



## **Tipik Gelişim Gösteren Öğrenciler İle Görme Engelli Öğrencilerin Yazmaya Hazırlık Süreçlerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Karşılaştırılması**

**Berkay Ömer ÜNAL<sup>1</sup>, İbrahim ÇOŞKUN<sup>2</sup>**

### **Öz**

Bu çalışmanın amacı; tipik gelişim gösteren ve Latin alfabesiyle ilkokuma-yazma öğrenmekte olan öğrenciler ile görme yetisini yüksek oranda kaybeden ve Braille alfabesiyle ilkokuma-yazma öğrenmekte olan görme engelli öğrencilerin yazmaya hazırlık süreçlerini öğretmen görüşleri doğrultusunda karşılaştırmaktır. Okulların açılmasıyla birlikte görme engelli bireyler de tipik gelişim gösteren akranları gibi ilkokuma-yazma eğitimi almaktadır. Ancak, Latin alfabesi ile okuma-yazma öğretimi ile Braille alfabesi ile okuma-yazma öğretimi farklı süreçlerden geçmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, Latin ve Braille alfabesi ile ilkokuma-yazma öğretimi öncesi yazmaya hazırlık sürecinde ne tür farklılıklar ya da benzerlikler bulunduğu konusunun öğretmen görüşleri doğrultusunda araştırılarak ortaya konması amaçlanmıştır. Bu çalışma için hazırlanan ve uzman görüşü alınan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veri toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile katılımcılara her iki alfabenin öğretimi esnasında yazmaya hazırlık sürecinde kullanılan ölçme- değerlendirme yöntemleri, öğretim yöntemleri, kullanılan materyaller, öğrencilerin dikkatini toplamak ve öğrencileri güdülemek için kullanılan cümleler ile süreçte kullanılan pekiştiriciler açısından her iki gruptaki benzerlikler ve farklılıkları karşılaştırmaya yönelik sorular yöneltilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, Ankara’da iki farklı görme engelliler okulunda görme engelliler öğretmenliği yapmakta olan ve kolay ulaşılabilen beş öğretmen ile Edirne’de üç farklı ilkokuldan tesadüfi seçilen on sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular karşılaştırılarak okuyucuya sunulmuştur. Araştırmanın karşılaştırmayı amaçladığı, ölçme-değerlendirme yöntemleri, öğretim yöntemleri ve materyaller açısından her iki grup öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen bulgularda belirgin farklılıklar olsa da öğrencilerin dikkatini toplamak ve öğrencileri güdülemek için kullanılan cümleler ile kullanılan pekiştiriciler açısından belirgin bir farklılık yoktur.

### **Anahtar Kelimeler**

Yazmaya hazırlık,  
Öğretmen görüşleri,  
Görme engelliler

### **Makale Hakkında**

Gönderim Tarihi: 31.05.2018

Kabul Tarihi:25.04.2019

E-Yayın Tarihi: 31.12.2019

<sup>1</sup> Trakya Üniversitesi, Engelli Çocuklar Eğitim-Rehabilitasyon Uygulama ve Araştırma Merkezi, Türkiye, [berkayomerunal@gmail.com](mailto:berkayomerunal@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-1536-0714>

<sup>2</sup> Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, [zibrahimc@gmail.com](mailto:zibrahimc@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-6270-7613>

## Comparison of Typical Developmental Students and Visually Impaired Learners' Preparation Processes in Terms of Teacher Opinions

### Abstract

The purpose of this study: to compare with teacher's view preparation process of write of students who are learning typical reading and writing with Latin alphabet and visually impaired student who are learning to read and write with Braille alphabet and can not see high rate. With the opening of schools, visually impaired individuals receive also first reading and writing education as their typically develop peers. However, The teaching of reading and writing with Latin alphabet and the teaching of reading and writing with Braille alphabet go through different processes. For this reason, in this study, it was aimed to investigate in the direction of teacher opinions what kind of differences or similarities in preparation process of writing before writing and reading instruction with Latin and Braille. Data were collected through a semi-structured interview form prepared for this study and received expert opinion. Participants were asked to compare the similarities and differences in the two groups in terms of the measurement and evaluation methods used in the writing preparation process during teaching of both alphabets, semi-structured interview form, teaching methods and used materials, sentences used to attract students and encouraging students and reinforcements used in process. Participants of study consisted of five randomly selected teachers who were teaching visually impairments in two different visual impairment school in Ankara and ten classroom teachers who were selected randomly from three different primary schools in Edirne. The findings were compared and presented to the reader. Although there are significant differences in the findings obtained from the view of the two groups of teachers in terms of the measurement evaluation methods, teaching methods and materials that the researcher is aiming to compare, there is no significant difference in terms of the reinforcement used with the statements used to attract students attention and students motivation.

### Keywords

Readiness for writing  
Teacher opinions  
Visual impairments

### Article Info

Received: 05.31.2018  
Accepted: 04.25.2019  
Online Published: 12.31.2019

### Giriş

Modern ve gelişmiş toplumların temeli büyük oranda okuma-yazmaya dayanmaktadır. Okuma-yazma, bir yandan insanlar arasında önemli bir haberleşme ve anlaşma aracı iken bir yandan da deneyim ve bilginin eski kuşaktan yeni kuşağa aktarılmasında önemli rol oynar (Öz,1999). Okuma-yazma becerileri bireyin kendini gerçekleştirmesini ve dolayısıyla toplumun sürekliliğini sağlayan temel yaşam becerilerinden biridir (Tok, Tok & Mazı, 2008). Bilgi birikiminin oluşmasında etkisi büyük olan faktörlerden biri yüksek oranda okur-yazar toplum olmasıdır. Bunun yolu da sistematik bir öğretim sürecinden geçmektedir.

Toplumların ilerlemesinde önemli bir noktaya sahip olan okuma-yazma, Türkiye’de de okul döneminin başlamasıyla sistematik bir şekilde öğrencilere öğretilir. Bu sürecin en verimli şekilde ilerlemesinde öğrencinin gelişim özellikleri ve hazırbulunuşluluk düzeyi, öğretmenin öğrencilere yaklaşımı, veli-öğrenci-öğretmen işbirliği, öğretim ortamı, kullanılan yöntemler, materyaller, pekiştiriciler, yapılan etkinlikler gibi birçok etmen söz konusudur. İlk okuma yazma sürecinin olmazsa olmazlarından biri de ilk okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarıdır. Bilindiği üzere ilköğretim birinci sınıfa başlayan öğrencilere eğitim öğretim yılının ilk günlerinde ilk okuma yazmaya hazırlık eğitimi verilmektedir (Çelenk,2008). Bu çalışma gereği ilk okuma- yazmaya hazırlık sürecini etkileyen etmenleri ele alarak açıklamak yerinde olacaktır. Milli Eğitim Bakanlığı 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ilk okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları üç başlık altında ele alınmıştır. Bu başlıklar; “Dinleme Eğitimi Çalışmaları”, “Parmak, El ve Kol Kaslarını Geliştirme Çalışmaları”, “Boyama ve Çizgi Çalışmaları” şeklindedir.

Dinleme eğitimi çalışmaları; ilk okuma-yazma süreci öncesinde öğrencilere doğal ve yapay seslerin dinletilmesi, seslerin kaynağının farkettilmesi, öğrencilerin bu ses kaynaklarına karşılık gelen sesleri tanıma, ayırt etme ve taklit etme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan çalışmalarıdır. Bu

çalışmalar ilk okuma-yazma sürecine başladığında öğrencilerin ses-harf ilişkisini daha kolay anlamlandırabilecekleri ve harfleri doğru ve net telaffuz edebilecekleri şekilde olmalıdır.

Parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları; boyama ve çizgi çalışmaları öncesi öğrenciyi gelişimsel olarak destekleyici etkinliklerdir.

Boyama ve çizgi çalışmalarına başlamadan önce öğrencilerin başat elinin hangisi olduğu belirlenmelidir. Sol elini kullanan öğrenciler sağ elini kullanması konusunda zorlanmamalıdır. Her iki elini de kullanan öğrenciler ise hangi elini daha rahat kullanıyorsa yazma konusunda o elini kullanmaya teşvik edilmelidir. Çizgi çalışmaları yazılacak harfin anatomik özelliklerine uygun nitelikte, harflerin yazım yönleri, ana karakterleri ve yazım estetiği göz önünde bulundurularak öğrencilere el esnekliği kazandıracak şekilde olmalıdır. Birleşik eğik yazı ile dik temel harflerin anatomik özellikleri ile geometrilerindeki ana yapıları farklılık gösterdiğinden iki yazı türünde de yazma öncesi düzenli çizgi çalışmaları değişiklik göstermektedir.

Ayrıca öğrencilerin okulöncesi eğitim alıp almamaları da ilk okuma-yazma sürecinin başlangıcında öğrenciler arası önemli farklılıklar oluşturmaktadır. Çelenk'in 2008 yılında yaptığı çalışmada, okulöncesi eğitim alan öğrencilerin önemli bir deneyim ve birikimle ilk okuma-yazma hazırlık evresine başladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

İlk okuma-yazma sürecinde büyük öneme sahip olan yöntemlere baktığımızda Türkiye'de 1928 yılında yapılan harf devrimi ile birlikte ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin yöntemler de yoğun tartışmaları beraberinde getirmiştir. Sonrasında 1968 senesi ilkököl programında, daha önceki programlarda da bahsedilen "İlk okuma-yazma öğretimine öğrencilerin kavrayabileceği kısa cümlelerle başlanmalıdır" cümlesi açıklığa kavuşturulmuştur (Şenel,2004). Günümüzde kullanılmakta olan ses temelli cümle yöntemi ise 2004-2005 eğitim öğretim dönemiyle birlikte ilk okuma-yazma öğretimindeki yöntemler arasında yerini almıştır. Ses temelli cümle yöntemi 2017-2018 eğitim öğretim dönemine değin bitişik eğik yazı ile birlikte kullanılmıştır. Ancak 2017-2018 eğitim öğretim dönemi itibarıyla ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretiminde bitişik eğik yazı zorunluluğu kalkmış ve dik temel harflerin kullanımı alternatif olarak yer almıştır.

Bir diğer ve önemli etmen olan güdüleme ile ilgili şunları söyleyebiliriz; öğrencinin ilgisini, enerjisini, dikkatini, algısını vb. öğretilmek istenen konuya, ortama, olaya çekmek amacıyla yapılan eylemler bütünüdür. Kısaca öğrencinin ilgisini öğretilmek istenene yöneltmektir diyebiliriz. Bir konu veya nesneye dikkati vermeyi, edinilen bilgilerin zihinde düzenlenmesini ve istendiğinde bilgilerin geri çağrılmasını kolaylaştıran ilgiyi iyi bir şekilde yönetme ve yönlendirme görevi olan öğretmenin yaptığı bu işe güdüleme diyebiliriz (Güneş,2017).

Eğitim öğretimin olmazsa olmazlarından diyebileceğimiz pekiştireçler ise birincil ve ikincil pekiştireçler olarak ikiye ayrılmaktadır. Birincil pekiştireçler denildiğinde; bireyin yaşamını devam ettirebilmesi için gereksinimlerini karşılayan ve bireyde hoşça giden durum ortaya çıkaran pekiştireçlere denir. Bu pekiştireçlere öğrenilmemiş pekiştireçler de denilmektedir. İkincil pekiştireçler denildiğinde bir öğrenme yaşantısı sonucu ortaya çıkan, bireyin yaşamsal ihtiyaçlarını karşılamaya dönük olmayan ancak bireyde hoşça giden durum yaratan pekiştireçlerdir (Tekin İftar,2014 s.226-230).

Türkiye'de tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma-yazma öğrenim süreci yukarıda anlatıldığı gibi başlamaktadır. Belirli bir öğretim programı dahilinde, öğretim yöntemleri, materyalleri, öğretmen-öğrenci etkileşimleri, uygun pekiştireçler ve farklı etkinlikler ile bu süreç işlemekte ve tipik gelişim gösteren öğrenciler bir eğitim-öğretim yılı içerisinde okur-yazar düzeye gelmektedirler. Toplumsal Haklar ve Araştırmalar Derneği'nin 2013 yılında yapmış olduğu araştırmaya göre on üç milyon öğrencinin %1,5'ini oluşturan engelli öğrenciler için bu süreç daha farklı işlemektedir. Engelli öğrencilerin gelişim özellikleri ve hazırlanmışlık düzeyleri ile performanslarına göre hazırlanmakta olan bireyselleştirilmiş eğitim programları aracılığıyla ilk okuma-yazma öğretimi sırasında kullanılan yöntemler, materyaller, etkinlikler vb. durumlar belirli değişiklikler göstermektedir. Hatta görme engelli öğrencilerin bir kısmında ilk okuma yazma öğretimi sırasında bahsedilen değişikliklerin dışında kullanılan alfabe de değişebilmektedir.

"Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre görme engeli olan birey: Görme yetisinin kısmi ya da tam kaybından dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi ifade eder.

Görme gücünü tamamen kaybeden yani total körlük dediğimiz durumu yaşayan öğrenciler, ya kaynaştırma sınıflarında gerekli uyarlamalar yapıldıktan sonra uygun eğitim hizmetlerinden faydalanabilmektedir ya da bazı illerde bulunan görme engelliler okullarında eğitim almaktadırlar. Görme yetisini tamamen kaybeden öğrencilerin, tüm tıbbi müdahalelere ve yardımcı araç-gereç kullanımına rağmen okul çağının ilk yıllarında Latin alfabesiyle okuma- yazma öğrenmeleri şu an için mümkün değildir.

Görme yetisini tamamen kaybeden öğrenciler ilk okuma-yazmayı kabartma yazı sistemi dediğimiz Braille alfabesiyle öğrenmektedirler. 1829 yılında Louise Braille tarafından oluşturulan bu alfabe kırk altı farklı dile uyarlanarak körlere eğitiminde evrensel bir yazı sistemi olma niteliği kazanmıştır. Braille yazı sistemi, görme yetisini kullanarak okuma-yazma eylemini gerçekleştiremeyen bireylerin dokunsal olarak okumalarını ve yazmalarını sağlayan bir yazı sistemidir. İki sütun ve üç satır halinde bir dikdörtgen içerisinde konumlandırılmış altı nokta ile altmış üç kombinasyon elde edilebilmektedir. Kabartma yazı sistemini kullanan bireyler parmak uçlarıyla okuma eylemini gerçekleştirmektedirler. İki sütun ve üç satır halinde dikdörtgen içerisinde konumlandırılan altı nokta kolayca anlaşılabilirliği için isimlendirilmişlerdir. Sol sütun yukarıdan aşağı 1., 2., ve 3. nokta şeklinde isimlendirilirken sağ sütun yukarıdan aşağı 4., 5., ve 6. nokta şeklinde isimlendirilmiştir. Aşağıdaki görselde Türkçenin Braille alfabesindeki karşılığı gösterilmektedir.

1	2	3		4	5	6	7		8		9	0
A	B	C	C	D	E	F	G	G	H	I	I	J
K	L	M	N	O	O	P	Q	R	S	S	T	U
Ü	V	W	X	Y	Z	-	-	-	-	-	-	-
*	/	+	-	=	...							
BÜYÜK HARF	SATIŞ İŞARETİ	KONUŞMA İŞARETİ	SİRE İŞARETİ									

Braille yazıda okuma işlemi kâğıtta kabartılan yerin parmak uçlarıyla takip edilmesiyle gerçekleştirilmektedir. Yazma işleminde de kullanılan kâğıt, kalem ve diğer materyaller de Latin alfabesinde yazma işlemine göre farklılıklar göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün en son 2015 yılında yayınladığı "Görme Engellilere Okuma Yazma Öğretim Kılavuzunda belirtilen ve şu an Braille yazı yazımında kullanılmakta olan kâğıtlar, 180 g Bristol ya da 200 g Bristol vb. kâğıtlardır. Belirtilen kâğıt, görme engellilerin yazı yazarken kullanmakta olduğu araçlardan biri olan tabletin arasına yerleştirilir. Tablet arasına yerleştirilen kâğıdın üzerinde Braille yazı kalemi ile noktalar kabartılarak parmakla hissedilip okunabilecek şekilde harfler ve semboller elde edilmektedir. Braille alfabesi ile yazarken yazı tabletinde metinler sağdan sola doğru yazılır. Okuma esnasında ise yazılan metin ters çevrilerek soldan sağa doğru parmak takibi ile okunur.

Braille ilk okuma-yazma öğretimi Latin alfabesiyle ilk okuma-yazma öğretiminde daha birçok farklılık göstermektedir. Bunlardan biri, öğretim yönteminin kullanımındaki farklılıktır. Görme engelli öğrenciye ses temelli cümle yöntemi ile Braille ilk okuma-yazma öğretimi yapılırken bazı uyarlamalar yapılmalıdır. Bu uyarlamalardan bahsetmek gerekirse:

a) Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazmaya hazırlık aşaması beceri çalışmaları, görme yetersizliği olmayan öğrenciler için hazırlanmış genellikle görsel içerikli etkinliklerdir. Braille yazı sistemi ile ses temelli cümle yönteminin beraber kullanıldığı ilk okuma yazma öğretiminde okuma yazmaya hazırlık becerileri, öğrencilerin görme yetersizliği ve derecesi göz önünde bulundurularak, yöntemde dokunsal ve ses çalışmalarına ağırlık verilerek yeniden kurgulanmalı ve görme yetersizliği



bulunan öğrencilere uyarlanmalıdır. Ses çalışmaları esnasında Braille harflerin altı nokta kombinasyonları bir ses kayıt cihazına kaydedilerek öğrencinin evde de ses kaydını dinleyip harflerin hangi kombinasyonlardan oluştuğunu kavraması sağlanabilir. Farklı dokudaki kumaşlardan faydalanılarak öğrencinin dokunarak öğrenme algısı geliştirilebilir.

b) Görme yetersizliği olan öğrenciler, okuma yazmaya hazırlık becerilerinde tablet, çivi kalem, karton, kabartma yazı ve metinler kullanmaktadırlar. Bu nedenle öğretim esnasında araç gereçlerin tanıtımı ve kullanımı ile ilgili etkinlikler planlamak yerinde olacaktır.

c) Braille alfabe ile ilk okuma yazmaya hazırlık becerileri içerisinde, görme yetersizliği olan öğrencilerin oldukça zor kazandıkları, parmakla okurken satır takibi, alt satıra geçme, yazarken satır takibi ile yeni satıra geçme çalışmaları sık sık tekrarlanmalı ve bu çalışmalara, ilk okuma yazmaya hazırlık becerileri içinde planlı bir şekilde muhakkak yer verilmelidir. Bu tekrarlar esnasında öğrencinin sıkılmaması için de öğrencinin hoşlandığı etkinliklerle geçişlere yer verilmesi uygun olacaktır.

ç) Görme yetersizliği olan öğrenciler için okuma yazma sırasında öğrencilerin kullandıkları materyaller üzerinde her iki elini doğru konumlandırmaları ile ilgili çalışmalara yer verilmelidir. Okuma ve yazma hızı kazanma, hatayı aza indirme, parmaklardan geri dönüt alma, becerileri bu çalışmalar sayesinde edindirilebilmektedir.

d) Ağızdan çıkışı birbirine benzeyen seslerin karıştırılmaması için ağızdan çıkışı benzer olan sesler art arda veya birbirine yakın öğretilmemelidir. Örnek: b, p sesleri gibi. Bu iki sesin birbirine yakın ya da art arda öğretilmesi, benzer sesler olduğundan karıştırılmasına sebep olabilmektedir.

e) Harflerin hangi sırayla verileceği ve harflerin kabartılan nokta sayısı az olandan çok olana doğru sıralaması göz önüne alınarak oluşturulmalıdır. Örneğin; a harfi, Braille Yazı Sistemi'nde yalnızca birinci nokta basılarak, g harfi ise toplamda dört nokta basılarak yazılır. "a" harfi daha az nokta sayısı ile yazıldığı için okuma ve yazma esnasında tanınması ve ayırt edilmesi daha kolaydır.

f) Braille harflerden yazılışı itibariyle fiziksel olarak birbirine benzeyen birçok harf vardır. Bu da, harfleri tanıma ve ayırt etme çalışmaları esnasında görme engelli öğrencilerin harfleri karıştırmasına neden olabilmektedir. Fiziksel yapısı birbirine benzeyen seslerin öğretimi birbirine yakın veya art arda yapılmamalıdır. Örneğin; Braille yazı sisteminde "ç" sesi 1. ve 6. nokta basılarak, "k" sesi 1. ve 3. nokta basılarak yazılmaktadır. Fiziki yapısı birbirine çok benzeyen bu iki harfin öğretimi birbirine yakın veya art arda verilmemelidir. Latin alfabesi ve ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretiminde ağızdan çıkışı birbirine benzeyen seslerin art arda verilmemesine dikkat edilirken Braille alfabesi ve ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında hem ağızdan çıkışı birbirine benzeyen seslerin hem de Braille yazılışı birbirine benzeyen seslerin art arda verilmemesine dikkat edilmesi gerekmektedir.

g) Gören çocuklar için hazırlanan ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretim yöntemi, gören öğrencilerin "Bütün grup sesleri ile oluşturulmuş metinleri okuma yapar." uzun dönemli amacını gerçekleştirmeye yönelik hazırlanmıştır. Braille alfabe ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretim yöntemi uyarlamasında ise uzun dönemli amaç "Bütün grup sesleri ile oluşturulmuş metinleri okuma yapar." olarak alınmamaktadır. Çünkü görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin bütün grup seslerini öğrendikten sonra bir harfli kısaltmaları, iki harfli kısaltmaları, hece kısaltmaları, kelime kökü kısaltmalarını ve kelime parçası kısaltmalarını kullanarak okuyup yazmaya gereksinimleri vardır. Bu kısaltmalar, en çok kullanılan kelime, hece ve eklerin kısaltmalarından oluşmaktadır. Kısaltmaların kullanımının temel sebebi, daha az sembol ile akıcı okuma ve yazmayı sağlamak, kitap ve yazı yazmada kullanılan çok fazla kâğıt ve zaman kullanımını en aza indirmektir.

Görme engelli öğrencilere Braille alfabesiyle ilk okuma-yazma öğretimi yazmaya hazırlık çalışmaları ise kullanılan materyale göre iki şekilde ele alınmaktadır. Bunlardan ilki olan Braille daktilo ile yazmaya hazırlık çalışmaları şunlardır; daktilonun tanıtımı, daktilonun bölümleri, daktilo ile çalışma yapılırken dikkat edilmesi gereken temel kurallar, daktilonun kullanım şekli, daktiloya kâğıt takma, daktiloya parmakları uygun şekilde yerleştirme ve daktilo ile yazı yazmadır. Ancak Braille alfabesi ile ilk okuma-yazma öğrenecek olan her öğrenci bu daktiloya erişecek kadar şanslı

olmamaktadır. Braille ilk okuma-yazma öğrenme sürecinde şu an için şüphesiz en çok kullanılan materyaller olan tablet, bristol kâğıt ve Braille yazı kalemi ile yazmaya hazırlık çalışmaları ise şu şekildedir; tableti tanıma, tablete kâğıt takma, kalem tutma, kutucuk bulma, rastgele nokta basma, altı nokta basma, sırayla altı nokta basmadır.

Özetlemek gerekirse tipik gelişim göstermekte olan öğrencilere Latin alfabesiyle ilk okuma-yazma öğretimi ile görme engelli öğrencilere Braille alfabesiyle ilk okuma-yazma öğretimi kullanılan materyaller, öğretim yönteminin kullanım şekli, okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları açısından bazı farklılıklar göstermektedir.

Bu çalışmanın amacı; tipik gelişim gösteren öğrenciler ile görme engelli öğrencilerin yazmaya hazırlık süreçlerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda karşılaştırmaktır. Bu nedenle şu sorulara cevap aranmaktadır:

- ✓ Her iki grup öğretmenlerinin kullandıkları materyaller, öğretim yöntemleri, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek için kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemleri ve pekiştiriciler açısından farklılıklar varsa bunlar nelerdir?
- ✓ Her iki grup öğretmenlerinin öğrencilerin dikkatini çekmek için ve öğrencileri güdülemek için kullandıkları cümleler açısından belirgin farklılıklar var mıdır?

## Yöntem

### *Araştırma Modeli*

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Araştırmanın verileri görüşme yöntemi yoluyla elde edilmiştir. Nitel araştırma yöntemleri içinde görüşme, soru sormada esneklik, yanıt oranının fazlalığı, sözel olmayan davranışları gözlemleyebilme, ortamı kontrol edebilme, soru sırasını değiştirebilme, anlık tepkileri gözlemleyebilme ve derinlemesine bilgi sağlayabilme gibi birçok artısı olan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

### *Araştırma Grubu*

Araştırmanın örneklemini tipik gelişim gösteren öğrencilere ilk okuma-yazma öğretmekte olan 10 sınıf öğretmeni ile görme engellilere Braille alfabesi ile ilk okuma-yazma öğretmekte olan 5 görme engelliler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkan amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki amaç önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Büyüköztürk, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada sözü edilen ölçütler, tipik gelişim göstermekte olan öğrencilere ilk okuma-yazma öğretiyor olmak veya görme engelli öğrencilere Braille alfabesi ile ilk okuma-yazma öğretiyor olmaktır. Katılımcıları oluşturan 10 sınıf öğretmeni, Edirne ilinde eğitim-öğretim faaliyeti gösteren ilkokullardan rastgele yöntemle seçilmiştir. Görme engelliler öğretmenlerinden veri toplamak amacıyla Ankara merkezli Eğitimde Görme Engelliler Derneği ile iletişime geçilmiştir. Dernek aracılığı ile Ankara ilinde eğitim-öğretim faaliyeti göstermekte olan Mitat Enç Görme Engelliler İlkokulu ile Göreneller Görme Engelliler İlkokulu öğretmenlerinden Braille ilk okuma-yazma öğretmekte olan 5 görme engelliler öğretmene ulaşılarak yarı yapılandırılmış görüşme formuyla veri toplanmıştır.

### *Veri Toplama Aracı*

Veriler, derinliğine veri sağlayabilecek tekniklerden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme hem yapılandırılmış görüşmenin hem de yapılandırılmamış görüşmenin kuvvetli ve zayıf yönlerini barındıran bir tekniktir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, araştırmacıya analiz kolaylığı ve gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama, görüşülene de kendini ifade etme imkanı gibi avantajlar sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2008).

### *Verilerin Analizi*

Bu araştırmada verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla

doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

### Bulgular

Bu çalışmada, uzman görüşü de alınarak yazar tarafından hazırlanan ve toplam dokuz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla katılımcılardan veri toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan ilk üç soru ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 1’de okuyucuyla paylaşılmıştır. Tablo 1’de yer alan 15 cevaptan ilk 5’i görme engelliler öğretmenlerinden elde edilen bulguları göstermekte iken sonraki 10’u sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulguları göstermektedir.

**Tablo 1.** Birinci, ikinci ve üçüncü soruya ilişkin bulgular

Sorular	Katılımcılar														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Öğretmenlik mesleğinde kaçınıcı yılınız?	4	5	7	9	11	10	13	14	19	24	28	29	30	30	33
Sınıf mevcudunuz kaçtır?	3	3	4	4	3	20	20	27	24	26	26	30	26	29	27
Öğrencilerinizin kaç okulöncesi eğitim aldı?	2	1	2	1	1	5	15	27	24	15	24	27	23	29	22

4.Soru: Öğrencilerinizin yazmaya hazırlık sürecine yönelik hazırbulunuşluluk düzeylerini belirlemek için hangi ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmaktasınız?

**Tablo 2.** Kullanılan ölçme-değerlendirme araçları

Görme Engelliler Öğretmenleri	Sınıf Öğretmenleri
Kaba Değerlendirme Formu	Çeşitli Etkinlikler ve Materyaller
Performans Belirleme Formu	
Ölçüt Bağımlı Ölçü Araçları	
Oyun Hamuruyla Oynama	Çizgi Çalışmaları
Mandal Takma	Boyama Yaptırma
Kesme-Yapıştırma	Oyun Hamuruyla Oynama
İpe Boncuk Dizme	Mandal Takma

Bu soruyu yanıtlayan görme engelliler öğretmenleri, kendileri tarafından hazırlanmış informal ölçü araçları olan “kaba değerlendirme formu”, “performans belirleme formu” ve “ölçüt bağımlı ölçü araçları” kullandıklarını, etkinlik olarak ise oyun hamuruyla oynama, mandal takma, kesme-yapıştırma, ipe boncuk dizme etkinlikleri planlayarak ölçme-değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Soruyu yanıtlayan 10 sınıf öğretmenin tamamı yanıtlarında öğrencilerine çizgi çalışmaları ve boyama yaptırma, oyun hamuruyla oynama, mandal takma ya da kesme yapıştırma etkinlikleri planlayarak öğrencilerinin el-göz koordinasyonları ile parmak kaslarının hareketlerini gözlemlene yoluyla ölçme-değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Bir sınıf öğretmenin cevabını ise şu şekildedir: “Çizgi çalışmaları kapsamında; harflere temel oluşturan çizgiler çizme, defteri doğru kullanma, kalem doğru tutma becerilerini gözlemliyorum.”

## 5.Soru: Yazmaya hazırlık sürecinde kullandığınız materyaller nelerdir?

**Tablo 3.** Kullanılan materyaller

Görme Engelliler Öğretmenleri	Sınıf Öğretmenleri
Braille Tablet ve Yazı Kalem	Renkli Boyalar
Bristol Kâğıt	Fırçalar
Kabartma Şekiller	Fasulyeler ve Çubuklar
Çivi Seti	Çizgi Çalışma Kâğıtları
Takoz ve Küçük Toplar	Yazı Defteri
	Ders Kitapları
İp ve Boncuk, Makas, Yapıştırıcı, Mandal, Oyun Hamurları	

Görme engelliler öğretmeni 5 katılımcının bu soruya verdiği yanıtlar incelendiğinde oyun hamuru, Braille tablet ve yazı kalem, Bristol kâğıt, kabartma şekiller, çivi seti, takoz ve küçük toplar, ip, boncuk, makas, yapıştırıcı ve mandal kullandıkları görülmektedir. Sınıf öğretmeni katılımcıların verdikleri yanıtlar incelendiğinde ise yine benzer şekilde oyun hamurları, makas, yapıştırıcı vb. kullandıkları görülmekle birlikte görme engelliler öğretmenlerinden farklı olarak kurşun kalem, renkli boyalar, fırçalar, fasulyeler, çubuklar, düzenli ve düzensiz çizgi çalışma kâğıtları, yazı defteri ve ders kitaplarını kullandıkları görülmektedir.

## 6.Soru: Yazmaya hazırlık sürecinde kullandığınız öğretim yöntem ve teknikleri nelerdir?

**Tablo 4.** Kullanılan yöntem ve teknikler

Görme Engelliler Öğretmenleri	%	Sınıf Öğretmenleri	%
Doğrudan Öğretim Yöntemi	100	Doğrudan Öğretim Yöntemi	100
Yanlızsız Öğretim Yöntemleri (Aşamalı Yardım)	80	Anlatım Yöntemi	30
		Drama Yöntemi	20
		Gösterip-Yaptırma Tekniği	50
		Yaparak-Yaşayarak Öğrenme	30

Görme engelliler öğretmeni 5 katılımcıdan 1'i yalnızca "doğrudan öğretim yöntemi" yanıtı verirken diğer 4'ü, "doğrudan öğretim yöntemi ile birlikte "yanlızsız öğretim yöntemlerini" kullandıklarını belirtmiştir. Sınıf öğretmeni katılımcıların da tamamı "doğrudan öğretim yöntemini" kullanmakla birlikte, 3 öğretmen "anlatım yöntemi", 2 öğretmen "drama yöntemi" 3 öğretmen "yaparak-yaşayarak öğrenme" ve 5 öğretmen "gösterip yaptırma tekniği" şeklinde yanıt vermiştir.

## 7.Soru: Yazmaya hazırlık sürecinde öğrencilerinizin dikkatini çekmek için kullandığınız cümlelerden en az üç tanesini yazar mısınız?

Bu soruda 15 katılımcıdan toplamda 45 cümle yanıt alınmıştır. Yanıtlar incelendiğinde 45 cümleden 15'inin soru cümlesi şeklinde olduğu görülmektedir ayrıca görme engelliler öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin öğrencileri için kullandıkları cümlelerin arasında belirgin bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin yanıtlarından bazılarını paylaşmak yerinde olacaktır. "Hadi bakalım o minik eller kalemlere", " benim güzel çocuklarım adlarını yazmayı öğrenecek", "bakalım ilk hangi harfi öğreneceğiz?" Acaba bugün hangi harf bize misafir gelecek? Çok sevimli bir harf aramıza katılacak. Parmaklarımız çok becerikli..."

## 8.Soru: Yazmaya hazırlık sürecinde yazmaya yönelik öğrencilerinizi güdülemek için kullandığınız cümlelerden en az üçünü yazar mısınız?

Katılımcıların tamamı bu soruyu yanıtlamıştır ve böylece 45 cümle elde edilmiştir. Elde edilen 45 cümleden 10'u soru cümlesi şeklindedir. Cümlelerin tamamı öğrencileri cesaretlendirecek ifadeleri içermektedir. Cümlelerden 7'si "aferin", "süpersin", "çok güzel" gibi pekiştirici ifadeler içermektedir. Sınıf öğretmenlerinin kullandığı, "...yazalım...", "...gösterelim..." vb. ifadeleri içeren cümlelere görme engelliler öğretmenlerinin bu soruya verdiği yanıtlar arasında rastlanmamaktadır. Bir görme engelliler öğretmenin bu soruya verdiği yanıt şu şekildedir: "Yapabilirsin. Yeniden beraber deneyelim mi? Yapabildiklerini arkadaşlarıyla da paylaşalım mı?" Bir sınıf öğretmenin verdiği yanıt ise şudur: "Size güveniyorum. Siz benim küçük yazarlarımsınız. Bu sizin eseriniz olacak."



9.Soru: Öğrencilerinizin yaptığı çalışmaları pekiştirmek için hangi pekiştireçleri kullanmaktasınız?

Bu sorudan elde edilen bulgular incelendiğinde 15 öğretmenden 9'u ikincil pekiştireçler arasında yer alan etkinlik pekiştireçlerine öğretim ortamlarında yer vermektedir. Yine 15 öğretmenden 7'si ikincil pekiştireçler arasında yer alan sosyal pekiştireçleri kullanmaktadır. Katılımcılardan 10'u yıldız, gülen yüz vb. sembol pekiştireçleri kullanmaktadır, görme engelliler öğretmenlerinin tamamı ikincil pekiştireçlerden sayılan sembol pekiştireçleri kullanmaktadır. Birincil pekiştireçlerden sayılan yiyecek pekiştirecine ise yalnızca bir sınıf öğretmeni öğretim ortamında yer vermektedir. Ancak bu öğretmen de yiyecek pekiştirecini ödül olarak planlamış olduğu etkinlik içerisinde kullanmaktadır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada; sınıf öğretmenlerinin ve görme engellilere Braille okuma-yazma öğreten görme engelliler öğretmenlerinin yazmaya hazırlık sürecinde kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri, öğretim yöntemleri, materyaller ile dikkati toplamak, öğrencileri güdülemek ve son olarak pekiştirmek için kullandıkları pekiştireçler açısından aralarında bir fark olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bulgular göz önüne alındığında sınıf öğretmenlerinin ve görme engelliler öğretmenlerinin öğrencilerin dikkatini toplamak, öğrencileri güdülemek için kullandıkları cümleler açısından aralarında belirgin bir fark olmadığı görülmüştür. Her iki grup öğretmenin kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri ise bazı benzerliklerin yanı sıra belirgin farklılıklar da göstermektedir. Sınıf öğretmenleri genellikle planladıkları etkinlikler aracılığıyla öğrencilerini gözlemleyerek ölçme-değerlendirme yapmakta iken görme engelliler öğretmenleri kendileri tarafından oluşturulmuş ve informal olan formlar aracılığıyla ölçme-değerlendirme yapmaktadırlar.

Bir diğer farklılık da kullanılan materyallerdedir. Akbaba Altun ve arkadaşlarının 2014 yılında 6 yaş grubundaki okulöncesi öğrencilerin okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşlerine yer verdikleri çalışmada, okulöncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlıkta kullandıkları materyaller kâğıt, kalem, çalışma kitaplarındaki etkinlikler ve sınıfta yer alan nesnelere ile oyuncaklar olarak ortaya konmuştur. Bu çalışmada ise görme engelliler öğretmenleri sınıf öğretmenlerinden farklı olarak Braille tablet ve kalem ile Bristol kâğıt, çivi seti, takoz ve küçük toplar, kabartma şekiller kullanmaktadırlar. Her iki öğretmen grubunun da kullandığı ortak materyaller ise oyun hamuru, ip, boncuk, makas, yapıştırıcı, mandal olarak bulgularda yer almıştır. Bu durum oyun hamuru, ip, boncuk, makas, yapıştırıcı ve mandal ile etkinlik yapmanın el-göz koordinasyonu gerektirmediğini göstermektedir. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün en son 2015 yılında yayınladığı Görme Engellilere Okuma Yazma Öğretim Kılavuzu'nda "Braille daktilo" şeklinde adı geçen materyalin bu araştırmaya katılan görme engelliler öğretmenleri tarafından kullanılmadığı da görülmektedir. Bu durumla ilgili görme engelliler öğretmenlerinden alınan bilgiye göre Braille daktilonun maliyetli bir yazı aracı olması sebebi ile okullara dağıtımının yapılmadığı belirtilmiştir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise kullanılan yöntemler arasındaki benzerlik ve farklılıklardır. Her iki öğretmen grubu da doğrudan öğretim yöntemini kullanmaktadır. Sınıf öğretmenleri anlatım yöntemi, gösterip-yaptırma gibi yöntemleri de kullanmaktadır. Görme engelliler öğretmenleri ise sınıf öğretmenlerinden farklı olarak yanlışsız öğretim yöntemlerini kullanmaktadırlar. Yanlışsız öğretim yöntemleri davranışçı modelle ortaya çıkmış olan ve uyarıcı-tepki ipuçlarını içeren ve özel gereksinimli bireylerde etkin öğrenmeyi sağlayan öğretim yöntemleridir (Tekin İftar-Kırcaali İftar,2013). Araştırmanın karşılaştırmayı amaçladığı pekiştireçlerde de belirgin bir farklılık elde edilmemiştir. Her iki grup öğretmen de genellikle ikincil pekiştireçleri kullanmaktadır. Bulgularda dikkat çeken nokta ise ikincil pekiştireçlerden sayılan sembol pekiştireçleri görme engelliler öğretmenlerinin tamamı kullanırken sınıf öğretmeni katılımcıların yarısı kullanmaktadır. Buradan hareketle araştırmanın karşılaştırmayı amaçladığı, ölçme-değerlendirme yöntemleri, öğretim yöntemleri ve materyaller açısından her iki grup öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen bulgularda belirgin farklılıklar olsa da öğrencilerin dikkatini toplamak ve öğrencileri güdülemek için kullanılan cümleler ile kullanılan pekiştireçler açısından belirgin bir farklılık yoktur.

Çalışmaya katılan görme engelliler öğretmenlerinin sayısının az olması bu araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Daha fazla görme engelliler öğretmenin katılım gösterdiği farklı bir çalışma yapılabilir. Bu çalışmanın yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular aslında bir ders planının içerisinde yer alan kavramlardır. Bu çalışma için hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formuna farklı sorular da eklenerek yeni çalışmalar ortaya konabilir. Son olarak, Milli Eğitim Bakanlığı'nın duyurduğu ve pilot uygulaması yapılacak olan Latin-Braille, Braille-Latin çeviri yapan cihazların görme engelli öğrencilere dağıtılması ile bu cihazın görme engellilerde ilkokuma-yazmaya olan etkisi yine öğretmen görüşleri doğrultusunda araştırılabilir.

### Kaynakça

- Akbaba Altun, S., Şimşek Çetin, Ö. ve Bay, D.N. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 244-263.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 83-90.
- Güneş, F. (2017). Okuma ilgisi ve gücü. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 119-128.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programı, Ankara.
- Tuncer, T. (2015). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Görme Engellilere Okuma Yazma Öğretim Kılavuzu, Ankara.
- Öz, M. F. (1999). İlkokuma-yazma öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 24(114).
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği,  
[http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_10/10111226\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonetmeli\\_2012.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_2012.pdf) sitesinden erişilmiştir.
- Şenel, H. G. (2004). Öğretmenlerin ilk okuma-yazma öğretiminde tercih ettiği yöntemler. *İlköğretim Online*, 3(2).
- Tekin-İftar, E. (2014). *Uygulamalı davranış analizi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2013). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize yayıncılık.
- Tok, Ş., Tok, T. N. ve Mazı, Ö. A. (2008). İlk okuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14 (1), 123-144.
- Toplumsal Haklar ve Araştırmalar Derneği. (2013). [https://www.youtube.com/watch?v=N5\\_qAhn-8yI](https://www.youtube.com/watch?v=N5_qAhn-8yI) sitesinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.