

## DÖRT TEMEL DİL BECERİSİ VE GÖRME ENGELLİLER: ARAŞTIRMA VE UYGULAMA ÇALIŞMALARI DERLEMESİ<sup>1</sup>

Ebrar AĞCABAL<sup>2</sup>, Zeynep Buse ESER<sup>3</sup>, Sevgi KIRBOYUN TİPİ<sup>4</sup>

### Öz

Dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme üzerine kurulu Türkçe dil öğretiminde, bu becerileri öğrencilere ölçünlü düzeyde edindirmek ve geliştirmek amaçlanmaktadır. Ancak, görme yetersizliği olan bireyler, bu becerilerin geliştirilmesinde çeşitli nedenlerle sınırlılıklar yaşamaktadırlar. Bu çalışma görme yetersizliği olan öğrencilerin bu dört temel dil becerilerinin kullanımını derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda 2006 ve 2024 yılları arasında yayınlanmış çalışmalar incelenmiştir. Çalışmalardan hareketle alandaki eksiklikler tespit edilmiş ve bu eksikliklere yönelik olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Görme engelli, yazma becerisi, okuma becerisi, konuşma becerisi, dinleme becerisi.

### *Four Basic Language Skills and Students with Visual Impairments: A Literature Review of Research and Application Studies*

#### **Abstract**

Turkish language teaching is built upon four fundamental skills: writing, reading, listening, and speaking. Turkish language instruction aims to acquire and develop these four necessary language skills to the desired level. However, individuals with visual impairments may face various limitations in developing these skills for various reasons. This study aims to thoroughly examine the use of these four fundamental language skills by students with visual impairments. In this research, studies about four basic language skills published between 2006 and 2024 have been reviewed. Based on these studies, deficiencies in the field have been identified, and various recommendations have been made to address these deficiencies.

**Keywords:** Visual impairment, writing skills, reading skills, speaking skills, listening skills.

### Giriş

Dil öğretimi birden fazla yöne sahip olan ve uzmanlık gerektiren bir alandır. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere dört temel beceri üzerine kurulu olan Türkçe dil öğretiminde, bu becerileri öğrencilere standart düzeyde edindirmek ve geliştirmek amaçlanmaktadır (Mert, 2013). Alıcı söz varlığı, dinleme ve okuma becerisi ile oluşur ve

<sup>1</sup> Bu çalışma 26 Nisan 2024 tarihinde Kırıkkale Üniversitesinde gerçekleştirilen 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> **Sorumlu Yazar:** Lisans Öğrencisi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü, eagcabal@gmail.com, ORCID: 0009-0002-5036-6804

<sup>3</sup> Lisans Öğrencisi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü,, zeynepeser160@gmail.com, ORCID: 0009-0005-3917-060X

<sup>4</sup> Lisans Öğrencisi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, sevgi.tipi@medeniyet.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1971-417X

gelişir. Anlatma sürecini meydana getiren, konuşma ve yazma becerileri ile oluşan üretici söz varlığı, alıcı söz varlığından beslenir (Baş, 2010). Bu bağlamda her dil becerisi alanı ayrı ve özel olarak incelenmelidir.

Dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi, bireyin bağımsızlığını artırdığı, eğitim ve iş fırsatlarını genişlettiği, sosyal ilişkilerini güçlendirdiği ve yaşam kalitesini iyileştirdiği bilinmektedir (Güneş, 2011; Özdemir & Birkan 2020). Ayrıca, dil becerilerinin geliştirilmesi, özgüveni artırır ve bireyin kendini ifade etme ve düşüncelerini etkili bir şekilde aktarma yeteneğini güçlendirmektedir. Tipik gelişim gösteren çocukların yanı sıra görme yetersizliği olan çocukların dört temel dil becerisinin geliştirilmesi derece önemlidir. Çünkü bu beceriler, iletişim kurma, bilgi edinme, düşüncelerini ifade etme ve toplumsal etkileşimde bulunma gibi hayati yetenekleri içermektedir. Dolayısıyla, görme yetersizliği olan çocukların dört temel dil becerisinin öğretilmesi, onların yaşamlarını daha bağımsız ve anlamlı hâle getirirken topluma katılımlarını da artırmaktadır. Ancak, çalışmalar görme yetersizliği olan bireylerin, dil becerilerinden olan okuma becerisini kullanmada çeşitli nedenlerle sınırlılıklar yaşadığını göstermektedir (Akı & Atasavun, 2006; Kana & Hagos, 2024; Kartikasari & Lestiono, 2017; Setiawan vd., 2020; Sikanku 2018). Bu sebeple görme yetersizliğine sahip bireyler farklı bir alıcı kanal kullanmak durumunda kalmaktadırlar.

Türkiye’de görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların eğitiminde en önemli rolü oynayan dokunsal materyallere erişimlerindeki (kabartma basımın ekonomik olmaması, kalın ve ağır olması gibi) problemler sebebiyle görme yetersizliği olan öğrencilerin, gören akranlarından farklı olarak akademik yaşantılarında dinleme becerisini daha yoğun şekilde kullanmak zorundadırlar (Yalçın & Altunay, 2021). Ayrıca, çalışmalar görme yetersizliği olan bireylerin üretici dil becerilerinde de çeşitli sınırlılıklar yaşamakta olduğunu göstermektedir (Aslan, 2020; Aslan & Çakmak, 2020; Ünal & Coşkun, 2019).

Çocukların okuma ve yazma becerileri, diğer becerilerde olduğu gibi toplumun en küçük birimi olan aile ve sonrasında çevre içerisinde başlamakta ve gelişmektedir. Ebeveyn-çocuk etkileşimlerinde ise okuryazarlık genellikle öğretme amacı gütmeyen doğal bir yolla gerçekleşmektedir (Weinberger, 1996, Işıtan-Kılıç & Aykut, 2024). Gören çocuklar, ilk yazma deneyimlerini küçük yaşlardan itibaren, gazete, dergi, televizyon, telefon gibi çevresindeki yazılı ürünleri gözlemleyerek ve taklit ederek yani görerek edinmeye başlamaktadır ancak görme yetersizliği olan çocuklarda bu durum aynı derecede mümkün olmamaktadır (Aslan, 2020). Bunun yanında, tipik gelişim gösteren öğrencilerin yazma için kullandığı araç gereçler ile görme yetersizliği olan öğrencilerin kullandıkları araç gereçler farklıdır. Özellikle total kör öğrencilerin yazma için kullandığı brail tableti ve kalem yazmayı daha yavaş kılmakta ve öğrencinin kalemle yazmaya nazaran daha çabuk yorulmasına sebep olmaktadır (Kana & Hagos, 2024). Alan yazında, konuşma becerisi için herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Dört temel dil becerisinden konuşma becerisinin Türkçe eğitimde önemli bir rolü olduğu düşünüldüğünde bu alanda araştırmaların yapılması büyük bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, bu çalışma, görme yetersizliğine sahip öğrencilerin Türkçe eğitiminde geliştirilmesi amaçlanan dört temel dil becerisinin kullanımı üzerine farklı bakış açıları ile yapılan

çalışmaları derlemek ve derlenen çalışmalardan hareketle alandaki eksik noktaları belirleyerek bu eksikliklere yönelik çeşitli önerilerde bulunmayı amaçlamaktadır.

## 1. Yöntem

Alanyazın taraması, araştırmacılara mevcut bilgi birikimini anlamalarına, mevcut araştırmalarda var olan boşlukları tanımalarına ve kendi çalışmalarının yerini ve katkısını belirlemelerine yardımcı olur. Bu çalışmada, alanyazın taramasının bir türü olan kapsam incelemeleri (Mays vd., 2004) yapılmıştır. Kapsam incelemeleri, bir araştırma alanındaki literatürün genel bir özetini sunarak, anahtar kavramları, araştırmadaki eksiklikleri ve kanıtların türlerini ve kaynaklarını belirleme fırsatı sağlar (Arksey & O'Malley 2005; Daudt vd., 2013; Toker, 2022). Bu çalışma kapsamında Dergipark, YÖKTEZ, ERIC, Educational Full Text, Google Scholar ve İstanbul Medeniyet Üniversitesi Kütüphane sistemi üzerinde 2006 ve 2024 yılları arasında Türkçe olarak yayımlanmış dokuz makale ve üç doktora tezi incelenmiştir (Tablo 1). Makale seçimi yapılırken görme yetersizliği olan bireylerin dört temel dil becerisinden en az biri hakkında uygulama çalışmalarını içermesi ve tipik gelişim gösteren bireylerle karşılaştırma imkânı sunması kriter olarak belirlenmiştir. Seçilen uygulama çalışmalarında Türkiye'deki tipik gelişim gösteren öğrenciler, görme engelli öğrenciler ve görme engelli öğrencilere eğitim vermekte olan Türkçe öğretmenleri ile çalışılmıştır.

## 2. Bulgular

### 2.1. Alıcı Dil Becerileri ile İlgili Çalışmalar

Bu bölümde görme engelli bireylerin alıcı dil becerisini odak alan akademik çalışmalar sonuçlarıyla beraber aktarılmıştır.

#### 2.1.1. Okuma Becerileri

Görme yetersizliği olan ve görme yetersizliği olmayan çocukların okuma becerilerinin ölçülmesi için çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan biri olan Atasun ve Akı (2006) tarafından yapılan çalışmada yaş aralıkları 7-14 olan, toplam 30 görme yetersizliği olan çocuk ile görme yetersizliği olmayan çocuğun okuma hızlarını karşılaştırmak amaçlanmıştır. Gören öğrenciler için Times New Roman yazı türünde, beyaz kâğıda 14 punto büyüklüğünde çift satır yazılmış bir metin hazırlanırken; görme yetersizliğine sahip çocuklar için aynı metnin brail formatı kullanılmıştır. Sonuç olarak görme yetersizliği olmayan çocukların 1 dakikada ortalama 97 kelime okuyabildiği, görme yetersizliği olan çocukların ise 1 dakikada 17 kelime okuyabildiği ortaya konmuştur.

Buna neden olabilecek faktörler:

- Görme ve dokunma fonksiyonlarının hızı ve eforu arasındaki fark,
- Görme engelli çocuklar için brail alfabesiyle yazılmış çocuk kitabı sayısının az olması,
- Görme engelli öğrencilerin, normal görme düzeyine sahip öğrencilerden daha az kitap okuma pratiği yapması,
- Görme engelli çocukların okuma alanında, dinleme alanından daha az cesaretlendirilmiş olması biçiminde sıralanmıştır.

Çalışmada ayrıca okuma hızı ve akademik başarı arasındaki doğru orantı göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda görme yetersizliği olan öğrencilerin okuma hızı artırılırsa, akademik başarı düzeyinin de yükseleceği vurgulanmıştır.

Yapılan diğer bir çalışmada, Haytabay ve Özdemir (2012) yaşları 7 ile 8 aralığında olan, ikisi görme yetersizliği olan, biri az gören 3 öğrenci üzerinde Türkçe dersinde sessiz okuma etkinliğinde dikkatini sabit tutma konusunda kendini izleme tekniğinin ne kadar etkili olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu çalışmanın işlem sürecinde Argan ve arkadaşlarının (2003) geliştirmiş olduğu on adımda kendini izleme tekniği uygulanmıştır.

Kendini izleme tekniğinin tercih edilme sebepleri:

- a) Öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerin kendi davranışlarını fark etme ve kontrol edebilme,
- b) Akranlarından ve öğretmenlerinden daha az destek alma gereksinimi duyma,
- c) Sorumluluk bilincini kuvvetlendirme,
- d) Hedef davranışların gerçekleşme oranını yükseltme,
- e) Öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenme” tekniklerini kavramalarını sağlama,
- f) Daha bağımsız bir yaşama geçiş sürecini destekleme şeklinde sıralanmıştır.

Sonuç olarak bu çalışmada görme yetersizliği olan öğrencilerin Türkçe dersindeki sessiz okuma etkinliğindeki dikkat sürelerinin, kendini izleme tekniği kullanılarak açık ara yükseltilebileceği ortaya konmuş ve sağaltım sona erdikten sonra da tekniğin, öğrencilerin dikkatini sürdürme becerileri üzerindeki etkisinin devam ettiği kaydedilmiştir. Bu tekniğin kullanımına devam edilmesi ve yaygınlaştırılmasının görme yetersizliği olan öğrencilerin akademik başarılarını yükselteceği de öngörülmüştür.

İlköğretim seviyesindeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine yönelik yapılan “Az Gören ve Gören Öğrencilerin Okuma Performanslarının Karşılaştırılması” başlıklı başka bir çalışma da (Demir, 2019), Ankara, Konya, Diyarbakır, Gaziantep, Kahramanmaraş, Adana, Şanlıurfa ve İstanbul’da görme engelliler okulu ve genel eğitim okullarında öğrenimlerini sürdüren üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf düzeylerinde, 88 gören ve 78 az gören öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada ilk olarak gören ve az gören öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, okuma hızları, okumadaki hata türleri ve toplam okuma hataları bakımından sınıf düzeylerine göre karşılaştırmayı, ikinci olarak da bu bulguların sınıf düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma yöntemi olarak FOOE (Formal Olmayan Okuma Envanteri) kullanılmış ve üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf için öykü ve bilgi verici metinlerde okumalar gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin bu metinlere karşılık boşluk doldurma, anlatma ve anlama sorularına cevap vermeleri beklenmiştir.

FOOE sonucunda, üçüncü ve dördüncü sınıftaki az gören öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerinin, gören akranlarından anlamlı düzeyde daha düşük bir performansa sahip olduğu, 5. sınıf düzeyindeki az görenlerin ise ortalama okuduğunu anlama düzeylerinin gören akranları ile karşılaştırıldığında daha düşük olduğu ancak aradaki farkın gören öğrencilerin birbirleri arasındaki farkla benzer olduğu, yani anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

FOOE uygulanırken her bir öğrenci için bireysellik ilkesine bağlı kalınmış, öğrencinin okuma konusunda ihtiyaç duyduğu uyarlamalar araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Buna rağmen, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıftaki az gören öğrencilerin gören akranlarıyla kıyaslandığında okuma hızlarının anlamlı düzeyde daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, okuma becerisinde, az gören öğrencilerin ciddi düzeyde zorluk yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

FOOE neticesinde, üçüncü sınıf seviyesinde yerine koyma, ekleme, geri dönme ve toplam hata türlerinde; dördüncü sınıf seviyesinde, geri dönme, yerine koyma ve toplam hata türlerinde; beşinci sınıf seviyesinde, ekleme, yerine koyma, çıkarma, geri dönme, karmaşık, duraklama ve toplam hata türlerinde gören öğrencilere nispeten daha fazla hata yapıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf seviyesinin her birinde karşılaştırılarak tüm sınıf düzeylerindeki az gören öğrencilerin toplam hata yüzdelerinin gören akranlarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Uygulamanın gerçekleştirildiği sınıf düzeylerinin tümünde geri dönme ve yerine koyma hata yüzdelerinin az gören öğrencilerde daha yüksek olduğu ortaya çıkarılmıştır. Tüm bulgulardan hareketle, az gören ve gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma hızı düzeylerinin sınıf seviyesi arttıkça kademeli olarak arttığı sonucuna ulaşılmaktadır. Az gören öğrencilerin yerine koyma hata türünde yaptığı hata oranının sınıf seviyesi arttıkça kademeli bir şekilde azaldığı da gözlemlenen sonuçlardan olmuştur.

### 2.1.2. Dinleme Becerisi

İlköğretim kademesindeki çocuklar için masal, hikâye ve öykü türündeki kitaplara ihtiyaç duyulurken, ortaöğretim seviyesine geçildiğinde bu türlerin yerini daha uzun bir edebi tür olan romanlar ve daha çok merkezi sınavlara hazırlık için oluşturulmuş materyaller almaktadır. Yükseköğretim düzeyinde ise alanlara özel akademik kitaplar ve yine akademik ilerleme için mevcut çeşitli sınav belgelerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun yanında, kabartma ve büyük puntolu materyallerin çok yer kaplaması, bu materyallerin okuma hızını olumsuz şekilde etkilemesi (Carreiras & Alvarez, 1999; Nolan & Morris, 1973), bu materyallerin her zaman kolay bir şekilde edinilememesi, bilgisayar ve telefon gibi kişisel araçlarda sesli programların kullanılması gibi sebeplerden öğrenciler, çoğunlukla sosyal yaşamlarında, dersleri takip etmede, sınavlara hazırlanmada, ödev hazırlıklarında ve sınav esnasında dinleme becerilerini tercih etmektedir (Yalçın & Altunay, 2019). Bu bağlamda görme yetersizliğine sahip öğrenciler için ihtiyaç dahilindeki tüm yazılı materyallerin, sesli versiyonlarının da aynı oranda temin edilmesi gerekmektedir. Dinleme materyallere erişimin yanı sıra, öğrencilerin dinleme becerilerini içselleştirmeleri de akademik yaşamlarında kritik bir yere sahiptir ve dinleme materyallerini ne düzeyde ve nasıl kullandıklarına yönelik yapılan çalışmalar da oldukça önemlidir. Yalçın ve Altunay (2019) ise bu bağlamda yaptığı çalışmada, Hatlen tarafından 1996'da geliştirilmiş olan ve Amerika başta olmak üzere birçok gelişmiş ülkenin özel eğitim programında olan Genişletilmiş Çekirdek Müfredatı (GÇM) tanıtmayı ve dinleme becerisinin görme yetersizliği olan bireyler için önemini tartışmayı amaçlamıştır.

GÇM, görme yetersizliğinden etkilenmiş yetişkinlerin ve çocukların; günlük yaşamda, okulda ve işyerinde bağımsız olabilmeleri için gerekli becerileri içermektedir (Sapp & Hatlen, 2010; Yalçın & Altunay, 2019) Bu becerilerin kazanılması için ise görme engelli öğrencinin etkin kullanabildiği girdi becerisi olan dinleme becerisinin verimli kullanılabilmesi gerekmektedir. GÇM; bir etkinliğe katılma, derste söz alabilme, selamlaşma gibi sosyal etkileşim becerileri, seçim yapma ve karar verme gibi kendi yaşam sorumluluğunu alma becerileri, akademik sorumluluklarını yerine getirme, yemek yapabilme, temizlik ve düzen gibi bağımsız yaşama becerileri ve brail okuma ve yazma, dinleme becerileri gibi alanları

içeren tamamlayıcı beceriler gibi pek çok beceri alanını kapsamaktadır. Yalçın ve Altunay (2019), tüm bu beceri alanlarının gelişimi için dinleme becerisinin kemik pozisyonda olduğunu vurgulamaktadır. Görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin akademik becerilerinde, dış dünya hakkında bilgi ediniminde, sosyal becerilerinde ve bağımsız hareket etmelerinde dinleme becerileri önemli bir yer tutmaktadır (Harley vd., 1997, Yalçın & Altunay, 2019). Bu sebeple yapılan çalışmada GÇM'nin öğrencilere kazandırılmasının, öğrencilerin dinlediğini anlama oranını yükselteceği belirtilmiştir.

Yalçın ve Altunay'ın (2021) yaptığı başka bir çalışmada da ortaya konulmuştur ki total görme yetersizliği olan öğrenciler, sesli materyalleri veya öğretmenlerini dinlerken pasif dinleyici davranışları göstermektedir. Bu çalışmada total görme yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerde dinlediğini anlama düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma 11 altıncı sınıf, 17 yedinci sınıf, 7 sekizinci sınıf öğrencisi yani toplamda 35 total görme engelli öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Materyal olarak Talim Terbiye Kurulunun (TTK) onayladığı ve Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) derslerde okutulmasını önerdiği altıncı ve yedinci sınıf Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri ders kitaplarından toplam 10 tane metin kullanılmıştır. Dinledikleri metinlerden sonra öğrencilere açık uçlu sorular yöneltilmiştir ve çalışma süreci 8 günde tamamlanmıştır. Sonuç olarak en yüksek öğrenci puanının 195, en düşük öğrenci puanının 63; yani tam puan olan 240 üzerinden total görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin dinlediğini anlama puan ortalamasının 116,83 olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu bilgiler, bilgi veren metinlerde öğrencilerin dinlediğini anlama performanslarının düşük olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Bu hususta çalışma sonucunda, dinleme becerilerini desteklemek için yardımcı teknolojilerin (ekran okuyucu, dijital brail cihazları) kullanımını sağlamak, öğrenme materyalleri/programları geliştirmek ve öğretmenlerin doğrudan dinleme stratejilerinin öğretimine sınıf ortamında yer vermesini sağlamak gibi önerilerde bulunulmuştur.

Her iki çalışmada da görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin dinleme becerilerinde sınırlılık yaşamasının sebebi okullarda dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılmıyor olmasından kaynaklandığı sonucuna varılmaktadır. Bu stratejileri kazandırmak da Türkçe dersinin temel hedefleri arasında bulunmaktadır. Okuma hızının düşük olması ve okuma pratiğinin az yapılması görme engelli bireylerin akademik başarılarını düşürmekteyken, uygun dinleme stratejileri ile yapılan dinlemeler okumanın yerini kısmen doldurarak akademik başarıyı yükseltebilir.

Öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanmalarıyla ilgili Şenel ve Topuzkanamış (2018) tarafından yürütülen bir başka çalışmada görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin ve gören öğrencilerin dinleme stratejilerini ne derecede kullandıklarını tespit etmek ve iki grup arasındaki dinleme stratejisini kullanma oranlarının farkını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında 8, 9 ve 10. sınıf düzeylerinde iki gruba çalışılmıştır: Görme yetersizliği olmayan 48 öğrenci ve görme yetersizliği olan 37 öğrenci. Çalışma sonuçlandığında görme yetersizliği olan öğrencilerin 145 tam puan üzerinden 104,76 oranında dinleme stratejilerini tam olarak kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin en çok dinleme sırası, ikinci olarak ise

dinleme öncesi ve sonrası stratejilerini kullandıkları; bilişsel stratejilerden ise en çok dokunsal sahne oluşturma ve tekrar dinleme stratejilerini kullandıkları ortaya konmuştur. Görme yetersizliği olan öğrenciler, gören öğrencilerden daha fazla ve etkin bir şekilde dinleme stratejilerinden yararlandığı belirtilmektedir. Çalışmanın bulgularından hareketle, öğrencilerin en sık kullandıkları bilişsel stratejilerin (dokunsal sahne oluşturma ve tekrar dinleme) kullanılabilmesi fırsatlar sunulması önem arz etmektedir (Topuzkanamış & Şenel, 2018). Örneğin öğrencilerin dersi veya anlatılan hikâyeyi ses kaydı yoluyla tekrar dinleme imkânı bulabilmelerine olanak sağlanması gerekmektedir. Öğrenciler, üstbilişsel stratejileri de sıklıkla kullanmaları için teşvik edilmelidir (Topuzkanamış & Şenel, 2018). Bu sebeple öğrencilerin dinleme süreçlerini geliştirmesi ve takip etmesi için verimli ve yeni dinleme stratejilerinin öğretilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Kaynaştırma eğitimi hususunda da öğretmenlerin, görme yetersizliği olan öğrencilerin dinleme stratejilerini daha sık kullandıklarını göz önüne alarak ders planlarını hazırlaması ve kullanılacak materyallerde bu duruma dikkat etmesi önerilmektedir (Topuzkanamış & Şenel, 2018). Ek olarak öğrencilerin daha az kullandıkları tespit edilen not alma ve öz değerlendirme gibi dinleme stratejilerini geliştirmeye odaklı eğitimlerin düzenlenmesi gerekmektedir.

Türkçe öğretiminde sesli materyallerin kullanılmasının önemi ile ilgili Yiğit ve Gökduman (2014) tarafından yürütülen çalışmada ana dili Türkçe olmayan görme engelli öğrencilerin Türkçe öğretiminde sesli materyallerin kullanılmasının, öğrencilerin derse yönelik tutum ve başarılarına (kelime öğrenimi, derste aktif oluşu, derse yönelik isteğinin artması, heyecanı ve kaygı düzeyinin düşürülmesi, vb.) etkisini tespit etmek amaçlanmaktadır. Ana dili Arapça olan 24 yaşında bir öğrenci ile Erciyes Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi'nde yapılan araştırma sonucu öğrencinin derse devam edemediği zamanlarda ses kayıtları ve kitap seslendirmeleri aracılığıyla bilgiye ders dışında da ulaşmasının mümkün olduğu, unuttuğu bir kelime için bu kayıtlara hızlıca erişebildiği, kayıtlar sayesinde derse hazırlıklı gelebildiği ve zorlanmadan, dersin akışına yetişerek ders çalışabildiği verileri toplanmış, bunların neticesinde de öğrenciden dil öğrenimi ile ilgili kaygılarının azaldığı, ders dışında bireysel çalışmasına olanak sağlandığı için ders içerisinde daha rahat dinleme yapabildiği ve bu sayede stresinin azaldığı, derse katılmadığı zamanlarda konuları takip edebildiği geri dönüşleri alınmıştır. Yapılan çalışma neticesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan kurumların fizyolojik ortamlarının görme yetersizliği olanlar için öğrenmeye daha elverişli hâle getirilmesi, görme yetersizliği olan yabancı öğrenciler için bu alana özgü kitapların sesli versiyonlarının geliştirilmesi ve sesli sözlükler üretilmesi önerilmiştir.

Görme engelli öğrencilerin yazılı metinleri daha iyi anlayabilmeleri için dinleme stratejilerinin yanı sıra Yalçın (2020), farklı stratejileri de işe koşturmak istemiş ve ana fikir ve ana fikri destekleyen fikirleri bulma, özetleme, tartışma, soru üretme, metni anlatma, grafik düzenleyicilerden yararlanma gibi stratejilerin birçoğunu içerisinde barındıran, strateji paketi olarak ifade ettiği "Çok Ögeli Bilişsel Strateji", kısaca ÇÖBS'i çalışmada konu edinmiştir. ÇÖBS'nin okunan bilgilerin daha sonra hatırlanmasında, özetleme ve ana fikrin

belirlenmesinde yani öğretimin kalıcılığında olumlu etkilerinin olduğu vurgulanmaktadır. ÇÖBS içerisinde okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejileri yer almaktadır ve bu stratejilerin dinlediğini anlama için kullanılan stratejiler ile büyük çoğunluğunun benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Bu çalışmada ise dinleme becerilerinin gelişimi için Uyarlanmış ÇÖBS öğretiminin total görme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve dinlediğini özetleme becerilerine yönelik etkililiğini belirlemek, bu stratejiyi öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine genelleyip genelleyemediklerini göstermek ve Uyarlanmış ÇÖBS hakkında öğrenci görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır (Yalçın, 2020). Araştırmanın katılımcıları, 2018-2019 eğitim öğretim yılı Ankara'daki Görme Engelliler Ortaokullarında altıncı ve yedinci sınıfta bulunan total düzeyde görme yetersizliği olan 10 öğrenciden oluşmaktadır. Materyal olarak öğrencilerin ilk kez inceleyecekleri TTK tarafından onaylanmış, MEB tarafından derslerde okutulması önerilen altıncı ve yedinci sınıf Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarından bilgi verici 48 metin seçilmiştir. Metinlerin zorluk düzeyleri kolay, orta ve zor güçlükte olmak üzere sınıflandırılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, Uyarlanmış ÇÖBS öğretiminin, tekli bilişsel stratejilere nazaran total düzeyde görme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama performansları üzerinde açık ara etkili olduğu ortaya konmuştur (Yalçın, 2020).

UÇÖBS esas alınarak yapılan çalışmanın bulguları üzerine öğretmenlere, öğrencilere bilgi veren metinlerde dinlediğini anlama becerisini kazandırmak konusunda Uyarlanmış ÇÖBS öğretime yer vermeleri ve yüksek sesle düşünme tekniğini sınıf ortamlarında kullanmaları önerilmiştir. Ayrıca iki okulda da yapılan öğrenci değerlendirmelerinde öğrencilerin yarıya yakınının ekran okuyucu aracılığıyla bilgisayarı bağımsız bir şekilde kullanamadıkları, bunun sonucunda da bilgi toplama araçlarından aktif bir şekilde faydalanamadıkları tespit edilmiştir. İleriki eğitim süreçleri ve birey olarak bağımsız bir yaşam sürdürebilmeleri için destekleyici teknolojik araçların kullanımı becerisinin öğrencilere kazandırılması önerilmektedir.

## 2.2. Üretici Dil Becerileri ile İlgili Çalışmalar

Bu bölümde görme engelli bireylerin üretici dil becerisini odak alan akademik çalışmalar sonuçlarıyla beraber aktarılmıştır.

### 2.2.1. Yazma Becerisi

Gören öğrenciler, ilk yazma tecrübelerini küçük yaşlardan başlayarak yetişkinlerin yazdıklarının yanında çevresindeki yazılı ürünleri gözlemleyerek yani görerek edinmeye başlarlar. Bu durum görme engelli öğrencilerde ise değişiklik göstermektedir. brail yazı kullanan görme yetersizliği olan öğrenciler, yazma becerisine yönelik ilk gözlemlerine ve yazma tecrübelerine brail alfabesindeki kabartma noktalar aracılığıyla ulaşır. Okul hayatına adım atan görme yetersizliği olan öğrencilere okuma-yazma öğretimi çoğunlukla brail yazı sistemi kullanılarak öğretilmekte, az gören öğrencilerde ise büyük punto yazı kullanılmaktadır.



### 2.2.1.1. Total Kör Öğrencilerde Yazılı İfade

Total kör öğrencilerin yazılı ifade becerileri alanındaki araştırmaların kısıtlılığı ile birlikte Aslan ve Çakmak'ın (2020), brail alfabesinin sahip olduğu dokunsal yapı ve pratiğe dökülmeden önceki karmaşıklığı gibi çeşitli nitelikleri sebebiyle görme engeline sahip öğrencilerin gören akranlarıyla karşılaştırıldığında yazma becerilerini daha geç kazandığı durumlara rastlanabildiğini saptadığı çalışmalar da alanyazında mevcuttur. Bunun yanında gören akranlarıyla karşılaştırıldığında ise daha zayıf yazma performansına sahip olabilmektedir. Ünal ve Coşkun'da (2019) yaptığı çalışmada görme engelli öğrencilerin pek çoğunun yazma becerilerini gören akranlarıyla benzer şekilde öğrense bile yazılı metin oluşturabilmeleri için daha fazla zamana ve düşünmeye ihtiyacı olduğu sonucuna varmaktadır.

Görme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ifade becerilerinde karşılaştıkları önemli bir sorun da zihinde canlandıramadıkları, özellikle soyut kavramların kullanılmasıdır (Aslan ve Çakmak, 2020). Bu öğrencilerin kelime hazinelerinde ve kelime çeşitliliklerinde sınırlılıklar bulunabilmesi, kavramlar ve kavramların anlamları arasında bağ kurmalarını zorlaştırabilmektedir.

### 2.2.1.2. Az Gören Öğrencilerde Yazılı İfade

Görsel uyarıların algılanmasındaki sınırlılıklar dikkate alındığında; az gören öğrencilerin yazılı bir metin oluşturma, kontrol etme veya takip etme konularında zorluklar yaşadıkları söylenebilir. Harfleri görsel olarak tanıma ve ayrıntılarını algılama becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin yanında ışık hassasiyeti, fiziksel ortam, kontrast, kullanılan materyal, araç-gereç gibi unsurlar az gören öğrencilerin yazma performansları üzerinde etkili olan önemli faktörlerdendir.

Az gören öğrencilerin okuma-yazma becerilerini öğrenmeleri için brail ve çoğunlukla büyük punto materyaller olmak üzere iki seçenekleri vardır. Uygun aracın seçilmesi, öğrencilerin yazma becerilerini ve yazmadaki başarılarını etkilemektedir.

Gören akranlarıyla karşılaştırıldığında az gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerinde ayrımlar gözlemlenebilmektedir. Örneğin bu öğrencilerin yazdığı metinler çok kısa olabilir, kendilerini yazılı olarak ifade ederken zorlanabilirler, yazılarında düzensiz bir örüntünün yanında yazdıkları kelimelerde yanlışlıklar görülebilir (Ünal & Coşkun, 2019).

### 2.2.1.3. Yazma Becerisi İçin Yapılan Çalışmalar

Total görme yetersizliği olan, az gören ve gören öğrenciler olmak üzere üç farklı grubun metin türlerine göre yazılı ifade becerilerinin incelenmesi için Aslan ve Çakmak (2020), araştırma grubunun 2018-2019 eğitim ve öğretim dönemine kaynaştırma ortamlarında ve görme engelliler okullarında, ortaokul kademesinde devam eden 344 öğrenciden oluşturduğu bir çalışma gerçekleştirmiştir. Öğrencilerden ikna edici metin, bilgilendirici metin ve anı türlerine ait yazılar yazmaları istenmiş ve bu yazılar; yazma süresi, metin uzunluğu, metin tutarlılığı, metin kalitesi ve metin bağdaşıklığına göre gruplar arasında karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda tüm öğrenci gruplarının yazma sürelerinin metin türüne göre kayda değer

farklılığa sahip olmadığı görülmüştür. Bunun yanında görme yetersizliği olan ve az gören öğrencilerin metin uzunlukları arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen gören öğrencilerin metin uzunlukları, metin türlerine göre farklılık göstermiştir. Aynı durum metin tutarlılıkları ve metin kaliteleri için de geçerli olmuştur. Metin bağdaşıklığı hususunda ise az gören ve gören öğrencilerin ortalamaları arasında kayda değer farklılıklar tespit edilmiştir. Öğrencilerin sergiledikleri bu performanslar metin türlerine göre değişiklik göstermiştir. Gören öğrenciler bilgilendirici metin türünde, az gören ve total görme yetersizliği olan öğrenciler ise anı türünde daha iyi yazılı ifade becerisine sahiptir.

Aslan ve Çakmak'ın (2020) üç farklı grupta gerçekleştirdiği çalışma, total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin yazma becerilerine dair kısıtlı kaynağın bulunduğu Türkçe eğitimi alanında, total düzeyde görme yetersizliğine sahip öğrencilerin yazılı ifade becerilerini karşılaştırarak göstermesi açısından önemli bir role sahiptir. Bu çalışmadan hareketle metin türlerinin artırılarak, görme yetersizliğine sahip öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin ölçümü hususunda farklı çalışmaların yürütülmesi, az gören ve total görme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin kuvvetlendirilmesinin önünü açacak ve onların bu yöndeki motivasyonları artıracaktır.

Okuma-yazmanın birey için önemi, Türkiye'de okuma-yazma öğretiminin tarihi ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma-yazma öğrenim sürecini ele alan Ünal ve Coşkun (2019), ayrıca görme yetersizliği olan öğrencilere ilk okuma-yazmayı brail alfabesi ile öğreten 5 görme engelliler öğretmeni ve tipik gelişim gösteren öğrencilere ilk okuma-yazma öğreten 10 sınıf öğretmeniyle de çalışılmıştır. Toplam 15 öğretmenden okuma yazma süreçlerinin artı ve eksi yönleri, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmadaki görme engelliler öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri; kullanmış oldukları ölçme değerlendirme araçları, materyaller, yöntem ve teknikler ve pekiştiricilere göre yazmaya hazırlık süreçleri bakımından incelenmiş ve aradaki farklar ortaya konmuştur. İki öğretmen grubunun da öğrencilerini güdülemek için kullandıkları cümlelerde farklılık görülmemesine karşın, kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemleri belirgin farklılıklar göstermektedir. Bir diğer fark da kullanılan materyallerdedir. Her iki öğretmen grubu da doğrudan öğretim yöntemini ortak olarak kullanmaktadır.

İki farklı öğretmen grubuyla ilettilen bu çalışma, tipik gelişim gösteren öğrencilerin yanı sıra görme engelli öğrencilerin yazmayı öğrenme süreçleri, kullandıkları materyaller ve güdülenmişlikleri hakkında bizi bilgilendirmektedir. Türkçe alanındaki dört temel beceriden biri olan yazmanın görme engelli öğrenciler açısından nasıl başladığını gözler önüne seren tek çalışma olması sebebiyle Türkçe alanı için büyük önem teşkil eden bir çalışmadır.

### **2.2.2. Konuşma Becerisi**

Yapılan çalışmalarda görme yetersizliği olan çocukların dil kullanım becerilerinin onların bağımsız hareket (Altunay-Arslantekin vd., 2016; Ataş, 2019), iletişim (Yıldız & Duy, 2013), okuma-yazma (Aslan, 2020; Gür, 2019), matematik (Aktaş & Argün 2021; Uçuş, 2017) ve yabancı dil öğrenme (Bulut, 2015) becerilerinde önemli bir etkiye sahip olduğu

belirtilmektedir. Ancak alan yazında görme engelli bireylerin konuşma becerisini odak alan çalışmaya rastlanmamıştır. Dört temel dil becerisinden olan konuşmanın bu bireylerde nasıl işlediğinin bilinmesi açısından yapılacak çalışmalar büyük önem arz etmektedir.

### 3. Tartışma

Çalışma dâhilinde yapılan incelemeler sonucunda Türkçe alanının önemli hususlarından olan dört dil becerisinden en fazla okuma ve dinleme becerilerine ait araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Atasun ve Akı (2006), Haytabay ve Özdemir (2012) ve Demir'in (2019) yapmış olduğu problem tespiti ve çalışma bulgularından hareketle görme engelli öğrenciler için kısaltılmış brail ile yazılmış kitapların çoğaltılması ve erişilebilir olması, bunun yanında öğretmenlerin kullandıkları farklı yazılı materyalleri de brail alfabesi ile bastırabilecekleri baskı merkezlerinin çoğaltılması önerilmektedir. Fakat görme yetersizliğine sahip öğrencilerin, dinleme becerisini hangi strateji ve yöntemlerle daha verimli ve etkili kullanacağı hususunda da sınırlı bilgi mevcuttur. Okuma becerisine nazaran dinleme becerisine ait daha az sayıda olan çalışmaların artırılması birincil öğrenme kanalı olarak işitme duyusunu kullanan görme engelli öğrencilere dair elde edilecek olan bilgilere hız kazandıracaktır. Dinleme niteliğinin artırılması adına çok ögeli bilişsel stratejilerin dinlemeye uyarlanması ve diğer tüm dinleme stratejilerinin öğrenciye küçük yaşlardan itibaren kazandırılması çok önemlidir (Yalçın, 2020). Yalçın'ın (2020) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin yarıya yakınının ekran okuma programı bağımsız bir şekilde kullanmadıkları, bunun sonucunda da bilgi toplama araçlarını aktif kullanamadıkları tespit edilmiştir. İleriki eğitim yaşamları ve bağımsız bir yaşam sürdürebilmeleri için destekleyici yardımcı teknoloji araçların kullanımı becerisinin öğrencilere kazandırılması hayati önem taşımaktadır.

Bunların yanında yazma becerisine ait kısıtlı sayıda araştırma ve çalışma bulunmaktadır (Aslan, 2020; Aslan & Çakmak, 2020; Ünal ve Coşkun, 2019). Tanımlayıcı ve açıklayıcı çalışmalar olmasına rağmen bu çalışmaların sayısının artırılması gerekmektedir. Aslan ve Çakmak (2020) tarafından yapılan çalışmada anı, ikna edici metin ve bilgilendirici metin türlerinin yazılması istenmiştir. Fakat görme engelli öğrencilerin yazma becerileri üzerine yapılacak çalışmalar geri kalan birçok metin türünü de kapsayacak şekilde yapılabilir. Bilgilendirici metinlerin yanında öyküleyici metinler yaratıcılıklarının gelişmesine daha fazla katkı sunacaktır. Görme engelli öğrencilerin kelime dağarcığı ve kelime çeşitliliklerinde sınırlılıklar bulunabilmektedir. Bunların bu iki hususun yanında deneyim ve kavram zenginliği de yazılı ifade becerilerinde önemli bir role sahiptir. Fakat görme engelli öğrenciler, bilhassa total kör öğrenciler, aynı şekilde bu alanlarda da sınırlılıklara sahiptir. Bu hususların görme engelli öğrencilerde daha çok gelişebilmesi için daha fazla yaşantı sunacak gerçek nesnelere yararlanılmalı ve bunların üzerinden öğretici etkinlikler tasarlanmalıdır (Aslan, 2020).

Son olarak görme engellilerin konuşma becerisine dair bir araştırma veya çalışma yapılmamış olması alan yazında çok büyük bir eksiklik meydana getirmektedir. Ayrıca, görme engelli çocukların görsel bilgi kaynaklarına erişimlerinin kısıtlılığının, bu çocukların dil

ediniminde gecikmelere yol açıp açmayacağı, dolayısıyla taklit ve ifade becerilerinde bir sınırlılık olup olmayacağı araştırılması gereken önemli bir konu olduğu düşünülmektedir. Görme yetersizliği olan çocukların dil becerilerinin gelişim özellikleri, tipik gelişim gösteren akranlarıyla önemli ölçüde benzerlik göstermektedir. Fakat soru sorma, zamirleri kullanma, duyularıyla tecrübe etmediği kavramlar hakkında konuşma ve söylenen sözleri taklit etme gibi becerilerde sınırlılık yaşayıp yaşamadıklarının araştırılması önem arz etmektedir. Görme engelli öğrencilerin bu alanda yaşadığı sınırlılıkların belirlenmesi ve çözümüne dair çeşitli yollar bulunması ancak yapılacak araştırmalar ışığında mümkün olacaktır. Tekindal ve Arık'ın (2012) da çalışmasında geliştirdiği robotik olmayan, vurgu ve tonlamaları Türkçenin ses yapısına ve günlük hayattaki konuşmalara uygun olan ekran yeni okuma yazılımlarının geliştirilmesi öğrencinin dinlemesini ve bununla birlikte konuşmasını da geliştirmesi adına çok önemlidir. Brieland (1990), çalışmaları sonucunda görme yetersizliği olan bireylerin konuşma özelliklerini şu şekilde sıralamıştır: ses değişkenlikleri daha azdır, monoton sesle konuşma eğilimi göstermektedirler, ses perdeleme yetersizlikleri daha belirgindir, konuşma hızları gören akranlarına oranla daha düşüktür, gören kişilerden daha yüksek sesle konuşmaktadırlar, jest ve mimiklerini ve vücut hareketlerini anlatımda kullanabilmekte belirgin bir sınırlılık göstermektedirler ve dudak hareketlerini ses üretiminde daha az kullanmaktadırlar (akt. Ulusay, 1993, s. 25). Bu özelliklerden hareketle Tekindal ve Arık'ın (2012) yapmış olduğu çalışmasına benzer şekilde insan sesine yakın şekilde okuma yapabilen programların çoğaltılması gerekmektedir. Bu sayede görme engelli öğrenciler daha düzgün bir konuşmaya sahip olabilir ve yukarıda sıralanan konuşma sınırlılıkları ortadan kaldırılabılır.

#### 4. Sonuç

Görme engelli öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi üzerine yapılan çalışmalar, Türkçe alanında önemli boşluklar olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmada görme yetersizliğine sahip öğrencilerin Türkçe eğitiminde geliştirilmesi amaçlanan dört temel dil becerisinin kullanımına ve bu öğrencilerin dil becerilerindeki yaşadığı zorluklara yönelik yapılan çalışmalar incelenmiş ve çeşitli önerilere değinilmiştir. Bu zorluklara yazılı bir metin oluşturma, kontrol etme veya takip etme, okuduğunu anlama ve okuma hızı, kelime hazinelerinde ve kelime çeşitliliklerinde sınırlılıklar ve dil kullanımı örnek gösterilebilir. İncelenen araştırmalarda en çok görme engellilerin okuma ve dinleme becerilerine ait çalışmalar olduğu ve görme engellilerin konuşma becerisine ait hiç çalışma bulunmadığı ortaya konmuştur. Görme engellilerin yazma becerisine yönelik ise sınırlı sayıda çalışma bulunduğu gösterilmektedir. Çalışmanın sonucu olarak, görme engelli öğrencilerin görsel yorumlamasını ve görsel materyallerden hareketle yeni ürünler ortaya koymalarını teşvik etmek için sadeleştirilmiş ve kabartma teknikleriyle uyarlanmış görsellerle desteklenmelidir. Ayrıca, okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin her biri için öğrencilere teknikler ve stratejiler öğretilerek dil becerilerinin gelişimi sağlanabildiği önerilmektedir. Teknolojik yeniliklerin kullanımı, özellikle yazma ve konuşma süreçlerinde görme engelli öğrencilerin performansını artırabilirken, eğitim sürecinde dikkat, motivasyon ve öğrenme kalıcılığına

yönelik destekleyici yaklaşımların benimsenmesi önemi vurgulanmaktadır. Bu bağlamda brail klavyeler, ekran okuyucular gibi bilgiye erişime kapıları açan yardımcı teknoloji cihazlarının görme engelli öğrencilerin eğitiminde en erken yaşlarda yer verilmesi önerilmektedir. Görme engelli öğrencilerin dil edinimi, ifade yetenekleri ve iletişim becerilerinde karşılaştıkları potansiyel sınırlılıkların anlaşılması ve bu alandaki boşlukların doldurulması, eğitim ve yaşam kalitelerini artırmak için kritik önem taşımaktadır. Dolayısıyla, ileriye dönük araştırmaların, görme engelli öğrencilerin dil becerileri üzerine odaklanarak bu alandaki bilgi ve pratik eksikliklerini gidermesi gerekmektedir.

## 5. Öneriler

- Türkçe ders kitaplarında bulunan görsel yorumlama ve görsellerden hareketle yeni bir ürün ortaya çıkarma vb. etkinliklerin görme yetersizliğine sahip öğrenciler tarafından da yapılabilmesi için bazı görsellerin çizgilerinin sadeleştirilerek, kabartmalar aracılığıyla çizilmesi, öğrencilerin dokunsal sahne oluşturarak görseli anlamasını ve yorumlamasını sağlayacaktır.
- Öğrencilerin dikkat ve motivasyonunun artırması, kaygı düzeylerini düşürmeleri için okuma teknik ve stratejilerinin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir.
- Görme engelli bireylerin kalıcı öğrenme gerçekleştirebilmesi için mevcut bilgileri tekrar etmesi gerekmektedir. Yiğit ve Gökdoğan'ın (2014) yapmış olduğu çalışmada derse ses kaydı alıp sonrasında bu kayıtlar aracılığı ile ders çalışan görme engelli öğrencilerin derslere yönelik kaygılarının azaldığı, ders dışında birilerine bağlı kalmadan daha rahat bir şekilde kendi imkânları ile çalışmaya olanak sağlandığı bulgularına ulaşılmıştır. Bundan hareketle öğrencilerin hem derslerde ses kaydı almasına müsaade edilmeli ve bu konuda öğrenciler teşvik edilmeli hem de öğrencilerin dinleme süreçlerini geliştirmesi ve takip etmesi için verimli ve yeni dinleme stratejilerinin öğretilmesi önerilmektedir.
- Görme engelli öğrencilere yazma çalışmaları yaptırılırken veya görme engelli öğrencilerin yazma becerisi üstüne araştırmalar yapılırken yazı konuları; araştırma grubunda bulunan görme engelli öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik, seviyelerine uygun ve yaratıcılıklarını harekete geçirmelerine uygun konular olmalıdır. Hatta öğrencilere birkaç konu seçeneği sunup aralarından kendi seçtikleri konu üzerine yazmalarını istemek onların motivasyonunu olumlu etkileyecek ve yazma performanslarını artıracaktır.
- Brail tableti ve kalemi kullanarak yazı yazmak görme engelli öğrencilerin daha çabuk yorulmasına ve gören akranlarına kıyasla daha düşük yazma performansına sahip olmasına sebep olmaktadır. Bu hususta teknolojik gelişmelerden yararlanmak gerekmektedir. Az gören öğrencilere onlar için üretilmiş klavyeler aracılığıyla klavye becerileri öğretilir. Görme engelli öğrenciler için ise brail daktiloların kullanımı yazarken daha az yorulmalarını ve daha hızlı yazabilmelerini sağlayacaktır.

- Görme engelli öğrencilere yazma stratejileri öğretilmelidir. Daha sonrasında ise görme engelli öğrencilerin yazılı ifade için kullandıkları yazma stratejileri üzerine araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Yazma becerisinde olduğu gibi konuşma becerisinin gelişimi için de görme engelli öğrencilerin kavramlara ilişkin yaşantılara sahip olması sağlanmalı ve ilgi duydukları konular hakkında konuşabilecekleri konuşma ortamları yaratılmalıdır.
- Ebeveynlerin ve öğretmenlerin görme engelli öğrencilerin konuşma esnasındaki hatalarını yüzlerine vurmadan kelimelerin doğru telaffuzlarını model olarak öğretmesi gerekmektedir.
- Görme engelli öğrencilerin telaffuzunu geliştirebilmeleri için sesli kitapları dinlemeleri sağlanmalıdır. Daha sonrasında bu kitaplardan bahsetmeleri için alanlar yaratılabilir. Bu onların daha akıcı konuşabilmesine de yardımcı olacaktır.
- Alanın bir eksikliği olması sebebiyle görme engelli öğrencilerin bulunduğu araştırma grupları üzerinden görme engelli öğrencilerin konuşma becerileri üzerine araştırma ve çalışmalar yapılabilir.

## Kaynakça

- Akı, E., & Atasavun, S. (2006). Görme engelli çocukların okuma hızlarının normal görme düzeyine sahip yaşlılarıyla karşılaştırılması. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, (2), 49-53.
- Aktaş, F. N., & Argün, Z. (2021). Görme engelli bireylerin matematik eğitiminde ihtiyaçları ve sorunları: Cebir kavramları bağlamında. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-25.
- Arslantekin, Banu, Büyüköztürk, Ş., Akı, E., & Doğanay Bilgi, A. (2016). Görme Engelli Öğrenciler İçin Yönelim ve Bağımsız Hareket Becerileri Değerlendirme Aracının Geliştirilmesi (YÖBDA) projesi. *C:/Users/Lenovo/Downloads/RAPOR\_YOBDA*, 20(1).
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32.
- Aslan, C. (2020). *Görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi* (Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aslan, C., & Çakmak, S. (2020). Metin türleri bağlamında az Gören, görme engelli ve gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 868-885.
- Ataş, S. (2019). Görme engelli bireylerde bağımsız hareket becerileri. *TURAN-SAM*, 11(43), 169-173.
- Atasun, S., & Akı, E. (2006). Görme engelli çocukların okuma hızlarının normal görme düzeyine sahip yaşlılarıyla karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 6(2), 49-53.
- Azizoğlu, N. İ. (2013). Görme engellilere Türkçe öğretiminin sorunları. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 3(4), 1-7.
- Baş, B. (2010). Söz varlığı araştırmalarında veri çarpıklığı ve eğitime yansımaları. *Erzincan Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2).
- Bulut, S. (2015). Görme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Kesit Akademi Dergisi*, (1), 138-173.
- Daudt, H. M., van Mossel, C., & Scott, S. J. (2013). Enhancing the scoping study methodology: A large, interprofessional team's experience with Arksey and O'Malley's framework. *BMC Medical Research Methodology*, 13(1), 1-9.
- Demir, F. E. (2019). *Az gören ve gören öğrencilerin okuma performanslarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım/The New Developments In Teaching of Turkish and Constructivist Approach. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Gür, R. (2019). Görme engelli bireylerde okuma ve not alma. *TURAN-SAM*, 11(43), 121-126.
- Haytabay, T., & Özdemir, S. (2012). Görme engelli öğrencilerin okuma etkinliğinde dikkatini sürdürme becerileri üzerine kendini izleme tekniğinin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(2), 25-44.
- Işıtan-Kılıç, D., & Aykut, Ç. (2024). Görme yetersizliği ve erken okuryazarlık becerileri. *TEBD*, 22(1), 412-443.
- 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*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/02646196241239173>
- Kartikasari, H., & Lestiono, R. (2017). Strategies in teaching English to visually impaired students. *Erudio Journal of Education Innovation*, 4, 17-25
- Mays, N., Roberts, E., & Popay, J. (2004). Synthesizing research evidence. N. Fulop, P. Allen, A. Clarke, ve N. Black (Yay. haz.) *Studying the organization and delivery of health services* (s. 200-232) İçinde. London: Routledge.
- Mert, E. L. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 357- 372.
- Özdemir, U., & Birkan, B. (2020). "Ufuk özdemir okumanın rengi" programının osb'li çocuklarda okuma becerilerine etkisi.
- Setiawan, W. A. J., Adnyani, L. D. S., & Suprianti, G. A. P. (2020). Strategies in Teaching Reading To Visually Impaired Students. *Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris Undiksha*, 8(2), 65-73.

- Sikanku S. T. (2018). Challenges in teaching pupils with visual impairment in inclusive classrooms: The experience of Ghanaian teachers. *Research on Humanities and Social Sciences*, 8, 43-48.
- Şenel, S., & Topuzkanamış, E. (2018). Görme yetersizliği olan öğrencilerin dinleme stratejilerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 699-722.
- Tekindal, B., & Arık, G. (2012). Görme engelliler için Türkçe metinden konuşma sentezleme yazılımı geliştirilmesi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 5(3), 9-18.
- Toker, A. (2022). Bir araştırma metodolojisi olarak sistematik literatür incelemesi: Meta-sentez yöntemi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 313-340.
- Uçuş, H. (2017). *Uzaktan eğitimin görme engellilerin problem çözüm sürecine yansımalarının incelenmesi: Düşünme yapıları bağlamında matematiksel iletişim*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ulusay, Ş. (1993). *8-12 yaş görme özürü ve gören çocuklar arasındaki el beceri farklılığının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünal, B. Ö., & 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.
- Weinberger, J. (1996). *Literacy goes to school: The parents' role in young children's literacy learning*. London: Paul Chapman.
- Yalçın, G. (2020). *Uyarlanmış çok ögeli bilişsel strateji öğretiminin görme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve özetleme becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yalçın, G., & Altunay, B. (2019). Görme yetersizliği olan öğrenciler için genişletilmiş çekirdek müfredat ve dinleme becerileri. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 298- 323.
- Yalçın, G., & Altunay, B. (2021). Total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerde dinlediğini anlama düzeylerinin belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 771-786.
- Yıldız, A. M., & Duy, B. (2013). Kişilerarası iletişim becerileri psiko-eğitim programının görme engelli erinlerin empatik eğilim ve iletişim becerileri üzerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1461-1476.
- Yiğit, S., & Gökdoğan, E. (2014). *Görme engelli yabancılara Türkçe öğretiminde, ses kayıtlarıyla kelime öğretiminin ve kitap seslendirmelerinin öğrenime katkısı: bir nitel araştırma*. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu, 22-23 Aralık 2024, Yunus Emre Enstitüsü-Türk Dil Kurumu, Ankara.