

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

GÖRME ENGELLİ TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM
ÖĞRETİM SÜRECİNDE KARŞILAŞTIKLARI DURUMLAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Selami ÇİFTÇİ

Antalya, 2019

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

GÖRME ENGELLİ TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM
ÖĞRETİM SÜRECİNDE KARŞILAŞTIKLARI DURUMLAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Selami ÇİFTÇİ

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt GÜLMEZ

Antalya, 2019

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalarda gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

28/06/2019

Selami ÇİFTÇİ



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Selami GİFTÇİ'nin bu çalışması tarihinde jürimiz tarafından
Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy
birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Başkan

: Prof. Dr. İbrahim HANCI

İMZA

Üye

: Dr. Öğr. Üyesi Berkay KURT

Üye (Danışman)

: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet BÜMEZ

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerinin Eğitim
Öğretim Sürecinde Karşılaştıkları Durumlar

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve
Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu tezde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan görme engelli Türkçe öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları durumlar ele alınmıştır. Çalışmada Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 15 görme engelli Türkçe öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiş, veriler nitel veri toplama teknikleri kullanılarak yapılmıştır.

Akademik çalışmalarımın bir başlangıcı olan ve ilerleyen yıllarda bana büyük getirileri olacağına inandığım bu çalışmamda bilgi birikimi, hayat tecrübesi, kişiliği ile her zaman örnek alacağım, güvenini hep yanımda hissettiğim değerli tez danışmanım Dr. Öğr.Üyesi Mevlüt GÜLMEZ'e, yardımlarından dolayı teşekkür ederim.

Araştırma verilerinin analizinde yardımlarını esirgemeyen arkadaşım Muhammed Kara'ya en içten teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmalarım esnasında bana her konuda destek sağlayan, bilgisini, hoşgörüsünü ve güler yüzünü hiç eksik etmeyen arkadaşım Cengiz TIRAŞOĞLU'na, ablam Huriye ÇİFTCİ'ye, ağabeyim Yasin YAVUZ'a, Numan BADEMLİ'ye, Yusuf AYDIN'a, Hasan Basri AKÇAY'a, ve Ali Cemal AKÇAY'a teşekkür ederim.

Hayatımın her anında ve aldığım bütün kararlarda her zaman yanımda olan, beni destekleyen, beni bugünlere getiren, okumam için her türlü sıkıntıya katlanan, başarılarımın en büyük mimarları olan canım anneme ve canım babama en içten saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Selami ÇİFTCİ

Antalya, 2019

ÖZET

GÖRME ENGELLİ TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM ÖĞRETİM SÜRECİNDE KARŞILAŞTIKLARI DURUMLAR

Çiftci, Selami

Yüksek Lisans, Türkçe Eğitimi Bölümü

Tez Yöneticisi: Dr. Mevlüt Gülmez

Temmuz 2019, 100 sayfa

Bu çalışma, görme engelli Türkçe öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları durumları belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak için yarı yapılandırılmış bireysel görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan ve farklı dönemlerde atanmış olan 15 görme engelli Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırma süresince veri toplama aracı olarak kullanılan 10 soruluk görüşme formunun soruları danışman ve araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve geçerlilik ve güvenilirliği uzman kişilerce sağlanmıştır. Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin görüşme sorularına vermiş oldukları yanıtlar temalar kullanılarak kodlanmıştır.

Araştırmanın sonunda; görme engelli Türkçe öğretmenlerinin bu mesleği seçmelerinde dışsal faktörlerin etkili olduğu, velilerin görme engelli Türkçe öğretmenlerine olumlu bakış açısıyla yaklaştıkları, idarecilerin bazı öğretmenlere problem çıkardıkları görülmüştür. Öğretmenlerin derse öğrencilerini güdülemek için ödül mekanizmasına ve farklı uyarılara hitap eden materyal kullandıkları, ders işlerken teknolojiye epeyce faydalandıkları tespit edilmiştir. Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin okuldaki sosyal ve kültürel etkinliklere katkıda buldukları, sınav sürecini nasıl gerçekleştirdikleri, etkileşimli tahta kullanmada ve görme gerektiren durumlarda zorluk yaşadıkları saptanmıştır. Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin öğrenci ve velilerle iletişimlerinin iyi olduğu ifade edilmiştir. Engelli öğretmenlerimizin bu mesleği yapacak engelli öğretmen adaylarına tavsiyeleri de ortaya çıkarılmıştır.

Sonuç olarak görme engelli Türkçe öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde yaşadıkları durumların olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Görme engelli Türkçe öğretmeni, Eğitim öğretim sürecinde yaşanan durumlar, engellilere bakış açısı, teknoloji.



ABSTRACT

SITUATIONS OF VISUAL DISABLED TURKISH TEACHERS IN EDUCATION

Çiftci, Selami

Master Thesis, Department of Turkish Education

Supervisor:Dr. Mevlüt Gülmez

July 2019, 100 pages

The study was conducted to designate the situations encountered by visually impaired Turkish teachers during the education process. Qualitative method was used in the research. Semi-structured individual interview technique was used for gathering the data. The study group consists of 15 visually impaired Turkish teachers working at Ministry of Education in 2018-2019 academic year and assigned at different periods. During the research, the questions of the '10-question interview form' which was used for gathering data were formed by researcher and supervisor and the validity and reliability of the form were provided by experts. Visually impaired Turkish teachers' responses to the questions were coded with using themes.

At the end of the research; It was seen that external factors were influential forchoosing this profession for visually impaired Turkish teachers, parents approached with a positive perspective, but some principles caused problems to some teachers, teachers used materials that appealed to the reward mechanism and different stimuli to motivate their students and benefited from technology. In addition, they contributed to the social and cultural activities in the school. How they performed the exam process, they had difficulty in the usege of interactive board and in situations requiring sight. It was stated that they have a good communication with students and parents. The recommendations of our disabled teachers to teacher candidates with disabilities have been revealed.

As a result, it was found out that the visually impaired Turkish teachers experienced positive situations in education process.

Key Words: Visually impaired Turkish teacher, Situations in education process, disability perspective.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	vii
KISALTMALAR LİSTESİ	viii
BÖLÜM I. GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Problemleri	3
Araştırmanın Önemi	4
Varsayımlar	5
Sınırlılıklar	5
Tanımlar	6
BÖLÜM II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1 Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi	7
2.2 Geçmişten Günümüze Engellilere Bakış Açısı	9
2.3 Görme Engellilerin Tanımları	12
2.4 Hiç Görmeyenler ve Az Görenler Arasındaki Farklar	13
2.5 Görme Engellilik ve Eğitim	14
2.6 Görme Engelli Öğretmenlerin Karşılaştığı Olumsuzluklar	18
2.7 Konu İle İlgili Yapılan Çalışmalar	18
BÖLÜM III. YÖNTEM	22
3.1 Araştırma Modeli	22
3.1.1 Durum Çalışması	23
3.2 Çalışma Grubu	26
3.3 Veri Toplama Araçları	27
3.4 Verilerin Analizi	28
BÖLÜM IV. BULGULAR	32

4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	32
4.1.1 Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerinin Bu Mesleği Seçme Nedenlerine İlişkin Bulgular	33
4.1.2 Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerine İdare ve Velilerin Bakış Açıklarına İlişkin Bulgular	34
4.1.3 Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencileri Derse Güdüleme Çalışmalarına İlişkin Bulgular	36
4.1.4 Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilere Dört Temel Dil Becerisini Kazandırma Yollarına İlişkin Bulgular	37
4.1.5 Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerinin Teknolojiden Yaralanma Şekillerine İlişkin Bulgular	39
4.1.6 Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerinin Sınavları Hazırlama, Uygulama ve Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Bulgular	40
4.1.7 Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerinin Mesleklerini Yaparken Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Bulgular	41
4.1.8 Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerinin Okullarındaki Sosyal ve Kültürel Etkinliklere Sağladıkları Katkılarına İlişkin Bulgular	43
4.1.9 Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerine Öğrencilerinin Tutumları Hakkındaki Bulgular	46
4.1.10 Bu Mesleği Yapacak Olan Görme Engelli Türkçe Öğretmeni Adaylarına İlişkin Bulgular ...	47
BÖLÜM V. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	50
5.1. Sonuç ve Tartışma	50
5.1.1 Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Sürecinde Karşılaştığı Durumlara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	50
5.2 Öneriler.....	58
KAYNAKÇA	60
EKLER	65
EK 1. Görüşme Örneği	65
EK 2. Etik Kurul İzni	68
ÖZ GEÇMİŞ.....	69
İNTİHAL RAPORU	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
BİLDİRİM	71

TABLÖLAR LİSTESİ

TABLÖLAR

<i>Tablo 3.1. Kodlama Yapan Okuyucular Arasındaki Uyum İstatistikleri</i>	<i>42</i>
<i>Tablo 4.1. Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerinin Bu Mesleği Seçme Nedenlerine İlişkin Kodlamalar.....</i>	<i>45</i>
<i>Tablo 4.2.İdare ve Velilerin Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerine Bakış Açıklarına İlişkin Kodlamalar.....</i>	<i>46</i>
<i>Tablo 4.3.Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencileri Derse Güdüleme Çalışmalarına İlişkin Kodlamalar</i>	<i>48</i>
<i>Tablo 4.4. Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilere Dört Temel Dil Becerisini Kazandırma Yollarına İlişkin Kodlamalar.....</i>	<i>48</i>
<i>Tablo 4.5. Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerinin Teknolojiden Yaralanma Şekillerine İlişkin Kodlamalar.....</i>	<i>51</i>
<i>Tablo 4.6. Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerinin Sınavları Hazırlama, Uygulama ve Değerlendirme Süreçlerine Kodlamalar</i>	<i>52</i>
<i>Tablo 4.7. Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerinin Mesleklerini Yaparken Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Kodlamalar</i>	<i>53</i>
<i>Tablo 4.8. Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerinin Okullarındaki Sosyal ve Kültürel Etkinliklere Sağladıkları Katkılarına İlişkin Kodlamalar.....</i>	<i>55</i>
<i>Tablo 4.9. Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerine Öğrencilerinin Tutumları Hakkındaki Kodlamalar.....</i>	<i>57</i>
<i>Tablo 4.10. Bu Mesleği Yapacak Olan Görme Engelli Türkçe Öğretmeni Adaylarına İlişkin Kodlamalar.....</i>	<i>58</i>

KISALTMALAR LİSTESİ

BM	:	Birleşmiş Milletler
DYK	:	Destekleme ve Yetiştirme Kursları
EBA	:	Eğitim Bilişim Ağı
EGED	:	Eğitimde Görme Engelliler Derneği
f	:	Frekans
M.Ö.	:	Milattan Önce
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
Ö	:	Öğretmen
PDR	:	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
S.	:	Sayfa
T.C.	:	Türkiye Cumhuriyeti
TDK	:	Türk Dil Kurumu
URL	:	Uniform Resource Locator (Tek Bir Kaynağa Konumlandırma)

BÖLÜM I. GİRİŞ

Problem Durumu

Bireyler ve toplumları yönlendirme, değiştirme, şekillendirme ve geliştirmede etkili olan süreçlerin başında hiç şüphesiz ki eğitim gelmektedir. Eğitim, bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışında, kasıtlı olarak istendik değişimleri meydana getirme süreci olarak tanımlanır. Bu davranış değişmesiyle birey, sahip olmadığı davranışları eğitim yoluyla kazanır. Kişi, önceden sahip olduğu istenmeyen davranışlardan eğitim vasıtasıyla kurtulur ya da bu davranışlarını istendik yönde değiştirir. Günümüzdeki eğitim sistemi bireyleri hem devinimsel hem de duygusal yönleriyle bir bütün hâlinde ele alıp bireylerin en ileri derecede yetiştirilmelerini hedefler (Ertürk, 1972).

Çağdaş eğitim anlayışının temel koşullarından biri kişisel farklılıkları benimseyen, kişisel farklılıkları dikkate alan eğitim programlarını öngörmesidir. Bu bağlamda ister engelsiz olsun isterse de engelli olsun eğitim tüm bireylerin temel haklarından. Anayasamızın 42. maddesine bakıldığında devletin, engelli bireylerin eğitime verdiği önemi görürüz. Bu maddede özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin topluma faydalı olabilmeleri için devletin gereken tedbirleri alacağı belirtilmiştir. Günümüz koşullarında toplumların uygar sayılma gerekçelerinden biri de özel eğitime verdikleri önemdir. Bu durum eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması açısından oldukça önemli bir husustur (şendurur, 2001).

BM Özel gereksinimli bireylerin eğitime büyük önem vermektedir. Devletimiz; BM Genel Kurulunda belirlenen standart kurallar çerçevesinde ilk, orta ve yükseköğretimde eğitimin özel gereksinimli bireylere herkesle eşit haklara sahip olacak şekilde verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Devletlerin, engellilerin eğitimini Milli Eğitim sistemlerinin ayrılmaz bir parçası olarak kabul etmeleri gerektiği belirtilmiştir. TC. Anayasası'nın ilgili maddeleriyle özel gereksinimli bireylerin eğitim hakları güvence altına alınmıştır. Özel gereksinimli bireylerin eğitime önem veren devletimiz de eğitim politikalarını belirlerken özel gereksinimli bireylerin özelliklerini dikkate almıştır.

Bireysel farklılıklardan dolayı eğitim süreci her birey için aynı koşullarda gerçekleşmez. Özellikle özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde süreç daha uzundur. Bu yüzden devletler, özel gereksinimli bireylerin eğitimi için gereken koşulları sağlamalıdır (Pirgon & Babacan, 2013).

Ülkemiz eğitim sistemi de özel gereksinimli bireylerin eğitimi üzerinde titizlikle durmaktadır. Engelli bireyler ortaöğretime geçinceye kadar kaynaştırma eğitimde ya da engelliler okullarında eğitim-öğretimlerini tamamlarlar. Görme engelli bireylerin çoğu ilköğretimi Türkiye'nin farklı illerinde yer alan görme engelliler okullarında bitirir. Bu okullarda okuma-yazma öğretilirken Braille alfabesi kullanılır. Kitaplar Braille alfabesiyle basılmıştır (Ünüvar, 2013; Şendurur, 2017).

Günümüz teknoloji çağıdır. Görme engelli bireyler ekran okuyucu programlar sayesinde birçok kitabın elektronik ortamda taranmış şekline kolayca ulaşabilir ve bu kitapları okuyabilir. Ayrıca görme engelliler okullarında derslerde kullanılan araç ve gereçler görme engellilere faydalı olacak şekilde hazırlanmıştır (Şahin, Tuncer ve Kuzu 2018). Ortaöğretime geçen engelli bireyler kaynaştırma eğitimine tabi tutulurlar. Merkezi yerleştirme sınavında başarı gösteren engelli bireyler, diğer bireyler gibi üniversitelerin ana bilim dallarında tercih ettikleri bölümü okuyabilir (TC. Milli Eğitim Bakanlığı 1991).

görme engelli bireyler hukuk, siyaset, sanat ve eğitim gibi alanlarda eğitim görüp iş hayatına atılmışlardır. Lisans eğitimine başlayan birçok görme engelli birey Türkçe öğretmenliğini tercih etmektedir. Eğitim alanı olarak üniversitelerin Türkçe öğretmenliği bölümünü bitirip öğretmenlik yapmaya hak kazanan görme engelli bireyler, görme engelliler okulunda ya da engelli bulunmayan öğrencilerin okuduğu okullarda görev yapmaktadır (EGED, 2017). Görme engelli öğretmen dersi işlerken teknolojiden oldukça fazla yararlanır. Ekran okuyucu programlar sayesinde hazırladığı sunumları bilgisayardan ya da etkileşimli tahtadan yansıtarak öğrencilerine konuyu anlatır (Kocasaraç, 2003). Ders kitaplarının Braille alfabesiyle basılmış şekli ya da elektronik ortamda taranmış şekli görme engelli öğretmende bulunmaktadır. Görme engelli öğretmenler sınavlarda gözetmen yardımı alırlar ve sınavları güvenilir bir kişiye okuturlar.

İnsanlar doğum öncesi, doğum anı ya da doğum sonrasında hastalık veya benzeri sebepler neticesinde duyu organlarından birini ya da birkaçını kaybedebilir. Fakat bu duyu organlarının kaybı bu insanların artık toplumsallaşma sürecine katılamayacağı anlamına

gelmemektedir. Engelli insanlar da kendi mevcut imkânlarını kullanarak toplumsal faaliyetlerde kendilerine düşen rolü yerine getirebilmektedir. Bu kapsamda görme engelli bireylerden bazıları öğretmen olarak çalışmaktadırlar ve farklı durumlarla karşılaşmaktadırlar. Görme engelli öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini nasıl yürüttükleri ve toplumsallaşma sürecinde yaşadıkları sorunlar ortaya konulmalıdır (Şahin, Sevim, Çiğdem ve Aydın, 2011). Geniş bir alan yazın taramasının ardından eğitim alanında görme engellilere yönelik araştırmaların çoğunlukla öğrenci odaklı olduğu görülmektedir. Oysa ülkemizde eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan görme engelli öğretmen adayları ve öğretmenlik mesleğini yapan görme engelli öğretmenler de bulunmaktadır. Fakülteler ve okullar bu anlamda yeterince hazırlıklı değildir. Özellikle okullardaki teknolojik materyaller görme engelli öğretmenlerin kullanımı için yetersizdir. Bu yüzden araştırmada idarecilerin, velilerin, öğrencilerin görme engelli öğretmenlere bakış açıları; okulların teknolojik donanımları, eğitim sitelerinin görme engelliler için erişilebilirliği gibi konular temelinde görme engelli Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları başlıca durumlar belirlenip görme engelli Türkçe öğretmenleriyle görüşmeler yapılarak ortaya çıkarılmak istenilmektedir. Bu çalışmada görme engelli Türkçe öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları durumları belirlemek ve varsa olumsuzlukları saptamak amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Problemleri

Bu araştırmanın amacı Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde karşılaştığı durumları tespit etmektir. Araştırmanın problemi: görme engelli Türkçe öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde karşılaştığı durumlar nelerdir? şeklindedir. Bu probleme ait alt problemler aşağıda maddeler hâlinde belirtilmiştir.

1. Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri nelerdir?
2. Görme engelli Türkçe öğretmenlerine göre okul idarelerinin ve velilerin görme engelli Türkçe öğretmenlerine bakış açıları nelerdir?
3. Görme engelli Türkçe öğretmenleri öğrencilerini derste güdülmek için neler yapmaktadır?

4. Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere dört temel dil becerisini kazandırma yolları nelerdir?
5. Görme engelli Türkçe öğretmenleri teknolojiden nasıl yararlanmaktadır?
6. Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin sınavları hazırlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri nasıldır?
7. Görme engelli Türkçe öğretmenleri mesleklerini yaparken karşılaştıkları zorluklara ilişkin ne düşünmektedir?
8. Görme engelli Türkçe öğretmenleri okullarındaki sosyal ve kültürel etkinliklere sağladıkları katkılarla ilgili neler düşünmektedir?
9. Görme engelli Türkçe öğretmenleri, öğrencilerinin kendilerine yönelik tutumlarıyla ilgili ne düşünmektedir?
10. Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin, Görme engelli Türkçe öğretmeni adaylarına tavsiyeleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Milli Eğitim Bakanlığı son yıllarda engelli öğretmen alımına hız vermiştir. Dolayısıyla Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışan görme engelli öğretmenlerin sayısı artmaktadır. 2017 yılı verilerine göre Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde 1000'in üzerinde engelli öğretmen vardır. Bu öğretmenlerin 179'u görme engelli olup Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Bu çalışma görme engelli Türkçe öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları durumları saptamayı amaçlamaktadır. Konuyla ilgili literatür taramalarına bakıldığında görme engelli Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları durumlara ilişkin bilgiler yok denecek kadar azdır. Yukarıda da belirtildiği gibi Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan öğretmenlerin sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Bu durum, görme engelli öğretmenlerle ilgili çalışmaların yapılma zorunluluğunu da beraberinde getirmektedir.

Görme engelli öğretmenler hem gündelik hayatta hem de okulda bazı olumsuz durumlarla karşılaşmaktadırlar. Toplumun büyük çoğunluğu görme engelli bireylerin öğretmenlik yapamayacağı kanısındadır. Bu kesme bazı idareciler de dahildir. İnsanlar, görme engelli öğretmenlerle karşılaştıklarında şaşırırlar. Etkileşimli tahtanın görme engelli

öğretmenlerin kullanımını için yetersiz olması, fotokopi makinelerinde ekran okuyucu program olmaması, eğitim içerikli bazı sitelerin görme engelliler açısından erişilebilir olmaması görme engelli öğretmenlerin yaşadıkları diğer olumsuz durumlardır.

Bu çalışma görme engelli Türkçe öğretmenlerinin mesleklerini yaparken hangi durumlarla karşılaşacaklarına dair bilgiler vermektedir. Çalışma kapsamında Türkiye'nin 10 farklı ilinde görev yapan 15 görme engelli Türkçe öğretmeniyle görüşme yapılmış, Öğretmenlerin mesleklerini icra ederken karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumlar saptanmıştır. Ayrıca görme engelli öğretmenlerin ders işlerken ve dil becerilerini kazandırırken hangi yöntem ve teknikleri kullandıkları, hangi durumlarda zorlandıkları, mesleklerini nasıl icra ettikleri; idarecilerin, velilerin ve öğrencilerin görme engelli öğretmenlere karşı tutumları ele alınmıştır. Bu bakımdan çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Varsayımlar

Bu çalışmanın temel edindiği bazı varsayımlar şunlardır:

- Çalışmada yer alan öğretmenlerin görüşme sorularına cevap verirken samimi davrandıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

- Bu çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapmakta olan ve farklı dönemlerde atanmış olan 15 görme engelli Türkçe öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Araştırma sonucunda elde edilen bulgular 10 görüşme sorusuna verilen yanıtlarla sınırlıdır.

Tanımlar

Eğitim: “Kişiyi yaşamında ihtiyaç duyacağı bilgi, beceri, donanım eğitim yoluyla kazandırılır.”

Engelli: Engeli olan mâniyalı. 2. Vücudunda eksik veya kusuru olan.

Özürlü: Özürlü olan:2. Engelli. 3. Kusuru olan, defolu:

Görme engelli: Görme yetersizliğinden çok ağır derecede etkilenen, mutlaka kabartma alfabeye (Braille) ya da konuşan kitapların kullanılmasına ihtiyaç duyan bireylerdir.

Az Gören: Büyütücü araçlar yardımıyla ya da büyük puntolu yazılı materyali okuyabilen bireylerdir”

Braille alfabesi: Görme engelli bireylerin okumada ve yazmada kullandığı, 1821 yılında Louis Braille tarafından geliştirilen ve üçü alt alta ikisi yan yana olan noktaların çeşitli birleşimiyle oluşmuş alfabedir.

BÖLÜM II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

Dil, bir milletin temel yapı taşlarından biridir. Dil sayesinde duygularımızı, düşüncelerimizi karşımızdakine aktarır; dil sayesinde iletişim sağlarız. Tarihe bakıldığında dilsiz yaşamış toplum yoktur. Toplumların düşünce sistemleri, gelenekleri, kültürleri o toplumun ana dilinden öğrenilir. Dilin olmadığını varsayalım: Dil olmazsa iletişim olmaz, bilgiler gelecek kuşaklara aktarılmaz, insanlar anlaşamaz, insanlar ve toplumlar yazılı-sözlü ürünler ortaya koyamaz, toplumlar gelişemez. Kısacası dil toplumlar için vazgeçilmez unsurların başında gelir (Özden, 2010).

Gündelik hayatta birçok şeyi dil sayesinde gerçekleştiririz. Mademki dil bu kadar önemli milletler ve devletler eğitim politikalarını belirlerken ana dil öğretimini birinci sıraya almaktadır. Ülkemizde de ana dilimiz Türkçe olduğundan eğitim-öğretim programlarımızın temel ilkesi Türkçenin öğrenimi-öğretimidir (Melanlıoğlu, 2010).

Türkçe, dünyanın en eski ve en zengin dillerinden biridir. Türklere ait ilk yazılı belgeler Köktürk Devleti zamanında yazılan Köktürk Anıtları (Orhun Abideleri) Türklerin ilk yazılı belgeleri olarak bilinmektedir. Geçmişi çok eskilere dayanan Türkçe, maalesef öğretimde hak ettiği değeri çok geç bulmuştur. Uygurlar ve İslamiyet dönemlerinde çeviri çalışmaları yapılsa da Türkçenin okullarda ders olarak okutulup okutulmadığına dair bilgiler yoktur. Kaşgarlı Mahmud'un "Divan-ü Lügat-it-Türk ve "Cevahirü'n-Nahv" adlı eserleri yabancılara Türkçeyi öğretmek, Türkçenin zenginliklerini göstermek için yazılmıştır. Osmanlı zamanında medreselerde Türkçe eğitim dili olarak kullanılmazdı. Bunun çeşitli sebepleri vardı. Bunlar şunlardır: Türkçenin bir bilim dalı olarak kabul edilmeyişi, Türkçenin sarf, nahiv derslerinde alfabe öğretimi ve okuma kurallarını öğretmek için düşünülmesidir. Osmanlıda okuma ve yazma öğretimi sıbyan mekteplerinde yapılmıştır. Sıbyan mekteplerinde okumaya geçilmeden önce dönemin padişahı ve devlet büyükleri için dualar ve ilahiler öğretilirdi. Ardından da Farsça "si-pare" adı verilen bir alfabe kitabından okunmaya başlanırdı. Sıbyan mekteplerinde öğretilen

alfabe Arap alfabesiydi. Harfler sesleriyle değil isimleriyle öğretilirdi. Türkçe okuma yazma öğretimine önemli bir yer ayrıldığı ilk kitap 1874'te hazırlanan "Rehnüma-i Muallimin" (Öğretmenlerin Kılavuzu) adlı kitaptır. Selim Sabit'in hazırladığı bu kitap hem bir program kitabı hem de bir öğretim kitabıydı. Rehnüma-i Muallimin ilkokullarda okutulan derslerin konularını verirken öğretim yöntemlerini de gösteriyordu. Bu kitapta ilk okuma yazma konusuna önemli bir yer ayrılmıştı. Kitap fonetik yöntemi tavsiye ediyordu. İlk kelimeler heceletilerek okutuluyordu. Bu kelimelerin de çocuğun yaşamı ile ilgili olmasına dikkat ediliyordu (Göğüş,1970).

İkinci Meşrutiyet'le beraber okullar yeniden düzenlenmiş ve ders programları yenilenmiştir. Bütün bu değişimlerle birlikte Türkçeye verilen önem de artmıştır. İttihat ve Terakki Partisi'nin yönetimde söz sahibi olması ve milliyetçi bir dünya görüşünü benimsemesi ile birlikte ilk ve orta dereceli okullarda Türkçe öğretimi farklı bir yaklaşımla ele alınmıştır. 1916'da Hüseyin Ragıp tarafından "Türkçenin Usul-i Tedrisi" adlı bir eser kaleme alınmış ve dönemin öğretmenlerine sunulmuştur (Ağar, 2004).

Türkçe öğretimi hak ettiği değere Atatürk döneminde kavuşmuştur. Milli devlet anlayışına dayanan Türkiye Cumhuriyeti bilim dili olarak Türkçeyi kabul etmiştir. Bu dönemde Arapça ve Farsça öğretimine son verilerek bütün eğitim kurumlarında Türkçe öğretimi benimsenmiştir. Cumhuriyetin ilanından başlayıp günümüze kadar diğer derslerde olduğu gibi Türkçe dersinde de birçok program uygulamaya koyulmuştur. Bu programlar uygulamaya konarken bilimsel gelişmeler ve günün koşulları dikkate alınmıştır. Aksaklığı görülen programlar yenilenmiştir (Şahin ve Bayramoğlu, 2015). Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar uygulanan Türkçe dersi programları şunlardır: 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 1981, 2005-2006, 2009, 2015 programlarıdır. 2005'teki Türkçe öğretimi programına kadar geliştirilen ve merkezi sistemle hazırlanan programlardan istenilen derecede verim alınamamıştır (Yüksel, 1998). 1929'da hazırlanarak yayımlanan Türkçe öğretim programı dil ve edebiyat öğretimini bir bütün olarak ele almış ve takip edilecek yol hakkında açıklamalar getirmiştir. 1945 programında ders kitabı çalışmalarında ilk ve ortaokul düzeylerinin birbirini tamamlamasına dikkat edilmiştir. 1981 yılında hazırlanan Türkçe öğretim programı hazırlanırken 1957'deki Türkçe öğretim programı temel alınmıştır(Dursunoğlu, 2006). 1981 programı ülkemizde 2004'e kadar kullanılmıştır. 2004'te hazırlanan programla ilköğretim

okullarının birinci kademelerinde uygulanan program değiştirilmiştir. Ardından 2005'te ilköğretim ikinci kademe programı değiştirilmiştir. Bu yeni program ilk defa 2006-2007 eğitim-öğretim yılında 6.sınıflara uygulanmış ve kademeli bir geçişle ilerleyen yıllarda diğer sınıflara da uygulanmıştır (Demirbaş, 2007; Girgin, 2011). 2005 yılına kadar geliştirilen Türkçe öğretimi programlarının davranışçı yaklaşımla hazırlanması, ürüne önem veren bir yapıya sahip olmaları, uygulama aşamasında öğretmenin merkezde olmasından dolayı kimi sorunlarla karşılaşmış ve eleştiri almıştır (Orbeyi ve Güven, 2008). 2005 yılında itibaren Türkçe öğretimi programları hazırlanırken davranışçı yaklaşımdan vazgeçilmiş, öğrencilerin merkezde olduğu yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir. Bu program hazırlanırken öğrencilerin öğrenme şekilleri dikkate alınmıştır (Şahin ve Bayramoğlu, 2015). Günümüzde 2015'te hazırlanan Türkçe dersi öğretim programı kullanılmaktadır.

2.2 Geçmişten Günümüze Engellilere Bakış Açısı

Geçmişten günümüze engellilere bakış açısını anlamak için öncelikle engelli ve özürlü kelimelerinin anlamlarına bakılmalıdır. Engelli: 1.Engeli olan, mâniyalı. 2. Vücudunda eksik veya kusuru olan, Özürlü: 1. Özürlü olan:2. Engelli. 3. Kusuru olan, defolu (URL-1 2019). Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı gibi özürlü kelimesi kusurlu ve hatalı ürünler için kullanılmaktadır. Toplumun büyük çoğunluğu farkına varmadan ya da bilmeden engelli bireylerden bahsederken özürlü kelimesini kullandıkları zaman sanki bir eşyadan söz ediyormuş gibi durum ortaya çıkmaktadır. Tarihe baktığımızda özel gereksinimli bireylere ait bilgilerin milattan öncesine kadar uzandığı görülmektedir. İlk Çağ'da ve Orta Çağ Avrupası'nda özel gereksinimli bireylerin engeli hoş karşılanmamış, toplum ve yöneticiler tarafından uğursuz olarak nitelendirilmişlerdir. Kimi engelli çocuklar aileleri tarafından dışlanarak sokağa atılmış, kendi kaderleriyle baş başa bırakılmıştır. Özellikle ilk çağlarda savaşçı bir toplum olan Sparta'da engelli ve cılız doğan çocukların yaşama hakkı yoktu. Sparta savaşta önem veren bir uygarlıktı. Engelli doğan çocuklar iyi bir asker ve iyi bir savaşçı olamayacağı için daha bebekken öldürülmüşlerdir. Solon ve Licurgus Engellilerin gerektiğinde öldürülmelerini savunmuş, bu düşüncesini yasalaştırarak devlet politikası hâline getirmiştir. Buradan da anlaşılacağı gibi İlk Çağ'da engelliler hem toplum hem de devlet adamları tarafından dışlanmış, özel gereksinim duyan bireylere karşı olumsuz tutumlar geliştirilmiştir.

Engellilerin öldürülmeleri yasalarla düzenlenerek devlet politikası hâline getirilmiştir. Özel gereksinim duyan bireylere karşı geliştirilen olumsuz tutumların örneklerine Eski German kabilelerinde rastlamak mümkündür. Babalar, sakat doğan çocuklarını boğmakta, çocuklar ise yaşlanan ve güçten düşen babalarını tereddüt etmeden asmaktaydı (Çitil, 2012).

İlk Çağ'da engelli bireyler, aileleri ya da kendileri suç işledikleri için Tanrı'nın gazabına uğradıkları, Tanrı'nın onları cezalandırdığı düşünülerek öldürülüyorlardı. Yöneticiler ve halk engelli bireyleri öldürdükleri zaman Tanrı'nın öfkesini üzerlerine çekmeyeceklerini düşünüyorlardı. Onlar için engelli doğan bebekler ve engelliler birer suç delili sayılıyordu. O zaman yapılacak tek şey bu suç delillerini ortadan kaldırmaktı.

Bu olumsuz durumların tersi durumlara da rastlamak mümkündür. Bazı toplumlar engellilerin özel yaratıldıklarını düşünür, onlara saygı ve hoşgörü gösterilmesi gerektiğine inanırlardı. İlk Çağ'da engelliler açısından tamamen karanlık ve karmaşık bir tablo mevcuttu. Bu karanlık tablo engellilerin toplum yaşamı içinde eşit ve hür bir yaşama kavuşmaları bir yana, yaşama hakkı bile olmayan toplum dışı varlıklar olarak kabul edilmeleri anlamını taşıyordu. Antik Yunan döneminde engelliler site vatandaşı sayılmıyor, siyasal ve sosyal haklara sahip olamıyorlardı. Bu dönemde engelliler; serflerden, paryalardan ve hatta sınıf altı unsurlardan da daha aşağıda bir sosyolojik konumda bulunmaktaydılar. Bütün bu olumsuzluklara rağmen bu dönemde engellilere yönelik olumlu gelişmelere de rastlamak mümkündür. Bazı kaynaklara göre antik Yunan ve Roma'da engellilere yönelik tedavi denemeleri de yapıldığı bilinmektedir. İlk Çağ'daki bu olumlu örneklerden biri ise M.Ö. 4. yüzyılda Aziz Basil'in, Kayseri'de görme engelliler için bir hastane açmasıdır. Azizlik kavramı Hristiyanlığın doğması ile ortaya çıkmış ve daha çok toplumların gönlünde önemli bir yer tutmayı başarmış din adamlarına verilen bir sıfat olarak bilinmektedir. Basil isimli kişinin bu hastaneyi milattan sonra faaliyete geçirdiği ya da hizmetlerinin etkisinin yüzyıllar boyunca sürmesi neticesinde ve Hristiyanlığın yayılmasından sonra ona bu sıfatın takılması muhtemeldir. Ancak bu hastanenin eğitimle ilgili bir hizmeti olup olmadığı bilinmemektedir. Özel gereksinimli bireylere yönelik bu kötü yaklaşım, ileri tarihlerde Hristiyanlığın ve İslamiyet'in etkisi ile yerini kısmen de olsa ilgi, koruma ve şefkate bırakmıştır (Çitil, 2012)

İslamiyet döneminde Özellikle Anadolu'da Yunus Emre, Mevlana, Hacı Bektaş-i Veli gibi ilim ve irfan adamlarının İslamiyet'teki hoşgörü, insana değer verme, saygı gibi anlayışla insanlara yaklaşımları, İslamiyet'in tüm insanları eşit kabul etmesi ve insanlık dışı hareketlerin günah sayılması toplumun engellilere bakış açısında önemli rol üstlenmiştir. Yukarıda saydığımız sebeplerden dolayı İslamiyet'in etkisiyle Anadolu insanının ve Osmanlı Devlet adamlarının engelli bireylere bakış açısı olumlu yönde olmuştur. Avrupa'da 15-16 yüzyıllarda Rönesans ve Reform hareketlerinin etkisiyle engellilere bakış açısı değişmiştir. Bu dönemde Hümanizm akımı ön plana çıkmış, bu akıma göre insana değer veren bir anlayış benimsenmiştir.

Engelli bireylerin eğitimine yönelik çalışmalarda geç kalınmıştır. Özel gereksinimli çocuklar ortaöğretim düzeyinde eğitim almaya 1930'lu yıllarda başlamıştır. Özel gereksinimli çocukların eğitilmeleri ve topluma kazandırılmaları için yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren ilk önce özel sınıflar açılmış, daha sonra ise evlerine en yakın genel eğitim kurumlarına yerleştirilmeye gayret edilmiştir. Bütün bu olumlu gelişmeler sayesinde engelli bireyler dışlanmaktan ve aşağılanmaktan kurtulmuş, modern toplumda kabul görmeye başlamıştır. Bu olumlu gelişmelerin toplumsal açıdan da sıkıntılar meydana getirdiği görülmektedir.

2. Dünya Savaşı insanlık açısından büyük bir yıkıma ve felakete sebep olmuştur. Savaşın etkilerini silmek isteyen toplumlar, eğitim sahasında da önemli çalışmalar yapmaya başlamıştır. 1940lı yıllardan itibaren ABD'de engelli çocuğa sahip olan aileler çocuklarının eğitimi için organize olmuşlardır. Engelli Vatandaşlar Ulusal Birliği (The Arc), Birleşmiş Spastik Derneği, Öğrenme Güçlüğü Olanlar Derneği gibi sivil toplum örgütleri Amerikan devlet okullarının gelişmesinde önemli roller oynamışlardır (Çitil, 2012).

1945 yılında BM'nin kurulmasıyla uluslararası düzenlemelerin başında gelen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi 10 Aralık 1948 tarihinde BM tarafından yayımlanmıştır. Bu bildirge BM'nin engellilerle ilgili yaptığı yasal düzenlemelerin başında yer almaktadır. Bu bildirgede yer alan 2., 3., 16., 22. ve özellikle 25 ve 26. maddeleri özel gereksinimli bireyler konusunda taraf devletler sorumluluklar getirmiştir. Bu tarihten başlayıp günümüze kadar uluslararası alanda engelli bireylerin eşitliği, engelli bireylerin eğitimi, engelli bireylerin meslek sahibi olması, engellilerin istihdamı ve rehabilitasyonu hakkında birçok yasal

düzenleme yapılmış ve kongreler düzenlenmiştir. Bu düzenlemelerden en önemli olanlarının biri de 13 Aralık 2006 tarihinde BM tarafından yürürlüğe giren Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi'dir. Bu sözleşme, 28 Ekim 2009 tarihinden itibaren ülkemizde yürürlüğe girmiştir.

2.3 Görme Engellilerin Tanımları

Görme Engelliler, sınırlı körler ve total körler olmak üzere iki ana gruba ayrılmaktadır. Sınırlı körler az görenler, total körler ise hiç görmeyenler olarak değerlendirilir. Bu konudaki eğitsel tanımlar ise şöyledir: “Hiç Görmeyenler: Görme yetersizliğinden çok ağır derecede etkilenen, mutlaka kabartma alfabeye (Braille) ya da konuşan kitapların kullanılmasına ihtiyaç duyan bireylerdir (Enç, Çağlar ve Özsoy, 1981: 35).”

“Az Gören: Büyütücü araçlar yardımıyla ya da büyük puntolu yazılı materyali okuyabilen bireylerdir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1997: 26).”

Görme engelli bireylerin genel özellikleri şu şekildedir:

1. “Doğuştan görme engelli olan bireyler, ayakta dururken ya da otururken ileriye ya da geriye sallanma, yüzünün önünde parmaklarını ya da ellerini sallama, parmaklarını ya da elini sallama, parmakları ile gözlerini ovuşturma gibi amaçsız hareketler gösterebilirler.

2. Görme engelli bireyler, insanların yüzlerini ve eşyaların görünümünü canlandıramadıkları için onlarla iletişimlerinde pasif ve anlamsız bir yüz ifadesine sahiplerdir.

3. Gören bireylerle konuşurken çoğu zaman duyarsız, ilgisizmiş gibi görünürler.

4. Birçok çalışma, görme engelli bireylerin yer değiştirmelerini sağlayan yuvarlanma, yürüme gibi hareket becerilerini kazanmada gecikme gösterdiğini ortaya koymaktadır.

5. Sonradan görme duyusunu kaybeden bireyler arasında motor gecikme görülmez, ancak daha önce görme duyusunu kaybetmiş bireylerde motor gecikme görülür.

6. Tamamen görmeyen (total kör) bireylerin yürüyüşü daha kısa adım şeklinde, belirgin bir ayak sürüme davranışı, yavaş yürüme, eğik yürüme gibi şekilsel davranışlar gösterirler.

7. Kavramsal gelişimde ya da bilişsel yeteneklerde gecikme gözlenebilir.

8. Özellikle soyut düşünmeyi gerektiren becerilerde daha başarısız olabilirler.

9. Alan kavramını vermek güçtür. Alana ilişkin bilgiler daha çok dokunma duyusu aracılığıyla kazanılmaktadır.

10. Görme yetersizliğinden kaynaklanan eksiklikleri diğer duyu organlarını kullanarak telafi etmeye çalışırlar.

11. Dikkat yoğunlaştırma, ince ayrıntıları fark etme yetenekleri gelişmiştir.

12. Sosyal faaliyetlere ilgilidirler.

13. Müzikle yakından ilgilenirler.

14. Bedensel ve zihinsel gelişimlerinde farklılık vardır.

15. Bağımsız hareket edebilme becerileri sınırlıdır.

16. Algısal motor ve bilişsel gelişimde gecikme görülür.

17. İletişim kurarken yüz ifadesini değiştirmede güçlükleri olabilir

(MEB, 2008: 4-5).”

2.4 Hiç Görmeyenler ve Az Görenler Arasındaki Farklar

“Görme engelliler hiç görmeyenler (körler) ve az görenler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Okuturlar, 1968; 186).” Körlükle az gören arasındaki ayrım için belli ölçütler konulmuştur. “Gerekli bütün düzeltmeler yapıldıktan sonra iyi gören, gözünde olan görme gücünün en fazla onda biri bulunan ve görüş açısı yirmi dereceyi geçmeyenlere “kör” denilmektedir (Enç vd., 1981; 35).” “Az görenler, bütün düzeltici tedbirlere rağmen görme gücü 20/70 veya daha az görenler (görme keskinliği 20/70-20/200 arasında olan) ve görme güçlerini öğrenimlerinde kullananlar (Okuturlar, 1968; 187)” olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlar bizimle birlikte birçok Batı ülkelerinin kullandığı yasal tanımlardır. Eğitimciler bu tanımların çok sınırlı olduğunu savunmuş; körlük ve az gören kişiler için eğitsel tanımlar yapmışlardır. “Eğitim açısından kör kişi, görme yetersizliğinden çok az derecede etkilenen mutlaka kabartma alfabeye

(Braille) ya da konu kullanılmasına Gereksinim duyan kişidir. Az gören ise, büyütücü araçların yardımıyla ya da büyük puntolu yazılı materyali okuyabilenlerdir (Özsoy vd., 1997; 26).”

2.5 Görme Engellilik ve Eğitim

Engelliler bireyler de engelli olmayan bireylerin sahip olduğu tüm haklara sahiptir. Şüphesiz ki bu hakların başında eğitim hakkı yer almaktadır. Engelli bireyler de akranları gibi eğitim-öğretim görme hakkına sahiptir.

Kimsenin eğitim ve öğretim hakkından mahrum bırakılmayacağı, eğitim ve öğretimin okul çağına gelmiş herkes için zorunlu olduğu, özel durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri topluma yararlı kılmak için devletin gerekli tedbirleri alacağı Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. Maddesinde belirtilmiştir (Şendurur, 2001).

Fransa'da Valantin Hauy (1745-1822) görme engelliler için bilinen ilk sistemli eğitim çalışmalarını başlatmıştır. Hauy, Genç Körler Ulus Enstitüsünü 1784 yılında Paris'te kurmuştur. Hauy, kaynaştırma okuluna gören öğrencileri de almıştır. Bunun nedeni ise görme engelli öğrencileri akranlarından ayırmak istememesi ve görme engelli öğrencilerle engelli olmayan öğrencilerin bir arada eğitim görmesini sağlamaktır. Yukarıdaki gelişmeler Hauy'un o dönemlerde kaynaştırma eğitim sistemini uyguladığını göstermektedir. Bu kişi aynı zamanda görme engelliler için ilk kabartma yazıyı geliştiren kişidir. Lous Braille bu 12 noktalı kabartma yazısının 6 noktasını alarak yeniden düzenlemeye gitmişti. Frank H. Hail (1843-1911) da Brail baskı ve daktilo sistemlerini bularak, görme engellilerin okuma-yazmalarına büyük katkı sağlamıştır. Hauy'un bu başarısı Avrupa'da yankı bulmuş ve takip eden 15 yılda Avrupa'da benzer 7 okul daha açılmıştır (Demir ve Şen, 2009).

ABD'de ise kör çocuklar için ilk açılan okul olan Perkins Körler Okulu, 1829 yılında Watertown, Massachusetts'de kurulmuştur. Günümüzde de dünya çapında tanınan bu okulun ilk yöneticisi ise Samuel Gridley Howe (1801-1876)'dur. Bu gelişmeler ABD'de görme engellilerin eğitimi konusundaki hizmetleri hızlandırmış ve 1900'lü yıllarda özel sınıflar açılmasını sağlamıştır (Çitil, 2012).

Özel gereksinimli bireylere yönelik çalışmalarda Osmanlı Devleti'nin geç kaldığını söylemek mümkündür. 1889 yılına kadar Enderun Mektebi ve bazı tedavi yöntemleri haricinde

özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik çalışma yapılmamıştır. Osmanlılar zamanında açılan ilk özel eğitim kurumu 1889 yılında açılan Sağırlar ve Dilsizler Mektebi'dir. Okulun açılmasında Avusturyalı Grati Efendi'nin katkıları ve dönemin Maarif Nazırı Münif Paşanın himayesinin etkili olduğunu söyleyebiliriz. Ticaret Mektebi bünyesinde açılan okulun müdürlüğüne ve bazı derslerin öğretmenliğine Grati Efendi getirilmiştir. Görme yetersizliği olan bireyler için de aynı yere bir sınıf açılmıştır. Açılan bu sınıfta görme yetersizliği olan bireylere Braille Alfabeti öğretilmiş, müzik eğitimi verilmiştir. Bütün bu olumlu gelişmelere rağmen dönem nüfuzlu erkânlarından biri müzik ve çalgı eğitimi yerine ilahi, kaside öğretilmesini şuraya kabul ettirmiştir. Öğrenciler de bu durumdan memnun olmayıp okulu bırakmışlardır. Sonuç olarak görme engelliler için açılan sınıf kapanmıştır (Çitil, 2012).

Cumhuriyetin ilanıyla beraber eğitim alanında da köklü değişiklikler olmuştur. 1924 Anayasası'nda engellilerle ilgili bir madde yer almamıştır. Bu dönemde İzmir'de sağırlar okulu olduğu, bu okulda işitme engellilerin ve görme engellilerin bir arada eğitim gördüğü bilinmektedir. Türkiye'de, görme engellilerin eğitiminde öncülük eden ve bu alanda büyük payı olan kişi hiç şüphesiz Mithat Enç'tir. Aslen Gaziantep'li olan Enç, 14 yaşlarında gözlerini kaybetmiş, Viyana'da eğitimini tamamlamıştır. Enç, devlet tarafından Amerika'ya gönderilmiş, görme engellilerin eğitimi hususunda eğitim almıştır. Enç, yurda döndüğünde Amerikalı hocalarla İzmir'de yer alan ve görme engellilerle işitme engellilerin beraber eğitim aldığı okulu ziyaret etmiş, görme engellilerle işitme engellilerin bir arada eğitim göremeyeceğini tespit etmiştir. Dönemin Milli Eğitim Bakanının da desteğiyle 1951 yılında Ankara'da görme engelliler okulunun açılmasını sağlamıştır. Enç, ayrıca Gazi Eğitim Enstitüsünde Görme engelliler eğitimi Ana Bilim Dalını kurmuş, bu bölümün başkanlığını yapmıştır. İlerleyen tarihlerde Başta Ankara, İzmir, İstanbul olmak üzere Türkiye'nin çeşitli illerinde görme engelliler okulları açılmıştır (Çitil, 2012). Bu okullarda görev yapan öğretmenlerin çoğu görme engellilerin eğitimiyle ilgili gerekli bilgi ve donanıma sahip kişilerdi. Bu okullarda eğitim alan öğrencilerin çoğu yatılı kalıyordu. Bugün itibarıyla Türkiye'deki görme engelli okullarının sayısı 17 tanedir. Bu okulların 7 tanesi yatılıdır.

Günümüzde ise Görme engelli bireylerin akranlarıyla aynı sınıflarda eğitim görmelerini sağlayan kaynaştırma eğitime geçilmeye başlanmış, görme engellilere eğitim veren okulların yatılı kısmı kapanmaya başlamıştır. Milli Eğitim Özel Kanunu'nda değişiklik yapılarak özel

gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik çalışmalar çok iyi hâle getirilmiştir (Şahin-Tuncer-Kuzu, 2018).

Görme engelliler de diğer bireyler gibi okullarda eğitim görmektedir. Görme engellilerin eğitim gördüğü okullar Türkiye'nin bazı illerinde yer almaktadır.

Görme engelliler ilköğretim okullarında dersler işlenirken öğretmen merkezde yer alır ve konuyu anlatır. Öğretmen dersi anlatırken daha çok sözel uyarılara hitap eder. Görme engelli öğrenciler matematik ve fen bilgisi gibi sayısal içerikli dersleri öğrenmede büyük sıkıntı yaşar. Bu dersler sayısal içerikli ve görme gerektirdiği için birçok görme engelli bu dersleri anlamakta zorlanır. Öğretmen, bu dersleri işlerken maketlerden yararlanır. Öğrencileri nesnelere dokundurur ya da parmağın hissedeceği şekilde nesnenin şeklini çizer. Öğretmen konuyu anlatırken öğrenci etkili bir şekilde dinleyebilmelidir (MEB, 2013).

Görme engelli bireyler okumada ve yazmada 1821 yılında Louis Braille tarafından geliştirilen alfabeyi kullanmaktadırlar. Braille yazı üçü alt alta ikisi yan yana olan noktaların çeşitli bileşimler halinde kullanılmasıyla oluşturulmaktadır. Öğrenci yazıyı okurken tek elini ya da iki elini birlikte kullanabilir. İki elin parmaklarını kullanarak okuma tek elin parmağını kullanmaktan daha etkilidir. Bu durumda sağ elin işaret parmağı okuyarak satır sonuna doğru ilerlerken, sol elinki alt satırın başında beklemektedir (MEB, 2013). Görmeyenler parmakları ile satırları tararlar, bu şekilde okumalarda sıçramalar mümkün değildir. Parmaklarının tamamen satırları tarayarak geçmesi gerekmektedir. Parmakla okumada parmak hangi sembolün üzerinde ise sadece o sembolü okunmaktadır. Birkaç harfi ya da kelimeyi bir anda okumak mümkün değildir. Parmaklar sadece üzerinde bulunduğu sembolü tanır. Bu nedenle kabartma alfabe ile okuyan bireylerin okuma hızları görenlere oranla daha yavaş olmaktadır. Okumanın hızlanması ve Braille ile hazırlanmış kitapların daha az yer tutması amacıyla kısaltma sistemi kullanılmaktadır. Ancak öğrenci bu kısaltmaları tam ve doğru öğrenemediğinde yanlış okuma ortaya çıkmakta ve okuma hızı azalmaktadır (MEB, 2013).

Günümüzden on yıl öncesine kadar görme engelliler derslere çalışırken Braille Alfabesi'yle basılmış kitapları okuyorlardı ya da gönüllü okuyucuların ders kitaplarını okuyup kaydettikleri ses kayıtlarını dinleyerek derse çalışıyorlardı. Gelişen teknolojiyle beraber gerek bilgisayarlardaki ekran okuyucu programlar gerekse akıllı telefonlardaki ekran okuyucu

programlar sayesinde görme engelli bireyler bilgiye daha kolay ulaşır hale geldi (Okçu, Yazıcı ve Sözbilir, 2016).

Görme engelliler okullarında ana derslerin yanında müzik, beden eğitimi gibi özel yetenek derslerinden başka el becerisini ve temel ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri beceriler öğretilir. 8. sınıfı bitiren öğrenciler örgün eğitimlerine devam edeceklerse karma eğitimde öğrenimlerini sürdürürler. Yani kaynaştırma eğitime tabi tutulurlar. Yukarıda da belirtildiği gibi Milli Eğitim Özel Eğitim Temel Kanunu'yla, engelli bireyler ilkokuldan başlayarak gerekli ortam ve şartların sağlanması hâlinde akranlarıyla beraber kaynaştırma eğitim görecektir. Bu durum gerek görme engelli öğrenciler, gerekse diğer engel grubundaki öğrenciler için olumlu gelişmedir (MEB, 1991).

Görme engelli bireyler resmi kurumların yaptıkları sınavlara iki gözetmen yardımıyla girerler. Okuyuculardan biri soruları okurken diğeri de görme engelli bireyin dediği seçeneği işaretler. Görme engelliler sınavlarda şekilli sorulardan muaf tutulur. (URL-2 2019).

Engelli istihdamına önem veren devletimiz gerek memurluk gerekse öğretmenlik için yaptığı sınavlarda engelli bireyleri ayrı sınava tabi tutmaktadır. Önceleri, engelli bireyler engelli olmayanlarla aynı koşullarda sınava giriyorlardı. Şimdi ise devlet tarafından yapılan memurluk sınavlarında engelli bireyler kendileri gibi engelli olan bireylerle aynı sınava tabi tutulmaktadır. (URL-3 2019).

Günümüzde üniversite eğitimini tamamlamış birçok görme engelli vardır. Bu kişiler Öğretmenlik, hukuk, siyaset, PDR ve daha birçok alanda görev yapmaktadır (URL-4, 2019).

Hepimizin de bildiği gibi öğretmenlik kutsal bir meslektir. Çocuklar ailelerinden sonra okulda öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla vakit geçirirler. Çoğu öğrencinin örnek aldığı kişilerdir öğretmenler. Öğretmenler, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanı sıra öğrencilere toplumsal değerlerimizi de kazandırmalıdır. Toplumun birçoğu ve bazı idareciler sorumluluğu bu denli fazla olan bir mesleği görme engellilerin yapamayacağını düşünüler. . Elbette görme engelli bireylerin yapamayacağı öğretmenlikler vardır. Sınıf öğretmenliği ve sayısal derslerin öğretmenlikleri görme gerektirdiği için görme engellilere uygun bir meslek değildir. Türkçe, Tarih gibi dersler sözel ağırlıklı olduğu için görme engellilerin yapabileceği mesleklerdir. Bu cümleden her görme engelli birey öğretmenlik yapabilir diye bir algı çıkmasın. Türkçe öğretmenliği görme gerektiren bazı durumlar hariç görme engelliler için uygundur. (BM Engelli Hakları sözleşmesi, 2009).

2.6 Görme Engelli Öğretmenlerin Karşılaştığı Olumsuzluklar

Hepimizin de bildiği gibi öğretmenlik kutsal bir meslektir. Çocuklar ailelerinden sonra okulda öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla vakit geçirirler. Çoğu öğrencinin örnek aldığı kişilerdir öğretmenler. Öğretmenler, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanı sıra öğrencilere toplumsal değerlerimizi de kazandırmalıdır. Toplumun birçoğu ve bazı idareciler sorumluluğu bu denli fazla olan bir mesleği görme engellilerin yapamayacağını düşünürler. . Elbette görme engelli bireylerin yapamayacağı öğretmenlikler vardır. Sınıf öğretmenliği ve sayısal derslerin öğretmenlikleri görme gerektirdiği için görme engellilere uygun bir meslek değildir. Türkçe, Tarih gibi dersler sözel ağırlıklı olduğu için görme engellilerin yapabileceği mesleklerdir. Bu cümleden her görme engelli birey öğretmenlik yapabilir diye bir algı çıkmasın. Türkçe öğretmenliği görme gerektiren bazı durumlar hariç görme engelliler için uygundur. (BM Engelli Hakları sözleşmesi, 2009).

Devletin son on yıldaki engelli politikalarına yönelik çalışmalarının sonucunda MEB’de görev yapan görme engelli öğretmenlerin sayısı artmıştır. Görme engelli öğretmenler, atamaları yapıldığı hâlde hastanelerden sağlık kurulu raporu alırken birçok sorunla karşılaşmaktadır. Bazı hastaneler görme engelli öğretmenlere, öğretmenlik mesleğini yapacaklarına dair sağlık kurulu raporunu vermemektedir. Bu yüzden bazı görme engelli öğretmenler sağlık kurulu raporunu farklı illerden almaktadır (EGED, 2017).

Sağlık kurulu raporunu alan görme engelli öğretmenlerin bazıları göreve başladıklarında ise idarecilerin ve velilerin önyargılı tutumlarıyla karşılaşmaktadır. Bazı idareciler görme engelli öğretmenlere ders saatlerini dağıtırken adaletli davranmamaktadır. DYK’de görme engelli öğretmenlere ders vermek istemeyen idareciler de vardır. Eğitim içerikli bazı sitelerin görme engelli öğretmenler için erişilebilir olmaması, görme engelli öğretmenlerin etkileşimli tahtayı kullanırken gören birinin yardımına ihtiyaç duyması, okullardaki teknolojik araç ve gereçlerin ekran okuyucu programlarla desteklenmemesi görme engelli öğretmenlerin karşılaştıkları diğer sorunlardır (EGED, 2017).

2.7 Konu İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Eğitimde G3rme Engelliler Derneği (2017) tarafından yapılan anket çalışmasında g3rme engellilere destek teknolojileri anlamında ekran okuyucu yazılım y3kl3 bilgisayarların, sesli okuma kabinlerinin, Braille ekranlarının ve elektronik b3y3teelerin yetersiz olduğu belirtilmiştir.

Okcu, Yazıcı ve S3zbilir (2016) yapmış oldukları çalışmada g3rme engelli 3đrencilerin sınav olurken kâğıtları okumada, bilgisayar kullanmada ve 3đrenilenlerini g3nl3k yaşama aktarmada sorun yaşadıklarını belirlemiştir.

Kaya (2014) yaptığı çalışmada g3rme engelli bir sosyal bilgiler 3đretmen adayının 3đretmenlik uygulamasına ilişkin bir durum çalışması gerçekleştirmiştir. Ve çalışmasında g3rme engellilere y3nelik araştırmaların çoğunlukla 3đrenci odaklı olduğunu, oysa 3lkemizde eğitim fak3ltelerine hem okuyan hem de 3đretmenlik yapan g3rme engelli kişilerin olduğunu ifade etmiştir. Sonuç olarak fak3lte ve okulların yeterince hazırlıklı olmadığını, 3đretmenlere y3nelik çalışmaların daha da artması gerektiğini belirtmiştir.

Bakırcı (2011) alışmasında g3rme engellilerin 3lkemizdeki t3m engelliler gibi eğitimde, devlet dairelerinde, sağlık kurumlarında, ulaşımda pek çok g3l3klerle karşılaştıklarını ifade etmiştir.

şahin ve diğerleri (2011) yapmış oldukları araştırmada T3rkiye'nin farklı illerinde g3rev yapan 10 g3rme engelli T3rke 3đretmeni ile çalışmış, veriler yarı yapılandırılmış g3r3şme formuyla toplanmıştır. S3re sonunda elde edilen veriler nitel veri 3z3mlenme yollarından olan içerik analizi ile değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Yapılan alışma sonucunda g3rme engelli 3đretmenlerin toplumsal s3rece katılım konusunda kendilerine g3vendikleri, eksik kaldıkları y3nlerde teknolojinin imkânlarını da kullanarak sorunlarını aşabilecekleri kanaatlerine ulaşılmıştır.

Tezcan ve Tanrıku (2011) alışmasında Milli K3t3phane Konuşan Kitaplığı kullanan ya da kullanmış olan 32 g3rme engelli kullanıcıya anket yapmıştır. Elde edilen bulgular ile Milli K3t3phane Konuşan Kitaplık B3l3m3 kullanıcılarının memnuniyetleri değerlendirmiştir. Anket

sonuçlarında Milli Kütüphane Konuşan Kitaplık Bölümünün görme engellilere yönelik hizmetlerinin yeterli olmadığı ortaya konulmuştur.

Demir ve Şen (2009) yapmış oldukları çalışmada tam görmeyen öğrenciler ile az gören öğrenciler arasında öğrencilerin öğrenme stilleriyle görme durumları arasında devam ettikleri sınıf arasında anlamlı bir ilişki çıkmadığını bulmuştur. Hiç görmeyen ve az gören öğrencilerin görme oranlarıyla devam ettikleri sınıf arasında bir ilişki yoktur.

Bakırcı (2009) çalışmasında Milli Kütüphane 'de görme engelliler için geliştirilmiş Konuşan Kitaplık uygulamasını yeni teknolojiler çerçevesinde anlatmışlardır. Ayrıca Türkiye'de görme engelliler için profesyonel okuma programları sınırlıdır. Ulusal düzeyde çağdaş araç ve gereçlerle donatılmış bir dokümantasyon merkezi bulunmadığını, üniversitelerde görme engellilere yönelik akademik çalışmaların yapılmadığını belirtmişlerdir.

Burcu (2002) yapmış olduğu çalışmada nitel ve nicel araştırmalarla görme engelli bireylerin yaşadığı olumsuz durumları ortaya çıkarmıştır. Çalışmasında görme engelli bireylerin ders dinleme, ödevlerini hazırlama, mekânların fiziksel konumu, kütüphane, ulaşım, yemek, temizlik ve boş zaman değerlendirme ortamlarına ilişkin sorunlara, ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

EGED (2017) tarafından gerçekleştirilen görme engelli öğretmenlerin görevleri esnasında karşılaştıkları sorunların tespiti raporunda EBA' nın (Eğitim Bilişim Ağı) ses, görüntü ve doküman gibi farklı formatlardaki dijital eğitim içeriklerinin görme engelli kullanıcılara hitap etmediği, etkileşimli tahtaların görme engelli öğretmenler için erişilebilir olmadığı ve birtakım düzenlemeler yapılmasına ihtiyaç duyulduğu, görme engelli öğretmenlerin büyük oranda kutlama ve anma törenlerinde görev aldığı, okul idarelerinin görme engelli öğretmenlere yönelik ders vermeme veya sadece seçmeli derslere girilmesine izin verme, okul faaliyetlerine etkin katılımı engelleme gibi tutumlarının olduğu durumları belirtilmiştir.

Görme engelli öğretmenlerin bazıları atanmalarına rağmen sağlık kurulu raporu almada sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bakanlığın yönetmeliğinde görme engellilerin öğretmenlik yapabileceğine dair ibareler yer aldığı hâlde bazı hastanelerin bu raporu vermede sorun çıkardığını ifade etmişlerdir. Bazı görme engelli öğretmenler ise okul idaresinin kendilerine karşı önyargıyla yaklaştığını, ders saatlerini dağıtırken idarecilerin adaletli olmadığını, yetiştirme ve destekleme kurslarında kendilerini görevlendirmek istemediklerini bildirmişlerdir. (EGED, 2017).

EBA ve bazı eğitim sitelerinin erişim açısından görme engelliler için yetersiz olduğu, görme engelli öğretmenlerin kullandıkları ekran okuyucu programların bu sitelerdeki içerikleri seslendirmedeği görülmüştür. Görme engelli öğretmenlerin öğrencilerle göz teması kuramadıkları, fotokopi makinesini kullanmada, ödev kontrolü yapmada ve defter doldurmada zorlandıkları saptanmıştır. Görme engelli öğretmenler sınavların hazırlanmasını, sınavların uygulanmasını ve sınavların değerlendirilmesini zorluk olarak görmediklerini ifade etmişlerdir. (Şahin, Sevim, Çiğdem ve Aydın, 2011).

BÖLÜM III. YÖNTEM

Yöntem, bilimsel çalışmaların en önemli bölümlerinden birini oluşturur. Yöntem, bir araştırmanın nasıl ilerleyeceği, araştırmada hangi tekniklerin kullanılacağı, araştırmanın altında yatan analiz ve kuramların neler olduğunun belirtildiği bölümdür. Bu kısımda, araştırmanın çalışma grubu, araştırmanın çalışma modeli, araştırma verilerinin nasıl toplandığı, araştırmanın veri toplama araçları ve araştırma verilerinin analizine ait bilgiler teker teker ele alınıp incelenmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Bu çalışma yapılırken, nitel araştırma modelinden yararlanılmıştır. Nitel araştırma, sosyal durum ve olayları ait oldukları çevrede inceleyen, sosyal durum ve olayları doğal ortamlarında araştırmayı ve anlamayı hedef alan, kişilerin, grupların, toplumların, beşeri ve sosyal bir probleme dair görüşlerini yansıtmayı hedefleyen bir araştırma yöntemidir.

Nitel araştırmada gözlem, görüşme, doküman analizi gibi veri toplama tekniklerinden yararlanır. Nitel araştırma yönteminde sosyal olayları, olguları bütüncül ve gerçekçi bir biçimde incelemek çok önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Nitel araştırmacılar, kişilerin oluşturduğu anlamları inceleyerek alana ait açıklama ya da teori geliştirirler. Nitel araştırmada katılımcılar doğrudan bilgi kaynağıdır. Araştırmacılar, araştırmaya konu olan katılımcıların bulunduğu ortamda araştırmaya konu olan olay ya da durum hakkında doğrudan bilgi toplarlar. Örneğin öğretmenler, öğrenciler ve veliler ile görüşerek, sınıf ve okul ortamlarını gözleyerek uzun vadeli veri toplama fırsatı bulurlar. Böylelikle veriler en iyi biçimde araştırmaya konu olan durumlar ya da olaylar gerçekleştiği doğal ortamında toplanmış olur (Saban ve Ersoy,2017).

Nitel araştırmada araştırmanın konusu olan problem ya da sorunla ilgili verilerin toplandığı, katılımcıların yaşadığı fiziksel ortama doğal ortam denir (Creswell, 2013).

Nitel araştırmada, araştırmaya katılan ve veri toplanan katılımcıların bakış açısının yansıtılması önemli bir husustur. Nitel araştırmanın öncelikli amacı, katılımcıların bakış açısını yansıtmaktır. Araştırmanın şekillenmesinde katılımcıların neyi anlamlı, neyi önemli gördükleri oldukça önemlidir, araştırma bu duruma göre şekillenir. Anlam, nitel araştırmanın temel ilgisidir. Bu sebepten dolayı nitel araştırmada anlamı yakalama vardır. Nitel araştırma yapılırken katılımcılarla yakın ilişkiler kurmak gerekir. Katılımcılar düşünce, değer ve inançlarını açıkça ortaya koyarlarsa gerçek sosyal olarak yapılandırılmış olur. Bu durumun gerçekleşmesi için de nitel araştırmacıların katılımcıların düşünce, inanç ve değerlerini anlamaları gerekir. İki taraf da birbiriyle yakın ilişki kurarsa veriler daha açık ve güvenilir bir şekilde toplanmış olur (Saban ve Ersoy, 2017). Katılımcılarla yakın ilişki kurulmasının amacı, insanlarla yüz yüze konuşup insanların doğal ortamındaki tutum ve davranışları, eylemleri hakkında ayrıntılı bir şekilde bilgi sahibi olmaktır. Bu da nitel araştırmanın önemli bir özelliğidir (Creswell, 2013).

Bu alışmada, Milli Eğitim bünyesinde görev yapan görme engelli Türkçe öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde yaşadığı durumların değerlendirilmesi, varsa olumsuzlukların giderilmesi için görme engelli Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre ayrıntılı bir biçimde incelenmesi hedeflendiğinden nitel araştırma modeli ve bu model kapsamında yer alan durum çalışması yönteminin kullanılması tercih edilmiştir.

3.1.1 Durum alışması

Durum alışması güncel olay ya da durumu yaşamsal gerçekler boyutunda araştıran, bu duruma ait olarak neden veya nasıl soru cümleleriyle başlayan sorulara yanıt arayan, bu durumu sistemli, çok yönlü ve derinlemesine irdeleyen, araştırılan durumla ilgili depo bilgilerin toplandığı, yapılacak genellemeler için temel hazırlayan, araştırmacıya derinlemesine zengin veri sunan nitel bir araştırma yöntemidir (Saban ve Ersoy, 2017). Psikoloji, tıp, hukuk ve politika gibi farklı alanlarda da kullanılan durum çalışmalarına 1920'lerden itibaren karşılaşılmaya başlanmaktadır (Creswell, 2007). Alanyazın incelendiğinde sınırlı durumların incelenmesi ve betimlenmesi şeklinde tanıma sahip olduğu gibi olguyu gerçek hayattaki

bağlamıyla inceleme şeklinde de tanımlanabilmektedir. Ayrıca durum çalışmalarının strateji veya yöntemden çok saha odaklı çalışma ürünü olarak da görüldüğüne rastlanılmaktadır. Durum çalışmaları konusunda dikkat edilmesi gereken nokta vaka yöntemi, vaka geçmişi veya vaka kaydı gibi kavramlarla karıştırılmamasıdır (Merriam, 2015). Durum çalışmasında, birey, kurum veya ortam durumlara örnek olarak verilebilir. Ayrıca durum çalışmalarında amaç belirli bir duruma yönelik sonuçlar ortaya koymaktır. Durum çalışmalarında zengin betimlemeler ve derinlemesine araştırma yapmayı mümkün kılan veri çeşitliliği de gözetilmektedir. Durum çalışması, durumları kendi bağlamları içerisinde bütüncül analiz amacıyla gerçekleştirilen, sosyoloji ve psikoloji gibi farklı kuramsal temellere sahip, çok boyutlu veri toplama araçlarına ihtiyaç duyan, betimleme ve temaları ortaya çıkarma gibi analiz yöntemleri içeren, durumların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde raporlaştırılan bir nitel araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Vaka çalışması, örnek olay çalışması veya özel durum çalışması gibi ifadelerin durum çalışması yerine kullanıldığı görülmektedir. Özellikle dil eğitimi ve öğretmen eğitiminde sıklıkla karşılaşılabilen durum çalışmaları için araştırma sürecinde niçin ve nasıl sorularının duruma yönelik cevaplandırılması önemlidir fakat bir durum çalışmasındaki en önemli özellikleri durumun tekliği, sınırlılığı, bağlamın önemi, farklı bilgi kaynaklarına ulaşma, derinlemesine bilgiyi elde etme ve analiz etme şeklinde sıralanabilir. Genel olarak bir durum çalışmasının bileşenleri çalışma soruları, önermeler, analiz birimi, veri önerme arası ilişki ve yorumlama şeklinde sıralanabilir (Seggie ve Bayyurt, 2017). İçerisinde barındırdığı özellikler olarak baktığımızda ise tekil bir olguya dayanan yönüyle belirlilik, olgunun ayrıntılı ve zengin ifade edilmesiyle betimleme, olgunun okuyucu tarafından anlaşılması yönüyle de sezgisellik özelliği öne çıkmaktadır (Merriam, 2015).

Durum çalışmasında veriler gözlem, görüşme gibi veri toplama araçlarından yararlanılarak toplanır. İncelenen olay, durum ya da eylemlerin güncel olması gerekir. Veri toplama araçlarıyla derinlemesine incelenen durum, olay ya da eylem, temalara ayrılır ve tanımlanır(Creswell, 2013). Durum çalışmalarında durumun sınırlılığı önemlidir hatta en önemli karakteristik özelliği çalışma nesnesi olan durumun tekliği. Durum çalışmasının özelliklerini konusundan çok öğretmen deneyimleri gibi analiz birimleri belirler. Durumun ne derece sınırlı olduğu veri toplama işleminin nerene sonlandığına bakılarak belirlenebilir (Merriam, 2015). Creswell (2007), durum çalışmasına yönelik nitelikleri şöyle sıralamıştır:

durumun belirlenmiş olması, bir meselenin bir durumu daha iyi anlamak ile araştırılması, derinlemesine anlayış sunulması, veri analiz biriminin belirlenmesi, betimleme veya temalar içermesi.

Durum çalışmalarına baktığımızda farklı birçok türde uygulamalara sahip olduğu görülmektedir. Örneğin bazı türler etnografik, değerlendirmeye yönelik veya eğitimsel ve eylem araştırması olarak kullanım alanlarına ve çalışma özelliğine göre sınıflandırılırken, içsel, araçsal ve kolektif gibi veya keşfedici, betimleyici ve açıklayıcı gibiüçe ayrıldığı durumlarda mevcuttur (Seggie ve Bayyurt, 2017). Glesne (2015), gerçek, araçsal ve işbirlikli olarak üç durum çalışması türünden bahseder. Eğer bir durumun daha iyi anlaşılması amacı taşıyorsa gerçek, içyüzün anlaşılması ve genelleme amacı varsa araçsal, genel durumun birkaç duruma bakılarak incelenmesi amacı varsa işbirlikli durum çalışması ortaya çıkmaktadır. Durum çalışmalarında elde edilen çıktı diğer çalışmalara göre daha somut, bağlamsal, yoruma açık ve teorik evren temellidir (Merriam, 2015). Durum çalışmalarının iki türü vardır. Bunlar: çoklu durum ve bütünleştirilmiş tek durum desenidir. Tek durum çalışmalarında açığa vurucu, kritik, kimsenin çalışmadığı ya da ulaşamadığı durumları, daha sonra yapılacak olan araştırmalara yol gösterecek, temel oluşturacak biçimde tek bir analiz biçimi kullanarak inceler. Adından da anlaşılacağı üzere çoklu durum çalışmalarında birçok durumdan söz edilmektedir. Bu durumlar tek başlarına bütüncül olarak algılanabilecek biçimdedir. Çoklu durum çalışmalarının temel mantığı, çok fazla tekrarın yapıldığı deneysel çalışmalarla benzerlik gösterir. Durumlar, ilk önce derinlemesine bütüncül ve ayrı ayrı incelenir. Daha sonraları ise incelenen bu durumlar birbirleriyle karşılaştırılır (Saban ve Ersoy, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmada durum çalışmaları bir olayın odaklanılarak çalışmasını ifade eder. Analiz birimleri burada bir sınırlılık içerisinde birbirine bağlı işleyen parçalardır (Glesne, 2015). Creswell (2007), durum çalışmasında güncel ortam içerisinde bir durumun araştırılması gerekliliğinden bahseder. Durum çalışmasına yönelik farklı bakış açıları mevcuttur. Metodoloji olmayıp ne çalışılacağına ilişkin tercih olduğu, araştırma stratejisi olduğu, bir metodoloji olduğu düşünceleri bu farklı bakış açılarına örnektir. Durum çalışması, araştırmanın hem nesnesi hem de ürününü ifade edebilen nitel bir desen olarak sınırlı bir sistem veya sistemlere ilişkin çeşitli veri kaynakları yoluyla derinlemesine ve detaylı bilgi elde edilen, ortaya betimleme veya tema ortaya koyulan nitel bir yaklaşımdır.

Bu çalışmada, Milli Eğitim bünyesinde görev yapan görme engelli Türkçe öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları durumların değerlendirilmesi, bu durumların görme engelli Türkçe öğretmenlerinin perspektifinden incelenmesi bir grup ya da durumu derinlemesine inceleyerek analiz etme, farklı veri kaynaklarındaki nitel verilere özgü örnek alıntılar, literatür kaynakları ve bulgular gibi kapsamlı bir rapor sunma, kendine ait durumları çalışma, daha sonra yapılacak araştırmalara temel oluşturan, yol gösterecek biçimde yapılan bir çalışma olarak tanımlanan tek durum çalışması niteliğindedir.

Tek durum çalışmalarında sıra dışı, açığa vurucu, kritik bir durumdan bahsedilebilir. Bir kurum, bir program, bir okul, bir kişi gibi sistemler derinlemesine incelenir. Bu durumların elde edilmesi kapsamlı bir çalışmaya bağlıdır. Çalışma süreci araştırma sorularıyla başlar. Sonra bir kurum, bir program, bir okul, bir kişi gibi sistemlerdeki hangi durumun analiz edileceğine karar verilir. Sonra ki aşamada elde edilen veriler incelenmiş olan durumla ilişkilendirilir. Son olarak mantıksal bir bütün ve akış içerisinde veriler analiz edilir (Yin, 2014).

Bu çalışmada Türkiye'nin 10 farklı ilinde görev yapan 15 görme engelli Türkçe öğretmenine onar soru sorularak eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları durumların etkisi derinlemesine analiz edilmiştir. Görme engelli Türkçe öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları durumların kritik, sıra dışı, açığa vurucu bir şekilde incelendiği bu çalışma tek durum çalışmasına örnektir.

3.2 Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu yurdumuzun 10 farklı ilinde görev yapan, kıdemleri birbirinden farklı 15 görme engelli Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin sayıları veri toplama sırasında elde edilen verilerin tekrar etmeye başlamasıyla doyum sağlandığına karar verilerek çalışma grubumuz 15 ile sınırlandırılmıştır. 15 kişilik çalışma grubu aynı zamanda çalışma derinliğini kaybetmemek adına uygun bir sınır olarak belirlenmiştir çünkü daha fazla katılımcı ile analiz zorluğunun da etkisiyle derinliğin kaybedilmesi riski doğmaktadır.

Mevcut katılımcılar ayrıca meslekte 10 yılı aşmamış öğretmenler ile sınırlandırılmıştır. Bu sınırlama ile öğretmenlerin hem mesleklerini gerçekleştirirken yeterli deneyime sahip olmalarına izin verecek kadar uzun hem de bu deneyimlere karşı çözüm üretme ya da kabullenme gibi durumlardan uzak durmayı sağlayacak kadar kısa bir süre olarak düşünülmüştür.

3.3 Veri Toplama Araçları

Belirlenen amaçlar doğrultusunda örneklem alınıp açık uçlu sorular sorularak verilerin toplanması, verilerin, belgelerin ve metinlerin analizi, toplanan verilerin sayılar ve tablolarla nicelleştirilmesi, bulguların kişisel olarak yorumlanması nitel yöntemin özünde yer almaktadır (Creswell, 2013).

Nitel araştırma yapılırken araştırmacılar, katılımcılardan araştırma yapılan duruma ilişkin yüklenilen anlamları öğrenmeyi amaçlar. Araştırma yapılırken katılımcıların araştırma yapılan duruma ilişkin bakış açılarını öğrenmek son derece önemlidir. Veriler, araştırmacılar tarafından tümevarım yöntemi ile analiz edilir. Araştırma yapılmadan önce oluşturulan hipotezleri kanıtlamak ya da çürütmek amacı güdülmez. Bunun için veri ya da kanıt toplanmaz. Araştırmacılar elde ettikleri verileri en ince ayrıntısına kadar gruplayarak amaçladıkları sonucu elde ederler. Veriler toplanırken ve analiz edilirken araştırmacı birincil araçtır. Bu yüzden nitel araştırmayı yapan kişi araştırma ortamında çok vakit harcar. Araştırmacı birincil araç olduğu için katılımcılarla etkileşime istekli ve hazır olmak zorundadır (Saban ve Ersoy, 2017).

Nitel araştırmacılar araştırma yaparken çeşitli veri toplama tekniklerinden faydalanır. Bu çalışmada verileri elde etmek için görüşme tekniğine başvurulmuştur. Araştırmacılar nitel araştırma yaparken veri toplamak için en çok görüşme tekniğini kullanır. Görüşmede sorular önceden belirlenmelidir ve sorulacak olan sorular amaca hizmet etme niteliği taşımalıdır. Görüşme yapılırken genellikle katılımcıların bulunduğu çevre tercih edilir. Yüz yüze ve etkileşimli yapılan görüşmede sorulara samimi cevaplar alınır. Amaç katılımcıların tutumlarını, düşüncelerini, deneyimlerini konuya bakış açılarını anlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu araştırmada veriler toplanırken standartlaştırılmış yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışmada görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmacı, yarı yapılandırıcı görüşme tekniğinde önceden hazırladığı ve sormayı planladığı soruları katılımcılara sorar. Bu teknik yapılandırılmış görüşme tekniğiyle kıyaslandığında daha esnek bir yapıya sahiptir. Görüşmenin seyrine göre katılımcılar belli soruları başka soruların içinde yanıtlayabilir. Araştırmacı, soruyu sormayabilir veya görüşmeye katılan bireylerden verdikleri cevapları aması, yanıtları detaylandırmasını isteyebilir. Görüşmenin gidişatına göre araştırmayı yapan kişi sorduğu yeni sorularla görüşmenin seyrini değiştirebilir. Bu görüşme tekniğinde belli düzeyde esneklik ve belli düzeyde standartlık payı olduğu için eğitim araştırmalarında kullanılmasına olanak sağlar. Eğitim araştırmaları için uygundur. (Ekiz 2003)

Görüşmede sorulan sorulara verilen cevapların birbiriyle karşılaştırılması için soruların aynı format, aynı ifade, aynı sırayla sorulması gerekmektedir. Bu tekniğin tercih edilme sebeplerinden biri de her kişi için görüşmede yer alan başlıklardaki verilerin tam olarak toplanabilmesidir (Yıldırım ve şimşek 2018).

Görüşmede yer alan veriler, danışman ve araştırmacı tarafından geliştirilen 10 sorudan oluşan görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. . Bu formların geliştirilmesinde araştırma konusuyla ilgili lisansüstü tezlerden, bildirilerden, projelerden, makalelerden, diğer dökümanlardan ve alanında uzman kişilerden yararlanılmıştır.

3.4 Verilerin Analizi

Nitel araştırmacılar açısından bakıldığında veri analizi güçlük çekilen aşamaların başında gelir. Nitel araştırmayla toplanan verilerden elde edilen bulguların yazılı bir rapor hâline getirilip sunumunun yapılması bu konuda deneyim sahibi olan araştırmacılar için bile zor bir süreçtir. (Yıldırım ve şimşek, 2016). Araştırmada toplanmış olan nitel verilerin analizinde, verileri derin bir işleme tabi tutarak anlamlandırarak ilişkilere ulaşmak için kullanılan içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Düzenleme yapılırken toplanan verilerde ön planda olan kavramlar belirlenmiştir. Sonraki aşamada, düzenlenen verileri açıklayan kavramlardan temalar oluşturuldu. İçerik analizi yönteminde araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliği için görüşme formlarındaki yanıtlardan yapılan alıntılar oldukça önemlidir. Çarpıcı

görüşlere ortaya konabildiği için de katılımcıların görüşlerine yer verilir. İçerik analizi kullanan araştırmacının amacı araştırmada elde ettiği bilgilerin, kavramların, temaların bu araştırmayı okuyan tarafından anlaşılacak ve kullanılabilecek bir biçimde hazırlamak olmalıdır. Bir başka deyişle araştırmacının içerik analizi yoluyla ortaya koyduğu verileri, verilerin içinde bulunduğu gerçekçi bilgileri belli kavramlar ve temalar çerçevesinde toplayıp daha sonra bunları düzenleyerek okuyucunun anlayabileceği bütünlükte ifade etmektir. İçerik analizinde veriler dört basamakta değerlendirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Verilerin kavramsallaştırılması, temaların saptanması, verilerin kavramlara ve temalara göre tanımlanıp düzenlenmesi

Bu araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan görme engelli Türkçe öğretmenlerinin sorulara verdikleri cevaplara göre veriler düzenlenmiştir. Görme engelli Türkçe öğretmenleri için hazırlanan görüşme formunda yer alan sorulardan her biri başlık olarak seçilmiş, veriler bu başlıklar altında incelenmiştir. Veriler düzenlenirken yanıtlara sadık kalınarak yanıtların altında yatan tutum ve düşünceler üzerinde durulmuştur. Veriler betimsel olarak ayrıntılı bir şekilde tasvir edilmiştir. Görme Engelli Türkçe öğretmenlerinin Eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları durumlara ilişkin tutum ve düşünceleri gün yüzüne çıkarılarak veriler kodlanmıştır. Düzenlenen verilerden ortak temalar oluşturulmuş, daha sonra da temalar okuyucunun anlayacağı şekilde yorumlanmıştır. Temaların okuyucular tarafından kolayca anlaşılması ve okunabilmesi için anlaşılır bir dille kullanılmasına dikkat edilmiştir. Bu aşamada geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak, görme engelli Türkçe öğretmenlerinin çarpıcı görüşlerine yer vermek amacıyla bulgular yazılırken gerekli yerlerde doğrudan alıntılara yer verilmiş, oluşturulan temalar alıntılarla desteklenmiştir. Her probleme yönelik olarak elde edilen bulgular tablo hâlinde verilmiştir. Daha sonra tablolar yorumlanmış, temalardan elde edilen bulgular açıklanmış, ilişkilendirilmiş ve anlamlandırılmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin her birisi için incelenen Türkiye'nin 10 farklı ilindeki okullarda görev yapan görme Engelli Türkçe öğretmenlerinin görüşleri ayrı ayrı okunmuş, incelenmiş ve yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular görme engelli Türkçe öğretmenlerinin eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken yaşadıkları olumlu ve olumsuz durumları yansıtacak şekilde raporlaştırılmıştır.

Nitel araştırmada geçerlik (inandırıcılık ve aktarılabildik) ve güvenilirlik(tutarlılık ve teyit edebilirlik) araştırmacının karşılaması gereken önemli beklentiler arasında yer almaktadır.

Nitel araştırmada araştırmacı doğru bilgiye ulaşmak için gereken önlemleri almalıdır. Araştırmacı; araştırma sürecini ve verileri derinlemesine, ayrıntılı, açık ve somut bir Şekilde tanımlamalıdır. Araştırma, diğer araştırmacıların da anlamasına fırsat sağlayacak nitelikte olmalıdır. Araştırmacının araştırılan durum hakkında bütüncül bir resim yansıtabilmesi için elde ettiği verileri ve ulaştığı sonuçları teyit etmesini sağlayacak stratejik yöntemler kullanılmalıdır. Araştırmada gerçeğin doğru yorumlanması adına i geçerlik (inandırıcılık) için uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi, katılımcı teyidi; araştırmanın dış geçerliliği (transfer edilmesi, aktarılabilirlik) için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme gibi yöntemler kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada i güvenirlik için tutarlık incelemesi, dış güvenirlik için teyit incelemesi gibi yöntemlerden yararlanılmıştır. (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada (inandırıcılık ve aktarılabilirlik) ve güvenirlik (tutarlılık ve görüşme teyit edebilirlik) sağlamak amaçıyla aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır. Formun geçerliliği ve güvenirliği için alanında uzman kişilerden yararlanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerini yansıtacak görüşme sorularının hazırlanması aşamasında çalışma grubundaki görme engelli Türkçe öğretmenleriyle görüşmeler yapılmadan önce katılımcılara görüşme hakkında bilgi verilmiştir. Araştırma sorularına ilişkin görme engelli Türkçe ğretmenleri bilgilendirilmiştir. Böylelikle soruların araştırma amacına yönelik olma durumu tespit edilmiştir. Uzman görüşleri dikkate alınarak danışman ve araştırmacı tarafından görüşme formuna son hli verilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler güven ortamında gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların görüşme formundaki sorulara daha rahat yanıtlar verebilmeleri için güven ortamı sağlanmış ve görüşmeler uygun zaman diliminde yapılmıştır. Görüşme için katılımcılardan önceden randevu alınarak görüşmenin kısıtlı bir zaman diliminde ve katılımcının kendini iyi hissetmediği ruh hâlinde yapılması nlenmiş, katılımcılarla en az 45 dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Bu sayede katılımcılarla uzun süreli etkileşimler gerçekleşmiştir.

Görüşme esnasında alınan yanıtlar görüşmeden sonra katılımcılara özetlenmiştir. Katılımcılardan yanıtların doğruluğuna ilişkin düşünceleri alınmıştır. Katılımcıların verdiği yanıtlar titizlikle, soru soru okunarak belirlenen kodlardan temalar çıkarılmış bu temalardan da ana temalara ulaşılarak ayrıntılı bir içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmacının çıkardığı kodlamalara ek olarak iki ayrı uzman tarafından da kodlamalar oluşturulmuştur. Bu

kodlamalar arasındaki uyumluluk kappa analizi yapılarak ortaya konulmuştur. Kodlamalar arası uyumluluk değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.1. Kodlama Yapan Okuyucular Arasındaki Uyum İstatistikleri

	Kappa Analiz Katsayısı
Araştırmacı-Uzman1	0,90
Araştırmacı-Uzman2	0,92
Uzman1-Uzman2	0,82

Yukarıdaki tablodan elde edilen sonuçlara göre araştırmacı-uzman1, araştırmacı-uzman2 ve uzman1-uzman2' nin değerlendirmeleri çok iyi düzeyde benzerlik göstermektedir.

Ana temalar ortak bir kavrama ulaşma çabasına girilmeden katılımcıların bütün farklı fikirlerini yansıtacak şekilde belirlenmiştir. Temalar çoğunluğun gerçekliğini ortaya çıkarmaktan ziyade bütün bakış açılarını yansıtacak şekilde tablolaştırılmıştır. Tablolar araştırma konusuna özgü değişkenlik ve çeşitliliği aktaracak şekilde oluşturulduktan sonra tabloların hem genele ait hem de özele ait bilgiler verilerek yorumlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler yorumlanırken ham verilere sadık kalınmış, olabildiğince alıntılara yer verilmiştir. Ham verilerin gerektiğinde diğer araştırmacılar tarafından yorumlanabilmesi için veriler, doğasına uygun biçimde saklanmaktadır. Veriler nesnel ve objektif bir biçimde yorumlanmıştır. Elde edilen sonuçlar birbiriyle sürekli karşılaştırılmış, yorumlanmış ve kavramsallaştırılmıştır. Katılımcıların verdiği cevapların altında yatan ayrıntılar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmayı okuyacak kişilerin benzer durumlara karşı bir bakış açısı oluşturabilmeleri, kendi uygulamalarına daha deneyimli ve bilinçli yaklaşabilmeleri adına veriler ayrıntılı bir betimleme yapılarak yorum katmadan araştırmacının bütün süreçleri, toplanan verilerin analizi aktarılmıştır. Araştırma sonuçlarının değerlendirilmesi, eleştirel bir gözle bakılması ve geri bildirimde bulunulması amacıyla uzman kişi tarafından incelenmiştir.

BÖLÜM IV. BULGULAR

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre önce sıralanıp düzenlenerek tablolar hâlinde verilmiş, sonra tablolar sözel olarak açıklanmış ve daha sonra araştırmaya katılan öğretmenlerin verdiği yanıtlara mümkün olduğu kadar sadık kalınarak kodlanmıştır. Kodlanan veriler özgün hâline yakın bir biçimde yorumlanmıştır. Türkiye'nin farklı illerinde görev yapmakta olan 15 görme engelli Türkçe öğretmeni ile yapılan görüşmeler değerlendirmeye alınmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları durumlarını ifade ettikleri görüşlerin analizinden elde edilen ortak temalar ve bu temaların ortaya çıkma sıklığı, frekansı aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın problemi ve alt problemleri aşağıda maddeler halinde belirtildiği gibidir.

Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde karşılaştığı durumlar nelerdir?

1. Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri nelerdir?
2. Görme engelli Türkçe öğretmenlerine göre okul idarecilerinin ve velilerin görme engelli Türkçe öğretmenlerine bakış açıları nelerdir?
3. Görme engelli Türkçe öğretmenleri öğrencilerini derse güdülemek için neler yapmaktadır?

4. Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere dört temel dil becerisini kazandırma yolları nelerdir?
5. Görme engelli Türkçe öğretmenleri teknolojiden nasıl yararlanmaktadır?
6. Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin sınavları hazırlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri nasıldır?
7. Görme engelli Türkçe öğretmenleri mesleklerini yaparken karşılaştıkları zorluklara ilişkin ne düşünmektedir?
8. Görme engelli Türkçe öğretmenleri okullarındaki sosyal ve kültürel etkinliklere sağladıkları katkılarla ilgili neler düşünmektedir?
9. Görme engelli Türkçe öğretmenleri, öğrencilerinin kendilerine yönelik tutumlarıyla ilgili ne düşünmektedir?
10. Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin, Görme engelli Türkçe öğretmeni adaylarına tavsiyeleri nelerdir?

4.1.1 Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerinin Bu Mesleği Seçme Nedenlerine İlişkin Bulgular

Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin bu mesleği seçme nedenlerine vermiş oldukları cevaplara ilişkin kodlamalar aşağıdaki Tabloda verilmiştir.

Tablo 4.1. Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerinin Bu Mesleği Seçme Nedenlerine İlişkin Kodlamalar

Alt Temalar	Kodlar	Ö 1	Ö 2	Ö 3	Ö 4	Ö 5	Ö 6	Ö 7	Ö 8	Ö 9	Ö 10	Ö 11	Ö 12	Ö 13	Ö 14	Ö 15	Frekans (f)
Dışsal Faktörler	Sınav puanı	x		x					x	x		x					5
	Kolay olma			x	x			x								x	4
	Yönlendirme						x								x		2
	Rol model alma										x	x				x	3
	Atama kolaylığı							x	x		x						3
	Alanın sınırlı olması								x	x	x						
İçsel Faktörler	İlgi	x	x			x								x			4
	Yetenek					x	x				x						3

Tablo 1’de görüldüğü gibi 15 katılımcı öğretmenden 5’i bu mesleği seçme nedeni olarak sınav puanı, 4’ü ilgi, 4’ü kolay olma, 3’ü yetenek, 2’si yönlendirme, 3’ü rol model alma, 3’ü atama kolaylığı, 3’ü alanın sınırlı olması şeklinde görüş belirtmiştir. Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin bu mesleği seçme nedenlerine ilişkin kodlamalar baz alındığında %74 dışsal faktörler, %26 ise içsel faktörlerin etkili olduğu görülmüştür.

Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin bu mesleği seçme nedenlerine ait vermiş oldukları cevaplardan her kodlamadan bir örnek olmak üzere aşağıda verilmiştir.

Yetenek: “...Türkçe Öğretmeni olmaya yazma yeteneğimi keşfettiğim anda karar verdim...(Ö1)”

İlgi: “...Okul yıllarımda yazılılara çalışırken ya da konu tekrarı yaparken ders çalışma yöntemim genellikle bir yazı tahtasının başında öğretmen gibi ders anlatarak olurdu. Bu nedenle de öğretmen olma fikri zihnimde o zamanlarda oluşmuştu...(Ö5)”

Atama kolaylığı: “...Türkçe öğretmeni olma kararımı o dönem atanması kolay bir bölüm olduğu için karar verdim...(Ö7)”

Sınav Puanı: “...Üniversite sınavında almış olduğum puana göre karar verdim...(Ö10)”

Yönlendirme: “...Ben Tarih Öğretmenliği istiyordum fakat puanım yüksek olduğu için dersane öğretmenim Türkçe Öğretmenliğini tercih ettirdi...(Ö14)”

Rol model alma: “...İlköğretim 6. sınıftayken Türkçe öğretmenimin etkisinden dolayı bu mesleği seçmeye karar verdim...(Ö12)”

Kolay olma: “...Görme engelli olduğum için çok fazla görme gerektirmeyen, sözel konuların ağırlıkta olduğu, anlarken ve anlatırken zorluk çekmeyeceğim bir bölüm olsun istedim ve Türkçe öğretmenliği okumaya karar verdim...(Ö3)”

Alanın sınırlı olması: “...Sözel alanında tercih edeceğimiz bölümler sınırlıydı...(Ö4)”

4.1.2 Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerine İdare ve Velilerin Bakış Açıklarına İlişkin Bulgular

Okul idaresinin ve öğrenci velilerinin Görme engelli Türkçe öğretmenlerine bakış açıklarına ilişkin verilere ait kodlamalar aşağıdaki Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 4.2.İdare ve Velilerin Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerine Bakış Açılarına İlişkin Kodlamalar

Alt Temalar	Kodlar	Ö 1	Ö 2	Ö 3	Ö 4	Ö 5	Ö 6	Ö 7	Ö 8	Ö 9	Ö 10	Ö 11	Ö 12	Ö 13	Ö 14	Ö 15	Frekans (f)
Olumlu ve Destekleyici	Olumlu tutum	x	x	x		x	x	x				x		x	x	x	10
	Merak	x			x					x							3
	Koşulsuz kabul						x										1
	Güven															x	1
	Duyarlılık					x											1
Olumsuz ve Engelleyici	Çekingenlik										x		x				2
	Olumsuz tutum										x		x				2
	İlgisizlik				x												1
	Önyargı								x		x	x				x	4
	Şaşkınlık		x										x				2

Tablo 2’de görüldüğü gibi 15 katılımcı öğretmenden 10’u idare ve velilerin bakış açısı olarak olumlu tutum, 3’ü merak, 1’i koşulsuz kabul, 1’i güven, 1’i duyarlılık; 2’si çekingenlik, 2’si olumsuz tutum, 1’i ilgisizlik, 4’ü önyargı, 2’si ise şaşkınlık şeklinde görüş belirtmiştir. Görme engelli Türkçe öğretmenleri idare ve velilerin kendilerine karşı tutumlarını %59 oranında olumlu ve destekleyici, %41 oranında ise olumsuz ve engelleyici olarak görmüştür.

Okul idaresinin ve öğrenci velilerinin Görme engelli Türkçe öğretmenlerine bakış açılarına ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir.

Önyargı: “...İlk başlarda bize karşı önyargılı oluyorlar. Teknolojiyi ve farklı materyalleri kullanamayacağımızı düşünerek Öğretmenlik mesleğini yapamayacağımızı düşünüyorlar...(Ö15)”

Güven: “...İdare ile hiçbir problem yaşamıyorum. Tam tersine idare her konuda bana destek oluyor...(Ö2)”

Olumsuz tutum: “...Bir buçuk yıldan beri aynı idari kadroyla çalışmama rağmen okul idaresi görme engelli birinin öğretmenlik yapamayacağına inanıyor...(Ö12)”

Koşulsuz kabul: “...Okul idaresi ve velilerim beni koşulsuz kabul etti çünkü...(Ö6)”

İlgisizlik: “...Velilerin çoğu okula karşı ilgisiz...(Ö4)”

Duyarlılık: “...Görev yaptığım okulda velilerim duyarlı ve herhangi bir önyargı ya da olumsuz tutumla bana bakmıyorlar...(Ö5)”

Önyargı: “...Veliler ilk başlarda hissettirmeseler de bize karşı önyargılı olduklarını düşünüyorum. Bu önyargı bizi tanıdıkça kırılıyor. Telefon numaram velilerin hepsinde vardır ve onlarla iletişimimiz gayet iyidir...(Ö8)”

Şaşkınlık: “...Veliler ilk başlarda çok şaşırtıyor çünkü daha önce görme engelli bir öğretmenle karşılaşmamışlar...(Ö2)”

4.1.3 Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencileri Derse Güdüleme Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri derse güdüleme çalışmalarına ilişkin verilere ait kodlamalar aşağıdaki tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 4.3. Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencileri Derse Güdüleme Çalışmalarına İlişkin Kodlamalar

Alt Temalar	Kodlar	Ö 1	Ö 2	Ö 3	Ö 4	Ö 5	Ö 6	Ö 7	Ö 8	Ö 9	Ö 10	Ö 11	Ö 12	Ö 13	Ö 14	Ö 15	Frekans (f)
İçsel güdüleme	Ürün oluşturma		x			x	x			x							4
	Ortak karar alma		x														1
	Düşünmeye sevk etme										x		x				2
Dışsal güdüleme	Güncellik	x				x				x		x		x			5
	Bilginin kullanımı	x															1
	Ödül	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	14
	Yarışma	x			x									x			3
	Farklı duylara hitap	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	14
	Biyografi		x										x				2
	Somutlaştırma										x		x	x	x		4
Oyun									x							1	

Tablo 3’te görüldüğü gibi görme engelli Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri derse güdüleme çalışmalarına ilişkin 15 katılımcı öğretmenden 4’ü ürün oluşturma, 1’i ortak karar alma, 2’si düşünmeye sevk etme, 5’i güncellik, 1’i bilginin kullanımı; 14’ü ödül, 3’ü yarışma, 14’ü farklı duylara hitap, 2’si biyografi, 4’ü somutlaştırma, 1’i ise oyun şeklinde görüş belirtmiştir. Görme engelli Türkçe öğretmenleri öğrencilerin derse güdülenmelerini %13 oranında içsel güdüleme, %87 oranında ise dışsal güdüleme olarak belirtmişlerdir.

Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri derse güdüleme çalışmalarına ve kullandıkları materyallere ilişki bazı cevaplar aşağıdaki gibidir.

Ürün oluşturma: “...Karagöz gibi ortaoyunu yaptıracağım zaman materyalleri beraber hazırlıyoruz...(Ö9)”

Ortak karar alma: “...Sınıf kurallarını öğrencilerimle beraber belirliyorum...(Ö2)”

Düşünmeye sevk etme: “...Bazı durumlarda bir düşünürün sözünü tahtaya yazdırıyorum ve bu söz hakkında tartışıyoruz...(Ö12)”

Güncellik: “...Konuya göre günlük hayattan bir örnek ya da bir fıkra ile derse giriş yapıyorum...(Ö1)”

Bilginin kullanımı: “...Derste öğrendiklerini hangi alanlarda kullanabileceklerini açıklıyorum...(Ö1)”

Ödül: “...Pekiştireç olarak ödülü çok kullanıyorum...(Ö14)”

Yarışma: “...Bazı derslerde öğrencileri gruplara ayırarak yarışmalar düzenliyorum...(Ö4)”

Farklı duylulara hitap: “...Akıllı tahta, projeksiyon, Türkçe sözlük, deyimler ve atasözleri sözlüğü, çeşitli dilbilgisi afişleri, kelime tabuları, kısa film gibi materyallerden yararlanıyorum...(Ö8)”

Biyografi: “...Bazen yazarların ve şairlerin hayatlarından örnekler veriyorum...(Ö11)”

Somutlaştırma: “...Olay yazılarından örnek metinler işleyeceksek o metnin başkahramanı gibi davranırım sınıfta...(Ö9)”

4.1.4 Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilere Dört Temel Dil Becerisini Kazandırma Yollarına İlişkin Bulgular

Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere dört temel dil becerisini kazandırma yollarına ilişkin verilere ait kodlamalar aşağıdaki tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.4. Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilere Dört Temel Dil Becerisini Kazandırma Yollarına İlişkin Kodlamalar

Alt Temalar	Kodlar	Ö 1	Ö 2	Ö 3	Ö 4	Ö 5	Ö 6	Ö 7	Ö 8	Ö 9	Ö 10	Ö 11	Ö 12	Ö 13	Ö 14	Ö 15	Frekans (f)
-------------	--------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------	------	------	------	------	------	-------------

Dört temel beceri	Yazma etkinlikleri	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15
	Okuma etkinlikleri	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	14
	Konuşma etkinlikleri	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15
	Dinleme etkinliği		x	x	x	x	x		x		x	x	x	x		11
İlgi ve dikkat çekme	Oyunlaştırma	X														1
	Ders kitabı kullanma	X		x		x	x	x	x	x					x	9
	Farklı düşünme tekniklerini uygulama			x	x		x					x				4
	Okumaya teşvik		x		x	x	x		x		x	x	x			8

Tablo 4’te görüldüğü gibi 15 katılımcı öğretmenden tamamı görme engelli Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere dört temel dil becerisini kazandırma yollarına ilişkin başvurdukları alt temaları konuşma ve yazma etkinliklerini, 1’ü okuma etkinliklerini, 11’i dinleme etkinliklerini; 1’i oyunlaştırma, 4’ü ders kitabı kullanma, 9’u farklı düşünme tekniklerini uygulama ve 8’i okumaya teşvik şeklinde belirtmiştir. Görme engelli Türkçe öğretmenleri öğrencilere dört temel dil becerilerini kazandırırken %70 oranında dört temel beceriyi, %30 oranında ise İlgi ve dikkat çekme tekniklerini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere dört temel dil becerisini kazandırma yollarına ilişkin bazı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Yazma etkinlikleri: “...Yazma becerilerini geliştirmek için öykü tamamlama, mektup yazma, işlenen metnin türüyle ilgili metin yazma çalışması yaptırıyorum...(Ö15)”

Okuma etkinlikleri: “...Her ayın sonunda okudukları kitapların özetlerini yazılı olarak istiyorum...(14)”

Konuşma etkinlikleri: “...Konuşma yaptırırken de öğrencilere bazı konular veriyorum ve o konuyla ilgili hazırlıklı-hazırlıksız konuşma çalışması yaptırıyorum...(12)”

Dinleme etkinliği: “...Dinleme becerilerini geliştirmek için bazen sesli hikâyeler dinletiyorum...(10)”

Oyunlaştırma: “...Karmaşık durumlarda etkinlikleri oyunlaştırarak yaptırıyorum...(Ö1)”

Ders kitabı kullanma: “...Ders kitabındaki etkinliklere yer veriyorum...(7)”

Farklı düşünme tekniklerini uygulama: “...Bunun yanı sıra sempozyum, münazara, altı şapka, beyin fırtınası gibi teknikleri kullanarak konuşma ve düşünme becerilerini ölçüyorum...(Ö6)”

Okumaya teşvik: “...Öğrencilere kitapları tavsiye ederken kitabın bir film fragmanı gibi tanıtımını yapıyorum...(Ö5)”

4.1.5 Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerinin Teknolojiden Yaralanma Şekillerine İlişkin Bulgular

Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin teknolojiden yaralanma şekillerine ilişkin verilere ait kodlamalar aşağıdaki tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 4.5. Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerinin Teknolojiden Yaralanma Şekillerine İlişkin Kodlamalar

Alt Temalar	Kodlar	Ö 1	Ö 2	Ö 3	Ö 4	Ö 5	Ö 6	Ö 7	Ö 8	Ö 9	Ö 10	Ö 11	Ö 12	Ö 13	Ö 14	Ö 15	Frekans (f)
Teknolojiden yardım	Ekran okuyucu program ile bilgiye erişim	x	x	x	x					x							5
	Telefondan yararlanma														x		1
	Etkileşimli tahta kullanımı					x											1
Dışardan yardım	Ekran okuyucu programlarla eğitim sitelerinden yararlanma	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15
	Öğrenci yardımı	x										x		x		x	4

Tablo 5’te görüldüğü gibi 15 katılımcı öğretmenden 5’i Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin teknolojiden yaralanma şekillerine ilişkin ekran okuyucu program ile bilgiye erişim, 1’i telefondan yararlanma, 1’i etkileşimli tahta kullanımı, 15’i ekran okuyucu programlarla eğitim sitelerinden yararlanma, 4’ü öğrenci yardımı şeklinde görüş belirtmiştir. Görme engelli Türkçe

öğretmenleri teknolojiyen yaralanma şekillerini %15 oranında dışarıdan yardım, %85 oranında ise teknolojiyen yardım şeklinde belirtmişlerdir.

Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin teknolojiyen yaralanma şekillerine ilişkin bazı görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ekran okuyucu program ile bilgiye erişim: “...Ekran okuyucu programlar sayesinde EBA’yi, e-okulu, morpa kampüs gibi eğitim sitelere rahatlıkla erişebiliyorum...(Ö4)”

Telefondan yararlanma: “...Akıllı telefon sayesinde e-okulu rahatlıkla kullanabiliyorum...(Ö14)”

Etkileşimli tahta kullanımı: “...Özellikle ben okullardaki etkileşimli tahtaları kullanma anlamında teknolojiyen yararlanıyorum...(Ö5)”

Ekran okuyucu programlarla eğitim sitelerinden yararlanma: “...Ayrıca internetteki eğitim sitelerindeki hazırlanmış eğitim içeriklerinden de yararlanıyorum...(Ö3)”

Öğrenci yardımı: “...belirlediğim bir öğrencinin flaş bellekteki bu belgeyi akıllı tahtadan göstermesini istiyorum...(Ö11)”

4.1.6 Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerinin Sınavları Hazırlama, Uygulama ve Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Bulgular

Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin sınavları hazırlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine ilişkin verilere ait kodlamalar aşağıdaki tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerinin Sınavları Hazırlama, Uygulama ve Değerlendirme Süreçlerine Kodlamalar

Alt Temalar	Kodlar	Ö 1	Ö 2	Ö 3	Ö 4	Ö 5	Ö 6	Ö 7	Ö 8	Ö 9	Ö 10	Ö 11	Ö 12	Ö 13	Ö 14	Ö 15	Frekans (f)
Teknoloji kullanımı	Ekran okuyucu program yardımıyla sınav hazırlama	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15
	Optik okuyucu program kullanma		x							x							2
İnsanlardan yardım	Güvenilir kişi yardımı	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15
	Gözetmen yardımı	x	x	x	x		x			x		x	x	x	x	x	11

Tablo 6’da görüldüğü gibi 15 katılımcı öğretmenden 15’i görme engelli Türkçe öğretmenlerinin sınavları hazırlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine ilişkin ekran okuyucu program yardımıyla sınav hazırlama, 2’si optik okuyucu program kullanma, 15’i güvenilir kişi yardımı, 11’i gözetmen yardımı şeklinde görüş belirtmiştir. Görme engelli Türkçe öğretmenleri sınavları hazırlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde %39 oranında teknolojiden yardım, %61 oranında ise insanlardan yardım aldıklarını belirtmişlerdir.

Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin sınavları hazırlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine ilişkin bazı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ekran okuyucu program yardımıyla sınav hazırlama: “...Ekran okuyucu program sayesinde sınavları bilgisayarda rahatlıkla hazırlıyorum...(Ö14)”

Optik okuyucu program kullanma: “...Akıllı telefondaki optik okuyucu program sayesinde çoktan seçmeli sınavları rahatlıkla okuyabiliyorum...(Ö9)”

Güvenilir kişi yardımı: “...Değerlendirme aşamasına gelirse sınav kâğıtlarını başkasına okutmak zorundayım...(Ö10)”

Gözetmen yardımı: “...Sınavı uygularken öğretmen arkadaşlardan yardım alıyorum...(Ö9)”

4.1.7 Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerinin Mesleklerini Yaparken Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Bulgular

Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin mesleklerini yaparken karşılaştıkları zorluklara ilişkin verilere ait kodlamalar aşağıdaki tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerinin Mesleklerini Yaparken Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Kodlamalar

Alt Temalar	Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Frekans (f)
Görme engelinden kaynaklı	Görme gerektiren etkinliklerde zorluk	X			x		x			x					x	x	6

	Bazı sitelere erişimde zorluk	X		x				x	x					4
	Görsel araç gereçleri kullanmada zorluk		x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	12
	Sınav okuma ve değerlendirme zorluk					x		x						2
	Göz teması kuramama		x	x		x	x	x			x			6
	Sınıf yönetimi						x	x					x	3
	Yazınsal değerlendirme zorluk							x	x					2
	Ödev kontrolü							x		x				2
İnsan tutumlarında kaynaklı	Kötü niyet	X		x	x								x	4
	Okul gezileri							x						1
	Önyargı								x		x		x	3

Tablo 7’de görüldüğü gibi 15 katılımcı öğretmenden 5’i görme engelli Türkçe öğretmenlerinin mesleklerini yaparken karşılaştıkları zorluklara ilişkin ekran okuyucu program ile bilgiye erişim, 1’i telefondan yararlanma, 1’i etkileşimli tahta kullanımı, 15’i ekran okuyucu programlarla eğitim sitelerinden yararlanma, 4’ü öğrenci yardımı şeklinde görüş belirtmiştir. Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin mesleklerini yaparken %15 oranında görme engelinden kaynaklı, %85 oranında ise insan tutumlarından kaynaklı şekilde zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin mesleklerini yaparken karşılaştıkları zorluklara ilişkin bazı görüşlerine yer verilmiştir.

Görme gerektiren etkinliklerde zorluk: “...Görsele dayalı etkinliklerde başkalarının yardımına ihtiyaç duyuyorum...(Ö4)”

Bazı sitelere erişimde zorluk: “...Bazı eğitim siteleri görme engelliler için tam erişilebilir değil...(Ö1)”

Görsel araç gereçleri kullanmada zorluk: “...resimde ne anlatıldığını görmediğim için resmin içeriği hakkında öğrencilerden ya da öğretmen arkadaşlardan yardım alıyorum...(Ö6)”

Sınav okuma ve değerlendirmede zorluk: “...Açıkçası sadece sınavları okumakta zorlanıyorum diyebilirim...(Ö5)”

Göz teması kuramama: “...Öğrencilerle göz teması kurmada zorluk yaşıyorum...(Ö12)”

Sınıf yönetimi: “...Mevcudu kalabalık olan sınıflarda sınıf yönetimi zorlaşıyor...(Ö15)”

Yazınsal değerlendirmede zorluk: “...görme engelli olduğum için öğrencilerin yazınsal becerilerini ölçmede eksiklerim olduğunu düşünüyorum...(Ö9)”

Ödev kontrolü: “...Ödevlerin takibi konusunda zorlandığımı düşünüyorum...(Ö8)”

Kötü niyet: “...görme engelli olduğumuz için bazı öğrencilerin bu durumdan faydalıyor ve rahat hareket ediyor...(Ö13)”

Okul gezileri: “...gezi gibi sosyal etkinliklerde zorlanıyorum...(Ö7)”

Önyargı: “...Okul idarecilerinin önyargılı olması...(Ö10)”

4.1.8 Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerinin Okullarındaki Sosyal ve Kültürel Etkinliklere Sağladıkları Katkılarına İlişkin Bulgular

Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin okullarındaki sosyal ve kültürel etkinliklere sağladıkları katkılarına ilişkin verilere ait kodlamalar aşağıdaki tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerinin Okullarındaki Sosyal ve Kültürel Etkinliklere Sağladıkları Katkılarına İlişkin Kodlamalar

Alt Temalar	Kodlar	Ö 1	Ö 2	Ö 3	Ö 4	Ö 5	Ö 6	Ö 7	Ö 8	Ö 9	Ö 10	Ö 11	Ö 12	Ö 13	Ö 14	Ö 15	Frekans (f)
	Belirli gün ve haftaları hazırlama	x	x	x	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x	x		14
	Eser seçimi		x	x	x					x		x	x	x	x		8
Okul içi etkinliklere katılım	Pano hazırlama				x		x				x		x	x			5
	Zekâ oyunları öğreticiliği					x											1
	Şiir dinletisi hazırlama							x									1
	Diğer zümrelere destek					x		x									2

	Bilgi yarışmalarına katkı	x	x	x		x	x	5
Okul dışı etkinliklere katılım	Sosyal etkinliklere öğrenci seçme	x		X	x	x	x	6
	Okul gezilerine katkı	x					x	2

Tablo 8’de görüldüğü gibi 15 katılımcı öğretmenden 14’ü görme engelli Türkçe öğretmenlerinin okullarındaki sosyal ve kültürel etkinliklere sağladıkları katkılara ilişkin belirli gün ve haftaları hazırlama, 8’i eser seçimi, 5’i pano hazırlama, 1’i zekâ oyunları öğreticiliği, 1’i şiir dinletisi hazırlama, 2’si diğer zümrelere destek, 5’i bilgi yarışmalarına katkı, 6’sı sosyal etkinliklere öğrenci seçme, 2’ si okul gezilerine katkı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Görme engelli Türkçe öğretmenleri okullarındaki sosyal ve kültürel etkinliklere sağladıkları katkıları %81’i okul içi etkinliklere katılım, %19’u ise okul dışı etkinliklere katılım şeklinde belirtmişlerdir.

Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin okullarındaki sosyal ve kültürel etkinliklere sağladıkları katkılara ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Belirli gün ve haftaları hazırlama: “... ”

Eser seçimi: “...yarışmalarında gönderilecek eserlerin belirlenmesi gibi durumlarda görev alıyorum...(Ö9)”

Pano hazırlama: “...belirli gün ve haftalarla ilgili sınıf-okul panolarının düzenlenmesinde aktif görev alıyorum...(Ö11)”

Zekâ oyunları öğreticiliği: “...Türkçe öğretmenliğinin yanı sıra Zeka Oyunları Öğreticiliği yapıyorum...(Ö5)”

Şiir dinletisi hazırlama: “...Ayrıca her yıl şiir dinletisi yapıyorum...(Ö6)”

Diğer zümrelere destek: “...Okuldaki diğer etkinliklerde diğer zümre öğretmenleriyle işbirliği içinde çalışıyoruz...(Ö7)”

Bilgi yarışmalarına katkı: “...Okulumuzda düzenlenen bilgi yarışmalarına Türkçe soruları hazırlıyorum...(Ö4)”

Sosyal etkinliklere öğrenci seçme: “...il ve ilçe genelindeki programlarda görev alacak öğrencilerin seçimi...(Ö2)”

Okul gezilerine katkı: “...okul gezilerinde görev alıyorum...(Ö14)”



4.1.9 Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerine Öğrencilerinin Tutumları Hakkındaki Bulgular

Görme engelli Türkçe öğretmenlerine öğrencilerinin tutumları hakkındaki verilere ait kodlamalar aşağıdaki tablo 9'de verilmiştir.

Tablo 4.9. Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerine Öğrencilerinin Tutumları Hakkındaki Kodlamalar

Alt Temalar	Kodlar	Ö 1	Ö 2	Ö 3	Ö 4	Ö 5	Ö 6	Ö 7	Ö 8	Ö 9	Ö 10	Ö 11	Ö 12	Ö 13	Ö 14	Ö 15	Frekans (f)
Olumlu bakış açısı	Duyarlı				x	x				x		x	x	x		x	7
	İşbirlikçi	x	x	x	x		x	x	x					x		x	9
	Farklı bulma			x						x							2
	Olumlu tutum		x		x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	12
Olumsuz bakış açısı	Çekingen	x															1

Tablo 9'de görüldüğü gibi 15 katılımcı öğretmenden 7'si görme engelli Türkçe öğretmenlerine öğrencilerinin tutumları hakkında duyarlı, 9'u işbirlikçi, 2'si farklı bulma, 12'si olumlu tutum, 1'i ise çekingen şeklinde görüş bildirmiştir. Görme engelli görme engelli Türkçe öğretmenleri öğrencilerinin kendilerine karşı tutumlarını %96 oranında olumlu bakış açısı, %4 oranında ise olumsuz bakış açısı şeklinde belirtmişlerdir.

Görme engelli Türkçe öğretmenlerine öğrencilerinin tutumları hakkındaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Duyarlı: "...Onlara şefkat gösterdiğinizde onlar da size karşı gayet saygılı davranıyor...(Ö4)"

İşbirlikçi: "...Öğrenciler büyüklere göre duyarlı, önyargısız ve işbirliğine açıklar...(Ö15)"

Farklı bulma: "...Daha önce engelli bir öğretmenleri olmadığı için farklı geliyorum onlara...(Ö3)"

Olumlu tutum: "...Görme engelli olduğumu tüm öğrencilerime anlatıyorum. Gerekli yerde destek olarak karşılık etkileşim içindeyiz...(Ö7)"

Çekingen: “...Öğrenciler birçok şeyi merak etseler de kırarız, üzeriz endişesiyle engelimle ilgili konularda soru sormaya çekiniyorlar...(Ö1)”

4.1.10 Bu Mesleği Yapacak Olan Görme Engelli Türkçe Öğretmeni Adaylarına İlişkin Bulgular

Bu mesleği yapacak olan görme engelli Türkçe öğretmeni adaylarına yönelik tavsiyelere ilişkin verilere ait kodlamalar aşağıdaki tablo 10’de verilmiştir.

Tablo 4.10. Bu Mesleği Yapacak Olan Görme Engelli Türkçe Öğretmeni Adaylarına İlişkin Kodlamalar

Alt Temalar	Kodlar	Ö 1	Ö 2	Ö 3	Ö 4	Ö 5	Ö 6	Ö 7	Ö 8	Ö 9	Ö 10	Ö 11	Ö 12	Ö 13	Ö 14	Ö 15	Frekans (f)
Mesleki ve kişisel gelişim	Kendine güven	x		x			x		x	x			x		x		7
	İşini severek yapma	x	x		x												3
	Sabırlı olma		x	x	x				x	x				x		x	7
	Teknoloji kullanımı			x	x	x		x		x	x			x	x		8
	Hata yapaktan korkmama					x											1
	Hedeflerden vazgeçmeme												x				1
	Eleştiriye açık olma														x		1
	Engelli olduğunu anlatma	x					x	x	x					x			5
	Öğretmenlik bilgisine sahip olma		x	x	x					x	x			x		x	8
	Fedakârlık													x			1
	Zümreleriyle işbirliği							x									1
	Kendini yetiştirme			x					x		x				x	x	5
	Önyargıyı aşmak												x				1
	Olumsuzluklara takılmama													x			1
	Duygularla hareket etmeme															x	1
Sosyal beceri	Erişilebilirlik için mücadele												x				1
	Bağımsız hareket becerisi		x		x					x	x			x	x		6

Tablo 10'de görüldüğü gibi bu mesleği yapacak olan görme engelli Türkçe öğretmeni adaylarına tavsiye olarak 15 katılımcı öğretmenden 7'si kendine güven, 3'ü işini severek yapma, 7'si sabırlı olma, 8'i teknoloji kullanımı, 1'i hata yapmaktan korkmama, 1'i hedeflerden vazgeçmeme, 1'i eleştiriye açık olma, 5'i engelli olduğunu anlatma, 8'i öğretmenlik bilgisine sahip olma, 1'i fedakârlık, 1'i zümreleriyle işbirliği, 5'i kendini yetiştirme, 1'i önyargıyı aşmak, 1'i olumsuzluklara takılmama, 1'i duygularla hareket etmeme, 1'i erişilebilirlik için mücadele, 6'sı bağımsız hareket becerisi şeklinde tavsiyelerde bulunmuşlardır. Katılımcı görme engelli Türkçe öğretmenlerinin bu mesleği yapacak olan görme engelli Türkçe öğretmeni adaylarına tavsiyeleri %87 oranında mesleki ve kişisel gelişim alanında, %17'si ise sosyal beceri alanında olmuştur.

Bu mesleği yapacak olan görme engelli Türkçe öğretmeni adaylarına görme engelli öğretmenlerin tavsiyelerine ilişkin bazı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Kendine güven: “...Öğretmenler öncelikle kendilerine güvenmelidir... (Ö6)

İşini severek yapma: “...İşimizi severek yapmalıyız... (Ö1)”

Sabırlı olma: “...Sabırlı olmalılar ve işlerini severek yapmalılar... (Ö3)”

Teknoloji kullanımı: “...teknolojiden yararlanmaları, okul idaresi ve diğer meslektaşlarıyla iyi iletişim kurmalarını öneriyorum... (Ö10)

Hata yapmaktan korkmama: “...Çünkü hata illa ki yapılır; ama hata yapmayacağım diye odaklanmak hataları ortaya çıkaracak en büyük hatadır... (Ö5)”

Hedeflerden vazgeçmeme: “...Gerçekten bu mesleği yapmak istiyorlarsa hedeflerinden vazgeçmesinler... (Ö11)”

Eleştiriye açık olma: “...Bağımsız hareket becerilerini geliştirmeliler, eleştiriye açık olmalılar... (Ö13)”

Engelli olduğunu anlatma: “...Engelli olduklarını, görme gerektiren bazı konularda gören birinin yardımına ihtiyaç duyacaklarını sene başında idareye, öğretmenlere ve öğrencilere söylemeliler... (Ö7)”

Öğretmenlik bilgisine sahip olma: “...İlk önce öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği koşullara sahip olmalılar...(Ö2)”

Fedakârlık: “...kendilerine güvenmeleri, öğrencilerine-velilere mutlaka zaman ayırmaları diyebilirim...(Ö12)”

Zümreleriyle işbirliği: “...Okuldaki zümreleriyle ve diğer zümrelerle işbirliği içinde çalışmalılar...(Ö6)”

Kendini yetiştirme: “...Kendilerini akademik ve sosyal olarak yetiştirmeleri lazım...(Ö15)”

Önyargıyı aşmak: “...İnsanların önyargılarını aşmak gerekir...(Ö11)”

Olumsuzluklara takılmama: “...Onlara tavsiyelerim: yaşadıkları olumsuzluklara takılıp kalmamaları...(Ö12)”

Duygularla hareket etmeme: “...iş yaşamında duygularla hareket etmemek, sorunları çözme becerisi, kendine güven...(Ö14)”

Erişilebilirlik için mücadele: “...İnsanların önyargılarını aşmak ve erişilebilirlik için mücadele etsinler...(Ö11)”

Bağımsız hareket becerisi: “...bağımsız hareket becerisini geliştirmeliler, sınıf yönetiminde etkili olmalılar...(Ö9)”

BÖLÜM V. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın problem durumunun çözümüne ilişkin ulaşılan sonuçlara ve tartışmalara yer verilmiştir.

5.1.1 Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Sürecinde Karşılaştığı Durumlara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Görme engelli Türkçe Öğretmenlerinin bu mesleği tercih etme nedenlerine bakıldığında sınav puanı, öğretmenini rol model alma, yönlendirme, atama kolaylığı, tercih edilecek alanların sınırlı olması, kolay olma, ilgi, yetenek gibi cevaplara ulaşılmıştır. Başka meslekleri yapmak isteyen bazı öğretmenler okumak istedikleri bölümden Türkçe Öğretmenliğinin puanının yüksek olması ya da puanlarının okumak istedikleri bölüme yetmemesinden dolayı sınav puanına göre tercih yapmışlardır. Bazı öğretmenler derslerine giren Türkçe öğretmenleri ve Edebiyat öğretmenlerinden etkilenip onlar gibi bu mesleği yapmaya karar vermişlerdir. Türkçe Öğretmenliği sözel bölümde olduğu için sayısal netlere pek ihtiyaç yoktur. Bazılarına sayısal dersler zor gelir fakat Türkçenin hem anlaması hem de anlatması bakımından kolay bir ders olduğunu düşünen öğretmenlerimiz de vardır. Türkçe ana dilimiz ve ana derslerin başında geldiği için dolayısıyla Türkçenin ders saati de fazladır. Bu yüzden öğretmen alımlarında Türkçe öğretmenliği genellikle ön sıralardadır. Atanması kolay olduğunun düşünülmesi, bazı öğretmenlerimizin bu mesleği tercih etme nedenleri arasında gösterilebilir. Kimi öğretmenlerimiz kendisindeki yazarlık yeteneğini keşfettiğinde kimileri de küçüklükten beri öğretmenliğe ilgi duyduklarından bu mesleği tercih etmişlerdir. Sözel tercih edilecek bölümlerin sınırlı olması da görme engelliler tarafından bu mesleği yapmalarının sebeplerindedir. Yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında görme engelli Türkçe öğretmenlerinin bu mesleği seçme nedenleri dışsal ve içsel faktörler olarak gruplanmıştır. Öğretmenlerin Türkçe öğretmenliğini seçmelerinde %74 oranında dışsal faktörler, %26 oranında içsel faktörler etkili olmuştur. Buradan da görme engelli Türkçe öğretmenlerinin kendi istekleriyle bu mesleği seçmedikleri, Bu mesleği seçerken dışsal etmenlerin etkili olduğu sonucuna ulaşılır.

Alan yazına bakıldığında Özsoy, Özkara ve Memiş (2010) yapmış oldukları çalışmada katılımcılar “öğretmenlik mesleğini puanım yettiği için seçtim” ifadesini %60 oranında belirtmişlerdir. Bu sonuç çalışmadaki meslek seçimine yönelik en büyük oran olan %25’lik “sınav puanı” kodlaması ile çelişir. Görüşme yapılan görme engelli Türkçe öğretmenlerinin çoğu kendi istekleri dışında bu mesleği seçmiştir.

İdarenin ve öğrenci velilerinin görme engelli Türkçe öğretmenlerine yönelik bakış açıları baz alındığında olumlu tutum, olumsuz tutum, güven, duyarlılık, koşulsuz kabul, merak, çekingenlik, şaşkınlık, ilgisizlik, önyargı gibi cevaplara ulaşılmıştır. Okul idaresinin ve velilerin görme engelli öğretmenle iletişim halinde olması, işbirliği yapması, görme engelli öğretmene zorlandığı konularda destek olması olumlu tutum olarak nitelendirilebilir. Öğrencilerin birçoğu görme engelli bir öğretmenle ilk defa karşılaştıkları için merak ve şaşkınlık içinde kalmıştır. Kırarız endişesiyle de öğretmene karşı çekingen davranan öğrenciler vardır. Bu çekingenlik, merak ve şaşkınlık öğretmeni tanıdıkça geçmektedir. Bazı idareciler ve veliler merak içinde olmaz ve sorgulayıcı davranmaz yani engelli öğretmeni koşulsuz kabul etmektedirler. İdarecilerin, engelli öğretmeni tanımadan onların öğretmenlik yapamayacağını düşünmesi ve az ders vererek yetiştirme kurslarında engelli öğretmene görev vermemesi önyargı ve olumsuz tutum olarak nitelendirilebilir. İdarecilerin görme gerektiren hususlarda engelli öğretmene yardımcı olması, öğretmenleri desteklemesi ve öğretmenle işbirliği içinde çalışması duyarlılığa örnektir.

İdarecilerin ve velilerin engelli öğretmenlere karşı bakış açıları olumlu ve destekleyici, olumsuz ve engelleyici şeklinde temalara ayrılmış; %59 oranında destekleyici, %41 oranında engelleyici durumların etkili olduğu görülmüştür. Bu durumda idarecilerin ve velilerin engelli öğretmenlere karşı bakış açılarının olumlu yönde olduğunu söylenebilir. (EGED) 2017 yılında 200 kadar görme engelli öğretmenle yaptığı anket çalışmasında idarecilerin görme engelli öğretmenlere karşı tutumlarının %10 oranında önyargılı ve sorgulayıcı olarak bulmuştur. Her iki çalışmada da idarecilerin görme engelli öğretmenlere karşı tutumlarının olumlu yönde olduğu görülmektedir.

Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerini derse güdülemek için yaptığı çalışmalara ve derste hangi materyalleri kullandıklarına dair alt problemde ürün oluşturma,

ortak karar alma, düşünmeye sevk etme, güncellik, ödül, bilginin kullanımı, yarışma, farklı duylara hitap, biyografi, oyun, somutlaştırma gibi cevaplara ulaşılmıştır. Öğretmenler; Karagöz, Ortaoyunu yaptıracağında materyalleri öğrencilere hazırlatmış ya da öğrenciyle beraber hazırlamıştır. Ayrıca verdiği projeler ve ödevlerle öğrencilerin ürün oluşturmalarını sağlamıştır. Bir insana bir davranışı kazandırmak istiyorsak etkili yolların başında ödül gelir. Öğretmenler de olumlu davranışlar gösteren, sorumluluklarını yerine getiren öğrencileri ödüllendirmişlerdir. Bazı soyut içerikli konuların hem anlaşılması hem de anlatılması oldukça zordur. Öğretmenler, konuyu somut örneklerle anlatarak ve konuyu oyunlaştırarak öğrencileri derse güdülemişlerdir ve öğrencilerin dikkatini çekmişlerdir. Bazı öğretmenler öğrencileri güdülemek için güncelliği ön planda tutmuştur. Yani güncel olay ya da durumlardan örnekler vererek derse başlamışlardır. Bazı öğretmenler ise bilginin kullanımına yönelik açıklamalar yapmış, öğrendikleri bilginin hangi alanlarda işlerine yarayacağını söylemişlerdir. Sınıfta yarışmalar düzenlemek, yazar ve şairlerin hayatlarını anlatarak biyografilerle derse başlamak öğretmenlerin diğer güdüleme yöntemleridir. Öğretmenler derste materyal kullanırken öğrencilerin işitsel, görsel, alanlarına hitap eden materyaller kullanmış ve konuyu farklı duylarıyla algılamalarını sağlamışlardır.

Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin güdüleme ve materyal kullanımında %87 oranında dışsal %13 oranında içsel etmenlerin etkisi görülmektedir. (Şahin, Sevim, Çiğdem ve Aydın) 2011 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan 10 Türkçe öğretmeniyle görüşme yapmıştır. Görüşme yapılan öğretmenler, öğrencilerini derse güdülerken ve materyal kullanırken öğrencilerin farklı duylarına hitap edecek materyaller kullandıklarını ve ders işlerken farklı yöntem ve tekniklerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan görme engelli Türkçe öğretmenleri de benzer cevapları vermişlerdir. İki çalışmadaki veriler birbiriyle paralellik göstermektedir.

Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin dilin dört temel becerisini geliştirmeye yönelik yaptıkları çalışmalar sorulduğunda yazma etkinlikleri, okuma-anlama etkinlikleri, konuşma etkinlikleri, dinleme etkinliği, oyunlaştırma, ders kitabı kullanma, farklı düşünme tekniklerini kullanma, okumaya teşvik gibi cevaplar elde edilmiştir. Öğretmenlerin birçoğu okullarında

okuma saatlerinin yapıldığını, öğrencilerin okuma-anlama becerilerini geliştirmek için öğrencilerden okudukları kitapların özetlerini çıkarmalarını istediklerini, işlenen metinle ilgili soruları öğrencilerine sorduklarını belirtmiştir. Öğretmenlerden bazıları şiir yazma ve öykü tamamlama etkinlikleriyle öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yaptırdıklarını söylemişlerdir. Bazı öğretmenler de hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yaptırarak ve farklı düşünme tekniklerini uygulayarak öğrencilerin düşünme ve konuşma becerilerine yönelik çalışmalara yer vermiştir. Öğretmenler, dinleme etkinliklerini yaptırırken sesli materyallerden yararlanmışlar ya da metni öğrenciye okutarak diğer öğrencilerin dinlemelerini sağlamışlardır. Öğretmenlerin tümü, etkinlikleri yaptırırken ders kitabından yaralandıklarını söylemiştir. Öğretmenlerden birkaçı sınıfa girerken ellerinde kitap olduğunu okuma saatlerinde kendilerinin de kitap okuduğunu böylelikle öğrenciyi okumaya teşvik ettiklerini ifade etmişlerdir. Oyun çocukların vazgeçemeyeceği uğraşların başında gelir. Bu yüzden karmaşık durumları anlatırken ve yazma-konuşma etkinliklerinden bazılarını yaptırmada oyun yöntemini kullanan öğretmenler de vardır.

Görme engelli Türkçe öğretmenlerin dört temel dil becerisini geliştirmede %70 oranında dil becerisi etkinliklerinden %30 oranında ilgi ve dikkat çekme tekniklerinden yararlandıkları görülmüştür. (Şahin, Sevim, Çiğdem ve Aydın)

Yaptıkları çalışmayla bu çalışmadaki dil becerilerini geliştirme yolları birbiriyle benzer niteliktedir.

Görme engelli Türkçe öğretmenleri teknoloji ve EBA kullanımıyla ilgili ekran okuyucu programla bilgiye erişim, telefondan yararlanma, etkileşimli tahta kullanımı, ekran okuyucu programlara eğitim sitelerinden yararlanma, öğrenci yardımı gibi cevapları vermişlerdir. Ekran okuyucu programlar adından da anlaşılacağı gibi bilgisayarın ekranındaki yazıları seslendirir. Görme engelli öğretmenler ya da bireyler bu program sayesinde bilgiye kolaylıkla erişebilir. Gören kişinin bilgisayarda yaptığı işlemlerin çoğunu görme engelliler klavyede ekran okuyucu program sayesinde uygular. Görme engelli Türkçe öğretmenleri gerek akıllı telefonlardaki ekran okuyucu programla gerekse bilgisayarlardaki ekran okuyucu programlarla çoğu bilgiye kolaylıkla eriştiklerini belirtmişlerdir. Görme engelli öğretmenler, etkileşimli tahtayı bilgisayara bağlayarak ya da öğrencilerden yardım alarak kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Etkileşimli tahtada hangi konu anlatılacaksa ya da hangi görseller gösterilecekse öğretmen, seçilecek olan dosyayı öğrenciye söylemekte öğrenci de etkileşimli tahtadan o dosyayı açmaktadır. E-okul görme engelli öğretmenlerin kullanımı için çok uygundur ve erişilebilirdir. EBA'daki bazı etkinlikler ve sunular görme gerektirdiğinden engelli öğretmenlerin bazıları EBA'yı kullanırken öğrencilerden yardım aldıklarını söylemişlerdir.

Görme engelli Türkçe öğretmenleri teknoloji, EBA ve e-okulu kullanırken %85 oranında teknolojiden %15 oranında dışarıdan yardım almışlardır. (EGED, 2019). Görme engelli öğretmenlerle yaptığı anket çalışmasında etkileşimli tahta ve EBA kullanımıyla ilgili olarak EBA'nın erişiminin görme engelli öğretmenler için zor olduğu, görme engelli öğretmenlerin EBA'yı yardım almadan kullanamadıkları; etkileşimli tahtanın erişilebilirlik açısından görme engelli öğretmenler için yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç yapılan çalışmayla paralellik göstermektedir. (EGED, 2019). Yaptığı çalışmada ankete katılan görme engelli öğretmenler e-okulu orta derecede kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç yapılan çalışmayla çelişmektedir. İki çalışmada da görme engelli öğretmenlerin teknolojiyi kullandıkları, ders işlerken bilgisayardan yararlandıkları görülmüştür.

Görme engelli Türkçe öğretmenleri sınavların hazırlanması, sınavların uygulanması ve sınavların değerlendirilmesine yönelik ekran okuyucu program yardımıyla sınav hazırlama, optik okuyucu program kullanma, güvenilir kişi yardım, gözetmen yardımı gibi cevapları vermişlerdir. Ekran okuyucu programlar bilgisayarın ekranındaki yazıları seslendirdiği için görme engelli öğretmenler sınav hazırlarken soruları bilgisayarda yazdıklarını ve soru bulmak için bazı eğitim sitelerinden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Sınav uygulanırken görme engelli öğretmen gözetmen yardımı alır. Bunun sebebi ise öğrencilerin kopya çekmelerini engellemektir. Sınavlar değerlendirilirken güvenilir kişiler görme engelli öğretmenlere öğrencilerin sınav kâğıtlarını okur ve engelli öğretmen hangi soruya kaç puan verileceğini söyler. Güvenilir kişi de öğretmenin söylediği puanı sınav kâğıdına yazar. Çoktan seçmeli sınavları değerlendirirken akıllı telefonlardaki optik okuyucu programı kullanan öğretmenler de vardır. Telefona sınavlardaki soruların puan değerlerine ilişkin verileri girip telefonun kamerasını optik okuyucu forma tuttuğunuzda telefon sınav puanını hesaplar.

Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin sınavları hazırlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri teknoloji yardımı ve insan yardımı şeklinde temalara ayrılmıştır. Görme engelli Türkçe öğretmenleri sınavları hazırlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde %39 oranında teknolojiden yardım, %61 oranında ise insanlardan yardım aldıklarını belirtmişlerdir. (EGED, 2019). Görme engelli öğretmenlere uyguladığı ankette katılımcıların birçoğu gözetmen yardımı aldıklarında gözetmenlik yapan öğretmenin işi ciddiye almadığını, sınıfta gözetmen öğretmen olduğu halde kopya çekildiğini belirtmişlerdir. Çalışmada ise böyle bir duruma rastlanmamaktadır.

Görme engelli Türkçe öğretmenleri mesleklerini yaparken karşılaştıkları zorluklara görme gerektiren etkinliklerde zorluk, bazı sitelere erişimde zorluk, görsel araç ve gereçleri kullanmada zorluk, sınavları değerlendirmede zorluk, göz teması kuramama, sınıf yönetiminde zorluk, yazınsal değerlendirmede zorluk, ödev kontrolü, önyargı, kötü niyet gibi cevapları vermişlerdir. Bazı sorular ve etkinliklerde grafik ya da fotoğraf olduğunda, görme engelli öğretmenler gören birinin yardımı olmadan bu etkinlikleri, grafikleri ve fotoğrafları yorumlayamadıklarını belirtmişlerdir. Fotokopi makinesinin kullanımı, defter doldurma, etkileşimli tahtanın görme gerektirmesi ve ekran okuyucu program desteğinin etkileşimli tahtada yetersiz olması engelli öğretmenleri zorlamaktadır. Görme engelli öğretmenlerin görme duyusu gelişmediği için iletişim esnasında karşısındakiyle göz teması kurarken, yazınsal becerileri kontrol ederken, bazı öğrencilerin engel durumundan faydalanarak görünmediklerini düşünerek kötü niyetli davrandıklarını ifade etmişlerdir. Ödev kontrolü esnasında öğrencilerden yardım aldıklarını söylemişlerdir. İdarecilerin görme engelli öğretmenlere önyargıyla bakıp ders vermek istememeleri, okul gezilerinde öğrenci kontrolünün görme gerektirmesi öğretmenlerimizin yaşadıkları diğer sorunlardır.

Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin mesleklerini yaparken karşılaştıkları zorluklar görme engelinden kaynaklı ve insan tutumları kaynaklı olarak ikiye ayrılmıştır. Görme engelli Türkçe öğretmenleri yaşadıkları zorlukları %15 oranında görme engelinden kaynaklı, %85 oranında ise insan tutumlarından kaynaklı şeklinde belirtmişlerdir. (EGED, 2019). Yaptığı ankette görme engelli öğretmenlerin EBA'ya ve etkileşimli tahtaya erişimde zorlandıklarını, bazı idarecilerin önyargılı olduğunu, kitaplardaki görsel etkinliklerin görme engellilere göre hazırlanmadığı, bazı elektronik materyallerin kullanımının görme engelliler açısından yetersiz

olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da görme engelli Türkçe ğretmenlerinin benzeri sorunları yaşadıkları saptanmıştır.

Görme engelli Türkçe ğretmenleri, okullarındaki sosyal ve kültürel etkinliklere katkılarıyla ilgili belirli gün ve haftaları hazırlama, eser seçme, pano hazırlama, diğer zümrelere destek, okul gezileri, şiir dinletisi, zekâ oyunları, sosyal ve kültürel etkinliklere ğrenci seçme gibi cevapları vermişlerdir. 18 Mart Çanakale Zaferi, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve ocuk Bayramı, 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı gibi programların hazırlanması; Belirli gün ve haftalara ilişkin şiirlerin, yazıların, fotoğrafların yer aldığı panoların düzenlenmesi; Yukarıda saydığımız programlara yönelik şiir ve kompozisyon gibi eserlerin seçimi ve bu programlarda görev alacak öğrencilerin belirlenmesi genel olarak Türkçe ğretmenlerinin kontrolündedir. Engelli ğretmenlerimiz de diğer Türkçe ğretmenleri gibi bu programların her aşamasında aktif olarak görev aldıklarını belirtmişlerdir. Okulda düzenlenen bilgi yarışmalarına soru hazırlayan, öğrencilerle beraber şiir dinletisi düzenleyen, zekâ oyunları öğreticiliği kursu veren görme engelli Türkçe ğretmenlerimiz de vardır. Görme oranı yüksek olan engelli öğretmenlerimiz okul gezilerinde görev aldıklarını belirtmektedir. Öğretmenlerimiz; ğrenci sorunlarına yönelik durumlarda, sınav tarihlerin belirlenmesinde, okul içi ve okul dışı faaliyetlerde, toplantı ve diğer işlerde farklı zümre öğretmenleriyle işbirliği yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Görme engelli öğretmenlerin, okullarındaki sosyal ve kültürel etkinliklere katkıları okul içi etkinliklere ve okul dışı etkinliklere katılım olarak temalara ayrılmıştır. Görme engelli Türkçe ğretmenleri okullarındaki sosyal ve kültürel etkinliklere sağladıkları katkıları %81'i okul içi etkinliklere katılım, %19'u ise okul dışı etkinliklere katılım şeklinde belirtmişlerdir.

Görme engelli Türkçe ğretmenleri, ğrencilerinin kendilerine yönelik bakış açılarına duyarlı, işbirlikçi, farklı bulma, olumlu tutum, çekingen şeklinde cevaplar vermişlerdir. Öğrencilerin çoğu görme engelli öğretmenle hiç karşılaşmadığı için engelli ğretmeni farklı bulmuş, öğretmeniyle konuşurken ve öğretmenine soru sorarken çekingen davranmışlardır. Görme engelli öğretmenler, öğrencilere engel durumlarını anlattıklarında öğrencilerin bakış açılarında olumlu yönde değişme olduğunu söylemişlerdir. Öğrencilerin, görme gerektiren durumlarda öğretmene yardımcı olmaları ve sınıf kuralları belirlenirken öğretmenle beraber

ortak hareket etmeleri ve bütün sınıfın öğretmenle beraber ortak karar alması işbirliğinin en güzel örneğidir. Ayrıca öğrenciler, duyarlı davranmakta ve engelli öğretmenlere yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin; sorunlarını öğretmenlerine anlatmaları, öğretmenleriyle iletişim halinde olmaları, öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmeleri ve mezun olduktan sonra da öğretmenleriyle görüşmeleri olumlu tutumun en güzel göstergesidir.

Öğrencilerin, görme engelli Türkçe öğretmenlerine bakış açıları olumlu ve olumsuz şekilde temalara ayrılmıştır. Türkçe öğretmenleri öğrencilerinin kendilerine karşı tutumlarının %96 oranında olumlu bakış açısı, %4 oranında ise olumsuz bakış açısı şeklinde belirtmişlerdir.

Görme engelli Türkçe öğretmenleri; kendileri gibi engelli olup da bu mesleği yapmaya karar veren öğretmen adaylarına yönelik tavsiyelere kendine güven, işini severek yapma, sabırlı olma, teknoloji kullanımı, hata yapmaktan korkmama, önyargıyı aşmak, eleştiriye açık olma, engelli olduğunu anlatma, öğretmenlik mesleğine sahip olma, fedakârlık, zümreleriyle işbirliği, kendini yetiştirme, olumsuzluklara takılmama, duygularla hareket etmeme, erişilebilirlik için mücadele, bağımsız hareket becerisi gibi cevapları vermişlerdir. Teknoloji kullanımı görme engelli öğretmen için çok önemlidir. Gerek sınav hazırlarken, gerek ders anlatırken, gerekse internet ve etkileşimli tahta kullanımında teknoloji görme engelli öğretmenlerin en büyük yardımcısıdır. Görme engelliler ulaşımda da teknolojiden yararlanmaktadır. Görme engelli öğretmenler başkalarının yardımı olmadan istedikleri yere kendi başlarına gidip gelmelidir. Bu da baston ve akıllı telefonlardaki ulaşım hizmeti programlarıyla mümkündür. Görme engelli Öğretmenlerin bazıları bu mesleği yapacak olan engelli bireylerin gereken sabra sahip olmalarını tavsiye etmiştir. Sonuçta öğretmenlik öğrencilere emek veren ve insan yetiştiren meslektir. Bu mesleği yapacak kişilerin çabuk sinirlenmemeleri, olumsuzluklara takılmamaları, eleştirilere açık olmaları gerekir. Elbette önyargıyla bakacak veliler ve idareciler olacaktır. Engelli öğretmenler bu durumu engelli olduklarını anlatarak hem genel kültür bakımından hem de mesleki bakımdan kendilerini yetiştirerek aşmalılar ve kendilerine güvenmelidir. Öğrencilerinin iyi yetişmesi için yeri geldiğinde boş vakitlerinden ve sevdikleri şeylerden fedakârlık yapmalılar. Her insan eleştirilir. Eleştiriler karşısında neyi doğru, neyi yanlış yaptıklarını irdeleyerek varsa olumsuz durumlar bu durumları ortadan kaldırmalıdır. Yukarıda da belirttiğimiz gibi teknoloji görme engelliler için çok önemlidir fakat bazı siteler ve telefon

uygulamaları görme engelliler için erişilebilir değildir. Bu hususta mücadele etmelidir. Ayrıca bir şeyi bilmiyorlarsa ya da bir konu hakkında eksiklikleri varsa diğer zümre öğretmenleriyle işbirliği yapmalı ve fikir alış-verişinde bulunmalı.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de görüleceği üzere görme engelli öğretmenler aşağıdaki durumlarda gören birinin yardımına ihtiyaç duyar. Bu durumlar aşağıda maddeler hâlinde sıralanmıştır.

1. Defter doldurma ve yoklama alma
2. Sınavların uygulanması ve değerlendirilmesi
3. Ödev kontrolü
4. Söz hakkı isteyen öğrencilerin tespiti
5. Yazınsal becerilerin değerlendirilmesi
6. Görsel araç gereç kullanımı (fotokopi çekme, etkileşimli tahta kullanımı)
7. Göz teması

5.2 Öneriler

- Teknoloji, görme engelli öğretmenlerin hayatında önemli bir yere sahiptir. Etkileşimli tahtaların görme engelli öğretmenlerin kullanabileceği şekilde tasarlanması gerektiği düşünülmektedir.
- Eğitim siteleri görme engelli öğretmenlerin kolaylıkla erişebileceği şekilde düzenlenmelidir.
- Fotokopi makinesi, öğretmenlerin çok kullandığı araçlardan biridir. Fotokopi makineleri ekran okuyucu programlar sayesinde görme engelli öğretmenlerin kullanımına uygun hale getirilebilir.
- Yapılan bu nitel çalışma nicel boyutlu çalışmalar ile beraber yürütülüp farklı etkileri ortaya çıkartılabilir.

- İdarecilere, velilere; Engelli Öğretmen konulu sempozyum, seminer, konferans gibi etkinlikler düzenlenmelidir. Bu etkinliklerde engelli olup da mesleğini layıkıyla yapan öğretmenlerin hayatlarından ve faaliyetlerinden kesitler sunulmalıdır.
- Görme engeli Türkçe öğretmenlere gerek mesleki alanda, gerek genel kültür alanında, gerekse teknoloji kullanımı konusunda kendilerini yetiştirmeliler.
- İdareciler ve veliler görme engelli öğretmenler karşı önyargılı bir tutum sergilememeli, onların kendilerini ifade etmelerine ve mesleklerini yapmalarına fırsat vermelidir.
- Bu konuyla ilgili yapılan nitel araştırma sayısı oldukça azdır. Bu konuyla ilgili daha fazla nitel araştırmaların yapılması bu konuya katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Ağar, M. E. (2004). Türkçe ğretiminin tarihçesi. *Journal of Human Sciences*, 1(1).
- Altunkeser, F., ve Coşkun, İ. (2016). 2009 ve 2015 Türkçe dersi ğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 114-135.
- Bakırcı, R. (2009). Milli Kütüphane'de görme engellilere sunulan hizmetler ve gelişmeler. *Bilgi Dünyası*, 10(1), 100–104.
- Bakırcı, R. (2011). Hollanda'da görme engellilere verilmekte olan dijital erişimli bilgi sistemi ve Türkiye'de durum. *Türk Kütüphaneciliği*, 25(2), 306-311.
- Burcu, E. (2002). Üniversitede okuyan zrl öğrencilerin sorunları: Hacettepe-Beytepe kampüsü öğrencileri rneği. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi 19(1), s. 83-103.
- Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri. *ev Edt.: M. Bütün ve SB Demir*, Ankara: *Siyasal*.
- Creswell, J. W. (2007). *Nitel, nitel ve karma yöntemler yaklaşımı araştırma deseni* (S.B. Demir, ev. Ed).Ankara : Anı.
- itil, M. (2012). Yasalar ve özel eğitim. *Ankara: Vize Yayıncılık*.
- Demirbaş, E. (2007). *Cumhuriyet dönemi Türkçe öğretimiyle günümüz Türkçe ğretiminin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Demir, T., ve Şen, Ü., (2009). Görme engelli öğrencilerin çeşitli değişkenler açısından öğrenme stilleri üzerine bir araştırma.
- Dursunoğlu, H. (2006). Cumhuriyetin ilânından günümüze Türkçe ve edebiyat öğretiminin orta öğretimdeki tarihî gelişimi. *Millî Eğitim*, 169.
- EGED. (2017). Engelsiz bir üniversite için tespit ve öneriler el kitabı. Eğitimde görme engelliler derneği. Ankara: Şen Matbaa.
- EGED (t.y.). Görme Engelli Öğretmenlerin Görevleri Esnasında Karşılaştıkları Sorunların Tespiti Raporu. Ankara.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Anı.
- Enç, M., Çağlar, D. ve Özsoy, Y., (1981). Özel eğitime giriş. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Ertürk, S. (1972). Eğitimde Program Geliştirme (Cilt 4). Ankara: Yelken Yayınları.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Gül Yayınevi.
- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet dönemi (1929-1930, 1949, 1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 11-26.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. Anı Yayıncılık.
- Göğüş, B. (1970). Anadili olarak Türkçenin öğretimine tarihsel bir bakış. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 18, 123-154.
- Kaya, E. (2014). Teaching practice of a social studies practicum student who is blind: a case study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 187-206.

- Kocasaraç, H. (2003). Bilgisayarların öğretim alanında kullanımına ilişkin öğretmen yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 77-85.
- MEB. (2013). Çocuk gelişimi ve eğitimi görme engelliler. Ankara.
- MEB. (2008). Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Görme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı, Ankara.
- MEB. (1991). Özel Eğitimle İlgili Kanun ve Yönetmelikler.
- Melanlıoğlu, D. (2010). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim*, 33(150).
- Merriam, S. B.(2015) Nitel Araştırma Desen ve Uygulama için Bir Rehber. *Çeviri Editörü Selahattin Turan, Ankara, Nobel Kitap.*
- Okçu, B. Yazıcı, F., & Sözbilir, M.(2016). Ortaokul düzeyindeki görme engelli öğrencilerin okuldaki öğrenim sürecine dair görüşleri [Visually impaired middle school students' views on learning process in a special school for blind]. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 51-83.
- Okuturlar, M. H. (1968). *Özel eğitim*. Okuturlar Yayınları.
- Orbeyi, S., & Güven, B. (2008). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), s. 133-147.
- Özden, M. (2010). Türkçe kaynak metinler ve Türkçe eğitimi. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 1, 167-180.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S., (1997). Özel eğitime giriş. Ankara: Karatepe Yayınları.

Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y., & Memiş, A. D. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler. *İlköğretim Online*, 9(3), 910-921.

Pirgon, Y., & Babacan, E. (2013). Görme engelli öğrencilerin piyano eğitimi üzerine durum çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 191-206.

Saban, A. ve Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı.

Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (Eds.). (2017). *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Anı Yayıncılık.

Şahin, Y. L., Tuncer, A. T., & Kuzu, A. (2018). Görme engelli bireylerin eğitiminde kullanılabilecek bir ses ile görme sistemi örneği. *Pegem Atıf İndeksi*, 67-90.

Şahin, A., Aydın, G., & Sevim, O. (2011). Cornell not alma tekniğinin dinlenen metni anlamaya ve kalıcılığa etkisi.

Şendurur, Y. (2001). Görme engelli bireylerin müzik eğitimi. *Toplumsal Düşünce Dergisi*, 2 (2), 45-48.

Şendurur, Y. (2017). Görme Engelli Müzik Öğretmenlerinin Görme Engelli Öğrencilerin Çalgı Eğitimi Dersi Sürecine İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

URL-1, (2019). Erişim Tarihi: 25.05.2019 <http://www.tdk.gov.tr/>.

URL2,(2019).ErişimTarihi:18.04.2019<https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/GENE L/Engelliadayraporu09042018.pdf>.

URL3,(2019).ErişimTarihi:27.05.2019http://www.ttb.org.tr/mevzuat/index.php?option=com_content&view=article&id=686:engeller-haklarina-k-slee&catid=6:uluslararasılge&Itemid=36.

- URL-4, (2019). Erişim Tarihi: 20.05.2019 <http://www.altinokta.org.tr/sayfalar.asp?sayfa=74>.
- Tezcan, F. G., & Tanrikulu, Y. (2011). Milli Kütüphane’de Görme Engellilere Yönelik Konuşan Kitaplık Bölümü Hizmetinin Değerlendirilmesi ve Kullanıcı Memnuniyeti Araştırması. *Bilgi Dünyası*, 12(2), 359-378.
- Ünüvar, A. (2013). Öğreticiler İçin Kabartma Yazı (Braille) Öğretim Kılavuzu.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yin, R.K.(2014). *Case study research: Designs and methods (5 th edition)*. Los Angelos: Sage.
- Yüksel, S. (1998). Okula dayalı program geliştirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4), s. 513-525.

EKLER

EK 1. Görüşme Örneği

SORULAR

1. Türkçe Öğretmeni olmaya nasıl karar verdiniz? Bu kararı vermenizdeki nedenler nelerdir?

Türkçe Öğretmeni olmaya yazma yeteneğimi keşfettiğim anda karar verdim. Aslında Edebiyat Öğretmeni olmak istiyordum. Üniversite tercihlerimi yaparken lise öğretmenim bir görme engelli için Edebiyat Öğretmenliği okumanın ve sonrasında lise öğrencileriyle çalışmanın zor olacağını söyledi. Bu söylemlerden sonra Türkçe Öğretmenliğinin benim için daha kolay olacağını düşündüm ve Türkçe Öğretmenliğini seçtim.

2. Velilerin, okul idaresinin size bakış açısı nasıl?

Bir engelli öğretmen olarak 11 yıllık çalışma hayatım boyunca iki okul değiştirdim. Göreve ilk başladığımda bazı çekincelerim vardı. Bu çekincelerim öğretmenliğe ilk başladığım gün geçti. Okul idaresi ve velilerim beni koşulsuz kabul etti çünkü. Okul idaresiyle v velilerle hiçbir problem yaşamadım. İdare, bana karşı diğer öğretmenlerden farklı muamele göstermedi. Engelli olduğumu, görme dışında diğer insanlardan bir eksikim olmadığını sene başında velilere anlatıyorum. Telefon numaramı bütün velilerime veriyorum. Velilerle aram gayet iyi ve bana karşı bakış açıları diğer öğretmenlerden farklı değil. Elimden geldiği kadar veli ziyaretleri yapıyorum Bir sorun olduğunda velilerle işbirliği içinde hareket ediyorum. Bu da beraberinde başarıyı getiriyor.

3. a) Öğrencilerinizi derse güdülemek için ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz?

b) Ders işlerken hangi materyallerden yararlanıyorsunuz?

a) Öğrencilerimi derse güdülemek için ödül mekanizmasını kullanırım. Bu ödül çoğu zaman onlarla vakit geçirmek amaçlı olur. Onlardan beklediğim davranışları sergilediklerinde onların yaşlarına ve seviyelerine uygun çeşitli hediyeler alarak onları ödüllendiririm. Derse dikkat çekmek için her hafta farklı bir şairin şiirini okurum.

b) Akıllı tahta, fon kartonları, afişler, Türkçe sözlük, deyimler ve atasözleri sözlüğü, yazım kılavuzu, müfredat doğrultusunda farklı materyaller kullanıyorum. Örneğin kukla.

4. Türkçenin dört temel becerisini öğrencilerinize kazandırmak için ne gibi çalışmalara yer veriyorsunuz?

Konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmek için planın içeriğinde yer alan etkinliklere yer veriyorum. Bunun yanı sıra sempozyum. Münazara altı şapka, beyin fırtınası gibi teknikleri kullanarak konuşma ve düşünme becerilerini ölçüyorum.

Okulda düzenli olarak okuma saatleri yapıyoruz. Ders işlerken sesli ve sessiz okuma yaptırıyorum. Ayrıca okuduklarını anlayıp anlamadıklarını öğrenmek için öğrencilere özet formu dağıtıyorum ve bu formu doldurmalarını istiyorum.

Yazma becerilerini geliştirmek için bazen hikâye tamamlama çalışması yaptırıyorum bazen de birkaç kelime veriyorum ve bu kelimeleri kullanarak öykü, şiir yazmalarını istiyorum. Planda belirtilen dinleme metinlerini sesli materyaller kullanarak işliyorum.

5. Teknolojiden nasıl yararlanıyorsunuz? EBA'yı ve e-okulu nasıl kullanıyorsunuz?

Ekran okuyucu programlar sayesinde EBA, Morpa Kampüs, E-okul gibi siteleri rahatlıkla kullanıyorum. Ders esnasında EBA'daki etkinlikleri yaptırıyorum, EBA'dan ve Morpa Kampüs'ten konuyla ilgili sorular çözdürüyorum.

6. Sınav kâğıtlarının hazırlanması, sınavların uygulanması ve değerlendirilmesi hakkında bilgi veriniz.

Yazılı hazırlarken çeşitli eğitim sitelerinden yararlanıyorum. Soruların öğrenci seviyesine uygunluğuna dikkat ediyorum. Bazen de kendim hazırlıyorum. Sınav yaparken öğrencilerin başında gözetmen olarak öğretmen arkadaşlardan yardım alıyorum. Sınavları okurken gören birinden yardım alıyorum. Sınav çoktan seçmeli ise optik okuyucudan faydalaniyorum.

7. Öğretmenlik yaparken hangi durumlarda zorluk yaşıyorsunuz?

Resme dayalı etkinliklerde ve sorularda zorluk yaşıyorum. Çünkü resimde ne anlatıldığını görmediğim için resmin içeriği hakkında öğrencilerden ya da öğretmen arkadaşlardan yardım

alıyorum. Fotokopi çekeceğim zaman gören birinin yardımına ihtiyaç duyuyorum. Görme engelli olduğum için öğrencilerle göz teması kuramıyorum.

8. Okulunuzda yapılan sosyal ve kültürel etkinliklerde ne gibi görevler üstleniyorsunuz?
Sene başı öğretmenler kurulu toplantısında tarafıma verilen belirli gün ve haftayla ilgili programı hazırlarım ve okulda sunumunu gerçekleştiririm. O hafta ya da günle ilgili pano hazırlarım. Ayrıca her yıl şiir dinletisi yapıyorum.

9. Öğrencilerinizin size karşı tutumları nasıldır?

Ben her zaman öğrencilerimle bire bir iletişim kurmayı, yaptıklarımı ve yapamadıklarımı onlarla paylaşmayı seçtim. Onlara bir öğretmenden ziyade anne şefkatiyle yaklaştım ve onlardan koşulsuz kabul gördüm. Görme engelli olduğumu, görme dışında diğer insanlardan hiçbir farkım olmadığını sene başında öğrencilerime söylüyorum. Öğrencilerimle işbölümü yaptığım için ders işlerken sıkıntı yaşamıyorum. Öğrencilerin sorunlarını dinleyip onlara değerli olduklarını hissettirirseniz onlardan da aynı karşılığı alırsınız.

10. Sizin gibi engeli olup da öğretmenlik yapmayı düşünen bireylere neleri tavsiye edersiniz?

Öncelikle kendilerine güvenmeliler. Ben yapamam, ben başaramam, ben engelliyim gibi düşünceleri kafalarından silip atmalılar. Okuldaki zümreleriyle ve diğer zümrelerle işbirliği içinde çalışmalılar. Dönemin başında engelli olduklarını öğrencilerine ve velilere anlatmalılar. Görme gerektiren durumlarda öğrencilerden ve okuldaki öğretmenlerden yardım istemeliler.

EK 2. Etik Kurul İzni

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KARAR

Toplantı Tarihi : 03/07/2019

Karar Sayısı : 136

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü **Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt GÜLMEZ**'in danışmanlığını, **Selami ÇİFTÇİ**'nin araştırmacılığını üstlendiği, "*Görme Engelli Türkçe Öğretmeninin Eğitim Öğretim Sürecinde Karşılaştığı Durumlar*" başlıklı tez çalışması kapsamında kullanılacak olan mülakat çalışmasının uygunluğunun görüşülmesi istemi.

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü **Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt GÜLMEZ**'in danışmanlığını, **Selami ÇİFTÇİ**'nin araştırmacılığını üstlendiği, "*Görme Engelli Türkçe Öğretmeninin Eğitim Öğretim Sürecinde Karşılaştığı Durumlar*" konulu mülakat çalışmasının, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Başkan
Prof. Dr.
Osman ERAVŞAR
(imza)

Üye
Prof. Dr.
Bahattin ÖZDEMİR
(imza)

Üye
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA
(imza)

Üye
Prof. Dr.
Mustafa ŞEKER
(izinli)

Üye
Prof. Dr.
Adnan DÖNMEZ
(imza)

Üye
Prof. Dr.
Abdullah KARAÇAĞ
(imza)

Üye
Prof. Dr.
Eyyup YARAŞ
(imza)

03.07.2019
A.A. Dikiciş
Bil.İşl. 

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Selami ÇİFTÇİ

Doğum Yeri ve Tarihi : Antalya, 1986

Eğitim Durumu:

Lisans Öğrenimi : Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri :

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : Antalya / ElmalıAli Mumcu Ortaokulu

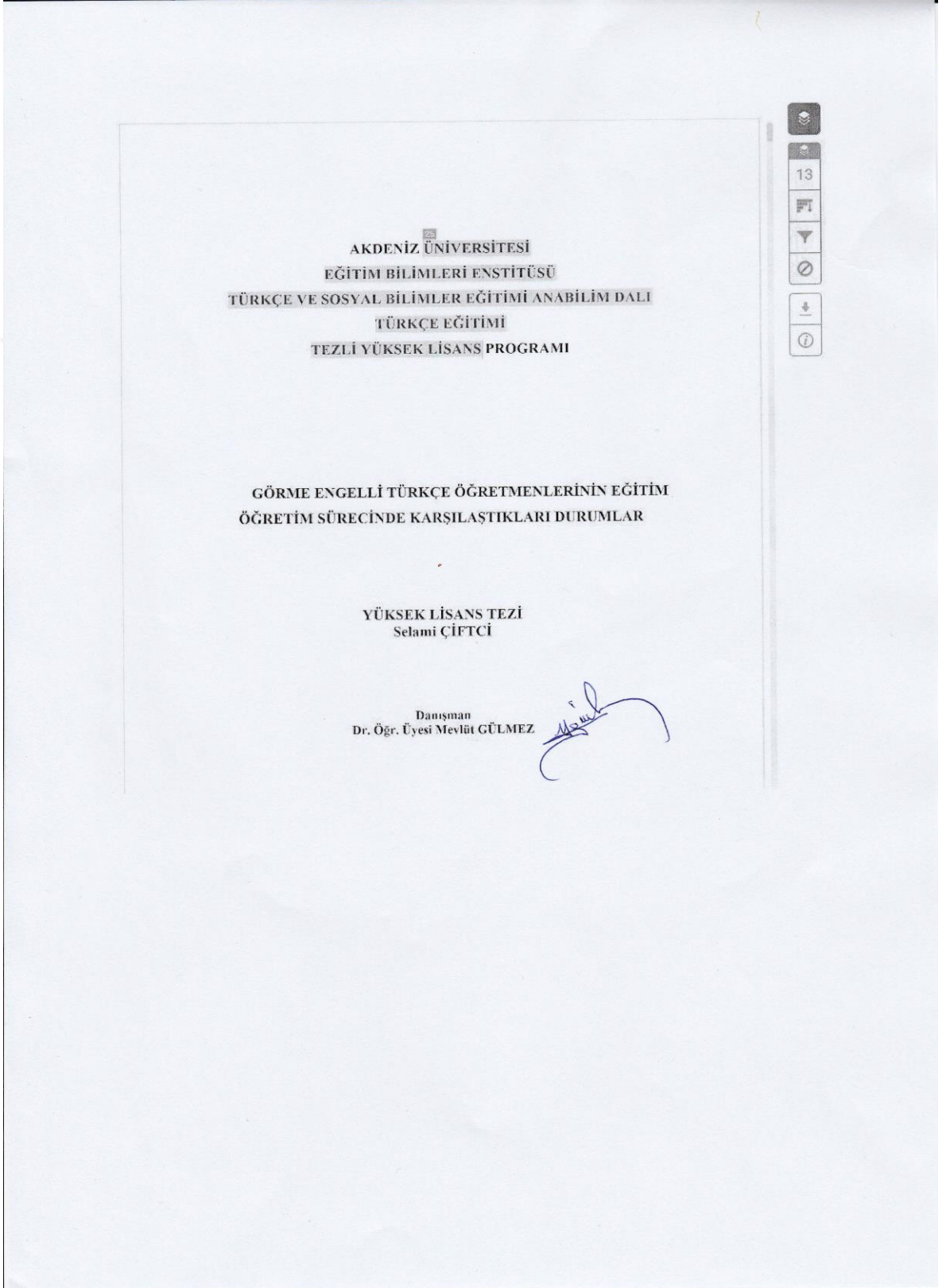
İletişim

E-Posta Adresi : selamiciftci07@gmail.com

Tel : 05326977891

Tarih : 12.04.2019

İNTİHAL RAPORU



BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir. Tezimin/Raporumunyıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

02.09.2019

Selami ÇİFTÇİ

