



**ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN GÖRME ENGELLİ
ÖĞRENCİLERE BRAİLLE OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNE
YÖNELİK GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ**

Gamze Çakan

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

GÖRME ENGELLİLERİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

KASIM, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (oniki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Gamze

Soyadı : Çakan

Bölümü : Görme Engelliler Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi : .../.../2025

TEZİN

Türkçe Adı : Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görme Engelli Öğrencilere Braille Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Görüş ve Önerileri

İngilizce Adı : The Views and Recommendations of Special Education Teachers on Braille Literacy Instruction for Students with Visual Impairments

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı: Gamze Çakan

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Gamze Çakan tarafından hazırlanan “Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görme Engelli Öğrencilere Braille Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Görüş ve Önerileri” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Cem Aslan

(Görme Engelliler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Salih Çakmak

(Görme Engelliler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Gülistan YALÇIN

(Görme Engelliler Eğitimi Bilim Dalı, Aksaray Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 10/10/2025

Bu tezin, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Osman Çimen

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Canim Anneme...

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın her aşamasında bilgi, birikim ve deneyimleriyle bana ışık tutan, yolumu kolaylaştıran ve bana rehberlik eden çok değerli danışmanım Doç. Dr. Cem Aslan'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Kendisi, yalnızca akademik anlamda değil, aynı zamanda sabrı, anlayışı ve desteğiyle de bana büyük güç verdi. Tez sürecinin kimi zaman zorlu, kimi zaman yorucu anlarında, cesaretlendirici sözleri ve yönlendirmeleriyle bana yol gösterdi. Bu çalışmanın ortaya çıkmasında en büyük katkı ve emeğin hocama ait olduğunu gönülden belirtmek isterim.

Tezimin savunma jürisinde yer alarak değerli görüş, katkı ve önerileriyle çalışmama yön veren Prof. Dr. Salih Çakmak ve Doç. Dr. Gülistan Yalçın'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca veri toplama aracımın geliştirilmesi sürecinde bilgi ve deneyimlerini paylaşarak çalışmama anlamlı katkılar sağlayan Doç. Dr. Tamer Karakoç, Doç. Dr. Şahin Gökçearslan, Doç. Dr. Gülistan Yalçın, birlikte görev yaptığım kıymetli Türkçe öğretmeni arkadaşlarım ile değerli uzman özel eğitim öğretmenleri Muhittin Taşdemir ve Mahir Saygı'ya da gönülden teşekkür ederim. Uzmanlıkları ve yapıcı geri bildirimleri, araştırmamın daha sağlam temellere oturmasına ve sürecin daha sağlıklı ilerlemesine büyük katkı sunmuştur.

Bu süreçte özellikle görme engelliler alanında çalışan değerli özel eğitim öğretmeni arkadaşlarıma da gönülden teşekkür etmek isterim. Onların tecrübelerini paylaşmaları, samimi destekleri ve her zaman yanımda olduklarını hissettirmeleri, bu yolculuğu benim için hem daha kolay hem de daha anlamlı hale getirdi. Çalışmamın pek çok aşamasında bana rehberlik eden katkıları, motivasyon kaynağım oldu. Bu alana olan sevgimi ve bağlılığımı pekiştiren en önemli unsurlardan biri de onların varlığı ve paylaşımlarıdır.

Hayatımın her anında olduğu gibi tez sürecinde de sabırları, sevgileri ve koşulsuz destekleriyle yanımda olan eşime, kızıma, oğluma, ablalarım ve abime en derin teşekkürlerimi sunuyorum. Onların varlığı, zor anlarda bana güç, yorgunluk anlarında ise en büyük motivasyon kaynağı oldu. Sevgileri, anlayışları ve desteğı olmasaydı bu yolculuğı tamamlamak benim için çok daha zor olurdu.

Son olarak, bu çalışmayı sevgisi ve fedakârlığıyla her zaman yanımda olan anneme ithaf ediyorum. Hayatıma kattığı değerler, bana kazandırdığı güç ve her zaman bana inanan yüreğı sayesinde bu yolculuğı tamamlayabildim. Onun sevgisi ve desteğı, hem akademik hem de kişisel hayatımda her zaman yol gösterici oldu. Bu tez, minnettarlığımın ve sevgimin bir ifadesi olarak anneme armağanımdır.

**ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN GÖRME ENGELLİ
ÖĞRENCİLERE BRAİLLE OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNE
YÖNELİK GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Gamze Çakan
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Kasım 2025

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin görme engelli öğrencilere braille okuma-yazma öğretimine yönelik görüş ve önerilerini belirlemektir. Bu araştırma, Türkiye'deki alan yazında öğretmen deneyimlerine odaklanan çalışmaların sınırlı olduğu tespitinden yola çıkarak, sahadaki uygulamalara ve ihtiyaçlara dair bilimsel bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Nitel araştırma modeline dayalı bu çalışma, fenomenoloji deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan ve görme engelli öğrencilere okuma-yazma öğretme deneyimine sahip 16 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin okuma-yazma öğretimi öncesinde motor beceriler ve parmak hassasiyeti gibi önkoşul becerilere odaklandığını göstermiştir. Öğretim sürecinde ağırlıklı olarak ses temelli yöntemin kullanıldığı; ancak braille sisteminin karmaşıklığı, materyal yetersizliği, öğrencilerin ek yetersizlikleri ve aile katılımının sınırlı olması gibi önemli güçlüklerle karşılaşıldığı belirlenmiştir. Değerlendirme sürecinde ise daha çok ev ödevi ve tekrar gibi klasik yöntemlerin tercih edildiği görülmüştür. Sonuç olarak araştırma, görme engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminin çok boyutlu ve sistemli bir yaklaşım gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Öğretim sürecinin niteliğini artırmak için materyal ve teknoloji erişiminin yaygınlaştırılması, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi ve aile iş birliğinin güçlendirilmesi gerektiği önerilmektedir. Bu araştırma, alan yazındaki önemli bir boşluğu doldurarak uygulamaya yönelik önemli veriler sunmaktadır.



Anahtar Kelimeler : Görme engelli öğrenciler, okuma-yazma öğretimi, braille, özel eğitim, öğretmen görüşleri.
Sayfa Adedi : xx + 149
Danışman : Doç. Dr. Cem Aslan

**THE VIEWS AND RECOMMENDATIONS OF SPECIAL
EDUCATION TEACHERS ON BRAILLE LITERACY INSTRUCTION
FOR STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS**

(M.S. Thesis)

Gamze Çakan

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

November 2025

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the views and suggestions of special education teachers regarding braille literacy instruction for students with visual impairments. This research is based on the observation that studies focusing on teacher experiences in Turkey are limited, and it aims to fill a scientific gap concerning classroom practices and needs in the field. Conducted within a qualitative research design, the research adopts a phenomenological approach. The research group consists of 16 special education teachers from different provinces of Turkey who have experience in teaching literacy to students with visual impairments. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using content analysis. Findings revealed that teachers emphasized prerequisite skills such as motor abilities and finger sensitivity before beginning literacy instruction. During the teaching process, the phonics-based method was predominantly employed; however, teachers faced significant challenges including the complexity of the braille system, lack of materials, students' additional disabilities, and limited parental involvement. In the evaluation process, traditional methods such as homework and repetition were mostly preferred. In conclusion, the research demonstrates that literacy instruction for students with visual impairments requires a multidimensional and systematic approach. To improve the quality of instruction, it is recommended to expand access to materials and technology, provide in-service training for teachers, and strengthen collaboration with families. This research fills an important gap in the literature and offers valuable insights for practice.



Key Words : Visually impaired students, literacy instruction, braille, special education, teacher opinions.

Page Number : xix + 149

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Cem Aslan

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR	v
ÖZ	vii
ABSTRACT.....	ix
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xviii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xx
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	13
Araştırmanın Önemi	14
Sayıtlar	16
Sınırlılıklar	16
Tanımlar	17

BÖLÜM II	19
KURAMSAL ÇERÇEVE	19
Görme Engelinin Tanımı ve Sınıflandırılması	19
Yasal Tanım	20
Eğitsel Tanım.....	21
Görmeyen Bireylerin Gelişimsel Özellikleri.....	22
Bilişsel Gelişim Özellikleri	25
Dil Gelişim Özellikleri.....	26
Sosyal Gelişim Özellikleri	27
Psikomotor Gelişim Özellikleri.....	29
Kaba Motor Gelişim Özellikleri.....	29
İnce Motor Gelişim Özellikleri.....	30
Görmeyen Bireylerin Tanılama, Değerlendirme Yerleştirme Süreçleri	31
Görmeyen Bireyleri Değerlendirme Süreci.....	32
Yerleştirme Süreci ve Eğitim Ortamları	33
Görme Engelliler Okulları.....	34
Özel Eğitim Sınıfları	35
Kaynaştırma / Bütünleştirme Uygulamaları	35
Destek Eğitim Odaları	36
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri	36
Görmeyen Bireylerin Öğretmenleri	37
Okuma-Yazma	38
Okuma-Yazmanın Tanımı ve Önemi	38

Gören Bireylerde Okuma-Yazma	39
Görmeyen Bireylerde Okuma-Yazma	42
<i>Görmeyen Bireylere Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntem- Teknik ve Araçlar</i>	<i>42</i>
BÖLÜM III.....	48
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	48
Ulusal Alanyazındaki Araştırmalar	48
Görmeyen Bireylerin Okuma-Yazma Öğretiminde Öğretmen Görüşleri.....	48
Farklı Özel Gereksinim Gruplarına Yönelik Okuma-Yazma Öğretiminde Öğretmen Görüşleri.....	50
Uluslararası Alanyazındaki Araştırmalar.....	51
BÖLÜM IV	55
YÖNTEM	55
Araştırmanın Modeli ve Deseni	55
Çalışma Grubu	56
Veri Toplama Aracı	58
Görüşme Formunun Hazırlanması	59
Veri Toplama Süreci	60
Pilot Uygulama.....	61
Verilerin Toplanması.....	61
Verilerin Analizi	62
Geçerlilik-Güvenirlilik	63
Kodlayıcılar Arası Geçerlilik-Güvenirlilik Verilerinin Toplanması.....	65

BÖLÜM V	67
BULGULAR.....	67
Okuma-Yazma Öğretiminden Önce Yapılan Uygulamalar	71
Okuma-Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Öğretimi	71
<i>Motor Becerilerin Desteklenmesi.....</i>	<i>71</i>
<i>Parmak Hassasiyetinin Artırılması.....</i>	<i>72</i>
<i>Kavram Öğretimi</i>	<i>73</i>
<i>Erken Okuryazarlık Becerilerinin Öğretimi</i>	<i>73</i>
<i>Ezberleme Becerilerinin Desteklenmesi</i>	<i>74</i>
Okuma-Yazma Öğretiminde Yapılan Uygulamalar	74
Öğretim Sırasında Kullanılan Yöntem, Teknik ve Stratejiler	75
<i>Ses Temelli Öğretim Yöntemi Kullanımı</i>	<i>75</i>
<i>Alternatif Etkinliklere Yer Verilmesi</i>	<i>76</i>
<i>Harflerin Sırasını Değiştirme</i>	<i>76</i>
<i>Oyun/Oyuncakların Kullanımı.....</i>	<i>78</i>
<i>İpucu ile Öğretim Stratejileri.....</i>	<i>78</i>
Materyal/Araç-Gereç Uyarlamaları.....	79
<i>Materyallerin Çeşitlendirilmesi</i>	<i>79</i>
<i>İlgi Çekici Materyallerin Kullanılması</i>	<i>80</i>
<i>Materyallerin Sabitlenmesi.....</i>	<i>81</i>
Bireysel Farklılıklara Dikkat Edilmesi	81
<i>Öğrencilerin Performansına Göre Öğretimin Düzenlenmesi</i>	<i>81</i>
<i>Öğrencilerin İhtiyacına Göre Materyallerin Seçilmesi.....</i>	<i>82</i>

<i>Öğrencilerin Psikolojik/Fizyolojik İhtiyaçlarının Karşılanması.....</i>	<i>83</i>
Ortam Düzenlemesi	83
<i>U Düzeni.....</i>	<i>83</i>
<i>Geniş/Rahat Oturma Düzeni</i>	<i>84</i>
Kullanılan Araç-Gereçler/Yardımcı Teknolojiler	84
<i>Braille Tablet.....</i>	<i>84</i>
<i>Braille Daktilo</i>	<i>85</i>
<i>Yardımcı Teknolojiler.....</i>	<i>85</i>
<i>Orbit.....</i>	<i>86</i>
<i>Diğer Araçlar.....</i>	<i>87</i>
Okuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler.....	88
<i>Braille Yazı Öğretiminin Zorlukları</i>	<i>88</i>
<i>Öğretim Programının Sınırlılıkları.....</i>	<i>89</i>
<i>Öğrencilerdeki Ek Yetersizlikler</i>	<i>90</i>
<i>Materyal/Araç-Gereç Yetersizlikleri</i>	<i>91</i>
<i>Öğrencilerin Erken Okuryazarlık Becerilerine Sahip Olmamaları</i>	<i>91</i>
<i>Eğitsel Ortam Sınırlılıkları</i>	<i>92</i>
<i>Alan Dışı Öğretmenlerin Bilgi Eksiklikleri.....</i>	<i>93</i>
<i>Ailelerin Okuma-Yazma Öğretim Sürecine Katılım Eksiklikleri</i>	<i>94</i>
<i>Öğrencilerin Parmak (Dokunsal) Hassasiyet Eksiklikleri.....</i>	<i>94</i>
<i>Öğrencilerin Braille Yazı Öğrenmeye Yönelik İsteksizliği.....</i>	<i>95</i>
Okuma-Yazma Öğretiminden Sonra Yapılan Değerlendirmeler.....	95
Kullanılan Değerlendirme Yaklaşımları ve Stratejileri	95

<i>Klasik Yöntemler</i>	96
<i>Pekiştireç/Ödül Sisteminin Kullanımı</i>	97
<i>Aile-Öğretmen İşbirliği İle Değerlendirme.....</i>	97
<i>Öğretim Sürecine İlişkin Değerlendirme Yapılmaması</i>	98
<i>Akran Değerlendirmesi.....</i>	98
<i>Portfolyo Değerlendirme</i>	98
<i>Bilişsel Değerlendirme Etkinlikleri.....</i>	99
<i>Kendini Değerlendirme.....</i>	99
Okuma-Yazma Öğretim Sürecine Yönelik Öneriler	100
Öneriler	100
<i>Materyaller/Araç-Gereçler Ulaşılabilir Olmalı.....</i>	<i>100</i>
<i>Aile Desteğinin Arttırılması Sağlanmalı</i>	<i>101</i>
<i>Teknoloji Kullanımı Teşvik Edilmeli</i>	<i>102</i>
<i>Öğretmenlere Hizmetiçi Eğitim Verilmeli.....</i>	<i>103</i>
<i>Öğrencilerin Braille Yazıyı Kullanmaları Teşvik Edilmeli</i>	<i>104</i>
<i>Öğrenciler İyi Tanınmalı/Gözlemlenmeli</i>	<i>104</i>
<i>Okul Öncesi Müfredatlar Düzenlenmeli.....</i>	<i>104</i>
<i>RAM Yerleştirme Süreçleri Düzenlenmeli.....</i>	<i>105</i>
BÖLÜM V	106
TARTIŞMA VE ÖNERİ.....	106
Tartışma	106
Okuma-Yazma Öğretiminden Önce Yapılan Uygulamalar	106
Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntem, Teknik ve Uygulamalar ..	110

Okuma-Yazma Öğretiminden Sonra Yapılan Değerlendirmeler	116
Okuma-Yazma Öğretim Sürecine Yönelik Katılımcı Önerileri.....	117
Öneriler	120
Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	120
Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	121
KAYNAKLAR	122
EKLER	141
Ek-1. Etik Komisyonu İzin Belgesi	142
Ek-2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzni Belgeleri	143
Ek-3. Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu	146
Ek-4. Uzman Görüşme Formu.....	147
Ek-5. Görüşme Protokolü	148

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Görmeyle İlgili Becerilerin Gelişim Sırası</i>	23
Tablo 2. <i>Gelişimsel Süreçte Görme Becerileri Karşılaştırması</i>	24
Tablo 3. <i>Uluslar Arası Alanyazında Yapılan Araştırmalar</i>	52
Tablo 4. <i>Katılımcı Bilgileri</i>	56
Tablo 5. <i>Tema, Alt Tema ve Kategoriler</i>	69

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Braille alfabesi	44
Şekil 2. Braille tablet ve kalem	44
Şekil 3. Görme engelliler için doküman okuma makinesi	46
Şekil 4. Braille daktilo	47
Şekil 5. Öğretmen görüşleri alınarak oluşturulan temalar	68

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

BEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı
DSÖ	Dünya Sağlık Örgütü
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
ÖEDK	Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu
ÖEHY	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
RAM	Rehberlik Araştırma Merkezi
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WHO	World Health Organization WHO
TSVIs	Teachers of Students with Visual Impairments
AFB	American Foundation for the Blind
ÇÖZGER	Çocuklar İçin Özel Gereksinim
OCR	Optik Karakter Tanıma

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölüm araştırmanın; problem durumunu, araştırmanın amacını, önemini, varsayımları, sınırlılıkları ve temel kavramların tanımlarını içermektedir.

Problem Durumu

Okuma-yazma becerileri, bireyin eğitim yaşamındaki başarısının temelini oluşturan bilişsel, dil ve motor becerilerin bütüncül bir biçimde kazandırıldığı kritik bir süreçtir. Bu süreçte edinilen bilgi ve beceriler, yalnızca akademik başarı üzerinde değil, aynı zamanda bireyin özgüveni, öğrenmeye karşı geliştirdiği tutum ve üst düzey düşünme becerileri üzerinde de doğrudan etkilidir (Griffin, Burns & Snow, 1998). Okuma-yazma yeterlilikleri, bireylerin hem mevcut hem de gelecekteki akademik bilgi ve becerilerinin yapı taşı niteliğindedir (Kaya, 2016; Köksal, 2010). Bu bağlamda okuma-yazma, bireyin yalnızca okul başarısını artıran bir beceri olmaktan öte, sosyal yaşamdaki etkinliğini belirleyen; bireyin sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkararak en üst düzeye taşımasına yardımcı olan temel bir yeterlilik alanı olarak değerlendirilmektedir (Yıldırım & Demirtaş, 2008; Yıldız, 2010).

Okuma-yazma becerilerinin bireylerin akademik ve sosyal gelişimindeki merkezi rolü, özellikle özel gereksinimli bireyler söz konusu olduğunda daha da belirginleşmektedir (Lyon, 1994). Araştırmalar, okuma-yazma becerilerinin tüm öğrenciler için temel bir yaşam becerisi olduğunu, özel gereksinimli öğrenciler için ise bu becerilerin kazanımının daha

karmaşık ve çok yönlü müdahaleler gerektirdiğini göstermektedir (Copeland & Keefe, 2007; Demirok & Akçam, 2019; Tiryaki, 2024).

Okuma-yazma becerileri bireyin çevresini anlama, kendini ifade etme ve bağımsız yaşam sürdürme becerileriyle doğrudan bağlantılıdır (Browder & diğ. 006). Özel gereksinimli bireylerde bu becerilerin kazandırılması, yaşam kalitesinin artırılmasında ve toplumsal katılımın sağlanmasında kritik bir öneme sahiptir (Wehmeyer & Palmer, 2003). Yani özel gereksinimli bireylerin okuma-yazma becerilerini kazanmaları yalnızca akademik başarı için değil, aynı zamanda sosyal iletişim becerileri ve yaşam boyu öğrenme süreçleri için de hayati önem taşımaktadır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2005). Bu bağlamda, özel gereksinimli bireylerin öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları çeşitli engeller göz önüne alındığında, okuma-yazma becerilerinin kazandırılmasında sistematik, bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımlarının benimsenmesi akademik ve sosyal gelişimleri açısından oldukça önemli görülmektedir. Özellikle bu bireylerin heterojen öğrenme profilleri dikkate alındığında, araştırma temelli ve kanıta dayalı öğretim modellerinin uygulanması, onların okuma-yazma becerilerini edinme sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin aşılmasında kilit rol oynamaktadır (Kauffman, Travers & Badar, 2020). Nitekim, okuma-yazma becerilerinin kazanımı yalnızca akademik bir yeterlilik olmanın ötesinde, özel gereksinimli bireylerin toplumsal katılımını kolaylaştıran, özgüvenlerini artıran ve yaşam kalitelerini iyileştiren temel bir araç olarak işlev görmektedir (Ahlgrim-Delzell vd., 2016). Bu nedenle, eğitim uygulamalarında bireysel farklılıkları merkeze alan, çoklu öğretim yöntemlerini bütünleştiren ve sürekli değerlendirme mekanizmaları içeren kapsamlı bir okuma-yazma öğretim modelinin benimsenmesi, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli kazanımlar sağlayacaktır (UNESCO, 2021).

Özel gereksinimli bireyler; zihinsel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu, öğrenme güçlüğü, işitme engeli, ortopedik ve görme engeli gibi farklı gelişimsel özellikler ve engel türleriyle tanımlanan heterojen bir grubu oluşturur (Friend, 2022). Bu bireylerin eğitim ihtiyaçları, sahip oldukları engel türüne ve yetersizliğin derecesine göre önemli farklılıklar göstermekte olup, her bir grup için özelleştirilmiş öğretim yaklaşımlarının geliştirilmesini

gerektirmektedir (Hallahan & Kauffman, 1981). Özellikle görmeyen bireyler, okuma-yazma becerilerinin kazandırılmasında diğer engel gruplarına göre farklı ve özgün bir öğrenme sürecini deneyimlemektedirler (Corn & Koenig, 2002). Çünkü görme duyusunun kısmen ya da tamamen yoksunluğu, bilgiye erişim ve öğrenme süreçlerinde alternatif yöntemlerin kullanımını zorunlu kılabilir. Wolffe vd. (2002) belirttiği üzere, görmeyen bireylerin okuma-yazma eğitiminde braille alfabesi, kabartmalı materyaller, sesli kitaplar ve teknolojik destek cihazları gibi özel öğretim yöntem ve materyallerinin sistematik olarak kullanılması büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla, görmeyen bireylerin okuma-yazma becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programlarının, bu bireylerin özgün öğrenme özellikleri dikkate alınarak tasarlanması ve uygulanmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Görme engeli, tıbbi ve eğitsel perspektiflerde farklı şekillerde tanımlanan kompleks bir yetersizlik türüdür. Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization [WHO], 2021)'nin Uluslararası Hastalık Sınıflandırması (ICD-11) kriterlerine göre görme engeli, "düzeltme sonrası iyi gören gözde 3/10'dan (20/70) daha az görme keskinliği veya 20 dereceden dar görme alanı" olarak tanımlanmaktadır. Eğitsel bağlamda ise görme engeli, Corn ve Erin (2010)'in vurguladığı üzere, bireyin eğitim performansını ve günlük yaşam aktivitelerini önemli ölçüde etkileyen görsel işlev kaybı olarak ele alınmaktadır. Özellikle eğitim ortamlarında görme engeli, bireyin standart basılı materyalleri okuyamaması veya görsel öğeleri algılayamaması nedeniyle özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyması durumu olarak karşımıza çıkmaktadır (Sacks & Wolffe, 2006).

Ülkemizde görme engelinin iki farklı tanımyapılmakta olup aşağıda açıklanmıştır.

Yasal açıdan, görme engelliler genellikle iki gruba ayrılmaktadır: kör ve az gören bireyler. Körlük, tüm tıbbi düzeltmelere rağmen bireyin görme keskinliğinin 1/10 (20/200) veya daha az olması ya da görme alanının 20 dereceden az olması şeklinde tanımlanır. Az gören bireyler ise, görme keskinliği 20/70 ile 20/200 arasında olan ve çeşitli yardımcı araçlarla görsel bilgileri kısmen de olsa algılayabilen kişilerdir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Eğitsel açıdan ise kör bireyler, eğitimlerini braille alfabesi, kabartma materyaller ve sesli kaynaklar aracılığıyla sürdürürken; az gören bireyler mevcut görme kalıntılarını kullanarak büyük puntolu yazılar, büyüteçler, özel aydınlatmalar gibi yardımcı araçlar aracılığıyla eğitimlerine devam etmektedir (MEB, 2018). Ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan bu tanımların ortak noktası, görme engelinin eğitsel bağlamda değerlendirilmesinde klinik tanıdan çok işlevsel yetersizliklerin ve eğitsel ihtiyaçların temel alınması gerektiğidir.

Yukarıdaki tanımlar doğrultusunda, görmeyen bireylerin eğitsel ihtiyaçlarının karşılanmasında temel bir unsur olan okuma-yazma becerileri, yalnızca akademik başarıyı destekleyen bir kazanım değil, aynı zamanda bireyin bilgiye erişimini, kendini ifade etmesini ve toplumsal yaşama katılımını doğrudan etkileyen bir zorunluluk olarak düşünülmelidir. Görmeyen bireylerin bağımsız hareket edebilmeleri, çevreleriyle sağlıklı iletişim kurabilmeleri ve eğitim süreçlerine aktif şekilde katılabilmeleri büyük ölçüde bu becerilere sahip olmalarına bağlıdır (Özyürek, 1998). Özellikle erken yaşlarda edinilen okuma-yazma becerileri, görmeyen bireylerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemekte; bireyin ilerleyen yaşamında eğitim, istihdam ve toplumsal bütünleşme gibi alanlarda daha etkin rol almasına zemin hazırlamaktadır.

Görmeyen bireylere braille okuma-yazma becerilerini kazandırma süreci, özel eğitim hizmetlerinin en kritik basamaklarından biri olarak değerlendirilebilir. Eğitimcilerin bu süreci etkili şekilde yürütebilmesi için, görmeyen bireyin özelliklerine uygun yöntem, teknik ve materyallerle desteklenmiş bir öğretim planı geliştirmesi büyük önem taşımaktadır. Böylece, görmeyen bireylerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal hayatta da daha bağımsız ve üretken bireyler olarak yer almaları mümkün olabilmektedir.

Görmeyen ve az gören bireylerin okuma-yazma öğrenim süreçleri, görsel algı düzeylerine bağlı olarak önemli farklılıklar göstermektedir (Erin & Koenig, 1997). Görmeyen bireyler, braille alfabesi ve dokunsal materyaller gibi görsel olmayan yöntemlere ihtiyaç duyarken; az gören bireyler, kalan görme kalıntılarını kullanabilmek için büyük puntolu materyaller, yüksek kontrastlı yazılar ve optik yardımcı cihazlardan faydalanmaktadır (Koenig & Holbrook, 2000). Bu iki grup arasındaki temel farklılık, bilgi edinme kanallarında ortaya

çıkmakta olup; görmeyen bireyler tamamen dokunsal ve işitsel yöntemlere bağımlıyken, az gören bireyler sınırlı da olsa görsel girdileri diğer duyuyla bütünleştirebilmektedir (Sacks, 1992). Öğretim yaklaşımları açısından, braille öğretimi yoğun dokunsal algı eğitimi gerektirirken, az görenler için okuma-yazma eğitimi görme kalıntısını geliştirici tekniklerle desteklenmelidir (Hatlen & Curry, 1987). Araştırmalar, her iki grubun eğitiminde bireysel farklılıkların dikkate alındığı özel öğretim yöntemlerinin başarıyı artırdığını ortaya koymaktadır. Bu araştırmada, doğrudan görmeyen bireylere okuma-yazma öğretimi deneyimine sahip özel eğitim öğretmenleri ile çalışılmış ve onların görüşlerine başvurulmuş süreci ilişkin derinlemesine bilgi elde edilmeye çalışılmıştır.

Görmeyen bireyler, az gören bireylerden farklı olarak okuma-yazma becerilerini kazanırken braille yazıyı kullanmaktadırlar. Braille yazı, kabartma yazı veya altı nokta sistemi olarak da adlandırılır ve görme engellilerin okuryazarlık ediniminde en temel araçtır (Koenig & Holbrook, 2000). 18. yüzyılda açılan ilk özel okullar, bu alanda önemli bir dönüm noktası oluşturmuştur. Valentin Haüy'ün 1785'te kurduğu okul, kabartma harflerle basılmış kitaplar aracılığıyla eğitim imkânı sağlamıştır. 1819'da bu okula katılan Louis Braille, aldığı eğitimden ilham alarak 1821'de Braille Alfabesi'ni geliştirmiştir. Braille, altı nokta (3x2) sisteminden oluşur ve farklı kombinasyonlarla harfler, sayılar, matematiksel ve müziksel semboller oluşturulabilir (Küçüközyiğit, 2017). Okuma süreci parmak uçlarının dokunsal algısına dayandığı için doğal olarak daha yavaştır; bu nedenle okuma hızını artırmak amacıyla 194 farklı kısaltma kullanılmaktadır (Küçüközyiğit, 2017).

Braille okuma-yazma becerileri ihtiyaç duyulan birçok alanda (ör., iş yaşamı, eğitim-öğretim) ve pek çok amaç için (ör., okuma, not alma) görmeyen bireyler tarafından sıklıkla kullanılmaktadır (Aslan, Doğuş & Şafak, 2022). Braille yazı, görmeyen bireyler için yalnızca bir okuma-yazma aracı olmanın ötesinde; sosyal, kültürel ve kişisel gelişimlerini destekleyebilecek çok yönlü bir iletişim aracıdır. Schroeder (1996)'da braille yazının, görmeyen bireyler açısından yalnızca okuryazarlıkla sınırlı kalmayıp, bireyin kimlik gelişimi ve bağımsızlık hissiyle de ilişkili olabileceğini ifade etmektedir. Braille yazının, bireylerin yaşam kalitesini artırma ve daha bağımsız bir yaşam sürmelerine katkı sağlama

potansiyeline de sahip olduğu söylenebilir. Ancak bu sürecin etkili bir şekilde yürütülebilmesi, braille öğretimini gerçekleştiren kişiler açısından da belirli bilgi, beceri ve donanım gerektirmektedir. Braille yazı öğretimi, yalnızca harflerin ezberletilmesi değil; aynı zamanda bireysel ihtiyaçlara uygun öğretim yöntemlerinin belirlenmesi, dokunsal algının desteklenmesi ve sürekli geri bildirimle sürecin izlenmesini kapsayan çok yönlü bir süreci içermektedir.

Öğretmenlerin braille yazı konusunda yeterli mesleki bilgiye ve pedagojik formasyona sahip olmaları, öğretimin niteliğini de doğrudan etkilemektedir (Wormsley, 2004). Dolayısıyla, braille yazının öğretimi yalnızca görmeyen bireyin okuryazarlık kazanımı açısından değil; bu öğretimi yürüten profesyonellerin desteklenmesi, eğitilmesi, kaynakların erişilebilir olması gibi açılardan da ele alınması gereken komplike bir süreç olarak görülmelidir.

Braille yazı öğretimi yalnızca Türkiye'de değil, uluslararası düzeyde de görmeyen bireylerin eğitiminde temel bir unsur olarak kabul edilmektedir. Birçok ülkede, braille öğretimi görmeyen bireylerin eğitimiyle ilgili uzmanlaşmış öğretmenler (Teachers of Students with Visual Impairments – TSVIs) tarafından yürütülmekte ve bu öğretmenler, lisans ya da lisansüstü düzeyde özel olarak yapılandırılmış programlarla yetiştirilmektedir (Wormsley, 2004). Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde görme engelliler alanında öğretmen eğitimi, braille okuryazarlığını da kapsayan kapsamlı bir müfredatla sunulmakta ve bu süreçte öğretmen adaylarının braille yeterlikleri sertifikalı sınavlarla değerlendirilmektedir (Koenig & Holbrook, 2000). Benzer şekilde, Kanada, Birleşik Krallık ve Avustralya gibi ülkelerde de braille öğretimi, eğitim fakültelerine bağlı özel programlar veya sürekli mesleki gelişim kapsamında yürütülmektedir. Bu ülkelerdeki ortak eğilim, öğretmenlerin braille öğretiminde yeterlik kazanmalarının yanı sıra, bireyselleştirilmiş eğitim programları ve teknolojik desteklerle öğretim sürecini uyarlayabilmelerini de kapsayan çok boyutlu bir yaklaşımdır (Allman & Lewis, 2014). Uluslararası düzeydeki bu uygulamalar, braille öğretiminin yalnızca bir okuryazarlık süreci olarak değil, aynı zamanda bağımsızlık, sosyal katılım ve yaşam kalitesi ile doğrudan ilişkili bir eğitim alanı olarak ele alındığını göstermektedir.

Türkiye'de görmeyen bireylere yönelik braille eğitimi, MEB tarafından çeşitli kurumlar aracılığıyla sunulmaktadır. Bu eğitim, özel eğitim okulları, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında destek eğitim odaları, özel eğitim sınıfları ve özel eğitim rehabilitasyon merkezleri üzerinden yürütülmektedir. Görme engelliler ilkokulu ve ortaokullarında braille okuryazarlığı, bireysel eğitim planları doğrultusunda ve özel eğitim öğretmenleri tarafından sistemli şekilde öğretilmektedir. Yazma için Perkins daktilosu, okuma için kabartma kitaplar ve dokunsal materyaller bu süreçte kullanılmaktadır (MEB, 2013). Kaynaştırma öğrencisi olan görmeyen bireyler için destek eğitim odalarında birebir veya küçük grup çalışmalarıyla braille öğretimi yapılmakta; sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenleri arasında iş birliği sağlanmaya çalışılmaktadır. Ancak, öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, materyal teminindeki güçlükler ve bireyselleştirilmiş öğretim sürecinin sürekliliği gibi faktörler, uygulamada bazı sınırlamalara yol açabilmektedir. Bu durum, braille öğretiminin planlı, iş birlikçi ve materyal destekli bir yapı içinde yürütülmesinin gerekli olduğunu göstermektedir.

Braille yazı öğretimi alanında hem Türkiye'de hem de uluslararası düzeyde yürütülen akademik çalışmalar, görmeyen bireylerin okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi ve eğitim kalitesinin artırılması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmalar, öğretim yöntemlerinin etkinliğini değerlendirmek, öğretmenlerin yeterlilik düzeylerini artırmak ve uygun materyaller geliştirmek için bilimsel veri sağlamaktadır. Ancak eğitim alanında yapılacak çalışmaların artması, görmeyen bireylerin yaşam kalitelerinin yükseltilmesine ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına önemli katkılar sunacaktır. Görmeyen bireyler için vazgeçilmez bir beceri olan Braille yazı öğretimi, genellikle özel eğitim öğretmenleri ve görme engelliler alanında uzmanlaşmış eğitimciler tarafından gerçekleştirilmektedir. Ancak bazı araştırmalarla da desteklendiği üzere, braille okuma-yazma öğretimi belirli güçlükleri içerisinde barındırmaktadır. Örneğin, Allman'ın (1998) çalışmasında öğretmenlerin braille bilgi ve becerilerindeki yetersizliklerin görmeyen bireylerin Braille okuryazarlığını olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir. Bu durum, özellikle öğretmenlerin braille öğretimi konusunda yeterli eğitim ve gelişim fırsatlarına sahip olmamalarıyla ilgilidir. Munir ve

arkadaşlarının (2024) araştırmasında da öğretmenlerin braille materyallerinin yetersizliği, öğrencilere yönelik eğitimde karşılaşılan en büyük zorluklardan biri olarak ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenler arasında yeterli işbirliğinin olmaması ve öğretim yöntemlerinin müfredata tam olarak entegre edilememesi de diğer önemli engeller arasında yer almaktadır.

Braille okuryazarlığı, özellikle genel eğitim ortamlarında görme engelli öğrenciler için zorlu bir süreç olabilir. Wetzel ve Knowlton (2000), braille okuma hızlarının basılı metinlere kıyasla genellikle daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, Arter (2013) tarafından da vurgulandığı üzere, kaynaştırma okullarındaki öğretmenlerin görmeyen öğrencilere yönelik etkili destek mekanizmaları geliştirmesini gerektirmektedir. Dolayısıyla, braille eğitiminde elde edilen başarı, yalnızca öğrencilerin bireysel çabalarına değil, öğretmenlerin braille yazıya yönelik tutumlarına ve sağladıkları pedagojik desteğe bağlıdır.

Eğitim programlarını uygulayan, öğretim sürecini yönlendiren ve genel ile özel çerçevede eğitimsel hedeflere ulaşmada en önemli rolü üstlenen bireyler öğretmenlerdir (Yan, 2009). Görmeyen öğrencilerin eğitiminde görev alan özel eğitim öğretmenleri, okuma-yazma becerilerinin kazandırılmasında kritik bir sorumluluk taşımaktadır. Bu öğretmenlerin, öğrencilerine okuma-yazma öğretirken karşılaştıkları zorluklar, kullandıkları öğretim stratejileri ve süreç boyunca edindikleri deneyimler, eğitim sürecinin başarısı açısından belirleyici unsurlar olarak görülebilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin bu süreçte dair görüşlerinin anlaşılması, okuma-yazma öğretiminde daha etkili yöntemlerin geliştirilmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Özel gereksinimli bireylere yönelik eğitimde karşılaşılan zorlukların belirlenmesi, bu zorlukların çözülmesine yönelik stratejilerin geliştirilmesi için öğretmenlerin bakış açısının anlaşılması, öğretim sürecinin kalitesinin artırılması için oldukça önemlidir. Eğitim sürecinde karşılaşılan engellerin ve zorlukların öğretmenler tarafından nasıl algılandığının analiz edilmesi, bu sorunların üstesinden gelmek için hangi yaklaşımların ve yöntemlerin kullanılabileceğine dair önemli ipuçları sunacaktır. Eğitim sistemlerinde karşılaşılan bu tür engellerin aşılabilmesi, öğretmenlerin deneyimlerinin ve gözlemlerinin dikkate alınarak somut çözüm önerilerinin oluşturulmasına bağlıdır. Nitekim, son yıllarda Türkiye’de bu

alana yönelik öğretmen görüşlerini temel alan araştırmaların sayısında artış olduğu görülmektedir. Bu alandaki çalışmalardan biri, Çolak ve Uzuner (2004) tarafından yürütülen nitel bir araştırmadır. Söz konusu araştırma, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma-yazma öğretimi sürecine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre, katılımcı öğretmenlerin büyük bir kısmı, bu öğrencilere okuma-yazma öğretiminde genel eğitimde yaygın olarak kullanılan yöntem ve tekniklerden yararlandıklarını belirtmiştir. Ancak, öğretmenler aynı zamanda zihinsel yetersizliği olan bireylerin öğrenme süreçlerinin daha yavaş ilerlediğini ve bu nedenle öğretimin daha uzun zaman aldığını da vurgulamışlardır. Bu bulgular, özel gereksinimli bireylerin okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin farklılaştırılması ve bireysel ihtiyaçlara göre uyarlanması önemini ortaya koymaktadır.

Demirok ve Akçam (2019) tarafından yürütülen araştırmada, özel gereksinimli öğrencilerin okuma-yazma öğrenme süreçlerine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin etkili bir öğrenme süreci için öğrencilerin bireysel özelliklerinin ve öğrenme farklılıklarının dikkate alınmasının önemine vurgu yaptıklarını göstermektedir. Ayrıca, öğrencinin gelişimsel ve akademik ihtiyaçlarına uygun, esnek ve yapılandırılmış öğretim planlarının hazırlanması, derse ilgiyi artırmak için içsel ve dışsal motivasyon unsurlarının kullanılması ve sürece uygun pekiştireçlerin sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Bu bulgular, özel gereksinimli bireylere yönelik okuma-yazma öğretiminin standart yaklaşımlardan ziyade bireyselleştirilmiş ve öğrenci merkezli bir anlayışla yürütülmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Şengül'ün 2008 yılında yapmış olduğu tez çalışmasında, özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel engeli olan öğrencilere yönelik okuma-yazma öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikler araştırılmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında benimsedikleri öğretim yaklaşımları, kullandıkları materyaller ve öğretim sürecini nasıl yapılandıkları detaylı olarak incelenmiştir. Çalışma bulguları, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak çeşitli öğretim yöntemlerini bir arada kullandıklarını ve öğretim sürecini öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine göre

şekillendirdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlükleri aşmak için geliştirdikleri stratejiler de çalışmada ele alınmıştır.

Sarıkaya (2011) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tezinde, işitme engelli öğrencilerin okuma-yazma öğretim sürecine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Araştırmada, işitme engelli bireylerin okuma-yazma becerilerini nasıl edindikleri, öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve öğretmenlerin bu sürece ilişkin deneyimleri kapsamlı biçimde ele alınmıştır. Elde edilen bulgular, işitme engelli öğrencilerin okuma-yazma becerilerini, tipik gelişim gösteren akranlarının izlediği gelişimsel aşamaları takip ederek kazandıklarını ortaya koymuştur. Ancak öğretmenler, bu öğrencilerin söz konusu aşamaları tamamlamalarının daha uzun bir zaman aldığını ve öğretim sürecinin daha fazla sabır, tekrar ve görsel destek gerektirdiğini ifade etmişlerdir. Bu durum, işitme engelli bireylerin okuma-yazma öğrenme sürecinde bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımlarının ve özel desteklerin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Deliveli (2020) tarafından yapılan araştırmada, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve öğretmenlerin uyguladıkları yöntemler incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin genellikle bireyselleştirilmiş yöntemleri tercih ettiklerini ve öğrencinin öğrenme hızına göre aşamalı ilerleme sağladıklarını göstermektedir. Dikkat süresi kısa olan öğrencilerde ise materyal çeşitliliği, oyun temelli etkinlikler ve tekrarların öğretim sürecini daha etkili kıldığı belirtilmiştir. Her iki çalışma da özel gereksinimli bireylere okuma-yazma öğretiminde sabır, bireyselleştirilmiş yöntemler ve uygun materyal kullanımının önemini ortaya koymaktadır.

Terzioğlu ve Topaç (2023) tarafından yürütülen çalışmada, zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuma-yazma öğrenme süreçleri özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Nitel araştırma desenine dayalı bulgular, öğretmenlerin en çok öğrencilerin dikkat eksikliği, kısa süreli bellek sorunları ve kavram gelişimindeki yetersizliklerden kaynaklanan güçlüklerle karşılaştıklarını göstermiştir. Bu sorunları aşmak için bireyselleştirilmiş öğretim planları, somut materyal kullanımı ve çoklu tekrar yöntemleri

tercih edilmektedir. Ayrıca öğretmenler, öğretim ortamlarının donanım açısından desteklenmesi ve hizmet içi eğitimlerin artırılmasının önemine dikkat çekmişlerdir. Çalışma, öğretmen desteği ve yapılandırılmış öğretim süreçlerinin zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuma-yazma becerilerini kazanmasında belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, görme engelli öğrencilerin okuma-yazma süreçlerine ilişkin öğretmen görüşleri üzerine yapılmış araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Ünal ve Coşkun (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise, tipik gelişim gösteren öğrenciler ile görmeyen öğrencilerin yazmaya hazırlık süreçleri, öğretmen görüşleri temel alınarak karşılaştırmalı bir biçimde incelenmiştir. Araştırmada, bu iki öğrenci grubuna yönelik yazma öğretiminde kullanılan alfabeler olan Latin alfabesi ile braille alfabesi arasındaki benzerlikler ve farklılıklar detaylı şekilde ele alınmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkılarak yapılan analizlerde, her iki alfabenin yazım sistemleri, öğrenme süreçleri, öğretim materyalleri ve uygulama pratikleri açısından çeşitli yönlerden benzerlik gösterdiği; ancak görsel ve dokunsal öğrenmeye dayalı yapılarından ötürü önemli farklılıklar da barındırdığı ortaya konmuştur. Bu bağlamda çalışma, braille alfabesiyle yazma sürecinin, tipik gelişim gösteren öğrencilere sunulan öğretim süreçlerinden ayrı ve özel bir planlama gerektirdiğini vurgulamaktadır.

Türkiye’ de görmeyen bireylerin braille okuma-yazma süreçlerine yönelik yapılan araştırmalar, yöntemsel çeşitlilik, katılımcı profili ve kullanılan ölçüm araçları bakımından farklılık göstermektedir. Nicel yöntem kullanılan bazı çalışmalarda, branş öğretmen adaylarının braille yazıya yönelik tutumları (ör. Kurt & Ketenoğlu-Kayabaşı, 2022) ile yetişkin görmeyen bireylerin braille yazıyı kullanma durumları (ör. Aslan, vd., 2022) ölçülerek bu bireylerin braille yazıya ilişkin tutumları ve kullanım alışkanlıklarına dair bulgular elde edilmiştir. Nitel yöntemle yürütülen araştırmalar öğretmenlerin (ör. Okyar & Şafak, 2025), farklı paydaşların (ör. Aslan, Kalaylı, Doğuş & Uyar, 2024) ve üniversite öğrencilerinin (ör. Bahar, Ülgüdür & Yüksel, 2025) braille öğretimi ve eğitsel erişim sürecine ilişkin görüşlerini inceleyerek derinlemesine bir bakış sunarken, deneysel desenle gerçekleştirilen çalışmalarda görme engelli öğrencilerin dikkat sürdürme becerilerinde

kendini izleme tekniğinin etkili olduğu (ör. Sosun & Özdemir, 2011), braille okuma ve not alma cihazının öğretiminde eşzamanlı ipucu yönteminin başarıyla uygulandığı (ör. Gür, 2019) ve görmeyen bireylere yönelik olarak geliştirilen klavye öğretim programının etkililiği (ör. Küçüközyiğit & Cakmak, 2020) ortaya konmuştur. Ayrıca, görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerini karşılaştıran çalışmalarda (ör. Aslan, 2020) gruplar arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen araştırmalar; ilkökul, ortaokul, lise, üniversite ve yetişkin düzeyinde farklı katılımcılarla yapılmış, ölçekler, görüşmeler, gözlemler ve performans testleri gibi çeşitli veri toplama araçlarıyla desteklenmiştir. Ulusal alanyazın genel olarak incelendiğinde ise, özel gereksinimli öğrencilere okuma-yazma öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin yetersizlik türlerine göre farklı kategorilerde ele alındığı görülmektedir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik öğretmen deneyimleri, kullanılan araç-gereçler ve karşılaşılan zorluklar (ör. Akar & Yılmaz, 2024; ör. Deniz & Sarı, 2024), görme engelli öğrencilerde hazırlık süreçleri ve kullanılan materyaller (ör. Ünal & Coşkun, 2019), otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin okuma-yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerinin görüşleri (ör. Eliçin & Yıkıms, 2014), işitme engelli öğrencilerde öğretmen deneyimleri (ör. Sarıkaya & Uzuner, 2013) ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretim programlarının geliştirilmesi ile öğretmen geri bildirimleri (ör. Akgün & Akçamete, 2024) bu alandaki önemli çalışmalar arasında yer almaktadır.

Uluslararası alanyazında, görmeyen öğrencilerin okuma-yazma süreçleri öğretmenlerin perspektifiyle incelenmiş ve öğretmenlerin karşılaştığı çok yönlü güçlükler ile sürecin niteliğini artırmaya yönelik öneriler ortaya konmuştur. Örneğin, Munir ve Ali (2024) Pakistan’da braille materyal eksikliği, yetersiz mesleki gelişim ve zaman yönetimi sorunlarının öğretimi doğrudan etkilediğini göstermiştir; Kana ve Hagos (2023) ise öğretmen bilgi eksikliği, müfredat uyumsuzluğu ve politika yetersizliklerinin braille kullanımını sınırladığını ortaya koymuştur. Phutane ve arkadaşları (2022) dokunsal materyal kullanımında teknik destek eksikliğine dikkat çekmiş, Sani ve Toran (2024) ise mesleki yetersizliklerin braille öğretiminin kalitesini düşürdüğünü ve hizmet içi eğitime ihtiyaç

olduğunu belirtmiştir. Herzberg, Rosenblum ve Robbins (2017) öğretmenlerin işbirlikçi stratejilerle öğrenci motivasyonunu artırdıklarını ve kalıcı öğrenmeyi desteklediklerini bildirmiştir. Benzer şekilde, Lee & Hock (2023) Malezya’da, Argyropoulos, Diniz ve Mavrou (2019) Yunanistan ve Romanya’da ve Hung (2008) Tayvan’da öğretmenlerin braille öğretimi konusunda rehberlik, uygulamalı eğitim ve teknoloji entegrasyonu eksiklikleri yaşadıkları saptanmıştır. Hollanda’daki çalışmalarda (ör. Haakma, Janssen & Minnaert, 2018) öğrenci ve öğretmenlerin destek ihtiyaçlarının benzer olduğu, ABD’deki araştırmalarda (ör. Rodgers vd., 2024; McDonnell vd., 2014; Washington, 2017) ise materyal, yöntem ve hizmet içi eğitim eksikliklerinin ön plana çıktığı belirlenmiştir. Ravenscroft (2015) ve Zebehazy (2014) ise öğretmen yeterliliklerinin uygulama odaklı olması gerektiğini ve işlevsel okuryazarlık öğretiminde ortak yaklaşımların geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Tüm bu bulgular, braille öğretiminin bireysel çabanın ötesinde, sistemsal destek, materyal altyapısı ve öğretmen eğitimi ile birlikte ele alınması gereken bir alan olduğunu göstermektedir.

Yapılan bu araştırma, özel eğitim öğretmenlerinin görme engelli öğrencilere braille okuma-yazma öğretimine yönelik görüş ve önerilerinin neler olduğunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin deneyimlerini, karşılaştıkları zorluklara ilişkin algılarını ve bu zorluklar karşısında geliştirdikleri çözüm odaklı yaklaşım ve stratejileri ayrıntılı biçimde ele almıştır. Bununla birlikte, elde edilen bulgular doğrultusunda, söz konusu süreçlerin eğitimde kaliteyi artırmaya yönelik somut önerilerle desteklenebileceği düşünülmüştür. Görmeyen öğrencilere okuma-yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan güçlüklerin anlaşılması ve bu güçlüklerin üstesinden gelinmesine yönelik olası çözüm önerilerinin geliştirilmesi, hem öğretim pratiği hem de eğitim politikaları açısından önemli ipuçları sunabilecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, özel eğitim öğretmenlerinin görme engelli öğrencilere braille okuma-yazma öğretimine yönelik görüş ve önerilerinin neler olduğunu belirlemektir.

Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel eğitim öğretmenlerinin görme engelli öğrencilere braille okuma-yazma becerilerinin öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikler nelerdir?
2. Özel eğitim öğretmenlerinin görme engelli öğrencilere braille okuma-yazma becerilerinin öğretiminde kullandıkları materyal ve araç-gereçler nelerdir?
3. Özel eğitim öğretmenlerinin görme engelli öğrencilere braille okuma-yazma öğretimini değerlendirmede kullandıkları yöntemler nelerdir?
4. Özel eğitim öğretmenleri görme engelli öğrencilere braille okuma-yazma becerilerinin öğretiminde karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
5. Özel eğitim öğretmenlerinin, görme engelli öğrencilere braille okuma-yazma becerilerinin öğretimini daha etkili hale getirmek için önerileri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Türkiye’de görmeyen bireylerin brailleokuma-yazma süreçlerine yönelik araştırmalar, yöntem ve katılımcı profili açısından çeşitlilik göstermektedir. Nicel ve nitel çalışmalar, braille öğretimi, öğretim yöntemleri ve kullanım alışkanlıklarına dair bulgular sunarken, deneysel araştırmalar farklı teknik ve araçların etkililiğini ortaya koymuştur. Ancak doğrudan görmeyen öğrencilere okuma-yazma öğretimi yapan özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine odaklanan çalışmalar sınırlıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin deneyimlerini, karşılaştıkları güçlükleri ve önerilerini sistematik olarak incelemek, eğitim süreçlerinin niteliğini artırmak ve kapsayıcı eğitim politikaları geliştirmek açısından büyük önem taşımaktadır.

Sürecin en kritik aktörü olan öğretmenler, görmeyen öğrencilerin okuma-yazma becerilerini kazanmalarında belirleyici bir role sahiptir. Öğretmenlerin bilgi, deneyim ve uygulamaları, öğrencilerin bağımsız yaşamlarını sürdürebilmeleri ve topluma aktif katılımlarını sağlamak açısından doğrudan etkilidir. Bu bağlamda yapılacak çalışmalar hem öğretim yöntemlerinin

iyileştirilmesine hem de görmeyen öğrencilerin eğitim haklarının tam olarak hayata geçirilmesine katkı sağlayacaktır.

Görmeyen bireylerin gelecekte iş yaşamı ve sosyal hayatta başarılı olabilmeleri için braille okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Kamei-Hannan & Ricci, 2015). Öğretmenlerin deneyimleri ve önerileri, öğrencilerin okuma-yazma sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin anlaşılmasını ve etkili çözüm yollarının belirlenmesini mümkün kılmakta, bu süreçteki uygulamaların niteliğini artırmaktadır. Bu nedenle, öğretmen perspektifinden elde edilecek bulgular, görmeyen öğrencilerin okuma-yazma öğretiminde hem uygulamaya hem de politika geliştirmeye ışık tutacaktır.

Bu çalışmanın ilgili alana çeşitli yönlerden katkı sağlayacağı düşünülmektedir;

İlgili bakanlık için; görmeyen bireylerin eğitimi için etkili politikaların geliştirilmesine katkıda bulunabilir ve yasaların ihtiyaçlara uygun şekillendirilmesine olanak sağlayabilir. Bu geri bildirimler, kaynak tahsisi konusunda kanun yapıcılara bilgi sunarak bütçenin verimli kullanılmasına da yardımcı olabilir. Ayrıca öğretmen yetiştirme programları için de referans olabilir.

Öğretmenler için; ihtiyaç analizi yaparak eğitim süreçlerindeki eksikliklerin belirlenmesi, etkin yöntem ve tekniklerin paylaşılması, kullanılabilecek destek teknolojilerin neler olduğunun bilinmesi, standartlarının iyileştirilmesi konularında destek olabilir.

Aileler için; sürecin bir diğer paydaşının; öğretmenlerin yaşadıkları deneyim ve güçlükler karşısındaki önerilerinin neler olduğunun bilinmesi çocukların okuma yazma süreçlerine aktif katılımını sağlayacak dolayısıyla yaşanabilecek olumsuz durum ve sonuçların en aza indirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Birey için; görmeyen bireylerin okuma yazma süreçlerinde öğretmenlerin geri bildirimleri sayesinde, bireysel ihtiyaçlara uygun eğitim programları oluşturulabilir, öğrenme süreçleri daha etkili hale getirilir ve öğrenciler potansiyellerini en iyi şekilde kullanabilirler.

Sonuç olarak, bu araştırma, görmeyen öğrencilerin eğitime yönelik mevcut alandaki eksiklikleri belirleme amacı taşımakta ve bu bağlamda çeşitli önemli katkılarda bulunmayı

hedeflemektedir. Öncelikle, öğretmen yetiştirme süreçlerinin iyileştirilmesi, alan uzmanlarının eğitimdeki rollerini güçlendirecek ve bu bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikli öğretmenlerin yetişmesini sağlayacaktır. Ayrıca, öğretmenlere sağlanacak destek, eğitim uygulamalarının etkinliğini artırarak görmeyen bireylerin okuma yazma becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunacaktır.

Eğitim politikalarına yönelik öneriler, görmeyen öğrencilerin eğitimine dair stratejilerin geliştirilmesine zemin hazırlayacak ve bu bireylerin eğitimde karşılaştıkları zorlukları minimize edecek düzenlemelerin yapılmasına olanak tanıyacaktır. Toplumda farkındalık oluşturma çabaları ise, genel kamu bilincinin artmasına, görmeyen bireylerin ihtiyaçlarının daha iyi anlaşılmasına ve bu bireylere yönelik sosyal destek mekanizmalarının güçlendirilmesine katkıda bulunacaktır.

Son olarak, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi, her bir görmeyen bireyin kendine özgü ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olarak, eğitim süreçlerinin daha etkili ve anlamlı hale gelmesini sağlayacaktır. Bu bağlamda, gerçekleştirilen bu araştırmanın, alan yazınında önemli bir boşluğu dolduracağı ve görmeyen bireylerin okuma yazma eğitim süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik somut katkılar sunacağı düşünüldüğünden önemli bir çalışma olacaktır.

Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin çalışmaya gönüllü olarak katıldığı ve soruları içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.
2. Araştırmacının, araştırma sürecinde önyargıdan uzak objektif olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2024-2025 Eğitim-Öğretim Yılı, Türkiye'nin çeşitli illerinde görevli özel eğitim öğretmenleri ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma görmeyen bireylere braille okuma-yazma öğretimi ile sınırlıdır.

Tanımlar

Özel eğitim, özel eğitim ihtiyacı olan birey, görme engelli, özel eğitim öğretmeni, braille alfabesi, okuma yazma kavramları tanınlanmaktadır.

- Özel Eğitim: Gelişim özellikleri ve eğitsel yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı farklılıklar gösteren bireylere özel olarak yetiştirilen personel ve bireye uygun ortamlarda eğitsel ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması için yürütülen eğitimidir (MEB, 2018).
- Özel Eğitim İhtiyacı Olan Birey: Akranlarından gelişimsel ve bireysel özellikleri ile eğitsel ihtiyaçları bakımından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018).
- Görme Engelli: Gerçekleştirilen tüm girişimlere karşın görme yetisinin 1/10'luk görme keskinliğine veya 1/10 ve daha az görme keskinliğine sahip olan veya görme alanı 20 derecelik açıdan az olan durumlar için kullanılmaktadır (Ataman, 2012).
- Braille Alfabesi:1821 yılında Louis Braille tarafından geliştirilmiş görmeyen bireylerin okuyup yazması için kullanılan bir alfabe yöntemi.
- Özel Eğitim Öğretmeni: Eğitim fakültelerinin bünyesinde yer alan özel eğitim bölümlerinin görme engelliler, işitme engelliler, zihin engelliler, üstün zekâlılar ve özel eğitim öğretmenliği lisans programlarından mezun olan öğretmenleri ifade etmektedir (Çitil, 2017).
- Okuma-yazma: Okuma-yazma, dil becerilerinin temelini oluşturan ve bireylerin bilgiye erişimini, iletişimini ve düşünsel gelişimini sağlayan kritik becerilerdir. Okuma; ön bilgi, beceri, deneyim ve hazır bulunuşlukların etkin şekilde kullanılmasıyla yazar ve okuyucu arasında kurulan etkileşime dayanan ve belirli bir amaca yönelik gerçekleştirilen anlam oluşturma süreci olarak ifade edilmektedir (Akyol, 2018). Yazma ise; bireylerin duygu

ve düşüncelerini yazılı biçimde ifade edebilmeleri için gereken sembol ve işaretlerin motor becerilerle üretilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Göçer, 2016).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Görme Engelinin Tanımı ve Sınıflandırılması

Görme duyusu, bireyin çevresiyle olan etkileşimini sağlayan, bilişsel gelişimini destekleyen ve öğrenme süreçlerinde merkezi rol oynayan en temel duyulardan biridir. Görsel bilgi, bireyin çevresini tanınması, mekânsal yönelim sağlanması, sosyal etkileşim kurması ve akademik beceriler geliştirmesi açısından vazgeçilmezdir (Ferrell & Smyth, 2000; Hatlen, 1996). Bu bağlamda, görme duyusundaki herhangi bir yetersizlik, bireyin yalnızca fiziksel değil; bilişsel, sosyal, duygusal ve akademik gelişiminde de önemli sınırlılıklara yol açmaktadır. Nitekim yapılan araştırmalar (ör. Koenig & Holbrook, 2000), görme yetersizliği olan çocukların sosyal beceri düzeylerinin, normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla anlamlı derecede düşük olduğunu ortaya koymaktadır .

Görme engelinin bireysel etkilerinin yanı sıra, bu durumun küresel ölçekte önemli bir halk sağlığı sorunu olduğu da görülmektedir. Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO, 2019) verilerine göre, dünya genelinde yaklaşık 2,2 milyar kişi bir tür görme yetersizliği yaşamaktadır. Bu bireylerin en az 1 milyarının görme kaybı, önlenebilir ya da henüz müdahale edilmemiş durumdadır. Ayrıca yaklaşık 43 milyon kişinin ise tamamen kör olduğu belirtilmektedir. Bu veriler, görme yetersizliğinin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda toplumsal ve ekonomik sonuçlar doğuran küresel bir sorun olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Görme engeli, hem yasal hem de eğitimsel açıdan farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Görmeyen bireylere ilişkin yapılan tanımlar, bu bireylerin yaşamlarını çok yönlü olarak

etkilemektedir. Yasal tanım, tıp uzmanları tarafından belirlenmekte olup, görmeyen bireylerin sosyal, ekonomik ve hukuki haklardan yararlanabilmeleri açısından temel bir referans niteliği taşımaktadır. Bu tanım, bireylerin hangi destek ve hizmetlere ihtiyaç duyduğunun belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Eğitsel tanım ise, görmeyen bireylerin eğitim hizmetlerinin planlanması ve eğitim ortamlarının düzenlenmesi açısından yol gösterici bir işlev görmektedir. Bu doğrultuda, görmeyen öğrencilerin özel gereksinimlerine uygun eğitim materyalleri ve öğretim yöntemleri geliştirilebilmektedir. Özyürek (1998), her iki tanımın da görmeyen bireylerin yaşam kalitesini artırma noktasında kritik bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Yasal Tanım

Görme bozuklukları, literatürde farklı açılardan sınıflandırılmaktadır. DSÖ sınıflandırmasında, görme keskinliği ile görme alanındaki kısıtlamaları temel alır. Görme keskinliğindeki azalma, kişilerin okuma, çalışma ve ayrıntıları ayırt etme becerilerini zorlaştırırken, görme alanının daralması bireyin bağımsız olarak hareket etme yetisini sınırlandırmaktadır (Keener, 2004). DSÖ, görme duyusunu dört ana başlık altında sınıflandırmaktadır; normal görme, orta düzeyde görme kaybı, ileri düzeyde görme kaybı ve tam görme kaybı (körlük). Bu sınıflamada, orta ve ciddi düzeyde görme kayıpları “düşük görme” (low vision) kategorisi altında ele alınmaktadır (WHO, 2019). Yasal körlük tanımı ise genellikle, en iyi düzeltmeyle bile bireyin iyi gören gözünde görme keskinliğinin 20/200 (ya da 6/60) düzeyinde ya da altında olması ve/veya görme alanının 20 dereceden daha az olması durumunu kapsamaktadır (American Foundation for the Blind [AFB], 2023). 20/200 ölçümü, normal görüşe sahip bir bireyin 200 feet (yaklaşık 61 metre) mesafeden net olarak görebildiği bir nesneyi, görme engelli bir bireyin yalnızca 20 feet (yaklaşık 6 metre) ya da daha yakın bir mesafeden görebilmesi durumunu ifade eder. Yasal körlük, bireyin görme keskinliğinin bu seviyenin altında olması ya da görme alanının 20 derecenin altına düşmesi durumunda tanımlanır (Keener, 2004; WHO, 2019). Normal bireylerde iki gözle ortalama

görme alanı 180 dereceye kadar ulaşabilirken, yasal körlük tanımına giren bireylerde bu alan ciddi şekilde daralmaktadır.

Görme keskinliğindeki azalma; okuma, detayları ayırt etme ve günlük yaşam görevlerini yerine getirme becerilerini sınırlarken, görme alanındaki daralma ise bireyin bağımsız hareket etme kapasitesini önemli ölçüde kısıtlar (Tavoulari & Perepa, 2024). Bu sınıflamalar, görmeyen bireylerin eğitim, rehabilitasyon ve destek hizmetlerine yönlendirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Eğitsel Tanım

Görme engelinin, bireyin görme keskinliğine göre sınıflandırılması, görmeden ne ölçüde yararlanabileceği ve mevcut görme yetisini nasıl kullanabileceği açısından iyi bir gösterge olarak kabul edilmez. Bu nedenle, görme keskinliğine dayanan yasal tanım, görme kullanımını açıklamada yetersiz kalır. Kör olarak sınıflandırılan bireylerin çoğunda tamamen görme kaybı yoktur; büyük bir kısmı çevresini algılamak için artık görme yetisinden faydalanabilir ve pek çoğu normal yazıları gözleriyle okuyabilir. Burada tüm bireyleri kapsamayan tanım açığı nedeniyle eğitsel tanılama ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Çünkü ancak eğitsel tanılama ile bireysel görme ya da görememe durumları açığa çıkarılabilmektedir. Görme engelinin yalnızca görme keskinliğine dayalı sınıflandırılması, bireyin günlük yaşamda görmeden ne ölçüde yararlanabildiği ve kalan görme yetisini nasıl kullandığını açıklamada yetersiz kalmaktadır. Örneğin, yasal olarak “kör” kabul edilen birçok birey, ışık algılama, çevre tarama gibi işlevsel görme becerilerini kullanabilmekte ve bazı durumlarda yazılı materyalleri gözleriyle okuyabilmektedir (Bennett, Bex, Bauer & Merabet, 2019; Colenbrander, 2010). Bu durum, sadece biyolojik görme fonksiyonlarını ölçen yasal tanımın ötesinde, bireyin gerçek dünya koşullarındaki görme performansını ortaya koyan işlevsel görme değerlendirmelerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Bennett vd., 2019). Bu tür kapsamlı değerlendirmeler, sadece bireysel görme yetisini doğru biçimde tanımlamakla kalmaz, aynı zamanda eğitim ortamına uyum sağlamaya ve bağımsız yaşam

becerilerinin geliştirilmesine yönelik müdahalelerin planlanmasına rehberlik eder. Bu nedenle, yalnızca tıbbi tanımlarla sınırlı kalmaksızın, bireyin eğitim ortamındaki ihtiyaçlarını ve öğrenme yöntemlerini belirlemeye yönelik eğitsel tanımlamalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitsel anlamda ise; görme keskinliği kaybından ağır derecede etkilenmiş olup, öğretimi dokunarak okuduğu kabartma yazıyla (braille) ve konuşan kitaplardan (kitapların teybe okunmuş kasetleridir) dinleyerek sürdürmeye gereksinimi olan bireyler şeklindedir (Özyürek, 1998).

Görmeyen Bireylerin Gelişimsel Özellikleri

Görme engeli, bireylerin gelişim süreçlerini derinden etkileyen bir durumdur. Her ne kadar öğrenme sürecinde tüm duyuların katkısı bulunsa da görme duyusu sunduğu zengin bilgi çeşitliliği ile en önemli duyu organı olarak kabul edilmektedir (Ataman, 2003). Araştırmalar, öğrenme sırasında edinilen bilgilerin %80-85'inin görsel yollarla sağlandığını ifade etmektedir (Ataman, 2012; Cavkaytar & Diken, 2012; Özkan, 2013). Bu bulgular, görme duyusunun öğrenme sürecindeki merkezi rolünü vurgulamaktadır.

Görme, bireyin çevresini algılamasında, nesneler arasındaki ilişkileri anlamasında ve anlamlı öğrenme süreçlerini başlatmasında temel bir duyudur. Görme duyusu, yalnızca çevredeki nesnelerin tanınmasını değil; aynı zamanda mekânsal yönelimi, dikkat gelişimini ve bilişsel şemaların oluşumunu da doğrudan etkiler (Ferrell & Smyth, 2000). Gelişim psikolojisi literatürü, özellikle erken çocukluk döneminde görsel girdilerin, motor koordinasyon, kavramsal gelişim ve dil edinimi gibi çok boyutlu becerilerin kazanımında belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Hatlen, 1996; Mason & McCall, 1997). Görsel deneyimden yoksunluk, yalnızca bilgi ediniminde değil, sosyal ipuçlarını tanıma, öz farkındalık ve çevresel güvenlik algısı gibi alanlarda da önemli sınırlılıklara neden olabilir (Corn & Koenig, 2002). Bu nedenle, görme engeli olan çocukların gelişim süreçleri, çok yönlü destekleyici yaklaşımlar ve farklı duyu organlarının etkin kullanımıyla yapılandırılmalıdır.

Görme duyusunun çevreyi algılama ve öğrenme süreçlerindeki kritik rolü nedeniyle, görme engeli olan çocuklar, gören akranlarına göre gelişimlerinde farklılıklar yaşayabilmektedir. Bu gelişimsel farklar, çocuğun görme kaybının derecesi, yaşadığı çevre ve aldığı eğitimin niteliği gibi faktörlere bağlı olarak değişse de, genel olarak motor, sosyal, bilişsel ve dil gelişimi gibi alanlarda gözlemlenir. Doğumla birlikte tipik gelişim gösteren bebeklerin görmeyle ilgili becerilerin gelişim sırası 1949 yılında Gesell Enstitüsü tarafından saptanmıştır (Kara, 2011).

Tablo 1

Görmeyle İlgili Becerilerin Gelişim Sırası

Davranış ya da Becerinin Başlama Yaşı	Bebekteki Görmeyle İlgili Davranış ya da Beceri
1 Ay	Gözleri ile nesneleri izler, kamera ışığında göz kırpar, baş ve gözlerini aynı yönde hareket ettirir.
3 Ay	Tanıdık yüzlere tepki veriyor gibi görünür, fakat gerçekte sese ve harekete tepki verir; görsel dikkat başlar
5-6 Ay	Görsel hedefe uzanır ve tutar; uzak hedeflere bakar.
7 Ay	Basit geometrik görüntüleri ayırt eder.
9 Ay	Üç boyutlu alansal ilişkileri algılar.
12 Ay	El-Göz eşgüdümü artar. Uzaktan yakına bakışını değiştirir; 180 derecede kavis içinde izler; gözlerini ve ellerini birlikte kullanır.
14 Ay	Resimlere görsel ilgi gösterir; resimleri işaret edebilir.
15 Ay	Hareket eden nesneleri gözleriyle iyi bir şekilde izler yere düşen oyuncakları izler.
18 Ay	Yetişkininkine benzer alansal dünya geliştirir.
24 Ay	Nesneleri dokunmadan gözleriyle inceler.
48 Ay	Görsel sistem tamamıyla gelişmiştir.

(Kara, 2011)

Tablo 1, normal görme gelişimini yaşa bağlı olarak aşamalı bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu gelişimde, görsel uyaranlara verilen tepkilerden karmaşık görsel-motor becerilere kadar geniş bir yelpazede ilerleme gözlemlenmektedir. Ancak, görmeyen bireylerde bu gelişim süreci, tipik gelişim seyriyle aynı doğrultuda ilerlemez. Görme duyusunun yokluğu veya kısıtlı olması, bireyin çevreyle etkileşimini farklılaştırarak, gelişimsel süreçte farklı stratejiler benimsemesine neden olur. Bu durum, görmeyen bireylerin gelişim potansiyellerinin sınırlı olduğu anlamına gelmemektedir. Aksine, işitme, dokunma gibi diğer duyular aracılığıyla çevreyle etkileşim kurarak, kendine özgü gelişimsel bir yol izlediğini

göstermektedir. Bu süreçte, bireyin sahip olduğu duyuşsal ve bilişsel yetenekler, çevresel faktörler ve sunulan eğitim olanakları, gelişimin seyri üzerinde belirleyici rol oynamaktadır.

Tablo 2

Gelişimsel Süreçte Görme Becerileri Karşılaştırması

Gelişimsel Dönem / Beceri	Gören Bireyler	Görmeyen Bireyler	Akademik Kaynak
0-6 Ay: Görsel Uyarana Tepki	Göz teması kurar, yüzlere odaklanır, parlak renk ve hareketi takip eder.	Görsel uyarılara tepki vermez; çevresini işitsel ve dokunsal yollarla keşfetmeye başlar.	Ferrell & Smyth (2000); Hatlen (1996)
6-12 Ay: Nesne Sürekliliği	Nesneleri gözle takip eder; nesne sürekliliği gelişir.	Dokunsal ve işitsel bilgilerle nesne sürekliliğini zihinsel olarak geliştirir.	Ferrell & Smyth (2000)
1-2 Yaş: Mekânsal Hareketlilik	Görsel ipuçlarıyla yürür, çevreyi görerek keşfeder.	Çevreyi dokunarak ve sesleri dinleyerek keşfeder; mobilite eğitimi gerekir.	LaGrow & Weessies (1994); Corn & Huebner, (1998)
2-6 Yaş: Kavramsal Gelişim	Renk, şekil, büyüklük gibi kavramları görsel deneyimle öğrenir.	Bu kavramları dokunsal materyaller ve sözel açıklamalarla edinir.	McLinden & McCall (2016); Hatlen (1996)
6-12 Yaş: Okuma-Yazma	Harfleri ve sembolleri görerek öğrenir, görsel okuma-yazma becerileri gelişir.	Braille alfabesi veya sesli teknolojilerle okuma-yazma öğrenir.	Koenig & Holbrook (2000)
12-18 Yaş: Yönelim & Bağımsızlık	Görsel işaretlerle yön bulur, harita okur, bağımsız hareket eder.	Baston, sesli yönlendirme, GPS gibi yardımcı teknolojilerle bağımsız hareket sağlar.	Blasch (1996); Loomis et al. (2001)
Yetişkinlik: Bilgiye Erişim	Kitap, grafik, dijital içerikleri görerek doğrudan tüketir.	Bilgiye Braille, sesli betimleme veya ekran okuyucular aracılığıyla erişir.	Kelly & Smith (2011); Wolffe (1999)

Tablo 2 ise, akademik kaynaklar taranarak oluşturulmuş ve görmeyen bireyler ile gören bireylerin doğumdan yetişkinliğe kadar olan gelişim süreçlerindeki görsel becerilerini karşılaştırmalı olarak sunmaktadır. Gören bireyler, doğumdan itibaren çevreyi görsel yollarla tanırken; görmeyen bireyler çevresel uyarılara işitsel ve dokunsal yollarla tepki vermektedir. Örneğin, 0–6 ay arası dönemde gören bebekler yüzlere odaklanıp hareketi takip edebilirken, görme engelli bebekler çevreyi ses ile ve dokunarak algılar. İlerleyen dönemlerde gören bireyler renk, şekil gibi kavramları doğrudan gözlemle öğrenirken; görmeyen bireyler bu kavramlara dokunsal materyaller ve sözel açıklamalarla ulaşır.

Okuma-yazma sürecinde gören bireyler harfleri görsel olarak öğrenirken, görme engelliler braille alfabesi ve sesli teknolojilerle okuma becerisi kazanır. Yetişkinlikte bilgiye erişim gören bireylerde görsel içeriklerle olurken, görme engelliler ekran okuyucular ve yardımcı teknolojilerle bilgiye ulaşır. Tablo, bu farkları gelişimsel dönemlere göre sistematik biçimde ortaya koyarak, farklı öğrenme yollarını bilimsel dayanaklarla temellendirmektedir.

Bilişsel Gelişim Özellikleri

Görmeyen bireylerde bilişsel gelişimin bazı alanlarında gecikmeler veya farklılıklar gözlemlenebilmektedir. Özellikle uzamsal algı, nesne kalıcılığı ve soyut kavramları anlama gibi alanlarda zorluklar yaşayabilirler. Görmeyen bireylerle yapılan beyin uyum çalışmaları, görme merkezinin görme işlevi yerine diğer duyuuları destekleyecek biçimde yeniden şekillendiğini ortaya koymaktadır (Eroğlu, 2023). Bu durumun temel nedenleri arasında, görsel uyarılara erişimde yaşanan sınırlamalar, çevreyle etkileşim fırsatlarının azlığı ve buna bağlı olarak deneyim eksikliği sayılabilir. Piaget'nin bilişsel gelişim teorisi çerçevesinde değerlendirildiğinde, görme engelli çocukların çevreyle etkileşimleri sınırlı olduğu için, nesnelerin kalıcılığı gibi kavramları daha geç kavrayabilecekleri söylenebilir. Ayrıca, görsel bilginin işlenmesi ve yorumlanması süreçlerindeki kısıtlılıklar, sembolik düşünme ve soyut kavramları anlama gibi yüksek düzey bilişsel becerilerin gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir.

Görmeyen bireylerin bilişsel gelişimleri, tipik gelişim gösteren akranlarına göre farklılıklar gösterebilir ve bu farklılıklar doğrudan görsel girdilerin sınırlılığı ile ilişkilidir. Görsel uyarıların eksikliği, özellikle mekânsal kavramlar, neden-sonuç ilişkileri ve soyut düşünce gibi bilişsel alanlarda gelişimsel gecikmelere neden olabilir (Lewis & Allman, 2000). Ancak bu farklılık bir yetersizlikten ziyade, bilişsel süreçlerin alternatif yollarla yapılandığını göstermektedir. Örneğin, dokunsal ve işitsel girdiler aracılığıyla nesne özellikleri, neden-sonuç ilişkileri ve sıradizimsel düşünme becerileri geliştirilebilmektedir (Hatlen, 1996). Ayrıca araştırmalar, bilişsel becerilerin yalnızca görsel deneyimle değil, aktif etkileşim,

yapılandırılmış çevre ve öğrenme deneyimleri yoluyla da gelişebileceğini göstermektedir (Wolffe & Kelly, 2011). Bu bağlamda, görmeyen bireylerin bilişsel gelişimlerinin desteklenmesinde, bireysel farklılıkları temel alan çokduyulu eğitim yaklaşımları kritik öneme sahip olduğu görülmektedir.

Dil Gelişim Özellikleri

Dil ve iletişim becerileri, bireyin çevresiyle etkileşim kurmasında, bilişsel gelişimini desteklemesinde ve sosyal ilişkiler geliştirmesinde temel rol oynayan unsurlardır. Özellikle çocukluk döneminde kazanılan bu beceriler, bireyin hem akademik hem de sosyal yaşamında önemli bir yer tutar. Görme duyusu, bu becerilerin gelişiminde önemli bir kaynak sunar; çünkü çevresel ipuçlarının büyük kısmı görsel yolla edinilir. Bu nedenle görme engeli bulunan bireylerde dil gelişiminin niteliği, tipik gelişim gösteren bireylerden farklılık gösterebilmekte; bazı alanlarda sınırlılık ya da gecikmeler yaşanabilmektedir. Bu bağlamda, görmeyen bireylerin dil gelişim özelliklerinin anlaşılması ve desteklenmesi, eğitimsel planlamalar açısından büyük önem taşımaktadır.

Görmeyen bireylerin dil gelişimi, gören akranlarına kıyasla hem benzerlikler hem de farklılıklar göstermektedir. Örneğin, McConachie (1990), görme engelli çocukların dili taklit etme becerilerinde gören çocuklara göre daha başarılı olduklarını, ancak kelimeleri birleştirip anlamlı cümleler kurmada zorlandıklarını belirtmiştir. Bigelow (1990) ise hiç görmeyen çocukların genellikle sabit ses düzeyinde ve daha yavaş konuştuklarını, jest ve mimik kullanımında sınırlı kaldıklarını ve ses üretiminde dudak hareketlerini daha az kullandıklarını ifade etmiştir. Bu bulgular, görsel ipuçlarının eksikliğinin dili yalnızca sözel olarak edinmekle sınırlı kalabileceğini, sosyal dilin pragmatik boyutunda ise bazı eksikliklerin görülebileceğini ortaya koymaktadır. Görmeyen çocuklar, dilin temel öğelerini edinmede ciddi bir sorun yaşamamakla birlikte; özellikle sosyal etkileşim, yüz ifadeleri, jestler ve bedensel dil gibi görsel destekli iletişim öğelerinde zorluk yaşayabilmektedirler.

Görmeyen bireylerin dil ve iletişim gelişimleri üzerine yapılan çalışmalar da bu farklılıkları ortaya koymaktadır. McConachie ve Moore (1994) tarafından yürütülen çalışmada, ileri derecede görme engeli olan 2–3 yaş aralığındaki çocukların ifade edici dil gelişiminde, gören akranlarına kıyasla belirgin gecikmeler yaşadığı, hatta görme seviyesinin ilk sözcük seçimlerinde dahi etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma, görsel girdinin sözcük ediniminde nasıl bir belirleyici rol oynadığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Mosca, Kritzinger ve Van der Linde (2015) tarafından gerçekleştirilen sistematik bir derleme, görme engelli okul öncesi çocuklarda dil ve iletişim gelişiminin erken müdahaleyle desteklenmesinin kritik öneme sahip olduğunu; ancak özellikle ek yetersizliklerin varlığında dil gelişiminin daha karmaşık hâle gelebildiğini vurgulamıştır. Çalışmada, çok disiplinli ekiplerin erken müdahale programlarında yer alması gerektiği, dil terapistlerinin görme engelli çocukların gelişimini izlemelerinde önemli rol üstlendiği belirtilmiştir.

Sonuç olarak, görmeyen bireyler dilin yapısal yönlerini büyük ölçüde kazanabilmekte; ancak sosyal dil kullanımında, özellikle görsel destekli ipuçlarına dayalı iletişim biçimlerinde çeşitli sınırlılıklar yaşayabilmektedirler. Bu nedenle erken yaşlardan itibaren başlatılan, bireyin tüm gelişim alanlarını kapsayan ve çok disiplinli uzman desteğiyle yürütülen eğitim programları, dil ve iletişim becerilerinin gelişimini olumlu yönde destekleyecektir. Görme engelinin bireyin gelişimi üzerindeki etkilerini anlamak ve bu doğrultuda kanıta dayalı uygulamalara yönelmek, eğitimde fırsat eşitliği sağlamak açısından hayati öneme sahip olduğu unutulmamalıdır.

Sosyal Gelişim Özellikleri

Sosyal etkileşim becerileri, bireyin toplumsal yaşamda başarılı olabilmesi için temel bir gerekliliktir. Bu beceriler, bireylere başkalarıyla anlamlı ilişkiler kurma, karşılıklı iletişim içinde bulunma ve sosyal bağlar oluşturma olanağı sağlamaktadır (Wittmer & Petersen, 2006). Sosyal etkileşim sürecinde bireyler yalnızca sözlü dili değil; yüz ifadeleri, jestler, beden duruşu ve göz teması gibi sözsüz iletişim öğelerini de kullanarak karşılıklı anlayışı

güçlendirirler. Ancak görmeyen bireyler, görsel ipuçlarının eksikliği nedeniyle bu karmaşık sosyal iletişim sürecinde çeşitli güçlükler yaşayabilmektedir. Örneğin, oyun davranışları üzerine yapılan bir diğer çalışma da görmeyen bireylerin oyun çeşitliliği ve karmaşıklık düzeylerinin normal gelişim gösteren akranlarına göre daha sınırlı olduğu belirlenmiştir (Aslan, Özdemir, Demiryürek & Çotuk, 2015). Bu bulgular, görsel ipuçlarının eksikliğinin çocukların hem sosyal iletişim süreçlerini hem de akran ilişkilerini doğrudan etkileyebildiğini göstermektedir.

Görme engeli, sosyal etkileşim becerilerinin gelişimini engellemekle birlikte, bireylerin sosyalleşmesini tamamen ortadan kaldıran bir durum değildir. Erken müdahale programları, özel eğitim ve teknolojik destekler sayesinde, görmeyen bireylerin sosyal becerilerini geliştirmeleri ve toplumsal yaşama etkin katılım göstermeleri mümkün olmaktadır. Bu beceriler, yalnızca sosyal yaşama entegrasyon açısından değil, aynı zamanda bireyin benlik saygısı ve öznel iyi oluşu üzerinde de belirleyici rol oynamaktadır. Nitekim Doğuş ve Şafak (2019), görmeyen öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile benlik saygıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Görsel girdinin sosyal becerilerin gelişimindeki kritik rolünü gözler önüne sermektedir. Dolayısıyla, görmeyen bireylerin sosyal gelişim becerilerinin desteklenmesi, yalnızca sosyal yaşama katılımı kolaylaştırmakla kalmayıp, aynı zamanda duygusal bütünlük, benlik algısı ve psikososyal uyumun güçlenmesine de katkı sağlamaktadır.

Celeste'nin (2007) görmeyen okul öncesi bir çocuğa yönelik sosyal beceri müdahalesinin oyun davranışları ve sosyal etkileşim sıklığını artırdığına dair çalışması, erken yaşta yapılan sosyal beceri geliştirme girişimlerinin dönüştürücü etkisini ortaya koymaktadır. Bu tür müdahaleler, çocukların akranlarıyla daha etkin iletişim kurmasını sağlayarak doğal dil edinimini desteklemektedir. Benzer şekilde, Manitsa ve Doikou'nun (2022) eğitim ortamlarında görme engelli öğrencilere sağlanan sosyal desteği inceleyen kapsamlı literatür taraması, işbirliği, empatik davranış ve pratik yardım gibi destekleyici unsurların öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal katılımlarına olumlu katkı sunduğunu göstermektedir. Bu sosyal destek ortamları, öğrencilerin özgüvenlerini artırmakta ve sınıf içi

tartışmalara katılım, soru sorma ve akranlarıyla anlamlı iletişim kurma gibi dilin sosyal boyutunu geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Dolayısıyla, görmeyen bireylerin sosyal gelişim becerilerinin desteklenmesi, yalnızca sosyal hayata entegrasyonlarını kolaylaştırmakla kalmayıp, aynı zamanda dil becerilerinin kapsamlı gelişimine de temel oluşturur.

Psikomotor Gelişim Özellikleri

Kaba Motor Gelişim Özellikleri

Görmeyen bireylerin psikomotor gelişimi, görsel bilgilerin motor becerilerin öğrenilmesinde ve çevreyle etkileşimde kritik bir rol oynaması nedeniyle, normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla belirgin derecede farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar, çocuğun görme engelinin derecesine bağlı olarak daha da belirgin hale gelir. Skaggs ve Hopper (1996) bu durumu, kasların görme yetisine sahip akranlarına göre daha zayıf olmasıyla açıklamaktadır. Kaslardaki bu zayıflık, duruş bozukluklarına ve buna bağlı olarak geniş tabanlı yürüme gibi anormal yürüme biçimlerine yol açabilir. Görme engelli çocuklar genellikle denge ve koordinasyon sağlamak amacıyla ayaklarını daha geniş bir açıyla yerleştirerek yürürler ve bazen yürüme sırasında ayaklarını sürüklemeye eğiliminde olabilirler. Ayrıca, içinde bulundukları ortamın farkındalığında yaşadıkları sorunlar nedeniyle konumlarını doğru bir şekilde belirleyememe ve çevresel uyarıcılara uygun tepkiler verememe gibi psikomotor problemlere de sıklıkla rastlanır.

Görme duyusunun gelişim üzerindeki etkisi, motor becerilerin kazanımında ve çevreyle olan ilişkilerin kurulmasında büyük bir öneme sahiptir. Görme, nesnelerle etkileşim kurmayı ve mekânsal farkındalık geliştirmeyi kolaylaştırır. Dolayısıyla, görmeyen bireyler bu önemli duyuşsal bilgidен yoksun oldukları için motor gelişimlerinde gecikmeler yaşayabilirler. McConachie (1990) ve Şafak (2010) da bu durumu, görmenin gelişim üzerindeki doğrudan

etkisiyle açıklamakta; aynı zamanda görme engelli çocukların yeterli yaşantı deneyimleri sağlayamamalarının da bu psikomotor sorunları artırabileceğini vurgulamaktadır.

Yaşantı deneyimleri, çocukların motor becerilerini geliştirme sürecinde büyük rol oynar. Ancak görmeyen bireyler, çevrelerini yeterince algılayamadıkları için bu deneyimlerden mahrum kalabilirler. Bu durum, hareket etmeye ve çevreyi keşfetmeye yönelik fırsatlarının sınırlı olması nedeniyle, motor gelişimlerinin daha yavaş ilerlemesine neden olur. Aynı zamanda, görmeyen bireylerin fiziksel aktivitelerden çekinmeleri, hareketsiz bir yaşam tarzı benimsemelerine ve bu nedenle de kas gelişimlerinin olumsuz etkilenmesine yol açabilir. Görsel geri bildirim eksikliği, bu çocukların kendi bedenlerini ve hareketlerini doğru bir şekilde algılamalarını zorlaştırırken, motor planlama ve koordinasyon becerilerinin gelişimini de engelleyebilir. Sonuç olarak, görme engeli bulunan çocuklarda psikomotor gelişim, yalnızca görme yetisinin eksikliğinden değil, aynı zamanda bu eksikliğin getirdiği deneyim yetersizliğinden de olumsuz yönde etkilenir.

İnce Motor Gelişim Özellikleri

İnce motor beceriler; çizim yapma, yazı araçlarını kullanma, nesne taşıma ya da müzik aleti çalma gibi etkinliklerde küçük kas gruplarının kontrollü ve koordineli bir şekilde çalışmasını gerektiren motor yeterlikler olarak tanımlanmaktadır (Houwen vd., 2009). Bu beceriler özellikle eller, parmaklar ve bilekler gibi vücudun küçük kas gruplarını kapsar. Günlük yaşamda kalem tutma, makas kullanma, düğme ilikleme, nesne kavrama gibi pek çok etkinlikte önemli rol oynayan ince motor beceriler, aynı zamanda el-göz koordinasyonu, parmak çevikliği ve motor planlama gibi bileşenlerle de yakından ilişkilidir. Bilişsel süreçlerle doğrudan bağlantılı olan bu beceriler, bireyin çevresiyle etkili şekilde etkileşim kurmasını ve görevleri başarıyla yerine getirmesini sağlar. Erken çocukluk döneminden itibaren gelişmeye başlayan ince motor beceriler, çocukların öğrenme süreçleri ve akademik performansları açısından da temel bir öneme sahiptir (Reimer vd., 2015).

Görmeyen bireylerde ince motor gelişim süreci, gören akranlarına kıyasla belirgin farklılıklar gösterebilmektedir. Görsel girdinin eksikliği ya da sınırlılığı, motor planlama, yönlendirme ve hareketlerin koordinasyonu gibi becerileri doğrudan etkileyebilmekte, bu durum da ince motor performans üzerinde olumsuz yansımalar yaratmaktadır. Nitekim literatürde, görmeyen bireylerin ince motor becerilerinde çeşitli gecikmeler ve sınırlılıklar yaşadığı sıkça vurgulanmaktadır (Bakke vd., 2019). Reimer, vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada, görme engelli çocukların motor görevleri tamamlamada daha fazla zamana ihtiyaç duydukları ve motor becerilerinin gören yaşlılarına kıyasla daha düşük düzeyde geliştiği belirlenmiştir. Benzer şekilde, Ebrahimi vd. (2024) gerçekleştirdiği meta-analiz çalışmasında, görmeyen bireylerin hem kaba hem de ince motor becerilerinde gören akranlarına oranla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük puanlar aldıkları ortaya konmuştur.

Görmeyen Bireylerin Tanılama, Değerlendirme Yerleştirme Süreçleri

Çocuk gelişimindeki gecikme veya yetersizliklerin erken teşhisi, bireylerin yaşam kalitesini önemli ölçüde belirleyen bir süreçtir. Bu çerçevede, tanılama; çocukların gelişimsel durumlarının genel bir değerlendirmesini sağlayan ve değerlendirme sürecinin ilk aşamasını oluşturan bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Tanılama süreci; işitme, zihinsel ve görme gibi alanlardaki yetersizliklerin birey üzerindeki olumsuz etkilerini en aza indirebilmek adına, tıbbi müdahalelerin planlanması ve uygulanması açısından önemli bir gerekliliktir (McLoughlin & Lewis, 2008, s. 29).

Eğitimde tanı ve değerlendirme süreci; bireyin eğitim performansını etkileyen yetersizlik durumunu belirlemeye yönelik olarak yürütülür ve bu süreçte bireyin dil, bilişsel, duygusal, sosyal ve motor gelişim alanlarına ilişkin bilgi elde etmek amacıyla tıbbi bulgular ile psikometrik değerlendirme sonuçlarından yararlanılır (Aral & Gürsoy, 2007). Özellikle görme engeli bulunan veya görme engeli riski taşıyan çocukların erken yaşlarda tespit edilmesi ve izlenmesi açısından tarama uygulamaları büyük önem taşımaktadır. Bu süreç,

görme, işitme ve zihinsel yetersizlikler gibi çeşitli engellerden etkilenebilecek çocukların erken dönemde tespit edilmesini sağlamaktadır (Demiryürek, 2017; Özyürek, 2016).

Görmeyen Bireyleri Değerlendirme Süreci

Gelişimsel veya zihinsel risk taşıyan bireylerin erken teşhis ve müdahale süreçleri, bireyin gelecekteki yaşam kalitesi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, bu tür riskler taşıyan bireyler, detaylı bir değerlendirme için genellikle araştırma hastanelerine yönlendirilmektedir. Araştırma hastanelerinde yapılan tıbbi değerlendirmeler sonucunda, bireyin özel eğitim hizmetlerine ihtiyacı olup olmadığı belirlenir. Bu durumun tespit edilmesi halinde, bireye uygun eğitim ortamına yerleştirilmesi için yasal bir çerçeve içerisinde belirlenen bazı raporlar düzenlenir. 18 yaş altı çocuklar için "Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu" (ÇÖZGER) ve diğer yaş grupları için ise "Engelli Sağlık Kurulu Raporu" bu raporlar arasında yer alır. Bu raporlar, bireyin özel eğitim ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçların nasıl karşılanabileceğini detaylı bir şekilde ortaya koyar.

Tıbbi değerlendirme sürecini tamamlayan bireyler, eğitsel değerlendirme için bağlı oldukları Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ne yönlendirilir. MEB'nın (2018) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre, bireylerin eğitsel tanılama ve değerlendirme süreci, Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından yürütülmektedir. RAM, bireyin öğrenme güçlükleri, güçlü yönleri ve eğitimsel ihtiyaçları hakkında daha detaylı bir değerlendirme yapar. Bu değerlendirme sonucunda, bireye uygun eğitim programı ve destek hizmetleri belirlenir ve birey, özel eğitim sınıflarına veya destek eğitim programlarına yönlendirilir. Bu bağlamda, RAM'lar özel eğitim gereksinimi olan bireylerin tanınması, uygun eğitim ortamlarına yönlendirilmesi ve destek eğitim hizmetlerine ihtiyaçlarının belirlenmesi süreçlerinde kritik bir görev üstlenmektedir.

Yerleştirme Süreci ve Eğitim Ortamları

Yerleştirme süreci, yasal dayanağını RAM bünyesinde oluşturulan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu raporlarından almaktadır. MEB'nın 2018 tarihli Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre, söz konusu kurulun düzenlediği rapor doğrultusunda birey, gereksinimlerine en uygun resmi okul veya kuruma yerleştirilir (MEB, 2018). Bu yönlendirme, bireyin eğitim sürecinde alacağı hizmetin kapsamı ve niteliğini doğrudan etkilemekte olup, eğitsel planlamanın temel adımlarından birini oluşturmaktadır.

Tanılamaya bağlı olarak gerçekleştirilen bu yerleştirme sürecinin temel amacı, bireyin ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamının sağlanması ve bireyin akademik, sosyal ve duygusal gelişimini destekleyecek fırsatların sunulmasıdır. Böylece özel gereksinimli bireyler yalnızca tanı almış bireyler olarak değil, potansiyellerini gerçekleştirebilecekleri nitelikli bir eğitim sistemine entegre olmuş bireyler olarak ele alınmaktadır.

Yerleştirme sürecinde, bireyin yetersizlik düzeyi belirleyici rol oynamaktadır. Yetersizlik derecesi ağır olan bireyler özel eğitim okullarına yönlendirilirken, daha hafif düzeyde yetersizlik gösteren bireyler özel eğitim sınıflarında eğitim alabilmektedir. Bunun yanı sıra, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında, bireylerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesi ve akranlarıyla birlikte eğitim almaları sağlanarak sosyal ve akademik gelişimleri desteklenmektedir. Bu süreçte, bireyin özel eğitim hizmetlerine ve bireysel destek materyallerine erişimi de büyük önem arz etmektedir.

Görmeyen bireyler özelinde bakıldığında, bireylerin görme engelinin derecesine, bireysel özelliklerine ve eğitim ihtiyaçlarına göre farklı eğitim kurumlarına yönlendirildikleri görülmektedir. Bu süreçte eğitsel değerlendirme ve tanılama yalnızca bireylerin akademik yeterliklerini belirlemeye yönelik değildir; aynı zamanda onların sosyal, duygusal, iletişimsel ve motor gelişim alanları da dikkate alınmaktadır. Böylece, bireyin yalnızca bilişsel yönü değil, çok boyutlu gelişim alanları göz önünde bulundurularak en uygun eğitim ortamına yerleştirilmesi sağlanmaktadır. Görmeyen bireyler, durumlarına göre kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla genel eğitim kurumlarında eğitim alabilmekte ya da özel

eğitim okulları ve sınıflarında bireysel ihtiyaçlarına daha uygun programlarla desteklenebilmektedir. Bunun yanında, bireylerin aileleriyle iş birliği yapılması ve uzman görüşlerinden yararlanılması da doğru yönlendirme sürecinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Bu yaklaşım, bireylerin yalnızca akademik başarıya ulaşmalarını değil, aynı zamanda toplumsal yaşama uyum sağlamalarını, bağımsızlık becerilerini geliştirmelerini ve öz yeterlik duygularını güçlendirmelerini de hedeflemektedir. Sonuç olarak, görmeyen bireylerin eğitim hakları, bireysel ihtiyaçlarına dayalı olarak şekillendirilmiş, kapsayıcı ve bütüncül bir anlayışla güvence altına alınmakta; böylece onların hem eğitim hem de yaşam boyu katılım süreçlerinde fırsat eşitliği sağlanmaktadır.

Görme Engelliler Okulları

Görme engelliler okulları, görme engelli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla özel olarak tasarlanmış kurumlardır. Bu okullar, görmeyen bireylere, akademik, sosyal ve yaşam becerilerini geliştirmeleri için özel eğitim programları sunar. Görme engelliler okulları, ilkokul ve ortaokul düzeyinde eğitim veren özel eğitim kurumlarıdır. Bu okullara yerleştirme, normal okullarda kaynaştırma eğitime devam edemeyecek düzeyde görme kaybı olan öğrenciler için yapılmaktadır. Eğitim süresi, normal okullardaki gibi 4 yıl ilkokul ve 4 yıl ortaokul şeklindedir. Ülkemizde her ilde görme engelliler okulu bulunmamakla birlikte, mevcut okulların bir kısmı yatılı, bir kısmı ise gündüzlü eğitim vermektedir. Yatılı okullarda öğrenim gören öğrencilerin tüm masrafları MEB tarafından karşılanmakta ve öğrenciler bulundukları il dışından da yerleştirilebilmektedir. Gündüzlü okullarda ise öğrenciler normal okullardaki gibi ders saatleri içerisinde okula gelirler ve ücretsiz taşıma ile yemek hizmetlerinden yararlanırlar.

Görme engelliler okullarında görme engelliler sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri görev yapmaktadır. Bu okulların müfredat ve programları, normal okullardaki programlarla büyük ölçüde aynı olmakla birlikte, derslerin işlenişi ve kullanılan materyallerde farklılıklar bulunmaktadır. Dersler, görme engelli öğrencilerin özel ihtiyaçlarına göre uyarlanmış materyaller (braille alfabesi, sesli kitaplar vb.) kullanılarak işlenir.

Özel Eğitim Sınıfları

Özel eğitim sınıfları, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin, yetersizlik türleri, eğitim performansları ve özellikleri göz önünde bulundurularak, özel araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak oluşturulmuş sınıflardır. Bu sınıflar, öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına yönelik daha yoğun ve destekleyici bir eğitim ortamı sunar. Özel eğitim sınıflarının açılmasındaki temel amaç, genel eğitim sınıfında uyum sağlamakta güçlük yaşayan öğrencilerin, okul ortamında akranlarıyla sosyal etkileşim kurabilmesi ve mümkün olan her fırsatta onlarla çeşitli etkinliklere katılmalarının desteklenmesidir. Böylece öğrenciler, hem akademik hem de sosyal becerilerini geliştirme imkânı bulmakta, aynı zamanda toplumsal yaşama katılım açısından daha az kısıtlayıcı bir ortamda eğitim alabilmektedir (Kargın, 2004).

Kaynaştırma / Bütünleştirme Uygulamaları

Her bireyin olduğu gibi, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin de eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanma hakkı bulunmaktadır. Özel eğitim gerektiren bireyler, kendilerini en az kısıtlayan çevrede eğitim alma hakkına sahiptirler ve bu bireylerin yetersizliği olmayan akranlarıyla eğitildiği en az kısıtlayıcı eğitim ortamı, kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardır (Ünal & Saban, 2014). Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi ve bireylerin en az kısıtlayıcı ortamda eğitim alması gerektiği anlayışına dayanan kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli bireylerin, ihtiyaçlarının türü ve derecesi ile sunulan kaynakların imkânlarına bağlı olarak, akranlarıyla birlikte eşit eğitim ortamlarında eğitim görmelerini amaçlayan bir süreçtir. Ülkemizde MEB (2010), kaynaştırma yoluyla eğitimi, "özel eğitim gereksinimi olan bireylerin, yetersizliği bulunmayan akranlarıyla aynı ortamda eğitimlerini sürdürebilmeleri için destek eğitim hizmetlerinin de sağlandığı bir süreç" olarak tanımlamaktadır. Kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimi olan öğrencilerin, tam zamanlı olarak genel eğitim sınıflarında ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak yetersizliği olmayan

akranlarıyla birlikte eğitim almasını sağlamaktadır (Sülün & Girli, 2016). Kaynaştırma uygulamalarında destek eğitim hizmetleri genellikle üç ana kategoriye ayrılmaktadır: sınıf içi yardım, özel eğitim danışmanlığı ve destek eğitim odası (kaynak oda) hizmeti şeklindedir (MEB, 2010).

Destek Eğitim Odaları

Destek eğitim odaları, tam zamanlı kaynaştırma programına katılan öğrencilere, ihtiyaç duydukları alanlarda bire bir ders vererek destek sağlayan özel eğitim ortamlarıdır. Bu odalarda öğrencilere haftalık ders saatinin yüzde kırkına kadar eğitim verilebilmektedir. Normal akranlarına göre derslerinde belirgin bir başarısızlık yaşayan öğrencilere, başarısız oldukları derslere yönelik özel eğitim sunulmaktadır. Destek eğitim odalarında, dersler genellikle özel eğitim öğretmenleri tarafından verilirken, ihtiyaç durumuna bağlı olarak diğer branş öğretmenleri de ders verebilmektedir. Destek eğitim odası, kaynaştırma uygulamasındaki öğrencilere dil becerileri ve akademik konularda destek sağlarken, aynı zamanda davranışsal ve sosyal problemleri önleyerek bu bireylerin genel eğitim ortamına başarılı bir şekilde katılmalarını amaçlamaktadır (Glomb & Morgan, 1991). Destek eğitim odasında sunulan desteğin etkinliği, burada gerçekleştirilen eğitimin sınıf içindeki dersle paralel olmasına veya öğrencinin dersle ilgili eksikliklerini gidermeye yönelik nitelikte olmasına bağlıdır (Akay, Uzuner & Girgin, 2014).

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri

Özel Eğitim Kurumları Kanunu'nda Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri, "Özel eğitim gereksinimi olan bireylerin konuşma ve dil gelişimindeki güçlükler, ses bozuklukları, zihinsel, fiziksel, duyuşsal, sosyal, duygusal veya davranışsal sorunlarını ortadan kaldırmak veya bu sorunların etkilerini asgariye indirmek, bireylerin yeteneklerini yeniden en üst düzeye çıkarmak, temel öz bakım ve bağımsız yaşam becerilerini geliştirmek, ayrıca topluma uyum sağlamalarına yardımcı olmak amacıyla faaliyet gösteren özel öğretim

kurumları" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2007). Bu kurumlarda, özel eğitim faaliyetleri bireysel ve grup eğitimi olmak üzere iki ana kategoride sunulmaktadır. Engelli bireyler, haftada iki saat bireysel eğitim ve bir saat grup eğitimi alma hakkına sahiptir. Bu merkezlerde, bireylerin karşılaştığı yetersizliklerin giderilmesi ve mevcut yeteneklerinin geliştirilmesi amacıyla fiziksel, psikolojik, eğitimsel, gelişimsel, sosyal ve mesleki boyutları kapsayan çeşitli özel eğitim programları uygulanmaktadır (MEB, 2007).

Görmeyen Bireylerin Öğretmenleri

Öğretmen, öğrencilerinde bilgi ve becerilere yönelik ilgi ve motivasyon oluşturan, onlara bilgiye erişim yollarını gösteren ve edindikleri bilgileri nasıl etkin bir şekilde kullanabileceklerini öğreten birey olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, öğretmen toplumu analiz eden, yönlendiren, şekillendiren ve geniş kitleler üzerinde etkili olan önemli aktörlerden biridir (Başar & Doğan, 2015).

Görme engelli öğrencilerin eğitimleri özel eğitim öğretmenleri tarafından verilmektedir. Özel eğitim öğretmeni, eğitim fakültelerinin bünyesinde yer alan özel eğitim bölümlerinin görme engelliler, işitme engelliler, zihin engelliler, üstün zekâlılar ve özel eğitim öğretmenliği lisans programlarından mezun olan öğretmenleri ifade etmektedir (Çitil, 2017). Özel eğitim öğretmenleri, özel gereksinimli bireylerin eğitsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen profesyonellerdir. Bu öğretmenler, çeşitli yetersizliklere sahip bireylere yönelik uygun eğitim programlarını hazırlayarak onların öğrenme süreçlerine rehberlik ederler. Özel eğitim öğretmenleri, bireylerin zihinsel, duygusal, sosyal, fiziksel ve akademik ihtiyaçlarına uygun olarak bireyselleştirilmiş eğitim planları (BEP) oluşturur ve uygular. Özel eğitim öğretmenlerinin rolü, yalnızca akademik bilgiyi aktarmakla sınırlı olmayıp, öğrencilerin sosyal becerilerinin, özgüvenlerinin ve bağımsız yaşam becerilerinin geliştirilmesine de odaklanır. Öğretmenler, öğrencilerin engellerine uygun olarak farklı öğretim stratejileri kullanarak, öğrencilerin öğrenme sürecini daha erişilebilir hale getirirler.

Bu süreçte kullanılan materyaller, dersin içeriği ve öğretim teknikleri, bireyin ihtiyaçlarına göre uyarlanır.

Okuma-Yazma

Okuma-Yazmanın Tanımı ve Önemi

Okuma-yazma becerisi, bireyin yalnızca eğitim yaşamında değil, aynı zamanda sosyal çevresiyle kurduğu etkileşimde ve potansiyelini ortaya koymasında da kritik bir rol üstlenmektedir (Yıldırım & Demirtaş, 2008; Yıldız, 2010). Bu beceri, bireyin kendini ifade etmesi, bilgiye ulaşması ve yaşamını anlamlandırması açısından temel bir gerekliliktir. Özellikle okuma ve okuduğunu anlama becerisi, bireyin yaşamına anlam katmanın yanı sıra, eğitimin tüm aşamalarında merkezi bir yer tutar (Akyol, 2010).

Okuma-yazma öğretimi yalnızca harfleri tanımak, sesleri eşleştirmek ya da kelimeleri kodlamak ve çözmekten ibaret değildir. Bu süreç aynı zamanda öğrencinin zihinsel gelişimini destekleyen, bilişsel yetkinliğini artıran ve onu donanımlı bir birey hâline getiren çok yönlü bir gelişim alanıdır. Okuma-yazma; bilgiyi almak, anlamlandırmak, düzenlemek, yorumlamak ve yeni bağlamlarda kullanmak gibi karmaşık zihinsel işlemleri içerdiğinden, bu becerilere yönelik öğretim yalnızca teknik değil, bilişsel ve dilsel gelişimi de kapsamalıdır. Çünkü araştırmalar, okuma-yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin genel öğrenme süreçlerinde de sorunlar yaşadığını ortaya koymaktadır (Güleryüz, 2002).

Bu doğrultuda, literatürde yer alan çeşitli tanımlar okuma-yazma becerisinin çok yönlü doğasını ortaya koymaktadır. Güneş (2007), okuma-yazma öğretimini bireyin zihinsel ve dil becerilerini geliştirmeye yönelik bir süreç olarak değerlendirmektedir. Bu yaklaşım, söz konusu becerilerin yalnızca temel birer araç değil, aynı zamanda bireyin genel gelişimine katkı sağlayan temel bir yapı taşı olduğunu vurgular. Benzer şekilde, Kayıkçı (2008) okuma-yazmayı; anlamlı sembollerle yapılan kodlamaların ve bu kodların çözülerek anlamlandırılmasının öğretimi şeklinde tanımlamaktadır. Bu bakış açısı, okuma-yazma

sürecinin yalnızca sembolleri tanıma değil, aynı zamanda bu semboller aracılığıyla anlam üretme süreci olduğunun altını çizer.

Baş (2006) ise ilk okuma-yazma öğretimini, erken çocukluk döneminde temeli atılan dil becerilerine okuma ve yazmanın eklenmesi süreci olarak tanımlar. Bu süreç; dinleme, sesleri tanıma ve taklit etme gibi temel dil yeteneklerinin üzerine inşa edilmekte, harflerin görsel semboller olarak algılanması, anlamlandırılması ve yazıya dökülmesiyle ilerlemektedir.

Sonuç olarak, okuma-yazma öğretiminin temel amacı, bireyin yazılı dil aracılığıyla anlam oluşturma ve anlam kurma becerilerini geliştirmektir. Bu da yalnızca teknik uygulamaların değil, aynı zamanda çeşitli bilişsel süreçlerin ve analitik düşünmenin bir arada yürütülmesini gerektirir.

Gören Bireylerde Okuma-Yazma

Günümüz bilgi çağında, okuma-yazma becerileri bilgiye erişme, anlama ve kullanma açısından hayati bir önem kazanmıştır (Strickland, Boon & Spencer, 2013). Bu önemden hareketle, bireye okul yıllarında kazandırılması gereken temel becerilerin başında okuma-yazmanın geldiği söylenebilir (Takala, 2013). Okuma-yazma, insan beyninin en karmaşık bilişsel işlevlerinden bazılarını içeren bir süreçtir (Bishop & Snowling, 2004). Normal gelişim gösteren çocuklarda bu becerilerin temelleri, erken çocukluk döneminde gelişen dil yeterlikleri ve bilişsel farkındalık ile atılır; bu süreç, okul öncesi dönemde sözel ifadeler, harf-ses farkındalığı, sözcük dağarcığı ve kavramsal gelişimle desteklenir. İlkokul yıllarında çocuklar, fonolojik farkındalık, ses birleştirme, kod çözme, akıcı okuma ve anlam kurma gibi aşamalardan geçerek yazılı dili etkin biçimde kullanabilir hale gelirler (Ehri, 2005; National Reading Panel, 2000). Yazma becerisi ise hem motor hem bilişsel süreçleri içeren daha karmaşık bir yapı sergiler ve fikir üretme, planlama, düzenleme ile dilbilgisel yapıların etkin kullanımını gerektirir (Graham & Perin, 2007).

Özellikle ilkokul döneminde fonolojik farkındalık, harf-ses eşleştirmesi, akıcı okuma ve anlam kurma gibi bileşenlerin sistematik olarak geliştirilmesi, çocuğun okuryazarlık

becerilerini kalıcı şekilde kazanmasında etkili olmaktadır (MEB, 2019). Dolayısıyla okuma-yazma, yalnızca akademik başarıya değil, bireyin toplumsal yaşama aktif katılımına da doğrudan etki eden temel becerilerdir. Ancak çoğu öğrenci bu becerileri doğal bir şekilde edinirken, bazı öğrenciler için okuma ve yazma zorlu bir durum haline gelebilmektedir (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2007). Bu karmaşık sorunun çözümü için de tek bir çözümden bahsetmek mümkün gözükmemektedir. Her öğrencinin bireysel öğrenme farklılıkları ve ihtiyaçları göz önüne alındığında, eğitim süreçlerinin bu çeşitliliğe hitap eden özel programlar ve müdahalelerle desteklenmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Okuma-yazma becerilerinin bireyin gelişimindeki kritik rolü ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik kapsamlı çabalar mevcut olmasına rağmen, bu alandaki sorunların günümüzde de devam ettiği görülmektedir (McCurdy, Daly, Gortmaker, Bonfiglio & Persampieri, 2007).

Türkiye'de okuma-yazma öğretimi, uzun yıllardır eğitim sistemimizin temel taşlarından biri olmuştur. Bu süreçte, geleneksel yöntemlerden çağdaş pedagojik yaklaşımlara kadar birçok farklı yöntem ve teknik kullanılmıştır. 1928 Harf Devrimi ile birlikte eğitim sistemimiz büyük bir dönüşüm yaşamıştır. Bu dönüşüm, doğal olarak okuma yazma öğretiminin yöntemlerini de önemli ölçüde etkilemiştir. Harf devrimi sonrası, çocukların daha kolay kavrayabileceği bir okuma-yazma öğretimi için çeşitli yöntemler üzerinde uzun yıllar tartışılmıştır. 1968 yılında yapılan ilkökul programı güncellemesinde, "İlk okuma-yazma öğretimine öğrencilerin kavrayabileceği kısa cümlelerle başlanmalıdır" şeklindeki genel bir yaklaşım, daha somut bir hale getirilmiştir (Şenel, 2004). 2004-2005 eğitim öğretim yılından itibaren ise "ses temelli cümle yöntemi" olarak bilinen yeni bir yaklaşım, ilk okuma-yazma öğretiminde ön plana çıkmıştır. Bu yöntemde, çocuklar öncelikle sesleri öğrenir ve daha sonra bu sesleri birleştirerek heceler, kelimeler ve cümleler oluştururlar. Ses temelli cümle yöntemi, başlangıçta "bitişik eğik yazı" ile birlikte kullanılmıştır. Ancak, 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren bitişik eğik yazı zorunluluğu kaldırılmıştır.

Bu yöntemlerin etkinliği, öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğretmenlerin bilgi ve becerileri, eğitim materyallerinin kalitesi gibi birçok faktöre bağlıdır. Geçmişte, Türkiye'de okuma-yazma öğretimi ağırlıklı olarak bireşim ve hece yöntemlerine dayanmaktaydı. Ancak,

çağımızda eğitim anlayışının değişmesiyle birlikte, okuma yazma öğretimi de daha bütüncül ve öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemiştir. Günümüzde okuma-yazma öğretiminde kullanılan çağdaş pedagojik yaklaşımlar, öğrencilerin anlamlı metinlerle karşılaşmalarını, dilin bütüncül bir şekilde öğrenilmesini ve aktif katılımı öğrenmeyi hedefler. Bu yaklaşımların temelini oluşturan kuramsal çerçeveler arasında;

- Yapılandırmacılık: Öğrencilerin kendi bilgilerini inşa etmeleri ve aktif bir öğrenen olmaları üzerine odaklanır.
- Sosyokültürel Teori: Öğrenmenin sosyal etkileşimler yoluyla gerçekleştiğini ve kültürel bağlamlarla şekillendiğini vurgular.
- Okuryazarlık Eğitimi Modelleri: Holistic Language Approach, Balanced Literacy gibi modeller, okuma ve yazmanın birbirini tamamlayan beceriler olduğunu ve anlamlı metinlerle çalışmanın önemini vurgular.

Okuma-yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bu becerileri yeterince geliştirememelerinin altında yatan nedenler karmaşıktır ve tek bir faktöre indirgenemez. Zihinsel yetersizlik, görme veya işitme gibi duyuşsal problemler, yetersiz eğitim ve öğretimsel eksiklikler bu problemlere yol açabilecek faktörler arasındadır (Ramus, 2014; Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004). Ekonomik, kültürel ve çevresel dezavantajlar da bu öğrencilerin okuma yazma becerilerini geliştirmelerini zorlaştıran önemli etkenler arasındadır. Okuma-yazma becerileri, bireyin bilgiye erişimini, onu işleme ve kullanma yeteneğini doğrudan etkileyen temel becerilerdir. Bu nedenle, okuma-yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere gerekli desteğin sağlanması ve bu sorunun çözümü için kapsamlı ve çok yönlü çalışmalar yapılması büyük önem taşımaktadır. Ülkemizde okuma-yazma öğretiminde en çok kullanılan yöntemler şunlardır (Bayraktar, 2016):

- Ses (Fonetik) Yöntemi / Ses Temelli Cümle Yöntemi
- Çözümleme (Analiz) Yöntemi
- Cümle Yöntemi

- Karma (Eklektik) Yöntem

Görmeyen Bireylerde Okuma-Yazma

Görmeyen bireylerde okuma-yazma öğretiminde braille alfabesi, dokunsal duyunun temel alındığı özel bir sistem olarak ön plana çıkmaktadır. Görme duyusunun yokluğu, bireyleri Braille alfabesini zorunlu bir okuma-yazma aracı olarak kullanmaya yönlendirmektedir. Bu alfabede öğrenciler, harflerin dokunsal sembollerini tanıyarak kelimeleri oluşturmakta ve okuma süreci harf harf ilerlemektedir. Bu durum, Braille okuma hızını görsel okuma yapan akranlara kıyasla daha düşük bir düzeye çekse de, bu farklılık sistemin yapısal niteliğinden kaynaklanmakta olup bir yetersizlik göstergesi olarak değerlendirilmemelidir. Braille alfabesinin etkili bir şekilde öğretilmesi için öğrencinin baskın duyu kanalının belirlenmesi ve işitsel-dokunsal becerilerinin birlikte geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu sayede, okuma anlama ve yazılı ifade süreçlerinde hem hız hem de doğruluk açısından gelişim sağlanabilmektedir (Çakmak, 2023).

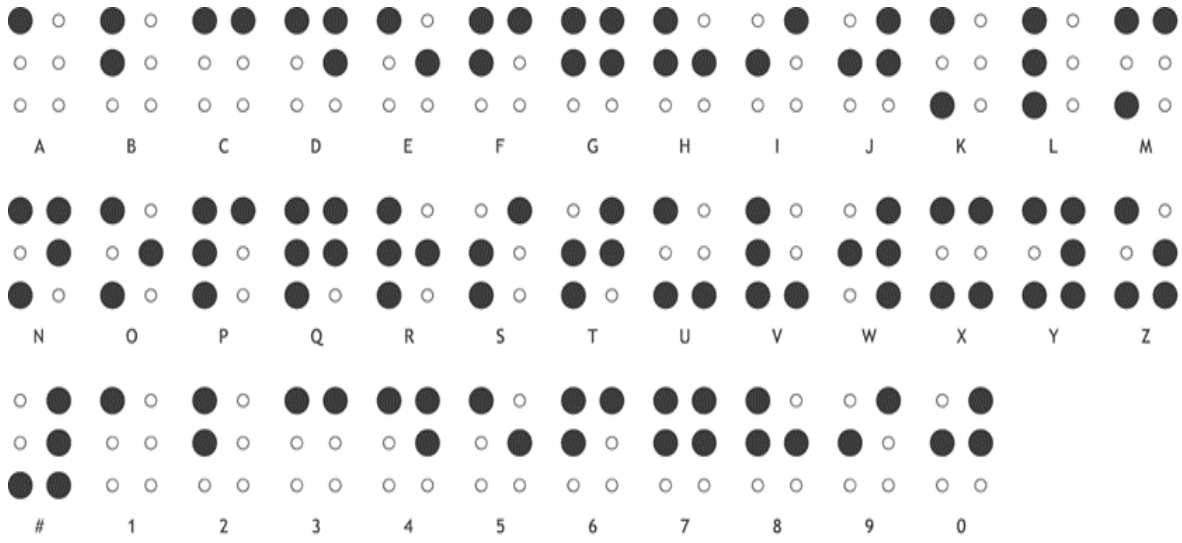
Babalola ve Yacob'ın (2011) belirttiği üzere, görmeyen bireyler bilgiye erişim açısından dezavantajlı gruplar içerisinde yer almaktadır. Bu bireyler, geleneksel yazılı materyallerle okuma-yazma sürecinde çeşitli zorluklar yaşadıkları için bilgiye erişimlerinde alternatif formatlarda hazırlanmış materyallere ve özel düzenlemelere ihtiyaç duymaktadır. Görme engelli öğrencilere yönelik okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler, öğrencilerin görme düzeyleri, öğrenme stilleri ve bireysel gereksinimleri doğrultusunda farklılaştırılmakta ve özelleştirilmektedir. Bu öğretim süreçlerinde braille alfabesinin yanı sıra, çeşitli duysal, işitsel ve teknolojik desteklerden de yararlanılarak, bireylerin etkili bir biçimde okuma ve yazma becerilerini kazanması hedeflenmektedir.

Görmeyen Bireylere Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntem- Teknik ve Araçlar

Braille Alfabesi

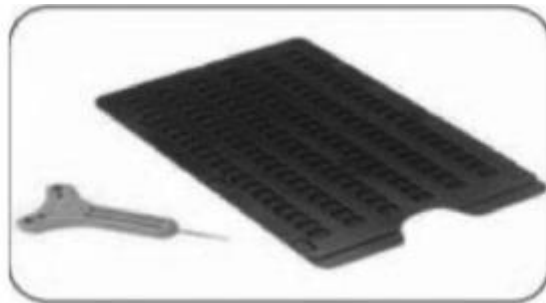
Görmeyen bireylerin eğitim tarihine bakıldığında, 18. yüzyılda açılan ilk özel okulların önemli olduğu görülmektedir. Fransız Valentin Haüy tarafından 1785 yılında kurulan okul, bu alandaki öncü kurumlardan biridir. Haüy, görme engellilerin okuyabilmesi için kabartma harflerle basılmış kitapların üretimine öncülük etmiştir. 1819 yılında Haüy'ün okuluna katılan Louis Braille, aldığı eğitimin ilhamıyla görme engelliler için yeni bir okuma-yazma sistemi geliştirmeye karar vermiştir. Braille, 1821 yılında "Braille Alfabeti"ni icat etmiş ve bu sistem, görme engellilerin okuma-yazma becerilerini geliştirmelerine ve eğitimde önemli ilerleme kaydetmelerine olanak sağlamıştır. Braille Alfabeti'nin icadından sonra, görme engellilere yönelik eğitime olan ilgi ve yatırım artmıştır. 1835 yılında İngiltere'de açılan Yorkshire Görmeye Engelliler Okulu, Braille Alfabeti'nin yaygınlaşmasında önemli bir rol oynamıştır.

Braille alfabesinde altı nokta bulunmaktadır. Bunlar; dikey düzlemde üçer ve yatay düzlemde ise ikişer nokta (3x2) olacak şekilde konumlanmaktadır (Aslan, 2013). Bu altı noktanın çeşitli kombinasyonları sayesinde; harfler, sayılar, noktalama işaretleri, matematiksel semboller ve müzik notaları gibi pek çok yazılı ifade şekli oluşturulabilmektedir (Küçüközyiğit, 2017). Braille yazı sisteminde okuma süreci parmak uçlarının dokunsal algısı aracılığıyla gerçekleştiği için, bu süreç doğal olarak daha yavaş ilerlemektedir. Okuma hızını artırmak ve uygulama sürecini kolaylaştırmak amacıyla braille sisteminde çeşitli kısaltmalar geliştirilmiştir. Bu kapsamda; 28 adet tek harfli, 87 adet çift harfli, 22 adet hece temelli, 46 adet kelime kökü ve 39 adet kelime parçası olmak üzere toplamda 194 farklı kısaltma kullanılmaktadır (Küçüközyiğit, 2017). Bu kısaltmalar, braille okuma-yazma sürecinin hız ve verimlilik açısından daha işlevsel hale gelmesine katkı sağlamaktadır.



Şekil 1. Braille alfabesi

Braille yazı, görmeyen bireylerin okuma-yazma için kullandığı en temel araçlardan biridir. Kabartma yazı veya dokunsal alfabe olarak da bilinen bu yazı sistemi, görmeyen bireylerin dokunarak harfleri algılamasını sağlar (Koenig & Holbrook, 2000). Braille yazı, görmeyen bireyler için okuma-yazma becerilerini geliştirmenin, bilgiye erişmenin, sosyal hayata aktif katılımın ve kişisel bağımsızlığın anahtarı olarak görülebilir. Çünkü okuma-yazma becerisi kazanan görmeyen bireyler, eğitim-iş imkanlarına erişebilir, topluma daha aktif bir şekilde katılabilir ve potansiyellerini tam olarak ortaya çıkarabilirler. Bu nedenle braille yazı, görmeyen bireylerin bağımsızlaşması ve toplumla bütünleşmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Allman, 1998; Amato, 2002; Giotis, 2016; Schroeder, 1996).



Şekil 2. Braille tablet ve kalem (Aslan, C. (2016). Görme engelliler için yardımcı teknolojiler. S. Çakmak (Ed.), *Özel eğitim ve yardımcı teknolojiler* içinde (s. 56-92). Ankara: Vize.)

Görmeyen öğrenciler temel yazma aracı olarak ise braille tableti ve yazı (çivi) kalemini kullanırlar (Aslan, 2016). Gören akranlarının kullandığı kalem ve kağıdın işlevini yerine getiren araçlar olan braille tablet ve yazı kalemi, görme engelli öğrenciler için temel yazma araçlarıdır. Görmeyen bireyler, yazma sürecini özel olarak tasarlanmış braille tablet ve kalemi kullanarak gerçekleştirmektedir. Bu sistemde, yazılacak kâğıt iki levhadan oluşan tabletin arasına yerleştirilir. Alt levhada braille alfabelerine karşılık gelen altı noktalı çukur yapılar, üst levhada ise bu çukurlara karşılık gelen boş dikdörtgen kutucuklar bulunmaktadır. Yazma işlemi, “braille kalemi” ya da “çivi kalemi” olarak adlandırılan araç yardımıyla üst levhadaki kutucuklara baskı uygulayarak gerçekleştirilir. Bu yöntemle bireyler, braille sistemine uygun şekilde harfleri oluşturur ve yazılı ifadelerle dönüştürür. Bu uygulama, özellikle temel braille yazma becerilerinin kazandırılması sürecinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Çakmak, 2023).

Destek Teknolojiler

Günümüzde dijital dönüşümün hızlı bir ivmeyle ilerlemesi, görmeyen bireylerin eğitim ortamlarında teknolojiye nasıl yararlandıkları konusunu her zamankinden daha önemli hâle getirmiştir (Tüfekçi & Çakır, 2025). Görmeyen bireylerin eğitiminde teknolojinin kullanımı, onların öğrenme süreçlerine aktif katılımını ve akademik başarılarını destekleyen temel unsurlardan biri hâline gelmiştir. Yapılan araştırmalar, bu bireylere yönelik geliştirilen teknolojik araçların eğitimde önemli bir yer tuttuğunu ve öğrenme sürecine olumlu katkılar sağladığını göstermektedir (Tüfekçi & Çakır, 2025). Özellikle dokunsal nitelikteki materyaller, dijital öğrenme platformları, ekran okuyucular, elektronik braille cihazları ve bulut tabanlı öğrenme yönetim sistemleri, görmeyen bireylerin bilgiye erişimlerini kolaylaştırmakta, aynı zamanda bağımsız öğrenme fırsatları sunmaktadır. Bu teknolojiler sayesinde öğrenciler ders materyallerine ulaşabilmekte, metinleri okuma, anlama becerilerini geliştirebilmekte ve akademik görevlerini daha etkin bir şekilde yerine getirebilmektedir. Ekran okuyucular, braille ekranlar ve sesli yazılım programları gibi araçlar, öğrencilerin bilgisayar ortamında okuma-yazma öğrenmelerini desteklemekte; ders

kitaplarını elektronik ortamda incelemelerine, önemli bölümleri not almalarına ve ödevlerini hazırlamalarına imkân tanımaktadır (Yıldırım Yücel & Acartürk, 2006). Bu teknolojik destekler, görmeyen bireylerin eğitim sürecinde bağımsızlık kazanmalarını ve öğrenme potansiyellerini daha etkin kullanmalarını sağlamaktadır. Örnek olarak doküman materyaller, ekran okuyucu yazılımlar (JAWS, NVDA gibi), elektronik braille cihazları, bulut tabanlı öğrenme yönetim sistemleri (LMS), sesli yazılım programları (Speech-to-Text / Text-to-Speech) ve sesli kitap uygulamaları, bireylerin ders materyallerine erişimini kolaylaştırmakta ve öğrenme süreçlerini desteklemektedir.

Doküman Okuma Makinesi

Doküman okuma makinesi veya daha teknik adıyla Optik Karakter Tanıma (OCR) cihazları, basılı metinleri tarayarak dijital formata dönüştüren ve bu metinleri düzenlenebilir hale getiren cihazlardır. Daha basit bir ifadeyle söylemek gerekirse, bir tarayıcı gibi çalışan bu cihazlar, taradıkları sayfalardaki harfleri, sayıları ve diğer karakterleri tanıyarak onları bilgisayar tarafından okunabilir bir metin dosyasına çevirirler. Doküman tarama makineleri seslendirdiği dosyaları uygun formatlara çevirerek bireyin günlük yaşamında dinlemesine imkân tanır (Güneş, 2016).



Şekil 3. Görme engelliler için doküman okuma makinesi (Brailleteknik. (2018). Görme engelliler için doküman okuma makinesi. <https://www.brailleteknik.com/> sayfasından erişilmiştir.)

Braille Daktilo

Braille daktilo, görmeyen bireylerin braille alfabesiyle yazmalarını sağlayan, özel olarak tasarlanmış bir yazı aracıdır. Bu daktilolar, görmeyen bireylerin yazılı ifade becerilerini geliştirmelerinde yaygın olarak kullanılan önemli yardımcı teknolojiler arasında yer almaktadır. Braille alfabesinin temelini oluşturan altı noktalı sistem, bu araç sayesinde kabartmalı biçimde kâğıda aktarılır. Daktilo üzerinde braille hücrelerine karşılık gelen altı ana tuş bulunmaktadır; bu tuşların üçü sol, üçü sağ tarafta yer alırken, ortada ise kelimeler arasında boşluk bırakmayı sağlayan bir boşluk tuşu yer alır. Her bir tuş, braille hücreesindeki altı noktadan birini temsil eder ve bu tuşlara çeşitli kombinasyonlarla basılarak harfler, rakamlar ve noktalama işaretleri gibi karakterler oluşturulur (Çakmak, 2023).

Bunun yanı sıra, braille daktilolarda satır başına geçme, geri alma ve satır atlama gibi işlevleri yerine getiren yardımcı tuşlar da mevcuttur (MEB, 2013). Görmeyen bireyler, bu işlevleri kullanarak yazma sürecini daha verimli ve bağımsız bir şekilde sürdürebilmektedirler. Braille daktilolar, standart daktilolardan farklı olarak, her harf ya da karakterin kabartmalı noktalarla temsil edilmesine imkân tanır. Daktilo kullanıldığında, her harf, altı noktadan oluşan braille hücrelerinde farklı bir nokta kombinasyonu ile basılır ve kâğıt üzerinde kabartmalı biçimde görünür hale gelir. Bu özellik sayesinde görmeyen bireyler yazdıklarını parmak uçlarıyla dokunarak okuyabilir, yazılı bilgiyi bağımsız olarak üretebilir ve değerlendirebilirler.



Şekil 4. Braille daktilo (Aslan, C. (2016). Görme engelliler için yardımcı teknolojiler. S. Çakmak (Ed.), *Özel eğitim ve yardımcı teknolojiler* içinde (s. 56-92). Ankara: Vize.)

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Görmeyen bireylere okuma-yazma öğretimi, yalnızca akademik başarılarını desteklemekle kalmaz, aynı zamanda bireysel gelişimleri, toplumsal katılımları ve bağımsız yaşam becerileri açısından da kritik bir rol oynar. Bu bireylerin özgüven kazanmaları, çevreleriyle etkili iletişim kurabilmeleri ve eğitim süreçlerine aktif katılım gösterebilmeleri için okuma-yazma becerisine erken yaşlarda sahip olmaları büyük önem taşımaktadır. Görmeyen bireyler için bu beceriler genellikle braille alfabesi ve çeşitli geleneksel-teknolojik araçlar aracılığıyla kazandırılmaktadır. Özellikle braille gibi alternatif yazı sistemleri sayesinde bireyler bilgiye erişim imkânı bulmakta, bu da onların hem sözel hem sayısal derslerde başarı göstermelerini kolaylaştırmaktadır. Bu noktada, öğretmenlerin deneyimleri ve gözlemleri, sürecin verimliliğini değerlendirmek ve uygulamaların etkililiğini artırmak açısından vazgeçilmezdir. Bu nedenle, görmeyen bireylere yönelik okuma-yazma öğretimiyle ilgili öğretmen görüşlerini inceleyen araştırmalar, hem mevcut durumu anlamak hem de gelecekteki uygulamalara yön vermek açısından oldukça değerli bir kaynak niteliği taşımaktadır.

Ulusal Alanyazındaki Araştırmalar

Görmeyen Bireylerin Okuma-Yazma Öğretiminde Öğretmen Görüşleri

Türkiye’de görmeyen bireylerin okuma-yazma süreçlerine ilişkin ulusal araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların farklı yöntemlerle, çeşitli katılımcı gruplarıyla ve değişen araştırma desenleriyle yürütüldüğü görülmektedir. Nicel araştırmalar genellikle branş öğretmen adaylarının braille yazıya yönelik tutumlarını (ör. Kurt & Ketenoğlu-Kayabaşı, 2022) ve yetişkin görmeyen bireylerin braille kullanım alışkanlıklarını (ör. Aslan, vd., 2022) inceleyerek, bu bireylerin yazıya ilişkin tutum ve kullanım biçimlerini ortaya koymaktadır. Bu tür çalışmalar, görmeyen bireylerin braille yazıya yönelik farkındalık düzeylerinin, kullanım sıklıklarının ve yazı tercihlerini etkileyen faktörlerin belirlenmesine katkı sağlamaktadır. Nitel araştırmalar ise öğretmenlerin (ör. Okyar & Şafak, 2025), farklı paydaşların (ör. Aslan, Kalaylı, Doğuş & Uyar, 2024) ve üniversite öğrencilerinin (ör. Bahar, Ülgüdür & Yüksel, 2025) braille öğretimi ve eğitsel erişim süreçlerine dair görüşlerini tematik olarak ele almaktadır. Bu çalışmalar, özellikle öğretmenlerin uygulama deneyimlerini, sınıf içi etkileşim biçimlerini ve materyal temininde yaşadıkları güçlükleri anlamaya yönelik derinlemesine veriler sunmaktadır. Deneysel desenli araştırmalarda ise dikkat sürdürme, klavye kullanımı ve braille cihazlarıyla öğretim gibi uygulamaların etkinliği değerlendirilmiştir (ör. Sosun & Özdemir, 2011; Gür, 2019; Küçüközyiğit & Cakmak, 2020). Bu araştırmalar, teknolojik destekli uygulamaların braille öğretiminde öğrenme sürecini hızlandırma ve motivasyonu artırma potansiyeline dikkat çekmektedir. Ayrıca yazılı ifade becerileri açısından görmeyen, az gören ve gören öğrencilerin karşılaştırıldığı çalışmalar (ör. Aslan, 2020), gruplar arasındaki farklılıkları ortaya koyarak görmeyen bireylerin yazılı anlatım sürecinde daha fazla zamana, yönlendirmeye ve özel materyale gereksinim duyduklarını göstermektedir.

Bu çalışmalar genel olarak görmeyen bireylerin okuma-yazma öğretim süreçlerindeki özgün gereksinimlere odaklanmaktadır. Ünal ve Coşkun (2019), görmeyen bireylerin yazmaya başlamadan önce ince motor beceriler, yönelim ve kavram gelişimi alanlarında tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha uzun ve yoğun bir hazırlık sürecine ihtiyaç duyduklarını; ayrıca braille alfabesinin öğreniminin daha fazla zaman ve özel materyal gerektirdiğini belirtmiştir. Aslan vd. (2024) ise braille öğretiminde bireysel farklılıkların dikkate

alınmasının, öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesinin ve sürece yönelik iş birliğinin önemini ortaya koymuştur. Bu bulgular, öğretim sürecinin yalnızca akademik bir aktarım değil, aynı zamanda bireysel öğrenme hızına ve dokunsal gelişime duyarlı bir süreç olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, görmeyen bireylere braille okuma ve not alma cihazı kullanım becerisinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucu yöntemiyle yapılan öğretimin etkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, uygulamalı öğretim yaklaşımlarının braille becerilerini desteklemede önemli bir katkı sunduğunu göstermektedir. Okyar ve Şafak'ın (2025) çalışması ise braille ile çalışan öğretmenlerin yazıya yönelik tutumlarının öğretim sürecini doğrudan etkileyen önemli bir faktör olduğunu ortaya koyarak, braille öğretiminin yalnızca materyal ve yöntemlerle değil, aynı zamanda öğretmenlerin algı, motivasyon ve tutumlarıyla da yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Türkiye'deki bu araştırmalar bütüncül olarak değerlendirildiğinde, görmeyen bireylerin braille okuryazarlığının desteklenmesinde öğretmen eğitimi, materyal erişilebilirliği ve teknoloji entegrasyonu gibi unsurların belirleyici olduğu söylenebilir.

Farklı Özel Gereksinim Gruplarına Yönelik Okuma-Yazma Öğretiminde Öğretmen Görüşleri

Özel gereksinimli öğrencilerin okuma-yazma öğrenme süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen çalışmalar, öğretim sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alınmasının, uygun materyallerin sağlanmasının ve aile iş birliğinin önemine vurgu yapmaktadır. Terzioğlu ve Topaç (2023), zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuma-yazma sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı güçlükleri ve sürecin gerektirdiği sabrı ortaya koyarken; Terzioğlu vd. (2022) öğretmenlerin yazma becerilerindeki bireysel farklılıklara uygun materyal kullanımına ve mesleki gelişim ihtiyaçlarına dikkat çekmiştir. Benzer biçimde, Demirok ve Akçam (2019) da başarıyı artırmada uygun yöntemlerin yanı sıra aile katılımının kritik bir etken olduğunu belirtmiştir.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik araştırmalar da bu bulguları destekler niteliktedir. Akar ve Yılmaz (2024), kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerin dikkat süresi kısalığı ve kavram gelişimi sınırlılıkları nedeniyle yaşadıkları zorluklara dikkat

çekmiş, materyal uyarlaması ve uzman iş birliğinin önemini vurgulamıştır. Deniz ve Sarı (2024) ise bireyselleştirilmiş yaklaşımların öğretimde etkin olduğunu, ancak materyal eksikliği ve öğrenme hızındaki farklılıkların süreci zorlaştırdığını belirtmiştir. Bu bağlamda yapılan çalışmalar (Başal & Batıt, 2002; Çolak, 2001; Döngel, 2009; Şengül, 2008), sabırlı rehberliğin, doğru araçların ve sistematik öğretim stratejilerinin eğitim çıktılarını iyileştirmede önemli rol oynadığını göstermektedir.

Otizm spektrum bozukluğu ve işitme engeli olan öğrencilere yönelik araştırmalar da benzer biçimde öğretim sürecinde bireyselleştirilmiş yaklaşımların, görsel desteklerin ve öğretmen sabrının önemini ortaya koymuştur. Eliçin ve Yıkılmış (2015), otizmli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin birebir öğretimi ve görsel destekleri etkili bulduklarını; Sarıkaya ve Uzuner (2013) ise işitme engelli öğrencilerin okuma-yazma sürecinde işaret dili, görsel materyaller ve aile katılımının öğrenme üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamıştır. Akgün ve Akçamete (2024) ise okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için geliştirilen programların öğretmen görüşleri doğrultusunda şekillendirilmesinin, öğretim sürecine esneklik ve uyarlanabilirlik kazandırdığını ortaya koymuştur.

Uluslararası Alanyazındaki Araştırmalar

Görmeyen bireylerin okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi, yalnızca akademik başarıları açısından değil, aynı zamanda bağımsız yaşam becerilerinin gelişimi ve toplumsal katılımları açısından da hayati öneme sahiptir. Bu süreçte, öğretmen görüşleri ve uygulama deneyimleri, okuryazarlık öğretiminin niteliğini belirleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. Özellikle özel eğitim öğretmenlerinin deneyimleri, hem pedagojik uygulamaların etkililiğini değerlendirme hem de mevcut ihtiyaçları belirleme açısından önemli bir veri kaynağı sunmaktadır.

Ne var ki, Türkiye’de görmeyen bireylerin okuma-yazma süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerini doğrudan ele alan özgün çalışmalar oldukça sınırlıdır. Buna karşılık, uluslararası literatürde bu konuya dair yapılan araştırmalar; öğretmenlerin braille okuryazarlık

öğretimine yönelik yaklaşımlarından ihtiyaç duyulan pedagojik destek türlerine, teknolojik materyal kullanımından öğretmen yeterliliklerine kadar çok çeşitli boyutlarda zengin bulgular sunmaktadır. Aşağıda özetlenen uluslararası çalışmalar, farklı ülkelerde görev yapan öğretmenlerin deneyim ve ihtiyaçlarını inceleyerek bu konunun küresel düzeyde ne denli önemsendiğini ortaya koymakta; aynı zamanda Türkiye'de yapılacak benzer çalışmalar için yol gösterici nitelikte veriler sağlayacağı düşünülmektedir.

Tablo 3

Uluslar arası alanyazında yapılan araştırmalar

Yazar & Yıl	Ülke	Katılımcı	Araştırma Odak / Konu	Temel Bulgular
Lee & Hock (2023)	Malezya	92 özel eğitim öğretmeni	Erken braille okuryazarlığı öğretiminde ihtiyaçlar	Video destekli rehberlik ve taktik etkinlikler gerekli.
Argyropoulos, Diniz & Mavrou (2019)	Yunanistan & Romanya	95 üniversite öğrencisi	Braille öğretimine ilişkin algılar	Programlar yetersiz; uygulamalı ders ve süre artırılmalı.
Hung (2008)	Tayvan	76 özel eğitim öğretmeni	Braille öğretimi ve öğretmen bilgi düzeyi	Hizmet içi eğitim ve teknoloji entegrasyonu yetersiz.
Haakma, Janssen & Minnaert (2018)	Hollanda	7 öğretmen & 48 görmeyen birey	Öğretmen ve öğrenci destek ihtiyaçları	Bireyselleştirilmiş destek önemli; iletişim güçlendirilmeli.
Rodgers vd. (2024)	ABD	Görmeyen bireylerle çalışan öğretmenler	Yazma öğretimi uygulamaları	Materyal ve yöntem desteği gerekli; iş birliği öneriliyor.
McCall, McLinden & Douglas (2011)	-	Literatür taraması	Basılı materyallere erişim	Uyarlamalar yetersiz; kaynak geliştirme gerekli.

McDonnell vd. (2014)	ABD	254 öğretmen	Erken okuryazarlık destekleri	Kaynak ve hizmet içi eğitim yetersiz; sistematik destek öneriliyor.
Washington (2017)	-	Öğretmenler	Okuryazarlık süreci algısı	Materyal, teknoloji ve rehberlik eksikleri süreci zorlaştırıyor.
Ravenscroft (2015)	-	Literatür ve politika belgeleri	Nitelikli öğretmen özellikleri	Öğretmenler bilgi ve uygulama temelli olmalı.
Zebhazy (2014)	-	Görmeyen ve ciddi bilişsel yetersizlikli öğrenciler	İşlevsel okuryazarlık öğretimi	Ortak öğretim yaklaşımı geliştirilmeli.
Munir & Ali (2024)	Pakistan	Öğretmenler	Braille öğretiminde güçlükler	Materyal ve mesleki destek eksik.
Kana & Hagos (2023)	-	Öğretmenler	Müfredat ve politika yetersizlikleri	Bilgi ve politika eksikleri braille kullanımını sınırlıyor.
Phutane vd. (2022)	-	Öğretmenler	Dokunsal materyal kullanımında teknik destek	Teknik destek yetersiz; öğretim olumsuz etkileniyor.
Sani & Toran (2024)	-	Öğretmenler	Mesleki yetersizlikler ve hizmet içi eğitim	Sürekli profesyonel gelişim ve destek gerekli.
Herzberg, Rosenblum & Robbins (2017)	-	Öğretmenler	İşbirlikçi öğretim stratejileri	İşbirlikçi stratejiler motivasyonu ve öğrenmeyi artırıyor.

Tablo 3'te özetlenen uluslararası araştırmalar, görmeyen bireylerin okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde öğretmen görüşlerinin belirleyici rolünü ortaya koymakta;

zamanla öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu desteklerin daha karmaşık, çok boyutlu ve sistematik hale geldiğini göstermektedir. Özellikle son yıllarda yürütülen çalışmalar, materyal eksikliği, teknolojik destek yetersizliği, bireyselleştirilmiş öğretim ihtiyacı ve uygulama farklılıkları gibi konulara daha fazla vurgu yapmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin yalnızca braille ya da işlevsel okuryazarlık bilgisine değil, aynı zamanda pedagojik yeterliliklere, mesleki rehberliğe ve uygulamalı kaynaklara olan ihtiyacının da giderek arttığını göstermektedir.

Ancak, bu tür araştırmaların büyük çoğunluğu yurtdışı kaynaklı olup, ülkemizde özel eğitim öğretmenlerinin görmeyen öğrencilerin okuma-yazma süreçlerine ilişkin görüşlerini doğrudan ele alan özgün ve sistematik çalışmalara oldukça sınırlı sayıda rastlanmaktadır. Bu bağlamda, mevcut tez çalışması hem Türkiye'deki uygulama bağlamını açığa çıkarması hem de öğretmen deneyimlerine dayalı veri sunarak uygulamaya dönük öneriler geliştirmesi açısından önemli bir boşluğu doldurma potansiyeline sahiptir. Ayrıca, uluslararası literatürde tespit edilen eğilimlerin ülkemizdeki karşılığının ne ölçüde benzerlik ya da farklılık gösterdiğini ortaya koyması bakımından da çalışma, alana özgün ve değerli bir katkı sunmaktadır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli ve deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin dökümü, analiz edilmesi, geçerlik ve güvenirlikle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli ve Deseni

Bu araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin görme engelli öğrencilere okuma-yazma öğretimine yönelik görüş ve önerilerinin neler olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmada nitel araştırma modeline göre desenlenmiştir. Nitel araştırmalar, bireylerin yaşantılarını, deneyimlerini ve bu yaşantılara yükledikleri anlamları, doğal ortamlarında derinlemesine incelemeyi hedefler. Nitel yaklaşım, araştırmacının sürece aktif olarak katıldığı, katılımcıların bakış açılarını merkeze alan ve sosyal olguları bütüncül bir biçimde ele alan yöntemlerdir (Karasar, 2003; Leko, Cook & Cook, 2021). Araştırmada nitel araştırma türlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin yaşadıkları deneyimlere ilişkin farkındalıklarını ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları ortaya koymayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu bağlamda fenomenolojik desen, bireylerin belirli bir olguya ilişkin öznel algılarını, tutumlarını ve düşüncelerini sistematik biçimde incelemeye olanak tanır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Miller ve Brewer (2003) fenomenolojik yaklaşımı, bireylerin kendi deneyimlerine ilişkin betimsel anlatımlarına

dayanarak, sosyal gerçeğe ilişkin daha derin bir anlayış geliştirme çabası olarak tanımlamaktadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, görmeyen bireylere okuma-yazma öğretme deneyimine sahip toplam 16 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların 11'i kadın, 5'i erkektir. Katılımcıların mesleki deneyim süreleri 6 ile 26 yıl arasında değişmekte olup, ortalama 16 yıl olarak belirlenmiştir. Katılımcıların eğitim düzeylerine bakıldığında; 9'u lisans, 7'si yüksek lisans derecesine sahiptir. Mezun oldukları bölümler incelendiğinde, 16 öğretmenin de Görme Engelliler Öğretmenliği programından mezun olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları iller açısından değerlendirildiğinde, 11 katılımcının Ankara'da, 5 katılımcının ise İstanbul, Kırklareli, Kırıkkale, Samsun ve Gaziantep gibi farklı illerde görev yaptığı görülmektedir. Tablo 3'de katılımcı bilgileri ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 4

Katılımcı Bilgileri

Kod	Mesleki Deneyimi	Mezuniyet Derecesi	Mezun Olduğu Alan	Cinsiyet	İl
K1	17	Y.Lisans	G.E.Ö.	Erkek	Ankara
K2	17	Lisans	G.E.Ö.	Erkek	Ankara
K3	12	Y.Lisans	G.E.Ö.	Kadın	Kırklareli
K4	21	Y.Lisans	G.E.Ö.	Kadın	Ankara
K5	18	Lisans	G.E.Ö.	Kadın	Ankara
K6	21	Lisans	G.E.Ö.	Kadın	Ankara
K7	12	Lisans	G.E.Ö.	Kadın	İstanbul
K8	26	Lisans	G.E.Ö.	Erkek	Ankara
K9	16	Y. Lisans	G.E. Ö.	Kadın	Ankara
K10	17	Y. Lisans	G.E. Ö.	Erkek	Ankara
K11	17	Lisans	G.E. Ö.	Kadın	Samsun
K12	6	Y.Lisans	G.E. Ö.	Kadın	Gaziantep
K13	15	Lisans	G.E. Ö.	Kadın	Kırıkkale
K14	20	Lisans	G.E. Ö.	Kadın	Ankara
K15	25	Lisans	G.E. Ö.	Erkek	Ankara
K16	20	Y. Lisans	G.E. Ö.	Kadın	Ankara

Bu çalışmada, çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme, belirli bir olguyu

derinlemesine incelemek amacıyla, önceden belirlenmiş ölçütlere sahip bireylerin çalışmaya dahil edilmesini esas alan bir yöntemdir (Patton, 2014). Bu yaklaşım, araştırmanın amacına doğrudan hizmet edebilecek nitelikteki katılımcıların seçilmesini mümkün kılar. Ölçüt örneklemede, katılımcıların sahip olması gereken mesleki yeterlilikler, deneyim süreleri, eğitim düzeyleri ve çalışma alanları gibi kriterler açık biçimde tanımlanarak, bu ölçütleri karşılayan bireyler örnekleme dahil edilir (Creswell & Poth, 2016).

Bu araştırmada çalışma grubunu oluşturacak katılımcıların seçiminde belirli ölçütler esas alınmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen bu ölçütler, katılımcıların görme engelli öğrencilere okuma-yazma öğretimi sürecine ilişkin bilgi, deneyim ve gözlemlerine dayalı olarak nitelikli veri sağlamalarını hedeflemektedir. Bu doğrultuda, çalışmaya dahil edilecek öğretmenlerin aşağıda belirtilen kriterleri karşılaması gerekmektedir:

1. Görmeyen bireylerle, okuma-yazma öğretimi gerçekleştirmiş olma,
2. Özel eğitim öğretmenliği ya da görme engelliler öğretmenliği lisans mezunu olma,
3. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etme,
4. Görme engelliler okulunda çalışıyor olma.

Bu ölçütler doğrultusunda seçilen katılımcılar, çalışmanın temelini oluşturan “görme engelli öğrencilere okuma-yazma öğretimi” konusundaki bireysel deneyimlerini paylaşarak, araştırmanın amaçlarına katkı sunmuştur.

Araştırmanın yürütülmesinden önce, gerekli Etik Kurul izni (Ek-1) ve MEB izni (Ek-) alınmıştır. İzinlerin tamamlanmasının ardından, çeşitli illerde görev yapan özel eğitim öğretmenlerine ulaşmak amacıyla, ilgili kurum yetkililerine e-posta ve telefon aracılığıyla araştırmanın amacı, kapsamı ve katılım şartları hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Bu bilgilendirme doğrultusunda toplam 31 özel eğitim öğretmenine ulaşılmıştır. Bu öğretmenlerden 5’i araştırmaya katılmayı kabul etmemiş, 10’u ise görmeyen bireylere braille okuma-yazma öğretmiş olma ölçütünü karşılamadığı için çalışmaya dâhil edilmemiştir. Ölçütleri karşılayan 16 öğretmen, yapılan davete olumlu yanıt vererek araştırmaya gönüllü

olarak katılmıştır. Araştırmacı, bu katılımcılara e-posta ve telefon yoluyla ulaşarak onları araştırma sürecine dâhil etmiştir.

Veri Toplama Aracı

Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre, fenomenoloji araştırmalarında temel veri toplama aracı olarak görüşmeler öne çıkmaktadır. Bu araştırmada da amaç ve yöntem doğrultusunda, katılımcıların demografik bilgilerini içeren kişisel bilgi formu ile birlikte yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, görüşme yapılacak kişilerin bildiği terminoloji dikkate alınarak bir dizi soru hazırlanır; bu sorular tüm katılımcılara aynı sırayla sorulur ve kişilerin istedikleri genişlikte yanıt vermelerine izin verilir. Görüşülen kişinin görüşmeyi yönlendirmesi, görüşmenin kalitesini artırarak araştırmacıya veri zenginliği sağlar (Bogdan & Biklen, 1992). Soruların anlaşılmadığı durumlarda görüşmeci gerekli açıklamaları yapabilir (Gay, 1996). Bu teknik, belirli düzeyde standartlar sağlarken, araştırmacıya görüşmenin akışını etkileme esnekliği sunduğu için tercih edilmiştir (Türnüklü, 2000).

Araştırma kapsamında veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Bu yöntem, araştırmacının önceden belirlenmiş sorular çerçevesinde veri toplamasına olanak tanırken, katılımcıların kendi deneyimlerini ve bakış açılarını ayrıntılı olarak ifade edebilecekleri esnek bir yapı sunar (Yıldırım & Şimşek, 2011). Fenomenolojik desenin özüne uygun olarak, öğretmenlerin yaşantılarına dayalı anlatımlarını ortaya koymayı ve anlamlandırmayı mümkün kılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir teknik olup, araştırmacının hem sistematik hem de derinlemesine bilgi edinmesini sağlar (Patton, 2014). Bu çalışmada da öğretmenlerin görme engelli öğrencilere okuma-yazma öğretim sürecine ilişkin bilgi, deneyim ve görüşlerini detaylı biçimde ortaya koyabilmek amacıyla görüşmeler bireysel olarak gerçekleştirilmiş, ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve sonrasında yazıya dökülerek analiz sürecine hazırlanmıştır. Bu yöntemsel yaklaşım sayesinde, öğretmenlerin yaşantılarına dayalı anlam dünyaları derinlemesine

incelenmiş ve fenomenolojik desenin gerektirdiği şekilde olguya ilişkin öznel deneyimler ortaya konmuştur.

Görüşme Formunun Hazırlanması

Görüşme formu için daha önce yapılan araştırmalar incelenerek (Akçamete, Gürgür & Kış, 2003; Akgün & Akçamete, 2024; Başal & Batıt, 2002; Çolak, 2001; Demirok & Akçam, 2019; Deniz & Sarı, 2024; Döngel, 2009; Eliçin & Yıkılmış, 2014; Sarıkaya & Uzuner, 2013; Şengül, 2008; Terzioğlu & Topaç, 2023; Terzioğlu vd., 2024; Tiryaki, 2017; Ünal & Coşkun, 2019; Akar & Yılmaz, 2024) görüşme sorularının taslağı oluşturulmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu görüşme protokolü halinde uzman görüşü almak üzere hazırlanarak (Ek-4) 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı, 2 Türkçe öğretmeni, 3 özel eğitim bölüm uzmanı ve 2 özel eğitim akademisyeni tarafından incelenmiştir. Ölçme ve değerlendirme bölümü ile Türkçe bölüm uzmanlarına konunun içeriğini anlatan bir açıklama eklenen uzman görüş formu ile görüşleri rica edilmiştir. Ölçme uzmanları içerik ile soruların ölçmeye uygunluğunu inceleyerek görüş bildirmiş, araştırma amacını yeterince karşılamayan bazı sorular daha ölçülebilir ifadelerle yeniden yapılandırılmıştır. Türkçe bölüm uzmanları anlam ve biçim olarak uygunluğu incelemiş, anlatım bozukluğu tespit edilen ifadeler düzeltilmiş ve sorular daha akıcı ve anlaşılır hale getirilmiştir. Ayrıca, üç özel eğitim uzmanı, soruların görmeyen bireylerin okuma-yazma sürecine ilişkin deneyimlerini ortaya çıkarma açısından içerik uygunluğunu incelemiştir. Bu inceleme sonucunda, görmeyen bireylerin yaşantılarını yeterince yansıtmadığı belirlenen sorular çıkarılmış, onların okuma-yazma sürecindeki deneyimlerini daha kapsamlı biçimde ortaya koyabilecek yeni sorular eklenmiştir. Görüşme soruları uzman görüşlerinin ardından tekrar düzenlenmiş, hazırlanan aracın objektif ve belirlenen amaca yönelik olduğuna uzmanlarca kanaat getirildiğinde araç uygulanmak üzere görüşme protokolü şeklinde hazırlanmıştır (Ek-5).

Görüşme protokolünde; araştırmacı bölümünde, araştırmacının adı ve soyadı, görüşmenin tarihi, saati, görüşme ortamı, görüşme süresi yer alırken diğer bölümde katılımcılara ilişkin

bilgiler yer almıştır. Katılımcı öğretmenlerin yaş, mesleki kıdem, mezun olunan bölüm, cinsiyet, görme engelli öğrencilere okuma-yazma öğretme durumları, eğitim düzeylerinin belirtildiği kişisel bilgiler bölümü oluşturulmuştur.

Görüşme formu, “Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görme Engelli Öğrencilere Braille Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Görüş ve Önerileri” başlıklı çalışma kapsamında hazırlanmıştır. Görüşme formunda, araştırma amacını doğrudan karşılayan beş anahtar soru ve bu sorulara bağlı alt sorular yer almıştır. Sorular; görmeyen bireylerin okuma-yazma sürecinde gerekli önkoşul beceriler, öğretim yöntem ve teknikleri, kullanılan materyal ve araç-gereçler, karşılaşılan güçlükler ve sürecin daha etkili hale getirilmesine yönelik öneriler olmak üzere temalar etrafında düzenlenmiştir. Görüşme formunun hazırlanma sürecinde ölçme-değerlendirme, Türkçe ve özel eğitim alanında uzman görüşlerine başvurulmuş; içerik, dil ve kapsam açısından yapılan düzenlemeler sonucunda formun araştırma amacına uygun, açık ve anlaşılır bir yapıya kavuşması sağlanmıştır. Bu yönüyle görüşme formu, özel eğitim öğretmenlerinin görmeyen bireylerin okuma-yazma öğretimine ilişkin deneyimlerini ve önerilerini derinlemesine ortaya çıkarmak amacıyla güvenilir bir veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinden önce, hazırlanan görüşme formunun uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama süreci, ölçütleri karşılayan bir öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenin soruların anlaşılabilirliği ve görüşmenin süresi açısından olumlu geri bildirimde bulunması üzerine, görüşme formunda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Daha sonra, araştırma kapsamında yer alan öğretmenlere ulaşmak için iletişim bilgileri kullanılarak WhatsApp ve telefon aracılığıyla iletişim kurulmuştur. Katılımcı öğretmenlere, araştırmanın amacı, kapsamı ve görüşme süreci hakkında kısa bir bilgilendirme mesajı gönderilmiş ve öğretmen gönüllü katılım onay formu ile birlikte davet yapılmıştır. Mesajlarda, görüşmelerin ses kaydıyla

gerçekleştirileceği ve katılımcıların kimlik bilgilerinin gizli tutulacağına dair bilgi verilmiştir. Katılımcıların onayına sunulan gönüllü katılım onam formunda, verilerin yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağı ve etik kurallar çerçevesinde hareket edileceği açıkça belirtilmiştir.

Pilot Uygulama

Araştırmacı, veri toplama sürecine başlamadan önce MEB’ de görev yapan ve görmeyen öğrencilere okuma-yazma öğretmiş olan ve araştırmada olmayan bir özel eğitim öğretmeni katılımcı ile pilot görüşme gerçekleştirmiştir. Görüşme öncesinde öğretmene, araştırmaya gönüllü katılım formu sunulmuş ve çalışmanın amacı ile süreci hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Öğretmenin uygun olduğu zaman dilimi belirlenerek, görüşme çevrimiçi platform üzerinden yürütölmüştür. Pilot görüşme sürecinde, öğretmenin soruların anlaşılabilirliği ve görüşmenin süresi açısından olumlu geri bildirimde bulunması üzerine, görüşme formunda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Bu doğrultuda, görüşme formunun geçerliliği onaylanmış ve veri toplama aşamasına geçilmiştir. Pilot görüşmenin elde ettiği veriler, araştırmanın ana bulgularına dahil edilmemiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılmayı kabul eden gönüllü öğretmenlere, araştırmacı tarafından gönüllü katılım onay formu iletilmiş ve formun imzalanması istenmiştir. Veri toplama süreci 2024-2025 bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, Türkiye’nin çeşitli illerinde bulunan ve görmeyen öğrencilere okuma-yazma öğretmiş ya da halen öğretmekte olan özel eğitim öğretmenleri yer almıştır. Görüşmeler, önceden belirlenen gün ve saatlerde, araştırmacı tarafından çevrimiçi platform üzerinden birebir olarak yürütölmüştür. Toplam 16 öğretmen ile farklı zaman dilimlerinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme sürecinin başında, araştırmacı kendini tanıtarak çalışmanın amacı, içeriği, süresi ve kapsamı hakkında katılımcılara detaylı bilgi vermiştir. Görüşmeler, katılımcıların sessiz ve rahat bir ortamda, mesai saatleri dışında uygun gördükleri zaman dilimlerinde planlanmıştır.

Görüşme sırasında öğretmenlerden yaş, mezun olunan alan ve mesleki deneyim gibi demografik bilgiler de alınmıştır. Ardından hazırlanan görüşme protokolü doğrultusunda, öğretmenlere sorular tek tek yöneltilmiş; gerektiğinde görüşme akışına bağlı olarak soru sıralaması değiştirilmiştir. Öğretmenlerin soruları daha iyi anlaması için, talep etmeleri durumunda sorular tekrarlanmış veya alt sorular kullanılarak konu detaylandırılmıştır. Veri toplama yöntemi olarak, Zoom platformu üzerinden araştırmacının hazırladığı görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşme süreleri değişkenlik göstermiş olup toplamda 277 dakika sürmüştür. En kısa görüşme 6 dakika, en uzun görüşme 28 dakika, ortalama görüşme süresi ise 17 dakikadır. Tüm görüşmeler ses kaydıyla kayıt altına alınmış ve görüşmenin sonunda katılımcılara teşekkür edilmiştir. Kaydedilen ses dosyaları, katılımcıların izniyle güvenli bir şekilde saklanmış ve görüşme kayıtları daha sonra bilgisayar ortamında yazılı döküme dönüştürülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmeler ses kaydı aracılığıyla toplanmış, bu kayıtlar daha sonra yazılı forma dönüştürülerek veriler elde edilmiştir. Elde edilen transkriptler toplamda 75 sayfadan oluşmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, yazılı, sözlü ya da görsel materyallerin sistematik bir biçimde incelenerek anlamlı kategorilere dönüştürülmesini amaçlayan nitel bir veri analiz yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu yöntem, özellikle betimsel nitelikteki verilerin anlamlandırılması, sınıflandırılması ve yorumlanması için kullanılmaktadır. İçerik analizi; gözlem notları, görüşme transkriptleri, dokümanlar, medya içerikleri ve açık uçlu anket yanıtları gibi çok çeşitli veri kaynaklarının analizinde yaygın olarak tercih edilmektedir (Krippendorff, 2018).

Araştırmalarda içerik analizi, verilerin sistematik bir biçimde çözümlenerek belirli temalar ve kategoriler altında toplanması sürecini içerir. Bu yöntem, özellikle araştırmacının belirli bir olguya ilişkin algı, tutum, düşünce ve deneyimleri ortaya çıkarmayı amaçladığı

durumlarda işlevsel olmaktadır (Mayring, 2014). Örneğin öğretmen görüşlerinin analizinde, içerik analizi, öğretmenlerin deneyimlerine dayalı bilgi ve görüşlerin tematik olarak yapılandırılmasına olanak tanır.

İçerik analizinin öne çıkan özelliklerinden biri, verilerin yalnızca betimlenmesiyle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda bu veriler arasındaki örtük ve derin anlamları da açığa çıkarabilmesidir. Bu yöntem hem tümevarımcı hem de tümdengelimci yaklaşımlar temelinde uygulanabilmektedir. Tümevarımcı yaklaşımda araştırmacı, verilerden hareketle yeni temalar ve kategoriler geliştirirken; tümdengelimci yaklaşımda ise önceden belirlenen temalar çerçevesinde verileri çözümlemektedir (Elo & Kyngäs, 2008). İçerik analizinin bu esnek yapısı, farklı araştırma bağlamlarında etkin bir biçimde kullanılmasına olanak tanımaktadır.

Bu çalışmada, içerik analizi süreci Yıldırım ve Şimşek (2011), Mayring (2014) ve Elo & Kyngäs (2008) tarafından önerilen aşamalar ve kurallar doğrultusunda yürütülmüştür. Öncelikle görüşme transkriptleri eksiksiz olarak derlenmiş, verilerin bütünlüğü sağlanmıştır. Ardından veriler dikkatlice okunarak anlamlı birimler belirlenmiş ve kodlama işlemine geçilmiştir. Kodlama sürecinde, benzer içerikler bir araya getirilerek alt temalar oluşturulmuş, bu alt temalar daha sonra üst temalar altında toplanarak sistematik bir kategori yapısı oluşturulmuştur. Analiz sürecinde araştırmacı, tarafsızlığı korumaya ve verilerin anlamını bozmamaya özen göstermiştir. Elde edilen temalar, görmeyen bireylere okuma-yazma öğretiminde öğretmenlerin deneyim, uygulama ve önerilerini açık bir biçimde ortaya koyacak şekilde yorumlanmıştır. Böylece, içerik analizinin aşamalarına uygun olarak yürütülen bu süreç, verilerin sistematik bir şekilde çözümlemesini ve araştırma sorularına yanıt verecek tematik yapının oluşturulmasını sağlamıştır.

Geçerlilik-Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, elde edilen bulguların doğruluğunu, güvenilirliğini ve farklı bağlamlara aktarılabilirliğini sağlamada temel ölçütler arasında yer almaktadır. Bu çalışmada verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla çeşitli yöntemlere

başvurulmuştur. Veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi (üçgenleme) ve elde edilen bulguların bağlama özgü ayrıntılı biçimde sunulması (kalın betimleme) bu yöntemler arasında yer almaktadır. Ayrıca araştırma sürecinin tüm aşamalarının sistematik biçimde belgelenmesi (denetim izi), çalışmanın şeffaflığını ve tekrarlanabilirliğini güçlendirmiştir. Bu stratejiler, araştırmadan elde edilen bulguların hem inandırıcılığını hem de bilimsel geçerliliğini desteklemiştir (Başkale, 2016).

Araştırmada iç geçerliliği sağlamak amacıyla, katılımcıların deneyimlerini en doğru şekilde yansıtabilecek açık uçlu sorular kullanılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve eksiksiz bir biçimde transkript edilmiştir. Veri toplama sürecinin güvenilirliğini artırmak için araştırmacı öncesinde pilot görüşme gerçekleştirmiştir. Analiz aşamasında, verilerin yorumlanması sırasında tez danışmanından görüş alınmış ve teyitler sağlanmıştır.

Araştırmada verilerin sistematik bir şekilde çözümlenmesi sürecinde, kodlama işlemleri araştırmacı ve tez danışmanı iş birliğiyle yürütülmüştür. Öncelikle her görüşme detaylı olarak incelenmiş, anlamlı veri birimleri belirlenmiştir. Bu birimlere, araştırma sorularıyla uyumlu tematik ve betimleyici kodlar atanmıştır. Kodlama sürecinde benzer içerikler bir araya getirilerek alt temalar ve bu alt temalar altında ana temalar oluşturulmuştur. Kodlama işlemleri, tez danışmanının görüşleri doğrultusunda tekrar gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak kodların doğruluğu ve tutarlılığı sağlanmıştır. Bu uygulama, verilerin sistematik biçimde analiz edilmesini ve öğretmenlerin görmeyen bireylere okuma-yazma öğretimine ilişkin deneyimlerinin tematik olarak ortaya konmasını sağlamıştır.

Araştırma süreci açık bir şekilde tanımlanmış, veri toplama ve analiz aşamaları ayrıntılı biçimde raporlanmış ve böylece şeffaflık ilkesine uygun hareket edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrudan katılımcı alıntılarıyla desteklenerek doğrulanabilirlik güçlendirilmiştir. Araştırmanın yapıldığı bağlam, katılımcı profilleri ve veri toplama süreci detaylı şekilde sunularak aktarılabilirlik ilkesine katkı sağlanmıştır (Arslan, 2022; Polat, 2022).

Ayrıca, araştırmacının önyargılarından arınmak ve yorumların tek yönlü bir bakış açısıyla sınırlı kalmamasını sağlamak amacıyla iki alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur.

Uzmanlar, elde edilen bulguları bağımsız olarak inceleyip yorumlamış, analiz sürecinde olası yanlışlıkları belirleme ve yorumların tutarlılığını artırma yönünde katkı sağlamıştır. Bu sayede analiz süreci, daha nesnel, güvenilir ve bilimsel bir temele dayandırılmıştır. Bu uygulama, Arslan'ın (2022) ve Polat'ın (2022) da vurguladığı gibi, nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamada önemli bir strateji olarak değerlendirilmektedir.

Kodlayıcılar Arası Geçerlilik-Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Nitel araştırmalarda verilerin analizi sürecinde araştırmacının yorumlarına dayalı bir yapı bulunması, araştırma sonuçlarının nesnelliğini sağlamak açısından bazı önlemlerin alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu kapsamda, içerik analizinde yapılan kodlamaların doğruluğu ve tutarlılığı, birden fazla gözlemcinin/veri analizcisinin görüş birliği içinde çalışması ile test edilebilmektedir. Gözlemciler arası geçerlik ve güvenilirlik (intercoder reliability), araştırmacılar arasında yorum farklarının azaltılması ve elde edilen temaların gücünün artırılması açısından önem taşımaktadır (Miles & Huberman, 1994).

Bu araştırmada, verilerin analizi sürecinde elde edilen kodlamaların güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla gözlemciler arası tutarlılık yöntemine başvurulmuştur. İlk olarak, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen içerik analizi sürecinde görüşme transkriptleri ayrıntılı şekilde okunmuş, anlam birimleri belirlenerek temalar altında gruplanmıştır. Belirlenen kodlar, araştırmanın kuramsal çerçevesi ve araştırma soruları doğrultusunda oluşturulan 4 ana tema altında toplanmıştır.

Kodlamaların objektifliğini ve tutarlılığını test etmek amacıyla, biri doçent unvanına sahip bir akademisyen, diğeri ise özel eğitim alanında uzman bir ikinci araştırmacı olmak üzere iki bağımsız kodlayıcıdan destek alınmıştır. Her iki kodlayıcı, araştırmacının analiz ettiği görüşme transkriptlerini bağımsız olarak incelemiş, aynı temalar doğrultusunda kendi kodlamalarını gerçekleştirmiştir.

Kodlayıcılar arası uyum, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül aracılığıyla hesaplanmıştır:

$$\text{Güvenirlilik} = (\text{Görüş Birliğı}) / (\text{Görüş Birliğı} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100$$

Bu hesaplamalar sonucunda kodlayıcılar arasında %80'in üzerinde bir görüş birliğı elde edilmiştir. Bu oran, nitel araştırmalarda kabul edilen %70'lik alt sınırın (Miles & Huberman, 1994) üstünde olduğundan, yapılan kodlamaların güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki görüş ayrılıkları ise oturumlar düzenlenerek tartışılmış, farklı bakış açıları değerlendirilmiş ve nihai kodlama çerçevesi üzerinde ortak bir mutabakata varılmıştır.

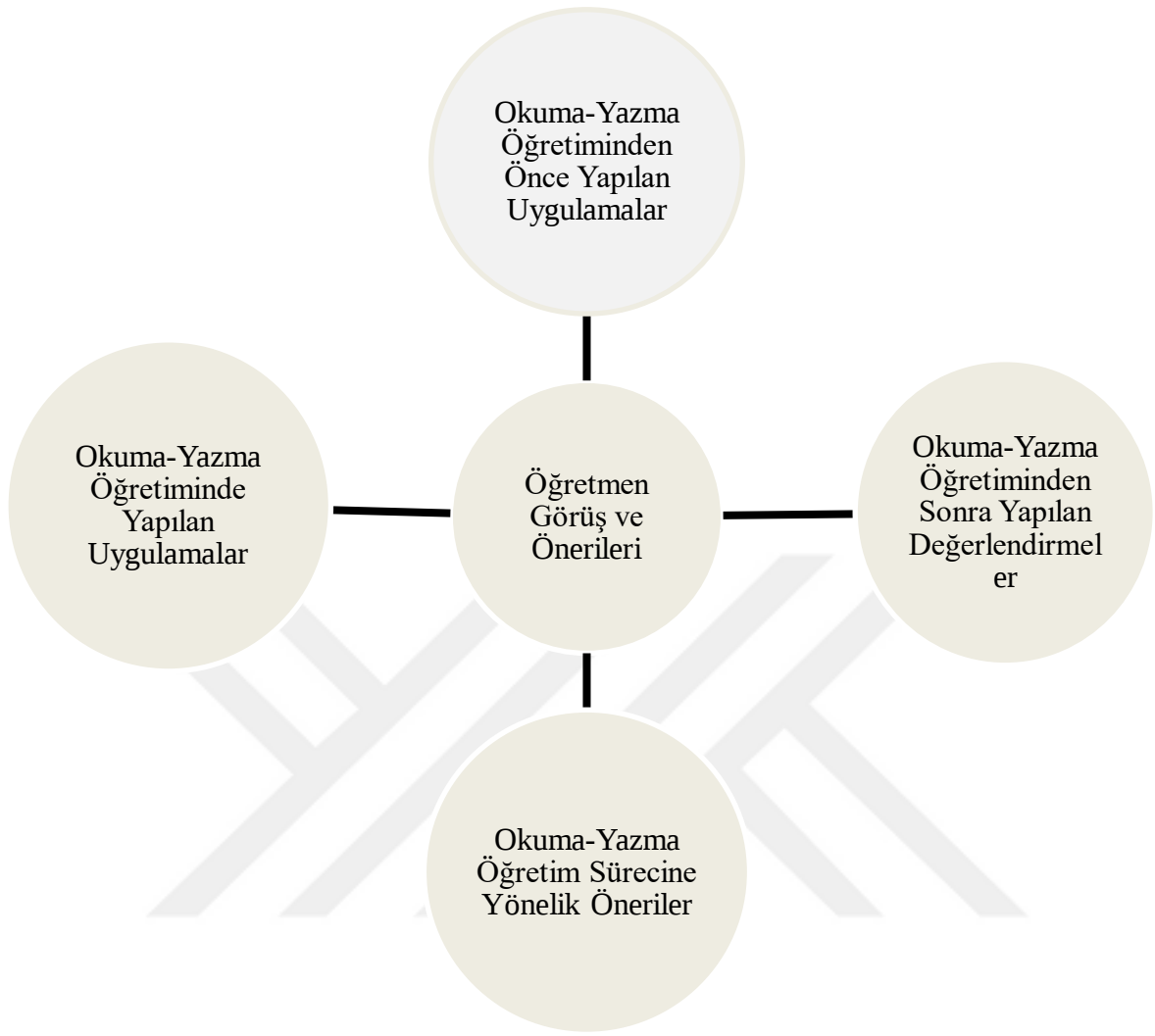
Bu süreçte yalnızca yüzeysel benzerlikler değil, temaların içeriksel örtüşmeleri ve veriyle ilişkilendirme biçimleri de dikkate alınmış, böylece temaların kuramsal geçerliliğı de desteklenmiştir. Arslan (2022), nitel araştırmalarda özellikle içerik analizinde birden fazla kodlayıcıyla çalışmanın, araştırmacının öznel etkisini azaltmada ve analiz sürecinin nesnelliğini sağlamada etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın analiz süreci yalnızca araştırmacının yorumlarına dayanmamış, farklı akademik bakış açıları ile desteklenmiştir.

Ayrıca, kodlayıcılar tarafından elde edilen bulgular karşılaştırmalı olarak tablo hâlinde düzenlenmiş ve bulguların analizinde sıklıkla ortaya çıkan ifadeler, vurgu yapılan noktalar ve temalarla örtüşen örnek alıntılar dikkatle incelenmiştir. Bu uygulama, hem doğrulanabilirliğı hem de şeffaflığı artırarak çalışmanın bütünlüğünü güçlendirmiştir.

BÖLÜM V

BULGULAR

Bu araştırmanın amacı; özel eğitim öğretmenlerinin görme engelli öğrencilere beaille okuma-yazma öğretimine yönelik görüş ve önerilerini belirlemektir. Bu kapsamda; öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde dört farklı temaya ulaşılmıştır. Bu temelar; 1) Okuma-Yazma Öğretiminden Önce Yapılan Uygulamalar, 2) Okuma-Yazma Öğretiminde Yapılan Uygulamalar, 3) Okuma-Yazma Öğretiminden Sonra Yapılan Değerlendirmeler ve 4) Okuma-Yazma Öğretim Sürecine Yönelik Öneriler şeklindedir.



Şekil 5. Öğretmen görüşleri alınarak oluşturulan temalar

Şekil-5 incelendiğinde öğretmen görüşleri alınarak oluşturulan dört ana tema görülmektedir.

Bu ana temalara ait alt temalar ise şöyledir:

Birinci tema: *Okuma-Yazma Öğretiminden Önce Yapılan Uygulamalar*. Alt tema olarak Okuma-Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Öğretimi belirlenmiştir. Bu alt tema altında; nokta farkındalık çalışmaları, parmak kaslarını geliştirme, çizgi çalışmaları, görsel olmayan nesne betimleme ve el-göz koordinasyonu geliştirme çalışmaları kategorileri yer almaktadır.

İkinci tema: *Okuma-Yazma Öğretiminde Yapılan Uygulamalar*. Bu ana tema altında altı alt tema bulunmaktadır. Öğretim Sırasında Kullanılan Yöntem, Teknik ve Stratejiler alt teması altında; dokunsal okuma-yazma teknikleri, bireyselleştirilmiş öğretim, aşamalı öğretim ve

somutlaştırma çalışmaları kategorileri yer almaktadır. Materyal/Araç-Gereç Uyarlamaları alt temasında; kabartma materyal, özel üretim kitaplar, el yapımı materyaller ve uyarlanmış çalışma sayfaları kategorileri bulunmaktadır. Bireysel Farklılıklara Dikkat Edilmesi alt teması, öğrenci ilgi ve ihtiyaçları, hazırbulunuşluk düzeyi ve öğrenme hızına göre öğretim kategorileri ile temsil edilmektedir. Ortam Düzenlemesi alt temasında; sessiz ortam, aydınlatma düzenlemesi, ergonomik masa düzeni ve dikkat dağıtıcı uyaranların azaltılması kategorileri yer almaktadır. Kullanılan Araç-Gereçler/Yardımcı Teknolojiler alt temasına ait kategoriler; braille daktilo, ekran okuyucu yazılım, kabartma yazı tahtası ve işitsel kitaplar olarak sıralanmıştır. Okuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler alt teması altında ise; materyal yetersizliği, zaman kısıtı, aile iş birliğinde aksaklıklar ve farklı yetersizlik türleriyle bir arada öğretim zorluğu kategorileri yer almaktadır.

Üçüncü tema: *Okuma-Yazma Öğretiminden Sonra Yapılan Değerlendirmeler*. Bu tema altında Kullanılan Değerlendirme Yaklaşımları ve Stratejileri alt teması yer almakta ve bu alt temada; gözlem formları, birebir değerlendirme oturumları, performans temelli ölçme araçları ve öğrenci ürün dosyaları kategorileri bulunmaktadır.

Dördüncü tema: *Okuma-Yazma Öğretim Sürecine Yönelik Öneriler*. Bu temanın alt teması Öneriler olarak belirlenmiştir. Alt tema altında yer alan kategoriler ise; öğretmen eğitimlerinin artırılması, materyal çeşitliliğinin artırılması, aile bilgilendirme çalışmaları, teknoloji destekli öğretim araçlarının yaygınlaştırılması ve bireyselleştirilmiş öğretim planlarının güçlendirilmesidir. Aşağıdaki tabloda tema, alt tema ve kategoriler ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 6

Tema, Alt Tema ve Kategoriler

Tema	Alt Tema	Kategori	N
1. Okuma-Yazma Öğretiminden Önce Yapılan Uygulamalar	1.1. Okuma-Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Öğretimi	• Motor becerilerin desteklenmesi (ör. ince-kaba motor)	16
		• Parmak hassasiyetinin artırılması	16
		• Kavram öğretimi (ör. sağ-sol, ön-arka)	12
		• Erken okuryazarlık becerilerinin öğretimi	6
		• Ezberleme becerilerinin desteklenmesi	3
		• Ses temelli öğretim yöntemi kullanımı	15

2. Okuma-Yazma Öğretiminde Yapılan Uygulamalar	2.1. Öğretim Sırasında Kullanılan Yöntem, Teknik ve Stratejiler	• Alternatif etkinliklere yer verilmesi (ör. hikaye, şarkı) • Harflerin sırasını değiştirme • Oyun/oyuncakların kullanımı • İpucu ile öğretim stratejileri	9 6 3 1
	2.2. Materyal/Araç-Gereç Uyarlamaları	• Materyallerin çeşitlendirilmesi • İlgi çekici materyallerin kullanılması • Materyallerin sabitlenmesi	7 4 3
	2.3. Bireysel Farklılıklara Dikkat Edilmesi	• Öğrencilerin performansına göre öğretimin düzenlenmesi • Öğrencilerin ihtiyacına göre materyallerin seçilmesi • Öğrencilerin psikolojik/fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanması	7 6 5
	2.4. Ortam Düzenlemesi	• U Düzeni • Geniş/rahat oturma düzeni	1 1
	2.5. Kullanılan Araç-Gereçler/Yardımcı Teknolojiler	• Braille tablet • Braille daktilo • Yardımcı teknolojiler (ör. braille baskı makineleri, konuşma cihazı) • Orbit • Diğer araçlar (ör. takoz, çivi tahtası)	13 12 6 6 6
	2.6. Okuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler	• Braille yazı öğretiminin zorlukları (ör. noktalar, kısaltmalar) • Öğretim programının sınırlılıkları • Öğrencilerdeki ek yetersizlikler (ör. zihin, işitme yetersizliği) • Materyal/araç-gereç yetersizlikleri • Öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerine sahip olmamaları • Eğitsel ortam sınırlılıkları • Alan dışı öğretmenlerin bilgi eksiklikleri • Ailelerin okuma-yazma öğretim sürecine katılım eskiklikleri • Öğrencilerin parmak (dokunsal) hassasiyet eksiklikleri • Öğrencilerin braille yazı öğrenmeye yönelik isteksizliği	12 9 8 5 4 4 4 3 3 1
	3. Okuma-Yazma Öğretiminden Sonra Yapılan Değerlendirmeler	• Klasik yöntemler (ör. ev ödevi, tekrar) • Pekiştirme/ödül sisteminin kullanımı • Aile-öğretmen işbirliği ile değerlendirme (ör. iletişim defteri) • Öğretim sürecine ilişkin değerlendirme yapılmaması • Akran değerlendirmesi • Portfolyo değerlendirme • Bilişsel değerlendirme etkinlikleri (ör. eşleme, ayırt etme) • Kendi kendini değerlendirme	11 3 2 2 1 1 1 1
	4. Okuma-Yazma Öğretim Sürecine Yönelik Öneriler	• Materyaller/araç-gereçler ulaşılabilir olmalı • Aile desteğinin artırılması sağlanmalı • Teknoloji kullanımı teşvik edilmeli • Öğretmenlere hizmetiçi eğitim verilmeli • Öğrencilerin braille yazıyı kullanmaları teşvik edilmeli • Öğrenciler iyi tanınmalı/gözlemlenmeli • Okul öncesi müfredatlar düzenlenmeli	11 8 7 4 2 2 1

Okuma-Yazma Öğretiminden Önce Yapılan Uygulamalar

Bu tema bir alt tema olup beş kategoriye ayrılmıştır. Her kategori, öğrencilerin okuma-yazma sürecine hazırlanmasında yapılan uygulamaları farklı boyutlarıyla ortaya koymakta ve öğretmenlerin gözlemlerini yansıtmaktadır.

Okuma-Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Öğretimi

Bu alt tema okuma-yazmaya hazırlık becerilerinin öğretimidir ve beş kategoriden oluşmaktadır. Bu alt tema altında öğretmenlerin, görme engelli öğrencilere okuma-yazma öğretimine başlamadan önce kazandırılması gereken temel hazırlık becerilerine odaklandıkları görülmektedir. Alt tema altında oluşturulan sekiz kategori ise şöyledir: a) Motor becerilerin desteklenmesi, b) Parmak hassasiyetinin artırılması, c) Kavram öğretimi, d) Erken okuryazarlık becerilerinin öğretimi, e) Ezberleme becerilerinin desteklenmesidir.

Motor Becerilerin Desteklenmesi

Öğretmenlerin tamamı, öğrencilerin okuma-yazmaya başlamadan önce ince ve kaba motor becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır (n=16). Öğretmenler; özellikle braille yazımında parmak kaslarının; kağıt yerleştirme, daktilo kullanma gibi motor becerilerde önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili görüşler şu şekildedir.

“Küçük motor becerileri yeterince gelişmemiş bir çocuk, yazı yazarken veya dijital araçları kullanırken daha çabuk yorulabilir. Buna karşılık, yaşına uygun motor becerilere sahip bir çocuk, bu süreçlere daha hızlı ve kolay adapte olabilir.” (K₆)

“İnce motor becerilerinin gelişmesi gereklidir; başlangıçta nokta basarken zorlanabilirler ve parmak uçlarının hassasiyetini algılayabilmeleri önemlidir.”

(K₅)

“Yani mutlaka ince motor becerilerinin olması gerekiyor. Çünkü bizim kullandığımız bu braille yazı kalemi, ondan sonra kağıdı içine koyduğumuz tablet bunlar ince hareketlerin yapılmasını gerektiriyor.” (K₁)

“İnce motor becerilerinin bir kere çok iyi gelişmiş olması gerekiyor.” (K₁₁)

Parmak Hassasiyetinin Artırılması

Tüm katılımcı öğretmenler, braille alfabesinin okunması için parmak hassasiyetinin olmazsa olmaz bir ön koşul olduğunu vurgulamıştır (n=16). Bu konuda görüş beyan eden öğretmenlerin ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Görme engelli öğrencilerde parmak hassasiyeti önemlidir. Yaşı küçük ya da okula geç başlayan öğrenciler de geldiği için bu durum öğrenme sürecini etkiliyor.” (K₈)

“Parmak hissiyatlarının çok gelişmiş olması lazım.” (K₂)

“Parmakların hassasiyetinin ölçülmesi ve bu hassasiyete uyum sağlaması gerekmektedir. Bireyin, tek nokta, altı nokta veya iki noktayı hissedebilmesi önemlidir.” (K₃)

“Parmak hassasiyetini kazandırmak, okuma yazma öncesinde oldukça zaman alabiliyor. Bazen hiç hazırlık almadan gelen öğrencilerle karşılaştım, bu durumda çocuk için çok zorlayıcı olabiliyor. Dokunsal hassasiyet olmadan bireysel öğretim verimli olmuyor.” (K₁₃)

“Bence en can alıcı nokta, çocuğun parmaklarının hazır olması. Çünkü parmaklar yeterince gelişmeden kabartma yazıyı algılamak da oldukça zorlaşıyor. Bu durum, kabartma yazıya geçiş sürecini de doğal olarak güçleştiriyor.” (K₁₆)

“Öncelikle parmak hissinin gelişmiş olması gerekir. Çünkü braille alfabesinde dokunsal duyularla okuma yapılır.” (K₁₅)

Kavram Öğretimi

Katılımcıların önemli bir kısmı, sağ-sol ve ön-arka gibi kavramlarının braille okuryazarlığı açısından temel oluşturduğunu belirtmiştir (n=12). Sağ-sol, ön-arka, yukarı-aşağı gibi kavramların eksikliğinde braille harflerinin öğrenilmesinde güçlük yaşanabileceğine dikkat çekilmiştir. Bu kategoriyle ilgili görüşlerden bazıları şöyledir:

“Sağ-sol kavramı, rakam bilgisi ve motor beceriler önemlidir. Bu ön koşullar olmadan süreç zorlaşır.” (K₁₄)

“Tabii ki farklı ya da aynı kavramını kesinlikle edinmeleri gerekiyor.” (K₂)

“Bir öğrencinin sağ-sol gibi temel yön kavramlarını bilmesi, okuma yazma öğrenme sürecini doğrudan etkileyebilir. Benzer şekilde, yukarı-aşağı gibi mekânsal kavramlara hâkim olan bir çocuk, tableti kullanırken daha rahat hareket edebilir.” (K₆)

“Sağ, sol, yukarı, aşağı gibi yön kavramlarını bilmek çok değerli.” (K₁₂)

Erken Okuryazarlık Becerilerinin Öğretimi

Erken çocukluk döneminde okuryazarlık becerilerinin gelişimini etkileyen önemli bir kategori olarak *bilişsel ve dilsel ön beceriler* bazı öğretmenler (n=6) tarafından vurgulanmıştır. Öğretmenlere göre, çocukların yazıya dokunduklarında onun anlam taşıdığını fark etmeleri, hece, kelime ve sözcük farkındalıklarının gelişmiş olması, okuryazarlık sürecini hızlandırmaktadır. Bu ön beceriler yalnızca teknik okuma-yazma sürecini değil, aynı zamanda dinlediğini anlama ve kendini ifade etme gibi dilsel yeterlilikleri de desteklemektedir. Bununla birlikte, öğretim sürecine geçilmeden önce çocukların dil ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi gerektiği; bu alanlardaki yeterliliğin, öğretimden elde edilecek verimi doğrudan etkilediği belirtilmektedir. Bununla ilgili görüşler şu şekildedir:

“Erken okuryazarlık becerilerine sahip olmak süreci kesinlikle hızlandırır.”
(K₉)

“Çocuğun yazıya dokunduğunda onun bir anlam taşıdığını fark etmesi; hece, kelime ve sözcük farkındalığı ile dinlediğini anlayabilmesi bu süreci destekler.”
(K₁₃)

“Öğretim sürecine geçmeden önce çocukların kendini ifade etme, tanımlama ve dil-konuşma modüllerine yönelik yeterliliklerinin desteklenmesi gerekmektedir. Bu beceriler, öğretimden alınacak verimi doğrudan etkilemektedir.” (K₁₀)

Ezberleme Becerilerinin Desteklenmesi

Bazı öğretmenler (n=3), erken okuryazarlık sürecinde bilişsel yeterlilikler arasında yer alan hafıza ve ezber becerilerinin, özellikle harflerin ve yazım biçimlerinin akılda tutulabilmesi açısından önemli olduğunu belirtmiştir. Bununla ilişkili görüşler şu şekildedir:

“Bir de ezberinin biraz kuvvetlendirilmesi lazım diye düşünüyorum. Çünkü çocuk önceden bilişsel olarak bu ezber konusunda hazır değilse, çabuk unutuyorsa, ezberlemeye alıştırılmadıysa, çok karıştırabiliyor.” (K₃)

“Ezberlerinin güçlü olması gerekir ki, örneğin 1. ve 2. noktanın "b" harfi olduğunu ya da ilerleyen aşamalarda kısaltmaları öğrenebilsinler.” (K₅)

Okuma-Yazma Öğretiminde Yapılan Uygulamalar

Bu temanın altı alt teması bulunmaktadır. Bu alt temalar; 1. öğretim sırasında kullanılan yöntem, teknik ve stratejiler, 2. materyal/araç-gereç uyarlamaları, 3. bireysel farklılıklara dikkat edilmesi, 4. ortam düzenlemesi, 5. kullanılan araç-gereçler/yardımcı teknolojiler, 6. okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler şeklindedir.

Öğretim Sırasında Kullanılan Yöntem, Teknik ve Stratejiler

Bu alt tema beş kategoriden oluşmaktadır. Bunlar ; a) Ses temelli öğretim yöntemi kullanımı, b) Alternatif etkinliklere yer verilmesi (ör. hikaye, şarkı), c) Harflerin sırasını değiştirme, d) Oyun/oyuncakların kullanımı, e) İpucu ile öğretim stratejileridir.

Ses Temelli Öğretim Yöntemi Kullanımı

Katılımcıların çoğu, görme engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde ses temelli yöntemi tercih ettiklerini ifade etmiştir (n=15). Bu yöntemin, harflerden başlayarak hece, kelime ve cümle düzeyine sistemli bir geçiş sağlaması nedeniyle etkili bulunduğu belirtilmiştir. Bu konuda görüş beyan eden öğretmenlerin ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Öğrencilerimle ses temelli cümle yöntemiyle gidiyorum.” (K₉)

“Öğretim sürecinde ses temelli yaklaşımla ilerliyorum. Öncelikle iki ünlü harf ile başlayıp ardından 4 ya da 5 ünsüz harfi ekleyerek ses temelli öğretimi aşamalı şekilde uyguluyorum.” (K₁₂)

“Ses temelli öğretim yöntemine sıklıkla başvurduk.” (K₁₀)

“Evet ses temelliden gidiyordum.” (K₁₃)

“Ben okuma yazma öğretmeye başladığımda hep ses temelli yöntemle gittim.” (K₃)

“Genellikle ses temelli ve tümevarım yöntemini kullanarak eğitim-öğretim sürecini gerçekleştirdim. Seslerden hecelere, hecelerden kelimelere doğru ilerleyen bir sistemle eğitim verdim.” (K₈)

“Önce harfleri öğrettik, ardından hecelere geçtik ve sonrasında cümlelerle devam ettik. Bu yöntemi izledik.” (K₅)

Alternatif Etkinliklere Yer Verilmesi

Katılımcıların bazıları, görme engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde hikâye, şarkı, ritim ve oyun gibi alternatif etkinliklerin etkili olduğunu belirtmiştir (n=9). Bu etkinliklerin, öğrencilerin sürece daha istekli katılmasını sağladığı ve öğrenmeyi somutlaştırarak kalıcılığı artırdığı ifade edilmiştir. Buna işikin görülerden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Braille alıştırmaları için hikaye veya şarkılarla başlarız. Nesne kitaplarıyla çocuklar nesneleri inceleyip, altındaki braille yazıya dokunarak öğrenir. Bu yöntemle hem yazıyı somutlaştırır hem de keyif alarak öğreniyorlar.” (K₇)

“Günlük yaşam becerilerini hikâyelerle derslere yedirdim. Her öğrenci için özel hikâyeler yazdım ve diğer derslerle ilişkilendirerek bireysel öğretimi sınıftan koparmadan yürüttüm.” (K₁₃)

“Kısaltmaları şarkı gibi ritimle öğretiyordum. Darbuka gibi müzik aletleri kullanıyor, oyunlarla pekiştiriyordum. Sesli kitaplar da ilgisini çekiyordu, bu yüzden sıkça kullanıyordum. Müziği ve oyunları öğretimde aktif şekilde kullandım.” (K₁₄)

“Özellikle 1. sınıftayken çocuklar şarkılı çalışmalara çok ilgi gösteriyorlardı. Öğrendiğimiz harfler ve hecelerle kelimeler oluşturup kelime türetme oyunları oynuyorduk, bu da onların çok hoşuna gidiyordu.” (K₁₆)

“Okuma-yazma becerilerini geliştirmek için ise sık sık ses hissettirme etkinliklerinden yararlanıyorum. Şarkılar ya da kelime içinde ses farkındalığı oluşturan çalışmalar bu süreçte oldukça etkili oluyor.” (K₁₂)

Harflerin Sırasını Değiştirme

Bazı katılımcı öğretmenler, okuma-yazma öğretiminde harflerin sırasının öğrencilerin algısal özelliklerine göre esnek biçimde düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir (n=6). Özellikle kabartma yazıda dokunsal olarak benzer nokta yapısına sahip harflerin art arda

sunulmasının, öğrencilerde karışıklığa yol açabileceği belirtilmiştir. Bu nedenle öğretmenler, harfleri benzerlik düzeyine göre gruplandırmakta, birbirine benzeyen harfler arasında karışıklık yaratmayacak harfler ekleyerek öğretim sürecini planlamaktadır. Harf sırasını değiştirme uygulamasının, öğrencilerin harfleri daha kolay ayırt edebilmesine ve süreci daha sağlıklı ilerletebilmesine katkı sağladığı vurgulanmaktadır. Bununla ilgili görüşler şöyledir:

“Harflerin sırasını değiştirdim.” (K₃)

“Önce şundan kaçındım onu söyleyeyim. birbirine benzeyen hani şeyleri dokunulduğu zaman birbirine benzeyen şeyleri art arda öğretmekten kaçındım.” (K₁)

“Birinci sınıf öğrencilerine iki harf arka arkaya verildiğinde veya benzer harfler sunulduğunda, bazılarını kolayca ayırt edebilirken bazılarını karıştırabilirler. Örneğin, "N" ile "O" birbirine benzese de çocuk bunları ayırt edebilirken, "E" ile "İ"yi karıştırabilir. Bu süreçte, harflerin sırasını zaman zaman biraz öne ya da geriye almak gerekebilir.” (K₃)

“Kabartma yazıda bazı harfler karışabildiği için art arda verilmemelidir. Örneğin, E ve I harfleri simetrik olduğu için aralarına 3-4 karışmayacak harf konularak öğretilir. Bu kurallara dikkat etmek öğretimde çok faydalı olur.” (K₇)

“Kabartma yazıda yakın nokta yapıları, örneğin “t”–“ü” ve “e”–“ı” gibi seslerde, okuma ve yazmada karışıklığa yol açabiliyor. Bu nedenle sesler arasında mesafe bırakmak gerekiyor.” (K₁₂)

“Görsel olarak benzemeyen harflerden başlayıp, benzerlere doğru ilerledim.” (K₁₃)

Oyun/Oyuncakların Kullanımı

Katılımcılar, okuma-yazma öğretiminde oyun ve oyuncakların öğrenme sürecini destekleyici araçlar olarak etkili bir şekilde kullanıldığını belirtmiştir (n=3). Öğrencilerin özellikle parmak becerilerini geliştirmek amacıyla legolar ve tak-çıkara oyuncaklar gibi materyallerden yararlanıldığı, ayrıca harf ve ses öğretiminde tombala, kutu oyunları ve dikkat çekici objelerle sürecin eğlenceli ve motive edici hâle getirildiği ifade edilmiştir. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin derse katılımını artırmakta ve öğrenmeyi daha kalıcı hâle getirdiği düşünülmektedir. Buna ilişkin görüşler şöyledir:

“Legolarla ya da işte tak çıkar oyuncaklarla biraz hani ellerin daha ince düşünürsek parmakların etkinleşmesi için, aktif hale gelmesi için önce onlarla çalışıyordum.” (K₁)

“Oyunlarda veya sınıfta, özellikle 'o' harfini öğretirken o harfiyle başlayan meyveleri sınıfa getirip çocukların ilgisini çekebiliriz. Hatta çocukların ilgisini çeken farklı oyuncaklar da kullanabiliriz. Bu yöntemler çok etkili oluyor ve ben de bunları sık sık kullanıyorum.” (K₂)

“Tombala gibi oyunlar oynardık. Kağıtlara sesleri yazar, renkli kutular kullanırdık. Hecelere geçtiğimizde de kutudan çekerek okumalarını sağlardık. Kim daha çok okursa ödül kazanır, süreci eğlenceli hale getirirdik.” (K₄)

İpucu ile Öğretim Stratejileri

Katılımcılardan biri, okuma-yazma öğretiminde fiziksel yardım ve model olma yoluyla öğrencilere destek verdiğini belirtmiştir (n=1). Öğretimin ilerleyen aşamalarında ise sözel ipuçları kullanarak öğrencilerin bağımsızlık kazanmalarına yönelik uygulamalara yer verdiğini ifade etmiştir. Ayrıca bu katılımcı, öğretim sürecinde yaparak ve yaşayarak öğrenme yöntemini benimsediğini dile getirmiştir. Bu katılımcının görüşü şu şekildedir:

“Genellikle fiziksel yardımı kullanmışımdır ve model olarak çocuklara çok destek vermişimdir. Sonrasında, ileriki aşamalarda sözel ipuçlarıyla bağımsızlık kazandırmaya çalışmışımdır. Özellikle okuma-yazma sürecinde, yaparak ve yaşayarak öğrenme taraftarıyım.” (K₆)

Materyal/Araç-Gereç Uyarlamaları

Bu alt tema altında üç kategori bulunmaktadır. Bunlar; a) Materyallerin çeşitlendirilmesi, b) İlgi çekici materyallerin kullanılması ve c) Materyallerin sabitlenmesi şeklindedir.

Materyallerin Çeşitlendirilmesi

Katılımcılar, görmeyen öğrencilere yönelik okuma-yazma öğretiminde materyal çeşitliliğine önem verdiklerini belirtmiştir (n=7). Bu kapsamda, asetat, termofofor ve mukavva gibi farklı yüzeylere sahip kağıt türlerinin kullanıldığı, bunun harflerin daha belirgin hissedilmesini sağladığı ifade edilmiştir. Ayrıca bilye, çivi tahtası, ahşap kutular, boncuklar, ilaç kapları, nohut gibi çeşitli dokunsal malzemelerle hazırlanan özgün materyallerin öğretim sürecine dâhil edildiği belirtilmiştir. Katılımcılardan bazıları, çok duyulu materyaller hazırlayarak braille yazılı hikâyeleri kabartma resim ve nesnelerle desteklediklerini; bazıları ise kaba yüzeyden inceye geçişli materyaller üretmeyi tercih ettiklerini dile getirmiştir. Buna ilişkin katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Asetata yazmak ya da işte ne bileyim daha öncesinde dediğim gibi bilye çivi tahta kullanmak daha verimli oluyor, yani bunları uyarlamak gerekiyor.” (K₁)

“Bristol kağıdı yerine, termofofor kağıtları ya da asetat kağıtları kullanıyordum. Bu kağıtlarla yazdığınızda harfler daha sert çıkıyor, bu da kalıcı olmasını sağlıyordu.” (K₄)

“İlk okuma-yazma çalışmaları için, tableti kullanmadan önce ahşap kutular hazırlayıp, delikli alanlara iri boncuklar yerleştirmiştik. Küçük nesneleri

kavramak zor olduğu için önce çocuğun mantığı anlaması gerektiğini düşündük.” (K₆)

“Altı nokta sıralamasını öğretmek için ilaç kapları, karton, mukavva, nohut gibi malzemelerle çeşitli materyaller hazırladık. Küçük tahtalar kullanarak materyali çeşitlendirip öğretimi bu şekilde destekledim.” (K₈)

“Çok duyulu öyküler hazırlıyoruz. Mukavvadan sayfalar oluşturup cümleleri braille yazısıyla yazıyor, hikâyeyi destekleyecek kabartma resimler veya nesnelerle zenginleştiriyoruz. Böylece okuduğunu ve dinlediğini daha iyi anlayabiliyor.” (K₉)

“Kaba yüzeyden inceye geçişli materyaller hazırladım. Genelde kendi ürettiğim materyallerle süreci destekledim.” (K₁₄)

İlgi Çekici Materyallerin Kullanılması

Katılımcılar, görmeyen öğrencilere yönelik okuma-yazma öğretiminde farklı dokunsal ve çok duyulu materyaller kullandıklarını belirtmiştir (n=4). Bu materyallerin, harfleri ayırt etmeyi kolaylaştırmak ve öğrencinin öğrenme sürecini desteklemek amacıyla hazırlandığı ifade edilmiştir. Bu uygulamalara ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Alfabenin tamamını içeren bir kitapçık hazırlıyorum. Ancak, çocukların ilgisini çekmesi için bu kitapçığı farklı ve ilgi çekici bir şekilde tasarlıyorum.” (K₂)

“Işık algısı olan bir öğrencim için, braille yazılı metinlerin üzerine o konuyla ilgili renkli bir resim yapıştırıyordum. Rengi sadece fark edebilse bile bu onun dikkatini çekiyor ve motivasyonunu artırıyordu. Böylece daha istekli ve hızlı okuyordu.” (K₉)

Materyallerin Sabitlenmesi

Katılımcılar, okuma-yazma sürecinde kullanılan materyallerin sabitlenmesinin özellikle küçük yaş ve dikkat dağınıklığı yaşayan öğrenciler için önemli olduğunu ifade etmiştir (n=3). Materyallerin kaymasını önlemeye yönelik uygulamaların öğrencinin yazma ve satır takibi becerilerini desteklediği belirtilmiştir. Bu duruma ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Tablet gibi materyaller sabitlenmezse küçük çocuklar zorlanabiliyor. Bu yüzden altına kaydırmaz konulup sabitlenmesi gerekiyor.” (K7)

“Hareketli çocuklar kağıdı kaydırabiliyor, bu da yazmayı zorlaştırıyor. Bu nedenle kağıdı bantlayarak sabitliyorum, satır takibini kolaylaştırmak için.” (K11)

Bireysel Farklılıklara Dikkat Edilmesi

Bu alt tema altında üç kategori bulunmaktadır. Bunlar; a) Öğrencilerin performansına göre öğretimin düzenlenmesi, b) Öğrencilerin ihtiyacına göre materyallerin seçilmesi, c) Öğrencilerin psikolojik/fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanması şeklindedir.

Öğrencilerin Performansına Göre Öğretimin Düzenlenmesi

Katılımcılar, okuma-yazma öğretiminde bireysel farklılıkların dikkate alındığını ve öğretim sürecinin öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, gelişim özellikleri ve ihtiyaçlarına göre şekillendirildiğini ifade etmiştir (n=7). Öğrenci performansına bağlı olarak yöntem ve materyal seçiminde farklılıklar olduğu belirtilmiştir. Bu bulgulara ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Çocuğun performansına göre değişkenlik gösterebiliyor. Bireysel çalıştığımız için, normalde bir grup harflerle başlanırken, özel eğitimde alfabeyi çocuğun hızına ve ihtiyaçlarına göre adapte edebiliyoruz. Sayımızın az olması, buna daha fazla dikkat etmemizi sağlıyor.” (K4)

“Her öğrencinin düzeyi farklıydı. Hazırbulunuşluğu yüksek olan öğrencimle önce satır takibi yaptık, ardından harfleri ezberleyip yazma çalışmalarına geçtik.” (K₁₄)

“İnce motor becerileri zayıf olan öğrencilerle doğrudan daktilo kullanarak okuma-yazma öğretimine geçtik. Diğer öğrencilerle ise tableti kullandık. Gelişim düzeyleri önemli olduğu için zaman zaman farklı yöntemler seçtik.” (K₅)

“Öğrencilerin bireysel farklılıkları öğretim sürecinde ön plandadır. Görme yetersizliğine ek olarak farklı yetersizliklerin bulunması ya da akademik başarıyı etkileyen bilişsel sınırlılıkların varlığı, öğretim sürecini doğrudan etkiler. Bu nedenle, öğretim yöntemleri belirlenirken bu bireysel farklılıkların dikkate alınması önemlidir.” (K₁₀)

Öğrencilerin İhtiyacına Göre Materyallerin Seçilmesi

Katılımcılar, materyal seçiminde öğrencinin bireysel ihtiyaçları, dokunsal hassasiyeti, kas gelişimi ve bilişsel düzeyinin belirleyici olduğunu ifade etmiştir (n=6). Bu doğrultuda, öğretim sürecinde işlevsel ve bireyselleştirilmiş materyallerin tercih edildiği ve bazen deneme-yanılma yönteminin kullanıldığı belirtilmiştir. Bu bulgulara ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Elimizde olan kaynakları öğrencinin ihtiyacına göre belirliyorduk.” (K₂)

“Çoğunlukla öğrencinin ihtiyacına göre işlevsel ve bireyselleştirilmiş materyalleri kendim üretmeyi tercih ediyorum.” (K₉)

“Dokunsal hassasiyeti azsa mesela bu da materyal sürecini şekillendiriyor ister istemez.” (K₁)

“Öğrenciye göre uyarlayarak deneme-yanılma yöntemiyle çalıştım ve bu yöntem oldukça etkili oldu.” (K₁₃)

“Çocuğun kas gelişimi ve bilişsel düzeyine en uygun materyali tercih ediyoruz.”

(K₇)

Öğrencilerin Psikolojik/Fizyolojik İhtiyaçlarının Karşılanması

Katılımcılar, küçük yaşta yatılı kalan öğrencilerin eğitiminde hem psikolojik desteğin hem de eğitim-öğretim sürecinin bir arada yürütülmesi gerektiğini belirtmiştir (n=5). Ayrıca, öğrencinin derse hazır olması için duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarının karşılanmasının önemli olduğu ifade edilmiştir. Yatılı okullarda çocukların ailelerini özlemesi veya aç olması gibi durumların derse odaklanmayı zorlaştırabileceği, beslenme ve tuvalet ihtiyacı gibi temel gereksinimler giderilmeden yapılan derslerin verimli olmayacağı vurgulanmıştır. Buna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Küçük yaşta okula başlayıp yatılı kalan, ailesinden uzak öğrenciler için hem psikolojik destek hem de eğitim-öğretim sürecini birlikte yürüttüm.” (K₈)

“Çocuğun derse hazır olması için duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarının karşılanması çok önemli. Yatılı okullarda, çocuk ailesini özliyorsa ya da açsa derse odaklanması zor olabilir. Beslenme, tuvalet ihtiyacı gibi temel ihtiyaçlar giderilmeden ders yapmak verimli olmaz.” (K₆)

Ortam Düzenlemesi

Bu alt tema altında iki kategori bulunmaktadır. Bunlar; a) U Düzeni ve b) Geniş/rahat oturma düzeni şeklindedir.

U Düzeni

Bir katılımcılar, sınıf ortamının düzenli olmasının ders işleyişini kolaylaştırdığını belirtmiştir (n=1). Özellikle U şeklindeki oturma düzeninin ders verimliliği açısından tercih edildiği ifade edilmiştir. Buna ilişkin görüş şu şekildedir:

“Sınıf ortamını her zaman aynı şekilde düzenliyorum. Özellikle U şeklindeki oturma düzeni, ders işleyişini kolaylaştırıyor.” (K₂)

Geniş/Rahat Oturma Düzeni

Bir katılımcı, öğrencinin rahat çalışabilmesi için geniş bir alanda yazmasının önemli olduğunu ifade etmiştir (n=1). Dar alanların, yanlış noktalara basma ihtimali nedeniyle konsantrasyonu bozabileceği belirtilmiştir. Bu nedenle, yazı yazılacak veya materyallerin kullanılacağı alanın düzenli, ferah ve rahat olmasının faydalı olduğu vurgulanmıştır.

“Öğrencinin rahat çalışabilmesi için geniş bir alanda yazması önemliydi. Dar alanlarda yanlış noktalara basma ihtimali konsantrasyonu bozabiliyordu. Bu yüzden yazı yazacağı ya da materyalleri kullanacağı alanın düzenli, ferah ve rahat olması faydalıydı.” (K₁₅)

Kullanılan Araç-Gereçler/Yardımcı Teknolojiler

Bu alt tema beş kategoriden oluşmaktadır. Bunlar ; a) Braille tablet, b) Braille daktilo, c) Yardımcı teknolojiler, d) Orbit ve e) Diğer araçlar (ör. takoz, çivi tahtası) şeklindedir.

Braille Tablet

Katılımcılar, braille okuma-yazma çalışmalarında braille yazı tableti ve kalemi başta olmak üzere çeşitli materyaller kullandıklarını belirtmiştir (n=13). Çalışmalarda doğrudan tabletle okuma yazma pratiği yapıldığı, farklı boyutlarda (örneğin 4 ve 27 satırlık) tabletlerin bulunduğu ve braille yazıya hazırlık tabletlerinin de kullanıldığı ifade edilmiştir. Buna ilişkin görüşler aşağıda verilmiştir:

“Braille yazı tableti ve kalemi bunları tercih ettim.” (K₁)

“Tabletle doğrudan okuma yazma çalıştık.” (K₅)

“İlk aşamada tablet, kalem ve braille kâğıdı kullandık. 4 satırlık ve 27 satırlık gibi farklı boyutlarda tabletlerimiz vardı.” (K₈)

“Tablet kalemi gibi araçlardan yararlanıyoruz.” (K₁₂)

“Braille tablet ve kalem kullandık. Daha önce de belirttiğim gibi braille yazıya hazırlık tabletiyle çalışmalar yaptık.” (K₁₆)

Braille Daktilo

Katılımcılar, braille okuma-yazma öğretiminde daktilonun da etkin bir şekilde kullanıldığını ifade etmiştir (n=12). Daktilonun öğrencilerin yazma hızını artırdığı, yazma sürecini kolaylaştırdığı ve öğrenme sürecine olumlu katkılar sağladığı belirtilmiştir. Bazı katılımcılar, daktilo ile yapılan çalışmaların öğrencilerin hem yazma hem de okuma becerilerini daha hızlı geliştirdiğini vurgulamış; özellikle yazmaya yeni başlayan bireyler için daktilonun tercih edildiğini ifade etmiştir. Ayrıca, daktilo kullanımının belirli bir yeterlilik düzeyine ulaşan öğrenciler için tablet gibi diğer araçlara geçişte bir basamak işlevi gördüğü dile getirilmiştir. Buna ilişkin görüşler aşağıda verilmiştir:

“Daktilo da kullandırıyordum bazen.” (K₁₅)

“Genelde daktilo tercih ettim.” (K₁₄)

“Daktiloyla mesela çocuklar daha hızlı öğrendi. Hem yazmayı hem de hızlı hızlı yazıp okudukları için. Yani bir tableten daha hızlı öğrendiler.” (K₃)

“Öncelikle daktiloyu kullanmaları önemli. Belirli bir aşamadan sonra geçebilirler çünkü bu, yazma hızlarını artırır.” (K₅)

Yardımcı Teknolojiler

Katılımcıların ifadelerine göre, braille yazı makineleri okuma-yazma öğretiminde temel materyaller arasında yer almaktadır (n=6). Bu makineler, hem öğretmenlerin hem de

öğrencilerin yazılı materyallere hızlı ve erişilebilir biçimde ulaşmalarını sağlamaktadır. Katılımcılar, braille yazı makinelerinin teknolojik gelişmelerle birlikte farklı cihazlarla entegrasyonuna dikkat çekmiş; cep telefonu, tablet veya bilgisayarlardaki metinlerin anında braille çıktısına dönüştürülebilmesinin öğrenme sürecini hızlandırdığını ifade etmiştir. Ayrıca, sesli girdileri kabartma yazıya dönüştürebilecek ileri düzey materyallerin geliştirilmesinin, görmeyen bireylerin yaşam kalitesine önemli katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Bu doğrultuda, braille yazı makineleri yalnızca temel bir araç olarak değil, aynı zamanda teknolojik dönüşümün parçası olarak da değerlendirilmektedir. Bunlara ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Braille yazı makineleri temel araçlardandır.” (K₁₀)

“Teknoloji o kadar gelişti ki, öğrencilerin konuştuklarını kabartma yazıya dönüştüren bir materyal üretilirse görmeyen bireylerin ve öğrencilerin hayatı çok daha kolaylaşır diye düşünüyorum.” (K₅)

“Tablet büyüklüğünde daktilo sistemleri ve akıllı telefonlarla yazma imkânı gördük.” (K₈)

“Çünkü öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, braille yazı makinesi sayesinde cep telefonundaki, tabletindeki ya da bilgisayarındaki bir metni anında çıktı olarak alabiliyor. Bu sayede çocuk da o yazıya hızlı bir şekilde ulaşabiliyor.” (K₁₆)

Orbit

Katılımcılar, son dönemde braille okuma-yazma öğretiminde kullanılan dijital materyaller arasında Orbit adlı cihazın öne çıktığını belirtmiştir (n=6). Bu cihazın, öğrencilerin hem yazma hem de yazdıklarını eş zamanlı olarak okuma imkânı sunması sayesinde öğrenme sürecini daha pratik ve etkili hâle getirdiği ifade edilmiştir. Katılımcılardan bazıları, Orbit cihazının öğretim sürecinde aktif olarak kullanıldığını ve olumlu sonuçlar alındığını dile getirmiştir. Bununla birlikte, bu tür dijital materyallerin etkin bir şekilde kullanılabilmesi için öğrencinin bilişsel gelişim düzeyinin normal gelişime yakın olması gerektiği de

vurgulanmıştır. Orbit gibi dijital araçlar, braille eğitimine teknoloji destekli yeni bir boyut kazandırmakta ve öğretim sürecini çeşitlendirmektedir. Buna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Birçok materyal mevcut. Yeni çıkan dijital materyallerden biri olan Orbit gibi seçenekler var.” (K₇)

“Son zamanlarda Orbit adlı cihazı kullanma fırsatımız oldu. Bu cihazı öğretim sürecinde de kullandık. Gerçekten çok etkili bir yöntemdi. Çocuklar hem kendileri yazıyor hem de yazdıklarını aynı anda okuyabiliyorlardı. Bu da öğrenme sürecini oldukça pratik hale getiriyordu.” (K₂)

“Yeni çıkan dijital materyallerden Orbit var.” (K₉)

“Orbit gibi elektronik cihazlar için çocuğun bilişsel gelişiminin normal gelişime yakın olması gerekiyor, böylece cihazı daha etkin kullanabiliyor.” (K₁₀)

Diğer Araçlar

Katılımcılar, braille öğretiminde yazı kasası, çivili kasa, çivili tahta, takoz, bilye ve asetat gibi geleneksel materyallerin sıkça kullanıldığını belirtmiştir (n=6). Bu araçların özellikle parmak ve sıra takibi gibi temel becerilerin kazandırılmasında etkili olduğu ifade edilmiştir. Altı nokta sistemine uygun takoz ve bilyelerin öğretmenler ve öğrenciler için vazgeçilmez olduğu vurgulanırken, çinko baskılı alfabeler gibi eski yöntemlerin de öğretim sürecine katkı sağladığı dile getirilmiştir. Bununla ilgili görüşlerden bazıları şöyledir:

“Materyaller arasında yazı kasası, çivili kasa, kullanırdık.” (K₄)

“En çok kullandığım takoz, bilye, çivili tahta, asetat, kağıtlar, bulamazsam işte film kartonları.” (K₁)

“Takozlar ve bilyeler, özellikle altı nokta yuvalı takozlar, görmeyen çocuklar ve öğretmenler için vazgeçilmezdi.” (K₈)

“Öğretime çivili kasa (turuncu mantarlı) ile başlıyoruz.” (K₁₂)

“Çivili tahtalarla başlayıp, parmak takibi, sıra takibi derken sonunda daktilo ve tabletle devam ediyordum. Genelde her iki aracı da birlikte kullandırmaya özen gösteriyordum.” (K₁₃)

“Eski yöntemlerle hazırlanmış, çinko baskılı alfabeler ve fişler kullandık.” (K₁₅)

Okuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler

Bu alt tema on kategoriden oluşmaktadır. Bunlar ; a) Braille yazı öğretiminin zorlukları, b) Öğretim programının sınırlılıkları, c) Öğrencilerdeki ek yetersizlikler, d) Materyal/araç-gereç yetersizlikleri, e) Öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerine sahip olmamaları, f) Eğitsel ortam sınırlılıkları g) Alan dışı öğretmenlerin bilgi eksiklikleri, h) Ailelerin okuma-yazma öğretim sürecine katılım eksiklikleri, ı) Öğrencilerin parmak (dokunsal) hassasiyet eksiklikleri ve i) Öğrencilerin braille yazı öğrenmeye yönelik isteksizliği şeklindedir.

Braille Yazı Öğretiminin Zorlukları

Katılımcı görüşlerine göre braille yazı sistemi, yapısal özellikleri nedeniyle öğrenciler için karmaşık bulunabilmektedir (n=12). Yazma ve okuma biçiminin farklı olması, bu sistemin öğrenilme sürecini zorlaştıran unsurlar arasında yer almaktadır. Kabartma yazının genel olarak zorlayıcı olduğu; özellikle noktalama işaretleri ile bazı kısaltmaların benzerliğinin, ayırt etme becerisi düşük olan öğrencilerde güçlük oluşturduğu ifade edilmiştir. Kısaltmaların ezberlenmesi sürecinde ise öğrencilerin başlangıç düzeyinde daha az zorlandığı, ileri düzeyde ise daha fazla güçlük yaşadığı belirtilmiştir. Buna ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Bu yazı sistemi karmaşık bir şey. Yani okuması ve yazması farklı. kendi yapısından dolayı çok kafa karışıklığına sebep oluyor çocuklarda.” (K₂)

“Kabartma yazı yani başlı başına zor bir süreç.” (K₈)

“Görmeyen çocuklar için yazı sistemi oldukça zorlayıcı olabiliyor. Gören çocuklar basılı yazıyla ilk karşılaştıklarında zorlanıyorsa, görmeyen çocuklar için de bu süreç aynı derecede karmaşık ve zorlu oluyor.” (K₉)

“Bazı noktalama işaretleri kısaltmalara benzediği için, ayırt etme becerisi zayıf olan çocuklar bu konuda zorlanabiliyor.” (K₆)

“Kısaltmaları ezberleme süreci ise bazı öğrenciler için oldukça zordu. Başlangıçta kolay kısaltmalar çabuk öğreniliyordu ama ileri düzeyde zorlanmalar yaşanabiliyordu.” (K₁₅)

Öğretim Programının Sınırlılıkları

Katılımcı ifadelerine göre mevcut öğretim programlarının, görmeyen bireylerin ihtiyaçlarına tam olarak karşılık vermediği belirtilmiştir (n=9). Programın uygulanmasında öğretmenlerin bireysel deneyimlerinin ön plana çıktığı, öğretim sürecinin çoğunlukla bu deneyimlerle şekillendiği ifade edilmiştir. Öğretim programlarında yer alan görsel materyal yoğunluğunun, görme engelli öğrenciler açısından uyumsuzluk yarattığı dile getirilmiştir. Ayrıca ses temelli öğretim yönteminde, öğrencilerin harfleri önceden farklı şekillerde öğrenmiş olmalarının doğru ses öğretimini zorlaştırdığı belirtilmiştir. Braille öğretiminin öğrenciye göre değişkenlik göstermesi nedeniyle süre kısıtlamasının ve müfredat takibinin süreci daha da güçleştirdiği ifade edilmiştir. Buna ilişkin görüşler ise şöyledir:

“Yani mevcut öğretim programıyla bu iş yürümüyor. Öğretmenlerin bireysel deneyimleriyle iş yürüyor. Dolayısıyla hani programın ben bu süreci çok etkilediğini düşünmüyorum.” (K₁)

“Mevcut öğretim programları, görsel materyallerin yoğunluğu nedeniyle görme engelli öğrenciler için tam olarak uygun değildir.” (K₁₁)

“Ses temelli yöntemle öğretim yaparken, çocuklar harfleri farklı şekillerde öğrenmişse doğru sesi öğretmek zorlaşıyor. Bu süreçte zorlandığımı düşünüyorum.” (K₆)

“Braille öğretimi çocuktan çocuğa değişiyor, bu yüzden zaman kısıtlaması zor. Müfredat takibi süreci zorlaştırıyor.” (K₁₃)

Öğrencilerdeki Ek Yetersizlikler

Katılımcı görüşlerine göre görme engelinin yanı sıra öğrencilerde ek yetersizliklerin bulunması, okuma-yazma öğretim sürecini zorlaştırabilmektedir (n=8). Özellikle zihinsel yetersizlikler ya da otizm gibi ek engellerin varlığında, braille sistemine özgü kısaltmaların öğrenilmesi ve noktaların somutlaştırılması süreçlerinde güçlük yaşandığı ifade edilmiştir. Bu durumların öğretim sürecini uzattığı ve öğretmenlerin daha fazla çaba göstermesini gerektirdiği belirtilmiştir. Ek yetersizliklerin bulunmadığı durumlarda ise öğrencilerin öğretim sürecinde daha sistemli bir şekilde ilerleyebildikleri ifade edilmiştir. Buna ilişkin görüşlerden bazıları aşağıdaki şöyledir:

“Bir öğrencimin ek engeli vardı, diğerinin ise hafif düzey otizmi. Onlar, o kısaltmaları öğrenirken çok zorlandılar.” (K₃)

“Bazı öğrencilerde zihinsel problemler nedeniyle ezberleme ve noktaları somutlaştırma zor oluyordu.” (K₅)

“Eğer görme engelli öğrencinin ek bir engeli varsa, süreç uzayabiliyor ve bu durum bizi zorlayabiliyor.” (K₇)

“Görme yetersizliğine ek olarak başka alanlarda da yetersizlik bulunması süreci daha da karmaşık hale getirebilmektedir.” (K₁₀)

“Okuma-yazma öğretiminde en büyük zorluklardan biri, öğrencinin zihinsel becerilerindeki farklılıklar ya da ek yetersizliklerdir. Bu durumlar olmadığında çocuklar sistemli bir şekilde ilerleyebilir.” (K₁₀)

Materyal/Araç-Gereç Yetersizlikleri

Katılımcıların ifadelerine göre görmeyen öğrencilere yönelik materyal temininde çeşitli yetersizlikler yaşanmaktadır (n=5). MEB tarafından sunulan kaynakların sınırlı olduğu, öğretmenlerin sıklıkla bağımsız kaynaklara yönelmek zorunda kaldığı belirtilmiştir. Özel eğitim sınıflarında materyal temin sürecinin zorluğu vurgulanmış; okul yöneticilerinin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmaması nedeniyle sorumluluğun çoğunlukla öğretmenlere kaldığı ifade edilmiştir. Kabartma kitaplara erişimin güç olduğu, görmeyen öğrenciler için görsel destekli okuma setlerine alternatiflerin yeterince geliştirilmediği belirtilmiştir. Mevcut materyallerin ise çoğunlukla ses temelli öğretim sırasını izlediği ve bu yapının zaman zaman yetersiz kaldığı dile getirilmiştir. Bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Görme engelli çocuklar için yalnızca "Engeller Marketim" gibi bağımsız kaynaklar var. Milli Eğitim'in bu konuda daha fazla kaynak sağlaması gerektiğini düşünüyorum.” (K₃)

“Özel eğitim sınıfında materyal temini zor. Okul müdürleri genellikle bu konuda bilgi sahibi değil, bu yüzden öğretmenler halletmek zorunda kalıyor.” (K₁₁)

“Materyal eksikliği de yaşadık.” (K₁₄)

“Kabartma kitaplara ulaşmak zordu. Gören çocuklara sunulan okuma setlerinin benzerleri görme engelliler için yoktu.” (K₁₆)

Ancak mevcut materyaller genellikle ses temelli sırayı izliyor. Bu konuda zaman zaman yetersizlik yaşadığımızı söyleyebilirim.” (K₁₂)

Öğrencilerin Erken Okuryazarlık Becerilerine Sahip Olmamaları

Katılımcılar, görmeyen öğrencilerin okuma-yazma sürecine hazırlık aşamasının önemine dikkat çekmiştir (n=4). Rehabilitasyon merkezleri ve görme engellilere yönelik ana sınıfların, Braille ile erken yaşta tanışmayı sağladığı ve bu durumun öğrencilere avantaj sunduğu ifade edilmiştir. Okuma-yazma öğretiminde dinleme becerilerinin öncelikli olarak

kazandırılması gerektiği, oyunlaştırma yöntemlerinin ve okul öncesi dönemde diğer duyuları destekleyen etkinliklerin öğretim sürecine olumlu katkı sağladığı belirtilmiştir. Bazı öğrencilerin ise okula yazı ile yeterince temas etmeden başladıkları ve bu durumun hazırlık becerilerinin zayıflığıyla ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Katılımı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Günümüzde rehabilitasyon merkezleri bu konuda destek sağlıyor. Çocuklar küçük yaşta bu merkezlere veya görme engelliler ana sınıfına gittiklerinde braille ile tanıyor ve bu da onlar için avantaj sağlıyor.” (K4)

“Dinleme becerisinin önce kazandırılması gerektiğini ve oyunlaştırmanın okuma-yazma öğretiminde etkili olduğunu düşünüyorum. Görsel kitaplar ve resimler de çocuğun hafızasında kalıcı izler bırakır.” (K6)

“Diğer duyuların gelişimi ve bunları destekleyen okul öncesi aktiviteler bizim için çok kıymetli ve önemli.” (K7)

“Öğrencilerimin okula genellikle dezavantajlı başladıklarını gözlemledim. Özellikle yazıyla çok fazla temas etmeden geliyorlar. Bu durum, çoğunlukla çocukların hazırlık becerilerinin zayıf olmasından kaynaklanıyor.” (K9)

Eğitsel Ortam Sınırlılıkları

Bazı katılımcı görüşlerine göre öğretim ortamının fiziksel ve duygusal koşulları, görme engelli öğrencilere okuma-yazma öğretimini doğrudan etkileyebilmektedir (n=4). Sınıf ortamının uygun sıcaklıkta olmaması, oturma düzeninin öğrencinin ihtiyacına göre ayarlanmaması ya da öğrencinin arkadaşlarının hızına yetişememesi gibi etkenlerin, hem öğrenme sürecini zorlaştırdığı hem de öğrencinin psikolojik durumunu olumsuz yönde etkileyebileceği ifade edilmiştir. Öğretim ortamının yetersizliği, öğretim sürecinde karşılaşılan temel zorluklar arasında yer aldığı bildirilmiştir. Buna ilişkin görüşler ise şöyledir:

“Yani öğretim ortamının kendisi çok sıkıntı.” (K₁)

“Öğretim ortamı çok önemli. Sınıf sıcak değilse, sırası uygun değilse ya da çocuk hızlı yazan arkadaşlarına yetişemiyorsa, bu durum öğrenmeyi zorlaştırır ve psikolojik olarak olumsuz etkiler.” (K₆)

Alan Dışı Öğretmenlerin Bilgi Eksiklikleri

Katılımcıların ifadelerine göre öğretmen yeterlikleri, braille okuma-yazma öğretiminde belirleyici unsurlardan biridir (n=4). Özellikle görme engelliler öğretmenliği programının özel eğitim çatısı altına alınmasıyla birlikte, mezun öğretmenlerin braille okuryazarlık düzeylerinde yetersizlikler gözlemlenebilmektedir. Braille sistemine hâkim olmayan öğretmenlerin, öğrencilere akıcı ve etkili öğretim sunmalarının güçleştiği belirtilmiştir. Alana yeni başlayan öğretmenlerin özellikle başlangıçta zorlandıkları, ancak zamanla tecrübe kazanarak ve araştırmalar yaparak gelişim gösterdikleri ifade edilmiştir. Bununla ilgili görüşlerden bazıları ise şöyledir:

“Görme engelliler alanından biri mezun olacaksa artık özel eğitim olduk gerçi ama mesela şu an özel eğitim mezunlarının braille bilgileri çok zayıf. Muhtemelen oluşuyordur, özellikle nasıl öğreteceğini bilmediğinde veya uygun yöntemi bulamadığında zorlanabilirler.” (K₅)

“Ben görme engelliler öğretmenliği bölümünden mezun oldum ve bu alanda daha fazla tecrübe kazandım. Yeni başlayan öğretmenler genellikle zorlanıyor, ancak zamanla tecrübe kazandıkça ve araştırma yaparak gelişıyorlar.” (K₇)

“Görme engelliler öğretmenliği artık yok ama özel eğitim mezunu bir öğretmen sınıfa girse, zorlanmaz diyemem. Eğer öğretmen kabartma yazıya çok fazla hakim değilse o zorluk olabiliyor.” (K₂)

“Özel eğitim olarak artık birleştiği için o sıkıntı daha eskiye oranla. Bu yazıyı özel eğitim öğretmenleri braille akıcı bir şekilde bilmiyorlar. Dolayısıyla akıcı

bir şekilde bilip kullanamadığı için de öğrenciye akıcı bir şekilde öğretmiyor.’
(K1) ”

Ailelerin Okuma-Yazma Öğretim Sürecine Katılım Eksiklikleri

Katılımcı görüşlerine göre ailelerin braille alfabesine yönelik bilgi düzeyi ve desteği, okuma-yazma öğretim sürecinde önemli bir rol oynamaktadır (n=3). Ailelerin braille hakkında bilgi sahibi olmaması, çocukların erken yaşta harflerle tanışmalarını engelleyerek öğrenme sürecini uzatabilmektedir. Ayrıca, aile desteğinin yetersiz olması veya öğrencide ek engellerin bulunması durumunda öğretim sürecinin daha zorlayıcı hale geldiği ifade edilmiştir. Bu durum, öğrenme sürecinin büyük ölçüde öğretmene bağlı kalmasına ve ev ortamında takibin eksik olmasına neden olmaktadır. Bununla ilgili görüşlerden bazıları şöyledir:

“Braille alfabesini ailelerin bilmemesi ciddi bir problem. Normal yazıda çocuklar küçük yaştan itibaren harflere aşina olurken, braille ile okul öncesinde tanışmayan çocuklar için bu yazıyı kabullenmek ve öğrenmek daha uzun sürüyor.” (K4)

“Aile desteği yoksa ya da ek engel varsa, süreç daha zorlayıcı olabiliyor.” (K7)

“En büyük sıkıntımız, aile desteğinin yetersiz olması. Çocuk tamamen öğretmene kalıyor, evde takip yapılmadığı için öğrenme süreci yavaşlıyor.” (K14)

Öğrencilerin Parmak (Dokunsal) Hassasiyet Eksiklikleri

Katılımcılar, görmeyen öğrenciler arasında dokunma duyusuna ilişkin bireysel farklılıkların bulunduğunu belirtmiştir (n=3). Bazı öğrencilerin dokunmaya karşı hassasiyet gösterdiği, hatta oyun hamuru gibi dokunsal materyallere bile temas etmekte isteksizlik yaşayabildikleri ifade edilmiştir. Dokunma duyarlılığının düşük olduğu durumlarda ise braille noktalarının okunması ve yazılmasının güçleştiği ve karışıklıkların yaşanabildiği belirtilmiştir. Bu

durumlar, öğretim sürecinde öğrencilerin dokunsal farkındalıklarının desteklenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bazı görüşler şu şekildedir:

“Bazı görme engelli öğrenciler dokunmaya karşı hassasiyet gösterebiliyor, hatta oyun hamuruna bile dokunmak istemeyebiliyorlar. Bu tür öğrencilerle karşılaşım ve onları dokunmaya alıştırmam gerekiyordu.” (K₄)

“Bazı çocuklar dokunma duyarlılıkları düşük olursa, noktaları okumak veya yazmak onlar için zorlaşabiliyor, karıştırabiliyorlar.” (K₆)

Öğrencilerin Braille Yazı Öğrenmeye Yönelik İsteksizliği

Katılımcılardan birinin ifadesine göre, bazı görmeyen öğrencilerde braille yazısını öğrenmeye karşı motivasyon eksikliği gözlemlenmiştir (n=1). Öğrencilerin bu yazı sistemine yönelik isteksizliklerinin, öğrenme sürecini etkileyen önemli bir faktör olduğu belirtilmiştir.

“Görme engelli çocuklarımızda, öğrencilerimizde bir braille yazıya karşı bir isteksizlik var. Yani bunu öğrenmeye karşı böyle bir motive değiller.” (K₁)

Okuma-Yazma Öğretiminden Sonra Yapılan Değerlendirmeler

Kullanılan Değerlendirme Yaklaşımları ve Stratejileri

Bu tema altındaki alt tema sekiz kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler; a) Klasik yöntemler, b) Pekiştireç/ödül sisteminin kullanımı, c) Aile-öğretmen işbirliği ile değerlendirme, d) Öğretim sürecine ilişkin değerlendirme yapılmaması, e) Akran değerlendirmesi, f) Portfolyo değerlendirme, g) Bilişsel değerlendirme etkinlikleri ve h) Kendi kendini değerlendirme şeklindedir. Bu alt tema altında öğretmenlerin, görme engelli öğrencilere okuma-yazma öğretimini değerlendirmede kullandıkları yakalaşım ve stratejilere odaklandıkları görülmektedir.

Klasik Yöntemler

Katılımcılar, görmeyen öğrencilerin okuma-yazma öğretiminde sürekli değerlendirme ve tekrara önem verdiklerini belirtmiştir (n=11). Öğrenme sürecinin izlenmesi amacıyla öğrencilere ev ödevleri verildiği ve bu ödevlerin düzenli olarak değerlendirildiği ifade edilmiştir. Öğretmenler, verilen harf ve ses çalışmalarının farklı bağlamlarda tekrar edilmesinin öğrenme sürecine katkı sağladığını vurgulamış, ailelerin de sürece dahil olabilmesi için ev ödevlerine normal yazı ile notlar eklediklerini belirtmiştir. Bu uygulamalar, öğrencilerin öğrenme durumunun yakından takip edilmesini sağlamaktadır. Buna ilişkin görüşler ise şöyledir:

“Öğrencinin öğrenip öğrenmediğini sürekli değerlendirdim. Örneğin, "D" harfini bir gün sabah verdiğimde, öğlene kadar aynı çalışmayı farklı kelimeler ve harfler kullanarak tekrar ettim ve sürekli dönüt aldım.” (K₃)

“Öğrencilere mutlaka ev ödevi verirdim ve bunun çok faydalı olduğunu düşünüyordum. Okuma ödevi verirken, üzerine mutlaka normal yazıyla da not eklerdim ki aile takip edebilsin.” (K₄)

“Dinlediğini anlama ve yazı ödevleri verirdim, genellikle ev ödevleriyle süreci takip ederdim. Ödevleri mutlaka değerlendirir, öğrencinin yapıp yapmadığını kontrol ederdim.” (K₆)

“Ben kendi adıma bol bol tekrar ve ödev vererek ilerledim.” (K₅)

“Sınıfta, öğrencilerin ilk öğrendikleri sesler doğrultusunda okulda yaptığımız çalışmalar ve ev ödevleriyle okuma-yazma becerilerini değerlendiriyorum.” (K₁₂)

Pekiştireç/Ödül Sisteminin Kullanımı

Katılımcılar, görmeyen öğrencilerin okuma-yazma becerilerinin pekiştirilmesinde pekiştirme yöntemlerinin etkili olduğunu belirtmiştir (n=3). Özellikle bol tekrar ve ödüllendirme stratejilerinin, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırdığı ve değerlendirme sürecine olumlu katkı sağladığı ifade edilmiştir. Bununla ilgili bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Bol pekiştirme yaparak öğrenmelerini ve değerlendirmelerini sağladık.” (K₅)

“Okuma-yazmayı pekiştirmek için genellikle ödül yöntemini tercih etmişimdir.”

(K₆)

Aile-Öğretmen İşbirliği İle Değerlendirme

Katılımcılar, aile ile iletişimin okuma-yazma öğretim sürecinde önemli bir rol oynadığını belirtmiştir (n=2). İletişim defterleri aracılığıyla velilerle düzenli bilgi alışverişi yapıldığı ve öğrencilerin evdeki çalışma durumlarının takip edildiği ifade edilmiştir. Ayrıca, aile desteğinin evde yapılan tekrarların sağlanması ve sınıfta öğrenmenin hızlandırılması açısından gerekli olduğu, böylelikle harflerin kalıcılığı ve tutarlılığının arttığı vurgulanmıştır. Buna ilişkin görüşler ise şöyledir:

“İletişim defterleri sayesinde velilerle sürekli bilgi alışverişinde bulunur, evde nasıl çalıştığını takip ederdim. Zaten sınıfta da evde ne kadar çalıştığı belli oluyordu.” (K₄)

“Aile desteği de çocuğun öğrenme sürecinde çok önemliydi. Çünkü evde tekrar yapılması, sınıfta daha hızlı ilerleyebilmemiz açısından gerekliydi. Aynı zamanda harflerin kalıcılığı ve tutarlılığı için de evde pekiştirme şarttı.” (K₁₆)

Öğretim Sürecine İlişkin Değerlendirme Yapılmaması

Katılımcıların bazıları, öğrencilerin yaş ve performans durumları nedeniyle yapılandırılmış değerlendirme yöntemlerini uygulamadığını belirtmiştir (n=2). Bu durum, değerlendirme sürecinin öğrencilerin bireysel özelliklerine göre esnetildiğini göstermektedir. Buna ilişkin katılımcı görüşü şöyledir:

“Değerlendirmeyi çocukların yaşı küçük olduğu için ya da performansları uygun olmadığı için böyle yapılandırılmış bir değerlendirme şeklinde yapmadım hiçbir zaman.” (K₁)

Akran Değerlendirmesi

Katılımcı, okuma-yazma öğretiminde akran değerlendirme yöntemini sıklıkla kullandığını belirtmiştir (n=1). Bu yöntemde başarılı öğrencilerin rehber olarak görev aldığı ve öğrencilerin birbirlerinin yazdıklarını okuyarak hatalarını fark etmelerine, böylece okuma becerilerinin gelişmesine katkı sağlandığı ifade edilmiştir. Bununla ilgili görüş şöyledir:

“Akran değerlendirmesini sıkça kullandım. En iyi öğrencileri rehber yaparak öğrenmeyi destekledim. Birbirlerine yazdıklarını okutmak, hatalarını fark etmelerini ve okuma becerilerinin gelişmesini sağladı.” (K₅)

Portfolyo Değerlendirme

Katılımcı, okuma-yazma öğretim sürecinde öğrencilerin gelişimini izlemek amacıyla ailelerden izin alarak video kaydı yaptığını ve bu kayıtları dosyalayarak portfolyo oluşturduğunu belirtmiştir (n=1). Oluşturulan portfolyolar aracılığıyla sürecin başlangıç ve son durumu karşılaştırılarak BEP hedefleri doğrultusunda değerlendirme yapıldığı ifade edilmiştir. Bu görüş ise şöyledir:

“Genellikle ailelerden izin alarak öğrencilerin videolarını çekiyor ve bir dosyada biriktirerek portfolyo oluşturunuyorum. Böylece sürecin öncesi-sonrasını görüp, BEP hedefleriyle karşılaştırarak değerlendirme yapıyorum.” (K₉)

Bilişsel Değerlendirme Etkinlikleri

Katılımcı, okuma-yazma öğretiminde özellikle ayırt etme ve eşleme çalışmalarına yer verdiğini belirtmiştir (n=1). Karışıklığa yol açan “B” ve “D” harflerinin öğretiminde bu yöntemlerin faydalı olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca tombala tarzı oyunlar gibi etkinliklerin, öğrencilerin harfleri tanıma ve ayırt etme becerilerini geliştirmede etkili olduğu vurgulanmıştır. Bu tür etkinliklerle öğrenmenin pekiştirildiği belirtilmiştir. Bununla ilgili görüş şöyledir:

“Başlangıçta ayırt etme ve eşleme çalışmaları kullanmıştım. Özellikle B ile D gibi karışan harfleri öğretirken bu yöntem çok faydalı oldu. Ayrıca tombala tarzı oyunlar ile çocukların harfleri tanıyıp ayırt etmelerini sağlamaya çalıştım. Bu şekilde etkinliklerle öğrenmeyi pekiştirdim.” (K₆)

Kendini Değerlendirme

Katılımcı, öğrencilerin hızlı düşündükleri durumlarda yazdıklarını tam olarak algılayamayabileceklerini belirtmiştir (n=1). Bu nedenle, öğrencilerin kendi yazılarını kontrol etme becerisinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Kendi yazısını gözden geçirme alışkanlığının, hem öğrenme sürecini desteklediği hem de ilerleyen aşamalarda akran eğitimi sırasında fayda sağladığı ifade edilmiştir. Buna ilişkin görüş şöyledir:

“Bazı çocuklar hızlı düşündükleri için yazdıklarını zannedebilirler. Bu nedenle, çocuğun kendi yazısını kontrol etmesi çok önemli bir beceridir. Kendi yazısını kontrol ederek öğrenmesi, ilerleyen süreçte akran eğitimi sırasında da daha faydalı olabilir.” (K₆)

Okuma-Yazma Öğretim Sürecine Yönelik Öneriler

Bu tema bir alt tema ve sekiz kategoriden oluşmaktadır.

Öneriler

Bu alt tema sekiz kaetoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler şunlardır: a) Materyaller/araç-gereçler ulaşılabilir olmalı, b) Aile desteğinin artırılması sağlanmalı, c) Teknoloji kullanımı teşvik edilmeli, d) Öğretmenlere hizmetiçi eğitim verilmeli, e) Öğrencilerin braille yazıyı kullanmaları teşvik edilmeli, f) Öğrenciler iyi tanınmalı/gözlemlenmeli, g) Okul öncesi müfredatlar düzenlenmeli ve h) RAM yerleştirme süreçleri düzenlenmeli şeklindedir.

Materyaller/Araç-Gereçler Ulaşılabilir Olmalı

Katılımcılar, öğretim materyallerinin sürekli erişilebilir ve hazır bulunmasının önemine vurgu yapmıştır (n=11). Materyallerin kırılması veya bozulması durumunda hızlıca yenilenebilmesi için süreçlerin yapılandırılması gerektiği belirtilmiştir. Basılı kitapçıklar, fişler ve heceler gibi okuma materyallerinin öğrencilerin sürekli erişiminde olması, öğrenme sürecinin etkinliğini artırmaktadır. Ayrıca, materyal çeşitliliğinin ve miktarının artırılmasının, öğretim sürecinin verimliliğini olumlu yönde etkileyebileceği ifade edilmiştir. Buna ilişkin görüşlerin bazıları şöyledir:

“Materyallerin kırıldığı zaman, bozulduğu zaman hemen ulaşılabilir olması lazım. Yenisinin geliyor olabilmesi lazım. O süreçlerin mutlaka yapılandırılması lazım.” (K₁)

“Materyallerin her zaman hazır olması gerek.” (K₂)

“Materyallerin her zaman ve her yerde erişilebilir olması gerekiyor.” (K₄)

“Daha etkili bir öğrenme için materyallerin hazır ve erişilebilir olması gerekiyor. Basılı küçük kitapçıklar, fişler ve heceler öğrencinin elinin altında olmalı, sürekli erişimi olmalı.” (K₁₅)

“Materyaller artırılırsa, özellikle okuma materyalleri ve daktilo gibi araçlar her çocuğa ulaşabilirse süreç daha verimli olur.” (K₁₄)

“Daha etkili olabilmesi için kaynakların artırılması gerektiğini düşünüyorum. Çeşitlendikçe süreç daha verimli hale gelebilir.” (K₁₂)

Aile Desteğinin Arttırılması Sağlanmalı

Katılımcı görüşlerine göre, görmeyen öğrencilere braille okuma-yazma öğretim sürecinde ailelerin rolü belirleyici bir öneme sahiptir (n=8). Ailelerin braille alfabesi konusunda temel bilgiye sahip olması, öğrencilerin daha erken yaşta bu yazı sistemiyle tanışmalarını ve öğrenme sürecine daha hazırlıklı başlamalarını sağlamaktadır. Aile desteği olmadığında ilerlemenin yavaşladığı, buna karşın aile-öğretmen işbirliğinin süreci kolaylaştırdığı belirtilmiştir. Ayrıca, ailelerin çocuklarına teknolojik araçların kullanımı konusunda rehberlik etmeleri ve çevresel risk faktörlerine karşı duyarlı olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Buna ilişkin görüşlerden bazıları ise şöyledir:

“Ailelerin de bu konuda daha fazla ilgilenmesi gerektiğini düşünüyorum. En azından harfleri öğrenmeleri önemli, çünkü çocuk en kısa sürede braille alfabesini tanımalı ve öğrenmeli.” (K₄)

“Aileler daha bilinçli olduğu için çocuklar daha hazır geliyor. Ailelerin rolü çok önemli.” (K₆)

“Aile desteği bu süreçte çok önemli; destek olmadığında ilerleme yavaşlıyor, ama işbirliğiyle süreç çok daha kolay oluyor.” (K₇)

“Ailelerin çocuklarını desteklemesi, teknoloji kullanımında rehberlik etmesi ve çevresel risk faktörlerine karşı dikkatli olması önemlidir.” (K₁₀)

Teknoloji Kullanımı Teşvik Edilmeli

Katılımcılar, teknolojinin görmeyen öğrencilere okuma-yazma öğretiminde önemli bir destek aracı olduğunu belirtmiştir (n=7). Braille ve tablet gibi araçlarla başlayan sürecin, zamanla bilgisayar ve diğer teknolojik cihazlarla desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Klasik yöntemlerin tek başına yeterli olmadığı, bu nedenle öğretim sürecine çeşitlendirilmiş ve işlevsel materyallerin dahil edilmesinin öğrenmeyi kolaylaştırdığı vurgulanmıştır. Akıllı daktilolar, braille yazıcılar, kabartma ekranlı cihazlar ve NVDA, JAWS gibi yazılımların, öğrencilerin bilgiye erişimini hızlandırdığı ve yazma-okuma becerilerini desteklediği belirtilmiştir. Ayrıca, teknolojik araçların tüm öğrencilere eşit şekilde sağlanmasının öğrenme sürecinin verimliliğini artıracığı ifade edilmiştir. Bununla ilgili görüşler ise şöyledir:

“Okuma-yazma önce braille ve tabletle öğretilmeli, ancak ardından bilgisayara geçilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (K₃)

“Teknolojiyi eğitim öğretim sürecine daha fazla dahil etmeliyiz. Klasik yöntemlerle öğretim yeterli olmuyor; daha fazla ve çeşitlendirilmiş materyal kullanmak önemli. Teknoloji, öğrencilerin öğrendiklerini transfer etmelerini kolaylaştırır ve daha faydalı olur.” (K₈)

“Teknolojinin sınıflara entegrasyonu artırılmalı; akıllı daktilolar ve diğer araçlar kullanılabilir.” (K₉)

“Braille yazıcılar, görme engellilere yönelik yazılımlar (NVDA, JAWS vb.) ve diğer teknolojik araçların etkin kullanımı, okuma-yazma öğretimini büyük ölçüde destekleyebilir ve öğrencilerin bilgiye erişimini hızlandırabilir.” (K₁₀)

“Tablet yerine, çocukların faydalanabileceği yeni teknolojik cihazlar temin edilmeli. Ses kaydı yapabilecekleri, daktilo ile daha hızlı yazabilecekleri ve yazarken okuyup düzeltebilecekleri materyaller sınıflarda bulunmalı. Bu cihazlar tüm çocuklar için sağlanmalı.” (K₁₁)

“Yeni Orbit gibi kabartma ekranlı bilgisayarlarla yazdıklarını anında okuyabiliyorlar, kabartma daktiloya gerek kalmıyor. Teknoloji geliştikçe, bu araçlara erişim kolaylaşıyor ve öğrenme süreci daha pratik oluyor.” (K₁₅)

Öğretmenlere Hizmetiçi Eğitim Verilmeli

Katılımcı görüşlerine göre, braille okuma-yazma öğretimini yürütecek öğretmenlerin bu alanda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir (n=4). Özellikle braille yazı ve Braille matematik konusunda donanımlı olunmasının, etkili bir öğretim süreci için temel olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin artırılması amacıyla hizmet içi eğitimlerin düzenli olarak verilmesi gerektiği, bu eğitimlerin seminer ve kurslarla desteklenerek öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin güçlendirilebileceği belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin farklı yöntemlere açık olmaları ve her öğrencinin öğrenebileceği inancıyla hareket etmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Bununla ilgili görüşlerden bazıları şöyledir:

“Bu işi yapacak kişilerin mutlaka bu braille yazıyı ondan sonra braille matematiği biliyor ve kullanıyor olması gerekiyor.” (K₁)

“Hizmet içi eğitimlerle mutlaka bu sürecin takviye edilmesi, desteklenmesi ve denetlenmesi lazım.” (K₁₁)

“Okullardaki sistemin daha iyi olması gerekiyor. Görme engelliler öğretmenlerinin atanmadığı okullarda, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi önemli. Eğitimler, seminerler ve kurslarla öğretmenler daha donanımlı hale getirilebilir.” (K₇)

“Öğretmenlerin de braille konusunda daha donanımlı olması ve bakış açılarını genişletmesi önemli. Her çocuğun öğrenebileceğini görebilmek için farklı yöntemler kullanılmalı.” (K₉)

Öğrencilerin Braille Yazıyı Kullanmaları Teşvik Edilmeli

Katılımcılardan bazıları, braille okuma-yazma öğrenen öğrencilerin bu süreçte teşvik edilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir (n=2). Öğrencilerin motivasyonlarının artırılması için başarılarının ödüllendirilmesi ve çabalarının görünür kılınarak ön plana çıkarılması gerektiği ifade edilmiştir. Bununla ilgili bir katılımcının görüşü aşağıdaki gibidir:

“Bunun teşvik edilmesi işte ödüllendirilmesi gerekiyor, ön plana çıkartılması gerekiyor.” (K₁)

Öğrenciler İyi Tanınmalı/Gözlemlenmeli

Katılımcı görüşlerine göre, braille okuma-yazma öğretiminde öğrenciyi bireysel özellikleriyle tanımak sürecin verimliliği açısından büyük önem taşımaktadır (n=2). Özellikle öğrencinin parmak gücü, dokunsal hassasiyeti ve el kaslarının durumu gibi fiziksel özelliklerin göz önünde bulundurulması gerektiği ifade edilmiştir. Her öğrencinin öğrenme hızının farklı olduğu ve hecelerden kelimelere geçiş sürecinde sabır gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca yazma sürecinde el-göz koordinasyonu yerine el koordinasyonunun kritik bir beceri olduğu vurgulanmıştır. Bununla ilişkili görüşler şu şekildedir:

“Çocuğu iyi tanımak en önemli amacımız olmalı. Çocuğu iyi tanımak derken, parmaklarının ne kadar güçlü olduğunu, ne kadar çok hissettiğini ve hatta bir oyun hamurunu ne kadar sıkıldığını bile çok önemli.” (K₂)

“Okuma-yazma öğretmek sabır ister çünkü her çocuğun öğrenme hızı farklıdır. Hecelerden kelimelere geçiş zor olabilir ve yazarken el koordinasyonu önemli bir beceri gerektirir.” (K₆)

Okul Öncesi Müfredatlar Düzenlenmeli

Katılımcı görüşlerine göre, görmeyen öğrencilerin küçük yaşta braille alfabesiyle tanışmaları, okuma-yazma sürecine hazırlık açısından kritik görülmektedir (n=1). Özellikle

okul öncesi dönemde satır takibi gibi temel hazırlık becerilerinin kazandırılması gerektiği vurgulanmıştır. Ancak mevcut okul öncesi müfredatın görme engelli çocuklara yönelik özel düzenlemeler içermediği, bu nedenle sürecin tamamen öğretmenin inisiyatifine bırakıldığı ifade edilmiştir. Bu durumun eşitsizlik yaratabileceği ve standart bir yaklaşımın geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bir katılımcının görüşü şu şekildedir:

“Öğrencinin küçük yaşta braille alfabesiyle tanışması gerekiyor. Okul öncesi programında en azından satır takibi gibi hazırlık becerilerinin yer alması önemli. Ancak okul öncesi müfredatında, görme engelli çocuklar için böyle bir şey bulunmuyor. Bu durum öğretmene kalmış ve bir standart olması gerektiğini düşünüyorum.” (K₄)

RAM Yerleştirme Süreçleri Düzenlenmeli

Katılımcıların görüşlerine göre, RAM ve ilçe özel eğitim kurullarının yürüttüğü yerleştirme süreçlerinde, öğrencilerin performans düzeylerinin daha titizlikle değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (n=1). Özellikle benzer seviyedeki öğrencilerin aynı sınıf veya okullarda bir araya getirilmesi, hem öğretim sürecinin verimliliğini artırmakta hem de bireysel farklılıklara göre daha etkili bir öğretim planlamasına olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda, yerleştirme süreçlerinin daha yapılandırılmış ve pedagojik açıdan tutarlı biçimde yürütülmesi gerektiği dile getirilmiştir. Bununla ilişkili bir katılımcının görüşü şöyledir:

“RAM ve ilçe özel eğitim kurullarında yapılan yerleştirme süreçlerinde, öğrencilerin performans düzeylerinin daha dikkatli değerlendirilerek benzer seviyedeki öğrencilerin aynı sınıf ve okullara yerleştirilmesi gerekir.” (K₁₁)

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE ÖNERİ

Tartışma

Bu araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin görme engelli öğrencilerin braille okuma-yazma öğretim süreçlerine ilişkin görüş ve önerileri incelenmiş ve elde edilen bulgular mevcut literatür çerçevesinde tartışılmıştır. Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi sonucunda, dört ana tema belirlenmiştir. Bu temalar; (1) Okuma-yazma öğretiminden önce yapılan uygulamalar, (2) Okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntem, teknik ve uygulamalar, (3) Okuma-yazma öğretiminden sonra yapılan değerlendirmeler, (4) Okuma-yazma öğretim sürecine yönelik öneriler şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu temalara ilişkin veriler aşağıda başlıklar altında tartışılmıştır.

Okuma-Yazma Öğretiminden Önce Yapılan Uygulamalar

Araştırma bulguları, özel eğitim öğretmenlerinin okuma-yazma öğretimine başlamadan önce öğrencilerin hazırlık becerilerini sistematik biçimde geliştirmeye odaklandıklarını göstermektedir. Öğretmenler özellikle ince ve kaba motor becerilerin desteklenmesi, parmak hassasiyetinin artırılması, temel kavramların (ör. sağ-sol, ön-arka) kazandırılması ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine öncelik vermektedir. Görmeyen bireylerin erken dönemde bu becerilerle desteklenmesi, eğitim süreçlerindeki başarı açısından kritik görülmektedir. Nitekim Kılıç ve Aykut (2024), erken okuryazarlık becerilerinin okul öncesi dönemde geliştirilmesinin çocukların hem akademik hem de sosyal uyumlarını

güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Bu sonuç, alanyazında yer alan çeşitli çalışmalarla paralellik göstermektedir. Örneğin, Kurt ve Ketenoğlu-Kayabaşı (2022) ile Aslan ve arkadaşları (2022), erken dönemde verilen okuryazarlık desteklerinin, görme engelli öğrencilerin ilerleyen aşamalarda braille okuma-yazmaya geçişini kolaylaştırdığını ve öğrenme motivasyonlarını artırdığını belirtmiştir. Benzer şekilde, uluslararası alanda yapılan çalışmalarda da (örn. Haakma, Janssen & Minnaert, 2018; Washington, 2017) erken okuryazarlık etkinliklerinin öğrencilerin fonolojik farkındalıklarını güçlendirdiği ve sembol-temelli öğrenmeye hazırlık sağladığı ifade edilmektedir.

Bulgular, öğretmenlerin öğretim sürecini planlarken öğrencilerin bireysel özelliklerini, hazırbulunuşluk düzeylerini ve duysal ihtiyaçlarını dikkate aldıklarını ve öğretimi esnek, uyarlanabilir bir biçimde yürüttüklerini göstermektedir. Bu sonuç, Allman'ın (1998) “görmeyen bireylerde etkili bir okuma-yazma öğretimi, ancak duysal yeterlilik, dokunsal hassasiyet ve bireyselleştirme temelinde mümkün olabilir” görüşüyle uyumludur. Ayrıca, literatürde yer alan diğer çalışmalar da bulguları desteklemektedir. Örneğin, Okyar ve Şafak (2025), görme engelli öğrencilerin erken okuryazarlık süreçlerinde bireysel farklılıkların gözlemlenmesinin, öğrencilerin öğrenme hızını ve motivasyonunu olumlu etkilediğini belirtmektedir. Benzer şekilde, Bahar, Ülgüdür ve Yüksel (2025), öğretmenlerin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre materyal ve yöntemleri farklılaştırdıklarını vurgulamaktadır.

Bu bulgu yine uluslararası alanyazında yapılan çalışmaları da desteklemektedir. Örneğin, McCall, McLinden ve Douglas (2011), bireyselleştirilmiş erken okuryazarlık uygulamalarının, görme engelli öğrencilerin fonolojik farkındalık ve kavram gelişiminde belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Hung (2008) ise, öğretim sürecinde öğrencilerin duysal ihtiyaçlarına yönelik yapılan uyarlamaların braille okuryazarlığına geçişi kolaylaştırdığını ve sürecin daha verimli ilerlemesini sağladığını ifade etmektedir. Ayrıca, Herzberg ve arkadaşları (2017) erken dönemden itibaren bireyselleştirilmiş dil ve ses çalışmaları yapılan öğrencilerin daha yüksek düzeyde okuma-yazma performansı gösterdiklerini rapor etmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin özellikle motor beceriler, parmak hassasiyeti ve dokunsal algı gibi hazırlayıcı becerilere yoğunlaştıkları görülmüştür. Bu bulgu, görme engelli öğrencilerde okuma-yazma öncesi hazırlık sürecinin, yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duysal ve motor temelli becerilerle desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ulusal alanyazında Ünal ve Coşkun (2019) ile Akçamete ve arkadaşları (2003) da benzer şekilde, dokunsal farkındalığın braille öğreniminde temel bir ön koşul olduğunu vurgulamaktadır. Okyar ve Şafak (2025) ise öğretmenlerin öğrencilerin motor ve dokunsal becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri sistemli olarak planladıklarını ve bunların öğrencilerin okuryazarlık sürecini kolaylaştırdığını belirtmektedir. Sosun ve Özdemir (2011) ile Gür (2019) tarafından yürütülen deneysel çalışmalar da öğrencilerin parmak hassasiyetini artıran ve motor becerilerini geliştiren uygulamaların braille okuryazarlığına geçişte kritik rol oynadığını göstermektedir. Uluslararası alanyazın incelendiğinde ise Koenig ve Holbrook (2000), motor gelişim ve dokunsal geri bildirim sistemlerinin erken yaşta desteklenmesinin okuryazarlık gelişimine önemli katkılar sunduğunu ortaya koymuştur. Lee ve Hock (2023) ise öğretmenlerin braille öğretime başlamadan önce taktil duyarlılığı geliştirmeye yönelik etkinliklere ihtiyaç duyduklarını ve bu etkinliklerin öğrencilerin okuryazarlık gelişimini doğrudan etkilediğini rapor etmiştir. Hung (2008) da öğretmenlerin özellikle erken çocukluk döneminde motor ve dokunsal hazırlık becerileri konusunda bilgi ve donanım eksikliği yaşadıklarını, bu nedenle hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını vurgulamaktadır.

Braille okuma ve yazma sürecine hazırlıkta, ince ve kaba motor becerilerin geliştirilmesi ile parmak hassasiyetinin artırılması, öğrencilerin dokunsal algı ve el koordinasyonunu güçlendiren temel stratejiler arasında yer almaktadır. Bulgular, öğretmenlerin bu hazırlayıcı becerilere sistemli bir şekilde odaklandığını göstermektedir. Ulusal alanyazında, Akçamete ve arkadaşları (2003) öğrencilerin dokunsal farkındalık ve motor becerilerinin braille öğreniminde kritik olduğunu belirtirken, Ünal ve Coşkun (2019) motor becerilerin geliştirilmesinin okuryazarlık sürecinin etkinliğini artırdığını vurgulamaktadır.

Uluslararası düzeyde de benzer bulgular dikkat çekmektedir. Toussaint ve Tiger (2010), dejeneratif görme kaybı olan çocuklarda erken braille okuryazarlığının kazandırılmasında

sistematik ve yapılandırılmış öğretim yaklaşımlarının etkili olduğunu göstermektedir. Bu yaklaşımlar, çocukların dokunsal algılarını güçlendirmekte ve braille karakterlerini doğru biçimde tanımalarına katkı sağlamaktadır. Ayrıca temel kavramların (ör. sağ-sol, ön-arka) öğretilmesi, öğrencilerin çevreyi anlamalarını kolaylaştırmakta ve okuma-yazma becerilerini daha etkin kazanmalarına destek olmaktadır (Kılıç & Aykut, 2024). Toussaint ve Tiger'ın (2010) bulguları, uyarıcı eşdeğerlik görevleriyle kavramsal ilişki kurabilme becerisinin artırılmasının okuma-yazmaya hazırlık sürecini güçlendirdiğini de göstermektedir. Bu çerçevede, bulgular, motor becerilerin, parmak hassasiyetinin ve temel kavram öğretiminin sistematik olarak desteklenmesinin, braille okuma ve yazma sürecine hazırlıkta kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Genel olarak, araştırma sonuçları, görmeyen bireylerin erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde bireyselleştirilmiş, sistematik ve çok boyutlu yaklaşımların önemini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin motor becerileri desteklemesi, parmak hassasiyetini geliştirmesi, temel kavramları öğretmesi ve yapılandırılmış braille etkinlikleri sunması, öğrencilerin öğrenme sürecine daha etkin biçimde hazırlanmasına olanak sağlamaktadır. Bu durum, görme yetersizliği olan çocukların eğitiminde uyarlanmış öğretim ve erken müdahale stratejilerinin kritik rolünü bir kez daha göstermektedir.

Öte yandan, araştırmada ezberleme ve bilişsel temelli erken okuryazarlık etkinliklerinin sınırlı düzeyde kullanıldığı görülmüştür. Bu durum, Holbrook ve Koenig'in (2000) çalışmalarında vurgulanan, bilişsel ve hafıza temelli becerilerin braille okuryazarlığındaki önemine kıyasla daha düşük bir önceliklendirme olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, okuma-yazma öncesi hazırlık sürecinde motor, dokunsal, kavramsal ve bilişsel becerilerin dengeli biçimde desteklenmesi, öğrencilerin öğrenme sürecine daha sağlam bir başlangıç yapmalarına katkı sağlayacaktır.

Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntem, Teknik ve Uygulamalar

Görmeyen öğrencilerin okuma-yazma öğretiminde öğretmenler, farklı yöntem ve teknikleri uygulayarak süreci öğrenciye uyarlamaktadır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin okuma-yazma öğretim sürecinde çoklu yöntem, strateji ve materyal uyarlamalarını etkin biçimde kullandıklarını göstermektedir. En yaygın tercih edilen yöntem ses temelli öğretim olup, bu yaklaşım öğrencilerin harf ve kelimeleri işitsel olarak tanımalarına imkân sağlamaktadır (Kurt & Ketenoğlu-Kayabaşı, 2022; Okyar & Şafak, 2025). Ayrıca katılımcı öğretmenlerin etkinlik temelli öğretime de yer verdiği görülmüştür. Nitekim alanyazında hikâye, şarkı ve oyun temelli etkinliklerin öğrenmeyi daha anlamlı ve ilgi çekici hâle getirdiği belirtilmektedir (Bahar, Ülgüdür & Yüksel, 2025). Bu bulgular, çoklu duyu yaklaşımı ve esnek öğretim tasarımını savunan Swenson (1999) ile paralellik göstermektedir.

Öğretmenler ayrıca harflerin sırasını değiştirerek sunma ve oyun/oyuncakları derslerde kullanma stratejileriyle öğrencilerin dikkatini ve öğrenme motivasyonunu artırdığını ifade etmişlerdir. Bu uygulamalar alan uzmanlarının da desteklediği bir yöntemdir (Ünal & Coşkun, 2019; Aslan, vd., 2022). Bununla birlikte, bazı öğretmenlerin ipucu ile öğretim gibi yapılandırılmış stratejileri sınırlı düzeyde kullandığı görülmüş bu bulgu öğretmenlerin, sistematik öğretim tekniklerinin yeterince yaygınlaştırılmadığını göstermektedir. Oysaki görme engelli öğrencilerle yapılan bir çalışmada, ses temelli öğretim yaklaşımını desteklemek amacıyla geliştirilen klavye öğretim programının, öğrencilerin harfleri tanıma, sesleri ayırt etme ve yazılı üretim becerilerini geliştirdiği saptanmıştır (Küçüközyiğit & Çakmak, 2020; Gür, 2019; Sosun & Özdemir, 2011). Yine uluslararası literatürde. Lee ve Hock (2023), braille öğretiminde video destekli ve uygulamalı modüllerin kullanımının öğrencilerin okuryazarlık becerilerini artırdığını; Hung (2008) ise teknolojik araçların ve ipucu stratejilerinin öğretim sürecine entegrasyonunun önemini vurgulamıştır. Rodgers ve arkadaşları (2024) da öğretmenler arasında uygulama farklılıkları olduğunu, ancak oyun ve etkinlik temelli yaklaşımların öğrenmeyi güçlendirdiğini belirtmektedir.

Materyal ve teknoloji kullanımına bakıldığında ise öğretmenlerin; sıklıkla braille tablet ve daktilo kullandıkları, ancak braille baskı makineleri, konuşma cihazları ve Orbit gibi

gelişmiş araçları sınırlı düzeyde tercih ettikleri görülmektedir. Literatürde ise teknolojinin görme engelli öğrencilerin öğrenme sürecinde erişilebilirliği artıran ve öğrenmeyi hızlandıran önemli bir unsur olduğu vurgulanmaktadır (Kelly & Wolffe, 2012). Araştırma bulguları da teknolojik araçlara erişim kısıtlılığının öğretim çeşitliliğini azalttığını ortaya koymaktadır. Türkiye’de yapılan bir sistematik derleme çalışması, teknolojilerin görmeyen bireylerin öğrenme sürecinde erişilebilirliği ve başarıyı artırdığını göstermektedir (Tüfekçi & Çakır, 2025). Benzer şekilde, inovatif araçların günlük yaşamı kolaylaştırdığı ve yaşam doyumunu artırdığı belirlenmiştir. Ayrıca, görme engelli öğrencilerin açık ve uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunların çoğunlukla teknolojik altyapı eksikliklerinden kaynaklandığı da tespit edilmiştir (Okur & Demir, 2019).

Öğretmenler, kullandıkları yöntem ve materyallerin öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklediğini ve okuma-yazma becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğunu ifade etmektedir. Bulgular, öğretimin çok boyutlu ve esnek bir yaklaşım gerektirdiğini; bireysel farklılıklar, materyal erişimi ve teknoloji kullanımının sürecin başarısında belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu durum, alternatif stratejilerin geliştirilmesinin önemini vurgulayan Eliçin ve Yıkmış (2015) tarafından yapılan çalışma bulguları ile uyumludur.

Araştırmada, öğretmenler görme engelli öğrencilerin okuma-yazma çalışmalarında kullanılan dokunsal materyallerin sabitlenmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu durum, öğrencilerin parmak uçlarıyla satır ve yön takibini daha rahat yapabilmelerine, materyalin kayması sonucu oluşabilecek dikkat dağınıklığının ve el-pozisyonu bozulmalarının önlenmesine katkı sağlamaktadır. Bu bulgu literatürle de tutarlıdır.

Phutane vd. (2022), dokunsal materyallerin kullanımını inceledikleri çalışmalarında, materyallerin öğrenciler tarafından etkin biçimde kullanılabilmesi için yüzeye sabit şekilde yerleştirilmesi gerektiğini ve hareket eden materyallerin dokunsal izlemeyi güçleştirdiğini belirtmiştir. Öğretmen görüşleri, özellikle erken dönemde dokunsal okuma becerilerini yeni geliştiren öğrencilerde materyalin sabit olmamasının bilişsel yükü artırdığını ve bağımsız çalışma sürecini olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, araştırmada ortaya çıkan sabitleme ihtiyacı, sadece pratik bir uygulama tercihi değil; dokunsal okuma-yazma

etkinliklerinin etkililiğini doğrudan destekleyen pedagojik bir gereklilik olarak değerlendirilebilir.

Araştırma bulguları, görmeyen öğrencilerin braille okuma-yazma süreçlerinde sınıf ve çalışma ortamının fiziksel düzeninin (oturma düzeni, mobilya ve materyal yerleşimi, açık dolaşım yolları, dikkat dağıtıcı unsurların azaltılması vb.) öğrenme performansı ve katılım üzerinde belirgin etkileri olduğunu göstermiştir. Öğretmenler, erişimin kolay olduğu, malzemelerin tutarlı ve sabit yerlere yerleştirildiği; güvenli ve yönlenmeyi kolaylaştıran mekân düzenlemelerinin öğrencinin dikkat ve dokunsal izlemeye odaklanmasını artırdığını belirtmiştir.

Bu bulgu Türkiye’de yapılan çalışmalarla da uyumludur. Zorluoğlu (2017) görmeyen öğrencilerin öğrenmelerini destekleyici ihtiyaçları incelerken, öğrenme ortamındaki fiziki düzenlemelerin ve materyal erişilebilirliğinin öğrencinin derse katılımını ve öğrenme etkinliğini artırdığını raporlamıştır. Benzer şekilde Okur ve Demir (2019) görme engelli öğrenciler ile ailelerinin eğitim yaşantılarında karşılaştıkları güçlükleri incelerken, okul ve sınıf içi çevresel düzenlemelerin yetersiz olmasının erişim sorunlarına, öğrenme aksaklıklarına ve azalmış motivasyona yol açtığını vurgulamıştır. Bu veriler, ortam düzenlemesinin yalnızca fiziksel bir ayarlama olmayıp, pedagojik etkinliği doğrudan etkileyen bir unsur olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte, öğretmenlerin materyal erişiminde zaman zaman güçlük yaşadıkları görülmektedir. Ulusal alanyazında Ünal ve Coşkun (2019) ve Aslan ve arkadaşları (2022), öğretmenlerin braille baskı makineleri, konuşma cihazları ve diğer gelişmiş araçlara sınırlı düzeyde erişim sağladıklarını ve bu durumun öğretim sürecini olumsuz etkilediğini rapor etmiştir. Benzer sorunların küresel ölçekte de yaşandığı, özellikle az gelişmiş bölgelerde materyal ve teknolojiye erişimin sınırlı olması nedeniyle öğretmenlerin zorluklarla karşılaştıkları belirtilmiştir (Alnahdi, 2014; Lee & Hock, 2023). Ayrıca Alnahdi (2014), öğretmenlerin destekleyici teknolojilere yönelik yeterliklerinin artırılmasının, öğrencilerin okuryazarlık kazanımlarını doğrudan destekleyeceğini vurgulamaktadır. Rodgers vd. (2024) ve Hung (2008) da, teknolojik araçların etkin kullanımının sınırlı olmasının öğretim sürecini

kısıtladığını ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle bu eksiklikleri gidermeleri gerektiğini ifade etmektedir.

Bulgular, öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretim sürecini esnettiklerini de ortaya koymaktadır. Ulusal literatürde, zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışan öğretmenlerin benzer uyarlamalar yaptıkları rapor edilmiştir; Akar ve Yılmaz (2024) ile Deniz ve Sarı (2024), bireyselleştirilmiş ve dinamik öğretim yaklaşımının özel eğitimin her alanında vazgeçilmez olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde, uluslararası çalışmalarda da öğretmenlerin öğrencilerin bireysel hazırbulunuşluk düzeyleri, duysal gereksinimleri ve öğrenme hızlarını dikkate alarak esnek öğretim stratejileri uyguladıkları görülmektedir (Haakma, Janssen & Minnaert, 2018; Lee & Hock, 2023). Bu bulgular, öğrenci merkezli ve bireyselleştirilmiş yaklaşımların, özellikle görmeyen öğrencilerin okuryazarlık kazanımında kritik rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları, görmeyen öğrencilerin braille okuma-yazma öğretiminde yalnızca öğretim materyalleri ve yöntemlerinin yeterli olmadığını; öğrencilerin psikolojik ve fizyolojik ihtiyaçlarının da karşılanmasının öğrenme süreci açısından kritik olduğunu göstermiştir. Öğretmenler, çalışma ortamının fiziksel olarak uygun düzenlenmemesi veya öğrencilerin kendilerini güvende hissetmemesi durumunda dokunsal takibin zorlaştığını, motivasyon ve dikkat sürelerinin azaldığını ifade etmişlerdir. Bu bulgu literatürle de uyumludur. Haakma, Janssen ve Minnaert (2018), görme engelli öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının (özerklik, yeterlik ve ilişkilene) öğretmen tarafından desteklenmesinin akademik motivasyonu ve öğrenmeye katılımı artırdığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Okur ve Demir (2019) çalışmalarında, görme engelli öğrencilerin eğitim yaşantılarında karşılaştıkları zorlukların önemli bir kısmının psikososyal destek ve çevresel düzenlemelerle ilişkili olduğunu, destek eksikliğinin öğrencilerin eğitim süreçlerini olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Bu doğrultuda, psikolojik ve fizyolojik ihtiyaçların karşılanması okuma-yazma öğretiminde pedagojik bir tercih değil; öğrenmenin sürdürülebilirliği için gerekli bir koşuldur. Bu nedenle, öğretim planlamalarında uygun oturma düzeni, erişilebilir materyal yerleşimi, duyu

yükünün azaltılması, öğrencinin kendine güvenini artıran ilişki ve destek yapıları gibi unsurlar; yöntem ve materyal seçimleri kadar öncelikli olarak ele alınmalıdır.

Braille öğretimi ve teknoloji kullanımının daha yoğun biçimde ele alınması gerektiği de araştırmanın önemli sonuçları arasındadır. Öğretmen deneyimlerinin programların şekillendirilmesinde merkezi rol oynaması gerektiğini savunan Akgün ve Akçamete (2024) bu bulguyu desteklemektedir. Yine Özdamar ve Odluyurt (2025), öğretmenlerin destekleyici teknolojilere ilişkin bilgi ve becerilerinin sınırlı olduğunu ve bu nedenle sınıf içi uygulamalarda bazı kısıtlamalar yaşandığını belirtmiştir. Okyar ve Şafak'ın (2025) çalışması da braille öğretiminde öğretmen tutumlarının öğrenci başarısını doğrudan etkileyen kritik bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Uluslararası literatürde de benzer sonuçların elde edildiği çalışmalar rastlanılmaktadır. Örneğin; Hung (2008), Lee ve Hock (2023), öğretmenlerin teknolojiye erişim ve yeterlilik düzeylerinin öğrencilerin okuryazarlık kazanımlarını doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır. Rodgers vd. (2024) ise, öğretmenlerin braille öğretiminde uygulamalı ve teknoloji destekli materyallere ihtiyaç duyduğunu ve bu eksikliklerin eğitim sürecini kısıtladığını bildirmiştir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin ifade ettiği temel güçlükler arasında braille yazı öğretiminin karmaşıklığı, öğretim programındaki sınırlılıklar, öğrencilerin ek yetersizlikleri, materyal eksiklikleri ve aile katılımındaki yetersizlikler ön plana çıkmaktadır. Bu durum, okuma-yazma öğretim sürecinin yalnızca yöntem ve içerikle sınırlı olmadığını; materyal, çevresel düzenlemeler ve aile desteği gibi faktörlerin de öğrencilerin öğrenme başarısı üzerinde belirleyici rol oynadığını göstermektedir.

Ulusal literatür bulguları da bu sonuçlarla paralellik göstermektedir. Ünal ve Coşkun (2019) ile Aslan vd. (2022), materyal eksiklikleri ve öğretim programındaki yetersizliklerin öğretmenlerin uygulamalarını sınırladığını ve öğrencilerin öğrenme deneyimini doğrudan etkilediğini rapor etmişlerdir. Okyar ve Şafak (2025) ile Bahar, Ülgüdür ve Yüksel (2025), aile katılımının düşük olmasının öğrencilerin okuryazarlık kazanımlarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Okur ve Demir (2019) ise ailelerin eğitim süreçlerine aktif

katılım eksikliğinin öğrencilerin evdeki öğrenme pratiklerini olumsuz etkilediğini ve okuma-yazma becerilerinde gecikmelere yol açtığını ortaya koymuştur.

Uluslararası literatür de benzer bulgular sunmaktadır. Hung (2008) ve Rodgers vd. (2024), öğretim programlarının sınırlılıkları, materyal eksiklikleri ve aile desteğinin yetersizliğinin, özellikle birden fazla yetersizliği olan öğrencilerde öğretim etkinliğini azalttığını vurgulamaktadır. Phutane vd. (2022) materyallerin yerinde sabitlenmesinin öğrencilerin bağımsız çalışmasını ve dokunsal okuma sürecini desteklediğini ortaya koyarken, Haakma, Janssen ve Minnaert (2018) görmeyen öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasının akademik motivasyonu ve öğrenmeye katılımı artırdığını rapor etmiştir.

Araştırma bulguları ve literatür doğrultusunda, öğretim sürecinde materyal ve program eksikliklerinin giderilmesi, braille öğretiminin adım adım planlanması, öğrencilerin psikolojik ve fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanması ve ailelerin sürece aktif katılımının sağlanması kritik öneme sahiptir. Özellikle aile katılımının artırılması, öğrencilerin evde yaptıkları pekiştirme çalışmaları ve öğrenme motivasyonu açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, öğretim süreçlerinin entegre bir şekilde planlanması; materyal, program, öğretmen uygulamaları ve aile desteğini kapsayacak şekilde yapılandırılması, görmeyen öğrencilerin okuma-yazma süreçlerinde başarıyı ve öğrenme motivasyonunu artıracaktır. Öğrencilerin pedagojik, psikolojik, fizyolojik ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması, öğrenmenin sürdürülebilirliği açısından kritik bir öneme sahiptir.

Genel olarak, araştırma bulguları öğretmenlerin braille öğretiminde yöntem, materyal ve teknolojiyi çeşitlendirerek kullandıklarını, ancak kaynak ve erişim kısıtlılıklarının sürecin niteliğini sınırladığını göstermektedir. Öğretim sürecinde bireyselleştirilmiş, çok boyutlu ve teknolojiyi etkin biçimde içeren yaklaşımların yaygınlaştırılması hem öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirecek hem de programların sahadaki ihtiyaçlarla daha uyumlu hale gelmesini sağlayacaktır.

Okuma-Yazma Öğretiminden Sonra Yapılan Değerlendirmeler

Araştırma bulguları, öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminden sonra hâlâ klasik değerlendirme yöntemlerine (ör. ev ödevi, tekrar, test) öncelik verdiğini göstermektedir. Ancak literatürde bu yaklaşımların yalnızca öğrencinin öğrenme düzeyini temel düzeyde ölçtüğü, daha kapsamlı ve alternatif yöntemlere duyulan ihtiyacın göz ardı edilmemesi gerektiği vurgulanmaktadır (McCall vd., 2011). Bu bağlamda, Al Khalifa ve Uluyol (2024), görmeyen öğrencilerin sınavlarda karşılaştıkları güçlüklerin teknoloji destekli değerlendirme yöntemleriyle azaltılabileceğini ve bu yöntemlerin öğrenme düzeyini daha kapsamlı ölçmede etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Buna ek olarak, öz-değerlendirme ve akran değerlendirmesi, öğrencilerin değerlendirme sürecine aktif katılımını sağlayarak kendi öğrenmelerini fark etme ve öğrenme stratejilerini geliştirme becerilerini desteklemektedir (Kılıç & Eyüp, 2022). Araştırma bulguları, görmeyen öğrencilerin okuryazarlık sürecinde öz-değerlendirme ve akran değerlendirmesi stratejilerinin, öğrencilerin kendi öğrenmelerini fark etme ve öğrenme stratejilerini geliştirmelerine katkı sağladığını göstermektedir (Bahar, Ülgüdür & Yüksel, 2025; Lee & Hock, 2023). Özellikle akran değerlendirmesi, öğrenciler arasında geri bildirim kültürünü destekleyerek öğrenmeyi zenginleştirmekte, konuşma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamakta ve ön-test ile son-test sonuçlarında anlamlı gelişmelere yol açmaktadır (Al Khalifa & Uluyol, 2024).

Araştırma bulgularına göre, görmeyen öğrencilerin okuma-yazma öğretimi tamamlandıktan sonra yapılan değerlendirmeler, öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerini izlemek ve öğretim yöntemlerini geliştirmek açısından önemli bir işlev görmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin okuryazarlık becerilerindeki gelişimi ölçmek için yapılan değerlendirmelerin hem öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye hem de sonraki öğretim planlamalarına yön vermeye olanak sağladığını ifade etmiştir.

Ulusal literatür de benzer sonuçlar sunmaktadır. Okur ve Demir (2019) ile Aslan vd. (2022), okuma-yazma öğretiminden sonra yapılan düzenli ve sistematik değerlendirmenin

öğrencilerin öğrenme eksikliklerini ortaya çıkardığını ve öğretim süreçlerinin bireyselleştirilmesine katkı sağladığını rapor etmişlerdir. Bu çalışmalar, değerlendirme süreçlerinin yalnızca bir ölçme aracı olmadığını, aynı zamanda öğretim sürecinin etkinliğini artıran bir geri bildirim mekanizması olduğunu ortaya koymaktadır.

Uluslararası literatürde de Hung (2008) ve Rodgers vd. (2024), görmeyen öğrencilerde yapılan son değerlendirmelerin öğretim programlarındaki sınırlılıkları ve materyal eksikliklerini fark etmeye, öğretmenlerin müdahale stratejilerini geliştirmeye ve öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmaya yardımcı olduğunu belirtmektedir. Phutane vd. (2022) ise materyal ve öğretim yöntemlerinin etkili kullanımının değerlendirme sonuçlarıyla doğrudan ilişkili olduğunu ve öğrencilerin bağımsız braille okuma ve yazma becerilerini güçlendirdiğini vurgulamaktadır.

Bu bulgular, okuma-yazma öğretiminden sonra yapılan değerlendirmelerin pedagojik açıdan kritik olduğunu göstermektedir. Sistematik değerlendirme, öğrencilerin okuryazarlık becerilerindeki gelişimi izlemeye, öğretim planlarını bireysel farklılıklara göre uyarlamaya ve gerekli destekleri zamanında sağlamaya olanak tanır. Ayrıca değerlendirme sonuçları, öğretmenlerin braille materyallerini yeniden düzenlemesine, aileleri evde yapılacak pekiştirme çalışmalarına yönlendirmesine ve öğrencinin öğrenme motivasyonunu artıracak stratejiler geliştirmesine imkân sağlamaktadır. Bu nedenle, öğretim sürecinde değerlendirme, öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak planlanmalı ve uygulanmalıdır.

Okuma-Yazma Öğretim Sürecine Yönelik Katılımcı Önerileri

Araştırma bulgularına dayanarak, öğretmenler okuma-yazma öğretim sürecinin etkinliğini artırmak için çeşitli önerilerde bulunmaktadır. Öncelikli olarak, materyal ve araç-gereçlerin erişilebilirliğinin sağlanması, öğrencilerin okuma-yazma becerilerini kazanmada kritik bir rol oynamaktadır. Bu kapsamda braille tabanlı teknolojiler, yardımcı cihazlar ve fiziksel

materyallerin okul ortamlarında düzenli ve erişilebilir şekilde bulunması önemlidir (Ünal & Coşkun, 2019; Sosun & Özdemir, 2011; Rodgers vd., 2024).

İkinci olarak, aile desteğinin artırılması ve katılımının teşvik edilmesi önerilmektedir. Araştırmalar, ailelerin süreçte aktif rol almasının öğrencilerin öğrenme motivasyonunu ve akademik başarısını artırdığını ve evde ve okul dışında öğrenme fırsatlarını güçlendirdiğini göstermektedir (Aslan vd., 2022; Bahar, Ülgüdür & Yüksel, 2025).

Bunun yanı sıra, teknoloji kullanımının öğretim sürecine entegre edilmesi büyük önem taşımaktadır. Braille tablet, daktilo ve konuşma cihazları gibi teknolojik araçların etkin kullanımı, öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini desteklemekte ve erişilebilirliği artırmaktadır (Hung, 2008; Küçüközyiğit & Çakmak, 2020; Lee & Hock, 2023).

Öğretmenler ayrıca, hizmet içi eğitimlerin güçlendirilmesi ve braille öğretimi ile teknoloji kullanımına ilişkin bilgi ve becerilerin sürekli olarak güncellenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu sayede öğretim süreçlerinde daha planlı ve etkili stratejiler uygulanabilir (Munir & Ali, 2024; Sani & Toran, 2024).

Bunların yanı sıra, öğrencilerin braille yazıyı düzenli olarak kullanmaları ve gözlemlenmeleri, bireysel farklılıkların ve öğrenme ihtiyaçlarının daha iyi belirlenmesini sağlamaktadır (Haakma, Janssen & Minnaert, 2018; Washington, 2017). Ayrıca, okul öncesi müfredatların düzenlenmesi ve RAM yerleştirme süreçlerinin iyileştirilmesi, görme engelli öğrencilerin eğitimde eşit fırsatlara sahip olmasına katkı sağlayacak yapısal önlemler olarak öne çıkmaktadır (Argyropoulos, Diniz & Mavrou, 2019; Phutane vd., 2022).

Genel olarak, bu öneriler, okuma-yazma öğretiminde materyal erişimi, teknoloji kullanımı, aile iş birliği ve öğretmen eğitimi gibi unsurların bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasının önemini vurgulamaktadır. Bu şekilde öğrencilerin öğrenme süreçlerinin daha etkili ve kalıcı hâle gelmesi sağlanabilir (Rodgers vd., 2024; Herzberg vd., 2017).

Araştırma bulguları incelendiğinde, görme engelli öğrencilere yönelik okuma-yazma öğretim sürecinin çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Öğretim öncesi dönemde öğretmenler, öğrencilerin motor becerileri (ince ve kaba motor), parmak

hassasiyeti, temel kavram bilgisi (sağ-sol, ön-arka) ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik çeşitli hazırlık uygulamaları gerçekleştirmektedir. Bu hazırlıkların, öğrencilerin braille alfabesiyle tanışma ve yazı öğrenme süreçlerinin temelini oluşturduğu ifade edilmektedir. Öğretim sırasında ise ses temelli yöntem en çok tercih edilen strateji olmakla birlikte, hikaye, şarkı gibi alternatif etkinlikler ve oyun/oyuncak kullanımı da öğrenmeyi destekleyen yöntemler arasında yer almaktadır. Materyal çeşitlendirilmesi ve ilgi çekici araçların kullanılması, ayrıca materyallerin öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlanması ve sabitlenmesi gibi uygulamalar, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim süreçlerinin önemli bileşenleri olarak ön plana çıkmaktadır.

Bununla birlikte, öğretmenler braille yazı sisteminin karmaşıklığı, özellikle nokta yapıları ve kısaltmalar nedeniyle karşılaşılan zorluklar ile mevcut öğretim programlarının sınırlılıklarından söz etmiştir. Öğrencilerde ek yetersizliklerin varlığı, materyal ve teknolojik araçların yetersizliği, öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin eksikliği ve eğitsel ortam koşullarındaki kısıtlılıklar da öğretim sürecini olumsuz etkileyen faktörler olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin alan dışı olmaları ve braille konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları gibi durumlar da eğitim kalitesini etkileyen diğer sorunlar arasında yer almaktadır. Ayrıca ailelerin okuma-yazma öğretimine katılımının sınırlı olması, öğrencilerin parmak duyarlılığındaki farklılıklar ve öğrencilerin braille yazıya yönelik motivasyon eksikliği gibi zorluklar da dikkat çekmiştir.

Değerlendirme sürecinde ise, öğretmenlerin çoğunlukla ev ödevi ve tekrar gibi klasik yöntemleri kullandıkları gözlemlenmiştir. Bununla birlikte pekiştireç ve ödül sistemlerinin destekleyici olarak kullanıldığı; aile-öğretmen işbirliği, akran değerlendirmesi ve portfolyo değerlendirme gibi alternatif yöntemlerin ise sınırlı düzeyde uygulandığı belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinin izlenmesinde iletişim defterleri ve video kayıtları gibi araçların da kullanıldığı görülmüştür.

Son olarak, katılımcılar tarafından yapılan öneriler arasında, öğretim materyallerinin ve teknolojik araçların erişilebilirliğinin artırılması, aile desteğinin güçlendirilmesi ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle bilgi ve becerilerinin artırılması ön plana çıkmaktadır.

Ayrıca okul öncesi eğitim müfredatlarında braille hazırlık becerilerinin yer alması ve RAM ile özel eğitim kurullarında yerleştirme süreçlerinin öğrenci performanslarına göre düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu bulgular, görme engelli öğrencilere yönelik okuma-yazma öğretiminin daha sistematik, bireyselleştirilmiş ve donanımlı bir yapıda yürütülmesine yönelik ihtiyaçların varlığını ortaya koymaktadır.

Öneriler

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. *Teknolojik materyal altyapısı:* MEB, braille tablet, Orbit ve diğer ileri teknolojilerin alımı için özel fon ayırarak, okullarda bu materyallerin standart dağıtımını ve bakımını sağlayabilir.
2. *Erken eğitim müfredatının uyarlanması:* Okul öncesi müfredatlar, dokunsal farkındalık ve braille okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarını içerecek şekilde revize edilebilir.
3. *Öğretmen eğitim programlarının güncellenmesi:* Üniversite programlarında braille öğretim metodolojileri ve yardımcı teknolojiler konuları uygulamalı ve zorunlu ders içeriğine dahil edilebilir.
4. *Okul düzeyinde dijital materyal erişimi:* Her okulda görmeyen öğrenciler için gerekli dijital uygulamalar, yazılımlar ve çevrim içi materyallerin belirli bir standart paket hâlinde sağlanabilir ve öğretmenler için kısa kullanım rehberleri sunulabilir.
5. *Zorunlu ve uygulamalı hizmet içi eğitim:* Öğretmenlerin braille öğretimi ve teknoloji entegrasyonu konularında yılda en az iki kez uygulamalı ve sertifikalı eğitim alması sağlanabilir.
6. *Okuma hızı programlarının entegrasyonu:* Bireyselleştirilmiş, teknoloji destekli braille okuma hızlandırma programlarının sınıf içi uygulamalara entegrasyonu teşvik edilebilir.

7. *Sistemli disiplinlerarası iş birliği:* RAM, öğretmenler ve okul yönetimi arasında öğrencilerin ihtiyaçları konusunda düzenli bilgi paylaşımını zorunlu kılan protokoller oluşturulabilir.
8. *Ebeveyn bilinçlendirme seminerleri:* Ailelerin sürece aktif katılımını desteklemek amacıyla, braille okuryazarlığı ve yardımcı teknolojiler konusunda uygulamalı ve ücretsiz seminerler sunulabilir.
9. *Toplumsal farkındalık kampanyaları:* Braille alfabesi ve görmeyen bireylerin eğitim hakları konusunda ulusal ve yerel düzeyde sürekli farkındalık kampanyaları düzenlenebilir.

Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. *Farklı engel türleri ile karşılaştırmalı çalışmalar* yapılarak görme engelli öğrencilerin okuma-yazma öğretim süreçlerinin diğer özel gereksinim gruplarından nasıl farklılaştığı incelenebilir.
2. *Boylamsal araştırmalar* ile braille okuryazarlık becerilerinin zaman içerisindeki gelişimi ve sürdürülebilirliği araştırılabilir.
3. *Teknoloji odaklı deneysel çalışmalar* yapılarak dijital braille öğretim materyallerinin öğrencilerin öğrenme hızına ve kalıcılığına etkisi test edilebilir.
4. *Aile katılımını artırmaya yönelik müdahale programlarının* etkileri araştırılabilir.
5. *Alternatif değerlendirme yöntemlerinin* (ör. portfolyo, akran değerlendirmesi, öz değerlendirme) braille okuryazarlık başarısına katkısı incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Ahlgrim-Delzell, L., Browder, D. M., Wood, L., Stanger, C., Preston, A. I., & Kemp-Inman, A. (2016). Systematic instruction of phonics skills using an iPad for students with developmental disabilities who are AAC users. *The Journal of Special Education*, 50(2), 86-97.
- Akar, D., & Yılmaz, F. (2024). Zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 267-291.
- Akay, E., Uzuner, Y., & Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 43-68.
- Akçamete, G., Gürgür, H., & Kış, A. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilen özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 39-53.
- Akgün, Ö., & Akçamete, G. (2024). Okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik okuma becerileri programı geliştirme çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 53(244), 2109-2148.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2018). *Türkçe ilkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Al Khalifa, A., & Uluçol, Ç. (2024). Görme engelli öğrencilerin sınavlarda karşılaştıkları sorunlar ve teknoloji destekli değerlendirme süreçlerinin etkisinin belirlenmesi. *Sırt Eğitim Dergisi*, 4(2), 19-35.

- Allman, C. B. (1998). Braille communication skills: What teachers teach and visually impaired adults use. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 92(5), 331-337.
- Allman, C. B., & Lewis, S. (2014). *ECC essentials: Teaching the expanded core curriculum to students with visual impairments*.
- Alnahdi, G. (2014). Assistive technology in special education and the universal design for learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 13(2), 18-23.
- Amato, S. (2002). Standards and criteria for competence in braille literacy within teacher preparation programs. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(3), 143-153.
- American Foundation for the Blind. (2023). *What is legal blindness?*. Retrieved from <https://www.afb.org/blindness-and-low-vision/eye-conditions/legal-blindness>
- Aral, N., & Gürsoy, F. (2007). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. İstanbul: Morpa.
- Argyropoulos, V., Diniz, F. M., & Mavrou, K. (2019). Undergraduate student education programs regarding Braille literacy: A transnational comparative study. *Education Sciences*, 9(2), 84.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51, 395-407.
- Arter, C. (2013). *Children with visual impairment in mainstream settings*. London: David Fulton.
- Aslan, C. (2013). Görme engellilerin eğitimleri. M. Kök (Ed.), *Özel eğitim - I* içinde (s.1-21). Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Aslan, C. (2016). Görme engelliler için yardımcı teknolojiler. S. Çakmak (Ed.), *Özel eğitim ve yardımcı teknolojiler* içinde (s. 56-92). Ankara: Vize.
- Aslan, C. (2020). *Görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Aslan, C., Doğuş, M., & şafak, P. (2022). Yetişkin görmeyen bireylerin Braille yazıyı kullanma durumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(2), 498-516.
- Aslan, C., Kalaylı, M. E., Doğuş, M., & Uyar, D. (2024). Examining the opinions of different stakeholders regarding the teaching of Braille writing for individuals with visual impairments. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 45, 84-108.
- Aslan, C.,  zdemir, S., Demiryurek, P., & Cotuk, H. (2015). G rme yetersizliğinden etkilenen ve normal gelişim gösteren çocukların oyun  eşitlilik ve karmaşıklık düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 212-237.
- Ataman, A. (2003). G rme yetersizliğinin çocuklar üzerindeki etkileri.  . Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi* içinde (s. 235-256). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Ataman, A. (2012). Özel eğitime muhtaç olmanın nedenleri anlamı ve amaçları. A. Ataman (Ed.), *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim* içinde (s. 3-53). Ankara: Vize.
- Babalola, Y. T., & Yacob, H. (2011). Library and information services to the visually impaired-the role of academic libraries. *Canadian Social Science*, 7(1), 140-147.
- Bahar, M. A.,  lg d r, T., & Yüksel, A. H. (2025). Görmeden okumak: Olgu bilimsel bir araştırma. * ğretmen Eğitimi ve  ğretim*, 6(1), 1-25.
- Bakke, H. A., Cavalcante, W. A., Oliveira, I. S. D., Sarinho, S. W., & Cattuzzo, M. T. (2019). Assessment of motor skills in children with visual impairment: A systematic and integrative review. *Clinical Medicine Insights: Pediatrics*, 13, 1-11.
- Baş,  . (2006, Nisan). *Ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazıyla okuma yazma  ğretiminde alternatif harf sıralaması*. Uluslararası Sınıf  ğretmenliği Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Başal, M., & Batıt, E. S. (2002). Zihin özürlü öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 1-10.
- Başar, M., & Doğan, Z. G. (2015). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadığı sosyal kültürel mesleki sorunlar. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(3), 375-398.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- BAYRAKTAR, H. V. (2016). İlkokuma yazma öğretim yöntemleri. *Eurasian Education & Literature Journal*, 37-62.
- Bennett, C. R., Bex, P. J., Bauer, C. M., & Merabet, L. B. (2019, October). *The assessment of visual function and functional vision*. *Seminars in Pediatric Neurology* (Vol. 31, pp. 30-40). WB Saunders.
- Bigelow, A. (1990). The development of speech in blind and sighted infants. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 84(1), 5–10.
- Bishop, D. V., & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different?. *Psychological Bulletin*, 130(6), 858–886.
- Blasch, B. B. (1996). Foundations of orientation and mobility. *Journal of Rehabilitation Research and Development*, 33(2), 253.
- Bogdan, R. C., & Biklen, K. S. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Brailleteknik. (2018). *Görme engelliler için doküman okuma makinesi*. <https://www.brailleteknik.com/> sayfasından erişilmiştir.

- Browder, D. M., Wakeman, S. Y., Spooner, F., Ahlgrim-Dezell, L., & Algozzine, B. (2006). Research on reading instruction for individuals with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 72(4), 392-408.
- Cavkaytar, A., & Diken, İ. H. (2012). *Özel eğitim: Özel eğitim ve özel eğitim gerektirenler* (1. Baskı). Ankara: Vize.
- Celeste, M. (2007). Social skills intervention for a child who is blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(9), 521-533.
- Colenbrander, A. (2010). Assessment of functional vision and its rehabilitation. *Acta Ophthalmologica*, 88(2), 163-173.
- Copeland, S. R., & Keefe, E. B. (2007). *Effective literacy instruction for students with moderate or severe disabilities*. Baltimore: Brookes.
- Corn, A. L., & Erin, J. N. (2010). *Foundations of low vision: Clinical and functional perspectives*. New York: American Foundation for the Blind.
- Corn, A. L., & Huebner, K. M. (1998). *A report to the nation: The national agenda for the education of children and youth with visual impairments, including those with multiple disabilities*. New York: American Foundation for the Blind.
- Corn, A. L., & Koenig, A. J. (2002). Literacy for students with low vision: A framework for delivering instruction. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(5), 305-321.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Çakmak, S. (2023). *Görme engellilere ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Çitil, M. (2017). *Türkiye'de özel eğitim: Tarihsel, politik ve yasal gelişmeler*. Ankara: Vize.
- Çolak, A. (2001). *Zihin özürlü çocuklar ilköğretim okulu ve mesleki eğitim merkezindeki özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Çolak, A., & Uzuner, Y. (2004). Zihin özürlü çocukların okuma yazma öğrenmeleri ve özel eğitim öğretmenleri: Yarı yapılandırılmış görüşme araştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 241-270.
- Deliveli, K. (2020). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma-yazma öğretilirken karşılaşılan güçlükler ve geliştirilen stratejiler. *Turkish Studies*, 15(2), 865-889.
- Demirok, M. S., & Akçam, A. (2019). Özel gereksinimli çocukların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kıbrıs Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 2(4), 85-97.
- Demiryürek, P. (2017). Görme yetersizliğinde tarama, tanı, değerlendirme. H. Gürgür & P. Şafak (Eds.), *İşitme ve görme yetersizliği içinde* (s. 216-237). Ankara: Pegem.
- Deniz, S., & Sarı, H. (2024). Özel eğitim sınıfına devam eden hafif düzey zihin engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 156-171.
- Doğuş, M., & Şafak, P. (2019). Görme yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygısı ve sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(4), 1026-1047.
- Döngel, M. (2009). *Hafif düzeyde zihin engelli öğrencilere yazma becerilerinin kazandırılmasında kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ebrahimi, E., Salsali, M., Sheikhhoseini, R., & Ghasemian, M. (2024). Assessment of gross and fine motor skills in children with visual impairment: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Pediatrics Review*, 12(3), 261-272.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188.

- Eliçin, Ö., & Yıkılmış, A. (2015). Otizmi olan öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 231-242.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Erin, J. N., & Koenig, A. J. (1997). The student with a visual disability and a learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 30(3), 309-320.
- Eroğlu, M. (2023). Çocukluk döneminde bilişsel gelişim: Piaget ve Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramlarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *Journal of Education and New Approaches*, 6(1), 69-77.
- Ferrell, K. A., & Smyth, C. A. (2000). Growth and development of young children. In M. C. Holbrook & A. J. Koenig (Eds.), *Foundations of education* (Vol. 1, pp. 111-134). New York: AFB.
- Friend, M. (2022). *Special education: Contemporary perspectives for school professionals*. Upper Saddle River: Pearson.
- Gay, L. R. (1996). *Educational research* (5th Ed.). Columbus: Merrill.
- Giotis, P. (2016). Teaching reading and writing in mother tongue for children with visual impairments. *Journal of Mother Tongue Education*, 4(1), 100-118.
- Glomb, N. K., & Morgan, D. P. (1991). Resource room teachers' use of strategies that promote the success of handicapped students in regular classrooms. *The Journal of Special Education*, 25(2), 221-235.
- Göçer, A. (2016). *Etkinlik temelli ilköğretim ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

- Griffin, P., Burns, M. S., & Snow, C. E. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy.
- Güleryüz, H. (2002). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Güneş, A. (2016). Engelli kullanıcıların gezici kütüphaneleri kullanabilme durumları. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 14(54), 83-105.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Gür, R. (2019). *Görme engelli öğrencilere Braille okuma ve not alma cihazını kullanma becerisinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucu yöntemiyle yapılan öğretimin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Haakma, I., Janssen, M. J., & Minnaert, A. E. (2018, January). Need support in students with visual impairments: Comparing teacher and student perspectives. In *Frontiers in Education* (Vol. 2, p. 71). Frontiers Media SA.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (Eds.). (1981). *Handbook of special education*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Hatlen, P. (1996). The core curriculum for blind and visually impaired students, including those with additional disabilities. *RE:view*, 28(1), 25-32.
- Hatlen, P. H., & Curry, S. A. (1987). In support of specialized programs for blind and visually impaired children: The impact of vision loss on learning. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 81(1), 7-13.
- Herzberg, T. S., Rosenblum, L. P., & Robbins, M. E. (2017). Teachers' experiences with literacy instruction for dual-media students who use print and braille. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 111(1), 49-59.
- Holbrook, M. C., & Koenig, A. J. (Eds.). (2000). *Foundations of education: Instructional strategies for teaching children and youths with visual impairments* (Vol. 2). New York: American Foundation for the Blind.

- Houwen, S., Visscher, C., Lemmink, K. A., & Hartman, E. (2009). Motor skill performance of children and adolescents with visual impairments: A review. *Exceptional Children*, 75(4), 464-492.
- Hung, H. Y. (2008). *Teachers' perspectives about Braille literacy in Taiwan*. Doctoral Dissertation, The Ohio State University, Ohio.
- Kamei-Hannan, C., & Ricci, L. A. (2015). *Reading connections: Strategies for teaching students with visual impairments*. New York: AFB.
- Kana, F. Y., & Hagos, A. T. (2024). Factors hindering the use of Braille for instruction and assessment of students with visual impairments: A systematic review. *British Journal of Visual Impairment*, 42(2), 241-257.
- Kara, C. (2011). *Gören, az gören ve görme engelli çocuklar için (bakılabilen ve dokunulabilen illüstrasyonlu) kitap önerisi*. Sanatta Yeterlilik Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi* (12. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kauffman, J. M., Travers, J. C., & Badar, J. (2020). Why some students with severe disabilities are not placed in general education. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 45(1), 28-33.
- Kaya, B. (2016). Yazma güçlüğü olan bir ilkokul 4. sınıf öğrencisine bitişik eğik yazı öğretimi. *Turkish Studies*, 11(3), 1407-1434.
- Kayıkçı, K. (2008). İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yönteminin uygulamasına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 423-457.

- Keener, J. M. (2004). *Internet-based courses: Observations of faculty developers/teachers and students with disabilities at 4-year public institutions in Tennessee*. Doctoral Dissertation, East Tennessee State University, Tennessee.
- Kelly, S. M., & Wolffe, K. E. (2012). Internet use by transition-aged youths with visual impairments in the United States: Assessing the impact of postsecondary predictors. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(10), 597-608.
- Kılıç, D. I., & Aykut, Ç. (2024). Görme yetersizliği ve erken okuryazarlık becerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 412-443.
- Kılıç, M., & Eyüp, B. (2022). Türkçe öğretmenlerinin öz değerlendirme uygulamaları üzerine bir durum çalışması. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 997-1024.
- Koenig, A. J. (2000). Foundations of education: Instructional strategies for teaching children and youths with visual impairments (Vol. 2). In M. C. Holbrook & A. J. Koenig (Eds.), *Foundations of education* (pp. 1-21). New York: AFB.
- Koenig, A. J., & Holbrook, M. C. (2000). *Foundations of education, Volume II: Instructional strategies for teaching children and youths with visual impairments*. New York: AFB.
- Köksal, Ç. (2010). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin "okuma-yazma" kavramına yükledikleri anlamlar: Metaforik bir analiz*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Kurt, A., & Ketenoğlu-Kayabaşı, Z. E. (2022). Branş öğretmen adaylarının Braille yazıya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(3), 1123-1150.
- Küçüközyiğit, M. S. (2017). Braille sistemi ve braille alfabesi. *Pegem Atıf İndeksi*, 1, 24-53.

- Küçüközyiğit, M. S., & Çakmak, S. (2020). Görme engelliler için klavye öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 4(1), 62-88.
- LaGrow, S. J., & Weessies, M. J. (1994). *Orientation and mobility: Techniques for independence*. Palmerston North: Dunmore.
- Lee, A. Q. N. A., & Hock, K. E. (2023). Fuzzy Delphi Method (FDM) to identify elements, constructs, and items for designing and developing contents for pre-braille skills module. *International Journal of Advanced Research in Education and Society*, 5(1), 117-126.
- Leko, M. M., Cook, B. G., & Cook, L. (2021). Qualitative methods in special education research. *Learning Disabilities Research & Practice*, 36(4), 278-286.
- Lewis, S., & Allman, C. B. (2000). Educational programming. In M. C. Holbrook & A. J. Koenig (Eds.), *Foundations of education: History and theory of teaching children and youths with visual impairments* (pp. 496–528). New York: AFB.
- Loomis, J. M., Golledge, R. G., & Klatzky, R. L. (2001). GPS-based navigation systems for the visually impaired. In T. Starner, & S. Mann (Eds.), *Fundamentals of wearable computers and augmented reality* (pp. 429-456). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Lyon, G. R. (1994). *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New views on measurement issues*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S., & Shaywitz, B. (2007). Dyslexia and specific reading disabilities. In R. Kliegman, R. Behrman, H. Jenson & B. Stanton (Eds.), *Nelson textbook of pediatrics* (pp. 125–127). New York: Saunders.
- Manitsa, I., & Doikou, M. (2022). Social support for students with visual impairments in educational institutions: An integrative literature review. *British Journal of Visual Impairment*, 40(1), 29-47.
- Mason, H., & McCall, S. (Eds.). (1997). *Visual impairment: Access to education for children and young people*. London: Routledge.

- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt: SSOAR.
- McCall, S., McLinden, M., & Douglas, G. (2011). *A review of the literature into effective practice in teaching literacy through Braille*. Birmingham: University of Birmingham.
- McConachie, H. R. (1990). Early language development and severe visual impairment. *Child: Care, Health and Development*, 16(1), 55–61.
- McConachie, H. R., & Moore, V. (1994). Early expressive language of severely visually impaired children. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 36(3), 230–240.
- McCurdy, M., Daly, E., Gortmaker, V., Bonfiglio, C., & Persampieri, M. (2007). Use of brief instructional trials to identify small group reading strategies: A two experiment study. *Journal of Behavioral Education*, 16, 7–26.
- McDonnell, A. P., Hawken, L. S., Johnston, S. S., Kidder, J. E., Lynes, M. J., & McDonnell, J. J. (2014). Emergent literacy practices and support for children with disabilities: A national survey. *Education and Treatment of Children*, 37(3), 495–529.
- McLinden, M., & McCall, S. (2016). *Learning through touch: Supporting children with visual impairments and additional difficulties*. London: David Fulton.
- McLoughlin, J. A., & Lewis, R. B. (2008). *Assessing students with special needs*. Upper Saddle River: Pearson.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Miller, R. L., & Brewer, J. D. (Eds.). (2003). *The AZ of social research*. London: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2007). *Özel Öğretim Kurumları Kanunu (5580 sayılı Kanun)*. Resmî Gazete, (26434), 8 Şubat 2007.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). *Millî Eğitim Bakanlığı özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. <http://www.egitimmevzuat.com/index.php/201006221255/Yonetmelik/oezel-etm-hzmetleryoenetmel-226201027619-rg.html> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Görme engellilere okuma yazma öğretim kılavuzu*. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Mosca, R., Kritzinger, A., & van der Linde, J. (2015). Language and communication development in preschool children with visual impairment: A systematic review. *South African Journal of Communication Disorders*, 62(1), 1-9.
- Munir, B., Ali, H. H., & Nazir, M. (2024). Challenges faced by teachers in teaching Braille to students with visual impairment. *Journal of Asian Development Studies*, 13(3), 1193–1205.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Okur, M. R., & Demir, M. (2019). Görme engelli öğrenenlerin eğitim yaşantısında karşılaştıkları sorunların belirlenmesi, açık ve uzaktan öğrenme alanı için çözüm yolları geliştirilmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 49-62.
- Okyar, S., & Şafak, P. (2025). Görmeyen çocuklarla çalışan öğretmenlerin Braille yazıya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23(1), 154-172.

- Özdamar, O., & Odluyurt, S. (2025). Determination of teachers' views on the use of assistive technology in special education classrooms. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 12(1), 146-160.
- Özkan, E. (2013). *Kör ve az gören erişkin bireylerde öz yeterlilik, sosyal kaygı, baş etme becerileri ve çevrenin toplumsal katılıma etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özyürek, M. (1998). Görme engelliler. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 129-154). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Özyürek, M. (2016). *Özel eğitimde ölçümleme ve değerlendirme*. Ankara: Kök.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Phutane, M., Wright, J., Castro, B. V., Shi, L., Stern, S. R., Lawson, H. M., & Azenkot, S. (2022). Tactile materials in practice: Understanding the experiences of teachers of the visually impaired. *ACM Transactions on Accessible Computing (TACCESS)*, 15(3), 1-34.
- Polat, A. (2022). Nitel araştırmalarda yarı-yapılandırılmış görüşme soruları: Soru form ve türleri, nitelikler ve sıralama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 161-182.
- Ramus, F. (2014). Neuroimaging sheds new light on the phonological deficit in dyslexia. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(6), 274–275.
- Ravenscroft, J. (2015). A discussion on what is a qualified teacher of pupils with visual impairment. *British Journal of Visual Impairment*, 33(3), 161-166.
- Reimer, A. M., Cox, R. F., Boonstra, F. N., & Nijhuis-van der Sanden, M. W. (2015). Measurement of fine-motor skills in young children with visual impairment. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 27, 569-590.

- Rodgers, D. B., Hebert, M., Savaiano, M. E., Koziol, N. A., & Bazis, P. S. (2024). A national survey of the writing instructional practices of teachers of students with visual impairments. *The Journal of Special Education*, 58(3), 150-160.
- Sacks, S. Z. (1992). The social development of visually impaired children: A theoretical perspective. In S. Z. Sacks, L. S. Kekelis & R. J. Gaylord-Ross (Eds.), *The development of social skills by blind and visually impaired students* (pp. 3–12). New York: AFB.
- Sacks, S., & Wolffe, K. E. (2006). *Teaching social skills to students with visual impairments: From theory to practice*. New York: American Foundation for the Blind.
- Sani, A., & Toran, H. (2024). Out-of-field teachers: Issues and strategies for teaching students with visual impairment. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 13(4), 1247–1262.
- Sarıkaya, E. (2011). *İşitme engelli çocukların öğretmenlerinin işitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin görüş ve önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sarıkaya, E., & Uzun, Y. (2013). İşitme engelli çocukların okuma-yazma öğrenmelerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 31–61.
- Schroeder, F. K. (1996). Perceptions of braille usage by legally blind adults. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 90(3), 210–218.
- Skaggs, S., & Hopper, C. (1996). Individuals with visual impairments: A review of psychomotor behavior. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13(1), 16–26.
- Sosun, T. H., & Özdemir, S. (2011). Görme engelli öğrencilerin okuma etkinliğinde dikkatini sürdürme becerileri üzerine kendini izleme tekniğinin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(2), 25–47.
- Strickland, W. D., Boon, R. T., & Spencer, V. G. (2013). The effects of repeated reading on the fluency and comprehension skills of elementary-age students with learning

- disabilities (LD), 2001–2011: A review of research and practice. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 11(1), 1–33.
- Sülün, K., & Girli, A. (2016). İlköğretim genel eğitim sınıfı ile özel eğitim sınıfında öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 1–24.
- Swenson, A. M. (1999). *Beginning with braille: Firsthand experiences with a balanced approach to literacy*. New York: American Foundation for the Blind.
- Şafak, P. (2010). Görme yetersizliği olan çocukların eğitimi. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 441-482). Ankara: Kök.
- Şenel, H. G. (2004). Öğretmenlerin ilk okuma-yazma öğretiminde tercih ettiği yöntemler. *İlköğretim Online*, 3(2), 59-65.
- Şengül, H. (2008). *Özel eğitim öğretmenlerinin zihin engelli çocuklara okuma-yazma öğretiminde kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Takala, M. (2013). Teaching reading through writing. *Support for Learning*, 28(1), 17–23.
- Tavoulari, A., & Perepa, P. (2024). Understanding of repetitive behaviours in the fields of vision impairment and autism. *British Journal of Visual Impairment*, 1-13.
- Terzioğlu, N. K., & Topaç, A. (2023). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuma-yazma öğrenmelerine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri. *E-International Journal of Educational Research*, 14(3), 133–148.
- Terzioğlu, N. K., Çakar, N., Yıkmış, E. C., & Kaplan, H. (2022). Özel gereksinimli öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(4), 2491–2511.

- Tiryaki, E. N. (2017a). Özel eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının engel türlerine göre okuma yazma öğretimindeki metaforik algıları. *Electronic Turkish Studies*, 12(25), 651-668.
- Toussaint, K. A., & Tiger, J. H. (2010). Teaching early braille literacy skills within a stimulus equivalence paradigm to children with degenerative visual impairments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43(2), 181–194.
- Tüfekçi, M., & Cakir, O. (2025). Görme engelliler için eğitimde kullanılan teknolojiler üzerine sistematik literatür taraması. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 78–99.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(24), 543–559.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2005). *Literacy for life. Education for All–Global Monitoring Report*. Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2021). *Global education monitoring report, 2021/2: Non-state actors in education: Who chooses? Who loses?*. Paris: UNESCO.
- Ünal, B., & Coşkun, İ. (2019). Tipik gelişim gösteren öğrenciler ile görme engelli öğrencilerin yazmaya hazırlık süreçlerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda karşılaştırılması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 276-285.
- Ünal, F., & Saban, A. İ. (2014). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları-I. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 388-405.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2–40.

- Washington, S. C. (2017). *Teachers' perceptions about addressing literacy for students with vision impairment*. Doctoral Dissertation, Walden University, Minnesota.
- Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: The impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(2), 131–144.
- Wetzel, R., & Knowlton, M. (2000). A comparison of print and braille reading rates on three reading tasks. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 94(3), 146-154.
- Wittmer, D., & Petersen, S. (2006). *Social development and integration: Facilitating the prosocial development of typical and exceptional infants and toddlers in group settings*. St. Paul: Redleaf.
- Wolffe, K. E. (1999). *Skills for success: A career education handbook for children and adolescents with visual impairments*. New York: American Foundation for the Blind.
- Wolffe, K. E., & Kelly, S. M. (2011). Instruction in areas of the expanded core curriculum linked to transition outcomes for students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 105(6), 340–349.
- Wolffe, K. E., Sacks, S. Z., Corn, A. L., Erin, J. N., Huebner, K. M., & Lewis, S. (2002). Teachers of students with visual impairments: What are they teaching?. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(5), 293–304.
- World Health Organization. (2019). *International classification of diseases 11th revision (ICD-11)*. Retrieved from <https://icd.who.int>
- World Health Organization. (2021). *International classification of diseases, 11th revision (ICD-11)*. Retrieved from <https://icd.who.int>
- Wormsley, D. P. (2004). *Braille literacy: A functional approach*. New York: American Foundation for the Blind.
- Yan, H. (2009). Teacher training in China and a practical model: e-Training Community (eTC). *Campus-Wide Information Systems*, 26(2), 114-121.

- Yıldırım Yücel, C., & Acartürk, C. (2006). *Görme engelliler için web sayfalarında erişilebilirliğin sağlanması*. <https://hdl.handle.net/11511/82278> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, N., & Demirtaş, Z. (2010). Öğrenci görüşlerine dayalı sınıf öğretmenliği bölümü ilk okuma ve yazma öğretimi dersine ilişkin bir öneri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 681-695.
- Yıldız, M. (2010). *Göç eden ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitim alan ve almayanlarının ilkokuma-yazma becerilerinin gelişimine yönelik ilköğretim 1. sınıf öğretmen görüşleri: Mersin örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Zebehazy, K. T. (2014). Functional literacy for students with visual impairments and significant cognitive disabilities: The perspective of teachers of students with visual impairments. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39(4), 259-273.
- Zorluoğlu, S. (2017). Görme yetersizliği olan öğrencilerin öğrenmelerini destekleyici ihtiyaçlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 659-682.

EKLER



Ek-1. Etik Komisyonu İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 31.12.2024-E.1130105



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-1130105
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

31.12.2024

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Gamze ÇAKAN'ın, Doç. Dr. Cem ASLAN'ın** danışmanlığında yürüttüğü *"Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görme Engelli Öğrencilere Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Görüş ve Önerileri "* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **24.12.2024** tarih ve **21** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2024 - 1979

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

DAĞITIM

Gereği:

Sayın Doç. Dr. Cem ASLAN

Bilgi:

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Ek-2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzni Belgeleri



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ



Başvuru No: MEB.TT.2025.017494.01

T.C. Kimlik No: 28*****18

Adı Soyadı: GAMZE ÇAKAN

Araştırmacının Adı: ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN GÖRME ENGELLİ ÖĞRENCİLERE OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNE YÖNELİK GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Veri Toplama Aracının Başlığı: ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİ İÇİN GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 03.02.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 03.02.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ANKARA	İlkokul (Görme Engelliler)	Mitat Enç Görme Engelliler İlkokulu	746718
ANKARA	İlkokul (Görme Engelliler)	Göreneller Görme Engelliler İlkokulu	746681

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.



T.C.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

Göreneller Görme Engelliler İlkokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.017494.01

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 746681

T.C. Kimlik No: 28*****18

Adı Soyadı: GAMZE ÇAKAN

Araştırmanın Adı: ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN GÖRME ENGELLİ ÖĞRENCİLERE OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNE YÖNELİK GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Göreneller Görme Engelliler İlkokulu

Uygulama Yapılacak Birim: İlkokul (Görme Engelliler)

Uygulama Yapılacak İl: ANKARA

Veri Toplama Aracının Başlığı: ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİ İÇİN GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 03.02.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 03.02.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ANKARA İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.



T.C.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI



Mitat Enç Görme Engelliler İlkokulu Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2025.017494.01

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 746718

T.C. Kimlik No: 28*****18

Adı Soyadı: GAMZE ÇAKAN

Araştırmanın Adı: ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN GÖRME ENGELLİ ÖĞRENCİLERE OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNE YÖNELİK GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Mitat Enç Görme Engelliler İlkokulu

Uygulama Yapılacak Birim: İlkokul (Görme Engelliler)

Uygulama Yapılacak İl: ANKARA

Veri Toplama Aracının Başlığı: ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİ İÇİN GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 03.02.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 03.02.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ANKARA İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Ek-3. Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu

GAZİ ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU FORM-2

Rev-2
25.01.2022



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ETİK KOMİSYONU

KATILIMCILAR İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Sizi, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan 13.12.2024 tarih /E-80287700-399-1116071 sayı ile izin alınan* ve Doç. Dr. Cem ASLAN ve Gamze ÇAKAN tarafından yürütülen "Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görme Engelli Öğrencilere Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Görüş Ve Önerileri " başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

*Gazi Üniversitesi Etik Komisyon izni alındıktan sonra doldurularak kullanılacaktır.

Araştırmanın Amacı	Özel eğitim öğretmenlerinin görme engeli olan öğrencilere okuma-yazma öğretim sürecinde karşılaştıkları durumlar ve bunlara yönelik önerilerinin neler olduğunu saptamaktır.
Araştırmanın Yöntemi	Araştırma, araştırmacı tarafından hazırlanan form aracılığıyla görüşmeler yapılarak yürütülecektir.
Araştırmanın Öngörülen Süresi (Başlama ve Bitiş Tarihi Başvurudaki Başlangıç ve Bitiş Tarihi ile Uyumlu Olmalıdır.)	01.03.2025- 01.05.2024
Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı	15 Özel eğitim öğretmeni
Araştırmanın Yapılacağı Yerler	Göreneller Görme Engelliler İlkokulu Mithat Enç Görme Engelliler İlkokulu Etimesgut Rehberlik Araştırma Merkezi
Görüntü ve/veya ses kaydı alınacak mı?	Evet ☒ Hayır ☐

Tablo katılımcıların anlayabileceği biçimde, akademik dil kullanılmadan yazılacaktır.

KATILIMCI BEYANI

Yukarıda amacı ve içeriği belirtilen bu araştırma ile ilgili bilgiler tarafıma aktarıldı. Bu bilgilerden sonra araştırmaya katılımcı olarak davet edildim. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğim takdirde gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında kimliğimin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Bana ait verilerin kullanımına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin dikkatle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme yapılmayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmaya hiçbir baskı altında kalmadan kendi bireysel onayım ile katılıyorum. İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

Araştırma yürütücüsü(Tez çalışmalarında Danışman tarafından imzalanacaktır.)

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		
Katılımcı		
Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		
Velayet veya Vesayet Altındaki Katılımcılar için Veli/Vasi		
Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza

GAZİ ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU FORM-2

Rev-2
25.01.2022

Adres ve telefonu		
-------------------	--	--

Ek-4. Uzman Görüşme Formu

Sayın Uzman,

Doç. Dr. Cem Aslan ve Görme Engelliler Eğitimi A.B.D. yüksek lisans öğrencisi Gamze Çakan tarafından, yürütülmesi planlanan araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin görme engelli öğrencilerin okuma yazma öğretimine yönelik görüş ve önerilerinin neler olduğunu saptamak amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmanın verilerinin, araştırmacı ve danışman tarafından hazırlanmış yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yüz yüze ya da online yapılan görüşmelerle toplanması planlanmıştır. Bu noktada, sizlerin yarı-yapılandırılmış görüşme formunda yer alması planlanan sorulara ilişkin değerlendirmelerinize gereksinim duyulmaktadır. Sizlerden, formda yer alan görüşme sorularının araştırmanın amacına uygunluğunu, anlaşılabilirliğini ve kapsamını değerlendirmeniz ve ilişkili olabileceğini düşündüğünüz farklı sorular varsa görüş ve önerilerinizi belirtmeniz beklenmektedir. Bu bağlamda, soruların uygun olup olmadığını ilgili kutucuğa işaretleyerek değerlendirmenizi, belirtmek istediğiniz noktaların olması durumunda bu noktaları “Görüş & Öneriler” kısmına yazmanızı rica ederiz. Yanıtlarınız, desteğiniz, katkılarınız ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.

Demografik Bilgiler	Uygun	Uygun Değil	Öneriler
Cinsiyet			
Yaş			
Çalışmakta Olduğunuz Kurum			
Öğrenim Düzeyi			
Mezun Olduğunuz Bölüm			
Mesleki Kıdeminiz			
Görüşme Soruları	Uygun	Uygun Değil	Öneriler
1. Görme engelli öğrencilere okuma yazma öğretimi sürecinde yaşadığınız genel deneyimlerden bahseder misiniz? ➤ Bu süreçte edindiğiniz en önemli deneyimler nelerdir?			
2. Görme engelli öğrencilerinize okuma yazma becerilerini öğretirken hangi yöntemlerden yararlanıyorsunuz? ➤ Örneğin: Ses temelli yöntem, çoklu duyuşal yöntemler vb. ➤ Bu yöntemleri neye göre belirliyorsunuz? (Öğrencinin yaşı, gelişim düzeyi, öğrenme stili, ihtiyaçları vb.) ➤ Bu yöntemleri nasıl uyguluyorsunuz?			
3. Öğrencilerin okuma yazma becerilerini geliştirmek için hangi etkinlikleri kullanıyorsunuz? (Oyunlar, hikayeler, şarkılar, günlük yaşam etkinlikleri vb.)			
4. Görme engelli öğrencilere okuma yazma öğretirken kullandığınız materyaller ve araç-gereçler nelerdir? (Braille alfabesi tabletları, sesli kitaplar, dokunsal materyaller, teknolojik cihazlar vb.) ➤ Bunları kullanırken nelere dikkat ediyorsunuz? (Erişilebilirlik, uygunluk, öğrencinin ilgisini çekme vb.) ➤ Materyalleri ve araç-gereçleri nasıl belirliyorsunuz? (Öğrencinin ihtiyaçları, mevcut kaynaklar, uzman görüşleri vb.) ➤ Bu materyalleri ve araçları nasıl kullanıyorsunuz? ➤ Bunların erişilebilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz? ➤ Kullanılan materyallerin görme engelli öğrencilere okuma yazma öğretimi üzerindeki etkisi nedir?			
5. Görme engelli öğrencilere okuma yazma öğretirken karşılaştığınız zorluklar nelerdir? ➤ Araç-gereç, materyal, teknoloji bakımından karşılaştığınız zorluklar nelerdir? ➤ Braille yazıdan kaynaklı sorunlar nelerdir? ➤ Öğrencilerden kaynaklı sorunlar nelerdir? ➤ Öğretim ortamından kaynaklı sorunlar nelerdir? ➤ Öğretmenden kaynaklı sorunlar nelerdir?			
6. Bu zorlukların üstesinden gelmek için hangi yöntemleri veya stratejileri kullanıyorsunuz?			
7. Görme engelli öğrencilere okuma yazma öğretiminin daha etkili ve verimli hale getirilmesi için neler önerirsiniz? ➤ Sınıf ortamı açısından ne tür düzenlemeler yapılabilir? ➤ Yöntem ve tekniklerin iyileştirilmesi bakımından neler yapılabilir? ➤ Materyal ve araç-gereç geliştirme ya da temin etme bakımından neler yapılabilir? ➤ Başka önerileriniz var mı? Varsa nelerdir?			
8. Bu konuyla ilgili eklemek istediğiniz başka bir husus var mı?			

Ek-5. Görüşme Protokolü

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN GÖRME ENGELLİ ÖĞRENCİLERE OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNE YÖNELİK GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ

GÖRÜŞME PROTOKOLÜ

Görüşmeyi Yapan Kişi		Görüşülen Kişi	
Görüşme Tarihi ve Saati		Görüşme Süresi	

Katılımcıya İlişkin Bilgiler

Yaş	
Mesleki Kıdem	
Mezun Olunan Bölüm	
Cinsiyet	(...) Kadın (...) Erkek
Eğitim Düzeyi	(...) Lisans (...) Yüksek Lisans (...) Doktora

Giriş

Araştırmacı “Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görme Engelli Öğrencilere Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Görüş Ve Önerileri” başlıklı çalışma kapsamında bu görüşmeyi yapmaktadır. Araştırma kapsamında Ankara ilinde görev özel eğitim öğretmenleri ile görüşülecektir.

Görüşmeden önce katılımcılara not tutmaları için kalem kâğıt verilecek, araştırmacı konuşmaları kaydetmek için gerekli hazırlıkları yapacak, katılımcının onayı alınırsa ses kayıt cihazı hazır hale getirilecek.

Karşılama

Araştırmacı randevu verilen saatte katılımcının yanına gidecek, selamlama ve teşekkür ifadelerini kullandıktan sonra kendisini kısaca tanıtacak, görüşmenin amacı hakkında katılımcıyı kısaca bilgilendirecek, görüşmede hangi konular üzerinde durulacağını katılımcıya ileticek, görüşme için planlanan süre hakkında katılımcıyı bilgilendirecektir.

Isınma

Araştırmacı katılımcıdan özel eğitim öğretmenlerinin görme engelli öğrencilere okuma yazma öğretimine yönelik görüş ve önerileri hakkında genel bilgi alacak.

Giriş sorusu: Görme engelli öğrencilere okuma-yazma öğretimine yönelik deneyimlerinizden bahseder misiniz? Bu süreçte edindiğiniz en önemli deneyimler nelerdir?

Tartışma

Araştırmacı tartışılacak asıl konulara giriş yapar ve sırasıyla aşağıdaki soruları katılımcıya sorar

Soru 1 (Anahtar Soru): Size göre, okuma-yazma öğretiminde görme engelli öğrencilerin sahip olması gereken önkoşul beceriler nelerdir?

- İnce motor beceriler (ör. parmak tercihleri-hassasiyeti)
- Kavram becerileri (ör. sağ-sol, alt-üst, rakamlar)

Soru 2 (Anahtar Soru): Görme engelli öğrencilere okuma-yazma becerilerini öğretirken hangi yöntem-teknikleri kullanıyorsunuz?

- Bu yöntem-teknikleri nasıl uyguluyorsunuz? (Öğrencinin yaşı, gelişim düzeyi, öğrenme stili, ihtiyaçları vb.)

- Bu yöntem teknikleri uygularken görme engelli öğrencilere özgü ne gibi düzenlemeler yapıyorsunuz? (Öğrencinin yaşı, gelişim düzeyi, öğrenme stili, ihtiyaçları vb.)
 - Materyal Uyarlamaları
 - Ortam Uyarlamaları
 - Süreç Uyarlamaları
- Görme engelli öğrencilerin okuma yazma becerilerini geliştirmek için hangi etkinliklerden yararlanıyorsunuz? (ör. Oyunlar, hikayeler, şarkılar, günlük yaşam etkinlikleri). Bu etkinliklerden ne sıklıkla yararlanıyorsunuz? Nedenleriyle açıklar mısınız?
- Görme engelli öğrencilerinizin öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi için hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?

Soru 3 (Anahtar Soru): Görme engelli öğrencilere okuma yazma öğretiminde kullandığınız materyaller ve araç-gereçler nelerdir?

- Materyalleri ve araç-gereçleri nasıl belirtiyorsunuz? (Öğrencinin ihtiyaçları, mevcut kaynaklar, uzman görüşleri vb.)
- Bu materyalleri ve araçları nasıl kullanıyorsunuz?
- Bunları kullanırken nelere dikkat ediyorsunuz? (Erişilebilirlik, uygunluk, öğrencinin ilgisini çekme vb.)
- Kullanılan materyallerin görme engelli öğrencilere okuma yazma öğretimi üzerindeki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Soru 4 (Anahtar Soru): Görme engelli öğrencilere okuma yazma öğretiminde karşılaştığınız zorluklar nelerdir? Bu zorlukların üstesinden gelmek için neler yapıyorsunuz?

- Braille yazıdan kaynaklı
- Öğrencilerden kaynaklı
- Öğretim ortamından kaynaklı
- Öğretmenden kaynaklı
- Değerlendirme sorunları
- Öğretim programından kaynaklı
- Öğretim yönteminden kaynaklı

Soru 5 (Anahtar Soru): Görme engelli öğrencilere okuma yazma öğretiminin daha etkili ve verimli hale getirilmesi için neler önerirsiniz?

- Sınıf ortamı açısından
- Yöntem ve tekniklerin iyileştirilmesi bakımından
- Materyal ve araç-gereç geliştirme ya da temin etme bakımından
- Braille yazıdan kaynaklı
- Öğrencilerden kaynaklı
- Öğretim ortamından kaynaklı
- Öğretmenden kaynaklı
- Değerlendirme sorunları
- Öğretim programından kaynaklı
- Öğretim yönteminden kaynaklı

Sonuçlandırma

Görüşmeye son verilmeden önce katılımcıdan eklemek istediği herhangi bir şeyin olup olmadığı sorulur.

Kapanış sorusu: Görüşmeyi sonlandırmadan önce eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Katılımcıya teşekkür edilir ve görüşme sonlandırılır.

Değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederim. Araştırmamın sonuçları hakkında sizi bilgilendirmemi isterseniz bundan mutluluk duyarım. İyi günler.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..