T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINA YERLEŞTİRİLEN ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLERİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşegül EFE

ANKARA
Nisan, 2011

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINA YERLEŞTİRİLEN ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLERİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşegül EFE

Danışman: Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE

ANKARA
Nisan, 2011

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan.....

Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE (Danışman)

Üye.....

Prof. Dr. Tevhide KARGIN

Üye.....

Yrd. Doç. Dr. Z. Canan KARABABA

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2011

.....

Prof. Dr. Nejla Kurul

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

İnsan haklarına verilen önemin artması ve özel eğitim alanında görülen gelişmelerin bir sonucu olarak; özel gereksinimi olan öğrencilerin akranları ile eşit derecede eğitim haklarına sahip oldukları gerek yasalarla gerekse uygulamalarda daha yaygın biçimde kabul edilmeye başlamıştır. Günümüzde özel gereksinimi olan öğrencilerin kaynaştırma uygulaması kapsamında özel eğitim desteği sağlanmak koşulu ile genel eğitim ortamlarına yerleştirilmeleri özellikle sosyal getirileri yönünden teşvik edilmektedir. Yabancı dil dersi ilköğretim 4. sınıftan itibaren genel eğitim programında yer almaktadır. Ancak bu alanda özel gereksinimi olan öğrencilere ve/veya yabancı dil öğretmenlerine gerekli özel eğitim desteğinin sağlanmaması çeşitli sorunların yaşanmasına neden olmaktadır. Bu nedenle, kaynaştırma ortamlarına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil öğreniminde yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi ve uygulamanın içinde bulunan yabancı dil öğretmenlerinin önerilerinin alınması gerekliliğine inanılarak bu araştırma için yola çıkılmıştır.

Araştırma süresince, aslında tüm yüksek lisans eğitimim boyunca engin bilgileriyle beni her zaman aydınlatan tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE'ye içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim süresince kendilerinden çok şey öğrendiğim hocalarım Sayın Prof. Dr. Tevhide KARGIN'a, Sayın Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu'na, Sayın Prof. Dr. Pınar EGE'ye, Sayın Doç. Dr. Funda ACARLAR'a sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmamda değerli önerilerinden yararlanma şansına sahip olduğum Sayın Doç. Dr. Funda ACARLAR'a, Sayın Yrd. Doç. Dr. Berrin BAYDIK'a, Sayın Yrd. Doç. Dr. Z. Canan KARABABA'ya ve Sayın Birkan GÜLDENOĞLU'na içtenlikle teşekkür ederim.

Tezimin her aşamasında bana umut veren ve pek çok konuda yol gösteren Sayın Mehtap ÇOŞGUN BAŞAR'a teşekkürlerimi sunarım.

Desteklerinden dolayı Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Anabilimdalı'nda görev yapan araştırma görevlileri Sayın Şeyda DEMİR'e, Sayın Zeynep BAHAP KUDRET'e ve Sayın Selma AKALIN'a çok teşekkür ederim.

Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerine, görüşmelerin gerçekleştirilmesi için uygun ortam sağlayan okul idarecilerine bana gösterdikleri ilgi ve anlayıştan dolayı teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans çalışmalarımı sabırla destekleyen aileme, özellikle değerli anneme sonsuz teşekkür ederim. Tezimin son aşamasında varlığıyla yaşamıma anlam katan, akademik çalışmalarımı içtenlikle destekleyen sevgili Hakan TAŞAL'a her zaman teşekkür edeceğim.

Bu çalışmamı annem Reşide EFE'ye ithaf ediyorum.

Ayşegül EFE

Ankara, 2011

ÖZET

KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINA YERLEŞTİRİLEN ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLERİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE BELİRLENMESİ

EFE, Ayşegül
Yüksek Lisans, Özel Eğitim Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE
Nisan, 2011, 199 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma ortamlarına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil öğreniminde karşılaştıkları güçlüklerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesidir. Niteliksel olarak desenlenen bu araştırmaya katılan 53 İngilizce öğretmeni ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin tümevarımsal veri analizi tekniğiyle analiz edilmesi sonucunda oluşan dokuz tema araştırmanın bulgularını oluşturmuştur.

Bulgular öğretmenlerin; özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil öğreniminde güçlük yaşadıkları alanlara ilişkin görüşlerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı, özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil öğreniminde yoğun güçlükler yaşadıkları görüşünü ifade etmiştir. 13 farklı yetersizlik türüne ilişkin gözlemlerini aktaran öğretmenlerin büyük çoğunluğu (52 öğretmen) özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil güçlüklerinin engel türüne göre değişiklik gösterdiğini belirtmiştir. Öğretmenler; özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dilde okuma-yazmada, dilbilgisi konularında, ayrıca yabancı dilin ses ve biçim bilgisi, cümle kurma, anlam bilgisi (sözcük dağarcığı, vb.) ve dilin günlük yaşamda kullanımı alanlarında güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler hedef dilin alanlarında yaşanan güçlükleri sadece özel gereksinimi olan öğrencilerin değil, tüm öğrencilerin yaşayabildiklerini, ancak sözkonusu güçlüklerin özel gereksinimi olan öğrencilerde çok daha yoğun bir biçimde ve daha uzun süreli gözlendiğini ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda yabancı dil öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı'ndan,

üniversitelerden, okul yönetiminden, velilerden ve öğrencilerden beklentileri de ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler; özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik yabancı dil öğretiminin niteliği ile birlikte genel eğitimin niteliğinin de arttırılmasına hizmet edebilecek çeşitli öneriler sunmuşlardır. Öneriler arasında en çok göze çarpanları özel gereksinimi olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yerleştirilmesine ilişkin olanlarıdır. Öğretmenler, kaynaştırma uygulamasının gerçekleştirilmesinden önce bu öğrenciler hakkında bilgilendirilmelerini, bu öğrencilere yönelik hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarında yabancı dil dersi için önkoşul niteliğinde olabilecek bazı temel becerilerin ele alınmasını, sınıflarda görsel-işitsel ve etkinlik temelli eğitim yapılmasını ve öğrencilerin gereksinimlerine göre çeşitli uyarlamalarda bulunulmasını önermişlerdir.

ABSTRACT

DETERMINATION THE DIFFICULTIES OF THE STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS IN THE MAINSTREAM CLASSES ACCORDING TO THE OPINIONS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

EFE, Ayşegül
Master's Thesis, Department of Special Education
Thesis Consultant: Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE
April, 2011, 199 Pages

The purpose of the present study was to analyze the opinions of the English language teachers upon the difficulties that the students with special needs in the mainstream classes could face throughout the foreign language courses. Semi-structured interviews were conducted with 53 English language teachers who attended this qualitatively designed study. Nine themes, which formed the findings of the study, were occured as a result of the data analysis process via the technique of inductive data analysis.

The findings revealed the opinions of the teachers upon the fields in foreign language courses that the students with special needs have difficulties in. All of the participants stated that the students with special needs have great difficulties in the foreign language courses. Most of the teachers (52 teachers) who stated their observations about 13 different disability groups reported that the difficulties of the students with special needs could change according to the types of disability. The teachers stated that the students with special needs have some difficulties in literacy, grammar, and all of the five fields of the target language as phonology, morphology, syntax, semantics and pragmatics. Further, the teachers stated that any student (with or without disability) could have similar difficulties in the foreign language courses. Yet, these difficulties are seen in the students with special needs in higher levels and this case lasts longer for them as a comparison to their peers without special needs. The study also revealed the teachers' expectations from the Ministry of Education, universities, school administration, families and students.

The teachers made several suggestions which could be beneficial to increase the qualifications of the field of foriegn language teaching as well as the general education. The most frequent suggestions were about the students with special needs in the mainstream settings. The teachers suggested that they be given some konowledge about the students with special needs before that they are placed in the mainstream settings. To give place some basic skills which could be prerequisite for the foreign language courses in the individualized education programs, to use audio-visual techniques and activity based instruction in foreign language teaching, and to make some necessary modifications in the general education setting according to the individual needs of these students could be other frequent suggestions of the participants.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....i
ÖNSÖZ.....ii
ÖZET.....iv
ABSTRACT.....vi
İÇİNDEKİLER.....viii
TABLOLAR LİSTESİ.....x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....xi

1. BÖLÜM GİRİŞ.....1

1.1. Problem Durumu.....1
1.2. Amaç.....6
1.3. Önem.....7
1.4. Sınırlılıklar.....8
1.5. Tanımlar.....8

2. BÖLÜM KURAMSAL YAPI.....11

2.1. Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Eğitimleri.....11
2.2. Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Yabancı Dil Öğretimi.....17

3. BÖLÜM ARAŞTIRMA YÖNTEMİ.....29

3.1. Araştırmanın Modeli.....29
3.2. Çalışma Grubu.....30
3.3. Araştırma Kapsamına Alınan İlköğretim Okullarının Özellikleri.....30
3.4. Verilerin Toplanması Süreci.....32
3.5. Görüşme İlkeleri.....34
3.6. Görüşmelerin Yapılması.....34
3.7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....37
3.8. Analiz Süreci.....40

4. BÖLÜM BULGULAR.....49

4.1. Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmede Güçlük Yaşadıkları Alanlar.....50
4.2. Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Yetersizlik Türlerine Göre Yaşadıkları Güçlükler.....56
4.3. Yabancı Dil Öğretiminde Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ile Akranları Arasında Gözlemlenen Benzerlik ve Farklılıklar.....67
4.4. Eğitim-Öğretim Ortamı ve Süreçlerinden Kaynaklanan Sorunlar.....81
4.5. Ailelerden Kaynaklanan Sorunlar.....84
4.6. Yabancı Dil Öğretmeninden Kaynaklanan Sorunlar.....85
4.7. Yabancı Dil Öğretiminde Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler için Öğretmen Tarafından Gerçekleştirilen Uyarlamalar.....97

4.8. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı'ndan, Okul İdaresinden, Üniversitelerden, Velilerden ve Öğrencilerden Beklentileri..108
4.9. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Önerileri.....157

5. BÖLÜM SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....167

5.1. Sonuç.....167
5.2. Tartışma.....168
5.3. Öneriler.....185
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....185
5.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....186

KAYNAKLAR.....187

EKLER.....195

EK 1. Valilik İzin Belgesi.....196
EK 2. Sözleşme.....197
EK 3. Betimsel İndeks Örneği.....198

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo **Sayfa**

1. Araştırma Kapsamına Alınan İlköğretim Okullarına Yerleştirilen Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Yetersizlik/Yetenek Türleri.....31

2. Görüşme Takvimi.....36

3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaşı.....38

4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Deneyimleri.....38

5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumu.....39

6. Analiz Süreci.....40

7. Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmede Güçlük Yaşadıkları Alanlar.....50

8. Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ile Özel Gereksinimi Olmayan Akranları Arasında Gözlemlenen Benzerlik ve Farklılıklar.....68

9. Eğitim-Öğretim Ortamı ve Süreçlerinden Kaynaklanan Sorunlar.....81

10. Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretiminde Kullandıkları Yöntem ve Teknikler.....86

11. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Öğretimde Kullandıkları Yöntem ve Teknikleri Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler için Uygunluğu Bakımından Değerlendirmeleri.....91

12. Uyarlamalar.....97

13. Milli Eğitim Bakanlığından Beklentiler.....109

14. Okul İdaresinden Beklentiler.....124

15. Üniversitelerden Beklentiler.....130

16. Velilerden Beklentiler.....138

17. Öğrencilerden Beklentiler.....148

18. Öneriler.....157

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil **Sayfa**

1. Kategoriler ve Kodları.....46

BÖLÜM I

Giriş

Bu bölümde araştırmanın amacı, problem durumu, önemi ve sınırlılıkları açıklanmış, araştırmayla ilgili önemli kavramlar tanımlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization-WHO) Dünya Yetersizlik ve Rehabilitasyon Raporu'nda Dünya nüfusunun yaklaşık %10'unun yetersizlikten etkilendiğini, bunun üçte birini çocukların oluşturduğunu belirtmiştir (WHO, 2007).

2002 yılında Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı tarafından Türkiye İstatistik Kurumuna yaptırılan Türkiye Özürlüler Araştırması sonucuna göre; engelli bireylerin genel nüfustaki oranı %12,29'dur (DİE, 2002). Bu oranın %26'lık bölümünün özel eğitime gereksinim duyan bireyleri kapsadığı belirtilmektedir (MEB, 2010).

Özel gereksinimi olan öğrenciler; farklı eğitim gereksinimleri bireysel olarak planlanmış eğitim programlarını gerekli kılan öğrencilerdir (Eripek, 2005). MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde ise ***"özel eğitim gerektiren birey, çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarına göre beklenilen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey***" olarak ifade edilmektedir. Bu tanım farklı özelliklerdeki özel gereksinimi olan öğrencilerin tümünü kapsamaktadır (MEB, 2000, 2004).

Özel gereksinimi olan öğrencilerin farklılıkları zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal veya iletişim özelliklerinde veya bunların herhangi bir bileşeninde görülebilir. Ayrıca, yaş, cinsiyet, kültür ve yaşam koşulları bakımından görülen farklılıklar da öğrencilerin yetersizliklerine eşlik

edebilir. Bu öğrenciler için tüm bu özelliklerine yönelik özel eğitim desteğinin sağlanmaması, normal gelişim gösteren öğrenciler için sunulan eğitim ortamlarından yararlanmalarını güçleştirmektedir (Eripek, 2005).

Genel ve özel eğitim alanında ortaya çıkan gelişmeler sonunda günümüzde özel gereksinimi olan pek çok öğrenci genel eğitim sınıflarında eğitim görmektedir. Tarih boyunca, bu öğrencilerin eğitimlerinin gerçekleştirildiği ilk ortamlar ayrı yatılı/gündüzlü özel eğitim okulları iken, günümüzde tüm dünyada ve ülkemizde kaynaştırma ortamlarına yerleştirilmeleri daha fazla benimsenmektedir (Sucuoğlu ve Kargın; 2006).

1950'lerde başlayan ve 1960'larda önem kazanan insan hakları hareketi ile özel gereksinimi olmayanlar kadar özel gereksinimi olan bireylerin de hak ve gereksinimlerine verilen önem giderek artmıştır. İlerleyen yıllarda özel gereksinimi olan bireylerin konumları yasal düzenlemelerle belirlenmiş ve özellikle de 1970'li yıllardan sonra güvence altına alınmıştır. Bu süreçte başta gelişmiş ülkeler olmak üzere Türkiye'de de özel gereksinimi olan bireylerle ilgili çeşitli yasal düzenlemelere gidilmiştir.

Örneğin; ABD'de 1975 yılında kabul edilen Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası (Education of All Handicapped Children Act, PL 94–142) okul çağındaki engelli çocukların uygun eğitimsel hizmetlerden yararlanmasını amaçlayan kapsamlı bir yasadır. Bu yasa ile engellilerin eğitimine ilişkin alınan önemli kararlar; devlet okullarının programlarından ve hizmetlerinden dışlanmaya son, fark gözetmeksizin değerlendirme, bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlama, en az kısıtlayıcı ortamda eğitim, karma eğitim gereksinimi, yasal uygulama ve ailenin itiraz hakkıdır (Ficuss ve Mandel, 2002). ABD'de bu yasanın ardından 1990 yılında Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA, PL 101-476) ve 1997 yılında kabul edilen yasa (PL 105–17) ile engelli öğrencilerin ücretsiz eğitimden yararlanmalarına ilişkin hakları genişletilmiştir (Kargın, 2004).

Özel eğitim alanı büyümeye ve gelişmeye 21. yüzyılda da devam etmektedir. Amerika'da yürürlüğe giren ve engelli öğrenciler üzerinde önemli etkileri olan Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA) ile genel ve özel eğitim öğretmenlerinin ve yöneticilerinin, diğer uzmanların ve ailelerin eğitim sürecindeki rolleri yeniden tanımlanmıştır. Ayrıca, federal eğitim politikasını düzenlemek üzere tasarlanan Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası (2001-No Child Left Behind Act, NCLB) ile okullar özel gereksinimi olan öğrencilerin akademik gereksinimlerini karşılayacak biçimde yeniden yapılandırılmıştır. Günümüzde özel eğitim alanında çalışan bireyler, bu yasanın engelli öğrencilerin üzerindeki etkisini arttırmaya çalışmaktadır (Olson & Platt, 2004).

Ülkemizde ise; 1997 yılında kabul edilen 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname, özel eğitime gereksinimi olan çocuklara yönelik geniş kapsamlı ilk yasal düzenlemedir. Kararname'de özel eğitime gereksinimi olan çocukların belirlenmeleri, değerlendirilmeleri ve eğitimlerine ilişkin esaslar yer almıştır. Kararname'nin ikinci kısmının ikinci bölümünde "Eğitim Ortamları" başlığı altında kaynaştırma, ***"özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranlarıyla birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür"*** şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2000).

2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (ÖEHY) özel eğitime gereksinimi olan bireylere sunulacak özel eğitim hizmetleri tanılama, yerleştirme ve değerlendirme aşamalarıyla ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bu yönetmelikte kaynaştırma; ***"özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın öğretim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamaları"*** olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2000). Ayrıca, ÖEHY'ne dayanılarak hazırlanan 2008/60 sayılı Genelge

ile kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarının sistemli bir şekilde yürütülmesi, uygulamalardaki sorunların giderilmesi ve uygulamalarda birlik sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2010).

573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin 16. maddesi, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 12. maddesi ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 24. maddesinde ***"Kaynaştırma yoluyla eğitim ve öğretimlerini sürdüren öğrenciler devam ettikleri okulun sınıf geçme ve sınav yönetmeliğine göre değerlendirilirler. Ancak bireysel ve gelişim özellikleri dikkate alınarak, sınavlarda gerekli önlemler alınır ve düzenlemeler yapılır"*** denilmektedir. Yabancı dil dersi (İngilizce) de ilköğretim 4. sınıftan itibaren genel eğitim programında yer alan bir derstir. Buna göre; kaynaştırma ortamlarına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrenciler yabancı dil dersinden de sorumludur ve eğitimleri bireyselleştirilmiş eğitim programlarında yer alan amaçlara göre sürdürülmektedir.

Özel gereksinimi olan öğrenciler genellikle, motivasyon güçlüklerinin yanı sıra akademik alanlarda, sosyal etkileşimde ve yetişkinliğe geçişte güçlükler yaşamaktadır. Pek çok okulda bu öğrencilerin yaşadıkları güçlükler sahip oldukları öğrenme güçlüğüne (özel öğrenme güçlüğü), zihinsel yetersizliğe veya duygusal yetersizliklere (duygusal bozukluklar, davranış bozuklukları) atfedilmektedir. Genellikle hafif derecede engel kategorisine giren bu öğrenciler pek çok benzer özelliğe sahip olup zamanlarının çoğunu genel eğitim ortamlarında geçirmektedirler. Özel gereksinimi olan öğrencilerin gösterdiği özellikler şunlar olabilir (Olson & Platt, 2004):

- Yetersiz akademik başarı: Genellikle bu öğrenciler okumada, matematikte, kodlamada, yazılı anlatımlarda ve/veya sözlü dil becerilerinde akranlarından bir veya daha fazla sınıf gerisinde olabilirler.
- Uygun olmayan (istenmeyen) davranışlar: Bu öğrenciler çoğu zaman fiziksel veya sözlü saldırganlık sergilemektedir. Kolay öfkelenir veya kendilerinden beklenenlerle başa çıkamazlar.

Örneğin; öğretmenin yönergelerine uymama veya derse hazırlık yapma, parmak kaldırma gibi istendik davranışları sergilememe okulda istenmeyen davranışlar arasındadır.

- Derse katılımın sınırlılığı: Özel gereksinimi olan öğrenciler genellikle öğretimi takip etmede güçlük yaşamaktadır. Dolayısıyla verilen bir görev veya ödev üzerinde odaklanmada sorun yaşamaları olasıdır.
- Zayıf bellek: Özel gereksinimi olan pek çok öğrencide ortak olan bir diğer özellik bilgiyi bir sonraki gün veya hafta içinde hatırlayamamaktır. Bu öğrenciler sözcükleri kodlamayı sağlayan sesbilgisel kuralları ve iki/daha fazla sayıdaki yönergeyi hatırlamada güçlük yaşayabilirler.
- Zayıf üst-bilişsel beceriler: Genellikle, bu öğrenciler özdenetim kazanmak için gereken düzenleme ve öğrenme stratejilerine sahip değildir. Yeni bilgiyi nasıl öğrendiklerini izlemede veya bir görevi tamamlamak için etkili stratejiler geliştirmede güçlükleri olabilir.
- Zayıf benlik kavramı: Özel gereksinimi olan pek çok öğrenci için okul rahat bir ortam değildir. Aksine, başarı standartlarını karşılamakta güçlük çektikleri bir yerdir.
- İletişim becerilerindeki yetersizlikler: Bu öğrenciler dilin özellikle pragmatik alanındaki yetersizlikleri dolayısıyla kişiler arası ilişkiler kurmada ve sürdürmede güçlüklerle karşılaşmaktadırlar.

Ancak bu ve benzeri özellikler özel gereksinimi olan öğrencilerin tümüne genellenmemelidir. Bireysel farklılıklar ve öğrencilerin güçlü yönleri öğretmenler ve uzmanlar tarafından dikkate alınmalıdır.

Özetle; kaynaştırma ortamlarına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrencilere akranlarıyla eşit eğitim olanaklarının sağlanması insan hakları hareketinin bir gereğidir. Bu öğrenciler gereksinimlerine uygun eğitim programları ve bireyselleştirilmiş öğretimle ikinci bir dili kazanabilirler. Öncelikle özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dili öğrenmede karşılaştıkları güçlüklerin ve gereksinimlerinin belirlenmesi

gerekmektedir. Gereksinimlerine uygun olarak hazırlanmış bireyselleştirilmiş eğitim programı ile özel gereksinimi olan öğrenciler kaynaştırma ortamlarında uygun eğitim alma fırsatını yakalayabilirler. Bu nedenle, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil öğreniminde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi bu araştırmada problem olarak ele alınmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil öğreniminde karşılaştıkları güçlükleri öğretmen görüşlerine göre belirlemektir.

Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır: Yabancı dil öğretmenlerinin görüşlerine göre:

1. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil öğrenmede güçlük yaşadıkları alanlar nelerdir?
2. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil öğrenmede karşılaştıkları güçlükler yetersizlik türüne göre farklılık göstermekte midir?
3. Yabancı dil öğretmenlerinin özel gereksinimi olan öğrenciler ile özel gereksinimi olmayan öğrenciler arasında gözlemledikleri benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
4. Yabancı dil öğretmenlerinin eğitim-öğretim ortamı ve süreçlerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Yabancı dil öğretmenlerinin ailelerden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Yabancı dil öğretmenlerinin öğretmenden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Yabancı dil öğretmenlerinin öğretimde özel gereksinimi olan öğrenciler için gerçekleştirdikleri uyarlamalar nelerdir?
8. Yabancı dil öğretmenlerinin, yabancı dil eğitiminin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan, okul

idaresinden, üniversitelerden, velilerden ve öğrencilerden beklentileri nelerdir?

9. Yabancı dil öğretmenlerinin, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil öğrenmede yaşadıkları güçlüklerin giderilmesine ilişkin önerileri nelerdir?

1.3. Önem

Bu çalışmada kaynaştırma ortamlarına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil öğreniminde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu güçlükler öğrencilerin çeşitli bilişsel, fiziksel, duyuşsal, algısal, sosyal, kültürel, görsel, işitsel ve ekonomik özelliklerine bağlı olarak sahip oldukları sınırlılıklar ve/veya anadilde gösterdikleri dil gelişiminin yetersizlikleri ile ilişkili olabilir ve öğrencilerin yabancı dili öğrenmeleri üzerinde olumsuz rol oynayabilir.

Öğrencilerin gereksinimlerinin göz önünde bulundurulması ve bireysel farklılıklara hitap edecek öğretim yöntemlerinin benimsenmesi ile etkili bir yabancı dil öğretiminin gerçekleştirileceği düşünülmektedir. Bu ise; yabancı dil öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerinin, rehber öğretmenlerin, dil-konuşma terapisti, fizik tedavi uzmanı, sosyal çalışmacı gibi özel gereksinimi olan öğrencinin gereksinimlerine göre belirlenen bir uzmanın/uzmanların, ailenin ve okul idarecilerinin katılımıyla oluşturulacak disiplinler arası bir ekip ile mümkündür. Böylelikle, kaynaştırma uygulamasının başarısının yanı sıra genel eğitimin niteliğinin de artacağı umulmaktadır.

Genel eğitim ortamlarına yerleştirilen öğrencilerin tümüne yönelik gerçekleştirilecek eğitimde; bireysel farklılıkların yanında öğrencilerin yeterlilik ve yetersizlikleriyle ilişkili olarak ortaya çıkan eğitsel gereksinimlerine eklektik bir yaklaşımla cevap verilebilir. Bir diğer deyişle, etkili bir yabancı dil öğretimi için tüm öğrencilere yönelik olarak kullanılabilecek bir tek öğretim yöntemi yoktur. Öğrencilerin gereksinimlerine göre yöntem, araç-gereç, hatta konu belirlenirse öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı motivasyonları arttırılabilir ve

sınıfta uygun öğrenme atmosferi oluşturulabilir. Bütün bunlar için öncelikle genel eğitim ortamlarına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil dersinde hangi alanlarda ne gibi güçlükler yaşadıklarının belirlenmesi gereklidir. Böylece yabancı dil öğretmenleri; programda yer alan öğretimsel hedefleri, eğitsel etkinlikleri, materyalleri uyarlayabilir ve uygun öğretim yöntemlerini belirleyebilirler.

Uluslararası alanyazında özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik yabancı dil öğretimi üzerine gerçekleştirilmiş çalışmalar incelendiğinde, sınırlı çalışmaya rastlanmakla birlikte, daha çok anadil edinimi ile ikinci dil öğrenimi arasındaki benzerliklerin ve dil gelişimi aşamalarının incelendiği görülmüştür. Ülkemizde ise; kaynaştırma ortamlarına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik yabancı dil öğretimiyle ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın alanyazına da katkıda bulunacağı umulmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

- Bu çalışmada katılımcılar; Ankara ili, Altındağ, Mamak ve Çankaya ilçelerinde bulunan ve kaynaştırma uygulaması yapılan resmi ilköğretim okullarından seçkisiz atama yöntemiyle belirlenmiş 40 ilköğretim okulunda 2009-2010 eğitim-öğretim yılında görev yapan 53 yabancı dil (İngilizce) öğretmeninden oluşmaktadır.
- Araştırma kapsamında elde edilen veriler; yabancı dil öğretmenlerinin özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil öğreniminde yaşadıkları güçlüklerle ilgili görüşleri ve buna ilişkin önerileri ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

1.5.1. Özel Gereksinimi Olan Öğrenci: 18 Ocak 2000 tarihli Resmi Gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel eğitime gereksinim duyan birey; ***"çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından***

akranlarından beklenilen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey" olarak tanımlanmaktadır (23937 sayılı Resmi Gazete).

Bu araştırmada 'özel gereksinimi olan öğrenciler'; herhangi bir yetersizlik/yetenek türü bakımından tanılanmış olan ve kaynaştırma ortamlarına yerleştirilen öğrencileri kapsamaktadır.

1.5.2. Kaynaştırma: 30.07.1997 tarihli 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin 12. maddesinde ***"Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür."*** kararı yer almaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (ÖEHY) kaynaştırma; ***"özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın öğretim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamaları"*** olarak tanımlanmıştır (MEB, 2010; ÖEHY Değişiklik: 31.07.2009/Resmi Gazete: 27305).

Bu araştırmada 'kaynaştırma uygulaması' kavramı; özel gereksinimi olan öğrencinin destek özel eğitim hizmetleri sağlanarak özel gereksinimi olmayan öğrenciler ile birlikte genel eğitim ortamlarına yerleştirilmesi anlamında kullanılmıştır.

1.5.3. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı: 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin 15. maddesinde ***'Eğitim Programları'*** başlığı altında bireyselleştirilmiş eğitim programı; ***"özel eğitimde, eğitim programları bireylerin eğitsel performansları dikkate alınarak ve programın amaçları bireye uyarlanarak uygulanır."*** şeklinde ifade edilmektedir.

Aynı maddede, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanmasının temel amacı ve özellikleri: ***"Özel eğitim okul ve sınıflarında normal okul programları uygulanır, ancak; öğrencilerin özellikleri ve öğrenme yeterlilikleri dikkate alınarak, sözkonusu programlarda denkliği bozmayacak şekilde düzenlemeler yapılır. Özel eğitim okul ve sınıf programları, öğrencileri, eğitimlerini normal okullarda akranlarıyla birlikte sürdürecek yeterliliklere ulaştırmayı amaçlayan bir yaklaşımla hazırlanır."*** şeklinde açıklanmaktadır.

Bu araştırmada 'bireyselleştirilmiş eğitim programı'; özel gereksinimi olan öğrencilerin her birinin eğitsel gereksinimleri göz önünde bulundurularak hazırlanan ve genel eğitim programında yer alan öğretimsel hedeflerin öğrenci için uyarlanmasını gerektiren eğitim programı olarak ele alınmıştır.

BÖLÜM II

Kuramsal Yapı

Bu bölümde ilkin özel gereksinimi olan öğrenciler ve eğitimlerine ilişkin açıklamalar yapılmış, daha sonra araştırmanın konusu gereği kaynaştırma ortamlarına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil öğreniminde yaşayabilecekleri güçlükler ilgili araştırmalar ile birlikte sunulmuştur.

2.1. Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Eğitimleri

Bireyler, birbirinden farklı bireysel özelliklere ve yeterliliklere sahip olup, farklılıkları doğrultusunda gelişmekte ve değişmekte olan dünyaya ayak uydurmalarını sağlayacak bir eğitim sürecine ihtiyaç duyarlar. Farklılıkların belirgin olduğu bireylerde genel eğitim hizmetleri yetersiz kalmakta, özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından yaşıtlarından beklenilen düzeyden anlamlı farklılık gösteren ve bu nedenle özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyacını karşılamak için; özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların yetersizlik ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitime “özel eğitim” denilmektedir. Özel eğitim; verilen eğitimden içerik, içeriğin düzenlenişi, değerlendirme, öğretim yöntemi, kullanılan materyaller yönünden yetersizliği olmayan öğrencilerin devam ettikleri programdan ayrılır. Özel eğitimde programlar özel gereksinimi olan bireylerin ihtiyaçlarına göre düzenlenir, her birey için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanır (MEB, 2010).

Özel gereksinimi olan öğrencilerin nasıl bir ortamda eğitileceği uzun zamandır üzerinde tartışılan bir konu olmuştur. Bu tartışmaların odağında eğitim programları ve öğretim süreçlerinin hem özel gereksinimi olan öğrencilere hem de özel gereksinimi olmayan akranlarına sağladığı sosyal getiriler bulunmaktadır. Halen tartışılan

yerleştirme seçenekleri “en az kısıtlayıcı ortam” kavramını gündeme getirmiştir (Crockett & Kauffman, 1999; Taylor, 1988; Akt., Bock, 2008). Bu kavram; öğrencinin bireysel gereksinimlerinin karşılanabileceği ve eğitsel performansını en üst düzeye çıkaracak eğitim ortamını ifade etmektedir. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı, Resmi Gazetede şu şekilde tanımlanmıştır:

> ***En az kısıtlayıcı eğitim ortamı, özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, özbakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamıdır*** (31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete).

1997 yılında kabul edilen 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK/573) ile 2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ülkemizde özel eğitime gereksinimi olan bireylere yönelik en kapsamlı yasal düzenlemelerdir. Bu düzenlemelerde özel gereksinimi olan öğrencilerin tanılanması ve değerlendirilmesi süreçlerine ilişkin kapsamlı tanımlamalar yer almaktadır (MEB, 2000).

Özel gereksinimi olan bireylere eğitim veren kurumlar yetersizlik gruplarının özelliklerine bağlı olarak, kendi içlerinde farklılık göstermekle birlikte, eğitim hizmetlerinin sağlandığı okullar genel olarak benzeşmektedir. Özel gereksinimi olan bireylere eğitim hizmetlerinin sağlandığı okullar şu şekilde sıralanmaktadır (Batu, 2000):

a. **Ayrı özel eğitim okulları**: KHK/573’te yer alan 18. maddede “Durumları ayrı bir okulda özel eğitim gerektiren bireyler için özür ve özelliklerine uygun gündüzlü veya yatılı özel eğitim okulları açılır.” denilmektedir. Ayrı eğitim okullarına örnek olarak, Meslek Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezleri, İşitme Engelliler Okulları verilebilir.

b. **Normal eğitim okullarındaki özel eğitim sınıfları**: KHK/573'teki 20. maddede "Durumları ayrı bir sınıfta eğitilmeyi gerektiren öğrenciler için özür ve özelliklerine göre okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında özel eğitim sınıfları açılır." kararı yer almaktadır.
c. **Normal eğitin okullarındaki normal sınıflar**: Bu yerleştirme biçimi "kaynaştırma" olarak da adlandırılmaktadır. Kaynaştırma uygulamasında, herhangi bir yetersizlik grubundaki öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak genel eğitim sınıfı içinde eğitim görmesi söz konusudur.

Yerleştirme seçenekleri arasında bulunan kaynaştırma uygulaması; özel gereksinimi olan öğrencilerin özel eğitim desteği sağlanarak akranları ile birlikte olduğu genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesi anlamına gelmektedir. Özel eğitim desteği ise; öğretim hedeflerinin uyarlanması gibi öğrencinin bireysel özellik ve gereksinimlerine göre gerçekleştirilecek çeşitli düzenlemeler olarak açıklanabilir. Ayrıca özel eğitim hizmetleri kapsamında yer alan dil-konuşma terapisi ve fizik tedavi gibi öğrencinin gereksinimi doğrultusunda sağlanacak ek hizmetler öğrenciye genel eğitim ortamından farklı bir ortamda sağlanmaktadır. Özetle kaynaştırma; "özel gereksinimi olan öğrencinin genel eğitim okullarında normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte, gerektiğinde kendisine ve sınıf öğretmenine destek hizmetler sağlanmak suretiyle eğitim görmesi" olarak açıklanabilmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Alanyazın incelendiğinde, kaynaştırma uygulamasının olumlu yönde etkisinin olduğunu ortaya koyan pek çok çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların bulgularına göre; özel gereksinimi olan öğrenciler genel eğitim sınıflarında da öğrenebilir, eğitim programı her öğrenci için uyarlanabilir, destek eğitim hizmetleri sınıf içinde de verilebilir, genel eğitim sınıflarına yerleştirilen kaynaştırma öğrencileri gerçek dünyayı daha iyi anlayabilir, bu şekilde toplum tarafından daha kolay kabul edilebilir ve toplumun bir üyesi olabilirler (Bailey ve Winton,

1987; Janzen, 1995; Walther-Thomas ve diğerleri, 2000; Akt., Turhan, 2007).

Batu (2000), kaynaştırma uygulaması yapılan bir kız meslek lisesinde görev yapan 19 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Niteliksel olarak desenlenen araştırmanın sonucunda elde edilen veriler tümevarımsal veri analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Temalar haline dönüştürülen veriler, araştırmanın bulgularını oluşturmuştur. Bulgular öğretmenlerin, okul yönetiminin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin okullarında uygulanmakta olan kaynaştırma programından genel olarak hoşnut olduklarını göstermiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu kaynaştırma uygulamasının özel gereksinimi olan öğrenciler için pek çok yararı olduğunu, özellikle zihinsel engelli öğrencilerin bu uygulamadan en fazla yararlanan grup olduğunu belirtmişlerdir. Kaynaştırma uygulamasının iyileştirilmesine yönelik önerilerin sunulduğu araştırmada; sınıflara en fazla iki kaynaştırma öğrencisinin yerleştirilmesi ve okullarda özel eğitim uzmanlarının görevlendirilmesi öne çıkan öneriler olmuştur.

Çolak (2001), niteliksel araştırma yöntemiyle gerçekleştirdiği araştırmasında; eğitilebilir zihin engelli çocukların devam ettiği bir ilköğretim okulu ve mesleki eğitim merkezinde görev yapan 7 özel eğitim öğretmeni ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin tümevarım yoluyla analiz edilmesi ile sekiz tema oluşturulmuştur. Çalışmanın öne çıkan bulgularından zihin engelli çocukların okuma-yazmayı normal gelişim gösteren akranları ile aynı aşamalardan geçerek, ancak daha yavaş öğrendikleri görüşü alanyazında ‘gelişimsel görüş’ ile paralellik göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, zihin engelli çocuklara okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları temel sorunları; araç-gereç yetersizliği, öğrenciler arasında seviye farklılıklarının olması, okuma-yazma programının öğrencilerin düzeyine uygun olmaması ve ailelerin okuma-yazma öğretiminde evde çocuklarını yeterince desteklememeleri olarak sıralamışlardır. Öğretmenlerin okuma-yazma öğretimine ilişkin önerileri

arasında seviye sınıflarının oluşturulması, okuma-yazma öğretimi araç-gereçlerinin sağlanması ve aile eğitim programlarının sağlanması öne çıkmaktadır.

Öncül (2003), kaynaştırma uygulaması yapılan bir ilköğretim okuluna devam eden zihin engelli öğrencinin bulunduğu sınıfta normal gelişim gösteren çocuk annelerinden 8 annenin katılımı ile gerçekleştirdiği araştırmasında; nitel veri toplama tekniklerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanmıştır. Araştırmada normal çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumlarının olumlu olduğu ancak kaynaştırma uygulaması ile ilgili bilgilerinin yetersiz olduğu ve okul yönetimi tarafından bilgilendirilmedikleri öne çıkan bulgular arasındadır. Normal gelişim gösteren çocuk annelerinin önerileri arasında kaynaştırma uygulamasına ilişkin velilerin bilgilendirilmesi için çeşitli etkinliklerin ve özel gereksinimi olan öğrencilerin velileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin velilerini bir araya getirecek programların yapılması dikkat çekmektedir.

Turhan (2007), kaynaştırma uygulaması yapılan bir ilköğretim okuluna devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerini almıştır. Niteliksel olarak desenlenen araştırmasında Turhan; 18 normal gelişim gösteren öğrenci ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiş, görüşmelerden elde edilen bulguları betimsel yaklaşımla sunmuştur. Araştırmanın bulguları normal gelişim gösteren öğrencilerin çoğunun kaynaştırma uygulamasına olumlu bakmadıkları ve özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında bilgi ve becerileri edinemeyecekleri görüşünde olduklarını göstermektedir. Ayrıca araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrenciler; özel gereksinimi olan öğrencilerin dikkat çekmek istedikleri için veya zihinsel yetersizliklerinden dolayı dersin akışını bozduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada ortaya çıkan en önemli bulgular; bilgilendirilme yoluyla özel gereksinimi olan öğrenciler ile akranları arasında yaşanan iletişim sorunlarının çözülebileceği, ailelerin ve sınıf

öğretmenlerinin de kaynaştırma uygulamasına ilişkin bilgilendirilmeleri önerileridir.

Şenel (1996)'e göre başarılı bir kaynaştırma programının var olması ancak bireysel farklılıkların kabul edilmesi ve saygı görmesiyle mümkündür. Kaynaştırma ortamlarında, özel gereksinimi olan öğrencilerin özel gereksinimimi olmayan akranları ile akademik ve sosyal bakımdan bir arada olmaları ve birlikte gelişmelerine fırsat tanınmalıdır. Kaynaştırma programının önemli bir öğesi sayılan özel gereksinimi olmayan öğrencilerin özel gereksinimi olan arkadaşlarına yardımcı olabildiklerini hissetmeleri, hem kendileriyle ilgili düşüncelerinde olumlu değişikliklere yol açacaktır, hem de özel gereksinimi olanlarla kuracakları ilişkilerde onlara yönelik tutumlarına da önemli katkıları olacaktır (Şenel, 1996). Dolayısıyla kaynaştırma uygulamasının sadece özel gereksinimi olan öğrenciler için değil, özel gereksinimi olmayan öğrenciler için de sosyal getirileri bulunmaktadır, denilebilir.

Atay (1996) Londra'da fiziksel engelli öğrencilerin devam ettiği bir okulda gerçekleştirdiği bir çalışmasında 15 yaşında Cerebral Palsy'li bir öğrencinin iletişim becerilerine yönelik eğitim programlarını okul ve sınıf bazında değerlendirmiştir. Çalışma kapsamında sınıf öğretmeni ile açık uçlu ve informal görüşmeler gerçekleştirmiş, ayrıca öğretim oturumlarını video kaydı ile kaydetmiştir. Çalışma sürecinin başında öğretmen öğrencinin bireysel özelliklerini dikkate alarak iki öğretim hedefi belirlemiştir. Buna göre bir akademik dönem boyunca ilk aşamada öğrencinin 3-4 kelimenin sembollerini kullanarak anlamlı cümle oluşturabilmesi ve ikinci aşamada sembolik kelime programından uzaklaşarak sembolsüz 2-3 kelimeden oluşan cümlelere geçebilmesi ve amaca uygun cümleleri kullanabilmesi hedeflenmiştir. Görüşme ve gözlem sonuçlarına göre "Bilgisayar İletişim Programı" ile öğrencinin ifade edici dil becerilerinde gelişme kaydedilmiştir. Atay (1996)'a göre; bireysel gereksinimler ve ilginin göz önünde bulundurulması ve

hedeflerin bu özelliklere göre belirlenmesi veya hedeflerin uyarlanması başarılı bir kaynaştırma uygulamasının en önemli ilkelerinden biridir.

Kaynaştırma uygulamasının başarılı olabilmesi için; genel eğitim sınıfına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrenciye ve öğretmene gereksinimlerine yönelik destekleyici özel eğitim hizmetlerinin sağlanması gerekmektedir. Bu hizmetler arasında kaynak oda (destek eğitim odası), gezici öğretmenlik ve özel eğitim danışmanlığı yer almaktadır (Kargın, 2004). Bu noktada; sınıf öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri, branş öğretmenleri, varsa gezici özel eğitim öğretmenleri, yöneticiler ve anne-babalar özel gereksinimi olan öğrencinin eğitim uygulamalarının ve planının bir parçası olmalı, aralarında iyi bir iletişim sistemi geliştirilmeli, gerekli yönetim desteği, personel ve mali kaynaklar sağlanmalıdır. Ayrıca, Özel Eğitim Hizmetleri Kurulunun önerisi doğrultusunda Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından açılan destek eğitim odalarında öncelikle okulun öğretmenleri tarafından özel gereksinimi olan öğrencilere yetersizliği olan alan veya alanlarda destek sağlanarak o dersle ilgili performansının en üst düzeye çıkarılması hedeflenmelidir (MEB, 2010).

Özetle; özel gereksinimi olan öğrencilerin yetersizliği olmayan akranları ile birlikte genel eğitim sınıflarında eğitim görmeleri eşit eğitim haklarının bir gereği olup, tüm alanlardaki gelişimleri açısından önemlidir. Ancak öğrenciye ve/veya öğretmene gereken özel eğitim destek hizmetlerinin sağlanması kaynaştırma uygulamasının başarısı için temel bir koşuldur. Bu doğrultuda sağlanacak destek eğitim hizmetleri; sınıf içi yardım şeklinde olabileceği gibi destek eğitim odalarında da verilebilir.

2.2. Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Yabancı Dil Öğretimi

Dil ve iletişim sınırlılıkları, bilişsel sınırlılıklar ve psiko-motor sınırlılıklar özel gereksinimi olan öğrencilerin sahip oldukları sınırlılıklar arasındadır. Bu sınırlılıklar öğrencilerin öğrenmesinde güçlüklere neden olmaktadır. Genel olarak bu sınırlılıkların düzenlenecek özel desteğin

şekillenmesinde etkili olduğu belirtilse de farklı öğretim alanlarını farklı oranlarda etkileyeceği açıktır. Özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil dersinden daha fazla verim sağlayabilmesi için öncelikle bu disiplin alanındaki güçlüklerinin belirlenmesi gereklidir. Bu güçlüklerden bahsetmeden önce yabancı dil öğretiminin dünyadaki ve ülkemizdeki öneminden kısaca bahsetmekte yarar vardır.

İletişim açsından sınırların kalktığı günümüzde, bölgesel ve küresel bağlamda toplumlar arasında iletişimin sağlanması ve ilişkilerin gelişmesinde başka ülkelerin dilini öğrenme bir gereksinim olarak ortaya çıkmıştır (Günday, 2007). Hızla ilerleyen teknoloji sayesinde toplumlar arasında yoğunlaşan ilişkilerde iletişimi kolaylaştırmak için çoğu zaman İngilizce tercih edilmektedir (Karababa, 1993: 49). Bilim ve teknoloji alanlarında yapılan çalışmaların pek çoğu (neredeyse 2/3'ü) bu dilde aktarılmaktadır. Ayrıca, uluslararası ticaret anlaşmalarının İngilizce yapılması bu dilin öğretimini bir gereklilik haline getiren etmenlerden bir diğeridir (Demirel, 1979). Dolayısıyla, İngilizcenin uluslararası bir dil olduğu kabul edilmektedir, denilebilir (Crystal, 1997; Graddol, 1997; Akt., McCay, 2003).

Yabancı dil öğretimi, anadilden farklı yapı, kavram ve dilbilgisi kuralları olan başka bir dilin öğretilmesi sürecidir (Widdowson, 1990: 190). Öğretimde de bütün dünyada yabancı bir dil öğrenmek söz konusu olduğunda ilk akla gelen dil İngilizcedir (Karababa, 1993). Öyle ki Graddol (1997), İngilizcenin ikinci dil veya yabancı dil olarak öğretiminin yaygınlığına dikkat çekerek, İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin sayısının çok da uzak olmayan bir gelecekte anadili İngilizce olan bireylerin sayısını geçeceğini ileri sürmektedir (Akt., McCay, 2003).

MEB Tebliğler Dergisinde (MEB Tebliğler Dergisi Sayı 1747 Haz. 1973) yabancı dil öğretiminin amaçları: ***"öğrencilere öğrenmekte oldukları dili normal hızda konuşulduğunda anlayabilme, anlaşılır bir şekilde konuşabilme, kolaylıkla okuma ve okuduğunu anlama, düşündüklerini yazı ile ifade edebilme yeteneğini kazandırma ve***

öğrendikleri dili okuldan sonra da kendi kendilerine geliştirme güç ve isteğini kazandırarak, gerek ilerideki çalışmaları yönünden gerek turizm ve uluslararası ilişkiler yönünden yurdumuza yararlı birer eleman olarak yetişmelerine yardım etmek" şeklinde ifade edilmiştir (Akt., Yalçın, 1996).

Türkiye'de yabancı dil eğitiminde 1990'larda öne çıkan gelişmeler 1997 yılında 144 sayılı Talim Terbiye Kurulu Kararıyla ilköğretimin 8 yıla çıkarılmasıyla; İngilizce dersinin ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda zorunlu ders olarak okutulmaya başlanmasıdır. İlköğretim okullarında güncel durum incelendiğinde; zorunlu yabancı dillerden İngilizce ile Seçmeli İngilizce (4.-8.sınıflar) Dersi Öğretim Programının 10.02.2006 tarih ve 14 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararıyla kabul edildiği görülmüştür. Ayrıca, 04.06.2007 tarih ve 111 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı ile 4. ve 5.sınıfta zorunlu İngilizce derslerinin 3 saat, 6. , 7. ve 8. sınıflarda ise 4 saat olarak okutulacağı belirtilmektedir (MEB, 2008).

Yabancı dil öğretimini etkileyen en önemli değişkenlerden biri öğrenme psikolojisinde olan gelişmelerdir. Son yıllarda öğrenme kuramlarında farklı görüşlerin ortaya çıkması ile dil öğrenme süreci de aynı şekilde etkilenmektedir. Sosyal öğrenme kuramlarının ön plana çıkması ile sadece dilbilgisi kurallarının öğretimi yerine, iletişim odaklı yaklaşımlarla yabancı dil öğretimi geçmişe oranla daha fazla tercih edilmeye başlamıştır.

Yabancı bir dil öğrenme, anadilden başka ikinci bir dil öğrenme demektir. Tarih boyunca ikinci bir dil öğrenme öğrenciler için farklı şeyler ifade etmiştir. İkinci dil öğrenme bazıları için o dilde okumayı öğrenmek demekken diğerleri için ise; anadili – belki de tek dili – o dil olan insanlarla iletişim kurabilmek demektir. Öğrencilerin ikinci dil öğrenme amaçlarının farklılaşmasının öğretim hedefleri ve yöntemleri üzerinde önemli etkileri olmuştur (Caroll, 1986).

Öğretim temel olarak okumaya odaklandığında; öğrencinin dilbilgisi ve kelime bilgisini edinmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla

“Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi” (Grammar-Translation Method) geliştirilmiş ve yüzyıllarca kullanılmıştır. Bu yöntemin; ikinci dil öğretiminin tarihçesinde özellikle resmi eğitimde önemli bir yeri olmuştur. Bu yönteme göre; öğrenciye ikinci dilde yazılmış ilkin basit ancak daha sonra daha üst düzeyde metinler verilip, öğrencinin dilbilgisi kurallarını ve kelime listelerine bakarak bu metinleri anadiline çevirebilmesi ve anlaması beklenilmektedir. Bu yöntemde ikinci dil öğrencilere yazılı metinlerle doğrudan öğretilmektedir. Dil sistemi; sözcük dağarcığı, sözcük biçimi ve dilbilgisine ilişkin öğrenilmesi gereken pek çok kural olarak görülmektedir (Caroll, 1986).

Öğretim konuşulan dile odaklandığında ise; dil yazılı sembollerden oluşan bir sistemden çok, seslerden oluşan bir sistem olarak görülmektedir. Konuşulan dili öğretmenin bir yöntemi “Doğal Yöntem”dir (Natural Method). Bu yöntemde öğretmen dilbilgisi kurallarını açıklamadan bağlamlar içinde öğrencilerle iletişim kurmaya çalışır ve öğrencileri konuşulan dili taklit etmeleri ve iletişim kurma amacıyla kullanmaları için teşvik eder. Öğrencilerin anadilde yetkinlik kazandıkları biçimde ikinci dilde de yetkinlik kazanmaları beklenilir (Caroll, 1986). Tracey Terrell (1977, 1981) tarafından tanımlanan “Doğal Yaklaşım”a göre ikinci dil ediniminde üretim öncesi, ilk üretim, konuşmanın ortaya çıkması ve orta düzeyde akıcılık olmak üzere dört aşama vardır (Akt., Rief & Heimburge, 2006).

Üretim öncesi olarak adlandırılan ilk aşama İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrenci için sessiz bir dönemdir. Bu dönemde öğrenci; dili anlamak için kendisine model olunmasına, görsel desteğe ve bağlama ilişkin ipuçlarına gereksinim duymaktadır. Dil edinimi üzerine önemli araştırmaları bulunan Stephen Krashen (1981)’e göre bir dil öğrenirken herkes “sessiz dönem”den geçmektedir. Bu dönem anadil veya ikinci dil ediniminde çocuğun konuşmaya başlamadan önce dili dinlemesi ve anlaması gereken alıcı dil dönemidir. Öğrencinin alıcı dilini geliştirmek amacıyla öncelikle dinleme ve anlama becerilerinin ele alınması ve geliştirilmesi önerilmektedir (Akt., Rief & Heimburge, 2006).

İlk üretim aşamasında öğrenciler tek sözcükle veya iki/üç sözcükten oluşan kısa cümlelerle konuşmaya başlar. Sınıfta gerçekleştirilecek etkinlikler öğrencileri anladıkları sözcükleri kullanmaları için motive edecek şekilde tasarlanmalıdır. Konuşmanın ortaya çıktığı dönem öğrencilerin daha uzun sözcük öbekleri ve tam cümleler kurdukları dönemdir. Derslerde ve etkinliklerde daha üst düzeyde dil kullanımını sağlamak ve öğrencilerin alıcı dil sözcük dağarcığını geliştirmek amaçlanır. Bu aşamadaki bir öğrencinin basitleştirilmiş sorulara yazılı dilde cevap verebilmesi beklenir. Orta düzeyde akıcılık aşaması ise; öğrencilerin konuşmaya katılabildiği ve tam cümleler kurduğu dönemdir. Bu dönemdeki öğrenciler daha karmaşık cümle yapılarını kullanmaya teşvik edilmelidir (Akt., Rief & Heimburge, 2006).

Dilbilimcilerin de dil öğretimi üzerinde önemli etkileri olmuştur. Özellikle Leonard Bloomfield ve Noam Chomsky içinde bulunduğumuz yüzyılı derinden etkilemiştir. Yapısalcı dilbilimin kurucusu olan Bloomfield dilin temel olarak yazılı sembollerden değil, seslerden oluşan bir sistem olduğunu vurgulamıştır. Bloomfield'in görüşleri Amerika'da dil öğretiminin dilbilgisi-çeviri yönteminden uzaklaşıp konuşma becerisine odaklanılmasında etkili olmuştur. Önceleri 1940'larda Amerikan ordusunda ve sonra da 1950'lerde okullarda öğretimin amacı konuşma ve anlama becerilerini kazandırmak olmuştur. Yazma ve okuma becerileri ise konuşma becerisinin gerisinde kalmıştır. Dilin algılanması üzerinde duran Bloomfield'in "İşitsel-Dilsel Yöntem"in (Audio-Lingual Method) geliştirilmesinde etkisi olmuştur (Brooks, 1964; Akt., Caroll, 1986). Bu yönteme göre; dil öğrenme ses sistemini doğru bir şekilde algılama ve üretme ile gerçekleşir. Dilbilgisi kurallarının doğrudan öğretimi yerine diyaloglar içinde öğrenciler tarafından anlaşılması beklenir. Öğrenciler dil laboratuarında çeşitli dilbilgisel kalıpları dinleyip uygulama yapabilirler (Stack, 1960; Akt., Caroll, 1986).

Chomsky (1957) dilin; bir alışkanlıkla değil, öğrenenin sınırlı sayıda dil kuralından sınırsız bir üretim gerçekleştirmesine dikkat

çekerek, içsel bir donanım sayesinde öğrenildiğini savunmuştur (Akt., Caroll, 1986). Son yıllarda dil öğretimi programlarında konuşma becerisi yine merkeze alınmaktadır. Genel olarak, yabancı dil öğretmenleri dil öğretiminde temel olan dilbilgisel teorilere karşı tarafsız kalmış veya eklektik yaklaşmıştır. Ayrıca, psiko-dilbilimsel gelişmelerle birlikte özellikle anadil edinimi üzerine yapılan araştırmalar yabancı dil öğretimi üzerinde etkili olmuştur. Pek çok yabancı dil öğretmeni anadil edinimini ikinci dilin öğrenilmesinde bir model olarak görmektedir (Caroll, 1986).

Alanyazında yabancı dil öğretiminde benimsenen yaklaşımlar incelendiğinde; 30 yıldır popüler olan "İçerik Temelli Öğretim" (Content Based Instruction, CBI) yaklaşımı göze çarpmaktadır. Bu yaklaşım, dilin tek başına öğretimi yerine belirli bir konu bağlamı içinde öğretilmesini temel alan bir yaklaşımdır (Brinton, Snow, & Wesche, 1989; Kaplan, 2000; Mohan, 1979; Wesche, 1997, Akt., Todd, 2008). Bu yaklaşıma göre öğretim iki dilde yapılmaktadır. Bazı dersler birinci dilde verilirken bazı dersler ise ikinci dilde verilmektedir (Tok ve Arıbaş, 2008). İçerik Temelli Dil Öğretim Yaklaşımı (Content Based Language Teaching, CBLT) olarak da ifade edilen bu yaklaşımın ikinci dil öğretimi için etkili bir yol olduğu kabul edilmektedir (Brinton, Snow & Wesche, 2003; Stoller, 2004; Akt., Hoare, 2009).

Demirel (2007)'e göre yabancı dil öğretiminde geliştirilen kuramlardan ve benimsenen yaklaşımlardan en önemli olanları; Tam Öğrenme (Mastery Learning), İşbirliğine Dayalı Öğrenme (Cooperative Learning), Bilgisayar Destekli Dil Öğrenme (Computer-Assisted Learning), Proje Tabanlı Öğrenme (Project-Based Learning), Probleme Dayalı Öğrenme (Problem-Based Learning), Çoklu Zeka Tabanlı Öğrenme (Multiple Intelligences-Based Learning), Beyin Temelli Öğrenme (Brain-Based Learning), Portfolyo Destekli Dil Öğrenme (Portfolio-Oriented Language Learning), Dil Öğrenmede Yapılandırmacılık (Constructivism in Language Learning) ve İletişim Teknolojisi Temelli Öğrenmedir (ICT Embedded Learning).

Yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan yöntemler; “Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi/Grammar-Translation Method” , “Dolaysız (Doğrudan) Yöntem/Direct Method” , “İşitsel-Dilsel Yöntem/Audio-Lingual Method” , “Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı/Cognitive Code Approach” , “Doğal Yöntem/Natural Method” , “İletişimci Yaklaşım/Communicative Approach” ve “Seçmeli (Karma) Yöntem/Eclectic Method” olarak sıralanabilmektedir (Demirel, 2007; Tosun, 2006).

Nunan (1998) ise, yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan yöntemlerin öğrenme psikolojisi, insancıl yaklaşım ve ikinci dil edinimi üzerine gerçekleştirilen araştırmalar sayesinde geliştirildiğini belirtmiştir. Buna göre, ilk grupta İşitsel-Dilsel Yöntem/Audio-Lingual Method ve Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı/Cognitive Code Approach; ikinci grupta Toplu Dil Öğrenme (Danışarak Dil Öğrenme) Yaklaşımı/Community Language Learning, Sessizlik Yöntemi/Silent Way ve Etkilemeli Yöntem/Suggestopedia ve son grupta ikinci dil ediniminde anadil edinimini model alan Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi/Total Physical Response Method ve Doğal Yaklaşım/Natural Approach yer almaktadır (Nunan, 1998).

Yabancı dil öğretim teknikleri ise grupla öğretim teknikleri ve bireysel öğretim teknikleri olarak ikiye ayrılmaktadır. İlk kategoride beyin fırtınası, gösteri, soru-cevap, drama/rol yapma, benzetim, ikili ve grup çalışmaları, eğitsel oyunlarla öğretim ve kavram haritaları yer almaktadır. İkinci kategoride ise; bireysel öğretim, programlı öğretim ve bilgisayar destekli öğretim bulunmaktadır (Demirel, 2007).

Son yıllarda öğretim yönteminden çok öğreneni merkeze alan yaklaşımların yaygınlık kazanması ile ikinci dil veya yabancı dil öğrenen bireylerin öğrenme stratejilerine ve öğrenme stillerine verilen önem giderek artmıştır. Nunan (1998), öğrenme stratejilerini; ‘öğrencilerin hedef dili öğrenmek ve kullanmak için yaşadıkları zihinsel süreç’ olarak tanımlamaktadır. Griffiths (2007) ise öğrenme stratejilerini; ‘bireylerin dil öğrenme amacıyla gerçekleştirdikleri etkinlikleri bilinçli olarak seçmeleri’

şeklinde açıklamaktadır. Griffiths (2007) tarafından geliştirilen İngiliz Dilini Öğrenme Stratejileri Envanteri (English Language Learning Strategies Inventory-ELLSI) 14 farklı milliyetten ve farklı yaş gruplarından olan 131 öğrenciye ve 34 İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenciler tarafından dil öğreniminde kullanılan stratejilerin çoğunluğuna öğretmenlerin de önem verdiği bulgusu elde edilmiştir. Bu ise; öğrenme stratejilerine ilişkin farkındalığın geçmişe oranla arttığı şeklinde yorumlanabilmektedir. Öğrenme stili ise; bireyin öğrenmede izlemeyi tercih ettiği yol şeklinde ifade edilebilmektedir. Genellikle bireyin psikolojik ve bilişsel durumu, sosyo-kültürel geçmişi ve eğitim yaşantısı gibi bireysel değişkenlerin öğrenme stili üzerinde etkisinin olduğu kabul edilmektedir (Nunan, 1998). Willing (1988), bireyin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin kendi algısının da bu noktada etkili olabileceğini belirtmektedir (Akt., Nunan, 1998).

Cameron (2003)'a göre özellikle birinci kademede (4.-5. sınıflarda) görev alan İngilizce öğretmenlerinin sahip olması gereken birtakım nitelikler bulunmaktadır. Bunlardan bazıları:

- Çocukların nasıl düşündüklerini ve öğrendiklerini anlama,
- Dersleri sözlü olarak işleyebilmek ve öğrencilerin ilgi alanlarına duyarlı olarak bunları dil öğretiminde kullanabilmek için gerekli bilgi ve becerilere sahip olma,
- Hedef dilde öncelikli olarak okuma-yazmayı öğretebilmek için gereken donanıma sahip olma.

Demirel (2007)'e göre ise; tüm yabancı dil öğretmenlerinin dikkate alması gereken birtakım temel ilkeler vardır. Bunlar; dört temel beceriyi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini) geliştirme, öğrenim etkinliklerini önceden planlama, basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru öğrenme, görsel ve işitsel araçları kullanma, anadili gerekli durumlarda kullanma (ağırlıklı olarak hedef dilin kullanılması), bir seferde tek bir yapıyı sunma, verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama, öğrencilerin derse daha etkin katılmalarını

sağlama, bireysel farklılıkları dikkate alma, öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme olarak sıralanabilir. Bu temel ilkelerin yabancı dil öğretmenleri tarafından dikkate alınmasının eğitimin niteliğini ve verimini arttıracağı beklenilebilir.

Uluslararası ilgili alanyazında anadil ve ikinci dil edinimi aşamalarının paralellik gösterdiği görüşünün yaygınlığı göze çarpmaktadır. Krashen (1981) tarafından oluşturulan hipotezler arasında yer alan doğal sıra hipotezinde dilbilgisel yapıların belli bir sıra ile edinildiği öne sürülmektedir. Buna göre, bireyler öncelikli olarak basit dil yapılarını öğrenmekte, bu yapılar üzerinde akıcılık kazandıktan sonra daha karmaşık olan dil yapılarını öğrenmektedirler (Akt., Rief & Heimburge, 2006). Yabancı dil öğretiminde, dilin farklı bileşenlerinde sınırlılıklara sahip olan öğrencilerin eğitiminde bu sınırlılıkların göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmaktadır (Schwarz; 1997; Lundberg; 2002). Dil gelişim aşamaları ise “dil öncesi”, “sözlü dilin ortaya çıktığı dönem” ve “ dilin öğrenimi” olarak gelişimsel bir sıra izlemektedir (Polloway, Miller & Smith; 2003)

Genel eğitim ortamlarına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrencilerin çoğu içinde bulundukları kültürel gruplardaki sosyal-kişisel ilişkileri yönlendiren kuralların çoğunu, basılı materyalin ne olduğunu, harflerin sesleri nasıl temsil ettiğini öğrenmiş olsa da, sınıfta konuşmaya nasıl katılınacağını, devam eden sosyal bağlam dışında dilin nasıl kullanılacağını (bağlam dışı dil) veya dil hakkında konuşmayı ve dile odaklanmayı (meta-dilbilimsel beceri) bilmeyebilir. Ayrıca, dili edinmede öğrenme güçlüğü (Language Learning Disability-LLD) olanlar dili temel düzeyin ötesinde uyarlamakta sınırlı olabilir. Sonuç olarak, bu öğrencilerin dil ve iletişim özelliklerinin değerlendirilmesinde; dil bilgisine ve dili kullanmaya ilişkin şu dört temel soruya odaklanılır:

1. Dil gelişiminin semantik, sentaks, fonoloji ve pragmatik özellikleri nasıldır?
2. İfade edici dil (anlatım) becerilerinde ne kadar yeterlidirler?

3. Anlatım dışı konuşma becerileri nelerdir (Örneğin; bağlam dışı durumlarda dili kullanmada nasıldırlar?)
4. Dil ve iletişimle ilgili konuşmada ne kadar yeterlidirler? (Polloway, Miller & Smith; 2003).

Okul çağında bulunan yetersizliği olan çocukların dil becerileri "dilöncesi" ve "dil öğreniminin gelişme dönem"leri arasında değişmektedir. Bu çocuklardan "dilöncesi" veya "sözlü dilin ortaya çıktığı dil gelişim döneminde" bulunanların çoğunda ağır derecede dil bozukluklarına ve bazılarında buna eşlik eden diğer yetersizlik türlerine rastlanmaktadır. Dil becerileri "gelişen dil" döneminde olanlarda ise; dili edinmede öğrenme güçlüğü olduğu görülmektedir. Ayrıca, dil becerileri "dilin öğrenimi" döneminin özelliklerini yansıtan çocuklar çoğunlukla müdahale gerektirmemektedir (Polloway, Miller & Smith; 2003).

Barr, Blachowicz ve Wowman-Sadow (1995) ilköğretim düzeyinde okuma güçlüğünü "öğrencilerin genel eğitim sınıfında kullanılan öğretim materyallerini anlayamaması" olarak tanımlamaktadır (Akt., Gunning, 2006). Buna göre, Gunning (2006) İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin İngilizce okuma testi ile değerlendirilmelerindense; öncelikle anadilde okumalarının değerlendirilmesinin gerektiğini belirtmektedir. Zira anadilde okuma-yazmayı öğrenmiş öğrencilerin becerilerini İngilizceye transfer etmesi olasıdır. Ancak, kaynaştırma ortamlarına yerleştirilen ve pek çoğu anadilde okuma yazmayı öğrenememiş özel gereksinimi olan öğrenciler ilköğretim 4. sınıftan itibaren sorumlu bulundukları yabancı dil dersinde pek çok güçlükle karşılaşmaktadır. Özel gereksinimi olan öğrencilerin sahip oldukları iletişim özellikleri engel türüne ve derecesine göre farklılık gösterse de; bellek, algı, görme, işitme güçlüklerinin, bilişsel yetersizliklerinin, dil ve iletişim sınırlıklarının olması çeşitli güçlükler yaşamalarına neden olabilmektedir.

Özel gereksinimi olan öğrencilerin gösterdikleri bireysel farklılıklar yabancı dil öğrenmelerini de etkilemektedir. Alanyazında farklı engel gruplarıyla ikinci dil öğretimi üzerine gerçekleştirilen çalışmalar yer

almaktadır. Geneese, Paradis ve Crago (2004) İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrenciler ile dil gelişiminde bozukluk veya yetersizlik gösteren öğrencilerin ayırt edilmesinin önemli olduğunu belirtmektedir.

Schwarz (1997), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dil öğrenmede yaşadıkları güçlükleri konu alan çalışmasında; ikinci dil öğrenmede başarısız olmanın hata yapmaktan çekinme, yeterli çaba ve motivasyon göstermeme, dil öğrenme deneyimlerinin veya becerisinin zayıflığından kaynaklandığını öne sürmektedir. Araştırmacıya göre, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere ikinci dil öğretimi yapmanın iki zorluğu vardır. Bunlardan ilki, okullar bu öğrenciler için bir bölümü veya sınıfı nadiren ayırabilmektedir. İkinci zorluk ise; öğrenme güçlüğü olan öğrencilere ikinci dil öğretimi yapabilecek şekilde yetiştirilmiş öğretmen bulmaktır.

Lundberg (2002) tarafından disleksi gösteren öğrencilerin ikinci dil öğrenmesi ve ikinci dilde okuması üzerine gerçekleştirilen çalışmada bilişsel psikoloji temel alınmıştır. Bu öğrencilerin genel bilişsel işlevde bulunma durumu ile ilişkisiz olan disleksi; sadece sesbilgisel işleme sisteminde bir bozukluk anlamına gelmektedir. Sesbilgisel sistemin zayıflığı, bu öğrencilerin alfabeyi öğrenmede güçlükler yaşamalarına yol açmaktadır. Dolayısıyla, öğretimde öncelikle sesbilgisel farkındalığın geliştirilmesi gerekmektedir.

Baca ve Cervantes (1991) yetersizliği olan öğrencilerin ikinci dil öğretimi programından en iyi biçimde nasıl yararlandırılabileceğini sorgulamışlardır. Özel eğitimde, iki-dil programlarında öğrencilerin yaşamlarıyla ilgili bir bağlam içinde bilişsel becerilerin öğretiminin ve dil becerilerinin geliştirilmesinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencinin dil yeterlilikleri ön plana çıkarılıp; yaşam boyu öğrenme becerileri teşvik edilmeli ve gerçekçi bir biçimde planlanmış ulaşılabilir hedefler seçilmelidir. Araştırmacılar, özellikle kısa dönemli öğretimsel hedeflerin ele alınmasını önermektedirler.

Anadilinde okuma ve yazmada güçlükler yaşayan özel gereksinimi olan öğrencilerin bu güçlüklerini ikinci dil öğrenmeye transfer etmeleri olasıdır. Okumada yaşanan güçlükler ise pek çok etkenin etkileşiminin bir sonucu olabilir veya var olan güçlüğe diğer etkenler eşlik edebilir. Olası etkenler bilişsel, görsel, algısal, dilbilimsel, duygusal, fiziksel, eğitsel, sosyal, kültürel ve ekonomik etkenler olabilir (Gunning, 2006). Benzer etkenler, özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil öğreniminde karşılaştıkları güçlükler üzerinde de önemli rol oynayabilir. Ancak bu konuda daha fazla araştırma gereksinimi bulunmaktadır.

BÖLÜM III

Araştırma Yöntemi

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araç ve teknikleri ile verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıkları yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel bir çalışma olup, nitel araştırma yöntemlerinden görüşmeye dayalı tümevarım analizi modeline göre desenlenmiştir.

Nitel araştırma yöntemleri ilk kez antropologlar ve sosyologlar tarafından kullanılmış ve saha ya da doğal çalışma şeklinde isimlendirilmişlerdir. Nitel araştırma, doğal ortamlarda derinlemesine veri toplanmasını sağlar. Araştırmacı araştırdığı ortamdaki kişilerin yaşayış biçimlerini, değer yargılarını, deneyimlerini ve bakış açılarını nasıl anlamlandırdıklarını inceler. Buna yönelik sorular üzerinde odaklaşır. Nitel araştırmada veriler; görüşme dökümleri, saha notları, fotoğraflar, videoteyp kayıtları, kişisel belgeler ve resmi kayıtlar ile toplanır. Elde edilen veriler, sözlü ifadeler şeklinde araştırmacı tarafından olduğu gibi ve bütün zenginliğiyle tümevarımsal olarak analiz edilir (Bogdan ve Biklen, 2006).

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Patton (1990) görüşmeyi ***"bir kişi veya grupla yapılan; araştırmacının karşısındaki kişi veya kişilerden bilgi almak amacıyla yönlendirdiği söyleşiler"*** olarak tanımlamaktadır.

Bazı araştırmacılara göre ise; görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir. Araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilen görüşme, belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında

derinlemesine bilgi sağlar. Bu araştırmacılara göre görüşme; yapılandırılmamış, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, etnografik ve odak grup görüşmesi şeklinde beş kategoriye ayrılmaktadır. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel; 2008).

Bunlardan yarı yapılandırılmış görüşmenin temel özelliği önceden hazırlanmış bir dizi sorunun görüşülen kişilere aynı sırayla sorulması ancak istedikleri genişlikte cevaplamalarına izin verilmesidir (Gay, 1987; Berg, 1998; Akt; Batu, 2000).

Bu araştırmanın modeli, niteliksel araştırma yöntemlerinden görüşmeye dayalı tümevarım analizi modelidir. Kullanılan görüşme tekniği ise yarı yapılandırılmış görüşme olarak belirlenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Ankara ilinde, Altındağ, Mamak ve Çankaya ilçelerinde bulunan ve kaynaştırma uygulaması yapılan resmi ilköğretim okullarının yer aldığı listeden seçkisiz atama yöntemiyle belirlenmiş 40 adet resmi ilköğretim okulunda 2009–2010 eğitim-öğretim yılında görev yapan ve özel gereksinimi olduğu tanılanmış öğrencilerin dersine giren 53 yabancı dil (İngilizce) öğretmeni bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

3.3. Araştırma Kapsamına Alınan İlköğretim Okullarının Özellikleri

Araştırma kapsamına alınan resmi ilköğretim okulları; Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden edinilen Altındağ, Mamak ve Çankaya ilçelerinde bulunan ve kaynaştırma uygulaması yapılan resmi ilköğretim okullarına yerleştirilen özel gereksinimi olduğu tanılanmış öğrencilerin yetersizlik/yetenek türlerinin ve sayısının bulunduğu listeden seçkisiz atama yöntemi ile belirlenmiştir (Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan formal izin EK 1'de sunulmuştur). Belirlenen ilköğretim okullarında 2009-2010 eğitim-öğretim yılında görev yapan İngilizce öğretmenleriyle araştırmanın kapsamı ve amacıyla ilgili olarak ön

görüşmeler yapılmıştır. Böylelikle araştırma, gönüllülük esası dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamına alınan resmi ilköğretim okullarında görev yapan 53 İngilizce öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde; öğretmenlere dersine girdikleri sınıfların mevcutları ve bu sınıflardaki özel gereksinimi olan öğrencilerin sayısı sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre sınıf mevcutları 15-50 arasında değişmektedir. Belirtilen sınıf mevcutlarının ortalaması 35'tir. Bazı katılımcılar dersine girdikleri her sınıfta özel gereksinimi olan öğrencilerin bulunmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte kaynaştırma ortamlarına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrencilerin sınıf başına ortalaması '1' bulunmuştur.

Araştırma kapsamındaki resmi ilköğretim okullarına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrencilerin yetersizlik/yetenek türlerine ilişkin veriler Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden edinilmiş olup, Tablo 1'de sunulmaktadır:

Tablo 1. Araştırma kapsamına alınan ilköğretim okullarına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrencilerin yetersizlik/yetenek türleri

Yetersizlik/Yetenek Türü	K	E	Toplam
Duygusal/Davranışsal Bozukluk	86	30	116
Zihin Engeli	117	43	160
İşitme Kaybı	20	9	29
Görme Kaybı	4	1	5
Konuşma Güçlüğü	13	3	16
Ortopedik Yetersizlik	15	3	18
Özel Öğrenme Güçlüğü	5	0	5
Otizm	5	2	7
Üstün Yetenek	1	0	1

Tablo 1'de görüldüğü gibi, araştırma kapsamına alınan ilköğretim okullarına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrenciler arasında zihinsel engelli öğrenciler (n = 160) diğer yetersizlik/yetenek türlerine göre en fazla sayıda olan grubu oluşturmaktadır. Nicel bakımdan ikinci sırada duygusal/davranışsal bozukluk gösteren öğrenciler (n = 116) yer almaktadır. Diğer yetersizlik/yetenek türleri ise; işitme kaybı (n = 29), ortopedik yetersizlik (n = 18), konuşma güçlüğü (n = 16), otizm (n = 7), görme kaybı (n = 5), özel öğrenme güçlüğü (n = 5) ve üstün yetenek (n = 1) olarak sıralanabilmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması Süreci

Araştırmanın verilerinin toplanmasında nitel veri toplama tekniklerinden yarı-yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır. Görüşme formlarının düzenlenmesinde özel eğitim alanından 3 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Gerçekleştirilen pilot görüşmeler (araştırma kapsamına alınmayan 3 yabancı dil öğretmeniyle birer adet pilot görüşme gerçekleştirilmiştir) araştırmacının kendisi ve bir uzman tarafından dinlenmiş, sorular ve sırası değerlendirilmiştir. Uzmanın ve tez danışmanının görüşleri dikkate alınarak son hali verilen sorular aşağıda verilmiştir:

Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelerde Sorulan Sorular

1. Bana kısaca kendinizi tanıtır mısınız (yaş, eğitim durumu, vb.)?

2. Branşınız ve mezun olduğunuz lisans programı nedir?

3. Kaç yıldır ilköğretim okullarında İngilizce öğretmeni olarak görev yapıyorsunuz? Bu branşta ve bu sınıfta kaçıncı yılınız?

4. Dersine girdiğiniz sınıflarda ortalama olarak kaç öğrenci bulunmaktadır?

5. Dersine girdiğiniz sınıflarda özel gereksinimi olan öğrenciler var mı? (Bu soruda özel gereksinimi olan öğrenciler ile tanı almış dil ve iletişim özellikleri, bedensel, zihinsel, duygusal, davranışsal bakımdan akranlarından anlamlı farklılıklar gösteren ve kaynaştırma

ortamlarına yerleştirilen öğrencilerin kastedildiği katılımcıların isteği doğrultusunda açıklanmıştır.)

6. Özel gereksinimi olan öğrenciler yabancı dil öğrenmede sorun yaşıyorlar mı? Yaşıyorlarsa ne gibi sorunlar yaşıyorlar?
7. Özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil öğrenmede yaşadıkları sorunlar engel türüne göre farklılık göstermekte midir?
8. Sizce özel gereksinimi olan öğrencilerle özel gereksinimi olmayan öğrenciler arasındaki akademik bakımdan temel benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
9. Yabancı dil öğretiminde hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?
10. Kullandığınız bu yöntem ve teknikler özel gereksinimi olan öğrencilerinizin özelliklerine ve gereksinimlerine uygun mudur?
11. Sizce özel gereksinimi olan öğrenciler için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarında İngilizce öğrenmelerini kolaylaştıracak ne gibi önkoşul niteliğindeki beceriler hedeflenebilir?
12. Özel gereksinimi olan öğrencilerin gereksinimlerine göre yabancı dil dersinde herhangi bir uyarlama yapıyor musunuz? Yapıyorsanız ne gibi uyarlamalar yapıyorsunuz?
13. Özel gereksinimi olan öğrencilerin sahip oldukları sınırlılıklar ile yabancı dil öğrenmede karşılaştıkları güçlükler arasında bir ilişki var mıdır? Bu güçlükler dilin hangi alanlarında gözlenmektedir? (Dilin alanları; sesbilgisi, morfoloji, sözdizimi, anlambilim ve pragmatik/dilin günlük yaşamda kullanımı olarak açıklanmıştır.)
14. Özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil dersinde sergiledikleri güçlükler ile özel gereksinimi olmayan akranlarının sergiledikleri güçlükler arasında bir benzerlik var mıdır?
15. Bu güçlüklerin giderilmesi için ne gibi stratejilerden yararlanıyorsunuz?
16. Özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil dersine yönelik tutumları nasıldır?
17. Sizce kaynaştırma uygulamasıyla özel gereksinimi olan öğrencilerin ikinci bir dil öğrenmelerinin ne gibi avantajları vardır?
18. Sizce anadil edinimi ile ikinci dil edinimi benzerlik göstermekte midir? Öyleyse, özel gereksinimi olan öğrencilerin ikinci dil ediniminde

ne gibi güçlükler yaşaması olasıdır?

19. Sizce anadildeki okur-yazarlık yabancı dil öğrenme üzerinde etkili midir? Özel gereksinimi olan öğrencilerinizi anadilde okur-yazar olma ve yabancı dil öğrenmeleri bakımından değerlendirir misiniz?

20. Özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil dersinden daha fazla verim alabilmesi nasıl sağlanabilir?

21. Yabancı dil öğretiminin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için Milli Eğitim Bakanlığından / üniversitelerden / okul yönteminden / velilerden / öğrencilerden neler bekliyorsunuz?

3.5. Görüşme İlkeleri

Görüşme sorularının belirlenen sırayla sorulması kararlaştırılmıştır. Görüşme sırasında sorulan sorunun yanı sıra başka bir sorunun cevabı tamamen alınmış olursa, cevaplanan sorunun tekrar sorulmamasına karar verilmiştir. Önceki sorularda kısmen cevaplanan bir soru olduğunda katılımcıya eklemek istediği bir şey olup olmadığı sorularak cevabını daha açık ve anlaşılır hale getirmesi istenmiştir.

Katılımcıların isteği doğrultusunda sorulara ilişkin olarak yönlendirici olmamasına özen gösterilen açıklamalar yapılmıştır. Örneğin ‘Sizce özel gereksinimi olan öğrenciler için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarında İngilizce öğrenmelerini kolaylaştıracak ne gibi önkoşul niteliğindeki beceriler hedeflenebilir?’ sorusunda öğretmenlere bireyselleştirilmiş eğitim programlarına ilişkin bilgi verilmiş; İngilizce dersinde, programda yer alan hangi konuların özel gereksinimi olan öğrenciler için önkoşul olabileceği sorulmuştur.

3.6. Görüşmelerin Yapılması

Araştırma kapsamına alınan ilköğretim okullarına araştırmacı şahsen giderek okul idaresine araştırmanın amacı ve içeriğine ilişkin bilgi vermiş, okullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleriyle görüşme talebinde bulunmuştur. Okul idaresinin bilgisi dahilinde yabancı dil öğretmenlerine araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş,

özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil öğreniminde yaşadıkları güçlüklere ilişkin görüş ve önerilerinin alınacağı ifade edilmiştir. Öğretmenlere uygun oldukları zaman sorularak görüşmeler için randevu talebinde bulunulmuştur. Ayrıca her bir öğretmene verilerin eksiksiz olarak kaydedilmesi, görüşme akışının bozulmaması ve verilerin ayrıntılı bir biçimde değerlendirilebilmesi için görüşmelerin ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedileceği belirtilmiştir. Araştırma bulgularında öğretmenlerin kendi isimlerinin kullanılmayacağı, dökümler yapılırken kod isimlerinin kullanılacağı açıkça ifade edilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan ses kayıtlarının ve dökümlerin araştırmacı ve güvenirlik çalışması yapacak iki uzmanın dışında hiç kimse tarafından okunmayacağı vurgulanmıştır. Araştırmacının, katılımcıların her birine sözlü olarak ifade ettiği bütün bu unsurlar bir sözleşme ile katılımcılara yazılı olarak da bildirilmiştir (SÖZLEŞME, EK2'de sunulmuştur).

Sorular görüşme anında, her bir öğretmene aynı sırayla sorulmuştur. Görüşmeler sırasında ortama görüşmeyi engelleyecek nitelikte bir gürültü geldiğinde, görüşmenin yapıldığı yere bir başka kişi girdiğinde veya öğretmenin kendi isteği doğrultusunda görüşmeye ara verilerek ses kayıt cihazı kapatılmıştır. Bu ve benzeri durumlar ortadan kalktığında görüşmeye bırakıldığı yerden devam edilmiştir. Görüşmeler 11.05.2009-21.01.2010 arasında gerçekleştirilmiş olup; 12-52 dakika sürmüştür. Görüşmelerin kronolojik sırasına göre katılımcılara birer numara verilmiş, bu numaralar öğretmenlerin kod ismi olmuştur.

Görüşmelerden onu rehberlik odasında (K1, K9, K17, K18, K19, K20, K40, K46, K47, K51), on üçü öğretmenler odasında (K3, K5, K6, K7, K10, K11, K13, K15, K21, K23, K25, K32, K39), yedisi müdür yardımcısının odasında (K2, K4, K14, K31, K36, K52, K53), beşi bilgisayar sınıfında (K16, K24, K34, K44, K48), altısı boş sınıflarda (K8, K12, K22, K33, K41, K45), ikisi spor odasında (K26, K27), biri destek eğitim odasında (K28), ikisi kütüphanede (K29, K30), ikisi fotokopi odasında (K35, K50), biri memur odasında (K37), biri dinlenme

odasında (K49) ve üçü okul koridorlarının veli görüşme bölümü olarak ayrılmış kısımlarında (K38, K42, K49) gerçekleştirilmiştir.

Görüşmelerin süresi, gerçekleştirildikleri tarih ve kayıtların dosya numaraları Tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 2. Görüşme Takvimi

Kod İsim	Tarih	Süre	Dosya No
K1	11.05.2009	27'15''	11_05_2009
K2	13.05.2009	46'23''	2009_05_27/C_003
K3	20.05.2009	18'48''	2009_11_03/E
K4	21.05.2009	27'29''	2009_05_27/A
K5	21.05.2009	13'07''	2009_05_27/E
K6	21.05.2009	27'34''	2009_05_27/C_001
K7	26.05.2009	13'21''	2009_05_27/D
K8	21.10.2009	19'15''	06_11_2009/A
K9	03.11.2009	18'07''	2009_11_03/A
K10	05.11.2009	21'09''	06_11_2009/B
K11	06.11.2009	29'45''	2009_11_17/B
K12	17.11.2009	24'55''	2009_11_17/A
K13	19.11.2009	23'24''	A_2009_11_24
K14	23.11.2009	22'56''	B_2009_11_24
K15	24.11.2009	13'49'	D_2009_11_24
K16	24.11.2009	22'17''	C_2009_11_24
K17	25.11.2009	24'26''	A_2009_11_25
K18	25.11.2009	29'14''	B_2009_11_25
K19	25.11.2009	16'11''	C_2009_11_25
K20	01.12.2009	33'41''	A_2009_12_01
K21	02.12.2009	22'52''	2009_12_02/A
K22	02.12.2009	32'59''	2009_12_02/B
K23	03.12.2009	12'01''	A_2009_12_03
K24	04.12.2009	31'00''	A_2009_12_04
K25	04.12.2009	20'06''	B_2009_12_04
K26	08.12.2009	20'15''	A_2009_12_08
K27	08.12.2009	16'46''	B_2009_12_08
K28	09.12.2009	28'02''	2009_12_09/C
K29	09.12.2009	30'34''	2009_12_09/A

Tablo 2. Görüşme Takvimi (Devamı)

Kod İsim	Tarih	Süre	Dosya No
K30	09.12.2009	15’58’’	2009_12_09/B
K31	14.12.2009	20’33’’	2009_12_14/D
K32	15.12.2009	48’23’’	A_2009_12_15
K33	18.12.2009	16’48’’	B_2009_12_18
K34	28.12.2009	17’12’’	A_2009_12_28
K35	29.12.2009	46’46’’	B_2009_12_29
K36	04.01.2010	32’05’’	A_2010_01_04
K37	05.01.2010	30’54’’	A_2010_01_05
K38	06.01.2010	23’38’’	A_2010_01_06
K39	06.01.2010	22’08’’	B_2010_01_06
K40	06.01.2010	28’09’’	C_2010_01_06
K41	07.01.2010	21’22’’	A_2010_01_07
K42	08.01.2010	27’52’’	A_2010_01_08
K43	11.01.2010	26’42’’	A_2010_01_11
K44	11.01.2010	37’01’’	B_2010_01_11
K45	13.01.2010	25’39’’	A_2010_01_13
K46	13.01.2010	13’44’’	B_2010_01_13
K47	13.01.2010	21’01’’	C_2010_01_13
K48	14.01.2010	25’02’’	A_2010_01_14
K49	15.01.2010	21’59’’	A_2010_01_15
K50	18.01.2010	25’12’’	A_2010_01_18
K51	20.01.2010	52’10’’	A_2010_01_20
K52	21.01.2010	31’31’’	C_2010_01_21
K53	21.01.2010	17’31’’	B_2010_01_21

3.7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

2009–2010 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Mamak, Altındağ ve Çankaya ilçelerinde yer alan ve kaynaştırma uygulaması yapılan resmi ilköğretim okullarının yer aldığı listeden seçkisiz atama yöntemiyle belirlenmiş 40 adet resmi ilköğretim okulunda İngilizce öğretmeni olarak görev yapan 46’sı kadın 7’si erkek olmak üzere toplam 53 kişi araştırmaya katılmıştır.

3.7.1. Yaş

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşı Tablo 3'te görüldüğü gibi 23–55 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin yaş ortalaması 36'dır.

Tablo 3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşı

Yaş Aralığı	K	E
23-29	11	-
30-34	7	1
35-39	12	1
40-44	9	2
45-49	6	1
50-55	1	2
Toplam	46	7

3.7.2. Mesleki Deneyim

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilköğretim okullarında edindikleri mesleki deneyimleri 1–25 (ortalama = 8,7) yıl; sadece araştırmaya katıldıkları ilköğretim okulundaki mesleki deneyimleri 1–15 (ortalama = 4,5) yıl arasında değişmektedir. Öğretmenler tarafından toplam mesleki deneyimleri ise 1–30 (ortalama = 10,7) yıl olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri Tablo 4'te sunulmaktadır:

Tablo 4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyimleri

Yıl	İlköğretimde		Bu okulda		Toplam	
	K	E	K	E	K	E
1-6	19	1	37	5	13	-
7-12	18	3	9	1	19	3
13-18	5	1	-	1	8	1
19-25	4	2	-	-	6	2
26-30	-	-	-	-	-	1

3.7.3. Eğitim Durumu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları Tablo 5'te sunulmaktadır:

Tablo 5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumu

Eğitim Durumu	K	E
Lisans Mezunu	42	6
Yüksek Lisans Öğrencisi	2	-
Yüksek Lisans Mezunu	4	1
Doktora Öğrencisi	1	1

Eğitim durumuna bakıldığında; 48 katılımcının lisans, 5 katılımcının yüksek lisans mezunu olduğu (K6, K7, K31, K46, K49) görülmüştür. Lisans mezunu olan öğretmenlerden 2'si yüksek lisans öğrenimine (K24, K26), yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerden 2'si doktora öğrenimine devam ettiğini (K31, K49) ifade etmiştir.

Ayrıca, araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenleri lisans eğitimleri boyunca özel eğitim dersi almadıklarını ve özel gereksinimi olan öğrenciler ile ilgili olarak bilgilendirilmediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden dördü (K8, K31, K50, K52) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlen özel eğitime ilişkin hizmetiçi eğitimlere katıldıklarını belirtmiştir. Ancak söz konusu eğitimler kısa süreli (30 saatlik) ve farklı branşlardan gelen öğretmenlerin tümüne yönelik verilmiştir. Bu öğretmenler, kendilerine verilen hizmetiçi eğitimi yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir.

3.8. Analiz Süreci

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizinde izlenen aşamalar (a) analiz öncesi hazırlıklar ve (b) verilerin tümevarım yoluyla analiz edilmesi şeklinde olup; Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6. Analiz Süreci

Analiz Süreci
Analiz Öncesi Hazırlıklar
Verilerin Toplanması
Verilerin Dökümü
Dökümlerin Kontrolü
Dökümlerin Formlara İşlenmesi
Formların Kontrolü
İndekslerin Yazılması
Güvenirlik Çalışması
Verilerin Tümevarım Yoluyla Analiz Edilmesi
Verilere Sayfa Numaraları Verilmesi
Verilerin Kodlanması
Kodlanan Verilerin Çoğaltılması
Verilerin Kesilmesi
Kod Dosyalarının Oluşturulması
Tema ve Alt-temaların Oluşturulması
Tema ve Alt-temaların Eşlenmesi (Güvenirlik)
Tema ve Alt-temaların Yazılması

3.8.1. Analiz Öncesi Hazırlıklar

Analiz öncesi hazırlık aşamasında; (a) verilerin dökümü, (b) dökümlerin kontrolü, (c) dökümlerin formlara işlenmesi, (d) formların kontrolü, (e) indekslerin yazılması ve (f) güvenirlik çalışmaları yer almaktadır.

3.8.1.a. Verilerin Dökümü

Araştırmacı, her öğretmenle bireysel olarak yaptığı görüşmeleri tamamladıktan sonra ses kayıtlarında hiçbir değişiklik yapmadan verilerin yazıya dökümü işlemini yapmıştır. Kayıt dökümünde yapılan her görüşme ses kayıt cihazından duyulan şekliyle (ııı…, bi, ımmm… gibi) ve görüşen-görüşülen sırasıyla yazılmıştır. Görüşen ve görüşülen kişilerin konuşmalarını birbirlerinden ayırmak amacıyla görüşen 'G' ile görüşülen/katılımcı 'K' ile satır başlarında belirtilmiş ve ayrı satırlarda olacak biçimde bilgisayarda yazılmıştır. Döküm işlemi bittikten sonra verilerin tamamı bilgisayarda daha önce hazırlanan standart bir forma yüklenmiş ve verilerin organize edilmesini, raporlaştırılmasını kolaylaştırmak amacıyla formda yer alan her bir satıra satır numarası verilmiştir (1, 2, 3… şeklinde). Bu satırlar elde edilen bulguların raporlaştırılmasında, konuyla ilgili olarak öğretmenlerin konuşmalarından yapılan alıntıların sonuna yazılmıştır. Verilerin okunması sırasında önemli görülen sözcük, sözcük grubu veya cümlelerin altı çizilmiştir.

3.8.1.b. Dökümlerin Kontrolü

Bilgisayarda dökümü yapılan tüm verilerin dökümünün doğruluğunu kontrol etmek amacıyla ses kayıtları ve formlara yazılı dökümler özel eğitim alanından bir uzman tarafından kontrol edilmiştir. Ses kayıtlarını dinleyen uzman dökümlerin doğruluğunu teyit etmiştir.

3.8.1.c. Dökümlerin Formlara İşlenmesi

Doğruluğu onaylanan veriler araştırmacı tarafından bilgisayarda görüşme formuna işlenmiştir. Görüşme formunda yer alan bölümler ve özellikleri şu şekilde açıklanabilir:

(1) Bağlam kayıtları: Yer, zaman, tarih, kişiler, sayfa no gibi bilgilerin bulunduğu bölümdür.

(2) Betimsel bilgiler: Görüşmenin dökümünün yer aldığı bölümdür.

(3) Betimsel indeks: Betimsel bilgilerdeki ayırt edici özelliklerin listesinin yer aldığı bölümdür. Araştırmacının verilerde yazılı olan bilgileri kendisine kolaylık sağlayacak şekilde özetlediği, verilerle ilgili olarak kendisine göre kısaltmalar kullandığı bölümdür.

(4) Görüşmeci yorumu: Betimsel bilgiler hakkında araştırmacının duygularının, yargılarının ve görüşlerinin yer aldığı bölümdür.

(5) Genel yorum: Yapılan görüşmelerin ilgili sayfası hakkında görüşmecinin varsa genel yorumunun yazıldığı bölümdür.

3.8.1.d. Formların Kontrolü

Formlara her görüşmenin Betimsel İndeks ve Görüşmeci Yorumu bölümleri yazıldıktan sonra özel eğitim alanından bir uzman yazılan bu bölümleri okuyarak kontrol etmiş, araştırmacı ile görüş ve önerilerini paylaşmıştır. Buna göre araştırmacı gereken düzeltmeleri yaparak verilere son halini vermiştir.

3.8.1.e. İndekslerin Yazılması

Araştırmacı veri analizinde kendisine kolaylık sağlamak amacıyla verilerde öne çıkan, tekrarlanan anlamlı sözcükleri, sözcük öbeklerini veya cümleleri not ederek indeks oluşturmuştur.

3.8.1.f. Güvenirlik Çalışması

Nitel araştırmalarda, görüşme yöntemleri kullanılarak elde edilen verilerin güvenirliğini sağlamak için alandan iki kişinin birbirinden bağımsız olarak veri dökümlerini dinlemeleri ve bu verileri okumaları önemlidir (Kvale, 1996). Bu araştırmanın güvenirlik çalışmasını özel eğitim alanından iki uzman gönüllü olarak yapmıştır. Uzmanlar birbirinden bağımsız olarak seçkisiz atama yöntemiyle belirlenen üç görüşmenin kayıtlarını dinlemiş ve görüşme formlarını incelemiş; Betimsel İndeks, Görüşmeci Yorumu ve Genel Yorum bölümlerini kendi düşüncelerine göre yazmışlardır. Daha sonra araştırmacı ile bir araya gelen uzmanlar yaptıkları çalışmaları karşılaştırmışlardır. Bu karşılaştırmanın sonucunda Betimsel İndeks bölümü üzerinde uzlaşma sağlanmıştır.

Görüşmeler sonunda elde edilen veriler; belirli temalar ve bu temaların kendi içinde yer alan alt temalar halinde incelenmiştir. Belirlenen temalar ve alt temalar üzerine özel eğitim alanından iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Rastgele seçilen üç veri seti üzerinde çalışan uzmanlar oluşturdukları temaları karşılaştırmış ve aralarında tutarlılık sağlanmıştır.

3.8.2. Verilerin Tümevarım Yoluyla Analiz Edilmesi

Tümevarım analizi, kodlama yoluyla verileri kategorilere ayırmak ve bu kategoriler arasındaki ilişkileri ortaya çıkararak tema ve alt temaları oluşturmaktır (Patton, 1990). Araştırmacı tümevarım analiziyle araştırmanın bulgularına ulaşmıştır. Tümevarım analizinde izlenen aşamalar: (a) verilere sayfa numaralarının verilmesi, (b) verilerin kodlanması, (c) kodlanan verilerin çoğaltılması, (d) verilerin kesilmesi, (e) kod dosyalarının oluşturulması, (f) tema ve alt temaların oluşturulması, (g) tema ve alt temaların eşlenmesi, (h) tema ve alt-temaların yazılması şeklinde sıralanabilir.

3.8.2.a. Verilere Sayfa Numaralarının Verilmesi

Araştırmada elde edilen betimsel bilgileri düzenleyerek yansız bir biçimde okuyucuya aktarmak için öncelikle tüm veriler araştırmacı tarafından bir kez okunmuştur. Görüşmeler kronolojik olarak yazılıp sayfa numaraları eklenmiştir. Her bir görüşmenin son sayfası bir önceki görüşme sayfasında kalan numarayla devam etmiştir. Örneğin, ilk görüşme olan K1 kod isimli öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmenin son sayfası 12 numarada kalmış, ikinci görüşme olan K2 kod isimli öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmenin ilk sayfası 13 ile numaralandırılmıştır. Bu numaralandırma işlemi, verilerin sınıflandırılmasında ve kodlama dosyasında istenilen veriyi bulabilmek için gereklidir. Bu işlemde dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta ise, bir sayfaya verilen numaranın birden fazla sayfaya verilmemesidir (Bogdan ve Biklen, 2006; Çolak, 2001)

Numaralandırma işlemi tamamlandığında, toplam 685 sayfa veri elde edildiği belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere araştırmada kullanılmak üzere kendileriyle yapılan görüşmelerin kronolojik sırasına göre birer numara verilmiş, bu numaralar öğretmenlerin kod ismi olmuştur.

Numaralandırma işleminden sonra bütün veriler bir kez daha okunmuştur. Çünkü bu okuma işlemi araştırmacının verilerdeki belli bir sözcükte, sözcük grubunda, cümlede odaklaşmasına ya da görüşülen kişinin davranışlarını, görüşme sırasında olan olayları hatırlamasına hizmet eder. Sonuçta da verilerin bir bütün olarak görülmesi ve olası kategorilerden/temalardan bir liste oluşturulması sağlanmış olur (Bogdan ve Biklen, 2006; Çolak, 2001).

3.8.2.b. Verilerin Kodlanması

Verilerin kodlanması, veriler arasında yer alan ve kendi içinde anlamlı bir bütün olan bölümlere, bir sözcüğe, cümleye, paragrafa veya sayfaya isim verilmesi sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu

araştırmada, görüşme dökümleri bütün olarak okunduktan sonra araştırmaya katılan öğretmenlerin her bir soruya verdikleri cevaplar gruplandırılmış, olası kategoriler not edilmiştir. Araştırmacı bu aşamada verileri tanımlayan veya özetleyen kısaltmalar kullanmıştır. Bu kısaltmalardan kodlar, kendi içinde ilişkili olan kodlardan ise temalar oluşturulmuştur.

Verilerin kodlanmasından sonra ilişkili kodların bir araya getirilmesiyle oluşturulan temalar, araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerine ve araştırmacının alan bilgisine dayanarak isimlendirilmiştir. Araştırmada kullanılan görüşme soruları göz önünde bulundurularak olası kategoriler listelenmiştir. Örneğin, “Özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil dersinden daha fazla verim alması nasıl sağlanabilir?” sorusuna verilebilecek cevaplar için *Öneriler* kategorisi oluşturulmuştur. Belirlenen ve son hali verilen kategoriler ve kodlar Şekil 1’de yer almaktadır.

G: Özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil öğrenmede güçlük yaşadıkları alanlar

E: Eğitim-öğretim ortamı ve süreçlerinden kaynaklanan sorunlar

ÖE: Özel gereksinimi olan öğrencilerin engelinden kaynaklanan sorunlar

A: Ailelerden kaynaklanan sorunlar

ÖĞT: Yabancı dil öğretmeninden kaynaklanan sorunlar

B: Yabancı dil öğretiminde özel gereksinimi olan öğrenciler ile özel gereksinimi olmayan akranları arasında gözlemlenen benzerlikler

F: Yabancı dil öğretiminde özel gereksinimi olan öğrenciler ile özel gereksinimi olmayan akranları arasında gözlemlenen farklılıklar

U: Yabancı dil öğretiminde özel gereksinimi olan öğrenciler için öğretmen tarafından gerçekleştirilen uyarlamalar

MB: Milli Eğitim Bakanlığından beklentiler

OB: Okul idaresinden beklentiler

ÜB Üniversitelerden beklentiler

VB: Velilerden beklentiler

ÖB: Öğrencilerden beklentiler

ÖN: Öneriler

Şekil 1. Kategoriler ve Kodları

3.8.2.c. Kodlanan Verilerin Çoğaltılması

Kodlanmış olan bütün veriler ikişer kopya çoğaltılmış, asıl olan veriler saklanmak üzere tekrar dosyalanmıştır.

3.8.2.d. Verilerin Kesilmesi

Veriler ilk sayfadan başlanarak birbiriyle ilişkili olduğu önceden belirlenmiş olan satır, paragraf veya sayfadan oluşan bölümler halinde kesilmiştir.

3.8.2.e. Kod Dosyalarının Oluşturulması

Her veri sayfasının uygun şekilde kodlanmasından sonra araştırmacı tarafından, kendisi ve ileride temaların oluşturulması aşamasında eşleme yapacak bir uzman için iki tane kod klasörü oluşturulmuştur. Bu klasörlere, kod listesindeki kod sayısı kadar şeffaf dosya yerleştirilmiş, dosyaların üzerlerine kodların yazılı olduğu etiketler yapıştırılmıştır. Her bir kod uygun olan dosyaya yerleştirildikten sonra verilerin asıl nüshasına dönülerek sayfa numaraları kesinleştirilmiştir.

3.8.2.f. Tema ve Alt-Temaların Oluşturulması

Verilerin kodlanması ve ortak kodların dosyalanması işleminden sonra elde edilen verilerden temaların oluşturulması işlemine geçilmiştir. Temalar, araştırmacının verilerinden ortaya çıkarttığı kavramlardır (Bogdan ve Biklen, 2006; Batu, 2000). Araştırmacı ve özel eğitim alanından bir uzman birbirinden bağımsız olarak her bir kod dosyasında yer alan verileri incelemiş, benzer ifadeleri gruplandırmışlardır. Daha sonra veri gruplarına verilebilecek başlıklar yazılmıştır. Bu başlıklar araştırmanın temalarını, alt başlıklar da alt-temalarını oluşturmuştur.

3.8.2.g. Tema ve Alt-Temaların Eşlenmesi

Temalar belirlendikten sonra bir araya gelen araştırmacı ve uzman yaptıkları çalışmaları karşılaştırmış, kodlar ile sayfa numaralarını kontrol etmiş, tema ve alt-temalar üzerinde anlaşmıştır.

3.8.2.h. Tema ve Alt-Temaların Yazılması

Uzman görüşlerini dikkate alarak verileri yeniden gözden geçiren araştırmacı, tema ve alt-temaları birbiriyle ilişkili ve kendi içlerinde anlamlı bir bütün olacak şekilde düzenlemiştir. Öğretmenlerin ifadelerinden yapılan alıntılar betimleyici yaklaşımla sunulmuştur. Bu noktada araştırmacı, kişisel görüş ve yorumlarına yer vermemeye özen göstermiştir.

3.8.3. Araştırmanın Geçerliği

Nitel araştırmanın geçerliğini güçlendiren bazı etmenler vardır. Araştırmacının araştırma süreci ile ilgili kapsamlı bilgiler sunması, özel durumlara ilişkin açıklamalara geniş ölçüde yer vermesi, araştırma raporlarında gerekli durumlarda örneğin görüşmelerle ilgili özel alıntılara yer vermesi bu etmenlere örnek olarak verilebilir. Ayrıca nitel araştırmalarda mekaniklik yerine daha esnek bir yapının bulunması da geçerliği güçlendiren bir özelliktir. Örneğin görüşme yapan bir araştırmacı, görüşme sürecinde gerek duyduğunda kapsamı genişletilerek amaca daha iyi hizmet edebilecek ek sorulara yer verebilmektedir (Johnson, 1997; Akt., Yeşil, 2010). Aynı şekilde, araştırma alanına olan yakınlık, yüzyüze olan görüşmeler yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama ve elde edilen bulguların teyit edilmesi için alana geri gidebilme ve ek bilgi toplama olanağının olması nitel araştırmalarda geçerliği sağlayan önemli bir özelliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu araştırmada geçerliği sağlamak için katılımcı ve meslektaş teyidi, görüşmelerde yapılan ses kayıtlarının araştırmacı tarafından deşifre edilmesi ve bulguların raporlaştırılmasında katılımcıların ifadelerine doğrudan yer verilmesi gibi stratejiler izlenmiştir.

BÖLÜM IV

Bulgular

Bu bölümde kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin verdikleri bilgilerden elde edilen ve araştırmanın bulgularını oluşturan dokuz tema ve her bir temanın alt temaları yer almaktadır. Araştırmanın bulgularını oluşturan dokuz tema aşağıda gösterilmektedir:

4.1. Özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil öğrenmede güçlük yaşadıkları alanlar

4.2. Özel gereksinimi olan öğrencilerin yetersizlik türlerine göre yaşadıkları güçlükler

4.3. Yabancı dil öğreniminde özel gereksinimi olan öğrenciler ile özel gereksinimi olmayan akranları arasında gözlemlenen benzerlik ve farklılıklar

4.4. Eğitim-öğretim ortamı ve süreçlerinden kaynaklanan sorunlar

4.5. Ailelerden kaynaklanan sorunlar

4.6. Yabancı dil öğretmeninden kaynaklanan sorunlar

4.7. Yabancı dil öğretiminde özel gereksinimi olan öğrenciler için öğretmen tarafından gerçekleştirilen uyarlamalar

4.8. Milli Eğitim Bakanlığından, okul idaresinden, üniversitelerden, velilerden ve öğrencilerden beklentiler

4.9. Öneriler

Belirlenen her bir temaya ait alt temalar ve bunlara ilişkin bulgular ilerleyen sayfalarda ayrı ayrı ele alınmıştır.

4.1. Özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil öğrenmede güçlük yaşadıkları alanlar

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin tamamı, özel gereksinimi olan öğrencilerin yetersizlikleriyle ilişkili olarak yabancı dil öğrenmede güçlükler yaşadıkları görüşünü ifade etmiştir. Öğretmen görüşlerine göre özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil öğrenmede yaşadıkları güçlükler; okuma-yazma, dilbilgisi konuları, ses ve biçim bilgisi, cümle kurma, anlambilim, dilin günlük yaşamda kullanımı ve hedef dilin tüm alanları (ses ve biçim bilgisi, cümle kurma, anlambilim, dilin günlük yaşamda kullanımı) olarak gruplandırılabilir. Tablo 7'de her bir tema ve alt temanın kaç öğretmen tarafından belirtildiğini gösteren frekans dağılımları yer almaktadır:

Tablo 7. Özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil öğrenmede güçlük yaşadıkları alanlar

Öğretmen görüşlerine göre özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil güçlükleri	**f**
4.1.1. Okuma-yazma	9
4.1.2. Dilbilgisi konuları	4
4.1.3. Sesbilgisi	30
4.1.4. Biçim bilgisi (kökler, ekler, vb.)	4
4.1.5. Cümle Kurma	28
4.1.6. Anlam bilgisi (sözcük dağarcığı, vb.)	16
4.1.7. Dilin günlük yaşamda kullanımı	12
4.1.8. Dilin tüm alanları (ses ve biçim bilgisi, cümle kurma, anlam bilgisi, dilin günlük yaşamda kullanımı)	20

Tablo 7'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin büyük çoğunluğu özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dilin alanları arasında en çok sesbilgisi (n = 30) ve cümle kurma (n = 28) alanlarında güçlükler yaşadıkları görüşünde birleşmiştir. Tablo 7'de görülen her bir alt temaya ilişkin açıklamalar ilerleyen sayfalarda yapılmıştır.

4.1.1. Özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dilde okuma-yazmada yaşadıkları güçlükler

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerden dokuzu (K5, K9, K22, K30, K37, K38, K39, K40, K42, K46) özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dilde okuma ve yazmada güçlükler yaşadıklarına değinmişlerdir. İngilizce, Türkçeden farklı olarak, yazıldığı gibi okunmayan bir dildir. Öğretmenler, özel gereksinimi olan öğrencilerin hedef dildeki kelime ve cümleleri yazıldığı gibi okumaya çalıştıklarını ve yazım hataları yaptıklarını ifade etmiştir.

K5: "Yazdıkları gibi okuyorlar." (st.1604)

K35: "Ama bu tür öğrencilerde genelleme yaparak İngilizceyi, kelimeleri yazıldığı gibi okuma (ıı…) eğilimi beliriyor." (st. 12013-12014)

K46: "Kelimeleri yazarken harfleri eksik yazabiliyorlar." (st. 16412)

4.1.2. Özel gereksinimi olan öğrencilerin dilbilgisi konularında yaşadıkları güçlükler

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerden dördü (K9, K41, K45, K53) özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil dersinde özellikle dilbilgisi konularında zorlandıklarına ilişkin görüş belirtmişlerdir.

K9: "Ama iş dilbilgisi konularına geldiğinde, hani daha akademik, daha zihinsel beceri gerektiren konulara geldiğinde, matematik işlemleriyle ilgili olsun, sayılar olsun, akılda tutma; o zaman çok ortaya çıkıyor. Çünkü çocuk- öğrenciler genelde (ıı…) normal çocuklardan farklı olarak; hafızada tutamıyorlar ve okunuşunu ve yazılışındaki farklılığı ayırt edemiyor, ikisinin bilincine çok varamıyor." (st. 2637-2642)

K41: "Bunlar (özel gereksinimi olan öğrenciler) hiçbir zaman gramer öğrenemez. Yani gramer… bi şey soramazsınız gramerle ilgili. Ancak çok basit cümleleri belki yapabilirler yavaş yavaş, basit basit..." (st. 14407-14409)

K53: "Ama dediğim gibi gramerde sıkıntı var. Cümle oluşturmada sıkıntı var. Herhalde onları yan yana getirip hangi tense'e (zamana) uygun cümle kurabileceklerini tam oluşturamıyorlar kafalarında." (st. 19273-19275)

4.1.3. Özel gereksinimi olan öğrencilerin sesbilgisi alanında yaşadıkları güçlükler

Otuz öğretmen (K3, K5, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K16, K18, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K28, K29, K30, K31, K34, K35, K37, K39, K40, K42, K46, K47, K50, K51) özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dilde telaffuzda zorlandığına ilişkin görüş belirtmişlerdir.

> **K35: "Özellikle dediğim gibi tonlamalarda, mesela cümlenin tonlanmasında, nerde ne gibi tonlama yapacağını bilemiyor öğrenci." (st. 12003-12004)**

> **K37: "Sesbilgisinde, işte fonetikte, biliyorsunuz fonetik diyoruz biz ona, sesleri çıkarmada çok zorlanıyorlar." (st. 12927-12928)**

4.1.4. Özel gereksinimi olan öğrencilerin biçim bilgisi (kökler, ekler, vb.) alanında yaşadıkları güçlükler

Özel gereksinimi olan öğrencilerin biçim bilgisinde güçlük yaşadıkları görüşünü dile getiren dört öğretmen (K5, K10, K50 ve K51), buna ilişkin herhangi bir örnek vermemiş; sadece özel gereksinimi olan öğrencilerin sesbilgisi, cümle kurma gibi alanların yanı sıra bu alanda da güçlükleri olduğunu ifade etmiştir.

> **K10: "Bu (ııı…) morfoloji, sözdizimi, anlambilim; bu-bunların hepsinde bence sorun yaşıyorlar bu öğrenciler." (st. 2990-2992)**

> **K50: "Ama şunu da söylemek lazım; aslında tüm öğrenciler (ııı…) öncelikle sesbilgisinde, morfolojide, şey- söz dizimi konusunda ve diğer anlambilimde falan hepsi zorluk çekiyor. Yani (ııı…) zorluk çekmeyenler de var ama adı öyle konulmamış ve bu konuların hepsinde zorluk çekebilen, bence kaynaştırma öğrencisi olması gereken bir sürü öğrenci olduğunu düşünüyorum." (st. 17711-17716)**

4.1.5. Özel gereksinimi olan öğrencilerin cümle kurma alanında yaşadıkları güçlükler

Yirmi sekiz öğretmen (K1, K2, K5, K7, K8, K9, K10, K17, K18, K19, K20, K21, K24, 26, K27, K28, K29, K30, K31, K32, K34, K36, K38,

K45, K47, K49, K51, K53) özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dilde cümle kurmakta zorlandıkları görüşünü ifade etmiştir.

> **K19: "Yani söz- bir mesela cümle kur dediğimiz zaman, herhangi bi şekilde cümle kurmalarını istediğimizde cümle kuramıyorlar fakat kurulan cümleleri tekrar ediyorlar ya da günlük yaşamda kullanılanlardan çok basit olanları 'kendini tanıtma', onları da bazıları kendi durumuna göre anlatabiliyor." (st. 6070-6074)**

> **K27: "Türkçede cümle dizilişini biliyor ama İngilizcede farklı olduğu için yerlerine oturtamıyor, onlara daha zor, daha farklı geliyor olabiliyor." (st. 8899-8901)**

> **K36: "lıı… İşte uzun ve karmaşık cümleleri kurmakta zorlanıyor ya da mesela her sorumun cevabını o çocuktan alamayabiliyorum, yani mesela uzun ve karmaşık sorular sormuşsam alamayabiliyorum." (st. 12475-12477)**

4.1.6. Özel gereksinimi olan öğrencilerin anlam bilgisi (sözcük dağarcığı, vb.) alanında yaşadıkları güçlükler

On altı öğretmen (K2, K17, K19, K20, K27, K32, K34, K38, K39, K41, K42, K43, K44, K45, K49, K51) özel gereksinimi olan öğrencilerin sözcük dağarcığının kısıtlı olduğu ve kelimeleri öğrenmekte zorluk yaşadıkları görüşlerini ifade etmiştir.

> **K27: "Kelimeleri ezberlemekte, akıllarında tutmakta veya yazılışlarını anlamakta, yazmakta zorlanıyorlar." (st.8817-8818)**

> **K32: "Şimdi (özel gereksinimi olan) öğrencilerin (ııı…) tabi kelime dağarcıklarında bi problem oluşuyor, öncelikle kelimelerde oluşuyor. Çocukların önce kelimeleri öğrenebilmesi için (ııı…) onları somut olarak görmesi, değerlendirmesi, tek tek yazması ve öğretmenin bu alanda başında durup tek tek kontrol etmesi gerekiyor. Çocuk doğru mu yapıyor, yanlış mı yapıyor, öğrenci… lıı… Bir burda problem yaşıyor. Tabi burda problem yaşayınca çocuk (ııı…) cümle kurmada da problem yaşıyor, (ııı…) bir araya getiremiyor kelimeleri veyahut da hiç ke-kendini ifade etmiyor, hiçbir şekilde ifade etmiyor ve hiçbir şey söylemiyor çocuk." (st.10605-10613)**

> **K41: "Sözcük dağarcıkları da çok kısıtlı… Gelişmemiş." (st. 14420-14421)**

Ayrıca bir öğretmen (K43), özel gereksinimi olan öğrencilerin anadilde de sınırlı sözcük dağarcığına sahip olduklarını şu sözlerle

vurgulamıştır:

> **K43: "Yani sözcük dağarcıkları çok kısıtlı... Varlıkların adlarını bilmiyorlar. Bazı sözcükleri anadilimizde çıkartamıyorlar." (st. 15199-15200)**

4.1.7. Özel gereksinimi olan öğrencilerin dilin günlük yaşamda kullanımı alanında yaşadıkları güçlükler

On iki öğretmen (K11, K14, K19, K20, K31, K34, K39, K40, K42, K43, K44, K45) özel gereksinimi olan öğrencilerin öğrenilen hedef dil yapısını yeni durumlara genellemekte ve hedef dili günlük yaşamlarında kullanmakta zorlandığını gözlemlediklerini ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden biri (K11); özel gereksinimi olan öğrencilerin hedef dilin günlük yaşamda kullanımında yaşadıkları güçlükleri 'çok az şey öğrenebildikleri' gerekçesiyle açıklamıştır.

> **K11: "Zaten kullan- öğrendikleri şey de çok kısıtlı olduğu için onu uygulayamıyorlar da. Belki daha fazla şey öğrenseler, işte ne bileyim, sadece ad sorma dışında yaş sormayı da sorabilseler onları da yavaş yavaş kullanacaklar ama bu kadar onlarla da birebir ilgilenemediğimiz için olmuyor bu iş." (st. 3321-3325)**

Bir başka öğretmen (K14), dilin günlük yaşamda kullanımı alanında özel gereksinimi olmayan öğrencilerin de zorlandığını belirtirken, bunun nedenini öğrencilerin hedef dili pratik etme imkanlarının sınırlılığına bağlamıştır.

> **K14: "Normal öğrencilerimiz bile bu problemi yaşıyorlar. Çünkü çok fazla diyalog kurma şansları yok böyle bir ortamda, çevrelerinde. Bu yüzden muhakkak onlar da yaşıyordur ama kendi problemlerinden kaynaklananın dışında bunu pratik etme şansları olmamasından. Yani problemi olabilir ama pratik şansı olursa elbet o da bunu becerecektir, yapacaktır, kendi doğrultusunda, kendi ne kadarını yapması gerekiyorsa onu muhakkak gerçekleştirecektir." (st. 4407-4413)**

Bu konuda görüş bildiren bir diğer öğretmen (K19); özel gereksinimi olan öğrencilerden bazılarının günlük yaşamda

kullanılabilecek basit dil yapılarını kullanabildiğini, ancak çoğunluğunun söyleneni tekrar etmekten ileri gidemediğini belirtmiştir.

> **K19: "…bu öğrenciler genelde bizim söylediğimiz şeylerin telaffuzlarını, tekrarlarını yapabiliyorlar ama sözdizimi, anlam bilgisi, pragmatik- o günlük… O kısımları genelde kendileri yapamıyorlar. Yani söz- bir mesela cümle kur dediğimiz zaman, herhangi bi şekilde cümle kurmalarını istediğimizde cümle kuramıyorlar fakat kurulan cümleleri tekrar ediyorlar ya da günlük yaşamda kullanılanlardan çok basit olanları 'kendini tanıtma', onları da bazıları kendi durumuna göre anlatabiliyor." (st. 6067-6074)**

4.1.8. Özel gereksinimi olan öğrencilerin dilin tüm alanlarında güçlükler yaşadıklarını ifade eden öğretmenler

Görüşülen öğretmenlerden yirmisi (K1, K2, K6, K10, K15, K20, K25, K26, K28, K31, K33, K38, K39, K40, K41, K43, K48, K50, K51, K52) özel gereksinimi olan öğrencilerin hedef dilin tüm alanlarında (ses ve biçim bilgisi, cümle kurma, anlam bilgisi, dilin günlük yaşamda kullanımı) güçlükler yaşadığı görüşünü belirtmiştir.

> **K10: "Bu (ııı…) morfoloji, sözdizimi, anlambilim; bu-bunların hepsinde bence sorun yaşıyorlar bu öğrenciler (özel gereksinimi olan öğrenciler). Çünkü diğer öğrenciler de yaşıyorlar. Yani sesbilgisini onlara çok iyi bi şekilde öğretemiyorsunuz. Bu, zamanla oturuyor. Hepsi zaten bunlarda hata yapıyorlar ve bu öğrencilerde daha fazla görülebiliyor." (st. 2990-2995)**

> **K20: "Yani aslında büt-bütün (ııı…) şeylerinde var, (ııı…) alanlarında gözleniyor yani, bi-bi tek alanda değil. Çünkü çocuk bu konuda cidden hiçbir şey almıyor. Yani azıcık, diyorum ya, azıcık bi eğitimimiz olsa, azıcık bi şeyler verebilsek belki bunlardan birini görecez ya da birini görmeyecez. Hiçbir şey yapılmadığı için, yani dolayısıyla hepsinde boşluk var yani." (st. 6392-6397)**

> **K25: "Yani zihinsel engelli olanlarda bu dediğim şeyler… Çünkü hani unutkanlık olduğu için, işte çok kolay almadıkları için her şeyi; bunların hepsini- hepsinde zorlanıyorlar." (st. 8247-8249)**

> **K26: "Tamamında güçlük gözlüyorum. Mesela telaffuzu çok bozuk öğrenci var. Bu öğrenci Türkçede de telaffuzu çok bozuk olduğu için İngilizcede zaten otomatikman yetersiz kalıyor bu konuda. Sözdiziminde bayağı güçlük yaşamak mümkün... Yani genelde kelime düzeyinde öğrenebiliyor bu tür- bu tür çocuklar. Yani pek cümle düzeyine geçemiyoruz. Ancak kalıplaşmış cümleler; "What is your name?" türü falan… Ama genelde ortak**

özellikleri, her ne olursa olsun, zaten (ıii…) koşullarına bağlı olarak unutmaları, kalıcı olmaması öğrettiğimiz bilgilerin veya ezber-ezberledikleri şeylerin kalıcı olmaması." (st. 8575-8582)

K28: "İşitme engellilerde bi kere ses- sesbilimde, yani telaffuzda zorluk yaşıyoruz. Diğerlerinde… Zihinsel engellilerde mesela cümle kurma, ondan sonra o cümleleri doğru yerde ifade etmeyle ilgili, daha doğrusu cümle de kurmuyorlar bildiğim kadarıyla. Her kademede değişiyor çocuk- zihinsel engellilerin şeyi; başarısı ya da öğrenme düzeyi diyebilirim. Bi de genel olarak tüm alanlarda bu tür sorunlar yaşanıyor aslında diyorum." (st. 9201-9206)

K50: "Kesinlikle bu alanlarda zorluk çekiyorlar (ıii…) bu tarz (özel gereksinimi olan) öğrenciler. Hatta hemen hemen hepsinde diyebilirim ama anlambilimde biraz daha iyiler." (st. 17708-17709)

Özet olarak; araştırmaya katılan öğretmenler; özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dilde okuma-yazmada (n = 9), dilbilgisi konularında (n = 4), yabancı dilin sesbilgisi (n = 30), biçim bilgisi (n = 4), cümle kurma (n = 28), anlam bilgisi ((n = 16) ve dilin günlük yaşamda kullanımı (n = 12) alanlarında güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, yirmi öğretmenin özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dilin tüm alanlarında güçlükler yaşadıklarına ilişkin görüş bildirmesi dikkat çekmektedir.

4.2. Özel gereksinimi olan öğrencilerin yetersizlik türlerine göre yaşadıkları güçlükler

Araştırmaya katılan öğretmenler deneyimlerine dayanarak 13 farklı yetersizlik türüne ilişkin gözlemlerini aktarmışlardır. Bu yetersizlik türleri; görme kaybı, işitme kaybı, bedensel engel, zihinsel engel, çoklu engel, süreğen hastalıklar, özgül öğrenme güçlüğü, duygusal/davranışsal bozukluk, dikkat dağınıklığı/hiperaktivite bozukluğu, konuşma güçlüğü, ortopedik engel, otizm ve down sendromu olarak sıralanabilmektedir.

Biri (K7) dışındaki tüm katılımcılar, güçlüklerin yetersizlik türlerine göre değişiklik gösterdiğini ifade etmiştir. Bu öğretmen; "Farklı engellerin farklı sonuçlar yarattığını düşünmüyorum." (st. 2178) ifadesiyle özel gereksinimi olan tüm öğrencilerin benzer güçlükleri

olduğunu ileri sürmüştür. Diğer öğretmenler ise; özel gereksinimi olan öğrencileri yetersizlik türlerine göre değerlendirmiş, yabancı dil öğreniminde yaşadıkları güçlüklere ve güçlü yönlerine ilişkin gözlemlerini aktarmışlardır.

4.2.1. Görme kaybı olan öğrencilerin yaşadığı güçlükler

Bir öğretmen (K1), "Eğer görme engelli ise çocuk; dil öğretme görsellik gerektiren bir ders, tabi ki, yani görmüyorsa çok şey kaçırmış olur." (st. 60-61) sözüyle görme kaybı olan öğrencilerin yabancı dil dersini takip etmede güçlük yaşayacaklarını ifade etmiştir. Bir başka öğretmen (K45) ise; görme kaybı olan öğrencilerin okuma-yazmada, cümle kurmada ve dilbilgisi konularında zorlandığını, ayrıca genel olarak özel gereksinimi olan tüm öğrencilerde bu güçlükleri gözlemlediğini belirtmiştir.

> **K45: "Görme özrü olan çocuklar da çoğu zaman daha önce öğrenmiş oldukları kelimelerde eksik harf kullanıyorlar." (st. 15980-15981) "Görme engeli olan çocuklar da doğru okumuyorlar, harf eksiklikleri yapıyorlar ya da genel olarak kaynaştırma öğrencilerinde zaten dilbilgisini anlama gibi bir şey yok." (st. 15984-15986)**

4.2.2. İşitme kaybı olan öğrencilerin yaşadığı güçlükler

Öğretmenlerden dördü (K1, K4, K18 ve K28); işitme kaybı olan öğrencilerin yabancı dil öğrenmede çeşitli güçlükler yaşadıkları görüşünü ifade etmiştir. Bu öğretmenlere göre işitme kaybı olan öğrenciler; anlamada (K1), dinlemede (K4), öğrenmede (K18, K28) ve kendini ifade etmede (K28) güçlükler yaşamaktadırlar.

> **K1 "Duyma engelliyse yine aynı şekilde sadece görseli takip edebilir ama anlattığımı anlayamaz." (st. 61-62)**
>
> **K4: "Yani eğer ses algılamasıyla ilgili sorunlu bir öğrenciyse tabi ki bunun dinleme ile ilgili bir problemi olacaktır, bu konuda geri kalacaktır." (st. 1349-1350)**
>
> **K18: "İletişim - duyma problemi olan çocuklarda yabancı dil konusunda çok daha zor ilerliyoruz." (st. 5587-5588)**

K28: "İşitme engelli çocuklar işte genelde çoğu kulaklık takıyor. Sınıfın kalabalık olmasından kaynaklı çocukların dili öğrenirken, telaffuzu, ağız hareketlerini öğrenirken te-tekrarlamaktan çekiniyorlar. Duymuyorlar, duymadıklarını da genelde söylemiyorlar öğretmenlerine. Öğren-öğrenmedikçe de, kendilerini ifade edemedikçe de daha çok içlerine kapanıyorlar." (st. 9112-9116)

Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerden ikisi bu öğrencilerin güçlü yönlerine örnekler vermiştir. Bu öğretmenlerden biri (K36), işitme kaybı olan öğrencilerin yabancı dil öğrenmede güçlük yaşamadıklarını, dudak okuyarak yabancı dil öğrenebildiklerini; diğeri (K45) ise yazma konusunda yeterli olduklarını ifade etmiştir.

K36: "İşitme engelli bi çocuğun öğrenmesinde bi sorun yaşamadık, yani dudak okuyarak da bi şeyleri öğreniyordu." (st. 12440-12441)

K45: "Mesela kulakla ilgili sorunu olan öğrencilerde, işitme kaybı olan öğrencilerde telaffuz zorlaşıyor. Ama onlar da yazarken çok daha güzel yazıyorlar." (st. 15978-15980)

4.2.3. Bedensel engelli öğrencilerin yaşadığı güçlükler

On altı öğretmen (K4, K6, K11, K13, K15, K17, K25, K27, K28, K30, K32, K34, K39, K47, K48, K53) bedensel engelli öğrencilerin özel gereksinimi olmayan akranlarından farklı güçlükler yaşamadıklarını ifade etmiştir. Bu öğretmenlere göre bedensel yetersizlik öğrenme bakımından herhangi bir engel oluşturmamaktadır.

K4: "Ama bedensel engelli bir öğrencinin tabi ki akademik çalışma konusunda diğer öğrencilerden bir farkı olmayacaktır özellikle yabancı dil öğrenme konusunda onlardan bir farkının olacağını sanmıyorum bedensel engellinin." (st. 1278-1280)

K6: "Yani bedensel özürlü öğrencinin hiçbir sorunu yok gerçekten. Normal diğer öğrenciler gibi." (st. 1760-1761)

K48: "Bedensel engellileri biz kaynaştırma öğrencisi olarak kabul etmiyoruz. Bedensel engel, öğrenmesine zaten engel değil." (st.16936-16938)

K53: "Fiziksel engellide sorun yaşanmaz." (st.19223)

Bir öğretmen (K13); bedensel engelli bir çocuğunun olduğunu ve onun için özellikle kaynaştırma raporu almadığını çünkü bedensel engelin kaynaştırma ortamlarına yerleştirilen diğer yetersizlik türleri ile aynı statüde değerlendirilmesine karşı olduğunu belirtmiştir.

> **K13: "Kaldı ki benim oğlum da… Doğuştan her iki eli de yok. Ben ona kaynaştırma raporu almayı uygun görmedim. Çünkü engel bir insanın zih- beynindedir. Kolları yok, eli yok ama pekala derslerinin üstesinden gelmeye çalışıyor, çabalıyor. Bedensel engellilere bence böyle bir ayrıcalık tanınmamalı diye düşünüyorum kendi adıma." (st.4037-4041)**

Öğretmenlerden üçü (K11, K38, K40) bedensel engelli öğrencilerin yazmada güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir.

> **K11: "Bazı karşılaştıklarımda kas engeli vardı, işte kas zayıflığı falan vardı. Onlarda zihinsel bir problem yoktu. O yüzden onlar öğrenebiliyordu baya bir şeyler; yazamıyorlardı." (st. 3221-3223)**

> **K38: "Yaza-yazması önemli tabi, konuşuyor ama yazamıyor. Bi de çok uzun yazamıyor. Cümle yazarken birbirine giriyor. Kalemini doğru dürüst tutamadığı için yazmada problem yaşıyoruz." (st. 13268-13271)**

> **K40: "Mesela (ııı…) altıncı sınıflarda bir öğrencimin… Motor becerileri çok yavaş çalışan bir öğrencimiz olduğu için… Zekada sorunu yok ama (ııı…) bir yazıyı mesela bir kelimeyi bazen on dakikada yazabiliyor. Yazamayınca (ııı…) sorunlar yaşıyor, ağlama krizine giriyor "Başaramadım." diye…" (st. 13939-13943)**

4.2.4. Zihinsel engelli öğrencilerin yaşadığı güçlükler

Öğretmen görüşlerine göre zihinsel engelli öğrencilerin gösterdikleri özellikler; bilişsel becerilerde (n = 10) ve anadilde yetersizlik (n = 9), öğrenilmiş çaresizlik (n = 4), dikkat dağınıklığı ve dikkat sürelerinin kısa olması (n = 2) şeklinde gruplandırılmıştır. Her bir alt temaya ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

4.2.4.1. Bilişsel becerilerde yetersizlik

On öğretmen (K1, K4, K15, K24, K27, K30, K31, K38, K43, K53) zihinsel engelli öğrencilerin bilişsel sınırlılıklarına bağlı olarak özel

gereksinimi olmayan akranlarına göre daha güç ve daha yavaş öğrendiklerini, öğrendikleri bilgileri farklı durumlara uygulayamadıklarını ve kısa sürede unuttuklarını ifade etmiştir. Örneğin bir öğretmen (K31); zihinsel engelli öğrencilerin bellek sorunu nedeniyle öğrenme güçlüğü çektikleri, cümle üretemedikleri, hedef dil yapılarını günlük yaşama aktaramadıkları görüşlerini ifade etmiştir.

> **K31: "Mesela zeka geriliği olduğu için; çocuk (ııı…) hatırlama konusunda sıkıntı yaşıyor. Hatırlayamadığı, öğrenemediği için tabi telaffuz edemiyor. Aynı şekilde cümle üretemiyor. Günlük dilde de bunun kullanımı olmuyor." (st. 10272-10274)**

> **K30: "Engelli olmayan öğrenci tabi ki yani öğrendiklerini yaşamına uygulayabiliyor. İşte mesela öğrendiği kalıbı farklı şekilde cümlelerde kullanabiliyor ya da farklı sorulara farklı cevaplar verebiliyor. Ama o engelli öğrenci takıl- ya bi şey öğrendiyse her soruya aynı cevabı veriyor. Mesela 'cat'(kedi) kelimesini öğrendiysek; ben masayı da göstersem "cat" diyor ya da sandalyeyi de göstersem "cat" diyor, o şekilde." (st. 9918-9923)**

4.2.4.2. Anadilde yetersizlik

Öğretmenlerden dokuzu (K1, K25, K26, K33, K36, K43, K45, K51, K52) zihinsel engelli öğrencilerin anadildeki yetersizliklerinin yabancı dil öğrenmeleri üzerindeki olumsuz etkisine değinmiştir.

> **K1: "Tabi ki dil güçlükleri her şeyi içerir, yani dil güçlükleri var. Kendi dilinde kendini ifade etmeyi, konuşmayı, yazmayı, ses çıkarmayı yani bunun İngilizcede çok farklı. Bir kere İngilizce öğrenmek başka bir kültürü de aynı zamanda öğrenmek anlamına gelir. Çocuk kendi kültürünü çok fazla bilmiyor. Kendi kültürünü bilmiyor, iyi tanımıyor, iyi yaşamıyor. Bir ikinci dil, bir ikinci kültür tamamen yabancı çocuğa ve bunu öğrenmekte çok fazla zorluk çekiyor." (st. 160-165)**

> **K33: "…daha… (ııı…) dediğim gibi, anadilini bilmeyen bir öğrenci İngilizcede ne kadar başarılı olur ya da (ııı…) günlük hayattaki bazı şeyleri bilmiyor. Mesela saati okumayı bilmeyen bi çocuğa İngilizcede saati öğretmeye çalışıyoruz. Tabi ki problemler oluyor." (st. 11155-11159)**

> **K36: "Ama öğrenmede güçlük çeken dördüncü sınıf öğrencisinde okuma-yazma, Türkçeyi bile öğrenemediği için, öğrenme derecesi son derece düşük olduğu için bırakın (ııı…) Türkçeyi öğrenemediği halde İngilizceyi öğretemiyoruz, öğretemedik." (st. 12441-12444)**

K45: "Yani İngilizce bakımından tabi ki akademik beceri beklemek mümkün olmuyor. Çünkü bu çocuklar yani Türkçeyi başaramazken yani bir paragraf, hani cümle demiyorum, paragraf yazamıycak öğrenciden İngilizceyi öğrenip de onun cümle kurmasını beklemek tabi çok zor. Yani hani zorlanıyor çocuk, öyle bi şey yapamıyor." (st. 15996-16000)

K52: "Çünkü özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler zaten normal dillerinde bi şeyi algılama ve anlama konusunda problemleri var." (st. 18777-18779)

4.2.4.3. Öğrenilmiş çaresizlik

Dört öğretmen **(**K7, K14, K42, K49); zihinsel engelli öğrencilerin akademik konularda yaşadıkları zorluklar nedeniyle içe kapandıklarını ve özel gereksinimi olmayan akranlarına göre daha az derse katıldıklarını ifade etmiştir.

K42: "Diğer taraftan engelli öğrencilerimizde işte öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerimiz napıyorlar? Kendilerini geri çekiyorlar. Dolayısıyla noluyor? Yani hani dersi anlama- yani dersi anlamadıkları için de kendilerini biraz içe kapatıyorlar, katılım sağlamıyorlar." (st. 14682-14686)

K49: "Özellikle engelli olan öğrenciyle engelli olmayan öğrenci arasında bi kere (ııı…) en başta derse katılım adına önemli bi sorun yaşanmakta. Çünkü öğrenci (ııı…) kendisini kendi şartladığı için daha çok derse (ııı…) katılma becerisini ve sınıf içindeki sosyalleşme becerisini yeteri kadar tutmadığını düşünmekteyim. Ondan dolayı da (ııı…) özellikle bilişsel becerilerde ve bizim birim öğretiminde kullandığımız dört temel beceriyi bu öğrenciler diğer arkadaşlarına göre eksik devam etmektedirler." (st. 17274-17280)

4.2.4.4. Dikkat dağınıklığı, dikkat sürelerinin kısa olması

Öğretmenlerden ikisi (K29 ve K33); zihinsel engelli öğrencilerin dikkat sürelerinin en fazla on dakika olduğu konusunda ortak görüş bildirmiştir. Bu öğretmenlerden biri (K33); bu süreden sonra bu öğrencilere 'resim ağırlıklı' ödevler vererek dikkatlerini çekmeye çalıştığını belirtmiştir.

K29: "Anca mesela şey, şarkı- İngilizce şarkı falan söylersek bi beş-on dakika dikkatlerini çekiyor. Ama ondan sonra ondan da sıkılıyorlar mesela." (st. 9515-9517)

K33: "Iıı… Temel benzerlik olarak diğerlerine uyum sağlamaya çalışıyorlar ama tabi en fazla- dikkat dağınıklığı var, en fazla bu on dakika sürüyor ya da çok çok daha az. Onun için hareketlilik göstermeye başlıyorlar, kalkıyorlar, dolanıyorlar (ıii…) ya da işte bi şekilde susturmaya çalışıyoruz, farklı ödevler vermeye çalışıyoruz, resim ağırlıklı olması gerekiyor daha çok dikkatlerini toplayabilsinler diye..." (st. 11159-11164)

4.2.5. Çoklu engel gruplarındaki öğrencilerin yaşadığı güçlükler

İki öğretmen (K20 ve K31), hem fiziksel hem de zihinsel yetersizliği olan öğrencilerinin özelliklerine değinmişlerdir. Bu öğretmenlerden biri (K20) öğrencisinin okula düzenli olarak gelemediğini ve davranış sorunu olduğunu; diğeri (K31) ise akranlarına göre daha yavaş öğrendiğini belirtmiştir.

K20: "Hem işte (ıii…) okuma-yazma engeli olan hem de fiziksel engeli olan bi öğrencimiz var, okula bile gelemiyor. Iıı… Mesela o-o tükürüyordu mesela bize. Hani ciddi anlamda beyin-beyinde çok ciddi bi sıkıntı vardı. Ama okula da gelmek durumunda..." (st. 6284-6287)

K31: "Ortopedik engelli öğrencim var bi tane, doğru… Onun ama zihinsel olarak da bi problemi var. Yani (ıii…) tabi daha yavaş öğrenme gerçekleşiyor ya da söylediğimizi o anda kavrayamıyor, onun düzeyine in- (ıii…) indir-indirgemeye çalışıyorsunuz." (st. 10192-10195)

4.2.6. Süreğen hastalığı olan öğrencilerin yaşadığı güçlükler

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerden ikisi (K16 ve K24) süreğen hastalığı olan öğrencilerin gösterdikleri özelliklere ilişkin bilgi vermiştir. Bu öğretmenlerden biri (K16); epilepsi hastası olan bir öğrencisinin zaman zaman derste bayıldığını ve ailesiyle sürekli iletişim halinde olduklarını söylemiştir. Diğer öğretmen (K24) ise; kanser hastası olan bir öğrencisinin psikolojisi nedeniyle öğrenmede zorluk yaşadığı görüşünü ifade etmiştir.

K16: "Bu zihinsel öğrenci aynı zamanda epilepsi tedavisi görüyordu. Zaman zaman derslerimde bayılıyordu. O yüzden onunla özel ilgilenmek gerekiyordu. Hemen ailesine haber veriyorduk." (st. 4921-4923)

K24: "...ikinci kademede kanser olan, fiziksel bi-biyolojik bi rahatsızlığı olan bi hasta var. Iıı… Onun yaşadığı o fiziksel durum, o biyolojik rahatsızlık onun (ııı…) psikolojisini etkilediği için öğrenmede zorluk yaşıyor." (st. 7776-7779)

4.2.7. Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaşadığı güçlükler

Öğretmenlerden biri (K24); özgül öğrenme güçlüğü grubuna giren ve okuma güçlüğü anlamına gelen 'disleksili' bir öğrencisinin öğrenmede güçlük yaşamadığını ancak yazı yazarken ters yazdığını aktarmıştır. Öğretmenin öğrencisinin okuma güçlüğünden bahsetmemesi, sadece yazma güçlüğünden bahsetmesi bu öğrencinin disgrafi engel grubuna girdiğini düşündürmektedir. Her iki yetersizlik türü de özgül öğrenme güçlüğü grubuna girmektedir.

K24: "Bi öğrenci disleksi hastası. Tahtaya yazı yazıyorum ben. Arkasından deftere baktığımda (ııı…) o yazıyı aynaya tutmuş gibi oluyorsun, aynaya tutarsan o yazıyı düz okursun, yani ters yazıyor. Ama hani bu öğrenmede zorluk yaşıyor mu? Hayır, aslında yaşamıyor. Sadece hani yazısı ters olduğu için… Bazı şeylerde zorluk yaşadığı için kaynaştırma öğrencisi oluyor. Ama zeka geriliği ya da ileri aşamada hiçbir problemi yok." (st.7786-7793)

4.2.8. Duygusal/davranışsal bozukluk gösteren öğrencilerin yaşadığı güçlükler

Bir öğretmen (K14); duygusal problem yaşayan öğrencilerin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerden farklı tepkiler gösterdiğini söylemiş, ancak bu farklılığın doğasını açıklamamıştır. Aynı yetersizlik türüne ilişkin görüş bildiren bir diğer öğretmen (K22) ise; davranışsal problemi olan öğrencilerin kendilerini ifade etmede güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir.

K14: "Yani mesela duygusal problem yaşayana çok daha farklı oluyor. Zihinsel problemi olanın çok daha farklı oluyor tepkileri." (st. 4320-4321)

K22: "Davranışsal olanlarda da konuşma problemi çok var. Yani verdiğin komutu almıyor, seninle göz temasında bulunmuyor, kendini size anlatamıyor, aktaramıyor." (st. 7283-7285)

4.2.9. Dikkat dağınıklığı/hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin yaşadığı güçlükler

Öğretmenlerden üçü (K26, K35 ve K43) dikkat dağınıklığı/hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin özelliklerine değinmiştir. Bu öğretmenlerden biri (K26); hiperaktif bir öğrencinin öğrenememesi ile zihinsel engelli bir öğrencinin öğrenememesi arasında fark olduğunu söylemiş, ancak bu duruma ilişkin herhangi bir açıklama yapmamıştır. Bir diğer öğretmen (K35) ise; dikkat dağınıklığı nedeniyle ilaç kullanan bir öğrencisinin olduğunu, bu öğrencinin öğrendiğini kısa sürede unuttuğunu ifade etmiştir.

K35: "Bazı öğrencilerde ben müşahede ettim, gördüm, (ııı…) daha önce okuttuğum kaynaştırma öğrencilerinde; dile karşı ilgi var. Yani gerçekten bi şeyler yapmaya çalışıyor ama sınırlı kalıyor bu da. Çünkü öğrendiğini çabuk unutabiliyor. O yüzden tabi (ııı…) tıbbi yardım almaları gerektiğini söylüyoruz ki… Zaten bazıları… Tıbbi yardım alıp ilaç kullanan öğrencilerimiz de vardı dikkat dağınıklığı (ııı…) konusunda." (st. 11866-11872)

Aynı yetersizlik türüne ilişkin görüş bildiren bir başka öğretmen (K43); dikkat dağınıklığı olan öğrencilerin dikkatlerini belli bir etkinliğe uzun bir süre yöneltmede zorlandıklarını belirtmiştir.

K43: "Dikkat dağınıklığı olanlar bi süre işte dinleyebiliyorlar, bazı aktiviteleri yapabiliyorlar. Onlar farklı zaten." (st. 15060-15061)

4.2.10. Konuşma güçlüğü olan öğrencilerin yaşadığı güçlükler

Öğretmenlerden üçü (K4, K14 ve K21) konuşma güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerine ilişkin görüş bildirmiştir. Bu öğretmenlere göre, konuşma güçlüğü olan öğrenciler öğrenme ve algılamada güçlük yaşamamakta; ancak kendilerini ifade etmekte zorlanmaktadırlar.

K4: "Gene fiziksel olarak yani fiziksel engelli olan konuşma zorluğu çeken bir öğrencide de kişide de konuşma yani pratik konuşma ile ilgili sıkıntı yaşanabilir. Belki zihninde onu algılamıştır. Ama bunu ifade etmede güçlük çeker." (st. 1350-1353)

K14: "...kekeme sorunu olan bi öğrencimiz tabi ki… Öğrenmede güçlüğü olmuyor ama onlar da telaffuzda çok çekindikleri için kendilerini kapatıyorlar derste." (st. 4314-4316)

K21: "Mesela bi öğrencim benim konuşma zorluğu yaşıyor. Ama kesinlikle algılamada problem yok. Konuşma sorunu yaşadığı için bize dönüşümü çok net olmamakta. Alıyor, zihni kabul ediyor, fakat geri dönüşüm konuşma problemi olduğu için çok güzel olmuyor." (st. 6799-6802)

4.2.11. Ortopedik engeli olan öğrencilerin yaşadığı güçlükler

Bir öğretmen (K28); geçmiş yıllarda ortopedik engeli olan bir öğrencisinin olduğunu, bu öğrencinin öğrenmede 'çok sorun yaşamadığını' ifade etmiştir.

K28: "İşte daha önceki sınıflarımda bedensel engelli öğrencilerim vardı, yürüme sorunu olan çocuklarımız vardı. Bunlarda öğrenmeyle ilgili çok büyük sorunlar yaşamadık..." (st. 9105-9107)

4.2.12. Otizmli öğrencilerin yaşadığı güçlükler

Öğretmenlerden biri (K48); otizmli öğrencilerin bazı özelliklerine değinmiştir. Bu öğretmenin otizmli öğrencilerde gözlemlediği özellikler; asosyallik, sınırlı iletişim ve öğrenme güçlüğü olarak sıralanabilmektedir.

K48: "Bizim otistik öğrencilerimiz var, kendisini dışa kapamış… İletişim kurmakta çok zorlanıyoruz. O yüzden dil öğrenmede çok güçlük çekiyorlar." (st. 16919-16921) "Diğer yaşıtlarıyla aynı şeyleri öğrenemiyorlar. Çok zaman istiyor onlara öğretebilmek. Çok tekrar istiyor." (st. 16925-16927)

Aynı öğretmen konuşmasının bir başka bölümünde; otizmli öğrencilerin akademik bakımdan özel gereksinimi olmayan

akranlarından geride olduğunu, ayrıca problem davranışlar sergilediklerini ifade etmiştir.

> **K48: "Özellikle otistiklerden bahsediyorum çünkü bayağı otistik öğrencilerimiz var burda. Davranış bozuklukları çok fazla oluyor. Kurallara uymama, başkalarını rahatsız etme, derste çok farklı, rahatsız edici sesler çıkarma gibi çok farklılıkları var. Akademik açıdan da diğerlerine yetişemediklerini düşünüyorum ben ya da o bizim yetersizliğimiz, onu bilemiyorum." (st. 16962-16967)**

4.2.13. Down sendromlu öğrencilerin yaşadığı güçlükler

Bir öğretmen (K14); geçmiş yıllarda down sendromlu bir öğrencisinin olduğunu, bu öğrencinin anadilde okuma-yazmada güçlükler yaşadığını, ancak yabancı dil dersine karşı özel gereksinimi olmayan akranlarından daha 'gayretli' ve 'istekli' olduğunu, ayrıca İngilizcedeki bazı temel kavramları öğrenebildiğini ifade etmiştir.

> **K14: "Mesela önceki yıllarda down sendromlu bir öğrencim vardı. Gerçekten ciddi güçlük yaşıyordu. Çünkü kendisi zaten hani kendi anadilinde dahi okuma-yazmayı güçlükle öğrendiği için… Kendi… Yazmada problemimiz vardı ama bazı temel hani konuşma dilindeki işte selamlaşma, kendini tanıtma gibi bazı temel kavramları kendisine verebilmiştik." (st.4309-4314) "Ama mesela benim down sendromlu öğrencim pek çok diğer, normal öğrencilerime göre çok daha gayretliydi ve çok daha istekliydi." (st.4335-4337)**

Özet olarak; araştırmaya katılan öğretmenler deneyimlerine dayanarak 13 farklı yetersizlik grubunda yer alan öğrencilerin yabancı dil öğreniminde yaşadıkları güçlüklere ve - kısmen de olsa - güçlü yönlerine ilişkin gözlemlerini aktarmışlardır. Öğretmenlerin hakkında görüş bildirdiği yetersizlik türleri: zihinsel engel (n = 21), bedensel engel (n = 18), işitme kaybı (n = 6), dikkat dağınıklığı/hiperaktivite bozukluğu (n = 3), konuşma güçlüğü (n = 3), duygusal/davranışsal bozukluk (n = 2), çoklu engel (n = 2), süreğen hastalıklar (n = 2), ortopedik engel (n = 1), otizm (n = 1) ve down sendromu (n = 1) şeklinde sıralanabilir.

Öğretmenlerden yirmi birinin; zihinsel engelli öğrencilerin bilişsel becerilerinin ve anadildeki dil gelişiminin yetersiz olduğu, öğrenilmiş

çaresizlik gösterdikleri ve dikkat sürelerinin kısa olduğu görüşleri öne çıkan bulgular arasında yer almaktadır. Ayrıca, öğretmenlerden on altısının; bedensel yetersizliğin öğrenme bakımından herhangi bir engel oluşturmadığı görüşünde birleşmesi dikkat çeken bir diğer noktadır.

4.3. Yabancı dil öğretiminde özel gereksinimi olan öğrenciler ile özel gereksinimi olmayan akranları arasında gözlemlenen benzerlik ve farklılıklar

Araştırmaya katılan öğretmenlere yabancı dil dersinde özel gereksinimi olan öğrenciler ile özel gereksinimi olmayan öğrenciler arasında herhangi bir benzerlik ve/veya farklılık gözlemleyip gözlemlemedikleri sorulmuş, çeşitli cevaplar alınmıştır. Alınan cevaplar incelendikten sonra birbirleriyle ilişkili olduğu belirlen veriler kategorilere ayrılmıştır. Her bir kategoriye ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin frekans dağılımları Tablo 8'de gösterilmektedir:

Tablo 8. Özel gereksinimi olan öğrenciler ile özel gereksinimi olmayan akranları arasında gözlemlenen benzerlik ve farklılıklar

Kategoriler	Katılımcı No.	f
4.3.1. Benzerlik yok	**5**, **6**, **26**, **30**, **32**	**5**
4.3.2. Benzerlik var	**13**, **20**, **32**, **43**, **48**	**5**
4.3.2.1. Bilişsel becerilerde benzerlik	**27**, **34**	**2**
4.3.2.2. Akademik becerilerde benzerlik	**8**, **9**, **10**, **17**, **19**, **23**, **24**, **31**, **46**, **50**, **53**	**11**
4.3.2.3. Yazma becerisinde benzerlik	**38**, **40**	**2**
4.3.2.4. Konuşma becerisinde benzerlik	**41**, **45**, **51**	**3**
4.3.2.5. Sosyal yönden benzerlik	**1**, **21**, **39**, **42**, **45**	**5**
4.3.2.6. Ders dışı davranış. bak. benzerlik	**1**, **15**, **21**, **22**	**4**
4.3.2.7. İlgi bakımından benzerlik	**12**, **28**, **44**, **51**, **52**	**5**
4.3.3. Akademik becerilerde farklılık	**1**, **3**, **5**, **6**, **11**, **15**, **22**, **27**, **28**, **29**, **38**, **40**, **42**, **47**, **48**	**15**
4.3.3.1. Temel dil bec. bak. farklılık	**1**, **2**, **20**	**3**
4.3.3.2. Bilişsel beceriler bak. farklılık	**1**, **9**, **11**, **15**, **16**, **20**, **21**, **23**, **24**, **31**, **41**	**11**
4.3.3.3. Sosyal beceriler bak. farklılık	**4**, **19**, **20**, **48**, **50**	**5**
4.3.3.4. Bireysel farklılıklar	**2**, **9**, **12**, **13**, **15**, **21**, **24**, **27**, **35**, **36**, **44**, **52**	**12**

Tablo 8'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenler; yabancı dil dersinde özel gereksinimi olan öğrenciler ile özel gereksinimi olmayan öğrenciler arasında herhangi bir benzerlik olmadığı görüşünde olanlar (n = 5) ile benzerlik ve farklılıklar olduğu görüşlerinde olanlar şeklinde gruplandırılmıştır. Öğrenciler arasında benzerlikler olduğu görüşünü belirten öğretmenler; insani bakımdan (n = 5), bilişsel (n = 2), akademik (n = 11) ve sosyal becerilerde (n = 5), yazma (n = 2) ve konuşma becerilerinde (n = 3), derse karşı ilgi (n = 5) ile ders dışı davranışlar (n = 4) bakımından gözlemledikleri benzerlikleri aktarmışlardır. Öğrenciler arasında çeşitli faklılıklar olduğu görüşünü dile getiren öğretmenler ise bu farklılıkları; bilişsel (n = 11), akademik

(n =15) ve sosyal becerilerde (n = 5) ve temel dil becerilerinde (n = 3) gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerden on ikisi özel gereksinimi olan veya olmayan tüm öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olduğu görüşünde birleşmiştir.

4.3.1. "Benzerlik yok" diyen öğretmenler

Öğretmenlerden beşi (K5, K6, K26, K30, K32) yabancı dil dersinde özel gereksinimi olan öğrenciler ile özel gereksinimi olmayan öğrenciler arasında herhangi bir benzerlik gözlemlemediğini belirtmiştir. Bu öğretmenlerden biri (K5), özel gereksinimi olan öğrenciler ile özel gereksinimi olmayan öğrenciler arasında "benzerlik pek yok ama ayrılık çok var." (st. 1557-1558) derken; özel gereksinimi olan öğrencilerin akranları kadar dersi takip edemediklerini, verilen çalışmaları yapamadıklarını ifade etmiştir. Aynı görüşü paylaşan bir başka öğretmen (K6); zihinsel engelli öğrencilere yönelik bir program hazırlanmadığı için akranlarıyla aralarında benzerlik olmasının mümkün olmadığı, bedensel engelli öğrencilerin ise akranlarından herhangi bir farkının olmadığı görüşlerini dile getirmiştir.

> **K6: "Yani akademik olarak hiçbir benzerlik yok. Büyük bir fark var. Eğer… Ya eğer siz ona yönelik program hazırlamamışsanız tabi ki başarısız durumda olur engelli öğrenci, tabi ki engeli zihinselse eğer... Bu durumda akademik bir benzerlik mümkün değil, olamaz zaten. Onun dışında bedensel engellide hiçbir fark yok, diğer öğrenciler gibi. Onları zaten kaynaştırma öğrencisi sayamayız." (st.1768-1773)**

Bu konuya değinen bir diğer öğretmen (K30), özel gereksinimi olan öğrencilerin akranları gibi öğrendikleri bilgileri farklı durumlara genelleyemediklerini, bu bakımdan aralarında herhangi bir benzerliğin olmadığını ifade etmiştir.

> **K30: "Engelli olmayan öğrenci tabi ki yani öğrendiklerini yaşamına uygulayabiliyor. İşte mesela öğrendiği kalıbı farklı şekilde cümlelerde kullanabiliyor ya da farklı sorulara farklı cevaplar verebiliyor. Ama o engelli öğrenci takıl- ya bi şey öğrendiyse her soruya aynı cevabı veriyor. Mesela 'cat'(kedi) kelimesini öğrendiysek; ben masayı da göstersem "cat" diyor ya**

da sandalyeyi de göstersem "cat" diyor, o şekilde." (st. 9918-9923)

4.3.2. "Benzerlik var" diyen öğretmenler

K13, K20, K32, K43 ve K48 olmak üzere beş öğretmen; yabancı dil dersinde özel gereksinimi olan öğrenciler ile özel gereksinimi olmayan öğrenciler arasında çeşitli benzerlikler gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bu öğretmenler; öğrenciler arasında daha çok insani bakımdan bir benzerlikten bahsetmiş, ayrıca aralarından bir öğretmen (K43), birinci kademedeki (4. ve 5. sınıflardaki) özel gereksinimi olan öğrencilerin etkinliklere daha çok katıldıklarını belirterek öğrenciler arasında akademik bir benzerlik olduğunu ifade etmiştir.

K13: "Çok fazla bi farklılık ilk etapta göze çarpmıyor." (st. 4049)

K20: "Çocuk hepsi…" (st. 6310)

K32: "İnsan olarak bi benzerlik var tabi… Hepsini (ıı...) bir (ıı...) birey olarak kabul edersen hepsi birbirine benziyor." (st. 10507-10508)

K43: "Ya, tabi sonuçta özellikle küçük sınıflarda sonuçta hepsi çocuk. E birtakım (ıı…) 'chart'ları (resimli kartlardaki nesnelerin isimleri) söylemeye çalışıyorlar. 'Role'ları (canlandırmaları) yapmaya çalışıyorlar. Iı… Şarkıları söylemeye çalışıyorlar. Yani dil gelişimi yönünden daha zaten iyi geri bildirim alıyorum. O-o bakımdan elbette ki onlara (özel gereksinimi olmayan öğrencilere) benziyorlar." (st. 15086-15089)

4.3.2.1. Bilişsel becerilerde benzerlik

Öğretmenlerden ikisi (K27 ve K34); özel gereksinimi olmayan öğrencilerin arasında da algılama ve hatırlamada güçlükler yaşayan öğrencilerin bulunduğunu, bu öğrencilerin bilişsel beceriler bakımından özel gereksinimi olan öğrenciler ile benzer özellikler gösterdiklerini belirtmiştir.

K27: "Normal öğrencilerde de sadece akıllarında tutamayanlar ya da ezberlemekte zorluk çekenler var." (st. 8840-8841)

K34: "Mesela normal öğrencilerim de algılamada güçlük çekebiliyor, dersi anlamakta zorluk çekebiliyor." (st. 11442-11444)

4.3.2.2. Akademik becerilerde benzerlik

Öğretmenlerden on biri (K8, K9, K10, K17, K19, K23, K24, K31, K46, K50, K53) özel gereksinimi olan öğrenciler ile özel gereksinimi olmayan öğrenciler arasında akademik bakımdan çeşitli benzerlikler gözlemlediklerini belirtmiştir. Bu öğretmenlerden beşi (K8, K9, K23, K31, K50); özel gereksinimi olmayan öğrencilerin de yabancı dil dersinde güçlükler yaşadıkları ancak özel gereksinimi olan öğrencilerin daha yoğun güçlükleri olduğu görüşünde birleşmiştir. Örneğin bir öğretmen (K8); anadilde ve okuma-yazmada problemleri olan tüm öğrencilerin İngilizce öğrenmede zorlandığı, ancak özel gereksinimi olan öğrencilerin güçlüklerinin akranlarının güçlüklerinden daha fazla olduğu görüşlerini dile getirmiştir.

K8: "Engelli olmayan öğrenci dediğim gibi en başta anadilden dolayı problem yaşıyor. Okumada-yazmada problem olunca… Iıı… İngilizcede biliyorsunuz harfler okunuşu ve yazılışı farklı ya da işte kelimelerin okunuşları - yazılışları farklı. Çocuk bunun Türkçede okumasını yapamazken İngilizcede… Genel olarak yani, genel olarak hepsinde var problem. Ama özel gerek- (ııı…) özel eğitime muhtaç çocuk- özel eğitim alan çocuklarda bu daha bi farklı yani, daha fazla sorun var onlarda." (st. 2338-2344)

Öğretmenlerin görüşlerine göre özel gereksinimi olan öğrenciler; akranları ile aynı şekilde şarkı söyleme (K9), boyama ve kes-yapıştır etkinliklerine (K17) katılmaktadırlar. Bunun yanı sıra 'oturma ve dinleme davranışı' (K19) 'cümle kurma' (K24) ve 'öğrenme güçlüğü' (K23, K31) bakımından akranları ile benzer özellikler göstermektedirler.

K9: "…mesela biz bir şarkı öğrendiğimiz zaman engel durumu ne olursa olsun o çocuk da katılıyor ve aynı motivasyonu, ilgiyi gösterebiliyor. Ama iş dilbilgisi konularına geldiğinde, hani daha akademik, daha zihinsel beceri gerektiren konulara geldiğinde, matematik işlemleriyle ilgili olsun, sayılar olsun, akılda tutma; o zaman çok ortaya çıkıyor. Çünkü çocuk- öğrenciler genelde (ııı…) normal çocuklardan farklı olarak; hafızada tutamıyorlar ve

okunuşunu ve yazılışındaki farklılığı ayırt edemiyor, ikisinin bilincine çok varamıyor." (st. 2635-2642)

K17: "…biraz geriden algılayan, yetişemeyen öğrencilerimiz oluyor zihinsel engelli olmayan, dile yeteneği olmayan öğrencilerimiz de var. Onlarla aynı seviyede gidebilen öğrencilerimiz oluyor. O açıdan bir benzerliği var. Onun dışında tabi ki bazı boyama aktivitelerimiz oluyor, kes-yapıştır aktiviteleri falan. Onlarda zorlanmıyorlar, her ikisi de yapabiliyor." (st. 5244-5249)

K19: "Sadece oturmaları ve dinlemeleri benzerlik gösteriyor." (st. 6017-6018)

K23: "Yani sonuçta bütün öğrencilerin zorlandığı yerler de var. İlk anlatışta çoğu kişi anlamıyor. Engelli veya engelsiz fark etmiyor. Üzerinde durdukça daha çok oturuyor." (st. 7567-7569)

K24: "Mesela hani (ııı...) benzerlik olarak; tahtaya kaldırdığımda kaynaştırma öğrencim de aynı cümleyi kurabiliyor, diğer öğrencim de hiç çekinmeden kurabiliyor." (st. 7811-7813)

K31: "Ya normal öğrencilerin de, tabi İngilizce, yeni bi dil öğrenmek zor olduğu için zorlandıkları konular var. Ama tabi ki kaynaştırma öğrencileri için bu daha zor oluyor." (st. 10210-10212)

Bir öğretmen (K50); konuya farklı bir açıdan değinerek, 'özel gereksinimi olan öğrenci' şeklinde tanısı konmamış ancak anlama, okuma ve dinleme etkinliklerinde özel gereksinimi olan öğrenciler ile benzer güçlükler yaşayan öğrencilerin varlığına dikkat çekmiştir.

K50: "Yani (ııı…) bu tarz özel gereksinimi olan öğrenciler gibi olup; ama adı böyle konmayan çok sayıda öğrencimiz de var açıkçası (ııı…) zorluk çeken, 'kaynaştırma öğrencisi' adı konulmamış ama aynı sorunları gösteren hani anlamada, okumada, dinlemede eşit sorunları yaşayan öğrencilerimiz de fazlasıyla mevcut." (st. 17637-17641)

4.3.2.3. Yazma becerisinde benzerlik

İki öğretmen (K38 ve K40); özel gereksinimi olan öğrencilerin akranları ile benzer şekilde yazma becerisinde güçlük yaşadıkları ortak görüşünü belirtmiştir. Bu öğretmenlerden birine göre (K38); tüm öğrenciler yazma konusunda sorun yaşamaktadır (st. 13285-13291). Diğer öğretmen (K40) ise; 'özel gereksinimli' tanısı bulunmayan ancak

‘dil zekası olmayan’ öğrencilerin de benzer güçlükler yaşadığı görüşünü ifade etmiştir.

> **K40: “Elbette ki şöyle bir olay var; düşünün ki (ııı…) kaynaştırma öğrencisi ya da birtakım özel engelleri olsa (ııı…) güçlükle karşılaştığı gibi, bunun dışında bir de ‘dil zekası’ olmayan öğrencilerimiz de var. Fakat bunların herhangi bir (ııı…) siz söyleyin, bu durumda olmayan bir öğrenci olsa da hiç yabancı dili yapamayan öğrencilerimiz de maalesef bulunmakta.” (st. 13960-13965)**

4.3.2.4. Konuşma becerisinde / Telaffuzda benzerlik

Üç öğretmen (K41, K45 ve K51); özel gereksinimi olan öğrencilerin telaffuz becerisinde akranları ile benzer özellikler gösterdiklerini belirtmiştir. Bu öğretmenlerden biri (K41); zihinsel engelli bir öğrencisinin telaffuz becerisine ilişkin olarak tahtada yazılı olan uzun bir cümleyi hatasız okumasını örnek göstermiştir.

> **K41: “Çok şaşırtıcı engelli çocuk, bizdeki bi çocuk var. Dediğim gibi diğer öğrencilerin hiç- okumakta çok zorlanabilecekleri uzun bir cümleyi daha dördüncü sınıfta galiba, ya dört ya beşinci sınıftaydı, çok uzun bi cümleydi tahtaya ilk yazdığım, yanlışsız okudu. Beni çok şaşırttı. Bu durumda benzerlik oluyor tabi diğerleriyle.” (st. 14329-14333)**

Bir diğer öğretmene (K45) göre; özel gereksinimi olan öğrenciler duydukları kelimeleri akranları gibi tekrar edebilmektedirler (st. 16007-16013). Bu konuda görüş bildiren son öğretmene (K51) göre ise; tüm öğrenciler konuşma becerisinde çekimser davranmakta ve zorlanmaktadırlar.

> **K51: “(Özel gereksinimi olan öğrenciler) Daha çekingenler, utangaçlar. Ama diğer… Ya yabancı dile karşı hepsinde aslında bu var. Konuşma becerisine geldiğimizde hiç kimse konuşmak istemiyor.” (st. 18075-18077)**

4.3.2.5. Sosyal yönden benzerlik

Dört öğretmen (K1, K21, K39 ve K45); özel gereksinimi olan öğrencilerin özel gereksinimi olmayan akranları ile sosyal yönden

benzer özellikler gösterdikleri konusunda görüş bildirmiştir. Bu öğretmenlerden birine (K21) göre; özel gereksinimi olan öğrenciler 'iletişim ve arkadaşlık kurma' becerisi ve 'derse katılma' bakımından akranlarından farklı değildir. Bir diğer öğretmen (K45) ise; özellikle birinci kademede özel gereksinimi olan öğrencilerin 'sosyal yönden sorun yaratmadığını', akranları gibi dersi dinlediklerini, zaman zaman derse katıldıklarını ancak ikinci kademede ağırlaşan müfredat nedeniyle güçlük yaşadıklarını belirtmiştir.

> **K21: "İletişim açısından, arkadaşlık diyalogu olsun, ders açısından değil de daha çok insani açıdan diğer arkadaşlarından bi farkı yok aslında. Arkadaşlık kurmaları, sınıfa katılımları, hatta daha ağır ve sessiz olanları da var." (st. 6816-6818)**

> **K45: "Ama sosyal beceri olarak tabi ki sınıf içinde sorun yaratmıyor. Diğerleri gibi dersi dinliyor. Derse zaman zaman katılıyor, basit sorularda. Yani özellikle dört-beş-altıncı sınıflarda buna katılabiliyor. Ama ilerleyen zamanda yedinci ve sekizinci sınıfta kelimeler daha zorlaşıp dilbilgisi kurallarının daha ağırlaştığı zamanlarda maalesef başarı gösteremiyor çocuk." (st. 15999-16004)**

4.3.2.6. Ders dışı davranışlar bakımından benzerlik

Dört öğretmen (K1, K15, K21 ve K22); özel gereksinimi olan öğrencilerin akranları ile ders dışı davranışlar bakımından benzer özellikler gösterdikleri konusunda görüş bildirmiştir.

> **K1: "Normal öğrenci de yaramazlık yapabiliyorken öbürü (özel gereksinimi olan öğrenci) de yapabiliyor." (st. 77-78)**

> **K15: "Bazı engelliler elindeki eşyaları arkadaşlarına fırlatabildiği gibi bazı arkadaşlar- engelliler de hiçbir dav- böyle rahatsız edici davranışta bulunmadan sessizce oturup dersi dinleyebiliyor." (st. 4662-4665) "Normal öğ-öğrenciler de ders dışı dav-davranışlar gösterebiliyor." (st. 4672)**

> **K21: "Engelli olmayan, dersi dinlemek istemeyen, haşarı olan, yaramaz olan, dersi kaynatmak isteyen öğrencilerin de aslında onlardan çok bi farkı yok." (st. 6823-6825)**

> **K22: "Şimdi özel gereksinimli öğrencilerle raporu olmayan ama davranışsal bozukluklar sergileyen öğrenciler arasında zaman zaman davranışları açısından bazı ortak noktaları olabiliyor." (st. 7181-7183)** "**Ama davranış bozukluğu açısından dersek evet,**

normal diğer öğrencilerimizde olan bazı davranış bozukluklarıyla bunlar ortak noktada buluşabiliyorlar." (st. 7187-7189)

4.3.2.7. İlgi bakımından benzerlik

Beş öğretmen (K12, K28, K44, K51 ve K52); özel gereksinimi olan öğrenciler ile özel gereksinimi olmayan akranlarının yabancı dil dersine karşı gösterdikleri ilgi bakımından benzer özellikler gösterdikleri konusunda görüş bildirmiştir. Bu öğretmenlerin ilgi konusunda öğrencilerde gözlemledikleri benzerliklere ilişkin kullandıkları ifadeler 'her iki grup da ilgili' ve 'her iki grup da ilgisiz' şeklinde iki kategoriye ayrılmıştır.

Özel gereksinimi olsun veya olmasın tüm öğrencilerin yabancı dil dersine karşı ilgili olduğunu ifade eden iki öğretmen (K28 ve K44), bu durumu daha çok birinci kademede gözlemlediğini aktarmıştır.

K28: "Genel anlamda özel gereksinimli öğrenciler ve diğer öğrenciler İngilizceyle ilk karşılaştıklarında, yabancı dille ilk karşılaştıklarında çok heyecanlılar, öğrenmeye istekliler. Ama ke-kendilerinin ve bulundukları sınıf ortamının onları… Nasıl anlatsam… Evet, bulundukları sınıf ortamının onlarla alay etmesiyle, o-ondan sonra çok kalabalık olmasından kaynaklı, birebir çok fazla ilgilenememizden kaynaklı ki geriye düşmekteler. Diğer sınıf- diğer öğrenciler daha başarılılar ve diğer arkadaşlarına çok fazla da yardım etmiyorlar." (st. 9121-9127)

K44: "İlkokulda her iki grupta da aşırı bi istek oluyor." (st. 15528)

Üç öğretmen ise (K12, K51 ve K52); özel gereksinimi olsun veya olmasın tüm öğrencilerin yabancı dil dersine karşı ilgisiz oldukları görüşünü bildirmiştir.

K12: "Ama dediğim gibi, yani günümüzdeki normal sınıfına koyduğumuz öğrencilerin bile İngilizceye çok aşırı ilgisi yok maalesef." (st. 3646-3647)

K52: "Her iki grup da ilgisiz..." (st. 18790)

4.3.3. "Akademik beceriler bakımından farklılık var" diyen öğretmenler

Öğretmenlerden on beşi (K1, K3, K5, K6, K11, K15, K22, K27, K28, K29, K38, K40, K42, K47, K48) yabancı dil dersinde akademik beceriler bakımından özel gereksinimi olan öğrencileri akranlarından daha yetersiz bulmaktadır.

K3: "(Özel gereksinimi olan öğrenciler) akademik açıdan diğer arkadaşlarına oranla daha düşük notlar alıyorlar, daha başarısız oluyorlar. Sınıfa uyum sağlayamıyorlar." (st. 998-999)

K5: "E tabi ki normal olan öğrenciler yani benim verdiğim her şeyi yapmaya çalışıyorlar. Dersi daha iyi takip ediyorlar. Yani benzerlik pek yok ama ayrılık çok var. Ya onlara ulaşabiliyoruz. Diğerlerine (özel gereksinimi olan öğrencilere) ula-ulaşamıyoruz, bi şey veremiyoruz." (st. 1556-1559)

K6: "Büyük bir fark var. Eğer… Ya eğer siz ona yönelik program hazırlamamışsanız tabi ki başarısız durumda olur engelli öğrenci, tabi ki engeli zihinselse eğer... Bu durumda akademik bir benzerlik mümkün değil, olamaz zaten. Onun dışında bedensel engellide hiçbir fark yok, diğer öğrenciler gibi. Onları zaten kaynaştırma öğrencisi sayamayız." (st. 1769-1773)

K11: "Özel gereksinimli olmayan öğrencilerin) akademik bilgileri tabi ki daha yüksek oluyor." (st.3233, st. 3239)

K27: "Sıfır diyebilirim akademik (ııı...) başarı açısından; kaynaştırma öğrencileri sıfır İngilizcede." (st. 8834-8835)

K28: "Diğer öğrenciler (özel gereksinimi olmayan öğrenciler) daha başarılılar ve diğer arkadaşlarına (özel gereksinimi olan öğrencilere) çok fazla da yardım etmiyorlar." (st. 9126-9127)

K29: "Engelli olmayan öğrenciler tabi daha başarılı. Yani özellikle bi de seviyorsa, istiyorsa, derse katılımları, verdiğim işte aktiviteleri, uygulamaları konusunda daha başarılılar. Ama engelli öğrenciler zaten ilgisiz de oldukları için yani derslerden kopmuş durumda oldukları için hiçbir şey yapmak istemiyorlar." (st. 9510-9514)

K47: "Şimdi engelli olmayan öğrenciler eğer normal derslerine günlük çalışıyorlarsa her şeyi rahatlıkla a-anlayabiliyorlar yani, onlarda bi sorun yok. Ama engelli olan öğrencilerde yani… Başaramıyorlar bi şekilde ya da anlasa bile belki izah edemiyor. Bazı şeyleri kavramakta zorlanıyorlar, açıklamakta zorlanıyorlar. Yani bu şekilde farklılık var." (st. 16608-16612)

K48: "Şimdi akademik bakımdan diğer öğrenciler (özel gereksinimi olmayan öğrenciler) haliyle daha ilerde oluyor.

Çünkü birçok normal… Birebir çalışamadığımız için özel eğitim öğrencileriyle ya da işte BEP planı uygulamak zorunda kaldığımız öğrencilere biz çok az zaman harcamak durumunda kalıyoruz." (st. 16954-16957)

4.3.3.1. Temel dil becerileri bakımından farklılık

K1, K2 ve K20 olmak üzere üç öğretmen; temel dil becerileri bakımından özel gereksinimi olan öğrencileri akranlarından daha yetersiz bulmaktadır. Bu öğretmenlerden biri (K2); temel dil becerilerine sahip olduğunu belirttiği özel gereksinimi olan bir öğrencisinin derse katıldığını, bu becerilere sahip olmayan diğer özel gereksinimi olan öğrencilerinin ise derse katılmadıklarını, sınıfta sadece resim çizdiklerini aktarmıştır.

K1: "Tabi, çocuk (özel gereksinimi olan öğrenci) kendini ifade ederken zorluk çekebiliyor. Fevri davranabiliyor. Kolay… Yaşadıklarını ya da hissettiklerini ifade edemiyor." (st. 89-91)

K2: "Şimdi, şöyle bi şey var; benim elimdeki öğrencilerde bi tane öğrencim derse katılıyor dil becerisi olan, o da satranca giden öğrencim, diğer öğrencilerimiz sadece ve sadece sınıfta hani resim çiziyorlar. Onlar ayrıca özel eğitime de gidiyorlar." (st. 465-468)

K20: "Ama temel dil becerisi açısından okumayı bilmeyen öğrenci mesela sınıfta ezik ve sinik oluyor. Dolayısıyla konuşmaya istekli olmuyor. Öyle olunca mesela hiçbir dil becerisi kazanamıyor çocuk, hiçbir şekilde kazanamıyor, dört kompetansın (dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin) birini bile alamıyor yani." (st. 6301-6304)

4.3.3.2. Bilişsel beceriler bakımından farklılık

Öğretmenlerden on biri (K1, K9, K11, K15, K16, K20, K21, K23, K24, K31, K41) özel gereksinimi olan öğrenciler ile özel gereksinimi olmayan öğrenciler arasında bilişsel beceriler bakımından farklılık olduğu görüşünü ifade etmiştir.

Bu konudaki öğretmen görüşlerine göre özel gereksinimi olan öğrenciler akranlarından daha yoğun öğrenme güçlükleri yaşamakta (K15), bir diğer deyişle akranlarından daha yavaş ve zor

öğrenmektedirler (K1, K11). Öğretmenler, özel gereksinimi olmayan öğrencilerin anlatılan konuyu o anda (K16) ya da bir-iki tekrar ile anladıkları (K9), bazı temel kavramlara sahip oldukları (K20) ve bu nedenlerle daha az öğrenme güçlüğü yaşadıkları görüşlerini dile getirmişlerdir.

> **K1: "(Özel gereksinimi olan öğrenciler) Yavaş öğreniyorlar." (st. 52)**
>
> **K9: "Engelli olmayan öğrencilerde nispeten bu sorunlar oluyor ama onlar giderilebiliyor. Çünkü zamanla giderilecek bi şey. Ama engel düzeyine göre (ııı…) hiç giderilemeyebilir. Hep başa dönüyorsun. Çünkü çocuklar engelli olduğu için aynı sorun hep başa götürüyor. Ama normal çocuklarda hani bir tekrarla, iki tekrarla çocuk artık onu alıyor. Ama bu çocuk hafızada uzun tutamıyorsa, uzun süreli, İngilizce öğretmemiz de çok zor oluyor." (st. 2648-2653)**
>
> **K11: "Onlar biraz daha geç öğreniyor, zor öğreniyorlar engelli öğrenciler." (st. 3241-3241)**
>
> **K16: "Normal düzeyde bir öğrencinin algılama yeteneğiyle diğer zihinsel veya bedensel engelli özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler arasındaki öğrenme farklılıkları fazlasıyla var bence. Yani onlarla diyelim ki bir iki cümleyi iki günde, üç günde, dört güne kadar çıkabilecek düzeyde öğretebiliyorsak süreç içerisinde… Ama diğerleriyle (özel gereksinimi olmayan öğrenciler ile) anında verimi alabiliyoruz, karşılığını alabiliyoruz." (st. 4932-4937)**
>
> **K20: "Diğerleri (özel gereksinimi olmayan öğrenciler) en azından sayıları bilebiliyor. Ama onlar (özel gereksinimi olan öğrenciler) mesela sayılar konusunda çok büyük sıkıntı yaşıyorlar, büyük bi ihtimalle Matematikte sıkıntı yaşıyorlar. O yüzden tabi burada bi tane sayı öğretemiyorum mesela, hiç öğrenemiyorlar. Bilişsel açıdan sıkıntı var." (st. 6296-6301)**

4.3.3.3. Sosyal beceriler bakımından farklılık

Beş öğretmen (K4, K19, K20, K48 ve K50); özel gereksinimi olan öğrenciler ile özel gereksinimi olmayan akranları arasında sosyal beceriler bakımından çeşitli farklılıklar olduğu görüşünü dile getirmiştir. Bu öğretmenlerden biri (K4), özel gereksinimi olan öğrencilerin sosyal yönden akranlarından daha dezavantajlı olduğu için kendilerini kötü hissedebileceklerini, bu durumun sadece yabancı dil dersini değil, genel

olarak öğrenme sürecini olumsuz etkileyebileceği görüşünü ifade etmiştir.

K4: "…belki bu engelli çocukların psikolojik olarak kendilerini daha kötü hissetmeleri olabilir, bu bir farklılıktır. Diğer normal öğrenciler gibi yani onlar gibi çıkıp işte dışarıda eğlenme, gezme tozma gibi bir şeye katılmadığı için kendini onlardan soyutlayabilir ve bu onda belki işte moral açısından bir dezavantajdır." (st. 1285-1289) "Bu tabi ki öğrenme sü- …yani bu öğrenme sürecini genel olarak olumsuz etkiler. Ama özel, özelde yabancı dille ilgili bir etkileşim olacağını sanmıyorum. Yani bu genelde öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir." (st. 1292-1294)

K19: "(Özel gereksinimi olan öğrenciler) Sosyal becerileri yani diğerlerinin yapabildiklerini yapamıyorlar. Derse zaten katılamıyorlar." (st. 6013-6015)

K20: "(Özel gereksinimi olan öğrenciler) Birlikte olamıyor, grup kuramıyor, grubuna kimse almak istemiyor." (st.6305-6306)

4.3.3.4. Bireysel farklılıklar

Öğretmenlerden on ikisi (K2, K9, K12, K13, K15, K21, K24, K27, K35, K36, K44, K52) öğrencilerin kendi aralarında da bireysel farklılıkları olduğu görüşünü dile getirmiştir.

K2: "Bizde kaynaştırma almış veya kaynaştırma raporlu öğrencilerimizden birisi bugün (eee...) Dikmen'deki bir ilköğretim okuluna-da satranç turnuvasına katıldı. Okulda kazandı, altılarda ve satranç turnuvasında yarışmaya gitti, tamam mı? Satranç turnuvasında yarışmaya gitti ve bu çocuk kaynaştırma eğitimli. Demek ki bunların bir-bir konuda becerisi olmuyor ama diğer konularda belli bir noktada becerisi olabilir..." (st. 440-445)

K9: "Ama bazı öğrencilerde (ıı…) sözel olarak hafıza iyi oluyor. Yazıya gerekli olan, dilde söylediğiniz zaman, aklında iyi tutabiliyor, dönüyor. Ama yazıya dökemiyor. Bu tür sorunlar oluyor." (st. 2644-2646)

K12: "Yani kişilik özelliklerine göre değişiyor." (st. 3645-3646)

K13: "Bazen çok çarpıcı olan öğrenci- olan öğrenci de oluyor ya da bazen hiçbir farklılık gözlemleyemiyorsun. Zamanla ortaya çıkarıyor." (st.4056-4057)

K15: "Bunların (özel gereksinimi olan öğrencilerin) kendi aralarında da farklılıklar var." (st.4668)

K21: "Tabi ki çeşitlilik gösterebiliyor, daha haşarı, sınıf düzenini bölen- bozan öğrenciler de var. Ona göre, öğrenciye göre hareket ediyorsun yani." (st. 6818-6820)

K27 "Sosyal becerileri değişiyor aslında, hani kaynaştırma olup da, özel eğitime gidip de bayağı becerili öğrencilerimiz de var." (st. 8831-8832)

K36: "Onun için (ıii…) öğrenciler arasında farklılık olabiliyor. Yani (ıii…) her çocuğun alma kapasitesi farklı olabiliyor." (st. 12462-12464)

Öğretmenlerden biri (K44); özel gereksinimi olan veya olmayan tüm öğrencilerin farklı yeteneklerinin olduğunu, öğrencilerin güçlü yönlerinin zamanla derse giren öğretmen tarafından anlaşılacağını ifade etmiştir.

K44: "Tabi ki her öğrenci hem kişilik olarak hem davranış, yetenek olarak birbirlerinden çok farklı… lıii… Tabi öğrencilerin bu konuda becerileri de gerçekten çok farklı… Benim gözlemlediğim gerçekten özel gereksinimi olan öğrenciler ya da özel gereksinimi olmayan öğrenciler arasında gerçekten (ıii…) farklılıklar var. Mesela bazı çocuklar (ıii…) çizim, grafik, boyama; gerçekten görsel konularda çok yetenekliler. Ama bazı öğrenciler de kafadan hikaye uydurma, cümleleri güzel kurma; gerçekten dil bakımından çok becerikliler. İki öğrenci modeli arasında gerçekten çok büyük fark var. Bunu da yani (ıii…) öğrenciyi çok iyi tanıyan bir öğretmen sınıfa girdiğinde (ıii…) belli bir zaman sonra… Başlarda anlamayabilir öğretmen ama daha sonra iki grup arasındaki farkı kendisi de çok iyi görecektir." (st. 15501-15511)

Özet olarak; araştırmaya katılan öğretmenler özel gereksinimi olan öğrenciler ile özel gereksinimi olmayan akranları arasında çeşitli benzerlik ve farklılıklar gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir bölümü özel gereksinimi olan öğrencileri ile özel gereksinimi olmayan öğrencileri arasında; bilişsel, akademik ve sosyal beceriler ile ders dışı davranışlar ve derse karşı gösterdikleri ilgi bakımından benzerlikler olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise iki öğrenci grubu arasında; bilişsel, akademik ve sosyal beceriler ile temel dil becerileri bakımından farklılıklar gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler, özel gereksinimi olan öğrenciler ile diğer

öğrenciler arasında olduğu kadar özel gereksinimi olan öğrencilerin kendi aralarında da bireysel farklılıklar bulunduğunu vurgulamışlardır.

4.4. Eğitim-öğretim ortamı ve süreçlerinden kaynaklanan sorunlar

Görüşme yapılan öğretmenlerden bazıları eğitim-öğretim ortamı ve süreçlerine bağlı olarak birtakım sorunlar yaşandığını ifade etmişlerdir. Bu sorunlar ve kaç öğretmen tarafından dile getirildiği Tablo 9'da yer almaktadır:

Tablo 9. Eğitim-öğretim ortamı ve süreçlerinden kaynaklanan sorunlar

Eğitim-öğretim ortamı ve süreçlerinden kaynaklanan sorunlar	Katılımcı no.	f
4.4.1. Sınıf mevcutlarının fazla olması	**1**, **11**, **12**, **25**, **28**, **30**, **51**	7
4.4.2. Öğretmenlerin bilgi gereksinimi	**10**, **20**, **48**, **51**	4
4.4.3. Öğretmenlerin sıkça değişmesi	**51**	1

Tablo 9'da görüldüğü gibi, bazı öğretmenler; sınıf mevcutlarının fazla olması (n = 7), öğretmenlerin - özel gereksinimi olan öğrencilerin özellik ve gereksinimlerine ilişkin - bilgi gereksinimi (n = 4) ve derslere giren öğretmenlerin sıkça değişmesi (n = 1) nedenlerine bağlı olarak hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Eğitim-öğretim ortamı ve süreçlerinden kaynaklanan sorunlar ve hangi öğretmenler tarafından ifade edildiği ilerleyen satırlarda yer almaktadır:

4.4.1. Sınıf mevcutlarının fazla olması

Öğretmenlerden yedisi (K1, K11, K12, K25, K28, K30, K51) sınıf mevcutlarının fazla olması nedeniyle çeşitli sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Örneğin dört öğretmen (K1, K25, K28, K30); yabancı dil dersine ayrılan kısıtlı süre içinde sınıf mevcudunun fazla olması nedenine bağlı olarak özel gereksinimi olan öğrencilere yeterince

zaman ayıramadıklarını ifade etmiştir. Benzer şekilde bir diğer öğretmen (K11) ise; sınıf mevcutları azaltıldığı takdirde özel gereksinimi olan öğrenciler ile ilgilenmek için daha fazla zaman ayırabileceklerini belirtmiştir.

K1: "Yani özel ilgiyi gerektirdiği için, onlarla (özel gereksinimi olan öğrencilerle) da çok fazla ilgilenilmediği için zamandan dolayı olsun, mevcuttan dolayı olsun zor olduğu için ilgilenmek bence muaf tutulmalı." (st. 205-207)

K11: "Sınıfların ya sayısı azaltılmalı, ne bileyim, on beş kişi, yirmi kişi olursa öyle bi öğrenciye (özel gereksinimi olan bir öğrenciye) de haile haile çok süre kalır. Ama kırk kişilik bir sınıfta bi öğrenciye süre kalmıyor." (st. 3462-3464)

K25: "Ya onlarla işte birebir ders yapmak biraz (ııı…) sınıf ortamının kalabalık olduğundan dolayı çok (ııı…) müsait olmuyor." (st. 8184-8185)

K28: "Genel anlamda özel gereksinimli öğrenciler ve diğer öğrenciler İngilizceyle ilk karşılaştıklarında, yabancı dille ilk karşılaştıklarında çok heyecanlılar, öğrenmeye istekliler. Ama ke-kendilerinin ve bulundukları sınıf ortamının onları… Nasıl anlatsam… Evet, bulundukları sınıf ortamının onlarla alay etmesiyle, o-ondan sonra çok kalabalık olmasından kaynaklı, birebir çok fazla ilgilenememizden kaynaklı ki geriye düşmekteler." (st. 9121-9126)

K30: "Onunla özel ilgilenebilecek kadar zamanım yok. Sınıflar da çok kalabalık olduğu için maalesef ona (özel gereksinimi olan öğrenciye) özel bir zaman ayıramıyorum yani." (st. 9961-9962)

İki öğretmen (K12 ve K51), bir başka önemli noktaya değinerek, sınıf mevcutlarının fazla olmasından dolayı aktif öğrenme yöntemini uygulamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir.

K12: "Kitaplarımız daha çok öğrenci merkezli, konuşmaya yönelik, kavramaya yönelik… Yani çocukların sonuca varacağı bir yöntem işlenmiş, çok güzel bi yöntem. Fakat bunu okullarda başarmak gerçekten her şeyden önce sınıf sayılarının fazlalığından dolayı çok zor…" (st. 3653-3657)

K51: "(Aktif öğrenme yöntemini) Sınıflarım kalabalık olduğundan uygulayamıyorum." (st. 18189)

4.4.2. Öğretmenlerin bilgi gereksinimi

Dört öğretmen (K10, K20, K48, K51) özel gereksinimi olan öğrenciler ile ilgili bilgi gereksinimlerinin olduğuna ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bu öğretmenler konuşmalarının başka bölümlerinde, bilgi yetersizliği nedeniyle bu öğrencilere yönelik uyarlamalarda bulunamadıklarını ifade etmişlerdir.

> **K10: "lıı… Tabi ki onların (özel gereksinimi olan öğrencilerin) seviyelerini bilmek çok zor, bunu yapamıyoruz." (st. 2927-2928)**
>
> **K20: "Hiçbir şey öğrenemiyorlar çünkü yani çok kalabalık sınıflarda eğer öğretmenin de bu anlamda hiçbir yeterliliği yoksa - kendi adıma öyleyim - özel eğitim alabilecek bir öğrenciye ne yapılır, ne edilir bilmeyince hiçbir farklılık gösteremez." (st. 6314-6317)**
>
> **K48: "Akademik açıdan da diğerlerine yetişemediklerini düşünüyorum ben ya da o bizim yetersizliğimiz, onu bilemiyorum." (st. 16965-16966)**
>
> **K51: "Geçen dönem hiçbir şey yapmadım bu özel eğitimli öğrencilere, ne yapacağımı bilmediğim için yapmamıştım." (st. 18056-18058)**

4.4.3. Derslere giren öğretmenlerin sıkça değişmesi

Bir öğretmen (K51); özellikle alt sosyo-ekonomik düzeyde olan okullarda görevlendirilen öğretmenlerin sıkça değişmesinin öğrenciler için de öğretmenler için de bir dezavantaj olduğuna, öğrencilerin uyum sağlamada sorun yaşadıklarına ilişkin görüş bildirmiştir.

> **K51: "Bi de böyle okullarda (alt sosyo-ekonomik düzeyde olan okullarda) öğretmen sirkülasyonu çok fazla oluyor. Sınıf öğretmeni çok değişiyor, yabancı dil öğretmeni çok değişiyor. Değişim olduğu için öğrenci öğretmene adapte olayım derken öğretmen değiştiği için öğrenci ortada kalmış oluyor. Tekrar yeni bi sistem, kimi öğretmen - öğretmenden öğretmene de değişiyor tabi - öğrencileri suçlamamak lazım." (st. 18030-18035)**

Özetlemek gerekirse, eğitim-öğretim ortamı ve süreçlerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüş bildiren öğretmenlere göre; sınıf mevcutlarının fazla olması, özel gereksinimi olan öğrencilerin özellik ve

gereksinimlerine ilişkin bilgi gereksinimleri ve derslere giren öğretmenlerin sıkça değişmesi nedenlerine bağlı olarak hem öğrenciler hem de öğretmenler çeşitli zorluklar yaşamaktadırlar.

4.5. Ailelerden kaynaklanan sorunlar

Öğretmenlerden altısı (K1, K10, K32, K33, K51, K53); özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil güçlüklerini ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri ile ilişkilendirmişlerdir.

> **K1: "Çok farklı bir kitle… Daha çok sosyal ekonomik, her yönden eksik olan bir çevre..." (st. 301-302)**
>
> **K10: "Sosyo-ekonomik düzeyleri bu bölgenin, yani şöyle söyleyim: Ankara'dayız. Iıı… Kızılay'a gitmeyen öğrencilerimiz fazla… Böyle gerçekten (ııı…) çok maddi güçlükler çeken öğrenciler de çok fazla." (st. 3138-3140)**
>
> **K32: "Ekonomik açı çok- açıdan çok zorlanıyorlar, en büyük etken bizim burada bu…" (10908-10909)**
>
> **K33: "Bilmiyorum yani, tabi ki sosyal çevre olarak söyleyebilirim, bi kolej olmadığından dolayı, veli potansiyelimiz de düşük olduğundan dolayı, sosyo-ekonomik seviyeleri düşük olduğundan dolayı İngilizceye pek ağırlık verilmiyor." (st. 11169-11172)**
>
> **K51: "Alt sosyo-ekonomi düzeyinde olan velilerimiz ilgisiz olduğu için çocuk da ilgilenmiyor, yabancı dilin önemini bilmiyor. Sınıfımda, kendi sınıfımda okuma-yazma bilmeyen velilerim var. Nasıl yar-yardımcı olacaklarını bilmiyorlar." (st. 18441-18444)**

Bu öğretmenlerden biri (K53); seminerler ile velilere yabancı dilin öneminin anlatılmasının gerektiği görüşünü dile getirmiştir.

> **K53: "E tabi burası dediğim gibi çok varoş bi bölge olduğu için İngilizcenin ne olduğunun farkında değiller, hani neye yaradığının farkında değiller. Bi kere bi onlara da bunları anlatmak lazım aslında seminerler şeklinde." (st. 19421-19424)**

Ailelerden kaynaklanan sorunlara değinen öğretmenler; sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin özel gereksinimi olan çocuklarına nasıl yardımcı olacaklarını bilmediklerini, yabancı dilin öneminin

farkında olmadıklarını, bazılarının okuma-yazma dahi bilmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden birinin seminerler ile ailelere de yabancı dilin öneminin anlatılabileceği görüşü dikkat çekmektedir.

4.6. Yabancı dil öğretmeninden kaynaklanan sorunlar

Bu başlık altında; yabancı dil öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntem ve teknikler ile bunların özel gereksinimi olan öğrenciler için uygun olup olmadığını değerlendirmeleri ve bazı öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına yönelik olumsuz bakış açıları ele alınmaktadır. Her bir alt kategoriye ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır:

4.6.1. Yabancı dil öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntem ve teknikler

Araştırmaya katılan öğretmenlere; yabancı dil öğretiminde hangi yöntem ve teknikleri kullandıkları sorulmuştur. Öğretmenler yabancı dil öğretiminde; sunuş yoluyla öğretim, buluş yoluyla öğretim, iletişimsel yaklaşım, dilbilgisi-çeviri yöntemi, sessiz yöntem, görsel-işitsel ve etkinlik temelli eğitim, drama, tümdengelim, tümevarım, tekrar ettirme, konu tekrarı, çoklu zeka yaklaşımı, eklektik (karma) yaklaşım, soru-cevap tekniği, grup çalışmaları, beyin fırtınası tekniği, gösterip yaptırma, SBS çalışmaları, tartışma ve 3B (Beklenti oluşturma-Bilgiyi verme-Bilgiyi biriktirme) tekniği olmak üzere 21 farklı yöntem ve tekniği kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerine göre yabancı dil öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikler ile frekansları Tablo 10’da yer almaktadır:

Tablo 10. Öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikler

Yöntem ve Teknikler	Katılımcı No	f
Sunuş Yoluyla Öğretim	7, 8, 9, 15, 18, 19, 20, 23, 26, 27, 36, 38, 42, 44, 49	15
Buluş Yoluyla Öğrenme	1, 9, 12, 21, 22, 29, 36, 43, 44, 48, 49, 51, 52	13
İletişimsel Yaklaşım	3, 12, 14, 16, 17, 29, 30, 33, 34, 35, 36, 45, 51, 52	14
Dilbilgisi-Çeviri Y.	2, 8, 13, 25, 31, 35, 51	7
Sessiz Yöntem	51	1
Görsel-İşitsel Eğitim	2, 6, 7, 10, 11, 12, 15, 18, 21, 23, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 41, 42, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53	30
Rol Oynama/Drama	3, 5, 12, 13, 15, 17, 19, 20, 27, 30, 39, 40, 51	13
Etkinlik Tem. Eğitim	9, 10, 11, 17, 18, 22, 23, 25, 30, 47, 51	11
Tümevarım	1, 4, 40	3
Tümdengelim	40	1
Tekrar Ettirme	2, 6, 13, 47	4
Konu Tekrarı	25, 35, 50, 51, 52	5
Çoklu Zeka Yaklaşımı	14, 32	2
Eklektik Yaklaşım	2, 4, 31, 36, 38, 45, 48	7
Soru-Cevap Tekniği	5, 6, 9, 13, 15, 18, 20, 23, 24, 26, 27, 30, 36, 37, 38, 42, 44, 45, 46, 47, 50, 51	22
Tartışma Tekniği	29	1
Grup Çalışmaları	26, 35	2
Beyin Fırtınası Tekniği	51	1
Gösterip Yaptırma	38	1
SBS Çalışmaları	8, 29, 31, 52	4
3B Tekniği	37	1

Tablo 10'da görüldüğü gibi, öğretmenler; yabancı dil öğretiminde birden fazla yöntem ve tekniği kullandıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin en fazla kullandıkları yöntemlerin; görsel-işitsel (n = 30) ve etkinlik temelli eğitim (n = 11), sunuş yoluyla öğretim (n = 15), iletişimsel yaklaşım (n = 14), buluş yoluyla öğrenme (n = 13) yöntemleri ile rol oynama (n = 13) ve soru-cevap teknikleri (n = 22) olduğu söylenebilir.

Yabancı dil öğretiminde görsel-işitsel yöntemlerden yararlandığını belirten otuz öğretmenden (K2, K6, K7, K10, K11, K12, K15, K18, K21, K23, K25, K28, K29, K30, K31, K32, K34, K35, K36, K37, K41, K42, K44, K46, K47, K48, K49, K50, K51, K53) ikisi (K8 ve K53); okullarında cd çalar gibi gerekli materyallerin olmaması nedeniyle dinleme etkinliğini gerçekleştiremediklerini, bunun yerine ağırlıklı olarak Seviye Belirleme Sınavı (SBS) çalışmaları yaptıklarını, öğrencilere test çözdürdüklerini belirtmişlerdir.

> **K8: "Dinleme… Dinleme tekniği… İşte konuşma, anlatma… Şimdi bu sene SBS'ye yönelik daha çok çalıştırıyorum çocukları. Çünkü SBS sınavı biliyorsunuz önemli… Genelde dershaneye gidemeyen çocuklardan oluşuyor öğrencilerim. Yani dilbilgisi kurallarına özellikle ağırlık veriyorum. Dinleme yapamıyorum. Geçen sene laptopumu (dizüstü bilgisayar) getirip yapıyordum. Bu sene problem var, yani getiremiyorum laptopu. Vcd ya da işte cd çalar gibi bi dineleme şeyi, imkanı olmadığı için dinleme yapamıyorum. Okuma… O şekilde yani… Daha çok dilbilgisi kuralları…" (st. 2347-2354)**
>
> **K53: "Ama bizim okulun biraz… Tabi hani cd çalar vesaire gibi eksiklerimiz olduğu için çok fazla dinletme yapamıyorum." (st. 19236-19237)**

Etkinlik temelli eğitimi benimsediğini söyleyen öğretmenlerden (K9, K10, K11, K17, K18, K22, K23, K25, K30, K47, K51) biri (K30), eğitsel oyunların birinci kademedeki öğrencilerin ilgisini daha çok çektiğini; ikinci kademede ise günlük yaşamdan örnekler vermenin öğrencilere daha eğlenceli geldiğini ifade etmiştir.

> **K30: "İşte dramaya önem vermeye çalışıyoruz, özelikle küçük sınıflarda, dördüncü - beşinci sınıflarda bu daha etkili oluyor. Oyunlar daha ilgi çekici oluyor. Ama sekizler bu konuda tabi ki**

sıkılıyorlar biraz işte oyun oynamaktan falan. Onlarda da daha çok günlük yaşama göre örnek verirken mesela, hani karşılaştırma örnekleri diyelim ki ünlü insanlardan örnek vererek gidiyoruz, bu daha eğlenceli oluyor." (st. 9931-9936)

Sunuş yoluyla öğretimi benimseyen on beş öğretmenin tamamı (K7, K8, K9, K15, K18, K19, K20, K23, K26, K27, K36, K38, K42, K44, K49) anlatım yönteminin özellikle kalabalık sınıflar için uygun olduğu görüşünü dile getirmiştir. Bu öğretmenlerden bazıları (K15, K18, K26) diğer yöntem ve tekniklerin yanı sıra anlatım yöntemini kullandığını, bazıları (K20, K27) ise ağırlıklı olarak anlatımı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

K15: "Soru-cevap, role playing (canlandırma), powerpoint sunusu, soru-cevap, anlatım; bunlar var." (st. 4675-4676)

K18: "Burası birinci – burası ilköğretim okulu olduğu için tahtayı çok sık kullanıyoruz, anlatma metodunu kullanıyoruz, soru-cevap kullanıyoruz, cdleri (dinleme materyallerini) kullanıyoruz, cd'den şarkılar dinletiyoruz, oyun oynuyoruz, boşluk doldurma yöntemlerini kullanıyoruz, birçok yöntem kullanıyoruz." (st. 5608-5611)

K20: "Sunuş yoluyla öğretimi mutlaka kullanıyorum. Evet, sunuş yoluyla öğretimi beğenmesek de ısrarla kullanıyoruz, bu kadar kalabalık sınıflarda yapabilecek en iyi yöntem oluyor." (st. 6322-6324)

K26: "anlatım, soru-cevap tekniği, (ııı…) pair work, group work, bunların tamamını kullanıyorum." (st. 8538-8539)

K27: "Ben anlatıyorum daha çok, açıkça söyleyim. Öğrenci merkezli olmaya çalışılıyor ama pek başarılı olmuyor sınıflar çok kalabalık olduğu için ve öğrencilerin- buradaki öğrencilerin seviyesi pek uygun olmadığı için… Anlatım yapıyorum." (st. 8845-8848)

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemini kullanmaktan rahatsızlık duyduklarını belirten iki öğretmen (K13 ve K24), bu yöntemi; yabancı dildeki kelime ve cümlelerin Türkçe karşılıklarının öğrenciye doğrudan verilmesi olarak açıklamıştır. Bu öğretmenlerden biri (K24) bu yöntem gereği hedef dili dilbilgisi kurallarıyla öğrettiğini, ancak bunun günlük yaşamda işlevsel olmadığını düşündüğünü; diğeri (K13) ise öğrencilerin ilgisini derse çekebilmek için bu yöntemi "mecburen" tercih ettiğini belirtmiştir.

K13: "Gramer-çeviri metotlarını kullanıyorum. Mecbur, ihtiyaç duyuyorum çocukları derse çekebilmek için… Hiç anlamadıkları zaman yardımcı olmak için Türkçeyi kullanmaya özen gösteriyorum ki... Yöntem olarak; 'Grammar-Translation' diyelim." (st. 4060-4063)

K24: "Dilbilgisi-Çeviri Yöntemini kullanıyorum genelde. Aslında pek tasvip etmediğim bir yöntem. Iıı… Çünkü Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi direk şeye… Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi şudur: kelimeleri birebir verirsin, direk Türkçe karşılıklarını alırsın. Iıı… Grameri kurallarla birlikte öğretirsin. Ama bu, günlük yaşama geçtiği zaman, pratiğe geçtiği zaman pek de yararlı olmayacak kurallardır. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi tamamen teoride kalan bi yöntemdir. Ama (ıii…) okullarda Milli Eğitimin önerdiği yöntem de budur maalesef. Öğrencilerim özellikle (ıii…) şey söylüyorlar; yani (ıii…) "Hocam, biz bunu öğreniyoruz. Ama karşımıza bir İngiliz ya da Amerikan çıktığı zaman anlaşamıyoruz. İngilize ben ismini soruyorum: 'What is your name?' diyorum. O direk ismini söylüyor. Ama biz 'My name is…' diye öğreniyoruz." diyorlar. O yüzden pek onaylamadığım yöntem olmasına rağmen maalesef Dilbilgisi-Çeviri Yöntemini işliyorum." (st. 7821-7833)

Konuyu ve öğrencilerin durumunu göz önünde bulundurarak birden fazla yöntemi eklektik bir biçimde kullanan yedi öğretmenden (K2, K4, K31, K36, K38, K45, K48) biri (K31); anlatım, çeviri ve görsel-işitsel yöntemleri kullandığını, ayrıca öğrencilere SBS'ye yönelik olarak çalışma kağıtları hazırladığını söylemiştir.

K31: "Yabancı dil öğretiminde (ıii…) yani eklektik kullanıyoruz, karmaca, her yöntemden kullanıyoruz. Bunun dışında 'Grammar-Translation Method' (Dilbigisi-Çeviri Yöntemi), onları kullanıyoruz. Yani (ıii…) görsel şeyler kullanmaya çalışıyorum. İşte laptopımız (dizüstü bilgisayar) var, dinletiyoruz. Bunlar yani kullandıklarım. Normal… Fotokopiler falan dağıtıyorum. Iıı… SBS'ye yönelik de çalışıyoruz, normal konu anlatmaya yönelik de çalışıyoruz." (st. 10221-10226)

Ayrıca, "ders kitabını aynen takip ettiklerini" belirten dört öğretmenden (K4, K10, K38 ve K43) biri (K43), sınıfın durumuna göre gerektiğinde ders kitabında yer alan etkinliklerde uyarlamalar yaptığını ifade etmiştir.

K4: "Yani genelde yabancı dilde yaygın kullanılan teknikleri kullanıyoruz. Yani işte tümevarım gibi ya da eklektik yöntemler de kullanıyoruz. Zaten yani şurda bir şeyi de itiraf etmek gerekir ki Milli Eğitimin bize verdiği kitabı uyguluyoruz. Orda hangi

yöntem öngörülmüşse onu genelde uyguluyoruz sınıflarda." (st. 1302-1306)

K10: "Kitaplarımız çok güzel hazırlanmış. O yüzden ekstra şeylere ihtiyaç duymuyorum ben." (st. 2937-2938)

K38: "O kitapta hangi şeyler varsa onu tek tek uyguluyorum ben zaten." (st. 13310-13311)

K43: "Ben yeni müfredatı beğeniyorum, uyguluyorum, dört beceriyi geliştirmede de faydasını görüyorum. Yani kitabı takip ediyorum ama tabi ki ders içinde kendim de birtakım (ıı…) değişiklikler yapabiliyorum o günkü duruma, sınıfın düzeyine, kendi psikolojime göre hatta…" (st. 15094-15097)

Son olarak, bir öğretmen (K37); 3B tekniğini uyguladığını söylemiş, bu tekniği öğrencide beklenti oluşturma, bilgiyi verme ve bilgiyi biriktirme şeklinde açıklamıştır.

K37: "3B tekniği; beklenti oluşturmayla başlıyoruz ki İngilizcede 'warm-up and motivation' (öğrencide merak duygusu uyandırma) dediğimiz kısım. Sonra bilgiyi inşa etme, yani bilgiyi verme, 'structure'ı (hedef dil yapısını) verme, gramer yapısını öğretme. Iıı… Birtakım egzersizlerle bu gramer yapısını pekiştirme bölümü var. Ondan sonra da anlattığımız bilgiyi biriktirme. Buna 3B tekniği diyoruz." (st. 12847-12851)

Yabancı dil öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntem ve teknikleri özel gereksinimi olan öğrenciler için uygunluğu bakımından değerlendirmeleri istendiğinde alınan cevaplar; 'uygun', 'yetersiz' ve 'uygun değil' şeklinde üç kategori halinde incelenmiştir. Bu kategoriler ve alt kategorilere ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin frekans dağılımları Tablo 11'de sunulmuştur:

Tablo 11. Yabancı dil öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntem ve teknikleri özel gereksinimi olan öğrenciler için uygunluğu bakımından değerlendirmeleri

Kategori	Katılımcı No	f
4.6.2. Uygun		
4.6.2.a. Görsel-İşitsel Yöntemler	**1**,**2**, **15**, **21**, **24**, **29**, **31**, **34**, **35**, **36**, **39**, **40**, **41**, **42**, **44**, **48**	**16**
4.6.2.b. Etkinlik Temelli Eğitim	**1**, **3**, **10**, **19**, **43**, **46**, **47**	**7**
4.6.2.c. Drama/Rol Oynama	**3**, **19, 36**, **39**, **40**, **43**	**6**
4.6.2.d. Tekrar Ettirme	**35**, **42**, **47**, **50**	**4**
4.6.2.e. Konu Tekrarı	**36**	**1**
4.6.2.f. Buluş Yoluyla Öğrenme	**36**, **43**	**2**
4.6.3. Yetersiz	**6**, **9**, **12**, **13**, **15**, **18**, **22**, **27**, **28**, **29**, **31**, **32**, **37**, **50**, **51**	**15**
4.6.4. Uygun değil	**4**, **8**, **10**, **11**, **13**, **14**, **16**, **20**, **24**, **25**, **26**, **33**, **38**, **42**, **45**, **49**, **52**, **53**	**18**

4.6.2. Yabancı dil öğretiminde kullandıkları yöntem ve tekniklerin özel gereksinimi olan öğrenciler için uygun olduğunu belirten öğretmenler

Yabancı dil öğretiminde kullandıkları yöntem ve tekniklerin özel gereksinimi olan öğrenciler için uygun olduğunu belirten öğretmenler; farklı yöntem ve teknikler kullanıldığında bu öğrencilerin de derse karşı ilgilerinin arttığını ve derse daha fazla katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenler yabancı dil derslerinde (a) görsel-işitsel yöntemleri, (b) etkinlik temelli eğitim yaklaşımını, (c) drama, (d) tekrar ettirme, (e) konu tekrarı tekniklerini ve (f) buluş yoluyla öğrenme yaklaşımını kullandıklarını; bu yöntem ve tekniklerin özel gereksinimi olan öğrenciler için uygun olduğunu belirtmişlerdir.

a) **Görsel-İşitsel Yöntemler**: Öğretmenlerden on altısı (K1, K2, K15, K21, K24, K29, K31, K34, K35, K36, K39, K40, K41, K42, K44, K48)

yabancı dil dersinde kullandıkları görsel-işitsel yöntemlerin özel gereksinimi olan öğrenciler için uygun olduğunu belirtmiştir.

K1: "Yabancı dilde görsellik çok fazla ön planda… Mimik, jest, el kol hareketi işte, eğer aktifsen dersin içerisinde, dersi işlerken çok aktifsen işte, dördüncü, beşinci sınıf çocuklarına biraz daha oyunsal hani, daha aktif olarak dersi işlediğinde o çocuklara da bir şekilde ulaşılabiliyor. Yani keyif alabiliyor." (st. 102-106)

K24: "Zaten belirli gelişim aşamasında olan çocuklar bile şeydir; uygulamalı, görsel olarak daha iyi öğrenirler. Yani bir dizi sözcük listesinin yerine o eşyaları önlerine koyduğum zaman daha kolay öğrenmiş oluyorlar." (st. 7847-7850)

K29: "...görsel olan şeylerde hani katılmayı istiyorlar, bi şeyler söylemeyi istiyorlar ya da şey… Poster kullandığımda mesela o posteri İngilizce olarak yorumlayamıyor ama Türkçe bi şeyler söylemeye çalışıyor ya da "Bunun İngilizcesi nedir?" diye soranlar var öyle merak edip. Ancak dediğim gibi görsel şeylerde yani onun dokunabileceği ya da ona- gözüne hitap eden şeylerde daha katılımcılar ders konusunda." (st. 9550-9555)

b) **Etkinlik Temelli Eğitim**: Öğretmenlerden yedisi (K1, K3, K10, K19, K43, K46, K47) yabancı dil öğretiminde oyun, şarkı, tekerleme ve benzeri eğitsel etkinliklerin özel gereksinimi olan öğrenciler için uygun olduğunu, bir diğer deyişle etkinlik temelli eğitim yaklaşımı benimsendiği zaman özel gereksinimi olan öğrencilerin derse daha fazla katıldıklarını ifade etmiştir.

K3: "Özellikle o çocuklar açısından hani diyalog tarzında çalışmalarımız onların dikkatini daha çok çekiyor yani ya da oyun şeklinde onları derse çekmeye çalışıyoruz. Daha basit, daha temel, onların daha kolay anlayabileceği şekilde dersi işlemeye çalışıyoruz. Ya onlara ve diğer dü- başarı düzeyi düşük olan öğrencilere hedef alarak bu yöntemleri seçiyoruz." (st. 1014-1018)

K10: "Ben sadece şarkılara çok eşlik ettiklerini düşünüyorum. Onun dışında (ııı…) çok zorlandıklarını gördüm." (st. 2945-2946)

K43: "İşte boyama kısımlarında boyayabiliyor. Toplamalarda toplayıp işlemi yapıyor ama sonucunu belki İngilizce yazamıyor. Bence yeni müfredat daha verimli…" (st. 15109-15110)

K46: "Çünkü mesela şarkı öğretiyoruz İngilizce, o algılama zorluğu olan öğrenci de şarkı öğrenirken derse katılmaya çalışıyor. Eğer tempolu bi şarkıysa… Tekerleme öğretiyorum mesela derste, tekerleme olabilir, bi şarkının sözleri olabilir.

Algılama zorluğu olan öğrenci de katılmaya çalışıyor." (st. 16376-16379)

c) Drama/Rol Oynama: Öğretmenlerden altısı (K3, K19, K36, K39, K40, K43) drama tekniğini kullandıkları zaman özel gereksinimi olan öğrencilerin derse karşı daha fazla ilgi gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

K36: "Çoğunlukla tahtaya hem yazıyoruz hem resimlerini çiziyoruz, hem vücut hareketlerini, mimikleri (ıı…) kullanıyoruz. Derste dramatize ediyoruz bazı konuşmaları, diyalogları canlandırıyoruz. Onun için (ıı…) bazı yöntemlerin… lı… Muhakkak birkaç yöntemin ona faydalı olacağını düşünüyorum yani…" (st. 12504-12508)

K39: "Hareketli falan bi şeyler oluyorsa, vücutlarını falan kullanabiliyorlarsa hoşlarına gidiyor, ilgilerini çekiyor, katılmaya çalışıyorlar." (st. 13622-13623)

K40: "Özel gereksinimli olan öğrencilerimiz dramadan ve hareketlerden anlıyorlar. Yani (ıı…) belki kelimeyi anlamıyorlar ama hareketin ne anlama geldiğini anladıkları için Türkçe karşılığını söyleseler de amacıma ulaştığımı düşünüyorum." (st. 13989-13992)

d) Tekrar Ettirme: Dört öğretmen (K35, K42, K47 ve K50); özel gereksinimi olan öğrencilerin özellikle telaffuz konusunda yaşadıkları güçlükleri gidermek için tekrar ettirme tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir. Tekrar ettirme tekniği; bir kelimenin veya cümlenin öncelikle öğretmen tarafından okunması/telaffuz edilmesi daha sonra öğrencilerin bu okunuşu/telaffuzu yinelemesi esasına dayanmaktadır. Burada amaç, telaffuz hatalarının azaltması/ortadan kaldırılmasıdır.

K35: "Çocuğa okutup tekrar ettirme ve mümkünse de bu çocuklara çok fazla yani (ıı…) çok fazla cümle, kelime vermeme…" (st. 11920-11921)

K42: "(Alıştırmalar) Onlara (özel gereksinimi olan öğrencilere) hitap etmiyor ama onlara değişik şekilde işte dediğim gibi resim çizdirerek, verdiğim ödevlerde resim yaptırarak, kelimeleri tekrar ettirerek alıştırmaları yaptırmaya çalışıyorum." (st. 14710-14712)

K50: "Hani bi işitsel engelli öğrenciniz varsa dinleme ve tekrar etme olayında zorluk çekiyorlar. Iıı… Zihinsel engeli olan öğrencilerde de şunu fark ediyorum; hani okuma-anlama olayında çok başarılı değiller yine onlar da. Tekrar etme konusunda da dil becerileri de nedense onların da biraz şey, güç oluyor." (st. 17653-17657)

e) **Konu Tekrarı**: Bir öğretmen (K36); özel gereksinimi olan öğrenciler için konu tekrarının yararlı olduğu görüşünü belirtmiştir.

K36: "...ya işitsel olarak sürekli tekrar ederek, (ıii…) kulağa-kulaklarına hitap ederek…" (st. 12496-12497)

f) **Buluş Yoluyla Öğrenme**: Öğretmenlerden ikisi (K36 ve K43); öğrencinin buluş/keşif yoluyla bilgiyi öğrendiği ve aktif katılımının esas olduğu bu yöntemin özel gereksinimi olan öğrenciler için etkili olduğuna ilişkin görüş bildirmiştir.

K43: "Ben yeni müfredatı uygun buluyorum. Çünkü yeni müfredat gereği (ıii…) öğrenci İngilizceyi daha iyi öğreniyor ama daha severek ve yaparak-yaşayarak öğrendiği için yani çok fazla sıkılmıyor. Eski müfredatta daha fazla sıkılırdı. Gerçi eski müfredatta da ben çok fazla gramer vermezdim. Hani ben yeni müfredat gibi çocuğu oyuna çeker, işte şarkıyla, role'la (canlandırma ile) falan öğretirdim ama (ıii…) daha fazla sıkılıyordu. Bu müfredatta yapabileceği bi şeyler var yani işte mesela 'How many'lerde (Kaç tane ile başlayan sorularda) sayıyor bi şeyler, yazıyor oraya, Türk- yani rakam olarak yazıyor. Mutlaka İngilizcesini yazması gerekmiyor." (st. 15101-15108)

4.6.3. Yabancı dil öğretiminde kullandıkları yöntem ve tekniklerin özel gereksinimi olan öğrenciler için yetersiz olduğunu belirten öğretmenler

On bir öğretmen (K6, K9, K12, K13, K15, K18, K22, K27, K28, K29, K31, K32, K37, K50, K51) yabancı dil öğretiminde kullandıkları yöntem ve tekniklerin özel gereksinimi olan öğrenciler için yetersiz olduğunu ifade etmiştir.

K13: "Tabi ki onlar-onlara yetmiyor kesinlikle ve onlar (özel gereksinimi olan öğrenciler) için yeterli değil." (st. 4069-4070)

K18: "…sınıftaki diğer öğrencilere uyguladığım şekliyle bi kaynaştırma öğrencilerine çok da uygun olduğunu söyleyemeyecem. Ancak onların da seviyesine indirgersem ki bunun için özel çaba göstermem gerekiyor, indirgersem evet, bi parça uygun olabilir." (st. 5615-5619)

K27: "Drama olabilir. Ama maalesef uygulayamıyorum sınıf içinde." (st. 8864-8865)

K50: "Aslında bi kısmı uygun, bi kısmı uygun değil. Hani bi işitsel engelli öğrenciniz varsa dinleme ve tekrar etme olayında zorluk çekiyorlar. Iıı... Zihinsel engeli olan öğrencilerde de şunu fark ediyorum: hani okuma-anlama olayında çok başarılı değiller yine onlar da. Tekrar etme konusunda da dil becerileri de nedense onların da biraz şey, güç oluyor. Ama hani böyle çizimdir, oyundur, resimdir, o tarz yaptığımız etkinliklerde katılımları onların da diğer öğrenciler gibi var." (st. 17653-17659)

4.6.4. Yabancı dil öğretiminde kullandıkları yöntem ve tekniklerin özel gereksinimi olan öğrenciler için uygun olmadığını belirten öğretmenler

Öğretmenlerden on sekizi (K4, K8, K10, K11, K13, K14, K16, K20, K24, K25, K26, K33, K38, K42, K45, K49, K52, K53) yabancı dil öğretiminde kullandıkları yöntem ve tekniklerin özel gereksinimi olan öğrenciler için uygun olmadığını ifade etmiştir.

K4: "Çünkü bu öğrenciler (özel gereksinimi olan öğrenciler) farklı öğrenciler yani sorunlu öğrenciler. Fiziksel durumlarından kaynaklanan sorunları var, zihinsel durumlarından. O zaman yapılacak olan bunlar için özel, onların konumuna göre programların hazırlanması gerekir. Ben tabi ki uygun olmadığını düşünüyorum." (st. 1313-1317)

K8: "Uygun değil… Onlar (özel gereksinimi olan öğrenciler) için ayrı bi, yani ayrı bi şekilde ilgilenmek gerekiyor sınıf dışında." (st. 2360-2361)

K26: "Uygun bulmuyorum. Çünkü aynı konuyu işleyemiyorum onlarla (özel gereksinimi olan öğrencilerle), yani aynı konuyu işleyemeyince… Mesela bir grup çalışması yaptıramam. Mesela bir diyalog yaptıramam ben bu öğrencilere veya bir okuma çalışması yaptıramıyorum, bir dinlediğini anlama çalışması yaptıramıyorum, yani mümkün değil aynı sonucu elde etmek, aynı şeyleri uygulamak." (st. 8543-8547)

K38: "Zor geliyor ya… Onlara (özel gereksinimi olan öğrencilere) uygun değil aslında, kitap da uygun değil, (ıı…) teknik de uygun değil... Onlar… Çünkü dünyaları farklı… Daha basit olması lazım…" (st. 13315-13317)

Özet olarak, kendileriyle görüşülen öğretmenler yabancı dil öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikleri özel gereksinimi olan öğrenciler için uygunluğu bakımından değerlendirdiklerinde; özellikle görsel-işitsel yöntemleri, etkinlik temelli eğitimi, buluş yoluyla öğretim yöntemini, drama, konu tekrarı ve tekrar ettirme tekniklerini kullandıkları zaman bu öğrencilerin derse daha fazla katıldıklarını ifade etmeleri dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra, bazı öğretmenler öğretimde kullandıkları yöntem ve tekniklerin özel gereksinimi olan öğrenciler için yetersiz olduğu, bazıları ise uygun olmadığı görüşlerini dile getirmişlerdir.

4.6.5. Kaynaştırma uygulamasına olumsuz bakan öğretmenler

Öğretmenlerden altısı (K2, K19, K26, K32, K41, K49) kaynaştırma uygulamasına karşı olumsuz tutumlarını dile getirmişlerdir. Bu öğretmenlere göre özel gereksinimi olan öğrenciler; özel gereksinimi olmayan akranları ile aynı sınıfta öğrenememektedirler.

K19: "(Özel gereksinimi olan öğrencilerin) Aslında farklı sınıflarda olması lazım ama..." (st. 6013)

K32: "Kaynaştırma kavramını pek gerekli bulmuyorum." (st. 10504)

K41: "Onlar (özel gereksinimi olan öğrenciler) bi özel eğitim görseler daha yararlı olur diye düşünüyorum." (st. 14318-14319)

K49: "Ama şuanda öğrenilmiş bi davranış var. lıı… Engelli öğrenciler kendilerini izole etmiş, kenarda durmaktadırlar. Diğer öğrenciler de bunu kanıksadığı için, engelli olmayan öğrenciler, aralarında bi uçurum var. O yüzden de çok fazla etkili olduğunu düşünmekte- düşünmemekteyim." (st. 17285-17289)

4.7. Yabancı dil öğretiminde özel gereksinimi olan öğrenciler için öğretmen tarafından gerçekleştirilen uyarlamalar

Öğretmenlere yabancı dil dersinde özel gereksinimi olan öğrencilerin özellik ve gereksinimlerine bağlı olarak herhangi bir uyarlamada bulunup bulunmadıkları sorulmuştur. Bu soruya alınan cevapların incelenmesi sonucu ilişkili olduğu belirlenen veriler ile oluşturulan kategori ve alt kategoriler Tablo 12'de sunulmaktadır:

Tablo 12. Uyarlamalar

Uyarlama	Katılımcı no.	f
4.7.1. Uyarlama yok	**2**, **7**, **8**, **14**, **20**, **30**, **41**, **52**, **53**	**9**
4.7.2. Uyarlamalar		
4.7.2.1. Konu Tekrarı	**31**	**1**
4.7.2.2. Basitleştirme	**5**, **23**, **31**, **34**, **36**, **39**, **44**, **45**, **46**	**9**
4.7.2.3. Bireysel Öğr.	**3**, **9**, **12**, **29**, **35**, **36**, **37**, **40**, **47**, **49**, **51**	**11**
4.7.2.4. Müfredatta U.	**10**, **11**, **12**, **17**, **18**, **21**, **26**, **27**, **31**, **32**, **33**, **34**, **37**, **39**, **40**, **44**, **46**	**17**
4.7.2.5. Ödevlerde U.	**2**, **10**, **28**, **39**, **45**, **46**	**6**
4.7.2.6. Etkinliklerde U.	**1**, **9**, **15**, **16**, **24**, **39**, **40**, **43**, **50**	**9**
4.7.2.7. Sınavlarda U.	**2**, **6**, **21**, **24**, **25**, **31**, **33**, **34**, **35**, **40**, **42**, **43**, **45**, **46**, **47**, **48**, **49**, **50**, **51**	**19**
4.7.2.8. Ders dışında U.	**19**, **23**	**2**

4.7.1. Özel gereksinimi olan öğrenciler için herhangi bir uyarlamada bulunmayan öğretmenler

Dokuz öğretmen (K2, K7, K8, K14, K20, K30, K41, K52, K53) yabancı dil dersinde özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik olarak herhangi bir uyarlamada bulunmadıklarını ifade etmişlerdir.

K8: "Maalesef yapamıyorum. Yani dediğim gibi sınıflarda birer ya

da ikişer öğrenci var, bu tip öğrenci. Yani geçen sene biraz denedim açıkçası o semineri- özel eğitim semineri aldıktan sonra, işte BEP planı falan vardı elimde, ona uygun olarak bi şeyler yapmayı. Ama olmuyor, yani hani onla tek başına ilgilenip sınıfı… Ne bileyim, yapamadım açıkçası, yapamıyorum. O çocuklarla (özel gereksinimi olan öğrencilerle) ilgilenemiyorum yani." (st. 2377-2382)

K14: "Şimdi ben öğrenciyi direk sınıftan ayrıştırarak bir uygulama yapma- yapmaya taraftarı değilim. Ders içinde işte bu tür şarkı tarzı, oyun tarzı aktivitelere muhakkak yer veriyorum ki o öğrencinin (özel gereksinimi olan öğrencinin) de derse katılma şansı olsun diye." (st. 4393-4397)

K20: "Hiçbir uyarlama yapamıyorum valla, her şeyden önce onu söyleyim. Çünki (ıii…) dediğim gibi sınıflar çok kalabalık, ancak siz normal seviyedeki öğrencilere yetebiliyorsunuz, yetiştirebiliyorsunuz. Onlar (özel gereksinimi olan öğrenciler) orda tek başlarına cidden kalıyorlar. Iıı… Sürekli isimlerini yazdırıyorduk. Sürekli yaşlarını yazdırıyorduk (ıii…) falan... Bu tip şeyleri yapıyorduk. Bu da çok hani belli bi zamandan sonra cidden (ıii…) onun için de sıkıcı oluyor, sizin için de sıkıcı oluyor. Çok da iyi bi uyarlama yaptığımızı söyleyemem yani." (st. 6369-6379)

K30: "Açıkçası yapmıyorum yani. Çünkü çok fazla zamanım olmuyor yani. Onunla özel ilgilenebilecek kadar zamanım yok. Sınıflar da çok kalabalık olduğu için maalesef ona özel bir zaman ayıramıyorum yani. Ona yönelik bi şey yapamıyorum. Yapamıyorum. Yani sadece eğer görsel işte fotoğraf varsa, afiş varsa gösteriyorum ona "Bu ne olabilir?" diye soruyorum yani genellikle Türkçe soruyorum sorarsam da, derse katılırsa da." (st. 9960-9963)

K53: "Yapmıyorum; aynı soruları soruyorum, aynı ödevleri veriyorum." (st. 19261)

4.7.2. Özel gereksinimi olan öğrenciler için uyarlamada bulunan öğretmenler

Araştırmaya katılan birçok öğretmen yabancı dil dersinde özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik olarak çeşitli uyarlamalarda bulunduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin ifadelerine göre yabancı dil dersinde gerçekleştirdikleri uyarlama biçimleri; daha fazla konu tekrarı (n = 1), basitleştirme (n = 9), bireysel öğretim (n = 11) ile müfredatta (n = 17), ödevlerde (n = 6), etkinliklerde (n = 9), sınavlarda (n = 19) ve ders dışında uyarlama (n = 2) şeklindedir. Her bir uyarlama biçimine ilişkin görüş bildiren öğretmenler ilerleyen satırlarda belirtilmektedir:

4.7.2.1. Özel gereksinimi olan öğrenciler için daha fazla konu tekrarı

Bir öğretmen (K31), özel gereksinimi olan öğrencilerin bilişsel özelliklerine bağlı olarak özel gereksinimi olmayan akranlarından daha fazla tekrara ihtiyaç duyduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

> **K31: "Çocuğun aklında kalmıyor. Her seferinde tekrar ediyorsunuz." (st.10217)**

4.7.2.2. Özel gereksinimi olan öğrenciler için konuyu basitleştirme

Öğretmenlerden dokuzu (K5, K23, K31, K34, K36, K39, K44, K45, K46) özel gereksinimi olan öğrencileri için derste işledikleri konuyu 'basitleştirdiklerini' ifade etmişlerdir.

> **K5: "Yani onlara (özel gereksinimi olan öğrencilere) daha basit şeyleri ver-veriyoruz. Daha böyle ezberleyebileceği; çocuğa basit, kısa cümlelerle kendini tanıtma, işte söyledim demin işte, renkler, böyle yine fiiller günlük yaşamda çok kullanılan, bu tip şeyleri veriyoruz." (st. 1586-1589)**
>
> **K23 "Özel gereksinimi olan öğrencilere ders anlatırken biraz daha basite indirgeyerek anlatıyorum." (st. 7597-7598)**
>
> **K31: "Benzerlik olarak; tabi aynı şekilde öğretmeye çalışıyorum ya da (ıii…) kaynaştırmalar için tabi biraz daha basitleştirmeye çalışıyorum." (st. 10209-10210)**
>
> **K34: "Anlamada ve algılamada biraz daha problem yaşadıkları için; onların (özel gereksinimi olan öğrencilerin) algılayabileceği, anlayabileceği tarzda daha kolaya, basite indirgeyerek sorularla ve egzersizlerle, bu şekilde kapatmaya çalışıyorum." (st. 11452-11454)**
>
> **K36: "Ama basit cümlelerde (ıii…) iki sözcüklük-üç sözcüklük sorularda istediğim cevabı hemen hemen alabiliyorum, yani çok da şey değil ya da resimlerle, resim göstererek, eşleştirme yaparak, karşılaştırma yaparak kurduğumuz cümlelerde cevabı alabiliyoruz." (st. 12476-12480)**
>
> **K39: "Bir grup öğrettiğimi anında anlarken ve evde tekrarlarını yaparak daha çabuk kavrarken; öbürlerine (özel gereksinimi olan öğrencilere) öğretmekte çok daha basite indirgememiz gerekiyor. Iıi… Birine öğrettiğimizin aynısını öbürüne öğretemiyoruz doğal olarak." (st. 13600-13603)**
>
> **K44: "Yani basitleştirilmesi lazım... Çünkü öğrenemeyebiliyor,**

birçok şeyi aynı anda öğrenemiyor bu tür çocuklar (özel gereksinimi olan öğrenciler). Üç cümle mi, dört cümle mi veya dört cümle çoksa "Sen, oğlum…" diyorum mesela "…iki cümleyi yap." Öbür ders onun kontrolünü yapıyorum; öğrenmiş mi gerçekten? Nedir mesela? Şeyler, (ıı…) yönler… "Sen…" diyorum, "…dört anayönü öğren. Arayönleri öbür ders öğreneceksin. Bu ders öğrenmeyeceksin." Ama sınıf öğreniyor örneğin. Onu ayrı tutuyorum. Ama ona da bir hafta içinde mesela öğrenmesi gereken yeri mutlaka yaptırıyorum." (st. 15625-15632)

K45: "Konuyu onlar (özel gereksinimi olan öğrenciler) için mümkün olduğu kadar basitleştirip o şekilde yapıyoruz." (st. 16072-16073)

K46: "Ama algılama zorluğu olana basit olarak harfleri, sayıları verdiğimizde rahatlıkla öğrenebiliyor." (st. 16366-16367)

4.7.2.3. Bireysel öğretim

Öğretmenlerden on biri (K3, K9, K12, K29, K35, K36, K37, K40, K47, K49, K51) özel gereksinimi olan öğrencilerinin bireysel özelliklerini dikkate alarak bireysel öğretim yaptıklarını ifade etmişlerdir.

K9: "İşitme engelli bi öğrencimiz var hatta. Onu mesela daha ön bi sıraya yerleştiriyoruz ve o öğrenciyle bi şey anlatırken, muhatap olurken daha yüksek sesle ve tane tane onun anlayabileceği tarzda bi uygulama yapıyoruz veya görme engelli olan bi öğrenci tahtayı iyi göremeyebiliyor ya da hani düşük görmesi olan. Ona da ona göre daha iri, büyük harflerle yazıyoruz, defterine özel olarak yazıp gösterme çalışmaları yapıyoruz. Beklentilerimiz de o yönde oluyor. Daha çok dinleme etkinlikleri, hani görme engelliyse, dinlemenin önemli olduğu… Sözel... Değerlendirmelerimizi sözlü tarzında yapıyoruz." (st. 2694-2704)

K35: "Öğrenciyle ders içinde veya ders- bazen de ders dışında çağırıp birebir (ıı…) öğrenip öğrenmediklerini; işte küçük bir, böyle basit bir sınav gibi bi şey yaparak, işte (ıı…) çocukların kendileri için yapılan en son faaliyette ne algıladıkları, ne öğrendiklerini ölçmeye çalışıyoruz. Ders içerisinde de zaten bu çocukları mümkün olduğunca (ıı…) ilgilenerek ve yanında İngilizceye ilgisi olan, İngilizceyi- dersi iyi olan bir öğrencinin yanında oturtarak; derse katılımını sağlamaya çalışıyoruz." (st. 11970-11976)

K36: "Özel gereksinimli olan öğrencilerin gereksinimlerine göre yabancı dil derslerinde bir uyarlama şöyle yapıyoruz: o öğrencilerin (ıı…) sınıfta daha ön sıralarda oturmasını sağlayıp öğretmenle ve tahtayla birebir ilişki-işbirliği halinde olmasını sağlıyoruz. Ayrıca (ıı…) o çocukların dersi öğrenirken derse katılmalarında onlara (ıı…) daha basit düzeyde (ıı…) sorular

sorarak di-diyalog kurmaya çalışıyoruz. Ayrıca bi de görsellikleri (ıı…) daha… Görsel öğrenmeleri daha üst düzeyde olduğu için; (ıı…) cümlelerimizi, çok basit düzeyde olan cümlelerimizi görsel olarak kurdurmaya çalışıp ve yazmaya- tahtaya da biz de yazmaya gayret ediyoruz." (st. 12530-12538)

K37: "Ama bu tip kaynaştırma öğrencileriyle hep müfredattan geri kaldığımız için; farklı programlar uyguluyoruz. Bi on dakika vaktimizi ayırıyoruz. Onlara (ıı…) ayrıca bir ders vermek durumunda kalıyoruz. Çok zorlanıyoruz." (st. 12832-12834)

K47: "Yani ders sırasında işte sürekli onlara göre bi şeyler sormaya çalışıyoruz yani yapamasalar bile onlarla ilgilendiğimizi göstermeye çalışıyoruz ya da onlardan birtakım karşı cevaplar almaya çalışıyoruz, tekrar ettirmeye çalışıyoruz özellikle." (st. 16669-16672)

K49: "Özel bi uyarlama derseniz; onların (özel gereksinimi olan öğrencilerin) böyle yapabileceği, dönütler- dönüt alabileceğim (ıı…) tür soruları o arkadaşlara daha çok yöneltmekteyim ve onların derse katılımını sağlamaktayım." (st. 17336-17339)

4.7.2.4. Müfredatta uyarlama

Öğretmenlerden on yedisi (K10, K11, K12, K17, K18, K21, K26, K27, K31, K32, K33, K34, K37, K39, K40, K44, K46) özel gereksinimi olan öğrencilerine yönelik olarak müfredatta çeşitli uyarlamalarda bulunduklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden biri (K40); altıncı sınıfa devam eden özel gereksinimi olan bir öğrencisine dördüncü sınıfın konularını öğrettiğini, bir diğeri (K37) ise yedinci ve sekizinci sınıfların konularını anlayamadıklarını düşündüğü için özel gereksinimi olan tüm öğrencilere dördüncü sınıfın konularını öğrettiğini ifade etmiştir. Bu konuda görüş bildiren diğer öğretmenler müfredatta yer alan öğretim hedeflerinin içinden özel gereksinimi olan öğrencilerinin seviyesine uygun olduğunu düşündükleri hedefleri seçtiklerini ve bu hedefler doğrultusunda öğretim yaptıklarını dile getirmişlerdir.

K10: "Bunlar zaten okulumuz tarafından saptanıyor. "Her sınıfta şu kadar öğrenci… Şu isimli öğrenciler…" diye bize bildiriliyor. Ben de buna göre bir program düzenliyorum. Ona göre bir plan yapıyorum. Ama bu tabi dediğim gibi çok… Iı… Dördüncü sınıf ve beşinci sınıf konularından seçilmiş konu... Mesela altıncı sınıflara giriyorum ben şuanda derslere ama çok basit şeylerle onları motive etmeye çalışıyorum. Kendime göre bir planlama yapıyorum. Daha basit konular seçmek zorundayız. Çünkü sınıfın

her zaman gerisinde kalıyor bu öğrenciler." (st. 2972-2980)

K11: "Sayılar olabilir, sayı saymayı çok rahat öğrenebiliyorlar. Renkleri çok rahat öğrenebiliyorlar. İsimlerini söylemeyi öğrenebiliyorlar. Bunları en fazla ben de öğretebildim zaten. Müfredatta uyarlama yaptım ama içinden seçtim yani. Hiç olmayacak şeyler zaten olamadı." (st. 3295-3300)

K12: "Dediğim gibi başında dersi iki, üç, dört dakika ayırıyorum diğer çocuklar alıştırma yaparken veya çocuğa fikrini soruyorum; "Bugün senle ne öğrenelim, ne istersin?" şeklinde işte "Şu kısmı öğrenelim," diyorum. "Gözümüzü kulağımızı öğrenelim." Önce diyorum; "Say bana, gözün hangisi, kulağın hangisi?". Biliyor mu çocuk önce gerçekten bunu Türkçe olarak? Yani bunu bilmeyen öğrencilerimiz var. İşte ona göre ne yapıyoruz onlarla sonra? "Hadi bakalım," diyorum. "Bana bir adam çiz. Şimdi bunun kulağını yerleştir. Hadi gel derste bunun İngilizcesini gösterelim." şeklinde tamamen o anda dersin ortamında çocuğun o an psikolojik durumuna göre inanın, o an yaratıyoruz. Özel bi plan yapmıyorum. Önce napıyor, bakıyorum. Tekrar soruyorum. O-ona yerleşmiş mi? İkisi yerleşmesi bile benim için hedefe ulaşmaktır. O tip öğrencilere on kelime, beş kelime vermişimdir, bana ikisini söylüyorsa benim için hedefe ulaşılmış. Tek iş vererek, tek iş vererek geniş aralıklarla niye olmasın? O şekilde…" (st. 3715-3728)

K17: "Bi kere öncelikle zaten onlara ayrı, özel bir program yapmamız gerekiyor. Hedeflerimizi çok basite indirgiyoruz. Çok basit hedefler koyuyoruz yani. En basit şekilde onlara öğretmeye çalışıyoruz. Böyle bir farklılık yaratıyoruz. Tabi müfredatta da... Ama mesela öğrenci adını soyadını söyler nasıl tanışacağını öğrenir gibi bir konuysa bunun içerisinden o öğrenci "Hello!" demeyi öğrenir mesela. Onun seviyesine onu indiriyorum, sadece "Hello!"... Bir sonraki ay "What is your name?" demeyi öğreniyor. O şekilde en basit hedeflerden müfredatı değiştiriyorum." (st. 5298-5307)

K21: "Tabi özel eğitimli öğrenciye normal, mesela normal sınıftaki müfredatı takip edemiyorsunuz. Mesela altıncı, yedinci, sekizinci sınıfta… Farz edelim sekizinci sınıftaki bir özel eğitim öğrencisine sekizinci sınıf müfredatını uygulamanız çok zor. Onun seviyesinde eğer… Hatta ona dördüncü-beşinci sınıf seviyesine kadar düşüyorsun. Sekizinci sınıf… Benim hedefim o öğrenciye sekizinci sınıf müfredatını değil dört, beş, altıdaki daha çok bu üç sınıftaki temel kavramları vermektir. Yani özellikle de sekizinci sınıf müfredatını öğrenecek diye bir hedefim yok o öğrencide. Temeli öğrenmesi benim için…" (st. 6882-6890)

K26: "Diyelim ki; (ııı…) normal öğrencilerime o gün hava durumunu öğretiyorsam, nasıl söyleneceğini (ııı…) bu tip öğrencilere de sadece işte havanın güneşli, yağmurlu vesaire oluşunu ifade eden sözcükleri resimlerle öğretmeyi tercih ediyorum." (st. 8564-8567)

K27: "Evet, onlar için BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) yapıyorum. BEP'teki (ıii…) söylenenlere, kazanımlara uymaya çalışıyorum. Biraz zor oluyor. Başarıya pek ulaşamıyorum maalesef. Ama onları özel çalıştırıyorum, diğer arkadaşlarından farklı şeyler çalıştırıyorum." (st. 8884-8887)

K31: "Yani sadece (ıii…) mesela sekizlerde işte (ıii…) 'Present Perfect Tense'i (yakın geçmiş zamanı) işlerken; onlara sadece sayılar, işte hayvanlar, mevsimler… Kelime bazında, kelime ağırlıklı gidiyorum. Ama cümle ya da yapılar konusuna giremiyorum. Çünkü (ıii…) bunu kavrayamıyorlar o düzeyde olmadıkları için. Evet, müfredatta bir uyar-uyarlamada bulunuyorum. Daha basit, yani dördüncü-beşinci sınıf çocuğu seviyesindeki bilgiyi veriyorum onlara, vermeye çalışıyorum." (st. 10251-10259)

K32: "Yani gereksinimlerine göre, dediğim gibi neye ihtiyaç var-ihtiyacı varsa, nereden başlayacaksa çocuk, neleri bilmiyorsa öyle uyarlamalar yapıyorum. Yani hangi konudan başlıyor ve (ıii…) yetişebilcek mi veyahut da yetişemiyorsa (ıii…) en basite indirgeyerek nerden başlayacak çocuk? O başladığı konularda ne kadar ilerleyecek? Acaba verdiğim kelimeleri algılayabilecek mi, alıyor mu, almıyor mu? Bunlara göre bi program hazırlıyorum." (st. 10589-10595)

K33: " Daha çok resim ağırlıklı ya da görsel olarak bi şeyler verilmeye çalışılıyor. Dördüncü sınıf olarak işte temel kavramları öğretmeye çalışıyoruz." (st. 11224-11226)

K44: "Çocuğun öğrenmesine göre bu hedefi ben belirliyorum." (st. 15622)

4.7.2.5. Ödevlerde uyarlama

Altı öğretmen (K2, K10, K28, K39, K45 ve K46) özel gereksinimi olan öğrencilerinden daha çok resimli ödevler beklediklerini belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden biri (K2); özel gereksinimi olan öğrencisine özel gereksinimi olmayan öğrencilere verdiği ödev ile aynı ödevi verdiğini, ancak öğrencinin yaptığı ödev yanlış olsa da kendisine 'artı' vererek ödevleri değerlendirirken uyarlamada bulunduğunu ifade etmiştir.

K2: "İşte şöyle bi şey var; yani ben uyarlamam birazcık şöyle oluyor, ben onlara mesela hiç sanki normal öğrenciymiş gibi bazen ödev veriyorum, tamam mı? Yani ödev veriyorum. O ödevlerini kontrol ediyorum. Hani ufak tefek hataları varsa önemsemiyorum, tamam mı? Önemsemiyorum." (st. 599-603) "Şimdi bu soruyu zaten bi kere o özel eğitime uygun öğrencinin

normalde içlerinden belli bölümlerini tamamlaması gerekiyor, tamam mı ve yapıyorlar da. Ama ben napıyorum ona, öğrenci otuz mu aldı? Öğrenciye puan olarak yirmi puan, on puan daha destekleyerek ben bu öğrenciyi kırk beş, elliye çıkarıyorum, tamam mı?" (st. 615-619)

K28: "Diğer öğrencilerden (özel gereksinimi olmayan öğrencilerden) tabi ki farklı uyarlamalar yapmak durumunda kalıyorum. Her engellilerin- engellerin türüne göre farklı farklı uyarlamalar yapıyoruz. Bazı öğrencilerimizin fiziksel engelleri var. Onları mesela daha ön taraflara oturtturup… İşitme engelliler; onları daha sıralarda ön taraflara oturtturup-oturtturuyoruz. Onlara gelişimlerine göre yazılı soruları hazırlıyoruz ya da onların anla-anlayabildikleri kapasiteyi değerlendirip ona göre ödevler veriyoruz, çalışmalar veriyoruz." (st. 9161-9167)

K39: "Onlara (ııı…) (özel gereksinimi olan öğrencilere) mesela performans ödevlerinden örnek verebilirim. Normal biz belirlediğimiz konularda diğer öğrencilere performans ödevlerini verirken; sekizinci sınıf öğrencime geçenlerde verdiğim ödev: "Hadi bakalım, sen…" dedim, (ııı…) "…hayvan özel resimleri kes. Onların isimlerini sözlükten araştır, bul. Onlarla bir pano hazırla bana." dedim. Öyle bir ödev verdim. İster istemez bu- bir sekizinci sınıf öğrencisine verdiğim bir ödev değil bu, dışında, özel..." (st. 13657-13663)

K45: "…onların (özel gereksinimi olan öğrencilerin) performans ödevleri diğer öğrencilerden (özel gereksinimi olmayan öğrencilerden) istenilen düzeyde değil de daha basitleştirilmiş… Yani atıyorum hani (ımmm…) normal bi öğrenciye – tabi ki 'anormal' demek çok hoş olmuyor ama - hani gelişim düzeyi normal düzeyde olan bi öğrenciye kalkıp da (ımmm…) bi web sayfasını, kendisiyle ilgili bilgi ver- vermesini isterken diğer öğrenciden sadece kendisini tanımlayan sıfatları bulmasını ve yazmasını bekliyoruz." (st. 16065-16070)

Bir diğer öğretmen (K46) ise; özel gereksinimi olmayan öğrencilere seviyelerine uygun ödevler verirken, özel gereksinimi olan öğrencilerden sevdikleri bir masalın resmini yapmalarını istediğini belirtmiştir.

K46: "Mesela Pamuk Prenses Yedi Cüceler olabilir, Cinderella olabilir, onları çizimle mesela performans ödevi yaptırdım ben bu sene. Diğerleri (özel gereksinimi olmayan öğrenciler) tabi ki kendi seviyelerine göre ödevlerini yapıyorlar." (st. 16346-16348)

4.7.2.6. Etkinliklerde uyarlama

Dokuz öğretmen (K1, K9, K15, K16, K24, K39, K40, K43 ve K50) özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik olarak etkinliklerde uyarlamalarda bulunduklarını, bir diğer deyişle akranlarından farklı etkinlikler verdiklerini ifade etmişlerdir.

K1: "Ama şöyle bir şey yapabiliyorsun; şimdi normalde çocuğun kendi diliyle alakalı sorunu olduğu için önce onu öğrenmesi gerektiği için şunu yapabiliyorum: dersteki okuma metni varsa yazı yazdırabiliyorum. Güzel yazı yazma… Biraz daha hani, yazıyı düzeltme amacıyla… Ara sıra okuma yaptırmaya çalışıyorum fakat okuma yaparken… Ya dediğim gibi önce kendi dilinde okumada zorlandığı için ikinci dil öğrenmekte güçlük çekiyor. Ancak hani yazı çalışmaları yaparak yazıyı pekiştirme amacıyla bir şeyler yapabiliyorum." (st. 136-143)

K15: "Ders içinde ona uygun bir test bulabilirsem veya bi alıştırma, onu veriyorum kendisine." (st. 4717-4718)

K16: "Mutlaka müfredata uygun, o an ünitede ne varsa ona onların belirgin olanlarının resimlerini çizdiriyordum veya benim elimde hazır chartlarım (resimli kartlar) varsa ellerine verip onların aynısını yapmalarını ve gördükleri yazıyı da aynısını yazmalarını sağlıyordum." (st. 4986-4989)

K24: "Ben genelde dersin sonunda ya da derste onlara alıştırma veriyorum; işte "Sen benim söylediklerimi dinleme. Sen bu alıştırmayı çöz. Ben daha sonra senin öğrenmen gerekenleri anlatıcam." diyorum. O da hani sessizce oturup alıştırmasını çözüyor, daha önceki öğrettiklerime dayalı alıştırmalar veriyorum ya da (ıii…) sınıflarda 'Speking' (konuşma etkinliği), 'Listening' (dinleme etkinliği) yaptığımda sınıfa dahil ediyorum onları." (st. 7876-7882)

K39: "Dediğim gibi, derste de aslına bakarsanız onlara bir-iki şey veriyoruz ellerine, çalışma kağıtları, diğer gruplardan ayrı olarak veriyoruz ama çok da bire- birebir çalıştırdığım söylenemez." (st. 13663-13666)

K40: "Tabi ders sırasında onların dikkatini kaybetmemek için evde hazırlık yapıp; onların dikkatini çekecek tarzda etkinlikler hazırlıyorum. lıi… Biraz önce bahsettiğim gibi (ıii…) bir boyama etkinliği getiriyorum, onu yaptırıyorum ya da birleştirme 'match work' , onları eşleştirme yaptırıyorum ya da (ıii…) tahtada yazabileceği birtakım şeyler varsa, cümleler; onları deftere yazıp - tabi bunun karşılığında (ıii…) işte nazar boncukları, 'sticker'lar (etiketler), küçük ödüller, 'sticker'lar yapıştırıyorum." (st. 14022-14028)

K50: "Uyarlama yaparken mesela hani bu tarz öğrencilerime

(özel gereksinimi olan öğrencilere) (ııı...) farklı, defterlerine farklı tutturuyorum diğer öğrencilere göre. Onlar farklı, atıyorum, diğer öğrencilere yirmi kelime veriyorsam onları beş kelimeden sorumlu tutuyorum (ııı…) veya onlar ilgilerini çekici işte hem sınıfın tüm genelinin ilgisini çekebilecek aktivitelere yer veriyorum. Oyundur, şarkıdır, gerçek objelerdir, işte dediğim gibi biraz önce, bu tarz aktivitelere öncelik veriyorum. Hem onlar da dersin bu bölümünde, derse bu sayede katılmış oluyorlar. Iıı… Diğer çocuklar da zaten bundan zevk alıyorlar. Bu şekilde yürütüyorum." (st. 17684-17692)

4.7.2.7. Sınavlarda uyarlama

Öğretmenlerden on dokuzu (K2, K6, K21, K24, K25, K31, K33, K34, K35, K40, K42, K43, K45, K46, K47, K48, K49, K50, K51) özel gereksinimi olan öğrencileri değerlendirirken özel gereksinimi olmayan akranları ile aynı sınavları kullanmak yerine farklı sınav soruları hazırladıklarını, dolayısıyla sınavlarda çeşitli uyarlamalarda bulunduklarını ifade etmişlerdir.

K6: "Ancak sınavlarda soruları farklı hazırlıyorum onlar için diğer öğrencilerden. Sayı olarak az. İlköğretim birinci kademe düzeyinde soru hazırlıyorum. Biraz önce dediğim gibi sayıları söyleme, yazma, renkleri söyleme, adını söyleme, yaşını söyleme, nereli olduğunu söyleme gibi. Türkçe yönerge kullanmıyorum. O biraz zorluk yaratıyor. Tek tek açıklamak zorunda kalıyorum. Ama yönergeler konusunda çocukları bilgilendirmek lazım." (st. 1812-1822)

K21: "Tabi onlar için ayrı sınav hazırlıyorum. Onun sev-gösterdiğim konular, onun seviyesi ona göre ayrı sınav yapıyoruz. Diğer öğrencilerle bir tutmuyoruz." (st. 6892-6893)

K24: "İlk önce sınavlardan başlıyım; çünkü en çok yakındığım nokta bu. Immm… İki çeşit sınav hazırlıyorum. Bi kaynaştırma öğrencilerine ayrı sınav, (ııı…) diğer öğrencilere ayrı sınav hazırlıyorum. Birazcık daha basite indirgenmiş oluyor kaynaştırma öğrencilerinin." (st. 7870-7873)

K25: "Mesela o özel ayriyeten ders gösterebildiğim öğrencilere; onlara göre sınav… Hani mesela diğerleri daha ağır konulardan yazılı olurken; onlara renklerdi, sayılardı, o tip sorular. Ama hiç okuma-yazma bilmeyenlere hiçbir şey, yani İngilizceye da-dair bi şey yapamıyorum. Çünkü çocuk okuma-yazma bilmiyor. Tabi onlarla ne yapacağımı inan ben de bilmiyorum, çaresiz kalıyorum. Okuma-yazma bilenlere… Onlara ayrı ders gösterip, ayrı bi hedef tutup, ayrı (ııı…) sınav soruları hazırlanıyor." (st. 8222-8231)

K33: "Ama tabi ki aynı sınavı vermiyoruz. Sınav; bizim verdiğimiz işte isminden ya da sayılardan, renklerden olabiliyor. Daha hafifletilmiş bir program olarak veriyoruz. Tabi sözlülerde de yüksek vermeye çalışıyoruz ki kaynaştırma öğrencisi olduğundan dolayı sıkıntı duymasın diye..." (st. 11227-11230)

K35: "Sınavları ayrı hazırlanıyor zaten bu öğrencilerin. Gerektiği zaman sınavlarda da yardımda bulunmak… Yani 'yardımda bulunmak' derken; çocuğun anlamadığı yerleri açıklayarak, göstererek, bazen de böyle ufak tefek ipuçları vererek, çocuğun sınav yaparken çok fazla böyle korkmamasına, (ıii…) kendimiz-kendine güven kazanmasını sağlamaya çalışıyoruz." (st. 11978-11984)

K40: "Sınavları onların seviyesine göre ayarlayıp; o tarzda soruyorum. Çünkü (ıii…) diğer öğrencilerle aynı seviyede sorulduğu zaman kendilerini çok kötü hissediyorlar ve (ıii…) yapamadıkları için de üzülüyorlar. Tabi bu da (ıii…) diğer öğrencilerin dikkatini çekiyor aslında. Çünkü aynı ortamda onlara farklı soru sorulması biraz diğer öğrencilerin dikkatini çekse de, bu konuda sınıfla (ıii…) genel bi tarzda konuşmalarımız oluyor. Onlar da o öğrencileri kabullenmiş oluyor bu şekilde." (st. 14040-14046)

K43: "Farklı sınavlar yapıyorum. O, kaynaştırma raporuna göre değişiyor. Eğer (ıii…) kaynaştırma raporunda "yazma sıkıntısı var" deniyorsa sadece sözlü sınava alıyorum. Ama yazma so-… Bazı çocuklar okur-yazar oluyorlar. O zaman işte real (gerçek) objelerden soruyorum. Boşluk doldurtuyorum yani boşluk derken gramer sorusu değil, hani herhangi bir işte nesnenin adını yazıyor bazı boşluğa dolduruyor ama boşluk dediğim gramer sorusu değil yani." (st. 15166-15171)

K45: "Onlar için çoğu zaman sınav soruları biraz daha farklı oluyor. Onlarda daha çok yoğunluk olarak boşluk doldurmaları istenebiliyor…" (st. 16063-16064)

K46: "Sınavlarda da onun seviyesine göre… Üç-dört tane soru soruyorum onun seviyesinde ama… Öğrettiğim sorular veya kelimeler nelerse onları soruyorum. Yazılılarından not veriyorum." (st. 16400-16402)

K47: "Sınavlarda diğer öğrencilere örneğin yirmi-otuz soru sorarsak bu öğrencilere çok az soru soruyoruz yani. Kendisinin onu başarmasını sağlamaya çalışıyoruz yani. Örneğin; on soru sorabiliyoruz ya da daha az soru sorabiliyoruz. Bu şekilde tamamlamaya çalışıyoruz onların sınavlarını." (st. 16664-16667)

K50: "Sınavlarda ya ayrı bi sınav yapıyorum (ıii…) daha çok yazmaya dayalı değil de çoktan seçmeli, işte küçük (ıii…) tek bi kelimenin doldurulacağı boşluk doldurmalar… Iıi… Bu tarz hani (ıii…) daha basit türde teknikler uyguluyorum. Çok böyle ifadeye yönelik değil soruları onların ya da aynı kağıt içerisinde yirmi soru varsa onlara on soru, daha basit olanını seçip onları yapmalarını söylüyorum." (st. 17694-17699)

4.7.2.8. Ders dışında uyarlama

İki öğretmen (K19 ve K23); özel gereksinimi olan öğrenciler ile teneffüslerde veya boş derslerinde ayrıca ilgilendiklerini, bu öğrencilere yönelik öğretim yaptıklarını ifade etmişlerdir.

> **K19: "Ders içinde çünkü sınıflar çok kalabalık olduğu için onlarla (özel gereksinimi olan öğrencilerle) ilgilenemiyorum teke tek. Kırk yedi-kırk sekiz kişilik sınıflar. O yüzden bunlara boş derslerimde birebir anlatıyorum. Birebir algılamalarını hızlandırıyorum." (st. 6054-6057)**

> **K23: "Onlara (ııı…) (özel gereksinimi olan öğrencilere) daha sonra tekrar teneffüslerde veya boş derslerde tekrar yanıma çağırarak onlara tekrar tekrar anlatıyorum ve biraz daha biraz daha basite indirgiyorum diğerlerine (özel gereksinimi olmayan öğrencilere) göre." (st. 7598-7600)**

Özet olarak; özel gereksinimi olan öğrenciler için herhangi bir uyarlamada bulunup bulunmadıkları sorulan öğretmenler; hiçbir uyarlamada bulunmadığını ifade edenler ve bazı uyarlamalarda bulunduklarını belirtenler olarak iki gruba ayrılmıştır. Herhangi bir uyarlamada bulunmadığını ifade eden öğretmenler buna gerekçe olarak; sınıfların kalabalık olmasını ve yeterli zamanlarının olmamasını göstermişlerdir. Özel gereksinimi olan öğrenciler için çeşitli uyarlamalarda bulunduklarını ifade eden öğretmenler ise bu uyarlamaları; daha fazla konu tekrarı, konuyu basitleştirme, bireysel öğretim yapma, müfredatta / ödevlerde / etkinliklerde / sınavlarda uyarlamalarda bulunma ve ders dışında da öğrenci ile ilgilenme şeklinde açıklamışlardır.

4.8. Yabancı dil öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığından, okul idaresinden, üniversitelerden, velilerden ve öğrencilerden beklentileri

Araştırmaya katılan öğretmenlere yabancı dil eğitiminin daha etkin bir biçimde gerçekleştirilmesi için; (a) Milli Eğitim Bakanlığından, (b) okul idaresinden, (c) üniversitelerden, (d) velilerden ve (e) öğrencilerden neler bekledikleri sorulmuş; alınan cevaplar beş kategori

halinde incelenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığından beklentilerini bildiren öğretmenlerin frekans dağılımları Tablo 13'te gösterilmektedir:

Tablo 13. Milli Eğitim Bakanlığından Beklentiler

4.8.A. MEB'den Beklentiler	**Katılımcı No.**	**f**
4.8.A.1. MEB'e ilişkin beklentiler	**22**, **28**, **37**, **42**	**4**
4.8.A.2. Ayrı sınıf	**1**, **3**, **19**, **33**, **38**, **45**, **46**, **47**, **51**	**9**
4.8.A.3. Ayrı okul	**33**, **51**	**2**
4.8.A. 4. Kaynaştırma uygulamasına ilişkin beklentiler		
4.8.A.4.1. Özel eğitim uzmanları	**1, 13**, **32**, **50**	**4**
4.8.A.4.2. Yabancı dil öğretmenleri	**6**, **7**, **14**, **17**, **18**, **32**, **34**, **37**, **45**	**9**
4.8.A.4.3. Hizmetiçi eğitim	**3**, **8**, **14**, **31**, **32**, **35**, **39**, **43**, **50**	**9**
4.8.A.4.4. Sınıf mevcutlarının azaltılması	**6**, **9, 12**, **28**, **30**, **37**, **44**	**7**
4.8.A.4.5. Yabancı dil dersi saatlerinin arttırılması	**4**, **12**, **25**, **28**, **37**, **42**, **44**	**7**
4.8.A.4.6. Yabancı dil sınıfları	**9**, **16, 28**, **41**, **52**	**5**
4.8.A.4.7. Müfredat	**4**, **5**, **12**, **23**, **25**, **29**, **32**	**7**
4.8.A.4.8. Materyal	**9**, **15**, **21**, **30**, **35**, **41**, **52**, **53**	**8**
4.8.A.4.9. Ders kitapları	**2**, **7**, **10**, **11**, **12**, **20**, **21**, **26**, **27**, **29**, **30**, **32**, **36**, **45**, **47**, **48**, **52**, **53**	**18**
4.8.A.4.10. Dyned	**11**, **24**, **40**, **49**	**4**

Tablo 13'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığından (MEB) beklentileri; MEB'e ilişkin beklentiler (n = 4) ile özel gereksinimi olan öğrencilerin ayrı sınıflara (n = 9), ayrı okullara (n = 2) veya kaynaştırma ortamlarına yerleştirilmeleri olarak dört gruba ayrılmaktadır. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin beklentileri; okullarında özel eğitim uzmanlarının görevlendirilmeleri (n = 4), yabancı dil öğretmenlerinin alanlarında eğitilmiş olmaları (n = 9),

öğretmenlere ve okul idarecilerine hizmetiçi eğitim verilmesi (n = 9), sınıf mevcutlarının azaltılması (n = 7), yabancı dil dersinin saatlerinin arttırılması (n = 7), okullarda yabancı dil sınıflarının açılması (n = 5) ile müfredatın (n = 7), ders materyallerinin - özellikle ders kitaplarının - (n = 22) ve 'Dyned' İngilizce eğitim programının (n = 4) gözden geçirilmesi olarak sıralanabilmektedir. Her bir beklentinin hangi öğretmenler tarafından dile getirildiği sonraki sayfalarda açıklanmaktadır:

4.8.A.1. Milli Eğitim Bakanlığına ilişkin beklentiler

Öğretmenlerden dördü (K22, K28, K37, K42) Milli Eğitim Bakanlığına ilişkin beklentilerini dile getirmiştir. Bu öğretmenlerden birine (K22) göre; hazırlanan plan ve programların uygulamada ne kadar başarılı olduğu ve öğrenci seviyelerinin bölgelere göre gösterdiği değişiklikler MEB tarafından incelenmelidir. İki öğretmene (K28 ve K37) göre ise; yabancı dil öğretimine daha erken yaşlarda, anasınıfında başlanmalıdır. Ayrıca, öğretmenlerden biri (K42); günümüzde bütün okullarda bilgisayardan yararlanıldığını, Milli Eğitim Bakanlığının okullarda yapılan projeleri desteklediğini ve bu durumlardan dolayı duyduğu memnuniyeti dile getirmiştir.

> **K22: "Ben Bakanlığımızdan kırtasiye bölümünden çok uygulama bölümünün incelenmesini istiyorum. Bunun daha çok takip edilmesini istiyorum." (st. 7441-7443) "Dolayısıyla benim en üst mevkiden; diyorum ya bu yazı-çizi işinden çok, işte planlarmış, programlarmış, günlük planlarmış, bunlardan çok öğrenci seviyesinin bölgelere gösterdiği değişiklikler üzerinde çalışmalar yapmasını istiyorum." (st. 7465-7468)**

> **K28: "Şimdi yabancı dil öğretiminde ben dediğim- şöyle söylemek istiyorum; birincisi dil öğretimine daha erken yaşlarda başlanmalı diye düşünüyorum. Dil öğretiminde sınıfların, yani bütün derslerde olduğu gibi, mevcudunun biraz daha az olması gerekiyor, yani yirmiyi geçmemeli diye düşünüyorum. Dil sınıflarının olması gerektiğini düşünüyorum. Çocuk o dil sınıflarına girdiği zaman bütün materyalleri yabancı dilde görmeli ve kullanabilmeli. Biz sınıflarda bütün alanlarda bunları kullanamıyoruz. Milli Eğitim Bakanlığından isteğim tabi ki mevcutların azaltılması, yabancı dil derslerinin sayı- ders saatlerinin arttırılması ve daha erken yaşlarda dil öğretimine başlanması gerektiğini düşünüyorum." (st. 9340-9349)**

K37: "Anasınıfında İngilizceye başlansa, hiç değilse renklerle, kelimelerle, sayılarla; sadece kulakları bile dolsa çocuklar için büyük avantaj. Birinci sınıfta İngilizce dersleri verilmeye başlansa, en az haftada altı-yedi-sekiz saat olmak üzere, bu çocuklar altıncı sınıfa geldiklerinde en azından kendilerini ifade edip konuşabilirler. Halbuki biz burda sekizinci sınıfı bitiriyor çocuk; iki laf edemiyor. Dört saat İngilizceyle napılabilir?" (st. 13075-13080)

K42: "Tabi şimdi her okulda da şey var; işte bilgisayardan faydalanılabiliyor işte. Onun haricinde projeler destekleniyor Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, bu çok güzel bi şey." (st. 14933-14936)

4.8.A.2. Özel gereksinimi olan öğrencilerin ayrı sınıflara yerleştirilmeleri

Öğretmenlerden dokuzu (K1, K3, K19, K33, K38, K45, K46, K47, K51) özel gereksinimi olan öğrencilerin özel gereksinimi olmayan akranlarından ayrı sınıflara yerleştirilmelerini beklediğini ifade etmiştir. Bu öğretmenlere göre özel gereksinimi olan öğrenciler akranları ile aynı sınıflarda (kaynaştırma ortamlarında) öğrenememektedirler.

K19: "Milli Eğitim Bakanlığından bu kaynaştırma öğrencilerinin farklı sınıflarda eğitilmelerini, yani birey-bireysel olarak eğitilmelerini…" (st. 6166-6167)

K45: "Bakanlıktan… Yani kaynaştırma öğrencileri için, özelikle yabancı dil öğretimi için haftada bir saat farklı şekilde, ayrı bi sınıfta eğitim görmeleri için bi ders konulabilir. Yani onlara ayrı bi kategori olarak farklı, özel sınıf olarak ayırmaları için gereken talimatları verebilirler diye düşünüyorum." (st. 16221-16225)

Bu konuda görüş bildiren bir diğer öğretmen (K1), özel gereksinimi olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında eğitimlerinin sürdürülmesini, ancak gereken durumlarda ayrı sınıflarda destek eğitim almalarını beklediğini şu sözleri ile ifade etmiştir:

K1: "Özel sınıflar belki bununla ilgili… Aynı okulda destek eğitim amaçlı. Hani tamamen dersten kopmak değil de, diğer öğrencilerle kaynaşacak aynı zamanda ama ekstradan eksik olduğu yönlerde tamamlanmasını isterim." (st. 260-265)

4.8.A.3. Özel gereksinimi olan öğrencilerin ayrı okullara yerleştirilmeleri

İki öğretmen (K33 ve K51); özel gereksinimi olan öğrencilerin ayrı okullara yerleştirilmelerini beklediğini belirtmiştir. Bu yönde görüş bildiren öğretmenlerden birine (K51) göre; özel gereksinimi olan öğrenciler ayrı okullarda, gereksinimlerine yönelik eğitim almış öğretmenler tarafından verilecek eğitimden daha fazla verim alabileceklerdir.

> **K33: "Özel sınıflar oluşturulmalı ya da diğer özel eğitim merkezlerinde yardımcı olunmalı diye düşünüyorum." (st. 11339-11341)**
>
> **K51: "Baş- ya da farklı bi okul açabilirdi onlara (özel gereksinimi olan öğrencilere) o yönde eğitim almış insanların eğitim vermesi daha mantıklı olacaktı." (st.18554-18555)**

4.8.A.4. Kaynaştırma uygulamasına ilişkin beklentiler

Öğretmenlerin çoğunluğu kaynaştırma uygulamasına ilişkin beklentilerini dile getirmişlerdir. Bu kategori altında toplanan veriler on alt kategori halinde incelenmiştir. Her bir alt kategori ilerleyen satırlarda detaylı bir biçimde açıklanmaktadır:

4.8.A.4.1. Okullarda özel eğitim uzmanlarının görevlendirilmesi

K1, K13, K32 ve K50 olmak üzere dört öğretmen; özel gereksinimi olan öğrencilere ve kendilerine yardımcı olacak özel eğitim uzmanlarının okullarda görevlendirilmesi beklentisini ifade etmiştir.

> **K1: "...bu çocuklarla (özel gereksinimi olan öğrencilerle) ilgilenebilecek ekstra elemanın, özel bu alanda uzmanlaşmış kişilerin bu çocuklarla ilgili araştırma yapıp özel ilgilenecek öğretmenlerin, eğitimcilerin olması gerekiyor." (st. 257-260)**
>
> **K13: "Özellikle beklentim okullarda her branş adına çalışabilecek özel eğitim öğretmeninin olması… Bu konunun üstesinden gelinmesine yardımcı olacağına inanıyorum. Bunu… Bunu ancak Milli Eğitim Bakanlığımız sağlayabilir." (st. 4222-4224)**

K32: "Okulda öğretmen gerekiyor, zihinsel öğrenci- e-eğitim gören öğrenciler için mutlaka okulda bununla ilgili ayrı bir öğretmen gerekiyor kesinlikle. Sadece onlarla (ıı…) çalışıcak bir öğretmen gerekiyor ve bunun Milli Eğitim tarafından kadrolu öğretmen olarak görevlendirilip buraya gönderilmesi gerekiyor." (st. 11006-11010)

K50: "Ben özel eğitim semineri aldım fakat onun bana çok yeterli geldiğini san- düşünmüyorum. O nedenle şu da olabilir; her okulda (ıı…) bu konuda eğitim almış uzman kişiler de çalışabilir, özel eğitim uzmanları da çalışabilir. Hatta o daha da faydalı olur. Hem bizlere faydası olur, hem öğrencilere faydası olur. Iı… Çünkü ben ne kadar hizmet içi eğitim alırsam alayım onlar kadar iyi olabileceğimi düşünmüyorum bu konuda ve bu tarz öğrencinin sayısının fazlalığını gördükçe bunun gerçekten gerekli olduğunu düşünüyorum." (st. 17855-17862)

4.8.A.4.2. Yabancı dil öğretmenleri

Dokuz öğretmen (K6, K7, K14, K17, K18, K32, K34, K37, K45) yabancı dil öğretmenlerine ilişkin beklentilerini belirtmiştir. Bu öğretmenlerden ikisi (K6 ve K17); öğretmenlerin sosyal ve maddi gereksinimlerinin karşılanmasını beklediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, bu iki öğretmenden biri (K17); ek ders ücreti karşılığında görevlendirildiğini ve maddi sıkıntıları nedeniyle öğrencilere konsantre olamadığını belirtmiştir.

K6: "Yani öncelikle öğretmenin gereksinimleri karşılanmalı. (…) Öğretmenin gereksinimleri; sosyal gereksinimleri, maddi gereksinimleri olabilir." (st. 1977-1983)

K17: "Milli Eğitim Bakanlığından kesinlikle beklentim var. Öncelikle öğretmenlerin şu atama problemi ortadan kalkmalı. Ben ücretli öğretmenim. E yani bazı birtakım şeyleri, güvenceni, şunu bunu, paranı düşünmektense öğrencilere konsantre olmak daha güzel olurdu. Keşke atanabilseydik ama işte olmuyor." (st. 5502-5506)

Yabancı dil öğretmenlerine ilişkin beklentilerini ifade eden bir başka öğretmene (K32) göre; öğretmenler eğitim aldıkları alanlarda çalıştırılmalıdır. Öğretmenlerden bir diğeri (K7); yabancı dil öğretmenlerinin sadece İngilizce Öğretmenliği Bölümünden mezun olmasını beklediğini belirtmiştir. Benzer bir görüşe sahip olan bir öğretmen (K35); İngilizce Öğretmenliği, İngiliz Dili-Edebiyatı, Dilbilimi ve

Mütercim Tercümanlık Bölümlerinden mezun olan kişilerin İngilizce öğretmeni olarak görevlendirilmelerini beklediğini, diğer bölümlerden mezun olan kişilerin bu alanda görevlendirilmelerine karşı olduğunu belirtmiştir. Aynı konuda görüş bildiren son öğretmen (K18); İngilizce Öğretmenliği Bölümü dışındaki bölümlerden mezun olan ve İngilizce öğretmeni olarak görevlendirilecek kişilerin en azından iki veya üç yıl formasyon almalarını önermiştir.

> **K7: "İngilizce Öğretmenliği bölümü olmadan İngilizce Öğretmeni olan bazı şeyler var - öğretmenler var. O konuda biraz daha…" (st.2242-2243)**
>
> **K18: "Dil-Edebiyat bölümlerinden ya da farklı üniversitelerden mezun olan öğretmenlerin şayet İngilizce öğretmenliğini yapacaklarsa sadece dokuz aylık, bir senelik formasyon değil en az iki üç senelik bir formasyon almaları gerektiğine inanıyorum. Çünkü her İngilizce bilen insan kesinlikle İngilizce öğretemez, bunu söyleyebilirim." (st.5933-5937)**
>
> **K32: "Eğitim al-aldığı alanda çalışmayan (ıii…) öğretmenlerin (ıii…) yeterli olmadığını düşünüyorum." (st. 10924-10925)**
>
> **K35: "İlk başta şunu söylemek istiyorum: İngilizce öğretmeni İngilizce bölümlerinden çıkar. Biyoloji mezunu, ziraat mühendisi ya da Kamu Yönetimi mezunlarının - onları ben küçümsemek istemiyorum tabi ki ama - (ıii…) İngilizce öğretmeni olmalarına tamamıyla karşıyım. Çünkü ne kadar İngilizce bilgisi olursa olsun, ne kadar "Konuşuyorum, ben İngilizceye hakimim." derse desin… Bunların örneklerini daha önceki çalıştığım kurumlarda da yaşadım. Özellikle telaffuz konusunda çok büyük sorunlar yaşanıyor. Kamu Yönetimi mezunu ya da Siyasal Bilgiler mezunu ya da işte Veterinerlik mezunu olan bir kişinin İngilizce öğretmeni olarak atanması demek; diğer İngilizce öğretmenlerine yapılan bir haksızlık demektir. Bu yüzden özellikle İngiliz Dili-Edebiyatı, İngilizce Öğretmenliği, Dilbilimi, Mütercim Tercümanlık dahi olabilir; buralardan mezun olan kişilerin İngilizce öğretmenliği yapması taraftarıyım..." (st. 12219-12231)**

Özel gereksinimi olan öğrencilere ilişkin bilgi gereksinimine değinen bir öğretmen (K14); Bakanlığın internet veya seminerler aracılığı ile kendilerini bilgilendirmesini beklediğini belirtmiştir. Aynı şekilde bilgi gereksinimini dile getiren bir başka öğretmen (K34); Bakanlıktan okullara özel gereksinimi olan öğrenciler ile ilgili broşür gibi çeşitli kaynakların gönderilmesini beklediğini belirtmiştir. Bu konuya değinen son öğretmen (K45) ise; özel gereksinimi olan öğrencilere

yönelik yabancı dil öğretimiyle ile ilgili bir doküman veya yıllık plan olmamasından dolayı yaşadıkları sıkıntıyı ifade etmiştir.

> **K14: "Öyle özel bi sitesi Milli Eğitim Bakanlığının var mı, bilmiyorum ama benim dediğim gibi bi mail adresi yani orda girip bilgi alabileceğimiz bi site olabilir. Hani napabiliriz bu tür bi problemle karşılaştığımızda? Bize küçük küçük diyelim mesela seminerlerimiz oluyor. Bu seminerlerde arzu eden öğretmenlere bu tarzda eğitimler olabilir, kısa hani genel bi bilgi verilecek kısa eğitimler olabilir yaşanan problemlerle ilgili, bunlar paylaşılabilir. Bunların ciddi anlamda faydası olacağını düşünüyorum. Bizler yapılan- bu kaynaştırma eğitimi yapılan yerlerde eğer dil eğitimi veriliyorsa bu seminer dönemlerinde buralara gönderilip izleme şansımız olabiliyorsa buralarda izleyip gözlemleyebiliriz. Çünkü gözlem çok daha farklı oluyor anlatımdan, hani birebir... Buralarda ben gönüllü olarak çalışıp hani elimden geldiğince bilgi almaya çalışırım. Hani faydalanmak isterim açıkçası." (st. 4551-4562)**

> **K34: "Milli Eğitim Bakanlığı da dediğim gibi işte (ıı…) bu çocukların (ıı…) hangi alanda eksiklikleri varsa, o alanların belirlenip; (ıı…) işte raporlarla, tahlillerle, tetkiklerle… Ondan sonra onun üzerine ne gibi çalışmalar yapılabilir? Özellikle yabancı dil dersi için ne gibi çalışmalar yapılabilir? Bizim elimize bir kaynak, bir şey, bir (ıı…) broşür, bir bilgi notu gibi bir şeyler gönderilirse daha iyi olacağı kanaatindeyim." (st. 11653-11658)**

Farklı bir beklentisini dile getiren bir öğretmene (K37) göre; İngilizce branşında çalışan eğitimciler tarafından oluşturulacak bir kurul alandaki gereksinimleri belirleyip Bakanlığa iletmeli, Bakanlık bu gereksinimler için fon ayırmalı ve araştırmalar yapmalıdır.

> **K37: "Bunu (İngilizceyi) öğretmek için de baştan, temelden köklü değişiklikler gerekiyor. Bunu da İngilizce eğitimcilerinin oluşturduğu bir kurulla yapılabilecekler listesi hazırlanıp, Bakanlığın da bu listeyi alıp- ciddiye alıp, bir fon ayırıp, özel olarak çalışma, araştırma gösterdiği bir durumda ancak başarılı olabiliriz diye düşünüyorum." (st. 13140-13144)**

4.8.A.4.3. Hizmetiçi eğitim

Araştırmaya katılan öğretmenlerden dokuzu (K3, K8, K14, K31, K32, K35, K39, K43, K50) Milli Eğitim Bakanlığı'ndan özel eğitimin yanı sıra güncel yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin hizmetiçi eğitim beklediklerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerden dördü (K8, K31, K50, K52) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlen özel eğitime ilişkin hizmetiçi eğitimlere katıldıklarını belirtmiştir. Ancak söz konusu eğitimler kısa süreli (30 saatlik) ve farklı branşlardan gelen öğretmenlerin tümüne yönelik verilmiştir. Öğretmenler, kendilerine verilen hizmetiçi eğitimi yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir.

K8: "Ben mesela, dediğim gibi, özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri… İlk defa özel eğitim semineri geçen yıl aldım, o zaman haberim oldu. O zamana kadar yani bu öğrencilerim hiç sınıfta yokmuş gibi davranıyordum ki arkadaşlarımın da çoğu o şekilde… Milli Eğitim Bakanlığının da eksiği; dediğim gibi seminerler yapılabilir bu konuda, bol bol seminer, dersler verilebilir. Hizmet içi eğitim verilebilir yani…" (st. 2523-2530)

K31: "Daha sonra öğretmenlere hizmet içi kurs verilmeli. Ayrıca yöneticilere de bu konuda- bu konunun önemi anlatılmalı kurs verilmeli. Veliler de aynı şekilde işin içinde olmalı. Iıı… Ancak öyle yararlı olabilir. Yoksa mevcut program, (ııı…) mevcut uygulamalar yeterli değil. Çünkü biz öğretmenler ne yapmamız gerektiğini bilmiyoruz. Aynı şekilde veliler, yönetim… Bu yüzden de verimli olmuyor onlar için. Hizmet içi eğitim yapılmalı ve hizmet içi programları da (ııı…) o şekilde toplu halde verilmemeli. Branş bazında; İngilizce için, işte diğer, Matematik için, her branş için ayrı eğitimler verilmeli, bize etkin- yapmamız gereken etkinlikler anlatılmalı." (st. 10381-10391)

K50: "Yabancı dil öğretiminin daha etkili bir şekilde geliştirilmesi için (ııı…) Milli Eğitim Bakanlıkları hizmet içi eğitim verebilirler öğretmenlere. Ama tabi bunun sayısı ve şeyi de, saati de önemli. Ben özel eğitim semineri aldım fakat onun bana çok yeterli geldiğini san- düşünmüyorum. O nedenle şu da olabilir; her okulda (ııı…) bu konuda eğitim almış uzman kişiler de çalışabilir, özel eğitim uzmanları da çalışabilir. Hatta o daha da faydalı olur. Hem bizlere faydası olur, hem öğrencilere faydası olur. Iıı… Çünkü ben ne kadar hizmet içi eğitim alırsam alayım onlar kadar iyi olabileceğimi düşünmüyorum bu konuda ve bu tarz öğrencinin sayısının fazlalığını gördükçe bunun gerçekten gerekli olduğunu düşünüyorum." (st. 17853-17862)

K52: "Üç günlük olsa gerek, öyle hatırlıyorum, ya da beş günlük… Böyle otuz saatlik ya da biraz daha fazla saatlik bir… Basit bir kurstu. Hizmet içi eğitim kursuydu. Orada insanların dört yılda aldıkları eğitimi bize kısaca özetleyip işte nasıl özetlenirse, ne kadar şey olursa, verdikleri bi kurstu. Açıkçası benim gönüllü de gittiğim bi kurs değildi. Hizmet içi mecburi kurstu. O kursa giderek aldığım şeylerdi ve öğrenebildiğim kadar, aklımda kalabildiği kadar, hocamın o kısa sürede verdiği şeyleri kafamda tutmama imkan yok. Ama verdikleri özel örnekleri kafamda tutabildim belki de, öyle söyleyebilirim. Aldığım basit bi kurstu o… Bu kurs sayesinde… Zaten bu

İngilizceyle ilgili bi kurs değildi. Genel olarak sınıf içerisinde bulunan özel eğitime muhtaç insanlar, çocuklarla ilgili bi kurstu. Ne kadar faydalı olabildi bilmiyorum ama o kursa gittim." (st. 18853-18863)

Güncel yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin hizmetiçi eğitim beklediklerini ifade eden dört öğretmenden (K32, K35, K39, K43) biri (K39); özellikle eğitim teknikleri ve eğitim teknolojisi konularında bilgi gereksinimi olduğunu belirtmiştir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenler hizmetiçi eğitimin sıklığına ilişkin farklı önerilerde bulunmuşlardır. Bu öğretmenlerden birine (K43) göre; hizmetiçi eğitim 'sadece müfredat değiştiği zamanlarda değil, her yıl' gerçekleştirilmelidir (st. 15366-15376). Bir diğer öğretmen (K35) ise; yabancı dil dersi öğretmenlerinin üç veya dört yılda bir öğretim yöntem ve teknikleri konusunda seminer ve kurslara gönderilmesini (st. 12249-12253) önermiştir.

K39: "Özellikle eğitim teknikleri açısından, (ııı…) eğitim teknolojisi açısından – birçok arkadaşımız son teknolojiyi kullanamıyoruz, kullanmıyoruz. Bu konularda muhakkak (ııı…) tekrar, birazcık daha bizim eğitilmemiz gerektiğine inanıyorum." (st. 13833-13836)

4.8.A.4.4. Sınıf mevcutlarının azaltılması

Öğretmenlerden yedisi (K6, K9, K12, K28, K30, K37, K44) sınıf mevcutlarının azaltılmasını beklediğini ifade etmiştir. Bu öğretmenlere göre sınıf mevcudu en fazla on beş veya yirmi olmalıdır.

K9: "Sınıfların kalabalık olmaması; en büyük arzumuz bu…" (st. 2827)

K12: "Milli Eğitim Bakanlığından kesinlikle sınıflarda öğrenci sayılarının azaltılması…" (st. 3865-3866)

K30: "Çünkü yani en fazla on beş kişi olması gerekirken benim sınıfımda otuz altı kişi var. Hepsiyle birebir ilgilenemiyorum yani. İlgilenemiyorum derken, herkese bir dakika bile konuşma durumu düşmüyor." (st. 10065-10067)

K37: "...her bir sınıfta kırk beş kişi en az çocuklarla ders yapıyoruz. Hani normal Türkçe dersleri bile bu kadar kalabalık sınıflarda yapmak çok zorken; İngilizce dersini bu kadar kalabalıkta yapmak imkansız." (st. 13064-13067) Bu sınıfları en

azından yirmi kişiye düşürebilsek, haftada on saat de İngilizce dersi verebilsek, bilgisayar ortamını da eklesek; bence çok daha iyi İngilizce öğrenebilirler." (st. 13068-13070)

K44: "Şimdi ben (ııı…) sınıf sayılarının gerçekten azaltılmasını istiyorum. Iıı… On beş kişilik – yirmi kişilik sınıflar olmalı öğretmenin çocuklarla teke tek ilgilenebilmesi için." (st. 15844-15846)

4.8.A.4.5. Yabancı dil dersi saatlerinin arttırılması

Yedi öğretmen (K4, K12, K25, K28, K37, K42 ve K44) mevcut ders saatini (birinci kademede haftada üç ders saati, ikinci kademede haftada dört ders saati) müfredatın yoğunluğu nedeniyle yetersiz bulduklarını ve arttırılmasını beklediklerini ifade etmiştir.

K4: "Yani yabancı dil bir kere öğrenilebilmesi için öğrencinin yabancı dille daha çok birlikte olması lazım. Bu dışarda yani bizim ülkemizde günlük yaşamda bunu sağlamak çok mümkün değil. Ama bunun sağlanabileceği tek yer okullardır. Çünkü bu ortam ancak okullarda sağlanabiliyor. Onun için de yabancı dil ders saatlerinin daha da fazlalaştırılması gerekiyor..." (st. 1444-1449)

K12: "Yani müfredat, yoğun bi müfredat. Hani çocuk daha konuyu hazmedemezken zaten dört saatlik bi ders, anında yeni bir ünite, yeni bir ünite, yeni bir ünite… Yoğunlaşıyor." (st. 3878-3880)

K25: "Mesela bana ikinci kademede haftalık dört saat yetmiyor, daha fazla olmalı bence ders saati." (st. 8370-8371)

K42: "Ama mesela işte daha fazla, ders saati olarak daha fazla çıkarılabilir İngilizce." (st. 14988-14989)

4.8.A.4.6. Yabancı dil sınıfları

Öğretmenlerden beşi (K9, K16, K28, K41, K52) okullarında yabancı dil sınıflarının (laboratuarlarının) olmasını beklediğini belirtmiştir.

K16: "Dil laboratuarlarının olmasını özellikle, çok çok istiyorum. İlköğretim okullarında dil laboratuarlarının kurulması bence gerekli. Çocuklar işitsel-görsel olarak daha kolay İngilizceyi öğreneceklerdir ve bu sadece teorikte kalmayıp pratiklerinin de gelişeceğini düşünüyorum." (st. 5099-5103)

K41: "Laboratuar olmalı, lisan laboratuarı." (st. 14589-14590)

Okullarında yabancı dil sınıfının bulunduğunu belirten iki öğretmen (K24 ve K30) ayrıca diğer branşların da dersliklerinin bulunduğunu ve bu durumdan memnun olduklarını dile getirmişlerdir.

K24: "Bu okulda yeniyim daha. Ama okulun bi sistemi var, dediğim gibi 'Dyned Programı' ve (ıı…) her sınıfın her dersin belli sınıfları var. Öğrenciler Türkçe sınıfından çıkıp İngilizce sınıfına, İngilizce sınıfından çıkıp Matematik sınıfına gidiyorlar ve (ıı…) ortam değiştiriyorlar. İngilizce sınıfında (ıı…) yazılı sözcük listeleri, işte resimler falan oluyor genellikle ve çocuklar orda kendilerini İngilizce öğrenmeye daha hazır hissediyorlar ya da Türkçe dersine girdiklerinde Türkçe öğrenmeye daha hazır hissediyorlar kendilerini." (st. 8056-8062)

K30: "Şimdi herkesin branş dersliği var. Yani üç tane İngilizce öğretmeniyiz. Üç- üçümüzün de dersliği var. Bu konuda memnunum." (st. 10083-10084)

4.8.A.4.7. Müfredat

Yedi öğretmen (K4, K5, K12, K23, K25, K29, K32) müfredata ilişkin beklentilerini dile getirmiştir. Öğretmen görüşlerine göre:

- Konular güncel (K4), daha görsel ve somut olmalıdır (K32);

K4: "…pratik ve güncel konu- konular, konu ağırlıklı, konuşmaya yönelik daha çok, bir yabancı dil programının uygulanmasında ben fayda görüyorum." (st. 1449-1451)

K32: "Konular (ıı…) şey değil, (ıı…) somut değil, görsel değil, görsel hiç değil yani. Çocuk duyuyor, şey yapamıyor, canlandıramıyor." (st. 10970-10973)

- Konular biraz daha eğlenceli olabilir, oyun gibi eğitsel etkinliklere daha fazla yer verilebilir (K23);

K23: "Yani müfredat zaten (ıı…) şuan öğrenciye yönelik bi müfredat, öğrenci (ıı…) hedef alınarak yapılmış bi müfredat. Biraz daha eğlenceli olabilir belki konular. Biraz daha oyuna yönlendirilebilir." (st. 7702-7704)

- Müfredat pratiğe (hedef dili konuşmaya) yönelik (K4, K5) ve öğrencilerin seviyelerine daha uygun olmalıdır (K5, K12);

K5: "Milli Eğitim Bakanlığından; müfredatların hani öğrenci seviyesine daha uygun şekilde seçilmesi. Müfredatı, evet, daha ağır buluyorum. Hani daha çok uygulamaya yönelik, yazmayı daha azaltan, daha çok pratiğe yönelen müfredat istiyorum." (st. 1661-1665)

- Müfredatın yoğunluğu nedeniyle konular yetiştirilememektedir (K25, K29).

K25: "Yeni değişen kitaplarımız biraz daha iyi, diğerine göre daha çok kelime öğretiyor. Ama tabi çok yoğun olduğu için hani biz bi dörtnala koşma durumundayız, (ııı…) yetişmiyor çünkü konular yetişmiyor. Mesela altıncı sınıflar için söylüyorum, altıncı sınıflarda vereceğimiz o kadar çok konu ve şey var ki yani bu dört saate sığdıramıyorum onları. Iıı… Yeni kitap, tamam, güzel olmuş ama ders saatiyle orantılı değil bence, böyle bi düşüncem var." (st. 8372-8378)

K29: "Birincisi müfredatlar çok yoğun, yetiştiremiyoruz, özellikle dört ve beşinci sınıflarda veya yedinci yılımı çalışıyorum, işte altı yıldır daha dört ve beşlerde müfredatı bitirdiğimi görmedim. O kadar yoğun ki… Müfredat biraz azaltılırsa biz daha bol vakit harcayacaz." (st. 9819-9823)

4.8.A.4.8. Materyal

Öğretmenlerden sekizi (K9, K15, K21, K30, K35, K41, K52, K53) Milli Eğitim Bakanlığı'ndan materyal bakımından destek beklediğini ifade etmiştir.

K9: "Şöyle olabilir: imkanlar, hani materyallerin olması… İngilizce çünkü bir laboratuar ortamı, materyaller çok gerekli oluyor." (st. 2823-2825)

K15: "Daha işte elektronik… Bilgisayar idi… Yani dış kaynakların daha çok olması görsel olarak… Cd hazırlanabilir, ses kaydı olabilir, daha çeşitli şeyler olabilir…" (st. 4828-4830)

K30: "Materyal olarak sıkıntıdayız yani, projeksiyon aletidir işte sinevizyon tarzı olması gerekiyor. Cd çalarımız bile yok. Yani okulda var ama hani herkese ait yok. İşte yazıcımız olması lazım. Çünkü sürekli fotokopi çektiriyoruz. Worksheet (çalışma kağıtları) dağıtıyoruz. Yani kaynak sıkıntısı çok fazla, fiziksel ortam öyle, o şekilde." (st. 10068-10072)

4.8.A.4.9. Ders kitapları

Öğretmenlerden on sekizi (K2, K7, K10, K11, K12, K20, K21, K26, K27, K29, K30, K32, K36, K45, K47, K48, K52, K53) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanarak okullara ücretsiz olarak gönderilen ders kitaplarına ilişkin görüş bildirmiştir.

Bu öğretmenlerden üçü (K21, K52, K53) ders kitaplarının yanında okullara gönderilen cdlerin (dinleme materyallerinin) okullarında olmaması nedeniyle dinleme etkinliğini gerçekleştiremediklerini ve bu durumdan dolayı sıkıntı yaşadıklarını ifade etmiştir.

> **K21: "Yani o kitaplar gönderilip o cdler bize gelse ordaki listening (dinleme) bölümlerini ben öğrenciye işleyebilirim. Kitaplar geliyor ama cdleri yok." (st. 7059-7061)**

Ders kitaplarına ilişkin görüş bildiren öğretmenlerden üçü (K10, K11, K27) özellikle beşinci sınıfın ders kitabının öğrencilere ağır geldiğini belirtirken; biri ise (K32) yedinci ve sekizinci sınıfların ders kitaplarında öğrenciler için fazla sayıda kelimenin bulunduğunu ifade etmiştir.

> **K10: "Kitapları açıkçası biraz daha basitleştirmesini beklerim. Şuanda beşinci sınıfların kitabı – bunu her zaman söylüyorum – çocuklara çok ağır geliyor." (st. 3143-3145)**

> **K11: "Şuan ben okutuyorum mesela, beşinci sınıf kitabından hiç memnun değilim. Yani onun acil değişmesi lazım." (st. 3533-3534)**

> **K32: "Mesela yedinci ve sekizinci sınıf kitabı o kadar… lıı… Özellikle yedinci sınıf kitabı o kadar ağır ki; dediğim gibi bir ünitede otuz kelime var, otuz beş-kırk kelime var bazen, hepsini çocukların onar kere veya beşer kere yazmaları ve tekrar edip öğrenmeleri gerektiğini düşünsenize; yani bu inanılmaz fazla…" (st. 10966-10970)**

Bu konu ile ilişkili görüş bildiren öğretmenlere göre:

- Ders kitapları fazla ayrıntıya girmemeli, konuşma becerisine ve günlük hayata yönelik olmalı (K2: st. 887-889, K29: st. 9834) ve

biraz daha basitleştirilmelidir (K10: st. 3143-3145, K11: st. 3541-3552, K27: st. 9008-9013, K32: st. 10963-11006);

- Ders kitaplarında örnek cümlelere, alıştırmalara, tekrar ve pekiştirme etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir (K32: st. 10963-11006), ünitelerin sayısı azaltılmalıdır (K20: st. 6599-6601, K32: st. 10991);
- Ders kitaplarının baskı kalitesi arttırılmalı ve çizimler daha görsel olmalıdır (K20: st. 6602-6607, K30: st. 10106-10112, K36: st. 12707-12711);
- Ders kitaplarında yer alan konular birbirleriyle bağlantılı olmalıdır (K48: st. 17190-17192), ayrıca öğrencilerin seviye ve ilgi alanlarına daha uygun olmalıdır (K20: st. 6601, K27: st. 9008-9013, K30: st. 10110-10112);
- Okulların çevresel koşulları göz önünde bulundurularak ders kitapları incelenmeli ve okulların seviyelerine göre farklı kitaplar hazırlanmalıdır (K12: st. 3874-3889);
- Özel gereksinimi olan öğrenciler için ayrı bir müfredat belirlenmeli (K45: st. 16179-16204, K47: st. 16829-16830) ve ayrı ders kitapları hazırlanmalıdır (K26: st. 8717-8720).

4.8.A.4.10. Dyned (Bilgisayar Destekli İngilizce Eğitim Programı)

Dört öğretmen (K11, K24, K40, K49) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve bilgisayar destekli bir İngilizce programı olan Dyned'e ilişkin görüş bildirmiştir. Öğretmen ifadelerine göre öğrencilerin bireysel olarak kurlar şeklinde ilerlediği bir program olan Dyned; genel eğitim programıyla paralel olduğu için öğrencilere konuları tekrar etme imkanı sunmaktadır. Bu bakımdan programı 'güzel' (K11) ve 'faydalı' (K24) bulan öğretmenlerin yanı sıra, bir öğretmen (K40) internetteki yoğunluk nedeniyle Dyned'i kullanamadıklarını ve öğrencilerin aynı şeyleri yapmaktan zaman zaman sıkıldıklarını ifade etmiştir.

> **K11: "Şuan mesela 'Dyned' diye bir evde eğitim sistemi de başladı, çok güzel, ilgili olan veliler de var. Cdler dağıtılıyor. Evde ayrıca bi İngilizce eğitim yapılıyor mesela, bu bence güzel bi şey. Kendi başlarına bilgisayarla yapabiliyorlar. Biraz işte**

internet bağlantısı olmayanlar okulumuzda şanssız kalıyor ama bu da ders notlarına yansımıyor. O açıdan şanslılar." (st. 3483-3487)

K24: "Dyned Programı gerçekten çok faydalı bi program. Ama müfredat o kadar hani dağınık hazırlanmış ki… Öğretmenler neyi, nerden, nasıl yapacağını daha böyle hani kestiremiyorlar..." (st. 8023-8026)

K40: "Dyned (ıii…) belirli seviyeler var. Kurları, soruları cevaplıyorsunuz. Kur atlıyorsunuz, ikinci kura gidiyorsunuz, üçüncü kura... Bu şekilde sürekli uygulamalar yapıyorsunuz ve tekrarını sağlıyor. Ama öğrenciler bu sistemi belli bir süre kullandıktan sonra sıkılmaya başlıyor. Çünkü aynı şeyleri tekrar etmek onları yoruyor. Bir de okullarda bunu (ıii…) tam anlamıyla yürütemiyoruz. Çünkü internetteki yoğunluluk bu sistemin tam olarak çalışmasına engel oluyor." (st. 14225-14231)

Bir diğer öğretmene (K49) göre ise; Dyned programı dinleme, konuşma gibi temel dil becerileri geliştiren iyi bir programdır ancak Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenleri bu konuda yeterince bilgilendirmediği ve yönlendiremediği için başarısız bir proje haline gelmiştir.

K49: "Dyned (ıii…) uzak- ya gördüğümüz konuları kur kur geliştiren Amerika'da da kullanılan… Amerika'da da yıllar önce kullanılan, hem ticari kurumların, hem üniversitelerin, okulların kullandığı çok güzel bi program. Dinleme becerisi, konuşma becerisi, (ıii…) gramer, bütün becerileri sağlayan bi program ama… Aslında şuanda okullarda mevcut… Her öğrenci için ayrı bi çalışma alanı oluşturulmuş durumda ama maalesef (ıii…) ciddi bi muhalefetle karşı karşıya. Bunun nedeni de; öğretmenleri bu konuda çok fazla hazır tutamamaları ve yük getirmelerinden dolayı bu konuda başarısız oldular ve olacağını düşünüyorum. Oysa mükemmel bi projeydi." (st.17496-17505)

4.8.B. Okul İdaresinden Beklentiler

Kendileriyle görüşülen öğretmenlere okul idaresinden herhangi bir beklentilerinin olup olmadığı sorulmuştur. Bu soruya alınan cevaplar iki kategori halinde incelenmiştir. Her bir kategoriye ve alt kategoriye ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin frekans dağılımları Tablo 14'te gösterilmektedir:

Tablo 14. Okul İdaresinden Beklentiler

4.8.B. Okul İdaresinden Bek.	Katılımcı No.	f
4.8.B.1. Beklentim yok	**1**, **3**, **11**, **12**, **14**, **16**, **18**, **21**, **22**, **25**, **26**, **30**, **32**, **33**, **34**, **37**, **39**, **41**, **43**, **45**, **46**, **49**, **52**	**23**
4.8.B.2. Beklentiler		
4.8.B.2.1.Yabancı dil sınıfı	**4**, **15**, **20**, **35**, **47**, **48**	**6**
4.8.B.2.2. Araç-gereç	**2**, **4**, **6**, **7**, **13**, **27**, **28**, **29**, **35**, **36**, **38**, **47**	**12**
4.8.B.2.3. Destek	**9**, **17**, **23**, **29**, **35**, **40**, **42**, **53**	**8**
4.8.B.2.4. Hizmetiçi eğitim	**6, 31**, **50**	**3**
4.8.B.2.5. Planlama	**19**, **20**, **25**, **36**, **51**	**5**
4.8.B.2.6. Denetim	**8**	**1**

Tablo 14'te görüldüğü gibi, kendileriyle görüşülen öğretmenler okul yönetiminden beklentisi bulunmayanlar ile bulunanlar olarak iki gruba ayrılmışlardır. Birinci gruptaki öğretmenler (n = 23) okul yönetiminden yeterli desteği gördüklerini ifade etmişlerdir. İkinci gruptaki öğretmenler ise okul yönetiminden; yabancı dil sınıfının açılmasını (n = 6), araç-gereç bakımından (n = 12) ve psikolojik bakımdan kendilerine destek olmalarını (n = 8), hizmetiçi eğitim sağlamasını (n = 3), planlama (n = 5) ve denetimde (n = 1) aktif rol oynamasını beklediklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda her bir beklentinin hangi öğretmenler tarafından dile getirildiği açıklanmaktadır:

4.8.B.1. Okul idaresinden herhangi bir beklentisi bulunmayan öğretmenler

Öğretmenlerden yirmi üçü (K1, K3, K11, K12, K14, K16, K18, K21, K22, K25, K26, K30, K32, K33, K34, K37, K39, K41, K43, K45, K46, K49, K52) okul idaresinden herhangi bir beklentisinin olmadığını belirtmiştir. Bu öğretmenler genel olarak, okul yönetiminden gerekli desteği gördüklerini vurgulamışlardır. Bazı öğretmenlerin (K1 ve K12)

ise; alanda okul yönetimlerinin gerçekleştireceği etkinliklerden önce yasal düzenlemelere gereksinim olduğunu ifade etmeleri dikkat çekmektedir.

> **K1: "Ya okul yönetiminden çok fazla bir şey beklemiyorum. Yani sonuçta genel olarak bir yasanın olması gerekiyor bu tarz şeylerin yapılabilmesi için. Dedim ya özel sınıfların olabilmesi için… Yani okul yönetimiyle çok fazla ilgili olduğunu düşünmüyorum." (st. 281-284)**
>
> **K3: "Okul yönetiminden kolaylık görüyoruz, herhangi bir zorluk, sıkıntımız yok." (st. 1170-1171)**
>
> **K12: "Bunlar hallolmadıkça, altyapı olmadıkça onların yapacağı hiçbir şeyin olduğunu düşünmüyorum. Özel beklentim okul konusunda yok." (st. 3911-3913)**
>
> **K26: "Okul yönetiminin zaten pek bi katkısı olabileceğini düşünmüyorum. Ellerinden geleni onlar da yapıyorlar." (st. 8693-8694)**

4.8.B.2. Okul idaresinden beklentileri olan öğretmenler

Öğretmenlerin çoğu okul idaresinden çeşitli beklentileri olduğunu ifade etmiştir. Bu beklentiler; yabancı dil sınıfı (n = 6), araç-gereç (n = 6), destek (n = 8), hizmetiçi eğitim (n = 3), planlama (n = 5) ve denetim (n = 1) şeklinde altı başlıkta toplanmıştır:

4.8.B.2.1. Yabancı dil sınıfı

Altı öğretmen (K4, K15, K20, K35, K47, K48) okul yönetiminden okullarında yabancı dil sınıflarının oluşturulmasını beklediğini ifade etmiştir.

> **K15: "Okul yönetiminden; bunlarla ilgili… Bir İngilizce sınıfı olabilir, ses düzeniyle hazırlanmış, bilgisayarla hazırlanmış." (st. 4833-4834)**
>
> **K47: "Sınıflarımızın olması ve sınıflarımızda tüm görsel ve işitsel cihazlarımızın ya da resimlerimizin, panolarımızın hazır olması gerekir sınıflara girdiğimiz zaman. Her konuyla bağlantılı olarak görsel ve işitsel malzememizin hazır olması gerekir. Yani dil sınıfları da olabilir ya da işte dediğimiz gibi malzemelerimizin hepsinin hazır olması gerekir." (st. 16858-16861)**

K48: "Okul yönetiminden İngilizce sınıfı istiyorum. Tamamen öğrencilerin o sınıfa geldiği ve benim duvarlarına tamamen İngilizce şeylerle süslediğim… Süslediğim derken; çocuk girdiğinde birçok- her tarafında İngilizce göreceği şeyler istiyorum, sınıf istiyorum." (st. 17200-17203)

4.8.B.2.2. Araç-gereç

On iki öğretmen (K2, K4, K6, K7, K13, K27, K28, K29, K35, K36, K38, K47) okul yönetiminden araç-gereç bakımından destek beklediğini belirtmiştir.

K2: "Okul yönetiminden ise, okul yönetiminden ise şunu beklerim; okul yönetimi bize mümkün olduğu kadar bütün ihtiyaçlarımızı, teknik yönden, malzeme yönünden, şu bu yönünden tamamlama yoluna gidebilir. Mesela sınıflara pos- ne makinesiydi? Projeksiyon makinesi koyabilir. Bilgisayar koyabilir. Biz bazı şeyleri flaşlarla hazırlayarak veya powerpoint'le şunla bunla hazırlayarak bazı şeylerimizi yapabiliriz. Yani okul yönetimi bize şey yönünden, araç gereç yönünden faydalı olabilir, ortam yönünden faydalı olabilir." (st. 876-884)

K7: "Okul yönetiminden; araç-gereç konusunda yardım…" (st. 2247-2248)

K28: "Bizim bazı görsel ve işitsel kullanmamız gereken materyaller okullarımızda bulunmuyor. Doğal olarak da biz çocuklara sadece tek bi alanda eğitim verebiliyoruz, mesela sadece görsel alanda eğitim verebiliyoruz, işitsel alanda uzun bi çabadan sonra bi laptop (dizüstü bilgisayar) alabildik ve bu şekilde çocuklara dinletebiliyoruz artık." (st. 9351-9355)

4.8.B.2.3. Destek

Öğretmenlerden sekizi (K9, K17, K23, K29, K35, K40, K42, K53) okul yönetiminden destek beklentilerini dile getirmiştir. Öğretmen görüşlerine göre okul yönetimi:

- Yabancı dili daha fazla önemsemeli, bu konuda öğretmenleri ve öğrencileri yönlendirmelidir (K53);

K53: "Biraz daha önemsenmesi gerekiyor. İngilizcenin öneminin anlatılması gerekiyor. (…) Biraz daha yönlendirmeleri lazım bizleri…" (st. 19410-19414)

- öğretmenlere destek olmalıdır (K9, K17, K29, K40, K42);

K17: "Daha onun, öğretmenin yaratıcılığını, gerektiğinde bahçeye çıkarmalı öğrencileri, orda oynatmalı. İngilizce oyun da olabilir bu. Yani öğretmene o rahatlığı yaşatabilmeli yönetim de, bu kadar söyleyeceğim." (st. 5497-5500)

K29: "Okul yönetiminin desteği çok önemli… Hem şey psikolojik anlamda desteği yani kendisinin bizim yanımızda olduğunu hissettirmesi, hem de araç-gereç anlamında. Bize bu okulda o destek sağlanıyor." (st. 9798-9801)

K42: "Okul yönetiminin de bize birçok projeler boyunca destek olmasını arzu ediyorum, okul-aile birliğinin özellikle velilerin tabi katkılarıyla bizler çok daha güzel şeyler yapabiliriz." (st. 14946-14948)

- özel gereksinimi olan öğrencileri daha çok desteklemeli ve cesaretlendirmelidir (K23);

K23: "Okul yönetimi de bu gibi öğrencileri daha çok desteklemeli, (ııı…) cesaretlendirmeli diyim." (st. 7698-7699)

- İngilizce yetiştirme kurslarına önem vermeli, öğrenci ve velileri teşvik etmeli ve bu kurslar ile öğrencilerin eksiklerinin giderilmesini sağlamalıdır (K35).

K35: "İngilizce yetiştirme kurslarına önem verilmeli. Çocuklar ve veliler teşvik edilmeli. Çünkü artık günümüzde bir dil bilmeyen insan (ııı…) birçok konuda avantajlı olamıyor iş bulmada. Iıı… Kurslar teşvik edilmeli, yetiştirme kursları. Çocukların kursta eksikleri giderilmeli. Okul yönetimi, öğretmenler bu kurslar- bu kursları (ııı…) verme konusunda da (ııı…) sürekli teşvik edilip yönlendirilmeli." (st. 12289-12295)

4.8.B.2.4. Hizmetiçi eğitim

Öğretmenlerden biri (K6), okul yöneticilerinin kendi alanları ile ilgili hizmetiçi eğitim almalarını istediğini belirtirken; iki öğretmen (K31 ve K50) özel eğitim ile ilgili hizmetiçi eğitim almalarını beklediğini belirtmiştir. Ayrıca bir diğer öğretmen (K50), okul yönetiminin öğretmen ve velileri bilgilendirecek seminerler düzenlemesini beklediğini ifade etmiştir.

K6: "Okul yönetiminden beklentim, beklediğim; bi kere gene hizmet-içi eğitim alması şart öğretmenlerin, idarecilerin kendi alanlarıyla ilgili." (st. 1998-1999)

K50: "Özel eğitim konusunda hem öğretmenleri hem velileri bilgilendirecek seminerler verilebilir. Bu tarz çalışmalar yapabilir okul yönetimi bilgilendirmek amacıyla özellikle velileri." (st. 17867-178869)

4.8.B.2.5. Planlama

Beş öğretmen (K19, K20, K25, K36, K51) okul yönetiminden planlama konusuna ilişkin beklentilerini ifade etmiştir. Örneğin bir öğretmene (K36) göre; özel gereksinimi olan öğrenciler sınıf mevcudunun fazla olduğu sınıflara yerleştirilmemelidirler. Planlama konusundaki beklentisini belirten bir diğer öğretmen (K51) ise; derslik sayısının daha fazla olması ve sınıf mevcutlarının azaltılması isteklerini dile getirmiştir.

K36: "İşte sınıflarda gerçi mevcutlarımız çok kalabalık değil ama kaynaştırma eğitimine tabi tutulan çocukların ya da özel gereksinimi olan çocukların (ııı…) çok fazla kalabalık sınıf- olan sınıflarda okuması uygun değil bence." (st. 12713-12716)

K51: "Ama böyle değil de hani keşke dersliğimiz, sınıflarımızın- sınıf sayımız daha fazla, öğrencilerimizin sayısı daha az olsaydı…" (st. 18581-18583)

Bir öğretmene (K19) göre; branş öğretmenlerinin özel gereksinimi olan öğrenciler ile gerçekleştirecekleri ek dersler okul yönetimi tarafından planlanmalıdır.

K19: "Hani "şu vakitte sen şunu anlat" diye hani İngilizce öğretmenlerine verilen bi şey yok. Diğer öğretmenlerimiz- sınıf öğretmenleri anlatıyorlar da... Biz kendi çabamızla işte bu öğrenciye neyi ne kadar öğretebiliriz, bunu nasıl neyi verebiliriz, neyi alabiliriz; bunları…" (st. 6171-6174)

Bir diğer öğretmen (K51) ise; ilköğretimde dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar tüm sınıflara devam eden özel gereksinimi olan öğrencilerin hepsi için ayrı bir sınıf oluşturulmasını ve yabancı dil öğretmenlerinin ders programlarının bu sınıf da dahil olmak üzere okul

idaresi tarafından düzenlenmesini beklediğini belirtmiştir. Ancak bu durum, özel gereksinimi olan öğrencilerin akranları ile eşit eğitim hakkına aykırıdır.

> **K51: "Benim de ders programım uygun olsaydı yani çünkü otuz saate giriyorum. Boş vaktim yok. Ama ona göre bi programım olsaydı kaynaştırma eğitimlilere farklı sınıfta, onlarla İngilizce eğitim verilebilirdi yani eğer madem bu verilmek isteniyor. Ama hiçbir şekilde etkili olmuyor. Madem etkili- bi şeyler öğretilmek isteniyorsa verimli geçsin isteniyorsa; okul idaresi olarak da bu şekilde bize farklı bir sınıf ve farklı bir ders programı hazırlayıp kaynaştırma olan öğrencilerini – dörtten sekize kadar hepsini bir arada tutup – farklı bir ders yapılabilirdi." (st. 18583-18590)**

4.8.B.2.6. Denetim

Öğretmenlerden biri (K8) okul idaresinden; BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları) planlarının ve özel gereksinimi olan öğrencilerin aylık BEP toplantıları ile kontrol edilmesini beklediğini ifade etmiştir.

> **K8: "Okul idaresinden… Dediğim gibi rehber öğretmen işbirliğinde bize özel bi şey… Yani hani ne diyelim? En azından BEP planının hazırlanması, kontrolü, öğrencilerin… Aylık olabilir mesela, nereye geldiler? Bu şekilde toplantılar yapılabilir." (st. 2551-2554)**

Özet olarak, araştırma kapsamında kendileriyle görüşülen öğretmenler; okul yönetiminden beklentisi bulunmayanlar ile bulunanlar olarak iki gruba ayrılmışlardır. Birinci gruptaki öğretmenler okul yönetiminden yeterli desteği gördüklerini ifade etmişlerdir. İkinci gruptaki öğretmenler ise okul yönetiminden; yabancı dil sınıfının açılmasını, araç-gereç bakımından ve psikolojik bakımdan kendilerine destek olmalarını, özel eğitimin yanı sıra güncel yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri konularında hizmetiçi eğitim sağlamasını, planlama ve denetimde aktif rol oynamasını beklediklerini ifade etmişlerdir.

4.8.C. Üniversitelerden Beklentiler

Araştırmaya katılan öğretmenlere üniversitelerden herhangi bir beklentilerinin olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar iki kategori halinde incelenmiştir. Tablo 15'te her bir kategoriye ve alt kategoriye ilişkin görüş bildiren öğretmelerin frekans dağılımları gösterilmektedir:

Tablo 15. Üniversitelerden Beklentiler

4.8.C. Üniversitelerden beklentiler	Katılımcı No.	f
4.8.C.1. Beklentim yok	2, 4, 5, 18, 27, 31, 39, 41, 46	9
4.8.C.2. Beklentiler		
4.8.C.2.1. Eğitim	10, 17, 20, 21, 23, 24, 25, 29, 30, 35, 37, 49, 53	13
4.8.C.2.2. Özel eğitim bölümü	1, 3, 13, 19, 38	5
4.8.C.2.3. Özel eğitim dersi	8, 14, 50, 51	4
4.8.C.2.4. Araştırma	6, 26, 28, 32, 40, 47	6
4.8.C.2.5. Staj	9, 11, 16, 22, 42, 48, 51	7
4.8.C.2.6. Uygulama	26, 52	2
4.8.C.2.7. Gözlem	12, 44	2
4.8.C.2.8. Materyal	15, 36	2
4.8.C.2.9. Program Hazırlama	33, 34	2

Tablo 15'te görüldüğü gibi, öğretmenler üniversitelerden herhangi bir beklentisi bulunmayanlar ile beklentileri çeşitlilik gösterenler olarak iki gruba ayrılmaktadır. İlk grupta yer alan öğretmenler, beklentilerinin bulunmamasına ilişkin herhangi bir açıklama yapmamışlardır. İkinci gruba giren öğretmenlerin üniversitelerden beklentileri ise; özel eğitim bölümlerinin arttırılması, öğretmen yetiştirilen her bölümde özel eğitim dersinin zorunlu ders olarak okutulması, araştırmaların gerçekleştirilmesi ve bu araştırma sonuçlarının okullarda uygulanması, staj süresinin arttırılması ve okullarda daha çok gözlem ve uygulamalar (örneğin model ders anlatımları) gerçekleştirilmesi, özel gereksinimi olan öğrencilerin özellik ve gereksinimlerine uygun materyallerin geliştirilmesi ve programların hazırlanması olarak sıralanabilmektedir. Her bir beklentinin hangi öğretmenler tarafından dile getirildiği ilerleyen sayfalarda da açıklanmaktadır:

4.8.C.1. Üniversitelerden herhangi bir beklentisi bulunmayan öğretmenler

Öğretmenlerden dokuzu (K2, K4, K5, K18, K27, K31, K39, K41, K46) üniversitelerden herhangi bir beklentisinin olmadığını belirtmiştir.

> **K2: "Üniversitelerden… Hımm… İse… Valla o konuda bi şey bekleyemiyorum." (st. 886-886)**
>
> **K27: "Üniversitelerden… Bi beklentim yok ya…" (st. 9030)**
>
> **K41: "Üniversitelerden beklentimiz… Onlar bi şey yapamaz. Onlar kendi okullarında… Benim kızım da Hazırlık sınıfında. Onlar yapıyorlar kendi yapacaklarını, bi buralara gelemezler. Kendi işleri var onların da…" (st. 14578-14580)**

4.8.C.2. Üniversitelerden beklentileri bulunan öğretmenler

Öğretmenlerin pek çoğu üniversitelerden beklentilerini dile getirmişlerdir. Bu konuya ilişkin öğretmen görüşleri 'eğitim' (n = 13), 'özel eğitim bölümü' (n = 5), 'özel eğitim dersi' (n = 4), 'araştırma' (n = 6), 'staj' (n = 7), 'uygulama' (n = 2), 'gözlem' (n = 2), 'materyal' (n = 2) ve 'program hazırlama' (n = 2) olmak üzere dokuz başlık altında sunulmaktadır:

4.8.C.2.1. Eğitim

On üç öğretmen (K10, K17, K20, K21, K23, K24, K25, K29, K30, K35, K37, K49, K53) üniversitelerden eğitim ile ilişkili beklentilerini belirtmiştir. Bu öğretmenlerin görüşlerine göre üniversitelerde:

- Eğitim 'ezberci' olmamalı (K20: st. 6609-6634, K24: st. 8030-8043, K29: st. 9802-9817) ancak uygulamaya yönelik olmalıdır – örneğin, yetersiz koşullarda bulunan okullar göz önünde bulundurulmalıdır – (K17: st. 5480-5493, K29: st. 9812-9817, K35: st. 12255-12263, K49: st. 17469-17479);
- öğretim stratejileri üzerine daha kapsamlı bir eğitim verilmelidir (K10: st. 3115-3120, K21: st. 7068-7069);

- drama ve çocuk psikolojisi üzerine daha fazla eğitim verilmelidir (K30: st. 10074-10081);
- İngilizceye biraz daha ağırlık verilmelidir (K23: st. 7693-7697, K25: st. 8392-8404, K35: st. 12255-12271, K37: st.13105-13122, K53: st. 19388-19398). Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerden biri (K25: st. 8394-8404); İngilizce dersinin tüm sınıflarda verilmesini veya hazırlık sınıfının son öğretim yılında okutulmasını önerirken, bu şekilde İngilizce öğreniminin daha kalıcı olacağını ifade etmiştir. Bir üniversitenin teknik eğitim fakültesinde dört yıl görev yapan bir başka öğretmen (K37: st.13105-13122) ise; konuşma, dinleme ve yazma derslerinin bütün fakültelerde ayrı birer ders olarak verilmesini önermiş, güncel haliyle bu derslerin sadece eğitim fakültelerinde verildiğini, diğer fakültelerde ise sadece gramer öğretimi yapıldığını belirtmiştir. Bir diğer öğretmene (K35: st. 12271-12275) göre; üniversitelerde konuşma becerisinin geliştirilmesine daha fazla önem verilmeli, bu amaçla 'Konuşma Kulüpleri' kurulmalı, gerekirse konuşma dersi için ayrı bir öğretmen görevlendirilmelidir. Bu konuda görüş bildiren son öğretmen (K53: st. 19388-19398) ise; üniversitelerde dinleme becerisinin geliştirilmesine daha fazla ağırlık verilmesini beklediğini ifade etmiştir.

4.8.C.2.2. Özel eğitim bölümü

Öğretmenlerden beşi (K1, K3, K13, K19, K38) üniversitelerde yer alan özel eğitim bölümlerinin arttırılmasını ve daha fazla özel eğitim öğretmeninin yetiştirilmesini beklediğini ifade etmiştir.

> **K1: "Özel eğitim alan, o bölümle ilgili… Bölüm… Ay, o çocukların (özel gereksinimi olan öğrencilerin) eğitimiyle alakalı bölümlerin olmasını ve bunlarla ilgili öğretmen yetiştirilmesini isterim." (st. 273-274)**

> **K3: "Üniversitelerden; bu çocuklar (özel gereksinimi olan öğrenciler) üzerine değişik programlar olabilir, değişik eğitim programları olabilir… Bölümlerin artırılmasını istiyoruz." (st. 1176-1179)**

K13: "Üniversiteler de… Bu tür öğretim- öğretmen eğitimine daha fazla önem verirse…" (st. 4225-4226)

K19: "Üniversitelerden de bunlara (özel gereksinimi olan öğrencilere) göre özel programlar açmalarını…" (st. 6167-6168)

4.8.C.2.3. Özel eğitim dersi

K8, K14, K50 ve K51 olmak üzere dört öğretmen; üniversitelerde öğretmen adayı yetiştiren tüm bölümlerin eğitim programına seçmeli değil, zorunlu olarak özel eğitim dersinin konulmasını önermiştir. Özel gereksinimi olan öğrenciler ile ilgili olarak üniversitelerinde herhangi bir eğitim almadıklarını belirten öğretmenler, bu nedenle yaşadıkları sıkıntıyı dile getirmişlerdir.

K8: "Ya bu konuda (ııı…) ben üniversiteye giderken; özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerden hiçbir şekilde haberim olmadı. Yani bi ders olarak bu konulabilir bence üniversitelere. Yani seçmeli değil; zorunlu bi ders olarak bence konulmalı. Eğer Milli Eğitim böyle bi şeye karar verdiyse, kaynaştırma öğrencilerinin diğer öğrencilerle birlikte olacağına, bu da bi ders olarak öğretmene öğretilmeli ki öğretmen sınıfında uygulayabilsin." (st. 2515-2523)

K14: "Üniversitelerde de mesela dil öğretmenliği bölümü varsa bu, bu ders de işletilmeli. Çünkü bu öğrencilerimiz bugünün çocukları, sizlerden biri ve yarın benim çocuğum da aynı şekilde olabilir herhangi bir sebepten ötürü. Bu insanlar bizim içimizde yaşıyorlar ve bizden biriler. Onları… Yani onlar için o ders programının zaten üniversitede olması gerek bence. Bi öğretmen olacaksa, öğretmenlikten mezun oluyorsa, o bölümden; bunun eğitimini orda hani genel çerçeveyle bile olsa birazcık bilgi sahibi olmalı. Yani derste de işlenmeli bu konular üniversitede. Bazı dersler, hani temel kavramlar, hani ne yapılmalı, hangi öğrenci kaynaştırma grubundadır, hangi öğrenci değildir; bu tarzda hani bilgiler muhakkak üniversitelerde verilmeli. Bizler için çok faydalı olur kanımca." (st. 4564-4578)

K50: "Üniversitelerde (ııı…) Eğitim Fakültelerinin her bölümünde bu konuda dersler verilebilir, sadece özel eğitim bölümlerinde değil. Her öğretmenlik bölümünde böyle bir ders konulup (ııı…) ders verilebilir." (st. 17863-17866)

4.8.C.2.4. Araştırma

Öğretmenlerden bazıları (K6, K26, K28, K32, K40, K47) üniversitelerden özellikle özel eğitim ile öğretim yöntem ve teknikleri üzerine araştırmalar yapmalarını ve bu araştırmaların sonuçlarının okullarda uygulanmasını beklediklerini ifade etmişlerdir.

> **K6: "Üniversiteler de araştırmalar yapacaklar tabi okulla- okullarda, onların uygulama ortamları okul olmalı. Okullarda gelişmeyi, ilerlemeyi, değişimi sağlayacak araştırmalar yapmaları lazım. Bunlar da uygulamaya yönelik olmalı." (st. 1993-1996)**

> **K26: "Üniversitelerin ilgili bölümlerinin bu konuda (özel eğitim konusunda) ciddi araştırma yapmasını beklerim. Yani uygulamanın içinde değil üniversiteler." (st. 8708-8709)**

> **K28: "Üniversitelerden beklentim çocukların, dediğim gibi, bu çocukların sınırlılıklarına yönelik araştırmalar yapılsa, 'çocuklara nasıl yabancı dil öğretilmeli' ve 'bunlara ne tür materyaller hazırlanmalı' bu konularda araştırmalar yapılıp bizim gibi branşlardaki yani okullardaki öğretmenlere seminerler verilebilir, onlarla çalışmalar yapılabilir, nasıl geliştirilebileceğine yönelik araştırmalar yapılmalı ve somut bi şeyler çıkmalı diye düşünüyorum." (st. 9359-9364)**

> **K32: "Üniversitelerden… lıı… Daha doğrusu (ııı…) böyle tez yapan, sizin gibi, yani çalışma yapan arkadaşların sürekli (ııı…) gelip bu konuda (özel eğitim konusunda) araştırma yapmasını istiyorum. Ama araştırmaların doğru ve net olmasını istiyorum. lıı… A-araştırmaların bi de sonuca varmasını istiyorum." (st. 10912-10915)**

4.8.C.2.5. Staj

Öğretmenlerden yedisi (K9, K11, K16, K22, K42, K48, K51) öğretmen adayları olan üniversite öğrencilerinin staj dönemi ile ilgili çeşitli beklentilerini ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden bazılarına göre staj daha uzun sürmeli (K9, K11) ve daha fazla uygulamaya yönelik olmalıdır (K9, K11, K22, K51).

> **K9: "Tabi üniversitelerden beklentimiz: okullarla işbirliği içinde çalışılmalı. Hani öğret- (ııı…) kendi yetiştirdiği öğretmen olacak öğrencilerinin okullara staj zamanının çok daha erken yaşta başlaması ve sürekli etkileşim halinde olması… Uygulamalı olarak; mesela teoride kalmayıp, okullarda eğitim sisteminin nasıl olduğunun görülmesini, öğrencilerin mesleğe atılmadan önce öğretmenler tarafından tanımasını isterim." (st. 2830-2835)**

K11: "Stajları daha çoğaltabilirler, hani son sene böyle staj yapmak, sınıflara sokmak yerine." (st. 3512-3513)

K22: "Benim üniversitelerden yabancı dil öğretiminin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesi için özellikle Eğitim Fakültelerinin gerçek yaşama hazır öğretmen adaylarını yetiştirmesini istiyorum. Yani sadece kitaplarla değil, gerçek hayatta… Mesela bi sene staj diye biliyorum. Ben kendim yaşamadım ama bir sene okullarda staj yaptıklarını biliyorum. O sürenin daha da arttırılarak o ortamlarda daha çok bulunmalarını öğrenci-öğretmen adaylarının isterim." (st. 7470-7476)

K51: "Ama en azından hani böyle kaynaştırma eğitimi alan okullarda da staja gönderseler, olasılıkla daha etkili olacağına en azından böyle öğrencilerle karşılaştığımızda napacağımızı, nasıl davranacağımızı bilmemiz açısından daha etkili olacağına inanıyorum." (st. 18572-18576)

Bazı öğretmenlerin görüşlerine göre; stajyer öğrenciler kendi rehberlikleri ile okullarındaki öğrencilere kurslar verebilir (K42) veya canlandırmalar ile öğretim yapabilirler (K48).

K42: "Anadolu Üniversitesinden geçen yıl iki arkadaşımız gelmişti. Bunlar Açık Öğretim Fakültesi İngilizce Bölümünde okuyorlar ve biz onlara rehberlik yaptık arkadaşlar olarak. Onlar naptılar? Burda kurs verdiler ve orda işte biz onlara rehberlik yaptık bu kurslarda. Kurslar da öğrencilerimize çok faydalı oldu. İşte kelime öğrettiler, şarkılar öğrettiler, gerektiğinde işte film seyrettirdiler alt yazılı, onlara açıkladılar. Bu güzel…" (st. 14941-14946)

K48: "Belki uygulamak için öğrenciler gelebilir, hani uygulama yapmak amacıyla. Hoş, bizim stajyer öğrencilerimiz geliyor. Canlandırma babında bazı şeyleri çocuklara yaşayarak öğretme... O da üniversitelerden ne kadar olur, bilemiyorum." (st. 17195-17199)

Bir başka konuya değinen bir öğretmene (K11) göre; ülkemizde stajyer öğretmenler atandıkları yıl doğrudan derslere girmektedir ancak başka bir öğretmen eşliğinde derslere girmelerine ve daha fazla gözlemde bulunmalarına fırsat verilmelidir.

K11: "Çünkü böyle şey gibi olmuyor, işte siz öğretmen olarak bi yere atanıyorsunuz. O sene güya sizin stajyer öğretmen olmanız gerekiyor. İşi öğrenip başka bir öğretmenle derse girmeniz gerekiyor ama işte Türkiye'de bu daha yapılamıyor herhalde. Olmuyor. İlk mezun oluyorsunuz, gidiyorsunuz direk derslere girmeye başlıyorsunuz zaten. Yani bi öğretmenin hani stajyer

olmuş olmuyorsunuz. Direk siz öğretmenmiş gibi derse giriyorsunuz. Bu bence çok eksik... Hakkaten öyle bir öğretmenle birlikte girilmeli ve işte belki stajyerlikler daha fazlalaştırılmalı." (st. 3514-3521)

4.8.C.2.6. Uygulama

İki öğretmen (K26 ve K52), üniversitelerden uygulama bakımından destek beklentisi içinde olduklarını belirtmiştir. Bu öğretmenlere göre; öğretim üyeleri okullarına gelerek öğrenciler ile model dersler gerçekleştirirlerse çok faydalı olacaktır.

K26: "Yani en azından bu konuda hazırlık yaparak, bu konuda tez hazırlayan sizler gibi veya işte bu konuda eğitim veren üniversite öğretim görevlileri de olabilir, gelip belli sürelerle bu çocuklarla (özel gereksinimi olan öğrencilerle) birebir karşılaşsalar, birebir eğitim yapsalar ve kendi gözleriyle görseler ne gibi eksikliklerimiz var, bu çocuklar neyi başarabiliyor, neyi başaramıyor, nedenleriyle görseler zannediyorum daha bilimsel yaklaşmak mümkün olacak bu çocuklara." (st. 8711-8717)

K52: "Tabi ki üniversitedeki öğretmenler, üniversitedeki araştırmacı yapı daha farklı… Onlar gelip mesela öğretmenlere bi tane model ders anlatabilir. Yani acaba? Belki de bizim de eksiklerimiz vardır. Acaba bu üniversitedeki kişiler tarafından okullara getirilip, gelinip belli saat ve tarihte model birkaç tane ders işlenebilir mi sınıf içerindeki materyaller de getirilerek yanlarında, diye düşünüyorum." (st. 19106-19117)

4.8.C.2.7. Gözlem

Bu konuda iki öğretmen (K12 ve K44) görüş bildirmiştir. Bu öğretmenlerden ilki (K12), ders kitaplarını hazırlayan kişilerin okullarında gözlemler yapmalarını istediğini belirtirken; diğeri (K44) ise, üniversite öğrencilerinin ve öğretim üyelerinin okullarında gözlemler yapmalarını istediğini belirtmiştir.

K12: "Hocalarımız hazırladı bu kitapları, yazarlarımız üniversiteden hocalarımız. Yani birazcık daha - tabi üniversite hocalarının olmuş olduğu, vermiş olduğu bir gözle bakmışlar olaya - yani dediğim gibi… Bence önce bi sınıflarda gözlemler yapılabilir. Öğrencilerin durumunu cidden biz öğretmenler mi abartıyoruz veya bizlerin bi eksiği var, nedir bu problem, neden Türkiye'de İngilizce eğitim olmuyor?" (st. 3895-3900)

K44: "Hani Üniversite Hocaları, orda okuyan öğrencilerimiz sık sık gelerek bizim buralardan bilgi alabilirler diye düşünüyorum ben." (st. 15872-15874)

4.8.C.2.8. Materyal

Üniversitelerden materyal bakımından destek beklediklerini belirten iki öğretmenden biri (K15) materyal olarak soru bankaları gibi çeşitli ders kaynaklarını kast etmiştir. Diğer öğretmen (K36) ise; üniversitelerden özel eğitim alanında yapılan çalışmaların kitapçıklar halinde okullara gönderilmesini beklediğini belirtmiştir.

K15: "Üniversitelerden; değişik kaynaklar olabilir. Soru kaynakları olabilir, soru bankaları ol- soru bankaları olabilir…" (st. 4831-4832)

K36: "Üniversitelerden… lıı… Yaptıkları çalışmalar, (ııı…) bu konuda yaptıkları çalışmaları (ııı…) eğer varsa böyle küçük küçük belki kitapçıklar şeklinde okullara gönderip… Hani bu konuda ne gibi çalışmalar yapılıyor ya da öğretmenlere ne gibi önerilerde bulunabilirler? Böyle öğrencilerle (özel gereksinimi olan öğrencilerle) nasıl ilgilenebiliriz? Bu konuda okullarla işbirliği içinde olmalarını isteyebiliriz. Yani yapılan çalışmalar nedir? Bizim öğrencilerimize yaklaşımımız ne olmalıdır? Ne gibi çalışmalar yapabiliriz? Bize fikir verecekleri ya da bizim ona- onlara danışabileceklerimiz bi ortam (ııı…) danışabileceğimiz bi ortam yaratabilirler mi? O gibi şeyleri isteyebiliriz." (st. 12743-12751)

4.8.C.2.9. Program hazırlama

İki öğretmen (K33 ve K34); üniversitelerin Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği halinde özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik plan ve program hazırlamalarını beklediklerini ifade etmiştir.

K33: "Üniversiteler; Milli Eğitim Bakanlığıyla işbirliği içine girebilirler belki program hazırlamada ya da yönlendirmede yardımcı olabilirler." (st. 11344-11345)

K34: "Bu öğrencilerin (özel gereksinimi olan öğrencilerin) (ııı…) durumları kesin belli olduktan sonra; hangi alanda eksiklikleri varsa, o alanla ilgili olarak onlara özgü bi çalışma programı hazırlanırsa… Yani işte bilişsel eksikliği olan bi öğrenci için nasıl program hazırlanabilir veya algılama eksikliği olan bi öğrenci için nasıl bi şeyler yapılabilir? Bu konuda öğretmen olarak biz de çok bilgili değiliz. Yani (ııı…) bildiğimiz kadar bir şeyler, elimizden

geldiği ölçüde bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Fakat üniversitelerden ve… Iıı… Üniversitelerden özellikle bu tip (ııı…) çalışmalara özgü (ııı…) faaliyetler ya da programlar, planlar yapılıp okullara gönderilirse, her öğrencinin durumuna özgü (ııı…) çalışmalar yapılırsa bizim için daha faydalı olur diye düşünüyorum." (st. 11643-11652)

4.8.D. Velilerden Beklentiler

Öğretmenlere velilerden herhangi bir beklentilerinin olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar üç kategori halinde incelenmiştir. Tablo 16'da her bir kategoriye ve alt kategoriye ilişkin görüş bildiren öğretmelerin frekans dağılımları gösterilmektedir:

Tablo 16. Velilerden Beklentiler

4.8.D. Velilerden Beklentiler	Katılımcı No.	f
4.8.D.1. Beklentim yok	12, 32, 39	3
4.8.D.2. Özel gereksinimi olan öğr. velileri	1, 13, 14, 25, 33, 36, 51	7
4.8.D.3. Tüm velilerden beklentiler		
4.8.D.3.1. İlgi	1, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 13, 15, 17, 18, 21, 22, 24, 29, 35, 42, 43, 44, 45, 47	21
4.8.D.3.2. Yabancı dilin önemini anlatma	2, 23, 25, 35, 52	5
4.8.D.3.3. Ödev kontrolü	6, 8, 13, 17, 18, 29, 31, 33, 35, 37, 40, 42, 43, 46	14
4.8.D.3.4. Tekrar çalışmaları	5, 7, 16, 19, 20, 26, 27, 29, 34, 40, 42	11
4.8.D.3.5. Öğretmenler ile işbirliği – iletişim	6, 9, 14, 22, 33, 44	6
4.8.D.3.6. Kaynak bakımından destek	6, 18, 20, 31, 35, 38, 41, 42, 48, 49, 50, 53	12
4.8.D.3.7. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmesine destek olma	2, 4, 11, 15, 28, 35, 38, 41, 42, 45, 50	11
4.8.D.3.8. Ders çalışma ortamı hazırlama	2, 6, 17	3

Tablo 16'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenler velilerden beklentisi bulunmayanlar, özel gereksinimi olan öğrencilerin velilerinden beklentileri bulunanlar ile tüm velilerden beklentileri olanlar

şeklinde üç gruba ayrılmışlardır. Aşağıda her bir kategoriye ilişkin açıklamalar yer almaktadır:

4.8.D.1. Velilerden herhangi bir beklentisi bulunmayan öğretmenler

Üç öğretmen (K12, K32 ve K39), velilerden herhangi bir beklentisinin olmadığını belirtmiştir.

> **K12: "Dil konusunda ben diyemem ki çocuklarınızın ödevlerini kontrol edin, eksiğini giderin. Haksızlık olur. Çünkü dediğim gibi veli seviyelerimiz de çok farklı olabiliyor. O yüzden velinin bence katkısı olmadan çocuk okulda her şeyi almalı. O sorumluluğu bilmeli. Kendi yapmalı." (st. 3920-3925)**

> **K32: "Valla velilerden hiçbir şey beklemiyorum. Sağ olsunlar… Ve-veli bi şey yapamaz zaten. Sadece çocuğa "Çalış." diyerekten destek olabilir bence." (st. 10890-10893)**

> **K39: "Velilerimiz de bir yabancı dil öğrenmenin aslında öneminin farkındalar. Çok da (ııı…) önemsiyorlar. Bu semte mahsus belki de… Hepsi hemen hemen yabancı dil bildiği için… Bu da çocuklara yansıyor ve bizim işimiz o konuda daha kolay oluyor. Bi de yani yabancı dil öğrenmenin neden gerekli olduğunu öğretmiyoruz. Ama ilk yıllarda çalıştığım semtlerde daha farklı veli kitlem vardı. Onlar pek bi gerek duymuyordu. Doğal olarak çocuklar da "Bu dil neyin nesi? Niye öğreniyoruz?" diyorlardı. Sadece derste oyunlar oynadıkları için sıkılmadan geçen bir ders olarak bakıyorlardı, dil öğrenmek açısından bakmıyorlardı. Ama bu semtte, çocuk neden dil öğrenmesi gerektiğini biliyor. O yüzden çok veliden falan fazla bi şey beklemiyoruz." (st. 13842-13851)**

4.8.D.2. Özel gereksinimi olan öğrencilerin velilerinden beklentiler

Öğretmenlerden yedisi (K1, K13, K14, K25, K33, K36, K51) özel gereksinimi olan öğrencilerin velilerinden beklentilerini dile getirmiştir. Bu öğretmenlerin görüşlerine göre; özel gereksinimi olan öğrencilerin velileri diğer velilerden daha ilgili olmalı (K1), öğretmenler ile daha iyi iletişim kurmalı ve çocuklarının durumu hakkında öğretmenlere bilgi vermelidirler (K14 ve K51).

> **K1: "Velilerden çocuklarıyla çok daha fazla ilgilenmeleri gerektiğini, farkında olsalar bile çok fazla ilgilenildiğini düşünmüyorum. Biraz daha fazla ilgi... Çocukların özel ilgiye ihtiyacı var, daha fazla ilgilenilmesi gerektiğini düşünüyorum.**

Velilerin normal öğrenci velilerinden daha fazla, iki-üç katı daha fazla ilgi göstermesi gerektiğini düşünüyorum." (st. 287-291)

K14: "Veliler öğretmenle kesinlikle iletişim içinde olmalı. Bazı problemlerini bizden saklamak istiyorlar öğrencilerinin- çocuklarının. Yani bunun bir problem olmadığını, çok doğal bir şey olduğunu ve çözülebileceğini velilerin kavraması gerekiyor. Ama bunu kavramak için de gelip okulla paylaşmaları gerekiyor." (st. 4590-4594)

K51: "Ama veli geldiğinde çocuğunun neler bildiğini, neler öğrendiğini, ne eğitim aldığını, ne düzeyde olduğunu, zeka düzeyinin ne düzeyde olduğu hakkında bize bilgiler verseydi rahatlardık." (st. 18603-18606)

Bir öğretmen (K36) velilerden beklentilerini; çocuklarının durumunun farkına varıp rehberlik araştırma merkezlerine götürerek değerlendirilmesini sağlamaları, tanı konduğu zaman durumu kabul etmeleri ve öğrencinin durumu hakkında bilgilenmeleri olarak sıralamıştır.

K36: "İşte velilerden; öğrencilerin, çocukların (ıı…) çocuklarının durumlarının farkına varıp (ıı…) çocukları (ıı…) özel eğitim kurumlarına, rehberlik-araştırma merkezlerine (ıı…) götürüp çocuklarının düzeyi hakkında, durumu hakkında bilgilenmesini ya da çocuklarının durumunu kabullenmesini (ıı…) isteyebiliriz. Iı… Çocuklarını işte "Benim çocuğum kaynaştırma eğitimine tabi olacak." ya da "Rapor alacak." gibi kaygılarla çocuklarını eği- özel eğitimle ilgili, özel eğitimin verildiği merkezlere götürmekten sakınmamaları- sakınmamalarını isteyebiliriz. Gerçi biz (ıı…) böyle çocukları velilere bildiriyoruz ama velilerin bu konuya çok sıcak baktığını ya da çocuklarıyla çok ilgilendiğini söyleyemeyiz." (st. 12725-12734)

Kendisi de bedensel engelli bir çocuğa sahip olan bir öğretmene (K13) göre; özel gereksinimi olan öğrencilerin velileri çocuklarını toplumdan soyutlamayarak okuldaki bütün sosyal etkinlik ve paylaşımlara katılmalıdırlar.

K13: "Veliler de çocuklarıyla çok daha fazla ilgilenirlerse, görevlendir- ödevlerle olsun çocuklarının, engelli çocuklarını toplumdan soyutlama- soyutlamayarak okuldaki bütün katılımlara, paylaşımlara katılarak onlara fayda sağlayacağına inanıyorum." (st. 4226-4230)

Bir başka bakımdan konuya değinen bir öğretmen (K33) ise; velilerin özel gereksinimi olan öğrenciye verilen programı evde takip edebileceklerini, öğrenciye en azından telaffuz bakımından yardımcı olabileceklerini, gerekirse ödevlerini onlarla birlikte yapabileceklerini belirtmiştir.

K33: "Tabi veli-öğretmen işbirliği çok önemli. Dediğim gibi, veliler evde en azından ödevlerini takip edebilirler bu öğrencilerimize, özel gereksinimi olan öğrencilerimize verdiğimiz programı evde takip edip ödevlerine yardımcı olabilirler, birlikte yapabilirler. En azından telaffuz olarak yardımcı olabilirler diye düşünüyorum." (st. 11327-11331)

4.8.D.3. Tüm velilerden beklentiler

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin tüm velilerden beklentileri 'ilgi' (n = 21), 'yabancı dilin önemini anlatma' (n = 5), 'ödev kontrolü' (n = 14), 'tekrar çalışmaları' (n = 11), 'öğretmenlerle işbirliği – iletişim' (n = 6), 'kaynak bakımından destek' (n = 12), 'öğrencilerin yabancı dil öğrenmesine destek olma' (n = 11) ve 'ders çalışma ortamı hazırlama' (n = 3) şeklinde sekiz başlıkta toplanabilmektedir. Her bir beklentinin hangi öğretmenler tarafından dile getirildiği ilerleyen satırlarda açıklanmaktadır:

4.8.D.3.1. İlgi

Öğretmenlerden yirmi biri (K1, K3, K5, K6, K7, K8, K10, K13, K15, K17, K18, K21, K22, K24, K29, K35, K42, K43, K44, K45, K47) velilerden çocukları ile daha fazla ilgilenmelerini beklediğini ifade etmiştir.

K6: "Velilerden öğrencileriyle işte çocuklarıyla daha çok ilgili olmalarını, onların çalışmalarını takip etmelerini, okulla işbirliği içerisinde olmalarını bekliyorum. Onlar için rahat bir ev ortamı sağlayabilmeleri lazım." (st. 2005-2007)

K7: "Velilerden ise; evde daha yapıcı olmalarını beklerim." (st. 2248) "Ben her zaman velilerimizden öğrencilere yardım etmelerini bekliyorum." (st. 2254)

K8: "Yani şimdi her zaman öğrencisiyle ilgilenmesi gerekiyor."

(st.2537) "Bu da bi, yabancı dil sonuçta. Bilmiyorum yani, ne derece yardımcı olabilirler. Yani destekleyebilirler en azından, yani "Ödevini yap" gibilerden… Bilmiyorum, onun haricinde yapılabilecek bi şey yok. İşte bu civarda, dediğim gibi bizim civarımızda, genelde veliler ya hiç okumamış, okur-yazarlığı olmayan ya da ilkokul mezunlarından oluşuyor. O yüzden problem yani bu." (st. 2541-2544)

4.8.D.3.2. Yabancı dilin önemini anlatma

Beş öğretmen (K2, K23, K25, K35 ve K52) velilerden çocuklarına yabancı dilin önemini anlatması beklentisini dile getirmiştir.

K23: "Velilerin de bu dersi önemsemeleri gerekiyor, üzerinde durmaları gerekiyor." (st. 7689-7690)

K25: "Veliler… Hani İngilizcenin önemini daha çok kavramalı diye düşünüyorum. Kavrayan velilerimiz var ama (ıı…) hala bilincinde olmayanlar da var, gelecekte yabancı dilin ne kadar önemli olacağının, ne olacağının farkında olmayan velilerimiz de var. Bu yüzden hani o veliler (ıı…) çocuklarını da o yönden (ıı…) konuşup hani dil önemlidir, bunu okulda öğ-öğrenmesi gerektiğini ya da ekstra takviye yapabiliyorlarsa takviye yapmaları gerektiğini bilmeleri gerekiyor diye düşünüyorum." (st. 8383-8389)

K35: "Bir yabancı dil bilmenin avantaj olduğunu bilinçlendirmek konusunda, çocuğunu yönlendirme konusunda her zaman veli de bilinçli olmak zorunda." (st. 12306-12308)

K52: "Velilerden çocuklarını şöyle desteklemelerini isterim; yani İngilizcenin önemini anlatabilirler." (st. 19121-19122)

4.8.D.3.3. Ödev kontrolü

Öğretmenlerden on dördü (K6, K8, K13, K17, K18, K29, K31, K33, K35, K37, K40, K42, K43, K46) velilerden öğrencilerin ödevlerini kontrol etmelerini beklediğini belirtmiştir.

K17: "Akşam geldiğinde ödevini yapıyor mu; bu yeter yani bir velinin İngilizceyi, her veli İngilizce bilmiyor, ya ben Gülveren'de çalışıyorum. Burda bi okuma -yazma bilmeyen anne-babalar var. Akşam geldiğinde çocuğunu tutacak, oturtturacak, çalıştıracak. Çocuğuna her akşam bir iki saat çalışma saati yapacak. Bunu yapması yeterli zaten, bu bile yetiyor, başka bi şeye gerek yok yani." (st. 5472-5478)

K18: "Ama tabi ki onlardan (velilerden) her zamanki bütün öğretmen arkadaşların da beklentisi olan şey ödev kontrollerini yapmaları, ..." (st. 5913-5914)

K29: "Ödevlerini yapıyor mu, yapmıyor mu bunu denetleyebilirler ya da… Yani çoğu velinin okuma-yazması var, defterini açıp ordan çocuğa iki kelime sorup bunun anlamını duymak istese, "Ben merak ediyorum." dese bu bile öğrenciyi motive eder. "Annem babam da benimle beraber ders çalışıyor, onlar da İngilizce öğreniyor, ben İngilizce öğretiyorum." Yani velilerin desteği çok önemli bu konuda…" (st. 9871-9886)

K42: "Evde ev ödevlerini yaparken onlara destek olabilirler." (st. 14955-14956)

K43: "Yani işte çocuğu zaten eğer kontrol ediyorsa veli, yani o alışkanlığı geliştirdiyse, ödev yapma alışkanlığını, o zaten bi senede gelişen bi şey değil, ne bileyim, doğduğu andan itibaren birtakım şeyler gelişiyor. Onu geliştirebildiyse bugüne gönderene kadar zaten hiçbir sıkıntı yaşamıyor." (st.15402-15405)

4.8.D.3.4. Tekrar çalışmaları

Öğretmenlerden on biri (K5, K7, K16, K19, K20, K26, K27, K29, K34, K40, K42) öğrencilerin okulda yaptıkları çalışmaları evde tekrarlamalarında velilerin desteğini beklediğini ifade etmiştir.

K26: "Diyelim ki ben o gün bi çalışma kağıdı vermişim, çocuk onu yapmış, yazmış, her neyse... Eve gidince bunun devamı olsa belki öğret- (ııı…) belki annesi veya babası veya herhangi bir kişi evdeki bunları tekrarlattırsa, tekrar yazdırsa belki daha kalıcı olabilir. Sadece okulda yapılan çabayla- çaba yeterli olmuyor bu çocuklara bi şeyler öğretmeye diye düşünüyorum." (st. 8702-8707)

Bu öğretmenlerden beşi (K7, K16, K19, K20, K27) velilerin özellikle okulda öğrenilen kelimeleri öğrencilere tekrar ettirebileceklerini belirtmişlerdir.

K19: "Mesela genelde biz öğrencilere sınıflarına göre mesela evdeki odalar, işte eşyalar kullandığımız onları İngilizce öğreniyor, öğren-öğreniyorlar. Bunları okullarda da pardon evlerde de bunları bi şekilde yazıp asmaları, hangi nes- her bi şeyin üstüne o nesneyi asmaları ya da işte biz kelime kutuları hazırlıyoruz, bu kelime kutularında evde velisi onunla birlikte tekrar etmesi, "gel bakalım," işte "hangi kelimeleri öğrendin?" ,

“Neler yaptın? Tekrar edelim, bi gösterelim” o şekilde destek olurlarsa tabi ki verim alabiliriz öğrencilerden.” (st. 6180-6186)

4.8.D.3.5. Öğretmenler ile işbirliği – iletişim

Altı öğretmen (K6, K9, K14, K22, K33 ve K44) velilerden öğretmenler ile işbirliği kurmalarını ve iletişim halinde olmaları beklentilerini ifade etmiştir.

K14: “Veliler öğretmenle kesinlikle iletişim içinde olmalı. Bazı problemlerini bizden saklamak istiyorlar öğrencilerinin-çocuklarının. Yani bunun bir problem olmadığını, çok doğal bir şey olduğunu ve çözülebileceğini velilerin kavraması gerekiyor. Ama bunu kavramak için de gelip okulla paylaşmaları gerekiyor.” (st.4590-4594)

K22: “Okula karşı, öğretmene karşı sürekli ilgili, sürekli zaman ayıran aileler olmalarını istiyorum, veliler olmalarını istiyorum.” (st.7448-7450)

K44: “Ha, veliler de öğrencisini yakından takip edecek. Sadece veli toplantılarında değil; aralarda da gelip durumunu soracak, çocuğa görünecek.” (st. 15889-15890)

4.8.D.3.6. Kaynak bakımından destek olma

Öğretmenlerden on ikisi (K6, K18, K20, K31, K35, K38, K41, K42, K48, K49, K50, K53) velilerden öğrencilere kaynak bakımından destek olmaları beklentisini dile getirmiştir. Bu öğretmenlerden üçü (K48: st. 17203, K49: st. 17518-17522, K53: st. 19417-19421) maddi olanakları bulunan velilerin okullarına kaynak bakımından katkıda bulunmalarını beklediğini belirtmiştir.

K48: “Velilerden bu sınıfa (yabancı dil sınıfına) katkıda bulunmalarını…” (st. 17203)

K49: “Veliler aslında ikna edildikleri sürece bize katılımlarını ve desteklerini (ııı…) her türlü aşamada görmemiz mümkün. Bu, inanın, ya şok geçireceksiniz ama sınıfın temizliğinden tutun, (ııı…) her boyuttaki destek diyebilirim size, sınıfa bilgisayar alımı, tamire girmesi, yapılması… Yeter ki; onları ikna edip yaptığınız şeylerin inandırıcılığını sağlamanız gerekmektedir.” (st.17518-17522)

Bazı öğretmenler ise velilerden; öğrencilerin beslenme ve temizlik gibi temel gereksinimlerinin karşılanmasını (K2, K28) ve kaynak kitaplar (K31, K41, K50), yaprak testler (K35), İngilizce cd (K35, K38, K41) gibi destek materyallerin sağlanmasını beklediklerini belirtmişlerdir.

K2: "Veliler de çocuklarına gerekli ortamları hazırlayacaklar. Onlara bi beslenmelerinden tut, ev – bir odasına kadar her türlü ortamları hazırlaması gerekiyor…" (st.864-866)

K28: "Velilerimizden tek istediğim çocuklarımızın- çocuklarının yabancı dilin de dışında tüm dersler için okulun… Okul davranışları için çocuklarının davranışlarına dikkat etmeleri, okula gelirken beslenme ve kitaplarını doğru- tam olarak getirmelerini sağlamaları… Ondan sonra çocuklarının her tür ihtiyacını; yani beslenmesinden tutun, kılık kıyafetin temizliğine dikkat etmesi gerekiyor." (st. 9388-9393)

K31: "Resimli kitaplar olabilir. Bu konu da zaten çok zor değil… Iıı… Zeka geriliği olan öğrencilerim var benim, öğrendiği konular dördüncü-beşinci sınıf seviyesinde ve her yerde bulabilecekleri kitaplar, resimler. Bunlardan, bunları kullanarak öğrencilerine- (ııı…) çocuklarına yardımcı olabilirler." (st. 10401-10405)

K35: "Bi kere şunu söyleyelim: (ııı…) tabi her veli İngilizce bilmek zorunda değil, yani bilemez, mümkün değil zaten. Fakat çocuğuna mümkün olduğunca (ııı…) evinde çalışabileceği testler, yaprak testler, materyaller, kaynaklar, bunları edinip çocuklarının kullanmasını sağlayabilir." (st. 12298-12301)

K41: "Veliler de cdler alsınlar evlerinde. Kitaplar alsınlar. Çocuklarına yardımcı olabilirler tabi." (st. 14565-14566)

Ayrıca iki öğretmen, velilerin çocuklarına evlerinde bilgisayar ve internet (K42) gibi teknolojik kaynakları kullanma imkanı sağlamasını ve Dyned eğitim programını kurdurmalarını (K20) önermişlerdir.

K20: "O zaman ve-veliden 'Dyned'i kurdurma, hani 'Dyned' konusunda bi şeyler bekleyebilirsiniz, hani bunun için zaman ayarlaması, program yaratması, çocuğu bu anlamda (ııı…) şey yapabilmesi, kontrol edebilmesini falan bekleyebilirsiniz." (st. 6715-6719)

K42: "Birtakım şeyleri bilgisayardan zaten hani bakıyorlar, okulda bakıyorlar. Fakat evlerinde de internet ortamından faydalanırlarsa tabi başka sitelere yönelmeden İngilizceyle ilgili birtakım şeyler var biliyorsunuz, yerler var. Oraya, oradan işte mynet falan gibi… ordan eğer kelimeleri falan bulup evde de çalışırlarsa ve öğren- veliler de öğrencilere – nasıl diyim? – ödevlerinde… Yapmış mı, yapmamış mı hani kontrol bir

mekanizma oluştururlarsa çocukların üzerinde…" (st. 14957-14963)

4.8.D.3.7. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmesine destek olma

Öğretmenlerden on biri (K2, K4, K11, K15, K28, K35, K38, K41, K42, K45, K50) velilerden öğrencilerin yabancı dil öğrenmesine çeşitli şekillerde destek olmalarını beklediğini belirtmiştir. Örneğin bir öğretmenin (K15) ifadesiyle veliler: "Öğrencilere yabancı dil öğrenme konusunda destek olmalı, para ve zaman ayırmalıdır." Öğretmenlerin görüşlerine göre veliler:

- Çocuklarına yabancı dili sevdirmeli (K35, K42, K50), gerektiğinde öğretmene yönlendirmelidirler (K22);

K22: "Öğrenciyi öğretmene yöneltsinler. Yani öğretmen korkulan değil; aranan kişi olmalı, arkadaş olmalı." (st. 7460-7461)

K35: "Çocuğu takip edeceksiniz, çocuğa ilgi-alaka göstereceksiniz, (ıii…) bilinçlendireceksiniz, dil sevgisini, yabancı dil sevgisini aşılayacaksınız." (st. 12314-12316)

K50: "Velilerden de (ıii…) açıkçası İngilizceyi çocuklarına sevdirecek (ıii…) bazı davranışlarda- davranışlar göstermelerini beklerim. Hani (ıii…) sevmelerini bile sağlasalar bence kardır velilerin, böyle düşünüyorum." (st. 17870-17872)

- yabancı dildeki filmleri (K42), haberleri (K35) ve benzeri yayınları çocuklarına izletebilirler (K4);

K35: "Ama en basitinden İngilizce haberler dinlemesi yönünde teşvik edebilir," (st. 12302-12303)

K42: "İşte filmlere götürebilirler. Çocuklara orijinal filmler seyrettirebilirler." (st. 14971-14972)

- maddi olanakları ölçüsünde çocuklarını yabancı dil kurslarına gönderebilir (K11, K38, K41, K42), onlara özel ders aldırabilir (K2, K38), turistik bir bölgeye götürerek (K11) veya yurtdışına göndererek (K11, K45) yabancı dil ile daha fazla iletişim kurmalarını sağlayabilirler.

K11: "Konuşma kurslarına yollayabilirler. Büyük yaştaki öğrencileri işte yurtdışına - böyle yazlık kamplar falan var – yani birebir böyle telaffuz edecekleri, birebir konuşabilecekleri bi yerlere yollamaları lazım. Yani okulla sınırlı kalmamalı sadece." (st. 3490-3493)

K38: "Burda bence veliler çok (ııı…) güzel şeyler yapıyorlar. Iıı… Destekliyorlar çocuklarını, dili öğrenmesine çok önem veriyorlar. Böyle bir topluluk burası... Iıı… Kurslara gönderiyorlar hatta (ııı…) yabancı öğretmenler eve getirtiyorlar. Buradaki etütlere, kurslara katılıyor ya da dışarıda dershaneye, kurslara gönderiyorlar veya zaten buradaki anne-babalardan birçoğu diyelim, yüzde- çoğunluğu dili biliyor. O yüzden evde çok büyük destek gösteri- veriyorlar çocuklarına." (st. 13514-13520)

K41: "Kurs çok etkili tabi ki yabancı dil öğrenmekte." (st. 14569)

K45: "Yani velilerin de bence en azından bi turistik bölgeye götürüp çocukları biraz yabancılarla kaynaştırıp, onlarla konuşmalarını desteklemeleri gerekiyor." (st. 16217-16219)

4.8.D.3.8. Ders çalışma ortamı hazırlama

Öğretmenlerden üçü (K2, K6 ve K17); velilerin çocuklarına ders çalışma ortamı sağlamasının önemine değinmişlerdir. Öğretmenlere göre, bunu sağlamak için velilerin yabancı dil bilmesi şart değildir. Örneğin bir öğretmen (K17); velilerin çocukları için her gün bir-iki saatlerini 'ders çalışma saati' olarak ayırmasının yeterli olduğunu belirtmiştir.

K6: "Onlar için rahat bir ev ortamı sağlayabilmeleri lazım. Örneğin kaynak – kaynaklarını gid- karşılamalarında yardımcı destekçi olmaları lazım." (st. 2007-2008)

K17: "Akşam geldiğinde çocuğunu tutacak, oturtturacak, çalıştıracak. Çocuğuna her akşam bir iki saat çalışma saati yapacak. Bunu yapması yeterli zaten, bu bile yetiyor, başka bi şeye gerek yok yani." (st. 5474-5478)

Özet olarak; öğretmen görüşlerine göre veliler; çocukları ile daha çok ilgilenmeli, onlara yabancı dilin önemini anlatmalı, ders çalışma ortamı hazırlamalı, yabancı dil öğrenmesine destek olmalı, ödevlerini kontrol etmeli, sınıfta yapılan çalışmaları tekrar ettirmeli, öğretmenler ile işbirliği ve iletişim halinde olmalı, çocuklarının durumu hakkında

öğretmenleri bilgilendirmeli, öğrencilere kaynak bakımından destek olmalıdırlar.

4.8.E. Öğrencilerden Beklentiler

Öğretmenlere öğrencilerden herhangi bir beklentilerinin olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar iki kategori halinde incelenmiştir. Tablo 17'de her bir kategoriye ve alt kategoriye ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin frekans dağılımları gösterilmektedir:

Tablo 17. Öğrencilerden Beklentiler

4.8.E. Öğrencilerden Beklentiler	Katılımcı No.	f
4.8.E.1. Beklentim yok	7, 8, 11, 21, 26, 32, 33, 36	8
4.8.E.2. Beklentiler		
4.8.E.2.1. Daha çok çalışma	1, 2, 9, 10, 17, 18, 25, 27, 34, 35, 38, 46, 47, 50	14
4.8.E.2.2.Yabancı dilin önemini anlama	4, 9, 22, 24, 29, 30, 34, 37, 38, 41, 45, 48, 49, 51, 52	15
4.8.E.2.3. Yabancı dili kullanma	4, 15, 20, 23, 25, 28, 35, 39, 40, 44, 45, 46, 47, 51, 53	15
4.8.E.2.4. Öğrendiklerini tekrar etme	5, 12, 17, 18, 22, 25, 27, 28, 35, 37, 38, 40, 43, 46	14
4.8.E.2.5. Dersi dinleme	12, 16, 19, 25, 31, 37, 38, 48, 53	9
4.8.E.2.6. Ödevlerini yapma	6, 17, 28, 37, 48	5
4.8.E.2.7. Soru sorma	12, 19, 28, 35	4
4.8.E.2.8. Hata yapmaktan çekinmeme	12, 16	2
4.8.E.2.9. Sosyal beceriler	3, 13, 14, 17, 44	5

Tablo 17'de görüldüğü gibi, kendileriyle görüşülen öğretmenler öğrencilerden herhangi bir beklentisi bulunmayanlar ile beklentileri çeşitlilik gösterenler olarak iki gruba ayrılmaktadır. Her bir kategoriye ve alt kategoriye ilişkin açıklamalar sonraki sayfada yer almaktadır:

4.8.E.1. Öğrencilerden bir beklentisi bulunmayan öğretmenler

Öğretmenlerden sekizi (K7, K8, K11, K21, K26, K32, K33, K36) öğrencilerden herhangi bir beklentisinin olmadığını belirtmiştir. Bu öğretmenlerden ikisi (K7 ve K32), öğrencilerin yeterince gayret gösterdikleri görüşünü paylaşmıştır. Bir diğer öğretmen (K26), öğrencilerden çok velilerden beklentilerinin olduğunu belirtmiştir. Benzer bir görüş bildiren bir öğretmen (K36) ise; öğrencileri motive edecek kişilerin öğretmenler olduğunu söylemiştir.

> **K7: "Öğrencilerimden ben çok memnunum, her şeyi yeterince yaptıklarını düşünüyorum." (st. 2249-2250)**
>
> **K26: "Öğrencilerden fazla bi şey bekleyemiyorum. Çünkü "Eve gidip tekrarla." dediğimiz zaman; biraz evvel söylediğim gibi, veli zaten ilgisizse çocuk bunu yapmıyor." (st. 8723-8725)**
>
> **K32: "İnanın, öğrencilerden de beklentim yok. Tebrik ediyorum onları… Bu kadar ağır programın içerisinde, bu kadar çok şey çalışabiliyor olmaları benim çok hoşuma gidiyor." (st. 11057-11059)**
>
> **K36: "Öğrencileri biz motive etmeye çalışıyoruz. Öğrencilerden bekleyeceğimiz şu aşamada bi şey yok." (st. 12735-12736)**

4.8.E.2. Öğrencilerden beklentileri olan öğretmenler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu öğrencilerden çeşitli beklentileri olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri; 'dersi dinleme' (n = 9), 'daha çok çalışma' (n = 14), 'yabancı dilin önemini anlama' (n = 15), 'yabancı dili kullanma' (n = 15), 'öğrendiklerini tekrar etme' (n = 14), 'ödevlerini yapma' (n = 5), 'soru sorma' (n = 4) 'hata yapmaktan çekinmeme' (n = 2) ve 'sosyal beceriler' (n = 5) şeklinde dokuz başlıkta toplanabilmektedir. Her bir beklentinin hangi öğretmenler tarafından dile getirildiği aşağıda açıklanmaktadır:

4.8.E.2.1. Daha çok çalışma

On dört öğretmen (K1, K2, K9, K10, K17, K18, K25, K27, K34, K35, K38, K46, K47, K50) öğrencilerden derslerine daha çok çalışmalarını beklediğini ifade etmiştir.

> **K1: "Öğrencilerden ne bekliyorum… Çok çalışmalarını istiyorum." (st. 296-297)**
>
> **K17: "Gittiğinde dersini çalışmalı, düzenli tekrar yapmalı." (st. 5524-5525)**
>
> **K27: "Kelimelere ben önem veriyorum. Kelime bilmeden cümle kurulamıyor, ifade edilemiyor. Iı… Bi de biraz daha yoğun çalışma, biraz daha tekrar istiyorum." (st. 9037-9039)**

Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerden beşi (K9, K10, K34, K38, K50) öğrencilerin yabancı dili daha iyi öğrenmek için 'ellerinden geleni yapmaları' ve 'daha çok çaba göstermeleri' gerektiğini belirtmiştir.

> **K9: "Sevmelerini, ellerinden geleni yapmalarını beklerim. Hani motivasyonlarını kaybetmemelerini, kaybettikleri noktada da kendilerini ifade edebildikleri yerde edebilmelerini… Hani dediğim gibi, yani motive olup sadece eğlenerek derse katılsınlar." (st. 2847-2850)**

4.8.E.3. Yabancı dilin önemini anlama

Kendileriyle görüşülen on beş öğretmen (K4, K9, K22, K24, K29, K30, K34, K37, K38, K41, K45, K48, K49, K51, K52); öğrencilerin yabancı dilin önemini anlamalarının ve öğrenmek için istek duymalarının gerekli olduğunu ifade etmiştir. Bu konuda görüş bildiren on öğretmen (K9, K24, K29, K34, K37, K38, K41, K45, K48, K51); öğrencilerden beklentilerinin öncelikle yabancı dil sevgisi olduğunu belirtmiştir.

> **K29: "Eğer öğrenciler sevmiyorsa, istemiyorsa öğrenmiyorlar zaten." (st. 9838) "Ama hiç ilgi duymayan öğrenciye bi şey öğretmek çok zor." (st. 9843)**
>
> **K34: "Öğrencilerden (ıii…) özellikle ilgi ve alaka bekliyorum derste, İngilizce dersine karşı. İngilizce dersini seviyorlar**

esasında. Ama yapamadığını- yapamadıklarını düşündükleri için 'Ben bunu yapamıyorum zaten, beceremiyorum.' diye düşündükleri için boş veriyorlar. Onlardan boş vermemelerini, bu işe asılmalarını ve (ııı…) bir şeyler öğrenmek için çaba göstermelerini istiyorum, bekliyorum." (st. 11675-11680)

K38: "İngilizceyi sevmeleri gerekiyor öncelikle zaten." (st. 13523)

K51: "Sevmekten geliyor diye düşünüyorum. Sevince istiyorsun, öğreniyorsun. Sevmeyince hiçbir şey olmuyor." (st. 18659-18661)

4.8.E.4. Yabancı dili kullanma

On beş öğretmen (K4, K15, K20, K23, K25, K28, K35, K39, K40, K44, K45, K46, K47, K51, K53) öğrencilerin yabancı dili günlük yaşamlarında daha çok kullanmalarını beklediğini ifade etmiştir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlere göre öğrenciler:

- Yabancı dilde şarkılar dinleyebilirler (K4, K15, K25, K28, K47);

K25: "Ya bunlar hep yab-yabancı şarkılar dinlemeli. Bunlar hep orda duyduğu kelimeleri, öğrendiği kelimeleri duyması daha etkili oluyor." (st. 8419-8421)

K47: "Yani öğrencilerden tek istediğim şey; tabi ki çalışmak yani. Dediğim gibi sözcük ezberlemek, bizim dersimiz ezbere dayalı bi ders. Bunun dışında yani belli bi aşamadan sonra müzik dinleyebilirler." (st. 16850-16852)

- yabancı kişiler (anadili hedef dil olan kişiler) ile konuşabilirler (K15);

K15: "Öğrenciler de yabancı şarkılar dinleyebilirler. Yabancı kişilerle konuşabilirler." (st. 4840-4841)

- yabancı dilde kitap okuyabilirler (K20, K25, K28, K35, K39, K44, K45, K47, K51, K53);

K25: "Araya uzun tatiller girdiği zaman yabancı dil nankör bi şey, nan-nankör. Unutabiliyor öğrenci. Bu yüzden yani uzun tatillerde de eline basit yani seviyesine uygun bi İngilizce kitabı alıp yanına sözlüğünü alıp onla (ııı…) İngilizce kitaplar okumalı." (st. 8413-8416)

K28: "Ben çocuklara genelde işte küçük hikaye kitapları öneriyorum." (st. 9402-9403)

- - özellikle yabancı dilde kitap okurken - sözlük kullanabilirler (K25, K28, K45);

K45: "…kesinlikle sık sık sözlük açmaları, kitap okumaları, İngilizce kaynak okumaları çok önemli…" (st. 16268-16269)

- dizi ve film gibi (K25, K39, K47, K53) yabancı yayınları (K25, K46, K47) izleyebilirler;

K39: "Özellikle duyma ve konuşma İngilizcede, Türkiye'deki sorundur. Okuduğunu anlar, biraz da yazar. Ama duyduğunu anlamaz ve konuşamaz. Onun için de bol miktarda onlara ben filmleri İngilizce seyretmelerini, çizgi filmleri İngilizce seyretmelerini… Artık imkanlarımız var, kablolu televizyonla ya da uydudan bunu bulabiliyorlar. O yönde yönlendiriyorum." (st. 13861-13867)

- dyned gibi (K20) bilgisayar tabanlı eğitim programlarını kullanabilirler (K35);
- internette araştırma yapabilirler (K40);
- sözcük dağarcıklarını geliştirmek için sınıfta öğrendikleri kelimeleri ezberleyebilir (K39, K47) veya resimli kartlardan yararlanabilir, kelime tombalası yapabilir, öğrendikleri sözcükleri defterlerine yazarak sözlük oluşturabilirler (K35);

K35: "Kelime öğrenimi çok önemli olduğu için kendileri bi sözlük oluşturabilirler. Iıı… Defterin bi kısmını Türkçe-İngilizce, bi kısmını İngilizce-Türkçe yapıp; yeni öğrendikleri kelimeleri oralara yazabilirler. Kelime kartlarından faydalanabilirler. Tombala yapabilirler, kelime tombalası. Otobüste giderken tombala çekip bakıp arkasını çevirip onun İngilizcesini öğrenebilirler. İki ayrı torba yapıp (ıii…) kelimeleri gruplandırabilirler." (st. 12342-12348)

K39: "…işte sınavda başarılı olsunlar diye de testte kelime falan öğrensinler diye bekliyorum." (st. 13868-13869)

K47: "Yani öğrencilerden tek istediğim şey; tabi ki çalışmak yani. Dediğim gibi sözcük ezberlemek, bizim dersimiz ezbere dayalı bi ders." (st. 16850-16851)

- telaffuzlarını geliştirmek için aynanın karşısına geçip hikaye kitabını tonlamalara dikkat ederek sesli okuyabilirler (K35) veya bazı şeylerin isimlerinin hem yabancı dildeki hem de anadildeki karşılıklarını telaffuz edebilirler (K23).

K23: "Mümkün olduğunca aslında evde pratik yapmaları da gerekiyor. Yani evde belli başlı şeylerin adını hem İngilizce hem Türkçe telaffuz etmek onlar için faydalı olacaktır." (st. 7690-7692)

K35: "Mümkünse İngilizceyi oturup, okuyarak da olur tabi ama yazarak çalışmak, hikaye kitapları okumak, aynanın karşısına geçip hikaye kitabını sesli okumak, sesli telaffuz ederek, yanlış da okuyabilir, önemli değil. Ama sesli okuyarak, tonlamalara dikkat ederek… Zaman içerisinde bunları edinecektir zaten, bu kazanımları sağlayacaktır." (st. 12338-12342)

4.8.E.5. Öğrendiklerini tekrar etme

Öğretmenlerden on dördü (K5, K12, K17, K18, K22, K25, K27, K28, K35, K37, K38, K40, K43, K46); 'tekrar'ı yabancı dil öğrenmenin temel şartlarından biri olarak göstermiş, öğrencilerin sınıfta öğrendiklerini sıkça tekrar etmelerini beklediğini belirtmiştir.

K5: "Yani aslında istekliler ama hani biraz daha istekli olsalar, biraz daha fazla tekrar etseler çok daha fazla başarılı olurlar." (st. 1683-1684)

K12: "en büyük beklentim de günü gününe, yolda giderken bile "Ben bugün ne öğrendim?" gibi o beş dakika kelimeleri tekrarlamaları bile çok şeyi kazandıracağına inanıyorum. Yani bunu bi ders olarak görmesinler. Bir de bi ikinci dil öğrenmenin tadına varsınlar, bunu istiyorum." (st. 3940-3944)

K25: "İşte ben öğrencilerin her zaman tekrar etmeleri, (ıı…) dersi dinlemeleri, evde bol bol tekrar etmeleri gerektiğini söylüyorum." (st. 8406-8407)

K37: "Bi kere İngilizce öğrenmenin birinci yolu tekrar etmek biliyorsunuz, ezberlemek, tekrar etmek." (st. 13173-13174)

4.8.E.6. Dersi dinleme

Dokuz öğretmen (K12, K16, K19, K25, K31, K37, K38, K48, K53); öğrencilerin yabancı dil dersinde öğretmeni dinlemelerinin önemine değinmiştir.

> **K16: "Dersi dinlemenin en başta çok önemli olduğunu vurguluyorum. Dinleyerek İngilizce… Dersi derste dinlemeyle daha çok öğrenileceğini savunuyorum ve bunu da öğrencilerime iletiyorum." (st. 5151-5153)**

Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerden üçü (K19, K25, K31) dersi dinlemenin yanı sıra derse katılmanın da yabancı dil öğrenmede kolaylık sağlayacağını vurgulamıştır.

> **K19: "Hem derse katılmaları, derse ilgi-alaka duymaları, gerekirse teneffüslerde her zaman soru sormaları, bunları bekliyorum." (st. 6195-6196)**
>
> **K25: "İngilizce yazılışı-okunuşu ayrı, yazılışı ayrı, okunuşu ayrı… Hani okunuşunu okulda öğretmenini, işte cdleri varsa cdleri dinleyerek işte, televizyon yabancı kanallar izleyerek (ıı…) geliştirmeli." (st. 8408-8410) "Yani bol bol tekrar etmeleri ve derse katılmaları, dinlemelerini bekliyorum." (st. 8421-8422)**
>
> **K31: "Yani bu şekilde daha katıl- daha katılımcı olmalarını bekliyorum." (st. 10396)**

4.8.E.7. Ödevlerini yapma

Öğretmenlerden beşi (K6, K17, K28, K37, K48); öğrencilerin verilen ödevleri yapmalarının önemine değinmiştir.

> **K37: "O gün sınıfta ne işlediysek aynısını ödev olarak veriyorum, tekrar etsin, ezberlesin istiyorum." (st. 13175-13176)**
>
> **K48: "Öğrencilerden de ne beklerim? Dikkat etmelerini, istekli olmalarını, ödevlerini günü gününe zamanında yapmalarını…" (st. 17206-17207)**

4.8.E.8. Soru sorma

Dört öğretmen (K12, K19, K28 ve K35), öğrencilerin anlamadıkları veya hakkında emin olmak istedikleri bir konuyu kendilerine sormalarını beklediklerini ifade etmiştir.

> **K12: "Onlarla biz her zaman konuşup tartışıyoruz. 'Dinleyin. Soran nesil olun'…" (st. 3937-3938)**
>
> **K19: "Hem derse katılmaları, derse ilgi-alaka duymaları, gerekirse teneffüslerde her zaman soru sormaları, bunları bekliyorum." (st. 6195-6196)**
>
> **K28: "…ya da bize işte anlamadıkları yerleri sorarak öğrenebilecekleri… Bunun dışında da çok fazla seçenekleri yok, kullanamıyorlar dili. İfade edemiyorlar yani ailesinde de bilen kimse yok o dili kullanabileceği. Aslında çok da büyük bi alanları yok öğrenmek için. Onu, evet, bize sorabilirler." (st. 9408-9413)**

4.8.E.9. Hata yapmaktan çekinmeme

Öğretmenlerden ikisi (K12 ve K16); öğrencilerin derste hata yapmaktan çekinmemelerini beklediklerini belirtmiştir.

> **K16: "Öğrenciler de… İngilizce konuşmak konusunda hiçbir zaman korkmasınlar. Konuşmakta eğer… 'Hata yaparım. İngilizce cümlem benim, gramerim hatalı olabilir' korkusunu yaşamasınlar." (st.5146-5148)**

4.8.E.10. Sosyal beceriler

Beş öğretmen (K3, K13, K14, K17, K44); öğrencilerin bazı sosyal becerileri sergilemelerinin önemine değinmişlerdir. Örneğin bu öğretmenlerden üçüne (K3, K13 ve K14) göre; öğrenciler, özel gereksinimi olan öğrencilere daha çok yardımcı olmalıdır.

> **K3: "Fakat öğrenci arkadaşlarına… Bazen dediğimiz gibi konuları yetiştiremiyoruz. (Özel gereksinimi olan öğrenciler) Arkadaşlarına uyum sağlayamıyorlar. Her ne kadar (özel gereksinimi olmayan öğrenciler) onlara yardımcı olmaya çalışsalar da hemen hemen her kesimden yardım bekliyoruz." (st. 1171-1174)**

K13: "Tüm öğrencilerden; diğer öğrencilerden kaynaştırma olan öğrencilere yardımcı olmaları, onları her konuda desteklemelerini istiyoruz ve her zaman da bunu çocuklara söylüyoruz, bildiriyoruz." (st. 4238-4240)

K14: "Onlarla (özel gereksinimi olan öğrencilerle) bi problemimiz yok ama diğer öğrencilerimizin onlara yardımcı olmayı öğrenmesi gerekiyor. Biz okulda bu problemi yaşamıyoruz, çok yardımcılar. Hiçbir zaman sınıfta… Diyalog çok güzeldi. Öyle bir problem yaşanmadı. Ama bu; idareden, rehber öğretmenden ve öğretmenlerden kaynaklanıyor. Herkes aynı tutumu sergilediği için okulumuzda böyle bir problem hiç yaşanmıyor. Her ikisi de, her iki taraf da birbirine karşı oldukça duyarlı davranıyor." (st. 4598-4604)

K17: "Bazı sosyal davranış becerilerini kazanmış olmalı, okul tarafından bu en azından kazandırılmış olmalı. Nasıl davranacağını bilmeli sınıf içerisinde. Öğretmenlere karşı olan tavrı artık bu okul tarafından yerleştirilmeli birinci sınıftan itibaren yani olumlu ve pozitif olmalı, bu kadar." (st. 5525-5529)

Ayrıca bir öğretmene (K44) göre; öğrenciler, yapılan bir işi zamanında bitirmeyi öğrenmeli ve okul kurallarına uymalıdırlar.

K44: "Yapılan bir işi zamanında bitirmeyi öğrenmeliler. Zaman gerçekten önemli bir kavram... Zamanında iş teslimi… Hangi konuda ne öğretiliyor? Bilinçli insan olmaları gerçekten çok önemli... Onun dışında (ıii…) okul kurallarına uyum, (iii…) bilinçli bir insan olarak yaşamak, hani okula neden geldiklerini bilmek, farkında olmak; bunlar çok önemli diyorum." (st. 15905-15909)

Özet olarak, öğretmen görüşlerine göre öğrenciler; dersi dinlemeli, daha çok çalışmalı, yabancı dilin önemini anlamalı, günlük yaşamlarında yabancı dili kullanmalı, öğrendiklerini tekrar etmeli, verilen ödevleri yapmalı, anlamadıkları durumda bunu ifade etmeli, öğretmene soru sormaktan veya hata yapmaktan çekinmemelidirler. Ayrıca bazı öğretmenler öğrencilerin özel gereksinimi olan öğrencilere yardımcı olma, okul kurallarına uyma gibi çeşitli sosyal becerileri sergilemelerini beklediklerini ifade etmişlerdir.

4.9. Yabancı dil öğretmenlerinin önerileri

Araştırmaya katılan öğretmenler; öğrencilerin yabancı dil eğitiminden daha fazla verim alabilmeleri için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin sundukları öneriler üç kategori halinde incelenmiştir. Tablo 18'de her bir kategori ve alt kategoriye ilişkin görüş bildiren öğretmelerin frekans dağılımları gösterilmektedir:

Tablo 18. Öneriler

4.9. Öneriler	Katılımcı No.	f
4.9.1. Ayrı sınıflar	1, 3, 11, 15, 17, 20, 22, 25, 27, 29, 30, 33, 37, 38, 44, 45, 48, 51	18
4.9.2. Bireysel öğretim	13, 18, 19, 20, 27, 29, 47, 48	8
4.9.3. Kaynaştırma ortamı		
4.9.3.1. Bilgilendirilme	14, 31	2
4.9.3.2. Ayrı program	3, 6, 10, 11, 29, 39, 44, 49, 50, 53	10
4.9.3.2.1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı	Bütün Katılımcılar	53
4.9.3.3. Ayrı ders kitabı	16, 26	2
4.9.3.4. Görsel-işitsel ve etkinlik temelli eğitim	2, 4, 5, 7, 11, 21, 23, 24, 35, 36, 48	11
4.9.3.5. Uyarlamaların yapılması	29, 46, 52	3

Tablo 18'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler; özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil dersinden daha fazla verim sağlayabilmesini, ayrı sınıflara yerleştirilmelerine, bireysel öğretime ve kaynaştırma ortamında yapılacak birtakım düzenlemelere bağlayanlar olarak üç gruba ayrılmıştır. Her bir grupta yer alan öğretmen önerileri ilerleyen sayfalarda açıklanmaktadır:

4.9.1. Ayrı sınıflar

Öğretmenlerden on sekizi (K1, K3, K11, K15, K17, K20, K22, K25, K27, K29, K30, K33, K37, K38, K44, K45, K48, K51); özel gereksinimi olan öğrencilerin akranlarından ayrı sınıflara yerleştirilmelerini önermiştir.

> **K11: "Kesin daha fazla zaman ve ortam da kesin farklı olmalı." (st. 3469-3470)**
>
> **K22: "Benim şahsi görüşüm özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitimi olarak diğer kalabalık grupların içersinden ayrı seviye grupları oluşturularak eğitilmesi daha başarıya götürebilir." (st. 7417-7419)**
>
> **K25: "Seviye grupları oluşturulmalı… Onların da hani İngilizce ders saatleri ayrı olmalı diye düşünüyorum. Hani diğer sınıflarla birlikte değil de; onlara daha basitten başlayarak, (ııı…) daha uzun sürede, bi konuyu üç-dört haftada işleyerek, bol bol tekrar ederek, işte oyunlar oynatarak, öyle öğretilmeli diye düşünüyorum." (st. 8359-8363)**
>
> **K45: "Bence bunları ayrı… Özellikle yabancı dil için ayrı bi sınıf hazırlanmalı. Çünkü dediğim gibi dördüncü sınıftaki özel gereksinimli öğrenciyle sekizinci sınıftaki özel gereksinimli öğrenci arasında bir fark kaydedemiyorsunuz. Bu çocuklar dörtte öğrendikleri bilgi kafalarında… İlk öğrendikleri bilgi kafalarında sabit kalıyor. Sekizinci sınıfa geldiğinde halen çocuk sadece "What is your name?" (Adın nedir?) sorusuna cevap verebiliyor, "How are you?" (Nasılsın?) sorusuna cevap verebiliyor. Yani hani aradan yıllar geçmiş olması ya da bu çocuğun birkaç yıl daha İngilizce görmüş olması çok fazla bi şeyi değiştirmiyor. O yüzden bence bu çocukları dört-beş-altı-yedi-sekiz hepsini bir arada toplayıp, özellikle kaynaştırıp ayrı şekilde görmeleri gerekiyor." (st. 16180-16189)**
>
> **K48: "Benim fikrim, bana kalsa; ben özel alt sınıf açıp onları en azından önemli gördüğüm derslerde özellikle dil derslerinde, matematik derslerinde kendi problemleriyle ortak olan öğrencilerle eğitmek isterim." (st. 16958-16961)**

4.9.2. Bireysel öğretim

Öğretmenlerden sekizi (K13, K18, K19, K20, K27, K29, K47, K48) özel gereksinimi olan öğrencilerin kaynak odada veya kaynaştırma ortamında bireysel öğretim ile yabancı dil eğitiminden daha fazla verim sağlayabileceği görüşünü dile getirmiştir.

K13: "Koca kırk kişilik, elli kişilik sınıflarda bir ya da iki öğrenciye ayrıca ders anlatmak ya da o öğrenciyi ödevlendirmek çok zor oluyor. Dolayısıyla kaynaştırma odası ya da başka bir oda, yerde özel bi eğitimciyle bu çalışma yapılırsa çok daha faydalı olacaktır." (st. 4214-4217)

K19: "Daha fazla… Onlarla özel ilgilenmek lazım… Yani ben şimdiye kadar kendi öğrencilerimle özel ilgilendiğimde bu - daha fazla verim aldım. Sınavlardan daha başarılı olduklarını gördüm. Ama sınıfta toplu halde onlara ders anlatıldığında, toplu halde hareket edildiğinde onlar dersten hiçbir şey anlamıyorlar. Bireysel program hazırlıyorum, kendim plan hazırlıyorum, ona göre onlara boş vakitlerimde bireysel ders anlatıyorum, bireysel sınav yapıyorum." (st. 6152-6161)

K20: "Kesinlikle bireysel öğretimi tavsiye ediyorum." (st. 6591)

K29: "Belki de, şimdi düşünüyorum, o öğrenciyle ben kırk dakika uğraşsam bir konu için çok daha fazla şey öğretebilirim. Yani tek tek uğraşmak var, bi de sadece otuz kişilik sınıfta bir tane engelli öğrenciye vakit ayırmak biraz zor oluyor." (st. 9748-9751)

K47: "Yani bunlar birebir eğitim alsa çok daha faydası olacağı düşüncesindeyim. İşte görsel, işitsel daha çok verim alınabileceği düşüncesindeyim ben." (st. 16806-16807)

K48: "Kesinlikle birebir eğitim diyorum. Ben bunu yıllarca savundum. Yine de savunuyorum. O tür öğrencilerde birebir eğitim… Çünkü öyle daha iyi anlıyorlar. Gruba ifade ettiğinizde, gruba seslendiğinizde kendine alınmıyor, hiç üstüne alınmıyor. Birebir olduğunda bazı şeyleri öğretmek daha kolay..." (st. 17176-17179)

4.9.3. Kaynaştırma ortamı

Özellikle kaynaştırma ortamlarına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil eğitiminden nasıl daha fazla verim sağlayabileceği sorusuna alınan cevaplar; 'bilgilendirilme' (n = 2), 'ayrı program' (n = 10), 'ayrı ders kitabı'(n = 2), 'görsel-işitsel ve etkinlik temelli eğitim' (n = 11) ve 'uyarlamaların yapılması' (n = 3) şeklinde beş grupta incelenmiştir. Ayrıca, bütün katılımcıların özel gereksinimi olan öğrenciler için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarında yabancı dil dersi için önkoşul niteliğinde olabilecek çeşitli becerilerin ele alınmasını önermeleri dikkat çekmektedir. Kaynaştırma ortamlarına ilişkin her bir önerinin hangi öğretmenler tarafından dile getirildiği ilerleyen satırlarda sunulmaktadır:

4.9.3.1. Bilgilendirilme

İki öğretmen (K14 ve K31); yabancı dil öğretmenlerinin özel gereksinimi olan öğrencilerin özelliklerine ilişkin bilgilendirilmelerini önermiştir.

> **K14: "Ama muhakkak bizim de hani kısa da olsa hani bu kaynaştırma grupları hakkında bilgi almamız muhakkak gerekiyor. Daha verimli verebilmek için… Tabi belli bi bilgiye sahibiz. Hani rehberlik bu konuda tabi ki yardımcı oluyor ama hani ne zaman, nasıl bi problemle karşılaşacağımızı bilmiyoruz. O anda onu üretiyoruz. Hani daha önceden küçük küçük de olsa hani bilgilere sahip olsak ya da bizlere bunlar yollansa mail atılarak, hani bi paylaşım sitemiz olsa, yardımcı olabilecek birileri çok daha verimli şeyler yapabiliriz diye düşünüyorum." (st. 4538-4546)**

> **K31: "Onlara (özel gereksinimi olan öğrencilere) uygun programların aslında İngilizce öğretmenlerine verilmesi lazım… Yani biz mesela bi özel eğitim kursu almıştık. Fakat tüm branşlar olarak aldık. Burada (ııı…) biz-bize İngilizce öğretmenleri olarak bu çocuklar hakkında ne yapılması gerekir, bunlara nasıl bi eğitim verilmeli, işte hangi düzeyde ne öğretilmeli? Bu konuda öncelikle öğretmenlerin eğitilmesi gerekir ki daha sonra (ııı…) öğrencilerin de bundan yararlanabilmesi için, yani (ııı…) ilk önce öğretmenlerin eğitim alması gerekir." (st.10347-10353)**

4.9.3.2. Ayrı program

On öğretmen (K3, K6, K10, K11, K29, K39, K44, K49, K50, K53) özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik ayrı programların hazırlanmasını önermiştir.

> **K6: "Bence onlara (özel gereksinimi olan öğrencilere) yönelik özel bir program, müfredat hazırlanmalı. Ondan sonra artı bu müfredatta öğretmene dayalı değil de daha çok çoklu ortamlar kullanılarak sağlanmalı. Örneğin, nasıl diyim, görerek, duyarak, yaşayarak öğrenebilecekleri bir müfredat olmalı. Yani bilgi teknolojileri kullanılmalı. Bir de sınıflar da kalabalık olmamalı. Yani bir yabancı dil öğrenecek olan öğrencilerin bulunduğu ortamda tam on beş kişi falan olmalı bence." (st.1964-1972)**

> **K10: "Bu öğrenciler (özel gereksinimi olan öğrenciler) için bence (ııı…) farklı bir program geliştirilmeli. Sırf onlar için ayır bir kitap belki, ayrı materyaller olabilir. Daha böyle (ııı…) sesle… Yani mesela dinleme etkinliği olabilir bunlar. Ama sınıf ortamında bunlar çok zor. Bizler yapmaya çalışıyoruz görsel olarak, resimlerden daha çok. Çünkü onlar çok fazla yazı görmeyi**

sevmiyorlar. Resimlerle ya da yapıştırma… Bi şekilde ya da bulmaca tarzında birtakım alıştırmalar yapıyoruz. Daha keyifli, daha eğlenceli birtakım şeyler olabilir. Hani okuma parçası ya da böyle uzun sorular, cevaplar; bunlardan zaten diğer öğrenciler de zaman zaman sıkılabiliyor. Bu öğrenciler (özel gereksinimi olan öğrenciler) için hiç (ııı…) bunun kullanılmaması… Daha eğlenceli şeylerin yapılması gerektiğini düşünüyorum." (st. 3081-3090)

K53: "Müfredatın tamamen onlara (özel gereksinimi olan öğrencilere) göre değiştirilmesi lazım. Tek bu… Başka yok… Daha görsel ağırlıklı… İşte ne bileyim, resimlerle anlatılabilir. Bence bu öğrencilere yönelik özel öğretmenler oluşturulmalı ve ilgilenmeli bu öğretmenler çocuklarla. Çünkü bu durum, kendi adıma konuşuyorum, beni çok çok aşıyor. Çünkü ben o çocuğun nerde, neyi, nasıl algılayacağını… Sesle mi daha çok algılar, görsel olarak mı daha çok algılar, nasıl daha çabuk öğrenir, açıkçası bilmiyorum. Bu da müfredat içinde olmalı mesela." (st. 19348-19356)

4.9.3.2.1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı; özel gereksinimi olan öğrencilerin her birinin bireysel gelişim özelliklerinin göz önünde bulundurulması ile hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarında yabancı dil dersini öğrenmelerini kolaylaştırabilecek bazı önkoşul becerilerin ve bazı temel konuların ele alınmasını önermiştir. Öğretmen görüşlerine göre özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil dersinde kazanması beklenen ve üzerinde çalışılması önerilen önkoşul beceriler şunlardır:

- **Selamlaşma** (K12: st. 3704, K15: st. 4710, K43: st. 15144, K46: st. 16338-16339, K47: st. 16658, K52: st. 18842)
- **Adını-soyadını söyleyebilme ve yazma** (K3: st. 1027, K6: st. 1798, K12: st. 3705, K13: st. 4095-4096, K15: st. 4710, K18: st. 5631-5632, K20: st. 6355-6356, K26: st. 8558, K27: st. 8873, K36: st. 12523, K37: st. 12883, K45: st. 16056-16057, K48: st. 17024, K52: st. 18843)
- **Yaşını söyleyebilme ve yazma** (K3: st. 1027, K6: st. 1798, K12: st. 3705, K18: st. 5632, K25: st. 8214, K27: st. 8873, K34: st.

11486, K36: st. 12524, K37: st. 12883-12884, K43: st. 15144, K48: st. 17024)

- **Nereli olduğunu söyleyebilme ve yazma** (K27: st. 8876, K34: st. 11487, K36: st. 12524, K37: st. 12883)
- **Kendini tanıtabilme** (K7: st.2151-2152, K12: st. 3705, K14: st. 4383, K18: st. 5632, K19: st. 6045, K21: st. 6867-6868, K23: st. 7592, K25: st. 8214, K26: st. 8558, K27: st. 8873, K29: st. 9573-9574, K34: st. 11483-11484, K36: st. 12519-12520, K38: st. 113332, K48: st. 17024, K50: st. 17676)
- **Aile bireylerini tanıtabilme** (K25: st. 8214, K36: st. 12524-12525, K53: st. 19255)
- **Harfleri telaffuz edebilme** (K23: st. 7588, K46: st. 16390)
- **Renkler** (K5: st. 1578, K6: st. 1799, K8: st. 2370, K11: st. 3274, K15: st. 4710, K18: st. 5631, K27: st. 8874, K28: st. 9156, K30: st. 9952, K32: st. 10565, K37: st. 12884, K39: st. 13644, K40: st. 14006, K47: st. 16659, K48: st. 17027, K52: st. 18842)
- **Sayılar** (K5: st. 1578, K6: st. 1798, K8: st. 2370, K12: st. 3707, K20: st. 6356-6359, K25: st. 8215, K26: st. 8561, K28: st. 9157, K29: st. 9574, K30: st. 9952, K31: st. 10246, K34: st. 11484, K37: st. 12884-12885, K39: st. 13647-13648, K40: st. 14008, K41: st. 14374, K46: st. 16389, K47: st. 16659, K51: st. 18247, K52: st. 18842)
- **“Merhaba!” , “Nasılsın?” gibi iletişimsel sözcükler** (K7: st. 2151, K9: st. 2683, K14: st. 4388-4389, K23: st. 7589-7590, K24: st. 7864, K40: st. 14012, K45: st. 16056)
- **Hayvanların adlarını söyleyebilme ve yazma** (K18: st. 5631, K20: st. 6359, K25: st. 8215, K39: st. 13644, K40: st. 14003-14005)
- **Kıyafetlerin adlarını söyleyebilme ve yazma** (K20: st. 6360, K28: st. 9156, K39: st. 13644)
- **Sınıf kurallarını tanıma ve yazabilme** (K40: st. 14013-14014)
- **Okul eşyalarının adlarını söyleyebilme ve yazma** (K19: st. 6045, K20: st. 6361-6362, K24: st. 7863, K26: st. 8559-8560,

K28: st. 9156, K39: st. 13644, K47: st. 16659-16660, K48: st. 17031-17032, K51: st. 18246-18247, K52: st. 18843, K53: st. 19255-19256)

- **Ev eşyalarının adlarını söyleyebilme ve yazma** (K45: st. 16057, K51: st. 18247)
- **Para birimlerini söyleyebilme ve yazma** (K13: st. 4099, K48: st. 17025)
- **Gün, ay, yıl ve mevsim adlarını söyleyebilme ve yazma** (K13: st. 4099-4100, K31: st. 10246, K41: st. 14374, K48: st. 17028-17029, K50: st. 16675)
- **Yön tarifi yapabilme** (K13: st. 4096, K14: st. 4385, K35: st. 11963); **adres tarifi yapabilme** (K45: st. 16057)
- **Fiyat sorma** (K14: st. 4387, K35: st. 11964)
- **Meyve ve sebzelerin adlarını söyleyebilmek ve yazma** (K51: st. 18247)
- **Sevmek, yemek yemek gibi temel fiiller (like, eat, etc.)** (K14: st. 4386-4387, K36: st. 12525, K39: st. 13639-13640, K45: st. 16058)
- **Yapabildiği ve yapamadığı etkinlikleri can/can't kalıpları ile anlatabilme** (K34: st. 11485-11486, K35: st. 11962-11963, K45: st. 16057)
- **Sahiplik bildiren have-has got kalıplarını kullanabilme** (K34: st. 11489)

Öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarına ilişkin önerilerine bakıldığında; daha çok birinci kademede (dördüncü ve beşinci sınıflarda) izlenen program hedeflerinin özel gereksinimi olan öğrenciler için uygun olduğunun belirtildiği ve bu önerilerin ağırlıklı olarak günlük yaşamda kullanılabilecek iletişim becerilerini içerdiği görülmektedir. Ayrıca, üç öğretmen (K1: st. 115-124, K2: st. 552-593, K48: st. 17013-17014) özel gereksinimi olan öğrenciler için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarında öncelikle anadilde dil gelişiminin hedeflenmesini önermişlerdir.

K1: "Önce dediğim gibi şu alanda yardımcı olunabilir: özel kişiler bu çocuklarla ilgilenecek, daha detaylı ilgilenecek kişilerin bu çocuklara hani önce kendi diliyle alakalı eksik olduğu yönler tamamlanıp daha sonra üzerine bir ikinci dil öğretilebilir." (st. 115-124)

K48: "Bence öncelikle Türkçesi çok iyi geliştirilmiş olması gerekir ki çocuk İngilizcede daha ileri gidebilsin." (st. 17013-17014)

Bazı öğretmenlere göre ise; özel gereksinimi olan öğrencilere yabancı dilde 'somut konular' (K4) ve 'günlük dildeki yapılar' (K7) öğretilmelidir. Öğretmenlerden biri (K33) bireyselleştirilmiş eğitim programlarının özel eğitim konusunda eğitim almış yabancı dil öğretmenleri tarafından hazırlanmasını önermiştir.

K4: "Şimdi, İngilizce dersi için bence bu tür öğrencilere algılamalarını kolaylaştıracak olan programların uygulanması gerekir. Yani daha çok somut konular üzerinde durma yani objektif bir seçim yapılmalı. Çünkü genellikle zihinsel engelliler de soyut kavramların algılanması daha zordur. Bence bunun göz önüne alınarak program yapılması faydalı olur." (st. 1325-1329)

K7: "Sözcük öğretilebilir. Basit alıştırmalarla konuşma yapmaları sağlanabilir. Günlük dildeki yapıları öğrenirlerse onlar için bence yeterli olabilir." (st. 2151-2152)

K33: "...görsel ağırlıklı olması lazım, ilgi çekici olması lazım ve bence bunu İngilizce öğretmeni değil; özel eğitim- bu konuda özel eğitim almış bir İngilizce öğretmeni vermesi gerekiyor. Çünkü sınıfta bu çocuklar dikkat dağınıklığından dolayı maalesef hem sıkıntı duyuyorlar hem de sıkıntı veriyorlar diyebilirim." (st. 11208-11212)

4.9.3.3. Ayrı ders kitabı

İki öğretmen (K26 ve K28); özel gereksinimi olan öğrenciler için ayrı ders kitaplarının hazırlanmasını önermiştir.

K26: "Şimdi bunu her öğretmenin hazırlayacağı BEP programına bağlamanın yanlış olduğunu düşünüyorum. Bu çocukların (özel gereksinimi olan öğrencilerin) (ıı…) seviyelerine göre yaklaşık olarak kaynaklarımız olursa, yani diyelim ki bunlara özgü İngilizce kitaplarımız olursa resimli ve renkli… Çünkü bunlarda özellikle resim ve renk öğrenmeyi çok olumlu etkileyen faktörler… Yani kitapsızlıktan mesela ben çok muzdaribim. Dersi kendim hazırlıyorum. Ama bir kitapları olsa diğerleri gibi, en azından farklı olmadıklarını hissetseler… Kitaplarını açıp; onlar

da ordaki alıştırmaları, ödevleri yapabilseler… Sadece benim onlara verdiğim çalışma kağıtlarına bağlı olmasalar daha iyi sonuç alabiliriz diye düşünüyorum. Kitap şart…" (st. 8679-8688)

K28: "Bence bu çocukların (özel gereksinimi olan öğrencilerin) müm-mümkün olabildiğince bu engellere yönelik kaynaklar oluşturulmalı ve bu ço- bu çocuklara özel kaynaklar yapılmalı; hem görsel hem işitsel. Yani bütün sınıfla aynı görsel ve işitsel kaynaklardan yararlanmamalı ve onlara özel kitapları, cdleri olmalı diye düşünüyorum." (st.9332-9336)

4.9.3.4. Görsel-işitsel ve etkinlik temelli eğitim

Öğretmenlerden on biri (K2, K4, K5, K7, K11, K21, K23, K24, K35, K36, K48); görsel-işitsel ve etkinlik temelli eğitim ile özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil eğitiminden daha fazla verim sağlayabileceği görüşünü ifade etmiştir.

K4: "Daha çok işte görsel, albenisi olan resim, slayt, flaş kart (resimli kartlar) gibi ilgilerini çekebilecek enstrümanların kullanılmasını yararlı görüyorum." (st. 1338-1340)

K5: "Ya olayların içine daha çok onları katarak, hani daha çok uygulamaya yönelerek; onlara aslında biraz daha şefkatle, sevgiyle yaklaşarak olabilir." (st. 1655-1656)

K7: "…görsel ve işitsel özel bir şekilde öğrenme stili geliştirilerek onlardan daha iyi verim alınabileceğini düşünüyorum." (st. 2230-2232)

K11: "Eğer okuma-yazma bilmiyorsa o çocuk; bir renkleri, sayıları ona görsel materyal kullanarak, sürekli tekrar ettirerek - işte bir anaokulu çocuğu gibi, o da okuma-yazma bilmiyor - ona sürekli tekrar ettirerek ya da bir şarkı içinde, belki de o engelli öğrenci de işte ne bileyim şarkıyı seviyordur, ona şarkının içinde... İngilizce kelimeleri onun olduğundan habersiz ona verilebilir. Sonra da işte bağdaştırılabilir "Bu buydu." diye renklerle." (st. 3246-3251)

K23: "Onlara yabancı dili biraz daha eğlenceli göstermek gerekiyor oyunlarla, şarkılarla, fıkralarla... Bu gibi aktivitelerle, projelerle veya performans ödevleriyle İngilizceyi daha böyle eğlenceli hale getirmemiz gerekiyor yoksa İngilizceye çok önyargılı bakıyorlar. Sonuçta ya yabancı dillere aslında hepimiz önyargılı bakıyoruz. O yüzden eğlenceli hale getirmemiz gerekiyor. Bu, karşılıklı diyaloglarla olabilir, piyeslerle olabilir… Bu şekilde daha iyi olcak diye düşünüyorum." (st. 7675-7681)

4.9.3.5. Uyarlamaların yapılması

Öğretmenlerden üçü (K29, K46 ve K52) programda ve etkinliklerde özel gereksinimi olan öğrenciler için uyarlamaların yapılması ile bu öğrencilerin yabancı dil eğitiminden daha fazla verim sağlayacağına ilişkin görüş bildirmişlerdir.

K29: "Anca şey yapılabilir; yani diğer normal öğrencilerle aynı konuları anlamaları imkansız. Çünkü diğer öğrenciler daha hızlı gelişirken onlar (özel gereksinimi olan öğrenciler) daha az gelişmiş halde bizim elimize geliyorlar. Bi de şöyle bi şey var; ya öğren- öğretmenlerde de aslında bu konuda biraz bizde de eksiklik var. Hani "Bu nasıl olsa kaynaştırma öğrencisi, biz ne yapsak da anlamayacak," diye biz bu öğrenciyi boşveriyoruz. Boşvere vere de işte yedinci sınıfa geliyor hiçbir şey bilmeden. Ama ilk baştan o BEP planı hazırlanarak onun da kendi durumuna göre öğrenebileceği konular öğretilse, biz de onun üzerinden devam etsek işimiz daha kolaylaşacak." (st. 9756-9764)

K46: "Mesela beğendiği bir şeyin resmini çizmesi… Bitki olabilir, meyve olabilir işte dediğim gibi hayvan olabilir… O hayvanın resmini çizip şeklini kafasının… Kafasının, şeklinin, yapısının neler olduğunu İngilizce… Küçük bi sözlük aldırdım. O sözlükten bularak o kelimeleri öğrenmesini sağlıyorum. Çok da hoşuna gidiyor ve o çiziyor da." (st. 16482-16489)

K52: "Aslında öğretmen şunu yapabilir: onları özel yapar mı yapamaz mı bilmiyorum ama yapabileceğini düşünüyorum, onların kendi kapasitelerini üç aşağı beş yukarı görüp sadece onların öğrenebilecekleri çok basit şeylerin üzerinde onları eğitebilir. Yani dediğim gibi selamlaşmayı gibi mesela… Temel sayıları bilmesi, renkleri bilmesi, sınıf eşyalarını bilmesi, "What is this? (Bu nedir?) What is that? (O nedir?)" sorularına cevap verebilmesi bile, net bi şekilde cevap verebilmesi…"(st. 19053-19059)

BÖLÜM V

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

5.1. Sonuç

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile yabancı dil öğretmenlerinin özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil öğreniminde yaşadıkları güçlüklere ilişkin görüşleri alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler tümevarımsal analiz tekniği ile analiz edilmiş, dokuz temaya ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil öğreniminde yaşadıkları güçlükler (örneğin; okuma-yazma, sesbilgisi, vb.) ve bu güçlüklerin yetersizlik türüne göre farklılık gösterdiği görüşleri araştırmanın öne çıkan bulguları arasında yer almaktadır. Ayrıca öğretmenler, özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil öğreniminde yetersizliği olmayan akranlarına oranla daha yoğun ve daha uzun süreli güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler lisans eğitimleri boyunca özel gereksinimi olan öğrencilere ilişkin bir ders almamış, 53 öğretmenden sadece dördü bu konuda hizmetiçi eğitim almıştır. Bazı öğretmenler özel gereksinimi olan öğrencilerin özellik ve gereksinimlerine ilişkin bilgi yetersizliği nedeniyle bu öğrencilere yönelik herhangi bir uyarlamada bulunamadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, birçok öğretmen - kendi çabalarıyla - özel gereksinimi olan öğrenciler için müfredatta, etkinliklerde, ödevlerde ve sınavlarda uyarlamalarda bulunduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak, yabancı dil öğretmenlerine destek eğitim hizmetlerinin sağlanmadığı görülmektedir. Bu ise; özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil öğreniminde çeşitli güçlükler yaşamalarına neden olmaktadır.

5.2. Tartışma

Bu bölümde, bulgulardan elde edilen yabancı dil öğretmenlerinin özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil öğreniminde yaşadıkları güçlüklere ilişkin görüşlerinin yorumu ve sonuçların alanyazınla karşılaştırılması yer almaktadır.

Bu çalışma, kaynaştırma ortamlarına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil öğreniminde yaşadıkları güçlüklere bir bakış açısı getirmek için gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla 40 adet resmi ilköğretim okulunda görev yapan 53 İngilizce öğretmeninin görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Benzer sonuçların alınıp alınmayacağı farklı katılımcılar (örneğin; özel gereksinimi olan öğrenciler ve aileleri, vb.) ile ileride gerçekleştirilecek özellikle niteliksel olarak desenlenen araştırmalarla görülebilecektir.

Araştırmanın öne çıkan bulgularının yorumu ve ilgili alanyazınla karşılaştırılması ilerleyen satırlarda yer almaktadır.

Yabancı dil öğreniminde özel gereksinimi olan öğrenciler ile özel gereksinimi olmayan akranları arasında gözlemlenen benzerlik ve farklılıklar çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenlerin bir bölümü özel gereksinimi olan öğrencileri ile özel gereksinimi olmayan öğrencileri arasında; bilişsel, akademik ve sosyal beceriler, ders dışı davranışlar ve derse karşı gösterdikleri ilgi bakımından benzerlikler olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrenciler arasında bilişsel beceriler bakımdan benzerlikler olduğunu belirten iki öğretmen; özel gereksinimi olmayan öğrencilerin arasında da algılama ve hatırlamada güçlükler yaşayan öğrencilerin bulunduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden on biri; özel gereksinimi olan öğrenciler ile özel gereksinimi olmayan öğrenciler arasında akademik bakımdan çeşitli benzerlikler gözlemlediklerini belirtmiştir. Bu öğretmenlerden bir kısmı; anadilde ve okuma-yazmada problemleri olan tüm öğrencilerin yabancı dil öğrenmede zorlandığı, ancak özel

gereksinimi olan öğrencilerin güçlüklerinin akranlarının güçlüklerinden daha fazla olduğu görüşlerini dile getirmiştir. Öğretmenlerden bir bölümü yabancı dil dersinde yazma becerisinde, bir bölümü ise konuşma becerisinde tüm öğrencilerin güçlükler yaşadıklarını ifade etmiştir.

Dört öğretmen; özel gereksinimi olan öğrencilerin özel gereksinimi olmayan akranları ile sosyal yönden benzer özellikler gösterdikleri konusunda görüş bildirmiştir. Bu öğretmenlere göre; özel gereksinimi olan öğrenciler 'iletişim' ve 'arkadaşlık kurma' becerileri bakımından akranları ile benzer özellikler göstermektedirler.

Öğrencileri yabancı dil dersine karşı gösterdikleri ilgi bakımından değerlendiren öğretmenler farklı görüşler dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden bir bölümü özellikle birinci kademede her iki grubu da derse karşı ilgili bulurken; bazı öğretmenler her iki grubu da yabancı dil dersine karşı ilgisiz bulmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden dördü; özel gereksinimi olan öğrencilerin akranları ile ders dışı davranışlar bakımından benzer özellikler gösterdikleri konusunda görüş bildirmiştir. Bu öğretmenler ders dışı davranışları; 'yaramazlık' , 'davranış bozukluğu' ve 'elindeki eşyayı arkadaşına fırlatma' şeklinde açıklamışlardır. Erbaş ve diğerleri (2004), problem davranışlar zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde görülse de, bu durumun özel eğitimin sorunu olmadığını, normal gelişim gösteren okul çağı çocuklarının %7 ile %30'unun da problem davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmanın bulgularıyla paralel olarak, problem davranışların sadece özel gereksinimi olan öğrenciler tarafından sergilenmediğini, normal gelişim gösteren öğrenciler tarafından da sergilendiğini ifade etmişlerdir.

Bazı öğretmenler ise iki öğrenci grubu arasında; bilişsel, akademik ve sosyal beceriler ile temel dil becerileri bakımından farklılıklar gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler, özel gereksinimi olan öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında olduğu

kadar özel gereksinimi olan öğrencilerin kendi aralarında da bireysel farklılıkların bulunduğunu vurgulamışlardır. Akçamete (2009)'ye göre özel gereksinimi olan öğrenciler konusunun temelinde farklılıklar yer almakla birlikte, konuya sadece farklılıklar açısından bakmak, akranları ile benzerliklerini dikkate almamak yanıltıcı olabilmektedir. Bu nedenle bu alanda çalışan öğretmenlerin bu öğrencilerin benzerlikleri üzerine yoğunlaşması, ortak özelliklerin belirlenmesi ve bu yaklaşım çerçevesinde planlamaların yapılması ile özel gereksinimi olan bireylerin toplumla bütünleşmesinde önemli adımlar atılabilir (Akçamete, 2009).

On beş öğretmen akademik beceriler bakımından, üç öğretmen ise temel dil becerileri bakımından özel gereksinimi olan öğrencileri akranlarından daha yetersiz bulmaktadır. Öğretmenlerden on biri özel gereksinimi olan öğrenciler ile özel gereksinimi olmayan öğrenciler arasında bilişsel beceriler bakımından farklılık olduğu görüşünü ifade etmiştir. Bu öğretmenlere göre özel gereksinimi olan öğrenciler bilişsel becerilerinin sınırlılığı nedeniyle akranlarından daha yoğun öğrenme güçlükleri yaşamaktadırlar. Bu bulgular ile benzer şekilde, Batu (2000) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı da özel gereksinimi olan öğrencilerin akademik alanlardaki becerilerinin eksik olması nedeniyle derslerde zorluk yaşadıkları görüşünü dile getirmiştir.

Ayrıca, kendileriyle görüşülen öğretmenlerden beşi; özel gereksinimi olan öğrenciler ile özel gereksinimi olmayan akranları arasında sosyal beceriler bakımından çeşitli farklılıklar olduğu görüşünü dile getirmiştir. Bu öğretmenlere göre; özel gereksinimi olan öğrenciler akranları ile birlikte olamamakta, akranları tarafından arkadaş grubuna alınmamaktadır. Ayrıca, bu öğretmenlerden biri, özel gereksinimi olan öğrencilerin sosyal yönden akranlarından daha dezavantajlı olduğu için kendilerini kötü hissedebileceklerini ve bu durumun genel olarak öğrenme sürecini olumsuz etkileyebileceği görüşünü ifade etmiştir. Dolayısıyla bu bulgular, özel gereksinimi olan öğrencilerin sosyal beceri yetersizlikleri nedeniyle akran reddiyle karşılaştıkları şeklinde

yorumlanabilir. Alanyazında anti-sosyal davranışların olumlu kişilerarası ilişkilerin geliştirilmesi, akademik başarı ve gelecekte işe girme olasılıkları üzerinde olumsuz etkisinin olduğu kabul edilmektedir (Miller, Lane & Wehby, 2005). Bu nedenle özel gereksinimi olan bireylere küçük yaşlardan itibaren sosyal becerilerin öğretilmesi gerekli görülmektedir.

Öğretmenlerden on ikisi özel gereksinimi olan öğrencilerin kendi aralarında da bireysel farklılıklar olduğu görüşünü dile getirmiştir. Akçamete (2009) de özel gereksinimi olan öğrencilerin kendi içinde önemli bireysel farklılıklar gösterdiklerini vurgulamaktadır. Batu (2000) da, bu görüşü destekler nitelikte, özel gereksinimi olsun veya olmasın kişiler arasında farklılıklar görülebileceği gibi, kişinin kendi içinde farklı alanlarda farklılıklar sergilemesinin mümkün olduğunu belirtmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil öğrenmede güçlük yaşadıkları alanlara ilişkin görüşleri çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenler; özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dilde okuma-yazmada, dilbilgisi konularında, ayrıca yabancı dilin ses ve biçim bilgisi, cümle kurma, anlam bilgisi ve dilin günlük yaşamda kullanımı alanlarında güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dilde okuma-yazmada yaşadıkları güçlükten bahseden dokuz öğretmen; bu öğrencilerin kelimeleri yazdıkları gibi okuma eğiliminin olduğunu ve yazarken harf eksikliği gibi yazım yanlışları yaptıklarını belirtmiştir. İngilizce, Türkçeden farklı olarak, yazıldığı gibi okunmayan bir dildir. Öğretmenler, konuşmalarının başka bölümlerinde özel gereksinimi olmayan öğrencilerin de zaman zaman yabancı dilde okuma-yazmada zorlandığını, ancak onların güçlüklerinin daha kısa süreli olduğunu ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden dördü özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil dersinde özellikle dilbilgisi konularında

zorlandıklarına ilişkin görüş belirtmiştir. Bu öğretmenlerin, özel gereksinimi olan öğrencilerin dilbilgisi konularını öğrenememelerini; öğrencilerin yetersizlik durumlarına atfetmeleri dikkat çekmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler; hedef dilin alanlarında yaşanan güçlükleri sadece özel gereksinimi olan öğrencilerin değil, tüm öğrencilerin yaşayabildiklerini, ancak sözkonusu güçlüklerin özel gereksinimi olan öğrencilerde çok daha yoğun bir biçimde ve daha uzun süreli gözlendiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (otuz öğretmen) özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dilin alanları arasında en çok sesbilgisi alanında ve cümle kurmada güçlükler yaşadıkları görüşünde birleşmiştir. Bu bulgu, alanyazında özel gereksinimi olan öğrencilerin sesbilgisel farkındalıklarının zayıf olduğu ancak bu yönde eğitildikleri takdirde sesbilgisel farkındalıklarının gelişebildiği görüşü ile desteklenmektedir (McCauley & Fey, 2006).

Özel gereksinimi olan öğrencilerin yetersizlik türlerine göre yabancı dil öğrenmede yaşadıkları güçlüklere ilişkin öğretmen görüşleri alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler sınıflarında bulunan 13 farklı yetersizlik grubundaki öğrencilere ilişkin görüşlerini aktarmışlardır. Bu yetersizlik türleri; görme kaybı, işitme kaybı, bedensel engel, zihinsel engel, çoklu engel, süreğen hastalıklar, özgül öğrenme güçlüğü, duygusal/davranışsal bozukluk, dikkat dağınıklığı/hiperaktif bozukluk, konuşma güçlüğü, ortopedik engel, otizm ve down sendromu olarak sıralanabilmektedir.

Sadece bir öğretmen özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil öğrenmede yaşadıkları güçlüklerin yetersizlik türlerine göre farklılık göstermeyeceği görüşünü ifade etmiştir. 52 öğretmen ise; özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil öğrenmede yaşadıkları güçlüklerin sahip oldukları yetersizliklere göre değiştiğini düşünmektedir. Öğretmen görüşlerine göre özel gereksinimi olan öğrenciler yabancı dil öğreniminde; dersi takip etmede, kendilerini ifade etmede, okuma-yazmada, dikkatlerini belli bir etkinliğe uzun bir süre yöneltmede güçlükler yaşamaktadırlar.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 24. Maddesinde özel gereksinimi olan öğrencilerin yetersizlik türlerine ve gelişim özelliklerine göre değerlendirilme usulleri açıklanmaktadır. Buna göre; yazma becerisinde güçlüğü olan öğrencilerin ve özel (özgül) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin değerlendirilmesinin sözlü, sözlü ifadede güçlük yaşayan öğrencilerin değerlendirilmesi ise yazılı olarak yapılması gerekmektedir. Görme yetersizliği olan öğrencilerin çizimli ve şekilli sorulardan muaf tutulacağı ve az gören öğrenciler için soruların büyük puntolu yazılacağı, işitme yetersizliği olan öğrencilerin istekleri doğrultusunda yabancı dil programlarındaki bazı bilgi ve becerilerin öğretiminden veya dersin tamamından muaf tutulabileceği belirtilmektedir. Ayrıca, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin dikkat, bellekte tutma ve hatırlama güçlükleri ve dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak değerlendirmelerinin daha sık aralıklarla yapılması gerekmektedir (MEB, 2008).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu (yirmi bir öğretmen) zihinsel engelli öğrencilerin gösterdikleri özelliklere ilişkin görüş belirtmiştir. On öğretmene göre zihinsel engelli öğrenciler; akranlarına göre daha güç ve daha yavaş öğrenmekte, öğrendikleri bilgileri farklı durumlara uygulayamamakta ve kısa sürede unutmaktadırlar. Zihinsel engelli öğrencilerin dikkat sürelerinin kısa olduğuna değinen iki öğretmen ise; bu sürenin en fazla on dakika olduğunu, ayrıca dikkat dağınıklığına karşı bu öğrencilere ‘resim ağırlıklı’ ödevler vererek dikkatlerini çekmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Alanyazında da – bu görüşleri destekler nitelikte – zihin engelli öğrencilerin akranlarına göre daha geç ve güç öğrendikleri, öğrenme hızlarının yavaş olduğu belirtilmektedir (Alperen, 1990, Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1992; Akt., Çolak, 2001). Ayrıca, Ege (2006)’ye göre; zihinsel becerilerde temel olan dikkat, bellek, algılama/ayırt etme, bilgiyi organize etme gibi becerilerde yetersizlikler dilin öğrenilmesinde engelleyici olabilmektedir.

On öğretmen; zihinsel engelli öğrencilerin anadildeki yetersizliklerinin yabancı dil öğreniminde yaşadıkları güçlüklere yol

açtığı görüşünü ifade etmiştir. Bu görüş, alanyazında yer alan "anadilinde anlatım güçlükleri olan öğrencilerin yabancı dil öğrenmede başarısızlık yaşayacağı" görüşü ile paralellik göstermektedir (Senemoğlu, 1987; Akt., Günday, 2007).

Son olarak, dört öğretmen; zihinsel engelli öğrencilerin yaşadıkları akademik zorluklar nedeniyle içe kapandıklarını ve özel gereksinimi olmayan akranlarına göre daha az derse katıldıklarını ifade etmiştir. Zihinsel engelli öğrencilerin akademik alanlarda zorluklar yaşadıkları (Özeke Kocabaş, 2004) ve kişilik özellikleri arasında özgüven eksikliğinin olduğu (Çağlar, 1985) ilgili alanyazın tarafından da desteklenmektedir (Akt., Akkuş, 2007).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil dersinde temel dil becerilerinden biri olan okumada güçlükleri olduğu görüşünün yaygınlığı göze çarpmaktadır. Alanyazına bakıldığında, ilköğretimin ilk kademesinde okuma becerilerinde yetersizlikler sergileyen öğrencilerin güçlüklerinin; bilişsel becerilerde gerilik, dikkat eksikliği/hiperaktif bozukluk (DEHB), ifade edici dil becerilerinde yetersizlik, işitsel işlemleme bozuklukları ve sesbilgisel farkındalığın gelişiminde görülen gecikme gibi çeşitli nedenler ile ilişkili olabileceği görülmektedir (Beitchman & Young, 1997, Akt., McCauley & Fey, 2006).

Ayrıca pek çok çalışmanın bulgularında, okul öncesinde dil-konuşma güçlüğü gösteren çocukların okul çağına geldiklerinde genellikle okuma-yazma becerilerinde yetersizlikler sergiledikleri belirtilmiştir (Bird, Bishop & Freeman, 1995; Larrivee & Catts, 1999; Lewis, Freebairn, Hansen, Iyengar & Taylor, 2004; Akt., McCauley & Fey, 2006).

Şenel (1996) öğrenme yetersizliği ile dikkat eksikliği-hiperaktif bozukluk (DEHB) arasında gözlenen kavram karmaşasını gidermek için gerçekleştirilen çalışmaları derlediği çalışmasında; bu yetersizlik türlerinde yer alan özel gereksinimi olan öğrencilerin genel özelliklerini

ve bu öğrencilere yönelik etkili müdahale yöntemlerini aktarmıştır. Buna göre; öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin bazı alanlarda (görsel, işitsel, hafıza, göz-motor koordinasyonundaki zayıflık gibi) yaşadıkları güçlükler öğrenme problemlerine neden olabilmektedir. Bu öğrenciler öğrenmek için gerekli bilişsel stratejileri kullanmakta başarısızlık gösterebilir, algı ve bilişsel işlem süreçlerinde ve sözel dil becerilerindeki güçlükleri ile ilişkili olarak okuma-yazma öğrenmede güçlükler yaşayabilir. DEHB gösteren öğrencilerde ise; aşırı hareketlilik, ataklık, dikkat süresinin azlığı öğrenme problemlerine yol açabilmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nin Arizona eyaletinde 2004 yılında National Center for Culturally Responsive Educational Systems (Kültürel Farklılıklara Yönelik Eğitim Sistemleri Ulusal Merkezi), Council for Exceptional Children (Engelli Çocuklar Konseyi), National Association of Bilingual Education (Ulusal İki-dilde Eğitim Birliği) ve Arizona Eyalet Üniversitesi'nin işbirliği ile gerçekleştirilen konferansta ele alınan temel konu İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen özel gereksinimi olan öğrenciler olmuştur (Artiles & Klinger, 2006). Azınlık gruplarındaki öğrencilerin; anadildeki dil gelişiminin yetersizliği veya okuma-yazmayı öğrenememiş olmaları, yoksulluk, değerlendirme yönteminin uygun olmaması, özel eğitime yanlı bir biçimde yönlendirilmeleri veya genel eğitimde kendilerine sunulan öğrenme fırsatlarının yetersizliği nedenleriyle özel eğitime yerleştirildikleri görülmekle birlikte bu konuda yapılan araştırmalar oldukça yetersiz kalmaktadır (Klinger & Artiles 2006). Bazı araştırmalar bu öğrencilerin; düşük akademik başarı, okuma güçlükleri ve iki dilde de yetersizlikler gösterdiklerini, ayrıca okulu bırakma eğilimlerinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. (Klinger, Artiles & Barletta, 2006).

Araştırmacı, anadilde okuma-yazmada güçlükleri olan öğrencilerin bu güçlüklerini yabancı dil öğrenimine transfer etmelerinin olası olduğunu düşünmektedir. Ancak özel gereksinimi olan öğrencilerin dil gelişiminde gösterdikleri yetersizlikler ve yabancı dil öğreniminde

yaşadıkları güçlükler sadece engel türüne atfedilmemeli, eğitsel gereksinimleri göz önünde bulundurularak hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarında yabancı dil dersi için gerçekleştirilebilir hedefler seçilmeli ve bu hedeflere göre öğretim ve değerlendirme yapılmalıdır. Hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının gerçekten uygulanıp uygulanmadığı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerekirse okul idareleri aracılığı ile daha yakından denetlenmesi önerilebilir. Bunun yanı sıra, okullarda idarecilerinin denetiminde destek eğitim odalarında yabancı dil öğretmenlerinin özel gereksinimi olan öğrenciler ile bireysel öğretim veya küçük grup öğretimi yapmaları da bu öğrencilerin yabancı dil öğreniminde yaşadıkları güçlüklerin azaltılmasında rol oynayabilir. Ayrıca, eğitim-öğretim ortamı ve süreçlerinde özel gereksinimi olan öğrencilerin gereksinimi olan uyarlama ve düzenlemelere yer verilmesi de önemli bir diğer noktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hakkında görüş bildirdiği yetersizlik türlerine ilişkin gözlemlerinin; kendi deneyimleri ile sınırlı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Dolayısıyla bu konuda elde edilen bulgular söz konusu yetersizlik gruplarında yer alan özel gereksinimi olan tüm öğrencilere genellenmemelidir. Ancak, öğretmenlerin aktardıkları kişisel deneyimlerinin alanda görev alan öğretmenlere ve uzmanlara benzer güçlükler sergileyen öğrenciler hakkında fikir verebileceği düşünülmektedir.

Bazı öğretmenler eğitim-öğretim ortamı ve süreçlerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenler; sınıf mevcutlarının fazla olması, özel gereksinimi olan öğrencilerin özellik ve gereksinimlerine ilişkin bilgi gereksinimleri ve derslere giren öğretmenlerin sıkça değişmesi nedenlerine bağlı olarak hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Günday (2007) tarafından gerçekleştirilen niceliksel bir araştırmada sınıf mevcutlarının normal standartların çok üstünde olması nedeniyle özellikle sözlü iletişim becerisinin geliştirilmesine yönelik

uygulamaları gerçekleştirme olanağının bulunmaması yabancı dil öğretiminde başarısızlığa neden olan etmenler arasında gösterilmektedir. Haznedar (2010) da - benzer şekilde - Türkiye'de yabancı dil eğitimi konusunda yaşanan zorlukları; kalabalık sınıflar ve fiziksel koşulların yetersizliğinin yanı sıra nitelikli öğretmen eğitimi konusundaki sorunlar ile ilişkilendirmektedir.

Turhan (2007)'a göre öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin yeterli deneyime ve bilgiye sahip olmamaları; özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyebilmekte ve sınıflarında özel gereksinimi olan öğrencilerle karşılaştıklarında büyük zorluklar çekmelerine neden olabilmektedir. Yapılacak düzenlemelerle, özel eğitim öğretmenleri tarafından sınıf öğretmenlerine hizmetiçi eğitimler verilmesi ve sınıf öğretmenlerinin zorlandıkları konularda özel eğitim öğretmenlerinden destek almaları sağlanabilir. Ayrıca yüksek öğretim kurulunun ilişkili bölümlerinde özel eğitme ilişkin derslerin sayısı ve niteliğinde bir iyileşme planlanabilir.

Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenleri; lisans eğitimleri boyunca özel eğitim dersi almadıklarını, özel gereksinimi olan öğrenciler ile ilgili olarak önceden bilgilendirilmediklerini ve bu öğrencilere yönelik uyarlamalarda bulunmada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Sadece dört öğretmen özel eğitime ilişkin kısa süreli (30 saat) hizmetiçi eğitim aldığını, ancak bu eğitimin branş bazlı olmaması (yabancı dil dersi ile ilgili olmaması) nedeniyle kendilerine verilen eğitimi yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir.

Alanyazında öğretmenlerin özel gereksinimi olan öğrencilerin özellik ve gereksinimlerine ilişkin bilgilendirildikleri zaman tutumlarında olumlu yönde değişiklikler gözlendiği belirtilmektedir. Örneğin Harr (2008); İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen ve anadili İngilizce olan öğrenciler ile aynı sınıflara yerleştirilen öğrencilerin sosyo-duyuşsal sorunları üzerine gerçekleştirilen çalıştaylar sonucunda; kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okullarında görev yapacak olan öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik bakış açılarının

değiştiğini, plan ve öğretim etkinliklerinde bu öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak biçimde değişiklikler yaptıklarını bulmuştur. Harr; ölçek, anket, sınıflarda gerçekleştirilen kamera kaydı, çalıştay oturumlarının yanı sıra stajyerlerin derslere, çalıştaylara, ders planlarına ilişkin yansıtıcı notlarını ve kaynaştırma öğrencilerinin yazılı çalışma örneklerini inceleyerek stajyerlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarında çalıştay öncesine göre olumlu yönde değişiklik olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Bazı öğretmenler özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil öğreniminde yaşadıkları güçlükleri ailelerinin sosyo-ekonomik durumunun zayıflığı ile ilişkilendirmişlerdir. Bu konuya değinen öğretmenler; sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin özel gereksinimi olan çocuklarına nasıl yardımcı olacaklarını bilmediklerini, yabancı dilin öneminin farkında olmadıklarını, bazılarının okuma-yazma dahi bilmediklerini ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerden biri; seminerler ile ailelere de yabancı dilin öneminin anlatılabileceği görüşünü dile getirmiştir.

Çolak (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı da – bu araştırmanın bulgularını destekler şekilde – bazı ailelerin sosyo ekonomik düzeylerinin çok düşük olduğunu ve bu durumun çocuklarının eğitimlerini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir.

Yabancı dil öğretiminde özel gereksinimi olan öğrenciler için öğretmen tarafından gerçekleştirilen uyarlamalar çeşitlilik göstermektedir. Özel gereksinimi olan öğrenciler için herhangi bir uyarlamada bulunup bulunmadıkları sorulan öğretmenler; hiçbir uyarlamada bulunmadığını ifade edenler ve bazı uyarlamalarda bulunduklarını belirtenler olarak iki gruba ayrılmıştır. Herhangi bir uyarlamada bulunmadığını ifade eden öğretmenler buna gerekçe olarak; sınıfların kalabalık olmasını ve yeterli zamanlarının olmamasını göstermişlerdir.

Özel gereksinimi olan öğrenciler için çeşitli uyarlamalarda bulunduklarını ifade eden öğretmenler, bu uyarlamaları; daha fazla konu tekrarı, konuyu basitleştirme, bireysel öğretim yapma, müfredatta / ödevlerde / etkinliklerde / sınavlarda uyarlamalarda bulunma ve ders dışında da öğrenci ile ilgilenme şeklinde açıklamışlardır.

Öğretimde uyarlama alanyazında, akranlarından farklı gereksinimleri olan öğrencilerin sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklere katılımını arttırmak için çeşitli değişikliklerin yapılması olarak ifade edilmektedir. Bu değişiklikler sınıfın düzenlenmesi (fiziksel çevrenin, sınıf kurallarının, sınıf ikliminin, sınıfın genel işleyişinin, zamanın ve ev ödevlerinin düzenlenmesi), öğrenci gruplarının oluşturulması, öğretim materyalleri, öğretim yöntemleri ve program hedeflerinde yapılan değişiklikler olarak sıralanabilmektedir (Friend ve Bursuck, 2002; Akt., Akalın, 2007).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 24. Maddesinin (d) alt bendinde yazılı sınavların öğrencilerin yetersizlik türüne, eğitim performanslarına ve gelişim özelliklerine göre çeşitlendirilerek, kısa cevaplı ve az sorulu olarak düzenleneceği belirtilmektedir (MEB, 2008). Eripek (2007) de yazılı sınavlarda sorulan soruların kaynaştırma öğrencisinin rahatlıkla okuyabileceği şekilde olmasının, gerekirse sorular arası daha fazla boşluk bırakılmasının ya da konunun alt basamaklara ayrılarak öğretilmesinin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmada, özel gereksinimi olan öğrenciler için sınavlarda uyarlamalarda bulunduğunu belirten öğretmenler bu uyarlamalara; daha az sayıda soru sorma, uzun cevaplar yerine kısa cevapların beklendiği boşluk doldurma sorularına daha fazla yer verme ve renkler, sayılar gibi öğrencinin seviyesine uygun olduğunu düşündükleri konular ile ilgili sorular sorma şeklinde örnekler vermişlerdir.

Smith (2007), genel eğitim sınıflarında uygulanan eğitim-öğretim programının içeriğinin, kaynaştırma öğrencileri için daha basit biçimde düzenlenmesi gerektiğini; ayrıca, kaynaştırma öğrencileri için belirlenen öğretimsel hedeflerin daha basit düzeyde tutulması gerektiğini ifade

etmiştir. Ayrıca, Madden ve Slavin (1983) gerçekleştirdikleri bir çalışmada kaynaştırma ortamlarına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrencilerin uyarlanmış programa tabi tutulduklarını, bir diğer deyişle daha az program hedefinden veya duruma göre sadece temel program hedeflerinden sorumlu tutulduklarını belirlemiştir (Akt., Bock, 2008).

Eylon ve Linn (1988) özel gereksinimi olan öğrencilere pek çok konunun yüzeysel olarak öğretilmesi yerine sistematik bir biçimde az sayıda konunun derinlemesine öğretilmesi durumunda öğrenmenin daha kalıcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle araştırmacılar hangi alanda olursa olsun tüm öğretmenlerin programda yer alan ana kavramlara odaklaşmasını ve öğrencilerin seviyesine göre belirledikleri sınırlı miktarda bilgi ve beceriyi öğrencilere kazandırmak için daha fazla zaman ayırmasını önermektedirler (Akt., Glasgow, McNary & Hicks, 2006: 38).

Öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde kullandıkları yöntem ve tekniklerin, özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil öğrenmeleri ile ilişkisini belirleme yönünde sistematik çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Bu araştırmaya katılan öğretmenler yabancı dil öğretiminde; sunuş yoluyla öğretim, buluş yoluyla öğretim, iletişimsel yaklaşım, dilbilgisi-çeviri yöntemi, sessiz yöntem, görsel-işitsel yöntemler, etkinlik temelli eğitim, drama, tümdengelim, tümevarım, tekrar ettirme, konu tekrarı, çoklu zeka yaklaşımı, eklektik yaklaşım, soru-cevap tekniği, grup çalışmaları, beyin fırtınası tekniği, gösterip yaptırma, SBS çalışmaları, tartışma ve 3B (Beklenti oluşturma-Bilgiyi verme-Bilgiyi biriktirme) tekniği olmak üzere 21 farklı yöntem ve tekniği kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler söz konusu yöntem ve teknikleri özel gereksinimi olan öğrenciler için uygunluğu bakımından değerlendirdiklerinde, özellikle görsel-işitsel yöntemleri, etkinlik temelli eğitimi, buluş yoluyla öğretim yöntemini, drama, konu tekrarı ve tekrar ettirme tekniklerini kullandıkları zaman bu öğrencilerin derse daha fazla katıldıklarını ifade etmeleri dikkat çekmektedir. Araştırmacı, kaynaştırma ortamlarında özellikle bu yöntem ve tekniklerin

uygulanmasına yönelik deneysel çalışmaların yapılmasının önemli olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenler; yabancı dil öğretiminin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için Milli Eğitim Bakanlığından, okul idaresinden, üniversitelerden, velilerden ve öğrencilerden çeşitli beklentileri olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığından beklentileri değişiklik göstermektedir. Öğretmenlerin Bakanlıktan beklentileri; özel gereksinimi olan öğrencilerin ayrı sınıflara, ayrı okullara veya kaynaştırma ortamlarına yerleştirilmeleri olarak üç gruba ayrılmaktadır.

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin beklentileri; okullarında özel eğitim uzmanlarının görevlendirilmeleri, yabancı dil öğretmenlerinin alanlarında eğitilmiş olmaları, öğretmenlere ve okul idarecilerine hizmetiçi eğitim verilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması, yabancı dil dersinin saatlerinin arttırılması, okullarda yabancı dil sınıflarının açılması, müfredatın, ders materyallerinin (özellikle ders kitaplarının) ve 'Dyned' İngilizce eğitim programının gözden geçirilmesi olarak sıralanabilmektedir.

Günday (2007)'a göre; alan dışı öğretmenlerin ve farklı meslekten kişilerin İngilizce dersini vermesi ve yabancı dil ders saatlerinin yetersizliği yabancı dil öğretiminde başarısızlığa neden olan etmenler arasındadır.

Karata (2010) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada devlet okullarında görev yapan 151 İngilizce öğretmenine anket uygulanmış, Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) sağladığı hizmetiçi eğitime (HİE) ilişkin görüş ve önerileri alınmıştır. Anket uygulanan öğretmenlerin %55'i meslek hayatlarında hiçbir HİE faaliyetine katılmadıklarını belirtmiştir. Bununla beraber, %69,5'i HİE'nin mesleki gelişimleri için şart olduğunu düşündüğünü, %64,2'si ise her yıl HİE faaliyetine katılmak istediklerini belirtmiştir. Çalışmada, anket uygulamasının yanı sıra 2 formatör

öğretmen ve Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı'ndan ilgili şube müdürü ile yüz yüze görüşmeler yapılmış, anket verileri ile tutarlı sonuçlar elde edilmiştir. Karata'ya göre 2007 yılında Türkiye'de resmi ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan 38196 İngilizce öğretmeninin %40,17'si lisans düzeyinde İngilizce öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili bir eğitim almamışlardır. %14,95'i de tamamen branş dışı olarak görev yapmaktadır. Karata; MEB tarafından yürütülen HİE faaliyetlerinin yetersizliğini, 2003-2007 yılları arasında 1 defa HİE programına katılan öğretmen oranının düşüklüğü (%11,49) ile ilişkilendirmiştir.

Öğretmenlerin okul idaresinden beklentileri değişiklik göstermektedir. Öğretmenler okul yönetiminden; yabancı dil sınıfının açılmasını, araç-gereç bakımından ve psikolojik bakımdan kendilerine destek olmalarını, özel eğitim ve güncel yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri konularında hizmetiçi eğitim sağlamasını, planlama ve denetimde aktif rol oynamasını beklediklerini ifade etmişlerdir.

Batu (2000) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı da – bu araştırmada olduğu gibi – özel gereksinimi olan öğrencilerle ilgili olarak bilgilendirilme konusundaki beklentilerini Milli Eğitim Bakanlığı'nın yanı sıra okul yönetimi için de dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin üniversitelerden beklentileri değişiklik göstermektedir. Öğretmenlerin üniversitelerden beklentileri; özel eğitim bölümlerinin arttırılması, öğretmen yetiştirilen her bölümde özel eğitim dersinin zorunlu ders olarak okutulması, araştırmaların gerçekleştirilmesi ve bu araştırma sonuçlarının okullarda uygulanması, staj süresinin arttırılması ve okullarda daha çok gözlem ve uygulamalar (örneğin model ders anlatımları) gerçekleştirilmesi, özel gereksinimi olan öğrencilerin özellik ve gereksinimlerine uygun programların hazırlanması ve materyallerin geliştirilmesi olarak sıralanabilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı özel gereksinimi olan öğrencilere ilişkin araştırmaların gerçekleştirilmesi ve bu araştırma

sonuçlarının okullarda uygulanması beklentilerini dile getirmiştir. Benzer şekilde, Çolak (2001) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları da üniversitelerin yapılan araştırmaları öğretmenlerle paylaşmasını beklediğini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları üniversitelerden beklentisini özel gereksinimi olan öğrencilerin özellik ve gereksinimlerine uygun programların hazırlanması ve materyallerin geliştirilmesi şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde, Çolak (2001) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı zihinsel engelli öğrencilere yönelik ayrı ders kitapları ve materyaller sağlanmasını beklediklerini ifade etmiştir.

Zabel (1991), şiddetli duygusal bozukluklar gösteren öğrencilerin eğitimi ile ilgili bir yıl süren bir lisansüstü programda kayıtlı olan altı öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirdiği nitel bir çalışmada; öğretmen adaylarının öğretim deneyimlerinin video kayıtları, formal ve informal görüşmeler, haftalık seminerlerde yaptıkları konuşmalar, eğitim görüşmeleri, günlükler ve öğretim felsefesi ile ilgili ifadeleri olmak üzere yedi farklı veri toplama aracından yararlanmıştır. Zabel araştırmasında; öğretmen adaylarının duygusal bozukluk gösteren öğrenciler ile ilgili olarak Mesleki Gelişim Okullarında geçirdikleri staj sürecini ayrıntılı bir biçimde betimlemiştir. Mesleki Gelişim Okulları; 1990'lı yıllardan itibaren deneyimli öğretmenlerin danışmanlığında öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmasını sağlamak amacıyla üniversite-okul işbirliğine dayalı olarak kurulmuştur (Holmes Group, 1990, Akt., Zabel, 1991). Sözkonusu staj döneminin sonunda öğretmen adaylarının duygusal bozukluk gösteren öğrencilere yönelik tutumlarında olumlu yönde değişiklik olduğu belirtilmiştir. Araştırmacının kendisi de staj döneminin öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamada son derece önemli olması nedeniyle daha uzun süreli ve daha çok uygulama ağırlıklı olması gerektiği görüşündedir.

Öğretmenlerin velilerden beklentileri çeşitlilik göstermektedir. Öğretmen görüşlerine göre veliler; çocukları ile daha

çok ilgilenmeli, onlara yabancı dilin önemini anlatmalı, ders çalışma ortamı hazırlamalı, yabancı dil öğrenmesine destek olmalı, ödevlerini kontrol etmeli, sınıfta yapılan çalışmaları tekrar ettirmeli, öğretmenler ile işbirliği ve iletişim halinde olmalı, çocuklarının durumu hakkında öğretmenleri bilgilendirmeli, öğrencilere kaynak bakımından destek olmalıdırlar.

Öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri çeşitlilik göstermektedir. Öğretmen görüşlerine göre öğrenciler; dersi dinlemeli, daha çok çalışmalı, yabancı dilin önemini anlamalı, günlük yaşamlarında yabancı dili kullanmalı, öğrendiklerini tekrar etmeli, verilen ödevleri yapmalı, anlamadıkları durumda bunu ifade etmeli, öğretmene soru sormaktan veya hata yapmaktan çekinmemelidirler. Bazı öğretmenler öğrencilerin özel gereksinimi olan öğrencilere yardımcı olma, okul kurallarına uyma gibi çeşitli sosyal becerileri sergilemelerini beklediklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmelerin Milli Eğitim Bakanlığından, okul yönetiminden, üniversitelerden, velilerden ve öğrencilerden beklentilerinin; yabancı dil eğitiminin yanı sıra genel eğitimin de niteliğinin artmasına hizmet edebileceği beklenilebilir.

Öğretmenler; özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil dersinden daha fazla verim alabilmesi için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Özel gereksinimi olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yerleştirilmesine ilişkin görüş bildiren öğretmenler; bu öğrenciler hakkında önceden bilgilendirilmelerini, bu öğrencilere yönelik ayrı programların ve ayrı ders kitaplarının hazırlanmasını, bireyselleştirilmiş eğitim programlarında yabancı dil dersi için önkoşul niteliğinde olabilecek bazı temel becerilerin ele alınmasını, sınıflarda görsel-işitsel ve etkinlik temelli eğitim yapılmasını ve öğrencilerin gereksinimlerine göre çeşitli uyarlamalarda bulunulmasını önermişlerdir.

Sonuç olarak; kaynaştırma uygulamasının temelinde özel gereksinimi olan öğrenciye ve/veya öğretmene destek hizmetler

sağlanmasının yer aldığı göz önüne alınarak elde edilen bulgular incelendiğinde, yabancı dil öğretmenlerinin özel gereksinimi olan öğrencilere ilişkin bilgilendirilmeye gereksinimi olduğu ve kendilerine destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüş ve önerileri dikkate alınarak gerekli eğitsel kaynaklar, destek özel eğitim hizmetleri ve donanım sağlandığında Türkiye'de kaynaştırma ortamlarına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil öğreniminde karşılaştıkları güçlüklerin azaltılacağı düşünülmektedir. Böylelikle, özel eğitimin yanı sıra genel eğitimin de niteliğinin artacağı umulmaktadır.

5.3. Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda uygulamaya yönelik ve ileri araştırmalara yönelik çeşitli önerilerde bulunulabilir.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Kaynaştırma uygulamasının yürütüldüğü okullarda sınıf ve branş öğretmenlerine özel gereksinimi olan öğrenciler ve özelliklerine ilişkin danışmanlık hizmeti sağlamak üzere bir özel eğitim öğretmeni ya da özel eğitim danışmanı görevlendirilmelidir.

2. Kaynaştırma uygulaması sürecinde okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler ve personel özel gereksinimi olan öğrencilerin özellik ve gereksinimlerine ilişkin bilgilendirilmelidir.

3. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre sınıf ve branş öğretmenleri özel gereksinimi olan öğrencileri gerektiğinde destek eğitim odalarında ek ders ücreti karşılığında bireysel ve küçük grup öğretimi ile desteklemelidir. Yabancı dil öğretmenlerinin bu çalışmalarından dolayı teşvik edilmesi ve okul yönetimleri tarafından yönlendirilmesi gerekmektedir.

4. Özel gereksinimi olan öğrencilerin de bulunduğu sınıflarda yabancı dil öğretmenlerine yardımcı olabilecek kaynaklar (örneğin, İngilizce

dersine ilişkin bireyselleştirilmiş eğitim programları, özel gereksinimi olan öğrencilerin özelliklerine ilişkin bilgi sağlayacak dökümanlar, özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik ders kitapları ve ek materyaller, vb.) hazırlanmalıdır.

5. Eğitim fakültelerinin bütün bölümlerinde özel eğitime ilişkin bir ders zorunlu olarak programlarda yer almalıdır.

6. İngilizce öğretmenlerinin; öncelikli olarak lisans programlarında yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri konusunda eğitim almış kişilerden seçilmesi, özel gereksinimi olan öğrencilerin devam ettiği okullarda staj ve uygulamaların arttırılması, MEB tarafından düzenlenen güncel öğretim yöntem-teknikleri ve özel eğitim ağırlıklı hizmetiçi kurslara katılmaları gerekmektedir.

5.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırmadan elde edilen bulguların genellenebilmesi amacıyla, bu tür araştırmaların kaynaştırma uygulamasının yürütüldüğü diğer okullarda da ve farklı katılımcılarla (örneğin; özel gereksinimi olan öğrenciler ve velileri, vb.) yapılması,

2. Kaynaştırma uygulamasının yürütüldüğü okullarda gerekli özel eğitim destek hizmetleri sağlanarak, bu hizmetlerin etkililiğinin incelenmesi,

3. Görüşmenin yanı sıra farklı tekniklerle veri toplanarak (örneğin, ayrıntılı gözlem, döküman incelemesi, vb.) kaynaştırma ortamlarında yabancı dil öğretiminin değerlendirilmesi,

4. Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin kaynaştırma ortamlarına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrenciler için etkililiğinin farklı yetersizlik türleri bakımından incelenmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

Akalın, S. (2007). *İlköğretim Birinci Kademedeki Sınıf Öğretmenleri ile Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sınıf İçi Davranışlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akçamete, G. (2009). Özel Eğitime Başlangıç. G. Akçamete (Ed.) *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. (29-74). Ankara: Kök Yayıncılık.

Akkuş, N. (2007). *Orta Düzeyde Yetersizliği (Eğitilebilir) Olan Çocuklara Günümüzde Uygulanan İlköğretim Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Artiles, A. J., & Klinger, J. K. (2006). Forging A Knowledge Base On English Language Leaners with Special Needs: Theoretical, Population, and Technical Issues. *Teachers College Record, 108* (11), 2187-2194.

Atay, Mesude. (1996). Londra'da Fiziksel Engelli Çocuklar İçin Bir Okul ve Özel Eğitimde Bilgisayarın Önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*.*1996*, 2 (2), 44-55.

Baca, L. M.. & Cervantes H.T. (1991). LD In Depth: Bilingual Special Education. *Learning Disabilities Online: ERIC Digest* (Accessed November 2, 2008).

www.ldonline.org/ld_indepth/bilingual_ld/esl_ld_eric.html

Batu, Emine Sema. (2000). *Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları: No. 1242.

Bock, Steve A. (2008). *A Qualitative Investigation of the Educational Experiences of Two Students with Significant Disabilities Across Their School Careers*. Unpublished doctoral dissertation, Kansas State University, America.

Bogdan, Robert C., & Sari Knopp Biklen. (2006). *Qualitative Research For Education: An Introduction to Theory and Methods*. (5th Ed.). Needham Heights, Pearson Allyn and Bacon Publications.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cameron, L. (2003). Challenges for ELT From the Expansion in Teaching to Children. *ELT Journal Volume 57/2 April 2003*, 105-112.

Carroll, J.B. (1986). Second Language. In Dillon, Ronna F. & Sternberg, Robert J. (Eds.) *Cognition and Instruction*. (4th Chapter, 83-122.) Academic Press.

Çolak, A. (2001). *Zihin Özürlü Çocuklar İlköğretim Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezindeki Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Özürlü Çocukların Okuma-Yazma Öğrenmeleri Hakkındaki Görüş ve Önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Demirel, Ö. (1979). *Orta Öğretimde Yabancı Dil Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirel, Ö. (2007). *Yabancı Dil Öğretimi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

DİE (2002). Türkiye özürlüler araştırması. http://ozida.gov.tr/arastirma/oztemel_gosterge.htm (Erişim Tarihi: 20.10.2010).

Donley, P. M. (2002). Teaching Languages to the Blind and Visually Impaired: Problems and Suggestions. *Canadian Modern Language Review 59*, (2), 302-305.

Ege, Pınar. (2006). Farklı Engel Gruplarının İletişim Özellikleri ve Öğretmenlere Öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 2006*, 7 (2), 1-23.

Erbaş, D., Kırcaali-İftar, G. & Tekin-İftar, E. (2004). *İşlevsel Değerlendirme Davranış Sorunlarıyla Başa Çıkma ve Uygun Davranışlar Kazanma Süreci.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Eripek, S. (2005). *Özel Eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.

Eripek, S. (2007). Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamaları. S.Eripek (Ed.). *İlköğretimde Kaynaştırma.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.

Fiscus, E.,D. & Mandell, C. J. (2002). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi*. (Ed. Gönül Akçamete, Çev. Hatice Günayer Şenel, Elif Tekin). (2. Baskı). Ankara: Özkan Matbaacılık.

Geneese, F. , Paradis, J. & Crago, M. (2004). *Dual Language Development and Language Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Aquisition*. Baltimore, MD: Bookes.

Glasgow, Neal, A., McNary, Sarah, J. & Hicks, Cathy, D. (2006). *What Successful Teachers Do in Diverse Classrooms: 71 Research-*

Based Classroom Strategies for New and Veteran Teachers. California: Corwin Press.

Griffiths, C. (2007). Language Learning Strategies: Students' and Teachers' Perceptions. *ELT Journal Volume 61/2 April 2007*, 91-99.

Gunning, T. G. (2006). *Assessing and Correcting Reading and Writing Difficulties*. (3rd Edition). Pearson Allyn and Bacon Publications.

Günday, Rıfat. (2007). Yabancı Dil Öğretiminde Başarısızlığa Neden Olan Etmenler Üzerine Bir Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi. Yaz/2007* (175), 210-229.

Harr, Michele. (2008). *Meeting the Needs of Mainstreamed English Language Learners in the Elementary Classroom*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh, America.

Haznedar, B. (2010). International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 11-13 November, 2010, Antalya-Turkey. ISBN: 978 605 364 104 9.

Hoare, P. (2009). Content-based Language Teaching in China: Contextual Influences on Implementation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development. Vol. 31*, No. 1, February 2010, 69-86.

http://www.idea.ed.gov (Erişim tarihi: 26.01.2009)

Karababa, Z. C. (1993). *Türkçeyle İngilizce Arasında Birbirine Paralel Anlatım Biçimlerinin Değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karata, Cemal. (2010). Milli Eğitim Bakanlığında Görevli İngilizce Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitime İlişkin Önerileri. *Milli Eğitim Dergisi. Kış/2010* (185), 107-136.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2) 1–13.

Klinger, J. K., & Artiles, A. J. (2006). English Language Learners Who Struggle with Reading: Emergent Scholarship on Linguistic Differences and Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 39* (5), 386-389.

Klinger, J. K., Artiles, A. J., & Méndez Barletta, L. (2006). English Language Learners Who Struggle with Reading: Language Aacquisition or Ld? *Journal of Learning Disabilities*, *39* (5), 108-128.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing.* London...: SAGE, Chapter 7: The Interview Situation, 124-135; Chapter 8: The Quality of the Interview, 144-159.

Lundberg, I. (2002). Second Language Learning and Reading with the Additional Load of Dyslexia. *Annals of Dyslexia* (52), 165-87.

McCauley, Rebecca J. and Fey, Marc E. (2006). *Treatment of Language Disorders in Children*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.

McKay, S. (2003). Teaching English as an International Language: the Chilean Context. *ELT Journal Volume 57/2* April 2003, Oxford University Press. 139-148.

Milli Eğitim Bakanlığı (2000). *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB (2008). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (Gözden geçirilmiş). http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/ozelegitimhizyonetmeligi.htm (Erişim tarihi: 15.12.2008).

http://ttkb.meb.gov.tr (Erişim tarihi: 22.12.2010).

MEB (2010). Okullarımızda Neden-Niçin-Nasıl Kaynaştırma? Yönetici, Öğretmen ve Aile Kılavuzu (Erişim tarihi: 27.12.2010).

Miller, M.J., Lane, K.L. & Wehby, J. (2005). Social Skills Instruction for Students with High-Incidence Disabilities: A School Based Intervention to Address Acquisition Deficits. *Preventing School Failure, Vol. 49*, No. 2, 27-40.

Nunan, D. (1998). *Language Teaching Methodology A Textbook for Teachers.* London: Prentice Hall International.

Olson, J. L. & Platt, J.C. (2004). *Teaching Children and Adolescents with Special Needs.* (4th Edition). Ohio: Pearson Merril Prentice Hall.

Öncül, N. (2003). *Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okuluna Devam Eden Zihin Özürlü Öğrencinin Bulunduğu Sınıfta Normal Çocuk Annelerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Patton, Quinn M. (1990). *Qualitive Evaluation and Research Methods*. (2nd Edition). California: Sage Publications.

Polloway, E.A. , Miller, L. & Smith, T.E.C. (2003*). Language Instruction for Students with Disabilities*. (3rd Edition). Denver: Love Publishing Company.

Rief, S. F. & Heimburge, J. A. (2006). *How to Reach and Teach All Children in the Inclusive Classroom*. (2nd Edition). Jossey-Bass Publications.

Schwarz, R. L. (1997). Learning Disabilities and Foreign Language Learning: A Painful Collision. Learning Disabilities Online.

http://www.ldonline.org/ld_indepth/foreign_lang/painful_collision.html

Smith, D. D. (2007). *Introduction to Special Education: Making A Difference.* (6th Edition). Mylabschool Edition.

Sucuoğlu, B., Kargın, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları Yaklaşımlar Yöntemler Teknikler*. İstanbul: Morpa Yayınları

Şenel, Hatice Günayer. (1996). Yetersizliği Olan ve Olmayan Gençlerin Yetersizliğe Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi.1996,* 2 (2), 68-75.

Todd, A., C. (2008). *English As a Second Language Instructional Approaches for College-Level Coursework and Academic Writing: A Survey of Program Directors in the Institutions of Higher Education in the United States.* Unpublished doctoral dissertation, George Washington University, America.

Tok, H., Arıbaş, S. (2008). Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Yabancı Dil Öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 9*, Sayı: 15, Bahar 2008, 205-227.

Tosun, C. (2006). Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi. 2006*, (5), 79-88.

Turhan, C. (2007). *Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okuluna Devam Eden Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

WHO (2007). World celebrates international day of disabled persons http://www.who.int/violence_injury_prevention/media/news/03_12_2007/en/ (Erişim Tarihi: 20.12.2008).

Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching.* Oxford University Press: Oxford.

Yalçın, P. (1996). Yabancı dil öğretim yöntemleri ve teknolojileri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (4)* 292-305.

Yeşil, R. (2010). Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemleri. R. Kıncal. (Ed.) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (49-77). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zabel, M. K. (1991). Teaching young children with behavioral disorders. Working with behavioral disorders: CEC mini-library. Reston, VA: Council for Exceptional Children. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 333 657).

EKLER

Sayfa

EK 1. Valilik İzin Belgesi.....196

EK 2. Sözleşme.....197

EK 3. Betimsel İndeks Örneği.....198

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Bölüm : Strateji Geliştirme
Sayı : B B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/ 36823 27/4/2009
Konu : Araştırma İzni (Ayşegül EFE)

VALİLİK MAKAMINA
ANKARA

İlgi : a) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 14.04.2009 tarih ve 1715 sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Kaynaştırma Programları yüksek lisans öğrencisi Ayşegül EFE'nin, **"Kaynaştırma Ortamlarına Yerleştirilen Özel Gereksinimli Öğrencilerin Yabancı Dil Güçlüklerinin Belirlenmesi"** konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma isteği, ilgi (a) yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, uygulanacak ölçeklerin ekli listede isimleri belirtilen okullarda, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Kâmil AYDOĞAN
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
27/04/2009
Ufuk SEÇİLMİŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER :
1. Görüşme Soruları (4 Sayfa)
2. Okul Listesi (3 Sayfa)

EK 2. SÖZLEŞME

Tarih:

Sayın Meslektaşım,

Öncelikle araştırmama gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için size teşekkür ederim. Ben Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Kaynaştırma Programları Bölümü'nde yüksek lisans öğrencisiyim. "Kaynaştırma Ortamlarına Yerleştirilen Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Yabancı Dil Öğreniminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi" konulu yüksek lisans tezimin kapsamı gereği görüş ve önerilerinizi belirlemeyi amaçlamaktayım. Bu nedenle gönüllülük esasına dayanarak sizin bu konudaki görüş ve önerilerinizin araştırmama ışık tutacağına inanmaktayım.

Araştırmam gereği sizinle bireysel görüşmeler yapmayı planlamaktayım. Görüşmelerin kesintiye uğramaması ve verilerin ayrıntılı bir biçimde değerlendirilebilmesi için ses kaydı yapmak istiyorum. Ses kayıtları sadece bu araştırmanın verileri olarak kullanılacak ve güvenirlik çalışması yapacak alandan iki uzmanın dışında kimse tarafından dinlenmeyecektir. Ayrıca, araştırma süresince gerçek isimleriniz kullanılmayacaktır.

Sonuç olarak, bu sözleşmeyi okuduğunuz ve araştırmama gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim. Görüşme için size uygun olan yer, gün ve saatleri aşağıda ayrılan yere yazmanızı rica ederim. Araştırmama gönüllü olarak katıldığınıza ve benim de size verdiğim sözleri tutacağıma ilişkin bu sözleşmeyi imzalamamızı uygun görüyorum.

Saygılarımla,
Ayşegül EFE

Görüşülen: .....
Görüşme için uygun yer, gün, saat: .....

EK 3. Betimsel İndeks Örneği

Görüşme No: 1		**Dosya No:** 11_05_2009
Görüşen Kişi: Ayşegül EFE		**Görüşülen Kişi:** K1
Yer: Rehberlik Odası		**Tarih:** 11.05.2009
Sf	**Satır**	**Betimsel İndeks**
1	1-9	Bağlam kayıtları
1	11-13	Araştırmacının kendisini ve araştırma konusunu tanıtması
1	16-21, 28-30	Görüşülen kişinin demografik özellikleri
1	18-19	Mezun olduğu lisans programı
2	17-18	Mesleki deneyimi
2	33-35	Dersine girdiği sınıfların ortalama mevcudu
2	42-43, 45	Özel gereksinimi olan öğrencilerin sayısı
3	48-54	Özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil öğrenmede yaşadıkları sorunlar
3	60-67	Engel türüne göre güçlükler
3-4	73-82, 89-94	Özel gereksinimi olan öğrencilerin akranlarıyla aralarındaki benzerlik ve farklılıklar
4	97-98	Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler
4-5	102-111	Bu yöntem ve tekniklerin özel gereksinimi olan öğrenciler için uygunluğu
5	115-124	Bep içinde İngilizce Dersi için ne gibi önkoşul beceriler ele alınabilir?
5-6	134-145, 148-154	Öğretmen tarafından özel gereksinimi olan öğrenciler için gerçekleştirilen uyarlamalar
6	160-165	Özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil güçlükleri sınırlılıklarıyla/engelleriyle ilişki mi?
7	170-171	Özel gereksinimi olan öğrenciler dilin hangi alanlarında güçlükler yaşıyor?
7	176-	Özel gereksinimi olan öğrenciler ile özel

	180, 183-184	gereksinimi olmayan öğrencilerin yabancı dil güçlükleri bakımından karşılaştırılması
7- 8	188- 195, 197-198	Güçlükleri gidermek için öğretmen neler yapıyor?
8	210- 215, 218	Özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil dersine yönelik tutumları
8	222	Kaynaştırma uygulamasıyla özel gereksinimi olan öğrencilerin ikinci dil öğrenmelerinin ne gibi avantajları vardır?
9	224-231	İngilizce öğrenmek bu çocuklara ne sağlar?
9	236-238	Anadil ile ikinci dil edinimi süreçlerinin karşılaştırılması
9	239-243	Anadilde okur-yazar olma ikinci dil edinimini etkiler mi?
9	242-243	Özel gereksinimi olan öğrencilerin anadilde okur-yazar olma ve yabancı dil öğrenmeleri bakımından değerlendirilmesi
9	246-250	Özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil dersinden daha fazla verim alması nasıl sağlanabilir?
10	257- 265, 269	Milli Eğitim Bakanlığından beklentiler
10	273-274	Üniversitelerden beklentiler
11	281-284	Okul yönetiminden beklentiler
11	287-291	Velilerden beklentiler
11	296- 302, 304	Öğrencilerden beklentiler
11	301-302	Alt-Sed “Daha çok sosyal ekonomik, her yönden eksik olan bir çevre...”
12	305-309	Görüşmenin sonlandırılması ve teşekkür etme