



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI**

**GÖRME ENGELLİLERE TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK
ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİ: BİR İHTİYAÇ
ANALİZİ VE MATERYAL TASARIMI ÖNERİLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MELİSA ÇALIKOĞLU

İSTANBUL, 2024



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI**

**GÖRME ENGELLİLERE TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK
ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİ: BİR İHTİYAÇ
ANALİZİ VE MATERYAL TASARIMI ÖNERİLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**MELİSA ÇALIKOĞLU
(220521001)**

**Danışman
(Dr. Öğr. Üyesi Demet Koçyiğit)**

İSTANBUL, 2024



FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
TEZ ONAY FORMU

03/07/2024

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yabancılar Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi 220521001 numaralı Melisa ÇALIKOĞLU'nun hazırladığı "Görme Engellilere Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi: Bir İhtiyaç Analizi ve Materyal Tasarımı" konulu Yüksek Lisans/Doktora/Sanatta Yeterlik tezi ile ilgili Tez Savunma Sınavı, 03/07/2024 Çarşamba günü saat 14:00'da yapılmış, sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **Kabulüne Oy Çokluğu/Oy Birliği** ile karar verilmiştir.

Tez adı değişikliği yapılması halinde: Tez adının "Görme Engellilere Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi: İhtiyaç Analizi ve Materyal Tasarımı" şeklinde değiştirilmesi uygundur.

Jüri Üyesi	Karar
1. (Danışman) <u>Dr. Öğr. Üyesi Deniz Kocayörük</u>	<u>Kabul</u>
2. <u>Prof. Dr. Adaye Teyhan Türker</u>	<u>Kabul</u>
3. <u>Doç. Dr. Senem Özdemir</u>	<u>Kabul</u>
4.
5.
6. (İkinci Danışman)*

*2. Danışman varsa doldurulması gerekmektedir.

ETİK BİLDİRİM

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bağlı olduğum üniversite veya bir başka üniversitedeki başka bir çalışma olarak sunulmadığını beyan ederim.

Melisa Çalıkoğlu

TEŞEKKÜR

Tez yazımı sırasında desteğini benden esirgemeyen, her daim kapısını çalabildiğim değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Demet KOÇYİĞİT'e teşekkür ederim. Tez yazım sürecinde fikirlerinden istifade ettiğim Prof. Dr. Adeviye Tuğba TUNCER ve Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL hocalarıma ilgileri için teşekkürlerimi sunarım. Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve birikimleriyle eğitim hayatımı zenginleştiren Dr. Öğr. Üyesi Şaban Çobanoğlu, Doç. Dr. Muhammed Sani ADIGÜZEL, Prof. Dr. Dursun Ali TÖKEL ve Prof. Dr. Şaban SAĞLIK hocalarıma da teşekkürü borç bilirim. Tez yazımında çalışmama katılarak bana yardımcı olan, vakitlerini ayıran kıymetli öğretmenlerime de teşekkür ederim. Eğitim hayatımın en büyük destekçisi anneme teşekkürlerimi sunarım. Hayatımdaki yerleriyle beni mutlu eden, her zaman başaracağıma inanan arkadaşlarıma destekleri için teşekkür ederim.

Melisa Çalıkoğlu

**GÖRME ENGELLİLERE TÜRKÇENİN YABANCI DİL
OLARAK ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİ:
BİR İHTİYAÇ ANALİZİ VE MATERYAL TASARIMI
ÖNERİLERİ**

Melisa Çalıkoğlu

ÖZET

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilimi için yurt içinde ve yurt dışında çalışmalar yürütölmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilimi kültürel diplomasi için önemli bir alandır. Bu alan, alınan göçler ve önemli kültürel projelerin etkisiyle gelişme fırsatı bulmuştur. Türkçe öğretilimi çeşitli sebeplerle yaygınlaştıkça hitap ettiği öğrenci kitlesi farklılaşmaktadır. Farklılaşan öğrenci kitlesinin dil ihtiyaçları da değişmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiliminde özel eğitim kategorisine giren öğrenciler için yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu çalışmaların artması ve nitelikli olması gerekmektedir. Nitekim engeli bulunan öğrenciler Türkçe öğretilim merkezlerine veya yurt dışında Türkçe öğretilim faaliyeti yürüten kurumlara başvurarak Türkçe öğrenmeyi talep edebilirler. İnsan hakları modeline göre her bireyin eğitim alma hakkı bulunmaktadır. Bu araştırmada alan yazında kendine sınırlı bir yer bulmuş olan görme engellilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretilimi konusu ele alınmıştır. Görme engellilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretiliminde temel teşkil edecek bilgilerin toplanması ve materyal tasarımı önerileri sunulması amaçlanmıştır. Bu amaçla ihtiyaç analizi yapılmıştır. Görme engelliler okullarında çalışan ve Türkçe derslerine giren Türkçe ve sınıf öğretmenleriyle görüşölmüştür. 5 Türkçe öğretmeni ve 9 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 14 öğretmenle görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere 2 uzman görüşü alınmış 14 yarı yapılandırılmış görüşme sorusu sorulmuştur. Bu sorular öğretmenlerin Türkçe derslerinde karşılaştıkları okuma, yazma, dinleme, konuşma, dil bilgisi öğretilimi, kelime öğretilimi, ölçme ve değerlendirme konu alanlarına yönelik sorunlar ve çözüm

önerileri ile ilgilidir. Sınıflarında yabancı öğrenci bulunan öğretmenlere de karşılaştıkları zorluklar sorulmuştur. Öğretmenler soruları isteklerine göre form üzerinden yazılı olarak veya ses kaydı şeklinde cevaplamışlardır. Cevaplar yazılı hâle getirilmiş ve Excel programına aktarılmıştır. Elde edilen veriler nitel veri analiziyle analiz edilmiştir. Veriler kodlanmış, temalara ve alt temalara ayrılmıştır. Buna ek olarak çalışmada elde edilen bulgular, alan yazında bulunan görme engellilere dil öğretimi çalışmaları, görme engellilere materyal tasarım ilkeleri ve teknolojik gelişmeler göz önünde bulundurularak görme engellilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak materyal önerileri sunulmuştur. Sunulan önerilerin somutlaştırılması ve hayata geçirilmesi görme engellilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki çalışmalar için önemlidir. Aynı zamanda bu alandaki materyal eksikliğinin kapanmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, Görme Engellilere Türkçe Öğretimi, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Görme Engellilere Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Görme Engellilere Materyal Tasarımı

**TEACHERS' OPINIONS ON TEACHING TURKISH AS A
FOREIGN LANGUAGE TO VISUALLY IMPAIRED PEOPLE: A
NEEDS ANALYSIS AND MATERIAL DESIGN
RECOMMENDATIONS**

Melisa Çalıkoğlu

ABSTRACT

Studies are being conducted both domestically and internationally for the teaching of Turkish as a foreign language. Teaching Turkish as a foreign language is an important field for cultural diplomacy. This field has found opportunities for development due to migration and significant cultural projects. As the teaching of Turkish spreads for various reasons, the student audience it addresses is diversifying. The language needs of the diversified student population are also changing. There are limited efforts in teaching Turkish as a foreign language specifically for students classified under special education. These efforts need to increase and be of high quality. Indeed, students with disabilities can request to learn Turkish by applying to Turkish language teaching centers domestically or institutions abroad engaged in Turkish language teaching activities. According to the human rights model, every individual has the right to education. This research addresses the topic of teaching Turkish as a foreign language to visually impaired individuals, which has found limited space in the literature. The aim was to gather basic information and propose material design recommendations that would form the basis for teaching Turkish as a foreign language to visually impaired individuals. For this purpose, a needs analysis was conducted. Turkish language teachers and classroom teachers teaching Turkish were consulted. A total of 14 teachers were interviewed, including 5 Turkish language teachers and 9 classroom teachers. Two expert opinions were also obtained through 14 semi-structured interview questions. These questions focused on

problems and solutions related to reading, writing, listening, speaking, grammar instruction, vocabulary teaching, measurement, and evaluation encountered by teachers in their Turkish language classes. Teachers with foreign students in their classes were also asked about the challenges they face. Teachers responded to the questions in written form or in audio recordings according to their preferences. The answers were transcribed and transferred to an Excel program. The data obtained were analyzed through qualitative data analysis. The data were coded and divided into themes and sub-themes. In addition, based on the findings of the study, recommendations for materials to be used in teaching Turkish as a foreign language to visually impaired individuals were presented, considering existing literature on language teaching to visually impaired individuals, principles of material design for visually impaired individuals, and technological developments. The concretization and implementation of these recommendations are important for the field of teaching Turkish as a foreign language to visually impaired individuals. It is also believed that this will help to close the gap in materials in this field.

Keywords: Turkish Language Teaching, Turkish Language Teaching To Visually Impaired Individuals, Teaching Turkish as A Foreign Language, Teaching Turkish as A Foreign Language to Visually Impaired Individuals, Material Design For Visually Impaired Individuals

ÖN SÖZ

Bu çalışmanın amacı görme engellilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ihtiyaç analizi yapılması ve materyal tasarım önerileri sunulmasıdır. Çalışma görme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kapsamlı bir çalışma olması, görme engelli öğrencilere ana dili olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin görüşlerini içermesi ve sınıflarında görme engelli yabancı öğrenci bulunan öğretmenlerle görüşülmesi sebebiyle önemlidir.

Bu tez 5 bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın ilk kısmında problem durumu, tezin amacı, alt amaçları ve önemi anlatılmaktadır. Birinci bölümde yer alan kuramsal çerçevede dil öğretiminden, görme engellilere dil öğretiminden, görme engellilere temel dil becerilerinin öğretiminden bahsedilmiş ve görme engellilere dil öğretiminde materyal tasarımı üzerinde durulmuştur. İkinci bölümde yer alan ilgili araştırmalar bölümünde görme engellilere dil öğretimi konusunu içeren yüksek lisans tezleri, doktora tezleri ve alan yazındaki diğer çalışmalardan söz edilmiştir. Üçüncü bölüm olan yöntem kısmında araştırmanın hangi yöntemle yapıldığı açıklanmıştır. Dördüncü bölüm olan bulgularda araştırmada elde edilen bulgular verilmiştir. Beşinci bölüm olan tartışma bölümünde bulgular yorumlanmış, tartışılmış, bulgulardan ve alan yazından hareketle materyal önerilerinden bahsedilmiştir. Sonuç kısmında bulgular kısaca açıklanmış ve materyal tasarım önerileri sunulmuştur.

Çalışmanın uygulama kısmında görüşleriyle tezime katkı sağlayan görme engelliler okullarında çalışan öğretmenlere teşekkürlerimi sunarım.

Temmuz, 2024

Melisa Çalikoğlu

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
ÖN SÖZ.....	ix
TABLO LİSTESİ	xiii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR	xvi
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	11
1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	11
1.1. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ.....	11
1.1.1. Görme Engellilere Yabancı Dil Öğretimi.....	17
1.1.1.1. Engellilik	17
1.1.1.1.1 Görme Engellilik	21
1.1.1.1.1.1 Görme Engellilerin Eğitimi	23
1.1.1.2. Görme Engellilere Yabancı Dil Öğretiminde Dört Temel Beceri ...	25
1.1.1.2.1. Okuma Eğitimi.....	26
1.1.1.2.2. Yazma Eğitimi.....	28
1.1.1.2.3. Konuşma Eğitimi	31
1.1.1.2.4. Dinleme Eğitimi	33
1.1.1.3. Görme Engellilere Dil Öğretiminde Materyal	36
1.1.1.3.1. Evrensel Materyal Tasarımı	42
İKİNCİ BÖLÜM.....	45
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	45
2.1. DOKTORA TEZLERİ	45
2.2. YÜKSEK LİSANS TEZLERİ.....	45
2.3. DİĞER ARAŞTIRMALAR	46
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	49
3. YÖNTEM.....	49
3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ	49
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	50
3.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ	50
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	50
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	51
3.6. ARAŞTIRMA ETİĞİ	51

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	52
4. BULGULAR	52
4.1. ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRETMENLERİN BİLGİLERİ	52
4.2. GÖRME ENGELLİLER OKULLARINDA ÇALIŞAN TÜRKÇE VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE OKUMA BECERİSİNE YÖNELİK KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA İLİŞKİN BULGULAR	52
4.3. GÖRME ENGELLİLER OKULLARINDA ÇALIŞAN TÜRKÇE VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE OKUMA BECERİSİNE YÖNELİK KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA ÇÖZÜM ÖNERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	55
4.4. GÖRME ENGELLİLER OKULLARINDA ÇALIŞAN TÜRKÇE VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİNLEME BECERİSİNE YÖNELİK KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA İLİŞKİN BULGULAR	57
4.5. GÖRME ENGELLİLER OKULLARINDA ÇALIŞAN TÜRKÇE VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİNLEME BECERİSİNE YÖNELİK KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA ÇÖZÜM ÖNERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	59
4.6. GÖRME ENGELLİLER OKULLARINDA ÇALIŞAN TÜRKÇE VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZMA BECERİSİNE YÖNELİK KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA İLİŞKİN BULGULAR	61
4.7. GÖRME ENGELLİLER OKULLARINDA ÇALIŞAN TÜRKÇE VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZMA BECERİSİNE YÖNELİK KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA ÇÖZÜM ÖNERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	63
4.8. GÖRME ENGELLİLER OKULLARINDA ÇALIŞAN TÜRKÇE VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNE YÖNELİK KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA İLİŞKİN BULGULAR	65
4.9. GÖRME ENGELLİLER OKULLARINDA ÇALIŞAN TÜRKÇE VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNE YÖNELİK KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA ÇÖZÜM ÖNERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	67
4.10. GÖRME ENGELLİLER OKULLARINDA ÇALIŞAN TÜRKÇE VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KELİME ÖĞRETİMİNE YÖNELİK KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA İLİŞKİN BULGULAR	69
4.11. GÖRME ENGELLİLER OKULLARINDA ÇALIŞAN TÜRKÇE VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KELİME ÖĞRETİMİNE YÖNELİK KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA ÇÖZÜM ÖNERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	70
4.12. GÖRME ENGELLİLER OKULLARINDA ÇALIŞAN TÜRKÇE VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA İLİŞKİN BULGULAR	72

4.13. GÖRME ENGELLİLER OKULLARINDA ÇALIŞAN TÜRKÇE VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA ÇÖZÜM ÖNERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	74
4.14. GÖRME ENGELLİLER OKULLARINDA ÇALIŞAN TÜRKÇE VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA İLİŞKİN BULGULAR.....	75
4.15. GÖRME ENGELLİLER OKULLARINDA ÇALIŞAN TÜRKÇE VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA ÇÖZÜM ÖNERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	77
4.16. SINIFLARINDA YABANCI ÖĞRENCİ BULUNAN ÖĞRETMENLERİN KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR	78
BEŞİNCİ BÖLÜM	79
5.TARTIŞMA	79
SONUÇ.....	97
KAYNAKÇA	102
EKLER.....	114

TABLO LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bilgileri	52
Tablo 2 Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisine Yönelik Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Temalar	53
Tablo 3 Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisine Yönelik Karşılaştıkları Sorunlara Çözüm Önerilerine İlişkin Temalar	55
Tablo 4 Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisine Yönelik Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Temalar	57
Tablo 5 Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisine Yönelik Karşılaştıkları Sorunlara Çözüm Önerilerine İlişkin Temalar	59
Tablo 6 Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisine Yönelik Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Temalar	61
Tablo 7 Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisine Yönelik Karşılaştıkları Sorunlara Çözüm Önerilerine İlişkin Temalar	63
Tablo 8 Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisine Yönelik Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Temalar	65
Tablo 9 Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisine Yönelik Karşılaştıkları Sorunlara Çözüm Önerilerine İlişkin Temalar	67
Tablo 10 Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Kelime Öğretimine Yönelik Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Temalar	69
Tablo 11 Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Kelime Öğretimine Yönelik Karşılaştıkları Sorunlara Çözüm Önerilerine İlişkin Temalar	70
Tablo 12 Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Temalar	72
Tablo 13 Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Karşılaştıkları Sorunlara Çözüm Önerilerine İlişkin Temalar	74

Tablo 14 Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Temalar	75
Tablo 15 Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Karşılaştıkları Sorunlara Çözüm Önerilerine İlişkin Temalar	77

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1 4 Satırlık yazı tableti.....	29
Şekil 2 27 Satırlık yazı tableti.....	29

KISALTMALAR

akt.	Aktaran
bkz.	Bakınız
BMEHS	Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi
C.	Cilt
CAST	Center for Applied Special Technology
çev.	Çeviren
DSÖ	Dünya Sağlık Örgütü
ed. veya haz.	Editör/yayına hazırlayan
KKTC	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
s.	Sayfa/sayfalar
TİKA	Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
TÖMER	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
vd.	Ve diğerleri
YTB	Yurt dışı Türk ve Akraba Topluluklar Başkanlığı
IELTS	International English Language Testing System
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu

GİRİŞ

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tarihi eskilere dayanan bir alandır. Türkçe gibi köklü bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesinin elbette köklü bir tarihi vardır. Eğitimin birçok alanında olduğu gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi de ihtiyaç hissedildiği için öğrenilmeye ve öğretilmeye başlanmıştır. Gültekin ve Balcı (2017) tarihin seyri içindeki bu ihtiyacı şöyle açıklamıştır: “Köktürk, Uygur, Karahanlı, Harezmi, Selçuklu, Altınordu, Babürlü, Memlûk, Osmanlı gibi devletlerin hâkim olduğu coğrafyalarda devlet dili olarak hükmünü icra ettiği için gayr-i Türk unsurlar Türkçeyi öğrenme ihtiyacı hissetmiştir.” (s.46). Bu ihtiyacın en somut delilleri *Dîvânü Lugâti't Türk* gibi yazılı kaynaklardır. Batılı Devletler de Dil Oğlanları Mektepleri'nde tercüman ve diplomat yetiştirme amacıyla Türkçe öğretimi gerçekleştirmişlerdir. Çelebi'ye (2021) göre Dil Oğlanları Mektepleri “genellikle devletlerin İstanbul'da bulunan elçilik binalarında ve elçinin denetimi altında hizmet vermiştir.” (s.72-73). Gültekin ve Balcı'ya (2017, s.46) göre Osmanlıda Tanzimat döneminden sonra da Türk olmayanlar için yazılmış elifba, kıraat ve dil bilgisi kitaplarının varlığı bilinmektedir. Cumhuriyet sonrası dönemde ise Sovyetler Birliği'nin dağılması, Türkî cumhuriyetlerin bağımsızlıklarını kazanmaları Türkçe öğretimi için önemli olmuştur. Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinin (1985) kuruluşu ve Türk soylu öğrencilerin Türkiye'ye getirilmesi amacıyla başlatılan *Büyük Öğrenci Projesi* yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetlerini kurumsal olarak biçimlendirmeye başlamıştır. Daha sonra üniversitelerde açılan Türkçe öğretim merkezleri, Yunus Emre Enstitüsü (YEE), Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), Maarif Vakfı, Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) gibi kurumlar aracılığıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gelişmekte olan bir alan hâline gelmiştir. Alınan göçler de bu alanın gelişmesini hızlandırmıştır. Günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin etki alanının artırılması için yumuşak güç ve kültürel diplomasi gibi kavramlar söz konusudur.

Türkçenin yabancı dil olarak öğreniminin tercih edilmesi için birçok sebep vardır. Alyılmaz'a (2018) göre “Türkçe genelde komşuluk ve akrabalık ilişkileri, göç, dinî, askerî, ticari, turistik, eğitim ve öğretim sebepleriyle öğrenilmek

istenmektedir.” (s.2459). Türkçe yabancı dil olarak tarih ve akrabalık bağları sebebiyle, yabancı öğrencilerin Türkiye’de eğitim alma istekleri sebebiyle, Türkiye’deki seyahatlerde iletişim kurabilme amacıyla, Türk dizilerini alt yazısız izleyip anlama hedefiyle ve aile büyüklerinin Türkçe konuşması gibi sebeplerle öğrenilmektedir. Genel olarak sayılan sebepler ağırlıklı olsa da bireysel meraklar, Türk arkadaşların olması, kültürel olarak Türkiye’yi öğrenme isteği, Türkiye’de yaşama ve iş bulma amacıyla da Türkçeyi öğrenen öğrenciler olduğu araştırmalarda belirlenmiştir (Tunçel, 2016; Güner ve Kartal, 2021; Yiğit, 2021).

Geçmişten günümüze farklı sebeplerle talep edilen Türkçenin öğretiminin en iyi şekilde yapılması için yurt içinde ve yurt dışında birçok çalışma yapılmaktadır. Yapılan çalışmalar ve açılan lisansüstü programlarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin profesyonelce icra edilmesi için bilimsel çalışmalar yürütülmektedir. Engelliler ve görme engellilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki çalışmalar ise oldukça sınırlıdır. Bu sınırlılık, bu alanda kapsamlı bir çalışma yapılmasını gerekli hâle getirmiştir. Alan yazına bakıldığında engellilerle alakalı olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda görme engelliler için 3, işitme engelliler için 3, otizm için 1 adet çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan otizm ile ilgili olanı iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi kapsamına girmektedir. Bu çalışmaların çoğunluğu ise makale düzeyindedir. Bu ihtiyaç durumuna binaen bu tezde görme engellilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusu çalışılmıştır.

İngilizce öğreten British English Dil Okulları gibi kurumların görme engelliler için yürüttüğü çalışmalar, görme engelli Türk öğrencilere yabancı dil olarak İngilizce öğretimi için yapılan çalışmalar ve IELTS gibi uluslararası geçerliliği olan İngilizce dil sınavında farklı engel türleri için yapılan düzenlemeler bu teze ilham olmuştur. Bu çalışmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ve görme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretimine faydalı olacağı düşünülmektedir.

Gelişen teknoloji görme engellilerin dil öğretim sürecini kolaylaştırmakta ve görme engelli bireylere birçok imkân sağlamaktadır. Ancak var olan teknolojik imkânlar görme engellilerin dil öğretiminde karşılaştıkları zorlukları tamamen giderememektedir. Okur ve Demir (2019) ekran okuyucu yazılımların sembole

dayalı eğitimlerde yetersiz kaldığını belirtmektedir. Bununla birlikte temel dil becerilerine dayalı dil öğretimlerinde görme engelliler için birçok farklı materyalin kullanılması gerekmektedir. Örneğin sadece Braille basılı kitap ile dil öğretimi gerçekleştirilmek istense öğrenciler sadece okuyacak ve yazacaktır. Sesli kitap üzerinden dil öğretimi gerçekleştirilirse öğrenci sadece dinleme yapmış olacaktır. Dil öğrenmek isteyen öğrencinin tercihleri, Braille bilme düzeyi de eğitimin planlanması ve kullanılacak materyal için önemlidir. Şu an için Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında görme engellilerin kullanımına sunulmuş Braille basılı kitap veya sesli bir kitap bulunmamaktadır.

Bu çalışmada görme engellilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ihtiyaç analizi yapılmıştır. Görme engelliler okullarında çalışan, Türkçe derslerine giren Türkçe ve sınıf öğretmenleriyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Sınıflarında yabancı görme engelli öğrenci bulunan öğretmenlerle de görüşülmüştür. Görüşmede öğretmenlerin görme engellilere Türkçe öğretiminde okuma, yazma, dinleme, konuşma, dil bilgisi öğretimi, kelime öğretimi, ölçme ve değerlendirme konu alanlarına yönelik karşılaştıkları zorluklar ve karşılaştıkları zorluklara çözüm önerileri sorulmuştur. Cevaplar analiz edilmiştir. Ulaşılan sonuç, alan yazında var olan görme engellilerin dil öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve görüşleri, mevcut teknolojik gelişmeler göz önünde bulundurularak görme engellilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilir materyal önerileri sunulmuştur.

1. Problem Durumu

Türkçenin yurt dışında ve yurt içinde yabancılara öğretimi için çeşitli çalışmalar yürütülmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kültür politikaları açısından önemi artan bir alandır. Türkçe öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde yurt dışında Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı, TİKA gibi kuruluşlar, yurt içinde ise Türkçe öğretim merkezleri ve özel kurumlar rol almaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çeşitli sebeplerle yaygınlaştıkça öğrenci kitlesi de farklılaşmaktadır. Farklılaşan öğrenci kitlesinin dil ihtiyaçları da değişmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretme amacıyla okul öncesi döneminden başlayarak yetişkinlere kadar her yaşta birey için geliştirilmiş programlar ve materyaller bulunmaktadır. Ders kitapları, okuma kitapları, şarkılar, videolar, görsel materyaller ve otantik materyaller yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için kullanılmaktadır. Bu alanda birçok farklı materyal geliştirilmeye devam edilmektedir. Ancak herhangi bir engel türüne sahip öğrenciler için program geliştirilmemiştir. Dolayısıyla görme engelliler için de hazırlanmış bir program bulunmamaktadır. Bununla birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde engelliler ve görme engelliler için materyal üzerine yapılan çalışmalar da oldukça sınırlıdır. Görme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için materyal önerisi sunan çalışmalar şunlardır: Becel (2014), Bulut (2015), Bulut ve Bulut (2019). Becel (2014), "Earworms Rapid Turkish" adlı müzikal altyapıya dayalı, konuşma becerisi odaklı yabancı dil eğitimi sunmayı hedefleyen uygulamanın görme engellilere Türkçe öğretiminde kullanılabileceğini belirtmiştir. Bahsedilen uygulamada telkin yöntemi esas alınmıştır. Bulut (2015), görme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Braille materyaller kullanmayı önermiştir. Bulut ve Bulut (2019), görme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde üç boyutlu teknolojileri kullanmayı önermiştir.

Görme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalar oldukça az olduğu gibi ana dili öğretiminde de görme engelliler için yapılan çalışmalar sayıca fazla değildir. Diğer engel türleri için yapılan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmalarına bakıldığında işitme engelliler göze

çarpmaktadır. Alan yazına bakıldığında işitme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili üç çalışma tespit edilmiştir. Bulut (2018), işitme engellilere Türkçe öğretiminde üç boyutlu teknolojilerin ve bilgisayar destekli eğitimin kullanılabileceğinden bahsetmiştir. Çalıcı ve diğerleri (2022), işitme engelli yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde yaşanan sorunları, işitme engelli yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak incelemiştir. Gün ve diğerleri (2022), işitme engelli öğrencilerin söz varlığına yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Yapılan çalışmada A1-A2 seviyesinde, günlük hayatta temel iletişimi sağlayacak kelimeler belirlenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında otizm engeli ile yapılmış bir çalışma tespit edilmiştir. Koçbeker ve Saban (2005) tarafından yapılan çalışmada babası Türk annesi Amerikalı otistik bir çocuk olan Hale'ye 6 ay boyunca Türkçe eğitim programı uygulanmıştır. Hale'nin annesi yabancı, babası Türktür ve Türkiye'ye taşınmışlardır. Bu nedenle çalışmada Hale'ye yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ifadesi yerine ikinci dil olarak Türkçe öğretimi ifadesi daha doğru olacaktır. Bu değişim alan yazındaki kavramların netleşmesi sebebiyledir. Sonuç olarak engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusuna bakıldığında görme engelliler için 3, işitme engelliler için 3, otizm için 1 adet çalışma tespit edilmiştir. Bu çalışmalar engelli bireylere dil öğretimi için yeterli bilimsel veriyi sunamayacak kadar az sayıdadır.

Ders programları ve materyaller hazırlanırken öğrenim görececek olan öğrenciler ve onların özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Duman (2013) "Öğrenciye Uygunluk İlkesi doğrultusunda, seçilecek materyallerin hedef kitlenin yaşına, ilgi alanlarına, zekâsına, bilgi düzeyine, geçmiş yaşantısına, öğrenme stiline... vb. uygun olması gerektiğini" (s.4) belirtmiştir. Hedef kitle engelli öğrenciler olduğunda, derste kullanılacak materyallerin öğrencilerin fiziksel ve bilişsel özelliklerine uygun olarak seçilmesi veya hazırlanması gerekmektedir. Çitil (2009), özel gereksinimli bireylerin alacağı eğitimin kendi özelliklerine uygun olarak tasarlanmış özel eğitim olması gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde görme engelli öğrencilerin fiziksel ve bilişsel özelliklerine uygun materyaller kullanılmalıdır.

Her bireye, talep ettiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenebileceği imkânı sunacak program ve materyal seçeneklerinin olması insan hakları ve kültür

politikaları açısından önemlidir. İnsan hakları modeline göre engelliler her insanın yararlandığı haklardan mahrum edilmemelidirler. Eğitim almak her insanın olduğu gibi engelli bireylerin de hakkıdır. Görme engellilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaçlarının dikkate alınması, Türkçenin herkes için ulaşılabilir olması açısından bir gerekliliktir. Görme engellilerin ihtiyaçlarını karşılayan Türkçe öğretim programlarına ve materyallere erişmesinin, Türkçenin pozitif bir imaja sahip olmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Görme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin başlangıcına bakıldığında ihtiyaç sebebiyle bir çalışma yapıldığı görülmektedir. 2014-2015 Eğitim öğretim yılı döneminde Erciyes Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi'ne görme engelli bir öğrenci gelmiş ve Türkçe öğrenmek istemiştir (Bulut: 2015, s.143). Görme engelli yabancı öğrenciler Türkçe öğrenmeyi talep ettiğinde Türkçe öğretmenlerinin kendilerinin materyal geliştirme yoluna gittikleri ve öğrencilere bireysel olarak destek olmaya çalıştıkları tahmin edilmektedir. Behrens'e (1984, akt. Kızılaslan ve Sözbilir) göre "Görsel süreçlerin öğretim içeriklerinin tasarımında önemli bir yeri vardır. Bu nedenle görme yetersizliği olan öğrenciler için geliştirilecek öğretim tasarımları hazırlama aşamaları beraberinde büyük zorlukları da getirmektedir." (s.32). Yabancı dil öğretiminde kullanılan materyallerin büyük çoğunluğunda özellikle ders kitaplarında görsel öğelerin sıkça kullanılması bu materyallerin herhangi bir düzenleme yapılmadan öğrencilere sunulmasını zorlaştırmaktadır. Yurt dışında ve yurt içinde Türkçe öğreten kurumlarda görme engellilere dil öğretiminin profesyonelce yapılabilmesi için, Türkçe öğretmenlerinin ihtiyaç hâlinde ulaşabileceği evrensel tasarıma dayalı materyallerin geliştirilmesi bir gerekliliktir. Görme engelliler için geliştirilmiş düzenli bir program ve materyal seti mevcut olmadığı için bu alanda ihtiyaç analizi yapılması bu araştırma kapsamında uygun bulunmuştur. İhtiyaç analizi ile materyal geliştirmek için lazım olan bilgilerin elde edileceği düşünülmüştür. Nitekim Şahin ve diğerlerine (2018, s.503) göre

Eğitimde alınacak kararlara yön vermek için kullanılan eğitim ihtiyacı analizi ise program geliştirme çalışmalarının ilk ve en önemli adımını oluşturmaktadır. Doğru bir ihtiyaç analizi ile eğitim kaynaklarının etkin ve verimli bir şekilde kullanılması, yürütülecek eğitimlerden maksimum fayda sağlanması ve hedeflere ulaşma sürecinin hızlanması mümkün olacaktır.

Şimşek ve Bozkırlı'ya (2024) göre “Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde de öğrenciyi merkeze alan ve bu doğrultuda program geliştirmek ve öğretim araçları tasarlamak isteyen her kurum, kuruluş ve kişi öncelikle ihtiyaç analizi yapmalıdır.” (s.46). Çalışkan ve Çangal'a (2013) göre ihtiyaç analizi “dil öğretiminin planlanması ve yürütülmesi sürecinde hayati bir öneme sahiptir.” (s.313).

Alan yazına bakıldığında dil ihtiyaç analizi çalışmalarının çoğunlukla öğrencilerle yapıldığı tespit edilmiştir (Şimşek ve Bozkırlı, 2024; Akarçay ve Direkçi, 2022; Albayrak ve Erciyas, 2022; Deliktaş, 2019; Orhan, 2019; Farzan, 2019; Jilta, 2016; Boylu ve Çangal, 2014; Çangal, 2013). Yapılan dil ihtiyaç analizi çalışmaları Kosova, İran, KKTC, İsveç, Afrika gibi ülkelerdeki öğrenciler örneklem kabul edilerek yapılmıştır. Bazı çalışmalarda ise bir Türkçe öğretim merkezinde veya bir şehirde bulunan yabancı öğrencilerle ihtiyaç analizi yapılmıştır. Koçer (2013) “içerisinde öğrenci, öğretmen ve ebeveyn gibi unsurların bulunduğu bu geniş ve karmaşık süreçte sadece öğrenci faktörü değil, aynı zamanda programın düzenlemesi ve yürütülmesi ile ilgili dış unsurların da dikkate alınması” (s.161) gerektiğini belirtmektedir. Bu araştırmanın kapsamı belirlenirken bir sınırlılık olmakla birlikte öğretici faktörü dikkate alınmış, görme engellilere Türkçe dersi veren öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır.

2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı “görme engellilere Türkçenin yabancı dil öğretiminde ihtiyaç analizi yapılması ve materyal tasarım önerileri sunulması” olarak belirlenmiştir. Bu çalışma ile görme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel teşkil edecek bilgilerin toplanması, görme engelli yabancı öğrenciler Türkçe öğrenmeyi talep ettiğinde öğrencilerin ve öğreticilerin kullanabileceği materyalin tasarımında dikkate alınacak öneriler sunulması hedeflenmiştir.

Görme engellilere ana dili olarak Türkçe öğreten Türkçe ve sınıf öğretmenlerinden görüşler alınmış ve sınıflarında yabancı görme engelli öğrenci bulunan öğretmenlerle görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde ihtiyaç analizi yapılması ve materyal önerileri sunulması amaçlanmıştır. Öğretmenlerin karşılaştığı

zorlukların ve önerdikleri çözüm önerilerinin materyal hazırlarken dikkate alınmasının hazırlanan materyalin kullanışlı olmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3. Araştırmanın Alt Amaçları

Araştırmanın görme engellilere Türkçenin yabancı dil öğretiminde ihtiyaç analizi yapılması ve materyal tasarım önerileri sunulması amacıyla dair alt amaçları aşağıda sıralanmaktadır:

1. Görme engelliler okullarında çalışan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
2. Görme engelliler okullarında çalışan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri nelerdir?
3. Görme engelliler okullarında çalışan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde dinleme becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
4. Görme engelliler okullarında çalışan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde dinleme becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri nelerdir?
5. Görme engelliler okullarında çalışan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
6. Görme engelliler okullarında çalışan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri nelerdir?
7. Görme engelliler okullarında çalışan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
8. Görme engelliler okullarında çalışan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri nelerdir?
9. Görme engelliler okullarında çalışan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde kelime öğretimine yönelik karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

10. Görme engelliler okullarında çalışan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde kelime öğretimine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri nelerdir?
11. Görme engelliler okullarında çalışan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimine yönelik karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
12. Görme engelliler okullarında çalışan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri nelerdir?
13. Görme engelliler okullarında çalışan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
14. Görme engelliler okullarında çalışan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri nelerdir?

4. Araştırmanın Önemi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi gelişmekte olan bir alandır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin profesyonelce yapılması için birçok çalışma yürütülmekte, bilimsel veriler ışığında bu alanda ilerleme kaydedilmektedir.

Yabancı dil öğretimine bakıldığında, özellikle İngilizce öğretiminde görme engellilerin eğitime önem verildiği görülmektedir. Görme engellilere yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ülkemiz dahil birçok ülkede önemsenmektedir. Türkçe alan yazında bakıldığında bu çalışmaların kelime öğretimi, İngilizce öğretiminde teknolojik tasarımlar, öğrencilerin yaşadığı problemler gibi konu alanlarına yoğunlaştığı görülmektedir (Açıkgöz, 2006; Arslantaş, 2017; Şimşek, 2022).

Görme engellilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda yapılan çalışmalar sayıca az ve kapsam olarak sınırlıdır. Bu çalışmada görme engellilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi daha kapsamlı olarak ele alınmış, görme engellilere ders veren öğretmenlerden görüşler alınmış ve sınıflarında yabancı görme engelli öğrenci bulunan öğretmenlerle görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşler ve alan yazındaki bilgiler göz önünde bulundurularak materyal tasarım önerileri

sunulmuştur. Araştırmada elde edilen bilgiler, görme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde program hazırlama sürecinde ve ders sırasında öğreticilere ve öğrencilere yol göstermesi bakımından önemlidir. Aynı zamanda görme engelli öğrencilerle ilgili Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan ilk tez olması sebebiyle önemlidir. Bu çalışma özel gereksinimli öğrencilerin ve görme engelli öğrencilerin iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanlarında çalışılması konusunda fikir uyandıracakı sebebiyle de önemli görülmektedir.

5. Sınırlılıklar

Araştırmanın örneklemini 2023-2024 yılında İstanbul'da bulunan görme engelliler okullarında çalışan Türkçe ve sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır. Görme engelliler okullarında çalışan 5 Türkçe öğretmeni ve 9 sınıf öğretmeni ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

6. Varsayımlar

Görme engellilere ana dili öğretiminde karşılaşılan zorlukların görme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de karşılaşılabilecek zorluklar olduğu varsayılmaktadır.

Görme engelliler okullarında çalışan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşme sorularına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

7. Tanımlar

Görme engelliler : Görme engelli kavramı total düzeyde görme yetersizliği bulunan ve az gören öğrencileri kapsayacak şekilde kullanılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

Dil, duygu ve düşünceleri ifade etmeyi sağlayarak insanlar arası iletişimi oluşturan sözel bir sistemdir. Aksan'a (2015) göre "Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyümlü bir varlıktır." (s.11). Ergin (2013) dili, "İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessese." (s.3) olarak tanımlamıştır. Karaağaç (2015) dili, "Seslerden örümlü yapay bir yapıda, beş duyu ile algılanabilir gerçekliğin yeniden kurulması." (s.105) olarak açıklamaktadır. Güzel (2014) de dili, "Muhakemenin uzanabildiği sınırları, duyguların erişebildiği bölgeleri, hayalin tanıyabildiği bölgeleri görüntüleri adlandıran bir sistem." (s.18) olarak ifade etmiştir. Yapılan tanımlara bakıldığında dilin canlı, sınırlarını belirlemesi zor, insanlar arası iletişimi sağlayan bir sistem olduğu söylenebilir.

Dil edinimi, dünyaya gelmeden önce anne karnında başlayan bir süreçtir. Bebekler ilk olarak dinleme becerisini öğrenirler ve ana dillerini doğmadan önce dinlemeye başlarlar. Ana dili; ilk olarak öğrenilen, anneden veya bebeğe bakım veren kişiden öğrenilerek içselleştirilen dildir. Aksan'a (2015) göre ana dili "başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan bir dildir." (s.81). Türk Dil Kurumu *Güncel Türkçe Sözlük*'te ana dili, "Çocuğun ailesinden veya içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil" olarak tanımlanmaktadır. Tanımlara bakıldığında ana dili açıklanırken içinde yetişilen

aileden ve içinde yaşanılan toplumdan öğrenildiği konusunda ortak kanaate varıldığı görülmektedir.

Bilişsel yaklaşıma göre insanlar dünyaya dil edinmeye programlı bir şekilde gelirler. Ana dili de bu şekilde öğrenilir. Noam Chomsky bilişsel yaklaşımın en önemli temsilcisidir.

Chomsky'e göre dil edinme insanlarda genetik bir donanımla yani doğuştan bir yetenekle olmaktadır. İnsan beyninin belirli bölgeleri dil edinmekle görevlidir. Bu genetik yapı sayesinde çevrede kullanılan dil içselleştirilir. Böylece konuşma ve anlama gerçekleşir. Çocuklar 12 aylıkken ilk kelimelerini söylerler, 18 aylıkken de ansızın dil bilgisi gelişir. Çocuklar dili öğrenirken önce cümle yapısını kavrar, ardından bunları farklı cümle yapılarına dönüştürerek yeni cümleler üretir. Cümle yapısını anlayan çocuk çok sayıda cümle üretebilir (Güneş, 2011, s.133).

Chomsky çocukların dil edinmesini beynin belirli bölgelerinin göreviyle açıklamış ve cümle yapısını kavrayan çocukların sonsuz sayıda cümle üretebileceğini savunmuştur. Buna “üretici dönüşümsel dil bilgisi” denilmektedir. Ana dili konuşurları bu dil bilgisi kurallarını farkında olmadan kullanmaktadırlar. “Dili konuşmaya başlayan çocuk, ilk andan hangi cümlelerin anlamlı hangilerinin anlamsız olduğunu içsel olarak bilir. Bu, insan dilinin doğuştan gelen bilgisidir.” (Müldür 2016, s.63).

Bilişsel yaklaşımın bir diğer önemli temsilcisi olan Krashen, dil edinimi konusuna Chomsky gibi yaklaşmıştır.

Krashen'e göre her bireyde doğuştan gelen dil edinme yapısı vardır. Birey ana dili edinmek için bilgisayar gibi programlanmıştır. Ancak bu yapı ikinci dil için geçerli değildir. Birey ikinci dili kendi çabalarıyla öğrenmektedir. Krashen'e göre ana dil edinilmekte, ikinci dil ise öğrenilmektedir. Dil edinme ve öğrenme birbirinden farklıdır. Krashen ana dil edinme sürecinin bilinçsiz ve dolaylı geliştiğini, dil bilgilerine ve dilin akıcılığında yararlanıldığını belirtir (Güneş, 2011, s.133).

Krashen ana dili edinimi ile ikinci dil öğrenimini ayırmaktadır. Ana dili edinimi farkında olmadan kolayca gerçekleştiği hâlde, ikinci dil edinimi daha zor gerçekleşen ve çaba isteyen bir durumdur.

İkinci dil kavramının tanımına bakıldığında, bu kavramın bazı çalışmalarda yabancı dil ile karıştırıldığı görülür. Ellis'e (2003, s.3 akt. Şimşek 2021, s.7) göre “İkinci dil ya da yabancı dil bireyin ana dilini edindikten sonra öğrendiği dil” olarak tanımlanmaktadır. Oruç'a (2016) göre “İkinci dil kavramından söz etmek ancak çok dilli toplumlarda ve ülkelerde mümkün.” (s.282) olmaktadır. Örneğin Almanya'da

yaşayan Türk çocuklarının ana dili Türkçe, ikinci dilleri ise Almancadır. Burada aslolan ikinci dilin yaşanılan ülkede veya toplumda, günlük hayatta işlevsel olarak kullanılmasıdır.

Dil öğretimine ait kavramların netleşmesiyle son yıllarda iki dilli eğitim alanı da gelişmiştir ve gelişmeye devam etmektedir. Alan yazına bakıldığında Avrupa’da bulunan Türk çocukları için, özellikle Türk nüfusunun yoğun olduğu Almanya gibi ülkelerde iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmaların arttığı görülmektedir (Demiral, 2023; Kandemir, 2023; Eryürük, 2023; Yılmaz, 2022; Temirci, 2022; Aksu, 2021; Ergüt, 2021; Kızılemeşe, 2020; Güzel, 2014). İki dilliliğin türleri, avantajları, dezavantajları, iki dilliler için kullanılan kitaplar, kullanılan kitaplarda aktarılan kültür ve imaj, devletlerin ve okulların politikaları gibi birçok ana başlık altında iki dillilerin eğitimi incelenmektedir. Ayrıca ülkemizin aldığı göç sebebiyle, göçmen çocukları da iki dillilik kapsamında değerlendirilmektedir (Şihanlioğlu, 2021; Biçer ve Alan, 2018).

Yabancı dil; eğitim, ticaret, farklı uluslardan insanlarla iletişim kurmak gibi birçok farklı sebepten dolayı öğrenilebilir. Balcı’ya göre (2017) “İnsanın ana dili dışında öğrendiği lisan, yabancı dil olarak nitelendirilmektedir.” (s.20). “Klein’e göre yabancı dil kavramıyla, dilin kullanıldığı ülke dışında derste öğrenilen ve devamında günlük iletişim için birinci dil yani ana dili yanında kullanılmayan dil akla gelmektedir.” (1984: 31 akt. Oruç, 2016, s.287). Özetle yabancı dil ve ikinci dil arasındaki farkı şöyle açıklamak mümkündür: İkinci dil kavramını kullanmak için hedef dilin kullanıldığı ülke veya toplumda yaşamak, iletişim kurmak için hedef dili kullanmaya ihtiyaç duymak gerekmektedir. Yabancı dil kavramını kullanmak için ise hedef dilin ana dili olarak kullanılmadığı ülkelerde hedef dili genellikle kurslar, okul vb. yardımıyla öğrenmek gerekmektedir.

Yabancı dil öğrenimi günümüzde ciddi bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Çoğu meslek grubunda alanındaki gelişmeleri takip etmek için yabancı dil gerekli görülmektedir. Yabancı dil dersleri de bu anlayışla okullarda ilköğretimden itibaren zorunlu olarak verilmektedir. Yabancı dilin en iyi nasıl öğretileceği konusu ise uzun yıllardır tartışılmakta olan bir konudur. Uzuntaş ve Yıldız (2017, s.208), yabancı dil öğretim ve öğrenim sürecinde, yabancı dili öğreten ve öğrenen bakımından cevaplandırılması gereken, neyin nasıl öğretileceği ve öğrenileceği sorusu olduğunu

belirtir. Bu soruya cevap aramak için dil öğretiminde birçok yaklaşım, yöntem ve teknik ortaya çıkmıştır. Memiş'e (2013, s.299) göre Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü'nce kabul edilen yabancı dil öğretim yöntemleri sırasıyla şunlardır:

- Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
- Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method)
- Doğal Yöntem (Natural Method)
- İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)
- Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method)
- İletişimsel Yöntem (Communicative Method)
- Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

Bu yöntemler de yabancı dil öğretiminde kullanılan ancak yukarıda bahsedilen yöntemler kadar yaygın olmayan yöntemlerdir: (Memiş, 2013, s.299)

- Telkin Yöntemi (Suggestopedia)
- Danışmanlı(Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)
- Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)
- Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)
- İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method)
- Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method)
- İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method)

Öğretmen, öğrenci, öğretim süreci ve öğretim amacı göz önünde bulundurularak dil öğretimi için en uygun yöntem seçilmelidir. Göçen'e (2020) göre "Bugün, dil öğretim sürecinde tek bir öğretim yöntemine bağlı kalmak, öğrenenlerin dil becerilerini geliştirmek ve dili öğretmek bakımından yetersiz kalmaktadır." (s.44). Dil öğretmenlerinin dil hâkimiyetine ek olarak öğretim yöntem ve teknikleri, dil öğretim ilkeleri, iletişim teknikleri konularında da yetkin olmaları gerekmektedir. Öğretmenler, birçok değişkenden etkilenen öğretim durumlarına uygun olacak

şekilde dil öğretim sürecini planlanmalıdır. Bu planlamayı yapabilmek için öğretmenlerin dil öğretim yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Yeterli bilgi sahibi olan öğretmen, duruma göre birçok farklı yöntem ve tekniği kullanabilecektir.

Dil öğretiminde bir diğer önemli husus dil öğretim ilkeleridir. Dil öğretim ilkeleri öğrenmeyi kolaylaştırmakta aynı zamanda öğretmenlere, öğrencilere, program ve materyal hazırlayanlara da yol göstermektedir. Demirel (2010, s.29) yabancı dil öğretimi ilkelerini şöyle sıralamaktadır:

- Dört temel becerinin geliştirilmesi
- Öğretim etkinliklerinin önceden planlanması
- Basitten karmaşığa somuttan soyuta doğru öğretim
- Görsel ve işitsel araçların kullanılması
- Ana dilin gerekli durumlarda kullanılması
- Bir seferde bir tek yapının sunulması
- Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasının sağlanması
- Öğrencilerin derse daha aktif bir şekilde katılmalarının sağlanması
- Bireysel farklılıkların dikkate alınması
- Öğrencilerin güdülenmesi ve cesaretlendirilmesi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, yabancı dil öğretimindeki ilkeler geçerli olmakla birlikte Barın (2004), yabancılara Türkçe öğretiminde temel ilkeler ve yabancılara Türkçe öğretiminde genel ilkeler olarak sıralama yapmış ve bu ilkeleri açıklamıştır. Açıklamalar verilmeden sadece ilkeler aşağıda yer almaktadır.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler (Barın, 2004, s.22-23) :

- Dil öğretimin planlanması
- Dört temel beceriyi dikkate alma
- Basitten karmaşığa, somuttan soyuta gitme
- Bir seferde tek yapıyı sunma
- Verilen bilgi ve örneklerin hayata uygunluğu
- Öğrencileri aktif kılma

- Bireysel farklılıkları dikkate alma
- Görme ve işitmeye dayalı araçlardan yararlanma

Demirel'in (2010, s.29) sıraladığı dil öğretim ilkelerinden olan “ana dilin gerekli durumlarda kullanılması” ilkesi, Barın'ın (2004, s.22-23) sıraladığı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel ilkeler arasında bulunmamaktadır.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Genel İlkeler (Barın, 2004, s.24- 26):

- Kullanılan dilin öğretilmesi
- Telaffuza önem verme
- Öğrencilerin bildiği kelimelere dayanarak yeni cümleler kurma
- Öğrencilere öğrendiklerini uygulama imkânının verilmesi
- Herkese eşit söz hakkı tanınması
- Öğrencinin kendini yazılı ve sözlü ifade edebilmesi
- Dil ile birlikte kültürün verilmesi
- Hem bireysel çalışmalara hem de grup çalışmalarına gereken ölçüde yer verilmesi
- Dersi sıkıcı olmaktan kurtaracak çeşitli uygulamalara yer verilmesi
- Öğretilmeyenlerin sorulmaması
- Öğrencinin öğreneceği kadar bilgi verilmesi
- Öğrencilerin yaptıkları yanlışların anında düzeltilmesi
- Yöntemin belirlenmesi

Yabancı dil öğretiminde yöntem ve ilkelere ek olarak motivasyon da çok önemlidir. Dilin bir ihtiyaç hâline getirilmesi, dili öğrenmek için öğrencilerin sebeplerinin olması dil öğrenimini kolaylaştırmaktadır. Barın'a (2004) göre “Her insan yabancı dil öğrenirken ilk önce kendine psikolojik bir duvar örer ve zaman zaman da bu yeni dili öğrenemeyeceğini düşünür. Bu yüzden, yabancı dil öğretilirken her tür sıkıcılık ve zorluktan uzak durulmalıdır.” (s.20). Dil derslerinin tekdüze olması öğrenme için büyük bir sorundur. Derslere eğlence katılmalı, olumlu

bir sınıf ikliminde gerçekleşen derslerin daha kolay anlaşılır ve hatırlanır olacağı unutulmamalıdır.

Dil öğretiminde dilin ne olduğunun, hangi ilkeler ve yöntemlerle öğretildiğinin, hangi yöntemin ne zaman kullanılacağına bilinmesi, dile ait kavramlarla ilgili zihinde herhangi bir karışıklık olmaması, dil öğretiminin sağlıklı ve verimli bir şekilde yapılması için gereklidir. Dil öğretimini etkileyen öğrenci ihtiyaçları ve motivasyona yönelik bilgiler de öğretim sürecinin bilinmesi gereken önemli parçalarındandır. Görme engellilere dil öğretiminden bahsedilen aşağıdaki bölümde öncelikle engellilik, görme engellilik gibi kavramlar tanımlanmış, görme engellilerin eğitimine değinilmiş, görme engellilere yabancı dil öğretimindeki çalışmalardan bahsedilmiş ve görme engellilere dört temel beceri öğretimindeki uygulamalar sunulmuştur.

1.1.1. Görme Engellilere Yabancı Dil Öğretimi

1.1.1.1. Engellilik

Engellilik; bireylerde doğuştan olabildiği gibi hastalık, kaza veya başka sebeplerle sonradan da ortaya çıkabilmektedir. Birçok insan sahip olduğu engelle hayatın içinde var olmaya, ihtiyaçlarını gidermeye çalışmaktadır. Toplumun azımsanmayacak bir kısmını engelli bireyler oluşturmaktadır. “Nüfus ve Konut Araştırması sonuçlarına göre, en az bir engeli olan (3 ve daha yukarı yaş) nüfusun oranı %6,9 (4.876.000 kişi)’dur. Erkeklerde %5,9 olan bu oran kadınlarda %7,9’dur.” (Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni Temmuz 2021, s.6).

Engelliler; toplumda her zaman var olmuşlar, tarihsel süreç içinde farklı isimlendirmelere ve muamelelere maruz kalmışlardır. Engellilik kavramı da diğer kavramlar gibi tarihin seyri içinde birçok değişim geçirmiştir. İslamiyet öncesi Türk toplumlarından engelli bireylerle ilgili günümüze gelen kavramlar vardır. Bu kavramlar Türkçe için önemli eserlerde geçmektedir. Kutadgu Bilig, Dîvân-ı Lügâti’t-Türk ve Codex Cumanicus eserlerinde engellilerle ilgili tanımlar bulunmaktadır. Kutadgu Bilig (Arat, 1979) eserinde görme engelli “karağu”, işitme engelli “tungu”, konuşma engelli “ağın”, bedensel engelli “aksak” ve zihinsel engelli “tilve” olarak geçmektedir. Dîvân-ı Lügâti’t-Türk (Atalay, 2013) eserinde görme engelli “karağu” ve “tüklüg”, işitme engelli “öz” ve “tungu”, konuşma engelli

“ağan”, bedensel engelli “axsak”, zihinsel engelli “telwe” olarak bulunmaktadır. Codex Cumanicus (Aytaç, 1992) eserinde görme engelli “kör”, “közsiz” ve “tövlük”, işitme engelli “kulaksız”, konuşma engelli “tilsiz”, bedensel engelli “aksah”, zihinsel engelli ise “teli” olarak geçmektedir.

Engellilik kavramı çokça tartışılmış ve farklı şekillerde tanımlanmıştır. Güloğlu (2022) “Engellilik hakkında kullanılan kavramlarla (engellilik, özürlülük, sakatlık, yeti yitimi) ilgili geçmişten günümüze bir karmaşa durumu” (s. 292) hâkim olduğunu söylemektedir. Engellilik kavramındaki bu kargaşa, engellik kavramı kullanılınca ne anlaşılacağını zorlaştırmakta ve engellilik araştırmalarının gelişimini olumsuz etkilemektedir.

Engellilik kavramındaki kargaşanın sebebinin bu alanda çalışma yapan araştırmacılar (Kalaycı-Kırlıoğlu, H.İ. ve Karakuş, Ö. 2020; Taşçı: 2018; Şişman, 2012; Bezmez ve diğerleri, 2011) tarafından tercüme kaynaklı olduğu ileri sürülmüştür. İngilizceden Türkçeye yapılan çevirilerde kavramların birbirinden farklı olduğu hâlde birbirinin yerine kullanılması kavram karışıklığına sebep olmuştur. Engelliliği tanımlamanın zorluğu; tercüme kaynaklı karışıklıklara ek olarak bireyleri incitmeyecek kelimeleri seçme hassasiyeti, yasal olarak ve medikal olarak doğru sınıflandırma yapmak gibi durumlardan kaynaklanmaktadır.

Alan yazına bakıldığında engellilik kavramı yerine daha önceleri özürlü, sakat gibi kelimelerin kullanıldığı görülmüştür. Günümüzde “engellilik” kavramı yetişkinler için yaygın olarak kullanılmakta, çocuklar için ise “özel gereksinimli” kavramı tercih edilmektedir. Güloğlu (2022) “Güncel olarak engelli çocuklar için sağlık kurulu raporlarında, genel olarak da özel eğitim ve çocuk gelişimi alanlarında “özel gereksinimli bireyler/çocuklar” (s.304) kavramı kullanıldığını ifade etmektedir. Bununla birlikte engellilik alt gruplarının ihtiyacı olan çalışmalar yapmak için yeti yitimine yönelik kavramlar da kullanılmaktadır. Tuygan (2023) ise günümüzde kavram olarak “engellilik, sakatlık ve özürlülüğün aynı olduğu ancak "sakat" ve "özürlü" kelimeleri incitici olduğundan "engelli" kelimesinin çatı bir terim olarak kullanılması gerektiğini “(s.66) belirtmektedir. Engelli kişi, Dünya Sağlık Örgütü’ne göre “Doğuştan veya sonradan herhangi bir nedenle bedensel, zihinsel, ruhsal, duygusal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük gereksinimlerini karşılama güçlükleri olan ve

korunma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan birey” şeklinde tanımlanmaktadır (DSÖ, 2019).

Engelli kavramı günümüzde yaygın olarak kullanılmaktadır ve birçok araştırmacı tarafından bu kavramın kullanılması konusunda ortak görüş bildirilmiştir. Engellilik kavramı; kullanılan ve seçilen kelimelerdeki farklılık, toplumun engellilere bakışındaki değişim ile yakından ilgilidir. Bu değişim engellilik modelleriyle de doğrudan ilgilidir. Engellik ile ilgili araştırmalara yön veren temel üç engellilik modeli bulunmaktadır:

- Tıbbi Model
- Sosyal Model
- İnsan Hakları Modeli

Tıbbi Model, Medikal Model olarak da bilinmektedir. Bu model engelli insanları bedenlerindeki eksiklik üzerinden tanımlamaktadır. Goodley’e (2011, s.7 akt. Aköğretmen, 2023) göre “Günümüzde etkilerini hâlâ hissettiren Medikal Model’e göre engellilik, kişinin vücut sistemiyle ilgili bireysel bir bozukluk; fiziki ve biyolojik bir eksiklik. Bu bozukluk ve eksiklik ancak tıbbi müdahale ile onarılabilir.” (s.136). Berkün (2013) Medikal Modelin engelliliği “bireyin sonrasında normal fonksiyonlarını kazanabileceği ya da bu duruma mümkün olduğu kadar yaklaşabileceği, onarılması gereken bir durum” (s.22) olarak gördüğünü söylemektedir. Serdar’a (2023) göre Medikal Model “engelliliğin aşırı tıbbîleştirilmesini sağlayarak sosyal ve yapısal sorunlar yerine birey sorunu kategorisine indirgenmesi felsefesine dayanmaktaydı.” (s.387). Sonuç olarak Tıbbi Modelde engellilere sadece hasta gözüyle bakıldığı, engelli bireylerin fiziksel özellikleri ve eksiklikleriyle öne çıkarıldığı söylenebilir. Tıbbi Model engelli bireylere sosyal, psikolojik ve diğer açılardan yaklaşmadığı gerekçesiyle eleştirilmiştir.

Engellilik modelleri engellerin eğitim şekillerini de etkilemiştir ve etkilemektedir. “Tıbbi modeldeki tedavi, eğitim bağlamında düşünüldüğünde ise genellikle yatılı okullarda ya da sadece engelli bireylere ayrılmış özel eğitim sınıflarında eğitim vermek şeklinde ortaya çıkmaktadır.” (Şimşek, 2021, s.24)

Tıbbi Modelin eleştirilmesi, engellilerin birleşerek haklarını aramaları ve protestoları Sosyal Modelin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Şimşek'e (2021, s.24) göre 1950'li yıllardan sonra Amerika ve İngiltere gibi ülkelerde başlayan ve giderek politikleşen engelli hareketi, uzun süredir engellilik anlayışında baskın görüş olan Tıbbi Modeli eleştirmeye başlamış ve yeni bir yaklaşımın gerekliliğini ortaya koymuştur. Kaldık'a (2022) göre "Engelli hakları hareketi, engelli bireylere yönelik yapılan sosyal dışlanma, ayrımcılık ve ötekileştirme noktasındaki toplumsal bariyerlere ve kültürel kabullere getirilen eleştirilerin temsilcisi olmuş, engelli bireylerin deneyimledikleri sorunlar, toplumsal bağlam içinde değerlendirilmiştir." (s. 677). Shakespeare (2011, s.55), Sosyal Modeli engellilerin karşı karşıya geldikleri sorunları Medikal Model gibi bireysel eksiklikler olarak görmek yerine; bunları toplumsal baskının ve dışlanmanın sonucu olarak kabul etmektedir.

Sonuç olarak engellilerin kendi isteklerini, durumlarını, toplum içinde kendilerine olan tavırları kendilerinin yorumlama ve anlatma isteği sosyal modelin oluşmasını sağlamıştır. Yapılan birçok eylem ve protestoda engelliler kendi durumlarını uzmanlardan daha iyi anlatacaklarını vurgulamışlardır. Sosyal modelde savunulan düşünce engellilerin toplum tarafından ihtiyaçlarının önemsendiğinde, onların şartları ve engelleri düşünülerek hazırlanmış şehirler, toplumsal alanlar oluşturulduğunda engellenmeyecekleridir.

Amerika ve Avrupa kaynaklı çalışmalarda yer bulan ana akım engellilik modelleri, tıbbi ve sosyal engellilik modelleri olmakla birlikte BMEHS 'nin 2006'da imzaya açılmasıyla insan hakları modeli/hak temelli model/insan hakları modeli yaygınlık kazanmıştır (Degener, 2016: s.2).

Sosyal Model ile İnsan Hakları Modeli arasındaki farka bakıldığında ilk olarak, sosyal model sadece engelliliği açıklarken, insan hakları modeli engellilerin insan onurunu kabul eden engellilik politikası değerlerini kapsar. Araştırmacı, insan haklarının bir insanın vücudunun kusursuz ve eksiksiz olmasıyla ilgilenmediğini; bunun bir gereklilik olmadığını belirtir ve bu noktadan hareketle insan hakları modelinin önemini açıklar (Degener, 2014,s. 6).

Hak temelli anlayış, çevresel nedensellik kavramını korurken, kişilere sosyal modelden daha fazla vurgu yapma eğilimindedir. Sosyal model, yeti yitimini kabul eder, engellere odaklanır. Hak temelli model kişilere odaklanır, engellerin varlığını kabul eder (Waddington ve Priestley, 2021: s.3-4 akt. Çamur, 2023, s.56). İnsan

hakları modeli, engellilik modelleri arasında en kapsamlı olandır. Engellilere gerçekçi bir bakış açısıyla bakmakta ve engelli haklarını savunmaktadır.

1.1.1.1.1 Görme Engellilik

Görme engelliğin birçok tanımı ve türü vardır. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), görme engelli kavramını dört şekilde sınıflandırmıştır (DSÖ 2012, s. 1 akt. Yıldız ve Gürler, 2018, s.243):

- Normal görme
- Orta düzey görme yetersizliği (az gören)
- Ağır düzey görme yetersizliği
- Körlük

Ülkemizde görme engelliğin tanımı yasal tanım ve eğitsel tanım olmak üzere iki şekilde açıklanmaktadır. Yasal tanım; görme engellilerin hangi hizmetlerden yararlanacağı, ne tür mali destekler alacağı gibi konularda yol göstermektedir. Eğitsel tanım ise yasal tanımın görmel engellilerin eğitiminde eksik kalması sebebiyle ortaya çıkmıştır.

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünün yayınladığı “Görme Yetersizliği Olan Bireyler Aileler İçin Rehber Kitapçık”ta eğitsel tanımlamaların gerekliliği ve faydaları şöyle anlatılmaktadır (Görme Yetersizliği Olan Bireyler Aileler İçin Rehber Kitapçık, s.9):

Eğitsel tanımlamalar öznel bir yapıya sahiptir ve görme yetersizliği olan çocuklar için yapılması gereken eğitsel uyarlamalar, bireyselleştirilmiş eğitim planları (BEP), ortam, araç gereç ve materyal düzenlemelerinin yapılmasına olanak sağlamaktadır. Bunun yanında çocukların hangi araç gereçler ile desteklenmeleri gerektiğine dair bilgiler de içermektedir.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının yayınladığı “Aile Eğitim Rehberi Görme Engelli Çocuklar” kitapçığında kör ve az gören kavramları yasal olarak şöyle açıklanmıştır (Aile Eğitim Rehberi Görme Engelli Çocuklar, 2014 s.21): “Bütün düzeltmelere rağmen iyi gören gözündeki görme keskinliği 20/200 veya daha az, görme alanı ise 20 dereceden aşağı olan bireyler kör olarak tanımlanmaktadır. Yine az gören bireyler ise; görme keskinliği 20/70 ile 20/200 arasında olan bireyler olarak tanımlanmaktadır. “

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının yayınladığı aynı dosyada eğitsel olarak kör ve az gören kavramları şöyle açıklanmıştır (Aile Eğitim Rehberi Görme Engelli Çocuklar, 2014 s.21):

“Eğitsel açıdan kör, çevrenin ve objelerin algılanmasında dokunma oryantasyonuna cevap veren, eğitimde dokunsal ve işitsel materyallere ihtiyaç duyan ve görme gücünden yararlanamayan bireye denir. Eğitsel açıdan az gören ise; görme duyusunu kullanan, görmesini iyileştirmek için optik araç gereçlere ve çevresel düzenlemelere ihtiyaç duyabilen bireye denir.”

Görme yetisi, bilgiyi edinmede ve dış dünyayı tanımada büyük bir role sahiptir. “Ted Cobun’a (akt. Ergin, 2014, s.48) göre öğrenilen bilgilerin %83’ü görme, %11’i işitme, %3,5’i koklama, %1,5’i dokunma, %1’i tatma duyularıyla edinilen yaşantılar yoluyla öğrenilmektedir. Kızılaslan ve Sözbilir (2018, s.31), görme yetersizliğinin düşük zekâya sebep olmadığını sadece bilişsel gelişimi olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Görme engellilik bireylerin bilişsel özelliklerini, akademik başarılarını, sosyal becerilerini etkilemektedir. “Körlüğün ve az görmenin bilişsel gelişim üzerindeki etkileri üç alanda önemli sınırlılıklar göstermektedir:

- Yaşantıların türünde ve düzeyinde sınırlılıklar,
- Çevreden hareket etme yeteneğindeki sınırlılıklar,
- Ortamdaki etkileşimdeki sınırlılıklar.” (Turnbull ve diğerleri, 2007 akt. Gürsel, 2015, s.252)

Çocuklar, sosyal davranışları ve sosyal rolleri gözlem yaparak öğrenirler. Görme engelli çocuklar ise bu konuda dezavantajlı konumdadırlar. Görme engelliler sohbet ederken insanların yüz ifadelerini göremezler bu nedenle sözel olmayan ifadeleri anlayamazlar. Görme eksikliği, görme engellilerin sosyal davranışlarını görenler kadar geliştirememelerine yol açar. “Göz kontağı, beden duruşu, beden dilini kullanmada yaşanan problemler görme yetersizliği olan çocukların sosyal iletişimde yaşanan sıkıntıların temel kaynaklarından biri olarak öne çıkmaktadır.” (Wilson, 2008 akt. Kızılaslan ve Sözbilir, 2018, s.31)

Görme engellilerin genel özellikleri 2014 yılında görme engelliler için hazırlanan Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Okulu) Eğitim Programı’nda şöyle sıralanmıştır (s.2) :

- İşitsel ve dokunsal duyularını kullanarak hayatlarına devam ettikleri için ayrıntıları fark etme yetenekleri gelişmiştir.
- Müzikle yakından ilgilenirler.
- Sosyal faaliyetlere ilgi duyarlar.
- Sonradan görme duyusunu kaybeden bireyler arasında motor gecikme görülmezken doğuştan görme duyusunu kaybetmiş bireylerde motor gecikme görülebilir.
- Bellekte tutma, hatırlama vb. konular güçlü yönleri arasındadır.
- Zayıf yönleri arasında bağımsız hareket edebilme, soyut düşünme, algısal motor ve alana ilişkin bilgiler yer almaktadır. Ayrıca jest ve mimikleri takip etme güçlüğünden dolayı pasif iletişimi tercih edebilirler.

1.1.1.1.1. Görme Engellilerin Eğitimi

Türk tarihine bakıldığında İslamiyet öncesi Türk toplumlarında engelli bireyleri ifade eden birçok kelime olduğu ve bu kelimelerin Türkçe için önemli eserlerde yer aldığı engelli alt başlığında anlatılmıştır. Çanak (2020, s.73) zarar vererek veya kasıtlı bir şekilde, bir bireyi engelli bırakmanın ağır cezaları olduğu anlatmaktadır. Bu bilgiler engellilere verilen değeri göstermektedir. Ancak Çanak'ın (2020) belirttiğine göre günümüze İslamiyet öncesi Türk tarihinde engellilerin eğitimi ile ilgili bir bilgi ulaşmamıştır.

Osmanlıda işitme engelli ve konuşma engellilerin devletin birçok biriminde görev aldığı bilinmektedir. Balcı'ya (2020) göre "Osmanlı klasik devrinde Farsça bîzebân olarak isimlendirilen dilsizler daha çok Saray ve Harem'de hizmet görmüşlerdir. Dilsizlerin Osmanlı Sarayı'nda ne zamandan beri istihdam edildiği kesin olarak bilinmemektedir." (s.298) Reşat Ekrem Koçu ise Osmanlı Sarayı'nda dilsizlerden yararlanılmasının daha önceki devletlerde uygulanan bir saltanat geleneği olduğunu ifade ederek Osmanlıların da bu geleneğe uyduklarını belirtmektedir(Balcı, 2020, s.299). Devlet geleneği olarak işitme engelli ve konuşma engellilerin görüşmelerin gizliliği ve bazı sırların yayılmasını engellemek amacıyla

istihdam edildiği düşünülmektedir. Sarayda istihdam edilen engellilerin tam olarak nasıl bir eğitim aldığı bilinmemektedir.

Osmanlı Devleti'nde engelliler için eğitim faaliyetleri Avrupa'ya kıyasla daha geç başlamıştır. Görme engelliler için modern sayılabilecek eğitim kurumları Sultan II.Abdülhamid döneminde açılmıştır. Şimşek (2022) Grati Efendi'nin istekleri ve raporları üzerine İstanbul'da Sağır ve Dilsiz Okulu açıldığını, daha sonraları bu okula A'mâlar Mektebi adıyla görme engelliler sınıfı da eklendiğini belirtmiştir. Şimşek (2022) engelliler için açılan okulların maddi zorluklar sebebiyle sekteye uğradığından bahsetmektedir. Bu okulda görme engellilere ağırlıklı olarak kabartma notalar kullanılarak müzik dersleri verilmiştir. Görme engelliler genellikle "çalgıcılık ve hafızlık yaparak geçimlerini sağlamak yoluna gitmişlerdir." (Balcı, 2020, s. 314). Enç'e (1947) göre "On dokuzuncu yüzyıl bitmeden yeryüzündeki büyük küçük bütün medeni milletler ihtiyaçlarını karşılayacak kadar kör okulları kurmuştur. " (s.27).

Cumhuriyet Dönemi'nde engelli eğitimi işitme engelli, konuşma engelli ve görme engellilerin eğitimi alanlarında ağırlıklı olarak gerçekleşmiştir. "Cumhuriyet Dönemi'nde açılan ilk eğitim kurumu İzmir Sağır, Dilsiz Körler Okulu olmakla birlikte sonraki süreçte sadece sağır ve dilsizler için ayrı okullar, körler için ayrı okullar da açılmış; bu okulların her biri için kendi yönetmelikleri hazırlanmıştır." (Kandur, 2023, s.20).

Günümüzde görme engelli öğrenciler için yatılı görme engelliler ilkokulları ve ortaokulları bulunmaktadır. "Ortaokul kademesinde ise her bir disiplin alanına ilişkin dersler branş öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Bunların yanı sıra bu okullarda bağımsız hareket ve yönelim uzmanı, dil konuşma terapisti, fizik tedavi uzmanı, iş uğraşı terapisti gibi farklı uzmanlar da görev yapmaktadır." (Görme Yetersizliği Olan Bireyler Aileler İçin Rehber Kitapçık, 2021, s.28). Özel eğitim sınıfları ve kaynaştırma/ bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları da görme engelliler için eğitim seçenekleridir. "Özel eğitim sınıfı, görme yetersizliği olan çocuklar için normal gelişim gösteren çocukların gittikleri okul bünyesinde açılan sınıflardır. Bu sınıflar, normal gelişim gösteren akranları ile görme yetersizliği olan çocukların etkileşimine ortam hazırlamaktadır." (Görme Yetersizliği Olan Bireyler

Aileler İçin Rehber Kitapçık, 2021, s.29). Özel eğitim sınıflarında görme engelli öğrenciler farklı sınıflarda eğitim almakta ancak görme engelli öğrenciler ile diğer öğrenciler bazı derslerde ve etkinliklerde bir araya gelebilmektedir. “Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları; özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte verilen eğitim uygulamalarıdır.” (Görme Yetersizliği Olan Bireyler Aileler İçin Rehber Kitapçık, 2021, s.30). Kaynaştırma eğitiminin tercih edilme sebepleri ve faydaları görme engelli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte sosyalleşmesi, arkadaşlık kurmaları gibi konulardır.

Görme engellilere dil öğretimine bakıldığında, Frampton (1963) “Kabartma yazının kullanılmasından ileri gelen problemler dışında körler okulunda yabancı dil öğretiminin görenlere mahsus okullarındakinden farklı tarafı yoktur.” (s.99) diyerek görme engellilere yabancı dil öğretiminin tek zorluğunu kabartma yazı kullanımı olarak belirtmektedir. Frampton (1963) görme engellilere dil öğretiminde, öğretmenlere resimli materyalleri kullanamayacakları için dil öğretiminde tasvir, karşılıklı konuşma ve küçük fıkralar kullanmalarını tavsiye etmektedir. Öğretmenlere kitap seçerken basitten karmaşığa doğru olan ve çok kullanılan kelimeleri sık sık tekrar eden ancak bıktırıcı olmayan ustalıkla hazırlanmış bir kitap seçmelerini önermiştir. Görme engellilere yabancı dil öğretiminde kabartma ders kitaplarının bulunmasını da arzu etmektedir. Çünkü kabartma ders kitaplarıyla öğrenci bireysel çalışma yapabilmektedir.

Frampton (1963), görme engellilere yabancı dil derslerinde dil bilgisi öğretimini “yeni kelimelerin açıklanması, sözlü dil bilgisi alıştırmaları, en sonra da ana dilden yabancı dile çevirmeler” (s.101) olarak ayırmaktadır. Frampton’a (1963) göre dil bilgisi kitapları yukarıda açıklanan şekilde kullanılmalıdır. Kelime türetme, birbiriyle ilgili kelimeleri gruplandırma, soruya uygun cevap seçme gibi alıştırmalar derslerde kullanılmalıdır. Yine mizah, radyo ve sesli kitaplar, günlük hayattan canlandırmalar derslerde kullanılması gereken tekniklerdir.

1.1.1.2. Görme Engellilere Yabancı Dil Öğretiminde Dört Temel Beceri

Dil öğretiminin amacını anlamak ve anlatmak olarak açıklamak mümkündür. Anlamaya yönelik beceriler okuma ve dinleme, anlatmaya yönelik beceriler ise konuşma ve yazmadır. Bahsedilen temel dil becerileri ana dili ve yabancı dil öğretiminde çok önemlidir. Bu beceriler aşağıdaki bölümlerde görme engellilik bağlamında başlıklar hâlinde ele alınmıştır.

1.1.1.2.1. Okuma Eğitimi

Okuma, anlamaya yönelik bir beceridir. Karakuş (2002) okumayı “Beynin göz ile birlikte gerektiğinde ses organlarını da harekete geçirerek ve bir metne bakarak işaretleri anlamlandırma işi” (s.77) olarak tanımlamaktadır. Aytas’a (2005) göre okuma, “beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin, anlamı kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyettir.” (s.461). Gündüz ve Şimşek (2013) okumayı “sözcükleri, cümleleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliği” (s.15) olarak tanımlamaktadır. Güneş (2015) okuma kelimesinin anlamının yıllar geçtikçe değiştiğini ifade etmektedir. Güneş’e (2015) göre önceden okuma “yazıların şifresini çözme olarak anlaşılmış ve yüksek sesle okuma üzerinde durulmuştur.” (s.2). Son yıllarda ise yapılandırıcı yaklaşımın etkisiyle okuma zihinsel beceriler üzerinde yoğunlaşmıştır. “Yapılandırıcı yaklaşıma göre okuma, bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreçtir.” (Güneş, 2015, s.2). Güneş de Aytas gibi okumanın karmaşık bir süreç olduğunu ifade etmektedir: “Okuma süreci, görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlemlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir.” (Güneş, 2015, s.2-3)

Okuma amacına göre kullanılan okuma türleri vardır: sessiz okuma, sesli okuma, göz atarak okuma, tahmin ederek okuma vb. Yabancı dil öğretiminde okuma eğitimi, öğrencilerin dili hangi amaçla öğrendikleri belirlenerek planlanabilir. Tayşi’ye (2017) göre “Eğitim amaçlı dil öğrenenler okuma ve yazma becerisine ağırlık verirken ticari ve sosyal amaçla öğrenenler konuşma ve dinleme becerilerine yoğunlaşırlar.” (s.293).

Ülkemizde görme engellilere okuma ve yazma eğitimi “Braille Yazı Sistemi”ne göre yapılmaktadır.

1829 yılında Louise Braille tarafından oluşturulan bu alfabe kırk altı farklı dile uyarlanarak körlerin eğitiminde evrensel bir yazı sistemi olma niteliği kazanmıştır. Braille yazı sistemi, görme yetisini kullanarak okuma-yazma eylemini gerçekleştiremeyen bireylerin dokunsal olarak okumalarını ve yazmalarını sağlayan bir yazı sistemidir. İki sütun ve üç satır halinde bir dikdörtgen içerisinde konumlandırılmış altı nokta ile altmış üç kombinasyon elde edilebilmektedir. (Ünal ve Coşkun, 2019, s.279)

Görme engelli öğrencilere okuma öğretimiyle ilgili “Görme Engellilere Okuma ve Yazma Öğretim Kılavuzu”nda “ses temelli cümle yöntemi”nin kullanılması gerektiği söylenmiştir: Görme engelli öğrencilerimiz, metni parmakla okudukları için parmak altında bulunan noktaları algılamaktadırlar. Bu nedenle, görme engelli öğrencilerimizde de ses temelli cümle yöntemini kullanmalıyız.” (Görme Engellilere Okuma ve Yazma Öğretim Kılavuzu, 2015, s.5)

Ses temelli cümle yöntemi ortaya konulurken, bu süreçte sadece okuma yazma öğretmek değil, bunun yanında Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme gibi temel becerilerin de geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerde önemli değişimleri sağlamak amaçlanmıştır. Bu değişimlerin öğrencinin hayat boyu kullanacağı anlama, sıralama, sorgulama, ilişki kurma, tahmin etme gibi zihinsel becerileri de geliştireceği düşünülmektedir. (Görme Engellilere Okuma ve Yazma Öğretim Kılavuzu, 2015, s.5)

Ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma yazma öğretim sürecinde dikkat edilecek ilkeler şunlardır (Görme Engellilere Okuma ve Yazma Öğretim Kılavuzu, 2015, s.6-7)

1. Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmeli.
2. Sentez yapılmalı.
3. Öncelikli olarak anlamlı heceler elde edilmeli.
4. Oluşturulacak hecelerde aşağıdaki ölçütlere dikkat edilmelidir:
 - a. Kolay okunması
 - b. Dilde kullanım sıklığına sahip olması
 - c. Anlamının açık ve somut olması
 - d. Anlamı görselleştirilebilir olması (canlandırılabilir vb.)
 - e. İşlek hece yapısına sahip olması
5. Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.
6. İmkânlar ölçüsünde görsellere ve dokunsallara başvurulmalıdır.
7. Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir.
8. Hece tablosu hiçbir şekilde kullanılmamalıdır.

9. Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır. Bu amaçla aşağıdaki etkinlikler kullanılabilir:
- Yeni öğrenilenleri önceki öğrenilenlerle şekillendirme
 - Öğrenci defterlerine yazma
 - Okuma ve yazılanları sergileme
 - Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yapma

1.1.1.2.2. Yazma Eğitimi

Yazma anlatmaya yönelik bir beceridir. Yazma; düşüncelerin, duyguların yazı ile ifadesi, bilgiyi aktarmanın ve bu aktarımı kalıcı hâle getirmenin yollarından biridir. Göçer'e (2014) göre yazma, "bireylerin bir konudaki duygu, düşünce, hayal, izlenim veya yaşadıklarını dilin temel kurallarına uyararak ve belli bir planlama çerçevesinde anlatma becerisidir." (s.199). Güneş'e (2014) göre yazma, "beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir." (s.11). İpek ve Karatay (2022, s.2), yazmanın bu çağda edinilmesi ve geliştirilmesi gereken en temel becerilerden biri olduğunu belirtmektedir. Yazma diğer becerilere göre daha geç öğrenilmektedir. Dinleme ve konuşma öğrencilerin okula gelmeden öğrendiği becerilerdir. Yazma ve okuma ise okulda öğrenilmektedir. Yazmada birçok farklı teknik kullanılmaktadır. Not alma, serbest yazma, kontrollü yazma bunlardan birkaçıdır.

Yabancı dil öğretiminde yazma, ana dil öğretiminde yazmaya göre daha zor öğrenilmektedir. Alfabelerin farklı olması bu konuda önemli bir etkidir. Örneğin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Arap öğrenciler ç, ö, ü, p gibi Türkçede olan ve Arapçada olmayan harfleri telaffuz etmekte ve öğrenmekte zorlanmaktadırlar. Bu zorlanma yazıya da yansımakta çoğunlukla p yerine b yazılmaktadır. Çetin (2017, s.395), yabancı dil öğretiminde yazma becerisi kazandırılma sürecinin beş aşamada gerçekleştiğini söylemektedir. Bu beş aşama şunlardır:

- Alfabe öğretimi
- Kelime öğretimi
- Cümle öğretimi
- Paragraf öğretimi
- Metin öğretimi

Çetin'e (2017) göre yazma becerisi "dilin ses, anlam, dil bilgisi, söz dizimi gibi tüm yapılarını içinde barındırır." (s.394). Bu sayede yazma ile öğrenilen dil, daha iyi kavranmakta, tekrar edilmektedir. Yazma becerisi bu yönüyle diğer temel dil becerilerinin de gelişimine olumlu etkide bulunmaktadır. Yazma becerisi kelime bilgisi, cümle bilgisi, paragraf bilgisi ve metin bilgisi gerektirmektedir. Öğrencilerin kelimeleri anlamlı şekilde kullanabilmesi, cümleleri söz dizime uygun kurabilmesi, paragraf ve metin oluşturabilmesi, bu yapıları tutarlı ve anlamlı şekilde kurabilmesi gerekmektedir. Bu yönüyle yabancı dilde yazma öğrencilerce zor bir beceri olarak kabul edilmektedir.

Görme engellilere yazma eğitiminde okuma eğitiminde olduğu gibi Braille yazı sistemi kullanılmaktadır. Görme engelliler yazma materyali olarak ucu sivri Braille yazı kalemi, Braille daktilo, yazı tableti, Braille yazı kağıdı kullanabilir. "Braille yazı sisteminde kullanılan iki tip yazı tableti vardır. Bunlar dört satırlık ve 27 satırlık yazı tabletleridir." (Görme Engellilere Okuma ve Yazma Öğretim Kılavuzu, 2015, s.24).

Şekil 1 4 Satırlık yazı tableti. (Görme Engellilere Okuma ve Yazma Öğretim Kılavuzu'ndan alınmıştır.)



Şekil 2 27 Satırlık yazı tableti. (Görme Engellilere Okuma ve Yazma Öğretim Kılavuzu'ndan alınmıştır.)



Aslan ve akmak (2020) tarafından yapılan çalışmada metin türleri açısından az gören, görme engelli ve gören öğrencilerin yazılı anlatım becerileri uzunluk, süre, bağdaşıklık, kalite ve tutarlılık değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırmada 111 az gören, 113 görme engelli ve 120 gören ğrenci yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre:

- Görme engelli ve az gören öğrencilerin metin türlerine göre metin uzunluk ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Gören ğrenciler ise bilgilendirici metinleri daha uzun yazmışlardır.
- Metin türlerine göre öğrencilerin yazma süresi ortalamalarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Görme engelli, az gören ve gören öğrenciler birbirine yakın sreler kullanmıştır.
- Görme engelli öğrencilerin anı, ikna edici ve bilgilendirici metinlere ait bağdaşıklık düzeyi ortalamalarının birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Az gören öğrenciler bilgilendirici ve ikna edici metinlere kıyasla anı metni yazarken bağdaşıklık ögelerine daha çok yer vermişlerdir. Gören ğrenciler ise anı ve ikna edici metinlere kıyasla, bilgilendirici metin yazarken bağdaşıklık ögelerine daha çok yer vermişlerdir.
- Metin türleri açısından görme engelli ve az gören öğrencilerin metin kalitelerinin anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı bulunmuştur. Gören ğrenciler tarafından yazılan anı ve ikna edici metinlere kıyasla, bilgilendirici metin kalitesinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

- Metin türleri açısından görme engelli öğrencilerin metin tutarlılıklarının birbirine benzer seviyede olduğu belirlenmiştir. Az gören öğrenciler tarafından yazılan anı metinlerinin diğer metinlere kıyasla daha tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gören öğrenciler bilgilendirici metinde daha tutarlı metinler yazmıştır.

Aynı çalışmada görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin en uzun süreyi anı türünde kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler en çok kelimeyi de anı türünde kullanmışlardır. Bu sonuçlardan hareketle yazma becerisi eğitiminde anı türünün kullanımını önermek mümkündür. “Kişisel izlenimlerine dayalı olarak yaşadıklarını anlatan öğrencilerin yazmaya daha fazla istekli oldukları ve kendilerine daha fazla güvendikleri de düşünülmektedir.” (Aslan ve Çakmak, 2020, s.878). Öğrencilerin yaşadıkları durumları anlatmaları yazma becerisinde motive olmaları açısından önemlidir.

1.1.1.2.3. Konuşma Eğitimi

Konuşma, anlatmaya yönelik bir beceridir. Günlük hayatta en sık kullanılan becerilerdendir. Özdemir’e (2014) göre konuşma, “duygu ve düşüncelerimizi, görüp yaşadıklarımızı karşımızdakilere sözle iletme işidir.” (s.11). Gündüz ve Şimşek (2014) konuşmayı, “zihinde oluşan ve biçimlenen düşüncelerin ağız, diş, dudak, gırtlak, nefes yolları, ses telleri, damak, geniz gibi ses organları yardımıyla anlamlı söz kalıbına dönüştürülmesi”(s.20) olarak tanımlamaktadır. Konuşma iç dünyadaki düşüncelerin ve duyguların sözlü olarak dış dünyaya aktarılmasıdır. Konuşma günlük hayatta ihtiyaçlarımızı gidermek için bir zorunluluktur. Aynı zamanda iyi bir konuşma becerisi meslek fark etmeksizin bireyleri iş hayatında ileriye taşımaktadır. Akbayır’a (2014, s.4) göre konuşmak, bir sanattır. Konuşmak da sanat gibi birikim, yetenek, özen ve eğitim ister.

Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi en çok talep edilen becerilerdendir. Yabancı dili öğrenme amacı öncelikle iletişim kurmak olan öğrenciler, konuşma ve dinleme becerilerine ağırlık vermektedirler. Konuşma becerisinin geliştirilmesi karmaşık ve zor bir süreçtir. Konuşma becerisinin geliştirilmesi fiziksel, bilişsel ve psikolojik birçok etkene bağlıdır. Göçer’e (2015) göre “Kelime haznesinin zayıf

olması, konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olunmaması, vurguda, telaffuzda hata yapmak, ses tonunu veya konuşma hızını iyi ayarlayamamak konuşmanın başarısını olumsuz yönde etkiler.” (s.24). Kelime bilgisi, dil bilgisi, doğru telaffuz, vurgu ve tonlama, özgüven gibi etkenler konuşmayı iyi bir seviyeye taşımak için oldukça önemlidir. Çetin’e (2017) göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve akıcı konuşma becerisi gelişmiş bir öğrenciden beklenen (s.365) ;

- Dil bilgisi kurallarına uygun,
- Seslere takılmadan,
- Gereksiz sesler çıkarmadan,
- Tekrara düşmeden,
- Sesleri doğru boğulmayarak
- Heceleri doğru sürede seslendirerek
- Kelimeleri doğru telaffuz ederek
- Doğru yerlerde ve anlamı bölmeyecek şekilde duraklayarak
- Anlama uygun vurgu ve tonlamalar yaparak konuşmadır.

Öğrencileri yabancı dilde konuşma becerisinde zorlayan bir diğer etken de kaygıdır. Littlewood’a (1984, s.58-59 akt. Sallabaş, 2012) göre “Sınıf ortamında öğrenciler yeni öğrendikleri yabancı dili düzgün telaffuzla ifade edemezlerse, öğretmenleri tarafından eleştirileceklerini, düzeltileceklerini veya arkadaşları tarafından alay konusu olabileceklerini düşünmektedirler.” (s.2202). Öğrenciler yeterli dil bilgisi kurallarına ve kelime bilgisine sahip olduğu hâlde, psikolojik olarak rahat olmadıkları için kaygı sebebiyle dili sınıf içinde ve sınıf dışında kullanamayabilirler.

Görme engelliler farklı bir engel türüne daha sahip değillerse konuşma ve dinleme açısından fiziksel bir engelleri yoktur. Ancak kavrama konusunda bazı sorunlar yaşayabilirler. Karademir (2022, s.60) görme engellilerin engel durumu sebebiyle renk, obje, işaret ve sembollerin ne anlam ifade ettiği veya anlamları ile fiziksel görünüşleri arasındaki bağlantıyı kurma konusunda herhangi bir fikre sahip olmadıklarını belirtmektedir. Görme engelliler iletişim konusunda bazı sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Görme engelliler iletişimde ve konuşmada da jest ve mimikleri

görememeleri, sözel olmayan ipuçlarını görememeleri sebebiyle biraz dezavantajlı olmaktadır.

1.1.1.2.4. Dinleme Eğitimi

Dinleme, dünyaya gelmeden önce anne karnında başlayan bir süreçtir. Ana dili ediniminin dinlemeyle başladığı bilinmektedir. Güneş (2010) “Bebeklerin anne karnında 5.aydan itibaren dışarıdan gelen sesleri dinlediğini” (s.28) belirtmektedir. İlk öğrenilen beceri dinlemedir. Dinleme anlamaya yönelik bir teknik, bilgileri almanın ve biriktirmenin bir yoludur. Gündüz ve Şimşek’e (2014) göre dinleme “duyulanlar/ işitilenler içinden seçim yapma, bunları algılama ve değerlendirerek tepki verme eyleminin adıdır.” (s.13). İşitme ile dinleme kelimeleri zaman zaman birbirinin yerine kullanılsa da bu kullanım şekli doğru değildir. Yapılan işitme eyleminin dinleme olması için insanların dikkatlerini vermeleri gerekmektedir. Kurudayıoğlu ve Kiraz (2020a), “İşitme organının kapasitesi doğrultusunda bütün sesler işitilebilir ancak bir şeyin dinleniliyor olması için bir odaklanma ve anlamlandırma sürecinden bahsedebiliyor olmak” (s.387) gerektiğini belirtmektedir. İşitme ile dinleme aynı anlama gelmemektedir ancak işitme dinlemenin ilk şartı, ön koşuldur. İşitme olmadan dinlemenin olması imkânsızdır.

Dinleme, konuşma becerisi gibi üzerinde yetkinleşildiği takdirde insanları hem iş hem de özel hayatlarında ileriye taşıyacak bir beceridir. Sık kullanıldığı düşünülen ancak az insan tarafından doğru kullanılabilen bir beceridir. Dinlemenin ve dinlenilmenin psikolojik tarafı da insan ve insan ilişkileri için önemlidir. Nichols’a (2018) göre “Dinlemek insanlarla aramızdaki harcı kuvvetlendirerek birbirimizle ilişkimizi güçlendirirken, aynı zamanda duygumuzu da destekler. Bizi anlayarak dinleyen birinin karşısında kendi duygu ve düşüncelerimizi daha net anlayıp daha açıkça ifade edebiliriz.” (s.16). İyi bir dinleyici bulunduğu daha rahat konuşulmaktadır. Aynı zamanda dinleme konuşma becerisini de geliştirmektedir. Şenyiğit ve Okur’a (2019) göre “Dinleme, konuşmanın mayalanma sürecinde önemli bir yere sahiptir. Bireyler dinleyerek hedef dilin kelimelerini yazı olmaksızın tanıma, anlamını kavrama imkânına kavuşurlar.” (s.520).

Dinleme eğitimini geliştirmeye yönelik birçok yöntem ve teknik bulunmaktadır. Katılımlı dinleme, katılımsız dinleme, seçici dinleme, eleştirel

dinleme bu tekniklerden bazılarıdır. Literatürde dinleme türleri yer aldığı gibi dinleyici tipleri de bulunmaktadır. Görünüşte dinleyici, tuzak kurucu dinleyici gibi sınıflamalara gidilmiştir.

Tayşi (2017) dinleme becerisini, “Türkçeyi Türkiye’de öğrenmek ile ana dili Türkçe olmayan ülkelerde öğrenmenin farklılığının en çok görüldüğü beceri olarak” (s.322) ifade etmektedir. Türkçeyi Türkiye’de öğrenen bireyler hayatın her alanında, sokakta, markette, otobüste, restoranda, resmi işlerde daima Türkçeye maruz kalmakta, dille doğal olarak etkileşim kurmaktadır. Türkçeyi yurt dışında öğrenenler ise sadece ders sırasında ve Türkçe materyaller kullanıldığında dile maruz kalmaktadırlar. Öğrencilerin ders dışında Türkçe film veya dizi izlemeleri, Türkçe şarkı dinlemeleri, Türkçe radyo dinlemeleri, Türk arkadaşlarla konuşmaları kendi tercihlerine ve dile ilgilerine bağlı olmaktadır.

Görme engelliler için dinleme becerisine bakıldığında, görme engellilerin dinlemeyi günlük hayatta, birçok aktivitede ve akademik öğrenmelerde çokça kullanmakta olduğu görülmektedir. “Dinleme becerileri, görme yetersizliği olan bireylerin akademik dersleri öğrenmesinde, dış dünya hakkında bilgi toplamasında, bağımsız yaşam becerilerini sergilemesinde, sosyal etkileşim becerilerini etkili bir şekilde kullanmasında ve bağımsız bir şekilde hareket etmesinde önemli bir yer tutmaktadır.” (Harley, Truan ve Sanford, 1997 akt. Yalçın ve Arslantekin, 2019, s. 309). Görme engelliler bebekliklerinden itibaren dinleme becerilerini kullanarak çevreden bilgi edinmeye başlarlar. “Görme yetersizliği olan bebekler, beşiklerinde yatarken annelerinin ayak seslerini dinlerler. Bu bebekler, baş, boyun ve vücut hareketlerini sergiler duruma geldikten sonra da seslere doğru kafalarını çevirirler ve sesleri dinlerler. Burada kalabalık sesler içerisinde hedefledikleri sesleri ayırt etmeye çalışırlar.” (Harley ve diğerleri,1997 akt. Yalçın ve Arslantekin, 2019, s. 309).

Alan yazına bakıldığında görme engellilere dinleme eğimi ile ilgili uygulamalı birçok çalışma tespit edilmiştir. Tuncer ve Altunay (2006) tarafından görme engelli üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada dinlediğini anlama becerilerinin öğretiminde özetlemeye dayalı birikimli anlatma stratejisinin etkililiği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda özetlemeye dayalı birikimli anlatma stratejisinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerisi üzerinde yüksek düzeyde etkili olduğu tespit

edilmiştir. Öğrenciler dinlediğini anlama becerilerini yazılı cevap vermeye de genellemişlerdir. Şenel ve Topuzkanamış (2018) tarafından yapılan çalışmada görme engellilerin dinleme stratejilerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda görme engeli bulunan öğrencilerin dinleme stratejilerini sıklıkla veya her zaman kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bahsedilen çalışmada görme engelli öğrencilerin, görme engeli olmayan öğrencilere göre dinleme stratejilerini daha çok kullandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Görme engelli öğrencilerin en sık kullandıkları stratejilerin dinleme amaç ve yöntemini belirleme, dikkatini toplamaya çalışma, tekrar dinleme, dokunsal sahne oluşturma, ara özet yapma ve tartışma olduğu tespit edilmiştir. Yalçın (2020) tarafından yapılan çalışmada görme engelliler okulundaki 10 görme engelli öğrenci ile bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretiminin total düzeyde görme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve özetleme becerileri üzerine etkisinin olumlu olduğu, öğrencilerin öğrendikleri stratejiyi okuduğunu anlama becerilerine genellebildikleri ve deney sonunda yapılan görüşmelerde öğrencilerin büyük çoğunluğu uygulanan stratejiye ilişkin olumlu görüşler bildirmiştir. Yalçın ve Altunay (2021) tarafından yapılan çalışma total düzeyde görme yetersizliği bulunan 35 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada eğitim-öğretim süreçlerinde sıklıkla dinleme becerisini kullanan total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerde dinlediğini anlama düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin bilgi veren metinlerde dinlediğini anlama performanslarının düşük olduğu yorumuna ulaşılmıştır. Bahşi ve Sis (2023) tarafından dijital hikâye anlatımının görme engelli öğrencilerin dinleme becerisine etkisi test edilmiştir. Öğrenciler iki gruba ayrılmış ve 10 farklı hikâye iki yöntemle gruplara anlatılmıştır. Araştırmanın sonucunda dijital hikâye anlatımının görme engeli bulunan öğrencilerin dikkatli, etkin, empatik, eleştirel, çözümleyici, yaratıcı dinleme becerilerini üzerinde anlamlı düzeyde olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Görme engellilere dinleme eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında öğrencilere dinleme becerisine yönelik uygulanan farklı tekniklerin faydalı olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür. Dinlediğini anlamaya yönelik etkinlikler dinleme

becerisini geliştirmek için kullanılmalı buna ek olarak derslerde dijital hikâyeye de yer verilmelidir.

1.1.1.3. Görme Engellilere Dil Öğretiminde Materyal

Materyaller, derslerde öğrencilerin anlama sürecini kolaylaştırmak ve öğrencilerin farklı zekâ alanlarına hitap ederek öğretilmek istenen bilgilerin kalıcılığını sağlamak amacıyla kullanılan gereçlerdir. Tanrıkulu ve Çelik (2019) materyali “ders programlarını destekleyici şekilde hazırlanmış yazılı, sözlü ve görsel araç olarak “ (s.64) tanımlamaktadır. Ders materyallerinin türü ve hazırlama süreci materyalin türüne ve hedef kitleye göre değişebilir. Ancak her türlü materyalin geliştirilmesinde göz önüne alınabilecek temel ilkeler şunlardır (Şahin, Yanpar ve Yıldırım, 1999, s.27-31):

1. Ders materyali basit, sade ve anlaşılır olmalıdır.
2. Ders materyali, dersin hedef ve amaçlarına uygun seçilmeli ve hazırlanmalıdır.
3. Ders materyali, dersin konusunu oluşturulan bütün bilgilerle değil, önemli ve özet bilgilerle donatılmalıdır.
4. Ders materyalinde kullanılacak görsel özellikler (resim, grafik vb.) materyalin önemli noktalarını vurgulamak amacıyla kullanılmalı, aşırı kullanımından kaçınılmalıdır.
5. Ders materyalinde kullanılan yazılı metinler ve görsel-işitsel özellikler, öğrencinin pedagojik özelliklerine uygun olmalı ve öğrencinin gerçek hayatıyla tutarlılık göstermelidir.
6. Ders materyali, öğrenciye alıştırmaya ve uygulama imkânı sağlamalıdır.
7. Ders materyali her öğrencinin erişimine ve kullanımına açık olmalıdır.
8. Ders materyalleri sadece öğretmenin kullanabileceği türden değil, öğrencinin de kullanabileceği kadar basit olmalıdır.
9. Zaman içinde tekrar kullanılacak materyaller dayanıklı hazırlanmalı, bir defalık kullanımlarda zarar görmemelidir.
10. Hazırlanan ders materyalleri gerektiği takdirde geliştirilebilir ve güncelleştirilebilir olmalıdır.

Öğretimde temel prensip; bilgi, beceri, tutum kazandırmada öğrencilere zengin bir öğrenme ortamı sunulmasıdır (Baki, 2012,s.13). Bu zengin öğrenme ortamı materyallerle sağlanabilir. Baki (2012), öğretim materyallerinin işlevlerini şöyle sıralamıştır (s.13-15) :

- Çoklu öğrenme ortamı sağlar.
- Öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılar.
- Dikkat çekmeyi sağlar.
- Hatırlamayı kolaylaştırır.
- Soyut durumları somutlaştırır ve içeriği basitleştirir.
- Zamandan tasarruf sağlar.
- Güvenli gözlem yapma olanağı sağlar.
- İçeriği tutarlı şekilde sunma ve materyali yeniden kullanma imkânı sunar.
- Öğrencilere eğlenerek öğrenme fırsatı sunar.

Coşkun (2017) yabancı dil öğretimi sürecinde ders araç gereçlerinin şu özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir (s. 243):

- Öğrenmeyi kolaylaştırma.
- Algılanabilir olma.
- Modüler bir yapıda hazırlanma.
- Öğrenme ortamını zenginleştirme.
- Hedef kitle odaklılık.
- Zengin içerik.
- Basit kullanım.
- Ergonomik yapı.
- Teknolojik altyapı ve destek.
- Bireysel ihtiyaçlara cevap verme.
- Kalıcı öğrenmeye imkân sağlama.
- Kabul edilebilir öğrenme süreci.
- Maliyet açısından edinilebilirlik.
- Sanal ortama yönlendirme.

- Dilin iletişim yönünü önceleyen.
- Farklı zeka türlerine uygun.
- Yaratıcılığı geliştirici.

Temizyürek ve Binici (2016) yabancı dil öğretiminde materyalleri otantik ve otantik olmayan materyal olarak iki şekilde sınıflamıştır. “Hedef dili öğretmek amacıyla bilinçli olarak hazırlanmış olan materyaller otantik olmayan materyallerdir. Hedef dili konuşan insanların günlük yaşamlarında kullanmalarına yönelik olarak hazırlanmış, herhangi bir pedagojik özellik taşımayan materyaller de otantik materyallerdir.” (Temizyürek ve Binici, 2016, s.55). Ders kitapları yabancı dil öğretiminde en sık kullanılan otantik olmayan materyaldir. Bunun yanında dil öğretimi için hazırlanan görseller, afişler, videolar, okuma kitapları, sözlükler, oyunlar da otantik olmayan materyaldir. Dil öğretimi amacıyla hazırlanmayan şarkılar, filmler, broşürler, kitaplar, ses kayıtları, videolar, sosyal medya kullanımı, oyunlar ise otantik materyaldir.

Yabancı dil olarak Türkçe materyali hazırlamada göz önünde bulundurulması gereken temel ilkeleri Coşkun (2017) şöyle belirtmiştir (s.272- 274):

1. *Dört temel beceri ilkesi:* Dört temel beceri birlikte geliştirilmelidir.
2. *Programa uygunluk ilkesi:* Materyal ders programına uygun olarak hazırlanmalıdır.
3. *Seviyelere uygunluk ilkesi:* Hazırlanan materyaller dil öğretimin yöntemlerinde belirlenen seviyelere (A1-C2) uygun olarak tasarlanmalıdır.
4. *Kazanımları karşılama ilkesi:* Hazırlanan materyaller öğretimi hedeflenen kazanımla tutarlı olmalı ve bu kazanımları üst düzeyde gerçekleştirecek yapıda sunulmalıdır.
5. *Zaman/süre kavramını göz önünde bulundurma ilkesi:* Hazırlanan materyallerin uygulanmasında yapılacak etkinliklerin belirlenen sürede tamamlanabilecek yapıda olması gerekir.

6. *Uygun ölçme aracını belirleme ilkesi:* Hazırlanan materyallerin öğretim sürecinde kazanımları gerçekleştirebilme derecesini belirlemeye yönelik uygun ölçme araçlarının da belirlenmesi gerekir.
7. *Planlılık ilkesi:* Genel plan, bölüm planı ve ders planı olarak üç farklı planlama türünden bahsedilebilir.
8. *Görsel ve işitsel araçları kullanma ilkesi:* Görsel ve işitsel araçlar öğretimin daha etkili olmasını sağlamaktadır.
9. *Teknolojiyi kullanma ilkesi:* Uygun teknoloji kullanımı etkili bir dil öğretim yapılmasına yardım eder. Akıllı tahtalar, WEB 2.0 bazlı (sosyal ağlar, cep telefonu uygulamaları) yazılımlar vb.
10. *Bir seferde tek bir yapıyı sunma ilkesi:* Sınıf içi uygulamalarda her seferinde bir yapı öğretilmelidir.
11. *Öğrenilenlerin günlük yaşama aktarılması ilkesi:* Öğrenilen yapıların günlük iletişimde kullanımına özendirilecek çalışmalar yapılmalıdır.
12. *Öğrencilerin derse etkin katılmalarını sağlama ilkesi:* Hazırlanan materyal derse etkin katılıma imkân verecek özellikte tasarlanmalıdır.
13. *Bireysel farklılıkları dikkate alma ilkesi:* Öğretim etkinlikleri çeşitli olmalı, sınıf içinde zengin öğrenme ortamı sağlanmalıdır.

Görme engelliler için materyal hazırlama, materyal hazırlama ilkelerine ek olarak görme engellilerin eğitimi ve özellikleri hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirmektedir. Görme engelliler için materyal hazırlama ilkeleri görme engelli öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçlarına göre farklılaşmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının 2017 yılında yayımladığı “Görme Yetersizliği ve Eğitim Planı” içerisinde yer alan “Görme Yetersizliği Olan Bireylerin Özelliklerine Uygun Araç Gereç Hazırlarken Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar” alt başlığında belirtilen her türlü materyalin geliştirilmesinde göz önüne alınabilecek temel ilkeler aşağıda verilmiştir.

- Hazırlanacak araç gereç görme yetersizliği olan çocuğun yaş ve gelişimsel özelliklerine uygun olmalıdır.
- Birden çok duyuya (işitsel, dokunsal, tat alma vb...) hitap edebilme özelliğine sahip olmalıdır.

- Öğretim materyali, basit, sade ve anlaşılabilir olmalıdır.
- Kavramların kolayca öğretilmesini sağlayacak nitelikte olmalı ayrıca anlama ve konuşma becerisini destekleyebilmelidir.
- Öğretim materyali, ders programlarını destekleyici biçimde dersin kazanım ve göstergelerine uygun seçilmeli ve hazırlanmalıdır.
- Etkileşim sağlayıcı ve iletişim becerisi geliştirecek özellikte olmalıdır.
- Öğretim materyali, dersin konusunu oluşturan bütün bilgilerle değil, önemli ve özet bilgilerle donatılmalıdır.
- Öğretim materyalinde kullanılacak görsel özellikler (resim, grafik, vb.) işitsel ve dokunsal özellik taşıyan türden olmalı, materyalin önemli noktalarını vurgulamak amacıyla kullanılmalı, aşırı kullanımdan kaçınılmalıdır.
- Öğretim materyalinde kullanılan yazılı metinler, görsel, işitsel öğeler, öğrencinin pedagojik özelliklerine uygun olmalı ve öğrencinin gerçek hayatıyla tutarlılık göstermelidir.
- Öğretim materyali, öğrenciye alıştırmaya ve uygulama imkânı sağlamalıdır.
- Öğretim materyalleri mümkün olduğunca gerçek hayatı yansıtmalıdır.
- Cd'ler ve ses kayıt cihazları çocuk için kolay ulaşılabilir ve kullanımı kolay özellikte olmalıdır.
- Öğretim materyali her öğrencinin erişimine ve kullanımına açık olmalıdır.
- Materyaller sadece öğretmenin rahatlıkla kullanabildiği türden değil, öğrencilerinde kullanabileceği düzeyde basit olmalıdır.
- Zaman içinde tekrar tekrar kullanılacak materyaller dayanıklı hazırlanmalı, bir defalık kullanımlarda zarar görmemelidir.
- Hazırlanan öğretim materyalleri, gerektiği takdirde, kolaylıkla geliştirilebilir ve güncelleştirilebilir olmalıdır.
- Araç gereçler sağlam, dayanıklı ve kullanışlı olmalıdır.
- Yapılacak araç gereçler çocuğu sıkmamalı, çok yönlü ve dikkat çekici olmalıdır.

- Materyal hazırlanırken yakın çevreden sağlanacak her türlü yardım için çaba harcanmalıdır.

Yurtay ve diğerleri (2017), görme engelli bireylerin elektronik ve bilgisayar destekli platformları kullanırken yaşadıkları zorlukları araştırmışlardır. Yaşanılan zorluklar şunlardır:

- Derslerde kullanılan Office programlarına ilişkin öğrenciler genellikle sesin olmaması, kullandıkları ekran okuyucu programlarıyla tam uyumlu olmaması sorunlarını yaşadıkları dile getirilmektedir. Buna ek olarak Office programlarını kullanırken arayüzde ikonların çok olmasından dolayı programları kullanırken zorlandıkları görülmektedir.
- Öğrenciler internet sayfalarında gezinirken görsel öğelerde sesli açıklamaların olmaması büyük sorun teşkil etmektedir. Ayrıca internet sayfalarında bulunan güvenlik kodları için sesli kullanımın sunulmamasının problem olduğu vurgulanmaktadır.
- Ekran okuyucu programları tarafından algılanamayan animasyonlu öğretim materyallerinin sorun olduğu öğrenciler tarafından ifade edilmektedir.

Kölemen (2022), görme engelli bireylerin dijital öğretim materyallerine ilişkin deneyimlerini araştırmış ve dijital öğretim materyallerinin tasarlanma sürecinde şu önerilere dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir (s.107):

- Video betimlemelerinde dersin kazanımlara uygun şekilde video betimlemeleri yapılmalıdır.
- Video betimlemeleri yapılırken videoların sesleri ile betimlemeler karışmamalıdır.
- Resim ve şekiller için alternatif metinler eklenmelidir.
- Resim ve şekil betimlemeleri sade bir halde yapılmalıdır.
- Sembol ve formül içeren derslerde kullanılan dijital öğretim materyallerinde matematiksel ifadeler için ses kaydı kullanılmalıdır.
- Metin tabanlı dokümanlarda standart yazı tipi kullanılmalıdır.

- Öğrencilere materyali anlayabilmeleri adına yeterli süre verilmelidir.
- İçerikler anlaşılır olmalıdır.
- İnternet ortamında bilgiye ulaşmak için kullanılan bağlantılara “title” özelliği eklenmelidir.

1.1.1.3.1. Evrensel Materyal Tasarımı

Evrensel tasarım ilk olarak mimarı alanda ortaya çıkmıştır. Evrensel tasarım; binaların, yolların ve her türlü mimarı yapının kullanımında sağlıklı insanlarla birlikte engellilerin de zorlukla karşılaşmayacağı şekilde bu alanların tasarlanması olarak tanımlanabilir. Görme engelliler için kullanılan sarı çizgiler ve kabartmalı levhalar, bedensel engelliler için yapılan rampalar günlük hayatta en sık karşılaşılan evrensel tasarım örnekleridir.

Evrensel Tasarım Merkezi (The Center for Universal Design) tarafından binaların ve ürünlerin tasarlanmasında göz önünde bulundurulacak olan evrensel tasarım ilkeleri şu şekilde belirlenmiştir (Connell, et al., 1997 akt. Arslan, 2017, s.330-331):

1. Eşit Kullanım: Bu ilke ortaya konulan tasarımın farklı yeteneklere sahip olan insanlar için faydalı ve pazarlanabilir olmasını ifade etmektedir.
2. Kullanımda Esneklik: Tasarımın farklı tercihlere ve yeteneklere sahip bireyleri kapsayacak şekilde olmasıdır.
3. Basit ve Sezgisel Kullanım: Tasarımın kullanıcıların yaşantılarına, bilgilerine, dil becerilerine ve o andaki konsantrasyon seviyelerine bakmaksızın anlaşılır olması ve herkes tarafından kolayca kullanılabilmesidir.
4. Algılanabilir Bilgi: Tasarımın kullanıcının çevre koşulları ve duyuşsal yeteneklerine bakmaksızın gerekli olan bilgiyi etkili bir şekilde iletebilmesidir.
5. Hatayı Tolere Edebilme: Tasarımın istenmeyen veya rastgele gelişen durumların olumsuz ve tehlikeli sonuçlarını en aza indirecek şekilde tasarlanmasıdır.
6. Düşük Fiziksel Çaba: Tasarımın etkili, rahat ve en az çaba gerektirecek şekilde kullanılmasıdır.

7. Kullanım İçin Uygun Genişlik ve Alan: Tasarımın kullanıcının beden genişliği, yapısı ve hareketlerine bakmaksızın herkes için uygun kullanım ve hareket alanını sağlamasıdır.

Evrensel tasarım ilkeleri daha sonraları eğitime de uyarlanmaya başlanmıştır. Bu uyarlamaya Uygulamalı Özel Teknoloji Merkezi (CAST) öncülük etmiştir.

Uygulamalı özel teknoloji merkezi olan CAST (Center for Applied Special Technology) öncülüğünde bir eğitim yaklaşımı olarak Öğrenim için Evrensel Tasarım ortaya konulmuştur. Bu yaklaşım esnek, destekleyici öğrenme ortamlarının geliştirilmesi yoluyla yüksek standartlardan ödün vermeden daha fazla öğrenciye ulaşmak için üç ilkeli (içeriğin birden çok türde ve ortamda sunulması; materyal kullanımı ve öğrenci etkileşimi için çeşitli seçenekler sunulması; öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu arttırmak için birden çok yol kullanılması) bir plan sunar (CAST, 2011:4-5 akt. Yurttabir, 2019, s.98).

Arslan (2017), evrensel olarak tasarlanmış eğitim programlarına bakıldığında şu ilkeler ile karşılaşıldığını belirtmektedir:

1. Öğrenci merkezlilik.
2. Öğrenme engellerinin ortadan kaldırılması ve tüm öğrencilerin öğrenmeye erişiminin sağlanması.
3. Esnek ve ihtiyaca cevap verici program.
4. Bireysel farklılıklara göre alternatifler sunmak.

Şenel ve diğerleri (2019, s.74) evrensel tasarımın her türlü araçta ve eğitimde kullanılması gerektiğini şöyle açıklamaktadır:

Değişen dinamiklerden ve gelişmelerden kaynaklanan insan hareketliliği; kültür, dil, deneyim ve eğitim gibi açılardan karmaşık toplulukların oluşmasına neden olmaktadır. Bu değişimin ve insan haklarındaki gelişmelerin bir sonucu olarak, başta yaşam alanları olmak üzere toplumun kullandığı tüm ortamların ve nesnelerin tasarımlarının, farklı özelliklerdeki bireylerin ihtiyaçlarını karşılayabilmesi daha da önem kazanmıştır. Bu nedenle parklardan toplu taşıma araçlarına, eğitim ortamlarından derslerde kullanılan bilgisayarlara kadar tüm tasarımlarda evrenselliğin temel alınması gerekmektedir.

Arı (2019) evrensel tasarımı şöyle açıklamaktadır (s.37):

“Evrensel Tasarım” kısaca her şeyin mümkün olan en geniş kitlenin erişimine uygun olarak tasarlanmasının felsefesi ve uygulamasıdır. Evrensel tasarım ilkeleri uygulanırken erişimin hedef kitlesinin engelli ya da dezavantajlı olmasına gerek yoktur. Kavramın doğası gereği, ürünler dezavantajlı ve engelli insanların erişimine de uygun olmalıdır.

Evrensel tasarım ilkelerinin öğretimde kullanılmasının, engelli öğrenciler için özel düzenleme ihtiyacını ortadan kaldırmadığını unutulmamalıdır. Örneğin, görmeyen bir öğrenci için evrensel tasarlanmış ders malzemesi çok fayda sağlamayacaktır ya da işitme duyusunu kaybetmiş olan bir öğrenci için bir işaret dili tercümanı sağlanması gerekebilir; Bununla birlikte, evrensel tasarım kavramlarını ders planlamada uygulamak, çoğu öğrenci için içeriğe tam erişim sağlar ve özel konaklama gereksinimini en aza indirir. Örneğin, Web kaynaklarının erişilebilir biçimde erişilebilir formatlarda tasarlanması, görme engelli bir öğrencinin bu derse kaydolması durumunda ek iyileştirmenin gerekli olmadığı anlamına gelir.

Evrensel tasarım, bir şehrin planlanmasında, bir yol yapımında, bir öğretim durumunda veya eğitim materyallerinin oluşturulmasında ortaya çıkacak ürünün mümkün olan en fazla sayıda insanın erişimine göre tasarlanmasını hedeflemektedir. Ortaya çıkan ürün çok fazla sayıda insanın kullanımına hitap etse dahi yine de bazı engel grupları için ekstra düzenlemeler yapmak gerekebilir. Eğitimde evrensel tasarım anlayışının benimsenmesi hâlinde bunun faydası sadece engelli öğrenciler için bütün öğrenciler için olacaktır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Alan yazına bakıldığında görme engellilere dil öğretimi alanında az sayıda çalışma olduğu belirlenmiştir. Bu bölümde ‘görme engellilere dil öğretimi’ alanında yapılmış doktora tezleri, yüksek lisans tezleri ve alan yazındaki önemli araştırmalar sunulmuştur.

2.1. DOKTORA TEZLERİ

Tuğba Kamalı Arslantaş (2017), “The Design and Implementation Of A Web-Based English Vocabulary Drill Program For Visually Impaired Students” (Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Web Tabanlı İngilizce Kelime Alıştırma Programının Tasarım Ve Uygulaması) adlı doktora tezinde sekizinci sınıf öğrencilerine yönelik web tabanlı İngilizce kelime alıştırma programı tasarlamış, geliştirmiş ve eğitsel etkililiğini test etmiştir. Çalışma görme engelliler öğretmenlerine yönelik önemli bulgular içermektedir.

Halil İbrahim Çınarbaş (2022), “Language Teacher Cognition And Professional Teacher Identity Of Formation Of Teachers Of Students With Visual Impairments: A Case Study” (Görme Engelli Öğrencilerin Dil Öğretmenlerinin Bilişselliği Ve Profesyonel Mesleki Kimlik Edinimi: Bir Vaka Çalışması) adlı doktora tezinde görme engelli öğrencilerin öğretmenlerinin dil öğretmeni kimliği ve bilişselliği deneyimlerini araştırmıştır. Çalışmada mülakat, gözlem ve saha notları yoluyla araştırma verileri toplanmıştır. Çalışma, engel grubu öğrencileriyle çalışan öğretmenlerin mesleki kimlik ve öğretmen bilişselliği konularında teorik ve pratik öneriler sunmaktadır.

2.2. YÜKSEK LİSANS TEZLERİ

Fırat Açıkgöz (2006), “Teaching English As A Foreign Language To The Visually Impaired Young Learners In Turkey” (Türkiye’de Görme Engelli Gençlere İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğretme) adlı yüksek lisans tezinde görme engellilere dil öğretiminde karşılaşılan zorlukları ele almaktadır. Çalışmada görme engelli öğrencilerle 5 hafta süren bir uygulama yapılmış, gözlemler sonucunda tavsiyeler verilmiştir.

Ceylin Özünlü (2013), “Vocabulary Learning And Teaching Processes In The English Classes In Some Schools For Visually Impaired Students And The Views Of The Visually Impaired Students And The Teachers On These Processes” (Görme Engelli Öğrenciler İçin Bazı Okullardaki İngilizce Derslerinde Kelime Öğrenme Ve Öğretme Süreçleri İle İlgili Ve Bu Süreçlere İlişkin Görme Engelli Öğrencilerin Ve Öğretmenlerin Görüşleri) adlı tezinde görme engelliler okullarındaki İngilizce sınıflarında kelime öğretimine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerini incelemiştir.

Zeynep Zengin Temirbek Uulu (2019), “Visually Impaired Can Watch Films, Too: Assessing The Effects Of Audio Description Via Film Narrations” (Görme Engelliler De Film İzleyebilir: Sesli Betimlemenin Etkilerinin Hikâye Anlatımı İle İncelenmesi) adlı yüksek lisans tezinde görme engelli kişilerin canlı veya kaydedilmiş gösterileri izlerken bir araç olan sesli betimlemenin etkililiğini değerlendirmiştir.

İrem Damla Şimşek (2021), “Görme Engelli Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Materyalleri Kullanırken Karşılaştıkları Sorunlar” adlı yüksek lisans tezinde görme engelli öğrenciler ile İngilizce materyalleri kullanırken karşılaştıkları sorunlar konusunda görüşme gerçekleştirmiştir. Çalışmada sorunlar ve tavsiyeler yer almaktadır.

Ayşe Nur Erdoğan Başaran (2022), “Görme Engelli Öğrenciler İçin Türk Dili Ve Edebiyatı Derslerinde Kullanılan Materyallere Yönelik Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde liselerde eğitim alan görme engelli 9 öğrenci ve Türk dili ve edebiyatı mezunu 9 öğretmen ile görüşme gerçekleştirilmiş, bu görüşmelerde öğrenci ve öğretmenlerin edebiyat derslerinde kullanılan materyallere dair görüşleri alınmıştır.

2.3. DİĞER ARAŞTIRMALAR

Özge Kara'nın devam etmekte olan doktora tezinde görme engelli öğrencilerin yabancı dil öğreniminde karşılaştığı zorluklar araştırılmaktadır. Kara ve Taş (2024) doktora tezi devam etmekte olduğu için araştırmanın verilerini kısıtlayarak bir çalışma yayınlamışlardır. Araştırmada görme engelli öğrencilere eğitim süreçlerinde yabancı dil derslerinde hangi uygulamalar yapıldığı, yabancı dil öğreniminde hangi zorluklarla karşılaştıkları ve yabancı dil öğretiminde beklentilerinin neler olduğu sorulmuştur. Üniversitelerde eğitim gören 30 öğrenci ile görüşülmüştür. Araştırmada görme engelli öğrencilerle en sık yapılan uygulamanın, dil öğretiminde kendilerine özel sistematik bire bir dersler olduğu tespit edilmiştir. Diğer en sık yapılan uygulama ise öğretmenlerin tahtaya yazılanları görme engelli öğrenciler için seslendirmesi ve açıklamasıdır. Görme engelli öğrencilerin en sık karşılaştığı zorluk ise materyaller ile ilgilidir. Öğrenciler erişilebilirlik ve bağımsız öğrenme konusunda bu sebeple sorun yaşamaktadırlar. Diğer en sık karşılaşılan zorluk yazım ile ilgilidir. Üçüncü en sık karşılaşılan zorluk ise sınıf içi uyarlamaların yapılmamasıdır. Görme engellilerin dil öğretiminden beklentileri ise en sık erişilebilir kaynaklar, ikinci olarak yabancı dil öğretmenlerinin eğitimi, üçüncü olarak ise iletişim olmuştur. Yabancı dil öğretmenlerinin eğitimi ile görme engelli öğrencilerin öğrenme özelliklerinin öğretilmesi ve nasıl uyarlamaların yapılması gerektiği gibi konularda bilgiler verilmesi çıkarımı yapılabilir İletişim ile anlatılmak istenen öğrencilerin öğretmenlere ihtiyaçlarını anlatabilmesi ve sürecin biraz da bu ihtiyaçlara göre şekillenebilmesidir.

Gül, Kamalı Arslantaş, Yasan, Yurdağül ve Yıldırım 2018 yılında görme engelli bireylerin yabancı dil kelime bilgilerinin geliştirilmesiyle ilgili bir çalışma yayınlamışlardır. Bahsedilen çalışma TÜBİTAK 1001 proje kapsamında 1 yıllık destek almıştır. Araştırmada görme engelli bireylerin İngilizce kelimelerin doğru yazılışlarını öğrenmeleri için erişilebilir web ve mobil öğrenme ortamı geliştirilmiştir. On bir yetişkin görme engelli öğrenci ile görüşülerek bu uygulamanın etkilliği test edilmiştir. Çalışmanın sonunda erişilebilirlik problemi olmadığında görme engellilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tokenan (2014), görme engelli çocuklarda orff-schulwerk ile dil eğitimi konusunda bir araştırma yürütmüştür. 2012 yılında İzmir’de Avrupa Birliği Gençlik Projesi kapsamında “DreamDram-Drum” başlıklı bir proje gerçekleştirilmiştir. İzmir’de bulunan bir görme engelliler ilkokulunda öğrenim gören 3., 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi kullanılarak İngilizce eğitimi yapılmıştır. Okulun İngilizce öğretmeni tarafından belirlenen konuları içeren İngilizce tekerleme ve şarkılar öğretilmiş, danslar ve ritmik-melodik Orff çalgıları doğaçlamalar yapmak için kullanılmıştır. Araştırmaya 14 öğrenci düzenli katılım göstermiştir. Araştırma öntest-sontest modeli kullanılmış ve araştırmanın sonucunda öğrencilerin İngilizce sınav puanlarında anlamlı düzeyde artış tespit edilmiştir.

Alan yazındaki çalışmalara bakıldığında görme engellilere dil öğretimi ile ilgili çalışmaların dil öğretiminde yaşanan sorunlara ve materyal geliştirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Müzik ve teknoloji tabanlı materyallerin öğrencilerin yabancı dil öğreniminde etkili olup olmadığı da birkaç çalışmada ölçülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması deseni ile gerçekleştirilmiştir. "Nitel araştırma, gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir." (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 41). Özenç'e (2022) göre "durum çalışması, eğitim örgütlerinde karşılaşılan durumların veya uygulanması planlanan programların ele alınmasında araştırmacılar tarafından tercih edilen bir araştırma deseni"(s.57) olarak açıklanmaktadır. Subaşı ve Okumuş (2017) durum çalışmasını "tek bir durum ya da olayın derinlemesine boylamsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntem" (s.420) olarak tanımlamaktadır. Araştırılan durum görme engelliler okullarında Türkçe dersi veren öğretmenlerin yaşadıkları zorluklardır.

Görme engelliler okullarında çalışan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklar ve bu zorluklarına yönelik çözüm önerileri okuma, dinleme, konuşma, yazma, dil bilgisi, kelime öğretimi ve ölçme ve değerlendirme konu alanları temel alınarak ihtiyaç analizi yapılması tasarlanmıştır. İhtiyaç analizi, "Belli bir grup öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak bir müfredatın hazırlanmasına temel teşkil edecek gerekli bilgilerin toplanması süreci" (Brown, 1995, s.35 akt. Şimşek, 2021, s.48) olarak tanımlanmaktadır.

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları için 2 adet uzmandan görüş alınmış ve sorular uzman görüşlerine göre şekillendirilmiştir. Veriler öğretmenlerden tercihlerine göre form veya ses kaydı şeklinde toplanmıştır. Toplanan veriler yazılı hâle getirilmiş ve

Excel programı kullanılarak kodlanmıştır. Kodlama, çeşitli kâğıtlar ve renkli kalemler, bir Excel tablosu veya bilgisayar destekli nitel veri analizi yazılımı kullanılarak gerçekleştirilebilir (Tracy, 2013 akt. Çelik ve diğerleri, 2020, s.385). Veriler, tema ve alt temalar oluşturularak analiz edilmiştir. Kategoriler (temalar) ortak fikirlerden oluşan birçok kodu içeren geniş bilgi üniteleridir. Bunlar, araştırma sorularına cevap olarak ortaya çıkan temel örüntü, bulgu veya soyutlama olarak düşünülebilir (Corbin ve Strauss, 2008; Merriam, 2009 akt. Çelik ve diğerleri, 2020, s.395).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini görme engelliler okullarında çalışan Türkçe ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem araştırmacının ulaşabildiği İstanbul'daki görme engelliler okullarında çalışan toplam 14 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 5'i Türkçe öğretmeni ve 9'u sınıf öğretmenidir.

3.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Görme engelliler okullarına gidilmiş ve öğretmenler araştırmadan haberdar edilerek gönüllülük esasına göre katılımları sağlanmıştır. Veriler toplanırken öğretmenlerin tercihleri önemsenmiştir. Bazı öğretmenlerden ses kaydı alınmış, bazı öğretmenler görüşme formunu kendileri doldurmuştur.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada görme engelliler okullarında çalışan Türkçe dersi veren sınıf öğretmeni ve Türkçe öğretmenlerinden, sınıf öğretmeni veya Türkçe öğretmeni seçeneğini işaretlemeleri istenmiştir. Yarı yapılandırılmış 14 soru içeren görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları şunlardır:

1. Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
2. Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik karşılaştığınız sorunlara çözüm önerileriniz nelerdir?
3. Türkçe öğretiminde dinleme becerisine yönelik karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
4. Türkçe öğretiminde dinleme becerisine yönelik karşılaştığınız sorunlara çözüm önerileriniz nelerdir?

5. Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik karşılaştığımız sorunlar nelerdir?
6. Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik karşılaştığımız sorunlara çözüm önerileriniz nelerdir?
7. Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik karşılaştığımız sorunlar nelerdir?
8. Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik karşılaştığımız sorunlara çözüm önerileriniz nelerdir?
9. Türkçe öğretiminde kelime öğretimine yönelik karşılaştığımız sorunlar nelerdir?
10. Türkçe öğretiminde kelime öğretimine yönelik karşılaştığımız sorunlara çözüm önerileriniz nelerdir?
11. Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimine yönelik karşılaştığımız sorunlar nelerdir?
12. Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimine yönelik karşılaştığımız sorunlara çözüm önerileriniz nelerdir?
13. Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik karşılaştığımız sorunlar nelerdir?
14. Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik karşılaştığımız sorunlara çözüm önerileriniz nelerdir?

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Görüşme ile toplanan veriler yazılı hâle getirilmiştir. Yazılı hâle getirilen veriler kodlanmış, Excel programı kullanılarak temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Ortaya çıkan bulgular yorumlanmıştır.

3.6. ARAŞTIRMA ETİĞİ

Araştırmanın etik olarak uygunluğunun değerlendirilmesi için etik kurul iznine başvurulmuştur. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan etik kurul onayı alınmıştır. Etik kurul onayı için bakınız Ek.1

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Veriler kodlanmış, temalara ve alt temalara ayrılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar verilmiştir. Öğretmenler Ö1, Ö2,...,Ö14 şeklinde isimlendirilmiştir. Ortaya çıkan veriler yorumlanmıştır.

4.1. ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRETMENLERİN BİLGİLERİ

Araştırmaya katılan öğretmenler 2023-2024 eğitim öğretim yılında görme engelliler okullarında çalışmakta olan Türkçe ve sınıf öğretmenleridir. Öğretmenlerin bilgileri Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bilgileri

Öğretmen Sayısı	Branş
5	Türkçe
9	Sınıf
Toplam 14	

Tablo 1'e bakıldığında görme engelliler okullarında çalışan toplam 14 öğretmenin araştırmaya katıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 5'i Türkçe, 9'u sınıf öğretmenidir.

4.2. GÖRME ENGELLİLER OKULLARINDA ÇALIŞAN TÜRKÇE VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE OKUMA BECERİSİNE YÖNELİK KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin Türkçe dersinde okuma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara ilişkin 6 tema, 29 alt tema tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Türkçe dersinde okuma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara ilişkin temalar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2 Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisine Yönelik Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Temalar

Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisine Yönelik Karşılaştıkları Sorunlar	<i>f</i>
Öğrencilerle ilgili sorunlar	10
Braille materyal ile ilgili sorunlar	6
Okuma materyalleri ile ilgili sorunlar	4
Sembollerle ilgili sorunlar	3
Zamanla ilgili sorunlar	2
Aile ile ilgili sorunlar	2

Tablo 2’ye bakıldığında öğretmenlerin Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunların 6 temada toplandığı görülmektedir. Öğretmenler en çok öğrencilerle ilgili sorun ($f=10$) yaşamaktadırlar. Çoktan aza doğru Braille materyallerle ($f=6$), okuma materyalleriyle ilgili ($f=4$), sembollerle ($f=3$) ilgili sorunlar yaşamaktadırlar. Bu sorunları zamanla ($f=2$) ve aile ile ilgili sorunlar ($f=2$) takip etmektedir.

Öğretmenler Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik, öğrencilerle ilgili öğrencilerin dokunsal becerilerinin zayıf olması, öğrencilerin parmak hassasiyetlerini yükseltmenin zor olması, öğrencilerin yavaş okumaları, yavaş okuma sebebiyle okuduklarını anlamakta zorlanmaları, öğrencilerin sesleri çıkarmakta zorlanmaları, öğrencilerin ara dönemde okula gelmeleri gibi sorunlar yaşamaktadırlar.

Öğretmenler Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik, Braille materyaller ile ilgili öğrencilerin Braille yazıyı yavaş okumaları, Braille okumanın

zor olması, Braille ile bütünlük sağlamanın zor olması, Braille materyalin kullanışlı olmaması, kabartma yazıda parmak hassasiyeti konusu gibi sorunlar yaşamaktadırlar.

Öğretmenler Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik, okuma materyalleriyle ilgili okuma metinlerindeki örneklerin öğrenciye göre soyut kalması, okuma materyali hazırlamanın uğraştırıcı olması, okuma materyalinin az olması, okuma materyali bulmanın zor olması gibi sorunlar yaşamaktadırlar.

Öğretmenler Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik, sembollerle ilgili sembollerin zor öğrenilmesi, Braille yazıdaki kısaltmaların zor olması, öğrencilerin Braille yazıdaki kısaltmaları okumakta zorlanmaları gibi sorunlar yaşamaktadırlar.

Öğretmenler Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik, zamanla ilgili okuma öğretiminin çok uzun bir süreç gerektirmesiyle ilgili sorunlar yaşamaktadırlar.

Öğretmenler Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik, ailelerle ilgili ailenin eğitim düzeyinin düşük olmasının öğrencinin başarısını etkilemesi, ailelerin bilgisizliği ve umursamazlığı ile ilgili sorunlar yaşamaktadırlar.

Tablo 2’de gösterilen öğretmenlerin okuma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara ilişkin temalarla ilgili öğretmenlerin ifadeleri şöyledir:

En büyük problemimiz okuma becerisinin öğretiminin çok uzun zaman alıyor olması. Birinci sınıfta bitiren gören çocuklar ortalama olarak gören yetişkinlerin bildiği birçok sembolü biliyor; fakat görme engelli bir çocuk tüm okuma sembollerini öğrenene değin en az üç buçuk yıla ihtiyaç duyuyor. Bunun temel sebebi, Braille yazıda kullanılan hece, kelime parçası ve sözcük kısaltma sembolleridir. Ayrıca çocuklar dokunsal beceriler yönünden yeterli hazır bulunuşluğa sahip olmadan okula başlıyorlar, aileler çocuklarının dokunsal becerilerini nasıl güçlendireceklerini bilmiyor, ya da umursamıyor.(Ö1)

Öğrencilerimizin pek çoğu Braille yazıyı yavaş okuyorlar. Dolayısıyla da uzun metinler başta olmak üzere okuduklarını anlama konusunda sıkıntı yaşıyorlar.(Ö3)

Öğrencilerimiz çok yavaş okuyor.(Ö6)

Braille okumak zor bir beceri olduğundan parmak hassasiyetini yükseltmek zorluyor. (Ö7)

Braille ile okuma becerisi kazandırmak daha uzun sürmekte. (Ö9)

Anne baba okur-yazar değilse öğrencide başarı düşük olabiliyor.(Ö10)

En temelde okuma materyali hazırlama için ekstra uğraş gerektirmesi. Gören çocuk için her alanda karşısına çıkan yazılar kitaplar fırsatken bizim için yalnızda kabartma yazı olması gerekmekte. (Ö11)

Parmak hassasiyeti ile ilgili sorunlar yaşıyoruz. Bu da şundan kaynaklı kabartma harflerin nokta yükselteleri genelde standart boyda oluyor ve başka bir fonda kabartma yazı bulmak çok zor. Elle, kalemle yapmak gerekiyor. Satır takibiyle ilgili sorunlar oluyor. En fazla bir satır boşluk bırakıp yazabiliyoruz. Genelde şablon üstüne olduğu için Latin harfleriyle olduğu gibi istediğimiz boyda, istediğimiz satır aralığında yazılar yazamıyoruz. Bununla ilgili materyal bulmak çok zor. Çocukları satır aralığına alıştırmak ilk başta zor oluyor. (Ö14)

4.3. GÖRME ENGELLİLER OKULLARINDA ÇALIŞAN TÜRKÇE VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE OKUMA BECERİSİNE YÖNELİK KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA ÇÖZÜM ÖNERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin Türkçe dersinde okuma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerilerine ilişkin 4 tema, 21 alt tema tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Türkçe dersinde okuma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerilerine ilişkin temalar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3 Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisine Yönelik Karşılaştıkları Sorunlara Çözüm Önerilerine İlişkin Temalar

Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisine Yönelik Karşılaştıkları Sorunlara Çözüm Önerileri	f
Bol pratik yapılmalı	6
Aile eğitime destek olmalı	4
Okuma bilinci ve sevgisi geliştirilmeli	2
Öğrencilerin dokunsal becerileri geliştirilmeli	2

Tablo 3'e bakıldığında öğretmenlerin Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerilerinin 4 temada toplandığı görülmektedir. Öğretmenler çözüm olarak en fazla bol pratik yapılmasını ($f=6$) önermişlerdir. Bu öneriyi ailelerin eğitime destek olması ($f=4$) takip etmektedir. Okuma bilincinin ve sevgisinin geliştirilmesi ($f=2$) ile öğrencilerin dokunsal becerilerinin geliştirilmesi ($f=2$) eşit frekansta önerilmiştir.

Öğretmenler Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerisi olarak bol pratik yapılmasını önermişlerdir. Öğretmenler ayırt etme çalışmaları yapılmasını, okuma tekrarları yapılmasını, okuma etkinlikleri yapılmasını, kitap okunmasını ve bol tekrarı önermişlerdir.

Öğretmenler Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerisi olarak ailelerin eğitime destek olmalarını önermiştir. Öğretmenler aile desteğinin okuma becerisini kolaylaştırdığını, okulda yapılan etkinliklerin evde desteklemesinin faydalı olacağını söylemişlerdir.

Öğretmenler Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerisi olarak okuma bilinci ve sevgisinin geliştirilmesini önermişlerdir. Öğretmenler çocukları okumaya teşvik etmenin ve erken yaştan itibaren okuma bilinci oluşturma'nın önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenler Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerisi olarak öğrencilerin dokunsal becerilerinin geliştirilmesini önermişlerdir. Öğretmenler görme engelli çocukların bebekliklerinden itibaren dokunsal becerilerinin geliştirilmesinin faydalı olacağını, öğrencilerde parmak hassasiyetinin yükseltilmesinin çözüm olacağını söylemişlerdir.

Tablo 3'te gösterilen öğretmenlerin Türkçe dersinde okuma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerilerine ilişkin temalarla ilgili öğretmen görüşleri şöyledir:

Kısaltma sembolleri kesinlikle kaldırılmalıdır ayrıca bebeklik döneminden itibaren profesyonel destek eşliğinde ailelere dokunsal becerileri geliştirilmesi hususunda destek olunmalı. Birçok çocuğun kitaba dair bilgi ve yaşantısı çok sınırlı, daha fazla kitaplarla içli dışlı olmaları için ailelerin çocukta erken farkındalık geliştirmeleri sağlanmalı. (Ö1)

Aile eğitimiyle Braille öğretimi yapıp evde bolca pratikle sınıf çalışmalarının desteklenmesi. Okumaya yönelik ayırt etme çalışmaları yapılması. (Ö2)

Sesli kitaplar da dahil mümkün olduğunca kitap okumaya teşvik ediyorum. (Ö3)

Çok okumak, çok yazmak ve en önemlisi sürekli takip edilmeleri gerekiyor. İlkokulda okuma-yazma işi tamamlanmış olunca müfredat konularımızda ilerlemek daha hızlı ve kolay gerçekleşiyor. (Ö6)

Farklı dokulara dokundurarak parmak hassasiyetini kuvvetlendirmek. (Ö7)

Aile desteği öğrencilerimiz için okuma becerisini kazanmada kolaylaştırıcı olabiliyor. (Ö9)

4.4. GÖRME ENGELLİLER OKULLARINDA ÇALIŞAN TÜRKÇE VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİNLEME BECERİSİNE YÖNELİK KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde dinleme becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara ilişkin 2 tema, 14 alt tema tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde dinleme becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşlere ilişkin temalar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4 Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisine Yönelik Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Temalar

Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisine Yönelik Karşılaştıkları Sorunlar	<i>f</i>
Öğrencilerle ilgili sorunlar	9
Dinleme materyalleri ile ilgili sorunlar	2

Tablo 4’e bakıldığında öğretmenlerin Türkçe öğretiminde dinleme becerisine yönelik karşılaştıkları sorunların 2 temada toplandığı görülmektedir. Öğretmenler en çok öğrencilerle ilgili sorunlar ($f=9$) yaşamaktadırlar. Diğer sorun ise dinleme materyalleri ile ($f=2$) ilgilidir.

Öğretmenler Türkçe öğretiminde dinleme becerisine yönelik öğrencilerle ilgili, öğrencilerin kavram bilgilerinin yeterli olmaması, öğrencilerin dinlediğini anlamada zorlanmaları, öğrencilerin dinlerken not almamaları, öğrencilerin dinlediklerini sorgulamamaları, öğrencilerin dikkat sürelerinin kısa olması, bazı öğrencilerde dikkat dağınıklığı olması, öğrencilerin dinleme becerisi gelişmiş olduğu için en ufak bir sesi bile iyi algılamaları ve dinlemenin olumsuz etkilenmesi, görme engeline bağlı olarak göz teması kuramamaktan kaynaklı öğrencinin dinleyip dinlemediğini kontrol edememek gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar.

Öğretmenler Türkçe öğretiminde dinleme becerisine yönelik dinleme materyalleriyle ilgili yeterli yardımcı materyal olmaması ve mevcut dinleme materyallerinin kalitesiyle ilgili sorunlar yaşamaktadırlar.

Dinleme becerisinde karşılaşılan sorunlarla ilgili öğretmenlerin sahip olduğu iki farklı görüş dikkat çekmektedir. Bazı öğretmenler görme engelli öğrencilerin engelleri sebebiyle çok iyi birer dinleyici olduklarını, dinlemede hiçbir sorunla karşılaşmadıklarını belirtirken bazı öğretmenler ise görme engelli öğrencilerin doğuştan çok iyi dinleme becerisine sahip oldukları düşüncesinin bir hata olduğunu belirtmektedir. Üç adet öğretmen dinleme becerisiyle ilgili sorun yaşamadığını belirtmiştir.

Tablo 4'te gösterilen öğretmenlerin Türkçe öğretiminde dinleme becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara ilişkin ifadeleri şöyledir:

Çocuklarda kavram bilgisi yeterli değil ayrıca dinleme becerilerini geliştirecek yeterince yardımcı materyal yok. Zannedildiği gibi kör çocuklar dinlediğini anlama konusunda doğuştan yetenekli değiller. Sözcüklerin yaşamdaki karşılıkları hususunda daha dar bir alanda bilgi sahibi olmaları, okuduklarını anlama becerilerini kısıtlıyor. (Ö1)

Dinlediğini anlama problemi. (Ö4)

Dinlediğini anlamada zorluk. (Ö5)

Dinlerken not almıyorlar. Dinlediklerini sorgulamıyorlar. (Ö6)

Görme engelli öğrencilerimiz dünyayı işiterek ve dokunarak algıladıkları için en küçük bir ses çocukların öğrenmesini etkileyip geriye atabiliyor. (Ö9)

Dikkat eksikliği olan çocuklar dinleyemiyor. İlgilerini çeken konu olunca dinliyorlar. EBA'dan yararlanıyorum. (Ö12)

Göz teması imkânı yok. Çocuk o an dinliyor mu, düşünüyor mu, hayal mi kuruyor öğle yemeğini mi düşünüyor bunu beden dilinden anlamak mümkün değil. Kafasını masaya koyuyor örneğin uyuyor mu yoksa bütün duyularını kapattı da beni mi dinliyor. Böyle şeyleri ayırt etmek çok zor oluyor dinleme konusunda. Seni dinliyor mu takip etmesi çok zor. Bizim dinleme materyallerimiz genellikle gönüllülük esasına göre üretilmiş şeyler. Ciddi bir üretim sağlaması yönüyle iyi bir şey bu ama gönüllü okuyucuların kendi ortamlarında yaptıkları kayıtları inanılmaz dikkat dağıtıcı şeylerle dolu. Özellikle çocuklar için. Arasındaki farkı storytell kullanmaya başlayınca fark ettim. Çocukken Türkçe öğretmenin bize temin ettiği kayıtlarda kedi sesi, arkadan gelen sohbet sesi gibi şeyler olurdu. Ben bir noktada okuyandan kopup arkadaki kedi sesi ya da içerideki odadaki muhabbeti çözmeye çalışırdım. Profesyonel kayıtlarda daha az dikkat dağıtıcı şeyler oluyor. Materyalde zorlandığımız noktalar bunlar. Kayıt çok kötü oluyor, okuyucu yorulup kekelemeye başlıyor ama kaydı kapatmıyor. Okuyucular gönüllü olduğu için insanlar hayır öyle yapamazsın böyle yap demek istemiyorlar. (Ö14)

4.5. GÖRME ENGELLİLER OKULLARINDA ÇALIŞAN TÜRKÇE VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİNLEME BECERİSİNE YÖNELİK KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA ÇÖZÜM ÖNERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin Türkçe dersinde dinleme becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerilerine ilişkin 4 tema, 22 alt tema tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Türkçe dersinde dinleme becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerilerine ilişkin temalar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5 Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisine Yönelik Karşılaştıkları Sorunlara Çözüm Önerilerine İlişkin Temalar

Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisine Yönelik Karşılaştıkları Sorunlara Çözüm Önerileri	f
Dinleme materyalleri geliştirilmeli	4
Dinleme metinleri iyi seslendirilmeli	4

Derslerde dinleme teknikleri kullanılmalı	3
Öğrencilerle dikkat artırıcı çalışmalar yapılmalı	2

Tablo 5'e bakıldığında öğretmenlerin Türkçe dersinde dinleme becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerilerinin 4 temada toplandığı görülmektedir. Öğretmenler dinleme becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerisi olarak en çok dinleme materyallerinin geliştirilmesini ($f=4$) ve dinleme metinlerinin iyi seslendirilmesini ($f=4$) önermişlerdir. Daha sonra en çok derslerde dinleme teknikleri kullanılmasını ($f=3$) ve öğrencilerle dikkat artırıcı çalışmalar yapılmasını ($f=2$) öneri olarak sunmuşlardır.

Öğretmenler dinleme becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerisi olarak dinleme materyalleri geliştirmesini önermişlerdir. Öğretmenler görme engelli çocuklar için erken çocukluk döneminden itibaren kullanılabilir, her yaş grubu için oluşturulmuş dinleme materyallerinin geliştirilmesini istemektedirler. Dinleme metinlerinin ilgi çekici olması gerektiğini de belirtmişlerdir.

Öğretmenler dinleme becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerisi olarak dinleme metinlerinin iyi seslendirilmesini önermişlerdir. Öğretmenler dinleme metinlerini seslendiren kişilerin diksiyonlarının iyi olmasını istemektedirler. İyi seslendirilmiş kaynakların artması ve onlara ulaşmanın kolaylaşması gerekmektedir. Seslendirilen kitaplar daha profesyonel ortamlarda seslendirilmeli, seslendiren kişilere eğitimler verilmeli. Her seslendirilen dinleme materyalinin kabul edilmemesi, bir değerlendirmeye tabi tutulması da öğretmenlerin önerilerindedir.

Öğretmenler dinleme becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerisi olarak derslerde dinleme tekniklerinin kullanılmasını önermişlerdir. Öğrencilere farklı türlerde dinleme becerileri kazandırılmalı, dinlediğini yorumlamak öğrencilerde alışkanlık hâline getirilmelidir. Dinlediğini anlama çalışmaları yapılmasını önermişlerdir.

Öğretmenler dinleme becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerisi olarak öğrencilerle dikkat artırıcı çalışmalar yapılmasını önermişlerdir. Öğretmenler öğrencilerle dikkat süresini artırma etkinlikleri yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Tablo 5’te gösteriler öğretmenlerin Türkçe dersinde dinleme becerine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerilerine ilişkin temalarla ilgili ifadeleri şöyledir:

İki yaş seviyesinden itibaren çocuklar için anlama soruları içeren dinleme metni materyalleri geliştirilmeli, bu metinleri nasıl kullanacakları ve önemi başta ailelere ve öğretmenlere öğretilmeli. Çocukların somut, soyut kavramlar ve dilin zenginliklerine ilişkin donatılması gerekli. Özellikle ezbere geri bildirim yerine sonuç çıkarıcı ve yargı üretici bir çalışma sistemi benimsenmeli. (Ö1)

Metni okurken ses tonunu iyi kullanmak, diksiyona önem vermek. (Ö2)

Bulabildiğim ölçüde iyi seslendirilmiş kitap ve kaynaklardan faydalanarak dinleme becerisini arttırıcı çalışmalar yapıyorum. (Ö3)

Not alabilecekleri araç-gereçlerin ulaşılabilir olması. Eleştirel bakış açısıyla dinleme, yorumlama alışkanlığının kazandırılması gerekir. (Ö6)

Dikkat süresini arttırmaya yönelik etkinlikler yapmak, arada kısa molalar vermek. (Ö7)

Daha ilgi çekici dinleme materyalleri olmalı. Kelimeler daha anlaşılır olmalı.(Ö12)

Öğrenciye teknolojik materyaller sunulmalı.(Ö13)

Her gelişim grubunu göz önünde bulundurularak çok çeşitli kitaplar profesyonel ortamlarda okunmalı. Seslendiren kişilere daha kapsamlı eğitim verilebilir. Dinleme materyali için hepsi kabul edilmeyebilir, daha sıkı elenebilir.(Ö14)

4.6. GÖRME ENGELLİLER OKULLARINDA ÇALIŞAN TÜRKÇE VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZMA BECERİSİNE YÖNELİK KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara ilişkin 3 tema, 23 alt tema tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşlere ilişkin temalar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6 Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisine Yönelik Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Temalar

Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisine Yönelik Karşılaştıkları Sorunlar	<i>f</i>
Kabartma yazıyla ilgili sorunlar	12
Öğrencilerle ilgili sorunlar	6
Kısaltma sembolleriyle ilgili sorunlar	2

Tablo 6'ya bakıldığında öğretmenlerin Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik en çok karşılaştığı sorunun kabartma yazıyla ilgili sorunlar ($f=12$) olduğu görülmektedir. Daha sonra en çok öğrencilerle ilgili sorunlar ($f=5$) ve kısaltma sembolleriyle ilgili sorunlarla ($f=2$) karşılaşılmaktadır.

Öğretmenler Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik kabartma yazıyla ilgili kabartma yazı kullanımının zor olması, kabartma yazıda satır takibinin zor olması, kabartma yazının kas gücü gerektirmesi, kabartma yazının yorucu olması, kabartma yazının öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilemesi gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar.

Öğretmenler Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik öğrencilerle ilgili öğrencilerin kötü yazmaları, imla kurallarına uymamaları, yavaş yazmaları, öğrencilerin küçük kaslarında yeterli gelişim olmaması gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar.

Öğretmenler Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik kısaltma sembolleriyle ilgili kısaltma sembollerinin yazmayı güçleştirmesi, öğrencilerin kısaltmaları öğrenememeleri gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar.

Tablo 6'da gösterilen öğretmenlerin Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara ilişkin ifadeleri şöyledir:

Kabartma yazı, yazımı çok zor ve kas gücü gerektiren bir yazı biçimi bu sebeple çocuklarda motivasyon sorunları çıkmakta ayrıca kısaltma sembolleri de yazma etkinliğini güçleştirmekte. (Ö1)

Küçük kas becerilerinden dolayı çivi kalemi tutma ve satır takibinde zorlanma. (Ö2)

Braille kalem ile yazmak fazla güç gerektirdiği için çocuklar daha çabuk yoruluyor. (Ö7)

Görme engelli öğrencilerimiz yazma eğitimini yazı tabletleri ve kabartma daktilosu ile öğrendiği için çok yavaş ilerliyor ve kısa sürede yorulmalar oluyor. (Ö9)

Bazı sessiz harfleri seslilerle birlikte yazamıyorlar. Sesli harfleri yazılıta unutuyorlar. Braille tablet ile yazmaları zor oluyor. (Ö12)

Braille yazma çocukları yoruyor, çocuklar öğrenilmiş çaresizliğe düşüyor. Kabartma yazı çok yer kaplayan, ciddi kol gücü gerektiren, parmak ağrıtan bir sistem. Elleri yorulduğu için yazmak istemiyorlar. Kalemler çivi uçlu, kağıtlar bir tık kalın yazılan yazı kalıcı olması için. Kalemler çok sivri olduğu zaman kağıdı deliyor, kağıtta güzel bir iz bırakmıyor. Kalemlerin ucu biraz küt olduğu zaman bu sefer özellikle küçük çocuklar ilkökul düzeyindeki çocukların gücü yetmiyor ona bastırmak için. Hatta görme engelli çocukların işaret parmağının ilk boğumunda hep bir nasır olur. Bende de vardı. Çünkü kalemler de çok ergonomik tasarlanmıyor genelde. Birazcık az yer kaplaması için, dayanıklı olması için tasarlanıyor. Parmak yapısını bozuyor. Fizyolojini bile değiştirecek kadar efor sarf etmen gereken bir yazı. (Ö14)

4.7. GÖRME ENGELLİLER OKULLARINDA ÇALIŞAN TÜRKÇE VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZMA BECERİSİNE YÖNELİK KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA ÇÖZÜM ÖNERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin Türkçe dersinde yazma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerilerine ilişkin 4 tema, 16 alt tema tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Türkçe dersinde yazma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerilerine ilişkin temalar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7 Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisine Yönelik Karşılaştıkları Sorunlara Çözüm Önerilerine İlişkin Temalar

Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisine Yönelik Karşılaştıkları Sorunlara Çözüm Önerileri	f
Yazmada teknolojik materyaller kullanılmalı	4

Öğrencilere bol yazı çalışması yaptırılmalı	4
Öğrencilerin küçük kas çalışmaları yaptırılmalı	2
Öğrencilerin erken yaşlardan itibaren küçük kas becerileri geliştirilmeli	2

Tablo 7'ye bakıldığında öğretmenlerin Türkçe dersinde yazma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerilerinin 4 temada toplandığı görülmektedir. Öğretmenler yazma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerisi olarak en çok yazmada teknolojik materyaller kullanılmasını ($f=4$) ve öğrencilere bol yazı çalışması yaptırılmasını ($f=4$) önermişlerdir. Daha sonra öneri olarak öğrencilere küçük kas çalışmaları yaptırılmasını ($f=2$) ve öğrencilerin erken yaşlardan itibaren küçük kas becerilerinin geliştirilmesini ($f=2$) sunmuşlardır.

Öğretmenler yazma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerisi olarak yazmada teknolojik materyaller kullanılmasını önermektedirler. Öğretmenler dijital materyaller kullanılmasını istemekte, Braille ile okuma yazma eğitimine önem verilmesi gerektiğini ve bu alanda teknolojik ilerlemeler olması gerektiğini önermektedirler.

Öğretmenler yazma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerisi olarak öğrencilere bol yazı çalışması yaptırılmasını önermektedirler. Öğrencilere çok tekrar yaptırılması, yazmaya ağırlık verilmesi önerilmektedir.

Öğretmenler yazma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerisi olarak öğrencilerin küçük kas becerilerinin geliştirilmesini önermektedirler. Bazı öğretmenler öğrencilerin küçük kas becerilerinin geliştirilmesini önerirken bazı öğretmenler görme engelli öğrencilerin küçük kas becerilerinin erken çocukluk döneminden itibaren geliştirilmesini önermektedirler.

Tablo 7'de gösterilen öğretmenlerin Türkçe dersinde yazma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerilerine ilişkin temalarla ilgili öğretmenlerin ifadeleri şöyledir:

Braille yazıyı klasik yazma araç gereçleriyle değil modern elektronik araçlarla öğretmeliyiz. Çocukların küçük kas becerilerini bebeklikten itibaren artırmalıyız. (Ö1)

Dijital materyaller kullanmak. (Ö4)

Bol bol yazı çalışmaları yapmaları gerekiyor.(Ö6)

Buna yönelik ince motor becerileri çalışmaları. (Ö8)

Erken çocukluk döneminde çocukların küçük kas becerilerinin üzerinde daha yoğun durulması. (Ö11)

Daha ince daha kolay şekil alan, şekli daha zor bozulan kağıtlar kullanılabilir. Materyal inceldikçe yukarıdan verilmesi gereken basınç düşebilir. Kabartma yazı tabletlerinin kutucuklarının tasarımı değişebilir. Braille yazı okuma yazma teknolojisi ilerlemeli, eğitimine verilen ağırlık artırılmalı. Daha sessiz mekanikten çok elektronik daktiloların kullanımı yaygınlaştırılabilir. (Ö14)

4.8. GÖRME ENGELLİLER OKULLARINDA ÇALIŞAN TÜRKÇE VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNE YÖNELİK KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara ilişkin 2 tema, 17 alt tema tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşlere ilişkin temalar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8 Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisine Yönelik

Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Temalar

Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisine Yönelik Karşılaştıkları Sorunlar	<i>f</i>
Öğrencilerle ilgili sorunlar	12
Aile ile ilgili sorunlar	4

Tablo 8'e bakıldığında öğretmenlerin Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik en çok karşılaştığı sorunun öğrencilerle ilgili sorunlar ($f=12$) olduğu görülmektedir. Daha sonra ise aile ile ilgili sorunlar ($f=4$) ile karşılaşılmaktadır.

Öğretmenler Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik öğrencilerle ilgili yetişkinleri taklit etme, anlamsız konuşma, bağlama uygun konuşmama, kendini ifade etmekte zorlanma, kendini ifade etmede çekingenlik, kelime hazinesinin yetersiz olması, düzgün cümle kuramama ve akran baskısı gibi sorunlar yaşamaktadırlar. Bazı öğrencilerin ise dudak tembelliğine yatkın olması sorundur.

Öğretmenler Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik aileler ile ilgili çocukların konuşmalarının çok iyi olmamasına rağmen aileler tarafından abartılı şekilde desteklenmesi, ailelerin çocukların adına konuşması, çocuklar adına her işin aileler tarafından yapılması sebebiyle çocukların konuşmada geri kalması, ailelerin çocuklara sadece görme engelli oldukları hâlde zihinsel engelliymiş gibi davranması, ailelerin çocukların konuşmalarına düzeltme vermemesi gibi sorunlar yaşamaktadırlar.

Tablo 8'de gösterilen öğretmenlerin Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara ilişkin ifadeleri şöyledir:

Anlamlandırmadan taklit etmeleri. Aileleri ve öğretmenleri tarafından abartılarak desteklenen çocuklar, bağlamsız ve yetişkinler gibi konuşmayı alışkanlık hâline getiriyorlar. Özellikle kavramlara ilişkin yanlış kullanımlar çocuğun mantıklı konuşma becerisi geliştirmesini engelliyor. (Ö1)

Okuma yazma becerilerine bağlı olarak kelime hazinesi yeterli düzeyde olmayan öğrencilerimiz kendilerini yeterince ifade etmekte zorlanmaktadırlar. (Ö3)

Kelime dağarcığının az olması. (Ö4)

Düşüncelerini düzgün cümleler kurarak ifade edemeyişleri. (Ö6)

Aşırı hayalperest ve anlamsız konuşmalar. (Ö8)

Görme engelli bireylerin kendini ifade etme araçlarından en temeli konuşmadır. Aileler ise zihinsel engelli bireymiş gibi algılayıp konuşma da geride bırakıyor çocukları. Her şeyi aile kendisi yaparak ya da çocuk adına konuşup karar verdiği için konuşmada geri kalıyor öğrencilerimiz. (Ö9)

Görme engelini ek dikkat dağınıklığı varsa sıkıntı oluyor. Gören çocuklar hem duyuyor hem de yüzünüze bakıyor dudak hareketlerinizi, ağız hareketlerinizi

görüyor. Ama bizim çocuklarda genelde dudak tembelliğine yatkınlık oluyor. Üst dudağı hiç kıpırdamadan konuşan çocuklar var. Konuşurken size yönelmeyen çocuklar var. Ben bunun biraz görme yetersizliğiyle beraber dikkat eksikliğinden kaynaklandığını düşünüyorum. Çünkü kimi çocukta da yok yani. Daha küçük yaş gruplarında bizim istediğimiz şey çocukların konuşmalarını düzeltmektir ama görme engelli çocuklara sahip aileler yapsın da nasıl yaparsa yapsın gibi baktığı için bir de her küçük şeyi kocaman başarı olarak gördükleri için çocuklara uygun dönütleri vermeyebiliyorlar. Çocuğun konuşması gelişmemiş olabiliyor. Mesela çocuk geliyor hiçbir zihinsel problemi yok yedi yaşında çocuk ama hala 2 3 yaşında gibi konuşabiliyor. Çünkü aile ona şükretmiş ve dahasını aramamış oluyor. (Ö14)

4.9. GÖRME ENGELLİLER OKULLARINDA ÇALIŞAN TÜRKÇE VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNE YÖNELİK KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA ÇÖZÜM ÖNERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin Türkçe dersinde konuşma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerilerine ilişkin 3 tema, 11 alt tema tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Türkçe dersinde konuşma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerilerine ilişkin temalar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9 Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisine Yönelik Karşılaştıkları Sorunlara Çözüm Önerilerine İlişkin Temalar

Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisine Yönelik Karşılaştıkları Sorunlara Çözüm Önerileri	<i>f</i>
Öğrencilere konuşma etkinlikleri yaptırılmalı	4
Öğrenciler bol kitap okumalı	4
Öğrenciler toplum önünde konuşmaya teşvik edilmeli	2

Tablo 9’a bakıldığında öğretmenlerin Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri olarak en çok öğrencilere konuşma etkinlikleri yaptırılmasını ($f=4$) ve öğrencilerin bol kitap okumasını ($f=4$) önerdikleri

görülmektedir. Daha sonra öğrencilerin toplum önünde konuşmaya teşvik edilmesi (f=2) önerilmektedir.

Öğretmenler Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm olarak konuşma etkinlikleri yapılmasını önermektedirler. Öğrencilere konuşma fırsatları sunulmasını istemekte ama bu yapılırken disiplinin de sağlanması gerektiğini belirtmektedirler. Bazı öğretmenler yaşam durumlarına yönelik diyalog çalışmaları yapmayı, bazı öğretmenler okuldaki etkinliklerde çocuklara konuşma görevleri verilmesini önermişlerdir.

Öğretmenler Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm olarak öğrencilerin bol kitap okumasını önermektedirler. Öğretmenler kitap okumanın konuşmayı güçlendireceğini ifade etmekte, iyi konuşmanın çok okumaktan geçtiğini belirtmektedirler.

Öğretmenler Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm olarak öğrencilerin toplum önünde konuşmaya teşvik edilmesini önermektedirler. Topluluk önünde kendini ifade eden öğrencilerin başarıyı tattığını, özgüvenlerinin geliştiğini ve bunların konuşmayı olumlu etkilediğini söylemektedirler.

Tablo 9’da gösterilen öğretmenlerin Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerilerine ilişkin temalarla ilgili öğretmenlerin ifadeleri şöyledir:

Söylem ve eylem birlikteliği sağlamak. Yaşantısal eksikliklere yönelik sınırların belirlenmesi ve ortaya çıkan sonuçlara yönelik diyaloglar planlamak. Eğer mümkünse konuşulan konu bağlamında çocuğa dokunsal ve görsel destek vermek bu önerilerden bazıları olabilir. (Ö1)

Bol bol kitap okumalı ve toplum karşısında konuşmak için gayret göstermeleri. (Ö6)

Görme engelli bireyin kendini ifade etmesi için gerekli şartlar oluşturulmalı ve buna fırsat verilmelidir. Fırsat tanınırsa öğrencilerimiz konuşma becerisinde rahatlıkla ilerler.(Ö9)

Disiplini bırakmadan kendilerini özgürce ifade etme fırsatı tanınmalı. (Ö10)

Okumaya teşvik edilmeliler. Çocuk bazen bir cümle kuruyor nerde başlıyor nerde bitiyor belli değil. Derdini bir şekilde anlatıyor ama korkunç yönlerden

anlatıyor. Her şey iç içe ya. Dinleme materyallerinin güçlendirilmesi önemli, kabartma materyaller temin edilmesi önemli. Çünkü iyi konuşmak demek biraz da okumaktan da geçiyor. (Ö14)

4.10. GÖRME ENGELLİLER OKULLARINDA ÇALIŞAN TÜRKÇE VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KELİME ÖĞRETİMİNE YÖNELİK KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde kelime öğretimine yönelik karşılaştıkları sorunlara ilişkin 2 tema, 14 alt tema tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde kelime öğretimine yönelik karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşlere ilişkin temalar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10 Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Kelime Öğretimine Yönelik Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Temalar

Öğretmenlerin Türkçe Dersinde Kelime Öğretimine Yönelik Karşılaştıkları Sorunlar	<i>f</i>
Öğrencilerle ilgili sorunlar	8
Materyallerle ilgili sorunlar	4

Tablo 10’a bakıldığında öğretmenlerin kelime öğretiminde en çok öğrencilerle ilgili sorunlarla ($f=8$) karşılaştığı görülmektedir. Daha sonra ise materyaller ile ilgili sorunlarla ($f=4$) karşılaşılmaktadır.

Öğretmenler Türkçe öğretiminde kelime öğretimine yönelik öğrencilerle ilgili kelime hazinelerinin az olması, az sayıda kelime ile kendilerini ifade etmeye çalışmaları, görme engellerinden dolayı kelimeler telaffuz edilirken göremedikleri için kelimeleri yanlış telaffuz etmeleri, benzer seslerin telaffuzunda zorlanmaları, sözlük kullanmıyor olmaları ve bazı kelimeleri anlamlandıramama gibi sorunlar yaşamaktadırlar.

Öğretmenler Türkçe öğretiminde kelime öğretimine yönelik materyallerle ilgili görme engelleri bulunan öğrenciler için erişilebilir ve teknolojik sözlüklerin

bulunmaması, öğrencilerin Braille basılı olarak sözlük, atasözü ve deyimler sözlüğü gibi kaynakları bulamamaları, öğretilmek istenen kelimelerin dokunsal materyallerle pekiştirilememesi, çok fazla dokunsal materyal olmaması, dokunsal materyallerin maliyetli olması gibi sorunlar yaşamaktadırlar.

Tablo 10’da gösterilen öğretmenlerin Türkçe öğretiminde kelime öğretimine yönelik karşılaştıkları sorunlara ilişkin ifadeleri şöyledir:

Bence en büyük problem kör ve az gören çocuklara yönelik erişilebilir ve teknolojik sözlüklerin bulunmayışı ayrıca soyut kelimeler ve görme eylemini içeren kelimeler çocuğun çevresi tarafından bilerek tercih edilmiyor bu da çocuğu yaşamsal bağlamda kısıtlıyor. (Ö1)

Öğrencilerimizin ulaşabilecekleri sözlük, imla kılavuzu, atasözleri ve deyimler sözlüğü gibi kaynaklar Braille olarak bulunmamaktadır. (Ö3)

Çok az kelime ile düşüncelerini ifade etmeye çalışmaları. (Ö6)

Söylediklerimizin havada kalması, dokunabilecekleri bir materyal şart. (Ö8)

Soyut kelimeleri anlatırken yetersiz kalıyorum. Materyaller çok maliyetli. Örneğin dağ kelimesi nasıl anlatılacak. (Ö12)

Bazı kelimeleri anlamlandıramıyorlar. (Ö13)

Bazı çocukların okumayı ve yazmayı bilmediği çok kelime oluyor. (Ö14)

4.11. GÖRME ENGELLİLER OKULLARINDA ÇALIŞAN TÜRKÇE VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KELİME ÖĞRETİMİNE YÖNELİK KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA ÇÖZÜM ÖNERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin Türkçe dersinde kelime öğretimine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerilerine ilişkin 4 tema, 11 alt tema tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Türkçe dersinde kelime öğretimine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerilerine ilişkin temalar Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11 Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Kelime Öğretimine Yönelik Karşılaştıkları Sorunlara Çözüm Önerilerine İlişkin Temalar

Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Kelime Öğretimine Yönelik Karşılaştıkları Sorunlara Çözüm Önerileri	f
--	---

Kelime öğretme etkinlikleri yapılması	5
Öğrencilerin okuma yapmaları	2
Materyaller tasarlanması	2
Kelimelerin günlük hayatla ilişkilendirilmesi	2

Tablo 11'e bakıldığında öğretmenlerin Türkçe öğretiminde kelime öğretimine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri olarak en çok kelime öğretme etkinlikleri yapılmasını ($f=5$) önerdikleri görülmektedir. Daha sonra öğrencilerin okuma yapmaları ($f=2$), materyaller tasarlanması ($f=2$) ve kelimelerin günlük hayatla ilişkilendirilmesi ($f=2$) eşit olarak önerilmiştir.

Öğretmenler Türkçe öğretiminde kelime öğretimine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm olarak kelime öğretme etkinlikleri yapılmasını önermektedirler. Öğretmenler çocukların kendi sözlüklerini oluşturmak için teşvik edilmesini, anlamı bilinmeyen kelimeler üzerine etkinlikler yapılmasını, kelimeler öğretilirken zorlanması durumunda harf harf hece hece öğretilebileceğini ve kelimelerin kullanımının cümle düzeyinde gösterilmesini önermektedirler.

Öğretmenler Türkçe öğretiminde kelime öğretimine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm olarak kelimelerin günlük hayatla ilişkilendirilmesini önermişlerdir. Öğretmenler öğrenilen kelimelerle çocukların hayatlarını içerecek metinler oluşturulmasını ve kelimelerin günlük hayatla bağlantısının kurulabilecek şekilde öğretilmesini önermektedirler.

Öğretmenler Türkçe öğretiminde kelime öğretimine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm olarak materyaller tasarlanmasını ve öğretmenlere ulaştırılmasını önermektedirler.

Öğretmenler Türkçe öğretiminde kelime öğretimine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm olarak öğrencilerin okuma yapmalarını önermektedirler.

Tablo 11'de gösterilen öğretmenlerin Türkçe dersinde kelime öğretimine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerilerine ilişkin temalarla ilgili öğretmenlerin ifadeleri şöyledir:

Öğrenilen her yeni kelimeyi kullanarak çocuğun yaşantısını içeren metinler kurgulanabilir. Çocukları, kendi kişisel sözlüklerini oluşturmaları için teşvik edebiliriz. (Ö1)

Kelime ve kavramları mümkün olduğu ölçüde günlük hayatlarıyla ilişkilendirecek şekilde öğretmeye çalışıyorum. Sözlük ihtiyaçlarımız için de TDK güncel Türkçe sözlük mobil uygulamasından yararlanıyorum. (Ö3)

Okuma yapmak. (Ö4)

Okuma ve yazma çalışmalarına ağırlık vermek. (Ö5)

Anlamını bilmediğimiz kelimeler üzerine daha çok etkinlik yapmak. (Ö6)

Materyal tasarımı. (Ö8)

Konuşma becerisinde ses bazında karıştırmalar varsa ses düzeyinde çalışmalar ilerleyen zamanlarda hece, sözcük ve cümle düzeyinde çalışmalar yapılabilir. (Ö9)

Öğretmenlere materyaller gönderilmeli. Altı nokta vakfının gönderdiği materyaller faydalı oldu. (Ö12)

4.12. GÖRME ENGELLİLER OKULLARINDA ÇALIŞAN TÜRKÇE VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimine yönelik karşılaştıkları sorunlara ilişkin 3 tema, 12 alt tema tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimine yönelik karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşlere ilişkin temalar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12 Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Temalar

Öğretmenlerin Türkçe Dersinde Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Karşılaştıkları Sorunlar	<i>f</i>
Öğrencilerle ilgili sorunlar	4

Dil bilgisi konuları ile ilgili sorunlar 4

Materyallerle ilgili sorunlar 3

Tablo 12'ye bakıldığında öğretmenlerin Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimine yönelik en çok öğrencilerle ilgili sorunlarla ($f=4$) ve dil bilgisi konuları ile ilgili sorunlarla ($f=4$) karşılaştığını göstermektedir. Daha sonra ise materyallerle ilgili sorunlarla ($f=3$) karşılaşılmaktadır.

Öğretmenler Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimine yönelik öğrencilerle ilgili dil bilgisi konularını unutmaları, konular birbiriyle bağlantılı ilerlediği için bu unutmamanın yeni öğrenilecek konuları olumsuz etkilemesi, konuları anlamlandırmakta zorlanmaları ve dil bilgisinin mantığını kavrayamamaları gibi sorunlar yaşamaktadırlar.

Öğretmenler Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimine yönelik dil bilgisi konuları ile ilgili konuların güncel hayatta işlevsel olmaması ve konuları soyut kalması gibi sorunlar yaşamaktadırlar.

Öğretmenler Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimine yönelik materyallerle ilgili Braille kitaplarda dil bilgisi konularının temelsiz ve eğlenceden uzak alıştırma ile sunulması, öğrencilerin genel olarak Türkçe öğretiminde materyal eksikliği ile karşı karşıya olduğu için dil bilgisi konularına da ilgileri olmaması ve öğrencilere dil bilgisi konuları anlatılırken işaretleme, ok çıkarma vs. imkânları olmaması gibi sorunlar yaşamaktadırlar.

Tablo 12'de gösterilen öğretmenlerin Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimine yönelik karşılaştıkları sorunlara ilişkin ifadeleri şöyledir:

Zaten yeterince kelime dağarcığı biriktiremeyen, yeterli okuma materyaline ulaşamayan, elinde hazır sözlüğü olmayan çocuk için dil bilgisi ilgi çekici bir alan değildir ayrıca normal akranlarının ders kitaplarında yer alan dil bilgisi çalışma alıştırma Braille kitaplarda oldukça temelsiz, basit ve eğlenceden yoksun planlanmaktadır. Bu da çocukta dil bilgisi çalışmaya yönelik ilgi azlığı meydana getirmektedir. (Ö1)

Dil bilgisi konularının anlaşılmasında sorunlar yaşanabiliyor. Öğrenilen bir konu zamanla unutulabiliyor.

Konular birbiriyle bağlantılı ilerlediğinden eski konuların unutulması yeni konuların öğrenimini zorlaştırabiliyor. (Ö3)

Konuların güncel hayatta işlevsel olmaması. (Ö4)

Grammer bilgilerinin çok soyut kalması. (Ö5)

Dil bilgisi mantığını kavrayamıyorlar. (Ö6)

Dil bilgisi öğretiminde çalışmalar basit düzeyde kalmaktadır maalesef. Çocuklar göremedikleri için cümle düzeyindeki bütünlüklerin dil bilgisi ayrıntılarını yeteri düzeyde kazanamıyorlar.(Ö8)

Dil bilgisi şu an soyut kalıyor. Ek-kök, eş anlam, zıt anlam, noktalama işaretleri zor. (Ö11)

Dil bilgisi dersinde gören öğrencilere öğretildiği gibi ek kök ayırırken oklar çıkarma, farklı şeyler yapma imkânımız yok. Çok görselleştiremediğimiz için dil bilgisi kurallarını öğretmek daha zahmetli, daha uzun sürüyor ya da mesela bir öğretmen bir tablo yapıp eş anlamlı kelimeleri yan yana yazarak öğretebiliyor. Ama bizde çok mümkün olmuyor böyle şeyler. Her şeyi sözelleştirerek olabildiğince yani somutta kalmaya çalışarak bu çok mümkün olmuyor tabii böyle öğretmeye çalışıyoruz. İşi yavaşlatan bir şey biraz da zorlaştıran bir şey ama yine de yapılmayacak bir şey değil. (Ö14)

4.13. GÖRME ENGELLİLER OKULLARINDA ÇALIŞAN TÜRKÇE VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA ÇÖZÜM ÖNERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin Türkçe dersinde dil bilgisi öğretimine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerilerine ilişkin 2 tema, 12 alt tema tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Türkçe dersinde dil bilgisi öğretimine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerilerine ilişkin temalar Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13 Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Karşılaştıkları Sorunlara Çözüm Önerilerine İlişkin Temalar

Öğretmenlerin Türkçe Dersinde Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Sorunlara Çözüm Önerileri	<i>f</i>
--	----------

Yazma çalışmaları yapılmalı	3
Dil bilgisi oyunlaştırma ile öğretilmeli	2

Tablo 13'e bakıldığında öğretmenlerin dil bilgisi öğretimine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerisi olarak en çok yazı çalışmaları yapılmasını ($f=3$) önerdikleri görülmektedir. Daha sonra ise çözüm olarak dil bilgisinin oyunlaştırma ile öğretilmesini ($f=2$) önermişlerdir.

Tablo 13'te gösterilen öğretmenlerin Türkçe dersinde dil bilgisi öğretimine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerilerine ilişkin temalarla ilgili öğretmenlerin ifadeleri şöyledir:

Gramer, noktalama işaretleri ve yazım kurallarına ilişkin bulmaca temelli oyunlar planlanabilir. Özellikle kurgulanan oyunlarda, çocuğun hatalı olanı veya fark ettiği yanlışı bulması sağlanırsa motivasyonu ve doğru biçimi daha çabuk kavrayacaktır.(Ö1)

Yazma çalışmaları yapmak. (Ö4)

Yazma çalışması, dikte çalışması yaptırmak. (Ö5)

4.14. GÖRME ENGELLİLER OKULLARINDA ÇALIŞAN TÜRKÇE VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik karşılaştıkları sorunlara ilişkin 3 tema, 12 alt tema tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşlere ilişkin temalar Tablo 14'de gösterilmiştir.

Tablo 14 Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Temalar

Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme yönelik karşılaştıkları sorunlar	f
Öğrencilerle ilgili sorunlar	7

Tablo 14'e bakıldığında öğretmenlerin Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik en çok öğrencilerle ilgili sorunlarla ($f=7$) karşılaştıkları görülmektedir. Daha sonra ise sınavlarla ilgili sorunlarla ($f=5$) karşılaşmaktadır.

Öğretmenler Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik öğrencilerle ilgili öğrencilerin yazılarının okunaklı olmaması, kaygılı olmaları, okuduğunu anlama ve yazma becerileri gelişmemiş öğrencilerin sınavda daha çok zorlanması, öğrencilerin eksiklerinin farkında olmaması ve öğrencilerin kelimeleri tanınması ama anlamlarını bilmemeleri gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar.

Öğretmenler Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik sınavlarla ilgili sınavların uzun sürmesi sonucu dikkat kaybı yaşanması, yeni nesil soruların çok uzun olması, Braille ile sınav hazırlamanın ve değerlendirmenin zor olması, değerlendirme materyallerini öğretmenin hazırlaması ve sınavda yönergelerin tek basamaklı olamaması gibi sorunlar yaşamaktadırlar.

Tablo 14'te gösterilen öğretmenlerin Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik karşılaştıkları sorunlara ilişkin temalarla ilgili öğretmenlerin ifadeleri şöyledir:

Gerek az gören, gerekse total görme engelli çocuklarda okuma-yazmanın geç öğrenilmesi, hata oranını artırmaktadır ayrıca ödev yetiştirme kaygısı bu çocuklarda daha yüksektir. Dersi notlandırırken bu zorlukları göz önüne almak gerekir.(Ö1)

Değerlendirmenin çok zaman alması sonucu dikkat kaybı yaşamaları.(Ö2)

Yeni nesil soruların oldukça uzun oluşu özellikle müfredatın gerisinde kalan öğrencileri sınavlarda zorlayabiliyor. Okuduğunu, dinlediğini anlamada sorun yaşayan, okuma yazma becerileri yeterli düzeyde olmayan öğrenciler sınavlarda zorlanabiliyorlar.(Ö3)

Sınav hazırlamak, uygulamak, öğrencilerin doğru okuyup cevaplama Braille kullanıldığında daha zor olabiliyor, ayrıca her öğrenciye uygun ayrı sınav oluşturmak zorlayıcı olabiliyor. (Ö7)

Ölçme değerlendirme yaparken öğrencinin eksik ve hatalı yazımı değerlendirme sürecini olumsuz etkilemektedir. (Ö9)

Materyali tamamen kendimizin hazırlıyor olması. (Ö11)

Öğrencilerin yazıları okunaklı olmuyor. Okumaya yazmaya meraklı bir öğrenci profilimiz de yok. Hemen yoruluyorlar. Mesela işte görme engelli olmayan bir çocuğa atıyorum kelimeyi, kelimenin kökünü buldurmak istediğinde yapman gereken tek şey kelimeyi önüne koymak ve atıyorum işte kökünü yuvarlak içine aldirmek ya da kökle ek arasına bir çizgi çektirmek ya da kökün altını çizdirmek. Ama bizde şöyle oluyor kelimeyi veriyorsun işte diyorsun ki kökünü bul ve kökünü yaz. Aslında bu şundan ötürü çok ciddi bir sorun hiçbir kısa dönemli amacın içine iki tane hedef koyamazsın. Bul ve yaz olmaz. Ya kökünü bulacaksın hani kökünü söyleyeceksin o da sözel değerlendirmeye kaymak zorunda kalıyorsun ya da kısa dönemli amaçlarının birazcık özel eğitim literatürünün dışına çekmen gerekiyor. Hiçbir zaman tek basamaklı şekilde yapamıyoruz değerlendirmeleri. (Ö14)

4.15. GÖRME ENGELLİLER OKULLARINDA ÇALIŞAN TÜRKÇE VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA ÇÖZÜM ÖNERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerilerine ilişkin 1 tema, 10 alt tema tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerilerine ilişkin temalar Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15 Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Karşılaştıkları Sorunlara Çözüm Önerilerine İlişkin Temalar

Öğretmenlerin Türkçe Dersinde Ölçme Ve Değerlendirmeye Yönelik Karşılaştıkları Sorunlara Çözüm Önerileri	f
Öğrenciler için daha fazla materyal olmalı	1

Tablo 15’e bakıldığına öğretmenlerin Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik sorunlara çözüm önerisi olarak öğrenciler için daha fazla materyal olmasını (f=1) önerdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik sorunlara çözüm önerisi olarak farklı cevaplar vermişlerdir ve bu durum ortak

kategoride buluşmayı zorlaştırmıştır. Bir öğretmen sınavlardan önce öğrencilerin fiziksel ihtiyaçlarının giderilmesini önermiştir, başka bir öğretmen sadece öğretebildiklerimiz üzerinden sorular sormalıyız demiştir. Başka bir öğretmen öğrencilerin çok fazla sınavla değerlendirilmesini önerirken diğer öğretmen tablet kalem inadından vazgeçilmesini teknolojik değerlendirme yapılmasını savunmuştur. Ortak buluşulan tema öğrenciler için daha fazla materyal olmalı teması olmuştur.

Tablo 15'te gösterilen öğretmenlerin Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerilerine ilişkin temalarla ilgili öğretmenlerin ifadeleri şöyledir:

Yine materyal noktasında kalıyoruz. (Ö8)

Daha fazla kaynak çıkarılması. (Ö11)

4.16. SINIFLARINDA YABANCI ÖĞRENCİ BULUNAN ÖĞRETMENLERİN KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR

Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere sınıflarında yabancı öğrenci olup olmadığı ve ne tür zorluklarla karşılaştıkları sorulmuştur. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına göre olduğu için görme engelliler okullarında ne kadar yabancı görme engelli öğrenci olduğunu tespit etmek ve sınıflarında görme engelli öğrenci olan bütün öğretmenlerle görüşme yapmak mümkün olmamıştır. Bu konuda dört öğretmenle görüşülmüş ve öğretmenlerin cevapları şu şekilde olmuştur:

Çok zorlanmıyorum. Bazı Arapça kelimeleri de öğretiyorum. (Ö1)

Çok zor. Hem kör hem sağır öğrenci gibiler. (Ö4)

Benim yapabileceğim çok bir şey yok. Akranlarından konuşmalarından falan öğrensinler. (Ö7)

Ben zorlanmıyorum Arapça bildiğim için. (Ö12)

Öğretmenlerin cevaplarından hareketle görme engelli öğrencilerin ana dilini bilen ya da öğrenciyle ortak bir dil konuşabilen öğretmenlerin daha az zorlandığı söylenebilir. Bazı öğretmenlerin ise ne yapacağını bilemediği söylenebilir. Araştırmaya katılan bir öğretmen de şu an sınıfta yabancı öğrenci olmadığını ama alt sınıflarda olduğu için muhtemelen kendisine de geleceğini ve dilini bildiği öğrencilere yardımcı olabileceğini söylemiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5.TARTIŞMA

Gelişen teknolojik imkânlar ve tasarlanan uygulamalar görme engelli bireylerin herhangi bir derse ve dil öğretim materyaline ulaşmasını şüphesiz kolaylaştırmaktadır. Danielson ve Madsen'e (2019, akt. Arı, 2019) göre "Multimedya, öğrencilerin derslere katılımında kullanışlı olmasına rağmen eğer esnek tasarlanmadıysa engelli öğrenciler için yeni engeller oluşturur. Ders içerikleri erişilebilir biçimde hazırlansa bile teknoloji yine de sorunsal olabilir." (s.42-43). Ancak görme engelli öğrencilerin dil öğrenme konusundaki sorunlarını tamamen giderememektedir.

Mori ve diğerleri (2011 akt. Arı, 2019, s.54), teknolojik imkânların eksikliklerini şu şekilde belirtmektedir:

Genel olarak öğrenme araçları ve ortak çalışma araçları, her zaman; yardımcı teknolojiler, ekran okuyucu, vokal bir sentezleyici ve yalnızca klavye kullanarak etkileşime giren kör kullanıcılar tarafından etkin bir şekilde kullanılmak üzere tasarlanmamıştır. Örneğin, aşağıdaki durumlar söz konusu ise kör kullanıcılara açısından belgelerin birlikte düzenlenmesi; çok zor olabilir ve hatta mümkün olmayabilir:

- 1) Diğer kullanıcıların değişikliklerinden habersizdirler;
- 2) Biçimlendirme araç çubukları ve menüler gibi diğer etkileşimli öğelere erişilmeleri zor veya imkânsızdır;
- 3) Belgelerin listesi hızlı bir şekilde bulunamaz.

Teknolojik gelişmelerin görme engellilerin dil öğretimindeki ihtiyaçlarını tamamen giderememesine ek olarak görme engellilere dil öğretimi alanındaki çalışmalar güncel olarak sınırlı ve sayıca az durumdadır. Normal gelişim gösteren öğrencilere dil öğretimi çalışmaları ile kıyaslandığında alan yazındaki görme engellilere dil öğretimi çalışmalarının az olduğu belirlenmiştir. Bu sebeple görme engellilere dil öğretimi alanında yapılan çalışmalar kaynak olma açısından önem arz etmektedir.

Görme engellilere İngilizce öğretimi konusunda çalışmada bahsedildiği gibi yapılan araştırmalar bulunmaktadır. Akademik çalışmalara ek olarak dil öğrenen

kurumlar da engelleri bulunan öğrenciler için çalışmalar ve düzenlemeler yapmaktadır. British English Dil Okulları gibi İngilizce öğreten kurumlar görme engellilere İngilizce öğretme konusunda projeler yürütmekte, British Council IELTS sınav merkezlerinde görme, işitme veya öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için düzenlemeler yapmaktadır. Bu düzenlemelerin yapılabilmesi için sınava girecek öğrencilerin gereken ihtiyaçları sınav merkezlerine üç ay önceden bildirmelerini istemiştir. British Council resmi sayfasında “Özel Düzenlemeleri” şu şekilde açıklamıştır (britishcouncil.org.tr):

Özel düzenlemeler nelerdir?

- Braille alfabesiyle (kabartma baskı) hazırlanmış sınav kağıtları
- Gerekli durdurma ve duraklatma olanaklarını sunan özel Dinleme CD'si
- Dinleme sınavının dudak okuma versiyonu
- Konuşma görev kartlarının büyütülmüş baskısı veya Braille alfabesiyle (kabartma baskı) hazırlanmış versiyonu.

Ne tür bir yardım alabilirim?

Görme bozukluğunuz varsa şu olanakları sağlayabiliriz:

- Büyütülmüş baskı
- Braille alfabesiyle (kabartma baskı) hazırlanmış sınav kağıtları
- Yanıtlarınızı sizin yerinize yazacak bir yazman.

İşitme güçlüğü yaşıyorsanız şu olanakları sunabiliriz:

- Özel ses yükseltme ekipmanı
- Dinleme modülünün dudak okuma versiyonu.

Disleksiniz varsa şu olanakları sağlayabiliriz:

- Okuma ve Yazma sınavları için ekstra süre.

British Council farklı engel türlerine göre sınavlarda düzenleme yaptığı gibi görme engelliler için az görenler ve total düzeyde görme engelliler olmak üzere iki ayrı düzenleme yapmıştır. Sınavlarda ihtiyaca göre büyütülmüş baskı veya kabartma baskı materyali kullanılabilir.

TÜRGÖK (Türkiye Görme Özürlüler Kitaplığı) ve Dokunsal Anneler Topluluğu iş birliğinde görme engelli öğrencilere uzaktan İngilizce öğretimi kursu sunulmuştur. İlkokul ve ortaokul öğrencilerine yönelik olan bu kursa katılanlara kabartma İngilizce kitapları TÜRGÖK tarafından ulaştırılmıştır. (turgok.org)

Görme engellilere İngilizce öğretiminde gelinen nokta yeterli olmamakla birlikte dil öğreten kurumların, İngilizce eğitimi alanındaki akademik çalışmaların ve görme engelliler için kurulmuş derneklerin vasıtasıyla ilerlediği görülmektedir.

Görme engellilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusu ise İngilizce öğretimine kıyasla çok daha yeni kalmaktadır. Problem durumda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde engellilere yönelik yapılan çalışmaların toplamda 7 adet olduğu söylenmiştir. Bu sebeple Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde engelliler ile ilgili ve görme engelliler ile ilgili yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Frampton'un (1963) görme engellilerin eğitimi ile ilgili yıllar öncesinde söylediği fikirleri bugün hala geçerlidir. Frampton görme engellilere dil öğretimi ile görenlere dil öğretimi arasındaki tek farklı kabartma yazının kullanımı olarak belirtmektedir. Frampton (1963) görme engellilere dil öğretiminde, resimli materyalleri kullanılamayacağı için öğretmenlere tasvir, karşılıklı konuşma ve küçük fıkralar kullanmalarını önermektedir. Öğretmenlere kitap seçiminde basitten karmaşığa doğru olan ve çok kullanılan kelimeleri sık sık tekrar eden ancak bıktırıcı olmayan bir kitap seçmelerini tavsiye etmiştir. Görme engellilere yabancı dil öğretiminde kabartma ders kitaplarının bulunmasını da istemektedir. Çünkü kabartma ders kitaplarıyla öğrenci bireysel çalışma yapabilmektedir. Frampton'un önerileri bugün kullanılan betimlemeler ve bağımsız kullanım ile ilgilidir. Resimler için betimleme yapılan ekran okuma programları görme engelliler için geliştirilmiştir. Yine dil öğretiminde materyaller geliştirilirken öğrencilerin bağımsız kullanımları söz konusu olmaktadır. Frampton'un kabartma yazı kullanımının zorluğunu belirtmesi ile yapılan bu tezde öğretmenlerin kabartma yazı kullanımının zorluklarını sorun olarak görmeleri örtüşmektedir.

Çalışmada elde edilen verilere göre görme engelliler okullarında çalışan öğretmenler Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik olarak aşağıdaki sorunlarla karşılaşmaktadır.

- Öğrencilerle ilgili sorunlar ($f=10$)

- Braille materyallerle ilgili sorunlar ($f=6$)
- Okuma materyalleriyle ilgili sorunlar ($f=4$),
- Sembollerle ilgili sorunlar ($f=3$)
- Zamanla ilgili sorunlar ($f=2$)
- Aile ile ilgili sorunlar ($f=2$)

Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik sorunlara çözüm önerileri de şunlardır:

- Bol pratik yapılması ($f=6$)
- Ailelerin eğitime destek olması ($f=4$)
- Okuma bilincinin ve sevgisinin geliştirilmesi ($f=2$)
- Öğrencilerin dokunsal becerilerinin geliştirilmesi ($f=2$)

Öğretmenlerin en sık karşılaştıkları sorun öğrencilerle ilgili sorunlardır. Bu sorunlar öğrencilerin dokunsal becerilerinin zayıf olması, öğrencilerin parmak hassasiyetlerini yükseltmenin zor olması, öğrencilerin yavaş okumaları, yavaş okuma sebebiyle okuduklarını anlamakta zorlanmaları ve öğrencilerin sesleri çıkarmada zorlanmaları konularında toplanan sorunlardır.

Görme engelliler okullarında Türkçe öğretiminde okuma kabartma kitaplar ile gerçekleşmektedir. Kabartma yazı görme engelli öğrencilere bağımsız okuma ve yazma imkânı vermesi ve günlük hayatta da okuma ve yazmalarını sağlayarak bağımsız hareket etme olanağı sunması açısından değerlidir. Ancak öğretimde Braille baskı kitapların bazı sebeplerden dolayı kullanımında zorluklar yaşanmaktadır. Öğrencilerin dokunsal becerileri zayıf olduğunda kabartma noktalar algılanamadığı için okuma süreçleri de istenildiği düzeyde gerçekleşmemektedir. Öğrencilerin okuma becerisi kazanmaları için öncelikle dokunsal becerilerinin gelişmesi, parmak hassasiyetlerinin yükseltilmesi gerekmektedir. Öğretmenler bu konuda zorlanmaktadırlar. Çözüm önerileri olarak ise okul öncesi döneminden hatta daha küçük yaşlardan itibaren öğrencilerin dokunsal becerilerinin geliştirilmesi sunulmuştur. Çalışmaya katılan görme engelli öğretmenlerden olan Ö1 bu konudaki fikirlerini şöyle belirtmiştir. “Çocuklar dokunsal beceriler yönünden yeterli hazır

bulunuşluğa sahip olmadan okula başlıyorlar, aileler çocuklarının dokunsal becerilerini nasıl güçlendireceklerini bilmiyor, ya da umursamıyor.” Okuma becerisine yönelik parmak hassasiyeti konusundaki sorunları kendisi de görme engelli öğretmen olan Ö14 şöyle açıklamaktadır “Parmak hassasiyeti ile ilgili sorunlar yaşıyoruz. Bu da şundan kaynaklı kabartma harflerin nokta yükseltileri genelde standart boyda oluyor ve başka bir fonda kabartma yazı bulmak çok zor. Elle, kalemle yapmak gerekiyor. Satır takibiyle ilgili sorunlar oluyor. En fazla bir satır boşluk bırakıp yazabiliyoruz. Genelde şablon üstüne olduğu için Latin harfleriyle olduğu gibi istediğimiz boyda, istediğimiz satır aralığında yazılar yazamıyoruz. Bununla ilgili materyal bulmak çok zor. Çocukları satır aralığına alıştırmak ilk başta zor oluyor.”

Kabartma yazının öğrenciler tarafından yavaş okunması ve bu sebeple öğrencilerin okuduğunu anlamada zorlanmaları da öğretmenler tarafından okuma becerisine yönelik bir sorun olarak görülmüştür. Ö3 bunu şöyle belirtmektedir: *“Öğrencilerimizin pek çoğu Braille yazıyı yavaş okuyorlar. Dolayısıyla da uzun metinler başta olmak üzere okuduklarını anlama konusunda sıkıntı yaşıyorlar.”* Bir diğer öğretmen Ö5 de *“Yavaş okuma Braille yazıda bulunan kısaltmaların zorluğu”* diyerek iki farklı soruna dikkat çekmiştir.

Öğretmenler Braille materyaller ve okuma materyalleri ile ilgili Braille yazının yavaş okunması ve Braille okumanın zor olması ve Braille ile bütünlük sağlamanın zor olması gibi sorunlar yaşamaktadırlar. Okuma materyalleri ile ilgili ise okuma metinlerindeki örneklerin öğrenciye çok soyut kalması, mevcut okuma materyallerinin az olması ve materyal bulmanın zor olması, materyal hazırlamanın uğraştırıcı olması gibi sorunlar yaşamaktadırlar. Ö11 bu sorunu şöyle belirtmiştir *“En temelde okuma materyali hazırlama için ekstra uğraş gerektirmesi. Gören çocuk için her alanda karşısına çıkan yazılar kitaplar fırsatken bizim için yalnızca kabartma yazı olması gerekmekte.”*

Okuma becerisine yönelik karşılaşılan zamanla ve sembollerle ilgili sorunlar da bulunmaktadır. Ö1 bu durumu şöyle açıklamaktadır: *“En büyük problemimiz okuma becerisinin öğretiminin çok uzun zaman alıyor olması. Birinci sınıfı bitiren gören çocuklar ortalama olarak gören yetişkinlerin bildiği birçok sembolü biliyor;*

fakat görme engelli bir çocuk tüm okuma sembollerini öğrenene değin en az üç buçuk yıla ihtiyaç duyuyor. Bunun temel sebebi, Braille yazıda kullanılan hece, kelime parçası ve sözcük kısaltma sembolleridir.” Hong ve Erin’e (2004, akt. Kasapoğlu ve Tuncer, 2023) göre kısaltma sistemi “okuma hızının yavaş olması nedeniyle kör öğrencilerin Braille okuma hızlarını artırmak ve yerden tasarruf sağlamak için” (s.66) oluşturulmuştur. 1986 yılında oluşturulmuş olan Braille danışma kurulu tarafından hazırlanan Braille kabartma yazı kılavuzunda Braille alfabesi ile okumayı öğrenen çocukların ilköğretimin üçüncü sınıfına kadar toplam 222 kısaltmayı kullanmayı da öğrenmek durumunda olduğu belirtilmiştir. Birinci sınıfta, bir harfli kısaltmalar ve iki harfli kısaltmaların, ikinci sınıfta hece kısaltmalarının, üçüncü sınıfta kelime kökü kısaltmaları ile kelime parçası kısaltmalarının öğretilmesi şeklinde sırayla öğretilmesi istenmiştir. (MEB, 1991).

Çok fazla sayıda kısaltmayı öğrenmenin güçlüklerinin yanı sıra, görme yetersizliği olan öğrenciler öğrendikleri kısaltmaları okuma ve yazma sırasında doğru kullanılabilmek için yirmiden fazla kısaltma kullanım kuralını da öğrenmek ve hatırlamak durumundadırlar. Öğrencilerin kısaltmaları öğrenirken bu kurallara son derece dikkat etmesi gerekmektedir. Kurallar yanlış kullanıldığında kelimelerin anlamı değişebilmektedir. Örneğin; ekonomik kelimesini yazarken ekonomi kelimesi için bir harfli kısaltmalardan “e” harfi yazılır, yanına 3. nokta konular ve “k” harfi yazılır. 3. nokta unutulursa yazılan kelime “ekonomik” yerine “ek” olarak okunur (Kasapoğlu ve Tuncer, 2023, s.66).

Kasapoğlu ve Tuncer (2023) tarafından kabartma yazı ile okuyan görme engelli öğrencilerin kurgusal metinleri kısaltmalı ve kısaltmasız okuma hızlarının ve okuduklarını anlama düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma yürütülmüştür. Araştırma görme engelliler ilkokullarına devam eden 139 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, görme engelliler okullarında okuyan öğrencilerin kısaltmalı yazılmış metinleri kısaltmasız yazılmış metinlere oranla daha hızlı okudukları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra kısaltmalı ve kısaltmasız metinlerdeki yanlış okunan kelime sayıları karşılaştırıldığında kısaltmalı metinlerde kısaltmasız metinlere oranla daha çok hata yaptıkları görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre kısaltmalı metinlerde en çok hata yapılan kısaltmaların hece kısaltmaları ve kelime parçası kısaltmaları olduğu görülmektedir. Görme engelli öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri karşılaştırıldığında tüm öğrencilerin kısaltmasız metinlerdeki anlama sorularına (%66,8), kısaltmalı metinlerdeki anlama sorularına (%60) göre daha fazla

doğru cevap verdikleri görülmüştür. Araştırmanın sonucuna göre kısaltma sembollerinin kullanılmasının daha hızlı okumayı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak yapılan hatalar sebebiyle kısaltma sembollerinin gözden geçirilmesi ve okuduğunu anlama çalışmaları yapılması önerilmektedir.

Okuma becerisine yönelik yaşanan sorunlardan bir diğeri aileler ile ilgili sorunlardır. Ailelerin bilgisizliği veya umursamazlığı aynı zamanda eğitime destek olmayışları okuma becerisine yönelik sorun olarak görülmüştür.

Öğretmenler tarafından okuma becerisine yönelik karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri olarak bol pratik yapılması, ailelerin eğitime destek olması, okuma bilinci ve sevgisinin geliştirilmesi ile dokunsal becerilerin geliştirilmesi önerilmektedir. Ö 14 ise materyallerle ilgili şöyle bir istekte bulunmuştur "*Kabartma daktilo ya da tabletlerin satır aralığının ve noktalarının ayarlanabilir olması. Daktiloların ve tabletlerin word gibi çalışmasını isterim.*"

Ailelere dokunsal becerilerin geliştirilmesi ve eğitime destek olmaları amaçlarıyla bilgi verici kitapçıklar dağıtılabılır ya da kısa eğitimler düzenlenebilir. Veliler için bilgilendirici videolar çekilebilir ve bunlar birçok platformda yayımlanabilir. Görme engelli öğrencilerin okuma materyallerine erişebilecekleri ve okuma bilinci kazanmalarını hedefleyen projeler geliştirilebilir.

Bu bilgiler görme engellilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine uyarlandığında görme engellilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma yazma becerisine yönelik kabartma yazı kullanımını zorunlu olmaması gerektiğini söylemek mümkündür. Kabartma yazı kullanmak ana dili öğretiminde de öğrencilerin zorlandığı ve öğretmenlerin kullanımının kullanışlı olmadığını belirttiği bir yazıdır. Araştırmada öğrencilerin kabartma yazıda zorlanması yaşlarının küçük olması sebebiyle de olabilir. Kabartma yazı kas gücü gerektiren bir yazıdır. Şimşek'in (2021) görme engelli öğrencilerle yaptığı çalışmada İngilizce öğretiminde okuma ortamına yönelik öğrencilerin en çok dijital formatı tercih ettiği tespit edilmiştir. Şimşek (2021) yaptığı aynı çalışmada öğrenciler en çok bilgisayarda yazmayı tercih etmişlerdir. Aynı çalışmada bazı öğrenciler Braille materyaller ile ilgili "kolaylık ve fayda sağladığı" nı belirtirken bazıları ise tercih etmediklerini söylemiştir. Bazı öğrenciler Braille materyal basmanın ve muhafaza etmenin zor olduğunu söylemişlerdir. Bazı öğrenciler ise Braille dil öğretim setleri olmasını

istemektedirler. Okuma ve yazma becerisine yönelik dijital materyaller önerilmekle birlikte öğrenciye materyal çeşitliliği sunulması, öğrencinin tercihlerinin önemsenmesi dil öğretimini olumlu yönde etkileyecektir. Doğuştan değil, sonradan görme yetersizliği yaşayan kişilerin Braille bilmemesi de ihtimal dahilindedir. Görme engelli öğrencilerin dil öğrenme amacına göre okuma ve yazma becerisine ağırlık verilip verilmeyeceği ve Braille materyal kullanma tercihinine göre eğitim sürecinde Braille materyale yer verilip verilmeyeceği planlanabilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sıklıkla kullanılan Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ve Yedi İklim Türkçe seti gibi ders kitapları Braille olarak basılabilir ve bu kitapların z kitap hâlleri betimlenebilir. Kitaplar betimlenirken sadece görseller betimlenmemeli, etkinliklerde bulunan küçük görsel kutucuklar, işaretleme yerleri gibi görsel simgeler de görme engelli öğrencilerin algılayabileceği ve çözebileceği şekilde uyarlanmalıdır.

Çalışmada elde edilen verilere göre görme engelliler okullarında çalışan öğretmenler Türkçe öğretiminde dinleme becerisine yönelik olarak aşağıdaki sorunlarla karşılaşmaktadır.

- Öğrencilerle ilgili sorunlar ($f=9$)
- Dinleme materyalleri ile ilgili sorunlar ($f=2$)

Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde dinleme becerisine yönelik sorunlara çözüm önerileri de şunlardır:

- Dinleme materyallerinin geliştirilmesi ($f=4$)
- Dinleme metnlerinin iyi seslendirilmesi ($f=4$)
- Derslerde dinleme teknikleri kullanılması ($f=3$)
- Öğrencilerle dikkat artırıcı çalışmalar yapılması ($f=2$)

Öğretmenler en sık olarak öğrencilerle ilgili sorunlar yaşamaktadır. Öğrencilerle ilgili, öğrencilerin kavram bilgilerinin yeterli olmaması, öğrencilerin dinlediğini anlamada zorlanmaları, öğrencilerin dinlerken not almamaları, öğrencilerin dinlediklerini sorgulamamaları, öğrencilerin dikkat sürelerinin kısa olması, bazı öğrencilerde dikkat dağınıklığı olması, öğrencilerin dinleme becerisi

gelişmiş olduğu için en ufak bir sesi bile iyi algılamaları ve dinlemenin olumsuz etkilenmesi, görme engeline bağlı olarak göz teması kuramamaktan kaynaklı öğrencinin dinleyip dinlemediğini kontrol edememek gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar.

Dinleme becerisine yönelik öğretmenler birbirine zıt sayılabilecek görüşler ortaya koymuşlardır. Ö1 “Zannedildiği gibi kör çocuklar dinlediğini anlama konusunda doğuştan yetenekli değiller. Sözcüklerin yaşamdaki karşılıkları hususunda daha dar bir alanda bilgi sahibi olmaları, okuduklarını anlama becerilerini kısıtlıyor.” diyerek görme engelli çocukların dinlediğini anlama konusunda doğuştan yetenekli olduğunu bir zan, yanlış olarak ifade etmektedir. Ö2 ise “Herhangi bir sorunla karşılaşmadım. Tam aksi çocukların işitsel dikkatleri çok güçlü. Ses tonuna dikkat ederek okunan bir metni sonuna kadar dinleyip metinle ilgili sorulara doğru yanıtlar veriyorlar.” görüşüyle görme engelli öğrencilerin dinlediğini anlama konusunda iyi olduklarını belirtmektedir. Ö3 “Öğrencilerimizin hayatlarında dinleme büyük bir yer tuttuğundan ortaokul seviyesinde dinleme becerisiyle ilgili sorun yaşamıyorum.”, Ö10 “Pek sorun yaşamadım.”, Ö11 “Dinleme becerisine yönelik bir sorunla karşılaşmadım.” demişlerdir ve toplam 4 öğretmen dinleme becerisine yönelik bir sorun yaşamadığı konusunda görüş bildirmiştir.

Öğretmenler ikinci olarak ise dinleme materyalleriyle ilgili yeterli yardımcı materyal olmaması ve mevcut dinleme materyallerinin kalitesiyle ilgili sorunlar yaşamaktadırlar.

Öğretmenler dinleme becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerisi olarak dinleme materyalleri geliştirmesini önermişlerdir. Öğretmenler görme engelli çocuklar için erken çocukluk döneminden itibaren kullanılabilir, her yaş grubu için oluşturulmuş dinleme materyallerinin geliştirilmesini istemektedirler. Öğretmenler dinleme metinlerinin iyi seslendirilmesini önermişlerdir. Öğretmenler dinleme metinlerini seslendiren kişilerin diksiyonlarının iyi olmasını istemektedirler. İyi seslendirilmiş kaynakların artması ve onlara ulaşmanın kolaylaşması gerekmektedir. Seslendirilen kitaplar daha profesyonel ortamlarda seslendirilmeli, seslendiren kişilere eğitimler verilmeli. Her seslendirilen dinleme materyalinin kabul edilmemesi, bir değerlendirmeye tabi tutulması da

öğretmenlerin önerilerindedir. Nitekim Ö14 bu konuda şöyle görüş bildirmiştir “Bizim dinleme materyallerimiz genellikle gönüllülük esasına göre üretilmiş şeyler. Ciddi bir üretim sağlaması yönüyle iyi bir şey bu ama gönüllü okuyucuların kendi ortamlarında yaptıkları kayıtları inanılmaz dikkat dağıtıcı şeylerle dolu. Özellikle çocuklar için. Arasındaki farkı storytell kullanmaya başlayınca fark ettim. Çocukken Türkçe öğretmeni bize temin ettiği kayıtlarda kedi sesi, arkadan gelen sohbet sesi gibi şeyler olurdu. Ben bir noktada okuyandan kopup arkadaki kedi sesi ya da içerideki odadaki muhabbeti çözmeye çalışırdım. Profesyonel kayıtlarda daha az dikkat dağıtıcı şeyler oluyor. Materyalde zorlandığımız noktalar bunlar. Kayıt çok kötü oluyor, okuyucu yorulup kekeleye başlıyor ama kaydı kapatmıyor. Okuyucular gönüllü olduğu için insanlar hayır öyle yapamazsın böyle yap demek istemiyorlar.”

Öğretmenler çözüm önerisi olarak derslerde dinleme tekniklerinin kullanılmasını önermişlerdir. Öğrencilere farklı türlerde dinleme becerileri kazandırılmalı, dinlediğini yorumlamak öğrencilerde alışkanlık haline getirilmelidir. Dinlediğini anlama çalışmaları yapılmasını önermişlerdir. Öğretmenler öğrencilerle dikkat artırıcı çalışmalar yapılmasını önermişler, öğrencilerle dikkat süresini artırma etkinlikleri yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu bilgiler görme engellilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine uyarlandığında dinleme becerisi ağırlıklı olarak kullanılması gerektiğini söylemek mümkündür. Dinleme metinleri seviyelere uygun, ilgi çekici ve profesyonel ortamlarda seslendirilmiş olmalıdır. Dinleme metinleri çok çeşitli olmalıdır. Halihazırda birçok seviye için var olan yabancı dil olarak Türkçe okuma kitapları ve seviyelere uygun olarak metin değiştirimi yapılan metinler profesyonel şekilde seslendirilip görme engelli öğrencilerin kullanımına sunulabilir. Dijital hikâyeler de mutlaka kullanılmalıdır. Dijital hikâyeler, metinleri, sesleri ve müzikleri bir araya getiren bir yöntemdir.

Dijital hikâye anlatımında karakterler ve olayın geçtiği ortam görseller ve seslerle desteklenmektedir. Bu süreçte öğrencilere ilgi çekici ve birden fazla uyaran sunulmaktadır. Dijital hikâyelerin dinleyicilere ilgi çekici ve birden fazla uyaran sunması dinleyicinin dinleme süresini artırmaktadır. Dijital hikâye anlatımı geleneksel hikâye anlatımından farklı olarak bireyi sadece dinleyici konumunda tutmayarak dinleyicinin hikâyeyi şekillendirmesini ve hikâyeyle etkileşim

kurmasını sağlamaktadır (Dörner, Grimm ve Abawi, 2002 akt. Bahşi ve Sis, 2023, s. 215).

Öğrencilere dinleme yöntem ve tekniklerinin öğretilmesi de önemlidir. Yapılan araştırmalarda görme engelli öğrencilerle dinlediğini anlamaya yönelik çalışmaların öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini artırdığı görülmüştür. (Tuncer ve Altunay, 2006).

Çalışmada elde edilen verilere göre görme engelliler okullarında çalışan öğretmenler Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik olarak aşağıdaki sorunlarla karşılaşmaktadır.

- Kabartma yazıyla ilgili sorunlar ($f=12$)
- Öğrencilerle ilgili sorunlar ($f=5$)
- Kısaltma sembolleriyle ilgili sorunlar ($f=2$)

Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik sorunlara çözüm önerileri de şunlardır:

- Teknolojik materyaller kullanılması ($f=4$)
- Öğrencilere bol yazı çalışması yaptırılması ($f=4$)
- Öğrencilere küçük kas çalışmaları yaptırılması ($f=2$)
- Öğrencilerin erken yaşlardan itibaren küçük kas becerilerinin geliştirilmesi ($f=2$)

Öğretmenlerin yazma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri okuma becerisinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileriyle kabartma yazı kullanımı, küçük kas becerilerinin geliştirilmesi ve kısaltma sembolleri ile ilgili konularda birbirine benzemektedir. Kabartma yazıyla ilgili kabartma yazı kullanımının zor olması, kabartma yazıda satır takibinin zor olması, kabartma yazının kas gücü gerektirmesi, kabartma yazının yorucu olması, kabartma yazının öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilemesi gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Öğretmenler öğrencilerle ilgili öğrencilerin kötü yazmaları, imla kurallarına uymamaları, yavaş yazmaları, öğrencilerin küçük kaslarında yeterli gelişim olmaması gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Öğretmenler kısaltma sembolleriyle

ilgili kısaltma sembollerinin yazmayı güçleştirmesi, öğrencilerin kısaltmaları öğrenememeleri gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar.

Öğretmenler yazma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerisi olarak yazmada teknolojik materyaller kullanılmasını önermektedirler. Öğretmenler dijital materyaller kullanılmasını istemekte, Braille ile okuma yazma eğitimine önem verilmesi gerektiğini ve bu alanda teknolojik ilerlemeler olması gerektiğini önermektedirler. Öğretmenler yazma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerisi olarak öğrencilere bol yazı çalışması yaptırılmasını önermektedirler. Öğrencilere çok tekrar yaptırılması, yazmaya ağırlık verilmesi önerilmektedir. Öğretmenler yazma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerisi olarak öğrencilerin küçük kas becerilerinin geliştirilmesini önermektedirler. Bazı öğretmenler öğrencilerin küçük kas becerilerinin geliştirilmesini önerirken bazı öğretmenler görme engelli öğrencilerin küçük kas becerilerinin erken çocukluk döneminden itibaren geliştirilmesini önermektedirler.

Çalışmada elde edilen verilere göre görme engelliler okullarında çalışan öğretmenler Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik olarak aşağıdaki sorunlarla karşılaşmaktadır.

- Öğrencilerle ilgili sorunlar ($f=12$)
- Aile ile ilgili sorunlar ($f=4$)

Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik sorunlara çözüm önerileri de şunlardır:

- Öğrencilere konuşma etkinlikleri yaptırılması ($f=4$)
- Öğrencilerin bol kitap okuması ($f=4$)
- Öğrencilerin toplum önünde konuşmaya teşvik edilmesi ($f=2$)

Öğretmenler Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik öğrencilerle ilgili yetişkinleri taklit etme, anlamsız konuşma, bağlama uygun konuşmama, kendini ifade etmekte zorlanma, kendini ifade etmede çekingenlik, kelime hazinesinin yetersiz olması, düzgün cümle kuramama ve akran baskısı gibi sorunlar yaşamaktadırlar. Bazı öğrencilerin ise dudak tembelliğine yatkın olması sorundur. Öğretmenler aileler ile ilgili çocukların konuşmalarının çok iyi olmamasına rağmen

aileler tarafından abartılı şekilde desteklenmesi, ailelerin çocukların adına konuşması, çocuklar adına her işin aileler tarafından yapılması sebebiyle çocukların konuşmada geri kalması, ailelerin çocuklara sadece görme engelli oldukları hâlde zihinsel engelliymiş gibi davranması, ailelerin çocukların konuşmalarına düzeltme vermemesi gibi sorunlar yaşamaktadırlar.

Öğretmenler konuşma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm olarak konuşma etkinlikleri yapılmasını önermektedirler. Öğrencilere konuşma fırsatları sunulmasını istemekte ama bu yapılırken disiplinin de sağlanması gerektiğini belirtmektedirler. Bazı öğretmenler yaşam durumlarına yönelik diyalog çalışmaları yapmayı, bazı öğretmenler okuldaki etkinliklerde çocuklara konuşma görevleri verilmesini önermişlerdir. Öğretmenler çözüm olarak öğrencilerin bol kitap okumasını önermektedirler. Öğretmenler kitap okumanın konuşmayı güçlendireceğini ifade etmekte, iyi konuşmanın çok okumaktan geçtiğini belirtmektedirler. Öğretmenler çözüm olarak öğrencilerin toplum önünde konuşmaya teşvik edilmesini önermektedirler. Topluluk önünde kendini ifade eden öğrencilerin başarıyı tattığını, özgüvenlerinin geliştiğini ve bunların konuşmayı olumlu etkilediğini söylemektedirler.

Bu bilgiler görme engellilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine uyarlandığında, görme engellilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi için dinlemenin etkin kullanılması gerektiği söylenebilir. Görme engelli öğrenciler dudak hareketlerini göremedikleri için ses kayıtları harfler noktasında çok net ve anlaşılır olmalıdır. Her harfin seslendirilmesi bol tekrarlı olmalıdır. Özellikle A1 seviyesi için harf kelime harf kelime şeklinde dinleme kayıtları olabilir. Türkçe için en sık kullanılan kelimeler harfli sözlük olarak seviyelere göre kategorize dilerek öğrencilerin kullanımına sunulabilir. Örneğin A harfi ile başlayan A1 seviyesinde en sık kullanılan ilk 300 kelimenin telaffuzu ve kelimelerin içinde geçtiği yine A1 seviyesine uygun içinde A1 dışı gramer kuralı buldurmeyen cümlelerin olduğu ses kayıtları veya bir mobil uygulama tasarlanabilir. Bahsedilen örnek bütün seviyeler için yapılmalıdır. Cümleler ve kelimeler için yabancı dil desteği olmalı, cümlede seçilen kelimeleri tekrar etme ve yabancı dildeki karşılığını dinleme imkânı olmalıdır. Bu tarz bir uygulama hem görme engelli öğrenciler için hem de gören öğrenciler için oldukça faydalı olacaktır.

Yine öğrencilere kendi seslerini kayıt etme ödevleri verilerek kendi seslerini dinleme ve kontrol etme etkinlikleri yaptırılabilir.

Çalışmada elde edilen verilere göre görme engelliler okullarında çalışan öğretmenler Türkçe öğretiminde kelime öğretimine yönelik olarak aşağıdaki sorunlarla karşılaşmaktadır.

- Öğrencilerle ilgili sorunlar ($f=8$)
- Materyaller ile ilgili sorunlar ($f=4$)

Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde kelime öğretimine yönelik sorunlara çözüm önerileri de şunlardır:

- Kelime öğretme etkinlikleri yapılması ($f=5$)
- Öğrencilerin okuma yapmaları ($f=2$)
- Materyaller tasarlanması ($f=2$)
- Kelimelerin günlük hayatla ilişkilendirilmesi ($f=2$)

Öğretmenler kelime öğretimine yönelik öğrencilerle ilgili kelime hazinelerinin az olması, az sayıda kelime ile kendilerini ifade etmeye çalışmaları, görme engellerinden dolayı kelimeler telaffuz edilirken göremedikleri için kelimeleri yanlış telaffuz etmeleri, benzer seslerin telaffuzunda zorlanmaları, sözlük kullanmıyor olmaları ve bazı kelimeleri anlamlandıramama gibi sorunlar yaşamaktadırlar. Öğretmenler materyallerle ilgili görme engelleri bulunan öğrenciler için erişilebilir ve teknolojik sözlüklerin bulunmaması, öğrencilerin Braille basılı olarak sözlük, atasözü ve deyimler sözlüğü gibi kaynakları bulamamaları, öğretilmek istenen kelimelerin dokunsal materyallerle pekiştirilememesi, çok fazla dokunsal materyal olmaması, dokunsal materyallerin maliyetli olması gibi sorunlar yaşamaktadırlar.

Öğretmenler kelime öğretimine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm olarak kelime öğretme etkinlikleri yapılmasını önermektedirler. Öğretmenler çocukların kendi sözlüklerini oluşturmak için teşvik edilmesini, anlamı bilinmeyen kelimeler üzerine etkinlikler yapılmasını, kelimeler öğretilirken zorlanılması durumunda harf harf hece hece öğretilebileceğini ve kelimelerin kullanımının cümle düzeyinde gösterilmesini önermektedirler. Öğretmenler çözüm olarak kelimelerin günlük

hayatla ilişkilendirilmesini önermişlerdir. Öğretmenler öğrenilen kelimelerle çocukların hayatlarını içerecek metinler oluşturulmasını ve kelimelerin günlük hayatla bağlantısının kurulabileceği şekilde öğretilmesini önermektedirler. Öğretmenler materyaller tasarlanmasını ve öğretmenlere ulaştırılmasını önermektedirler. Öğrencilerin okuma yapmalarını da kelime öğretiminde faydalı olacağı için önermişlerdir.

Bu bilgiler görme engellilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine uyarlandığında, görme engellilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kelime öğretimi için dokunsal materyaller, sesli betimlemeler, gerçek yaşam durumları kullanılabilir. Görme dışındaki diğer duyunun etkili kullanımı kavramların, zihinde imgelemesi, daha iyi hatırlanması ve içeriğinin daha iyi öğrenimi açısından oldukça önemlidir (Arditi, Holtzman ve Kosslyn, 1988; Bertolo, 2005 akt. Kızılaslan ve Sözbilir, 2018, s.32). Gürsel'e (2015) göre "Görme yetersizliğinden etkilenen her birey, görme yeteneğini farklı olarak kullanabilmektedir. Bu nedenle az gören ve kör olan öğrencilerin öğretim sürecinde duyunun etkin kullanımı önemlidir." (s.247). Görme duyusu dışındaki duyunun kullanımı öğrencilerin kelimeleri öğrenmelerini ve hatırlamalarını kolaylaştıracaktır. Örneğin şehir, cadde, ev, okul, sinema, yol, karşı, yan gibi kelimeler için dokunsal bir materyal geliştirilebilir ve üzerlerine Braille yazılar yapılandırılabilir. Aynı materyal dinleme etkinliği de içererek, her öğretilmek istenen kısma numara verilerek ve seslendirilerek kullanılabilir. Böylelikle birden çok duyuya hitap ederek hem öğrenmenin kalıcı olması sağlanabilir hem de öğretilmek istenen konu daha eğlenceli bir şekilde sunulmuş olur. Ana dili öğretiminde de öğretmenler dokunsal materyallerin öğrenciler için faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalarda görme yetisini tamamen kaybetmiş bireylerin zihinsel imgeleme yani duyu kanalları vasıtasıyla topladığı verilere dayalı zihinde bir resim oluşturabildiklerine dair güçlü deliller elde edilmiştir (Cornoldi, Cortesi ve Preti, 1991; Jonides, Kahn ve Rozin, 1975 akt. Kızılaslan ve Sözbilir, 2018, s.32).

Çalışmada elde edilen verilere göre görme engelliler okullarında çalışan öğretmenler Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimine yönelik olarak aşağıdaki sorunlarla karşılaşmaktadır.

- Öğrencilerle ilgili sorunlar ($f=4$)

- Dil bilgisi konuları ile ilgili sorunlar ($f=4$)
- Materyallerle ilgili sorunlar ($f=3$)

Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimine yönelik sorunlara çözüm önerileri de şunlardır:

- Yazı çalışmaları yapılması ($f=3$)
- Dil bilgisinin oyunlaştırma ile öğretilmesi ($f=2$)

Öğretmenler dil bilgisi öğretimine yönelik öğrencilerle ilgili dil bilgisi konularını unutmaları, konular birbiriyle bağlantılı ilerlediği için bu unutmanın yeni öğrenilecek konuları olumsuz etkilemesi, konuları anlamlandırmakta zorlanmaları ve dil bilgisinin mantığını kavrayamamaları gibi sorunlar yaşamaktadırlar. Öğretmenler dil bilgisi konuları ile ilgili konuların güncel hayatta işlevsel olmaması ve konuların soyut kalması gibi sorunlar yaşamaktadırlar. Öğretmenler materyallerle ilgili Braille kitaplarda dil bilgisi konularının temelsiz ve eğlenceden uzak alıştırmalarla sunulması, öğrencilerin genel olarak Türkçe öğretiminde materyal eksikliği ile karşı karşıya olduğu için dil bilgisi konularına da ilgileri olmaması ve öğrencilere dil bilgisi konuları anlatılırken işaretleme, ok çıkarma vs. imkânları olmaması gibi sorunlar yaşamaktadırlar.

Diğer görüşme sorunlarındaki çözüm önerilerine bakıldığında, öğretmenlerin dil bilgisi öğretimine yönelik çözüm önerisi sunmada daha az görüş bildirdiği görülmektedir. Üç öğretmen dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunlara çözüm önerilerine yönelik bir cevap vermemiştir.

Bu bilgiler görme engellilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine uyarlandığında, görme engellilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi öğretimi için materyaller ilgi çekici, oyunlaştırılmış ve tekrara yönelik olmalıdır. Dil bilgisi etkinliklerinde de dijital hikâye kullanılabilir.

Çalışmada elde edilen verilere göre görme engelliler okullarında çalışan öğretmenler Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme yönelik olarak aşağıdaki sorunlarla karşılaşmaktadır.

- Öğrencilerle ilgili sorunlar ($f=7$)

- Sınavlarla ilgili sorunlar ($f=5$)

Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik sorunlara çözüm önerileri de şunlardır:

- Öğrenciler için daha fazla materyal olması ($f=1$)

Öğretmenler Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik öğrencilerle ilgili öğrencilerin yazılarının okunaklı olmaması, kaygılı olmaları, okuduğunu anlama ve yazma becerileri gelişmemiş öğrencilerin sınavda daha çok zorlanması, öğrencilerin eksiklerinin farkında olmaması ve öğrencilerin kelimeleri tanıması ama anlamlarını bilmemeleri gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Öğretmenler Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik sınavlarla ilgili sınavların uzun sürmesi sonucu dikkat kaybı yaşanması, yeni nesil soruların çok uzun olması, Braille ile sınav hazırlamanın ve değerlendirmenin zor olması, değerlendirme materyallerini öğretmenin hazırlaması ve sınavda yönergelerin tek basamaklı olamaması gibi sorunlar yaşamaktadırlar.

Öğretmenler ölçme ve değerlendirmeye yönelik yaşadıkları sorunlara birbirinden çok farklı öneriler vermişlerdir. Ö1 “*Bu alanda öğretebildiklerimiz üzerinden değerlendirme yaparsak ölçme-değerlendirme ile ilgili sorunları çoğunlukla çözmüş oluruz*” diyerek öğretilenler üzerinden sınav yapılırsa sorunların çoğunlukla çözüleceğinden bahsetmiştir. Ö2 “*Değerlendirme için yorgunluk uyku açlık ısı gibi ihtiyaçlara dikkat edilmelidir.*” şeklinde görüş belirterek değerlendirme için öğrencinin fiziksel ihtiyaçlarının giderilmesine dikkat çekmiştir. Ö14 “*Tablet, kalem inadından vazgeçip daha teknolojik imkânlarla yönelebiliriz herkesin parmak ve kulak sağlığı için.*” diyerek çözüm olarak teknolojik imkânlarla sınavlar yapılmasını önermiştir. Ö13 “*Farklı soru türleri kullanılmalı. Boşluk doldurma, test vs. gibi. Bence en doğrusu şu an yaptığımız sınav şekli.*” demiş ve şu an yapılan sınav şeklinin doğru olduğunu belirtmiştir. Dil bilgisi öğretimine yönelik önerilerde olduğu gibi ölçme ve değerlendirmeye yönelik önerilerde de 3 öğretmen herhangi bir görüş sunmamıştır.

Bu bilgiler görme engellilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine uyarlandığında, görme engellilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme

ve değerlendirme için sınav türleri çeşitlendirilmelidir. British Council'in yaptığı sınav uygulamaları görme engelliler için olumlu görünmektedir. Görme engellilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınav, total düzeyde görme engelliler için kabartma yazılı olarak ve az görenler için büyütme yapılarak uygulanabilir. Dört temel beceri ölçülürken dinleme sınavında duraklatma seçeneği, yazma sınavında Braille yazma imkânı, konuşma sınavında Braille baskılı konuşma kartları kullanılabilir. Yapılan sınavlarda öğrencilere gören öğrencilerden daha fazla süre verilmelidir. "Sınavlarda öğrencilere görme yetersizliğinden kaynaklı durumları göz önünde bulundurularak yeterli zamanın verileceğinin belirtilmesi bu gibi duygu durum bozuklarını en aza indirerek öğrencilerde motivasyon arttırabilir." (Mbugua ve K'Okul, 2013 akt. Kızılaslan ve Sözbilir, 2018, s.38).

Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere sınıflarında yabancı öğrenci olup olmadığı ve ne tür zorluklarla karşılaştıkları sorulmuştur. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına göre olduğu için görme engelliler okullarında ne kadar yabancı görme engelli öğrenci olduğunu tespit etmek ve sınıflarında görme engelli öğrenci olan bütün öğretmenlerle görüşme yapmak mümkün olmamıştır. Bu konuda dört öğretmenle görüşülmüştür.

Öğretmenlerin cevaplarından hareketle görme engelli öğrencilerin ana dilini bilen ya da öğrenciyle ortak bir dil konuşabilen öğretmenlerin daha az zorlandığını söylemek bazı öğretmenlerin ise ne yapacağını bilemediğini söylemek mümkündür. Araştırmaya katılan bir öğretmen de şu an sınıfında yabancı öğrenci olmadığını ama alt sınıflarda olduğu için muhtemelen kendisine de geleceğini ve dilini bildiği öğrencilere yardımcı olabileceğini söylemiştir.

Bu bilgiler görme engellilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine uyarlandığında, görme engelli öğrencilerin ana dilini bilmenin eğitim sürecine katkı sağlayacağı ve kolaylaştıracağı düşünülebilir. Ancak her öğrencinin ana dilini bilmek mümkün değildir. Bununla birlikte yabancı dil öğretiminde hedef dil öğrenilirken aracı dil kullanmak da tartışmalı bir konudur.

SONUÇ

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için birçok çalışma yapılmakta, Türk kültürünün tanıtımı için projeler yürütülmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yaygınlaştıkça, dil öğrenen kitle de farklılaşmakta ve kendine has ihtiyaçlar üretmektedir. Üretilen bu ihtiyaçlara cevap vermek için bilimsel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Çalışmanın problem durumunda ayrıntılı açıklandığı gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde farklı engel türleri için yapılan çalışmalar yetersiz kalmaktadır. Türkçe öğrenmeyi talep eden farklı engel türlerine sahip yabancılar bulunmakta aynı zamanda yurt dışında yaşayan Türk ailelerin çocukları bazı yetersizliklere sahip olup Türkçe öğrenmek istemektedirler. Gerek yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde gerek iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde özel gereksinimli çocuklar konusu yeterince ele alınmamaktadır. Günümüzde mimarı tasarımdaki etkisi sebebiyle fark edilen evrensel tasarımın etkisini eğitimde görmemek mümkün değildir. Engelleri bulunan yetişkin bireylerin ve özel gereksinimli çocuklar için günlük hayatlarını kolaylaştırıcı, engellerini aşmalarını sağlayacak gelişmeler eğitimde de olmalıdır. İnsan hakları modeline göre herhangi bir engeli bulunan insanlar eğitim alma hakkına sahiptir.

Bu çalışmada görme engellilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için ihtiyaç analizi yapılmıştır. İhtiyaç analizinde öğretici faktörü dikkate alınmış ve görme engelliler okullarında çalışan Türkçe dersleri veren Türkçe ve sınıf öğretmenleri ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Görme engellilere ana dili olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların, görme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de karşılaşılabilecek sorunlar olduğu varsayılmıştır. Görme engellilere Türkçe dersi veren sınıf ve Türkçe öğretmenleri bu sebeple seçilmiştir. Çalışmada gönüllülük esas alınmış, 9 sınıf öğretmeni ve 5 Türkçe öğretmeni ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde uzman görüşü alınmış 14 yarı

yapılandırılmış soru kullanılmıştır. Bu sorular Türkçe dersinin temelini oluşturan okuma, yazma, dinleme, konuşma, kelime öğretimi, dil bilgisi, ölçme ve değerlendirme konu alanlarında karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara çözüm önerileri ile alakalıdır. Öğretmenlerin verdiği cevaplar nitel veri analiziyle analiz edilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlar 6 temada toplanmıştır. Öğretmenler en çok öğrencilerle ilgili sorun ($f=10$) yaşamaktadırlar. Çoktan aza doğru Braille materyallerle($f=6$), okuma materyalleriyle ilgili ($f=4$), sembollerle ($f=3$) ilgili sorunlar yaşamaktadırlar. Bu sorunları zamanla($f=2$) ve aile ile ilgili sorunlar ($f=2$) takip etmektedir.

Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri 4 temada toplanmıştır. Öğretmenler çözüm olarak en fazla bol pratik yapılmasını ($f=6$) önermişlerdir. Bu öneriyi ailelerin eğitime destek olması ($f=4$) takip etmektedir. Okuma bilincinin ve sevgisinin geliştirilmesi ($f=2$) ile öğrencilerin dokunsal becerilerinin geliştirilmesi ($f=2$) eşit frekansta önerilmiştir.

Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde dinleme becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlar 2 temada toplanmıştır. Öğretmenler en çok öğrencilerle ilgili sorunlar ($f=9$) yaşamaktadırlar. Diğer sorun ise dinleme materyalleri ile ($f=2$) ilgilidir.

Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde dinleme becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri 4 temada toplanmıştır. Öğretmenler dinleme becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerisi olarak en çok dinleme materyallerinin geliştirilmesini ($f=4$) ve dinleme metinlerinin iyi seslendirilmesini ($f=4$) önermişlerdir. Daha sonra en çok derslerde dinleme teknikleri kullanılmasını ($f=3$) ve öğrencilerle dikkat artırıcı çalışmalar yapılmasını ($f=2$) öneri olarak sunmuşlardır.

Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik karşılaştığı sorunlar 3 temada toplanmıştır. Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik en çok karşılaştığı sorunun kabartma yazıyla ilgili sorunlar ($f=12$) olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra en çok öğrencilerle ilgili sorunlar ($f=5$) ve kısaltma sembolleriyle ilgili sorunlarla ($f=2$) karşılaşılmaktadır.

Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri 4 temada toplanmıştır. Öğretmenler yazma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerisi olarak en çok yazmada teknolojik

materyaller kullanılmasını ($f=4$) ve öğrencilere bol yazı çalışması yaptırılmasını ($f=4$) önermişlerdir. Daha sonra öneri olarak öğrencilere küçük kas çalışmaları yaptırılmasını ($f=2$) ve öğrencilerin erken yaşlardan itibaren küçük kas becerilerinin geliştirilmesini ($f=2$) sunmuşlardır.

Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlar 2 temada toplanmıştır. Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik en çok karşılaştığı sorunun öğrencilerle ilgili sorunlar ($f=12$) olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra ise aile ile ilgili sorunlar ($f=4$) ile karşılaşılmaktadır.

Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri 3 temada toplanmıştır. Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri olarak en çok öğrencilere konuşma etkinlikleri yaptırılmasını ($f=4$) ve öğrencilerin bol kitap okumasını ($f=4$) önerdikleri tespit edilmiştir. Daha sonra öğrencilerin toplum önünde konuşmaya teşvik edilmesi ($f=2$) önerilmektedir.

Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde kelime öğretimine yönelik karşılaştıkları sorunlar 2 temada toplanmıştır. Öğretmenlerin kelime öğretiminde en çok öğrencilerle ilgili sorunlarla ($f=8$) karşılaştığı belirlenmiştir. Daha sonra ise materyaller ile ilgili sorunlarla ($f=4$) karşılaşılmaktadır.

Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde kelime öğretimine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri 4 temada toplanmıştır. Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde kelime öğretimine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri olarak en çok kelime öğretme etkinlikleri yapılmasını ($f=5$) önerdikleri tespit edilmiştir. Daha sonra öğrencilerin okuma yapmaları ($f=2$), materyaller tasarlanması ($f=2$) ve kelimelerin günlük hayatla ilişkilendirilmesi ($f=2$) eşit olarak önerilmiştir.

Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimine yönelik karşılaştıkları sorunlar 3 temada toplanmıştır. Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimine yönelik en çok öğrencilerle ilgili sorunlarla ($f=4$) ve dil bilgisi konuları ile ilgili sorunlarla ($f=4$) karşılaştığı tespit edilmiştir. Daha sonra ise materyallerle ilgili sorunlarla ($f=3$) karşılaşılmaktadır.

Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri 2 temada toplanmıştır. Öğretmenler dil

bilgisi öğretimine yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerisi olarak en çok yazı çalışmaları yapılmasını ($f=3$) önermişlerdir. Daha sonra ise çözüm olarak dil bilgisinin oyunlaştırma ile öğretilmesini ($f=2$) önermişlerdir.

Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik karşılaştıkları sorunlar 2 temada toplanmıştır. Öğretmenler Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik en çok öğrencilerle ilgili sorunlarla ($f=7$) karşılaşmaktadırlar. Daha sonra ise sınavlarla ilgili sorunlarla ($f=5$) karşılaşmaktadır.

Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri 1 temada toplanmıştır. Öğretmenlerin çözüm önerisi olarak çok farklı görüşler önermeleri ortak temalarda buluşmayı zorlaştırmıştır. Öğretmenler Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik sorunlara çözüm önerisi olarak öğrenciler için daha fazla materyal olmasını ($f=1$) önermişlerdir.

Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere sınıflarında yabancı öğrenci olup olmadığı ve ne tür zorluklarla karşılaştıkları sorulmuştur. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına göre olduğu için görme engelliler okullarında ne kadar yabancı görme engelli öğrenci olduğunu tespit etmek ve sınıflarında görme engelli öğrenci olan bütün öğretmenlerle görüşme yapmak mümkün olmamıştır. Bu konuda dört öğretmenle görüşülmüştür.

Öğretmenlerin cevaplarından hareketle görme engelli öğrencilerin ana dilini bilen ya da öğrenciyle ortak bir dil konuşabilen öğretmenlerin daha az zorlandığı söylenebilir. Bazı öğretmenlerin ise ne yapacağını bilemediği söylenebilir. Araştırmaya katılan bir öğretmen de şu an sınıfında yabancı öğrenci olmadığını ama alt sınıflarda olduğu için muhtemelen kendisine de geleceğini ve dilini bildiği öğrencilere yardımcı olabileceğini söylemiştir.

Ana dili öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarına çözüm önerileri göz önüne alınarak görme engellilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal tasarımı önerisinde bulunulmuştur.

Görme Engellilere Türkçenin Yabancı dil olarak Öğretiminde Materyal Tasarımı Önerileri

Görme engelli öğrencilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde fayda sağlayacağı düşünülen materyal tasarım önerileri şunlardır:

- Türkçe öğretiminde sıklıkla kullanılan Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ve Yedi İklim Türkçe seti gibi ders kitaplarının Braille olarak basılması.
- Türkçe öğretiminde sıklıkla kullanılan Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ve Yedi İklim Türkçe seti gibi ders kitaplarının z kitap hallerinin betimlenmesi. Bu kitapların etkinliklerinin de görme engelli öğrencilerin kullanabileceği şekilde uyarlanması.
- Yabancı dil olarak Türkçe okuma kitaplarının ve seviyelere uygun olarak metin değiştirimi yapılan metinlerin profesyonel şekilde seslendirilerek sesli kütüphane oluşturulması.
- Türkçede en sık kullanılan kelimelerden sözlük şeklinde mobil uygulama yapılması. En sık kullanılan kelimelerin seviyelere uygun şekilde cümleler içinde kullanılması ve yabancı dil çevirilerinin olması.
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital hikâyelerin kullanılması.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretim setleriyle uyumlu, kullanışlı, çabuk yıpranmayacak dokunsal materyallerin oluşturulması.

KAYNAKÇA

- Açıköz, F.** (2006). *Teaching English As A Foreign Language To The Visually Impaired Young Learners In Turkey*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı,** Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni Temmuz 2021. https://www.aile.gov.tr/media/88684/eyhgm_istatistik_bulteni_temmuz2021.pdf erişim tarihi 12.04.2024.
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı,** Aile Eğitim Rehberi Görme Engelli Çocuklar 2014. <https://www.aile.gov.tr/media/5632/gorme-engelli-cocuklar-aile-egitim-rehberi-link-indirmek-icin-tiklayiniz.pdf> erişim tarihi 12.04.2024
- Akarçay, A., & Direkçi, B.** (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesi. *International Journal of Education and New Approaches*, 5(2), 284-300.
- Akbayır, S.** (2014). *Nasıl Konuşabilirim? Sözüün ve Sesin İncelikleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aköğretmen, M.** (2023). Batı'da engelli emeğinin kısa tarihi: Engellilik modelleri bağlamında bir değerlendirme. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 12(32), 129-144.
- Aksan, D.** (2015). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksu, M.** (2021). *Fransa'da ilköğretim okullarındaki iki dilli Türk öğrencilerin konuşma kaygısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Albayrak, F. & Erciyas, O.** (2022). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Türkçenin İkinci / Yabancı Dil Olarak Öğretimine Dair Bir Dil İhtiyaç Analizi Çalışması, *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 13(49), 1069-1091.
- Alyılmaz, S.** (2018). Türkçe öğretiminde hedef kitlenin / "öğrenen" in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2452-2463.

- Arat, R. R.** (1979) *Kutadgu Bilig II*. Haz. Kemal Eraslan, Osman Fikri Sertkaya, Nuri Yüce. İstanbul: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Arı, S.** (2019). *Açık Ve Uzaktan Eğitimde Görme Engellilerin Desteklenmesi AÖF Ders Kitapları İçin Erişilebilirlik Araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Arslan, A.** (2017). Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme ve Evrensel Olarak Tasarlanmış Eğitim Programlar. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 328-334.
- Arslantaş, T. K.** (2017). *The Design And Implementation Of A Web-Based English Vocabulary Drill Program For Visually Impaired Students*. Yayımlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, C. ve Çakmak, S.** (2020). Metin türleri bağlamında az gören, görme engelli ve gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 868-885.
- Aytaş, G.** (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Bahşi, N. & Sis, N.** (2023). Dijital hikâye anlatımının görme yetersizliği bulunan öğrencilerin dinleme becerisine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 212-227.
- Baki, Y., & Karakuş, N.** (2012). *Türkçe Öğretiminde Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, M.** (2017). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Kavramlar. Hayati Develi, Cemal Yıldız vd. (Editörler), *Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı I. Cilt*, (s.13-42). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Balcı, S.** (2020). Tanzimat Döneminde Osmanlı Bürokrasisinde Engelli (Sağır-Dilsiz) İstihdamı. Ed. Aydın, E., Keskin, İ. Ve Yelçe N. Z.. *Engellilik Tarihi Yazıları*, (s. 297-316). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınevi.
- Barın, E.** (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 19-30.
- Başaran, A. N. E.** (2022). *Görme engelli öğrenciler için Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde kullanılan materyallere yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.

- Becel, A.** (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi için geliştirilen müzikal beyin eğitimi: Earworm (s). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 99-106.
- Berkün, S.** (2013). Özürlülerin istihdamında ev esaslı tele çalışma (evde tele çalışma): Bursa ili belediyelerinden örnekler. ÇSGB. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Eğitim ve Araştırma Merkezi Yayınları. Ankara.
- Bezmez, D., Yardımcı, S. ve Şentürk, Y. (drl.).** (2011). *Sakatlık Çalışmaları Sosyal Bilimlerden Bakmak*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Biçer, N., & Alan, Y.** (2018). İki dillilik bağlamında Suriyeliler üzerinde Türkçenin etkisi. *Yeni Türkiye*, 24(100), 346-352.
- Boylu, E., & Çangal, Ö.** (2014). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği. *International Journal of Language Academy*, 2(5), 127-151.
- Bulut, S.** (2015). Görme Engellilere Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. *Kesit Akademi Dergisi*, (1), 138-173.
- Bulut, S.** (2018). İşitme Engellilere Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Üç Boyutlu Teknolojilerin Yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 21-54.
- Bulut, S., & Bulut, G.** (2019). Görme Engellilere Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Üç Boyutlu Teknolojilerden Faydalanılması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(46), 319-330.
- Çalıcı, M. A., Aytan, T., & Kamacı, M. C.** (2022). İşitme Engelli Yabancı Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Turkophone*, 9(1), 1-17.
- Çalışkan, N. ve Çangal, Ö.** (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 310-334.
- Çamur, A.** (2023). *Türkiye’de Engellilik Politikasının Analizi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çanak, Ö.** (2020). İslam Öncesi Türk Toplum Hayatında Engellilik. Ed. Aydın, E., Keskin, İ. Ve Yelçe N. Z.. *Engellilik Tarihi Yazıları*, (s. 71-77) İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınevi.
- Çelebi, M.** (2021). *Osmanlı Devleti Döneminde Bir Dil Öğretim Deneyimi Olarak Dil Oğlanları Okulu*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N.** (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 379-406.
- Çetin, D.** (2017). Dil Becerileri- Anlatma (Konuşma Ve Yazma Becerileri). Hayati Develi, Cemal Yıldız vd. (Editörler), *Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı I. Cilt*, (s.359-419). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Çınarbaş, H. İ.** (2022). *Language Teacher Cognition And Professional Teacher Identity Of Formation Of Teachers Of Students With Visual Impairments: A Case Study*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çitil, M.** (2009). *Cumhuriyetin İlanından Günümüze Kadar Türkiye’de Özel Eğitim (1923 – 2007)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, O.** (2017). Ders Araç ve Gereçleri, Materyal Tasarımı, Dil Eğitiminde Bilişim Teknolojileri ve Sosyal Medya Kullanımı. Hayati Develi, Cemal Yıldız vd. (Editörler), *Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı II. Cilt*, (s.237-324). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Degener, T.** (2014). A Human Rights Model of Disability, *Routledge Handbook of Disability Law and Human Rights* s. 1-31.
- Degener, T.** (2016). Disability in a human rights context. *Laws*, 35(3), 1-24.
- Deliktaş, A.** (2019).. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İstanbul Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demiral, G.** (2023). *Yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçeyi öğrenme ve kullanma süreçlerinde aileler için dijital öğrenme içeriğinin geliştirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Demirel, Ö.** (2010). *Yabancı Dil Öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Duman, G. B.** (2013) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*,1(2),1-8.
- Enç, M.** (1947). *Körler (Ruhbilim, Eğitim ve Öğrenimleri)*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Ergin, A.** (2014). *Eğitimde Etkili İletişim*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Ergin, M.** (2013). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.

- Ergüt, Y. E.** (2021). *Türkçe ve Türk kültürü dersi alan yurt dışındaki iki dilli Türk çocuklarının miras dil konuşma kaygılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eryürük, P.** (2023). *Fransa'daki iki dilli Türk çocukların Türkçe öğretimine ilişkin öğrenci, veli görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Farzan, E.** (2019). *Afganistan'da Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik Dil İhtiyaç Analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Frampton, M. E.** (1963). *Körlerin Eğitim- Öğretimi* (Çev. Emin Sağlamer ve Gültekin Yazgan). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Göçen, G.** (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 23-48.
- Göçer, A.** (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 21-36.
- Goodley, D.** (2011). *Disability studies: An interdisciplinary introduction*. London, Sage Publication.
- Grönbech, K.** (1992) Kuman Lehçesi Sözlüğü Codex Cumanicus'un Türkçe Sözlük Dizini. Çev. Kemal Aytaç. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Gül, M. Kamalı Aslantaş, T., Yasan, N. Yurdagül, C. & Yıldırım, Z.** (2018). Görme engelli bireylerin yabancı dil kelime bilgilerinin geliştirilmesi: tasarım tabanlı araştırma yaklaşımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (4), 2071-2090.
- Gültekin, İ. ve Balcı, M.** (2017). Türkçenin Yabancı Dil olarak Öğretimi Siyaseti ve Stratejileri. Hayati Develi, Cemal Yıldız vd. (Editörler), *Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı I. Cilt*, (s.43-135). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Gün, M., Tanrıkulu, L., & Türk, A.** (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İşitme Engelli Bireyler İçin İşaret Dili Söz Varlığı Verilerinin Değerlendirilmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(4), 2290-2302.
- Gündüz, O. & Şimşek T.** (2013). *Uygulamalı Okuma Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Gündüz, O. & Şimşek, T.** (2014). *Uygulamalı Konuşma Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.

- Güner, F., & Kartal, E.** (2021). Fransa'daki Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Nedenleri. *Litera: Journal of Language, Literature and Culture Studies*, 31(1), 371-394.
- Güneş, F.** (2010). Ninnilerin çocukların dil ve zihinsel gelişimine etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(3), 27-38.
- Güneş, F.** (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları Ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123 – 148.
- Güneş, F.** (2014). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım/The New Developments In Teaching of Turkish and Constructivist Approach. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Güneş, F.** (2015). *Etkinliklerle Hızlı Okuma ve Anlama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, A.** (2014). *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- <https://www.britishcouncil.org.tr/exam/ielts/book-test/special-arrangements> erişim tarihi: 05.06.2024
- <https://www.turgok.org/haberler/gorme-engelliler-icin-uzaktan-egitim-ile-ingilizce-kursu> erişim tarihi: 05.06.2024
- İpek, O. ve Karatay, H.** (2023). Süreç-Tür Modeli'nin öğretmen adaylarının ikna edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(1), 1-29.
- Jilta, G.** (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrenene Yönelik Dil İhtiyaç Analizi: Kosova Örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kahraman Güloğlu, F.** (2022). Engellilik Hakkında Kavramsal Karmaşanın Nedenleri ve Türkiye'deki Durum. *Toplum Ve Sosyal Hizmet*, 33(1), 291-315.
- Kalaycı-Kırloğlu, H.İ. ve Karakuş, Ö.** (2020). Reflection of the perceptions of university students with disabilities who get service from department of disabled students on their disabilities to education experiences. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(3), s. 1153-1175.
- Kaldık, B.** (2022). Engelli hakları hareketi: Bir aktivist hareket olarak gelişimi, talepleri ve toplumsal bağlamı, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(2), 674-688.

- Kandemir, G.** (2023). *Yurt Dışında Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarına Dijital Oyunlarla Türkçe Öğretimi Ve Kültür Aktarımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Kandur, A.** (2023). *Türkiye Cumhuriyeti'nde Engelli Eğitimi (1923-1972)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Kara, Ö., & Yücelintaş, Y. T.** (2024). Görme Engelli Öğrencilerin Yabancı Dil Öğreniminde Karşılaştıkları Zorluklar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 59(59), 240-253.
- Karaağaç, G.** (2015). *Türkçenin Ses Bilgisi*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Karademir, T.** (2022). Görme Yetersizliği Olan Bireyler. Muhammet Zahit Koçak (Editör), *Engelli Bireyler İle İletişim*, (s.57-70.). İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- Karakuş, İ.** (2002). *Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- Kasapoğlu, S., Ve Tuncer, A. T.** (2023). Kabartma Yazı İle Okuyan Görme Engelli Öğrencilerin Kurgusal Metinleri Kısaltmalı Ve Kısaltmasız Okuma Hızlarının Ve Okuduklarını Anlama Düzeylerinin Belirlenmesi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(91), 65–73.
- Kaşgarlı Mahmud** (2013) *Divanü Lugat-it-Türk IV* (Dizin). Çev. Besim Atalay. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kızılaslan, A., & Sözbilir, M.** (2018). Görme yetersizliği olan öğrencilerin bilişsel becerileri ve psikolojik deneyimleri üzerine bir derleme. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31), 29-43.
- Kızılmeşe, R.** (2020). *Yenilikçi eğitim ve öğretim uygulamaları kapsamında Belçika'daki iki dilli Türk çocuklarına Türkçenin eğitimi ve öğretimi üzerine bir çalışma (Gent örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Koçbeker, B. N., & Saban, A.** (2005). Otitistik Bir Çocuğun Yabancı Dil Öğrenimine İlişkin Örnek Olay İncelemesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(14), 401-427.
- Koçer, Ö.** (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 159-174.

- Kölemen, C. Ş.** (2022). Görme Engelli Bireylerin Dijital Öğretim Materyallerine Dair Deneyimleri. Mustafa Özhan Kalaç ve Vahap Tecim (Editörler), *Engelsiz Bilişim 2022: Teknoloji Işığında Yaşam*, (s.95-111) İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Kurudayıoğlu M. ve Kiraz, B.** (2020). Dinleme stratejileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 386-409.
- Memiş, M. R., & Erdem, M. D.** (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-319.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1991).** *Özel eğitim okulları için Braille kabartma yazı kılavuzu*. İstanbul: Milli Eğitim Yayınevi
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017).** Görme Yetersizliği ve Eğitim Planı.
- Müldür, F.** (2016). Noam Chomsky’de Üretici Dilbilgisi: Derin Yapı ve Yüzey Yapı Ayrımı. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*(27), 59-74.
- Nichols, M. P.** (2018). *Dinleme Sanatı*. Çev.Duygu Günkut. İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- Okur, M. R. ve Demir, M.** (2019). Görme engelli öğrenenlerin eğitim yaşantısında karşılaştıkları sorunların belirlenmesi, açık ve uzaktan öğrenme alanı için çözüm yolları geliştirilmesi. *AUAd*, 5(2), 49-62.
- Orhan, D.** (2019). *İsveç’te Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Yetişkinlerin Dil İhtiyaçları Analizi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oruç, Ş.** (2016). Türkçede Ana Dil Ve Ana Dili. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 311-322.
- Özdemir, E.** (2014). *Güzel ve Etkili Konuşma Sanatı*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü,** Görme Yetersizliği Olan Bireyler Aileler İçin Rehber Kitapçık. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/04102429_GORME_YETERSIZLYYY_OLAN_BYREYLER_TR.pdf erişim tarihi : 12.04.2024
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü,** Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Okulu) Eğitim Programı (Görme Engelliler İçin) 2014. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/03041638_gorme_engelliler_egitimprogrami.pdf erişim tarihi: 05.05.2024

- Özünü, C.** (2013). *Vocabulary Learning And Teaching Processes In The English Classes In Some Schools For Visually Impaired Students And The Views Of The Visually Impaired Students And The Teachers On These Processes*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Yurtdışı Enstitü, Kıbrıs.
- Şahin Ş., Ökmen B., Boyacı Z., Kılıç A., & Adıgüzel A.,** (2018). Eğitim programları ve öğretim yüksek lisans programı ihtiyaç analizi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 502-511.
- Sallabaş, M. E.** (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Öz Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 162(162).
- Şenel, S., & Topuzkanamış, E.** (2018). Görme yetersizliği olan öğrencilerin dinleme stratejilerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 699-722.
- Şenel, S., Şenel, H. C., & Günaydın, S.** (2019). Herkes için mobil öğrenme: Dil öğrenme uygulamalarının evrensel tasarım ilkelerine göre incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(1), 73-92.
- Serdar, M.** (2023). Yeni Toplumsal Hareketler Bağlamında Birleşik Krallık'ta Engelli Hakları Hareketi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 384-396.
- Shakespeare, T.** (2011). Sakatlık sosyal modeli (F. B. Aydar, Çev.). D. Bezmez, S. Yardımcı ve Y. Şentürk (Drl.), *Sakatlık Çalışmaları Sosyal Bilimlerden Bakmak*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Şıhanlıoğlu, Ö.** (2021). Türkiye'deki Suriyeli Geç İki Dilli Bireylerin Yazılı Anlatımları Üzerine Bir Hata Analizi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Şimşek, B., & Bozkırlı, K. Ç.** (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dil ihtiyaç analizi: Kafkas Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) örneği. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi(Ö14)*, 44-58.
- Şimşek, İ. D.** (2021). *Görme Engelli Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Materyalleri Kullanırken Karşılaştıkları Sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Şimşek, K.** (2022). *Osmanlı Devleti'nde Engelliler ve Engelli Politikaları: II. Abdülhamit Dönemi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Şişman, Y.** (2012). Özürlülük Alanında Kullanılan Kavramlar Üzerine Genel Bir Değerlendirme. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 7 (28), 69-85.
- Subaşı, M., & Okumuş, K.** (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Tanrikulu, L., & Çelik, S.** (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Broşürlerin Kültür Aktarımında Kullanımı. *Alman Dili Ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 62-73.
- Taşcı, F.** (2018). *Sosyal Politikada Dezavantajlı Gruplar: Tarih, Yaklaşım ve Uygulama*. İstanbul: Kaknüs.
- Tayşi, E. K.** (2017). Dil Becerileri- Anlama (Dinleme Ve Okuma Becerileri). Hayati Develi, Cemal Yıldız vd. (Editörler), *Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı I. Cilt*, (s.289-358). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Temirci, Y.** (2022). *Almanya'daki iki dilli Türk çocuklarının konuşmalarına Almancanın etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Temizyürek, F., & Birinci, F. G.** (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Otantik Materyal Kullanımı. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(1), 54-62.
- Thomas, C.** (2011). Sakatlık kuramı: Kilit fikirler, meseleler ve düşünürler (F. B. Aydar, Çev.). D. Bezmez, S. Yardımcı ve Y. Şentürk (Der.), *Sakatlık Çalışmaları Sosyal Bilimlerden Bakmak* İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Tokinan, B. Ö.** (2014). Görme Engelli Çocuklarda Orff-Schulwerk İle Dil Eğitimi Language Education Using Orff-Schulwerk In Visually-Impaired Children. *Bildiriler Kitabı/Proceedings*, s. 143-168.
- Tunçel, H.** (2016). Yunan üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçeye yönelik algıları ve Türkçe öğrenme sebepleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1).
- Tuncer, T.** (2015). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Görme Engellilere Okuma Yazma Öğretim Kılavuzu, Ankara.
- Tuygan, B.** (2023). *Yapısal Adaletsizlik Yaklaşımı Kapsamında Engelli Hakları: Covid-19 Pandemisi Dönemine İlişkin Bir Değerlendirme*.

Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Ünal, B., & Coşkun, İ.** (2019). Tipik Gelişim Gösteren Öğrenciler İle Görme Engelli Öğrencilerin Yazmaya Hazırlık Süreçlerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Karşılaştırılması. *Eğitim Kuram Ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 276-285.
- Uulu, Z. Z. T.** (2019). *Visually impaired can watch films, too: Assessing the effects of audio description via film narrations*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uzuntaş, A. & Yıldız, C.** (2017). Dil Öğretiminde Yaklaşımlar, Yöntemler, Strateji Ve Teknikler. Hayati Develi, Cemal Yıldız vd. (Editörler), *Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı I. Cilt*, (s.205-240). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Waddington, L. ve Priestley, M.** (2021). A Human Rights Approach to Disability Assessment. *Journal of International and Comparative Social Policy*. 37(1): 1-15.
- Yalçın, G.** (2020). *Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretiminin Görme Yetersizliği Olan Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Ve Özetleme Becerileri Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yalçın, G. ve Altunay, B.** (2021). Total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerde dinlediğini anlama düzeylerinin belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 771-786.
- Yalçın, G., & Altunay, B.** (2019). Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler İçin Genişletilmiş Çekirdek Müfredat ve Dinleme Becerileri. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 298-323.
- Yeşilbaş Özenç, Y.** (2022). Eğitim Araştırmalarında Durum Çalışması Deseni Nasıl Kullanılır? *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)*, 1(2), 57-67.
- Yiğit, M.** (2021). Saraybosna Yunus Emre Enstitüsündeki Kursiyerlerin Türkiye Algısı Ve Türkçe Öğrenme Sebepleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 207-216.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H.** (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, S., & Gürler, S.** (2018). The Assessment of Information Levels of People with Visual Impairment in Terms of Their Disabled Rights- The Case

of Ankara-. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 241-268.

Yılmaz, K. (2022). *İki dilli Türk öğrenciler için akademik Türkçe dersinin geliştirme ve değerlendirme çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Yurtay, N., Çoban Budak, E., Kolburan Geçer, A., Yurtay, Y., Budak, Y., (2017). The analysis of visually impaired individuals' expectations and tendencies of using digital media in the process of education in Turkey. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 7, 28-36.

Yurttabir, H. H. (2019). Evrensel tasarımla engelsiz yabancı dil öğretimi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 97-108.

EKLER

Ek.1 Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.01.2024-410



FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARI

Karar Tarihi	08/01/2024	Karar Sayısı	31/04
--------------	------------	--------------	-------

KURUL ÜYELERİ

Prof. Dr. Fahameddin BAŞAR / Rektör Yardımcısı - Başkan
Prof. Dr. Erol KILIÇ / Güzel Sanatlar Fakültesi - Dekan - Üye
Prof. Dr. Esra AKGÜL / MYO - Üye
Prof. Dr. Ayşe Pınar VURAL / İnsan ve Toplum Bil. Fak. - Üye
Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ / Eğitim Fakültesi - Dekan - Üye
Prof. Dr. Şaban SAĞLIK / Eğitim Fakültesi - Üye
Prof. Dr. Sefa SAYGILI / İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi - Üye
Dr. Fatih HASDEMİR / İktisat Müfettişi V. - Raportör

Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 08.01.2024 tarihinde saat 14:00'de toplanmış ve aşağıdaki karar alınmıştır.

KARAR

KARAR NO 2024-31/04 Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe Eğitimi ABD Yabancılar Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans programı öğrencisi Melisa ÇALIKOĞLU'nun "Görme Engellilere Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi: Bir İhtiyaç Analizi ve Materyal Tasarımı" isimli araştırmasında kullanacağı anket ve ölçeklerinin etik yönden uygunluğuna,

Toplantıya katılan Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu üyelerinin oy birliği ile karar verildi.

e-İmza

Prof. Dr. Fahameddin BAŞAR
Başkan

e-İmza

Prof. Dr. Şaban SAĞLIK
Üye

e-İmza

Prof. Dr. Erol KILIÇ
Üye

e-İmza

Prof. Dr. Sefa SAYGILI
Üye

e-İmza

Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ
Üye

e-İmza

Prof. Dr. Esra AKGÜL
Üye

Katılmadı

Prof. Dr. Ayşe Pınar VURAL
Üye

Doküman No: EB.FB-201; İlk Yayın Tarihi: 07.03.2019; Revizyon Tarihi: 20.07.2020; Revizyon No: 01; Sayfa: 1 / 1

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek. 2 Görüşme Formu

Evrak Taahhüt Sayısı: 11.01.2024-410

Tez- Görüşme soruları

Tez- Görüşme soruları

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma Dr. Demet Koçyiğit danışmanlığında yürütülmektedir. Çalışma, Yabancılara Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Melisa Çalikoğlu tarafından yapılmaktadır.

Çalışmanın amacı görme engellilere Türkçe dersi veren Türkçe/sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları zorlukları ve Türkçe/sınıf öğretmenlerinin bu zorluklara yönelik çözüm önerileri hakkındaki görüşlerini belirlemektir.

Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Melisa Çalikoğlu'na ulaşabilirsiniz.
e-posta: melisa.calikoğlu@stu.fsm.edu.tr

* Zorunlu soruyu belirtir

1. Görme engellilere ders veren bir Türkçe öğretmeniyim. *

0 puan

Yalnızca bir şıkı işaretleyin.

- Evet
 Hayır

2. Görme engellilere ders veren bir sınıf öğretmeniyim. *

Yalnızca bir şıkı işaretleyin.

- Evet
 Hayır

3. 1. Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik karşılaştığınız sorunlar nelerdir? *

4. 2. Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik karşılaştığınız sorunlara çözüm önerileriniz nelerdir? *

5. 3. Türkçe öğretiminde dinleme becerisine yönelik karşılaştığınız sorunlar nelerdir? *

6. 4. Türkçe öğretiminde dinleme becerisine yönelik karşılaştığınız sorunlara çözüm önerileriniz nelerdir? *

7. 5. Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik karşılaştığınız sorunlar nelerdir? *

8. 6. Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik karşılaştığınız sorunlara çözüm önerileriniz nelerdir? *

9. 7. Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik karşılaştığınız sorunlar nelerdir? *

10. 8. Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik karşılaştığınız sorunlara çözüm önerileriniz nelerdir? *

11. 9. Türkçe öğretiminde kelime öğretimine yönelik karşılaştığınız sorunlar nelerdir? *

12. 10. Türkçe öğretiminde kelime öğretimine yönelik karşılaştığınız sorunlara çözüm önerileriniz nelerdir? *

13. 11. Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimine yönelik karşılaştığınız sorunlar nelerdir? *

14. 12. Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimine yönelik karşılaştığınız sorunlara çözüm önerileriniz nelerdir? *

15. 13. Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik karşılaştığınız sorunlar nelerdir? *

16. 14. Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik karşılaştığınız sorunlara çözüm önerileriniz nelerdir? *

Bu içerik Google tarafından oluşturulmamış veya onaylanmamıştır.

Google Formlar