T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ENGELLİLİK ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÖRME ENGELLİ ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE MATERYALLERİ KULLANIRKEN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

İrem Damla ŞİMŞEK
2501190136

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Ayşe Resa AYDIN

İSTANBUL – 2021

ÖZ

GÖRME ENGELLİ ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE MATERYALLERİ KULLANIRKEN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

İrem Damla ŞİMŞEK

Engelli bireylerin Ahlaki Model ile başlayıp Tıbbi Model, Sosyal Model ve İnsan Hakları Modeli ile devam eden hak arama ve kimlik inşası deneyimleri onlarca yıl boyunca çeşitli alanlarda devam eden çalışmalara sebep olmuştur.

Araştırmamızın çıkış noktasını oluşturan İnsan Hakları Modeli, engelli bireylerin engelli olmayan bireylerle yaşamın tüm alanlarında aynı haklara ve aynı imkânlara sahip olmaları gerektiğini belirtir. Eğitim hayatını da kapsayan bu bütüncül yaklaşım engelli bireylerin de diğer bireyler gibi sıkıntısız ve problemsiz bir eğitim hayatı ve öğrenim tecrübesi yaşamaları için gereken bütün adımların yasa yapıcı ve uygulayıcıları tarafından atılması gerekliliğini açıklar. Bu çalışma, İnsan Hakları Modeli'nden yola çıkarak ve eğitim hakkının temel haklardan biri olduğunu düşünerek, görme engelli bireylerin hazırlık sınıflarında yabancı dil öğrenirken yaşadıkları problemleri ve özellikle materyal kullanımında yaşadıkları tecrübeleri temel almaktadır.

Bu çalışma, Türkiye'de hazırlık eğitimi görmüş ve belirli bir süre yoğun bir şekilde İngilizce öğrenmiş, söz konusu dersle ilgili materyallerin kullanımını tecrübe etmiş görme engelli bireylerin tecrübelerinden yola çıkarak, yabancı dil öğretim materyallerindeki eksiklikleri belirlemeyi ve bu eksikliklere çözüm önerileri sunarak gelecekte hazırlanacak materyallere yol göstermeyi hedefleyen bir ihtiyaç analizi çalışması olarak tasarlanmıştır.

Araştırmacı öncellikle yaptığı literatür taramasında alanda var olan eksikliği görmüş ve bu eksikliğin giderilmesini sağlamak için gerekli olan ihtiyaçları belirlemek amacıyla görüşme sorularını hazırlamıştır. Yapılan ilk hazırlığın ardından görüşme soruları yabancı dil öğretiminde tecrübe edinmiş beş farklı uzmana danışılarak güncellenmiştir. İlk 4 katılımcıdan oluşan pilot görüşme grubu ile görüşmelere başlanmış ve elde edilen tecrübeler ile gerekli değişiklikler yapılarak hem görüşme sorularına hem de görüşme kanallarına dair son güncellemeler yapılmıştır. Sonuç olarak lise veya üniversite seviyesinde İngilizce hazırlık eğitimi almış 17 katılımcı ile yapılan görüşmelerin ardından elde edilen veriler hem betimsel analiz yöntemi hem de Maxqda2020 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonuçları bulgular kısmında görme engelli bireylerin de dijital okuyucular kullanarak erişebilmeleri için betimlenmiş şekilde yer almaktadır. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak hazırlanan öneriler ise çalışmanın son kısmında bulunmaktadır.

Çalışma sonucunda görme engelli bireylerin yabancı dil öğrenirken genel olarak erişilebilirlik sorunları yaşadığı fakat bu sorunların söz konusu materyalleri hazırlayan ya da uygulayan bireylerin kişisel özellikleri dikkate almamaları ve evrensel tasarım bilinciyle düşünmemelerinden kaynaklandığı görülmüştür. Evrensel tasarım anlayışının dil öğrenen ve öğreten bireylerde, kitap yazarlarında, basımevlerinde, yasa yapıcılarda bir anlayış olarak gelişmesi ve yaygınlaşması ile bahsi geçen problemlerin büyük bir kısmının ortadan kalkabileceği; engelli bireylerin ve bu araştırma özelinde görme engellilerin gelecekte yabancı dil öğrenirken aynı sorunları yaşamayabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Görme engelli, görme engelli öğrencilerin eğitimi, görme engellilere yabancı dil eğitimi, erişilebilirlik, öğrenme için evrensel tasarım

ABSTRACT

THE PROBLEMS FACED BY UNIVERSITY STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT USING ENGLISH MATERIALS

İrem Damla ŞİMŞEK

The experiences of the rights to legal remedies and identity building, which began with the Moral Model and continued with Medical Model, Social Model and Human Rights Model, have led to many studies in various fields for decades.

The Human Rights model, which is the starting point of our research, states that persons with disabilities should have the same rights and the same opportunities in all areas of life as people without disabilities. This holistic approach, which includes education, explains the need for all the steps necessary for persons with disabilities to have an education and learning experience without problems like everybody else, to be taken by lawmakers and practitioners. Based on the Human Rights Model and considering that the right to education is one of the basic rights, this study aims to exhibit the learning experiences of persons with visual impairment in preparatory classes, especially in the use of materials. and to ensure these problems to be solved within the framework of universal design. Materials that will be designed in the future will be accessible to persons with disabilities.

This study is designed as a needs analysis. The study aims to record the experiences of persons with visual impairment who had studied a preparatory year in Turkey and studied English in an intensive period. Also, it tries to define needs and create solutions for the problems regarding materials that are used in those preparatory classes in order to guide materials to be prepared in the future.

The researcher first realized the need in the field in her literature review and prepared interview questions to determine the needs accurately. After the initial

preparation, the interview questions were updated in consultation with five different experts who had experience in foreign language teaching. Interviews started with the pilot interview group consisting of the first 4 participants and the necessary changes were made with the experience obtained. Interview questions and interview channels were adjusted. As a result, the data obtained after interviews with 17 participants who had studied English at high schools or university level were analysed using both the descriptive analysis method and the Maxqda2020 program. The results of the analysis are described in the results section so that persons with visual impairment can access them using screen readers. The recommendations prepared based on the findings are in the final part of the study.

The result of the study suggests that persons with visual impairment experience accessibility problems in general when learning a foreign language, but these problems are caused by the fact that people who prepare or apply these materials do not consider personal characteristics and do not think in universal design consciousness. Specific to this research, as long as individuals who learn and teach languages, authors, printing houses, legislators develop an understanding of Universal Design and this understanding becomes widespread, most of the problems mentioned can disappear and persons with visual impairment may not experience the same problems when learning foreign languages in the future.

Keywords: Persons with disabilities, education of persons with visual impairment, foreign language education of persons with visual impairment, accessibility, universal design for learning

ÖNSÖZ

Bu çalışma ile Türkiye'de hazırlık eğitimi görmüş ve belirli bir süre yoğun bir şekilde İngilizce öğrenmiş, söz konusu dersle ilgili materyallerin kullanımını tecrübe etmiş görme engelli bireylerin tecrübelerinden yola çıkarak, yabancı dil öğretim materyallerindeki eksikliklerin belirlemesi ve bu eksikliklere çözüm önerileri sunulması amaçlanmıştır. Bununla birlikte gelecekte hazırlanacak materyallere yol gösterilmesi de hedeflenmiştir.

Araştırmacı bir ihtiyaç analizi olarak tasarladığı çalışmasında öncellikle yaptığı literatür taraması ile alanda var olan eksikliği görmüş ve bu eksikliğin giderilmesini sağlamak için gerekli olan ihtiyaçları belirlemek amacıyla görüşme sorularını hazırlamıştır. Araştırmacının yaptığı ilk hazırlığın ardından görüşme soruları yabancı dil öğretiminde tecrübe edinmiş beş farklı uzmana danışılarak güncellenmiştir. İlk 4 katılımcıdan oluşan pilot görüşme grubu ile görüşmelere başlanmış ve elde edilen tecrübeler ile gerekli değişiklikler yapılarak hem görüşme sorularına hem de görüşme kanallarına dair son güncellemeler yapılmıştır. Sonuç olarak lise veya üniversite seviyesinde İngilizce hazırlık eğitimi almış 17 katılımcı ile yapılan görüşmelerin ardından elde edilen veriler hem betimsel analiz yöntemi hem de Maxqda2020 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonuçları bulgular kısmında görme engelli bireylerin de dijital okuyucular kullanarak erişebilmeleri için betimlenmiş şekilde yer almaktadır. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak hazırlanan öneriler ise çalışmanın son kısmında bulunmaktadır.

Benimle görüşmeyi kabul edip, araştırmaya zamanlarını ayıran tüm katılımcılara eğitim hayatlarındaki tecrübelerini içtenlikle anlattıkları ve tezi mümkün kıldıkları için müteşekkirim.

Tez danışmanım, değerli hocam Prof. Dr. Ayşe Resa Aydın'a desteği ve engin bilgi birikimini öğrencilerle paylaşmaktan hiç vazgeçmediği, benimle birlikte yaptığı

okumalar, uzun toplantılar ve tezi en iyi hale getirirken bitmeyen enerjisi için çok teşekkür ederim.

Doç. Dr. Fatma Bölükbaş'a kendi yoğun programında araştırmamı sabırla dinleyip en doğru şekilde yönlendirdiği, görüşme sorularımı düzenlediği, tanıştığımız günden beri akademik çalışmalar konusunda motive ettiği için ve alanındaki uzmanlığıyla ilham verdiği için müteşekkirim.

Engellilik Araştırmaları bölümü hocalarından Prof. Dr. Meltem Delen'e, bilimsel araştırma yapmayı sabırla öğrettiği, her konuşmamızda uzmanlığıyla yol gösterdiği; Dr. Göklem Tekdemir'e nitel araştırmaları sevdirdiği ve araştırmamda görüşme sorularımı inceleme ve düzeltme nezaketi gösterdiği için ne kadar teşekkür etsem azdır.

Kıymetli arkadaşım Ali Öztürk'e körlük konusunda bana sağladığı bilgiler, alandaki uzmanlar, okullar ve öğrencilerle sağladığı iletişim ve tezde durduğum yerde beni harekete geçirdiği için müteşekkirim.

Uzun zamandır yüksek lisansı bitirmemi bekleyen annem Yasemin YILMAZ'a, kardeşlerim Melike YILMAZ ve Orkun ÖZEN'e, ve çalışkanlığıyla bana ilham veren eşim Murat ŞİMŞEK'e, oğlum Eşref Cemal ŞİMŞEK'e sabırları ve sevgileri için çok teşekkür ederim.

İstanbul – 2021

İrem Damla ŞİMŞEK

İÇİNDEKİLER

ÖZ……..…….ii

ABSTRACT……..…….....….....iv

ÖNSÖZ…….....vi

TABLOLAR LİSTESİ….…….....xii

ŞEKİLLER LİSTESİ……...xiv

GRAFİKLER LİSTESİ…….....xvi

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ…...…….....xvii

GİRİŞ…….……...…….....1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Dil ve Yabancı Dil Öğretimi.…….5

1.1.1. Dil Nedir?…….……..5

1.1.2. İletişim Nedir?…….……....……6

1.1.3. Ana Dili, İkinci Dil ve Yabancı Dil.……...6

1.1.4. Yabancı Dil Öğretimi.…….8

1.1.4.1. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri.…….……...9

1.1.4.1.1 Dil bilgisi – Çeviri Yöntemi (Grammar- Translation Method).……..……..……9

1.1.4.1.2. Doğrudan Yöntem (Direct Method)……...10

1.1.4.1.3. İşitsel – Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)……..…….11

1.1.4.1.4. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive-Code Learning)……...……..12

1.1.4.1.5. Doğal Yöntem (Natural Approach)…….12

1.1.4.1.6. İletişimci Yaklaşım (Communicative Approach)…13

1.1.4.1.7. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)..……..14

1.1.4.2 Yabancı Dil olarak İngilizce Öğretiminde Temel Dil

Becerileri…….……15
1.1.4.2.1. Okuma Becerisi……...15
1.1.4.2.2. Yazma Becerisi……..……..17
1.1.4.2.3. Konuşma Becerisi……..……..18
1.1.4.2.4. Dinleme Becerisi…….……18
1.1.5. Yabancı Dil Öğretim İlkeleri……..……...……...19
1.1.6. Yabancı Dil Öğretiminde Materyal …….……..…20
1.1.6.1. Otantik Materyaller…….……...21
1.1.6.2. Otantik Olmayan Materyaller…….…22
1.2. Engellilik ve Yabancı Dil Öğretimi ……22
1.2.1. Engellilik Kavramı.……...22
1.2.2. Engellilik Modelleri…….….23
1.2.2.1. Tıbbi Model.…….…….23
1.2.2.2. Sosyal Model.…….....24
1.2.2.3. İnsan Hakları Modeli……..…27
1.2.3. Görme Engellilik Kavramı …….……..….28
1.2.4. Engelli Bireylerin Eğitim Hakkı …….…….30
1.2.5. Görme Engelli Bireylerin Eğitimi…….…35
1.2.5.1. Görme Engelli Bireylerin Yabancı Dil Eğitimi……..35
1.2.5.2 Görme Engelli Bireylerin Yabancı Dil Eğitimi Üzerine Yapılan Araştırmalar……..…….....37
1.3. Eğitimde Evrensel Tasarım ……41
1.3.1. Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme ……41
1.3.2. Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretim ……..42
1.3.3. Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretimin Diğer Öğretim Yöntemlerinden Farkları……43
1.3.4. Evrensel Materyal Tasarımı ……..…44

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni……47

2.2. Evren ve Örneklem.……50
2.3. Çalışmada Kullanılan Veri Toplama Araçları…….……50
2.4. Çalışma Süreci.……52
2.4.1. Araştırmanın Çıkış Noktası……..……52
2.4.2. Hedef Kitlenin Seçimi.…….……53
2.4.3. Görüşme Sorularının Hazırlanması…….……..53
2.4.4. Pilot Çalışma.……53
2.4.5. Görüşmeler.…….....55
2.4.6. Değerlendirme Aşaması.…….....55
2.4.6.1 Verilerin Analizi.….……55

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR VE YORUM

3.1. Katılımcıların Demografik Bilgileri ……57
3.2. Katılımcıların Okuma Ortamı ile İlgili Görüşleri ……...62
3.3. Katılımcıların Braille Materyaller ile İlgili Görüşleri ……64
3.4. Katılımcıların Dijital Materyaller ile İlgili Görüşleri ……66
3.5. Katılımcıların Canlı Okuyucu ile İlgili Görüşleri……69
3.6. Katılımcıların Ekran Okuyucu Tecrübelerine İlişkin Görüşleri ……70
3.7. Katılımcıların Okuma Etkinliklerinde Yer Alan Soru Türleri ile İlgili Görüşleri.....72
3.8. Katılımcıların Dinleme Etkinlikleriyle İlgili Görüşleri……...74
3.9. Katılımcıların Yazma Becerisiyle İlgili Görüşleri ……..78
3.10. Katılımcıların Konuşma Becerisiyle İlgili Görüşleri ……83
3.11. Katılımcıların Kelime Etkinlikleriyle İlgili Görüşleri.……..89
3.12. Katılımcıların Çevrim içi Yabancı Dil Materyallerine İlişkin Görüşleri.……..94
3.13. Katılımcıların Materyallerdeki Betimlemeler ile İlgili Görüşleri ……98
3.14. Katılımcıların Yabancı Dil Materyallerin Nasıl Olması Gerektiği ile İlgili Görüşleri……101
3.15. Bulguların Yorumlanması……111

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER…….……....118
KAYNAKÇA……...……....126

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1: Engellilik Söyleminde Tıbbi Model ve Sosyal Modelin Karşılaştırılması……..26
Tablo 2.1. : Araştırmanın Genel Görünümü…..…….50
Tablo 3.1. : Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Veriler……..58
Tablo 3.2. : Katılımcıların Okuma Ortamına İlişkin Veriler……..63
Tablo 3.3. : Katılımcıların Materyallerin Braille Olması ile İlgili Görüşlerine Dair Frekanslar……65
Tablo 3.4. : Katılımcıların Materyallerin Dijital Olması ile İlgili Görüşlerine Dair Frekanslar……67
Tablo 3.5. : Katılımcıların Canlı Okuyucu ile İlgili Görüşlerine Dair Frekanslar…..69
Tablo 3.6. : Katılımcıların Ekran Okuyucu ile İlgili Görüşlerine Dair Frekanslar……...…71
Tablo 3.7. : Katılımcıların Materyallerdeki Okuma Etkinlikleri ile İlgili Görüşlerine Dair Frekanslar……73
Tablo 3.8. : Katılımcıların Dinleme Etkinliklerindeki Alıştırmalar Hakkındaki Görüşlerine Dair Frekanslar……75
Tablo 3.9. : Katılımcıların Dinleme Etkinliklerinin Öncesinde ve Sırasındaki Tecrübelerine Dair Frekanslar ……...77
Tablo 3.10. : Katılımcıların Yazma Etkinlikleri Sırasında Kelimelerin Yazımıyla İlgili Görüşlerine Dair Frekanslar……..79
Tablo 3.11. : Katılımcıların Yazma Etkinliklerini Yaparken Tercih Ettikleri Yazma Ortamına Dair Frekanslar ……..80
Tablo 3.12. : Katılımcıların Yazma Etkinlikleriyle İlgili Görüşlerine Dair Frekanslar……82
Tablo 3.13. : Katılımcıların Konuşma Etkinliklerinde Yer Alan Görseller ile İlgili Görüşlerine Dair Frekanslar……84
Tablo 3.14. : Katılımcıların Konuşma Etkinliklerinin Erişilebilirliği İle İlgili Görüşlerine Dair Frekanslar……85
Tablo 3.15. : Katılımcıların Konuşma Etkinliklerinin Gerçekleştiği Ortam İle İlgili Görüşlerine Dair Frekanslar……86

Tablo 3.16. : Katılımcıların Konuşma Etkinlikleri İle İlgili Görüşlerine Dair Frekanslar……88
Tablo 3.17. : Katılımcıların Kelime Çalışmaları İle İlgili Görüşlerine Dair Frekanslar……89
Tablo 3.18. : Katılımcıların Kelime Etkinliklerinin Erişilebilirliği İle İlgili Görüşlerine Dair Frekanslar……91
Tablo 3.19. : Katılımcıların Kelime Çalışmalarındaki Anlam Kavramı İle İlgili Görüşlerine Dair Frekanslar……93
Tablo 3.20. : Katılımcıların Çevrim içi Materyaller İle İlgili Tercihlerine Dair Frekanslar……95
Tablo 3.21. : Katılımcıların Çevrim içi Materyallerde Olması Gereken Konular İle İlgili Görüşlerine Dair Frekanslar ……..97
Tablo 3.22. : Katılımcıların Materyallerdeki Betimlemelerin Nasıl Olması Gerektiği İle İlgili Görüşlerine Dair Frekanslar……..99
Tablo 3.23. : Katılımcıların Materyallerin Tasarım Aşamasında Yapılması Gerekenler İle İlgili Görüşlerine Dair Frekanslar…….103
Tablo 3.24. : Katılımcıların Materyallerin Uygulanması İle İlgili Görüşlerine Dair Frekanslar……..105
Tablo 3.25. : Katılımcıların Materyallerin Erişilebilirliği İle İlgili Görüşlerine Dair Frekanslar……..107
Tablo 3.26.: Araştırmada Sıklıkla Tekrarlanan Kodlar…….111

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. : Katılımcıların Okuma Ortamına İlişkin Kodlar……..…62
Şekil 3.2. : Katılımcıların Materyallerin Braille Olması ile İlgili Görüşlerine Dair Kodlar…….…..64
Şekil 3.3. : Katılımcıların Materyallerin Dijital Olması ile İlgili Görüşlerine Dair Kodlar …….….67
Şekil 3.4. : Katılımcıların Canlı Okuyucu ile İlgili Görüşlerine Dair Kodlar …..…69
Şekil 3.5. : Katılımcıların Ekran Okuyucu ile İlgili Görüşlerine Dair Kodlar ……71
Şekil 3.6. : Katılımcıların Materyallerdeki Okuma Etkinlikleri ile İlgili Görüşlerine Dair Kodlar ……..…….72
Şekil 3.7. : Katılımcıların Dinleme Etkinliklerindeki Alıştırmalar Hakkındaki Görüşlerine Dair Kodlar …….……..…75
Şekil 3.8. : Katılımcıların Dinleme Etkinliklerinin Öncesinde ve Sırasındaki Tecrübelerine Dair Kodlar ……..….77
Şekil 3.9. : Katılımcıların Yazma Etkinlikleri Sırasında Kelimelerin Yazımıyla İlgili Görüşlerine Dair Kodlar ….……..78
Şekil 3.10. : Katılımcıların Yazma Etkinliklerini Yaparken Tercih Ettikleri Yazma Ortamına Dair Kodlar …..…….80
Şekil 3.11. : Katılımcıların Yazma Etkinlikleriyle İlgili Görüşlerine Dair Kodlar...82
Şekil 3.12. : Katılımcıların Konuşma Etkinliklerinde Yer Alan Görseller ile İlgili Görüşlerine Dair Kodlar ……...83
Şekil 3.13. : Katılımcıların Konuşma Etkinliklerinin Erişilebilirliği İle İlgili Görüşlerine Dair Kodlar …….……..85
Şekil 3.14. : Katılımcıların Konuşma Etkinliklerinin Gerçekleştiği Ortam İle İlgili Görüşlerine Dair Kodlar ……..86
Şekil 3.15. : Katılımcıların Konuşma Etkinlikleri İle İlgili Görüşlerine Dair Kodlar …….…..…87
Şekil 3.16. : Katılımcıların Kelime Çalışmaları İle İlgili Görüşlerine Dair Kodlar…..……..89
Şekil 3.17. : Katılımcıların Kelime Etkinliklerinin Erişilebilirliği İle İlgili Görüşlerine Dair Kodlar……91

Şekil 3.18. : Katılımcıların Kelime Çalışmalarındaki Anlam Kavramı İle İlgili Görüşlerine Dair Kodlar ……93
Şekil 3.19. : Katılımcıların Çevrim içi Materyaller İle İlgili Tercihlerine Dair Kodlar ……..…….94
Şekil 3.20. : Katılımcıların Çevrim içi Materyallerde Olması Gereken Konular İle İlgili Görüşlerine Dair Kodlar……97
Şekil 3.21. : Katılımcıların Materyallerdeki Betimlemelerin Nasıl Olması Gerektiği İle İlgili Görüşlerine Dair Kodlar…….……..……99
Şekil 3.22. : Katılımcıların Materyallerin Tasarım Aşamasında Yapılması Gerekenler İle İlgili Görüşlerine Dair Kodlar…… ……..……102
Şekil 3.23. : Katılımcıların Materyallerin Uygulanması İle İlgili Görüşlerine Dair Kodlar……...……...105
Şekil 3.24. : Katılımcıların Materyallerin Erişilebilirliği İle İlgili Görüşlerine Dair Kodlar……...…107
Şekil 3.25. : Katılımcıların Görme Düzeyi ve Ne Zaman Görme Engelli Olduklarına Dair Bilgileri ile Okuma ve Yazma Ortam Tercihlerinin Tablo Özeti……..109
Şekil 3.26. : Kod Bulutu……110

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 3.1. : Katılımcıların Cinsiyetlerine İlişkin Veriler……..59
Grafik 3.2. : Katılımcıların Yaş Dağılımına İlişkin Veriler……59
Grafik 3.3. : Katılımcıların Mezun Olduğu Okul Türüne İlişkin Veriler……...60
Grafik 3.4. : Katılımcıların Hazırlık Eğitimlerini Aldıkları Zamana İlişkin Veriler……60
Grafik 3.5. : Katılımcıların Engelli Olma Şekline İlişkin Veriler…….61
Grafik 3.6. : Katılımcıların Görme Düzeylerine İlişkin Veriler……61
Grafik 3.7. : Katılımcıların İngilizce Düzeylerine İlişkin Veriler…….62

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

A.e. : Aynı Eser

A.g.e. : Adı Geçen Eser

Akt. : Aktaran

AODÇ : Avrupa Ortak Dil Çerçevesi

BM : Birleşmiş Milletler

bs. : Basım

C. : Cilt

CALL : Computer Assisted Language Learning

CAST : Center for Aplied Special Technology

CAVL : Computer Assisted Vocabulary Learning

CCTV : Closed-Circuit Television

Çev. : Çeviren

DSÖ : Dünya Sağlık Örgütü

Ed. : Editör

ICT : Information and Communication Technologies

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

s. : Sayfa

S. : Sayı

TBMM : Türkiye Büyük Millet Meclisi

UDL : Universal Design for Learning

UNESCO : United Nations Educational, Scientific, Cultural Organization

UPIAS : Union of the Physically Impaired Against Segregation

vb. : ve benzeri

vd. : ve diğerleri

WHO : World Health Organization

GİRİŞ

Milli Eğitimin Temel ilkelerinin belirlendiği 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun birinci ikesi genellik ve eşitlik ilkesidir. Aynı metinde beşinci ilke eğitimde kadın erkek herkese eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanacağından bahseder. Bu ilkelerden hareketle eğitimin metinde belirtilen dil, din, cinsiyet ve ırk gibi ayrımların yanında engelli ya da engelli olmayan ayrımından da uzak olması gerekir. Bu noktada engellilerin eğitim hayatına katılımında kapsayıcılık ve erişilebilirlik gibi kavramların ön plana olması beklenmelidir. Aksi takdirde engelli bireyler, engelli olmayan bireyler için düzenlenmiş eğitim sistemlerinde kendileri için uygun materyallerle eşit olmayan şartlarda eğitim hayatına atılmaya mecbur kalırlar. Bu da yukarıda bahsedilen eğitimin eşitlik ve genellik ilkelerine aykırıdır.

Engelli bireyler erişilebilir olmadığı için klasik eğitim materyallerinden engelli olmayan bireyler kadar faydalanamamaktadır. Özellikle yabancı dil öğretiminin yoğunlaştığı üniversitelerde bu eşitsizlik had safhaya çıkmaktadır. Bu durum görme engelli bireylerin sayısının, yabancı dilin bir şart olarak zorunlu kılındığı lisansüstü eğitimde hatırı sayılır bir biçimde azalmasına sebep olmaktadır. Engellilik araştırmalarında temel modellerden biri olan hak temelli yaklaşımda yer alan "bütün bireyler eşit koşullarda topluma katılmalıdır" prensibi (Degener, 2014: 7) ve Anayasada yer alan "Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır" (TBMM, 2011; TBMM, 2012) ifadesi gereği görme engelli bireylerin yabancı dil öğrenirken erişilebilir materyallere sahip olmaları gerekmektedir. Bu çalışma görme engelli İngilizce öğrencilerinin tecrübelerinden ve görüşlerinden yola çıkarak erişilebilir materyal eksikliğine dikkat çekmek ve araştırma sonucunda elde edilecek bulgular neticesinde gelecek için bir yol belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma Sorusu

Araştırma sorusu ''Türkiye'de hazırlık sınıflarında öğrenim gören görme

engelli öğrencilerin yabancı dil eğitiminde kullandıkları materyallerle ilgili görüşleri nelerdir? Bu problemler ile ilgili öğrencilerin çözüm önerileri nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Alt Soruları

Araştırmanın alt soruları şu şekilde tanımlanmıştır:

- Yabancı dil öğrenen görme engelli öğrencilerin okuma etkinliklerinde kullandıkları materyallerle ilgili görüşleri nelerdir?
- Yabancı dil öğrenen görme engelli öğrencilerin dinleme etkinliklerinde kullandıkları materyallerle ilgili görüşleri nelerdir?
- Yabancı dil öğrenen görme engelli öğrencilerin yazma etkinliklerinde kullandıkları materyallerle ilgili görüşleri nelerdir?
- Yabancı dil öğrenen görme engelli öğrencilerin konuşma etkinliklerinde kullandıkları materyallerle ilgili görüşleri nelerdir?
- Yabancı dil öğrenen görme engelli öğrencilerin kelime etkinliklerinde kullandıkları materyallerle ilgili görüşleri nelerdir?
- Yabancı dil öğrenen görme engelli öğrencilerin kullandıkları çevrim içi materyallerle ilgili görüşleri nelerdir?
- Yabancı dil öğrenen görme engelli öğrencilerin materyallerin erişilebilirliği ile ilgili düşünceleri nelerdir?

Araştırmanın Konusu

Türkiye'de hazırlık sınıflarında İngilizce eğitimi gören görme engelli öğrencilerin ders materyalleri kullanırken karşılaştıkları problemler bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Çalışmada görme engelli öğrencilerin görüşlerine başvurulmuş ve belirlenen problemler için çözüm önerileri sunulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı lise veya üniversitelerin hazırlık sınıflarında İngilizce eğitimi gören görme engelli öğrencilerin eğitimleri sırasında materyallerle ilgili yaşadıkları sorunların tespit edilmesi ve tasarlanacak materyallere rehberlik edilmesidir.

Araştırma, İngilizce öğrenen ve öğrenecek olan görme engellilerin insan hakları yaklaşımı çerçevesinde eğitim haklarının sağlanmasında kendi görüşlerinden yola çıkarak yabancı dil eğitiminde kullanılan materyallerle ilgili eksiklikleri ve gereklilikleri belirlemeye çalışacaktır. Engelli bireyler maddi imkânlar, fiziksel şartlar, kişinin sağlık durumu gibi farklı sebeplerle eğitim hakkından mahrum kalmaktadırlar. Tekerlekli sandalye kullanan kişiler için okullarda rampa, asansör gibi desteklerin olmaması ya da mimari olarak erişilebilir okulların öğrencilerin bulundukları mahallelerden uzakta olması, işitme engelli öğrencilerin devam ettikleri okulda işaret dili ile tercüme yapılmaması ve görme engelli öğrencilerin erişilebilir eğitim materyallerinin sağlanmaması bu sorunlara örnektir. Görsel materyallerin sıkça kullanıldığı yabancı dil derslerinde, anlatılan konu içeriğinin görme engelli öğrenciler için de erişilebilir ve dolayısıyla faydalı hale getirilmesinin sağlanması öğrencileri eğitim haklarına ulaştıracaktır.

Araştırmanın Önemi

Bu çalışma görme engelli bireylerin yabancı dil öğrenirken materyaller konusunda yaşadıkları problemleri kendi bakış açılarından ve düşüncelerinden yola çıkarak belirlemeyi ve materyallerin hazırlanmasında içerik üreticilerine rehber olmayı amaçlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında görme engelli olup yabancı bir dil öğrenme tecrübesini edinmiş bireylerin görüşlerinin alınması, gelecek nesiller için büyük önem arz etmektedir.

Çalışmanın sonuç ve öneriler kısmında yer alan bilgilerin halihazırdaki

durumu gözler önünde sermesi ve gelecekte hazırlanacak materyallere rehberlik edebilecek olması da araştırmanın bir diğer önemidir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma,

- Türkiye'de lise veya üniversitelerin hazırlık sınıflarında öğrenim görmüş öğrenciler,
- Yabancı dil olarak İngilizce,
- Görme engelli bireyler,
- Araştırma sorusunda ve alt sorularda belirtilen konularla sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın Kapsamı

Araştırmanın kapsamını Türkiye'de lise veya üniversitelerin hazırlık sınıflarında İngilizce eğitimi almış ya da almakta olan, doğuştan veya sonradan kısmi ya da tamamen görme engelli olan 15 katılımcı oluşturmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Dil ve Yabancı Dil Öğretimi

1.1.1. Dil Nedir?

Dil, insanların düşünebilmelerine, düşündüklerini aktarabilmelerine ve böylece diğer insanlarla anlaşabilmelerine olanak sağlayan doğal bir araç, bir karşılıklı anlaşmalar sistemidir. Dil insanların sosyal ve kültürel bir hayatı yaşamalarındaki en önemli vasıtadır.

Bir iletişim aracı olarak görülen dilin, bilim insanları tarafından pek çok tanımı yapılmıştır. Ergin (1998: 3) dili "İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç, kendisine özgü kuralları olan ve ancak bu kurallar içerisinde gelişen canlı bir varlık, temeli tarihin bilinmeyen dönemlerinde atılmış gizli bir anlaşmalar düzeni, seslerden örülmüş toplumsal bir kurumdur." diye açıklarken Aksan (2009: 13) "Sözlü ve yazılı olarak kullandığımız, doğduğumuzda hazır bularak edinmeye başladığımız, doğrudan doğruya insana özgü, çok güçlü, büyülü bir düzendir." şeklinde bir tanımlama getirmiştir. Demirel (2003: 1) ise dili şöyle tanımlar; "Kimsenin tutarlı ve kapsamlı bir şekilde tek bir teoriyle açıklayamayacağı karmaşık bir olgudur."

Dil kavramı "Belirli bir grup insanın birbiriyle konuşmasını sağlayan araçların tümünü belirtir" (Porzig, 1995: 67) ve "İnsan iletişimini sağlayan bir dizgedir" (Tura, 1983: 10) şeklinde de açıklanabilir. Tüm bu tanımlamalara paralel olarak dil, bir iletişim aracıdır. Doğan (2020: 2) dilin bu özelliğini şöyle açıklar; "İnsan yakınındaki ve/veya uzağındaki insanlarla çeşitli şekillerde iletişim kurar ve bunu da kullandığı dil aracılığıyla yapar."

1.1.2. İletişim Nedir?

Söz konusu tanımlardan hareketle dilin iletişimi sağlayan bir sistem olduğu söylenebilir. “En genel tanımıyla iletişim, insan ile insan, insan ile makine, (Programcı- bilgisayar), makine ile makine (güdümlü araç ile güdülen araç) arasında türlü ilişkilerin kurulması ve kurulan bu ilişkilerin türlü biçimlerde değiştirilerek sürdürülmesidir” (Demircan, 2013: 1). İletişimin gerçekleşmesi konuşma, yazma, jest ve mimik gibi yollarla gerçekleşir. Dil ise tüm bu iletişim türlerinin ortak noktasıdır. Bu özelliği Kaplan (1987: 9) şöyle özetler; “Duygu ve düşünceyi insana aktaran bir araç olduğu için, insan topluluklarını yığın veya kitle olmaktan kurtararak aralarında duygu ve düşünce birliği olan bir toplum haline getirir… Dolayısıyla dil ferde toplumun bağışladığı en büyük miras ve donanımdır.”

1.1.3. Ana Dili, İkinci Dil ve Yabancı Dil

Ana dili, en sade tanımıyla, insanın öğrendiği ilk dil olarak düşünülebilir. Aksan (1995:81) 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 dil.” diye tanımlarken Özbay (2005: 65) ise tanımını “İnsanın doğduktan sonra -hatta anne karnında- ilk duyduğu ve daha sonraları kullanmaya başladığı dil.” şeklinde yapmıştır.

Birey, doğum anından itibaren çevresi ile iletişim kurmaya başlar. İhtiyaçlarını ilk aylarda ağlama yoluyla gerçekleştiren bebek, ilk birkaç ayın sonunda bazı sesli harfleri söyleyebilir hâle gelir. Zaman içindeki bu gelişim sayesinde bebek, yirmi birinci ay civarında konuşmaya başlar. Tek sözcükler ile başlayan konuşma becerisi, zamanla iki ve üç sözcüğün birden kullanılması ile devam eder. Üç yaşından itibaren çocuk, dilin birçok özelliğini öğrenir ve kullanır. Ne zaman, nerede ve ne konuşacağını bilme olgunluğu ise okul çağında kazanılır.

Doğal bir süreç içinde ilerleyen ana dili ediniminin ilk aşaması dinleme

sürecidir. Bebeğin dil ile ilişkisi anne karnındayken sesleri duyması ile başlar (Özbay, 2005:65).

İkinci dil ya da yabancı dil ise bireyin ana dilini edindikten sonra öğrendiği dil ya da diller olarak açıklanır (Ellis, 2003: 3). Demircan'a göre ise (2013: xv) "İlk öğrenilen dile ana dili veya birinci dil, ondan sonra öğrenilen dillere ise yabancı dil denir. İki ya da çok dilli toplumsal-kültürel bir ortamda yaşayan bir kimse, örneğin Almanya'da yaşayan bir Türk çocuğu için ana dilinden sonra veya onunla birlikte edinilen dile ikinci-dil denir." Yabancı dil ise kişinin sosyal çevresinde çok fazla konuşulmayan dil olarak tanımlanabilir (Troike, 2006: 4). Örneğin, pek çok yerel dilin konuşulduğu bazı Afrika ülkelerinde bireyler ana dilleri ile birlikte ülkenin ortak dili haline gelmiş olan İngilizce veya Fransızcayı da öğrenmelidirler. Bu durum ikinci dilin bazı durumlarda sosyal hayatın işleyişi için bir zorunluluk olduğunu gösterir.

Yabancı dil çoğunlukla başka milletlerden kişilerle iletişim kurmak amacıyla öğrenilen dildir. Başkan'a göre (1997: 55) "Yabancı dil, yerleşik düzen üzerine oturtulmaya çalışılan yeni bir örgüdür." Bir başka deyişle bir dilin yabancı dil sayılabilmesi bireyin bir yerleşik düzene yani ana dile sahip olması ve söz konusu dilin, ana dilin konuşulduğu çevrede sosyal bir zorunluluk olmaması gerekir. Yabancı dil, bir eğitim- öğretim ortamında öğrenildiğinden dolayı öğrenme süreci ile açıklanırken ana dili, edinim süreci ile açıklanır.

Gelişen ve küreselleşen dünyanın etkisi ile yabancı dil öğrenimi bir ihtiyaç hatta zorunluluk hâline gelmiştir. Özellikle internet kullanımının yaygınlaşması ile birlikte uzak mesafelerdeki bireyler arası ilişkilerin yoğunlaşmasına paralel olarak yabancı dil öğrenimine duyulan ihtiyaç günbegün artmaktadır. Bununla birlikte yabancı bir dili öğrenmek, günümüzde çağdaşlığın ölçütlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Doğan, 2008: 49).

1.1.4. Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dil öğrenimi tarihte ilk kez Akadların, Sümer ülkesini işgal ettikten sonra dönemin en gelişmiş kültürü olan Sümer medeniyetinin dilini öğrenmek istemeleri ile başlamıştır. Bu istekte Sümerlerin yazıyı bulmaları etkili olmuştur (Demircan, 2013: 151).

Farklı dilleri konuşan bireylerin siyaset, ticaret, sanat, bilim, haberleşme, turizm, ekonomi, eğitim, vb. alanlarda çevirmenler vasıtasıyla iletişim kurdukları eski dönemlere kıyasla günümüzde kitle iletişim araçlarının gelişmesiyle yabancı dil bilmek bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu nedenle Hanbay (2013: 5)'ın da belirttiği üzere ülkemizde zorunlu yabancı dil dersleri 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren ilk okulların ikinci sınıflarında verilmeye başlanmıştır ve yabancı dil eğitimi ilkokuldan başlayarak hayat boyu devam etmektedir.

Günümüzde yabancı dil öğretimi ve öğrenimi bütün bireyleri ilgilendiren zorlu, çoğu zaman zorunlu bir uğraştır (Demircan, 2013: 9). Bu uğraş özellikle 19. yüzyıldan itibaren siyaset, ekonomi, ticaret, bilim, sanat, eğitim gibi alanlarda fark yaratır hâle gelmiştir. Dil öğrenmenin önemini ve gerekliliğini diğerlerinden önce fark eden birtakım ülkeler, kendi dillerini diğer devletlerin topraklarında öğretmek amacıyla okullar, enstitüler ve özel kurslar açmış ve dil öğretimi alanında gelişmeler kaydetmişlerdir. 21. yüzyılda ise dil öğrenme ihtiyacı hiç olmadığı kadar artmış ve bu durum dil öğretimini ekonomik bir pazar haline getirmiştir.

"Chomsky'ye göre ana dili edinilmekte yabancı dil ise öğrenilmektedir. İkisi arasındaki ayrılık, edinim işlemlerinin bilinç altında, öğrenmenin ise bilinçli olarak geliştiğidir" (Demircan, 2013: 6). Söz konusu bilinç yabancı dil öğrenimini ve öğretimini önemli hale getirmiştir. Öğrenci, öğretici kurumun yapısı, öğrenim zamanı ve mekânı fark etmeksizin içten gelen bir arzu doğrultusunda öğrenimini devam ettirir. Bu arzu yabancı dil öğrenimini, ana dili öğreniminden farklı bir boyuta taşır.

1.1.4.1. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

Bu bölümde yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlerden bahsedilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı ve Avrupa Konseyi'nin 1982 yılında ortaklaşa düzenledikleri ve konusu "Yabancı Dil Öğretim Programları" olan seminerde ele alınan belli başlı yöntemler sınıflandırması çalışmada yer alan yöntemlerin seçiminde temel alınmıştır. Bu yöntemleri (Demirel, 2010: 36) şöyle listelemiştir:

- Dil bilgisi – Çeviri Yöntemi (Grammar- Translation Method),
- Doğrudan Yöntem (Direct Method)
- İşitsel – Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)
- Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method)
- Doğal Yöntem (Natural Method)
- İletişimci Yaklaşım (Communicative Approach)
- Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

1.1.4.1.1 Dil bilgisi – Çeviri Yöntemi (Grammar- Translation Method)

Geleneksel Yöntem olarak da adlandırılan Dil Bilgisi- Çeviri Yöntemi, Latincenin işlevini kaybetmesi ve Almanca, İngilizce, Fransızca ve İtalyanca gibi dillerin önem kazanması sonucunda ilk modern dil öğretim yöntemi olarak ele alınmıştır (Demircan, 2013: 166). Geleneksel olarak adlandırılmasının sebebi ise bu döneme kadar yöntem olarak adlandırılmamış fakat tarih boyunca uygulanmış olmasıdır.

Latince kaleme alınmış klasik metinler XIX. yüzyıla kadar büyük bir önem taşımaktaydı. Klasik metinleri okumak amacıyla dil bilgisi- çeviri yöntemiyle gerçekleştirilen Latince öğretimi özellikle Prusya, İngiltere (Demircan, a.e.: 166-167); Amerika (Richards ve Rodgers, 2007: 5) 1940'lara kadar kullanılmıştır. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren gelişen yabancı dil öğretimi yaklaşım ve

yöntemleri, dil bilgisi – çeviri yöntemine karşı geliştirilmiş ve bu yöntemi eleştirmiştir.

Demirel (2010: 36-37) ve Hengirmen (1994: 18) 'e göre Dil bilgisi – Çeviri Yönteminin özellikleri şöyledir:

a) Öğretim sırasında ana dili ve hedef dil birlikte kullanılır. Sözcüklerin anlamları listeler halinde öğrenciye verilir ve hedef dil ile ana dili arasında karşılaştırmalar yapılır. Öğrencinin öğrendiği sözcükleri ilgili metinler belirler.
b) En çok dikkat edilen husus çevirideki doğruluk ve kesinliktir. Temel dil becerileri arasında okuma ve yazma becerilerinin hedeflendiği bu noktadan anlaşılmaktadır.
c) Dil bilgisi kurallarından yararlanılarak yabancı dil öğretimi yapılmaya çalışılır. Özellikle biçim bilgisi ve söz dizimi kuralları önemsenir.
d) Telaffuz çok önemli değildir.
e) Dil bilgisi kuralları tümevarım yöntemi ile öğretilir. Dil bilgisi öğretmek amacı ile oluşturulmuş ve bağlamı olmayan cümleler ile kuralların öğrenilmesi amaçlanır.
f) Metnin içeriğine çok fazla önem verilmez.
g) Öğretim dili öğrencilerin ana dilidir. Kuralların açıklanmasında ve hedef dil ile ana dili arasındaki karşılaştırmalar ana dili kullanılarak yapılır.

1.1.4.1.2. Doğrudan Yöntem (Direct Method)

Dil bilgisi – Çeviri yöntemine karşı bir tepki olarak ortaya çıkan bu yöntem, 1950'li yıllardan itibaren filizlenmiş ve dünyada büyük bir ilgiyle karşılaşmıştır. Doğrudan Yöntem, ana dili kullanılmadan görerek, duyarak öğrenme ve uygulamayı esas alır. Doğrudan Yöntem ile ilk kez dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin dil öğretiminde ayrı ayrı ele alınması görüşü ortaya atılmıştır. Fakat tüm bu yenilikçi anlayışlarına rağmen doğrudan yöntem, yabancı dil öğrenme sürecinin ana dili öğrenmeyle aynı olduğunu düşünür. Oysa yetişkin öğrencilerle ana dili öğrenme şartlarının sınıf ortamında canlandırılması pek gerçekçi bir prensip olmamıştır. Öğrencilerin hedef dildeki cümle ile olaylar arasında bağlantı kurmaları beklendiği için tümevarım yeteneği gelişmiş öğrenciler bu yöntemden faydalanmıştır (Demirel, 2010: 38-39).

Richards ve Rodgers (2007: 12), Doğrudan Yöntemin özelliklerini şöyle özetlemişlerdir:

a) Telaffuz önemsenir.
b) Öncelikle sözel iletişim becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir.
c) Yalnızca günlük hayatın söz varlığı ve cümleleri öğretilir.
d) Öğretim dili sadece hedef dildir.
e) Yeni konular ve kurallar sözel olarak anlatılır.
f) Dil bilgisi kuralları tümevarım yöntemi ile öğrettirilir.
g) Somut sözcükler resimler, nesneler ve canlandırma yolu ile, soyut sözcükler ise çağrışım yapma metodu ile öğretilir. ,

1.1.4.1.3. İşitsel – Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)

Davranışçı psikolog F. Skinner'ın dil bir alışkanlık kazanmadır" görüşünden kaynaklanan İşitsel – Dilsel Yöntem, dinleme ve konuşma becerilerine öncelik vererek bir yabancı dilin öğretilebileceğini iddia eder. Yöntem, dil bilimi kuramlarından yapısalcılığı benimseyen L. Bloomfield'ın dil öğrenimini yapıları aşırı öğrenme olarak değerlendiren görüşünden kaynaklanarak oluşturulmuştur (Bölükbaş, 2013: 61).

Bir diğer adı Kulak – Dil Alışkanlığı Yöntemi olan İşitsel- Dilsel yöntem öğrencilere hazır dil kalıplarının öğretilmesini amaçlar. Özellikle II. Dünya Savaşı sırasında Amerikan askerlerinin hızlı bir şekilde yabancı dil öğrenebilmeleri amacıyla oluşturulmuştur. Demircan (2013: 210-214), Yaylı ve Yaylı (2001: 14)'nın belirttiği üzere İşitsel - Dilsel yöntemi belirleyen temel prensipler şunlardır:

1. Doğrudan Yöntemde hiç kullanılmaması ilke haline getirilen ana dili, bu yöntemde bağlamı açıklamak amacıyla kullanılır fakat dil bilgisi- çeviri yöntemindeki gibi birebir çeviri aracı olarak kullanılmaz.
2. Doğrudan Yönteme benzer şekilde ana diline benzer bir öğrenmenin gerçekleşmesi gerektiğini savunur, bu sebeple dilin kendisinin öğretilmesi amaçlanır. Dil hakkında bilgi verilmez.
3. Dil öğretiminde alışkanlık oluşturan alıştırmaların kullanılmasını amaçlar ve yine alışkanlık

oluşturması için hata yapmak yerine doğru yanıtlar verilmesini, diyalogların ezberlenmesini gerekli görür. Bu ilke davranışçı kuramın dili bir alışkanlıklar düzeni olarak tanımlamasından yola çıkarak oluşturulmuştur.

4. Diğer dil becerilerine geçmeden önce dinleme ve konuşma becerilerinde büyük bir aşama kaydedilmelidir. En önemli dil becerisi konuşmadır.
5. Güncel dilin öğretimi esastır.
6. Bireyin Ana diline benzeyen yabancı dil özelliklerinin diğerlerine nazaran daha kolay öğrenilebileceğini savunur.
7. Yapılar özel olandan genele doğru bir başka deyişle tümevarım yolu ile öğretilir.

1.1.4.1.4. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive-Code Learning)

1960'lı yıllarda John Bissel Carol ve Kenneth Chastain tarafından, ünlü dil bilimci Chomsky'nin görüşlerinden yola çıkılarak geliştirilen yöntem davranışçı kuramlara tepki olarak ortaya çıkmıştır. Chomsky'e göre dilde üretilen tümceleri incelemesi öğrenci için yeterli değildir, yeni tümceler üretebilecek düzeni anlaması gerekmektedir. Hengirmen'e göre (1994: 27) bilişsel öğrenme yaklaşımının özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

1. Görsel ve işitsel araçlardan faydalanılmalıdır.
2. Yeni yapılar tümevarım ve tümdengelim yöntemleriyle öğretilir.
3. Eksik bilgiler yenileri ile birleştirilmeli, bir bütün içinde öğretilmelidir.
4. Dört temel beceriye duruma göre eşit derecede önem verilmelidir
5. Ana dili kullanılmalı, çeviriler yapılmalıdır.
6. Dil alışkanlık geliştirmek değil, bilinçli öğrenmedir. Bu nedenle Ezberlemek değil, anlamlı öğrenme önemlidir.

1.1.4.1.5. Doğal Yöntem (Natural Approach)

Daha ilk andan itibaren sadece öğreticinin kendi ana dili olan hedef dili kullanarak ve sürekli konuşarak; dil öğretmeyi amaçlayan Doğal Yöntem, iletişimi birbirleriyle metin oluşturucasına bağlantılı ama dil bilgisi açıklaması olmaksızın

anlaşılabilecek ölçüde yalın bir cümle dizisiyle gerçekleştirmeyi prensip edinmiştir (Demirel, 2010: 46). Doğal Yöntem özellikleri özetle şöyledir:

1. Yeni kelimelerle veya ilgili cümlerle ilgili olarak sıklıkla mimik ile, yetersiz kalındığında ise hedef dilde açıklamalarla öğretim gerçekleştirilir.
2. Sözcük öğretiminde eşdeşlere önem verilir.
3. Öğretici konuşur, öğrenci dinler.
4. Öğrenci duyduğunu anlamasa da tekrar eder. Telaffuz doğduran doğruya taklide dayanır. Öğrenci ana dili öğrenirken yaptığı gibi etkin olmalı ve yanlışları önemsememelidir.
5. Dil öğrenimi yeni sözcük öğrenimidir. Bu sebeple hedef dildeki sözcükler seçilerek, belli bir program dahilinde öğretilmelidir (Demircan, 2013: 175).

1.1.4.1.6. İletişimci Yaklaşım (Communicative Approach)

İletişimci Yaklaşım; öğretim metodunun, araç gereçlerin, rollerin ve davranışların, sınıf içi etkinlikler ve uygulamaların iletişimsel bir dil ve dil kullanım modeline göre düzenlenmesini amaçlar (Demircan, 2013: 249). Bu yaklaşımda öğreticinin temel görevi öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurabilecekleri bir ortam yaratmaktır.

Bu yaklaşıma göre dil, bir iletişim aracıdır. Amerikan ve İngiliz dilbilimcileri bu yaklaşımın, dil becerilerini geliştirme amacını taşıdığını düşünürler ki bu amaç dil öğreniminin temelini oluşturur (Güneş, 2011: 134).

Demirel'e göre (2010: 48-57) iletişimci yaklaşımın özellikleri şunlardır:

1. Öğrenci, öğretimin merkezindedir.
2. Hedef dilde yazılmış ve günlük iletişimde kullanılan özgün materyallerin kullanımı önceliklidir. 3. Öğretici hem öğrencilerin ana diline hem de hedef dile hâkim olmalıdır.
4. Öğretici, öğrencilerin iletişim kurmalarına yardımcı olmalıdır.
5. Öğretim etkinlikleri ağırlıklı olarak diyalog, grup çalışması, problem çözme, taklit, problem çözme ve eğitsel oyunlardır.
6. Öğrenci için anlamlı olabilecek sözlü ve yazılı iletişim etkinlikleri uygulanır.

1.1.4.1.7. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

Seçmeli Yöntem, öğrenme eyleminin başarılı bir biçimde gerçekleşmesi için öğrencilerin yaşı, öğrenme ortamlarının fiziksel özellikleri, eyleme katılan herkesin arzu ve istekleri gibi değişkenlerin önemli ölçüde rol oynadığına inanır. Öğretimin amaca uygun bir biçimde ilerlemesi için uygulamanın öğretici tarafından belirlenmesini öngörür.

Demircan'a göre (2013: 181) "Bilinen yöntemlerin amaca en uygun ve öğretimde en başarılı olan yönleri seçilerek birbiriyle en verimli biçimde uyuşturulmasıyla elde edilen yönteme seçmeli yöntem denmektedir."

Seçmeli Yöntemin kullanım özellikleri şöyle özetlenebilir:

1. Çeviri bir öğrenme yöntemi olarak özellikle başlangıç düzeyindeki öğrenciler için uygun değildir.
2. Dil öğretimi hedef dilde yapılmalıdır. Gerçek hayatı temel alan bir dil öğrenimi amaçlanmalıdır. Gerektiğinde ana diline yer verilebilir.
3. İletişim amaçlı ve anlamlı etkinliklere yer verilmelidir.
4. Sözcük öğretimine erkenden başlanmalıdır.
5. Öncelikle öğrenme gereksinimi saptanmalıdır.
6. Güdülenme düzeyi ile öğrenme arasında doğrusal bir ilişki vardır, öğrencinin güdülenme düzeyi başarısını da etkiler. Bu sebeple öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olduğu unutulmamalıdır.
7. Basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru ilerlenmelidir.
8. Dört temel dil becerisinin geliştirilmesi amaç olmalıdır.
9. Bir seferde tek bir yapı işlenmeli ve öğrenme tam anlamıyla gerçekleşmeden sonraki yapıya geçilmemelidir.
10. Her dersten önce öğrencilere neyi, niçin öğrenecekleri açıklanmalıdır.
11. Jest, mimik, ses tonu, vurgu ve kültürel tavırlar gibi sözel olmayan iletişim unsurları dikkate alınmalıdır (Demirel 2010:58-60).

1.1.4.2 Yabancı Dil olarak İngilizce Öğretiminde Temel Dil Becerileri

Dil, genel olarak okuma, dinleme, yazma ve konuşma olmak üzere dört temel beceri altında tanımlanır. Bu beceriler arasında okuma ve dinleme becerileri kişinin edilgen olduğu anlama becerileri, yazma ve konuşma becerileri ise kişinin üretken ve etken olduğu anlatma becerileridir (Dilidüzgün, 2018: 259). Anlama becerilerinde kişi edilgen olarak görülse de dinlenen ya da okunan bilginin anlaşılması için de dilin aktif olarak kullanılması gerekmektedir. Bu anlamda hiçbir becerinin birbirinden bağımsız olarak görülmemesi bu nedenle öğretilme aşamasında da birinin diğerlerinden eksik kalmayacak düzeyde önemsenmesi gerekir. Jonhson'a göre (2001: 269) beceri alanları "yazılı ve sözlü beceriler" ve "anlama ve anlatma becerileri" olarak gruplandırılır. Okuma ve yazma, yazılı beceriler; dinleme ve konuşma ise sözlü becerilerdir. Yabancı dil öğrencisinin öğrendiği dilde iletişim kurmak için bütün dil becerilerini etkin bir şekilde kullanması gerektiğinden bireyin iletişimsel yeterliliği bütün becerilerin aynı seviyede gelişmesine bağlıdır. Bu sebeple hem ana dili hem de yabancı dil öğretiminde okuma, konuşma, yazma ve dinleme temel becerilerinin beraberce geliştirilmesi hedeflenir (Melanlıoğlu ve Demir, 2013).

1.1.4.2.1. Okuma Becerisi

Okuyucunun, metindeki sözcüklerin bir araya gelmeleri durumundaki anlamıyla etkileşime girmesi ve metni anlamlandırması okuma olarak tanımlanmaktadır. Okuma, "Kendi bağlamı ve tutarlılığı içindeki bir metinde sözcüklerin ya da tümcelerin bir arada bulunmasıyla oluşan anlamı keşfetmek ve ortaya koymak için göstergeler dizgesini gözlemlemek dizgeleri birbiriyle ilişkilendirerek sözcük anlamının ötesinde bir anlam bulmak yani anlamlandırmaktır" (Günay, 2007: 15-16). Semboller ile başlayan anlamlandırma; sözcükler ve tümceler ile devam eder. Keskin ve Okur'a göre (2018: 295) okuma becerisi dil öğreniminin temel bileşenlerinden biridir ve amaç olduğu kadar araç olarak da kullanılır; bu sebeple öğrencinin yoğun bir şekilde kullandığı bir öğrenme aracı olarak da

görülmelidir.

Kişinin okuduklarını algılaması, yorum yapabilmesi ve yanıt verebilmesi tamamen okuma becerisinin gelişmesi ile ilgilidir. Okuma eylemi sesli ya da sessiz bir şekilde gerçekleştirilebilir ancak her iki şekilde de okumanın akıcılığı, algılama ve anlamlandırma açısından önemlidir. Bununla beraber kişinin sözcük bilgisi ve dil bilgisi düzeyi de okuma becerisini olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkiler.

Okumanın en önemli özelliği okunan metinden anlam çıkarılmasıdır; dolayısıyla kişinin okuduğu metinden anlam çıkaramadığı bir durumda yapılan eylem okuma değildir. Özellikle yabancı dil öğretiminde bu şekilde yapılan okumalar, sözcüklerin sesletimi işlevinden öteye geçemezler. Kişi hiçbir anlam çıkarmadan sözcükleri doğru telaffuz etmeye çalışarak okuyorsa tam anlamıyla okuma eylemini gerçekleştirdiğini söyleyemeyiz (Demirel, 1990: 19).

Bahsi geçen bilgilerden, tanımlamalardan ve özelliklerden çıkarılabileceği üzere okuma becerisinin gelişimi; okuma eyleminin gerektirdiği beceriler vasıtasıyla kişinin bir metindeki sözcük, olay, kavram ve olguların bulunduğu tümceleri doğru telaffuz etme ve anlamlandırmasının başarılı bir sonuca ulaşması ile gerçekleşir (Polat ve Erişti, 2018: 1119). Metnin anlaşılması üç boyutlu bir süreci içermektedir; metindeki bilgi boyutu, metnin örgütlenme boyutu ve metnin gönderme yaptığı kültürel boyut. Ana dilde yapılan okumalarda okunan metnin bellekte kalma süresi daha uzun olduğundan tüm bu boyutların sağlanması süreci kolay bir şekilde ve kısa sürede gerçekleşir. Yabancı dil öğrencisi için ise metnin tam anlamlı hâle gelmesi, boyutların tamamlanması daha sancılı ve uğraşı gerektiren bir süreçtir çünkü yabancı dilde okuma; sözcüklerin çözümlenmesi, tümcenin çözümlenmesi, dil bilgisi yapılarının hatırlanması ve tüm bileşenlerin birlikte anlamlandırılması gibi adımları içermektedir.

Bu sebeple yabancı dil öğretiminde, okuyucunun etkin olduğu okuma metinleriyle oluşturulmuş etkinlikler kullanılmalıdır. Öğrenci, öğrendiği tüm birikimi ve becerilerini okuma etkinliklerinde aktif bir şekilde kullandığında daha etkili bir

öğrenme söz konusu olmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik metinlerin seçilmesi ve metnin içine girdiklerinde öğrencilerin yapılan etkinlikten zevk almalarının sağlanması gerekmektedir.

1.1.4.2.2. Yazma Becerisi

Yazma becerisi, sözlü iletişim aracı olan dilin, görsel ve tek boyutlu olan bir dizgeye yani yazıya aktarılması eylemidir (Adalı, 2011: 30). Güneş'e göre ise (2009: 151) "bireyin zihnindeki duygu, düşünce, istek ve olayların birtakım kurallar bağlamında farklı sembollerle dile getirilmesi" şeklinde tanımlanmıştır.

Polat ve Erişti (2008: 1119) yazma becerisinin öğretilmesinin amacını bireylerin duygu ve düşüncelerini hedef dilin dil bilgisi, cümle bilgisi ve yazım kuralları gibi kıstaslara uygun bir şekilde anlamlı ve doğru biçimde ifade etmelerini sağlamak olarak açıklamışlardır.

Çakır'a göre (2010: 166) "Yabancı dilde etkili bir yazma becerisi kazanmak öğrenciler için oldukça önemlidir ve buna nispetle oldukça zordur", bu sebeple yabancı dil öğreniminin en başından itibaren diğer dil becerileri ile birlikte öğrenilmeli ve geliştirilmelidir.

Yabancı dil öğretiminin temel becerilerinden biri olan yazma becerisi genellikle arka planda kalmaktadır; sınıf içinde yazma etkinliği pek tercih edilmemekte, sıklıkla ev ödevi olarak verilmektedir (Bağcı ve Başar, 2018: 311). Bu sebeple öğrencilerin %87'si yazma becerisinin diğer becerilere kıyasla daha zor olduğunu düşünmektedir (Çakır, 2010). Bir beceri alanında daha az etkinlik yapılması, öğrenci ile söz konusu alan arasında bir soğukluğa ve öğrencilerin o alana karşı olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olabilmektedir. Bu olumsuz tutum zamanla öğrencinin motivasyonunun düşmesine ve söz konusu beceri alanında çalışma yapmak istememesine sebep olur.

1.1.4.2.3. Konuşma Becerisi

En genel tanımıyla konuşma kişinin duygu ve düşüncelerini sözlü iletişimi kullanarak karşı tarafa aktarmasıdır. İnsanoğlunun günlük ihtiyaçlarının karşılanmasında konuşma eylemi çok büyük bir role sahiptir. Aynı şekilde dil öğreniminin de yadsınamaz bir parçasını oluşturur. Konuşma, Özbay'a göre (2009: 99) "günlük hayatta en çok kullanılan vasıta"dır.

Konuşma becerisi, gelişimsel olarak bakıldığında dinleme becerisinin ardından gelişen ilk beceridir. Etrafındaki sesleri dinleyen ve anlamlandırmaya çalışan bebek, 5. aydan itibaren çeşitli sesleri taklit etmeye başlar; bu taklitler, bebek iki yaşına geldiğinde ise konuşma eylemine dönüşür. Bebeğin gelişimi ile paralel bir şekilde ilerleyen konuşma becerisinde dinleme becerisinin etkisi olduğu kadar ana dili eğitiminin de etkisi vardır. Harmer'a göre (2015: 266) üretkenlik, Johnson'a göre (2001: 269) anlatma veya verici olarak isimlendirilen becerilerden biri olan konuşma becerisi karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım olarak ikiye ayrılır (Uzun, 2010: 357).

Sever (2000: 11)'e göre "etkili bir konuşma, yeterli düzeyde bir okuma becerisine sahip olmayı gerektirir. Bu durum dil becerilerinin aralarındaki sıkı ilişkiyle açıklanabilir.

Yabancı bir dili öğrenme konusunda çoğu zaman aklımıza öncelikle gelen beceri konuşma eylemidir. Yabancı bir dilde konuşmak, o dili bildiğimizin en somut göstergelerinden biri olarak görülür. Bütün bunların yanında o dilde sosyalleşmenin de aracı olan konuşma eylemi, bir bakıma söz konusu dilin konuşulduğu kültür dünyasının da kapısını açar.

1.1.4.2.4. Dinleme Becerisi

Genel olarak işitmek, işittiğini anlamak, algılamak, anlamlandırmak şeklinde ilerleyen dinleme eylemi kişinin, henüz anne karnındayken kullanmaya başladığı ilk

dil becerisidir. “Temelde konuşmacı tarafından aktarılan sözlerdeki mesajları anlamlandırma çabasıdır” (Özbay, 2005: 45). “Konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunma etkinliğidir” (Demirel, 1999: 33). Göğüş’e göre (1978: 228) “işitmekten ayrı ruhsal bir olay, işittiğini anlamak için dikkatini harcamak ve bir sonuç çıkarmak için konuşmayı izleme süreci”, Schwartz’a göre ise (1998: 3) “dinleyicinin zihninde gerçekleşen işlemler dizisidir.”

Bütün bu tanımlar dinlemenin anlama yönü üzerinde dursa da kişi, bazen rahatlamak için de dinleme faaliyetinde bulunur. Dinleme, doğadaki sesleri, bir müzik eserini dinlemede olduğu gibi sesleri seçme; hatta pek çok ses içinden seçici davranarak istenen ya da beğenilen sesi seçme etkinliğidir (Doğan, 2020: 5).

Dinleme hem fiziksel hem de zihinsel bir süreçtir. Dinleme eyleminin gerçekleşmesi için sırasıyla şu dört bileşen gereklidir: İşitme, hazır bulunma, anlama ve hatırlama (Schwartz, 1998: 3). Schwartz’a göre dinleme eyleminin gerçekleşmesi için işitme, hazır bulunma, anlama ve hatırlama eylemlerinin sırasıyla gerçekleşmesi gerekmektedir. Sıralamada da görülebileceği gibi sıklıkla birbirlerine karıştırılan işitme ve dinleme eylemleri birbirleriyle alakalı fakat farklı kavramlardır. Bu fark Özbay (2005: 58) tarafından şöyle açıklanmıştır: “İşitme bireyin kendi iradesi dışında olup kulağa gelen her türlü ses unsurunun beyne gönderilmesidir. Dinleme ise beyne giren seslerin anlamlandırılmasıdır.” Doğan da (2020: 5) benzer bir ifadeyle “İşitme fiziksel bir durumken; dinleme, içine işitmeyi de alan aktif bir süreçtir.” diyerek iki kavram arasındaki farkı ortaya koyar. Bu noktadan hareketle işitme eyleminde bireyin, bir çaba göstermeden sürecin edilgen bir parçası olduğu ancak dinlemede bilinçli ve etken rolde olduğu söylenebilir.

1.1.5. Yabancı Dil Öğretim İlkeleri

Özcan Demirel, yabancı dil öğretiminin ilke ve yöntemlerinin yabancı dil öğretim etkinliklerinin başarısını etkilediğini ifade eder ve yabancı dil öğretimindeki

temel ilkeleri şöyle sıralar:

1. Dört temel becerinin geliştirilmesi,
2. Öğretim etkinliklerinin önceden planlanması,
3. Basitten karmaşığa somuttan soyuta doğru öğretim,
4. Görsel ve işitsel araçların kullanılması,
5. Ana dilin gerekli durumlarda kullanılması,
6. Bir seferde bir tek yapının sunulması,
7. Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasının sağlanması,
8. Öğrencilerin derse daha aktif bir şekilde katılmalarının sağlanması,
9. Bireysel farklılıkların dikkate alınması,
10. Öğrencilerin güdülenmesi ve cesaretlendirilmesi (Demirel, 2010:29).

1.1.6. Yabancı Dil Öğretiminde Materyal

Farklı milletlerden bireylerin siyaset, ekonomi, spor, eğitim, kültür ve sanat gibi nedenlerle birbirleriyle iletişim kurmak istemelerinden doğan yabancı dil öğretiminde ilk materyaller Latince kaleme alınmış klasik metinler (Demircan, 2013:166-167) olmuştur. 19. ve 20. yüzyıllarda gelişen yöntem ve tekniklerin de etkisiyle, yabancı dil öğretimi amacıyla materyaller geliştirilmesi ve kullanılması önem kazanmış ve bu alanda yeni çalışmalar yapılmıştır.

Yabancı dil eğitiminde kullanılan materyaller Newby vd. (1996: 147) tarafından şöyle listelenmiştir:

1. Gerçek eşyalar ve modeller
2. Yazılı materyaller
3. Görseller (fotoğraf, resim, çizim, grafikler, vs.)
4. Gösteri tahtaları
5. Ses araçları
6. Video ve film
7. Bilgisayar yazılımı
8. Multimedya

Materyal kullanımının önemi ve materyalin derse sağladığı katkı şu maddeler

ile açıklanmaktadır:

1. Çoklu öğrenme ortamı sağlarlar.
2. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olurlar.
3. Dikkat çekerler.
4. Hatırlamayı kolaylaştırırlar.
5. Soyut şeyleri somutlaştırırlar.
6. Zamandan tasarruf sağlarlar.
7. Güvenli gözlem yapma imkânı sunarlar.
8. Farklı zamanlarda birbirleriyle tutarlı içeriğin sunulmasını imkân verirler.
9. Tekrar tekrar kullanılabilirler.
10. İçeriği basitleştirerek anlaşılmayı kolaylaştırırlar (Yalın, 2010: 82-90).

Materyal kullanımında hedef, kitlenin dil düzeyine dikkat edilmesidir. Farklı seviyelerde farklı tür ve içeriklere sahip materyallerin yer alması gerekir. "Önceden hazırlanmış görsel materyaller ile sözcüklerin yanlış anlaşılmasının önüne geçileceği gibi aynı zamanda sözcüğün öğretimi çabuklaşacak, zaman kazanılacaktır." (Duman, 2015: 5).

Temizyürek ve Birinci yabancı dil öğretiminde kullanılan materyalleri, otantik materyaller ve otantik olmayan materyaller olmak üzere ikiye ayırmaktadır (2016: 55).

1.1.6.1. Otantik Materyaller

Temizyürek ve Birinci otantik materyallerin tanımını "Hedef dili konuşan insanların günlük yaşamlarında kullanmalarına yönelik olarak hazırlanmış, herhangi bir pedagojik özellik taşımayan materyaller de otantik materyaller …." şeklinde yapar (2016: 55). Araştırmacılar otantik materyalin hedef dili öğretmek için hazırlanmadığını, pedagojik amaç taşımadığını ifade ederek yabancı dil derslerinde materyal olarak kullanılabileceğini vurgulamıştır. Otantik işitsel materyal örnekleri "televizyon ve radyo programları, filmler, haberler, hava durumları, havaalanı duyuruları, elektronik kitaplar, telefon mesajları, videolar, podcastler, iş görüşmeleri

vb. dokümanlar"; yazılı otantik materyal örnekleri ise "reklamlar, broşürler, dergiler, gazeteler, yol işaretleri, takvimler, biletler, ATM ekranları ve çıktıları, şiirler, kullanma kılavuzları, başvuru formları, makaleler, yemek tarifleri, restoran menüleri, karikatürler, havaalanı tarifeleri vb. dokümanlar" olarak sıralanmaktadır (Laniro, 2007'den akt. Temizyürek ve Birinci, 2016: 55).

1.1.6.2. Otantik Olmayan Materyaller

Otantik olmayan materyaller, yabancı dil öğretiminde otantik materyallerden daha fazla kullanılmaktadır. Özellikle başlangıç seviyelerinde öğrencilerin dil yetkinliklerine hitap eden, sınırlı dil bilgisi kurallarıyla anlaşılabilecek materyal üretimi önemlidir. Öğrenci bu tür materyaller ile öğrendiği dildeki ilk adımlarını atmaktadır. Otantik materyallerden beklenemeyecek basitlik va sadelik otantik olmayan materyallerde bulunabilir. Temizyürek ve Birinci (2016: 55) otantik olmayan materyallerini tanımını "Hedef dili öğretmek amacıyla bilinçli olarak hazırlanmış olan materyaller" şeklinde yapar.

1.2. Engellilik ve Yabancı Dil Öğretimi

1.2.1. Engellilik Kavramı

Literatürde engellilik için birtakım tanım ve sınıflandırmalar bulunmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü'ne göre engelli kişi "Doğuştan veya sonradan herhangi bir nedenle bedensel, zihinsel, ruhsal, duyusal 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" olarak tanımlanmaktadır (WHO, 2019). Engellilik zihinsel, görme, işitme, fiziksel, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve dil ve konuşma bozukluğu gibi farklı biçimlerde olabilmektedir.

1.2.2. Engellilik Modelleri

Engellilik üzerine yapılan araştırmalarda engelliliği açıklamak amacıyla tıbbi model, sosyal model ve insan hakları modeli olmak üzere üç model temel alınmaktadır.

1.2.2.1. Tıbbi Model

Gelenekçi model veya bireyci model olarak da adlandırılan tıbbi model, engelliliğe bireyin beden fonksiyonlarındaki eksikliği üzerinden yaklaşmaktadır. Bireyin beden fonksiyonlarını ya da bedensel yapısını temel alan tıbbi model, engelliliği bireysel ya da tıbbi bir olay üzerinden açıklamaktadır (Haegele ve Hodge, 2016: 194).

Tıbbi model öncesinde din adamlarının toplumsal otorite olarak kabul edildiği yüzyıllar boyunca engellilik, yaratıcının cezalandırma yöntemlerinden biri olarak görülmekteydi (Balcı, 2013: 16-17). "Engellilik söyleminde tıbbi model doktorların ve bilim insanlarının dini liderlerin toplumda otorite olarak görülmesi durumunu değiştirmesiyle başladı." (Humpage, 2007'den akt., Haegele ve Hodge, 2016: 194) Brittain, tıp biliminin toplumdaki otorite rolünü, hastalıkları ve vücudun belirli bölümlerini tanımlamasının yanı sıra yaralanmaları iyileştirmesi ve hastalıkları tedavi edebilmesi ile kazandığını ifade etmektedir. Tıp biliminin mensupları biyolojik bir bakış açısına sahip olduklarından dolayı, uzmanlar engelliliği de biyolojik bir durum olarak kavramsallaştırmaktadırlar (Humpage, 2007'den akt., Haegele ve Hodge, 2016: 194).

Tıbbi model düşüncesi engellileri "sakatlıkları olan kişiler" şeklinde liberal bir tabirle açıklamaya çalışır. Bunun yanı sıra, yeti yitimi olan kişileri popülasyonlarını ortaya çıkarmak amacıyla tek tek saymak, sakat kişilerin karmaşık sorunlarını tedavi ya da rehabilitasyon meselelerine indirgemek gibi birtakım sorunlu yaklaşımlarda öne çıkan model olarak görülmektedir (Shakespeare, 2001: 56).

Bu model engelliliği tedavi edilmesi gereken bir hastalık olarak, engelli bireyleri ise hasta rolünde görmektedir (LoBianco & Sheppard-Jones, 2008; Marks, 2000; Mitra, 2006; Turnbull & Stowe, 2001'den akt. Haegele ve Hodge, 2016: 195). Başka bir deyişle tıbbi modelde, engelli bireylere tedavi edilmesi ya da ortadan kaldırılması gereken hastalığı olan bir kişi şeklinde yaklaşılmaktadır (Palmer ve Harley 2012'den akt., Haegele ve Hodge, 2016: 195).

Tıbbi modeldeki tedavi, eğitim bağlamında düşünüldüğünde ise genellikle yatılı okullarda ya da sadece engelli bireylere ayrılmış özel eğitim sınıflarında eğitim vermek şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Engellilik doğrudan bedensel ve sosyal işlevlerin kaybına neden olmaktadır. Bu bağlamda yapılan müdahaleler rehabilitasyon, kurum bakımı, özel eğitim, mesleki eğitim ve sosyal yardım gibi sosyal destek programlarını da kapsamaktadır (Palmer ve Harley, 2012: 358). Sonuç olarak tıbbi model birçok karmaşık soruna sahip olan engelli bireylerin durumlarına geçici bir süre için hastanede tedavi ihtiyacı gören hasta bireylere yaptığı şekilde yaklaşmaktadır. Bu durum ise engellilik kavramını basite indirgemekte ve engelliliği bireyin düzeltilmesi gereken bir problemi olarak görmektedir.

1.2.2.2. Sosyal Model

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. 1972'de Paul Hunt'un, engelli bireyleri engellilik meselesiyle yüzleşmeleri için davet ettiği mektubunu The Guardian gazetesine göndermesiyle UPIAS (Union of the Physically Impaired Against Segregation / Fiziksel Engelli Bireylerin Ayrımcılığa Karşı Birliği) hareketi başlamıştır. Bu birlik, o dönem engellilik meselelerinde kurumların yaygın bir şekilde sürdürdüğü hayırseverlik mantığına karşı çıkmıştır. Birlik, engellilik ve yeti yitimine yeni tanımlamalar

getirmiştir. Yeti yitimini "bir organın tamamının, bir kısmının eksikliği ya da sakat bir organa, bedene sahip olmak" şeklinde; engelliliği ise "fiziksel engeli olan insanları dikkate almayan ya da çok az dikkate alan bu nedenle onları sosyal faaliyetlerden dışlayan mevcut kurumların neden olduğu dezavantajlar ve kısıtlamalar" olarak tanımlamaktadır. Ayrıca uzmanların engellilerin hayatlarını nasıl yaşaması gerektiği hakkındaki görüşlerinin değişmesi gerektiğini ifade etmektedir[1]:

> Engellerimizi nasıl kabul etmemiz gerektiğine dair "uzmanlar" ve profesyonellerin fikir dayatmalarını ve engellilik "psikolojisi" üzerine ezberlenmiş dersler vermelerini reddediyoruz. Biz halihazırda yapayalnız, ayrımcılığa uğramış kendisine yardım edilmiş, meraklı bakışlara maruz kalmış ve aşağılanmış olmanın nasıl bir şey olduğunu engeli olmayan bir uzmandan çok daha iyi biliyoruz. Birlik olarak biz engelli olmanın ne kadar korkunç bir şey olduğu ile ilgili tanımlamalarla ilgilenmiyoruz. Bizi ilgilendiren şey hayat şartlarımızı değiştirme yolları ve böylelikle toplumun bizi dışlamak için organize olduğu yeti yitimlerimiz nedeniyle bize empoze edilen engellerin üzerinden gelmektir. [2]

Buna ek olarak Oliver, "Bunun yerine, toplumun bizi olmamız gerektiğini düşündüğü gibi değil, olduğumuz gibi kabul etmesini talep ediyoruz. Değişmek zorunda olan toplumdur bireyler değildir. Bu değişim ne politikacıların, yasa yapıcıların sosyal politikaları ya da programlarıyla, ne de doktorların ve uzmanların bireyselleştirilmiş tedavileri ve müdahaleleriyle gerçekleşecektir. Değişim, engelli bireylerin bir grup olarak politik anlamda güçlenmeleri sürecinin bir parçası olarak gerçekleşecektir." (1990) diyerek yeni bakış açısını açıklamıştır.

Görüldüğü üzere sosyal modelde engellilik ve yeti yitimi kavramları ayrılmaktadır. Yeti yitimi bedendeki bir anormallik iken engellilik, sosyal yapıların yeti yitimi olan insanları hesaba katmaması ve onları toplumsal hayattan dışlaması nedeniyle oluşan dezavantaj ya da kısıtlama olarak değerlendirilmektedir (Goodley, 2001'den akt. Haegele ve Hodge, 2016: 197). Tablo 1.1.'de engellilik söylemindeki iki modelin karşılaştırılması yer almaktadır:

[1] https://the-ndaca.org/resources/audio-described-gallery/fundamental-principles-of-disability/

[2] https://the-ndaca.org/resources/audio-described-gallery/fundamental-principles-of-disability/

Tablo 1.1: Engellilik Söyleminde Tıbbi Model ve Sosyal Modelin Karşılaştırılması

Konu	**Tıbbi Model**	**Sosyal model**
Engellilik Nedir?	Beden fonksiyonlarında ya da yapısındaki yeti yitiminden kaynaklanan bireysel ya da tıbbi bir olay; eksiklik ya da normalden farklı olma durumu	Toplumsal bir sorun, farklılık
Hizmetlere ve Tedaviye Erişim	Teşhis ile yönlendirme	Kendi kendini yönlendirme, tecrübe odaklı
Müdahale Amaçları	Engelliliği mümkün olan en iyi şekilde "düzeltme"; "normalleştirme"	Anlayış derecelerini artırmak ve çevresel bariyerleri azaltma çabası ile gerçekleşen sosyal ve politik değişiklik
Müdahalelerin Sonuçları	Normalleştirilmiş işlev; mevcut toplumun işler durumdaki üyesi olmak	Öz savunuculuk, çevre ve anlayıştaki değişiklikler, sosyal kapsayıcılık
Tedavinin Öznesi	Profesyonel kişi	Birey, savunucu ya da birey ve toplum arasındaki ilişkileri pozitif bir şekilde etkileyen herhangi bir kişi olabilir.
Bireyler Üzerindeki Etki	Toplum aynı şekilde kalır.	Toplum daha kapsayıcı olmak üzere gelişir.
Engelli Bireye Yaklaşım	Birey hatalıdır.	Birey eşsizdir.
Bilimsel Otorite	Bilim insanları ve doktorlar	Akademisyenler ve engelli savunucular
Engellilik Algısı	Engelli olmak olumsuz bir durumdur.	Engelli olmak kendi içinde ne olumlu ne de olumsuz bir durumdur.

(Haegele ve Hodge, 2016: 194)

Shakespeare'e göre sosyal model, engelli hareketine iki adımda fayda sağlamıştır. Bu adımlardan ilki tedavi veya rehabilitasyon stratejisi izlemektense, toplumsal engelleri bertaraf eden dönüşüm stratejisi izlemenin daha kabul edilebilir olduğunu ileri süren politik stratejinin öne çıkmasıdır. İkincisi ise engelli bireylerin kendilerini değil toplumu sorunlu olarak görmesi ile yapılması gereken değişikliğin toplumda olduğunu fark etmeleri neticesinde yardım talep etmek yerine kendilerini eşit yurttaş pozisyonuna koyarak haklarını talep etmeye başlamalarıdır (Shakespeare, 2006: 30).

1.2.2.3. İnsan Hakları Modeli

İnsan hakları modeli Degener ve Quinn (2002) tarafından yapılan çalışmanın uluslararası ve karşılaştırmalı engellilik hukuku reformunu anlatan ve "Değişim İçin Ahlaki Sorumluluk" ismini taşıyan bölümünde şu şekilde yer alır:

> "İnsan onuru, insan haklarının temel ölçütüdür. Her birey paha biçilmez bir değere sahip olarak kabul edilir ve hiç kimse önemsiz değildir. İnsanlar sadece ekonomik ya da başka bir şekilde yararlı oldukları için değil, aynı zamanda içsel benlik saygısı nedeniyle de takdir edilmelidir.
> …
> İnsan hakları modeli, insanın doğal haysiyetine odaklanır ve daha sonra, ancak sadece gerekirse, kişinin tıbbi özelliklerine odaklanır. Bu model kendisini etkileyen tüm kararlarda bireyi merkeze alır ve en önemlisi, kişinin dışındaki ve toplumdaki ana 'sorunu' bulur" (Quinn, Degener, 2002: 14)

Theresia Degener, (Degener, 2014) başka bir eserinde engellilik kavramına yeni bir bakış açısı getirir ve insan hakları modelini açıklar. 2011- 2018 yılları arasında BM Engelli Hakları Komitesinin üyesi olan Degener, *Engelli Hakları Sözleşmesi*nin toplumu daha adil hale getirmeyi amaçladığını ifade eder (Degener, a.e.: 2). Degener, bu çalışmasında sosyal modelin engelliliğin kaynağı olarak sosyal yapıyı gördüğünden ve engellilik sorununu bireyin dışında bir yerde konumlandırdığından bahseder; bununla beraber engellilik araştırmalarında sosyal modelin tıbbi model kadar eleştirilmesi gerektiğini öne sürer. Degener, sosyal modele en iyi alternatifin insan hakları modeli olduğunu ve bu modelin *Engelli Hakları Sözleşmesi*ni uygulamak için araç olduğunu öne sürer (Degener, a.e.: 3). Araştırmanın belirttiği üzere sosyal model,

engelliliği ayrımcılık ve baskı yoluyla oluşturulan bir sosyal yapı olarak açıklamaktadır ve odak noktası birey değil toplumdur (Degener, a.e.: 4).

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: 6)

İnsan hakları temel haklardır. Bir grup ya da bireyden koparılıp alınamazlar. Bunlar edinilmiş ve evrenseldir, yani her insan bir insan hakları öznesidir. Ne sosyal statü ne kimlik kategorisi, ne ulusal köken, ne de başka bir statü bir kişinin insan haklarına tabi olmasını engelleyebilir. Bu nedenle, insan hakları koşulsuz haklar olarak adlandırılabilir (Degener, a.e.: 7)

Engellilik araştırmalarında Sosyal Model, engelli bireylerin hayatlarında acı çekme, yaşam kalitesinin azalması ve bağımlılık nedeniyle erken ölümle karşılaşmak zorunda kalabilecekleri gerçeğini ihmal ederken; insan hakları modeli bu yaşam koşullarını kabul eder ve kanunlar yapılırken dikkate alınmasını gerekli görür.

İnsan Hakları Modeli, engelli bireylerin yaşadığı yeti yitimi deneyimini ve bu deneyimin kimlikleri nasıl etkilediğini ihmal ettiği için Sosyal Model'i eleştirmiştir. (Degener, a.e.: 12-13).

1.2.3. Görme Engellilik Kavramı

Sosyal hayatta ve literatürde görme engellilik ve körlük kavramları sıklıkla birbirinin yerine kullanılmaktadır. Oysa bu kavramlar engellilik modellerinin gelişmesi ve engellilik çalışmalarının ivme kazanması neticesinde modellerin bakış açılarına göre farklı şekillerde tanımlanabilmektedir.

Kanuni düzenlemeleri temel alan Özyürek'e göre (1998: 129-130) görme yetersizliği kör ve az gören olmak üzere iki kısıma ayrılmaktadır. Bu sınıflandırmaya göre kör; tüm iyileştirmeler dâhil olmak üzere doğal görme gücünün 1/10'ine yani 20/200'lik görme keskinliğine ya da daha azına sahip olan ya da görme alanı yirmi derecelik açıyı aşmayan kişilere denir. Az gören ise tüm iyileştirmeler dâhil olmak üzere görme keskinliği 20/70 ile 20/200 arasında olan kişilere denilmektedir. Az gören kişi çevresindeki nesneleri onlara yaklaştığında kısmen ayırt eder (Özyürek, 1998: 130).

Tıbbi açıdan bakıldığında görme engelinin düzeyi ülkeler arasında farklılık göstermektedir ancak Keener'a göre (2004: 22) eğer bir birey, görme engelli olmayan bir bireyin 60 metreden (200 feet) görebildiği bir nesneyi 6 metreden (200 feet) ya da daha kısa bir mesafeden göremiyorsa görme engelli olarak tanımlanır.

Sosyal modele göre bedensel, zihinsel, psikolojik, duyusal yeti yitimi olan bireyler; toplumsal normlar ve çevresel etkenler tarafından kısıtlandıkları için 'engelli' kabul edilmektedir. Kırcaali- İftar'a göre (1998: 4) "gözleri görmeyen bir birey eğer eğitim ortamında, günlük yaşamda, iş yaşamında herhangi bir sınırlamayla karşı karşıya değilse, bu birey engelli değildir. Diğer yandan özürlü bir birey belli ortamlarda engelli olabilirken başka ortamlarda engelli olmayabilir. Örneğin, görme özürlü bir birey, uygun fiziksel donanıma sahip (asansörlerde sesli sinyallerin, kapılarda Braille yazıların yer alması, vb.) kendi işyerinde engelli olmazken, bu özelliklere sahip olmayan işyerlerinde engelli olabilir."

Literatürde görme engellilik için birçok tanım ve sınıflandırmaya rastlamak mümkündür. Dünya Sağlık Örgütü tarafından yapılan sınıflandırmada, insanlarda görme fonksiyonu düzeyleri;

1. Normal görüş
2. Düşük düzeyde görme özrü
3. Yüksek düzeyde görme özrü
4. Körlük olmak üzere dörde ayrılmaktadır (WHO, 2012: 1).

Eğitsel açıdan bakıldığında ise eğer kişi dokunsal veya işitsel materyallere

ihtiyaç duyuyorsa görme engelli olarak tanımlanır. Görme engelli bireyler okuma metinleri için kabartma alfabe (Braille) ya da ses kaynaklarına ihtiyaç duyarlar (MEB, 2008: 15).

Bu çalışmada körler ve çeşitli düzeylerde az görenlerin oluşturduğu gruba ait bütün görme problemleri "görme engellilik" kavramı altında ele alınmaktadır.

1.2.4. Engelli Bireylerin Eğitim Hakkı

Engelli bireylerin eğitime erişimleri tüm bireylerle aynı özellikte olmalıdır. Özellikle insan hakları yaklaşımı söz konusu olduğunda ulusal ve uluslararası yasal düzenlemelerde herkesin hiçbir ayrım gözetmeksizin kanun önünde eşit haklara sahip olduğu vurgulanmıştır (TBMM, 2005), (UNESCO, 1960). Engelli kişiler de engeli olmayan bireylerle eşit haklara sahiptir. Bu haklar hem yasalarla güvence altına alınmış hem de ilgili kanunla zorunluluk haline getirilmiştir. Türkiye'de bir çocuğun 66 aylıkken okula başlamak zorunda olması buna örnek gösterilebilir. Bunun yanında veliler özel eğitimler ve rehabilitasyonla istediği şekilde çocuklarını destekleyebilirler. Tüm kişilerin anaokulundan üniversiteye kadar eğitim hakkından yararlanma hakkı vardır. Eğitim kurumlarının ve eğitimcilerinin de bu eğitim hakkının sağlanmasında bazı sorumlulukları olduğu, makul düzenlemeleri yapmak zorunda oldukları da unutulmamalıdır.

İnsan hakları yaklaşımı altında eğitim hakkının güvence altına alınması için ülkelerin imzaladıkları sözleşmeler, engelli hakları savunucuları, engelli bireyler ve erişilebilirlik meselesi birlikte düşünüldüğünde Nezir Akyeşilmen (2014: 5) kapsayıcı eğitimin amaçları üzerine şunları söylemiştir:

> "Kapsayıcılık; çoğulcu, farklılıklara saygı duyan, toplumsal ve siyasal hayatta etkin katılımcılık sağlayabilen, demokratik ve müreffeh bir toplumu amaçlayan bir eğitim, temel hak ve özgürlüklerini bilen ve bunları içselleştiren, başkalarının da hakkını en az kendi hakları kadar kutsal sayan kişilerin varlığı ile mümkündür".

Bu ifadelerden de anlaşılabileceği gibi eğitim, bireysel ve çevresel koşulları iyileştiren özelliği nedeniyle engeli olan ya da olmayan herkes için bir hak ve özgürlüktür. Bu nedenle bu alandaki çalışmalarda kapsayıcı eğitim, eğitim hakkı ve eğitim özgürlüğü gibi terimler kullanılmaktadır.

1982 Anayasasının 42'nci maddesi "Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir" ve "İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir." ifadeleriyle eğitim hakkını güvence altına almış ve zorunlu olmasını sağlamıştır. Bu durumda ailenin çocuğunu okula göndermek istememesi şeklinde bir tercihi bulunmamaktadır. Engelli bireylerin eğitim hakkı ise aynı maddedeki ek fıkra ile güvence altına alınmıştır: "Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır" (TBMM, 2011; TBMM, 2012). Besiri (2009) yoksulluk ve engelli bireylerin eğitimi üzerine yaptığı çalışmasında engelli çocuğu olan ailelerin sağlıklı çocuğu olan kişilere göre daha fazla masrafı olduğunu dolayısıyla da kişilerin yoksul değilse bile yoksullaşmış olduğunu belirtir. Besiri (2009: 370) bunun sebebini "engelli bir çocuğun eğitimi, çoğunlukla özel eğitimi gerektirmektedir. Buna bir de tedavi ve ilaç masrafları da eklenince durum, çoğu zaman içinden çıkılamaz ekonomik bir sorun haline gelir" cümleleriyle ifade etmiştir. Bu araştırmaya göre sosyal devlet desteğine zaman zaman ihtiyaç duyulabileceği ve yoksulluk nedeniyle engelli bir bireyin eğitim hakkından mahrum bırakılamayacağı sonucu çıkmaktadır.

1 Temmuz 2005 tarih ve 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun Türkiye'de engellilerin hak ve özgürlüklerini güvence altına almaktadır ve bu kanunun 15'inci maddesinde eğitim hakkında şu ifadeler yer almaktadır:

> "Hiçbir gerekçeyle engellilerin eğitim alması engellenemez. Engelliler, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, yaşadıkları çevrede bütünleştirilmiş ortamlarda, eşitlik temelinde, hayat boyu eğitim imkânından ayrımcılık yapılmaksızın yararlandırılır. Genel eğitim sistemi içinde engellilerin her seviyede eğitim almasını sağlayacak bütünleştirici

planlamalara yer verilir. “

Eğitim hakkı uluslararası düzeyde de farklı düzenlemelerle koruma altına alınmıştır. Başta BM Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi (1948) olmak üzere birçok sözleşmede eğitim hakkına yer verilmiştir. İşkence yasağı, bedenin bütünlüğünün korunması, özel hayata saygı gibi farklı pek çok alanda insan haklarının ele alındığı anlaşmalarda eğitim hakkına yer verilmesi ya da sonradan yapılan ekleme ve düzenlemelerle eğitim hakkının korumaya alınması ile eğitimin çok uzun zamandır bir ayrıcalık değil hak olarak değerlendirildiği görülmektedir. BM Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi (1948), BM Ekonomik Sosyal ve Kültürel Haklar Anlaşması (1966), BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1989), UNESCO Eğitimde Ayrımcılıkla Mücadele Sözleşmesi (1960), BM Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme (2006) ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (İnsan Hakları ve Temel Özgürlükleri Korumaya Dair Avrupa Sözleşmesi) (1950) ve daha sonra yürürlüğe giren ek protokolleri eğitim hakkını güvence altına alan uluslararası düzenlemelerdendir. Bunların yanında BM Sivil ve Siyasal Haklar Sözleşmesi (1966), BM Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (1979) ve Avrupa Sosyal Şartı (1996) incelendiğinde eğitimle ilgili maddelerin kapsayıcılık ilkesini temel aldıkları görülmektedir.

BM Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi’nin 26’ıncı maddesinde eğitim hakkıyla ilgili olarak şu ifadeler yer almaktadır:

> Herkes, eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel öğrenim aşamalarında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitim herkese açıktır. Yükseköğrenim, yeteneğe göre herkese eşit olarak sağlanır.
> Eğitim, insan kişiliğinin tam geliştirilmesine, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu yerleştirmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışı koruma yolundaki etkinliklerini güçlendirmelidir.
> Ana-babalar, çocuklarına verilecek eğitimi seçmede öncelikli hak sahibidir.

Eğitim hakkının düzenlenmesi eşitlik ve katılımcılık ilkelerinin bir

zorunluluğudur ve zorunlu eğitim ile tüm bireylerin küçük yaştan itibaren eğitim hakkına sahip olmaları bu ilkelere iyi birer örnek maddedir. Dolayısıyla tüm bu yasal düzenlemeler yapılırken hak temelli bakış açısıyla ele alınmalı ve eğitim erişilebilirliği söz konusu olduğunda katılımcılık ilkesi çok yönlü düşünülmelidir.

"BM Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşmenin (2006) eğitim düzenlemeleri kısmında yer alan birinci ve ikinci maddelerdeki şu ifadeleriyle engellilerin eğitim hakkına ayrımcılık yapılmadan ve bütünleştirici bir şekilde erişmeleri gerektiği belirtilmiştir:

> 1. Taraf Devletler engellilerin eğitim hakkını tanır. Taraf Devletler, bu hakkın fırsat eşitliği temelinde ve ayrımcılık yapılmaksızın sağlanması için eğitim sisteminin bütünleştirici bir şekilde her seviyede engellileri içine almasını ve ömür boyu öğrenim imkânı sağlar.
> 2. Taraf Devletler bu hakkın yaşama geçirilmesi için aşağıda belirtilenleri sağlar:
> a. Engelliler engelleri nedeniyle genel eğitim sisteminden dışlanmamalı ve engelli çocuklar engelleri nedeniyle parasız ve zorunlu ilk ve ortaöğretim olanaklarının dışında tutulmamalıdır;
> b. Engelliler yaşadıkları çevrede bütünleştirici, kaliteli ve parasız ilk ve orta öğretime diğer bireylerle eşit olarak erişebilmelidir;
> c. Bireylerin ihtiyaçlarına göre makul düzenlemeler yapılmalıdır.

BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesinin (1989) 28'inci maddesinin ikinci bendinde yer alan "Taraf Devletler, okul disiplininin çocuğun insan olarak taşıdığı saygınlıkla bağdaşır biçimde ve bu sözleşmeye uygun olarak yürütülmesinin sağlanması amacıyla gerekli olan tüm önlemleri alırlar" ifadesiyle engellilik durumu, ırk, dil sebebiyle kimseye ayrımcılık yapılmadan yalnızca insan olduğu için eğitime dahil edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Türkiye'nin taraf olduğu sözleşmeler engellilerin eğitim hakkını güvence altına almaktadır ve eğitim hakkının engellenmesinin okul yönetimi ya da velilerin inisiyatifinde olmadığı görülmüştür. BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesinin (1989) 29'uncu maddesinde "Taraf Devletler çocuk eğitiminin aşağıdaki amaçlara yönelik olmasını kabul ederler: Çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel

yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi" ifadeleri yer almaktadır. Bu cümleler toplum ve öğretmeni de dahil ederek öğrencinin engellilik durumu göz önüne alınarak eğitim verilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiğini gösterir. Bunun için erişilebilir bütünleştirme sınıfları oluşturulmakta, öğrencinin ailesi ile iş birliği yaparak onlara öğrencinin potansiyeli ve okuldaki durumu hakkında bilgiler verilmektedir. UNESCO, Avrupa Özel İhtiyaçlar ve Kaynaştırma Eğitimi Ajansı gibi farklı platformlarda engelli bireyleri kapsayan toplumların inşası üzerine öğretmenlere eğitimler vererek çocukların yeteneklerinin geliştirilmesi ve kapsayıcı sınıflar üzerine bilgiler paylaşmaktadır.

Eğitim hakkının dolaylı olarak yer aldığı diğer uluslararası sözleşmelerden BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Anlaşması (1966) işçi hakları, eğitim hakkı ve sağlık hakkı gibi konular üzerinden düzenlemeler içermektedir. Anlaşmanın 13'üncü maddesinde zorunlu temel eğitim, ihtiyacı olan kişilerin maddi olarak desteklenmesi ve mesleki eğitimin isteyen herkesin yararlanmasına açık olması gibi konular yer almaktadır.

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinde eğitim hakkı, 1 No'lu Ek protokolün 2'nci maddesinde ele alınmıştır:

> "Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz. Devlet, eğitim ve öğretim alanında yükleneceği görevlerinin yerine getirilmesinde, anne ve babaların çocuklarına, kendi dini ve felsefi inançlarına uygun olan bir eğitim ve öğretim verilmesini isteme haklarına saygı gösterir."

Bu ifadedeki "hiç kimse" kelimesi önemlidir çünkü o ülkede yaşayan -engelli, mülteci, azınlık veya cinsiyetine bakılmaksızın- herkesin eğitim alma hakkı olduğunu vurgular. Herhangi bir grubun dışlanması söz konusu değildir. Sözleşmede tanınan bu hakkın yükümlülüğünün devlette olduğu belirtilmiştir ve bu hakkın ihlali durumunda devletler tazminat ödemek durumundadırlar.

1.2.5. Görme Engelli Bireylerin Eğitimi

Engellilerin eğitiminde fiziksel, duyusal ve zihinsel gibi farklı engellilik türleri olduğu düşünüldüğünde bireyin özel ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması ve bireyselleştirilmiş öğretim modelleri oldukça önemlidir. Bu nedenle zaman içinde farklı okullarda engelli bireylere özelleştirilmiş eğitim modelleri uygulanmış ve bu uygulamaların verimliliği üzerine de akademik çalışmalar yapılmıştır (Kargın, 2017: 11).

Görme engellilerin eğitimi üzerine yapılan çalışmaların 20. yüzyılın özellikle ikinci yarısında sayısının arttığı görülmektedir. Değişen ekonomik yapılar, dünya savaşları, yurttaş olma bilinci ve vatandaşlarının eğitim, sağlık ve sosyal güvenliklerinden sorumlu refah devletinin ortaya çıkışı bu yükselişin sebeplerindendir (Omay, 2011: 52-53). Bu çalışmalar araştırmanın girişinde de belirtildiği üzere görme engellilerin eğitimi üzerine yapılan araştırmalar bilgiye erişimde karşılaşılan sorunlar (Aynur, 2012), materyallerin görme engelliler için erişilebilir hale getirilmesi (Horzum ve Bülbül, 2012) ve öğretim teknolojileri (Emiroğlu, 2008) üzerine olmuştur.

1.2.5.1. Görme Engelli Bireylerin Yabancı Dil Eğitimi

Bireyin farklı kültürleri öğrenmesini, o kültürlerin edebiyat eserlerini orijinal dilinde anlayarak okuyabilmesini ya da benzer şekilde istihdamda öncelikli olarak tercih edilmesini ancak yabancı bir dile sahip olması sağlayabilir. Bu sebeple bireyin yabancı bir dili öğrenmesi, öğrendiği yeni bağlamlarla dünyaya farklı bir bakış açısıyla bakmasına destek olur. Görme engelli öğrencilerin yabancı dil öğrenme sebepleri profesyonel ve kişisel olarak iki başlıkta değerlendirilmektedir. Profesyonel sebepler arasında iş bulmak, kalifiye eleman olmak, kariyer hedeflerini yükseltmek, uluslararası seyahat etmek ve uluslararası düzeyde iletişim kurmak, Uluslararası mesleki eğitimlere katılmak bulunmaktadır. Kişisel sebepler incelendiğinde dil becerilerini geliştirmek, hobi ya da sosyalleşmek için yabancı dil öğrenmek, yabancı

kaynakları okumak, yurt dışı seyahatinde özgürce iletişim kurmak, uluslararası etkinliklere katılmak, farklı dilde müzik, kitap ve internet sitelerinde vakit geçirmek ve çocuğuna yabancı dil derslerinde yardımcı olmak gibi başlıklar ön plana çıkmaktadır (The Grundtvig Learning Partnership, 2008-2010: 7-8). Bunun yanı sıra bilimsel çalışmalar yapmak, üniversitede lisansüstü programlara katılmak ve akademisyen olmak gibi hedefler de görme engelli öğrencilerin yabancı dil öğrenme sebepleri arasındadır. Görme engelli kişilerin yabancı dil öğrenme sebepleri gören kişilerde olduğu gibi çeşitlidir ve yabancı dil eğitiminin kapsayıcı olmasına dikkat edilmelidir.

Yabancı dil eğitiminde sınıfta kullanılan kaynaklar, uzaktan eğitim ile yabancı dil öğreten fakültelerdeki dersler, telefonlardaki kelime kartları, video içerikli derslere yer veren yabancı dil eğitimi uygulamalarının pek çoğu fotoğraflara ve videolara yer vermeleri sebebiyle görsel ağırlıklıdır (Karakaş, ve Karaca, 2011: 356). Bu kaynakların hazırlanması aşamasında erişilebilirlik sorunlarına dikkat edilmemekte ve özel ihtiyaçları bulunan bireylerinin ihtiyaçları gözetilmemektedir. Yabancı dil eğitimi sınıflarında kullanılan görsel ağırlıklı kaynaklar görme engelli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır (Akpınar ve Aydın, 2009: 100). Yabancı dil öğreticilerinin konuları zenginleştirmek ya da öğrencilerin ilgisini çekmek adına sıklıkla kullandıkları sunumlarda ve videolarda sesli betimleme bulunmamaktadır. Bülbül vd. (2012) matematik derslerinde görme engelli öğrencilerin içinde şekil barındıran soruları çözebilmesinin bu soruların öğretilmesi ve değerlendirilmesinde geliştirilecek özel sistemler sayesinde mümkün olacağını ifade etmişlerdir. Sınıfında görme engelli öğrencisi olan öğretmenler, bu betimlemelerin yapılması için sınıftan bir öğrenciyi görevlendirerek bu erişilebilirlik sorununu çözmeye çalışmaktadırlar ancak bu, bireyin bağımsızlığını olumsuz etkilemekle birlikte sorunun çözümüne katkı sunmamaktadır. Bu sistemlerin geliştirilmediği durumlarda şekilli konuların yalnızca kişisel ilgisi olan ya da öğrenciye bu konuların öğretilmesi sırasında yanında bulunan “iyi bir destekçi”ye bağlı olduğunu belirtmişlerdir (Bülbül vd., 2012: 2).

1.2.5.2 Görme Engelli Bireylerin Yabancı Dil Eğitimi Üzerine Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın konusunu oluşturan görme engelli öğrencilerin yabancı dil eğitimi üzerine yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalara ve projelere yer verilecektir.

1990 yılında görme engelli öğrencilerle çalışan öğreticilerin eğitimiyle ilgili yapılan çalışmada ise okullarda az sayıda da olsa engelli bireylerle ilgilenebilecek öğreticilerin istihdam edilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Farklı özelliklerde engelli öğrenciler için özel bir uzman istihdam edilmese de öğrenme güçlüğü, konuşma terapisi ve işitme engelli bireylerle, kısacası özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle ilgili tecrübesi ya da eğitimi olan kişilerin en azından öğrencileri yönlendirme konusunda bir fark yaratabilecekleri ifade edilmiştir (Harley, 1990: 140).

Açıkgöz'ün (2006) görme engelli öğrencilerin karşılaştıkları problemleri gözler önüne sermeyi amaçlayan çalışması ilkokul düzeyindeki bir körler okulunda görevli bir eğitimcinin görme engelli öğrencilerle yaptığı beş haftalık uygulamayı kapsamaktadır. Araştırma hem araştırmacının gözlemlerini hem de öğrencilerden aldığı dönütleri kapsamakta ve öğreticilere derslerini, materyallerini nasıl hazırlayacakları konusunda tavsiyeler içermektedir. Geliştirilen web2 tabanlı uygulama, öğrencilerin sözcük bilgisi ve sözcük yazımıyla ilgili ilerleme kaydetmesini sağlamıştır.

Özünlü (2013) ise görme engelli bireylerin yabancı dilde kelime öğrenme süreçlerini incelediği çalışmasında hem öğrencilerle hem de öğreticilerle görüşerek fikirlerini almıştır. 8. Sınıf öğrencileri ve onların öğretmenleri ile beraberce yapılan bu çalışma da yabancı dilde kelime öğrenimi konusunda yapılmış önemli araştırmadır.

Görme Engelli Öğrencilere Yabancı Dil Eğitimi adı verilen proje Erasmus Plus programı ile 2015 yılında yapılmış ve tespit edilen bazı sorunlarla birlikte çözüm

önerilerine yer verilmiştir. Projede yer verilen sorunların başında yabancı dil öğretiminde neredeyse tüm yabancı dil öğreticilerinin tercih ettiği görsel materyal kullanımı gelmektedir (2015: 9). Özellikle ilk ve orta öğretimde yapılan derslerde pek çok kavram görsellerle verilmektedir. Var olan ders kitaplarının dijital olarak erişilebilir hâlde olmaması ise diğer bir sorun olarak gösterilmiştir. Bunun sebebi ders kitaplarının da ağırlıklı olarak görsel içerikle donatılması ve dil bilgisi gibi anlatımlarının dahi karikatürler ve grafikler içermesidir (2015: 9). Öğreticiler tarafından etkili bir şekilde kullanılamayan yardımcı teknolojiler de sorunlardan bir diğeri olarak gösterilmiştir. Ardından öğretmenlere sınıfta yapabilecekleri gerekli değişikliklerle ilgili öneriler sunulmuştur. Tahtaya yazılan tüm kelimelerin öğretmen tarafından okunması, derste kullanılan görsellerin sesli betimlemelerinin yapılması ya da erişilebilir bir formatta yazılı olarak verilmesi bu öneriler arasında bulunmaktadır (2015: 11).

Projede yer alan bir diğer önemli husus ise öğretmenlerin görme engelli öğrencilere nasıl davranacağını konusunda yönlendirilmesi konusunda bilgilerin yer almasıdır. Söz konusu bilgiler arasında "izlemek, bakmak, gördünüz mü?" gibi günlük ifadeleri kullanmaktan kaçınmamak, öğretmenin sınıfta olduğunu belirtmesi (sınıfa girerken ve çıkarken haber vermesi) ve sınıfta grup çalışması ve eşli etkinlikler yaparken açık ifadelerle gerekli yönlendirmeleri yapmasının uygun olacağı belirtilmiştir.

2015 yılında yayımlanan bir çalışmada görme engelli öğrencilerin entegrasyonu üzerine görüşlere yer verilmiştir. Çalışma öğretmenlerin aldıkları eğitimle aslında gerçek sınıf ortamına hazırlanmadıklarını, bu durumların başında da sınıflarında engelli bir öğrenci olduğu zaman ne yapmaları gerektiğini çoğunlukla bilmediklerini belirtmiştir (Lowe, 2015: 16). Görme engelli öğrencilerin yabancı dil sınıflarına entegrasyonuyla ilgili literatürde yeterince açıklama bulamayan bir İngilizce öğretmeni tarafından hazırlanan çalışmada sınıf ortamının nasıl engelli öğrenciyi kapsayıcı bir hale getirildiği ile ilgili tecrübeleri yer almaktadır (Lowe, 2015: 16).

Bulut'un (2015) görme engelli bireylere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yaptığı çalışmada erişilebilirlik, teknolojik altyapı, Braille materyal gerekliliği gibi temel konulara değinilmiştir. Çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerine yol göstermesi açısından son derece önemlidir.

Karabay'ın (2016) yaptığı bir araştırmada ise görme engelli öğrencilerin canlı okuyucular ve ekran okuyucular ile beraber çalıştıkları zamanlardaki test başarıları karşılaştırılmıştır. Ortaöğretim Türkçe ve Matematik sınavlarında uygulanan bu ölçme değerlendirme çalışmasında canlı okuyucu ya da bilgisayar destekli okuyucuların öğrenci başarısını etkilemediği sonucuna varılmıştır (Karabay, 2016: 87).

2017 yılında görme engelli bireylerin yabancı dil eğitiminde yaygın olarak kullanılan metotların incelendiği diğer bir çalışmada ise kişinin sınıf ortamından bağımsız çalışmasını sağlayan Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi (CALL) ve kelimelerin yazımında ve imla konusunda fayda sağlayan Bilgisayar Destekli Kelime Öğrenimi (CAVL) metotları incelenmiştir. Çalışmada "An English Eye" isimli mobil bir uygulamadan bahsedilmiştir (Arslantaş, 2017: 28). Çalışma erişilebilirlik sorunlarının çözümüyle birlikte görme engelli kişilerin yabancı dili rahatlıkla öğrenebileceklerini ifade etmiştir (Arslantaş, a.e.: 8).

Disiplinler arası bir çalışma olarak tasarlanan Arslantaş'ın araştırması (2017) görme engelli bireylere yönelik web tabanlı bir kelime öğrenme programının tasarımı ve uygulamasını içermektedir. 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime bilgilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan bu çalışma, görme engelli bireylerin özellikle benzer kelimelerin yazımını ve anlamlarını öğrenmesi konusunda son derece önemlidir.

Yurttabir (2019) tarafından yapılan araştırma, farkı engel türüne sahip bireylerle çalışan eğitimcilerin tecrübelerinden faydalanarak yabancı dil eğitiminde evrensel tasarımın önemini anlatmaktadır. Araştırmada bedensel engelli, görme engelli, işitme engelli, Down sendromlu, disleksik kişiler hakkında bilgiler verilmiş, özellikleri ve gereksinimleri açıklanmıştır. Özellikle İngilizce öğrenen görme engelli

bireylerle çalışmış eğitimcilerin tecrübelerine yer verilmesi bu tezin konusu bağlamında düşünüldüğünde büyük bir değer taşımaktadır.

Uluslararası alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde *Teaching English to Blind and Visually Impaired Young Learners: the Affective Factor* (*Kör ve Görme Engelli Genç Öğrencilere İngilizce öğretimi: Duyuşsal Faktör*) isimli doktora tezi dikkat çekmektedir. Araluc (2002) tarafından yapılan araştırmada görme engelli öğrencilerin gören öğrencilerle aynı sınıfta eğitim almaktan memnun olmadıkları bunun sebebinin ise kullanılan eğitim materyallerinin yetersiz olduğunu ve sınıfın kalanından izole hissettiklerini ifade etmişlerdir. Aynı çalışmada az gören öğrenciler materyallerdeki görsellerin ne olduğunu anlamaya ve sınıfın hızına ayak uydurmaya çalışmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir (Araluc, a.e.: 208). Çalışmada yabancı dil eğitiminde farklı duyulara hitap eden materyaller geliştirilmesi ve kullanılmasına ilişkin görme engelli genç yaştaki öğrenciler için dokunma ve işitme duyularının da entegre edildiği materyallerin öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Araluc, a.e.: 214).

Supporting Language Learning for a Blind Student and Creating an Inclusive Curriculum for All: A Case Study from Coventry University (Kör Bir Öğrenci için Dil Öğrenimini Desteklemek ve Herkes için Kapsayıcı bir Müfredat Oluşturmak: Coventry Üniversitesi'nden Bir Vaka Çalışması) isimli çalışmada üniversitede eğitim alan görme engelli öğrenciye okuma ortamı tercihleri sorulduğunda öğrenci, Braille baskıyla hazırlanmış materyal verilmesini önemsememekle birlikte, Braille baskıyla hazırlanmış kitapların kullanışsız ve taşıması zor olduğunu bu nedenle kendisine elektronik formatta verilmesi durumunda Braille baskı ya da metinleri ekran okuyucu ile dinlemek gibi tercihlerinin rahatça yapabileceğini ifade etmiştir (Orsini-Jones vd, 2005: 16). Bu çalışma özellikle yetişkin öğrencilerde kullanırken kendilerini rahat hissettikleri ya da verimli buldukları materyallerin seçenekli olarak sunulması gerektiğini göstermektedir.

Measures for Inclusion: Coping with the Challenge of Visual Impairment and Blindness in University Undergraduate Level Language Learning (Kapsayıcılık

Önlemleri: Üniversite Lisans Düzeyinde Dil Öğreniminde Görme Bozukluğu ve Körlük Sorunuyla Başa Çıkma) adlı çalışmada ise az gören öğrencilerin metindeki harf ve kelimeleri anlayabilmek için ekstra zamana ihtiyaç duyduklarını belirtilmiştir. (Orsini-Jones, 2009: 31). Bununla birlikte dinleme ve konuşma etkinliklerinde yer alan ve görsel içeren alıştırmalarının düzenlenmesi gerektiği söylenmektedir (a.e.: 29). Çalışma etkili teknoloji kullanımının engelli öğrencilerin eğitimlerine büyük katkı sağlayacağını ve görme engelli kişilerin teknolojiye hâkim olmalarının eğitimcilerin öğrenme ve öğretme yöntemleri alanında gelecekte rehberlik edeceğini ifade edilmiştir (a.e: 33).

1.3. Eğitimde Evrensel Tasarım

1.3.1. Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme

İnsanların nasıl öğrendiğine dair bilimsel anlayışlar üzerine temellendirilen evrensel tasarıma dayalı öğrenme (UDL), tüm insanlar için öğretme ve öğrenmeyi geliştirmeyi ve düzenlemeyi amaçlar. Evrensel tasarıma dayalı öğrenme modelinde öğrencilerin "uzman öğrenen" olabilmeleri için birincil engellerin ortadan kaldırılması amaçlanır (CAST, 2021).

Engellilik araştırmalarında son derece önemli olan evrensel tasarım kavramı eğitim bilimlerinden önce mimarlık ve endüstriyel tasarım alanlarında ortaya çıkmıştır. Bedensel engelli bireyler için binalarda bulunan rampalar ya da engelli tuvaletleri gibi tasarımların yalnızca engelliler değil yaşlılar, bebek arabası kullanan ebeveynler gibi kişiler için de kullanışlı olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle engelli kişilerin yaşadıkları sorunları ortadan kaldırmayı amaçlayan tasarımların daha fazla kişinin ihtiyaçlarını karşıladığı görülmüştür. Bu da rampasız kaldırımlar gibi çoğunluğa hitap ettiği düşünülerek tasarlanan yapıların aslında herkesin ihtiyacını karşılamadığını göstermektedir. Evrensel tasarım "Herkese uyan tek beden" bakış açısından çok kişilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için farklı tasarımlar olması

gerektiğini savunur (Rose ve Meyer, 2002'den akt. Edyburn, 2005: 16).

1984 yılında nöropsikiyatri uzmanları, akademisyenler, K12 eğitimcileri ve eğitmenler tarafından kurulan Center for Applied Special Technology (CAST) (Uygulamalı Özel Teknoloji Merkezi), geleneksel ortamlarda eğitim görmeye çalışan ancak gerekli bileşenlere sahip olamayan öğrencilerle klinik ortamda çalışmalar yapmak amacıyla faaliyete geçmiştir. Klinik ortamda yapılan çeşitli çalışmalarda öğrencilerin geleneksel ortamlarda sorun olarak görülebilecek durumları kendi yetenekleri ile çözebilir hale geldikleri görülmüştür (Nelson, 2014). CAST ilk dönemlerde bireylerin öğrenim hayatlarında ilerleme sağlayabilmeleri için kendilerini eğitim programlarına uyarlamalarını sağlamak amacıyla engelleri aşma konusuna odaklanmıştır. Bu amaçla yardımcı teknolojiler, hata düzeltici araçlar ve beceri geliştirme odaklı yazılımlar üretilmiştir. Ancak daha sonra bireylerin programa uygun hale getirilmesindense, programın tüm bireylere uygun hale getirilmesinin gerekli olduğu görülmüştür (CAST, 2021.)

Bu sebeple 1990'lardan itibaren CAST'ın odak noktası öğrenciler değil, öğretim programları ve bu programlara dayalı olarak geliştirilen öğretim materyalleri olmuştur. "Evrensel tasarıma dayalı öğrenme" adını alan bu yeni yaklaşım, nörobilim ve eğitim araştırmalarının interdisipliner çalışmaları neticesinde öğrenen ihtiyaçlarına uygun öğrenme bileşenlerini (öğrenme ortamı, öğrenme programı, materyal, ölçme değerlendirme araçları vb.) geliştirmek amacıyla dijital teknolojiyi kullanmıştır (Meyer vd., 2014).

1.3.2. Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretim

Kavram olarak mimari yapıları tüm bireylerin kullanabilmesi amacıyla oluşturulan evrensel tasarımının öğretim yaklaşımı incelendiğinde (Mace, Story ve Mueller, 1998) eğitimde tüm öğrenciler için genel eğitim programına erişimi mümkün hale getirmeyi amaçladığı görülmektedir (CAST, 2021).

Evrensel tasarıma dayalı öğretim bilgilerin farklı araçlarla aktarıldığı, öğrencilerin bilgilerini farklı araçlarla ifade edebildikleri bir programdır. Evrensel tasarım, ilk başta erişilebilirlik meselesi ve teknolojinin kullanımı ile yoğun olarak ilgilenmiştir. Farklı seviyelerdeki öğrencilerin eğitime katılması amacıyla evrensel tasarıma dayalı öğretim modelinde hem teorik hem de pratik alanda çalışmalar yapılmıştır (Burgstahler, 2008). Evrensel tasarıma dayalı öğretimin amacı öğretimdeki amaçların, yöntemlerin, materyallerin ve ölçme değerlendirme amaçlarının herkes için uygulanabilmesidir. Evrensel tasarıma dayalı öğretim ilkesi farklı özelliklere sahip bireylerin eğitiminde standart ve değişmez yöntemlerin kullanılması yerine bu kişilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde değiştirilebilecek yöntem ve materyallerin kullanılmasıdır (Udlcenter, 2020).

1.3.3. Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretimin Diğer Öğretim Yöntemlerinden Farkları

Okullarda eğitim programları hazırlanırken "ortalama öğrenci"nin ihtiyaçlarının karşılanması ve bu ortalama öğrencinin hızı, öğrenme şekli ve motivasyonu gibi kriterler dikkate alınır. Okullarda bireysel farklılıklara sahip öğrenciler bu standart eğitim programından yeterince faydalanamadığı için eğitimde fırsat eşitliğinden bahsetmek mümkün olmamaktadır. Standart eğitim programları farklı becerilere ve hikâyeleri sahip ve farklı şekilde motive olan öğrencileri kapsamaktan uzak olduğu için kapsayıcılıktan uzaktır (Udlcenter, 2020).

Evrensel tasarıma dayalı öğretim programları sayesinde farklı özellikleri ve ihtiyaçları olan bu öğrencilerin de dahil edildiği bir eğitim programından bahsetmek mümkün olmaktadır. Katı ve sabit eğitim hedefleri, yöntemleri, materyalleri ve ölçme değerlendirme araçları yerine duruma göre bunların değiştirilebilmesini mümkün kılar. Evrensel tasarıma dayalı öğretim programları fırsat eşitliği sunmakla beraber diğer programlara göre daha ekonomiktir. Bunun sebebi programların daha tasarlama aşamasında farklı ihtiyaçları dikkate alması ve uygulama sonrasında değişiklik yapma ihtiyacını ortadan kaldırmasıdır. Evrensel tasarıma dayalı öğretim ortala öğrencinin

ihtiyaçlarını hayal etmek yerine bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenmelerini sağlayan ve duruma göre değişebilecek araç ve yöntemleri başlangıçta tasarlar (Udlcenter, 2020).

1.3.4. Evrensel Materyal Tasarımı

Evrensel tasarıma dayalı öğretimde öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri dikkate alınmaktadır. Bu nedenle öğrenciler ne öğrenmeleri gerektiğini anlamaya çalışırken ve bildiklerini gösterirken öğrencilere kendilerini ifade edebilmeleri ve uygulama yapabilmeleri için çeşitli fırsatlar ve farklı eğitim yöntemleri sunmak gerekmektedir. Karmaşık beceriler, parçalar halinde sunulduğunda öğrenciler bu becerilerde daha kolay ustalaşmaktadır. Öğrencilere bir taslak verilerek, pratik yapma fırsatı sunmak bu süreci kolaylaştırabilmektedir. Öğrencinin ihtiyaç ve tercihlerine bağlı olarak, taslaklar farklı şekilde oluşturulabilir: Kelimeleri resimlerle anlatmak, öğretmenle birebir çalışmak ya da işbirlikçi çalışmalarla akran öğrenmesi ortamı hazırlamak. (Strangman, N., Meyer, A., Hall, T., & Proctor, P., 2005: 36).

İçerik ve araç seçenekleri sunmak, öğrencilerinin motivasyonunu artırmanın yollarından biridir. Sınırlılıkları olsa da bazı durumlarda öğrencilere derslerde kullanılan içerik ve araçları seçme özgürlüğü ve öğrencilere farklı medya ile çalışma seçeneği verilebilir. (Strangman, N., Meyer, A., Hall, T., & Proctor, P., 2005: 37).

Evrensel materyal tasarımında verimliliğin sağlanabilmesi için planlama son derece önemlidir. Derslerin tasarlanmasında Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme'nin tanıma, stratejik ve duygusal ağlara dayanan üç ilkesi göz önünde bulundurularak oluşturulan süreç, Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme'nin ilke ve kavramlarına, kanıtlanmış mesleki gelişim stratejilerine ve etkili öğretim uygulamalarına dayanan dört adımı içerir. Bunlar (a) hedefleri belirlemek, (b) durumu analiz etmek (Metotları, materyalleri, ölçme ve değerlendirme araçları ve sınırları analiz etmek), (c) Evrensel Tasarıma Dayalı Öğrenme'yi uygulamak (Evrensel tasarlanmış materyal ve metotları tespit etmek, ders planı hazırlamak ve materyalleri uyarlamak) ve (d) Dersi işlemek

(Dersi işlemek, başarıyı değerlendirmek ve üniteyi/ dersi gözden geçirmek (Strangman, N., Meyer, A., Hall, T., & Proctor, P., 2005: 37).

Bu aşamalardan mevcut durumun analizi öğretmenlere kolaylık sağlamaktadır. Öğretmenler dersin mevcut metodolojilerinin, değerlendirme araçlarının ve materyallerinin neler olduğunu, tüm öğrencilerin materyallere erişimlerinin olup olmadığını ve öğrencilerin var olan metot ve materyallerle kendilerini ifade edip edemeyecekleri üzerinde düşünerek dersin evrensel olarak tasarlanması konusunda önemli adımlar atacaklardır. (Strangman, N., Meyer, A., Hall, T., & Proctor, P., 2005: 38).

Tam anlamıyla teknoloji tabanlı eğitim yaklaşımı olmasa da eğitimde evrensel materyaller, teknoloji araçları kullanıldığında oldukça faydalı olmaktadır. Elektronik metinler gibi özünde esneklik olan ve farklı durumlara göre rahatlıkla adapte edilen dijital materyaller evrensel tasarıma dayalı öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu esneklik, öğrenme materyallerini ve yöntemlerini her bireyin ihtiyaçlarına bağlı olarak özelleştirmeyi mümkün kılar. Örneğin, çoklu temsiller sağlamak basılı metin ve görüntülerle sınırlandırılmış bir sınıfta zor olabilir. Ancak dijital materyaller; en temel sınıf ortamlarında bile metin, ses ve video gibi farklı dijital format koleksiyonlarının bir araya getirilmesi, saklanması ve bakımını sağlayabilmektedir (Strangman, N., Meyer, A., Hall, T., & Proctor, P., 2005: 38).

Tüm teknoloji araçlarının esnek olduğunu söylemek mümkün değildir. Örneğin, görüntü tabanlı PDF dosyaları, erişilebilirlik için son derece önemli olan ortak dönüşümleri (metinden konuşmaya gibi) engellemek için biçimlendirilir. Bazıları görüntülerin içine gömülür ve bu nedenle dönüştürülemezler. Web sayfalarında bu tür esnek olmayan ve erişilemeyen içeriklere sıkça rastlanır. ASCII gibi kodlama karakterleri olan sayfalarda, engelli birçok öğrencinin ihtiyaç duyduğu özelleştirme türleri için yeterli alt yapıda değildir. Ancak genel olarak, dijital materyaller, çoğu sınıf ortamına hakim olan basılı müfredat materyallerine göre büyük avantajlar sunar (Strangman, N., Meyer, A., Hall, T., & Proctor, P., 2005: 39).

Kouroupetroglou, bilgisayar teknolojisinin görme engelli öğrencilerin sınıf içinde ve dışında çeşitli eğitim materyallerine erişimi için gerekli olduğunu savunmaktadır. Bu öğrenciler ve öğretmenleri için bilgisayar teknolojisi, tarayıcılar, yazıcılar ve kabartmalar, okuma yazılımı (yazıdan sese sistemleri aracılığıyla), büyüteç yazılımı, Braille metin yazılımı, kapalı devre televizyonlar (CCTV'ler), Braille ekranları, dijital konuşma kitapları, konuşma tarayıcıları ve web erişilebilirlik protokolleri ve ilkeleri içermektedir. Ayrıca, sınıfın geri kalanına sunulan malzemenin işlenmesi için akıllı kartlar ve bilgisayar teknolojisi arasındaki iletişim sistemleri gerekli olduğunu vurgulamaktadır (G. Kouroupetroglou, "ICT in inclusive education of blind students", A. Sideri-Zoniou and H. Spandagos, Eds. Hellenic Letters, 2004, pp. 201-210. 'dan akt. Athanasia Efstathiou1 and Stavroula Polichronopoulou).

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma deseni; araştırmanın evreni, örneklemi ve çalışma grubunun seçimi; araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve analiz süreci hakkında bilgi verilecektir.

2.1. Araştırmanın Deseni

Görme engelli yabancı dil öğrencilerinin kullandıkları materyallerle ilgili tecrübelerini konu edinen bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmacı farklı zamanlarda kendi sınıflarında eğitim verdiği görme engelli öğrencileri ve onların materyaller konusunda yaşadığı zorlukları gözlemleyerek özellikle erişilebilirlik konulardaki gözlemlerini dört temel beceriye göre sınıflandırmıştır ve görüşme soruları hazırlamıştır. Araştırma öncesinde hazırlanan görüşme soruları konunun uzmanlarına danışılarak düzenlenmiştir hemen ardından yapılan pilot çalışma ile katılımcıların görüşme sorularına bakış açıları ve ek olarak verdikleri bilgiler de dikkate alınarak görüme soruları güncellenmiştir. Görüşmeler çevrim içi olarak yapılmış ve ardından yazıya dökülmüştür. Görüşme sonucunda ortaya çıkan veriler Maxqda2020 programı ve betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiş ve araştırma sorularına cevap verilmeye çalışılmıştır.

Hazırlık sınıflarında İngilizce eğitimi alan ya da almış görme engelli bireylerin öğrenim süreleri içinde kullandıkları materyallere dair görüşlerini ortaya koymayı, bu görüşlerden yola çıkarak ihtiyaç analizi yapmayı ve bu noktadan hareketle bundan sonra hazırlanacak materyaller ve akademik araştırmalar için yol göstermeyi amaçlayan bu çalışma bir ihtiyaç analizi olarak planlanmıştır. İhtiyaç analizi, “Belli bir grup öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak bir müfredatın hazırlanmasına temel teşkil edecek gerekli bilgilerin toplanması süreci” şeklinde tanımlanmaktadır (Brown, 1995: 35).

Araştırma deseninin belirlenmesinde "Araştırma desenleri; bilimsel araştırmalarda veri toplama, analiz etme, yorumlama ve raporlamaya yönelik olan yollardır" (Cresswell ve Plano Clark, 2018: 61) görüşünden yola çıkılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi görüşme tekniği kullanılarak uygulanmıştır. Durum çalışmasının "en belirgin niteliği ise, güncel bir olgu, olay, durum, birey ve gruplar üzerine odaklaşılıp, derinlemesine incelemeye çalışmasıdır" (Ekiz, 2009: 45).

Bu araştırmada katılımcıların tecrübe ettikleri İngilizce öğretim materyallerinde kullanılan geleneksel etkinlikler hakkındaki görüşlerinin; derinlemesine incelenmesi amacıyla durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada görüşme tekniğinin kullanılmasının sebebi ise "... görüşme yönteminin; bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikayetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olmasından kaynaklanır (Briggs 1986'dan akt. Yıldırım, Şimşek 2008: 120).

Nitel araştırmalarda kullanılan diğer desenlerin bu araştırmada tercih edilmemesinin çeşitli sebepleri bulunmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni bu araştırmada uygun görülmemiştir. Eylem araştırması, "Bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı … gibi bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması…" (Yıldırım, Şimşek, 2008: 295) şeklinde tanımlanmaktadır. 2020 yılında eğitim ve öğretimin COVID-19 pandemisi sebebiyle uzaktan öğretim ve çevrim içi yöntemlerle yapılması sonucunda araştırmacının görme engelli yabancı dil öğrencileri ile birebir çalışamaması bu tercihte etkili olmuştur. Bunun yanında araştırma sorusunun öğrencilerin geçmişteki tecrübeleri ile ilgilenmesi ve bu tecrübelerden yola çıkarak ihtiyaçların belirlenmesi hususunu sorgulaması eylem araştırmasının tercih edilmemesinde bir diğer etkendir. Eylem araştırmalarında "ulaşılan sonuçlar doğrudan başka benzer ortamlara ve gruplara genellenemez, çünkü "her ortam kendine özgüdür" ilkesi bu süreçte de geçerlidir" (a.e.: 295). Araştırmanın genellenebilmesi ve hazırlanacak materyallere yol gösterebilmesi için bu ilkenin de işaret ettiği "eylem

araştırmasının genellemezliği" durumunun oluşmaması amacıyla araştırmada bu desen tercih edilmemiştir. Öte yandan kültür analizi deseni de araştırmanın ortaya çıkışındaki ihtiyaçları ortaya koyma gerekliliğine ve araştırma problemlerine cevap veremeyeceğinden bu araştırmada tercih edilmemiştir. Benzer şekilde yine nitel araştırma desenlerinden olan olgubilim (fenomenoloji) de "Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturur (a.e.: 72). Olgubilim deseninin bir olayı açıklamaya çalışmasını gerektiren tabiatı bu araştırmanın çalışma sürecinde izlenen öğrencilerin tecrübelerinden faydalanma ve gelecek ihtiyaçları belirleme prensibine yardımcı olmamaktadır. Bu sebeple olgubilim deseni de bu araştırmada tercih edilmemiştir.

Araştırmada ilk olarak görüşme soruları hazırlanmıştır, ilk tasarım aşamasının ardından gerekli düzeltmeleri ve geliştirmeleri yapmak amacı ile 5 farklı uzmandan görüş alınmış ve uzmanlardan gelen dönütlere göre gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırmacı görme engelli bireylerle kurumlar aracılığı ile iletişim kurmayı tercih etmemiştir. Bu tercihte kurumların çeşitli bürokratik engeller çıkarması ve kurumların hiyerarşik yapısı gereği kişilerin araştırmaya katılmaya zorlanmalarının önüne geçilmek istenmiştir. Bu zorlamanın araştırmanın güvenilir ve doğal yapısına zarar vereceği öngörülmüştür. Oysa araştırmada tercih edilen kartopu tekniği tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Bu teknik ile samimi olarak tecrübelerini paylaşmak isteyen katılımcılara ulaşılması daha olasıdır. Araştırmanın ilk aşamasında 4 katılımcıya ulaşılmış ve bu kişilerin her birinden kendi tecrübelerine benzer eğitim süreçlerinden geçmiş bir kişiyi araştırmaya dâhil etmeleri istenmiştir. Katılımcıların tamamı gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmada yer almışlardır. Bu durumun araştırmanın güvenilirliğini artıracağı düşünülmüştür.

Belirlenen ilk katılımcılara ulaşılmasının ardından nitel verilerin toplanması amacı ile çevrim içi görüşmeler yapılarak katılımcıların da izni ile pilot çalışma için ilk kayıtlar yapılmış ve deşifre edilmiştir. Ortaya çıkan verilerden yola çıkarak yine pilot çalışma kapsamında betimsel analiz yapılmış ve sonraki görüşmeler için gerekli

düzeltmeler yapılmıştır. Bütün görüşmelerin bitmesinin ardından ortaya çıkan veriler betimsel analize tâbi tutulmuştur. Tablo 2.1.'de araştırmanın genel görünümü yer almaktadır.

Tablo 2.1.: Araştırmanın Genel Görünümü

Görüşme Sorularının Hazırlanması	**Gruplar**	**Görüşmeler**	**Analiz Aşaması**	**Sonuç**
Ön Çalışmanın Yapılması	Pilot Çalışma Grubu	Pilot Görüşmelerin Yapılması	Betimsel Analiz Yapılması	Sonuçların Bulunması
Düzeltmelerin Yapılması	Gerçek Çalışma Grubu	Gerçek Görüşmelerin Yapılması		

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini lise veya üniversite hazırlık sınıflarında yabancı dil olarak İngilizce eğitimi almış ve almakta olan bireyler oluşturmaktadır. Örneklem ise araştırmacının kartopu tekniği ile temas kurabildiği 17 katılımcıdan oluşmaktadır. Örneklem grubunun belirlenmesinde kartopu yöntemin kullanılması şöyle açıklanabilir; Araştırmanın katılımcıları belirlenirken ilk başta dört kişi seçilmiştir. Bu katılımcıların her biri on yedi kişilik katılımcı grubunu tamamlayacak şekilde bir başka katılımcıyla görüşülmesini tavsiye etmiş ve görüşme sürecine katkı sağlamıştır.

2.3. Çalışmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu kısımda çalışmada nitel verileri toplamak amacıyla kullanılan araçlar hakkında bilgi verilmektedir.

Araştırmada fikirleri alınan katılımcılara dair çalışmanın ilerleyebilmesine katkı sağlayabilecek bilgiler "Katılımcı Tanıma Formu" ile alınmıştır. Söz konusu formun soruları aşağıdaki gibidir:

Adınız?

Soyadınız?

Kaç yaşındasınız?

Mesleğiniz?

Doğuştan mı görme engellisiniz?

Görme engel düzeyiniz nedir?

İngilizce öğrenmeye kaç yaşında başladınız?

İngilizceyi nerede öğrendiniz?

İngilizce öğrenme süreciniz ne kadar sürdü?

İngilizce düzeyiniz nedir?

Çalışmanın nitel veri toplama aracı katılımcıların İngilizce öğrenirken kullandıkları eğitim materyalleri hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla hazırlanan "Görüşme Soruları"nda yer alan sorular şu şekildedir:

1. Bugüne kadar aldığınız İngilizce eğitimlerinde kullandığınız materyaller (kitap, fotokopi, web sitesi, ses kayıtları, videolar vs.) ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

2. Materyallerdeki okuma etkinlikleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

3. Materyallerdeki dinleme etkinlikleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

4. Materyallerdeki yazma etkinlikleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

5. Materyallerdeki konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

6. Materyallerdeki kelime çalışmaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

7. Materyallerdeki betimlemelerle ilgili görüşleriniz nelerdir? Materyallerdeki betimlemeler yapılırken nelere dikkat edilmeli?

8. Hangi çevrimiçi materyalleri kullandınız? Bu materyalleri hangi amaçlarla kullandınız? Çevrimiçi materyallerle ilgili genel görüşleriniz nelerdir?

9. Materyallerin erişilebilirliği ve materyallerin tasarımı ile ilgili genel görüşleriniz nelerdir? Sizce materyallerin erişilebilir hale getirilmesi için neler yapılmalı?

10. Sizce materyallerin tasarımı nasıl olmalı ve hangi konulara dikkat edilmeli?

2.4. Çalışma Süreci

Çalışmanın bu bölümünde hedef kitlenin seçimi, görüşme sorularının tasarımı ve uzman görüşlerinin alınıp soruların geliştirilmesi hakkında bilgiler verilmiştir.

2.4.1. Araştırmanın Çıkış Noktası

Araştırmanın çıkış noktasını engellilik araştırmalarında insan hakları yaklaşımının savunduğu eşitlik ve kapsayıcılık ilkeleri ve görme engelli bireylerin yabancı dil öğrenimi konusunda yaşadıkları olumsuz tecrübeler oluşturmaktadır. Araştırmacının yabancı dil eğitmeni olarak 10 yıllık bir tecrübeye sahip olması ve çalışma hayatında karşılaştığı görme engelli bireylerin eğitim materyalleri konusunda yaşadıkları sıkıntılar, kendisinde bu farkındalığın ortaya çıkmasına ve bu konuda araştırma yapma isteği oluşmasına vesile olmuştur.

2.4.2. Hedef Kitlenin Seçimi

Araştırmacı İstanbul'da bir devlet üniversitesinde yabancı dil eğitmeni olarak çalışmaktadır. Dolayısıyla çalışmasını da üniversitelerin yabancı dil derslerinde kullanılan materyaller üzerine kurmak istemiş ve üniversitelerde yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi görmüş ya da hâli hazırda görmekte olan kişilerin tecrübelerinden faydalanarak gerekli ihtiyacı ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmacı yetişkinlerden oluşan bir hedef kitle belirlemiştir. Bunun sebebi kendisinin yetişkinlere yabancı dil eğitimi üzerine tecrübesinin olmasıdır. Araştırma, araştırmacının sosyal çevresinde yer alan 4 katılımcı ile başlamış, daha sonra her katılımcının yeni bir katılımcıya ulaşması temeline dayanan kartopu tekniği ile 17 kişiye ulaşılmıştır.

2.4.3. Görüşme Sorularının Hazırlanması

Araştırmanın görüşme sorularının hazırlanmasında araştırmacının 10 yıllık tecrübesi kaynak noktası olmuştur. Bir eğitim materyalinin hangi niteliklere sahip olması gerektiğinden yola çıkılarak ilk sorular ortaya konmuş ardından 4 uzman yabancı dil öğreticisinden ve 1 araştırma teknikleri uzmanından görüşme soruları ile ilgili dönütler alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler neticesinde gerekli değişiklik ve düzeltmeler yapılmış ve görüşme sorularına son şekli verilmiştir.

2.4.4. Pilot Çalışma

Araştırmanın geçerliliğinin artması ve katılımcıların görüşme sorularına olan bakış açılarına göre sorulara şekil verilmesi amacıyla öncelikle 4 katılımcı ile pilot çalışma yapılmıştır. Ortaya çıkan problemler ve yeni fikirler neticesinde özellikle görüşme kanalı, süresi ve görüşme sorularıyla ilgili yeni bilgiler oluşmuş ve gerekli güncellemeler yapılmıştır.

Pilot çalışmanın yapılması görüşme sorularının esnekliğe kavuşmasında faydalı olmuştur aksi takdirde katılımcıların kendilerini rahat hissetmedikleri

dolayısıyla objektif olamadıkları ortaya çıkmıştır. Yapılan görüşmelerde katılımcıların önceden belirlenen sırayla sorulara cevap vermeye çalışmaları o an akıllarında olan bazı bilgileri atladıkları ve eğer sonradan hatırlayabilirlerse görüşmenin sonlarında tekrar ilgili konuya dönmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir. Bu sebeple soruların sıralamasının görüşme esnasında yeniden belirlenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Yapılan ilk görüşmeler yüz yüze yapılmıştır. 2020-2021 eğitim öğretim döneminde COVID-19 pandemisinin etkili olması sebebiyle görüşme ortamının yeterince rahat olmaması dolayısıyla katılımcıların görüşmeyi olabildiğince kısa bir sürede bitirme arzularının oluştuğu gözlemlenmiştir. Bu durum araştırma boyunca yakalanmak istenen objektiflik ve isteklilik prensibini gölgede bırakacağından görüşmelerin çevrim içi olarak yapılması fikri ortaya çıkmıştır.

Pilot görüşmeler aynı zamanda görüşmelerin uzunluğu açısından da yeni fikirler ortaya çıkarmıştır. İlk görüşmelerde edinilen bir diğer izlenim ise görüşme uzadıkça katılımcıların istekliliklerini kaybettiği ve görüşme sorularına genelgeçer cevaplar verdiği yönündedir. Bu durumun görüşmede elde edilmek istenen verilerin geçerliliğini düşüreceğinden görüşmelerin bir saat ile sınırlandırılması fikri oluşmuştur.

Pilot çalışma neticesinde ortaya çıkan bulgular aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Katılımcıların kendilerini rahat hissetmeleri açısından görüşmelerin çevrim içi olarak yapılması kararı alınmıştır
2. Katılımcıların görüşmelere daha objektif yaklaşmaları açısından görüşmelerin bir saat civarında sınırlı tutulması kararlaştırılmıştır.
3. Görüşme sorularının sıralamasının esnek olmasına ve katılımcıların cevaplarına göre yeniden düzenlenmesine karar verilmiştir.

2.4.5. Görüşmeler

Araştırma 2020-2021 öğretim yılı içerisinde yapılmıştır. Bu dönemde yaşanan COVID-19 pandemisi ve kısıtlamalar sebebiyle görüşmeler yüz yüze değil, çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin yapılmasında çevrim içi toplantı programlarından faydalanılmış ve görüşmeler bir saat ile sınırlı tutulmaya çalışılmıştır.

2.4.6. Değerlendirme Aşaması

Araştırmanın değerlendirme aşamasında görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizi, tema oluşturulması, verilerin işlenmesi ve bulguların yorumlanması yapılmıştır.

2.4.6.1 Verilerin Analizi

Çalışmada kullanılan görüşme soruları ile elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ve Maxqda programı kullanılarak incelenmiştir. Betimsel analizde, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu analiz çeşidinde araştırmacı, verileri araştırma sorularının belirlediği temalara göre düzenleyebileceği gibi gözlem sürecini dikkate alarak da düzenleyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224). Araştırmacı temel aldığı soruları veya konuları başlık haline getirir ve başlığa uygun verilerden doğrudan alıntı yaparak analizler ortaya koyar (Ekiz, 2009: 75).

Nitel verilerin analizi dört basamakta yapılmaktadır. Yıldırım ve Şimşek (ae. : 224)'e göre bu basamaklar aşağıdaki gibidir:

Tema oluşturulması: Bu aşamada araştırma sürecinde elde edilen veriler incelenir ve kodlanır. Ardından anlamlı gruplar oluşturulur. Bu grupların ifade ettiği anlamlar ortaya çıkarılır ya da başka bir deyişle temalar oluşturulur.

Verilerin işlenmesi: Araştırmada elde edilen veriler, belirlenen temalara göre gruplanır. Bu aşamada veriler anlamlı bir biçimde bir araya getirilir. Temalara göre bazı veriler dışarıda kalabilir, bununla birlikte daha sonra kullanılmak üzere doğrudan alıntılar bu aşamada belirlenir.

Verilerin temalara göre sınıflandırılması: Araştırma boyunca elde edilen veriler bu aşamada tanımlanır ve önceki basamakta belirlenen doğrudan alıntılarla desteklenir.

Bulguların yorumlanması: Son basamakta, tanımlanan bulgular açıklanır ve anlamlandırılır. Bu aşamada neden- sonuç ilişkilerinin açıklanması ve gerektiği takdirde karşılaştırmalar yapılması beklenir.

Maxqda2020 nitel ve karma araştırma yöntemlerinde elde edilen verilerin sınıflandırılması, düzenlenmesi, benzerliklerin birbirlerine bağlanması ve efektif bir şekilde açıklanması açısından kullanışlı bir programdır. Görüşmeler neticesinde elde edilen veriler betimsel analiz çalışmasının yanında Maxqda2020 programında da işlenmiş ve çalışmanın daha efektif, daha derinlemesine gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır.

Görme engelli bireylerin yabancı dil öğrenirken karşılaştıkları problemleri, zorlukları gözler önüne sermeyi ve bu zorlukların gelecekte yaşanmaması için bir basamak oluşturmayı amaçlayan bu çalışmada erişilebilirliğin sağlanması amacıyla ekran okuyucuların göremeyeceği grafikler ve şekiller hem alt metin olarak hem de ilgili kısımların altlarına parantez içinde metinler şeklinde betimlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde yapılan görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiş ve bu analiz sonucunda ortaya çıkan bulgular betimsel analizin bir gereği olarak belirli temalara ayrılmış ve kodlanmıştır. Araştırma problemine ve alt problemlere göre katılımcı görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir. Katılımcı görüşlerinin sıklığına göre kodların frekansları bu bölümde yer almaktadır. Katılımcılar K1, K2, K3, ... , K17 şeklinde isimlendirilmiştir.

3.1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

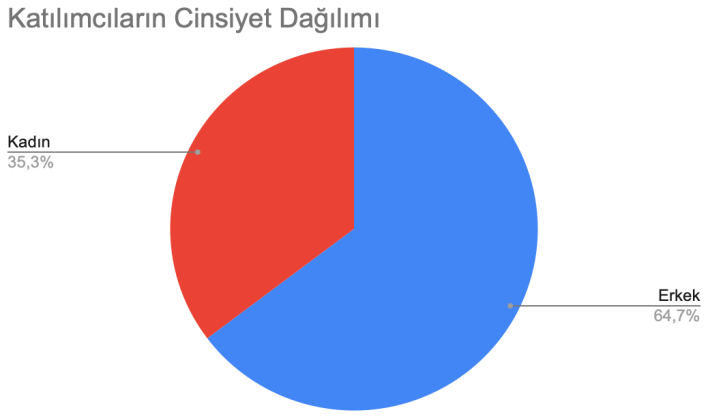
Çalışmanın bu bölümünde katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen demografik bilgilerle birlikte katılımcıların cinsiyetlerine, yaşlarına, mezun olduğu üniversitelerin ya da liselerin bilgilerine, hazırlık sınıfındaki eğitimlerini ne zaman aldıklarına, engelli olma şekillerine, görme düzeylerine ve İngilizce düzeylerine yer verilip bulgular açıklanmıştır. Aşağıdaki tabloda katılımcıların demografik bilgileri yer almaktadır:

Tablo 3.1.: Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Veriler

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Mezun olduğu okul türü	Hazırlık Eğitimi Zamanı	Engelli Olma Şekli	Görme Düzeyi	İngilizce Düzeyi
K1	Erkek	33	Devlet	Üniversite	Doğuştan	Hiç görmeyen	C1
K2	Kadın	32	Devlet	Lise	Sonradan	Hiç görmeyen	B1
K3	Kadın	24	Devlet	Üniversite	Doğuştan	Hiç görmeyen	B2
K4	Kadın	22	Özel	Üniversite	Doğuştan	Hiç görmeyen	C1
K5	Erkek	34	Devlet	Lise	Doğuştan	Hiç görmeyen	B1
K6	Erkek	28	Devlet	Üniversite	Doğuştan	Hiç görmeyen	C1
K7	Erkek	19	Özel	Üniversite	Doğuştan	Hiç görmeyen	C1
K8	Kadın	38	Özel	Üniversite	Sonradan	Hiç görmeyen	C1
K9	Kadın	33	Devlet	Üniversite	Doğuştan	Az gören	C1
K10	Erkek	37	Devlet	Üniversite	Doğuştan	Hiç görmeyen	C1
K11	Erkek	24	Devlet	Üniversite	Doğuştan	Hiç görmeyen	B2
K12	Erkek	35	Özel	Lise	Doğuştan	Hiç görmeyen	C1
K13	Erkek	25	Devlet	Üniversite	Doğuştan	Hiç görmeyen	B2
K14	Erkek	25	Devlet	Üniversite	Doğuştan	Hiç görmeyen	B2
K15	Erkek	24	Devlet	Üniversite	Doğuştan	Az gören	C1
K16	Erkek	19	Özel	Üniversite	Doğuştan	Hiç görmeyen	C1
K17	Kadın	24	Özel	Lise	Doğuştan	Az gören	C1

Araştırmada yer alan katılımcılar ile birebir yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen demografik bilgileri tablolar ve grafikler şeklinde aşağıda yer almaktadır.

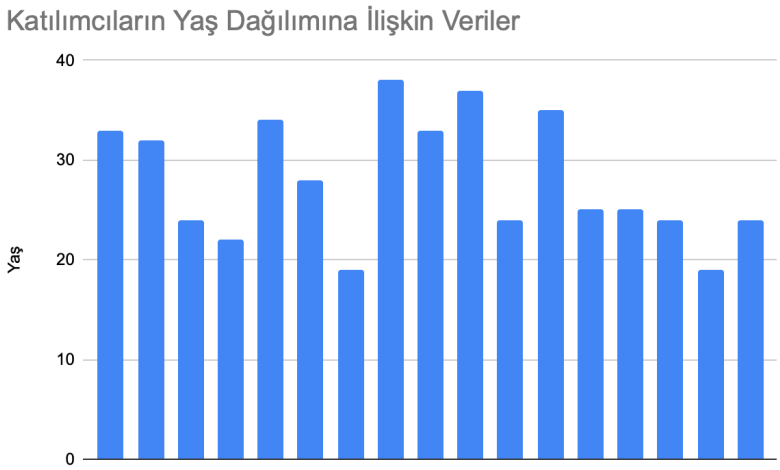
Grafik 3.1.: Katılımcıların Cinsiyetlerine İlişkin Veriler



(Betimleme: Katılımcıların cinsiyet dağılımının gösterildiği grafikte yüzde 35.3 olan kadın oranı kırmızı renkle, yüzde 64.7 olan erkek oranı ise mavi renkle gösterilmiştir.)

Toplam 17 katılımcı ile yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen verilerden ilki katılımcıların cinsiyetleri ile ilgili bilgilerdir. Grafik 3.1. incelendiğinde katılımcıların 6 kadın 11 erkekten oluştuğu görülmektedir.

Grafik 3.2. : Katılımcıların Yaş Dağılımına İlişkin Veriler



(Betimleme: Katılımcıların yaş dağılımına dair verilerin gösterildiği mavi renkli sütun grafiğinde yukarı doğru katılımcıların yaşları gösterilmektedir. Katılımcıların yaşları yoğun olarak 20-30 ve 30-40 arasında dağılım göstermektedir.)

Grafik 3.2. incelendiğinde çalışma grubundaki katılımcıların yaşlarının 19 ile 38 arasında dağılım gösterdiği görülmektedir. 8 katılımcı 20-30 yaş aralığında iken 7 katılımcı ise 30-40 yaş aralığındadır.

Grafik 3.3.: Katılımcıların Mezun Olduğu Okul Türüne İlişkin Veriler



(Betimleme: Katılımcıların son olarak mezun oldukları okullar hakkında bilgi veren pasta grafiğine göre mavi renkle gösterilen devlet okullarının oranı yüzde 64.7, kırmızı renkle gösterilen özel okulların oranı ise yüzde 35.3 olmuştur.)

Grafik 3.3. katılımcıların mezun oldukları okulların türüne dair bilgiler vermektedir. Tablo incelendiğinde 11 katılımcının devlet okullarından, 6 katılımcının ise özel okullardan mezun oldukları görülmektedir.

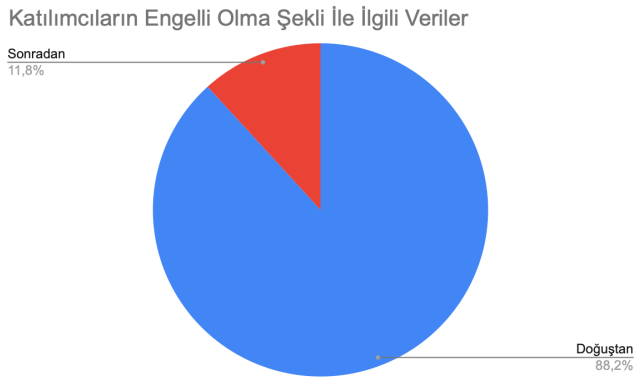
Grafik 3.4.: Katılımcıların Hazırlık Eğitimlerini Aldıkları Zamana İlişkin Veriler



(Betimleme: Katılımcıların hazırlık eğitimi aldıkları okullar hakkında bilgi veren pasta grafiğine göre mavi renkle gösterilen üniversitelerin oranı yüzde 76,5, kırmızı renkle gösterilen liselerin oranı ise yüzde 23.5 olmuştur.)

Grafik 3.4. katılımcıların hazırlık eğitimlerini öğrenim hayatlarının hangi kısmında aldıklarına dair bilgiler vermektedir. Tablo incelendiğinde 4 katılımcının hazırlık eğitimlerini lisede, 13 katılımcının ise üniversitede aldıkları görülmektedir.

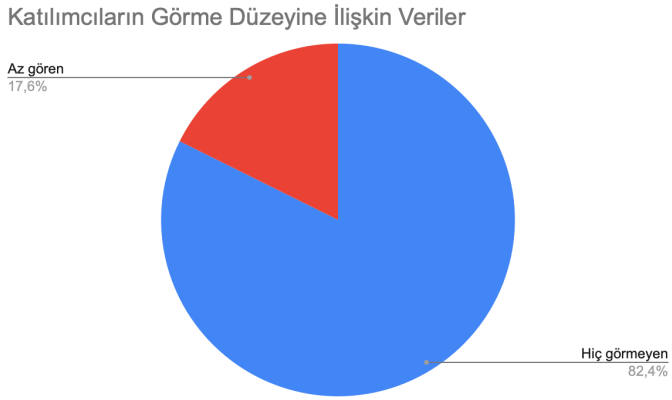
Grafik 3.5.: Katılımcıların Engelli Olma Şekline İlişkin Veriler



(Betimleme: Katılımcıların engelli olma şekli ile ilgili veriler sunan pasta grafiğinde doğuştan görme engelliler yüzde 88,2 olarak mavi renkle, sonradan görme engelli olanlar ise yüzde 11,8 ile kırmızı renkle gösterilmiştir.)

Grafik 3.5. incelendiğinde çalışma grubundaki katılımcıların engelli olma şekilleri görülmektedir. 2 katılımcı sonradan görme engelli olurken 15 katılımcı doğuştan görme engellidir.

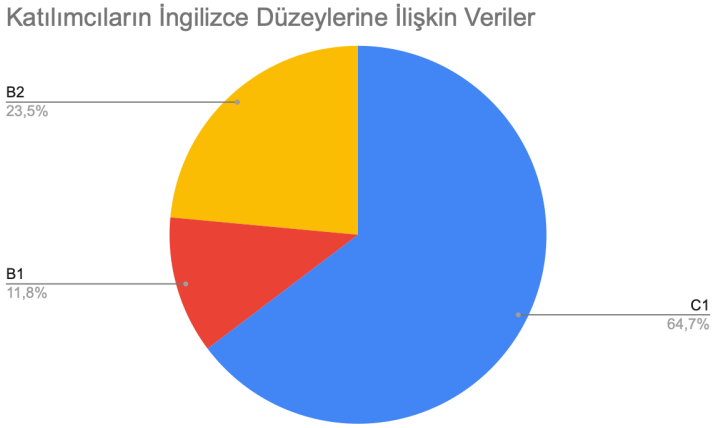
Grafik 3.6.: Katılımcıların Görme Düzeylerine İlişkin Veriler



(Betimleme: Katılımcıların görme düzeyleri ile ilgili veriler sunan pasta grafiğinde hiç görmeyen bireyler yüzde 82.4 olarak mavi renkle, az gören bireyler ise yüzde 17.6 olarak kırmızı renkle gösterilmiştir.)

Grafik 3.6. katılımcıların görme düzeylerine dair bilgiler vermektedir. Tablo incelendiğinde 3 katılımcının az gören, 6 katılımcının ise hiç görmeyen olduğu görülmektedir.

Grafik 3.7.: Katılımcıların İngilizce Düzeylerine İlişkin Veriler



(Betimleme: Katılımcıların İngilizce düzeylerine ilişkin bilgiler sunan pasta grafiğinde C1 düzeyindeki katılımcılar yüzde 64.7 olarak mavi renkle, B2 düzeyindeki katılımcılar yüzde 23.5 olarak sarı renkle, B1 düzeyindeki katılımcılar ise yüzde 11.8 olarak kırmızı renkle gösterilmiştir.)

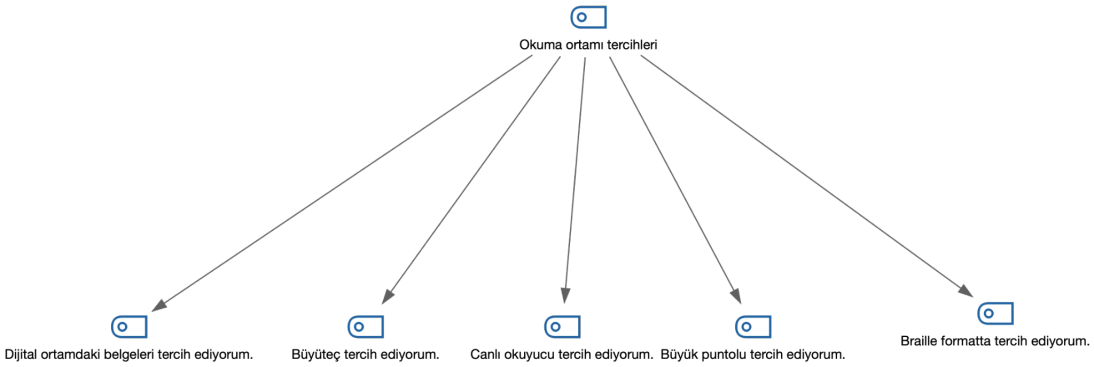
Grafik 3.7. incelendiğinde çalışma grubundaki katılımcıların İngilizce düzeylerinin B1, B2 ve C1 düzeyleri arasında dağılım gösterdiği görülmektedir. 11 katılımcı C1 düzeyinde, dört katılımcı B2 düzeyinde ve iki katılımcı B1 düzeyindedir.

3.2. Katılımcıların Okuma Ortamı ile İlgili Görüşleri

Bu bölümde katılımcıların yabancı dil materyalleri hakkındaki görüşleri Maxqda2020 programı ve betimsel analiz yöntemi kullanılarak verilere dönüştürülmüştür. Maxqda2020 programından elde edilen yanıtlara dair kodların görsellerinin erişilebilir olması açısından ayrıca betimlenmesi yerine sütunlar ve satırlar arasında gezilebilen erişilebilir tablolar eklenmiştir.

Katılımcıların okuma etkinliklerini hangi ortamda yapmayı tercih ettikleri ile ilgili görüşleri kodları Şekil 3.1. ve Tablo 3.2.'de yer almaktadır.

Şekil 3.1.: Katılımcıların Okuma Ortamına İlişkin Kodlar



Tablo 3.2.: Katılımcıların Okuma Ortamına İlişkin Veriler

Okuma Ortamı Tercihi	***f***
Dijital formatta	7
Braille formatta	6
Büyük puntolu	2
Canlı okuyucu	1
Büyüteç	1

Tablo 3.2. incelendiğinde katılımcıların okuma ortamları arasında en çok dijital formatı tercih ettikleri (N=7), Braille formatın daha az talep gördüğü (N=66), az gören katılımcıların büyük puntolu (N=2) ya da büyüteç (N=1) tercih ettikleri, canlı okuyucunun (N=1) sadece bir katılımcının tercih ettiği görülmektedir. Tabloda sunulan kodlara ilişkin katılımcı ifadeleri şöyledir:

Bu şekilde yapmak benim için daha kolay. Bana ders veren kişi soruları okuyor. Okuma metnini öğretmenim okuyor. (K2)

Braille materyal yoktu ve egzersizleri yapmak için yardıma ihtiyacım vardı. Ben Braille verilmesini tercih ederdim. (K5)

Dijital platformda benim takip edebileceğim bir sistem olsa hani tekrar tekrar başa gidersin. Sorun olmaz. (K8)

"Kitapların yazı boyutu küçülünce bizim bir alternatif üretmemiz gerekti. Ya A3 boyutuna büyütüyorduk textleri ya da elektronik bir büyütecim var. Metnin üzerinde bu cihazı gezdirerek okuyabiliyorsun." (K15)

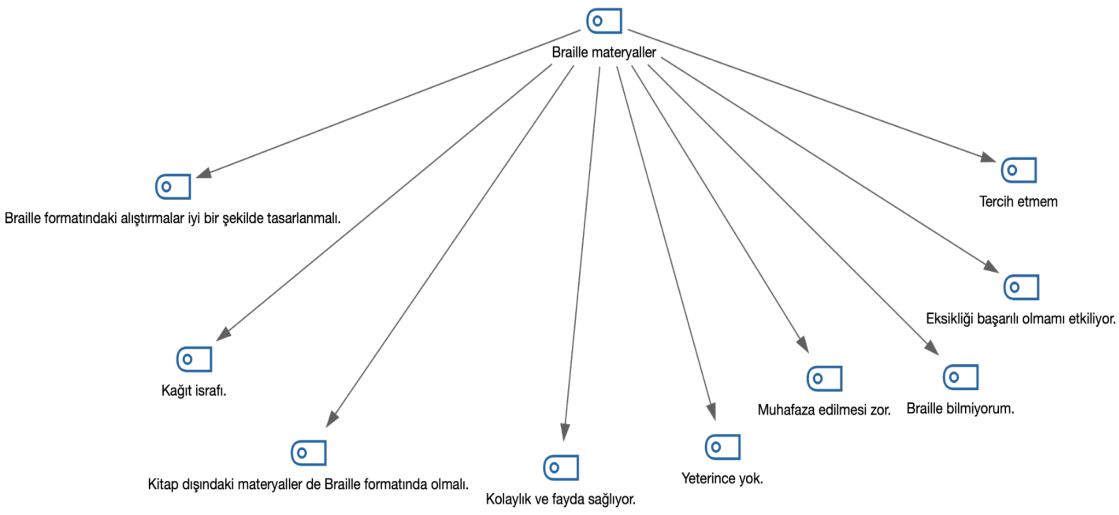
Benim Braille okumam hızlı olsaydı "Braille verilsin." derdim ama bir de hani tabii Braille ekran var tabii ama okumam hızlı değil. O yüzden Braille verilmesini isterdim. Okumak dediğiniz şeyi aslında benim işi yapmam, benim işi yaptığımı düşünürsek ben bilgisayarda okuyorum. (K16)

3.3. Katılımcıların Braille Materyaller ile İlgili Görüşleri

Bu bölümde katılımcılara yabancı dil materyallerindeki okuma etkinlikleri ile ilgili sorular sorulmuş ve katılımcıların cevapları temalara ayrılarak kodlanmıştır.

Katılımcıların materyallerin Braille harflerle basılmış olması ile ilgili görüşlerinin kodları Resim 3.2. ve Tablo 3.3.'te yer almaktadır.

Şekil 3.2. : Katılımcıların Materyallerin Braille Olması ile İlgili Görüşlerine Dair Kodlar



Tablo 3.3.: Katılımcıların Materyallerin Braille Olması ile İlgili Görüşlerine Dair Frekanslar

Braille materyaller	***f***
Kolaylık ve fayda sağlıyor.	5
Braille bilmiyorum.	4
Tercih etmem.	4
Eksikliği başarılı olmamı etkiliyor.	4
Muhafaza edilmesi zor.	1
Yeterince yok.	1
Kitap dışındaki materyaller de Braille formatında olmalı.	1
Kâğıt israfı.	1
Braille formatındaki alıştırmalar iyi bir şekilde tasarlanmalı.	1

Tablo 3.3. incelendiğinde materyallerin Braille formatta olmasına ilişkin görüşler kategorisinde kolaylık ve fayda sağlıyor (N=5), Braille bilmiyorum (N=4), tercih etmem (N=4), eksikliği başarılı olmamı etkiliyor (N=4), yeterince yok (N=3), muhafaza edilmesi zor (N=3), kitap dışındaki materyaller de Braille formatında olmalı (N=1), kolaylık ve fayda sağlıyor (N=1), Braille formatındaki materyaller iyi bir şekilde tasarlanmalı (N=1) ve Kâğıt israfı (N=1) yer aldığı görülmektedir. Materyallerin Braille formatında hazırlanması konusundaki görüşler incelendiğinde katılımcıların büyük bir çoğunluğunun Braille formatının materyallerde kullanılmasının gerekli olduğunu belirttiği görülmektedir. Dikkat çekici bir unsur da sonradan görme engelli olan ya da az gören katılımcıların Braille alfabesini bilmediklerini ya da tercih etmediklerini belirtmesidir. Tabloda sunulan kodlara ilişkin katılımcı ifadeleri şöyledir:

"Lisede elimde kabartma kitap olmadığı için mecbur dersi kaydediyordum evde dersi dinliyordum. Derste de hocaya dersle ilgili sürekli soru soruyordum." (K1)

"Elimizde kabartma kitaplar olsa, bizim okuyacağımız şekilde, bunlar daha da artsa, kelimelerin yazılışlarını daha rahat öğreniriz" (K1)

"Daha çok Braille materyal olmalı, kesinlikle Braille materyallerde eksiklikler var." (K7)

"Devletin gönderdiği kaynak dışında Braille İngilizce kaynağım olmadı." (K2)

"Bir şeyi Braille basmak ve taşımak yük. İki yıl için ciltlerce kitap olacaktı. Bastırma yeri de sorun olacaktı." (K2)

"Parmaklarının altında olursa okumuş olursun. Tam olarak gözünde canlanmak denen şey, bir kelimenin yazılışını öğrenmek denen şey işte orada gerçekleşiyor. Braille ile elinin altında gördüğün kelimeyi hatırlama ve yazma daha çok gelişiyor." (K3)

"Özellikle bilmediğim kelimeler varsa bir metinde ben yazılışlarını öğrenmek için uğraşıyorum. Bu nedenle İngilizce okuduğumda, yazılışları incelediğim için biraz yavaş olduğumu düşünüyorum. Materyallerin Braille olmasını tercih ederim." (K6)

"Aslında tüm bu yayınlara ekstra materyallere fotokopilere tamamen Braille formatla erişmek ve aktiviteleri o şekilde yapmak. Ya da okumaları işte o şekilde yapmak. Çok daha en verimlisi o olurdu." (K6)

"Braille biliyorum ama pek tercih etmiyorum." (K13)

"Braille bilmiyorum." (K15)

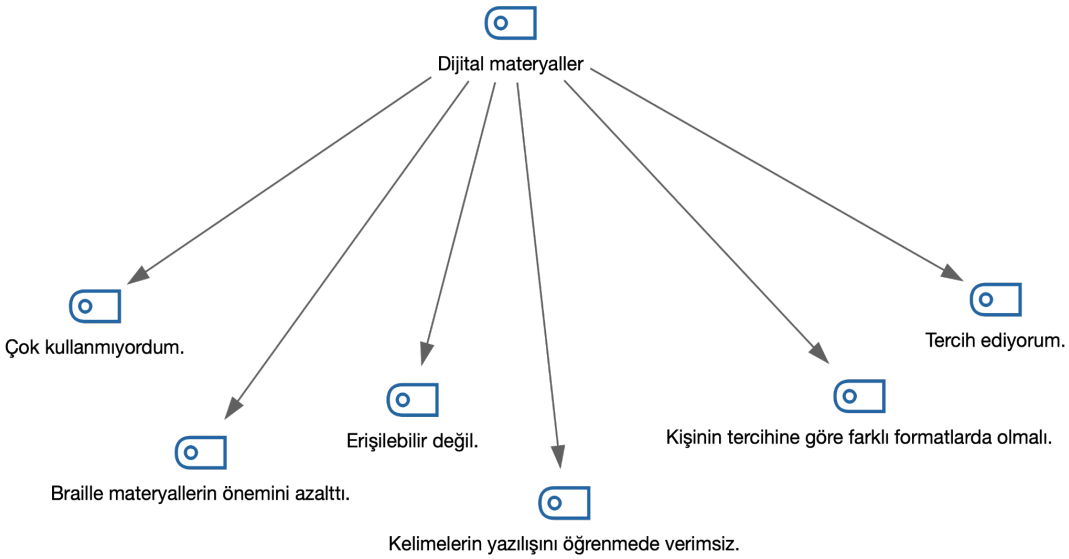
"Temelde benim düşündüğüm görme engellilerin İngilizce öğrenebilmesi için erişilebilir. Braille set hazırlanması her yerde de bunu vurguluyorum zaten." (K5)

"Zor olduğu için ben tercih etmiyorum çünkü ona harcayacağım zamanı gider başka şeyler okurum ya da dinlerim diye düşünüyorum. Benim tercihim dijital yönünde." (K14)

3.4. Katılımcıların Dijital Materyaller ile İlgili Görüşleri

Katılımcıların okuma etkinliklerinin dijital formatlarda hazırlanmış olması ile ilgili görüşlerinin kodları Şekil 3.3. ve Tablo 3.4.'te yer almaktadır.

Şekil 3.3.: Katılımcıların Materyallerin Dijital Olması ile İlgili Görüşlerine Dair Kodlar



Tablo 3.4.: Katılımcıların Materyallerin Dijital Olması ile İlgili Görüşlerine Dair Frekanslar

Dijital materyaller	***f***
Tercih ediyorum.	7
Kişilerin tercihine göre farklı formatlarda olmalı.	3
Kelimelerin yazılışını öğrenmede verimsiz.	3
Erişilebilir değil.	3
Braille materyallerin önemini azalttı.	1
Çok kullanmıyordum.	1

Tablo 3.4. incelendiğinde materyallerin dijital formatta olmasına ilişkin görüşler kategorisinde katılımcılar dinleme becerisine tercih ediyorum (N=7), kişilerin tercihlerine göre farklı formatlarda olmalı (N=3), kelimelerin yazılışını öğrenmede

verimsiz (N=3), erişilebilir değil (N=3), Braille materyallerin önemini azalttı (N=1) ve çok kullanmıyorum (N=1) olarak değerlendirmişlerdir. Tabloda sunulan kodlara ilişkin katılımcı ifadeleri şöyledir:

"*Bilgisayarın kolaylığına hiçbir sözüm yok ama bilgisayar dediğiniz şey de bizi yazımda zorlar*." (K1)

"Aslında Türkçede de böyledir. Yani mesela iade kelimesi iade diye okuyor Onu ama bunun iade diye yazılması gerekirken iyade yazan engelliler var. Muaf sözcüğünü muhaf diye yazan körler var." (K1)

"Ekran okuyucu pratik olsa da verimsizdi. Hâlâ bir dinleme yapıyoruz. Ekran okuyucu seslendiriyor, sen onu dinliyorsun." (K2)

"Bence kurtulamadığımız bir dinleme batağı var." (K2)

"Kendimi geliştirmek için ekran okuyucu bile kullanırken harf harf okumasını istiyorum. Özellikle bilmediğim kelimeler varsa bir metinde; ben yazılışlarını öğrenmek için uğraşıyorum. Bu nedenle İngilizce okuduğumda, yazılışları incelediğim için biraz yavaş olduğumu düşünüyorum." (K2)

"Yazılışları öğrenmek için ekran okuyucu ile kelimeleri şimdi karakter karakter okutuyorum." (K3)

"Reading ve listening arasında benim için hiç fark yok." (K3)

"İlkokulda kitaplar Braille basıldığı için problem olmuyordu. Lisede özellikle üniversite sınavına yönelik hazırlandığımız için hoca ile birlikte okuyorduk. Arkadaşlarımla birlikte yapıyorduk. Boşlukları birlikte dolduruyorduk." (K4)

"Bir başka kişi ben Braille kullanmak istiyorum ya da her ikisini de kullanmak istiyorum diyebilir. Buna uygun hazırlanması gerekiyor." (K4)

"Materyalleri döküman formatında tercih ediyorum." (K3)

"Dijital materyal olsa gene daha iyi olacak." (K8)

"Ben dijital olmasını tercih ederim çünkü şu anda girmek istediğim sınavlarda defter kalem yerine internet tabanlı sınavlar yapılıyor." (K9)

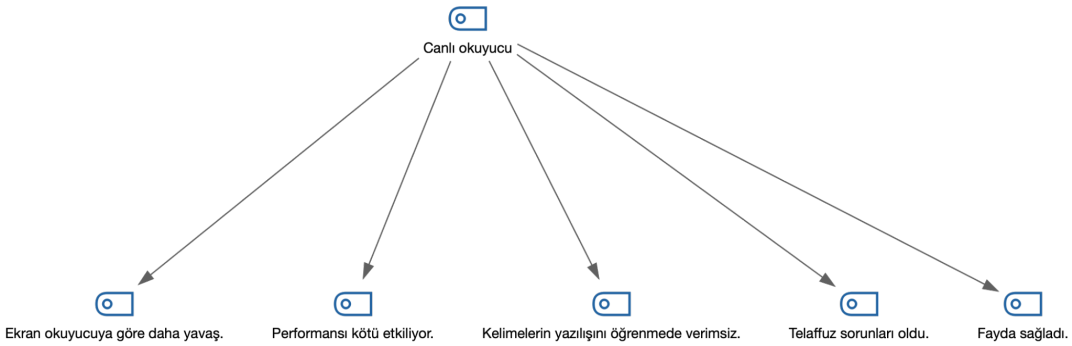
"Dijital olarak bazı şeyler verilse de çok verimli olmuyordu çünkü güzel tarayamıyorduk onları. O testler filan hiç güzel çıkmıyordu." (K12)

PDF dedikleri zaman resim şeklinde tarayıcıya konuluyor, sonra bu resim PDFe dönüştürülüyor. Ama bu PDF ekran okuyucular tarafından okunamıyor. (K16)

3.5. Katılımcıların Canlı Okuyucu ile İlgili Görüşleri

Katılımcılar araştırmanın yapıldığı döneme kadar hem İngilizce eğitimi aldıkları okullarında hem de kitlesel dil sınavlarında canlı okuyucu tecrübesine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların canlı okuyucu tecrübelerine ilişkin görüşlerinin kodlar Şekil 3.4. ve Tablo 3.5.'te yer almaktadır.

Şekil 3.4.: Katılımcıların Canlı Okuyucu ile İlgili Görüşlerine Dair Kodlar



Tablo 3.5.: Katılımcıların Canlı Okuyucu ile İlgili Görüşlerine Dair Frekanslar

Canlı okuyucu	***f***
Performansı kötü etkiliyor.	2
Telaffuz sorunları oldu.	2
Fayda sağladı.	2
Ekran okuyucuya göre daha yavaş.	1

Tablo 3.5. incelendiğinde canlı okuyucu ile ilgili görüşler kategorisinde katılımcılar performansı kötü etkiliyor (N=2), telaffuz sorunları oldu (N=2), fayda sağladı (N=2) ve ekran okuyucuya göre daha yavaş (N=1) olarak değerlendirmişlerdir.

Tabloda sunulan kodlara ilişkin katılımcı ifadeleri şöyledir:

> *"Ben orada kendi aldığım kitabımı kullanmadım ama yanımda oturan arkadaşım yaklaşık bir yıl boyunca biz egzersizleri onunla beraber yaptık. Benim cevaplarımı hocaya ben söylüyordum ama egzersizleri beraber yaptık. Bu beraber yapma aslında ona ve bana önemli katkı sağladı. Çünkü egzersizleri beraber yapıyorduk ve hocalar da bunu biliyordu. Bazen onun yanlış yaptığı şeyleri ben doğru, benim yanlış yaptığım şeyleri o doğrusunu söyleyerek birbirimizi düzeltiyorduk."* (K5)

> *"Olay gerçekten etkili bir şekilde öğrenmek ise bireysel çalışma imkânı da olmalı. Arkadaşınız okuduğuna telaffuz sorunları var başka sorunlar var."* (K6)

> *"Okuma kısmında şimdi boşluk doldurma o zamanlar sınıf ortamında materyaller olmadığı için birisinden destek alıyorsun. Birisi okurken de paragrafın sonlarına doğru olan boşluklarda şeyi unutuyorsun, bir önceki temayı unutuyorsun."* (K8)

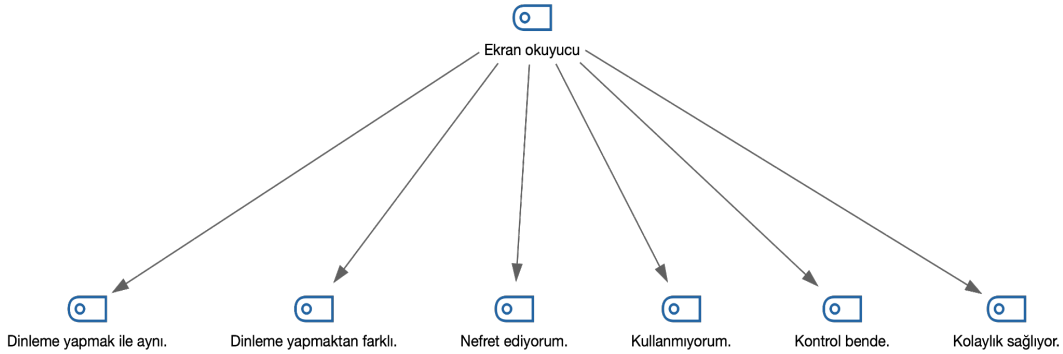
> *"Bu şekilde yapmak benim için daha kolay. Bana ders veren kişi soruları okuyor. Okuma metnini öğretmenim okuyor."* (K2)

> *Bilgisayar üzerine yaptığım zaman 40 soruyu maksimum elli dakikada çözüyordum ve 36-37 net çıkıyordu. Ama okuyucu verilen sınavda soruları bir buçuğa yakın bir sürede çözdüm, 30-31 doğru çıktı. Sürekli çünkü birine "Tekrar şuraya dön, şuraya tekrar söyle." tarzında bir şeyler, geri bildirimler almak zorundasın. Ben bunu bilgisayarda daha hızlı yapıyorum, proses olarak baktığınız zaman aynı şey İngilizcede de geçerli."* (K14)

3.6. Katılımcıların Ekran Okuyucu Tecrübelerine İlişkin Görüşleri

Katılımcılar gerek okulda gerekse de günlük hayatlarında ekran okuyucularla çok fazla tecrübeye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların ekran okuyucu tecrübelerine ilişkin görüşlerinin kodlar Şekil 3.5'te ve Tablo 3.6.'da yer almaktadır.

Şekil 3.5.: Katılımcıların Ekran Okuyucu ile İlgili Görüşlerine Dair Kodlar



Tablo 3.6.: Katılımcıların Ekran Okuyucu ile İlgili Görüşlerine Dair Frekanslar

Ekran okuyucu	***f***
Kolaylık sağlıyor.	3
Kontrol bende.	3
Dinleme yapmaktan çok farklı.	3
Kullanmıyorum.	3
Dinleme yapmak ile aynı.	2
Nefret ediyorum.	1

Tablo 3.6. incelendiğinde ekran okuyucu tecrübelerine ilişkin görüşler kategorisinde katılımcılar, kolaylık sağlıyor (N=3), kontrol bende (N=3), dinleme yapmaktan çok farklı (N=3), kullanmıyorum (N=3), dinleme yapmak ile aynı (N=2) ve nefret ediyorum (N=1) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Tabloda sunulan kodlara ilişkin katılımcı ifadeleri şöyledir:

"Bir ekran okuyucu sana bunu okuyor. Oradaki avantaj şu tabii ki bir fark var. Reading kısmında geri ileri alabiliyorsun" (K1)

"Sadece ekran okuyucuyla dinlediğim zaman bazen anlamıyorum. Bu nedenle karakter karakter dinliyorum. daha sonra bütünü okuyorum." (K2)

"Ekran okuyucu pratik olsa da verimsizdi. Hâlâ bir dinleme yapıyoruz. Ekran okuyucu seslendiriyor, sen onu dinliyorsun." (K4)

"Ekran okuyucu gibi alıştığınız bir sesten dinlemek ve bunu kontrol edebilmek tamamen readingtir. Ama harfini kontrol edemediğiniz ya da transcripti olmayan bir metni başkasının ağzından alışmadığınız ilk defa duyduğunuz birinin ağzından dinlemek listeningdir." (K14)

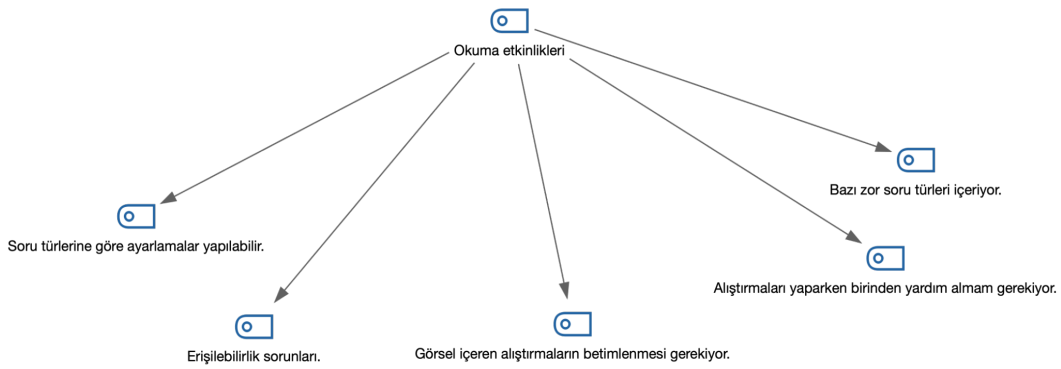
"Ekran okuyucudan nefret ediyorum çünkü metinde kayboluyorum. Metne gidip bulmam gerekiyor, yapamıyorum." (K2)

"Ben mesela talkback tarzı şeyler kullanmıyordum çünkü tamam dinleme kabiliyetim okuma kabiliyetime göre çok daha hızlıydı ama kendim okuyunca ve anlayınca çok daha farklı hani dinlemektense anlamak çok daha farklı geliyordu." (K17)

3.7. Katılımcıların Okuma Etkinliklerinde Yer Alan Soru Türleri ile İlgili Görüşleri

Katılımcıların okuma etkinliklerinde yer alan soru türleri ile ilgili görüşlerinin kodları Şekil 3.6. ve Tablo 3.7.'de yer almaktadır.

Şekil 3.6.: Katılımcıların Materyallerdeki Okuma Etkinlikleri ile İlgili Görüşlerine Dair Kodlar



Tablo 3.7.: Katılımcıların Materyallerdeki Okuma Etkinlikleri ile İlgili Görüşlerine Dair Frekanslar

Okuma etkinlikleri	***f***
Erişilebilirlik sorunları	6
Bazı zor soru türleri içeriyor.	4
Soru türlerine göre uyarlamalar yapılabilir.	4
Görsel içeren alıştırmaların betimlenmesi gerekiyor.	2
Alıştırmaları yaparken birinden yardım almam gerekiyor.	1

Tablo 3.7. incelendiğinde materyallerin okuma etkinliklerine yer alan soru türlerine ilişkin görüşler kategorisinde katılımcılar erişilebilirlik sorunları (N=6), bazı zor soru türleri içeriyor (N=4), soru türlerine göre uyarlamalar yapılabilir (N=4), görsel içeren alıştırmaların betimlenmesi gerekiyor (N=2) ve alıştırmaları yaparken birinden yardım almam gerekiyor (N=1) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Tabloda sunulan kodlara ilişkin katılımcı ifadeleri şöyledir:

> *"Görselli eşleştirmeli bir şeyler yoksa. True - False sorularında mesela şöyle şeyler oluyor bazen. Hani metnin altında bazı görseller koyuyor işte bu hayvanlardan bahsedilmiş mi? Bahsedilenlere işte tik koyun edilmeyenlere tik koymayın gibi…. Hani sorular oluyor o noktalarda problem oluyor o da tabii görsellik yüzünden olan bir şey. Ben bu görsellerin tamamını sesli veya yazılı biçimde betimlenmesi gerektiğini inanıyorum… Hoca da genelde öğrenciler alıştırma yaparken hoca benim yanıma otururdu çok iyi hatırlıyorum alıştırmayı beraber çözerdik. O alırdı kitabı "gel çözelim" derdi beraber onunla alıştırmaları çöz diyorduk. Ama tabi orada kabartma kitabım olsaydı o alıştırmayı ben de çözmüş olacaktım hocaya ihtiyaç duymadan işte."* (K1)

> *"İki tür okuma var. Dikkatli okuma ve genel okuma. Dikkatli okuma çalışmalarında bence sıkıntı yok. Ama genel okuma yani araştırma okuma etkinlikleri bilgisayar ortamında verilebilir. Çünkü bilgiyi arama etkinliklerinde bilgiyi gözünle tarıyorsun değil mi? Cümleyi bulup işaretliyorsun. Bilgisayar ortamında search reading metinler daha kolay oluyor. Ama bu bilginin araştırılması istenen okuma metinlerini Braille formatında verdiğinde bir görenle aynı hızda çözmesini bekleyemezsin."* (K2)

"Her şeyi duymak zorundayım. Görsel hiçbir şey yok. Eskisi kadar iyi öğrenemediğimi fark ettim. Temel olarak iyiyim. Bir kelimeyi anlıyorum. Görerek yaptığım şeyi artık daha uzun sürede yapıyorum. Bunlar beni demoralize ediyor. Görmeden yapmak benim için çok zor." (K3)

"Okuyucunun aksanın düzgün olması, soruları doğru telaffuz etmesi çok önemli." (K4)

"Okuduğunu anlama sorularında LYS, YDS dönük okuma parçalarının uzun olması, bazen de detaylı oluyor. Cevap çok küçük bir nüans oluyor ve uzun olduğu için fark edemiyorsunuz. İnsanlar görerek yapıyor, ben duyarak yapıyorum. Bu bir fark yaratıyor." (K5)

"Üniversite dil bilim sınavlarını yaparken insan yardımı gerekiyor. Sentax konuları vs oluyor. Okuyucuya ihtiyaç duyuyordum. Sınav formatına göre şekil alan bir şey. Kutucuğu işaretlemek gerekiyorsa ekran okuyucu ile yapılabilir. Grafiklerle ilgili bir soru varsa insan yardımı gerekebilir." (K7)

"Okuma kısmında şimdi boşluk doldurma o zamanlar sınıf ortamında materyaller olmadığı için birisinden destek alıyorsun. Birisi okurken de paragrafın sonlarına doğru olan boşluklarda şeyi unutuyorsun, bir önceki temayı unutuyorsun." (K8)

"Braille baskıda belki şu daha net kılınabilir. Bazen Braille baskıdaki sayfa numarası ile Latin alfabesiyle basılı kaynaktaki sayfa numarası tutmuyor. O yüzden mesela derste hocanın tam istediği yeri bulamayabiliyorsunuz Braille baskıda. Ya da bilgisayarda da bu oluyor. Belki bilgisayarda da bunu paralel götürmek biraz daha sağlanabilir." (K11)

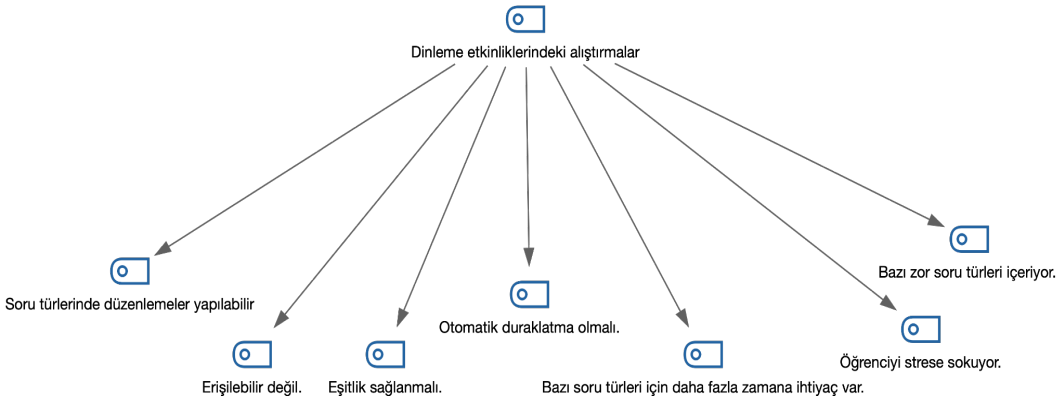
"Bazı soruları yapmak çok zaman alabiliyor. Parçasal görenler çok az bir yeri görüyor. Ben de öyle. Aynı anda iki satırı görüyorsun. Bir gören gibi D şıkkına bakarken aynı anda tek göz hareketi ile üst satıra da bakayım, paragrafa da bakayım gibi o süre de çok hızlı ilerlemiyor. Zaten bu yüzden de ek süre veriliyor görmeyenlere." (K15)

"Zamandan ötürü zorlandım." (K15)

3.8. Katılımcıların Dinleme Etkinlikleriyle İlgili Görüşleri

Bu bölümde katılımcılara yabancı dil materyallerindeki dinleme etkinlikleri ile ilgili sorular sorulmuş ve katılımcıların cevapları temalara ayrılarak kodlanmıştır. Katılımcıların dinleme etkinliklerindeki alıştırmalar ile ilgili görüşlerinin kodları Şekil 3.7. ve Tablo 3.8.' de yer almaktadır.

Şekil 3.7.: Katılımcıların Dinleme Etkinliklerindeki Alıştırmalar Hakkındaki Görüşlerine Dair Kodlar



Tablo 3.8.: Katılımcıların Dinleme Etkinliklerindeki Alıştırmalar Hakkındaki Görüşlerine Dair Frekanslar

Dinleme etkinliklerindeki alıştırmalar	***f***
Bazı zor soru türleri içeriyor.	8
Otomatik duraklatma olmalı.	6
Bazı soru türleri için daha fazla zamana ihtiyaç var.	5
Eşitlik sağlanmalı.	4
Erişilebilir değil.	4
Öğrenciyi strese sokuyor.	3

Tablo 3.8. incelendiğinde dinleme etkinliklerindeki alıştırmalara ilişkin görüşler kategorisinde katılımcılar bazı zor soru türleri içeriyor (N=8), otomatik

duraklatma olmalı (N=6), bazı soru türleri için daha fazla zamana ihtiyacı var (N=5), eşitlik sağlanmalı (N=4), erişilebilir değil (N=4) ve öğrenciyi strese sokuyor (N=3) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Tabloda sunulan kodlara ilişkin katılımcı ifadeleri şöyledir:

> *"Ama soruları önceden görme engelliye okuyacak biri olursa, görme engelliye bilgisayar formatında bu bilgiler verirse ona göre dinleyebilir. Alıştırma türü olarak zorlandığım bir alıştırma boşluk doldurma alıştırmaları. O kelimenin dışında bir şey yazdığın zaman direkt götürüyor. Boşluk doldurma sorularının birbirine yakın olması ekstra bir zorluk yaratıyor, haliyle. Orayı mı dolduracağım? Hangi boşluğu dolduracağım konusunda zorluk yaşıyordum."* (K1)

> *"Anlık dinleme yapıp boşluğu doldurma yapamıyorum. Koskoca cümlenin içinde tek kelimelik yer boş. Kısaca kalemle yazarak hemen yazıver. Bu mümkün değil. Ayrıca ondan sonraki cümleler de kaçıyor, ben o cümleyi buldum yazacağım derken. ... bütünlük hakkında sorulara rahatlıkla cevap verebilirim. Metinde hangi konulardan bahsedilmemiştir?, Ana fikri nedir? Ne olmuştur? gibi sorulara rahatlıkla cevap verebilirim. Böyle spesifik, hemen o anda doldurulacak alıştırmalar mümkün değil… Dinleme etkinliklerinden önce sorulara bakmama müsaade ediliyordu. Ben kendimi çıkacak sorulara hazırlıyordum. Önüme boş bir Word belgesi açıyordum. Listeningde kelime gelir gelmez ben not alıyordum. Bu zorlama bir çözüm."* (K2)

> *"Dinleme etkinliklerini bir yandan dinleyip bir yandan boşluk doldurmak çok zor. Klavyeyle yazmak kolay ama bir yandan dinleyip bir yandan yazmak bana çok zor geliyor. Durdurmak istiyorum. Durdurup yazabilirim. Ama akarken yapmak benim için de çok zor. Sorunun cevabını önden okusam bile tekrar tekrar kontrol etmek istiyorum… Metni dinlerken cevap veriyorum ama hala endişeli hissediyorum. Tek bir kelimeye takılıyorum."* (K3)

> *"Boşluk doldurma çalışmaları, cloze testler çok iyi değil. Çok hızlı geçiyor. Oraya odaklanırken, diğer kısımlar hızlı geçiyor."* (K4)

> *"Bilgisayar formatında boşlukta istenen bilgiyi yazabileceğimiz alıştırmalar olsa güzel olur. Çünkü tek tek durup hocaya söylemek zorunda kalıyordum. "Şöyle yazın, böyle yazın." diyordum. Dijital formatta olsa rahatlıkla yapabilirim."* (K8)

> *"Yazarken yazdığınız anda duymasanız bile kontrol etme ihtiyacı hissediyorsunuz. Kontrol ederken bu sefer ya dinlediğiniz şeyi kaçırabiliyorsunuz ya yazdığınız şeyi kaçırabiliyorsunuz. Her soru için duraksamak basit olabilir gibi geliyor. Başlangıç düzeyinde böyle yapılabilir. Üç soru dört soruluk yani bir metnin üç ya da dört soruluk bir kısmının cevaplanacağı kadarı dinlenebilir."* (K13)

> *"Soru cevabının yeri geldiği sürece o kaset duraklatılmak zorunda."* (K14)

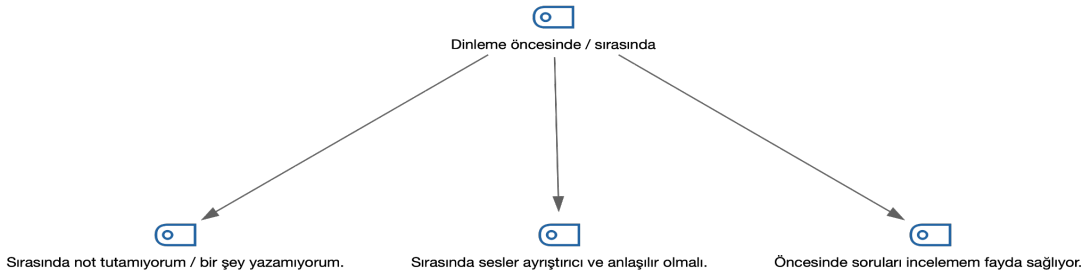
> *"Ben dinlemeyi yaparken boşluk doldurmada sorun çıkabilir. Ama dinlemeyi yaparken genelde anlama soruları, anlayıp anlamadığımızı soran dinleme sorularında ben bir Word dosyasına yazsam. Şıklar a,b,c,d,e şeklinde yazılsa, ben sonra altına istediğim şıkkın harfini yazsam öyle de olur. Arkadaş da okuyabilir de o tabii biraz daha ikincil yardım, başka birinden*

yardıma ihtiyaç duymuş oluyoruz o zaman." (K16)

"En nefret ettiğim sorular metinde geçen saatleri okuma-işaretleme sorularıydı. Çünkü yelkovandır, akreptir onları görmekte sıkıntı yaşayabiliyordum. Paragrafın içerisinde "it" olarak ya da "he" olarak adlandırılan bir şeyin sorusu gelir ya. Bu neyi ifade eder. Hani, "he" kimdir? Refer questionların, onun baya bir belirgin olması lazım benim için. Tırnak içine almaktansa belki yıldızlamak ya da daha kalın yazabilmek olabilir. Ya da italikleri okumakta biraz zorlanabiliyorum." (K17)

Katılımcıların ayrıca dinleme etkinliklerinin öncesinde, sırasında ve sonrasındaki tecrübeleri ile ilgili kodları Şekil 3.8. ve Tablo 3.9.'da yer almaktadır.

Şekil 3.8.: Katılımcıların Dinleme Etkinliklerinin Öncesinde / Sırasında Tecrübelerine Dair Kodlar



Tablo 3.9.: Katılımcıların Dinleme Etkinliklerinin Öncesinde / Sırasında Tecrübelerine Dair Frekanslar

Dinleme öncesinde / sırasında	***f***
Öncesinde soruları incelemem fayda sağlıyor.	7
Sırasında sesler ayrıştırıcı ve anlaşılır olmalı.	4
Sırasında not tutamıyorum / bir şey yazamıyorum.	3

Tablo 3.9. incelendiğinde dinleme etkinliklerinin öncesinde ya da sırasındaki

tecrübelerine dair görüşler kategorisinde katılımcılar öncesinde soruları incelemem fayda sağlıyor (N=7), sırasında sesler ayrıştırıcı ve anlaşılır olmalı (N=4) ve sırasında not tutamıyorum / bir şey yazamıyorum (N=3) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Tabloda sunulan kodlara ilişkin katılımcı ifadeleri şöyledir:

> *"Dinleme etkinliklerinden önce sorulara bakmama müsaade ediliyordu. Ben kendimi çıkacak sorulara hazırlıyordum."* (K2)

> *"Dinlemedeki sesleri anlamadığım için yanlış cevap vermemek için sürekli kontrol etme ihtiyacı duyuyorum bu sefer. Emin olmak istiyorum."* (K3)

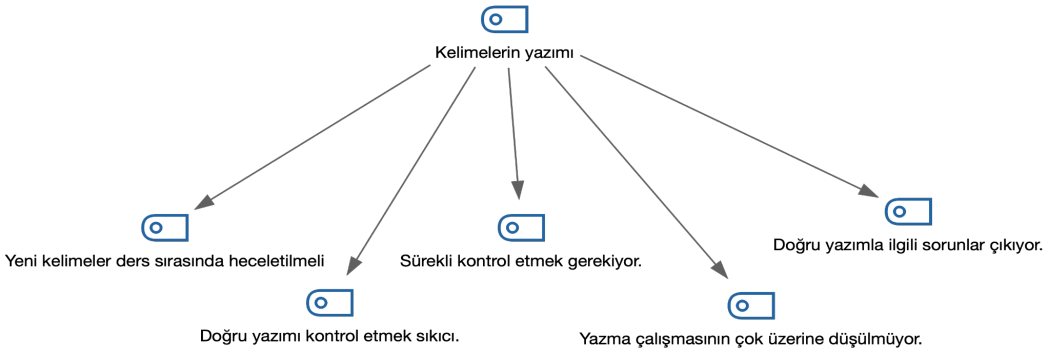
> *"Önceden hazırlanabiliyorsam derse dinleyip ya da okuyup geliyordum dinleme metnini. Önceden hazırlanıp gelmek öne geçiriyor diğerlerinden. Ben bilerek geldiğim zaman daha iyi cevap veriyordum. En güzel yolu o, önceden çalışıp gelmek... Dinleme önemli. İnsanlara önceden verilsin."* (K4)

> *"Braille olarak not alması için olanak sağlanması gerekiyor. Bu da biraz daha fazla zaman gerektiriyor. On değil de beş boşluk tamamlama sorusu olabilir. Metin de yavaşlatılabilir. Birçok alternatif var."* (K6)

3.9. Katılımcıların Yazma Becerisiyle İlgili Görüşleri

Bu bölümde katılımcılara yabancı dil eğitiminde kullandıkları yazma etkinlikleri ile ilgili sorular sorulmuş ve katılımcıların cevapları temalara ayrılarak kodlanmıştır. Katılımcıların yazma etkinliklerindeki alıştırmalar ile ilgili görüşlerinin kodları Şekil 3.9. ve Tablo 3.10.' da yer almaktadır.

Şekil 3.9.: Katılımcıların Yazma Etkinlikleri Sırasında Kelimelerin Yazımıyla İlgili Görüşlerine Dair Kodlar



Tablo 3.10.: Katılımcıların Yazma Etkinlikleri Sırasında Kelimelerin Yazımıyla İlgili Görüşlerine Dair Frekanslar

Kelimelerin yazımı	***f***
Doğru yazımla ilgili sorunlar çıkıyor.	6
Yazma çalışmasının çok üzerine düşülmüyor.	4
Sürekli kontrol etmek gerekiyor.	4
Doğru yazımı kontrol etmek sıkıcı.	2

Tablo 3.10. incelendiğinde yazma etkinliklerinde kelimelerin yazımına ilişkin görüşler kategorisinde katılımcılar doğru yazımla ilgili sorunlar çıkıyor (N=6), yazma çalışmasının çok üzerine düşülmüyor (N=4), sürekli kontrol etmek gerekiyor (N=4) ve doğru yazımı kontrol etmek sıkıcı (N=2) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Tabloda sunulan kodlara ilişkin katılımcı ifadeleri şöyledir:

"Spelling dediğimiz iş daha farklı. Gören kişiler, reklam filmlerinde görüyor, tabelalarda görüyor, orada burada görüyorsunuz. Bizim elimizde Braille olmadığı zaman bizim görecek bir tarafımız kalmıyor. Aslında internette şurada burada görüyorsun ama bilgisayar burada belirleyici bir etmen oluyor. Bilgisayar bana bunu okuduktan sonra ben bir de bunun nasıl yazıldığına bakarak vakit kaybetmek açıkçası istemezdim." (K1)

"Ekran okuyucu kullandığım için her zaman duyduğum bir kelimeyi söylüyor bana ama ben onun yazılışını daha önceden görmediğim için yazarken çok yavaştım… Anlamını çok iyi bilsem bile sözlüğe gidip kontrol ediyorum. Emin olmak istiyorum." (K2)

"Hem yeni kelimeleri araştırıyorum hem de nasıl yazılışlarını öğrenmek istediğim için karakter karakter inceledim. Cümleleri tek tek inceledim." (K3)

"Çok yazma alıştırması hatırlamıyorum. Çok üzerine düşmedik." (K4)

"Ama yazılışını bilmiyorsun, yazılışını tahmin ediyorsun. Yazdıktan sonra ekran okuyucu o telaffuzu vermiyor. ""Ekran okuyucu bir dezavantaj gibi görünüyor ilk bakışta Braille e oranla. Ama aslında telaffuz ve yazmayı öğrenme konusunda onun da faydası var. Çünkü yanlış yazdığın zaman doğru okumuyor. Sen o zaman yanlış yazdığını anlıyorsun." (K6)

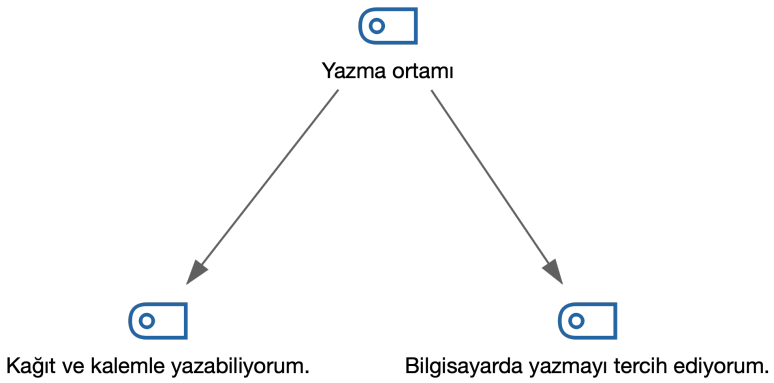
" Yazım hatası yaparsam gördüğüm düzeltmeyle kendimi iyileştirdim." "Hoca gerekirse bana harf harf söylüyordu sağ olsun, "Şu şöyle yazılır, bu böyle yazılır." diye sağ olsun." (K8)

"Belki gören bir akranım eve gittiğinde sadece o gün öğretilen konuyu çalışırken ben o öğretilen konu içinde o gün öğrenilen kelimelerin de okunuş ve yazılışını öğrenmeye çalışıyordum. Çünkü tahtayı görmediğim için ben çoğu şeyi kitaplardan ya da yazısı güzel arkadaşlarımın defterlerinden çektiğim fotokopilerden, ya da öğretmenlerin dağıttığı fotokopilerden öğrendim." (K9)

"Özellikle spelling hatalarında özellikle ekran okuyucunun sentezleyicisi İngilizce, sesi yani. Dolayısıyla ben bir kelimeyi yanlış yazdığım zaman diyelim ki dizüstü bilgisayar anlamındaki kelimeyi "Leptop" şeklinde "e" ile yazarsam farklı okuyor. Buradan ben burada bir problem olduğunu fark ediyorum zaten. Dur ben bunu harf harf okuyayım ve düzelteyim diyorum. Ben kendim ekran okuyucu ile dinlerken bunu tespit ediyorum. Alıştığım sesten duyma şeklim kendi yazdığımdan farklı dolayısıyla yanlış yazdığımı anlayabiliyorum ve onu düzeltme yoluna gidiyorum." (K14)

Katılımcıların yazma etkinliklerini yaparken tercih ettikleri yazma ortamı ile ilgili görüşlerinin kodları Şekil 3.10 ve Tablo 3.11.' de yer almaktadır.

Şekil 3.10.: Katılımcıların Yazma Etkinliklerini Yaparken Tercih Ettikleri Yazma Ortamına Dair Kodlar



Tablo 3.11.: Katılımcıların Yazma Etkinliklerini Yaparken Tercih Ettikleri Yazma Ortamına Dair Frekanslar

Yazma ortamı	***f***
Bilgisayarda yazmayı tercih ediyorum.	13
Kâğıt ve kalemle yazabiliyorum.	2

Tablo 3.11. incelendiğinde yazma etkinliklerinde yazma ortamı kategorisinde katılımcılar bilgisayarda yazmayı tercih ediyorum (N=13) ve kâğıt ve kalemle yazabiliyorum (N=2) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Tabloda sunulan kodlara ilişkin katılımcı ifadeleri şöyledir:

> *"Üniversitede laptop kullanıyorum… Okulda ya da evde yazarken bilgisayarda yazmayı tercih ediyorum… Bir şeyi yazarken yazılışları aklıma gelmiyordu bunun sebebi de her şeyi dinleyerek okumaya çalışmam."* (K2)

> *Ben hep kendi bilgisayarımı kullandım. Braille ekrana vs. çok ihtiyaç duymadım. Braille kullansam onu gene ben okumak zorunda kalacağım. Hoca gramer hatalarımı düzeltemezdi. Bence burada da teknolojik yönelim daha önemli."* (K4)

> *"Yazma etkinlikleriyle ilgili ben Braille tablet ve kalemle yazmayı ya da Braille ekranla yazmayı ve geri dönüşleri de gene Braille le almayı tercih ederim. " "Ben burada şunları yadsımıyorum. Bilgisayarın şöyle bir avantajı var. Bilgisayarda mesela bir kelimeyi yanlış yazdığınız, İngilizce bir ekran okuyucu kullanıyorsanız Jaws mesela veya fark etmez NVDA'yı İngilizce dilde kullanıyorsanız yanlış yazdığın kelimeyi yanlış okuduğu için bunu düzgün yazman gerektiği konusunda anlayabiliyorsun. "* (K5)

> *"Bilgisayardan not aldığım için, derste Word programına yazıyordum. "* (K8)

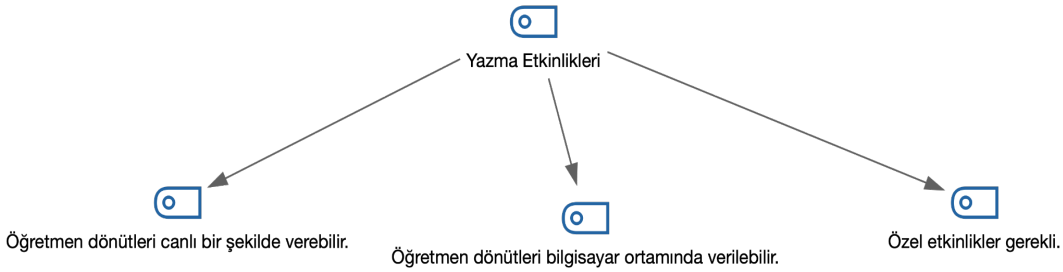
> *"Direkt olarak bilgisayardan yazıyorduk ya da ben Braille tablet ile yazıyordum ama onu ilk iki ay sonrasında bıraktım. Sadece bilgisayardan yazıyordum. Ya da sınavda hazırlığı geçme sınavında ben söylemiştim karşımdaki okutman işaretleyip yazmıştı söylediklerimi."* (K11)

> *"Ben yazarken Google Docs ya da Word kullanıyorum. Notepad'de yazdım ama Notepad'i tercih etmiyorum çünkü grammar ve spell check yok. Bir de otomatik olarak büyük harfle vs başlamıyor ya o yüzden Notepad pek kullanmıyorum. Word hem altını çiziyor hem de işaretliyor. Hem çizme hem de kendi hata hafızasına gömüyor"* (K14)

> *"Ben kâğıt kalem kullanarak yazabiliyorum. Yazmaya kalemle yazmayı daha çok isterdim ve severdim açıkçası. Yazma kısmında yazma tarafında… Orada birazcık daha diğer taraflara göre kendimle benim yaptığım, benim zaten alışık olduğum bir sistemde yazdığım için onların benden beklediği pek bir şey, görüş anlamında zaten alışık olduğum bir şeyi yaptığım için. Kalemle yazmayı daha çok severdim."* (K16)

Katılımcıların yazma etkinlikleri ile ilgili görüşlerinin kodları Şekil 3.11 ve Tablo 3.12.'te yer almaktadır.

Şekil 3.11.: Katılımcıların Yazma Etkinlikleriyle İlgili Görüşlerine Dair Kodlar



Tablo 3.12.: Katılımcıların Yazma Etkinlikleriyle İlgili Görüşlerine Dair Frekanslar

Yazma Etkinlikleri	***f***
Özel etkinlikler gerekli.	3
Öğretmen dönütleri bilgisayar ortamında verilebilir.	5
Öğretmen dönütleri canlı bir şekilde verebilir.	2

Tablo 3.12. incelendiğinde yazma etkinlikleri kategorisinde katılımcılar özel etkinlikler gerekli (N=3), öğretmen dönütleri bilgisayar ortamında verebilir (N=5) ve öğretmen dönütleri canlı bir şekilde verebilir (N=2) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Tabloda sunulan kodlara ilişkin katılımcı ifadeleri şöyledir:

> *"Spelling geliştirici uygulamalar olması gerekir. Hatta doğru yaptığın zaman puan alıp, yanlış yaptığın zaman puan kırılacak biraz oyunlaştırılmış uygulamalar olabilir. Kitaplarda duyduğunu yaz gibi dikte alıştırmaları yer alabilir. Dinleme etkinliği olarak bu tip dikte çalışmaları yer alabilir. Spelling ciddi bir problem. Körler daha fazla zorlanıyor olabilir. Görenler de zorlanmıyor diyemeyiz. Herkes için zor olabilir. Ben evrensel bir bakış açısıyla söylüyorum."* (K1)

> *"Kelimelerin yazılışlarıyla ilgili zaman zaman sorunlarım hala oluyor. ... Daha çok okuma ve okuma ile ilintili daha çok yazma alıştırması yapılması gerekiyor. Bir metindeki kritik olan birkaç kelimenin tekrar tekrar sorulması ve yazılması istenebilir. O metinden başka bir metnin türetilmesi gibi alıştırmalar istenebilir. ... Bu eksiklik giderilebilir. "* (K4)

> *"Öğretmen yazım süreçlerini kontrol etmek için bu dosyayı alıp her yazım için bir geri dönüt yazabilir. Aslında bunun için çok profesyonel bir şey yapmaya da gerek yok. Bir parantez açıp düzeltme yapılabilir mesela."* (K7)

> *"Üniversitede hazırlıklarda yazma derslerinde belli konular var, Impact of Globalism, Health gibi. Bu konuyla ilgili o adamın söyleyecek bir şeyleri olması lazım..Türkçeniz iyi değilse*

İngilizceden de bir şey üretemiyorsun. Bu alanlar geliştirilmeli." (K10)

"Diğerlerine nazaran bence yazma etkinlikleri daha kolay çünkü eş zamanlı olarak sadece tek duyuyu kullanıyoruz ve aslında aynı duyguyu kullanıyoruz burada. Dolayısıyla bu alıştırmalarda çok fazla ek ya da düzenlemeye gerek olmadığını düşünüyorum." (K14)

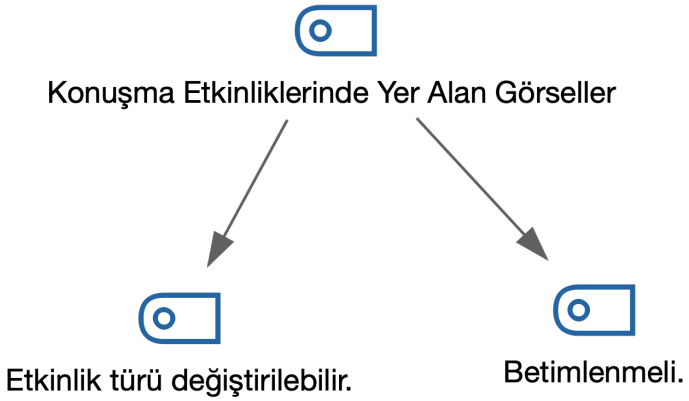
"Ama en zorlandığım taraf bilsem de bilmesem de konuşabiliyordum diğer arkadaşlarıma göre daha iyi konuşabiliyordum o sınıflarda ama yazım hatalarım çok fazla vardı." (K17)

3.10. Katılımcıların Konuşma Becerisiyle İlgili Görüşleri

Bu bölümde katılımcılara yabancı dil eğitiminde kullandıkları konuşma etkinlikleri ile ilgili sorular sorulmuş ve katılımcıların cevapları temalara ayrılarak kodlanmıştır.

Katılımcıların konuşma etkinliklerindeki alıştırmalar ile ilgili görüşlerinin kodları Şekil 3.12. ve Tablo 3.13.' te yer almaktadır.

Şekil 3.12.: Katılımcıların Konuşma Etkinliklerinde Yer Alan Görseller ile İlgili Görüşlerine Dair Kodlar



Tablo 3.13.: Katılımcıların Konuşma Etkinliklerinde Yer Alan Görseller ile İlgili Görüşlerine Dair Frekanslar

Konuşma Etkinliklerinde Yer Alan Görseller	***f***
Betimlenmeli.	13
Etkinlik türü değiştirilebilir.	7

Tablo 3.13. incelendiğinde konuşma etkinliklerinde yer alan görseller kategorisinde katılımcılar betimlenmeli (N=13) ve etkinlik türü değiştirilebilir (N=7) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Tabloda sunulan kodlara ilişkin katılımcı ifadeleri şöyledir:

> *"Materyalde resim varsa betimlenmeli. Betimleme her beceride kırmızı çizgimiz olmalı. Resimler tamamen kalkmamalı, betimlenmeli. Resimleri tamamen kaldırırsanız evrenselliğe aykırı olur. Resimler betimlenmeli ve ona göre başka alıştırmalar hazırlanmalı."* (K1)

> *"Aktivitenin içeriği bir tablo şeklinde verilmişse, bir görsellik içeriyorsa ya da bunların daha öncesinden öğretmen tarafından betimlenip iyice ifade edilmesi çok önemli olacaktır. "* (K6)

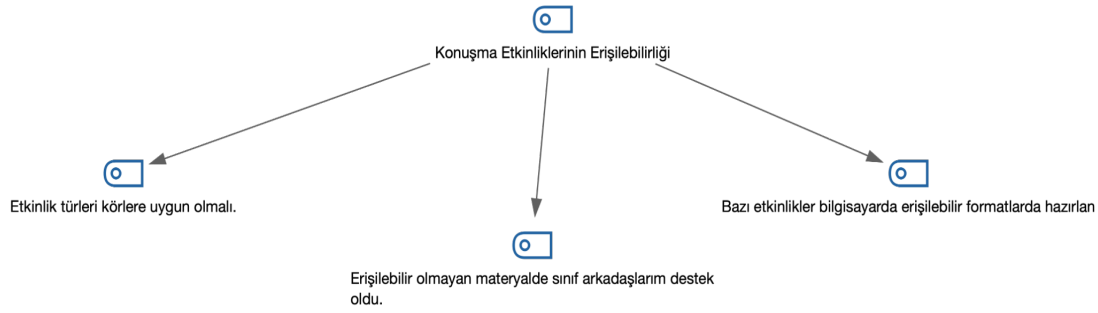
> *"Resimli etkinliklerde, resimdeki şeyleri anlatın kısmında. Ben anlatacağım ama resimdeki şeyleri görmüyorum."* (K8)

> *"Ders içinde tamamen İngilizce konuşmak durumunda kalmak konuşma becerisine etki ediyordu. Yoksa çok somut yoğun etkinlikler yapıldığını çok hatırlamıyorum."* (K9)

> *"Hoca sınıfa bir soru sorduğunda parmak kaldırdığımda hoca "Sen." diye söz verecek, "Acaba o işaret ettiği ben miyim?" diye düşüneceğim. Hani böyle görmemekten ötürü, kaynaklı zaten gergin bir insanım bunun getirdiği bir şey oluyordu. O yüzden çekindiğim de olmuştu. Ama listening gerçekten en sorun yaşamadığım alan olabilir."* (K15)

Katılımcıların konuşma etkinliklerinin erişilebilirliği ile ilgili görüşlerinin kodları Şekil 3.13. ve Tablo 3.14.'te yer almaktadır.

Şekil 3.13.: Katılımcıların Konuşma Etkinliklerinin Erişilebilirliği İle İlgili Görüşlerine Dair Kodlar



Tablo 3.14.: Katılımcıların Konuşma Etkinliklerinin Erişilebilirliği ile İlgili Görüşlerine Dair Frekanslar

Konuşma Etkinliklerinin Erişilebilirliği	***f***
Bazı etkinlikler bilgisayarda erişilebilir formatlarda hazırlanmalı.	14
Erişilebilir olmayan materyalde sınıf arkadaşlarım destek oldu.	12
Etkinlik türleri körlere uygun olmalı.	11

Tablo 3.14. incelendiğinde konuşma etkinliklerinin erişilebilirliği kategorisinde katılımcılar bazı etkinlikler bilgisayarda erişilebilir formatlarda hazırlanmalı (N=14), erişilebilir olmayan materyalde sınıf arkadaşlarım destek oldu (N=12) ve etkinlik türleri körlere uygun olmalı (N=11) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Tabloda sunulan kodlara ilişkin katılımcı ifadeleri şöyledir:

> *"Hoca bir fotokopi veriyor oradaki konuyu konuşuyorsun. Ya da kura ile kâğıt çekip rastgele sana gelen konu hakkında konuşuyorsun. O sırada başkaları destek oluyor. Yazan şeyleri okuyorlar."* (K4)

> *"Orada dijital materyal olsa gene daha iyi olacak. Arkadaşınızın size anlattığı kadar siz anlatmaya çalışıyorsunuz. Eksik kalabilir. Yarım olur. Bu alıştırma hiç olmayabilir."* (K8)

> *"Ama dediğim gibi bunu özel bir engellilere uygun bir hale getirmenin gereksiz*

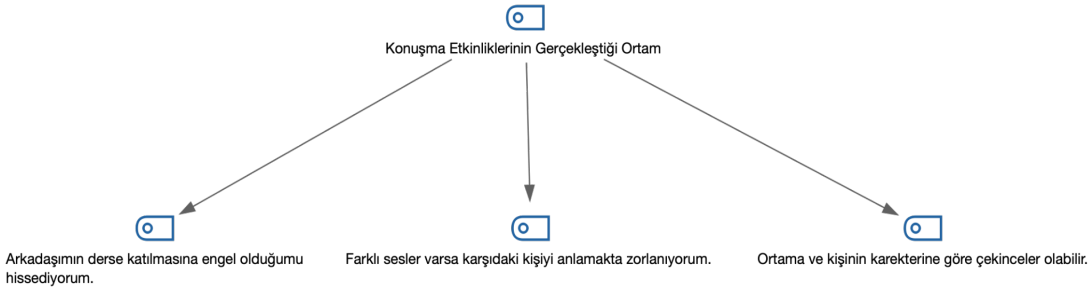
olduğunu düşünüyorum. Yani bu biraz da kişinin ilgi alanı e karakteri ve bakış açısıyla ilgili aslında." (K11)

"Hazırlığın konuşma sınavlarında kura çektirip gelen konu hakkında konuşturuyorlardı. Bana hocanın kendisi okuyordu... Dolayısıyla kurada çıkan sonuç neyse onu bilgisayarda okumayı tercih ediyorum ya da o da olmadı Braille'den alırım. Braille tercih değil ama en olmadı durumda verilsin isterim." (K14)

"Çekiliş yapılıp bir konu hakkında konuşulacağı zaman genelde bana çıkan kâğıdı sorardım. Sormaktan hiç çekinmedim. "Bana okur musunuz?" (K17)

Katılımcıların konuşma etkinliklerinin gerçekleştiği ortam ile ilgili görüşlerinin kodları Şekil 3.14. ve Tablo 3.15.'da yer almaktadır.

Şekil 3.14.: Katılımcıların Konuşma Etkinliklerinin Gerçekleştiği Ortam ile İlgili Görüşlerine Dair Kodlar



Tablo 3.15.: Katılımcıların Konuşma Etkinliklerinin Gerçekleştiği Ortam ile İlgili Görüşlerine Dair Frekanslar

Konuşma Etkinliklerinin Gerçekleştiği Ortam	***f***
Ortama ve kişinin karakterine göre çekinceler olabilir.	(3)
Farklı sesler varsa karşıdaki kişiyi anlamakta zorlanıyorum.	(1)
Arkadaşımın derse katılmasına engel olduğumu hissediyorum.	(1)

Tablo 3.15. incelendiğinde konuşma etkinliklerinin yapıldığı ortam kategorisinde katılımcılar ortama ve kişinin karakterine göre çekinceler olabilir (N=3), Farklı sesler varsa karşıdaki kişiyi anlamakta zorlanıyorum (N=1) ve arkadaşımın derse katılmasına engel olduğumu hissediyorum (N=1) şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tabloda sunulan kodlara ilişkin katılımcı ifadeleri şöyledir:

> *"Sınıf içinde biriyle konuşurken ses dağılıyorsa, başka sesler çoksa ben karşıdakinin söylediğini anlamadığımı hissediyordum. Fiziksel ortam konuşmamı etkileyebiliyor."* (K2)

> *"Konuşma etkinliklerinde, kura çekilirken Braille olması lazım. Hem Braille hem Mürekkep basabilen bir baskı yöntemi var. Ama masraflı olacağı için kimsenin buna gireceğini sanmam."* (K5)

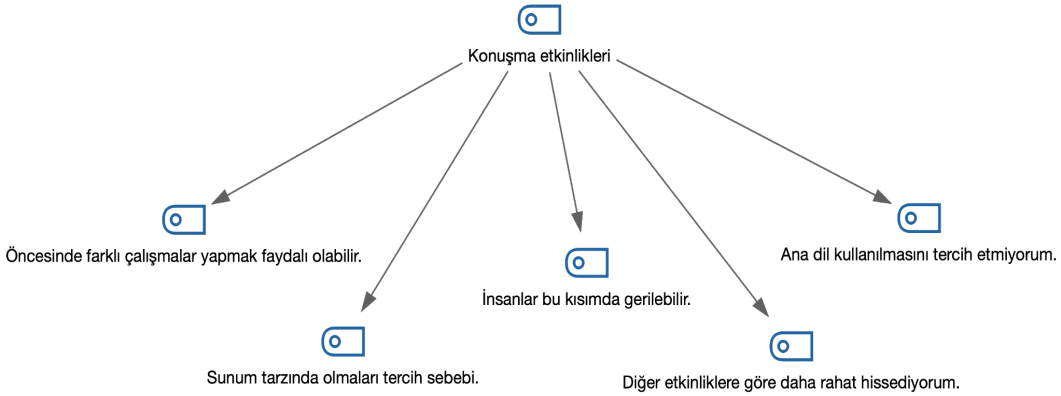
> *"karşımdaki kişi de bilmediğim bir kelime kullandığında bu sefer ben sorarım. "Daha fazla açıkla." derim. Eş anlamlısını isteyebilirim belki"* (K13)

> *"Ben de çekingen bir insanım, İngilizce speaking aktivitelerinde de biraz öyle bir derdim oluyor bazen."* (K15)

> *"Ama toplumsal bir tarafa gittiğimde daha fazla çekinebiliyordum çünkü diğer insanlar benim gibi değiller ve bazenleri tuhaf olduğumu düşünebiliyorlar. Daha yakından bakmam, işte daha yavaş okumam gibi bunu genellikle öğretmenle yapmayı tercih ediyordum. "* (K17)

Katılımcıların konuşma etkinlikleri ile ilgili görüşlerinin kodları Şekil 3.15. ve Tablo 3.16.'da yer almaktadır.

Şekil 3.15.: Katılımcıların Konuşma Etkinlikleri ile İlgili Görüşlerine Dair Kodlar



Tablo 3.16.: Katılımcıların Konuşma Etkinlikleri ile İlgili Görüşlerine Dair Frekanslar

Konuşma etkinlikleri	***f***
Ana dil kullanılmasını tercih etmiyorum.	7
Diğer etkinliklere göre daha rahat hissediyorum.	6
İnsanlar bu kısımda gerilebilir.	4
Sunum tarzında olmaları tercih sebebi.	3
Öncesinde farklı çalışmalar yapmak faydalı olabilir.	2

Tablo 3.16. incelendiğinde konuşma etkinlikleri kategorisinde katılımcılar ana dili kullanılmasını tercih etmiyorum (N=7), diğer etkinliklere göre daha rahat hissediyorum (N=6), insanlar bu kısımda gerilebilir (N=4), sunum tarzında olmaları tercih sebebi (N=3) ve öncesinde kelime çalışmaları faydalı olabilir (N=2) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Tabloda sunulan kodlara ilişkin katılımcı ifadeleri şöyledir:

> *"Ben konuşmayı ve lafı uzatmayı seven bir kişiyim. Örneğin konuşurken "kül tablası" kelimesi aklıma gelmediyse "Sigarayı nereye atıyoruz?" diyorum. Üniversitede Türkçe kullanılmıyordu. Ben de bu şekilde alıştım. Zaten yasaktı derste kullanmak. Ben de bilmediğim kelime olursa onu elimden geldiğince açıklamaya çalıştım."* (K1)

> *"Sunum tarzı konuşmaları daha çok tercih ediyorum. "Ben konuşma becerisinin rahat olduğunu düşünüyorum. Diğer becerilerle karşılaştırdığımda. Konuşuyorsun çünkü. Ne biliyorsan onu söylüyorsun. Ne kadar ifade edebiliyorsan kendini. Bence en rahatı."* (K2)

> *"Konular İngilizce anlatılıyor ben de durdurup Türkçesini sormaya çekiniyorum."* (K3)

> *"Elimden geldiğince İngilizce kullanarak kendimi ifade etmeye çalışıyorum. ... Kendimi zorlamak için İngilizce anlatmaya çalışıyorum. Mesela "anneanne" kelimesini unutunca "annenin annesi" diyorum. Karşımdaki kişiyi anlamadıysam İngilizce ne olduğunu anlatmasını istiyorum."* (K3)

> *"Konuşurken bilmediğim bir kelime varsa ben farklı yoldan ifade etmeye çalışıyorum. Bize hocalar hep "Bir şeyi bilmiyorsanız o zaman başka bir yolla, başka kelimelerle ifade etmeye çalışın." derlerdi. O anda kelimeyi bulamazsam tanımla çözmeye çalışıyorum. Bunu herkes*

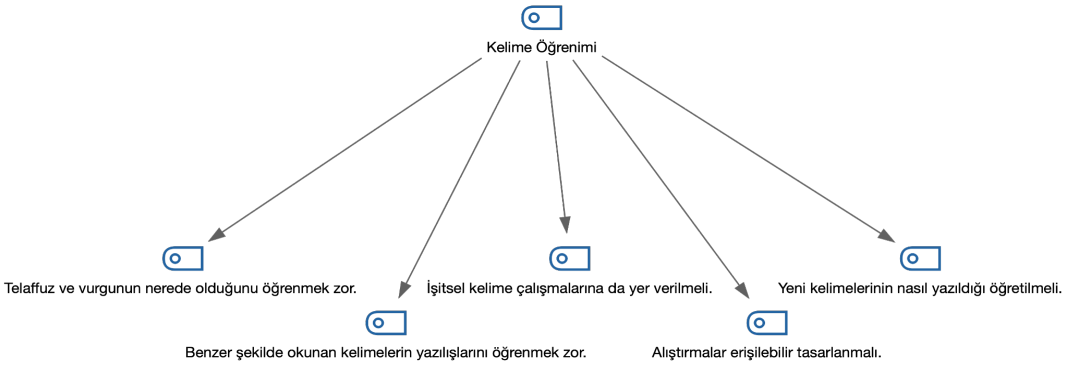
yapıyor." (K4)

3.11. Katılımcıların Kelime Etkinlikleriyle İlgili Görüşleri

Bu bölümde katılımcılara yabancı dil eğitiminde karşılaştıkları kelime etkinlikleri ile ilgili sorular sorulmuş ve katılımcıların cevapları temalara ayrılarak kodlanmıştır.

Katılımcıların kelime çalışmaları ile ilgili görüşlerinin kodları Şekil 3.16. ve Tablo 3.17.'de yer almaktadır.

Şekil 3.16.: Katılımcıların Kelime Çalışmaları ile İlgili Görüşlerine Dair Kodlar



Tablo 3.17.: Katılımcıların Kelime Çalışmaları ile İlgili Görüşlerine Dair Frekanslar

Kelime Öğrenimi	***f***
Yeni kelimelerinin nasıl yazıldığı öğretilmeli.	9
Alıştırmalar erişilebilir tasarlanmalı.	7
İşitsel kelime çalışmalarına da yer verilmeli.	7
Benzer şekilde okunan kelimelerin yazılışlarını öğrenmek zor.	5
Telaffuz ve vurgunun nerede olduğunu öğrenmek zor.	2

Tablo 3.17. incelendiğinde kelime öğrenimi kategorisinde katılımcılar yeni kelimelerin nasıl yazıldığı öğretilmeli (N=9), alıştırmalar erişilebilir tasarlanmalı (N=7), işitsel kelime çalışmalarına da yer verilmeli (N=7), benzer şekilde okunan kelimelerin yazılışlarını öğrenmek zor (N=5) ve telaffuz ve vurgunun nerede olduğunu öğrenmek zor (N=2) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Tabloda sunulan kodlara ilişkin katılımcı ifadeleri şöyledir:

"Kelimelerin vurgularının olduğu yerler kelimenin anlamını değiştirebilir. ...Kelimenin yazılışını görsem bile seslenişine etkiliyor. Ben kelime çalışmalarını faydalı görüyorum. Bence açık anlaşılır bir tablo olmalı ki bu iş, mesela bir de görme engelliden şu istenmemeli. Okla eşleştirme istenmemeli. Boşluk doldurma çalışmaları, eşleştirme ya da bağlamdan çıkarma çalışmaları yapılmalı. Farklı kelimelere göre farklı aktiviteler yer almalı." (K1)

"Kelime öğretiminde kahvaltı yapmak, yağmurun yağması gibi sesler dinletilip fiiller öğretilebilir. Resimlerle eşleştirme de yer alabilir. Resimler betimlenirse herkes için evrensel olabilir. Görsel işitsel araçlar yer almalı." (K2)

"Görenin de duyduğu zaman tahmin edebileceği alıştırmalar yaptırılabilir. Kelime alıştırmaları denince akla sadece resim gelmemeli. Herkesin anlayabileceği seslerle de çalışmalar yapılabilir. Duruma göre görsel ve işitsel araçlar kullanılmalı." (K3)

"Mümkün olduğunca herkesin dahil olabileceği şekilde ayarlanması gerektiğini düşünüyorum. Kelime çalışmalarında sesler kullanılarak tahmin ettirilebilir. Kelime çalışmaları çok çeşitli. Görmeyenleri bırakın herkes farklı bir şekilde öğreniyor. O yüzden işitsel araçlar da kullanılabilir. Sesler kullanılabilir." (K4)

"Başlangıç düzeyinde işitsel materyaller fayda sağlayabilir…. Mesela resimli dediğimiz bir aktivitemiz var bunu işitsele dönüştürebiliriz. Güzel olabilir. Bazı sesler üzerinden öğretilebilir. Burada aslında şey olabilir. Resim olabilirse betimle, ama bazı seviyelerde başlangıç düzeyinde işitsel materyaller kullanılabilir." Efekt tarzı sesler kullanılabilir. Yapılabilir mi? Kesinlikle yapılabilir? Bence iyi uygulama olarak da sunulabilir." (K6)

"Ben kelimeleri aklımda tutuyordum. Benim kelimelerden sıkıntım yoktu. Öğreniyordum. Aklımda rahat tutuyordum." (K7)

"Kelimelerin yazılışlarını hoca tahtaya yazdıysa ve ben görmediysem öğrenemiyordum. Ama arkadaşlarımın notlarını alarak öğreniyordum ya da hoca orada harf harf söylüyorlarsa defterime anında not edebiliyordum." (K9)

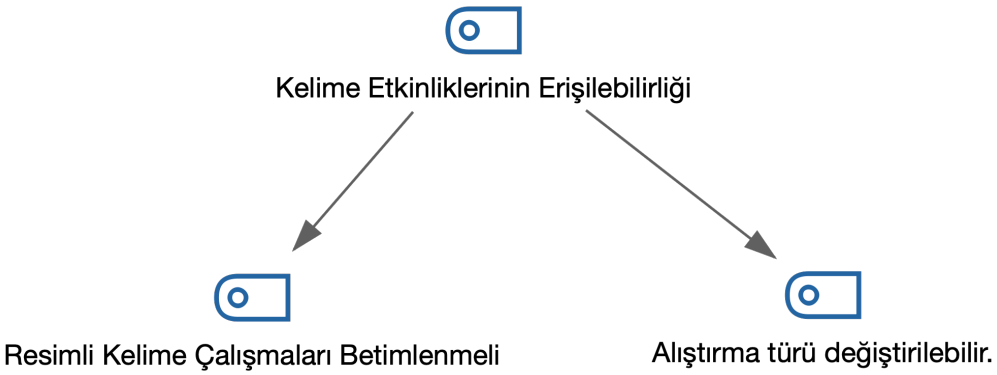
"Sanırım onu ben hocalardan çok fazla kaptım mı emin değilim ama kitaplardan falan okudukça kelimeleri öğrendim. Oxford'un stage bookları var ya oradan çok fazla öğrendim. Cambridge'in sözlüğü çok iyi mesela. Kelimeyi farklı düzeylere göre zor veya kolay şekilde açıklıyor." (K13)

"Ses odaklı bir çalışma da olabilir. En azından müzik enstrümanlarıyla ilgili bir kelime

havuzu varsa. Bari onu resimsiz yapalım. Hem resimli hem sesli de olabilir. ...Dokunsal veya sessel, işitsel olabilir." (K15)

Katılımcıların kelime etkinliklerinin erişilebilirliği ile ilgili görüşlerinin kodları Şekil 3.17. ve Tablo 3.18.'da yer almaktadır.

Şekil 3.17.: Katılımcıların Kelime Etkinliklerinin Erişilebilirliği ile İlgili Görüşlerine Dair Kodlar



Tablo 3.18.: Katılımcıların Kelime Etkinliklerinin Erişilebilirliği ile İlgili Görüşlerine Dair Frekanslar

Kelime Etkinliklerinin Erişilebilirliği	***f***
Alıştırma türü değiştirilebilir.	6
Resimli kelime çalışmaları betimlenmeli.	4

Tablo 3.18. incelendiğinde katılımcıların kelime etkinliklerinin erişilebilirliği kategorisinde katılımcılar alıştırma türü değiştirilebilir (N=6) ve resimli kelime çalışmaları betimlenmeli (N=4) şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Tabloda sunulan kodlara ilişkin katılımcı ifadeleri şöyledir:

"*Resimli alıştırmalarda bir uyarlama yapılmıyor ne yazık ki.*" (K1)

"Görseller kitaplarda büyük bir problem. Resimler zaten daha çok ilk seviyelerde kullanılıyordu. Görselin Türkçeleri söylenirdi. Araba resmi gösterip "car" denmesi isteniyor. Bize resimde "Araba var." dendiğinde biz de "car" diyorduk. Bu bize aslında çeviri yaptırıyordu. Çeviri yerine resimler anlatılmalı." (K2)

"Görseller betimlenmeli." (K3)

"Görselsiz olmaz gibi bir durum var. ...Resim betimlemesiyle sorun çözülebilir. Yine evrensel tasarıma geliyoruz. Ben şimdi mesela bu yaptırdığım ekstra materyallerin PDFine bakıyorum. Yani dijital içerik olarak çok güzel aktiviteler ama mesela bir görme engelli öğrenciye ben bu aktiviteyi göndersem üzerine önceden çalışma yapıp göndermem gerekiyor. Çünkü PDF halleri erişilebilir bir okuma deneyimi için düzenlenmiş değil. Hani resimler bir tarafta, ya da resimlerin betimlemesi yok. Bazı noktalarda görsel olarak iyi olsa bile aktiviteler birbirine geçmiş şekilde okunuyor." (K6)

"Kelime çalışmalarında resimlerin betimlemesi yapılması görme engelli bir kişi için daha rahat olur." (K7)

"Orada zorlandığımı hatırlıyorum çünkü resimleri seçemiyordum. Orada arkadaşlarımdan yardım alıyordum. Çünkü resmi seçemiyorum, orada karışık bir sürü resim vardı. Hani birbirinin içine geçmiş iç içe resimler gibi. Renkler, meslekler ya da başka kavramları öğretiyor mesela. İşte orada arkadaşıma soruyordum "Burada mutfak resmi hangisi? Elma resmi hangisi?" (K9)

"Kelimeleri öğretirken resim kullanılıyor derslerde. Kullanılmalı mı? Evet. Sonuçta ne kadar çok duyuyu öğrenme esnasında harekete geçirirsen o kadar fazla başarı elde edersin. Ama işte bunun alternatif yöntemleri de var. Resimle göstermek aslında bu alternatif yöntemlerin en kolayı. Herkesin bunu kendi duygusuyla eşleştirmesini sağlayacak bir cümle içinde kullanması. Belli bir duyguyu tetikleyecek senaryolar içerisinde belki kelimeler öğretilebilir, öğrenilebilir." (K14)

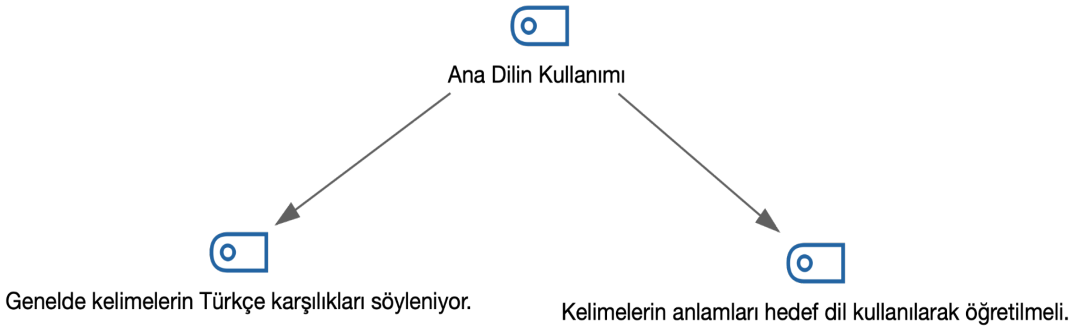
"Kelime kavanozları vardı. Renkli kağıtlara yazılan kelimeler o kavanoza atılırdı. Biz oradan kelime çekiyorduk, sonra Türkçesini bilince sıra yanındakine geçiyordu. Oradan soruları tamamlayan gruba ödül veriliyordu ama kullanılan karton kırmızı üzerine yazılan kalem siyah. Sıra bana gelince hep böyle bir duraklıyorduk çünkü ben okuyamıyordum. Cidden zor bir şeydi. Kontrast olsa bile kurşun kalemle yazıyorlar, yazanın yazısı ne kadar iyi bilmiyorum. Öyle küçük sıkıntılarımız vardı. Resimli kelime kartlarını hoca sınıfa gösterince sınıf bağırır "Pencil!" diye. E, ben resmi göremiyorum. Orada yine bilmediğim kelime olunca ne gösterdi diye yanımdakine soruyordum. O sırada üç tane daha kelime soruyordu hoca. Yine öyle bir gerginlik var. Resimli şeylerde sıkıntılar." (K15)

"Alıştırmalar küçüldükçe ve siyah beyaz oldukça sıkıntı yaşayabiliyordum. Resimli şeyleri genellikle betimletiyordum. Ben en çok sesli çalışmalarda rahat ediyordum. Hani sesleri dinletiyorlar, "Ne oluyor?" diye soruyorlar ya. Açıkçası herhangi bir şeye bakmam gerekmiyordu. Kelimeyi biliyorsam sesi de anlayabiliyorsam, hani hiç sıkıntı olmuyordu açıkçası." (K17)

Katılımcıların kelimelerin çalışmalarındaki anlam kavramı ile ilgili

görüşlerinin kodları Şekil 3.18. ve Tablo 3.19.'da yer almaktadır.

Şekil 3.18.: Katılımcıların Kelime Çalışmalarındaki Anlam Kavramı ile İlgili Görüşlerine Dair Kodlar



Tablo 3.19.: Katılımcıların Kelime Çalışmalarındaki Anlam Kavramı ile İlgili Görüşlerine Dair Frekanslar

Ana Dilin Kullanımı	***f***
Kelimelerin anlamları hedef dil kullanılarak öğretilmeli.	5
Genelde kelimelerin Türkçe karşılıkları söyleniyor.	4

Tablo 3.19. ana dilin kullanımı kategorisinde katılımcılar kelimelerin anlamları hedef dil kullanılarak öğretilmeli (N=5) ve genelde kelimelerin Türkçe karşılıkları söyleniyor (N=4) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Tabloda sunulan kodlara ilişkin katılımcı ifadeleri şöyledir:

> *"Betimlemenin tamamını ondan önce bildiği bütün kelimelerle yapabilecekse İngilizce yapılmalı. Ama betimleme yapılırken kullanılan İngilizce kelimeler öğrenen kişinin daha önce görmediği kelimelerden oluşuyorsa orada çifte bariyer ortaya çıkıyor. Bu kişi resimleri görmüyor diye sen bariyeri başka bir bariyerle kapatmaya çalıştın. Dil de başka bir bariyerdir. Hem de gören görmeyen herkes için bariyerdir. Dolayısıyla bariyer çiftleşmiş oluyor. Seviyeye uygun olmuyor."* (K2)

> *"Kelimelerin hepsi başlangıç düzeyi kelime ve gramer kullanılarak öğretilmeli. Sözlük anlamları verilebilir. İngilizce-İngilizce sözlüklerde yazdığı gibi verilmesi benim için daha faydalı oluyor. Anlattığınız şeyin ne olduğunu İngilizce olarak anlıyorsam benim için faydalı*

oluyor. İngilizce anlatılmasının hatırda kalıcı olduğunu düşünüyorum. Daha basit anlaşılır şekilde kelimelerin anlamları söylenmeli." (K3)

"Türkçesi söyleniyordu. Green diye yeşil deniyordu." (K7)

"Görme engelli kişiyi görselden haberdar etmek amaç. Anlayamayacağı dilde görselden haberdar etmeye çalışmak haberdar etmek olmayacak. B1 seviyesindeki öğrenciye B2 düzeyinde betimleme yaparsanız bunun bir anlamı olmayacak. Karmaşaya yol açar. Ana dilde değil, öğrenilen dilde yapılmalı. Betimleme kültüre uygun hazırlanmalı. O görsel hakkında fikir vermesi iyi olur." (K9)

"Kelimeleri öğretim stili hocalara bağlı. İlk başlarda Türkçeleri söyleniyordu. Üniversite hazırlık eğitimi biraz daha synonymleri (eş anlamlıları) ya da definition (tanımları) üzerinden gidiyor. İngilizceden İngiliceye." (K14)

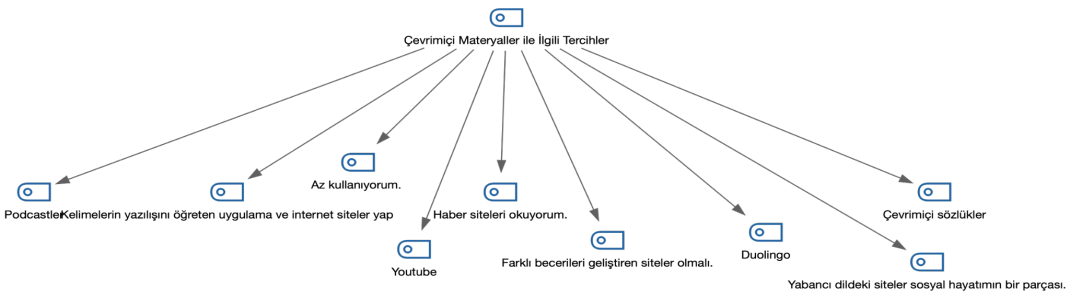
"Bence yeni kelimelerin öğretilen dilde açıklanması daha faydalıdır muhakkak ama benim öğrenci olarak düşünüyorum rahatım Türkçe kullanılması yönünde. İşime gelir. Kelime çalışmalarını hoca söylerdi kelimeleri, yabancı dildeki karşılıklarını da söylerdi." (K16)

3.12. Katılımcıların Çevrim içi Yabancı Dil Materyallerine İlişkin Görüşleri

Bu bölümde katılımcılara yabancı dil öğrenirken kullandıkları çevrim içi materyaller ile ilgili sorular sorulmuş ve katılımcıların cevapları temalara ayrılarak kodlanmıştır.

Katılımcıların çevrim içi materyaller ile ilgili tercihlerinin kodları Şekil 3.19 ve Tablo 3.20.'de yer almaktadır.

Şekil 3.19.: Katılımcıların Çevrim içi Materyaller ile İlgili Tercihlerine Dair Kodlar



Tablo 3.20.: Katılımcıların Çevrim içi Materyaller ile İlgili Tercihlerine Dair Frekanslar

Çevrim içi Materyaller ile İlgili Tercihler	***f***
Çevrim içi sözlükler	14
Duolingo	10
Yabancı dildeki siteler sosyal hayatımın bir parçası.	7
Farklı becerileri geliştiren siteler olmalı.	6
Haber siteleri okuyorum.	5
Youtube	5
Kelimelerin yazılışını öğreten uygulama ve internet siteler yapılabilir.	4
Az kullanıyorum.	3

Tablo 3.20. incelendiğinde çevrim içi materyaller ile ilgili tercihler kategorisinde katılımcılar çevrim içi sözlükler (N=14), Duolingo (N=10), yabancı dildeki siteler sosyal hayatımın bir parçası (N=7), farklı becerileri geliştiren siteler olmalı (N=6), haber siteleri okuyorum (N=5), Youtube (N=5), kelimelerin yazılışını öğreten uygulama ve internet siteleri yapılabilir (N=4) ve az kullanıyorum (N=3) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Tabloda sunulan kodlara ilişkin katılımcı ifadeleri şöyledir:

> *"Tureng, Longman, Cambridge bir sürü sözlük artık web tabanlı olmaya başladı ve web tabanlı kullanabiliyoruz. İkinci, üçüncü, beşinci anlamlarına varana kadar hepsini sözlüklerde görebiliyorum. Bir sürü bu tip sözlükler var o sözlüklerden gayet tabii faydalanabiliyoruz."* (K1)

> *"Duolingo'yu kullanarak Almanca öğrenmeye çalıştım. Uygulamanın erişilebilirliği güzeldi. Duyduğumuzu yazmamızı istediği bir alıştırma vardı ve ben bu alıştırmayı çok adil buluyordum. Gören görmeyen herkese aynı alıştırmayı soruyordu. ... Arada bir aynı kelimenin yazılışını tekrar tekrar yazdırmasını seviyorum."* (K2)

"Çok fazla çevrim içi materyal kullanmıyorum ama bir metnin tam olarak ne anlattığını öğrenmek istediğimde online sözlük kullanıyorum. Tureng kullanıyorum. Kelime eksikliğini hissediyorum." (K3)

"Aslında isterdim ama bir uygulama kullanmıyorum. Bir haber sitesine girip onu okumayı ve oradaki yeni kelimeleri öğrenmeyi seviyorum. Dil öğrenme, kelime öğrenme gibi uygulamaları hiç kullanmadım. Açıkçası ne kadar erişilebilir hiç bilmiyorum. Daha çok haber okumayı tercih ediyorum. ... Hem kelime öğrenmek için hem de İngilizceyi unutmamak için okuyorum. Dinleme becerisini de geliştiriyor." (K4)

"Duolingo'yu kullandım. Memrise'i denedim ama yapamadım. Bir noktadan sonra ücret istiyordu herhâlde. Onu da ödemek istemedim." (K7)

"Sözlüklerde biraz zorlanıyorum ama kullanmayı da bilmek gerekiyor" "Zargan'ı internetten açtığımda ya da Tureng'i açtığımda kullanma yöntemini öğrenmek gerekiyor." "Açıkçası çok fazla dijital sözlük kullanmasam da genelde google translate kullanıyorum. Podcastleri dinliyorum. BBC Learn English sanırım adı. Onun podcastlerini dinliyorum. Sürekli İngilizce makale okuyorum. Eğitim aldığım alanla ilgili okuduğum için neredeyse zorlanmıyorum diyebiliyorum. Podcast dinlemeye çalışıyorum. Youtube'dan ilgi duyduğum ya da merak ettiğim alanlarda videolar açıp dinlemeye çalışıyorum." (K9)

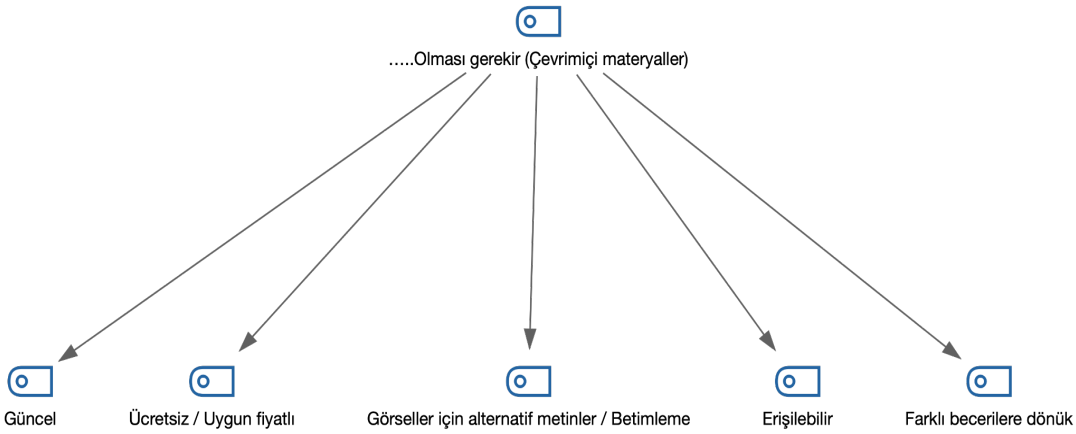
"Açıkçası çevrim içi uygulamaları çok kullanmadım. Sadece Cambly'i kullandım" (K11)

"Ben pek İngilizce eğitimi için internet sitesi kullanmaya ihtiyaç duymadım. Yani, birkaç Youtube videosu seyrettim ama bilmediğim bir şey anlatıyorsa diye İngilizce öğreten kanallara ara sıra bakıyordum ama hani ders ortamı gibi düşünmedim." (K12)

"TEDTalks platformu harika bir platform çünkü hem transcript var, hem istersen çevirisi de var." "mesela faydalı bir platform Youtube da yine" "BBC learning'i baya bir kullanıyordum. CBC'yi bir ara takip ettim. CBC'nin de baya konuları var. Level level bölmüş, ayrılmış şeyler. Onlar gayet iyi. Aynı zamanda aktiviteleri de var CBC'de" " BBC 6 minute English var." (K14)

Katılımcıların çevrim içi materyallerde olması gereken konularla ilgili görüşlerine dair kodları Şekil 3.20. ve Tablo 3.21' de yer almaktadır.

Şekil 3.20.: Katılımcıların Çevrim içi Materyallerde Olması Gereken Konular ile İlgili Görüşlerine Dair Kodlar



Tablo 3.21.: Katılımcıların Çevrim içi Materyallerde Olması Gereken Konular İle İlgili Görüşlerine Dair Frekanslar

…..Olması gerekir	***f***
Farklı becerilere dönük	14
Erişilebilir	9
Görseller için alternatif metinler / Betimleme	8
Ücretsiz / Uygun fiyatlı	6
Güncel	3

Tablo 3.21. incelendiğinde çevrim içi materyallerde olması gerekir kategorisinde katılımcılar farklı becerilere dönük (N=14), erişilebilir (N=9), görseller için alternatif metinler/ betimleme (N=8), ücretsiz / uygun fiyatlı (N=6) ve güncel (N=3) şekline görüş bildirmişlerdir. Tabloda sunulan kodlara ilişkin katılımcı ifadeleri şöyledir:

"İçerik olarak kelime çalıştırıyorsa, resim varsa betimlenmiş ve ekran okuyucu ona görüntü demesin. Ben de rahatlıkla aşağıdan bulayım. Alternatif metin dediğimiz şey resme açıklama girmek için kullandığımız bir yazı. Alternatif metinler yer alsın." (K2)

"Benim için mesela vocabulary kısmı önemli ben onunla ilgili erişilebilir uygulama bulursam bazen ortalıkta öyle şeyler geziyordu. "YDS için on bin kelime" filan diye. Böyle şeyler ama on bin tane kelime al ezerberle diyince olmuyor. Ama bunun uygulama içinde soru-cevap, eşleştirme erişilebilir şekilde bunlar yapılırsa faydalı olur. Benim için vocabulary öncelikli." (K5)

"Düşündüğümüzde dört beceri için de erişilebilir aktiviteler yer almalı. Çünkü bu tarz erişilebilir aktivitelere ihtiyaç var. Eskisi kadar çok ciddi değil. Çok farklı aktiviteler var ve çözümler bulunabilir. Daha çok readinglere, yazmayla ilgili dönüt veren Grammarly gibi siteler olabilir. Spelling ve noktalama ile ilgili aktiviteler olabilir. Dinlemeyle ilgili farklı konseptli ekran okuyucu ile uyumlu alıştırmaların olduğu platform aktivitelerin artırılması güzel olabilir. Bunlar seçenek ama en önemlisi ihtiyaçları beklentileri daha çok yaygınlaştırıp aslında tüm aktivitelerde bunların olmasını sağlamak en önemlisi. Diyelim ki bu yıl böyle bir şey yapmaya karar verdik, listeninglerin olduğu aktivitelerin olduğu bir şey hazırladık. Biz bunu yaptığımız zaman bu bitiyor. Ya da başka biri yaptığı zaman bitiyor. Ama bu bir standart haline gelirse her yeni çıkan siteler, materyaller Web 2.0 araçları çok daha kullanılabilir olur." (K6)

*"Belki bu körlerin İngilizce öğrenimine dair bir app yapılıp, biraz daha gönüllülük esaslı bir yola gidilebilir." (*K11)

"Speaking konusunda web siteleri olmalı. Olursa ben kullanmak isterim. Cambly var biraz pahalı kaçıyor." (K15)

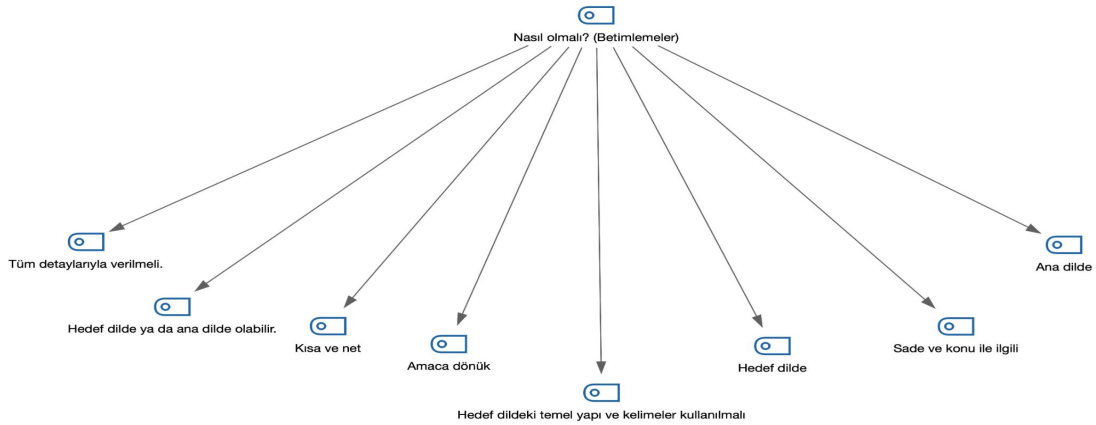
"Birden çok beceriye hitap eden uygulamaları daha çok seviyorum." (K17)

3.13. Katılımcıların Materyallerdeki Betimlemeler ile İlgili Görüşleri

Bu bölümde katılımcılara yabancı dil öğrenirken kullandıkları materyallerdeki betimlemeler ile ilgili sorular sorulmuş ve katılımcıların cevapları temalara ayrılarak kodlanmıştır.

Katılımcıların materyallerdeki betimlemelerin nasıl olması gerektiği ile ilgili görüşlerinin kodları Şekil 3.21. ve Tablo 3.22.'de yer almaktadır.

Şekil 3.21.: Katılımcıların Materyallerdeki Betimlemelerin Nasıl Olması Gerektiği ile İlgili Görüşlerine Dair Kodlar



Tablo 3.22.: Katılımcıların Materyallerdeki Betimlemelerin Nasıl Olması Gerektiği İle İlgili Görüşlerine Dair Frekanslar

Nasıl olmalı?	***f***
Sade ve konu ile ilgili	9
Ana dilde	5
Hedef dilde	5
Hedef dildeki temel yapı ve kelimeler kullanılmalı.	4
Hedef dilde ya da ana dilde olabilir.	4
Amaca dönük	3
Tüm detaylarıyla verilmeli.	3

Tablo 3.22. incelendiğinde nasıl olmalı kategorisinde katılımcılar sade ve konu ile ilgili (N=9), ana dilde (N=5), hedef dilde (N=5), hedef dildeki temel yapı ve kelimeler kullanılmalı (N=4) ve amaca dönük (N=3)tüm detaylarıyla verilmeli (N=3), şeklinde görüş bildirmişlerdir. Tabloda sunulan kodlara ilişkin katılımcı ifadeleri şöyledir:

"Konuyla ilgi betimlemeler yap. .... Mesela balon şişirme deneyinde betimlemeyi yaparken gereksiz detaylar olmamalı. ... Gereksiz bilgi vermeyin Ben bunu istemiyorum. O balonu nasıl şişirdiğini anlatmalısınız? Kısa ve net olmalı. Gereksiz parçalardan arındırılmış. Halis muhlis bir betimleme istiyorum. ... aşırı olmamalı ve amaca dönük olmamalı. Öğrencilerin kafası karıştırılmamalı." (K1)

"Betimlemenin tamamını ondan önce bildiği bütün kelimelerle yapabilecekse İngilizce yapılmalı. ... Öğrencinin görmesinin murat ettiğin şey neyse onu ön plana çıkarmalısınız? Biraz seçici olunmalı. Gereksiz detaylara yer verilmemeli. Amaca ve seviyeye uygun olmalı. (K2)

"Düşündüğüm zaman bir şehir krokisi varsa, cümle cümle olmasa da bilgi olarak verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Hastane, marketin yanında gibi mesela. İngilizce anlatsın. Resimdeki bilgiyi bana versin isterim. Gökyüzünde bir uçak var. Uzun bir metin gibi olmasına gerek yok. Sadece içindeki gerekli bilgiyi versin. İşime yarayacak bilgilerin verilmesini isterim. Betimlemeler sorunun cevabını da vermemeli. İngilizce olması önemli." (K3)

"Mümkün olduğunca açık olmalı. Açık ve sade olmalı. Çok detaylı değil. Diğer öğrencilerin gördüğünden çok farklı olmamalı ama çok da detaylı olmamalı. Mümkün olduğunca açık ama bilgi eksiğinin olmadığı betimlemeler olmamalı. Betimlemeler yabancı dilde olmalı. Kabartma kitaplarda fotoğraflar çıkarılıyor. Mutlaka betimlenmeli." (K4)

"Betimleme aktivitede istenen şeyi karşılamalı. Diyelim ki resimde meyveler üzerinden gittiğimizi varsayalım. Rengine odaklanacaksak bu detayları, bizim öğrenciden beklediğimiz detayları içermeli. Türkçe olabilir mi? Bence olabilir. Bunda açıkçası bir problem göremiyorum. Burada düzey devreye giriyor. Başlangıç düzeyinde bence Türkçe olabilir. Bunda herhangi bir problem göremiyorum. İleri düzeylerde İngilizce betimlemeler denenebilir mi? Denenebilir. Böyle bir şey. Genelde görsel kavramlı olduğu düşünülünce eğitim kavramlarının tabii ki burada resim betimleme değil, video betimleme de devreye giriyor." (K6)

"Açıkçası, o nasıl olabilir? Nasıl olmalı? Ya işte ev resmi var, yanındaki kelimeyi seçmeniz gerekiyor. Farklı türü nasıl olur? Düşünüyorum. Betimlemeler hangi dil öğretiliyorsa, o dil kullanılarak açıklanmalı. Başlangıç seviyesinde Türkçe olup. İlerledikçe yine o seviyeye, orta seviyeye göre betimlemeler olabilir. Betimlemeler hazır, önceden hazır yani olabilir. O anda da yapılabilir aslında. Tam olarak orada ne isteniyor, atıyorum bir renk ile ilgili bir şeyse betimlemede detay verilmeli. Aslında tüm detaylarıyla verilmeli ama bu vakit kaybına neden olabilir. Bence çok detaya gerek yok çünkü bu sefer de anlatılmak istenenden uzaklaşılabiliyor, boğaz gibi geliyor. Kısaca anlatılsa yeterli olur. Tabii insanın zihninde canlanması güzel bir şey ama oradaki mevzu o kavramı öğretmek ya o yüzden… Herkes de sonuçta baktığı zaman tüm detaylarıyla görüyor mudur? Bilmiyorum." (K8)

"Görseller sıkıntı oluyor. Hem ekran okuyucu ile erişim konusunda hem de Braille baskıda o görsellere erişim konusunda sıkıntılar var gerçekten. Braille kitapta görseller genelde kâğıda yansıtılmıyor, geçiliyor. Genelde boşluk kalıyor o kısımlar. O kısımlar alınmıyor baskıya, çoğu zaman çevrilmiyor. İşte onun nasıl yapılır bilmiyorum açıkçası. İşte oraya bir audio description konabilir. Audio değil de direkt descriptionı konulabilir. Ama o biraz özel bir çalışma gerektirecektir baya detaylı. Onun haricinde belki orada hocanın sınıf içerisinde

dersin genel yapısından çıkarak belki de resmi anlatması etkinlik öncesinde, resimde var olan şeyleri söylemesi, tüm sınıf içerisinde daha iyi olacaktır. Ben öyle şeylerde genelde sıra arkadaşıma soruyordum ama hoca söyleseydi daha etkili olurdu. "Tamamen detaylı olarak o resmi anlatmaktansa biraz daha cevabı buldurmaya yönelik bir betimlemeyi oraya konumlandırmak daha iyi olacaktır. Yani o istenen cevaba yönelik hazırlanmalı bence. Çok uzun ve tüm detaylarıyla bir betimlemeye gerek yok bence. Zaten genel anlamda betimlemenin amacı odur bence. Çok fazla detaya boğmadan olayın nötr kısmını aslında okuyucuya, ilgili kişiye anlatmaktır." (K11)

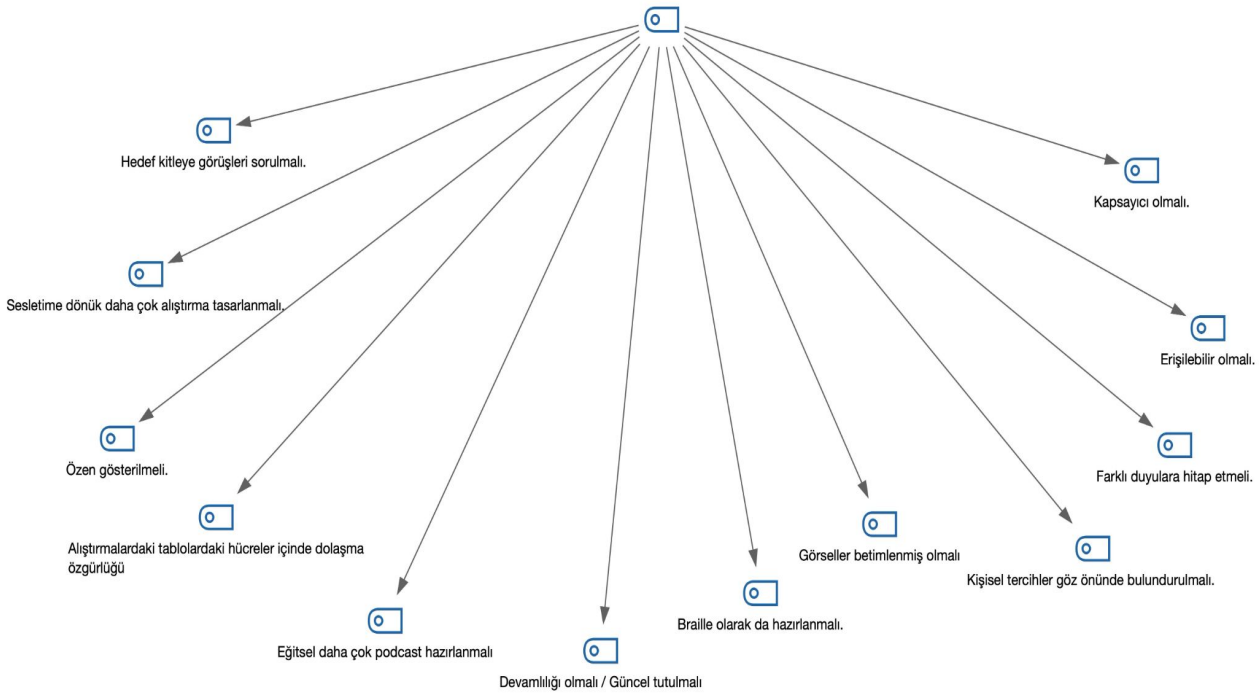
"Ne kadar İngilizceye maruz kalırsan sonuçta o kadar iyi yapıyorsun. Hem kafanda farklı kullanım senaryolarına oturtuyorsun. A1'de de olsa hoş olabilir. Belli başlı kelimeler verildikten sonra İngilizce betimlemeler yapılmaya başlanabilir. Burada iki yaklaşım var: İlki resimde ne önemli neyse onu seçip anlatmak. İkincisi ise resimde ne varsa her şeyi anlatmak resimde önemli olan şeyin kişiye göre kendisinin seçmesi. İkisinin de farklı avantajı dezavantajı var. İlkinin avantajı daha kısa, daha basit, daha hedef odaklı gidiyor. Ama ikincisinin avantajı da kişi bütün detaylar içerisinde kendinde yaratılan duyguyu konseptin belki kendi yorumunu katarak alıyor. İlkinin dezavantajı mesela hazırlayan kişinin perspektifinden bilgiyi alıyor. Senin perspektifin kişiye uygun olmayabiliyor. Kişinin hafızasında kalıcılığı sağlayamıyor. O duyguyu yaratamıyor belki. Örneğin resimler gösterip "Kalem var, portakal var." diyip geçerseniz kalıcı olmaz. Yapılan şey aslında şu oluyor. Sözlüğe bakıp pencil eşittir kalem demek gibi bir şey oluyor. Ama diğer türlü "Kadın var, saçları şöyle, boyu bu şekilde, yüzü, gözü şu şekilde." Kişinin hafızasında bütünleşik bir tasvir yaratıyorsunuz ve o tasvirin içinde bir yerde de "Woman" yazıyor. Kişi bunu bütünsel olarak kabul ediyor. Efektif yöntem olarak aslında bu daha efektif. Elbette bazı durumlarda bazı kişiler bunu istemeyecek ama hukuk konusunda bunu istemeyecek ama kayak yapmak konusunda bunu daha rahat bulacak. Kişinin topic tercihiyle alakalı bir şey aslında. Topicin ne kadar zor olup olmadığıyla alakalı bir şey. Her şeyi siz verin kişi kendisine uygun bir şekilde karar versin ve kendisine uygun yeri alsın aslında. Kişinin anlamadığını fark edersiniz eğer Türkçe de anlatabilirsiniz. Onun kesin bir noktası yok sonuçta. Türkçe mi İngilizce mi olup olmayacağı kişiye bırakılsın. Öğrenmenin hedefi ya da öğretmenin hedefi zaten kişidir. Dolayısıyla betimlemenin hedefi de kişi olmak zorunda." (K14)

3.14. Katılımcıların Yabancı Dil Materyallerin Nasıl Olması Gerektiği ile İlgili Görüşleri

Bu bölümde katılımcılara yabancı dil öğrenirken kullandıkları materyallerin nasıl olması gerektiği ile ilgili sorular sorulmuş ve katılımcıların cevapları temalara ayrılarak kodlanmıştır.

Katılımcıların materyallerin tasarım aşamasında yapılması gerekenler ile ilgili görüşlerinin kodları Şekil 3.22. Tablo 3.23.'te yer almaktadır.

Şekil 3.22.: Katılımcıların Materyallerin Tasarım Aşamasında Yapılması Gerekenler ile İlgili Görüşlerine Dair Kodlar



Tablo 3.23.: Katılımcıların Materyallerin Tasarım Aşamasında Yapılması Gerekenler İle İlgili Görüşlerine Dair Frekanslar

Tasarım aşamasında	***f***
Erişilebilir olmalı.	17
Kapsayıcı olmalı.	9
Görseller betimlenmiş olmalı.	4
Farklı duyulara hitap etmeli.	4
Braille olarak da hazırlanmalı.	4
Kişisel tercihler göz önünde bulundurulmalı.	3
Alıştırmalardaki tablolardaki hücreler içinde dolaşma özgürlüğü olmalı.	2
Devamlılığı olmalı / Güncel tutulmalı.	2
Daha çok eğitsel podcast hazırlanmalı	1
Sesletime dönük daha çok alıştırma tasarlanmalı.	1
Özen gösterilmeli.	1
Hedef kitleye görüşleri sorulmalı.	1

Tablo 3.23. incelendiğinde tasarım aşamasında kategorisinde katılımcılar erişilebilir olmalı (N=17), kapsayıcı olmalı (N=9), görseller betimlenmiş olmalı (N=4), farklı duyulara hitap etmeli (N=4), Braille olarak hazırlanmalı (N=4), kişisel tercihler göz önünde bulundurulmalı (N=3), alıştırmalardaki tablolardaki hücreler içinde dolaşma özgürlüğü olmalı (N=0), , devamlılığı olmalı (N=2), daha çok eğitsel podcast hazırlanmalı (N=1), sesletime dönük daha çok alıştırma tasarlanmalı (N=1), özen gösterilmeli (N=1) ve hedef kitleye görüşleri sorulmalı (N=1) şeklinde görüş

bildirmişlerdir. Tabloda sunulan kodlara ilişkin katılımcı ifadeleri şöyledir:

"Köre sorulmadan, köre danışılmadan, içinde görme engelli bir bilenin bir uzmanın yer almadığı çalışmalar yapılmasın. Benim derdim o. Yapmış olmak için bir şey yapılmasın. En basitinden bir kitap hazırlanırken bana sormadan yapma. ... Materyaller ihtiyaçlara ve tercihlere göre esnek olmalı. Bu yapılamayacak bir şey değil." (K1)

"Yapılabiliyorsa kelimeler Braille olarak verilmeli. Bunun bir ütopya olduğunu biliyorum. Bilgisayar kullanan kişilerin ekran okuyucuyla kelimelerin yazılışına bakmaları teşvik edilmeli. ... Kitaplarda harf harf yazdırma alıştırmaları daha fazla olmalı. Özellikle yeni öğrenilen kelimeler ve başlangıç düzeyinde sesli harflendirme çalışmaları yer almalı. Her şeye rağmen Braille olmalı… Bilgisayar çok kullandığımız için burada kullanılacak dosyaların erişilebilir olması önemli. İçinde arama yapılabilir belgeler sağlanmalı. ... Resim içinde yazı olmamalı. Tablo verilecekse, öğrencinin o tabloyu düzenli bir şekilde görüntülediğinden, satırları ve sütunları doğru bir şekilde okuyabildiğinden ve dolaşabildiğinden emin olmalısınız… Bir şeyi yaparken bir zahmet körlere sorulsun. Körlere ve dil öğrenme sürecinde olan körlere sorulmalı. Bu kesişim faydalı olmalı. Körlere ve bu uygulamayı geliştirmek isteyen kişilere birlikte sorulmalı. Kişinin ihtiyacı ile yapılmak istenen birleştirilmeli. Şapkadan çıkarır gibi, "Hadi, bunu ben de senin için yaptım. Hayrını gör." denmemeli… Her şeye rağmen yapılabiliyorsa Braille geliştirmek, olmuyorsa dijitalin en iyisini bulmak. Betimlemenin en iyisini yapmak. Bütün materyallerin evrensel olması için anahtar mantık olduğunu düşünüyorum. Hangi materyal olursa olsun, uyarlamanın yollarını birlikte düşünmek gerek diye düşünüyorum." (K2)

"Düzenlenebilir olmalı. Düzenlenebilir olmadığında karakter karakter okutamıyorum. Döküman formatını tercihe diyorum. ... Çünkü not almam daha rahat. Ben materyalin üzerinde not alarak çalışıyorum. Bana bir kaynak verilse değiştirebilmek, düzenleyebilmek çok önemli… Podcast çok dinlemeye başladım. İngilizce bazı kanalları dinliyorum. Eğitsel kaynaklar da yer almalı. Podcastler çok güzel oluyor." (K3)

"Artık bir dökümanı açtığım zaman "Erişilebilirlik sorunu yaşar mıyım?" diye sorgulamak istemiyorum artık. Çok yorucu çünkü. "(K4)

"Bütün materyaller PDF halinde hazırlanabilir. Okul kitaplarının aynı zamanda bir arşivde, üniversitenin bir arşivinde PDF olarak toplanabilir. İsteği üzerine öğrenciye verilebilmesini isterdim. Çünkü hazırlıkta ben muzdarip oldum bu durumdan. İdare ettim bir şekilde kendimi çok şükür ama bu PDFyi alamadığım için bir şekilde zorlanmışımdır illa." (K7)

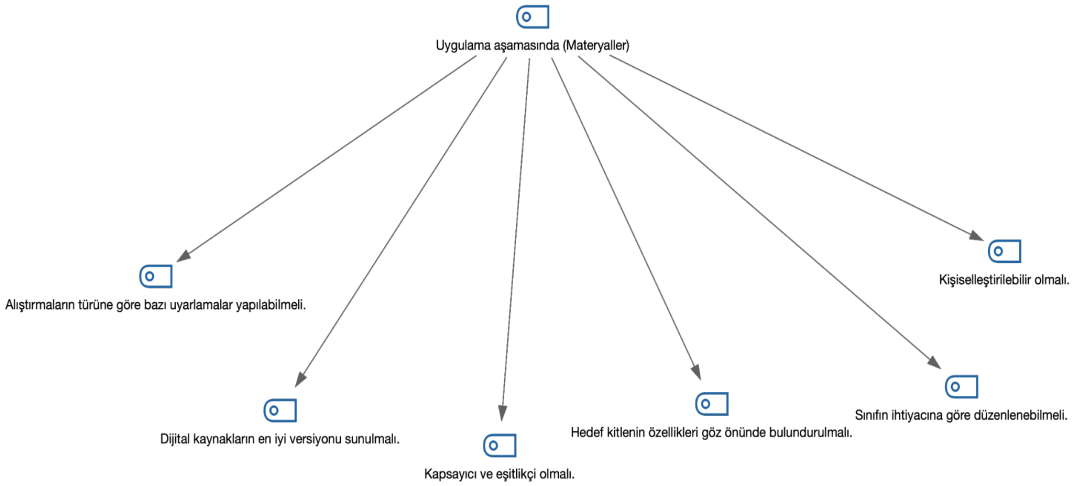
"web siteleri gibi teknolojinin kullanıldığı kısımlarda ekran okuyuculara erişilebilir hale getirilmesi, o standartların yakalanması önemli aslında. Onlar olduğu sürece öğrenmek isteyen her insan öğrenebilir bence." (K11)

"Her sunulan materyal iki farklı duyuya hitap edecek şekilde sunulmalı. Görsel-işitsel, işitsel-dokunsal işte tatsal- kokusal bla bla şeklinde. Bir materyal hazırladıktan sonra "Gözden geçir" sekmesinde erişilebilirlik denetimi yapabiliyorsunuz. Size açıkça şunu söylüyor "Burada problem var." diye size söylüyor. Gayet rahat, o şekilde problem olmuyor, diyebilirim." (K14)

"Dersler daha bütünleştirici olmalı. Kağıtlar büyük puntolu çıkarılabilir eğer az gören varsa. Braille basılabilir, eğer görmeyen varsa. Çocuktan çocuğa göre değişebilir, engel grubuna göre ne kadar gördüğüne göre ayarlanabilir. "Öğrenci biriciktir." dediğimiz tarafa denk geliyor." (K17)

Katılımcıların materyallerin uygulanması aşamasında yapılması gerekenler ile ilgili görüşlerinin kodları Şekil 3.23. Tablo 3.24.'te yer almaktadır.

Şekil 3.23.: Katılımcıların Materyallerin Uygulanması ile İlgili Görüşlerine Dair Kodlar



Tablo 3.24.: Katılımcıların Materyallerin Uygulanması İle İlgili Görüşlerine Dair Frekanslar

Uygulama aşamasında	***f***
Kapsayıcı ve eşitlikçi olmalı.	10
Hedef kitlenin özellikleri göz önünde bulundurulmalı.	8
Dijital kaynakların en iyi versiyonu sunulmalı.	8
Kişiselleştirilebilir olmalı.	7
Sınıfın ihtiyacına göre düzenlenebilmeli.	4
Alıştırmaların türüne göre bazı uyarlamalar yapılabilmeli.	2

Tablo 3.24. incelendiğinde materyallerin uygulama aşamasında kategorisinde katılımcılar kapsayıcı ve eşitlikçi olmalı (N=10), hedef kitlenin özellikleri göz önünde bulundurulmalı (N=8), dijital kaynakların en iyi versiyonu sunulmalı (N=8),

kişiselleştirilebilir olmalı (N=7), sınıfın ihtiyacına göre düzenlenebilmeli (N=4) ve alıştırmaların türüne göre bazı uyarlamalar yapılabilmeli (N=2) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Tabloda sunulan kodlara ilişkin katılımcı ifadeleri şöyledir:

> *"Burada şu önemli ben Braille tercih edebilirim, başkası PDF formatında metinleri tercih edebilir. Metin türleri standartlaştırılırken, iki taraflı üç taraflı standartlaştırmayı destekliyorum… Eğitimde kapsayıcılık dediğimiz şey böyle olur. "Bu işin kuralı budur." dediğiniz zaman siz artık robot kör üretmeye başlarsınız, robot öğrenci üretmeye başlarsınız. Her isteğe her ihtiyaca cevap verecek şekilde geliştirilmesi lazım. Uyarlanabilir olmalı."* (K1)

> "*Dijitalin en iyisini bulmak. Betimlemenin en iyisini yapmak."* (K2)

> *"Düzenlenebilir olmalı. Düzenlenebilir olmadığında karakter karakter okutamıyorum."* (K3)

> *"Derste öğretmen sınıfa sorar "Resimde neler var?" diye. Bana öğretmen "Resimde şu şu kişiler var. Şöyle yapıyorlar." diye anlatırdı. Resimler betimlenirse resimli alıştırmaları yapabilirim.* (K4)

> *Ama benim gibi düşünenlerin esas ulaşmak istediği yer görmeyen birinin bir kursa yazıldığı zaman, etrafına on tane görmeyen toplamak zorunda kalmadığı görenlerle birlikte kitabın erişilebilir versiyonunu alarak kursa katılabildiği kurslar.* (K5)

> *"Bunun dışında öğrenirken, öğrenme sürecinde okunuşu ve yazılışı noktasında daha iyi kavrayabilmek için aynı anda bir kaynağın bir dijital yardımcı bir teknolojiye de ihtiyaç var diye düşünüyorum. Yani sınıf ortamında anında spontan bir şekilde hoca tahtaya yazıyor. Yani birisinin yardımı olmadan da benim okuyabileceğim düzeyde sadece görmeyen olarak değil az gören için de hani bunu, buna dair materyallerin büyük puntolu yazılı kağıtlarda olması. Atıyorum hocanın dersten önce o materyali dijital olarak göndermesi onu tek tek okuyabileyim diye. Bu tarz şeyler bence yapılabilir."* (K8)

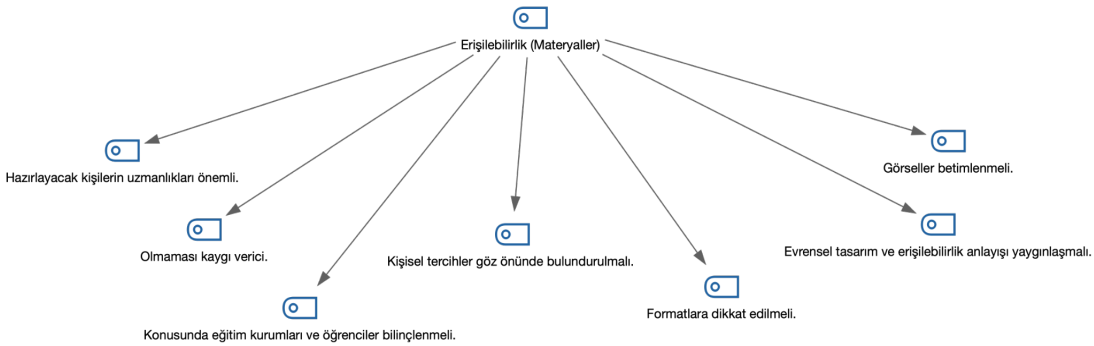
> *"Tüm kurumların kendilerine gelecek öğrenci profilini çok iyi tanımamaları ve bölümlerin ve de hazırlık birimlerinin ona göre hazırlık yapması gerekiyor. Öğrenciyi ihtiyaçlarını söylemek, okulun hangi birimi ilgileniyorsa o birime yönlendirmek de önemli. Bilinçli olmalı. Hem kurumlar hem de öğrenciler."* (K10)

> *"Hoca sürekli tahtaya bir şey yazıyor mesela ama sonra sessiz kalıyor. Ben her seferinde "Ne yazdınız? Ne yazdınız?" yorulup bıkıyorum. Ve artık bir yerden sonra artık "Ne yazdıysa, yazdı." modunda oluyorum. Hem kursun bir şekilde yetersiz olmasına hem de benim sıkılmama yol açıyor. O yüzden sınıf ortamında öğrenmek güzel bir şey değil gibi bana. Ben daha bireysel eğitim tercih ediyorum. En azından hoca böyle bir tutumda olmazsa, sınıf ortamında çok problem olmaz. Ama her gün ben hatırlatmak istemiyorum. Bir şekilde öğretmenler alışmalı."* (K13)

> *"Eşitlik sağlanmalı. O anda o çocuk da bunu duyar. Nadir olmakla birlikte bana yapılmışsa mutlu olmuşumdur diye hatırlıyorum. Kimseden ayrı olmamak, herkese eşit davranmak benim görmek istediğim bir taraftı. Çünkü bir şeyleri öğretmene gidip sormaktan çekinebiliyordum. O an meşgul olabiliyordu, sorularımı sormak için bekleyebiliyordum. Daha fazla sorum birikiyordu."* (K16)

Katılımcıların materyallerin erişilebilirliği ile ilgili görüşlerinin kodları Şekil 3.24. ve Tablo 3.25.'te yer almaktadır.

Şekil 3. 24.: Katılımcıların Materyallerin Erişilebilirliği ile İlgili Görüşlerine Dair Kodlar



Tablo 3.25.: Katılımcıların Materyallerin Erişilebilirliği ile İlgili Görüşlerine Dair Frekanslar

Erişilebilirlik	***f***
Görseller betimlenmeli.	7
Formatlara dikkat edilmeli.	7
Evrensel tasarım ve erişilebilirlik anlayışı yaygınlaşmalı.	5
Kişisel tercihler göz önünde bulundurulmalı.	4
Konusunda eğitim kurumları ve öğrenciler bilinçlenmeli.	4
Olmaması kaygı verici.	2
Hazırlayacak kişilerin uzmanlıkları önemli.	1

Tablo 3.25. incelendiğinde erişilebilirlik kategorisinde katılımcılar görseller betimlenmeli (N=7), formatlara dikkat edilmeli (N=7), evrensel tasarım ve erişilebilirlik anlayışı yaygınlaşmalı (N=5), kişisel tercihler göz önünde bulundurulmalı (N=4), konusunda eğitim kurumları ve öğrenciler bilinçlenmeli (N=4), olmaması kaygı verici (N=2) ve hazırlayacak kişilerin uzmanlıkları önemli

(N=1) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Tabloda sunulan kodlara ilişkin katılımcı ifadeleri şöyledir:

> *O zaman ne oluyor? Kitap ortaya çıkıyor ama erişilebilir değil. O zaman yama yapmaya başlıyoruz. "Şurası erişilebilir değil, değiştirelim. Burayı tekrar düzenleyelim." diye defalarca düzenleniyor. Her yerden bir sorun çıkmamalı. Buna gerek yok.* (K1)

> *"Şu an YDS için acil bir materyale ihtiyacım yok ama olabilir de. Bunu yaşayan pek çok kişi var. Erişilebilir materyal olmaması endişelendirici. Yabancı dil eğitimi zaten problem haline gelmiş bir konu. Her insanın İngilizce düzeyi iyi olmayabilir… Bir kursa gittiği zaman ayrı bir sınıfa topluyorlarmış. Bunun da çok yanlış olduğunu düşünüyorum. Kurslardaki materyaller de bence düşünülmeli. İletişim eksikliği de çok var. … Engeli varsa, görme gibi. Bu kurslar çekiniyorlar. "Biz nasıl yararlı oluruz?" diye düşünmekten ziyade "Sizi ayrı bir sınıfa koyalım." diye düşünüyorlar. Talep etmek lazım. Talep etmezseniz olmuyor. Kurumun değişime açık olması lazım.* (K4)

> *"Bu bilinç, kapsayıcılık ve evrensel tasarım bilincinin her yere yayılması lazım." "O yüzden bunların yerlilerinin de üretilmesi gerekiyor. Yani erişilebilirlik materyal anlamında vesaire anlamında ne diyebiliriz dersek? Ulaşmamız gereken nihai hedef evrensel tasarımdır. Herkesin kullanabileceği materyallerin, herkesin aynı anda ulaşabileceği yolların yapılmasıdır. Benim için erişilebilirlik evrensel tasarımdır." " O yüzden de bu evrensel tasarımın orta ve uzun vadede dünyaya hâkim olmasını istiyoruz."* (K5)

> *"Şunları eklemek isterim. Dil öğreniminde materyal erişilebilirliği çok daha kritik bir öneme sahip, buradaki bir materyal erişilebilirlik eksikliği bir kazanımın yeterince oluşturulamamasına ya da yeterince verilememesine neden oluyor. Bu açıdan çok kritik olduğunu düşünüyorum. Bu tabii ki çok geniş bir alan."* (K6)

> *"Görseller biraz daha ayrıştırılmış yani böyle birbirinin içine geçmiş değil de daha anlaşılabilir olarak tasarlansa az gören bireyler için. Renklerin kontrastı, zıtlıkları ayarlansa. Birbirine yakın renkler iç içe kullanıldığında göremez hale geliyorum. Benim için erişilebilir bir format olmuyor. Sarı zemin üzerine pembe yazı koyduğunda benim için iyi bir kontrast olmuyor ama siyah zemin üzerine beyaz ya da sarı renk koyduğunda benim için daha renk oluyor. ...Erişilebilir PDFler olmalı. Ben o kitabı açtığımda sayfa boşmuş gibi görmemeliyim. Gören bir arkadaşım o sayfadaki tüm bilgiye nasıl erişebiliyorsa ben de ona erişebilmeliyim. Boşluk doldurma etkinliklerinin olduğu alıştırmalar da bence PDF formatından çıkarılmalı. Word formatına aktarılmalı. Çünkü PDF formatında seçmek kopyalamak, seçmek, yapıştırmak ve üzerine yazmak çok zorlayıcı oluyor. Ya da ben beceremiyorum ama sonuçta herkes teknolojiyi çok iyi kullanamıyor olabilir. Ama Word'de çok basit bir şekilde o boşluğa ben uygun sözcüğü, sözcük grubunu ya da cümleyi yerleştirebilirim. Ya da kendi boşluğumu kendim yaratabilirim sığmadığı durumlarda. Çok değişik formatlar değil bunlar aslında hepimizin bildiği formatlar."* (K9)

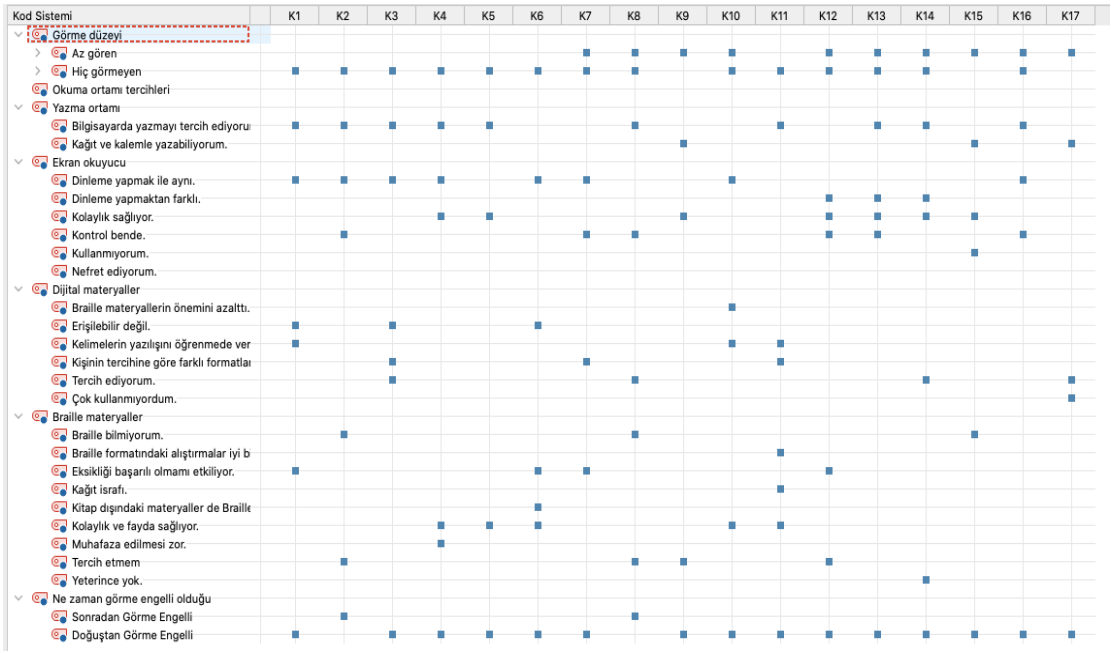
> *"Genel erişilebilirlik ilkeleri gösterilmeli elbette. Ulaşılabilir olmalı bir kere bence. Bir görmeyen kendi okuyacağı şekilde düzenlenmiş olmalı. Mümkün olduğunca hani zorluk çekmeyeceği kolay ulaşabileceği şekilde verilmesi gerektiğini düşünüyorum. ...Bence dile göre düşünülmeli biraz. İngilizcenin ihtiyaçları farklı Arapçanın ihtiyaçları farklı. Ben öyle düşünüyorum. O dili bilen insanlar tarafından yapılırsa erişilebilirlik çalışmaları bence çok daha verimli olur diye düşünüyorum."* (K12)

> *"PDF-A formatı dediğimiz, okunabilir readible PDF formatında. Eğer o PDF bir resim içeriyorsa, o resmin açıklamasının altına yazılması olabilir. Word'de hazırlanabilir bu. Gayet rahat alternatif metin eklenebiliyor. Açıklama eklenebiliyor. Word'de eklenebiliyor."* (K14)

> *"PDF dedikleri zaman resim şeklinde tarayıcıya konuluyor, sonra bu resim PDFe dönüştürülüyor. Ama bu PDF ekran okuyucular tarafından okunamıyor. Aranabilir PDF diye*

bir format var. Resim şeklindeki PDFi alsanız onun üzerinde harf harf arama yapamazsınız. Böyle harf harf bir şeyleri kopyalayamazsınız. Buradan anlayabilirsiniz. Okunup okunmayacağını. Bu şekilde PDFler okunmuyor. Ama normal optik karakter tanıma deniyor buna. Alınıyor metin, bu resim şeklindeki PDF alınıyor, bir yazılıma gönderiliyor. Yazılım da PDFteki o resmi alıyor bildiğiniz Word gibi yazılmış, arama yapılabilen bir şekle dönüştürüyor. İstediğiniz gibi metni seçiyorsunuz, kopyalıyorsunuz ve arama yapabiliyorsunuz. PDFte ne yapabiliyorsanız onu yapabiliyorsunuz. Bu şekilde olan PDFler okunabiliyor. Ama dediğim gibi bu resim şeklinde tarayıcıdan direkt çıkmış PDFler okunamıyor. Bu söyleyeyim yani. Aranabilir şekildeki PDFler yapılması lazım, yapılması gerekiyorsa. Ya da direkt Word'e dönüştürülmesi lazım. Bu Word'e döndürülürse çünkü bu kitap ya. Kitabın üstünde işaretlemeler yapılır, öğrenci nerede kaldığını bilmek için öğrenci işaretlemeler yapar falan. Bu şekilde şeyler Word'de daha kolay olur." (K16)

Şekil 3.25.: Katılımcıların Görme Düzeyi ve Ne Zaman Görme Engelli Olduklarına Dair Bilgileri ile Okuma ve Yazma Ortam Tercihlerinin Tablo Özeti



(Betimleme: Excel tablosuna benzer bir tabloda minik minik küçük kare noktalar göze çarpıyor. Sol sütunda katılımcıların görme düzeyleri, okuma ve yazma ortam tercihleri ile ekran okuyucu, dijital materyaller, Braille materyaller ile ilgili görüşlerine ait kod isimleri yer almaktadır. En üst satırda K1'den K17'ye kadar katılımcılar yer almaktadır. Katılımcıların ve kodların kesiştiği noktalar küçük mavi kare şekiller ile işaretlenmiştir.)

Şekil 3.25 bireylerin görme engellilik düzeyi ve ne zaman engelli oldukları ile hangi okuma ve yazma ortamlarını tercih ettikleri konusunda kodları göstermektedir. Bu bilgilere göre, sonradan görme engelli olan bireyler ile az gören katılımcılar okuma becerisine dönük alıştırmalarda Braille materyalleri tercih etmemektedirler. Doğuştan

görme engelli katılımcıların hem dijital hem de Braille materyalleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Yazma ortamları incelendiğinde ise az gören bireylerin kâğıt ve kalem kullanarak yazma yapabildikleri, hiç görmeyen bireylerin ise bilgisayar ortamında yazma alıştırmaları yapmayı tercih ettikleri görülmektedir.

Şekil 3.26.: Kod Bulutu



(Betimleme: Bulgular kısmında yer alan kodların açık ve koyu mavi tonlarda yer aldığı görselde kodlar yatay ve dikey olarak sıralanarak dikdörtgen şekli oluşturmuş durumda. Yazılı kodlar arasında "Doğuştan görme engelli, Hiç görmeyen, C1, Dinleme yapmak ile aynı, Doğru yazımla ilgili sorunlar çıkıyor, Resimli Kelime Çalışmaları Betimlenmeli, Erişilebilir, Kolaylık Sağlıyor, Bilgisayarda yazmayı tercih ediyorum." kodları diğer kodlara oranla daha büyük ve dikkat çekici bir şekilde görünüyor)

Araştırmadaki kodların sıklıkları şekil 3.26'da gösterilmektedir. Araştırmada yoğun bir şekilde tekrarlayan kodlar büyük puntolu şekilde yer alırken, küçük puntolu kodlar araştırmada daha az yoğunlukta yer aldığına işaret etmektedir. Buna göre araştırmada en yoğun olarak yer alan kodlar aşağıdaki tabloda sıklıklarına göre yer almaktadır:

Tablo 3.26.: Araştırmada Sıklıkla Tekrarlanan Kodlar

Görseller betimlenmeli.	13
Bilgisayarda yazmayı tercih ediyorum.	13
Erişilebilir olmayan materyalde arkadaşım destek oldu.	12
Etkinlik türleri körlere uygun olmalı.	11
Kapsayıcı ve eşitlikçi olmalı.	10
Hedef kitlenin özellikleri göz önünde bulundurulmalı.	8
Dijital kaynakların en iyi versiyonu sunulmalı.	8
Ana dil kullanılmasını tercih etmiyorum.	7
Yabancı dildeki siteler sosyal hayatımın bir parçası.	7
İşitsel kelime çalışmalarına da yer verilmeli.	7
Kişiselleştirilebilir olmalı.	7
Alıştırmalar erişilebilir tasarlanmalı.	7
Formatlara dikkat edilmeli.	7
Farklı becerileri geliştiren siteler olmalı.	6
Evrensel tasarım ve erişilebilirlik anlayışı yaygınlaşmalı.	5
Kelimelerin anlamları hedef dil kullanılarak öğretilmeli.	5
Erişilebilirlik konusunda eğitim kurumları ve öğrenciler bilinçlenmeli.	4
Kişisel tercihler göz önünde bulundurulmalı.	3
Alıştırmaların türüne göre bazı uyarlamalar yapılabilmeli.	2

3.15. Bulguların Yorumlanması

Çalışmanın bu bölümünde üçüncü bölümdeki bulgulardan ve analizlerden hareketle araştırma sorularının bir sonuca ulaşıp ulaşmadığı değerlendirilecektir.

Teknolojik gelişmeler ve küreselleşmenin etkisiyle sınırların önemini kaybetmesi hatta çevrim içi dünyada ortadan kalkmasıyla günümüzde milletler politik, ekonomik, eğitim ve kültürel açıdan hiç olmadıkları kadar birbirlerine yakın ve hiç tecrübe etmedikleri kadar birlikte hareket edebiliyorlar. Bu büyük birliktelik uluslararasılık kavramının pek çok alanda geçmişe kıyasla daha bilinir ve kullanılır

hâle gelmesine sebep olmuştur. Yabancı dil öğrenmek, milletler arasındaki iletişimin artışında şüphesiz büyük bir etkiye sahiptir. İnsanların diğer milletlerin dillerini merak etmeleri, öğrenmeleri ve başka kişilere öğretmeleri ile başlayan bu iletişim atağı günbegün daha fazla insanın dil öğrenmeyi arzulaması, öğrenim görmek amacıyla okullara, kurslara başvurmasına neden olmaktadır. Bu sebeple yabancı dil öğretimi alanı her geçen gün büyüyen, gelişen ve ilgi gören bir alan olmuştur. Öte yandan özellikle iş dünyasında ve akademik hayatta dünya dillerine hâkim bireylere her zaman ihtiyaç duyulmuştur.

Engellilik tarih boyunca birkaç model ile açıklanmaya çalışılmıştır. Ahlaki modelde engellilik yaratıcının ilahi kararı hatta cezası olarak görülürken, tıbbi modelde engellilik iyileştirilmesi gereken hastalıklarla aynı düşüncelere maruz kalmıştır. Son yüzyılda ortaya çıkan sosyal model ise engelliliği engelli bireylerde değil, onlara eşit şartları sağlamayan, sağlayamayan toplumlarla açıklamıştır. Yabancı dil öğretimi alanı da engelli bireylere eşit şartların sağlanamadığı alanlardan biridir.

Bu araştırmanın konusunu oluşturan görme engellilik kavramı düşünüldüğünde dünya çapında görme engelli yabancı dil öğrencileri için hazırlanmış materyallerin sınırlılığı ve ülkemiz özelinde ise henüz böyle bir çalışmanın yapılmamış olması görme engelli bireylerin giderek gelişen iletişim çağının gerisinde kalmasına; iş dünyasının ve akademik dünyanın dışına itilmesine sebep olmaktadır.

İngilizce hazırlık eğitimi almış görme engelli bireylerin derslerde ve ders dışında kullandıkları materyaller hakkındaki tecrübelerinden faydalanmayı, böylece gelecekte hazırlanacak materyallerin görme engelli bireylerinde dikkate alınıp hazırlanmasını amaçlayan bu çalışmanın ilk bölümü olan kuramsal çerçeve bölümünde dil, yabancı dil öğrenimi, engellilik, engellilik modelleri ve evrensel tasarım kavramları açıklanmıştır. Böylece görme engellilerin İngilizce eğitimleri üzerine düşünüldüğünde akla gelebilecek kavramlardan bahsedilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde araştırmanın yöntemi ve çalışma süreci ile ilgili bilgiler verilmiştir. Üçüncü bölümde ise görüşmelerin betimsel analizi sonucunda ortaya çıkan

bulgular sıklıkları ve katılımcıların açıklamalarından yapılan alıntılarla birlikte yer almaktadır.

Çalışma süresince elde edilen ilk bulgular katılımcıların demografik verileri ile ilgilidir. Gönüllülük ve isteklilik esasına dayanması ve böylece objektif cevaplar alınması amacını taşıyan kartopu tekniği ile seçilen katılımcılar cinsiyet açısından değerlendirildiğinde erkek katılımcı sayısının kadın katılımcı sayısına oranla fazla olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaşları incelendiğinde ise 20-30 yaş aralığı ile 30-40 yaş aralıklarının benzer şekilde dağılım gösterdiği görülmektedir.

Katılımcıların mezun oldukları son okulla dikkate alındığında yarıdan fazlasının devlet okullarından mezun olduğu görülmektedir fakat bu orana özel okullar açısından bakıldığında %35 mezuniyet oranı ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların İngilizce hazırlık eğitimlerini ne zaman aldıkları hakkındaki sorunun cevapları incelendiğinde her dört kişiden üçünün bu eğitimi yüksek öğretim kurumlarında aldığı görülmektedir. Bu durumda lise ve ortaokul öncesinde yer alan hazırlık sınıflarının son yıllarda kaldırılmasının da etkisi bulunmaktadır.

Demografik verilerden elde edilen diğer bir sonuç ise katılımcıların engelli olma şekline dair verilerdir. 17 kişinin yer aldığı katılımcı grubunun %88'lik bir oranı doğuştan görme engelli olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde katılımcıların görme düzeyleri incelendiğinde de hiç görmeyenlerin oranı %82'iken az görenlerin oranı %18 civarındadır.

Katılımcıların İngilizce düzeylerine ilişkin sorulara verdikleri cevaplar dikkate alındığında yarıdan fazlasının C1 düzeyinde, dörtte birinin B2 düzeyinde, pek azının ise B1 düzeyinde oldukları görülmektedir.

"Yabancı dil öğrenen görme engelli öğrencilerin okuma etkinliklerinde kullandıkları materyaller ile ilgili görüşleri nelerdir?" sorusu araştırmanın birinci alt sorusunu oluşmaktadır. Yapılan görüşmeler neticesinde katılımcıların okuma ortamı olarak genellikle dijital ve Braille formatları seçtikleri görülmektedir. Buna ek olarak

doğuştan görme engelli olan katılımcıların Braille ve dijital formalardaki materyalleri, sonradan görme engelli olan katılımcıların ise sadece dijital formattaki materyalleri tercih ettikleri görülmektedir. Az gören kullanıcılar ise tercihlerini büyük puntolu basılmış materyallerden yana kullandıklarını belirtmişlerdir.

Okuma materyallerinin Braille ya da dijital formatta olması konusunda katılımcılar genel olarak olumlu cevaplar vermişler ve bu tür materyallerin bir gereklilik olduğunu belirtmişlerdir, bununla beraber bazı katılımcılar Braille baskı yerine alternatiflerin kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Her iki formattaki materyallerin özellikleri dikkate alındığında Braille materyallerin muhafaza edilmesinin zorluğu ifade edilirken dijital materyallerin çoğu zaman erişilebilir olmaması olumsuz görüşler olarak ortaya çıkmaktadır. Öte yandan okuma materyallerinin canlı bir okuyucu ya da erkan okuyucu tarafından okunması karşılaştırmasında katılımcılar tercihlerini ekran okuyucudan yana kullanmışlardır. Ancak bu tercihte çok büyük bir fark görünmemektedir. Canlı okuyucu hakkında genellikle olumsuz görüş beyan edilirken, ekran okuyucu hakkında görüşler genel olarak ortalamadır.

Katılımcıların okuma etkinliklerindeki soru türleri hakkındaki görüşleri incelendiğinde halihazırda kullanılan pek çok soru türünde erişilebilirlik problemi olduğu ortaya çıkmaktadır. Katılımcılar soruların hedef kitleye göre uyarlanabilir şekilde tasarlanması ve betimlenmesini bu probleme bir çözüm olarak belirtmişlerdir.

İkinci araştırma sorusu olan "Yabancı dil öğrenen görme engelli öğrencilerin dinleme etkinliklerinde kullandıkları materyaller ile ilgili görüşleri nelerdir?" sorusuna verilen cevaplar dikkate alındığında katılımcılar dinleme etkinliklerinde soruların kendileri için bir zorluk oluşturduğunu belirtmişlerdir. Otomatik duraklatmanın olmaması ve ekran okuyucu ile birlikte kullanıldığında dinlenen seslerin karışması görme engelli bireyler ile görme engelli olmayan bireyler arasında bir eşitsizliğin oluşmasına sebep olmaktadır. Bazı soruların erişilebilir olmaması da bu durumda büyük bir etkendir. Verilen cevaplara göre dinleme öncesinde soruların okunması büyük fayda sağlarken görme engelli bireylerin ekran okuyucu ya da Braille yazma

tabletinin çıkardığı ses sebebiyle dinleme sırasında not alamadıkları bu sebeple özellikle boşluk doldurma türündeki sorularda çok zorlandıkları belirlenmiştir.

Katılımcılara yöneltilen "Yabancı dil öğrenen görme engelli öğrencilerin yazma etkinliklerinde kullandıkları materyaller ile ilgili görüşleri nelerdir?" sorusu araştırmanın üçüncü alt sorusudur. Kelimelerin yazımı konusu dikkate alındığında katılımcılar genel olarak kelimeleri doğru yazmanın zor olduğunu ve bunun üzerine özel çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Hangi ortamda yazdıkları sorulduğunda ise katılımcıların büyük bir çoğunluğu yazma aktivitelerini bilgisayarda yaptıklarını belirtmişlerdir. Az gören bazı katılımcıların bilgisayarla değil kâğıt kalemle yazmayı tercih etmeleri de dikkat çekicidir. Dikkate değer bir diğer konu ise katılımcıların yazma becerisinin gelişiminde özel aktiviteler olması gerektiğini belirtmeleridir.

Katılımcıların "Yabancı dil öğrenen görme engelli öğrencilerin konuşma etkinliklerinde kullandıkları materyaller ile ilgili görüşleri nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde konuşma etkinliklerinin bazılarının erişilebilir olmadığı ortaya çıkmaktadır. Katılımcılar etkinliklerin betimlenmesini ya da etkinlik türünün değiştirilmesini bu probleme çözüm olarak ifade etmişlerdir. Fakat genel olarak belirtilen görüş etkinliklerin en baştan erişilebilir ve körlere uygun bir biçimde tasarlanmasıdır. Konuşma etkinliklerinin gerçekleştiği ortam hakkında ise ortam seslerinin yoğun olduğu zaman dilimlerinde karşıdaki kişiyi anlayamamaktan dolayı konuşma etkinliğindeki partnerin derse katılmasına engel olunduğuna dair fikirler oluştuğu görülmektedir. Katılımcılar konuşma etkinliklerinde genel olarak ana dilinde konuşulmaması gerektiği fikrinde birleşmişlerdir.

Araştırmanın beşinci sorusu olan "Yabancı dil öğrenen görme engelli öğrencilerin kelime etkinliklerinde kullandıkları materyaller ile ilgili görüşleri nelerdir?" sorusuna alınan cevaplar incelendiğinde en çok tekrar eden konunun yeni kelimelerin öğrenilmesi olduğu görülmektedir. Katılımcıların özellikle üstünde durdukları nokta ise yeni kelimelerin nasıl yazıldıklarını öğreten etkinliklerin yapılması gerekliliğidir. Diğer bir konu ise kelime alıştırmalarının genellikle fotoğraf

içermesi ve erişilebilir olmamasıdır. Bu tür etkinliklerin işitilebilir olarak tasarlanmasının ya da betimlenmesinin çözüm olabileceği katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Kelime çalışmaları konusunda ortaya çıkan başka bir konu ise kelime öğretiminde okullarda genellikle ana dilin kullanılmasıdır ancak katılımcılar kelime öğretiminde kesinlikle hedef dilin kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

"Yabancı dil öğrenen görme engelli öğrencilerin kullandıkları çevrim içi materyallerle ilgili görüşleri nelerdir?" şeklindeki diğer araştırma alt sorusuna yönelik elde edilen cevaplar neticesinde katılımcıların genel olarak çevrim içi sözlükleri ve dil öğreniminde yardımcı olabilecek uygulamaları tercih ettikleri görülmektedir. Katılımcılar bu tür çevrim içi materyallerin farklı becerilere dönük bir şekilde hazırlanması ve erişilebilir olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Katılımcılar betimlemelerin nasıl olması gerektiğine dair araştırma sorusuna cevaben betimlemelerin sade ve konuyla ilgili olması, teferruat içermemesi ve amaca dönük olması gerektiğini belirtmişlerdir. Betimlemelerin ana dilinde ya da hedef dilde olması konusunda ise aynı oranda görüş belirtilmiştir.

"Yabancı dil öğrenen görme engelli öğrencilerin materyallerin erişilebilirliği hakkındaki düşünceleri nelerdir?" sorusuna cevap veren katılımcılar, tasarım aşamasında materyallerin kesinlikle erişilebilir hazırlanması konusunda hemfikir olmuşlardır. Büyük bir çoğunluğu ise materyallerin bütün engelli bireyleri kapsayıcı nitelik taşıması gerektiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra farklı duyulara hitap eden, betimlenmiş ya da Braille materyallerin olması gerekliliği ayrıca belirtilmiştir. Katılımcılara göre materyallerin uygulanması aşamasında kapsayıcılığa, eşitçiliğe özellikle dikkat edilmeli ve hedef kitlenin özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Materyallerin erişilebilirliği konusunda ise betimleme, bazılarının ekran okuyucu tarafından okunamaması sebebiyle dijital formatlara dikkat edilmesi, evrensel tasarım ilkelerine göre hazırlanması, kurumların öğretici ve öğrencilerin bu konuda bilinçlenmesi gerekliliğini işaret eden yanıtlar verilmiştir.

Son olarak araştırma sorusu özelinde düşünüldüğünde Türkiye'de hazırlık sınıflarında öğrenim gören görme engelli öğrencilerin yabancı dil eğitiminde kullandıkları materyallerle ilgili görüşleri; halihazırda kullanılan materyallerin erişilebilir ve eşitlikçi olmadığı, görme engelli bireylere zorluk yarattığı ve eğitim hayatlarını sekmeye uğrattığı yönündedir. Bu problemler ile ilgili öğrencilerin çözüm önerileri ise çevrim içi ve Braille materyallerin ön planda olması; gerektiği takdirde bütün materyallerde betimleme yapılması, kurumların, öğretici ve öğrencilerin bu konuda bilinçlendirilmesi yönündedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan önceki araştırmalar incelendiğinde görme engelli kişilere yabancı dil öğretimine genel olarak yaklaşıldığı görülmektedir. Materyal odaklı çalışmaların başta Fen Bilgisi, Matematik gibi öğretimlerinde görsellerin yoğun kullanıldığı dersler üzerine yapıldığı ve öğrencilerin rahatlıkla kullanabileceği materyaller geliştirildiği görülmektedir (Bülbül vd, 2012, Bülbül, 2013). Yabancı Dil Eğitimi üzerine yapılan çalışmalar öğretmenlere tavsiyeler, sınıf ortamlarının erişilebilir hale getirilmesi ve materyallerin erişilebilir olması gibi sonuçlar doğurmuş ve materyallerde yapılması gereken değişikliklere sınırlı olarak yer verilmiştir (Açıkgöz, 2006). Bu araştırmada materyallerin erişilebilir hale getirilmesi konusunda görme engelli bireylerin tecrübeleri birebir olarak sorulmuş ve alanın ihtiyaçları birincil kaynaklarından elde edilmiştir. Araştırmamız, materyal hazırlayacak eğitimcilere dört temel beceride dikkat edilmesi gerekenler konusunda bir rehber özelliği taşımaktadır.

Yapılan araştırmaların yalnızca körler okulundan mezun olanlar ve Braille baskı ile hazırlanmış materyaller kullanan öğrenciler ile sınırlandırılmaması sonradan kör olan öğrencilerin çalışmalarda daha az yer almalarını engellemiştir (Demir, 2019, Aslan 2020). Aksi takdirde bu durum, gören öğrencilerle eğitim alan ve aynı materyalleri kullanan görme engelli öğrencilerin ya da sonradan kör olan bireylerin ihtiyaçlarının çalışmaların dışında bırakılmasına istemeden de olsa sebep olabilmektedir.

Yabancı Dil Eğitiminde evrensel tasarımın önemine vurgu yapan ve Yurttabir (2019: 97-108) tarafından hazırlanan bu çalışmada farklı engel türüne sahip bireylerle çalışan eğitimcilerin tecrübelerine yer verilmiştir. Araştırmada bedensel engelli kişiler, görme engelli kişiler, işitme engelli kişiler, Down sendromlu kişiler, Disleksik kişiler, özellikleri ve ihtiyaçları belirtilerek yabancı dil eğitiminde evrensel tasarımın uygulanmasının önemi vurgulanmıştır. Araştırmada yer alan görme engelli bireylerin İngilizce sınıflarındaki tecrübelerinin bir eğitimci gözünden aktarılması alan için son derece kıymetlidir ve farklı engel türlerinde öğrencisi olan eğitimcilere yol

göstermektedir. Araştırmamızda ise görme engelli öğrencilerin yabancı dil eğitimindeki tecrübelerini birinci kaynaktan almasıyla bu araştırmadan çalışma grubu açısından farklılık göstermektedir.

Bulut (2015: 138-173) tarafından yapılan *Görme Engellilere Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* isimli araştırma yabancı dil olarak Türkçe eğitimindeki gelişmelere ve eğitimin dört temel beceriye odaklanarak yapılmasından yola çıkmıştır. Araştırma, eğitim kurumlarının sınıf ve yurtlarının fiziki şartlarının görme engelli bireyler için erişilebilir olarak tasarlanması ve gerekli teknolojik alt yapıların oluşturulması, Braille formatıyla ya da ekran okuyucuya uygun materyallerin hazırlanması ve bu materyallerin derslerde nasıl uygulanabileceği ile ilgili eğitimcilere ve idarecilere yol göstermektedir. Oldukça kapsamlı olan bu araştırma Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin somut örnekler sunmaktadır (Bulut, 2015). Araştırma yabancı dil öğretiminde görsel kullanımının önemine vurgu yaparak görsellerin Braille ile betimlenmesi, betimleme sırasında teknolojiden yararlanmak ve üç boyutlu objelerin kullanımı ön plana çıkarılmıştır. Araştırma, görme engelli bireylerin tecrübelerini birinci kaynak olarak analiz etmemiştir. Çalışma, görme engelli öğrencilerin karşılaştıkları soru türlerinin erişilebilir olmaması durumunda öğrencilerin yapmakta zorlanacağı konusundan bahsetmemektedir. Bunun yerine görme engelli kişilerin eğitiminde dikkat edilmesi gerekenler "uygulamalı bir şekilde gösterilmeye çalışılmıştır" (Bulut; a.e.: "144). Araştırmada yer alan uygulamalar Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten eğitimcileri çok iyi bir şekilde yönlendirmekte ve bu eğitimciler için derslerini nasıl erişilebilir hâle getirebileceklerini somut bir şekilde sunmaktadır. Her dilin özelliklerinin ve öğretiminde dikkat edilecek konuların farklılıkları göz önünde bulundurulduğunda bu araştırma İngilizce dersi veren eğitimciler için belirli kısımlarda fayda sağlamaktadır.

Açıkgöz'ün (2006) görme engelli öğrencilerin karşılaştığı sorunlar üzerine yaptığı çalışma ilkokul düzeyinde ve körler okulunda eğitim alan öğrencilerin bir eğitimcinin beş haftalık uygulaması üzerinden yapılmıştır. Araştırmacı, yaptığı uygulamalardaki gözlemlerinden ve öğrencilerinden bu uygulamalardan aldığı geri bildirimler üzerinden öğretmenlerin derslerini ve materyallerini nasıl erişilebilir hale

getirebileceklerine yönelik tavsiyelerle sonuçlandırmıştır. Yabancı Dil Eğitimi sırasında Görme Engelli Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarla ilgili olan bu araştırmada da benzer çıkan sonuç boşluk doldurma çalışmalarının zaman ve uygulama konusunda verimli olmadığı şeklindedir (Açıkgöz, a.e.: 99). Araştırmada bizim çalışmamıza benzer şekilde yalnızca görsel materyaller üzerine yoğunlaşılmaması, koku, tat ve dokunma gibi duyguların da dahil edildiği öğretim materyallerin kullanılması gerektiği vurgulanmıştır (Açıkgöz, a.e. :101). Araştırmanın on beş yıl önce yapıldığı göz önünde bulundurulduğunda o dönem için son derece yenilikçi ve İngilizce öğretmenleri için ufuk açıcıdır. Araştırma uygulama kısmında yabancı dil öğrenen çocukların eğitimi dahil edilmiştir (Açıkgöz, a.e. :4). Elinizdeki çalışmada ise günümüzde klasik eğitim yöntemlerinin yanı sıra yetişkin bireylerin özellikle yetişkinlikte bağımsız ve kişiselleştirilmiş yabancı dil eğitim alma tercihlerini göz önünde bulundurmaktadır. Ayrıca zaman geçtikçe engelli bireyler için geliştirilen teknolojilerin yabancı dil eğitiminde kullanılma tercihleri ve özellikle çevrim içi yabancı dil materyallerinin düzenlenmesindeki ihtiyaç bu tez sayesinde ortaya çıkmıştır.

Arslantaş tarafından (2017) hazırlanan *Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Web Tabanlı İngilizce Kelime Alıştırma Programının Tasarım ve Uygulaması* isimli doktora tezi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, İngilizce Eğitimi ve Engellik alanlarını birleştiren disiplinlerarası çalışmaya iyi bir örnektir. Araştırmacı tarafından, sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime becerisini geliştirmek amacıyla tasarlanan internet tabanlı bir yazılım tasarlanmış ve bu programın verimliliği test edilmiştir. Görme engelli kişilerin özellikle benzer kelimelerin yazımında yaşadıkları sorunları odağa alan araştırmacının amacı kelimelerin yazımı ve anlamlarının öğretilmesini teknoloji ile sağlamak olmuştur (Arslantaş, 2017: 4-6). Araştırma kelimelerin yazımı sorununa çözüm bulması nedeniyle son derece önemlidir ve araştırma sonucunda somut bir ürün ortaya konmuştur. Arslantaş'ın çalışması, bu tezde olduğu gibi uygun formatlar ve evrensel tasarımın sağlandığı sürece görme engelli kişilerin dil öğrenirken istenilen düzeye gelebileceklerini göstermektedir (Arslantaş, a.e.: 129).

Özünlü (2013) tarafından yazılan *Görme Engelli Öğrenciler Okullarında Yabancı Dilde Kelime Öğrenim ve Öğretim Süreçleri ve Görme Engelli Öğrenciler ile Öğretmenlerin Bu Süreçler Hakkındaki Görüşleri* isimli yüksek lisans tezi görme engelliler okullarında eğitim gören görme engelli sekizinci sınıf öğrencileri ile öğretmenleri ile yapılan görüşmelerin sonuçları yer almaktadır. Yabancı dil eğitiminde kelime öğretimi ve kelime öğrenimi konusunda odaklanmış ve detaylı bir şekilde farklı yönlerden derinlemesine incelenmiş olan bu çalışma, araştırmanın alanı açısından yaptığımız çalışmadan farklıdır.

Araştırmamızda yoğun İngilizce eğitimi almış ve materyaller konusunda daha çok tecrübe edinmiş ve daha çok materyale maruz kalmış görme engelli bireyler yer almıştır. Bunun sebebi kitap, fotokopi, video, internet sitesi gibi çeşitli materyallere karşılaşmış öğrencilerin bu materyallerdeki tecrübelerini öğrenmektir. Araştırmaya yoğun bir programda İngilizce eğitimi almamış kişiler dahil edilmediği için, bu kişilerin İngilizceyi nasıl öğrendikleri konusu ya da öğrenememişler ise, öğrenememe sebeplerinin ne olduğu sorusunu dışarıda bırakılmıştır. Bundan sonra yapılabilecek araştırmalar için önerimiz hazırlık eğitimi almamış kişilerin İngilizce seviyeleri ve tecrübeleri konusu çalışılarak iki grup arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkarılabilir. Bu sayede yabancı dil eğitiminde bireysel ihtiyaçlar konusunda bulgularda yer almayan farklı gereklilikler ortaya çıkarılmış olacaktır.

Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde araştırmamızın bulgularından ve sonuçlarından hareketle yabancı dil öğretiminde kullanılması planlanan materyaller, öğretimin yapılacağı dersler ve dersleri tasarlayacak olan öğreticilerle ilgili önerilere araştırma sorularından hareketle ve sırayla yer verilmiştir.

Okuma Etkinlikleri İçin Öneriler

- Etkinlikler farklı formatlarda hazırlanmalı ve öğrencinin tercihine göre sunulmalıdır.

- Boşluk doldurma alıştırmalarından çok, Doğru- Yanlış türü sorular, açık uçlu sorular, test gibi okuduğunu anlama üzerine sorular sorulmalıdır. Soru türüne göre ek süre verilmelidir.
- Özellikle sınavlar sırasında canlı okuyucu kullanılması yerine, teknolojik aletler kullanılarak öğrencinin bireyselleşmesi sağlanmalıdır.
- Materyallerde görsellerin bulunduğu etkinliklerin, görme engelli bireylerin de yapabileceği şekilde betimlenerek erişilebilirlik ve eşitlik sağlanmalıdır.

Dinleme Etkinlikleri İçin Öneriler

- Etkinlikler farklı formatlarda hazırlanmalı ve öğrencinin tercihine göre sunulmalıdır.
- Boşluk doldurma alıştırmalarından çok, Doğru- Yanlış soruları, açık uçlu sorular, test gibi dinlediğini anlama üzerine sorular sorulmalıdır.
- Özellikle sınavlar sırasında canlı okuyucu yerine, teknolojik aletler kullanılarak öğrencinin bireyselleşmesi sağlanmalıdır.
- Materyallerde görsellerin bulunduğu etkinliklerin, görme engelli bireylerin de yapabileceği şekilde betimlenerek erişilebilirlik ve eşitlik sağlanmalıdır.
- Ayrıca, uygulama dinleme kayıtlarının tamamının dinletilmesi yerine, alıştırmalarda belli yerlerde duraklatılarak öğrencinin not almasına imkân tanınmalıdır.
- Hazırlanacak dijital materyallerde otomatik duraklatma seçeneği bulunmalıdır.
- Bu düzenlemelere ve soru türüne göre ek süre tanınmalı, öğrencinin soruları incelemesine imkân ve cevapları yazması için zaman verilmelidir.

Yazma Etkinlikleri İçin Öneriler

- Yazma etkinlikleri farklı formatlarda hazırlanmalı ve öğrencinin tercihine göre sunulmalıdır.

- Öğrencinin tercihine göre farklı formatlarda yazmasına izin verilmelidir ve değerlendirmeler de e-posta yoluyla ya da ofis saatlerinde birebir olarak yapılmaya çalışılmalıdır.
- Kelimelerin yazımının öğretilmesi için özen gösterilmelidir. Kelimelerin yazımını öğreten alıştırmalara daha çok yer verilmeli, sınıftaki diğer öğrencilerin yazılan her şeyi görebildikleri göz önünde bulundurularak, tahtaya yansıtılan ya da yazılan kelimeler görme engelli öğrenciye harf harf sesletilmelidir.
- Öğrencilerin yazılışını öğrenmek istedikleri kelimeleri rahatlıkla sorabilecekleri ortam hazırlanmalıdır.
- Öğrencinin kelimeleri öğrenme yöntemi ile ilgili tercihlerine göre materyaller adapte edilmelidir.

Konuşma Etkinlikleri ile İlgili Öneriler

- Konuşma etkinlikleri sırasında kullanılan materyallerin öğrencinin tercih ettiği formatlarda sunulmalıdır.
- Önceden hazırlık yapılmalı, materyallerdeki gerekli düzenlemeler ve betimlemeler yapılmalıdır.
- Öğrencinin sınıf içindeki herkesle aynı anda yapabilmesinin ve aktif bir şekilde katılmasının sağlanabilmesi için öğretmen derse hazır bir şekilde gelmeli ve materyallerdeki gerekli düzenlemeleri yapmalıdır.
- Materyaller erişilebilir formatlarda hazırlanmalıdır.

Kelime Etkinlikleri ile İlgili Öneriler

- Öğrencinin tercih ettiği formatlarda sunulmalıdır.
- Yabancı dil eğitiminde sıklıkla kullanılan görseller betimlenmiş olmalıdır.
- Betimlemeler ana dilde ya da hedef dilde basit dil bilgisi ifadeleriyle verilmelidir.
- Betimlemeler öğrencinin kelime bilgisini artırmaya dönük ifadeleri

içermelidir.

- Özellikle başlangıç düzeyindeki kelimelerin öğretiminde farklı duyu organlarına hitap eden somut objeler kullanılmalıdır.
- İşitsel kelime öğretimi de göz önünde bulundurulmalıdır.
- Öğrencinin kimsenin yardımına ihtiyaç duymadan bireysel olarak da çalışabileceği materyaller geliştirilmeli ya da hâlihazırda kullanılan materyaller öğrencinin tercihlerine göre adapte edilmelidir.

Çevrim İçi Materyaller ile İlgili Öneriler

- Farklı becerilerin geliştirilmesine dönük uygulama ve internet siteleri kurulmalıdır.
- Hazırlanacak siteler erişilebilir ve evrensel tasarıma uygun bir şekilde tasarlanmalıdır. Hali hazırda var olan sitelerin erişilebilirlik düzenlemeleri yapılarak kapsayıcı hale getirilmelidir.
- Öğrencilerin gelişimini takip eden tek bir internet sitesi ile farklı becerilerde gelişme imkânı tanınmalıdır.
- Öğrencilerin yabancı dil öğrendikten sonra öğrendikleri bu dilin sosyal hayatlarının bir parçası olduğu göz önünde bulundurularak, evrensel tasarım yalnızca eğitim sitelerinde değil, diğer tüm internet sitelerinde zorunlu hale getirilmelidir.
- İnternet siteleri farklı görme düzeylerindeki kişilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak kontrast, renk tercihleri ve punto büyüklüklerini dilediğince ayarlayabileceği şekilde düzenlenmelidir.

Materyallerin Erişilebilirliği ile İlgili Öneriler

- Materyaller hazırlanmadan önce evrensel tasarım ilkeleri göz önünde bulundurulmalı ve materyali kullanacak öğrencilerden görüşleri alınıp uygunluğu test edilmelidir.
- Farklı becerilere ve farklı ihtiyaçlara dönük materyaller hazırlanmalıdır.

- Hazırlanan materyaller erişilebilirlik testlerine tabi tutulmalıdır.
- Materyaldeki erişilebilirlik düzenlemeleri mümkünse dersten önce yapılmalı ancak özel durumlarda etkinlik sırasında da olsa mutlaka yapılmalıdır.
- Tüm öğrencilerin derse interaktif bir şekilde katılmalarını sağlayacak ortamlar oluşturulmalıdır.
- Hazırlanan materyaller yalnızca bir kişinin/ kurumun tekelinde ve geçici olmamalı, uzun süreli ve güncel tutulmalıdır. Geçici çözümler yerine kalıcılık sağlanmalıdır.
- Braille ve dijital formatlardaki materyallerin birbirinin önüne geçmesinden çok tercihler olabileceği göz önünde bulundurularak her iki formatta da üretim yapılmalıdır.
- Öğrencilerin ihtiyaç duydukları elektronik büyüteç, Braille ekran gibi teknolojik aletler gerekirse kurumlar tarafından öğrencilere sağlanmalıdır.
- Az gören bireylerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak kontrastı ve yazı puntosu ayarlanabilir şekilde dijital formatta materyaller hazırlanmalıdır. Öğrencinin ihtiyacına göre basım işlemleri yapılmalıdır.
- Sınavlar öğrencinin ihtiyaç ve isteklerine uygun bir şekilde uygulanmalıdır.
- Yalnızca öğretim materyalleri değil ölçme değerlendirme araçları da tüm ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır.
- Kurumlar erişilebilirlik ve evrensel tasarım konusunda bilinçlendirilmeli uzun vadede görme engelli öğrencilerin ihtiyaçları için teknolojik gelişmelere göre gerekli esneklik ve adaptasyon sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, Fırat : **Teaching English As a Foreign Language to the Visually Impaired Young Learners in Turkey,** Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2006.

Adalı, Oya : **Anlamak ve Anlatmak,** Pan Yayıncılık, İstanbul, 2011.

Aksan, Doğan : **Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi**, 4. bs., Ankara, 2009.

Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim, TDK Yayınları, Ankara, 1995.

Akyeşilmen, Nezir : "Uluslararası İnsan Hakları Düzenlemeleri ve Eğitim: Eğitime Hak Temelli Bir Bakış", **Milli Eğitim Dergisi**, 44(201), 2014, 5-16.

Arslantaş, T.K: **Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Web Tabanlı İngilizce Kelime Alıştırma Programının Tasarım Ve Uygulaması**, (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara. 2017.

Görme Engelli Bireylerin Yabancı Dil Eğitimi. Ihlara Journal of Educational research. 2 (2). s. 95-104.

Arzu Besiri : "Yoksulluk Ekseninde Engellilerin Eğitimi", **TBB Dergisi,** 83, 2009, 353-374.

Aslan, Cem : **Görme Engelli, Az Gören ve Gören Öğrencilerin Yazılı İfade Becerilerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi**, (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2020.

Aydın, Aynur : "Görme Engelli Üniversite Öğrencilerinin Bilgi Erişim Sorunları Üzerine Yapılmış bir Araştırma", **Bilgi Dünyası**, 13 (1), 2012, s. 93-116.

Bağcı, Hasan; Başar, Umut : "Yazma Eğitimi", **Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı**, (Ed. M. Durmuş, A. Okur), 2. bs., Grafiker Yayınları, Ankara, 2018, s. 311-333.

Balcı, Sezai : **Osmanlı Devleti'nde Engelliler ve Engelli Eğitimi Sağır Dilsiz ve Körler Mektebi**, İstanbul, Libra Yayınevi, 2013.

Başkan, Özcan : "Üniversite Bağlamında "Türkçe Kullanım" Sorunu", **Ankara Üniversitesi Dil Dergisi**, Sayı 62, 1997, s. 47-59.

Bölükbaş, Fatma: "The Effect of Language Learning Strategies on Learning Vocabulary in Teaching Turkish as a Foreign Language", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** , 28 (28-3), 2013, s. 55-68. Erişim https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7791/101906

"İşitsel - Dilsel Yöntem", **Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı**, (Ed. M. Durmuş, A. Okur), 2. bs., Grafiker Yayınları, Ankara, 2018, s. 61-66.

Brown, J. : **The Elements of Language Curriculum: A systematic Approach to Program Development,** New York, Heinle & Heinle Publishers, 1995.

Bruce, A., Quinn, G., Degener, T., Burke, C., Quinlivan, S., Castellino, J., Kenna, P., & Kilkelly, U. : **Human rights and disability: the current use and future potential of United Nations human rights instruments in the Context of Disability.** United Nations Press, 2002.

Bulut, Serdar : "Görme Engellilere Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi", **Kesit Akademi Dergisi**, 1., 1., 2015, s. 138-173.

Burgstahler, S. E., & Cory, R. C.: **Universal design in higher education: From principles to practice.** Harvard Education Press. 2008.

Bülbül, M. Şahin : "Görme Engelli Öğrenciler Grafik Çalışırken Nasıl Bir Materyal Kullanmalıdır?", **Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi,** 1 (1), 2013, s. 1-11.

Bülbül, M. Şahin; Garip, B.; Cansu, Ü. : "Mathematics Instructional Materials Designed for Visually Impaired Students: Needle Page", **İlköğretim Online**, 11 (4), 2012, s. -1-9.

CAST, 2021 : **Universal Design for Learning Guidelines version 2.0**, Wakefield, MA: Auhor. Erişim: Kasım 2020

Cresswell, John W.; Plano, Clark Vicky L. : **Karma Yöntem Araştırmaları Tasarım ve Yürütülmesi,** (Çev. Ed. Yüksel Dede, Selçuk Beşir Demir), 3. bs., Anı Yayıncılık, Ankara, 2018

Çakır, İsmail : "Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?", **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı 28, 2010, s.165-176.

Demir, Fatih Emrah : **Az Gören ve Gören Öğrencilerin Okuma Performanslarının Karşılaştırılması,** (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2019.

Demircan, Ömer : **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**, 5. bs., DER Yayınları, İstanbul, 2013.

Demirel, Özcan : **ELT Methodology**, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2003.

İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi, Pegem Akademi, Ankara, 1999.

Yabancı Dil Öğretimi, 5. bs., PegemA Yayıncılık, Ankara, 2010.

Dilidüzgün, Şükran : "Dinleme Eğitimi", **Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı**, (Ed. M. Durmuş, A. Okur), 2. bs., Grafiker Yayınları, Ankara, 2018, s. 259-276.

Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi Uygulamalı Bir Yaklaşım, Anı Yayıncılık, Ankara, 2017.

Doğan, Aslı : "Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı", **Ankara Üniversitesi Dil Dergisi**, Sayı 139, 2008, s. 48-67.

Doğan, Yusuf : **Dinleme Eğitimi**, 7. bs., PegemA Yayıncılık, Ankara, 2020.

Degener, Theresia : "A Human Rights Model of Disability," **Routledge Handbook of Disability Law and Human Rights**, 2014, pp.1-31

"Disability in a Human Rights Context," **Laws**, 2016, Vol.V, No:35, pp.1-24

Duman, G.: **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Materyallerin Etkin Kullanımı,** Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1 (2), 2015, s. 1-8. DOI: 10.16916/aded.16003

Ekiz, Durmuş : **Bilimsel Araştırma Yöntemleri,** 2. bs., Anı Yayıncılık, Ankara, 2009.

Ellis, Rod : **Second Language Acquisition**, Oxford University Press, Londra, 2003.

Emiroğlu, Bülent Gürsel : "Üniversitelerde Görme Engelli Öğrenciler için Bilişim", **Onuncu Akademik Bilişim Konferansı, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi,** 30.01.2008-01.02.2008.

Ergin, Muharrem : **Türk Dil Bilgisi**, Bayrak Yayıncılık, İstanbul, 1998.

Kouroupetroglou, G. : "ICT in inclusive education of blind students", **A. Sideri-Zoniou and H. Spandagos**, Eds. Hellenic Letters, 2004, pp. 201-210. 'dan akt. Athanasia Efstathiou1 and Stavroula Polichronopoulou).

LoBianco, A. F., & Sheppard-Jones, K.: "Perceptions of disability as related to medical and social factors", **Journal of Applied Social Psychology,** 37(1), 2008, s. 1–13.

Göğüş, Beşir : **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**, Gül Yayınevi, Ankara, 1978.

Görme Engelli Öğrencilere Yabancı Dil Eğitimi (2015) : **Teaching Foreign Languages to Students who are Blind,** (Erasmus Plus Project Report.) Project number: Project no: KA201-2015-012

Günay, V. Doğan : **Metin Bilgisi,** Multilingual Yayınları, İstanbul, 2007.

Güneş, Firdevs : "Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar", **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı 15, 2011, s.123-148.

Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller, 3. bs., Pegem Akademi, Ankara, 2019.

Haegele, J. A., Hodge, S. : **Disability Discourse: Overview and Critiques of the Medical and Social**

Models, Quest, 68:2, 193-206, DOI: 10.1080/00336297.2016.1143849

Hanbay, Orhan : **Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2013.

Harley, R. K. : "Future Directions in Training Teachers of Visually Impaired Children", **Peabody Journal of Education, 67 (2). 1990, ss. 135-143. https://www.jstor.org/stable/1492650**

Harmer, Jeremy : **The Practice of English Language Teaching**, 5. bs., Pearson Longman Press., Londra, 2015.

Hengirmen, Mehmet : **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yöntemi**, Engin Yayın Evi, Ankara, 1994.

Horzum, Tuğba; Bülbül, Ş. : "Görme Engelliler için Bir Geometri Öğretim Materyali: Geometri Kafesi", **Sürdürülebilir ve Engelsiz Bilim Eğitimi**, 3 (1), 2017, s. 1-15.

Humpage, L. : "Models of disability, work and welfare in Australia", **Social Policy & Administration,** 41(3), 215-231.

Jonhson, Keith : **An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching**, Pearson Education Limited, 2001.

Kaplan, Mehmet : **An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching**, Pearson Education Limited, 2001.

Karabay, E. : **Canlı Okuyucu Ve Bilgisayar Destekli Okumanın Görme Engelli Öğrencilerin Test Başarıları Üzerindeki Etkilerinin Karşılaştırılması.** (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara. 2016.

Karasar, Niyazi : **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, 23. bs., Nobel Yayın, Ankara, 2012.

Karataş, Kasım; Duyan, Veli : "Görme Engelli İlköğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı", **Ufkun Ötesi Bilim Dergisi**, (1), 2007, s. 4-16.

Kargın, Tevhide : "Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Hazırlama Süreci", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, 8 (1), 2007, s. 1-15.

Keskin, Funda; Okur, Alpaslan : "Okuma Eğitimi", **Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı**, (Ed. M. Durmuş, A. Okur, 2. bs., Grafiker Yayınları, Ankara, 2018, s. 295-310.

Kircaali-Iftar, G., Birkan, B., & Uysal, A. : "Comparing the effects of structural and natural language use during direct instruction with children with mental retardation", **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, 1998. s. 375-385.

Lowe, R. C. : "Integrating Blind Students", **English Teaching Professional,** 99. 2015. s. 16-18. https://www.researchgate.net/publication/288445865.

Mace, R. L., Story, M. F. & Mueller, J. L. : **The universal design file: Designing for people of all ages and abilities**. ERIC, Washington, 1998.

MEB. : **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)**, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara, 2006.

Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi. Çocuk gelişimi ve eğitimi 'Görme engelliler', Milli Eğitim

Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara, 2008.

Melanlıoğlu, Deniz; Demir, Tazegül : "Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Örneğinin Geliştirilmesi", **Turkish Studies**, C. 13, Sayı 62, 2018, s.1113-1138.

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon: **Universal Design for Learning: Theory and Practice.** Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

Mitra, S. : "The capability approach and disability", **Journal of disability policy studies,** 16(4), 2006, s. 236-247.

Nelson, L. L., & Posey, A. : **Design and deliver: Planning and teaching using universal design for learning**, Brookes Publishing, 2013.

Newby, T., Stepich, D., Lehman, J., & Russell, J. : "Instructional technology for teaching and learning: Designing instruction, integrating computers, and using media" **Educational Technology & Society,** 3(2), 2000, s. 106-107.

Oliver, M. : **Politics of disablement,** Macmillan International Higher Education. 1990.

Özbay, Murat : **Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi**, Akçağ Yayınları, Ankara, 2005.

Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi, Öncü Yayınevi, Ankara, 2009.

Özünlü, Ceylin : **Vocabulary Learning and Teaching Process in the English Classes in Some Schools for Visually Impaired Students and The Views of the Visualy Impaired Students and the Teachers on These Process,** Cyprus International University

Institute of Graduate Studies and Research, Yüksek Lisans Tezi, Nicosia, 2013.

Özyürek, M. : "Görme Engelliler", İçinde S. Eripek (Edt.), **Özel Eğitim** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları. 1998. s. 127-152.

Palmer, M., & Harley, D.: "Models and Measurement in Disability: an International Review", **Health Policy and Planning**, Chicago, 27(5), 2012, s. 357-364.

Polat, Mustafa; Erişti, Bahadır : "Yabancı Dilde Dinleme Kaygısı Örneğinin Geliştirilmesi", **Turkish Studies**, C. 13, Sayı 62, 2018, s.1113-1138.

Porzig, Walter : **Dil Denen Mucize: Dil Biliminin Araştırma Konuları, Yöntemleri ve Ulaştığı Sonuçlar**, (Çev. Vural Ülkü), TDK Yayınları, Ankara, 1995.

Richards, J.; Rodgers S. : **Approaches and Methods in Language Teaching**, Cambridge University Press, New York, 2007.

Meyer, A., Rose, D. H., ve Gordon, D. T.: **Universal design for learning: Theory and practice,** CAST Professional Publishing, 2014.

Schwartz, Anna Maria : "Listening in a Foreign Language", **Professional Preperation of Teaching Assistans in Foreign Languages**, Center for International Education, Washington, DC., 1998.

Sever, S. : **Türkçe öğretimi ve Tam Öğrenme**, Ankara: Anı Yayınları. (2000).

Shakespeare, T., & Watson, N. : **The social model of disability: An Outdated Ideology?. In Exploring Theories and Expanding Methodologies: Where We Are and Where We Need to**

Go, Emerald Group Publishing Limited. 2001.

Strangman, N., Meyer, A., Hall, T., & Proctor, P. : "Improving Foreign Language Instruction With New Technologies and Universal Design for Learning", **IALLT Journal of Language Learning Technologies,** 37(2), 2005, s. 33-48.

Temizyürek, F , Birinci, F . : Yabancı Dil Öğretiminde Otantik Materyal Kullanımı (Using Authentic Materials in Foreign Language Teaching) **Bartın University Journal of Faculty of Education** , 5 (1), 2016, s. 54-62 . DOI: 10.14686/buefad.v5i1.5000158999

Troike, Muriel S. : **Introducing Second Language Acquisition**, Cambridge University Press, Cambridge, 2006.

Tura, Sabahat S. : "Dilbilimin Dil Öğretimindeki Yeri", **Türk Dili**, Sayı: 379-380, TDK Yayınları, Ankara, 1983, s. 8-17.

Rutherford Turnbull III, H., Beegle, G., & Stowe, M. J. : "The core concepts of disability policy affecting families who have children with disabilities", **Journal of Disability Policy Studies**, 12(3), 2001, s. 133-143.

Udlcenter : **Universal Design for Learning, Udlcenter,** Erişim: http://www.udlcenter.org/aboutudl, Kasım 2020.

Uzun, Engin : "Dilbilimsel Bulguların Türkçenin Öğretimine Aktarılması: TÖMER "Yeni Hitit" Örneğinde Dilbilgisinin Yeri", **Türkçe Öğretiminde Güncel Tartışmalar**, (yay. haz. L. Subaşı Uzun, Ü. Bozkurt) Ankara Üniv. Tömer, Ankara, 2010, s. 356-362.

WHO : **World Health Organization,** http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/en/index.html. Erişim: 10 Kasım 2019

Yalın, H.İ. : **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme** bs. 22., Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 2010.

Yaylı, Derya; Yaylı, Demet : "Yabancı Dil Öğretimi Yaklaşımları ve Yöntemleri", **Yabancılara Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler**, (Ed. Yasemin Bayyurt, Derya Yaylı), Anı Yayıncılık, Ankara, 2011, s.7-28.

"Yazma Eğitimine Okur Odaklı Yaklaşım ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi", **Türkçe Öğretiminde Güncel Tartışmalar II. Uluslararası Türkçenin Eğitimi - Öğretimi Kurultayı Bildiri Kitabı,** Ankara Üniversitesi Tömer Yayınları, Ankara, 2010, s. 394-399.

Yıldırım, Ali; Şimşek, Hasan : **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,** 6. bs., Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2008.

Yılmaz, Hasan; Sünbül Ali, M. : **Öğretimde Plan ve Değerlendirme**, Mikro Yayınları, Konya, 2000.

Yurttabir, Hatice Hale : “Evrensel Tasarımla Engelsiz Yabancı Dil Öğretimi”, **Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi,** C. 3., 2, 2019, s. 97-108.

DÜZENLEMELER

1 Temmuz 2005	5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun
1950	Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (İnsan Hakları ve Temel Özgürlükleri Korumaya Dair Avrupa Sözleşmesi)
1996	Avrupa Sosyal Şartı
1989	BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme
1989	BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesinin
1966	BM Ekonomik Sosyal ve Kültürel Haklar Anlaşması
2006	BM Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme
1948	BM Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi
1979	BM Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi
1966	BM Sivil ve Siyasal Haklar Sözleşmesi
1960	UNESCO Eğitimde Ayrımcılıkla Mücadele Sözleşmesi