendirme olduğu belirtibilir. Seslendirme ile ifade edilmek istenilen durum ise tahtaya yazılan kelimelerin, interafktif oyunlarda veya görsel ve yazılı sunumlardaki yazıların eş zamanlı olarak seslendirilmesidir. Örneğin yapılan bu uygulamayı K13 kodlu katılımcı şu şekilde anlatmıştır:

> Güzel de geçiyordu dersler. Öğretmenim de ders içerisinde bana destek olmaya çalışıyordu. Yani tahtaya yazdığı gramer bilgisini not alabilmem için seslendiriyordu gerek yazılışlarıyla gerek arkadaşlarımın bana söylemesiyle. Bir şekilde bu eksikliği gidermeye çalıştık. Ders içerisinde zaten kitap baştan sona kadar okunduğu için ekinlikler, iyi bir şekilde dinlemeye çalışıyordum derse aktif bir şekilde katılmaya çalışıyordum soruları anlayıp kendim cevaplamaya ve söz hakkı almaya çalışıyordum. Böyle gidiyordu dersler lisede. K13

Yukarıdaki alıntıda K13 kodlu katılımcı, lisede yabancı dil dersinde öğretmenin tahtaya yazılanları seslendirdiğini anlatmıştır. Diğer derslerde olduğu gibi yabancı dil derslerinde öğrencilerin dikkatlerini çekmek ya da kelimelerin yazılışlarını göstermek için tahta ders içersinde sıkça kullanılmaktadır. Gören öğrenciler tahtaya bakarak kelimelerin yazılışlarını not alabilirken görme yetersizliği olan öğrenciler için bu yöntem uygun olmamaktadır. Tahtada yazılanlara hakim olabilmesi için, birisinin onlara seslendirmesine ihtiyaç duymaktadırlar. Özellikle yabancı dil derslerinde okunuşları ve yazılışları arasında farkın olduğu durumlarda seslendirme tek başına yeterli olmamaktadır. Doğru yazılışların öğrenilmesi için kelimelerin harf harf kodlanarak öğrenciye yazdırılması gerekmektedir. Bu durumu K17 kodlu katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

> Derslerimizin %90'ını yabancı hocalardan aldık. Bu çok güzel bir şeydi aslında ilk başta iletişim sorunu yaşıyordum. Görmediğimi belirtmem lazım tamam bir iki kelimeyle anlatmaya çalışıyorum ama koordinatörün yanına gidiyoruz. Derste öğretmenin benden haberdar olmasını sağlamaya

> çalışıyorum. İlk başlarda zorluk yaşadık. Daha sonra tahtaya yazı yazdığı zaman hocam onu okuyabilir misiniz sesli bir şekilde söyleyebilir misiniz? Gibi yönlendirmelerle işte kimi zaman unutuyordu. Eğer tahtaya kelimeler not aldıysa sınıfın not almasını istediyse orada bir boşluk doğuyordu. O boşlukta da gelip senle birlikte bunları yazabiliriz mesela, bana yazdırıyordu. K17

Yukarıdaki alıntıda K17 kodlu katılımcı, ders sırasında öğretmeninin tahtaya yazılan kelimelerin yazılışının seslendirilmesini ilk başlarda hatırlatmak durumunda kaldığını ancak ders içerisinde uygun zamanlarda kendisine kelimelerin doğru yazımı için destek olduğunu belirtmiştir. Katılımcının da belirttiği üzere, görme engeli olan öğrenciler ile çalışma imkanı bulamayan öğretmenlerin, bazen sınıf içerisinde böyle bir öğrencinin olduğunu unutmasının olası bir durum olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenin ders içerisinde yapmış olduğu diğer uygulama ise kelimelerin kodlanmasıdır. Bu uygulamada, öğretmenin kelimelerin doğru yazımının sağlanması için öğrenciye kelimelerin harf harf kodlamasıdır. Kelimelerin kodlanması ile tahataya yazılanların seslendirilmesi ilk başta benzerlik gösterdiği düşünülebilir. Ancak tahtadakilerin ya da sunumların seslendirilmesi, öğrencinin derse dahil olmasına, dersi takip edebilmesine olanak sağlarken, kelimelerin kodlanması yazılışların doğru öğrenilmesine yönelik bir uygulamadır. Bu doğrultuda bu iki uygulamanın birbirinden ayrıldığını belirtmek mümkündür.

Katılımcıların az bir kısmı ders sırasından öğretmenin kelimeleri kodladığını ifade etmiştir. K2 kodlu katılımcı bu uygulamayı şu şekilde ifade etmiştir:

> Aslında şöyle oluyordu tek bir sıkıntı vardı tahtaya yazıyordu telaffuz ediyordu ama ben nasıl yazdığını tabi ki anlamıyordum yazılışları farklı olduğu için. Daha sonra hoca bana sana harfleri tek tek söyleyeceğim dedi sen o şekilde yazacaksın. Bana harfleri tek tek söylemeye başladı daha sonra harfleri tek tek söyleyince bir süre sonra oturuyor artık. Alfabe de oturuyor hangi harfler yan yana geldiğinde, nasıl yazabileceğimi tahmin etmeye başladım. Özel olarak yaptığı şey buydu. K2

K2 kodlu katılımcı yukarıdaki alıntıda, öğretmenin ders sırasında tahtada yaızılanları seslendirmesinin, kelimelerin yazılışını öğrenmesi için tek başına yeterli olmadığnı ifade etmiştir. Bunun için sözcükler tek tek kodlanarak seslendirilmiştir. Katılımcı, kelimelerin

yazılışlarının öğrenilmesi için bu uygulamaya özellikle yabancı dile ilk başlama sevieyesinde ihtiyaç olduğunu örtük bir şekilde ifade etmiştir. Bellirli bir süre sonra, kelimelerin nasıl yazılacağını kendisi çıkarım yoluyla bulduğunu ifade etmiştir.

> Şunu söyleyebilirim bazen öğreniyorum anlıyorum konuşma dili falan da iyi ama, kelimelerin nasıl hecelendiği benim en büyük sorunlarımdan biriydi hazırlıkta. İkinci dönem denk geldiğim bir hoca şunu yapıyordu tahtaya bir şey yazdığı zaman hem onu söylüyordu hem de söylemekle yetinmiyor benim için onu spell ediyordu. Bu benim için iyi oluyordu. Önce biraz anlayamıyordum, ama sonra bunun faydasını gördüm çok çünkü böyle bir eksiklik var bence nasıl spell edildiğini anlamıyorsunuz sınıf ortamında kelimeyi anlasanız bile. K20

Yukarıdaki alıntıda K20 kodlu katılımcı, ders sırasında öğretmenin tahtaya yazılanların seslendirilmesine ek olarak nasıl yazıldığının katılımcı tarafından anlaşılması için aynı zamanda kodlanarak yazılımını da seslendirdiğini anlatmıştır. Katılımcının belirttiği üzere kelimelerin doğru yazılışlarının öğrenilmesinde zorluk yaşanmasından dolayı böyle bir uygulamanın oldukça faydalı olduğu söylenebilir.

Katılımcıların çok az bir kısmı, ders anlatım yönteminde uyarlamalar yaptığından bahsetmiştir. Ders anlatım yönteminde yapılan uyarlamalar ile öğretmenin ders anlatımını görme engelli öğrenciye uygun hale getirilmesi ifade edilmek istenmiştir. Bu durumu somutlaştırmak adına katılımcıların anlatmış olduğu deneyimler ele alınabilir. Örneğin K6 deneyimini şu şekilde anlatmıştır:

> Bu bölüme girenlerin Arapça bildiğini düşünüyordum geri kalırım takip edemem diye korkuyordum. Bir baktım ki kimse Arapça bilmiyor ben de rahatlamıştım. Kendi kafamdan dedim ki hocalara yapışırım. Hoca sayıları sayıyordu, geldi 1 deyince bir parmağımı tuttu 2 diyince iki parmağımı tuttu 3 diyince üç parmağımı tuttu, uygulamalı, 4 diyince parmağımı tutmadı ama ben anladım. Mesela kapı diyince hocamız, sadece 1 ya da 2 Türk hocamız vardı diğerleri Araptı, bir tercüman vasıtasıyla hocaya görmediğimi durumumu falan anlattım. Mesela hoca kalemi getirdiği zaman kalemin kalem olduğunu hemen gösteriyordu. Hatta gören arkadaşlardan bile daha avantajlı olduğumu düşünmeye başlamıştım çünkü, akılda daha kalıcı oluyor. Hani kaleme bakmak var bizzat elini kaleme uzatmak var. İnsanın aklında somut bir nesneye temas etmek daha iyi kalır diye konuşmuştuk hocalarımla.

> Uygulamalı eğitimle genelde, pencere, kapı, açmak kapatmak hep sesleriyle. Açmak mesela, hocam açıyordu kapıyı. Çok faydasını gördüm çünkü akılda kalıcılığı 10-20 kat arttırır bu yöntem. Böyle bir yöntemle öğrenmeye başladım. K6

Yukarıda K6 kodlu katılımcı, üniversite hazırlık sınıfında yabancı dil öğretmeninin yapmış olduğu, katılımcının "uygulamalı eğitim" olarak ifade ettiği öğretim yöntemini anlatmıştır. Öğretmen hedef dildeki sayıları öğretirken, öğrencinin anlaması için her sayıda parmaklarını tutması öğrencinin kendisinin çıkarım yapmasına olanak sağlamıştır. Buna ek olarak, öğretilmek istenilen kelimelerin somut olarak öğrenciye temas ettirilmesi örneğin kaleme, deftere öğrencinin temas etmesi ve hedef dildeki karşılığının sağlanması katılımcının kolay öğrenmesine yardımcı olmuştur. Öğretmenin yapmış olduğu bu uygulamanın öğrencinin öğrenim özelliklerinin göz önüne alınarak öğrenim sürecinin kolaylaştırmasına imkan sağladığı da belirtebilir. Ayrıca, tek duyulu bir öğrenimden uzaklaşıp çok duyulu bir öğrenime geçiş yapılmıştır.

K24 kodlu katılımcı, üniversitede katılmış olduğu yabancı dil dersinde öğretmenin ders anlatım yönteminde yapmış olduğu uygulamadan şu şekilde bahsetmiştir:

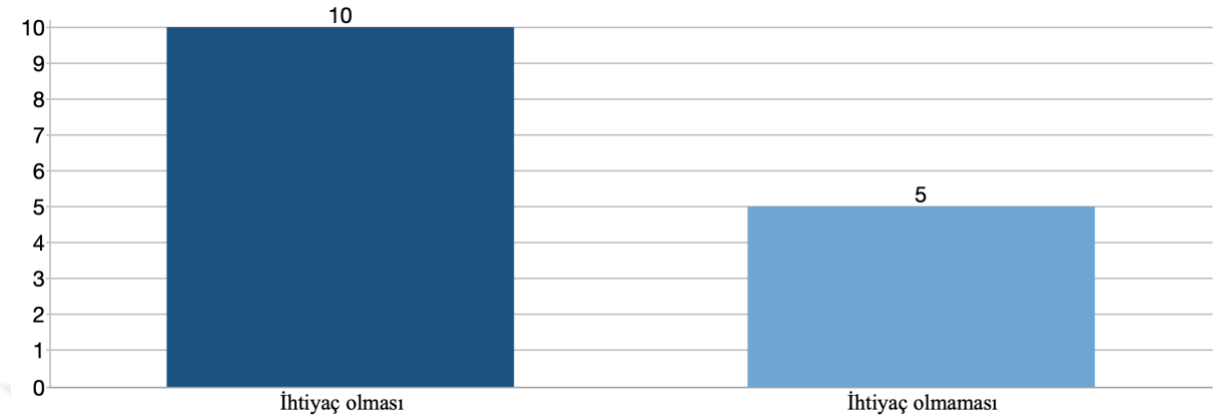
> Bir çanta içerisindeki malzemeler nelerdir, İngilizce olarak bize bunları saydırıyor bir konuyla ilgili olarak, aklımıza geliyor sayıyoruz bazı şeyleri. Bazen kendi çantasını açıp hani görsel hafıza da önemli ama böyle sesle bu benim için çok önemli bir şey orada görmeyen bir insanın olduğunu da hesap ederek bir anahtarı salladığını hatırlıyorum. Yani bütün duyulara hitap eden bir eğitim süreciydi aslında. Hem bizim zihnimizi kullanarak bir şeyleri hatırlayıp onlar hakkında yorum yapmamızı sağlayacak, teşvik edici bir öğretim stili vardı aslında yani geleyim anlatayım öğrenci ezberlesin gibi bir durum yoktu. K24

Yukarıdaki alıntıda K24 kodlu katılımcı, ders sırasında öğretmenin konuşmadan farklı bir sesli veri kullanarak katılımcının işitme duyusu aracılığıyla derse farklı bir anlatım yöntemi kattığından bahsetmiştir. Öğretmenin anahtar sesi ile öğrenciye ip ucu vermesi, öğrencinin çıkarım yaparak öğrenmesini sağlamıştır.

Öğretmenin ders sırasında yapmış olduğu uygulamalardan en az bahsedilen uygulama ek açıklamalar olmuştur. Katılımcıların az bir kısmı ek açıklamalar yapıldığından bahsetmiştir. Ek açıklamalar ders sırasında, öğrencilerin anlamadığı noktaların detaylı bir şekilde açıklanmasıdır. Ek açıklamalarda öğrecilerin ders sırasından öğretmenden açıklama yapmasını talep etmelerini kapsamaktadır. Örneğin K28 şu şekilde ifade etmiştir: "Ben soruyordum daha kapsamlı ders içinde anlatıyordu" K28. Burada katılımcı ders sırasında, talep etmesine karşılık olarak öğretmenin ek açıklama yaptığını belirtmiştir. Yapılan ek açıklamalar öğrencinin aklındaki soru işaretlerini gidermek adına ve konunun daha iyi anlaşılması adına önemlidir. K10 kodlu katılımcı ise ek açıklamalar ile ilgili yaşamış olduğu deneyimi şu şekilde ifade etmiştir: "Nadir de olsa özel açıklamalar yapıyordu ders sırasında ama ders dışında benim için yaptığı bir etkinlik olmadı. Onlar da zaten yeterli gelmiyordu" K10. Alıntıda K10 kodlu katılımcı, dil öğrenme sürecinde kendisine yapılan tek uygulamanın ders sırasında, bazen ek açıklamaların yapılması olduğunu ifade etmiştir. Ders sırasında yapılan ek açıklamalar, öğrencinin konuyu daha iyi öğrenmesine olanak sağlayacaktır.

4.4.1.3. Yapılamaması

Yabancı dil öğretmenlerinin ders sırasında ve sonrasında çeşitli uygulamalar yaptığı saptanmıştır. Ancak yapılan görüşmelerde katılımcıların yarısı, eğitim süreçlerinde yabancı dil öğretmenlerinin özel bir uygulama yapmadığını ifade etmiştir. Özel uygulama yapılmamasının iki şekilde ortaya çıktığı saptanmıştır. Öğrenci yabancı dile hakim olduğu için özel uygulama ve uyarlamalara ihtiyaç duymadığı için yapılmaması ve diğer durumda ise öğrencinin hedef dile hakim olmayıp dolayısıyla özel uygulamalara ihtiyaç duyduğu halde öğretmen tarafından uygulama yapılmaması. Aşağıda uygulama yapılmaması hakkında elde edilen kodlara yönelik hazırlanmış sıklık grafiği sunulmuştur.



Grafik 28. Uygulama Yapılmaması

Yukarıdaki grafikte yabancı dil öğrenim süreçlerinde özel bir uygulamanın yapılmadığını belirten katılımcıların sıklık bilgileri sunulmuştur. Toplam sıklık ele alındığında katılımcıların yarısı özel bir uygulama yapılamadığını belirtmiştir. Katılımcıların az bir kısmı uygulama yapılmasına ihtiyaç duymadığını belirtirken katılımcıların yarısına yakın bir kısmı uygulama yapılmasına ihtiyaç duyduğu halde yapılmadığını ifade etmiştir.

Katılımcının yabancı dil derslerinde uygulama yapılmasına ihtiyaç duymamaları yabancı dil seviyelerinin iyi olmasından kaynaklanmaktadır. K16 kodlu katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

> Ben 7. sınıfta okul değiştirdim. Bu okul yabancı dile önem veren bir okul olarak geçiyor ve özellikle yabancı hocalar tutuyorlar İngilizce için. O hocalar da ingilizcen çok iyi falan diyorlardı. Ben zaten dersi anlıyordum büyük oranda ne demek istiyor, ne anlatıyor. Çoğu öğrenci biz anlamıyoruz falan diyordu ama benim öyle bir telaşım yoktu. Hani o yüzden bana özel bir uygulama yapmalarına gerek kalmadı çünkü ben zaten dersi takip ediyordum sınavı ona göre yapıyordum o yüzden geçiyordum yani. K16

Yukarıdaki alıntıda K16 kodlu katılımcı, ortaokulda yabancı dil seviyesi iyi olduğu için dersi takip edebildiğini, zorlanmadığını dolayısıyla kendisine özel bir uygulama ya da uyarlama yapılmasına ihtiyaç duymadığını anlatmıştır. Öğrenci yabancı dil seviyesinin sınıf genelinden

iyi olduğu için, konuya olan hakimiyetinden kaynaklı olarak, dersi takip edebilmesi için özel uygulama yapılmasına ihtiyaç duymamıştır. K18 kodlu katılımcı ise bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

> Çok fazla yoktu çünkü İngilizce öğrenmek bir dili öğrenmeyi de öğretti diyebilirim. Bu yüzden öğrendiğim diğer dillere belli bir mantık çerçevesinde yaklaşmaya başladım ondan sonra. Zaten dediğim gibi okulda dersleri çok bir şey öğrenmek için takip etmiyordum. Zaten derse katılıyordum bir şekilde öğretmenler çok bana karşı özel bir strateji izlemeleri gerekmedi ben zaten bilerek derse giriyordum. K18

Yukarıdaki alıntıda K18 kodlu katılımcı üniversite hazırlık sınıfında, yabancı dile hakim olduğu için dersleri takip etmekte zorlanmadığını dolayısıyla öğretmenlerin özel bir uygulama yapmasının gerekmediğini ifade etmiştir. Katılımcı aynı zamanda, İngilizce öğrenmenin diğer yabancı dilleri öğrenmesinde kolaylaştırıcı bir etken haline geldiğini ifade etmiştir. Başka bir deyişle yeni bir yabancı dil öğrenirken nasıl bir yol izlemesi gerektiğini bildiğini dile getirmiştir. Katılımcının ifadesinden yola çıkarak, öğrenilen yabancı dilin, diğer yabancı dil öğrenme sürecinde olumlu bir etkisi olduğunu söylemek mümkündür.

Uygulama yapılmasına ihtiyaç duymadığını ve bu yüzden öğretmenlerinden talepte bulunmamaları sonucu özel bir uygulama yapılmadığını belirten katılımcıların tamamının sınıf seviyesinden daha üst bir seviyede yabancı dile hakim olduğu saptanmıştır. Ancak katılımcıların yarısına yakını, dersi takip edebilmeleri, yabancı dil öğrenebilmeleri için uygulamaya ihtiyaçları olmasına rağmen öğretmenleri tarafından özel bir uygulamanın yapılmadığını ifade etmiştir. Başka bir deyişle, öğrencilerin yabancı dil seviyeleri sınıf seviyesine yakın ya da sınıf seviyesinden geri olduğu için öğrenciler, derse öğrenmek için katılmaktadır. Dolayısıyla dersin takip edilmesi, yeni bilgilerin öğrenilmesi adına önem arz etmektedir.

Katılımcılara özel uygulama yapılıp yapılmadığı sorusu yöneltildiğinde bazı katılımcılar kesin cevaplar kullanmıştır. Örneğin K8 kodlu katılımcı şu şekilde cevap vermiştir: “Hayır yapmadı. Sadece sınıfa anlatıp geçti”K8. K28 kodlu katılımcı durumunu tek kelime: “Maalesef”

K28, ile ifade ederken, K11 kodlu katılımcı şu şekilde dile getirmiştir: “Hiçbir uygulama yapılmadı tüm eğitim kademelerinde” K11. Katılımcıların bu ifadelerinden, özel uygulama yapılmasına ihityaçları olduğunu ve eksikliğinin dil öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğini belirtmek mümkündür. Özellikle K28 kodlu katılımıcının “maalesef” ifadesinden beklentisinin ve hayal kırıklığı olarak ifade edebileceğimiz duygusal durumunun çıkarımını yapmak mümkündür.

K10 kodlu katılımcı uygulama yapılmamasını şu şekilde ifade etmiştir:

> Özel uygulama hiç olmadı normal öğrencilere neyse bana da o. Hatta ayrılmadan önce ödev verdiler öğrencilere, klavyede metin yazma çalışması. Ben onu yapamadığım için sonra hocanın birisi geldi biz böyle böyle ödev verdik sen niye yapmadın diye sordu bana. Normal kişilere Arapça klavyeyi öğreten, klavyeye yapıştırılacak harfler verdiler, bana yönelik hiçbir çalışma yapmadılar sonra gelip ya sen ödevleri niye yapmadın diye sordular. Özel uygulamadan ziyade bir de onu anlattık, zaten hiçbir şekilde yardımcı olmuyorsunuz bir de ödev yapmamı mı bekliyorsunuz diye onu anlatmaya çalıştım. K10

Yukarıdaki alıntıda K10 kodlu katılımcı üniversite hazırlık sınıfında kendisine özel uygulama yapılmadığını anlatmıştır. Katılımcının anlatımından yola çıkarak, özel uygulamaların yapılamamasına ek olarak, diğer öğrencilere sağlanan uygulamalardan da mahrum bırakılmıştır çünkü katılımcı, gören öğrencilere Arapça alfabesini bilgisayar klavyelerinde kullanmalarına yardımcı olması adına uygulama yapıldığını ancak kendisine yönelik böyle bir uygulama olmadığını dile getirmiştir. Bu doğrultuda, öğrenci kendisinden beklenen ödevleri yerine getiremediğini ifade etmiştir.

K20 kodlu katılımcı hazırlık sıifında uygulama yapılmamasını şu şekilde anlatmıştır:

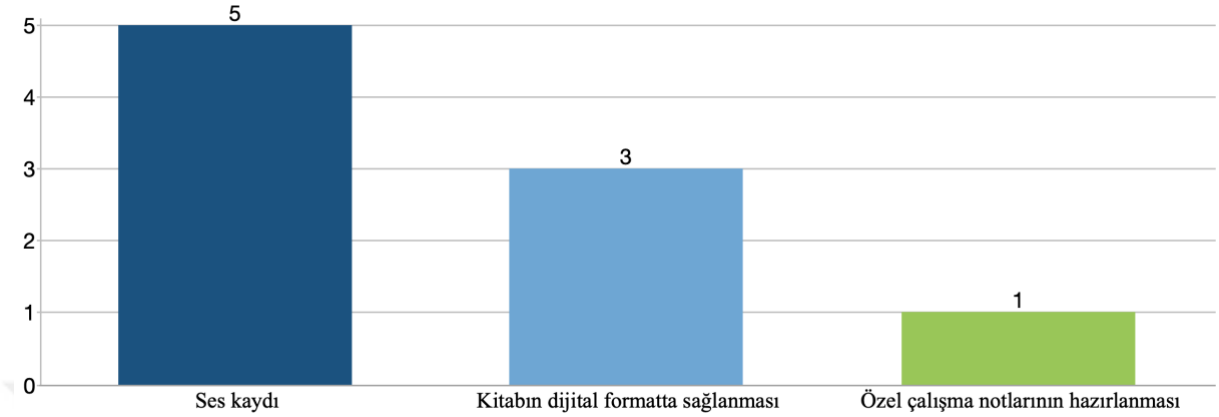
> Hazırlıkta da yine ekstra çok bir şey yapılmadı ilk başta. İnsanların derdi sana bu sınavları nasıl yapalım. Bu sınavların nasıl yapılacağı benim değil onun derdi çünkü not verecek onun görevi o ya. Dolayısıyla da orada gözetilen ben değilim yani ve şey diyorlardı evet maalesef bu böyle. K20

Yukarıdaki alıntıda K20 kodlu katılımcı hazırlık sınıfında, yeterince bir uygulama yapılmadığından bahsetmiştir. Katılımcı yukarıdaki alıntıda aynı zamanda ilgili öğretmenlerin, sınavların nasıl yapılması gerektiğine dair sahip oldukları endişeleri dile getirmiştir. Bu alıntıdan yola çıkarak, öğretmenlerin görme engelli öğrencilerin eğitimi hakkında yeterince bilgiye sahip olmadıklarını söylemek mümkündür. Bunun sonucu olarak, öğencilerin öğrenim özelliklerine hitap eden yabancı dil öğretimi alamadıkları ve öğrenme süreçlerinin olumsuz etkilendiği saptanmıştır.

Uygulama yapılmaması temasına genel olarak bakıldığı zaman, öğrencinin ihtiyacının olmadığı için talep etmemesi sonucu yapılmaması ilk ele alınan durum olmuştur. Katılımcıların az bir kısmı bu durumu ifade etmiştir. Bu durumda, öğrenci dersi takip edebilmekte ve dolayısıyla dersin gerekliliklerini yerine getirmekte zorlukla karşılaşmamaktadır. Başka bir deyişle öğrenci, dersin hedeflediği yetkinliğe halihazırda sahiptir ve bu durum öğrencinin dil öğrenme sürecini olumsuz etkilememektedir. Ancak katılımcıların yarısına yakınının ifade etmiş olduğu, dersin takip edilmesi, görevlerin yetine getirilmesi için uygulamaların yapılmaması öğrencinin öğrenme sürecini doğrudan olumsuz olarak etkilemektedir. Bu durumun, öğretmenin, görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitimi hakkındaki bilgi ve deneyim eksikliğinden kaynaklandığı belirtilebilir.

4.1.1.4. Kaynaklara yönelik yapılan uygulamalar

Katılımcılar ile yapılan görüşmeler sonucu, öğretmenin kaynakların erişilebilirliğine yönelik uygulamaları olduğu saptanmıştır. Katılımcıların yarısına yakını öğretmenlerinin, kaynakların dijitalleştirilmesi olarak adlandırabilen konuda destekleri ve uygulamaları olduğunu dile getirmiştir. Kaynaklara yönelik yapılan uygulamaların sıklık grafiği aşağıda sunulmuştur.



Grafik 29. Kaynakların Dijitalleştirilmesine Yönelik Yapılan Uygulamalar

Yukarıdaki grafikte kaynaklar ile ilgili öğretmenin yapmış olduğu uygulamaların sıklık bilgileri sunulmuştur. Tabloya göre öğretmenin kaynaklara yönelik yapmış olduğu uygulamalar 3 kod altında toplanmıştır. Bunlar; ses kaydı, kitapların dijital formatta sağlanması ve özel çalışma notlarının hazırlanması.

Katılımcıların az bir kısmı, öğretmenin ses kaydı yaptığını ifade etmiştir. K5 kodlu katılımcı yapılan uygulamayı şu şekilde ifade etmiştir: “ (…) hocalarımızla WhatsApp grupları oluşturmuştuk o gün ne işlediysek hocalar bize o konuyu ses kaydı olarak gönderiyorlardı. Oradan tekrar etme şansımız oluyordu” K5. Alıntıda katılımcının dile getirdiği üzere, öğretmenleri ile iletişim halinde oldukları ve günlük olarak işlenen konular ile ilgili ses kaydı hazırlandığını anlatmıştır. Bir diğer katılımcı ses kaydı yapılmasını şu şekilde dile getirmiştir:

> Dürüst olmak gerekirse A1-A2 de şey yapamadım, iki tane kitabımız vardı bir tanesinin sadece ilk 4 ünitesi vardı. Diğer arkadaşlarım da sipariş etmesine rağmen satış şirketinden mi kargodan mı kaynaklanıyor bilmiyorum ama tam çoğunun eline ulaşmamıştı. Ben de PDF’ine bile ulaşamamıştım. Ama bu konuda hiçbir sıkıntı çekmedim o ek derste hoca sürekli kapattı arayı, ya da şurayı çalışmak istediğinde ben size ses kaydı yapar atarım dedi ekstra özel olarak da ilgilendi. K14

K14 kodlu katılımcı, alıntıda ders kitaplarını edinmede yaşadığı sorun sonucu, öğretmenin kitabı ses kaydı yaparak kendisine ilettiğini anlatmıştır. Başka bir katılımcı ses kaydı uygulamasını şu şekilde ifade etmiştir: "Farsça hocası şey yapıyordu kitaptaki metinleri ses kaydı gönderiyordu öncesinde ben o metinleri dikte ediyordum sonra beraber kontrol ediyorduk. Bilmediğimiz kelimeleri falan anlatıyordu. Onun üzerine konuşma da yapıyorduk o konuyla ilgili" K21. Alıntıda K21 kodlu katılımcı, özel ders alarak öğrendiği Farsça dersinde öğretmenin yapmış olduğu ses kaydı ile ders işleyişlerini anlatmıştır.

Öğretmenlerin ses kaydını hangi amaçla ve ihtiyaçla yaptığını gösteren örnekler katılımcıların alıntılarıyla sunulmuştur. Genel olarak bakıldığı zaman, ses kaydının; kaynaklara erişimde kısıtlama ile karşılaşıldığında öğretmen tarafından konunun anlaşılması için açıklayıcı olma, tekrar edilmesini sağlamak ya da dersin seslendirilen kaynak üzerinden işlenmesi amacıyla kullanıldığı ve hazırlandığı saptanmıştır.

Öğretmenin ders kitaplarının dijital formatta öğrencinin edinmesine yönelik destek olduğu da saptanmıştır. Braille basılı kitapların edinilmesi ile ilgili zorluklar önceki bölümlerde ele alınmıştı. Bu doğrultuda öğrencilerin ders kitaplarına erişebilmesi için dijital hallerinin sağlanması adına destek olmuşlardır. K17 kodlu katılımcı bu durumu şu şekilde anlatmıştır:

> (…) diye bir yayın evinin kitabını kullanıyorduk. PDF'lerini paylaşmıyorlar tabi ki. (… yayın evi)'ne koordinatörle beraber ulaştık durumu anlatan. (…yayınevi) böyle bir uygulamamız var ve dünya genelinde böyle paylaşıyoruz diye yanıt verdi. O zamanlar Türkiye'de yoktu bu arada, Türkiye'de görme engellilerin istediği dijital kaynağa ulaşma hakkı var şu anda. Onlar da böyle bir şeyden bahsettiler, bize PDF'leri sağladılar. Ekran okuyucuya uygun olması gerekiyor. Metin olarak taranması gerekiyor resim olarak taranırsa ekran okuyucu okuyamıyor. Ders kitapları açısından bir sıkıntı yaşamadım. K17

Yukarıdaki alıntıda K17 kodlu katılımcı, öğretmeninin yardımları ile birlikte yayınevine ulaşıp ilgili kitabın dijital halinin edinilmesine destek olduğunu ifade etmiştir. İlgili uygulama ile K16 kodlu katılımcı deneyimini şu şekilde dile getirmiştir:

> Hocam sağolsun çok düşünceli bir insan ben başta söyledim, şu an bizim çalıştığımız kitabın PDF kopyası olursa ben buradan takip edebilirim dedim. O da araştırdı buldu, bana verdi. Ben de onların ve… Öğrencilerine de söylemiş araştırın böyle böyle öğrencimiz var ben bulamıyorum siz bir bakın diye. Ben de onların emeklerini boşa çıkarmamış oldum. Mesela bir şeyi okuyun dediği zaman, mesela ben takip edebiliyorum okuyabilirim hiçbir sıkıntı olmadan. K16

Yukarıdaki alıntıda K16 kodlu katılımcı, ders kitabının dijital halinin edinilmesi için öğretmeninin desteğini anlatmıştır. Katılımcıların deneyimleri doğrultusunda, öğretmenlerin ders kitaplarının erişilebilir haline ulaşabilmeleri için destek oldukları belirtilebilir.

Katılımcıların çok az bir kısmı kendilerine çalışma kağıtları hazırlandığını ifade etmiştir. K24 kodlu katılımcı bu durumu şu şekilde anlatmıştır:

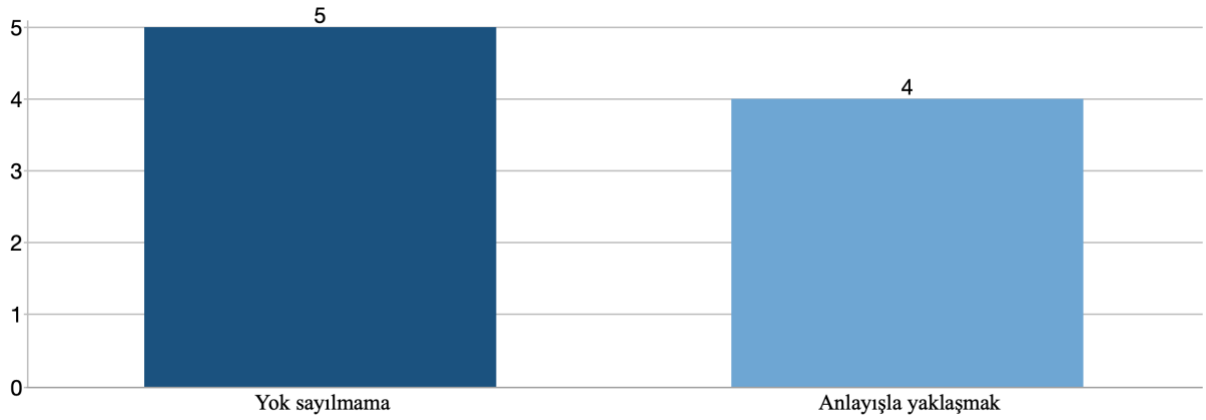
> CD'ler dinlettiğini hatırlıyorum basit İngilizce cümlelerinin kurulduğu, kitaptan bunların takip edildiğini hatırlıyorum. Ama benim tabi kitapsal anlamda İngilizceyle bir etkileşimim olmadı. Yani o kitapları ben çok elde edemedim o zamanlar takip edebileceğim bir şey de yoktu maalesef. Sadece hocanın anlattıklarını dinleyip… Bunun dışında da bana verdiği kelimeleri, bir çıktı fotokopi veriyordu evdekiler okuyordu bana, ezberliyordum ben de. Ondan sonra karışık şekilde soruyordu bana, ben de cevap veriyordum ve sınavım da sözlü şekilde oluyordu. K24

K24 kodlu katılımcı, alıntıda ders kitabı olmadığı için öğrendiklerinin derste işittikleri ile sınırlı kaldığını belirtmiştir. Ancak öğretmeninin çalışabilmesi sözcük listesi hazırladığını ve ailesinin desteği ile ilgili listeye çalıştığını ifade etmiştir.

Bu bölümde öğretmenin kaynaklara yönelik yapmış olduğu uygulamalar sunulmuştur. Öğretmenin erişilebilir kaynakları öğrencilere sunma, temin etme konusunda destek olma gibi yükümlülük edindiği saptanmıştır. Aynı zamanda bu kaynakların eksikliği sonucu, öğretmenin öğrenciye ses kaydı, kelime listesi hazırlama gibi çözümlere başvurduğu görülmüştür. Bu uygulamalar öğretmenin öğrenciye destek olma niyetini göstermektedir. Ancak bunun yanı sıra öğrencilerin bilgiye erişimde yaşamış olduğu zorlukların da bir göstergesi olmuştur.

4.1.1.5. Manevi destek

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde, öğretmenin yaptığı uygulamaların akademik olarak adlandırabilecek olan; ek çalışmalar, kaynakların sağlanması gibi alanlarla sınırlı olmadığı saptanmıştır. Katılımcıların az bir kısmı, öğretmenin aynı zamanda manevi destek sağladığından bahsetmiştir. Öğretmenin öğrenciye anlayışla yaklaşmasının, iletişime açık olmasının öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde önemli etkisi olduğu söylenebilir. Aşağıdaki grafikte manevi destek temasında elde edilen kodların sıklık bilgileri sunulmuştur.



Grafik 30. Manevi Destek

Yukarıdaki grafikte, manevi desteğin iki şekilde ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlar; yok sayılmama ve anlayışla yaklaşmak.

Katılımcıların ifade etmiş olduğu yok sayılmama, öğrencinin derse edilmesi için öğretmenin göstermiş olduğu çabanın yanı sıra sorulan soruların cevaplanması olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin bir katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

> (…) bunları yapmasalar bile yapabilecekleri en güzel şeyi yaptılar derste beni yok saymadılar. Cevap vermediğimde neden cevap vermiyorsun derse neden katılmıyorsun diye sıkıştırdılar. Bu kötü bir sıkıştırma değildi, yani öğrenciyi tamamen ortama katmak amacıyla. En azından şey olmadı yok saymadılar en büyük artıları oldu. K14

Yukarıdaki alıntıda K14 kodlu katılımcı, ders sırasında yok sayılmadığını, derse dahil edilmek için öğretmeninin kendisine sorular yönelttiğini anlatmıştır. Öğretmenin yapmış olduğu ders sırasında ve sonrasında yapılan uygulamaların bir noktada öğrencinin yok sayılmadığının bir göstergesi olarak ele almak mümkündür.

K22 ve K24 kodlu katılımcılar yok sayılmama durumlarını, sordukları sorulara cevap verilme olarak şu şekilde ifade etmişlerdir: "Ben soru sorunca cevapladılar" K22, "Bir sorum olduğu takdirde kendileri cevapladılar" K24. Katılımcıların sordukları sorulara cevap verilmesi normal eğitim sürecinde olması gereken bir durumdur çünkü ders sırasında tek taraflı, sürekli bir bilgi verilmesi değil, öğrencinin de soru sorduğu ve bu sorularına da cevap alması gereken bir ortamın olması gerekmektedir. Ancak katılımcılar görüşmeler sırasında sorularına cevap verildiğini özellikle belirttiği için, ele almanın uygun olacağı düşünülmüştür. Belki de bu durum öğrencilerin karşılaşmış olduğu daha kötü örneklerin sonucu olarak iyi bir uygulama olarak hatırlamalarına olmaktadır.

Bir başka katılımcı, derste yok sayılmadığını şu örnekle ifade etmiştir:

> Bir çanta içerisindeki malzemeler nelerdir, İngilizce olarak bize bunları saydırıyor bir konuyla ilgili olarak, aklımıza geliyor sayıyoruz bazı şeyleri. Bazen kendi çantasını açıp hani görsel hafıza da önemli ama böyle sesle bu benim için çok önemli bir şey orada görmeyen bir insanın olduğunu da hesap ederek bir anahtarı salladığını hatırlıyorum. K24

Yukarıdaki alıntıda K24 kodlu katılımcı, ders sırasında öğretmenin çantada içerisinde bulunan eşyalar konusunu işlerken, katılımcının da derse dahil olabilmesi adına işitme duyusuna hitap etmeye yönelik olarak anahtarı sallayıp ses çıkarmasını anlatmıştır. Katılımcı bu uygulamanın, sınıftaki varlığının göz ardı edilmediğini ve bu durumu "benim için cok önemli bir şey" olarak ifade etmiştir.

Yukarıdaki alıntılarda, öğretmenlerin yapmış olduğu küçük uygulamaların öğrencilerin, yabancı dil öğrenme süreçlerine psikolojik olarak da olumlu etkilerinin olduğu belirtilebilir.

Öğrencinin ihtiyaçlarının farkında olunduğu ve onun varlığından haberdar olunduğu mesajını dolaylı olarak vermektedir.

Katılımcıların az bir kısmı yapılan uygulamalardan bahsederken öğretmenlerin anlayışla yaklaştığını belirtmiştir. Anlayışla yaklaşmak ifadesi öğretmenin öğrenciye karşı olan olumlu tutumu olarak ele alınabilir. Örneğin

> Her kur öğretmenler değişti A1-A2 hariç. Ben ilk A1 başladığında hoca benim görmediğimi falan bilmiyordu ben de şansa mikrofonu falan açamadım ondan sonra bir şekilde ulaştım sistem üzerinden hocam dedim böyle bir durum var. Çok anlayışla karşıladı sonra beni aradı yardım etti ekran okuyucu kullanmamasına rağmen. O kısım öyle geçti ama B1'de mesela hocalar biliyordu onlara söylenmişti asıl mentor hocamız tarafından. Direk benim söylememe gerek kalmadan onlar bunu biliyordu, çok da dile getirmeden işleyişleriyle bile hissettirebiliyorlar. Direk tanışma gününde bile zaten seni biliyoruz, duyduk ne kadar başarılı olduğunu vs. K14

Yukarıdaki alıntıda K14 kodlu katılımcı, hazırlık sınıfında öğretmeninin kendisine karşı olan olumlu tutumundan bahsetmiştir. Öğretmeninin kendisine yardımcı olma çabasını ve özel durumunu ilettiğinde kendisine karşı olumsuz bir tavır sergilemediğini anlatmıştır. K22 kodlu katılımcı öğretmeni ile olan ilişkisini şu şekilde anlatmıştır: "Dediğim gibi ben zaten zorlandığım konuları hocalarıma açık açık belirttiğim zaman ters bir tepki almadım" K22. Altıntıda katılımcının ifade ettiği üzere, öğretmenin ilişkiye açık olması, ön yargısız yaklaşması öğrencinin daha kolay iletişim kurmasına ve zorlandığı noktaları kolayca dile getirebilmesine olanak sağlamaktadır.

Manevi destek olarak ele alınmış olan yok sayılmama ve anlayışla yaklaşmanın aslında, öğretmenlerin diğer yaptığı tüm uygulamalarda bulunduğunu belirtmek mümkündür çünkü öğretmenin öğrenciye özel uygulama yapmaya iten esas sebebin öğrencinin öğrenim sürecinin iyiyleşitrilmesi, onun durumunun farkında olunması başka bir deyişle yok sayılmaması ve bu doğrultuda destek olmaya çalışılmasıdır. Katılımcıların ifade etmiş olduğu bu manevi destekler öğrencinin öğrenim sürecinde olumlu bir etkisinin olduğu belirtilebilir çünkü katılımcılardan yapılan uygulamalar hakkında bahsetmeleri istendiğinde bu durumları dile getirmeleri süreçleri

için ne kadar önemli olduğunun bir işaretidir. Katılımcılar için öğretmenlerinin iletişime açık olması, yok sayılmamaları başka bir deyişle; ihtiyaçlarının ve özel durumlarının farkında olduklarının bilinmesi yabanci dil öğrenim sürecinde güdüleyici bir etki olmaktadır.

4.1.1.6. Öğrenci ile iş birliği

Yapılan görüşmelerde öğrenci ile iş birliği yapılması katılımcıların az bir kısmı tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenin öğrenci ile iş birliği yapması ile ifade edilmek istenen öğrenci ile iletişimde olarak dersin verimli geçmesi adına öğrencinin ihtiyaçları ve beklentileri doğrultusunda birlikte bir yol izlenmesidir. İş birliğindeki en önemli etkeninin iletişim olduğunu belirtmek mümkündür çünkü doğrudan öğrencinin beklentilerinin ve ihtiyaçlarının iletişim ile saptanması vardır.

K3 kodlu katılımcı üniversite hazırlık döneminde yapılmış olan uygulamayı şu şekilde ifade etmiştir:

> Materyalleri konuştuk dersin genel akışını konuştuk, ihtiyaç ne olabilir ne olmaz işte temel istek ne olur. Ben genelde böyle toplantılarda çok istek belirtmem zaman içinde zaten oturur. Kimse bir görmeyene üst üste şu tarafa bak demez. Sonra ek ihtiyaçlar için (…) Üniversitesinde çoğu üniversitede aslında muhtemelen olduğu gibi olan 15-20 dakikalık bir görüşme derslerini bana üniversitemiz daha fazla uygulamaya niyetlendi. İşte üst makamlarla bir görüşeyim iyi olur hem kelimelerin yazılışları ve görsellikler için hem verilecek ödevlerin veya diğer çalışmaların değerlendirilmesinde bir şey gerekirse hem de yapılacak herhangi bir değerlendirme bir görene göre daha fazla zaman isteyebilir çünkü doğrudan bir görmeyene okurken gözle bak şurda şu hata var demek iyi olmayacağından o paragrafın akışına göre okuyup göstermek iyi olabilir çünkü o da hatırlasın. Bunları düşünüp o toplantıda öyle bir niyete girişti hazırlığımız. K3

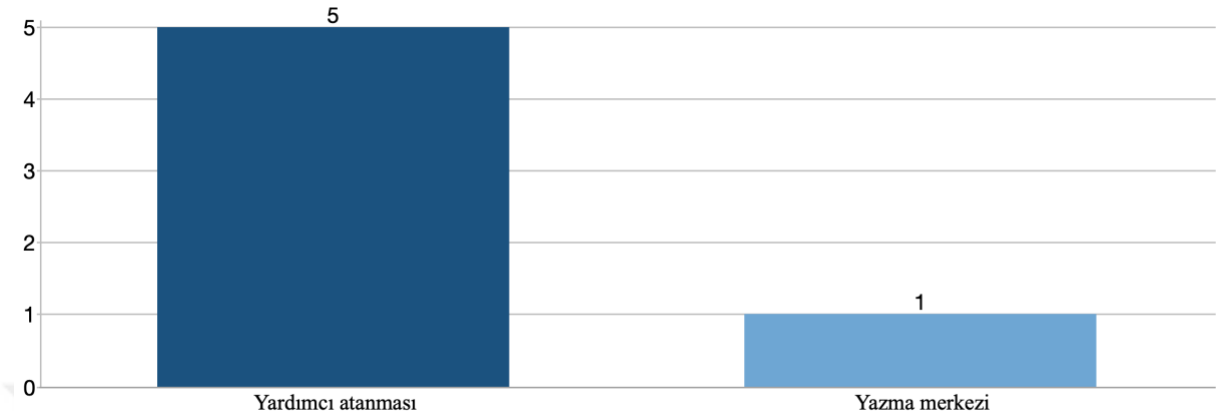
Yukarıdaki alıntıda K3 kodlu katılımcı üniversite hazırlığa başlamadan önce dersine girecek olan öğretmenler ile birlikte bir görüşme yaptığını ifade etmiştir. Yapılan görüşmede, öğrencinin ihtiyaçları, ders sırasında ve sonrasında yapılabilecek olası uygulamalar hakkında fikir alışverişi yapılmıştır.

K6 kodlu katılımcı öğretmenleri ile yapmış olduğu görüşmesini kısaca şu şekilde ifade etmiştir: “İnsanın aklında somut bir nesneye temas etmek daha iyi kalır diye konuşmuştuk hocalarımla” K6. Katılımcı öğretmenleri ile yapmış olduğu görüşmede nasıl daha kalıcı öğrenme sağlanabileceği üzere bir fikir alışverişi yapıldığını ifade etmiştir.

Ele alınan örneklerden, öğrenci ile yapılan iş birliğinin en önemli elemanının iletişim olduğu belirtebilir. Katılımcıların öğretmenler ile iletişime geçtikleri, ihtiyaç duydukları öğrenim materyalleri hakkında bilgi verdikleri ve öğretmenlerin bu doğrultuda hazırlık yaptıkları katılımcıların ifadeleri doğrultusunda ele alınmıştır. Öğrenci ve öğretmen iş birliğinde, öğrencinin öğretmeni yönlendirme başka bir deyişle; bilgilendirme görevi üstlendiği görülmektedir. Yabancı dil öğretmeninin öğrenciye eğitim verebilmek adına bu bilgilendirmeye ihtiyaç duyduğu belirtilebilir. Dolayısıyla öğretmenin görme engelli öğrenciye nasıl eğitim verileceği hakkında yeterince bilgiye sahip olmadığını ancak bu eksikliği giderebilmek adına istekli olduğunun çıkarımını yapmak mümkündür.

4.4.2. Engelli öğrenci birimi tarafından yapılan uygulamalar

Görme engelli öğrencilere yabancı dil öğretimi için yapılan uygulamalar, öğretmenin yapmış olduğu uygulamalar ile sınırlı kalmadığı saptanmıştır. Yapılan görüşmelerde katılımcıların az bir kısmı üniversitelerin Engelli Öğrenci Birimleri tarafından yapılan uygulamalardan bahsetmişlerdir. Bu uygulamalar, iki şekilde yapılmıştır. Bunlar: yardımcı atanması ve yazma merkezi uygulamasıdır. Aşağıdaki grafikte engelli öğrenci birimleri tarafından yapılan uygulamaların sıklık bilgisi sunulmuştur.



Grafik 31. Engelli Öğrenci Birimi Tarafından Yapılan Uygulamalar

Yukarıdaki grafikte engelli öğrenci birimi tarafından yapılan uygulamaların sıklık bilgileri sunulmuştur. Tabloya genel olarak bakıldığında, katılımcıların az bir kısmının ilgili birim tarafından yapılan uygulamalardan bahsetmiştir. Bu uygulamalar, iki şekilde yapılmıştır ve dolayısıyla sınırlı kalmaktadır. Katılımcıların az bir kısmı, ilgili birim tarafından yardımcı atanması yapıldığını ifade etmiştir. Katılımcılardan sadece 1 tanesi üniversitenin yazma merkezi uygulamasından bahsetmiştir.

Asistan öğrenci atanması, ilgili birim tarafından lisans ve/veya lisansüstü eğitim gören bir bir öğrencinin, görme yetersizliği olan öğrenciye destek olabilmesi için ilgili birim tarafından görevlendirilmesidir. K20 kodlu katılımcı, kendisine asistan öğrenci atanmasını şöyle ifade etmiştir:

> Okulda bir sistem var Work Study System, bir öğrenci hem okulun öğrencisi hem de bir birimde çalışıyor. Bununla ilgili küçük bir ücret alıyor ve birime destek oluyor. Engelli biriminde de öğrenciler var ben de onlarla hafta da 2 saat 3 saat çalışıyordum hazırlıktayken. Hala onlardan biriyle çalışıyorum dersler için. Onlara falan okutuyordum ödevleri ya da bazı şeyleri onlara soruyordum resimleri falan böyle bazı online ödevlerimiz oluyordu bazılarını ekran okuyucular okumuyordu ve ben de çok aşina değildim o dönemler. Onlarla onu yapıyorduk. Bunu uzaktan eğitimde de devam ettirdik yine Zoom yapıyoruz. Onlar ekran paylaşıyor ben bazen büyütüp bakıyorum anlamadığım

> şeyler olursa genel olarak da onları dinliyorum. Onlar da benim yerime yazıyorlar ya da işaretliyorlar böyle bir online ödev durumu varsa. K20

Yukarıdaki alıntıda K20 kodlu katılımcı asistan öğrenci uygulamasından bahsetmiştir. Kısmi zamanlı olarak da adlandırılabilen uygulama sonucu, üniversitenin engelli öğrenci biriminde çalıştırılmak üzere görevlendirdiği öğrencilerden, destek aldığını anlatmıştır. Bu destek içerisinde; ödevlerin yapılmasında teknik olarak yardımcı olunması, ders kitaplarının okutulması ve ek çalışmalar yapılmasının olduğunu ifade etmiştir.

> Hazırlığın ilk döneminde asistan öğrenci vardı. Daha sonra benim asistan öğrencim yüksek lisans öğrencisiydi ve işte tez dönemi ders dönemi bir şeyler bir şeyler oldu. Daha sonra o kadar yoğun görüşememeye başladık, daha sonra zaten hazırlık bitti. (…) Genelde bana soru soruyordu. Beraber şey dinliyorduk Almanca masallar dinliyorduk, Almanca bir şeyler dinliyorduk en azından daha fazla kulak dolgunluğu olsun diye. Ben işte anlamadığım şeyleri ona soruyordum. Bir iki kere dersimize girip işte beni izledi neler yapılabilir, napıyorum falan diye. Bu kadar. K2

Yukarıdaki alıntıda K2 kodlu katılımcı hazırlık sürecinde asistan öğrenci uygulamasından bahsetmiştir. Asistan öğrenci ile dinleme, konu tekrarı gibi çalışmalar yaptıklarını ifade etmiştir. Görevlendirilen asistan öğrencinin lisansüstü öğrencisi olması dolayısıyla görüşme sıklığının azaldığını, dönem sonuna doğru ise hiç görüşemediklerini anlatmıştır.

K27 kodlu katılımcı, asistan öğrenci uygulaması kapsamında deneyimini şu şekilde ifade etmiştir:

> Okulumun bir engelsiz ofisi var şey yapıyorlar, bu tarz yeni giren veya halihazırda okuyan engelli öğrencilere asistan desteği teknik destek sağlayan bir ofis. Onlar bana bir asistan vermişlerdi hazırlıkta ben derslere onunla giriyordum. Mesela tabi uzun süre türkçe eğitim görmüşüm İngilizce ders dinliyorum not almam falan lazım benim için çok yeni bir fenomen o işte en başta asistanım bana note taking konusunda yardım ediyordu veya tahtaya bir şey yazıldığında direkt söylüyordu çünkü hoca her zaman yetişemeyebilir. K27

Yukarıdaki alıntıda K27 kodlu katılımcı, asistan öğrenci uygulamasından bahsetmiştir. Katılımcı, engelli öğrenci birimi tarafından görevlendirilen öğrenci birlikte derslere girdiğini

ders sırasında not almasında ve tahtadaki yazılanları yazma konusunda destek olduğunu ifade etmiştir. Bu uygulama ile yabancı dil öğrenmeye başlayan öğrencinin dersi daha kolay etmesine, tahtadaki yazılanları not alabilmek diğer öğrencilere bağımlı olmamasının sağlandığını belirtebiliriz.

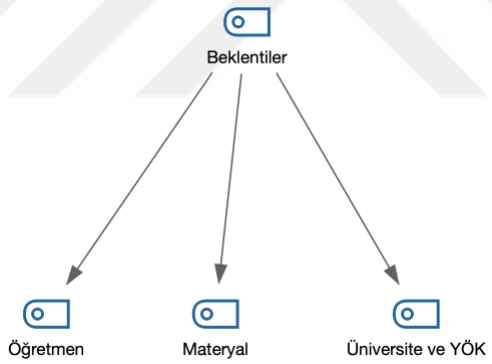
Kurumların uygulamalarından bir diğeri yazma birimi olmuştur. Yazma birimi uygulamasından sadece 1 katılımcı bahsetmiştir. Adı geçen birim üniversite tarafından tüm öğrencilerin faydalanmasına yönelik hizmet eden bir birimdir. Katılımcı yabancı dil konusunda bu birimden destek aldığını belirttiği için ve bu uygulamanın diğer kurumlara örnek teşkil edebileceğinden yer verilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür. Zira, bu uygulamanın engelli öğrenci birimi ile bir ilgisi yoktur. Katılımcı yazma merkezini şu şekilde ifade etmiştir: "Bir yazma merkezi var, öğrencinin yazdığı metinler düzeltilir. Şunu doğrulaman düzeltmen gerekir diye öğrenciye talimat, bilgi verilir. Bu bence çok iyi bir şey yazmayı geliştirici bir şey" K18. Alıntıda K18 kodlu katılımcı üniversitesinde olan yazma biriminin işleyişi hakkında bilgi vermiştir. Öğrencilerin yabancı dilde hazırlamış oldukları yazılı belgeleri birime verdiklerinde yazım hatalarının kontrolünün yapıldığından bahsetmiştir. Bu birim daha önce de bahsedildiği üzere üniversitenin tüm öğrencilerine yönelik hizmet vermektedir. Ancak bu uygulamanın, görme engelli öğrencilerin yazım süreçlerinde hatalarını ve eksiklerini görmeleri adına faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kurumların yapmış uygulamalara genel olarak bakıldığında yapılan uygulamanın, asistan öğrenci ile sınırlı kaldığını söylemek mümkündür. Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu kaynakların erişilebilirliği gibi konularda desteğin çoğunlukla öğretmen tarafından sağlandığı belirtilebilir. Görme yetersizliği olan öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesi adına kurumlardaki ilgili birimlerin sürece daha çok dahil olup, öğretmen ve öğrenci arasındaki iş birliğine dahil olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Böylece yapılan uygulamaların daha profesyonel ve sistematik olarak uygulanacağı düşünülmektedir.

4.5. Katılımcıların Yabancı Dil Öğretimine Dair Beklentileri

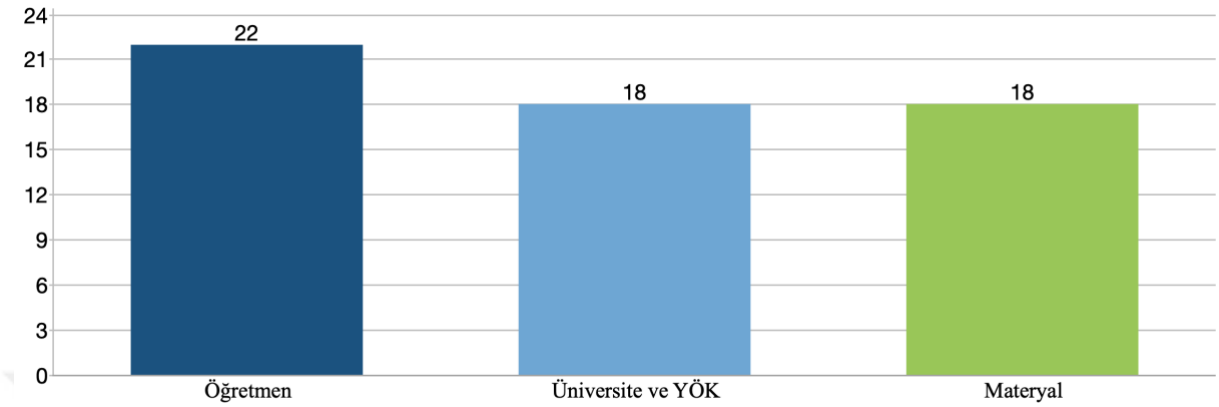
Katılımcıların yabancı dil öğrenimden beklentilerinin saptanması, ideal öğrenme ortamlarının sağlanması, yabancı dil öğrenim süreçleri için önem arz eden noktaların belirlenmesi amacıyla önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin beklentiler olarak ifade etmiş olduğu noktaların alandaki eksikliklere dolayısıyla katılımcıların iyileştirilmesini istedikleri alanlara yöneltmiş olacaktır. Bu doğrultuda, katılımcıların beklentileri ile alandaki eksikliklerin ortaya koyulmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde eğitim süreçleri göz önünde bulundurularak, yabancı dil öğretimi ile ilgili beklentileri sorulmuştur. Elde edilen bulgular 3 kategori altında toplanmıştır.



Şekil 18. Öğrencilerin beklentileri

Yukarıdaki şekilde öğrencilerin beklerintilerine dair elde edilen kategoriler sunulmuştur. Bunlar: öğretmenlerden, üniversite ve YÖK başka bir deyişle; kurumlardan ve materyal hakkındaki bekletilerdir. Bu doğrultuda, beklentiler hakkında elde edilen bulgular doğrultusunda ilgili kategorilerin sıklık grafiği oluşturulmuştur.

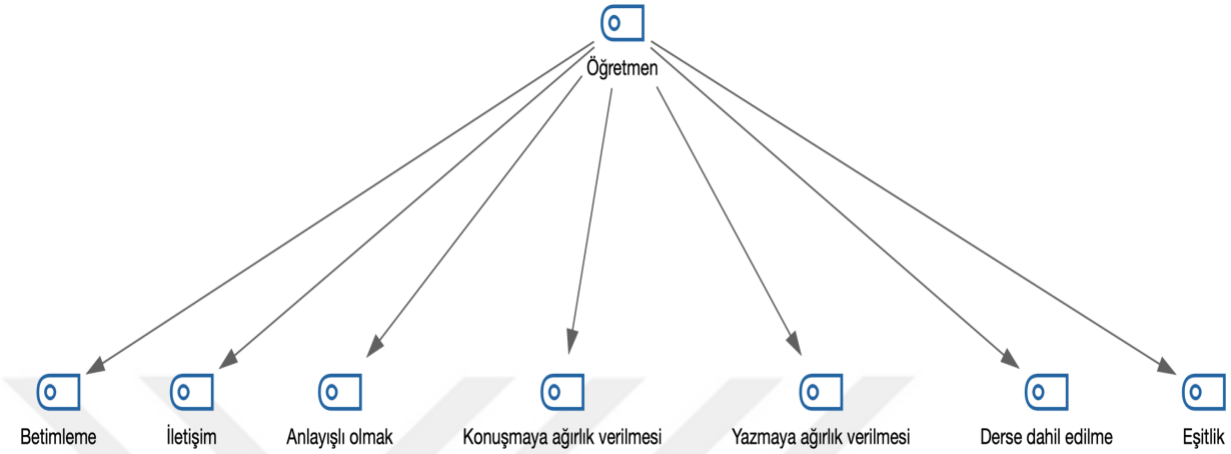


Grafik 32. Katılımcıların Yabancı Dil Öğretimi için Beklentileri

Yukarıdaki tabloda beklentiler temasında elde edilen kategorilerin sıklık bilgileri sunulmuştur. Katılımcıların çoğunluğu öğretmenler ile ilgili beklentilerden bahsetmiştir. Katılımcıların yarısından fazlası üniversite ve YÖK olarak ifade edebilecek kurumlardan ve materyaller konusundaki beklentilerini ifade etmiştir.

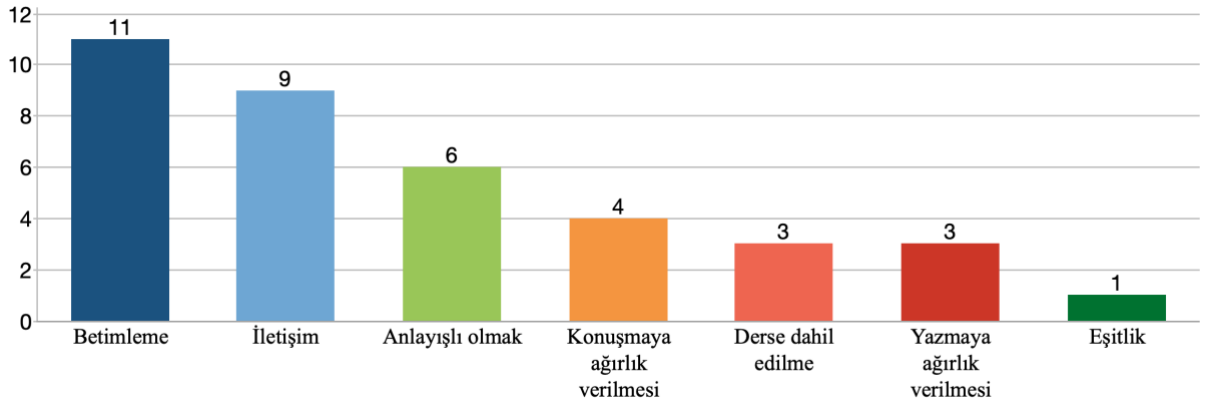
4.5.1. Öğretmenden beklentiler

Yapılan görüşmelerde, katılımcıların büyük çoğunluğunun beklentilerinin yabancı dil öğretmenlerinden olduğu saptanmıştır.



Şekil 19. Öğretmen kategorisine dair oluşturulan kodlar

Yukarıdaki şekilde öğretmen kategorisine dair oluşturulan kodlar sunulmuştur. Başka bir deyişle katılımcıların öğretmenlerin YDÖ'nde dikkat etmesini umdukları noktalar verilmiştir. İfade edilen beklentilerde, öğretmenin betimleme yapması, iletişime açık olması, eşitlik, derse dahil edilme gibi çeşitli kodlar elde edilmiştir. Elde edilen bu kodlar ve sıklık bilgileri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.



Grafik 33. Yabancı Dil Öğretmenlerinden Beklentiler

Yukarıdaki grafikte katılımcıların, yabancı dil öğretmenlerinden beklentilerinin sıklık bilgileri sunulmuştur. Tablodaki kodlara genel olarak bakıldığında, ifade edilen beklentilerim öğretmenin ders işleyiş yöntemine ek olarak öğrenciye yaklaşımına yönelik beklentileri de içerdiğini belirtmek mümkündür. Katılımcıların yarısına yakını tarafından ifade edilen betimleme olarak ele alınan tema, öğretmenin ders anlatırken erişilebilir anlatması olarak da ele tanımlanabilir. Katılımcıların az bir kısmı, öğretmenden beklentisi olarak; iletişime açık olması, anlayışlı olması, ders sırasında konuşmaya ağırlık vermesini, beklentileri olarak ifade etmiştir. Katılımcıların çok az bir kısmı öğretmenden derse dahil edilmelerini başka bir deyişle ders sırasında göz ardı edilmemeyi, yazmaya ağırlık verilmesini ve eşitliği beklediklerini dile getirmişlerdir.

4.5.1.1. Betimleme

Betimleme, katılımcıların yarısına yakını tarafından dile getirilerek en sık ifade edilen beklenti olmuştur. Betimleme, bir şeyin detaylı bir şekilde açıklanarak tasvir edilmesi olarak tanımlanabilir. Burada betimleme olarak adlandırılan durum sadece resimlerin tasvirini kapsamamaktadır. Bu durum aynı zamanda sözcüklerin yazılışlarının kodlanması, ortamın betimlenmesini de kapsamaktadır. Dolayısıyla katılımcıların anlatılarında, betimleme olarak ele alınan bu beklentiler, çeşitli ifadelerle aktarılmıştır. Örneğin K3 kodlu katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

> Hocamızın ders içinde içeriği 1, ortamı 2 betimlemesi iyi olacaktır. İçeriği ders amacıyla ortamı sosyal ortamdan kopmama amacıyla çünkü eğer dil eğitiminden bahsediyorsak o ortamın içindeki davranış kalıbı veya o atmosfer içindeki dil gelişimi veya işletişim gelişimi de mutlaka önemli olacak. Hele dil için daha önemli olacak diğer alanlara göre. Dolayısıyla görmeyenin ortamdan kopmaması da ayrı önemli olacak diye düşünüyorum. Ne bileyim sınıfta bir şey olmuştur veya camdan bir şey görünmüştür bunun da o görmeyene aktarılması çünkü ilerde bir gün bir kişiye sorulduğu zaman dil eğitiminde genelde sorular genelde rastgele konuşmak da olabiliyor öğrenciyi hazırlıksız yakalamak için. Böyle bir ortamda öğrenci camdan gördüğü nesneden bahsediyorsa veya oraya atıfta bulunuyorsa bir espri yapıyorsa, görmeyeni sınıfta tutmanın bir yolu da o espriden anlamasını sağlamaktır, yoksa görmeyen de kopabilir çünkü. Hem de bu bir müddet sonra hocamız

> ve göremeyen arasındaki iletişimi de arttırır. İlk dediğim iletişimi bununla yani görmeyen bir iki kere hissederse espri kopmuyor hocamız da o görmeyenden geri bildirimi alıp şey yaparsa ister istemez muhabbet de gelişir aralarında ve o iletişim de artmış olur. K3

Yukarıdaki alıntıda K3 kodlu katılımcı, öğeretmenin ders içerisinde yapacağı betimlemelerin öğrencinin yabancı dil öğrenme sürecine olumlu etkileri olacağından bahsetmiştir. Öğretmenin ders içeriğine dair yapacağı betimlemeleri tahtaya yazılanların seslendirilmesi, görsel kaynakların kısa bir tasvir ile açıklanması olarak ele almak mümkündür. Katılımcı ders içeriğine ek olarak ortamın betimlenmesinden de bahsetmiştir. Ortamın betimlenmesini sınıf içerisinde gelişen durumların ya da olayların öğrenciye aktarılması olarak ele almak mümkündür. Bu betimlemelerin, dersin daha iyi takip edilmesine ek olarak öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkiyi arttıracağını belirtmektedir. Aynı zamanda öğrencinin dersi takip etmesini kolaylaştırmanın yanı sıra öğrencinin sınıfın bir parçası olduğunu hissetmesine de olacak sağlayacaktır. Böylece yapılan bu betimlemeler, öğrencinin görme yetisi eksikliğinden dolayı erişemediği bilgi ve durumların ona aktarılmasına olanak sağlayacaktır.

Bazı katılımcılar görsel ögelerin betimlemesini beklentileri olarak ifade etmiştir. Örneğin K9 kodlu katılımcı şu şekilde ifade etmiştir: “bir grafik veya görsel üzerinden gidiliyorsa bunun betimlenmesi (…)” K9. Alıntıda, katılımcı ders sırasında ele alınan görsel ögelerin betimlenmesi beklentisini ifade etmiştir. Bu doğrultuda katılımcı işlenen konu hakkında daha ayrıntılı bilgi edinebilecek ve derse dahil olabilecektir. Katılımcılar ders işleyişinde yer alan görsel ögelerin betimlenmesinde grafik, resim video gibi görsel ögelere ek olarak kelimelerin yazılışlarının harf harf kodlanması ve tahtaya yazılanların seslendirilmesini beklentileri arasında ifade etmişlerdir. K5 kodlu katılımcı bu beklentisini şu şekilde dile getirmiştir:

> Malum İngilizce yazıldığı gibi okunmuyor farklı yazılıyor hocalar yazılışları göstermek zorunda sürekli yazarak, ama okunduğunda bambaşka. Bence bir görmeyen için en zor kısım burası. Böyle okunuyor. Evet. Ama nasıl yazılıyor? Hani gerçekten bu konuda çok sıkıntı yaşıyorum. O yüzden bu sistemin değişmesini isterdim. Gerçekten. Hani eğer sınıfında görmeyen bir öğrencisi olan bir öğretmen varsa ve dil öğretiyorsa her etkinlik ya da kelime için daha betimleyici olmasına, harflerin kodlanmasına, bu tarz şeylere daha dikkat edilmesini isterdim. K5

Yukarıdaki alıntıda katılımcı, yabancı dil öğreniminde kelimelerin yazılışlarını öğrenme konusunda yaşamış olduğu zorluk ile bağlantılı olarak, öğretmenin özellikle kelimelerin yazılışlarını betimlemesine yönelik beklentisini ifade etmiştir. Buna ek olarak sınıf içerisinde yapılan etkinlerde betimleme yapmaya dikkat edilmesini beklentileri arasında ifade etmiştir. Etkinliklerin betimlenmesini, içerdiği görsel ögelerin tasvirinin yapılaması ya da yerine getirilmesi gereken görevin açıklanması olarak ele almak mümkündür.

Tahtaya yazılanların seslendirilmesi, betimleme temasında saptanan diğer beklenti olmuştur. K9 kodlu katılımcı şu şekilde ifade etmiştir: "Tahtaya yazılan her şeyi bana okuyun" K9. Katılımcı anlatısında açık ve kısa bir dille tahtada yazılanların seslendirilmesi isteğini belirtmiştir.

Katılımcıların az bir kısmı kitaplarda bulunan görsel ögelerin betimlenmesinin dil öğretim süreçlerinde yararlı olacağı için beklentileri arasında ifade etmiştir. Örneğin K4 bu beklentisini şu şekilde ifade etmiştir: " Öğretmen resmi açıklamaya çalışsa zaman gidiyor. En iyi yöntem bir mail atarak yazılı tasvir etmesi ve hep elinin altında olur bu yazılı şeyler" K4. Alıntıda K4 kodlu katılımcı görsel ögelerin ders sırasında betimlenmesinin derste zaman kaybına neden olduğunu ifade etmiştir. Katılımcının da belirttiği üzere öğretmenin, yazılı olarak ilgili görsel ögeleri betimleme yapması, öğrencinin ihtiyaç duyduğu anda ulaşabilmesi adına yardımcı olacağını belirtmek mümkündür.

"Beklentilerim dersleri anlatımlarında, erişilebilir biçimde anlatmaları" K13. Alıntıda K13 kodlu katılımcının belirtmiş olduğu dersin erişilebilir biçimde işlenmesi, betimleme olarak ele alınan beklentileri özetleyen bir ifade olduğunu belirtmek mümkündür. Zira, katılımcıların anlatıları üzerine betimleme altında ele aldığımız beklentilerin dersin erişilebilir hale getirilmesine yönelik uygulamaları kapsamaktadır. Öğretmenin tahtaya yazılanları seslendirmesi, kelime yazılışlarının harf harf kodlanması, ortamın tasvir edilmesi, görsellerin betimlenmesi gibi uygulamalar görme engelli öğrencinin dersi daha rahat takip etmesine olanak

sağlayacaktır. Başka bir deyişle dersin işlenişi görme yetersizliği olan öğrencinin takip etmesine uygun hale gelecektir.

4.5.1.2. İletişim

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde, öğretmen kategorisinde, ikinci en sık dile getirilen beklenti iletişim olmuştur. İletişim temasını, katılımcının öğretmen ile görüşerek özel durumu ve yabancı dil öğrenim sürecinde ihtiyacı olan uyarlamalar hakkında öğretmenini bilgilendirmesi olarak ele almak mümkündür.

Bir katılımcı bu konudaki beklentisini deneyimi doğrultusunda şu şekilde ifade etmiştir:

> İletişim en başta. Öğrenci gelip neye ihtiyacı olduğunu size söyleyebilir. Neyi nasıl yaptığını veya yapamadığını. Bunu anlamak ve somutlaştırılması, somut uygulamalar çok önemli. Benim de bugüne kadar İngilizcede iyi şeyler yapabilmemin tek sebebi bu dediğim iletişimdi. Her ilk dersin sonunda 1 kere konuşmam yeterli oldu çünkü onlar beni dinlediler.K1

Yukarıdaki alıntıda K1 kodlu katılımcı, öğretmenden iletişime açık olmasını beklediğini anlatmıştır. Katılımcının da ifade ettiği üzere, öğrencinin öğretmene yapabildikleri ve yapamadıkları, başka bir deyişle; öğrenme özellikleri hakkında bilgi vermesine olanak sağlayan iletişim, öğretmenin görme engelli öğrenciye yönelik uyarlamalar yapmasına olanak sağlamaktadır.

> Önce iletişim çok önemli, bence bir öğretmenin gelip sana yardım etmek istiyorum derste ve ama senin neye ihtiyacın var ve ben nasıl anlatabilirim, işte şunu biliyor musun bunu biliyor musun diye öğrenciyle konuşması gerekiyor. En başta bu. Bu ihtiyaçlara göre değişen bir şey. Belki ben harf harf yazdırmayı sevmiştim çünkü Almanca temelim yoktu ama belki başka öğrencinin Almanca temeli var ve farklı bir şey isteyecek. K2

Yukarıdaki alıntıda K2 kodlu katılımcı, öğretmenin öğrencinin ihtiyaçlarını daha yakından tanıyabilmesi için, öğrenci ile iletişime geçmesi gerektiğini anlatmıştır. Katılımcı ayrıca görme yetersizliği olan öğrencilerin farklı öğrenim ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Bu öğrenme

ihtiyaçlarına göre yapılacak uygulamaların belirlenmesi için öğretmenin öğrenci ile iletişime geçmesini beklentisi olarak ifade etmiştir.

> Beklentilerimiz şu biz kendileriyle eşit şartlarda eğitim görmek üzerine konuşmaya gittiğimizde bizi dinlemeleri gerekiyor çünkü o sınıftaki her öğrenci gibi bizim de açıkçası onların bilgisinden faydalanmaya hakkımız var, ve bu ekstra bir külfet olarak görülmemeli çünkü ben orada öğrenci olarak bulunuyorum o da öğretmen olarak bulunuyor statülerimiz belli yapılması gerekenler belli. Bu konuda yeni şeyler söylemenin pek bir anlamı yok yapılması gereken tek şey sağlıklı iletişim kurulması. Bu yüzden de insanların birbirini dinlemesi gerekiyor en basitinden. En büyük beklentimiz bizi dinlemeleri açıkçası. K27

Yukarıdaki alıntıda K27 koldu katılımcı, en temel beklentisinin iletişim olduğunu anlatmıştır. Katılımcı bütün öğrenciler eşit eğitim alma hakkının olduğunu, öğretmenin aynı zamanda kendilerine ön yargı ile yaklaşmaması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen ile kurulacak olan iletişimin yabancı dil öğretim süreçlerinin iyileştirilmesinin temelini oluşturduğunu belirtmektedir.

Yapılan görüşmelerde katılımcıların yarısına yakını beklentilerinde öncelikli olarak iletişimi dile getirmişlerdir. Zira yapılan alıntılardan yola çıkılarak, katılımcılar için iletişimin öğretmene kendilerini tanıtma, öğrenim özelliklerinden ve öğrenim ihtiyaçlarından bahsetmek için önem arz ettiğini belirtilebilir. Öğretmen ve öğrenci arasında sağlıklı bir iletişimin olmasının önemi inkar edilemez. Ancak buradaki iletişimin, öğretmenin görme engellilere yabancı dil eğitiminde yeterince bilgi ve deneyim sahibi olmamasından dolayı, öğretmeni bilgilendirme ve yönlendirme amacı içermektedir.

4.5.1.3. Anlayışlı olmak

Katılımcıların öğretmenlerinden beklentilerinden birisi de öğretmenin anlayışlı olmasıdır. Katılımcıların az bir kısmı bu beklentiyi dile getirmiş olsa da öğretmen ve öğrenci arasında sağlıklı iletişim kurulması adına önem arz ettiği düşünülmektedir.

Anlayışlı olmak beklentisini, öğretmenin öğrenciye karşı olan yaklaşımı, olumlu tutumu olarak da ele almak mümkündür. Katılımcılar tarafından çeşitli ifadelerle dile getirilen bu beklentiyi somutlaştırabilmek adına katılımcıların anlatıları ele alınmıştır. Örneğin:

> Ben şunu biliyorum diğer arkadaşlarımdan, ben yaşadım mı, lise ve ortaokulda yaşadım üniversitede hiç yaşamadım. Diğer arkadaşlarım şu anda da aktif olarak yaşıyor işte anlık çözemedi takip edemedi diye zaten online platformda yeterince zorken üstüne bir de ekstra zaten bir dezavantaj var daha sert çıkışabiliyorlar ya da kötü yaklaşabiliyorlar. İster buna kayırılmak diyin ister başka şey diyin bir noktada biraz daha pozitif yaklaşmak lazım o insana bir şey öğretmek için. En büyük zorluk bu oluyor materyal falan bir şekilde halloluyor mesela İzmir'de bir kütüphane var biz oraya önceden haber verdiğimizde üniversite kitaplarımızı kabartma olarak basıp gönderebiliyorlar. Bunlar bir şekilde giderilebiliyor. Yani hoca iyiyse derste geri kaldığınızda derste bir 10 dakikasını ayırabilse kapabiliyoruz. Yani zaten üniversite kazanabildiysek kapabilecek kabiliyete sahibizdir ama en büyük dezavantajı bu oluyor hocaların yaklaşımı biraz daha. K14

Yukarıdaki alıntıda K14 kodlu katılımcı, öğretmenden beklediği en önemli konunun anlayışlı yaklaşmak olduğunu dile getirmiştir. Alıntıda katılımcı, görme yetersizliğinden dolayı dersi takip etmek gibi bazı alanlarda zorluklar yaşandığını ancak öğretmenlerin öğrencilere karşı anlayışlı yaklaşmalarının gerekli olduğunu belirtmiştir. Katılımcı, akademik konuda karşılaştıkları zorlukların aşılabildiğini ancak öğretmenin yaklaşımının önemli olduğunu belirtmiştir. K20 kodlu katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

> Sabır olur ilk başta sabretmesi gerekebilir. Zaten şöyle bir durum var kendi adıma söyleyeyim ister istemez bir aşağılık kompleksi oluyor toplumun yapısından dolayı. Acaba yapamazsam nasıl davranır? Dediğim gibi hocalarımızın çoğu bile görme engellilik gibi yaygın bir problemi, ki üniversiteye baktığınız zaman engellilerin çoğu ya görme engellidir ya da bedensel engelli. Üniversiteye gidenlerin çoğu bunlar olur ya da eğitim hayatında. Bundan bile haberdar olmayan eğitimcilerle dolu ülke o yüzden ekstra bir sabır olabilir. Ayriyetten nasıl bir beklentim olabilir? Sabır dışında çok bir beklentim olmaz çünkü mesleğinde iyi bir kişi sadeleştirerek anlatmayı da çok iyi bilir diye düşünüyorum. Bana ayrı bir program uygulamasına gerek yok sadece dediğim gibi başkasına yazarak anlatıyorsa bana sözlü bir şekilde anlatacak. Çok absürt bir şey bekleyemem. Çok ekstrem bir şeye gerek yok bence. K8

Yukarıdaki alıntıda K8 kodlu katılımcı öğretmenden beklentisinin sabır olduğunu dile getirmiştir. Katılımcı, hata yaptığı zaman öğretmeni tarafından olumsuz bir tepki gelmesi kaygısına sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu kaygının, bütün öğrenciler için yabancı dil öğrenme süreçlerinde olumsuz etkiye neden olacağını söylemek mümkündür. Bu durumu K14 kodlu katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

> Onun dışında en önemlisi de öğrenciye biraz daha naif yaklaşmaları gerekiyor, anlayışlı olmaları lazım. Benim bir arkadaşım var, şu anda aynı sınıftayız o da görmüyor. Gerçekten kızın grameri çok iyi, writing de çok iyi ama speaking çok kötü. Bu kadar iyi bilip, cümleyi nasıl kuracağını biliyor, nerede nasıl olması gerektiğini biliyor, çok da kompleks cümleler kurabiliyor. Ama iş speaking'e gelince kitleniyor mesela. Söylemeye çekiniyor acaba doğru mu, yanlış mı, bir daha laf yiyecek miyim ya da sınava giriyor bu kadar iyi gramer bilen kız sıkıntı yaşıyor. Neden? Çünkü karşısındaki hocadan çekiniyor yani bir stres psikolojik baskı. K14

Yukarıdaki alıntıda K14 kodlu katılımcı öğretmenlerin anlayışla yaklaşmalarının öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerine olan etkisini bir arkadaşının deneyimleri üzerinden anlatmıştır. Katılımcının ifade etmiş olduğu üzere, öğrencinin sahip olduğu kaygılar sonucu başka bir deyişle; öğretmenin olumsuz tepkisinden çekinmesinden dolayı, yazma, okuma gibi becerilerde iyi olmasına rağmen konuşma becerisindeki performansının olumsuz etkilendiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla katılımcı, öğretmenden beklentisinin anlayışlı olması olduğunu ifade etmiştir.

Ele alınan alıntılardan, öğretmenin öğrenciye anlayışla yaklaşması, öğrenciye karşı sabırlı olmasının yabancı dil öğrenme süreçlerine olumlu etkisinin olacağını söylemek mümkündür. Yabancı dil öğretmenlerinin anlayış ve sabır göstermesinin sadece görme yetersizliği olan öğrencilerin değil bütün öğrencilerin beklentisi olduğu söylenebilir. Öğretmenin öğrenciye anlayışla yaklaşması, öğrencinin yabancı dil öğrenme süreçlerinde yaşabilecekleri kaygıların azalmasına olanak sağlayacaktır.

4.5.1.4. Diğer beklentiler

Katılımcıların öğretmenlerden diğer beklentileri şunlardır: ders işlenmesinde konuşmaya ve yazmaya ağırlık verilmesi, derse dahil edilme ve eşitlik olmuştur. Bu beklentiler katılımcıların az bir kısmı tarafından ifade edilmiştir.

Öğretmenin yabancı dil dersinde konuşma ve yazmaya ağırlık vermesi katılımcılar tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

> Konuşmam lazım bu dili her şeyini en başında, akademik dilden ziyade çünkü akademik dili öğrendiğim zaman çıkartabilirim. Temelde yazının dışında konuşmayı öğrenmek istiyorum. Anlayıp konuşmak istiyorum. Daha üst düzey bir dil kendimin yapacağı bir şey, şu anda ona ihtiyacım yok. Konuşma önemli benim için. K12

Yukarıdaki alıntıda K12 kodlu katılımcı, yabancı dil öğrenme sürecinde konuşma pratiğinin yapılmasının önemli olduğundan bahsetmektedir. Yabancı dil özellikle ana dili olarak konuşulmadığı ülkelerde öğrenildiği zaman, öğrencinin konuşma pratiği yapabilmesi çoğunlukla sınıf içerisindeki etkinlikler ile sınırlı kalmaktadır. Bu doğrultuda, ders sırasında öğretmenin konuşma etkinliklerine ağırlık vermesi katılımcı tarafından, beklentisi olarak dile getirilmiştir. Bu beklentiyi K18 kodlu katılımcı şu şekilde dile getirmiştir:

> Okullarda dediğim gibi konuşmaya daha fazla önem verilmesi gerekiyor. (…) Üniversitesi'nde bunu yapıyorlar öğrenciyi konuşturuyorlar. Dinleyerek ve konuşarak dilin öğrenilmesi daha kolay olacak ve özellikle görme engelliler için bu çok daha fazla önem kazanıyor. Biz görsel içeriklerden yararlanmadığımız için, genel olarak konuşmayla bilgi alışverişimizi devam ettirdiğimiz için bu daha da etkili olacak. Görme engelli çocukların mümkün olduğunca yabancı dile maruz bırakılması büyüdükleri zaman daha kolay öğrenmelerine yatkınlık sağlayacak. K18

Yukarıdaki alıntıda K18 kodlu katılımcı etkili bir yabancı öğretimi için konuşmaya ağırlık verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcı, görme engeli olan öğrencilerin görsel verilerden yararlanamadıkları için yabancı dil öğrenmelerinde konuşma ve dinlemenin önemli bir yere

sahip olduğunu dolayısıyla görme yetersizliği olan öğrenciler için hedef dilde konuşma becerisinin geliştirilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların az bir kısmı yazmaya ağırlık verilmesini beklentileri arasında ifade etmiştir. Örneğin K4 kodlu katılımcı beklentisini şu şekilde ifade etmiştir:

> Yazma kısmına eğinilmesi gerektiğini düşünüyorum. Yazım hataları, noktalama işaretleri görme engelliler için bir sorun çünkü ekran okuyucu programlar çoğunlukla noktalama işaretlerini okumuyor. Bu yüzden de bazı yerlerde virgül gelmemesi gerekiyor, bazı yerlerde büyük harf olması gerekiyor. O konulara biraz daha eğinilmesi gerektiğini düşünüyorum ben. K4

Yukarıdaki alıntıda K4 kodlu katılımcı, yazmaya ağırlık verilmesini beklentileri arasında ifade etmiştir. Alıntıda katılımcının da ifade ettiği üzere, ekran okuyucu programların noktalama işaretlerini seslendirmemesi bu noktada eksik kalmasına neden olabilmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun yazım ile ilgili zorluk yaşadıkları ele alınmıştı. Bu doğrultuda katılımcı, bu zorluğun giderilmesi adına öğretmenin yazma konusunda destek olmasını beklentileri arasında ifade etmiştir.

Derse dahil edilme teması katılımcıların az bir kısmı tarafından beklenti olarak ifade edilmiştir. Katılımcılar, bu beklentilerini ifade ederken açıkça derse dahil edilmek olarak adlandırmamışlardır. Örneğin K13 kodlu katılımcı şu şekilde ifade etmiştir: "Öğretmenin görme engelli öğrenciye yabancı dil dersi esnasında yeterince söz hakkı vermesi gerektiğini düşünüyorum. Onu ders içersinde aktif tutabilmeli" K13. Alıntıda K13 kodlu katılımcı öğretmenin derste öğrenciyi aktif tutmasını ve ona ders sırasında söz hakkı vermesi gerektiğini ifade etmiştir. K20 kodlu katılımcı beklentisini şu şekilde ifade etmiştir:

> Tahtaya yazayım hadi bunları geçirini bırakıyorlar. (…) Bundan biraz vazgeçildiğini düşünüyorum ama bunun yerini alan şeylerin de efektif olmadığını düşünüyorum hadi Kahoot oynayalım, hadi video izleyelim. Tamam bunlar güzel ve destekleyici şeyler ama. Sen bu oyunları oynatmadan nasıl diyeyim bana sesli okuyabilirsin soruları ya da ne bileyim. K13

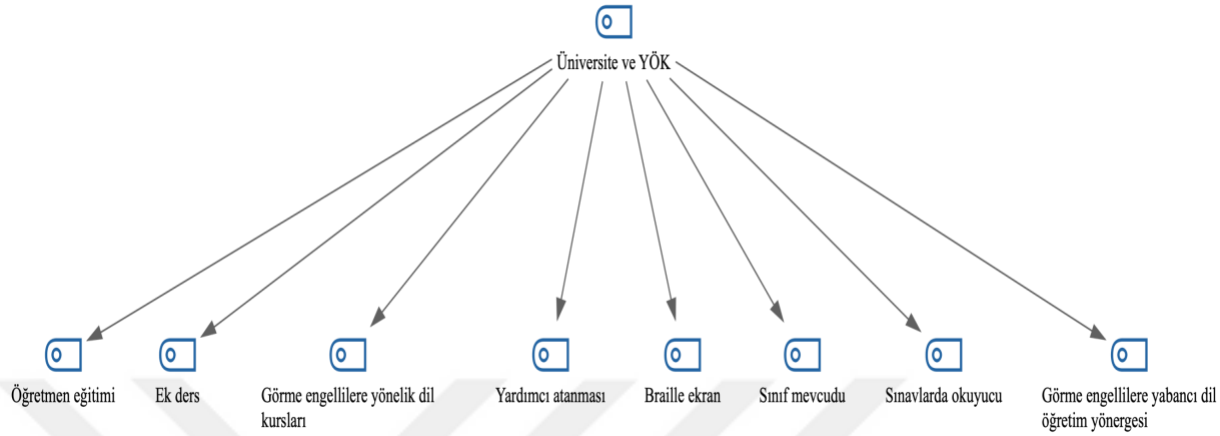
Yukarıdaki alıntıda K13 kodlu katılımcı ders sırasında öğrenilenlerin pekiştirilmesi amacıyla etkinlerde interaktif oyunlara yer verildiğinde, katılımcı bu etkinliklere dahil olabilmek adına öğretmen tarafından etkinliklerin sesli olarak okunmasını beklentisi olarak ifade etmiştir. Etkinliğin öğretmen tarafından seslendirilmediğinde, öğrencinin takip etmesi ve etkinliğe dahil olması mümkün olmayacaktır.

Katılımcıların alıntılarından derse dahil edilme temasına yönelik olarak ele alınan örnekler, derste söz hakkı tanınması ve etkinliklerin seslendirilmesi olarak karşımıza çıkmıştır. Katılımcıların anlatılarında doğrudan derse dahil edilme teması açıkça ifade edilmemesine rağmen, bu beklentilerin öğretmen tarafından gerçekleştrildiği durumlarda öğrencinin derse dahil edilmesi, derste yapılan etkinliklere aktif olarak katılması sağlanmış olacaktır.

Katılımcıların çok az bir kısmı tarafından ifade edilen son beklenti ise eşitliktir. K23 kodlu katılımcı beklentisini şu şekilde ifade etmiştir: “Tek istediğim ayrımcılığın olmaması ve eşitliği savunması ve bir engelliye sınıftayken farklı biri sınıftaymış gibi bakılmaması” K23. Alıntıda K23 kodlu katılımcı açık ve net bir şekilde tek beklentisinin eşitlik olduğunu ifade etmiştir. Eşitlik olarak ele alınan beklentiyi tek bir katılımcı dile getirmiş olsa da diğer katılımcılar tarafından belirtilen tüm beklentileri içeren bir ifade olduğunu belirtmek mümkündür. Eşit bir eğitim beklentisi içerisinde erişilebilir kaynakları, öğretmenin öğrenciye uygun açıklamalar yaparak ders anlatımı gibi diğer katılımcıların ifade etmiş olduğu beklentileri içermektedir.

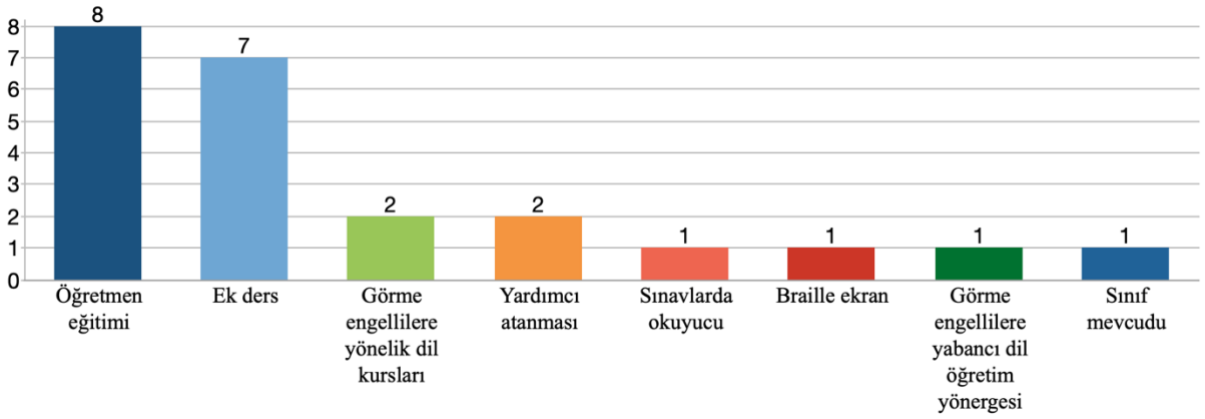
4.5.2. Kurumlardan beklentiler

Katılımcıların dile getirdikleri beklentileri arasında öğretmen ve eğitsel materyallerden bağımsız olarak kurumların çözüm getirebileceği beklentiler olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda kurumlar altında bir kategori oluşturulmuştur. Kurumlar terimi ile üniversiteler ve YÖK ifade edilmektedir.



Şekil 20. Kurumlar kategorisine dair oluşturulan kodlar

Yukarıdaki şekilde kurumlar kategorisinde yapılan kodlar sunulumuştur. Bu doğrultuda kurumlardan beklentiler şu şekilde sıralanabilir: öğretmen eğitimi, ek ders, görme engellilere yönelik dil dersleri, yardımcı atanması, Braille ekran sunulması, sınıf mevcudu, sınavlarda okuyucu, görme engellilere yabancı dil öğretim yönergesi oluşturulması. Elde edilen bu kodların sıklık grafiği aşağıda sunulmuştur.



Grafik 34. Kurumlardan Beklentiler

Yukarıdaki tabloda katılımcıların yabancı dil öğrenim süreçlerinin iyileştirilmesi için kurumlardan beklentilerinin sıklık bilgileri sunulmuştur. Kurumlardan beklentiler şu şekilde sıralanabilir: öğretmen eğitimi, ek ders, görme engelli öğencilere yönelik yabancı dil kursları, yardımcı öğrenci başka bir deyişle; asistan öğrenci atanması, sınavlarda okuyucular ile ilgili düzenleme, Braille ekran tahsis edilmesi, görme engelli öğrencilere yabancı dil öğretimi için yönerge oluşturulması ve sınıf mevcudu.

Sıralanan bu beklentilere genel olarak bakıldığında, bunların uygulanması öğretmenin yetkisi dışında kalmaktadır. Bu beklentilerin gerçekleştirilmesinin üniversiteler ve YÖK tarafından alınacak önlemlerle bağlantılı olduğunu söylemek mümkündür.

4.5.2.1. Öğretmen eğitimi

Katılımcıların bu doğrultuda ifade etmiş oldukları beklentileri içerisinde öğretmen eğitimi en sık tekrar edilen beklenti olmuştur. Öğretmen eğitimi olarak ele alınan beklenti, yabancı dil öğretmenlerinin görme engelli öğrencilere nasıl eğitim verilmesi gerektiğine dair eğitim almalarını ifade etmektedir. K1 kodlu katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

> Şu da olabilir kimse kendisinin o sırada neye ihtiyacı olduğunu kavramış olmak zorunda değil. Öğrencinin böyle bir misyonu yok. Herhangi bir gören öğrenci size benim neye ihtiyacım var diye geliyor mu öğretmenin yanına. Öğretmen kendi bildiğini uyguluyor. "Kimseden akıl falan almıyor" İronik olarak kullandım. Ben biliyorum diye, işlerim daha hızlı ilerlesin diye söylüyorum ve bunu anlatan ben olmamalıyım demiyorum. Evet ben olmamalıyım. Dolayısıyla gerçekten dil öğreticinin, dil öğretiminin başka boyutlarını konuşması gerekiyor. Bununla ilgili bir müfredat çıkarılması gerekiyor. Çünkü özel öğretim başka bir şey. Başka engeller de var görme engelli şöyle dursun, öğrenme güçlüğü disleksi falan. İşitme engellilerin dil öğrenmesi büyük problem. Problem derken onlar açışından değil yolunu bilmediğimiz için. O yüzden bir müfredat konmalı nasıl neresinden muaf yapsak değil, nasıl uyarlasak temelli bir müfredat olmalı. Hiçbir şey öğretilemiyorsa en azından eğitim fakültesinde bu insanlara bir engel grubuyla karşılaştıklarında uyarlama mantığını öğretmeleri. Evet her şeyi tek tek nasıl uyarlayacaklarını öğretmeleri mümkün değil ama temel mantık öğretilirse karşılaştıklarında benim bu uyarlama görevim var demeli. Muafiyet en son bile

> düşünülecek şey olmasın mantığıyla yaklaşılmalı. Dolayısıyla üniversitelerin eğitim fakültelerine böyle bir şey düşüyor. K1

Yukarıdaki alıntıda K1 kodlu katılımcı yabancı dil öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde özel eğitim gerektiren öğrencilerin eğitimleri için eğitim almaları gerektiğini beklentisi olarak ifade etmiştir. Katılımcı aynı zamanda anlatısında, öğrencinin öğretmeni kendi öğrenme sürecinde yönlendirme yapma yükümlülüğünün bulunmadığını öğretmenin bunları hali hazırda blimesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca görme engelliliğe ek olarak diğer engel gruplarından öğrenci ile ilgili nasıl uyarlamalar yapılması gerektiği hakkında eğitim almalarının gerekli olduğunu ifade etmiştir.

K16 kodlu bir diğer katılımcı bu beklentisini şu şekilde ifade etmiştir:

> Hocalara eğitim verilsin. Bu tür öğrenciler geldiği zaman ne yapılır diye. Bu materyaller zaten hocanın hazırlaması sorumluluğu değil, mesela ders kitabını hoca hazırlamıyor. Bu des kitabını da üniversiteler hazırlasalar, hocaya da deseler eğitim fakültelerinde böyle böyle öğrenciler var ama şu şekilde eğitim alabiliriler. Sonuçta biz azınlığız ülkede engel istatistikleri karşılaştığı zaman en az görme engelli var ve doğal olarak en az görme engelli ile karşılaşılıyor. Ama hiç bilmediğiniz bir durumla karşılaşınca tabi insan zorlamak istemiyor sınırlarını en azını düşünmeye başlıyor. Mesela öğretmen karşılaşsa, böyle bir durumda bu bunu yapamaz o bunu yapamayabilir diyip hem öğrenciyi fazla zorlamak istemiyor hem kendini zorlama istemiyor. Ben kendimi zorlarsam başka yeni şeyler öğrenmek zorunda kalacağım başıma iş çıkacak belki. Öğretimde pek samimi olmayan bir insan bunu düşünebilir. Ama öğretimde denilirse ki kanıtlarıyla sunulursa böyle öğrenciler var bunlar görme engelli öğrenciler bunlar şu şekilde materyallerin erişilebilir yapılmasıyla metni takip edebiliyorlar bu materyaller onlara sunulursa bunu yapabiliyorlar gibi şeyler sunulabilirse bu sefer öğretmen zaten bunu yapabiliyor, öğrenciden bunu beklemeye başlar o zaman hiçbir şekilde kısıtlamak zorunda kalmaz öğrenci kendisi de tabi materyali elinde olduğu için öğrenciden bekler, öğrenci de beklentiyi karşılarsa, karşılamazsa karşılamaz. K16

Yukarıdaki alıntıda K16 kodlu katılımcı öğretmenlerin görme engellilere nasıl eğitim verilmesine dair öğretmenlerin eğitim alması hakkındaki görüşlerini belirtmiştir. Öğretmenin görme engelli öğrencilerin öğrenim özellikleri hakkında bilgi sahibi olmadığında öğrenciden

olan beklentisinin düştüğünü belirtmiştir. Bunun sonucu olarak öğrencinin yapabileceklerinin altında görevler verildiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda, öğrencinin yabancı dilde öğrendikleri sınırlanmış olacaktır.

> Ben en azından Braille alfabenin var olduğunu bilmelerini istiyorum. Bütün eğitim hayatımda bazı hocalar "Aa sen nasıl yazıyorsun?" diyordu. Braille alfabeyi tamamen bilmek değil ama şimdi yeni yeni özel eğitim ve kaynaştırma dersleri konulmaya başlandı eğitim fakültesi müfredatlarına 1 dönem ama çok yeterli olacağını sanmıyorum. Ama öğretmenlerin genel olarak bu uygulamaları bilmesi taraftarıyım. Braille alfabesi diye bir şeyin var olduğunu ekran okuyuculu bilgisayarların telefonların var olduğunu vs. K2

Yukarıdaki alıntıda K2 koldu katılımcı, eğitimi boyunca kullanmış olduğu eğitsel araç gereçleri bilmeyen öğretmenler ile karşılaştığını ve öğretmenlerin bunları bilmesi gerektiğini anlatmıştır. Katılımcının anlatısından yola çıkarak, bazı öğretmenlerin görme engelli öğrencilerin öğrenim özellikleri hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı belirtilebilir. Öğrencinin öğrenim özelliklerinin ve ihtiyaçlarının göz ardı edildiği böylesi bir eğitim ortamında, yabancı dil öğretiminde aksaklıklar ile karşılaşılması ve öğrencinin istenen seviyeye ulaşamamasına neden olacağını söylemek mümkündür.

Katılımcıların anlatıları ile yabancı dil öğretmenlerinin görme engelli öğrencilerin eğitimlerine dair eğitim almalarına dair beklentileri ele alınmıştır. Katılımcıların ifade ettiği üzere, öğretmenlerin konu hakkında eğitim almaları önem arz etmektedir. Başarılı bir eğitim için öğretmenin öğrencilerin öğrenim özelliklerini tanımasnını önemi tartışılamaz bir gerçektir.

4.5.2.2. Ek ders

Katılımcıların kurumlardan beklentisi olarak ele alınan bir diğer tema ek ders olmuştur. Ek ders, öğrencinin akranları ile katılmış olduğu derslerin yanı sıra ek olarak öğretmen ile birlikte bire bir çalışma yapması olarak ifade edilebilir.

K3 kodlu katılımcı ek ders yapılmasına yönelik beklentisini şu şekilde ifade etmiştir:

> Hazırlıkta bizim yaptığımız politika yerindeydi. Ben onu başka arkadaşlarıma da tavsiye ettim ek dersi, özellikle ilk aşamalardan başlayan arkadaşlara tavsiye ettim. Bu derslere ilk kurlarda daha fazla sonraki kurlarda daha az ihtiyaç olduğu, belki C1 kurundaki birine de görmediği için ek bir aktarım gerekebilir. Özellikle ilk kurlarda ve hocamızla tanışılmadığı dönemlerde ilk bi kaç ders hocamızla öğrencinin birbirini tanıması veya ona göre birbirlerine uyarlaması ve dersi de o sisteme uyarlamalarıyla geçebiliyor. Bu önemliymiş. Bu ders saatlerinin belirlenmesi ve azlığı çokluğu ayarlanması. Diğer üniversitelerde bunu biraz rastgele müsait oldukça veya değişen programlarda 2-3 haftada bir şeklinde yapmışlar bunun verimi bazen azalttığını hissettim ve duydum. Bir düzen ne olursa olsun bir planlama. İkinci nokta da kimlerle yapacağımız bazı üniversitlerdee bu planlama yapılırken farklı hocalarımızla veya ders girmeyen hocalarımızla bazı üniversitelerde de rastgele hoca seçimiyle yapılmış, eğer şartlar uygunsa mümkün oluyorsa en azından bir iki dersi sınıfta derse giren hocalarla yapılması sınıfla koordinasyonu sağlamak sınıfta ders esnasında olan bir açık varsa onu kapatmak için verimli olabilir. K3

Yukarıdaki alıntıda K3 kodlu katılımcı üniversite hazırlıkta yapılmış olan uygulamanın yabancı dil öğrenme sürecine olumlu etkisi olmasından dolayı, ek ders uygulamasının yapılmasını beklenti olarak ifade etmiştir. Katılımcının ifade etmiş olduğu üzere, ek derse yabancı dil başlangıç seviyesinde daha çok ihtiyaç duyulduğunu dolayısıyla ders saatinin daha fazla olması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcı aynı zamanda ek ders planlanırken, derse giren öğretmen tarafından verilmesinin uygun olacağını belirtmiştir.

K6 kodlu katılımcı ek ders beklentisini şu şekilde dile getirmiştir:

> Görmeyenlere şöyle bir imtiyaz verilebilir dil öğretimi konusunda, hani herkesin vakti olmaz ama, dil öğrenmek isteyen görme engelli için öğretmen ve öğrenci de biraz fedakarlık yapıp ekstra dersten sonra, bazı öğretmenlerin zamanı oluyor ben bunu biliyorum kendi üniversitemde yaptık bunu. Yarım saat dersin veya haftanın yarım saat, teke tek bir şekilde tekrarı görme engellinin aklındaki soru işaretlerini gidermek açısından yarım saat soru cevap gibi, öğretmenin görme engellinin eksik kaldığı konuları baş başa anlatması gibi şeyler yapılabilir çünkü ben bunu üniversitede Arapça öğrenirken çok az da olsa yaptım. Faydasını da gördüm. Öğretmenimin zamanı vardı mesela ondan rica ettim. Ama bu gönüllülük esaslı bir şey öteki türlü öğretmenin resmiyette böyle bir görevi yok. Öğretmenden gönüllülük esaslı rica edilebilir üniversitede. Üniversiteyle görüşüp öğretmen de tahsis edilebilir bu konuda. Lisede özellikle ders sonunda öğretmen günün kısa tekrarı gibi özet

> geçebilir daha iyi olur çünkü görme engelli baş başa kaldığında daha farklı, kendini daha iyi ifade edebilir. Bazı insanlar çekingen alıngan olabiliyor, herkes açık sözlü olamayabiliyor. O yüzden bunu söyledim. K6

Yukarıdaki alıntıda K6 kodlu katılımcı, öğretmen ile birlikte ders sonlarında ek çalışmaların yapılmasının yabancı dil öğrenimde olumlu etkisi olacağından bahsetmiştir. Ek derslerin, öğrencilerin derste eksik kaldığı noktaların tamamlayabilmesi için önemli olduğunu ifade etmiştir.

K24 kodlu katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

> Görme engelli öğrencilerin gerek yazılanları okuyabilme gerek pratik yapabilmeleri açısından, belki bir seçmeli ders olarak dahi bir ekstra ders açılması yararlı olabilir diye düşünüyorum. Bilmiyorum hazırlık süreçlerinde nası olur bu ama ekstra bir ders ihtiyacımız olabilir. Görülen İngilizce dersleri belli bir çoğunluğa ulaştığı zaman görme engellilerin ayrı bir eğitime tabi tutulması yani diğer öğrencilerden haricen bir hoca eşliğinde veyahut iki hoca eşliğinde bölünerek farklı ek derslerle desteklenmesi bence sağlanabilir. K24

Yukarıdaki alıntıda K24 kodlu katılımcı belirli konuları pekiştirebilmeleri için öğretmenler ile bire bir çalışmalarının yararlı olacağını anlatmıştır.

Katılımcıların ek derse yönelik beklentileri örnek alıntılar ile ele alınmıştır. Katılımcıların anlatılarından ve deneyimlerinden yola çıkarak ek çalışmaların, eksiklerin tamamlaması, öğrenilenlerin pekiştirilmesi adına önemli olacağını söylemek mümkündür. Zira, yapılan uygulamalarda ele alındığı üzere öğrencilerin öğrenme süreçlerine önemli katkıları olduğu saptanmıştır. Ancak ek dersler yapılırken, öğretmen tarafından gönüllü olarak yapılması her ne kadar olumlu bir uygulama olsa dahi, belirli bir takvime göre oluşturulmadığında ya da resmi olarak bu dersler tanımlanmadığında zamanla yapılma sıklığının azaldığını söylemek mümkündür. Bu doğrultuda, yapılacak olan ek derslerin kurum tarafından ders programına dahil edilmesi ve belirli bir program çerçevesinde dersin öğretmeni tarafından yürütülmesi uygulamanın başarısını artıracağı düşünülmektedir.

4.5.2.3. Diğer beklentiler

Katılımcıların az bir kısmı tarafından dile getirilen ve diğer beklentiler başlığı altında ele alınan beklentiler şunları içermektedir: dil kurslarının açılması, yardımcı atanması, sınavlarda görevlendirilen okuyucu ile ilgili beklentiler, Braille ekran sunulması, görme engellilere yabancı dil öğretimi yönergesinin oluşturulması ve sınıf mevcudu hakkındaki beklentiler.

Dil kurslarının açılmasına yönelik K7 kodlu katılımcı beklentisini şu şekilde ifade etmiştir:

> Öncelikle üniversite birimleri içinde engellilere yönelik dil eğitimleri olması gerekir. Sadece engellilere yönelik değil genel bireylere yönelik de sosyal faaliyet anlamında bir sosyal kulüp de olabilir. Okullarda verilen müfredatın haricinde toplu kurslar düzenlenebilir bunlar ciddi bir artı ve avantaj kazandırabilir. Hem üniversitenin akademik yönden gelişmesini sağlar, hem üniversitenin eğitim düzeyini arttırarak öğrenciye kazanımını arttırır. Öğrencinin ilgi ve alakası üniversiteye karşı ciddi şekilde artacağı için üniversitede eğitim anlamında ciddi bir yükselmeye gidebilir. Üniversitenin gelecekteki başarılarını ciddi oranda etkileyebilir diye düşünüyorum. K7

Yukarıdaki alıntıda K7 kodlu katılımcı üniversitelerde sadece engelli öğrencilere yönelik değil diğer öğrencilerin de faydalanabileceği özel dil kursunun açılması beklentisini ifade etmiştir. Katılımcının, bahsettiği üzere katılınan derslere ek çalışmaların yapılacağı bu eğitimlerde öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerinin olumlu yönde etkileneceğini söylemek mümkündür.

K29 kodlu katılımcı dil kursları hakkındaki beklentisini şu şekilde dile getirmiştir:

> İngilizce dersi gören, görme engellileri belli bir sınıf grubuna ayırıp, şöyle söyleyeyim ortak ders olduğu için diğer bölümlerle, ben engellilerin İngilizce görmesi gereken, sınıflar halinde müfredatı bu şekilde üzerlerinde uygulayabilirler. Belli bir sınıf grubu olarak yapabilirler. En azından onlara yönelik dersler hazırlanabilir materyaller hazırlanabilir onlara çeşitli uygulamalar yapılabilir. Daha kolay ilerlenir. K29

Yukarıdaki alıntıda K29 kodlu katılımcı yabancı dil derslerinde görme engeli olan öğrencilerin ayrı bir grup olarak yabancı dil eğtimi almalarının onlara özel uygulamaların ve

eğitsel materyallerin hazırlanarak yabancı dil eğitimi almalarının dil öğrenme süreçleri için etkili olacağını ifade etmiştir. Başka bir deyişle, aynı öğrenim ihtiyaçlarına sahip grubun bir arada olması nedeniyle öğretmenin yapacağı uygulamaların tüm sınıfa hitap edeceği bir ortamın oluşturulması.

Katılımcıların az bir kısmının ifade etmiş olduğu bir diğer beklenti ise asistan atanması. K28 kodlu katılımcı beklentisini şu şekilde ifade etmiştir:

> Daha önce senin gibi öğrencimiz olmadığı için hazırlık yapamadık öyle demişlerdi. Ben hocalardan çok şikayetçi değilim kendi hocalarım bir şeyler yapmaya çalıştılar en azından. Ben hoca bakımından çok şikayetçi değilim ben okulun yönetim kısmından şikayetçiyim. Bir devlet dairesine girersiniz de bir şey bulamazsınız ya, öyleydi. Hepsi değil ama %60'ı öyleydi. Yardımcı olmaya çalıştılar bir şey yapmaya çalıştılar ama bir çözüm bulunamadı. Arapça ile ilgili imkanlar biraz daha somut hale gelmeli, en azından asistan atanma olabilir. Başarılı olur bence çünkü benim yanımda birisi olsa, çok faydası olurdu. K28

Yukarıdaki alıntıda K28 koldu katılımcı, yabancı dil öğrenim sürecinde yaşamış olduğu zorluğa istinaden kendisine destek olacak birisinin olmasının yabancı dil öğrenme sürecine olumlu etkisi olacağı için asistan atanmasını beklentisi olarak ifade etmiştir.

K19 kodlu katılımcı asistan atanması beklentisini şu şekilde anlatmıştır: "Yardımcı olacak birilerini görevlendirmelerini tavsiye ederim. Eğer ki görme engelli öğrenciler zorlanıyorsa. Özellikle okutma konusunda, benim okuma konusunda çok sıkıntım oldu" K28. Alıntıda K28 kodlu katılımcı kaynakları okuma konusunda yaşamış olduğu sıkıntıdan dolayı öğrencilerin yaşadıkları zorlukların giderilmesi adına, yardımcı olabilicek birisinin atanması beklentisini ifade etmiştir. Katılımcıların asistan atanması konusundaki alıntılarından yola çıkarak, görme engeli olan öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar doğrultusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmek mümkündür. Öğretmenin her zaman öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verebilmek adına uygun olmayacağı göz önüne alınırsa asistan olarak adlandırabileceğimiz yardımcı bir öğrenci atamasının yapılmasının sorunların çözümü için geçici bir uygulama olarak görülebilir.

Katılımcıların az bir kısmı tarafından dile getirilen diğer beklenti sınavlarda görevlendirilen okuyuculara yönelik olmuştur. K24 kodlu katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

> Şimdi her ne kadar sınav süreçleri hocalar tarafından yönetiliyor olsa da, az kişi olmamızdan kaynaklı bir durum olabilirdi bu yani, 1 sınıfta gün gelecek 5 tane görme engelli olacak ve hoca hepsine okuyamaz sınavları tabi. Ama bu durumda dil sınavlarının kesinlikle bilen insanlar tarafından öğretmenler tarafından okunması gerekliğini her zaman savunuyorum. K24

Yukarıdaki alıntıda K24 kodlu katılımcı, şu anda sınavlardaki okuyucular ile ilgili bir sorun yaşamadığını dile getirmiş olmasına rağmen görme yetersizliği olan öğrencilerin sınavlarını yapmakla görevlendirilen kişilerin yabancı dile hakim olan öğretmenler olmasının gerekliliğini ifade etmiştir. Katılımcının ifade ettiği üzere, yabancı dil sınavında hedef dilde yetkin olmayan kişilerin görevlendirilmesinin öğrencinin sınav performansını olumsuz etkilediğini belirtmek mümkündür.

Katılımcıların az bir kısmı tarafından beklenti olarak ifade edilen kurumlar tarafından Braille ekran temin edilmesi K1 kodlu katılımcı tarafından şu şekilde anlatılmıştır: “Braille ekran sağlamak gerekiyor. (…) Üniversitesi yaptı bunu. Öğrencilerine Braille ekran verdi. Çözümcül teknolojileri takip etmek, sıcak bakmak. Ekran okuyucu sağladıktan sonra temel olarak sen bu bilgisayara nasıl hakimiyet sağlarsın nasıl kullanabilirsin gibi yerlere yönlendirmek veya öğretmek gerektiğini düşünüyorum” K1. Katılımcı alıntıda kurumların öğrencilere Braille ekran temin etmelerini beklentisi olarak ifade etmiştir. Braille ekran temin etmenin yanı sıra öğrencilere teknolojik aletlerin eğitim süreçlerinde verimli kullanılabilmesi adına eğitimler verilmesinin gerekliliğini vurgulamıştır. Önceki bölümlerde katılımcıların eğitsel araç-gereç kullanım tercihleri ele alınmıştı. Katılımcıların farklı alışkanlıkları ve tercihleri olduğu göz önüne alındığında ve öğrencilerin kaynakların okunması için ekran okuyucu programlar ile ilgili karşılaştıkları zorluklar nedeniyle, katılımcının dile getirmiş olduğu beklentinin ikincil birçok soruna çözüm getireceğini belirtmek mümkündür.

Katılımcıların dile getirmiş olduğu diğer beklenti görme engelli öğrencilere yabancı dil öğretimine yönelik bir yabancı dil öğretim yönergesinin oluşturulmasıdır. Bu beklentisini K17 kodlu katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

> Bir prosedür olursa ve bütün üniversitelerde eş zamanlı olarak uygulanırsa birçok sorun hızlı bir şekilde çözülecektir diye düşünüyorum. Aslında burada da YÖK'ün devreye girmesi gerekecek diye düşünüyorum.YÖK belli başlı önerilerde bulunuyor. Mesela görme engelli öğrenciler için şöyle bir önerisi var görme engelli öğrencileri daha çok sözel alanlara yönlendirin diye bir ibare var. Bu ne kadar doğrudur orası tartışılır ama. Bu şekilde engel gruplarına göre dil öğretimi diye genelge hazırlayabilir. En azından üniversite sudan çıkmış balığa dönmesin. Ben bir başladım, napacağız? İlk defa böyle bir şeyle karşılaşıyorum. Benim ilk defa görme engelli öğrencim oldu. Bunu bana bir sürü hoca söyledi. Onlara ne yapacağını ben söylemek durumunda kaldım. Neden ben söylemek durumunda kalayım ki? YÖK bunu belli başlı kurallarla sabitlesin ona göre gitsinler. Bundan rahatsız değilim tabi ki ne kadar çok insana bunu açıklayabildiysem benim için o kadar çok iyi. K17

Yukarıdaki alıntıda K17 kodlu katılımcı deneyimlerinden yola çıkarak YÖK tarafından görme engelli öğrencilere yabancı dil öğretimine dair yönerge hazırlanması beklentisini ifade etmiştir. Katılımcının ifade ettiği üzere, çoğunlukla öğretmenlerin görme engelli öğrencilere nasıl yabancı dil öğretileceğine dair deneyimleri yetersiz kalmaktadır. Bu durumda ise öğretmenleri bilgilendirme ve yönlendirme öğrencinin yükümlülüğünde olmaktadır. YÖK tarafından yabancı dil öğretimine dair bir yönerge hazırlanması öğretmenlerin ve kurumların alacağı önlemler ve uygulamalar için yol gösterici olacağı için önem arz edeceği düşünülmektedir.

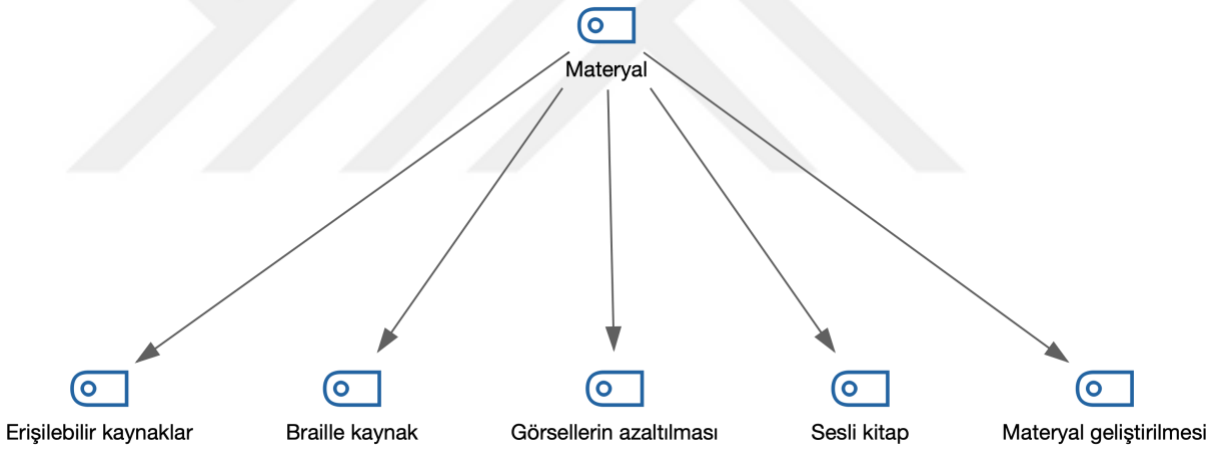
Katılımcıların kurumlardan son beklentisi sınıf mevcudu olmuştur. Katılımcıların az bir kısmı tarafından getirilen bu beklentiyi K4 katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

> Her zaman daha az öğrencili sınıflar daha iyi oluyor, daha anlaşılır oluyor. Ben özel ders alırken çok iyi öğrenebiliyordum çünkü özel ders direk benim öğrenme biçimime odaklıydı ama 25-30 kişilik bir sınıfta daha zor oluyor. Öğretmenler de sadece bir kişiye yönelik ders işleyemez. Az nüfuslu sınıflar her zaman daha iyi oluyor. K4

Yukarıdaki alıntıda K4 koldu katılımcı yabancı dil sınıflarında sınıf mevcudunun az öğrenci ile sınırlandırılmasının dil öğrenim sürecine olumlu etkisi olacağını ifade etmiştir. Katılımcı aynı zamanda özel ders aldığı zamanlarda daha iyi öğrenebildiğini dile getirmiştir. Katılımcının dile getirmiş olduğu beklentinin tüm yabancı dil öğrenen öğrenciler için geçerli olduğunu belirtmek mümkündür. Zira sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça öğrencilere düşen söz hakkı azalmaktadır.

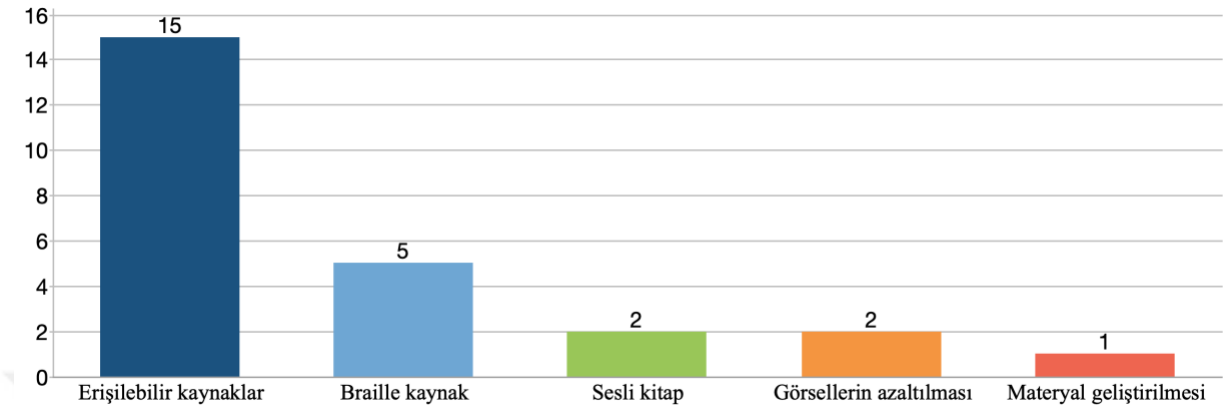
4.5.3. Materyal hakkında beklentiler

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde, katılımcıların kaynaklar hakkında da beklentileri olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda materyal kategorisine ait kodlamalar yapılmıştır.



Şekil 21. Materyal kategorisine dair oluşturulan kodlar

Yukarıdaki şekilde materyal kategorisine dair elde edilen kodlar sunulmuştur. Bu doğrultuda, kaynaklara dair katılımcıların beklentileri şu şekildedir; erişilebilir kaynaklar, Braille kaynaklar, sesli kitap, görsellerin azaltılması ve materyal geliştirilmesi. Aşağıdaki tabloda materyallerden beklentiler hakkında elde edilen kodların sıklık tablosu sunulmuştur.



Grafik 35. Yabancı Dil Kaynaklarına Yönelik Beklentiler

Yukarıdaki tabloda, materyaller hakkında katılımcıların beklentilerinin sıklık bilgileri verilmiştir. Tabloya bakıldığında, katılımcıların yarısı erişilebilir kaynaklar hakkında beklentileri olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların az bir kısmı Braille kaynaklar, sesli kitap, görsellerin azaltılması ve görme engelli öğrencilere özel materyal geliştirilmesi hakkında beklentileri olduğunu ifade etmiştir.

4.5.3.1. Erişilebilir kaynaklar

Erişilebilir kaynakların sağlanmasına yönelik beklentiler katılımcıların yarısı tarafından dile getirilmiştir. Erişilebilir kaynaklar olarak adlandırılan, kaynakların yabancı dil ders kitaplarının yanı sıra öğretmen tarafından hazırlanan ders notları gibi ek kaynakları içermektedir

K11 kodlu katılımcı erişilebilir kaynaklar hakkındaki beklentisini şu şekilde ifade etmiştir:

> Ben eğitimde fırsat eşitliğinde yanayım ve kesinlikle bunu savunuyorum. Bir görme engelli bireye bir şey öğretilmesi için bana pozitif ayrımcılığın sağlanmasına gerek yok. Bana, diğer akran arkadaşlarımla, diğer sınıf grubumla bana aynı imkanlar sağlandığı takdirde ben kendi öğrenme faaliyetimi gerçekleştirebilirim diyorum. Ancak bu noktada olmuyor, mesela ders kaynağı, İngilizce dil öğretimi noktasında farklı bir dilin öğretimi noktasında genelin kullandığı kaynakların e-formatları temin edilemiyor. K11

Yukarıdaki alıntıda K11 kodlu katılımcı, eşit eğitim imkanlarına sahip olabilmek için erişilebilir kaynakların sunulmasının gerekliliğini ifade etmiştir. Erişilebilir kaynaklar sağlandığında, pozitif ayrımcılık olarak ifade edilebilecek bazı ek uygulamalara olan ihtiyacın ortadan kalkacağını belirtmiştir.

K25 koldu katılımcı beklentisini şu şekilde ifade etmiştir:

> Derste sağlanan, ders içeriği olarak kullanılan metinlerin, kitapların bunların elektronik kaynağa aktarılması çünkü sonuç olarak kitap bizim için en önemlisi kulaktan dolma bilgiler yerine İngilizce, Almanca olunca iş değişiyor. Yani yazılış farkları. Sadece fonetiğe takılıp kalmamak lazım. Yazılış da öğrenmek lazım. Bu yüzden elektronik metin boyutundayım. Benim için Braille son seçenek çünkü basım için farklı maliyetler ve farklı araç gereçler gerekiyor bunu yapacak denetleyecek kişi lazım. Ama elektronik çok daha kolay denetlenebiliyor. Özel olarak bana şu eğitimi versin gibi beklentim yok. Bana metni sağlasın, ben konuşmak istediğimde kendimi test etmek istediğimde farklı bir şey öğrenmek istediğimde karşımda muhatap bulabilmek benim için burada çok daha önemli. Aslında benim ihtiyaçlarım standart bir öğrencinin ihtiyaçlarıyla aynı sadece tek fark o görebiliyor olduğu için teknolojiden çok daha kolay olarak direkt metne ulaşabiliyor ben sadece ekstra yanında bir ihtiyaç belirtmiş oluyorum. Tek farkı onun görerek benim inceleyerek öğrenmem. K25

Yukarıdaki alıntıda K25 kodlu katılımcı, erişilebilir kaynak sağlanması yönündeki beklentisini ifade etmiştir. Katılımcı yabancı dilde kelimelerin doğru yazılışlarının öğrenilmesi için erişilebilir kaynakların önemli olduğunu belirtmiştir. Bu beklentisinin gören öğrencilerin kaynak beklentisi ile aynı doğrultuda olduğunu ve kaynakların elektronik olarak sağlanmasının Braille basılı kaynaklara ulaşmaya nazaran daha kolay ve hızlı olduğunu belirtmiştir. Gören öğrenciler ile öğrenme ihtiyaçlarının arasında çok farklı olmadığını ancak kendilerine uygun erişilebilir kaynak sağlanması gerektiğini ifade etmiştir.

Erişilebilir ders kitaplarının yanı sıra öğretmen tarafından hazırlanan kaynakların erişilebilir olması katılımcıların beklentileri arasındadır. K27 kodlu katılımcı beklentisini şu şekilde ifade etmiştir: “Derste fotokopi veriliyor ama aslında yapılması gereken tek şey o fotokopinin mail atılması bir gün önceden” K27. Alıntıda K27 kodlu katılımcı ders sırasında dağıtılan basılı

metinlerin önceden kendisine elektronik ortamda iletilmesi isteğini anlatmıştır. Böylece katılımcının kendi imkanları ile ilgili belgeyi erişilebilir hale getirebilecektir.

Yabancı dil eğitimi söz konusu olduğunda öğrencinin doğru bilgiye ulaşabilmesi için kaynaklar önem arz etmektedir. Zira, "Yabancı dil kitapsız materyalsiz yapılmayacak bir konu çünkü kelime ezberi var, cümle kalıpları var, bir sürü bir sürü şey var. Yabancı dil için kaynak kesinlikle lazım" K12. Katılımcının da ifade ettiği üzere yabancı dil öğreniminde kaynak öğrencinin öğrenilen konuların tekrarı, kelimelerin öğrenimi gibi çeşitli konularda önemli bir yere sahiptir.

Katılımcıların alıntıları doğrultusunda, erişilebilir kaynaklara yönelik beklentileri ele alınmıştır. Katılımcıların yarısının erişilebilir kaynaklar konusunda ortak bir beklentisinin olması kaynaklar konusunda yaşanan aksaklığın bir yansıması olduğunu söylemek mümkündür. Yabancı dil öğretiminde katılımcıların da belirttiği üzere kaynaklar öğrencilerin doğru öğrenmeleri, bağımsız çalışabilmeleri ve tekrar yapabilmeleri için önem arz etmektedir. Gören öğrencilerin, çalışabilmek için erişebilecekleri çok fazla kaynak bulunurken görme yetersizliği olan öğrenciler için kaynakların sınırlı kaldığı belirtilebilir. Eşit bir eğitim ortamından bahsedebilmek için öğrencilere aynı imkanların sunulması gerekir.

4.5.3.2. Braille kaynaklar

Katılımcıların kaynaklar hakkında beklentilerinde Braille basılı kaynakların sağlanmasına yönelik beklentileri saptanmıştır. Bu beklentiler katılımcıların az bir kısmı tarafından ifade edilmiştir. Eğitsel araç-gereç kullanım tercihlerinin katılımcıların alışkanlıkları, elverişlilik gibi etkenlere göre değişiklik gösterdiği önceki bölümlerde ele alınmıştı. Bu doğrultuda katılımcıların az bir kısmının Braille basılı kaynaklar hakkında beklentilerinin olmasının kullanım ve tercih sıklığına göre paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür.

K30 Braille kaynaklar hakkındaki beklentisini şu şekilde ifade etmiştir:

> Mantık çerçevesinde düşündüğümüzde 40 dakikalık ders içerisinde en fazla yazdırabileceği kelime 10 olabilir mi? Ondan da emin değilim çünkü bunlar çok zor oluyor hem yazmamız hem o kişinin harf harf söylemesi uzun bir süreç oluyor gerçekten. O yüzden dediğim gibi çok bir beklentim yok. Dinletiler yapabilir ya da belli kelimeleri yazdırabilir hepsini yazdıramayacağı için ve hepsini gösteremeyeceği için en azından kendi açımdan konuşayım çünkü bazı görme engelliler çok iyi dinleyerek bunu hafızasına kaydedebiliyor ve kelimeleri çok iyi telaffuz edebiliyor. Kendi açımdan biz zor yani dediğim gibi bunu kabartma şekilde görmem gerekiyor. Burada öğretmenin yapacağı çok fazla şey yok. K30

Yukarıdaki alıntıda K30 kodlu katılımcı ders süresinin kısıtlı olduğunu ve öğretmenin her kelimeyi harf harf kodlayarak yazdırmasının bu süre zarfında çok mümkün olmadığını ifade etmiştir. Kelimelerin doğru yazılışlarının öğrenebilmesi için Braille basılı olarak o kelimeyi okumasının gerekli olduğunu belirtmiştir.

K30 kodlu katılımcının da belirttiği üzere özellikle kelimelerin yazılışlarının doğru olarak öğrenilmesi adına Braille basılı kaynakların önemli olduğu söylenebilir. Benzer beklentiyi K11 kodlu katılımcı şu şekilde ifade etmiştir: “Braille kaynağın bulunması gerekiyor dil eğitiminde çünkü yazı dilini öğrenebileyim ve öğrendiğim yazı dilini kavrayabilmem, tamamen buna dayalı oluyor” K11. Alıntıda, K11 kodlu katılımcı yazılışları öğrenebilmesi için Braille basılı kaynakların önemli olduğunu belirtmiştir.

K22 kodlu katılımcı beklentisini şu şekilde ifade etmiştir:

> Bence kaynak sağlanması için bir sistem kurulmalı. Ama bu sadece yabancı dil öğretmenlerinin yapacağı bir şey değil. Mesela büyük üniversiteler, mesela kütüphaneleri kuvvetli kütüphaneler maddi olarak güçlü kurumlar bunlar ortak bir kütüphane kurabilirler yabancı dil öğretiminin görme engellilere yönelik. (…) Körlere yönelik kabartma kütüphane kurulabilir. Kabartma da önemli dinlemek yetmiyor yazıya da dokunmanız lazım. Kabartma yazı da görmeyenler için önemli. Engelli bir öğrencinin de kelimelerin nasıl yazıldığını öğrenmesi lazım. K22

Yukarıdaki alıntıda K22 kodlu katılımcı, Braille basılı kaynakların bulunduğu görme engellilere yönelik bir kütüphane oluşturulması beklentisini ifade etmiştir. Katılımcı, yabancı

dil öğreniminde dinlemeye dayalı bir yöntemin yeterli olmadığını belirtmiştir. Kelimelerin yazılışlarının öğrenilmesi için Braille basılı kaynaklara ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir.

Katılımcıların yabancı dil öğrenim sürecinde Braille basılı kaynakların sağlanmasına yönelik beklentileri ele alınmıştır. Katılımcıların anlatımlarından, Braille basılı kaynakların özellikle kelimelerin yazılışlarının öğrenilmesi için önem arz ettiğini belirtmek mümkündür. Zira katılımcılar beklentilerini ifade ederken kelimelerin yazılışlarının öğrenilmesi için gerekli olduğunu belirtmiştir. Önceki bölümde katılımcıların karşılaşmış oldukları zorluklar ele alınırken katılımcılar tarafından sık karşılaşılan zorluklardan biri yazım ile ilgili zorluktu. Katılımcıların bu konuda sıkça zorluk yaşanması Braille basılı kaynak eksikliğinden ortaya çıktığını belirtebiliriz. Bu beklenti, katılımcıların az bir kısmı tarafından dile getirilmiş olsa da, yabancı dil öğreniminde yaşanan yazılışlar ile ilgili zorluğa çözüm getirebilmesi adına önem arz ettiğini söylemek mümkündür.

4.5.3.3. Kaynaklar hakkında diğer beklentiler

Eğitsel araç-gereç tercihlerinin çeşitli beklentiler ve alışkanlıklar doğrultusunda katılımcılar arasında farklılık gösterdiği önceki bölümlerde ele alınmıştı. Bu doğrultuda katılımcıların kaynaklar hakkında belirtmiş oldukları beklentiler de çeşitlilik göstermektedir. Katılımcıların az bir kısmının sesli kaynaklar, görselliğin azaltılması ve görme engellilere özel kaynaklar geliştirilmesine yönelik beklentileri olduğu saptanmıştır.

K17 kodlu katılımcı sesli kaynaklar hakkında beklentisini şu şekilde ifade etmiştir: “Bir dil öğrenilecekse herkes için erişilebilir olması. Benim için, kendi engelim için düşünürsem, kaynağa erişimim olması lazım. Mesela, bir kitap diyelim gramer kitabı, bunun sesli formu olursa, bu benim için büyük bir avantaj olur. PDF de değil” K17. Alıntıda K17 kodlu katılımcı yabancı dil öğreniminde kaynaklara erişimi olması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcı alıntıda yabancı dil kaynaklarının sesli formatta olması isteğini belirtmiştir.

K28 kodlu katılımcı, sesli kaynaklar hakkında beklentisini şu şekilde ifade etmiştir: “Arapça için konuşursak seslendirme olabilir. Kitaplar seslendirilebilirdi” K28. Alıntıda K28 kodlu katılımcı Arapça öğrenimi için kitapların seslendirilmesine yönelik beklentisini kısa bir ifade ile dile getirmiştir.

Katılımcıların sesli kaynaklara yönelik beklentisinin, öğrenim süreçlerinde kullanmış oldukları eğitsel araç-gereç tercihleri doğrultusunda şekillendiğini belirtmek mümkündür. Önceki bölümlerde ele alınan zorluklarda katılımcıların özellikle Arapça öğrenirken ekran okuyucu program ve dilin uyuşmaması sonucu kaynaklara erişmede yaşadıkları zorluklar göz önüne alınırsa, kitapların seslendirilmesi ya da sesli kitap olarak sunulması beklentisinin ortaya çıkmasının karşılaşılan zorlukla doğrudan bağlantılı olduğu belirtilebilir.

Katılımcıların az bir kısmı tarafından dile getirilen görsellerin azaltılması beklentisini K5 şu şekilde ifade etmiştir: “Daha görsel zekaya hakimiyet altında olan bir ders olmasından çıkmasını isterdim bu eğitimin aynı zamanda” K5. Alıntıda K5 kodlu katılımcı yabancı dil eğitiminin görsel hakimiyetinin azaltılmasına yönelik beklentisini ifade etmiştir. K29 kodlu katılımcı görselliğin azaltılmasına yönelik beklentisini şu şekilde ifade etmiştir: “Görseli azaltarak işitsel düzeye indirgenerek okulda bir uygulama çok rahat yapılabilir” K29. Alıntıda K29 kodlu derslerde görselliğin azaltılmasını ve onun yerine işitselliğin ön plana çıkarılmasına yönelik beklentisini ifade etmiştir.

Görsellerin azaltılmasına yönelik olarak katılımcıların ifadeleri ile ele aldığımız beklentiler, öğretmenin ders işleyişine yönelik olarak değerlendirilmesi mümkündür. Ancak katılımcıların dile getirmiş olduğu görsel veriler ve görselliğe dayalı ders anlatma yöntemi çoğunlukla görsel kaynakların kullanılması aracılığı ile yapıldığı için kaynaklar içerisinde değerlendirilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür.

Katılımcıların az bir kısmı tarafından ifade edilen görme engelli öğrencilere uygun materyal geliştirilmesine yönelik beklentisini K6 kodlu katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

> Bir de mesela zeka küpü gibi, çevirdiğinizde köklerin yeri değişsin, fiillerin yeri değişsin. Öyle bir materyaller mesela geliştirilebilir. Ona benzer bir teknoloji yapılabilir. İnsanlar her zaman somutu soyuttan daha iyi tasvir derler kafalarında. Ben size bir ev şeklini kelime kelime anlatsam mı daha iyi yoksa resmini göstersem mi daha iyi aklınızda kalır. Bence evi göstersem daha iyi kalır. Somut materyallerin daha çok geliştirilmesi kesinlikle etkili olur. K6

Yukarıdaki alıntıda K6 kodlu katılımcı yabancı dil öğrenim sürecinde kullanılmak üzere, görme engelli öğrencilerin kullanımına uygun materyal geliştirilmesine yönelik beklentisini ifade etmiştir. Katılımcının ifade ettiği üzere öğrenilenlerin somutlaştırılması adına geliştirilecek olan materyaller kalıcı öğrenmenin sağlamasına destek olacağını belirtmek mümkündür. Materyal geliştirilmesinin yabancı dil öğrenme sürecinde görsel ögelerin yerine alternatif olarak kullanılması mümkündür. Zira bu materyallerin görsel ögelerin işlevini karşılayabileceğini de söylemek mümkündür. Gören öğrencilerin görme duyusuyla erişebildikleri bilgilere görme engelli öğrenci dokunma duyusu aracılığıyla kendisi çıkarım yapabilir. Yabancı dilde materyal geliştirilmesi, öğrencilerin yaşları, seviyeleri göz önüne alındığında geniş bir alan olduğu için uzmanlar tarafından yapılması ve öğrencilerin bunlara erişmeleri yabancı dil öğrenim süreçlerinde olumlu etkiye sahip olacağını belirtmek mümkündür.

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Görme yetersizliği olan bireylere yönelik yabancı dil öğretimi alanında yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde birçok araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmalar detaylı bir şekilde incelenmiş ve araştırma sorularımıza cevap bulmak için elde edilen veriler ile karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın ana sorusu olan "Görme yetersizliği olan üniversite öğrencileri yabancı dil öğretiminde karşılaştıkları zorluklar nelerdir?" sorusuna cevap verebilmek için yapılan görüşmeler doğrultusunda detaylı cevaplara ulaşılmıştır. Bu bağlamda görme yetersizliği olan üniversite öğrencilerinin çeşitli zorluklarla karşılaştıkları saptanmıştır. Bu zorluklar şunlardır: kaynaklar, dil becerileri (yazma, okuma, dinleme), öğretmen, görsel veriler, başkasına bağımlı olma, görme duyusunun eksikliği, derse dahil olamama, sınavlarda okuyucu, asistan öğrenci uygulaması, kaynakların seslendirilmesi, psikolojik, sınıf içi etkinlikler, sınıf mevcudu, dile maruz kalmama ve dil eğitim sistemi. Karşılaşılan zorluklara genel olarak bakıldığında en çok kaynaklara erişim konusunda zorluk yaşanması oldukça düşündürücü olmuştur. Zira, çalışmanın varsayımlarından birisi olan öğrencilerin en çok görsel ögelerle ilintili olan noktalarda zorlandığı varsayımı tamamen geçersiz olmasa bile hatalı oluşturulan bir varsayım olduğu belirtilebilir çünkü elde edilen bulgular doğrultusunda, katılımcıların en çok materyal konusunda zorluk yaşadıkları saptanmıştır. Materyallere erişimde karşılaşılan zorluk başka çalışmalarda da vurgulanmıştır (Bkz: Efstathio ve Polichronopoulou, 2015; Jayakody,Lokuliyana, Sampath, Silva, Rajanthika, ve Seneviratne, 2016; Başaran, 2012; Aiazzi, 2008; Grundtvig Learning Partnership, 2008-2010). Görme yetersizliği olan öğrencilerin materyale erişim sorunu yabancı dil eğitiminin yanı sıra diğer alanlarda da olduğu belirtilebilir. Brazier (2007), Braille basılı kaynakların pahalı olması ve kitapların telif hakları doğrultusunda basıma engel yaratması nedeniyle bu zorluğun oluştuğunu belirtmiştir. Zorluklar içerisinde dikkat çeken bir nokta ise dil becerilerinde ortaya çıkmıştır. Okuma, yazma ve dinlemede zorluk yaşandığı belirtilirken, konuşmada zorluk yaşandığı belirtilmemiştir. Bir katılımcının "Konuşabilirim ama yazamam" K9, ifadesi gören öğrencilerde sıkça karşılaşılan konuşmada zorluk yaşanmasının tam tersine bir durum olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca Kapur çalışmasında görme yetersizliği olan öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinde ciddi bir zorluk yaşamadıklarını ifade etmiştir (2017, s. 91). Bu durum, dolaylı olarak görme yetersizliği olan

öğrencilerin çoğunlukla işitsel olarak yabancı dil öğrenmek zorunda olduklarını göstermektedir. Zira, Başaran (2012) çalışmasında yabancı dil öğretmenlerinin genellikle, gören öğrencilerde kullandıkları aynı materyalleri kulladıklarını saptamıştır. Dolayısıyla öğretmenler, görme yetersizliği olan öğrencilere YDÖ'nde kaçınılmaz olarak, sadece sözel bir öğretim benimsemiştir (Efstathio ve Polichronopoulou, 2015). Ancak Aiazzi çalışmasında, görme yetersizliği olan öğrencilere, yabancı dil ağırlıklı olarak sözel açıklamalarla öğretildiğinde öğrenciyi yanlış yönlendirebileceğini ve hatalı zihinsel imgeler oluşmasına neden olabileceğini vurgulamıştır (2008). Öğrencilerin en çok zorlandığı bir diğer noktanın ise yazma olduğu saptanmıştır. Karşılaşılan bu zorluktan, başka çalışmalarda da bahsedilmektedir. Yazma konusunda görme yetersizliği olan öğrencilerin sıkça hata yapmalarının nedeni, Braille basılı kaynakların eksik olması ve bu nedenle, sadece işitsel öğrenme yönteminin kullanılmasıdır. Couper, yazmadaki bu durumun öğrencilerin yabancı dil öğrenirken başka bir Braille alfabeyi de öğrenmeleri ile ilişkili olduğunu savunmuştur (1996, s. 9). Diğer dil becerilerinde karşılaşılan zorlukların temel sebebi etkinliklerin oluşturulma şekli ile ilgili olmaktadır. Bu bağlamda, görme yetersizliği olan öğrencilerin etkinliklerde uyarlamalara ihtiyaçları olduğu sonucu çıkarılmaktadır. Zira, Açıkgöz çalışmasında gerekli uyarlamaların önceden yapıldığı takdirde görme yetersizliği olan öğrencilerin yapamayacağı etkinlik olmadığını belirtmiştir (2006, s. 97). Öğretmen ile karşılaşılan zorluklar, öğretmenin görme yetersizliği olan öğrencilerin özelliklerini tanımamasının bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Yabancı dil öğretmenlerinin, özel eğitim bilgisinin olmaması çeşitli çalışmalarda vurgulanmıştır (Bkz: Almalki, 2021; Başaran, 2012; Grundtvig Learning Partnership, 2008-2010; Conroy, 2000; Zorluel Özer ve Cabaroğlu, 2018). Elde edilen bulgular doğrultusunda karşılaşılan zorlukların, materyallere erişimin olmaması, öğretmenin görme yetersizliği olan öğrencilere öğretim konusundaki bilgi ve deneyim eksikliği ile sınıf içi uyarlamaların yapılmaması sonucu ortaya çıktığı belirtilebilir. Kısacası, diğer karşılaşılan zorluklar bu üç temel eksikliğin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, karşılaşılan zorluklar genellikle başlangıç seviyesinde daha fazla olmaktadır. Dilde belirli yetkinlik kazanıldıktan sonra bireysel çabalar sonucu karşılaşılan zorluklar aşılabilmektedir. Ancak yabancı dil öğrenmeye yeni başlayan öğrenci erişilebilir ve Braille

basılı kaynak eksikliği sebebiyle öğrenme sürecinde başkasına bağımlı olmaktadır. Öğrenilen dile bağlı olarak karşılaşılan zorluklarda farklılık olduğu saptanmıştır. Örneğin Latin alfabesi kullanmayan Arapça ve Farsça dilinde ekran okuyucu programların uyumlu bir şekilde çalışmadığı, taranmış metinlerin bile hatalı seslendirildiği görülmüştür. Dolayısıyla bu dilleri öğrenen öğrencilerin metinlerin okunması için ses kayıtlarına ve okuma yapabilecek bir kişiye olan ihtiyaçları başka bir deyişe başkasına bağımlılığı daha fazladır.

Araştırmanın birinci alt sorusu olan "Görme yetersizliği olan öğrencilere yabancı dil öğretiminde hangi uygulamalar yapılmaktadır?" sorusuna ilişkin, çeşitli uygulamaların yapıldığı söylenebilir. Uygulamaların öğretmen ve üniversitelerin engelli öğrenci birimleri tarafından yapıldığı görülmüştür. Ancak uygulamalar çoğunlukla öğretmen tarafından yapılmış olup üniversitelerin bu noktada eksik kaldığı görülmektedir. Yapılan uygulamaların, karşılaşılan zorluklarda elde edilen bazı temalar (kaynaklar, yok sayılmama gibi) ile paralellik gösterdiği saptanmıştır. Bu doğrultuda, uygulamaların öğrencilerin karşılaştığı zorlukların aşılması amacıyla yapıldığı görülmüştür. Ancak uygulamalar içerisinde "yapılmaması" teması ise düşündürücü olmaktadır. Zira, öğrencinin ihtiyacı olduğu halde uygulama yapılmaması, öğrencinin yabancı dil öğrenme sürecini olumsuz bir şekilde etkilediği saptanmıştır. Kaynaklara erişimi olmayan öğrencinin, öğrendiklerinin sadece sınıfta işittikleri ile sınırlı kaldığı düşünülürse, üstelik sınıf içerisinde öğretmen tarafından uyarlamaların yapılmadığı durumlarda işittiklerini ne kadar anlamlandırdığı sorusu ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla başarılı bir YDÖ'nden bahsetmek mümkün olmamaktadır. Ayrıca, yapılan uygulamaların genellikle öğretmenin inisiyatifinde olması, öğretmenin özel eğitimdeki bilgi ve deneyim eksikliği göz önünde bulundurulduğunda, karşılaşılan sorunların çoğunluğunun yapılan uygulamalar sonucu giderildiğini belirtmek ütopik olacaktır. Zira, katılımcıların dil öğrenim süreçlerinde bahsetmiş olduğu üzere, "öğretmeni yönlendirme rolü" bu noktada çok önemli bir etken olarak ele alınabilir. Öğrenciler, yabancı dil öğretmenlerini kendi ihtiyaçları ve öğrenim özellikleri hakkında bilgilendirme ve kendilerine yapılacak uyarlamalar hakkında yönlendirme rolünü üstlenmişlerdir. Bu bağlamda, öğrenci öğretmenin bilgi ve deneyim eksikliğini gidermeye

çalışmıştır. Ancak henüz kendi öğrenim özellikleri hakkında bir yargıya varabilecek bilişsel seviyeye ulaşamamış olan bir öğrencinin, öğretmeni bilgilendirip yönlendiremediği durumlarda uygulamalardan mahrum kalması olasıdır. Dolayısıyla yapılan uygulamalar, öğretmenlerin genellikle yardımcı olmak isteğini ve görme yetersizliği olan öğrencilere YDÖ'nde deneyim kazanma niyetini göstermektedir. Buna karşın, yapılan uygulamalar çoğunlukla deneme yanılma yoluyla yapılmakta ve bireysel deneyimler olarak kalmaktadır. Bu duruma başka çalışmalarda da karşılaşılmıştır (Bkz: Pomarolli, 2022; Koçyiğit ve Sabuncu Artar, 2015; Başaran, 2012). Yapılan uygulamalarda bütün yükümlülüğün öğretmen üzerinde olduğu görülmektedir. Ancak bu durumun, özel eğitimdeki bilgi ve deneyim eksikliği göz önüne alındığında, öğretmenin de çeşitli zorluklar ile karşılaşmasına neden olduğu alan taramasında karşılaşılan bir olgu olmuştur (Açıkgöz, 2006; Taşcı, 2022; Almalki, 2021; Başaran, 2012; Conroy, 2000). Bu doğrultuda, bireysel çabaların yerine kalıcı ve profesyonel çözümler için okul yönetimi, üniversitelerin engelli birimleri ile iş birliği içerisinde daha sistematik önlemler gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

İkinci alt problem sorusu olan "Görme yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenlerden ve üniversitelerden yabancı dil öğretimine dair beklentileri nelerdir?" sorusuna dair karşılaşılan zorluklarda elde edilen cevaplar ile paralel beklentilere ulaşılmıştır. Üniversite, öğretmen ve materyal olarak üç tema etrafında toplanan beklentiler, öğrencilerin yabancı dil öğrenirken en çok desteğe ihtiyaç duydukları alanlara vurgu yapmaktadır. Materyal konusundaki beklentiler esasında görme yetersizliği olan öğrencilerin en temel bilgiye erişim noktasında yaşanan zorluğa işaret etmektedir. Ayrıca, erişilebilir materyallerin sağlanması öğrencinin bağımsız olarak çalışabilmesine ve kendine olan güveninin artmasına olanak sağlayacaktır (Araluce, 2005). Zorluklar, yapılan uygulamalar ve beklentiler kategorileri karşılaştırıldığında en az kodlama beklentiler aşamasında elde edilmiştir. Bu durum dikkat çekici olmuştur. Öğrenciler; kaynaklar, özel eğitim hakkında bilgisi olan öğretmenler gibi en temel ihtiyaçlarına çözüm getirilmesini beklemektedir. Dolayısıyla bu beklentiler esasında öğrencilerin eşit bir eğitim istediklerini

göstermektedir. Materyallere erişimde eşitlik (Efstathiou ve Polichronopoulou, 2015), eşit muamele (Brixius, Selbach ve Marcuzzo, 2022) ve eşit bir eğitim ortamı beklemektedirler.

Üçüncü alt problem tümcesi olan "Görme yetersizliği olan yabancı dil öğreniminde karşılaştıkları sorunların temel sebebi nedir?" sorusuna diğer araştırmanın ana sorusu ve diğer alt problem sorularının ışığında şu şekilde cevap verilebilir. Görme yetersizliği bireyin yabancı dil öğrenmesine engel oluşturmakta mıdır? Erişilebilir kaynakların olmadığı ve ihtiyaç duyulan uyarlamaların yapılmadığı bir yabancı dil sınıfında görme yetersizliği, öğrencilerin öğrenme süreçlerini sekteye uğratmaktadır. Ancak çalışmada görme yetersizliği olan ve iyi seviyede yabancı dil bilen öğrenciler de bulunduğu için görme duyusundaki eksiklik dil öğrenmelerinde bir engel oluşturmamaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin karşılaştıkları zorlukların temel sebepleri öğretmenin özel eğitimdeki bilgi ve deneyim eksikliği ile erişilebilir materyal eksikliğidir. Bu iki temanın öğrencilerin yabancı dil eğitimindeki önemi şu soru ile somutlaştırılabilir: "YDÖ yöntemlerine hakim olmayan bir öğretmen, yabancı dil öğretmeye çalışırken, hiçbir materyal kullanmadan ders işlediği takdirde YDÖ'nde ne kadar başarılı olabilir?" Bu durum görme yetersizliği olan bir öğrencinin bulunduğu dil sınıfına uyarlanacak olursa: "Özel eğitim hakkında bilgisi olmayan öğretmen ve görme yetersizliği olan öğrencinin olduğu sınıfta, erişilebilir kaynaklar kullanmadan YDÖ ne kadar başarılı olabilir?" Her iki durumda da YDÖ'nin başarılı olması beklenemez ve çeşitli sorunların ortaya çıkması kaçınılmazdır. İlk durumda sadece gören öğrencinin bulunduğu sınıfta kaynak olmaması ve öğretmenin bilgi eksikliği çok çarpıcı ve distopik gelmektedir. Ancak bu durum çoğunlukla görme yetersizliği olan öğrencilerin yabancı dil sınıflarındaki durumunu temsil etmektedir. Öğrencinin ihtiyaç duyduğu uyarlamaların öğretmen tarafından yapılamadığı, dersin takip edileceği kaynağın çoğunlukla olmadığı bir öğrenim ortamı, öğrencinin dil öğrenim sürecinde başkasına bağımlı olmasına ya da öğrendiklerinin kısıtlı kalmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla karşılaşılan zorlukların temel sebebi bu iki konudaki eksikliktir; öğretmenin özel eğitim alanındaki eksikliği ve erişilebilir kaynakların eksikliği. Öğretmenlerin görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitimlerine dair bilgi ve deneyim eksikliği araştırma boyunca önemli bir nokta olarak

vurgulanmıştır çünkü "öğretme yöntemi, ders içeriğinden daha önemlidir. İçerikler ne kadar mükemmel olursa olsun, öğretmenler derslere gereken önemi vermezlerse veya yeterli becerilere sahip değillerse, önceden belirlenmiş hedefe ulaşmak mümkün değildir" (Yücelsin Taş, 2008, s. 102). Ancak öğretmenlere atfedilen bu eksikliği mesleki yetersizlik olarak görmek yanlıştır çünkü öğretmen yetiştiren programlar çoğunlukla bu eğitimlerde yetersiz kalmaktadır. Lisans ve hizmet içi eğitimlerde bu farklı özelliği olan öğrencilere yapılacak uyarlamalar hakkında formasyon verilmesi gereklidir. "Öğrencilerin, yeni ihtiyaç ve beklentilerine yanıt verebilmek için yaşamları boyunca sürekli olarak kendilerini geliştirmesi zorunlu" kılınan öğretmenlerin bireysel çabaları, karşılaşılan zorlukların aşılması için yeterli olmamaktadır (Yücelsin Taş, 2013, s. 209). Dolayısıyla görme yetersizliği olan öğrencilere YDÖ süreçlerinin iyileştirilmesi adına kurumların (üniversiteler, YÖK ve MEB) iş birliği içerisinde çalışması gerekmektedir.

Yapılan çalışmalarda yardımcı teknolojiler olarak adlandırabilecek, bilgi ve iletişim teknolojisi YDÖ'nde önemli bir çözüm olarak görülmektedir. Öğrencilere, hedef dilde sözcük edinimi, kaynaklara erişim, sözcüklerin yazılışlarının öğrenilmesi, bağımsız çalışabilme gibi noktalarda önemli katkıları olduğu belirtilmektedir (Marpaung, Rangkuti ve Tarigan, 2022; Grundtvig Learning Partnership, 2008-2010; Conroy, 2000; Retorta ve Cristovão, 2017; Kapur, 2017; Arslantaş, 2017 b; Jayakody, vd., 2016; Stein vd., 2011). Ancak sadece teknolojiye dayalı olarak işitsel öğrenimin baskın olduğu bir yabancı dil öğreniminin özellikle küçük yaştaki öğrenenler için bazı sorunlara neden olabileceği düşünülmektedir. Zira, Aizzi'nin de vurguladığı üzere öğretmenler çok duyulu bir öğretim benimsemeli, görme yetersizliği olan öğrencilerin öğrenmesinde ve güvenilir zihinsel imgeler oluşturulmasında en güvenilir yol dokunma duyusudur (2008). Bu durumun küçük yaşta olanlarda özellikle önem arz ettiği düşünülmektedir.

Çalışmanın varsayımları geçerlilik açısından ele alındığında birinci varsayım olan "yabancı dil öğretmenlerinin görme yetersizliği olan öğrencilere eğitim verilmesi hakkındaki deneyim ve bilgi eksikliğin ile öğrencilerin yabancı dil öğrenirken karşılaştıkları zorluklar arasında ilişki

bulunmaktadır" varsayımı çalışmada elde edilen veriler ve yurt içi ve yurt dışı yapılan çalışmalarda benzer sonuçların bulunması sebebiyle geçerli olduğu söylenebilir. Çalışmanın ikinci varsayımı olan "Görme yetersizliği olan öğrencilerin yabancı dil öğreniminde karşılaştıkları zorlukların aşılması için profesyonel ve kalıcı uygulamalara ihtiyaç bulunmaktadır" varsayımının geçerliliğini koruduğu belirtilebilir çünkü karşılaşılan zorlukların aşılması için öğretmenlerin yapmış olduğu uygulamalar bulunmasına karşın, bu uygulamalar bireysel deneyim olarak kalmakta. Bazen de doğru uygulamanın bulunması zaman kaybına neden olmaktadır. Özellikle erişilebilir materyal gibi konularda öğretmenin çabaları bazen yetersiz kalmaktadır. Üçüncü varsayım olan "Görme yetersizliği olan öğrencilerin öğrenim özellikleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak özel ayrı yabancı dil sınıflarının oluşturulması gerekmektedir" varsayımının geçersiz olduğu belirtilebilir çünkü elde edilen bulgularda öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde akran desteğinin önemli bir yere sahip olduğu saptanmıştır. Akran öğrenmesi, grup çalışması yapılması gibi hem YDÖ için hem de öğrencinin sosyal becerilerinin geliştirmesi adına gören akranları ile birlikte eğitim almasının önemli olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, üçüncü varsayım geçerliliğini yitirmiştir. Çalışmanın dördüncü varsayımı olan "Görme yetersizliği olan öğrenciler, yabancı dil öğrenimi için özel uyarlamalara ve dil öğretim yöntemlerine ihtiyaç duymaktadır" varsayımı geçerliliğini korumaktadır. Öğrencilerin etkinliklerde, sınıf içerisinde ders anlatımı sırasında uyarlamalara ve çok duyulu bir öğretim yöntemine ihtiyaç duymaktadır. Tek duyulu bir öğretim yönteminin benimsenmesi, öğrencinin yazımda hatalar yapmasına neden olmaktadır. Uyarlamalar yapılmadığında ders takibinde zorlanma, motivasyon kaybının ortaya çıkması gibi durumlara neden olmaktadır. Çalışmanın beşinci varsayımı olan "Görme yetersizliği olan öğrenciler YDÖ'nde görselliğin baskın olmasından dolayı en çok zorluğu görsel ögeler içeren etkinlikler ve çalışmalarda yaşamaktadır. Bu doğrultuda, en çok görsel ögelerin betimlenmesine ihtiyaç duymaktadır" varsayımı kısmen geçerlidir çünkü, elde edilen bulgular doğrultusunda en çok zorluk kaynaklara erişim noktasında yaşanmaktadır. Görsel ögelerin bulunduğu etkinlikler zorlayıcı olmakla beraber öğrenciler bu ögelerin betimlenmesine ihtiyaç duymaktadır. Ancak yabancı dil öğrenmelerindeki temel zorluk görsel ögeler değildir. Çalışmanın son varsayımı olan

“Ülkemizde bulunan görme engelliler okulları sayıca yeterli değildir” varsayımı ise geçerliliğini yitirmiştir. Çalışmaya ilk başlanıldığında, özel eğitime ihtiyacı olan bu öğrencilerin özel okullarda, uygun materyal ve imkanların sağlandığı ortamlarda eğitim almaları gerekliliği düşünülmekteydi. Dolayısıyla diğer eğitim ortamlarında bu öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanamayacağı kaygısı bulunmaktaydı. Bu varsayım, özel eğitim alanındaki bilgi eksikliği neticesinde ortaya çıkmıştır. Katılımcılar ile yapılan görüşmeler ve özel eğitim ile ilgili yapılan literatür taraması sonucu, iyi uygulanan kaynaştırma eğitiminin, özellikle sosyal entegrasyon için önemli olduğu düşünülmektedir.

Görme engellilere yabancı dil öğretimi konusunda son yıllarda yapılan çalışmaların artması umutlandırıcı olmaktadır. Ancak hala birçok tartışmalı konu içermektedir. Örneğin ölçme değerlendirmenin nasıl yapıldığı ve bunun uygunluğu. Zira, katılımcılar ile yapılan görüşmelerde sınavların genellikle okuyucu eşliğinde yapıldığı görülmüştür. Böylesi bir uygulama öğrencinin gerçek becerisini ölçmekte midir? Öğrenci kelimenin yazılışına hakim olmayıp doğru seslendirilişine hakimdir. Okuyucuya doğru seslendirdiğinde okuyucu doğrusunu yazabilir ya da okuyucu yazarken yazım hatası yapabilir. Bu durumda yapılan hata nasıl ele alınmalı ya da öğrencinin eksikliği tespit edilmiş olur mu?

Ölçme değerlendirmedeki bu tartışmalı konuya ek olarak, ekran okuyucu programlar sayesinde teknolojik uygulamalar ve kaynaklar öğrencilerin kaynaklara erişim noktasında bir çözüm olarak görülmektedir. Ayrıca, iki ayrı alfabe kullanan öğretmen ve öğrencinin ortak bir noktada buluşmasını sağlamaktadır. Ancak ekran okuyucu programlar gibi işitmeye dayalı yardımcı teknolojilerin baskın olarak kullanılması, görme yetersizliği olan öğrencileri tek duyulu, başka bir deyişle sadece işitmeye dayalı bir öğrenmeye mecbur bırakmaktadır. Özellikle küçük yaştaki öğrencilere olan uygunluğunun derinlemesine incelenmesi gerekmektedir.

Bu doğrultuda, konuyu çeşitli açılardan ele alan, genel konulardan ziyade daha özel konularda yapılan çalışmaların artması, görme yetersizliği olan öğrencilerin öğrenim süreçlerinin iyileştirilmesi adına önem arz etmektedir.

Araştırmamamızın sonunda birkaç öneri sunabiliriz. Öncelikle, görme yetersizliği olan öğrenciler heterojen bir grup oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu heterojen grup içerisinde öğrenim özellikleri ve ihtiyaçları birbirinden farklı öğrenciler bulunmaktadır. Yabancı dil öğretmeninin öncelikle öğrenciyi yakından tanıması gerekmektedir. İhtiyacı olan materyaller, öğrenim ihtiyaçlarının belirlenmesi adına en doğru bilgi kaynağı olan öğrencinin kendisi ile iletişim içerisinde olması gerekmektedir. Çalışılan grup daha küçük yaşta ise bu durumda detaylı gözlemler yapılarak neleri yapabildiği ve yapamadığı belirlenmelidir. Elde edilen bilgilere göre yapılacak olası uygulamalara karar verilmelidir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenin öğrenci ile iletişim halinde olmasının, yapılan uyarlamalar ve uygulamaların hedefine ulaşıp ulaşmadığının kontrol edilmesini sağlayacaktır.

İşitme duyusu görme yetersizliği olan öğrencilerin birincil ve önemli bilgi edinme duyusudur. Ancak yabancı dil eğitiminde sadece işitmeye dayalı eğitim verilmesi, öğrencinin yazım konusunda hatalar yapılmasına neden olabilmektedir. Özellikle başlangıç seviyesindeki öğrenciler ile sözcük yazımı için ek çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca, yabancı dilde karşılaşılan zorlukların genellikle başlangıç seviyesinde daha yoğun olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, ek çalışmalar yapılması, akran desteği, Braille basılı kaynak sunulması gibi önlemler uygulanmalıdır.

YDÖ'nde yapılması gereken uygulamaların birçoğu öğretmenin çabasına bağlıdır. Ancak öğretmen yetiştirme programları genellikle, özel ihtiyacı olan öğrencilere eğitim konusunda eksik kalmaktadır. Sonuç olarak, öğretmen özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci ile karşılaştığında, eksik, yetersiz materyaller içerisinde nasıl bir yol izlemesi gerektiğini bilmeden eğitim vermeye çalışmaktadır. Bu noktada öğretmenler yalnız bırakılmaktadır. Bu durumun aşılması için üniversiteler, YÖK ve MEB iş birliği içerisinde çalışmalıdır. Yabancı dil öğretmeni yetiştiren programlara, özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yapılacak uyarlamalar ve materyal geliştirme dersleri eklenmelidir. Buna ek olarak, hizmet içi eğitimler hazırlanmalıdır. Ancak bu uygulamaların gerçekleştirilmesi zaman alacağı için uygulanması en hızlı ve hedef odaklı olan görme yetersizliği olan öğrencilere yabancı dil öğretimi kılavuzu hazırlanmalı. MEB öğretmen

yetiştirme ve geliştirme müdürlüğü tarafından hazırlanmış olan bir kitap bulunmaktadır. Ancak bu kitap içerisinde okuma yazma öğretimi, matematik öğretimi gibi konular bulunmasına rağmen yabancı dil öğretimine yer verilmemiştir. Oysaki, öğrencinin aktif bir şekilde derse katılıp, uygulama yapması beklenen derslerden birisi yabancı dil dersidir. Dolayısıyla üniversiteler ve kurumlar tarafından benzer bir kılavuzun hazırlanması, sınıfında görme yetersizliği olan öğrenci olan öğretmene bu kitapçığın önceden sunulması ile öğretmenin konu hakkında bilgi edinmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca, yabancı dil dersinde kullanılmak üzere materyal geliştirilmesi gerekmektedir. Özellikle küçük yaştaki öğrencilerin yabancı dile olan ilgilerinin ve dersteki motivasyonlarının artması için önemli olduğu düşünülmektedir. Geliştirilen materyallerin bir set halinde ve uygulama kitapçığı eşliğinde öğretmene sunulması öğretmenin de karşılaşmış olduğu zorlukları azaltacak ve öğrenciye karşı oluşan ön yargısı azalacaktır.

Görme yetersizliği olan öğrencilerin en fazla kaynaklara erişim noktasında zorluk yaşadığı saptanmıştır. Dolayısıyla bu durum kaynaklar konusunda ciddi düzenlemeler yapılması gerekliliğini ortaya koymuştur. Yabancı dil öğrenen yetişkin katılımcıların teknoloji kullanım durumları ve Braille basılı kaynakların pahalı ve basımının zaman alması nedeniyle, yayınevlerinin öğrencilere bu kitapları dijital formatta sunmaları gerekmektedir. Ayrıca, öğrencilerin kitaptan daha fazla faydalanabilmeleri için kitapta bulunan görsellerin betimlemeleri yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, F. (2006). *Teaching English as a foreign language to the visually impaired young learners in Turkey* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

American Fondation For The Blind (AFB) (t.y.), Erişim adresi: https://www.afb.org/blindness-and-low-vision/using-technology/assistive-technology-products/screen-readers

Aiazzi, A. M. (2008). Teaching English to blind and visually impaired pupils. *Humanizing Language Teaching* (ISSN 1755–9715). Erişim adresi: http://old.hltmag.co.uk/jan08/stud02.htm

Akcan, E., (2022). *Kaynaştırma ve genel eğitim sınıflarında sınıf yönetimi: karşılaştırmalı bir araştırma*. İstanbul: Efe Akademi Yayınları.

Akçamete, G. (1998). Türkiye'de özel eğitim. S. Eripek (Ed.). *Özel eğitim* içinde (s. 197 -201). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 1018.

Akçamete, G. (2019). Özel Gereksinimi Olan Bireyler. Ümit Şahbaz (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* içinde (s. 2-31). Ankara: Anı Yayıncılık.

Akçamete, G. ve Kaner, S. (1999). Cumhuriyetin 75. yılında çocuğa yönelik özel eğitim çalışmaları. Bekir Onur (Ed.) *Cumhuriyet ve çocuk 2. ulusal çocuk kültürü kongresi* içinde (s. 395-405). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Akman Dömbekci, H. ve Erişen, M.A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22* (Özel Sayı 2), 141-160.

Akpınar, B. ve Aydın, K. (2009). Çok duyulu (multi sensory) yabancı dil öğretimi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(1), 99-106.

Akpınar, B. ve Ersözlü, Z. N. (2008). Görme ve koklama duyularının bilişsel öğrenme sürecindeki rollerinin karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 42-53.

Almalki, W.A. (2021). Challenges faced by female students with visual impairments in learning english as a foreign language: A narrative inquiry study. Malaysian Journal of ELT Research, Vol. 18(1), 1 -16.

Alves, C.C., Monteiro, G.B., Rabello, S., Gasparetto, M.E. ve Carvalho, K.M. (2009). Assistive technology applied to education of students with visual impairment. *Rev Panam Salud Publica*, 26(2), 148–52. DOI: 10.1590/s1020-49892009000800007

Aral, N. ve Gürsoy, F. (2007). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. Morpa:İstanbul.

Araluce, H. A. (2002). *Teaching English to blind and visually impaired young learners: the affective factor* (Yayınlanmamış doktora tezi). Universidad De Castilla LaMancha, Spain.

Arı, R. (2008). *Eğitim psikolojisi gelişim ve öğrenme.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Arslan, M. ve Adem, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, 63-86.

Arslantaş, T. K. (2017 b). Foreign language education of visually impaired individuals: A review of pervasive studies. *IHEAD: Ihlara Journal of Educational Research*, 2(2), 95-104.

Aslan, C. ve Doğuş, M. (2021). Görme yetersizliği olan bireyler için düşük düzey teknolojiler. T. Kamalı Arslantaş ve G. Yalçın (ed.), *Görme yetersizliği olan bireylerin eğitiminde yardımcı teknolojiler ve erişilebilirlik* içinde (s. 89-107). Ankara: Nobel.

Aydın O'Dwyer, P. ve Akça Bayar, S. (2022). Görme yetersizliği: tanım, sınıflama, yaygınlık ve nedenleri. H. Gürgür, ve P. Şafak (ed.), *İşitme ve görme yetersizliği* içinde, (s. 129-151). Ankara: Pegem Akademi.

Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler.* Ankara: Pegem Akademi.

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2)*, 368-388.

Barclay, L. A. (2012). Learning to listen, listening to learning: Teaching listening skills to student with visual impairments. New York:AFB Press.

Barraga, N. C. ve Erin, J. N. (2001). *Visual Impairments and Learning.* Texas: Pro-Ed.

Başaran, S. (2012).Teaching English to visually-impaired students in Turkey: A case study. *Energy Education Science and Technology Part B. Social and Educational Studies, Special Issue 2,* 217-226.

Batu, S. (2005). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. Süleyman Eripek (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 15-28). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Berg, B. L. ve Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (Çev. Aydın H.). Konya: Eğitim Yayınevi.

Best, A., B. (1992). Teaching children with visual impairments. Philadelphia:Open University Press.

Bilgiç, H. C. (2022). Görme yetersizliği olan bireyler için eğitim seçenekleri. H. Gürgür, ve P. Şafak (ed.) içinde, *İşitme ve görme yetersizliği* (s. 189-215). Ankara: Pegem Akademi.

Bishop, V. E. (2004). *Teaching Visually Impaired Children.* Springfield: Charles C Thomas.

Brazier, H. (2007). The role and activities of the IFLA libraries for the blind section. *Library Trends*, 55(4), 864-878. DOI: 10.1353/lib.2007.0036

Brixius, F. L., Selbach, H. V. ve Marcuzzo, P. (2022). English teaching for blind students: Adaptation suggestions for didactic activities of a textbook. In *SciELO Preprints*. https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4455

Cattaneo, Z. ve Vecchi, T. (2011). *Blind Vision the Neuroscience of Visual Impairment.* London: The MIT Press.

Cavkaytar, A., (2018). Özel Eğitim Alanı. Atilla Cavkaytar ve Deniz Tekin Ersan (Ed.), *Özel Eğitim ve Kaynaştırma* içinde (s. 1-26). Ankara: Eğiten Kitap.

Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H. (2012). *Özel eğitim: Özel eğitim ve özel eğitim gerektirenler*. Ankara: Vize Basın Yayın.

Cavkaytar, A. ve Diken, H.İ. (2006). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Kök Yayıncılık

Conroy, P. W. (2000). *ESL teachers' practices, perceptions and experiences in educating second language learners with visual impairment.* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Northern Colorado, Colorado

Cook, A. M., Polgar, J. M. ve Encarnação, P. (2020). *Assistive Technologies: Principles and Practice*. Missouri: Elsevier.

Coşkun, A. (2013). English language teaching for the visually impaired learners: Training non-native English teachers. *International Journal of Social Sciences & Education*, *4*(1), 289–295.

Couper, H. (1996). Teaching modern languages to visually impaired children. *Language Learning Journal*, *13*(1), 6–9.

Çağlar, D. (2019). Cumhuriyet devrinde 1981'e kadar özel eğitim. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES),* 15(1), 322-334. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000804

Çelik, H., Baykal, N. B. ve Memur, H. N. K. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379-406. https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m

Demir, T. ve Şen, Ü. (2009). Görme engelli öğrencilerin çeşitli değişkenler açısından öğrenme stilleri üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 154-161.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme öğretme ve değerlendirme: Tamamlayıcı cilt, 2021 Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf

Donley, P. R. (2002). Teaching languages to blind and visually impaired: Some sugesstions. *Canadian Modern Language Review*, 59(2), 302-305.

Emiroğlu, B. G. (2008). Üniversitelerde görme engelli öğrenciler için bilişim. *Akademik Bilişim, 5*, 153-158.

Enç, M. (1972). *Görme özürlüler: gelişim, uyum ve eğitimleri.* Ankara: Sevinç Matbaası.

Engelli ve yaşlı istatistik bülteni (Nisan 2023). *Engelli ve yaşlı hizmetleri genel müdürlüğü.* Erişim adresi: https://aile.gov.tr/media/135432/eyhgm_istatistik_bulteni_nisan_23.pdf

Erdoğan, F. K. ve Baş, S. (2018). Özel gereksinimli birey farkındalığının 4-6 yaş çocuklarına kazandırılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 101-114. *DOI:* 10.21612/yader.2018.007

Eripek, S. (2005). Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim. Süleyman Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* içinde (s. 1-14). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Farrel, M., (2010). *Debating Special Education.* London: Routledge.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Grundtvig Learning Partnership Program (2008-2010). *Good practice for improving language learning for visually impaired adults project "Pedagogy and language learning for blind and partially sighted adults in Europe"* Erişim adresi: https://www.euroblind.org/sites/default/files/media/languages/Languages_EN.pdf

Guinan, H. (1997) ESL for students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 91(6), 555-563.

Gül, S. (2015). Ses bilgisi- sesbilim ve dil öğretimi. Ece Korkut ve İrem Onursal Ayırır (Ed.) *Dil bilimleri ve dil öğretimi* içinde (s. 35- 56). Ankara: Seçkin.

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşğın, S. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma.* Ankara: Seçkin.

Gür, R. (2019). Görme engelli bireylerde okuma ve not alma. *Turan-Sam Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 11 (43), s. 121-126. DOI:10.15189/1308-8041

Gürsel, O. (2018). Görme yetersizliği olan öğrenciler. İbrahim H. Diken (Ed.) *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (16. Baskı) içinde (s. 246-278) . Ankara: Pegem Akademi.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. ve Pullen, P. C. (2014). *Exceptional learners an introduction to special education* (12. Baskı). Harlow: Pearson.

Harley, R. K., Truan, M. ve Sanford, L. (1997). *Communication skills for visually impaired learners Braille, print and listening skills for students who are visually impaired* (2. Baskı). Springfield:Charles Thomas Publisher.

Hebebci, M. T. (2017). Görme engelli ve az gören bireyler için geliştirilen donanım ve yazılımlar. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi),* 1(2), 52-62.

Heller, M. A. ve Gentaz, E. (2014). *Psychology of Touch and Blindness*. New York: Psychology Press.

Hersh, M. ve Johnson, M. A. (2008). *Assistive Technology for Visually Impaired and Blind People*. London: Springer.

İlgar, S. C. ve İlgar, M. Z. (2014). Nitel veri analizinde bilgisayar programları kullanılması. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi,* 3(5), 31-78.

Jayakody, A., Lokuliyana, S., Sampath, A. A. T., Silva, G. T. S., Rajanthika, S. A. L. ve Seneviratne, H. M. T. B. (2016). Mobile application for vision impaired people to facilitate to learn the English language. *International Journal of Computer Applications, 138* (12), 12–17.

Kamalı Arslantaş, T. (2017). *The design and implementation of a web-based english vocabulary drill program for visually impaired students* (Yayımlanmamış doktora tezi). ODTÜ Fen bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kapur, R. (2017). Challenges experienced by visually impaired students in education. *International Journal of Professional Studies*, 4, 87-99.

Karahan, S., Uca, S. ve Güdük, T. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme türleri ve görüşme tekniklerinin uygulanma süreci. *Nitel Sosyal Bilimler, 4*(1), 78-101. https://doi.org/ 10.47105/nsb.1118399.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştirma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 62-80.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(02) 1-13.

Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8 (1),* 1-13.

Kırcaali İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. Süleyman Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* (içinde) (s. 1-13). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Kocyigit, N. ve Artar, P. S. (2015). A challenge: Teaching English to visually-impaired learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 199*, 689-694.

Koçak, N., Pınarcık, Ö. ve Ergin, B. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişim özellikleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Konya örneği). *Asya Öğretim Dergisi*, 21-29.

Koenig, A. J. ve Holbrook, M. C. (2003). *Foundations of education. Vol. II. Instructional strategies for teaching children and youths with visual impairments* (2. Baskı). New York: AFB Press.

Kway, E. H., Salleh, N. M. ve Majid, R. A. (2010). Slate and stylus: An alternative tool for braille writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 326-335.

Lazar, J., Allen, A., Kleinman, J. ve Malarkey, C. (2007). What frustrates screen reader users on the web: A study of 100 blind users. *International Journal of human-computer interaction*, *22*(3), 247-269.

Lowenfeld, B. (1949). A psychological approach to blindness. *Journal of Exceptional Children*, *16*(1), 1-19.

Malinovská, O. ve Ludíková, L. (2017). ICT in teaching foreign languages to adult people with acquired severe visual impairment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 237, 311 – 318. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.096

Marpaung, S. D. C., Rangkuti, R. ve Tarigan, B. (2022). Assistive technology in English learning by a visually impaired student at inclusive school. *Asian TESOL Journal*, *2*(1), 1–14.

MEB. (2013). *Görme engelliler okuma yazma öğretim kılavuzu.* Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/10100531_grmeklavuzu.pdf

MEB. (2020). *Görme yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim eğitimi: etkinlik kitabı.* Erişim adresi: https://24kasimal.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/41/01/317584/dosyalar/2022_03/16215356_Gorme-Yetersizligi-Olan-Ogrencilerin-Egitimi.pdf?CHK=b6c55ee501726d6c1571eccb699392de

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskı).S. Turan (çev.) Ankara: Nobel.

Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün eğitim 2022/'23. Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2022_2023.pdf

Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, 24 Haziran). Resmî Gazete (Sayı: 14574). Erişim adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf

Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches* (7. Baskı). Essex: Pearson Education Limited.

Odluyurt, S. (2019). Kaynaştırma ve Bütünleştirme Nedir?. Sema Batu (Ed.), *Kaynaştırma Ortamında Uygulamalar* içinde (1-16). Ankara: Vize Akademik.

Onat Kocabıyık, O. (2015). Olgubilim ve Gömülü Kuram: Bazı Özellikler Açısından Karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.

Ota, C. (2019). Problems in English learning faced by visually impaired students and solutions based on "content-focused accessibility" e-learning material. *LET Kanto Journal*, *3*, 49-67.

Özdemir, L., Çifci, H. ve Sayan, Ö. (2022). Tarihsel süreçte özel eğitim uygulamaları, kurumları ve görevli personellerin incelenmesi. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi* 1(9).

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018, 7 Temmuz). Resmî Gazete (Sayı: 30471). Erişim adresi:https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf

Özokçu, O. (2020). Zihinsel yetersizlik, görme yetersizliği, işitme yetersizliği. İbrahim H. Diken (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* içinde (56-86). Ankara: Pegem Akademi.

Özyürek, M. (2006). *Engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir (Çev.) (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Patton, M.Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4. Baskı). USA:Sage.

Pomarolli, G. (2022). Some practical insights on teaching fl to visually impaired students. *8th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'22)*, 671-678.

Rozalski, M., Miller, J. ve Stewart, A. (2011). Least restrictive environment. James M. Kauffman ve Daniel P. Hallahan (Ed.), *Handbook of special education* (içinde) (s. 107-120). New York: Routledge.

Saldana, J. (2022). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı.* Aysel Tüfekçi ve Süleyman Nihad Şad (Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Sani Bozkurt, S. (2017). Özel eğitimde dijital destek: yardımcı teknolojiler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 37-60.

Sapp, W. ve Hatlen, P. (2010). The expanded Core Curriculum: Where we are going, and how we can get there. *Journal of Visual Impairment & Blindess*, 338-349.

Sarantakos, S. (2013). *Social Research.* Hong Kong: Palgrave Macmillan.

Stein, V., Neßelrath, R., Alexandersson, J. ve Tröger, J. (2011). *Designing with and for the visually impaired: vocabulary, spelling and the screen reader*. CSEDU-2 Erişim adresi:

https://www.researchgate.net/publication/221130488_Designing_with_and_for_the_Visually_Impaired_Vocabulary_Spelling_and_the_Screen_Reader#fullTextFileContent

Subaşı Yurtçu, A. B. (2019). Kaynaştırma ortamlarında destek özel eğitim hizmetleri. Sema Batu (Ed.), *Kaynaştırma ortamında uygulamalar* içinde (169-190). Ankara: Vize Akademik.

Susanto, ve Nanda, D. S. (2018). Teaching and learning English for visually impaired students: An ethnographic case study. *English Review: Journal of English Education* 7(1), 83-92. doi: 10.25134/erjee.v7i1.1530.

Süller Zor, B. ve Vuruşkan, A. (2019). Assistive Technologies for Individuals with visual impairment : contribution of design in the field of clothing. *Mihendislik Bilimleri ve Tasarımları Dergisi*, 913-925.

Spungin, S. J., McNear, D. ve Torres I. (2002). *When you have a visually impaired students in your classroom: A guide for teachers*. New York: AFB Press.

Şafak, P. ve Demiryürek, P. (2019). Görme Yetersizliği Olan Çocuklar. Ü. Şahbaz (Ed.) *Özel Eğitim ve Kaynaştırma* içinde (s. 32-70). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, C. (2021). Görme yetersizliği olan bireyler için yüksek düzey teknolojiler. Tuğba Kamalı Arslantaş ve Gülistan Yalçın (Ed.) *Görme yetersizliği olan bireylerin eğitiminde yardımcı teknolojiler ve erişilebilirlik* içinde (s. 109-129). Ankara: Nobel.

Tarcan, A. (2004). *Yabancı dil öğretim teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın.

Taşcı, A.N. (2022). *Learning English as a foreign language: Stories of the visually impaired efl learners in Turkey a narrative inquiry*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tebo, L. R. (t. y.). *A resource guide to assistive technology for students with visual impairment.* Erişim adresi: https://www.qiat.org/docs/resourcebank/TEBO_VI_Resource_Guide.pdf

Tekindal, M. ve Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi, 20 (1),* 153-182.

Tiryaki, D. (2020). Görme Yetersizliği. P. Piştav Akmeşe, ve B. Altunay (Ed.) *İşitme yetersizliği ve görme yetersizliği olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s. 181-198). Ankara: Nobel.

Topçu, E. ve Katılmış, A. (2013). Yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik düşünceleri. *Sakarya University Journal of Education,* 3/3, s. 48-81.

Tuncer, A. T. (2005). Görme Yetersizliği olan Çocuklar için sınıf ortamında yapılacak düzenlemeler. Ümran Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi* içinde (s. 301-314). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Türk, S. A. ve Midilli Sarı, R. (2020). Eğitim Yapısı Tasarımını Duyular Üzerinden (Yeniden) Düşünmek. *Sanat Ve Tasarım Dergisi* (26), 719-750.

Uslu, F. ve Demir, E. (2023). Nitel bir veri toplama tekniği: Derinlemesine görüşme. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 40(1), 289-299. https://doi.org/10.32600/huefd.1184085

Ünal, B. Ö. ve Coşkun, İ. (2019). Tipik gelişim gösteren öğrenciler ile görme engelli öğrencilerin yazmaya hazırlık süreçlerinin öğretmne görüşleri doğrultusunda karşılaştırılması. *Eğitim kuram ve uygulama araştırma dergisi*, 279-285.

Warren, D. H. (1994). *Blindness and children. An individual differences approach.* CUP: Cambridge.

WHO. (2019). *World report on vision.* Geneva: World Health Organization.

Yalçın, G. (2020). Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik ortam, materyal ve program/öğretimsel düzenlemeler. P. Piştav Akmeşe ve B. Altunay (Ed.) *İşitme ve görme yetersizliği olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s. 271-293). Ankara: Nobel.

Yalçın, G. ve Altunay Arslantekin, B. (2019). Görme yetersizliği olan öğrenciler için genişletilmiş çekirdek müfredat ve dinleme becerileri. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ASED),* 2(3), 298-323.

Yalçın, H. (2022). Bir araştırma deseni olarak fenomenoloji. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22* (Özel Sayı 2), 213-232.

Yazıcıoğlu, T. (2018a). Tersine Kaynaştırma Modeli ve Uygulama Örnekleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi,* 4(1), 39-48.

Yazıcıoğlu, T. (2018b). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye'de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8 (1), 92-110. https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.420028

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Yücelsin Taş, Y.T. (2008). Le curriculum dans la formation des enseignants de langues étrangères en Turquie. *Synergies Turquie,* 1, 95-102.

Yücelsin Taş, Y.T. (2013). Formation des enseignants de langues étrangères en Turquie. *La Revue Française d'Education Comparée: Raisons-Comparaisons-Educations/ L'Harmattan*, 9, 205-217.

Zimmerman, G. J. ve Zebehazy, K. T. (2011). Blindness and low vision. J. M. Kauffman ve D. P. Hallahan (Ed.) *Handbook Of Special Education* içinde (s. 247-261). New York: Routledge.

Zorluel Özer, H. ve Cabaroglu, N. (2018). Teaching vocabulary to visually impaired efl learners: a small-scale study. *Cukurova University Faculty of Education Journal. 47*. 151-163.

EKLER

Ek 1: Görüşme Formu 1 (Yabancı dil bilen katılımcılar için)

GİRİŞ

Merhaba, benim adım Özge KARA, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde doktora öğrencisiyim, aynı zamanda İstanbul Medeniyet Üniversitesi Fransızca Öğretmenliği bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Görme engelli üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken karşılaştığı zorluklar üzerine bir araştırma yapıyorum. Amacım görme yetersizliği olan üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenim sürecinde karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve bunların giderilmesi için olası çözüm yollarını araştırmak. Bu konu hakkında düşüncelerinizi, deneyimlerinizi ve beklentilerinizi öğrenmek istiyorum.

Araştırma bilimsel bilgi toplamak amacıyla yapıldığından kişisel bilgileriniz kullanılmayacaktır. Görüşmemiz 8 sorudan oluşacaktır. Eğer izniniz olursa ses kaydı yapacağım. Bu çalışma tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katıldığınız için size herhangi bir ücret ödenmeyecektir ve sizden de herhangi bir ücret talep edilmeyecektir. Görüşmeyi istediğiniz zaman bitirebiliriz, cevap vermek istemediğiniz sorular olursa, onları cevaplamayabilirsiniz. Bu konuda yapacağınız yardımlar için şimdiden teşekkür ederim.

Sormak istediğiniz bir şey var mı?

Katılımcı No:

DEMOGRAFİK BİLGİLER

CİNSİYET:

YAŞ:

ÜNİVERSİTE/ BÖLÜM:

GÖRME ENGEL ORANI:

GÖRME YETİSİ KAYIP YAŞI:

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1. Eğitim geçmişinizden bahsedebilir misiniz? İlkokul, orta okul ve liseyi hangi tür okullarda okudunuz?
2. Eğitim hayatınızda hangi araçlardan faydalanıyorsunuz? (Braille, ses kaydı, büyük puntolu metinler vs.)
3. Yabancı dil biliyor musunuz?
4. Hangi yabancı dilleri biliyorsunuz? Seviyeniz nedir?
5. Bu yabancı dili veya dilleri nerede ve nasıl öğrendiğinizden bahsedebilir misiniz? (okulda mı? Özel kurslarda mı?)
6. Tüm eğitim kademelerinde, yabancı dil derslerinizde öğretmenlerinizin size yönelik uygulamaları var mıydı? Varsa ne tür uygulamalar açıklar mısınız?
7. Yabancı dil öğrenirken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?
8. Görme engellilere yabancı dil öğretimi için üniversitenizden ve yabancı dil öğretmenlerinizden beklentileriniz nelerdir?

Ek 2: Görüşme Formu 2 (Yabancı dil bilmeyen katılımcılar için)

GİRİŞ

Merhaba, benim adım Özge KARA, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde doktora öğrencisiyim, aynı zamanda İstanbul Medeniyet Üniversitesi Fransızca Öğretmenliği bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Görme engelli üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken karşılaştığı zorluklar üzerine bir araştırma yapıyorum. Amacım görme yetersizliği olan üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenim sürecinde karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve bunların giderilmesi için olası çözüm yollarını araştırmak. Bu konu hakkında düşüncelerinizi, deneyimlerinizi ve beklentilerinizi öğrenmek istiyorum.

Araştırma bilimsel bilgi toplamak amacıyla yapıldığından kişisel bilgileriniz kullanılmayacaktır. Görüşmemiz 8 sorudan oluşacaktır. Eğer izniniz olursa ses kaydı yapacağım. Bu çalışma tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katıldığınız için size herhangi bir ücret ödenmeyecektir ve sizden de herhangi bir ücret talep edilmeyecektir. Görüşmeyi istediğiniz zaman bitirebiliriz, cevap vermek istemediğiniz sorular olursa, onları cevaplamayabilirsiniz. Bu konuda yapacağınız yardımlar için şimdiden teşekkür ederim.

Sormak istediğiniz bir şey var mı?

Katılımcı No:

DEMOGRAFİK BİLGİLER

CİNSİYET:

YAŞ:

ÜNİVERSİTE/ BÖLÜM:

GÖRME ENGEL ORANI:

GÖRME YETİSİ KAYIP YAŞI:

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1. Eğitim geçmişinizden bahsedebilir misiniz? İlkokul, orta okul ve liseyi hangi tür okullarda okudunuz?
2. Eğitim hayatınızda hangi araçlardan faydalanıyorsunuz? (Braille, ses kaydı, büyük puntolu metinler vs.)
3. Yabancı dil biliyor musunuz?
4. Okulda veya özel kurslarda katıldığınız yabancı dil dersleri oldu mu? Cevap evet ise: Yabancı dil öğretmenlerinin sınıf içerisinde sizin için yaptıkları uygulamalar oldu mu, bunlar hakkında ne düşünüyorsunuz?
5. Yabancı dil bilmemenin bir sorun olduğunu düşünüyor musunuz? Ya da Yabancı dil bilmemenin bir eksikliğini yaşıyor musunuz? Evet ise hangi nasıl, nerede, hangi alanda?
6. Size göre yabancı dil bilmemenizin nedenleri nedir?
7. Görme engellilere yabancı dil öğretimi için üniversitenizden ve yabancı dil öğretmenlerinizden beklentileriniz nelerdir?

Ek 3: Gönüllü Katılımcı Onam Formu

KATILIMCILAR İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız için izin almaktır.

Marmara Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan 12 Şubat 2020 tarih ve 2000063537 Sayı ile izin alınan ve "Görme Engelli Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenirken Karşılaştıkları Zorluklar" başlıklı araştırma Özge KARA tarafından gönüllü katılımcılarla yürütülmektedir. Araştırma sırasında elde edilen veriler ve kişisel bilgileriniz gizli tutulacak ve sadece bilimsel araştırma amaçlı kullanılacaktır. Çalışmaya katılmanız, alandaki eksiklerin bu süreci yaşayan öğrencilerin deneyimlerinden yola çıkarak belirlenmesi için önemli ve kıymetlidir. Çalışmaya katılım tamamen **gönüllük esasına dayalıdır**. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra istediğiniz zaman çalışmadan ayrılma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret **istenmeyecektir**. Çalışmaya katıldığınız için size bir ödeme **yapılmayacaktır**. Onayınız olması dahilinde ses kaydı alınacaktır. Görüşmemizin 30 dakika sürmesi öngörülmektedir. Araştırma süreci ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda belirtilen iletişim bilgisinden araştırmacıya ulaşabilirsiniz. Bu formu onaylamanız, **araştırmaya katılım için onay verdiğiniz** anlamına gelecektir.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Araştırmanın Amacı: Görme engelli üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken karşılaştıkları zorlukları belirlemek.

Araştırmanın Nedeni: Görme Engelli öğrencilerin yabancı dil öğrenim deneyimlerini ve yabancı dil öğretimi konusundaki beklentilerini belirlemek

Araştırmanın Süresi: 2020-2021 akademik yılı

Çalışmaya Katılım Onayı

Katılmam beklenen çalışmanın amacını, nedenini ve katılmam gereken süre ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar sözlü olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Bu çalışma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Görüntü kaydı alınmasını onaylıyorum: Evet / Hayır

Ses kaydı alınmasını onaylıyorum: Evet / Hayır

Katılımcının

Adı-Soyadı:

İmzası: