

Görme Engelli Öğretmen Adayının Dil ve Yaşam Becerilerine Dair Bir Anlatı Araştırması

Betül Keray Dinçel *

MAKALE BİLGİSİ

Geliş: 08.08.2024
Düzeltilme: 24.08.2024
Kabul: 01.10.2024
Doi: 10.31464/jlere.1530513

Anahtar Sözcükler:

*görme engeli
dil becerileri
yaşam becerileri*

ÖZET

Bu çalışmada görme engelli bir öğretmen adayının dil ve yaşam becerilerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden anlatı araştırması deseni kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, yazışmalar ve fotoğraflar aracılığıyla veriler toplanmıştır. Veriler belirli bir kronolojiye göre yapılandırılarak temalara ayrılmıştır. Çalışmanın sonucunda görme engelli öğretmen adayının öğrenim hayatı boyunca tahtada yazılanları okuyamama, voleybol oynayamadığı için dışlanma, yeteri kadar özgüven sahibi olamamaktan yakındığı; dil becerilerinde en fazla okuma becerisinde sorun yaşadığı ortaya çıkmıştır. Başta yazı tipi boyutu olmak üzere baskıya bağlı özellikler (harf aralığı, satır aralığı, yazı tipi) okumasını etkilemektedir. Okuma yardımcıları gözlük, büyüteç ve tablettir. Okuma hızını o anki görüşü belirlemektedir. Ayrıca okurken yutma, yanlış telaffuz, yer değiştirme, çıkarma hataları yapmaktadır. Yazma becerisinde harflerin yazımı, eğri yazma, okunabilirlik ve kutucuğa sığdırılmama gibi biçimsel hatalar yaptığını ancak dinleme ve konuşma becerilerinde hiçbir sorun yaşamadığını belirtmiştir. Yaşam becerileri bakımından otobüse binme, çevredeki yazıları tabelaları okuma, mekân, yer-yön algısı, karşıdan gelen kişiyi tanıma, gece görüşü, voleybol oynama gibi becerilerde sorun yaşamaktadır. Üniversiteye başlamasıyla görmeye yakından ilişkili pek çok ilgi alanı edinmiş özgüvenli, arkadaşları tarafından takdir edilen bir birey haline gelmiştir.

Çalışmada katılımcı olarak yer alan Sare'ye teşekkür ederim.

Bilgilendirme

Yayın Etiği Bilgilendirme

Bu çalışma için Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 10.07.2024 tarihli toplantıda 2024/03-182 protokol numarasıyla onay alınmıştır.

Gönderim

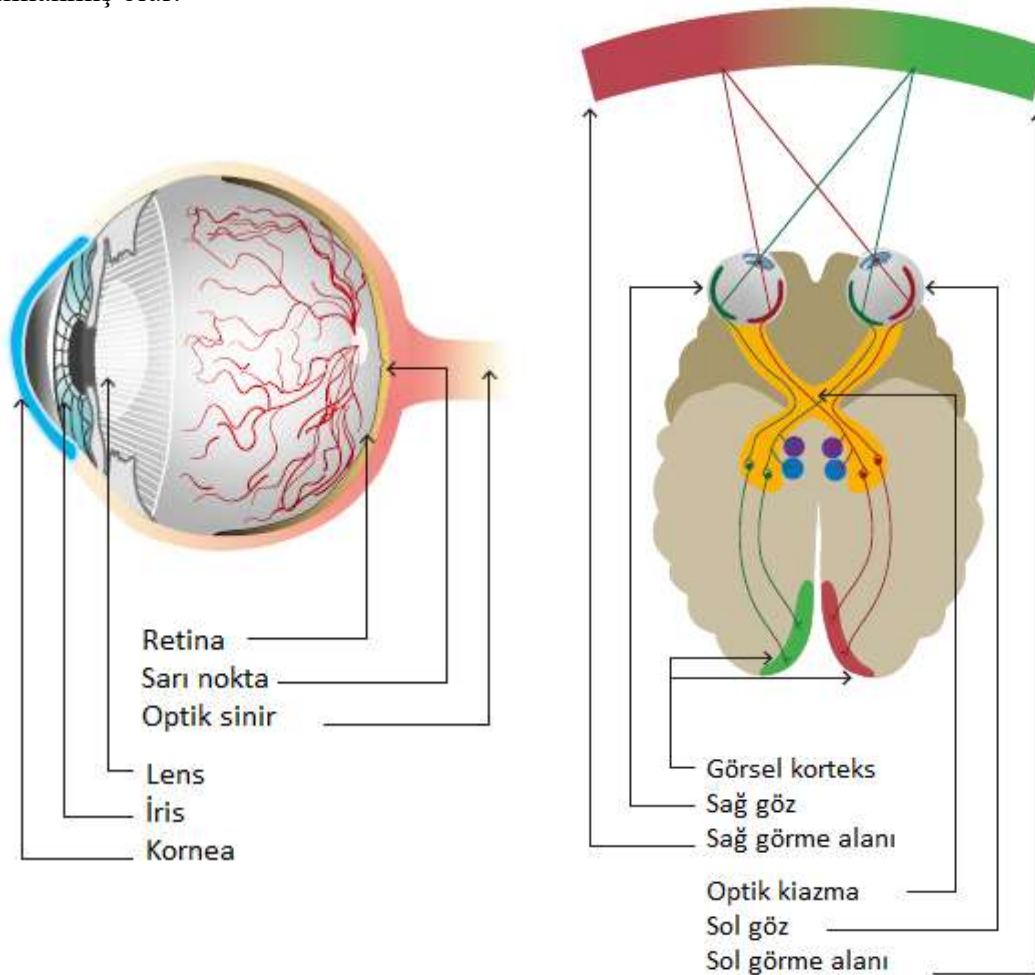
Keray Dinçel, B. (2024). Görme engelli öğretmen adayının dil ve yaşam becerilerine dair bir anlatı araştırması. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 10 (2), 400-428.

* Doç. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2184-7361>, Aksaray Üniversitesi, Türkçe Eğitimi ABD, betulkeraydincel@gmail.com

Giriş

Görme, hayatın ve dil becerilerinin büyük kısmında etkin olarak kullandığımız bir duyumuzdur. Görme duyumuzun hayatın her aşamasında önemli bir rolü vardır. Görme, gözle başlayıp görülenin beyindeki sinirlere iletimiyle son bulan bir süreçtir. Pek çok organ görme sürecinde yer alır.

Dünya Sağlık Örgütüne (WHO) göre görme sistemi, gözleri, optik sinirleri ve beyindeki farklı yapılara giden ve bu yapılar arasındaki yolları kapsar. Gözün ön tarafındaki yapılar (kornea ve lens), göze giren ışığı retinaya odaklar. Retinada ışık, optik sinirler ve yollar aracılığıyla görsel korteks olarak bilinen beyin belirli bir bölümüne giden sinir uyarılarına dönüştürülür. Bu uyarılar daha sonra beyin diğer birçok bölümüne iletilir ve burada bir kişinin çevreyi anlamasını ve buna göre yanıt vermesini sağlamak için diğer girdilerle (işitme veya hafıza gibi) bütünleşir (WHO, 2019) böylece görme süreci tamamlanmış olur.



Çizim 1. Görsel Sistem ve Yapılar (WHO, 2019, s. 5)

"Engellilik", göz rahatsızlığı olan bir kişinin çevresiyle etkileşimi sırasında karşılaştığı fiziksel, sosyal veya tutumsal engeller, kısıtlamalar ve sınırlamaları ifade eder (WHO, 2019). Görme engeli, bireyin ya hiç görmemesi ya da az görmesi durumudur. Bu

nedenle görme engeli tam görme engeli (körlük) ve kısmi görme engeli (az görme) olarak ikiye ayrılır. Görme engeli doğuştan olabileceği gibi doğum sırasında veya sonradan ortaya çıkan sebeplerle de oluşabilir.

2012 yılında yayımlanan verilere göre Dünya’da görme engelli insanların tahmini sayısı 285 milyondur. Bunların 39 milyonu kör ve 246 milyonu az görendir. Görme engelli insanların %65'i ve tüm körlerin %82'si 50 yaş ve üzeridir (WHO, 2012). 2019 yılında yayımlanan verilere bakıldığında ise küresel olarak en az 2,2 milyar insanın görme bozukluğuna sahip olduğu, üstelik bu vakaların en az 1 milyarında görme bozukluğunun önlenemez olduğu belirtilmiştir (WHO, 2019).

Görme kalitesi, yaşam kalitesinin ayrılmaz bir parçasıdır. Görme bozukluğu günlük yaşamda zorluklara neden olur. Giyinme, yemek yeme, yazma, bir yerden bir yere seyahat etme ve basit iletişimler veya başkalarıyla etkileşim gibi daha önce hafife alınan aktiviteleri engeller (Stelmack, 2001).

Görme engelli bireyler hayatları boyunca pek çok zorlukla karşılaşmaktadır. Farkında bile olmadan kullandığımız görsel sistemin hayatımızda yeri büyüktür. Dünya Sağlık Örgütü Raporuna (2019) göre görme işlevleri şu şekildedir:

1. Görme keskinliği, nesnenin mesafesinden bağımsız olarak ayrıntıları net bir şekilde görme yeteneğidir.

1.1. Uzak görme keskinliği, tahta, tabela veya otobüs numaralarını okurken veya bir odadaki insanları tanıırken olduğu gibi birçok günlük durumda kullanılır. Spor yapmak gibi birçok meslek ve eğlence etkinliği için önemlidir.

1.2. Yakın görme keskinliği, okuma ve yazma gibi tüm yakın görevler için önemlidir. Ayrıca çay toplama, tahıl ayırma, cep telefonu ve bilgisayar kullanma gibi birçok meslek ve eğlence etkinliğinde de kullanılır.

2. Renk görüşünün çok pratik bir rolü vardır, ilaç gibi benzer boyut ve şekildeki nesnelere ayırt etmeyi sağlar; elektrik işleri, havacılık ve moda gibi meslekler için de önemlidir.

3. Stereopsis/binoküler görüş (derinlik algısı), mesafelerin ve yaklaşan nesnelere hızının değerlendirilmesini sağlar. Bir bardağa sıvı dökmek veya iğne ipliği geçirmek gibi birçok yakın görev için önemlidir.

4. Kontrast duyarlılığı, bir nesneyi arka planından ayırt etme yeteneğini ifade eder ve bu genellikle gri tonlarını ayırt etmeyi içerir. Özellikle gece araba kullanmak gibi düşük ışık durumlarında önemlidir.

5. Çevresel görsel alanlardaki görüş ve görsel alanın merkezi kısmı, bir kişinin yan görüşündeki engelleri ve hareketleri algılayarak güvenli bir şekilde hareket etmeye yardımcı olur. Güvenli sürüş ve birçok meslek ve spor için önemlidir (WHO, 2019).

Okuma, sosyal dünyayla bağlantıları sürdürmek, temel günlük aktiviteleri gerçekleştirmek ve genel yaşam kalitesi için önemli bir iletişim becerisidir (Ryan vd. 2003). Kısmi görme engelli bir kişinin okuması, okuyucunun görme durumu; görüntüleme mesafesi; yazı tipi, kontrast ve baskı boyutu gibi metin özellikleri ve okuma görevi arasındaki karmaşık etkileşimleri içerir (Granquist vd. 2018). Legge (2016) yazı boyutu,

boşluk, yazı tipi, kontrast ve aydınlatma gibi metin değişkenlerinin görme engelli okuyucular üzerindeki etkilerinden bahseder. Ona göre baskı boyutu ve görüntüleme boyutu önemli ve büyütme genellikle gereklidir. Yüksek kontrast genellikle esastır. Parlak görüntüler ve kontrastın tersine çevrilmesi arzu edilir. Satır arası ve kelime arası boşluk okumaya yardımcı olabilir. Yazı efektleri küçük olmalıdır, okurken sabit genişlikte yazı tipleri yardımcı olabilir (Legge, 2016). Bu durumun sebebi okuma hızını önemli ölçüde etkileyen dört farklı görsel faktörle ilgili sorun yaşamalarından kaynaklanıyor olabilir: 1) keskinlik rezervi (keskinlik eşiğine göre baskı boyutu), 2) kontrast rezervi (kontrast eşiğine göre baskı kontrastı), 3) görüş alanı (görülebilir harf sayısı) ve 4) Makülopati vakalarında, merkezi skotom boyutu (Whittaker, Lovie-Kitchin, 1993).

Yazı tipi ve yazı tipi boyutu, harf aralığı, satır aralığı gibi baskıya bağlı özelliklerin yanı sıra optik yardımcılar (büyüteç, gözlük vs.) ve elektronik yardımcılar da okuma yardımcılarını olarak görme engelli bireylerin yaşamında büyük öneme sahiptir. Az gören bireyler okuma yardımcılarını sayesinde keyifli bir okuma deneyimi yaşayabilirler.

Harrison'un (2004) da belirttiği gibi bir koltukta oturup kitap okumak çoğumuzun hafife aldığı bir şey olabilir ve kahvaltıda gazeteye göz atmak birçok insanın sabah ritüelinin bir parçasıdır. Ancak görme engelli kişiler için torunlarından gelen en basit mektupları bile okumak yorucu ve sinir bozucu olabilir. Ayrıca çek imzalamak, formları doldurmak ve zarflara adres yazmak gibi yazma görevleri göz korkutucu olabilir. Görme engelli kişiler genellikle bu görevlerde yardımcı olması için el tipi büyüteçler ve kapalı devre televizyon video büyüteçleri gibi okuma yardımcılarını kullanırlar. Video büyüteçler, görme engelli kişilere okuma ve yazma konusunda yardımcı olarak belirli bir düzeyde bağımsızlıklarını korumaları için bir araç sağlar. Bilgisayar teknolojisindeki gelişmelere rağmen bu makinelerin tasarımı 20 yıldır temelde değişmeden kalmıştır. Arttırılmış teknolojik karmaşıklığa ve ek işlevselliğe sahip okuma yardımcılarını tasarlamak, bu kullanıcı grubunun özel ihtiyaçlarının anlaşılmasını gerektirir (Harrison, 2004).

Lovie-kitchin (2011) özellikle, az görmenin değerlendirilmesinde ve kısmi görme yeteneğine sahip kişilerin okumasına yardımcı olmak için büyüteç cihazlarının reçete edilmesinde önemli ilerlemeler olduğunu belirtir. Başlıca gelişmeler uzak ve yakın görme keskinliklerinin ölçülmesi, gerekli büyütmenin hesaplanması, okuma hızını etkileyen faktörlerin, özellikle keskinlik rezervinin anlaşılması, görüş alanı ve görme alanı kaybının okuma performansı üzerindeki etkilerinin anlaşılması, özellikle stand büyüteçler için büyütmenin belirlenmesi ve az görme eğitimidir.

Alabdulkader ve Leat (2010) ayrıntılı bir az görme muayenesi ve doğru bir görme düzeltmesi ile çocuklarda daha iyi bir okuma performansı elde edilebileceğinden bahseder. Az görme muayenesinde görme keskinliğinin yanı sıra dâhil edilmesi gereken başka tetkikler de vardır. Keskinlik rezervi ve kontrast rezervi, yetişkinlerde okuma performansının iyi belirleyicileridir ve çocuklarda da önemli olması muhtemeldir. Onlara göre optimum büyütme, keskinlik rezervi ve kontrast rezervi mümkün olan en iyi okuma akıcılığına yol açma eğilimindedir.

Az görme hizmetleri, görme engelli kişilerin günlük aktivitelerini bağımsız bir şekilde gerçekleştirmek için uyarlanabilir cihazlar ve teknikler kullanmalarını sağlar. Az görme müdahalesinin doğrudan etkisini ölçen çalışmalar sıklıkla, bireysel hastalar için

değerlendirme, eğitim ve reçete yazma sürecinin bir parçası olarak elde edilen görme keskinliği değişikliği, reçete edilen büyütme veya okuma hızı gibi görev performansı ölçümlerine yoğunlaşır (Stelmack, 2001).

Az gören bir kişiye okuma yardımcıları konusunda yardım etmenin en başlıca yolu görme bozukluğunun bir an önce belirlenmesidir. Görme rahatsızlıklarının belirlenmesinde erken tanı şarttır. Çünkü çoğu görme bozukluğu gözlük, lens, cerrahi ve lazer cerrahi gibi müdahalelerle düzeltilebilir. Dünya Sağlık Örgütü Raporunda (2019) da görme bozukluğunun yaşam boyunca ciddi sonuçları olduğu ve bunların çoğunun kaliteli göz bakımı ve rehabilitasyona zamanında erişimle azaltılabileceği belirtilmiştir.

Çoklu engeli olanlar da dahil olmak üzere, az gören öğrenciler, görme engellilik alanındaki profesyonellerden hizmetler içeren kapsamlı bir eğitim programına hak kazanırlar. Bu program, öğrencilerin okulda, evde, işyerinde ve toplumda mevcut ve gelecekteki görevleri tamamlamalarını sağlayan bir dizi uzmanlığı ve hizmeti kapsamalıdır. Özellikle, az gören öğrencilerin görsel verimliliği kolaylaştırmak için uygun değerlendirme, eğitim ve uyarlamalara ihtiyaçları vardır (Farmer, Morse, 2007).

Görme engeli olanlar okumanın yanı sıra yazma, konuşma ve dinleme becerilerinde de sorun yaşayabilmektedirler. Okumadan sonra en fazla sorun yaşadıkları alan yazmadır. Aydın'a (2019) göre yazma, bireyin bilgi birikimi, tecrübeleri, algılama şekli, bakış açısı ve yaratıcılığı çerçevesinde belirli bir plana ve dil kurallarına bağlı kalarak, gerçekçi ya da kurgusal düzlemde kendini ifade etmesidir. Bu ifade ediş, yazma eylemini gerçekleştirenin hem kendi ile hem de yazarken okumasını hedeflediği kişi ya da kişilerle iletişiminin niteliğini belirleyicidir. Karadağ (2013, s. 151), yazmanın temel amacının okunmak olduğunu belirtir. Yazının, doğrudan ya da dolaylı olarak okuruna seslendiğini ve muhatap olarak görülen okurun, yazı yoluyla aktarılan anlamları elde etmesi beklendiğini ifade eder. Güven ve Atasavun (2022) ise el yazısı becerilerinin çocukların akademik hayatı için önemli olduğunu ve görsel motor performans eksikliğinin, az gören engelli çocuklarda yazma sorunlarına yol açtığını vurgular.

Bir diğer dil becerisi olan konuşma Özdemir'e (1986, s. 9) göre duygu ve düşüncelerimizi, görüp yaşadıklarımızı karşımızdakilere sözle iletme işidir. Bu bağlamda günlük yaşamımızın bir parçası gibidir. Tıpkı solumak, yemek yemek, su içmek, yürümek gibi. Korkmaz (2008), konuşmanın gerçekleştirilebilmesi için konuşmacı, konuşma konusu ve dinleyicilere ihtiyaç olduğunu, konuşmanın evde, okulda ve sosyal ilişkilerde kullanılan temel beceri olduğunu belirtir.

Özbay (2005, s. 11) dinlemenin konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği sözlü mesajları doğru anlayabilme etkinliği olduğunu ifade eder. Ménard ve diğerlerine (2016) göre konuşma, dinleyiciye konuşmacı tarafından üretilen konuşmanın genel anlaşılabilirliğini artırmak için kullanılan işitsel ve görsel ipuçları sağlar. Hiçbir zaman görmemiş görme engelli konuşmacıların bu ipuçlarını nasıl ürettiği belirsizdir. Bu yüzden Işıtan ve Okyar'ın (2024) da belirttiği gibi erken okuryazarlık becerilerinin daha sonraki okuryazarlık süreçleri üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, görme engelli çocukların fonolojik farkındalık ve dinleme anlama becerilerini desteklemek esastır.

Alan yazında görme engelliliği ve dil becerilerini ilişkilendiren çalışmalar mevcuttur. Douglas ve arkadaşları (2004) da kısmi görme yeteneğine sahip çocuklarla normal görme yeteneğine sahip çocukları okuma profilleri (hız, doğruluk ve kavrama) bakımından karşılaştırmıştır. Omar ve Mohammed (2005) kısmi görme engelli öğrencilerle normal görüşe sahip öğrencileri okuma performansları (okuma hızı, okuduğunu anlama) açısından incelemiştir. Başka bir çalışmada da kısmi görme engelli ve normal gören iki grup öğrencinin okuma davranışları hız ve doğruluk açısından karşılaştırılmıştır (Bosman vd., 2006). Rubin ve Turano (1994) görme alanlarında merkezi skotomu olan bireyler ve merkezi skotomu olmayan görme engelli bireylerin okuma sırasındaki seğirme sayısı ile okuma hızı arasındaki ilişkiyi bulmaya çalışmışlardır.

Bazı çalışmalarda okuma performansı ve metinsel özelliklerin ilişkisi irdelenmiştir. Bir çalışmada keskinlik rezervi (keskinlik eşiğine göre baskı boyutu), kontrast rezervi (kontrast eşiğine göre baskı kontrastı), görüş alanı (görünür harf sayısı) ve makülopati vakalarında merkezi skotom boyutunun okuma hızıyla olan ilgileri değerlendirilmiştir (Whittaker, Lovie-Kitchin, 1993). Tarita-Nistor ve diğerleri (2018) merkezi görme kaybı olan hastalarla, normal görüşe sahip yetişkinlerin okuma performanslarını okuma hızı, okuma keskinliği, baskı boyutu bakımından incelemiştir. Latham (2018) punto büyüklüğünün okuma hızında bir farklılığa yol açıp açmayacağını belirlemeye çalışmıştır. Chung (2012) merkezi görme kaybı olan kişilerde harf aralıklarının artırılmasının okumaya fayda sağlayıp sağlamayacağını incelemiştir.

Birkaç çalışmada punto büyüklüğü ve optik yardımcılarının kullanımının karşılaştırıldığı görülmektedir. Bir çalışmada yaşa bağlı makula dejenerasyonu olan ve aynı zamanda deneyimli büyüteç kullanıcıları olan yetişkinlerle çalışılmıştır. Büyüteç ve punto büyüklüğü yardımıyla okuma hızları karşılaştırılmıştır (Cheong, Lovie-kitchin & Bowers, 2002). Farmer ve Morse (2007) Güney Carolina Sağır ve Körler Okulundaki okuma için bireysel olarak reçete edilen büyütme cihazlarını kullanan kısmi görme engelli öğrencilerle büyük puntolu okuma materyalleri kullanan kısmi görme engelli öğrencileri incelemiştir. Margrain (2000) ise kısmi görme engelli hastaların hem kendi gözlükleriyle hem de el büyüteci yardımıyla okuma performanslarını değerlendirmiştir.

Çalışmaların bir kısmında da elektronik okuma yardımcıları konu edilmiştir. Harrison (2004) kapalı devre televizyon video büyüteci ile Yeni Zelanda'da geliştirilen daha karmaşık bir görme engelli okuma yardımcısı olan myReader aracının performansını basit bir okuma görevinde karşılaştırmalı olarak analiz etmiştir. Granquist ve diğerleri (2018) kısmi görme engellilerin dijital okuma ekranlarını günlük yaşamlarında nasıl kullandıklarını araştırmışlardır.

Okuma becerisi epeyce çalışılsa da okumanın yanı sıra yazma, konuşma ve dinleme becerilerine ilişkin çalışmalar da mevcuttur. Güven ve Atasavun Uysal (2022), gören ve az gören çocukların el yazısı kinematüğünü ve kalem tutuş özelliklerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Atasavun Uysal ve Akı (2012), az gören öğrencilerde el yazısı becerileri ile görsel motor kontrolü arasındaki ilişkiyi araştırmışlar ve normal gören akranlarının performansıyla karşılaştırmışlardır. Atasavun Uysal ve Düger (2012), az gören öğrencilerde yazma ve okuma eğitiminin tercih edilen yazı tipi ve boyutu üzerindeki etkisini

değerlendirmişlerdir. Chang ve diğerleri (2020) video tabanlı eğitimler aracılığıyla görme engelli çocukların el yazılarını daha doğru bir şekilde yazıp yazamayacağını incelemişlerdir.

Bragg ve arkadaşları (2018), kör, az gören ve gören insanlarla, konuşmaları dinleme hızları üzerine çalışmışlardır. Işıtan ve Okyar (2024) görme engelli ve gören çocukların fonolojik farkındalık ve dinleme anlama becerilerini karşılaştırmayı amaçlamışlardır.

Ménard ve diğerleri (2016), gören ve doğuştan kör yetişkin konuşmacılarda sesli harflerin akustik değişkenler (ünlüler arasındaki kontrastlar, ünlü içi dağılım, perde, süre ve yoğunluk) ve artikülator değişkenler (dudak, çene ve dil pozisyonları) açısından korelasyonlarını araştırmışlardır.

Stelmack (2001) 1990'dan 2000'e kadar olan literatür raporlarını inceleyerek az görmenin kişinin kendisinin bildirdiği yaşam kalitesi ve kısmi görme müdahalesinden sonraki değişiklikler üzerindeki etkisini araştırmıştır. Boey ve diğerleri de (2022) az görmeye ilişkin otuz makaleyi incelemişlerdir. Ryan ve arkadaşları (2003) ise kısmi görme kaybı yaşayan yaşlı yetişkinlerle boş zamanlarında okumanın hayatlarındaki rolünü açıklığa kavuşturmak için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmışlardır.

Alan yazına bakıldığında kısmi gören ve normal gören bireylerin okuma performansları açısından çalışıldığı bunun yanı sıra metinsel okuma yardımcıları (punto, yazı tipi, harf aralığı, satır aralığı, kontrast vs.), optik okuma yardımcıları ve elektronik okuma yardımcıları üzerinde çok az sayıda da olsa yazma, konuşma ve dinleme becerileri üzerinde de çalışıldığı görülmektedir. Araştırmalarda genellikle okuma performansları ve okuma yardımcıları üzerinde duran nicel çalışmalar yapılmıştır. Bu sebeple dil alanında eğitim gören bir öğretmen adayının dil ve yaşam becerilerinin onun hikâyeleriyle betimlenmesinin alanyazındaki pek çok soruya ışık tutacağı düşünülmüştür. Çalışmada alan yazına bütüncül bir bakış açısı kazandırılabilmesi adına kısmi görme engelli bir öğretmen adayının dil ve yaşam becerilerinin kendi hikâyeleriyle betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Görme engelli öğretmen adayı dil becerileri hakkında neler düşünmektedir?
2. Görme engelli öğretmen adayı yaşam becerileri hakkında neler düşünmektedir?

Yöntem

Bu çalışma, görme engelli bir öğretmen adayının dil ve yaşam becerilerinin betimlenmesine yönelik nitel bir araştırmadır. Bu araştırmanın ortaya çıkış hikâyesine değinmek istiyorum. Çalışmadaki karakterin ismi Sare'dir. Asıl adı kullanılmamıştır. Sare'yle tanışmamız iki yıl öncesine dayanıyor. İki yıl önce Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında zorunlu bir ders olan Dinleme Eğitimi dersine girmiştik. Öğrenci her zaman en ön sırada oturuyordu. Bazen arkadaşına veya bana tahtaya ne yazdığımı sorardı. Elinden düşürmediği bir büyüteci ve hiç çıkarmadığı gözlükleri vardı. Çok iyi göremediğini farketmeye başlamıştım. Vizeler yaklaşırken dekanlıktan bir yazı geldi öğrencinin yüzde elli görme engelinin olduğu ve sınav kâğıdının en az 18 puntoyla hazırlanması gerektiği belirtilmişti. Sare'nin derslerde aktif olması, aklına takılanları sorması, kendini rahat bir şekilde ifade edebilmesi dikkatimi çekiyordu. Okurken bazen duraklıyor ya kâğıda

yaklaşıyor ya da kâğıdı kendine yaklaştırıyordu. Sınav kâğıdını ilk defa gördüğümde şaşırılmışım. İçerik çok iyi olmasına rağmen yazı stili olarak kötü görünüyordu. Harfler olması gerekenden epeyce büyük ve harf boşlukları ile satır boşlukları oldukça tutarsızdı. İki yıl boyunca dört dönemlik ders sürecinde toplamda dört dersine girdiğim Sare'nin yaşantısı her geçen gün daha fazla ilgimi çekmeye başlamıştı. Çünkü iki yıl boyunca kısmen de olsa yaşamına tanıklık ettiğim bir kişinin hayat hikâyesini bilimsel olarak inceleme imkanım olacaktı. Onun da onayını alarak bir anlatı araştırması planlamaya başladım.

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden anlatı araştırması deseni kullanılmıştır. Anlatısal sorgulama, nitel araştırma yürütmenin uygulanabilir bir yaklaşımı olarak kabul edilmektedir ayrıca anlatı ve hikâye anlatımı uzun zamandır pedagojik araçlar olarak algılanmıştır (Coulter, Michael, Poynor, 2007). Polkinghorne'a (1995) göre anlatısal sorgulama, bir veya birden fazla bireyin deneyimlerini araştırmak için hikâyelerin kullanıldığı nitel araştırma tasarımlarının bir alt kümesini ifade eder. Anlatının, olayların ve oluşların bir olay örgüsü aracılığıyla zamansal bir birlik içinde yapılandırıldığı bir söylem biçimi olduğunu belirtir.

Anlatı araştırması, yaşanmış deneyimi anlatılar ve hikâyeler aracılığıyla keşfetmek ve anlamakla ilgilidir (Caine, Steeves, 2009). Dolayısıyla anlatı araştırması bize insanların hayatları hakkında canlı resimler ve derin anlayışlar sağlar (Squire vd. 2014). Ayrıca anlatı sorgulaması, yani deneyimin öykü olarak incelenmesi, her şeyden önce deneyim hakkında düşünmenin bir yoludur (Connelly & Clandinin, 2006).

Dolayısıyla bu çalışmada anlatı araştırması yöntemi kullanılarak görme engelli bir öğretmen adayının yaşam öyküsünün keşfedilmesi, anlaşılması, onun deneyimleri hakkında düşünülmesi hedeflenmiştir.

Katılımcı

Anlatı, insan varoluşunu yerleşik eylem olarak göstermek için benzersiz bir şekilde uygun olan dilsel biçimdir. Anlatı açıklamaları, insan etkinliğini dünyadaki amaçlı katılım olarak sergiler (Polkinghorne, 1995). Bu çalışmada amaçlı örneklem türlerinden ortaya çıkan örneklem kullanılmıştır. İki yıldır tanıdığım Sare'nin hayatı karşımda duruyor ve onun hikâyesinin paylaşılması gerektiğini düşündürüyordu. Carter'a (1993) göre hikâyeler, öğretmenler ya da öğretmen adayları hakkındaki duyguları ifade etmek için kullanılan retorik bir araçtan daha fazlası haline gelmiştir. Artık, alanda araştırma yapmak için merkezi bir odak noktasıdır.

Çalışmada Türkçe Öğretmenliği bölümü üçüncü sınıfı bitiren görme engelli bir öğretmen adayıyla çalışılmıştır. Yüzde elli oranında görme engeli vardır. Görme engeli raporu bulunmaktadır. Sare, yirmi iki yaşında genç bir bayandır. Öğrenim gördüğü lisans programı doğrultusunda dil becerilerine oldukça hâkim olduğu bu yüzden dil ve yaşam becerileriyle ilgili deneyimlerine ilişkin ayrıntılı bilgiler verebileceği düşünülmüştür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Anlatı hikâyelerinde pek çok veri toplama yöntemi kullanılmaktadır. Bu çalışmada da görüşme ve dokümanlar aracılığıyla veriler toplanmıştır. Anlatı araştırması çeşitli türlerde anlatı materyalleriyle çalışmayı içerir, bir araştırmacı uzun uzun anlatıcının konuşmalarını teşvik ederek anlatıları içerecek veri toplayabilir (Squire vd. 2014).

Yarı-yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Görme engelli öğretmen adayının dil ve yaşam becerilerine yönelik birkaç soru sorulmuştur. Ayrıca Sare'nin anlatısı çerçevesinde hikâyesini detaylandırmasını sağlayacak sondalar ve ek sorulara yer verilmiştir. Görüşme bittikten sonra yazışmalara devam edilmiş ve bir görüşme daha yapılmıştır. Ayrıca katılımcının paylaşmak istediği fotoğraflar aracılığıyla da veriler toplanmıştır. Squire ve arkadaşlarının (2014) da belirttiği gibi görüntüler anlatı araştırmasında yerleşik hale gelmiş olup zengin bir malzeme kaynağı sağlamaktadır.

Çalışma sürecinde elde edilen iki görüşme kaydı yazıya geçirilmiştir. Times New Roman yazı stiliyle 12 punto büyüklüğünde 10 sayfalık bir nitel veri elde edilmiştir.

Anlatı inşası, verilerin çeşitli artzamanlı veya hikâyeleştirilmiş şekilde yapılandırıldığı bir sosyal araştırma yaklaşımıdır (Barone, 2007). Anlatı analizi, insan yaşamlarının tematik olarak düzenlendiği bir prosedürdür. Anlatı analizinde araştırmacı, verilerin olaylarını bir öncesi-sonrası sürekliliği boyunca düzenleyerek insan deneyiminin zamansal ve gelişen boyutuna dikkat eder. Yapılandırma süreci, gelişen bir hareketin parçalarını ortaya koymak için tematik bir iplik kullanır. Oluşumlar yapılandırıldığında veya planlandığında anlatsal anlam kazanırlar. Yani, belirli bir sonuca olan katkıları ve etkileri açısından anlaşılırlar (Polkinghorne, 1995). Anlatı analizini yaparken iç içe geçmiş bilgiler ve karmaşık olay örgüsü vardı. Bazı kısımlarda önceki anlatılanların tekrarı mevcuttu. Tekrarların nasıl düzenleneceği, iç içe geçmiş bilgilerin hangi temalara ayrıştırılması gerektiği üzerine çalışılmıştır. Veriler belirli bir kronolojiye göre yapılandırılarak temalara ayrılmıştır.

Anlatı hikâyesi, iki alan uzmanı tarafından incelenerek tema, soru ve cevaplar açısından uygunluğu değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırmacı analizi gerçekleştirdikten üç hafta sonra anlatının analizini tekrarlamış ve iki analiz arasında karşılaştırma yapmıştır.

Sosyal araştırmalarda anlatılar etkileşimli olarak üretilirler araştırmacı ile anlatan arasındaki etkileşim tarafından yorumlanır ve etkilenirler. Dolayısıyla, bir anlatı asla sadece anlatanın çabalarının sonucu değildir. Anlatı bir ortak inşadır (Squire vd. 2014). Clandinin ve Connelly (2000), saha metinleri yazarken sorgulayıcıların sürece tamamen dâhil olmaları aynı zamanda geri adım atıp sorgulamadaki kendi hikâyelerini, katılımcıların hikâyelerini ve hepsinin üzerinde yaşadığı daha geniş manzaraları görmeleri gerektiğini belirtmiştir.

Anlatı araştırmasında bakış açısı, bir anlatının anlatıldığı mercektir. Hikâyenin araştırmacı ile katılımcılar arasındaki ilişkileri ve katılımcıların birbirleriyle olan ilişkilerini nasıl sunduğundan oluşur. Araştırmacılar yazarlardır ve karakterler katılımcılardır (Coulter,

Smith, 2009). Bu çalışmada Sare'nin bakış açısından hikâyesini anlatmaya çalıştım. Onun da özveriyle yaklaşması hikâyesini birlikte inşa edebilmemizi sağladı.

Yayın Etiği

Kurul adı: Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Karar tarihi: 10.07.2024

Protokol numarası: 2024/03-182

Bulgular

Sare'nin yaşantısının daha iyi anlaşılabilmesi için öncelikle görme engeli ve öğrenim hayatına ilişkin sorular sorulmuştur. Daha sonra çalışmanın asıl amacı olan dil ve yaşam becerilerine yönelik sorulara geçilmiştir.

Görme Engeli

Görme engelin hakkında bilgi verebilir misin?

Görme bozukluğum doğuştan geliyor. İlk başta şaşılıkla başladı. Daha sonra katarakt. Pek çok ameliyat geçirdiğim için göz sinirlerim gevşedi. Daha sonra tansiyon da oluştu. Engelli kurul raporum var. Raporumda yüzde elli görme engelimi belirttiyor.

Görme engelin nasıl fark edilmiş?

Küçük bir bebekken dedem askeri görevden gelmiş. Ben yerde yatıyordum kundağa sarılıyımışım. O benim yanıma uzanmış ve gözlerimin içinin beyaz olduğunu fark etmiş. Katarakta göz merceğinin üzerine sis, bulut gibi beyaz bir tabaka çöker. O da bu çocuğun gözleri beyaz diyor. Beni hemen alıp Ankara'ya hastaneye götürüyorlar. Bu şekilde öğreniyorlar ki gözlerim bozuk.

Görme engelin doğuştan mı yoksa sonra mı olmuş?

Akraba evliliğinden meydana gelmiş bir şey. Biz üç kız kardeşiz. Ortanca kardeşimiz gayet sağlıklıken diğer en küçük sekiz yaşındaki kardeşim de benim gibi görme engelli. Onun da aynı göz tansiyonu sorunu var. O bir de fiziksel engelli. Korse kullanıyor. Annem ve babam amca çocukları yani iki dedem kardeş. Ben havale geçirdikten sonra hayatımın bir yılını tamamıyla kör geçirdim. Sonradan açıldı gözlerim. Tedavime hep Ankara'da devam ediyordum. Ameliyatlarımı Ankara'da oldum. Tedavim orada devam ederken bize dediler ki artık gelebileceğimiz son nokta bu. Gözlerin bundan sonra numara olarak ne küçülür ne de büyür artık yapabilecek hiçbir şey yok dendi. Biz de daha yakın olduğu için Konya'ya geçtik.

Hayatının bir yılında hiç göremediğinden bahsettin. O zamanları hatırlıyor musun?

Tahminen yedi yaşındaydım. Çünkü ben annemin elinden tutup Ankara'da o otogarın metrosunda yürüdüğümü o sesleri hayal meyal hatırlıyorum. Annemin elinden tutuyordum gözlerim bandajlıydı. Sadece sesler vardı.

Öğrenim Hayatı

Öğrenim hayatınla ilgili başından sonuna kadar neler söylemek istersin?

İlk-okuma yazma dönemi iyiydi. Çünkü puntosu büyüktü. Puntolar ilkokulda daha büyük oluyor ve satır aralıkları da daha fazla oluyor. Yaş ilerledikçe punto ve satır aralığı azalıyor. O yüzden benim ilk-okumam iyiydi. Diğer arkadaşlarıma göre önce veya sonra okumadım. Herkesle birlikte okudum. Okumada iyi olduğumu hatırlıyorum. Yazmada zorluklar yaşıyordum. Hoca bir harfi tahtada gösteriyordu hani görebildiğim kadarıyla yamuk yumuk ya da farklı yazıyordum. El yazısı vardı benim zamanımda mesela “b” harfinin el yazımında harfin üst kısmında küçük bir kulak var gibi. Ama ben o kısmı görmediğim için düz yazıyordum. En önde oturmama rağmen yazılanları göremiyordum sırayla tahta arasındaki mesafe fazlaydı.

İlkokuldan beri hoca harfleri tahtada gösterirken yanlış gördüğüm ya da görmediğim için aslında yazmam biraz kötüdür. O güzel yazı defterlerinde olsun üstünden çizgi çekme çalışmalarında olsun bir türlü ben oturtamadığım için güzel yazamadım hâlâ yazım şu an güzel denilemez.

İlkokul, ortaokul ve lise dönemimde o zamanlar akıllı tahtalar da yoktu ben hep sıramdaki arkadaşşıma “Hoca ne yazıyor?” söylesene derdim ve hem ben geç kalırdım hem de o bana söylerken o da geç kalırdı. Bu hep bir sorun olurdu. Geride kalırdık ya da yazamazdık. Arkadaşıma sürekli hocanın ne yazdığını sormam bir zaman sonra onun da hoşuna gitmemeye başlayan bir durum olurdu. Ben de artık sormaya çekinir hale geliyordum. İlkokul, ortaokul, lisede benim hep bu sorunum vardı.

Lise arkadaşlarım beden eğitimi dersinde çok fazla voleybol oynarlardı. Ben topun bana gelişini, hızını, mesafesini ayarlayamadığım için o topa hiç vuramazdım. Bu yüzden hep dışlanırdım. Özellikle lise yıllarında hayatımın merkezi konumundaydı o sorun.

Lisedeyken çok fazla şiir okurdum ve hep programlarda ben görev alırdım şiir okumak için. Sahneye gene şiir okumak için çıkmıştım ve bir yerde duraksadığımda elimdeki kâğıda bakacaktım aslında puntosu gayet yeterliydi ama ben o an panik olduğum için iyice yakınlaştırdım. Şiirimi bitirdim. Daha sonra programda çekilen fotoğraflar yayımlandı. Ben orada kendi fotoğrafımı gördüm böyle kâğıdın içine girmişim ve hoş bir görüntü olmadığını düşündüm. O yüzden hem utandım hem de özgüvenim biraz kırılmıştı. Aslında kendim için büyük puntolu çıktı hazırlamıştım.

Lisede biraz silik de bir tiptim. Şu anki kadar özgüvenim yoktu. Çekingendim, dışı kapalıydım. Ben şu an anlıyorum ki arkadaşlarım ufaktan ufaktan benimle dalga geçiyorlardı o zamanlar anlamıyordum. Beni yeriyorlardı. Şu an onları da görüyorum ve onlardan daha iyi durumda olduğumu düşünüyorum.

Öğrenim hayatında görme engelliliğine ilişkin yapılan düzenlemeler var mı?

Ben bu üniversiteye ilk geldiğimde önce YKS’ye (Yükseköğretim Kurumları Sınavı) engelliler kontenjanından girmiştim. Ve kazandığımda da üniversitenizin engelli birimine başvurum diye bir yazı çıktı. Üniversiteye kayıt yaptırmak için geldiğimde üniversitenin engelli birimine başvurduk. Burada bir hocayla karşılaştım. Hoca özel eğitim bölümünde görme engellilerle çalışıyor. O hoca görme engelliler biriminde bana birtakım testler uyguladı, benimle görüşmeler yaptı. Bu testler hem okuma üzerine hem de fiziksel testlerdi.

Bu sayede benim için bir bireyselleştirilmiş öğretim programı (BEP) çıkardı. Bu rapor dekanlığa gönderildi. Benim dilekçe verme hakkım doğmuş oldu. Herhangi bir derste sorun çıktığında ya da dersin içeriğini göremediğimde yazmakta zorlandığımda veya bu sınavlarda okuyamamamdan kaynaklı zamanı yetiştirememe gibi sorunlar yaşadığımda ben dilekçe verebildim. Bazı haklarım var. Mesela derste ses kaydı alabilme hakkına sahibim. Diğer öğrenciler sahip değil. Eğer istersem öğretmen dersin içeriğini daha önceden bana verebiliyor. Tabi benim kimseyle paylaşmamam gerekiyor. Bunlar gibi haklarım oluştu.

Dil Becerileri

Dil becerilerine olan yetkinliğin hakkında neler düşünüyorsun?

Öncelikle bir dil eğitimcisi olarak az görmenin sınırlılıkları elbette var. Özellikle de belli alanlarda konuşma, yazma, dinleme ve okuma alanında. En çok da okuma alanında. Okuma hem fiziksel hem de zihinsel bir süreç. Fiziksel sürecinde ise göz daha baskın bir unsur durumunda. Bu yüzden ben en çok okumada zorlanıyorum. Çünkü okuma görmeyle başlıyor gözde başlıyor. Daha sonra sinirlere iletilip zihinsel bir süreç haline geliyor.

Nasıl bir gözlük takıyorsun?

Gözlük derecem 20'den başlayıp 5'e kadar iniyor. 4 farklı numarası olan özel bir cam. Gözlük camı dörde ayrılıyor altı üstlü. Her bir yeri farklı bir numara. Mesela okurken daha yakın, yukarı bakarken daha uzak. Bu kullandığım gözlük %60 inceltmiş hali daha kalın aslında.

Basılı materyalleri okuma durumun hakkında neler söylemek istersin?

Türkçe derslerinde çok fazla zorlanmıyorum. Genelde bilgi ağırlıklı oluyor. Bilgileri alabiliyorum ama pratik yaparken elbette okumada zorluk çekiyorum. Mesela bir şiir okuma olsun ya da bir metni okuma olsun ben o metin kısa bir şiirse bile bütün bir sayfaya büyük puntolarla çıkartıyorum ki sahnede ezberimde olmayan bir yere denk geldiğimde gözümün içine sokmaktansa sahnede kötü bir görüntü oluşturmaktansa büyük punto sayesinde çok da fazla gözüme yaklaştırmadan onu okuyabiliyorum. Normal insanların görme mesafesine göre benim görme mesafem daha düşük. Ben iyice dibine girerek okumak zorundayım. Bu şekilde bazen zorluklar çekebiliyorum.

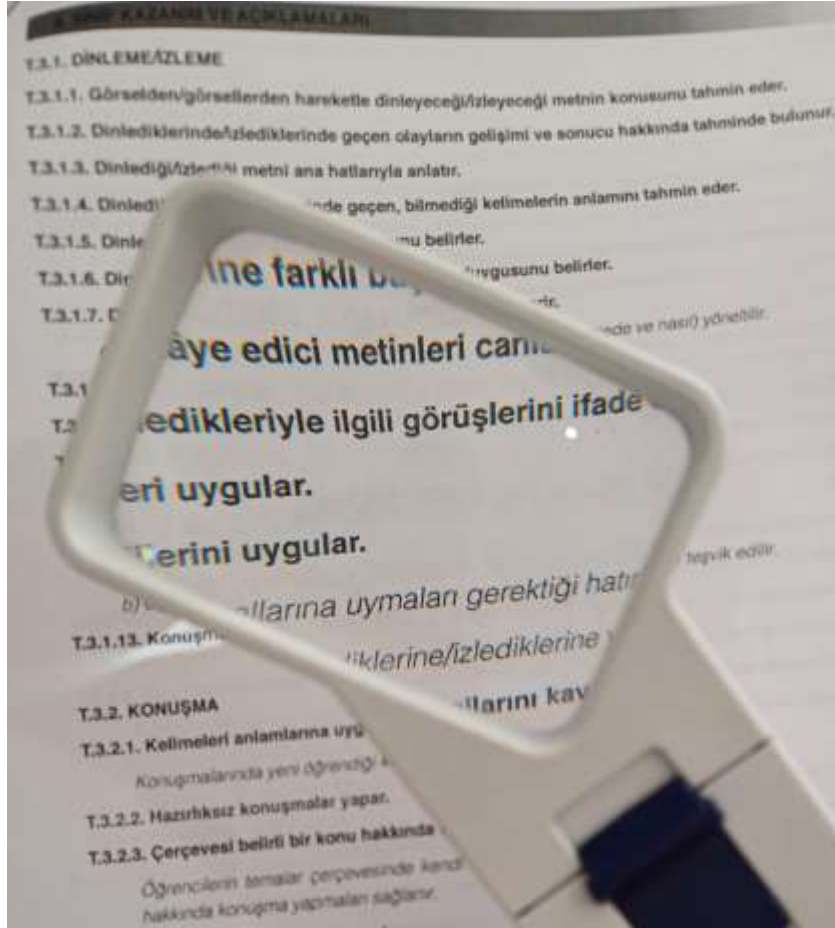
Özellikle yazılış bakımları şekli açısından benzer olan harfler bir araya geldiğinde ben bu sözcükleri okumakta zorlanıyorum. Mesela “l” harfi ve “i” harfi. Bunlar aynı kelime içinde pek çok kere bitişik olarak tekrar ederse okuyamıyorum. Romen rakamlarını okumakta zorlanıyorum. Çok fazla bitişik ve çizgili. Yaklaşmam ya da o sözcüğü büyütmem gerekiyor. Ya da bir parmağımla kapatarak teker teker o harflerin üstünde gezdiriyorum o şekilde okumamı sağlayabiliyorum. Aynı zamanda okuma yaparken kullandığım bir büyüteç var. Boyutu şu kadar (baş ve işaret parmağını birleştiriyor) özel bir büyüteç. O büyüteç sayesinde okuyabiliyorum.

Büyüteçsiz okuyabilmem için puntunun 18 ya da daha da üstü olması gerekiyor. Puntosu küçükse genelde büyüteçle okurum. Ama okuyabileceğim puntodaya okuyabilirim. Kitapların standart bir puntosu oluyor. Büyük puntolu yazıları okumak benim için daha kolay. Büyüteç kullandığımda okumam haliyle biraz daha yavaşlıyor. Görüş açım dar oluyor büyüteç ne kadar büyükse ve ne kadarlık bir alanı gösteriyorsa o kadar görebiliyorum. Ama tabii ki her zaman büyük puntoya erişemediğim için büyüteç pratik

oluyor küçük yazıları okuyabilmemde. Ama büyük puntolu yazıları okumak benim için daha iyi. Bazen satır aralıkları çok dar olduğu için ben gene büyüteç kullanıyorum. Gözüm titriyor ve ayırt edemiyorum.

Satır aralığı az olan paragrafları okumakta zorlanıyorum. Çünkü benim göz tansiyonum var ve bütün bir sözcükteki harfler sıkışık bir şekilde bir araya toplandığında gözüm titremeye başlıyor ve ayırt edemiyorum. Bu aynı şekilde tablolarda da geçerli. Satır ve sütunlar birbirine yakın olunca gözüm resmen deliye dönüyor çok fazla titriyor. O yüzden satır aralarının geniş olduğu paragrafları, metinleri daha kolay okurken satır aralarının dar olduğu paragrafları, metinleri daha zor okuyorum. Büyüteçle desteklemem gerekiyor. Mesela bir sınavda şöyle olmuştu bir test sınavıydı ve sorular iç içeydi. Ardı ardına sorular vardı ve ben soruların birkaç tanesini gözden kaçırdığım için boş bırakmışım çünkü görmemişim o soruları. Diğer soruların arasına sıkışıp kalmış o sorular.

Fotoğraf 1’de Sare’nin büyüteci gösterilmiştir. Görüntüyü 3,5 katına ulaştırmaya yarayan hafif taşınabilir, çizilmeye dayanıklı lense sahip beyaz renkte bir büyüteçtir.



Fotoğraf 1. Sare’nin Büyüteci

Yazı tipleri hakkında ne düşünüyorsun?

Düz yazı türlerini daha rahat okurken italik gibi şekli açısından daha estetik görünmesi için abartılan yazı tiplerini daha zor okuyorum. Karmaşık oluyor çünkü.

Elektronik okuma yardımcılarını hakkında neler söylemek istersin?

Elektronik okumada puntoyu istediğim kadar büyütebiliyorum. Bir tane tabletim var hatta. Orada istediğim metni istediğim kadar büyütebiliyorum ama tabi bir zaman sonra kâğıttaki his tabi ki de olmadığı için gözüm biraz yaşıyor sonra tabletin verdiği o ışıktan dolayı göz tansiyonumu tetikleyen durumlar ortaya çıkıyor. Çünkü hem ışıktan hem de çok fazla kargaşadan etkilenen bir şey göz tansiyonu. Uzun süre dijital okuma yaptığımda puntosu ne kadar büyük olsa bile o tabletin verdiği ışık gözlerimi yaşartıyor ve ağrmasına sebep oluyor. Gözlerim titriyor. Aralıksız bir saat okursam sonra okuyamıyorum.

Elektronik okuma araçlarından hangisi ya da hangileri senin için daha uygun?

Benim için en iyisi tablet. Telefonda ekran daha küçük oluyor. Bilgisayar ise tablettten daha büyük ama onun ekranı daha farklı. Ve orada bir klavye var. Yine ben o klavyeye ve ekrana yaklaşıyorum bazen. Tablet daha pratik geliyor bana.

Gözlük, mercek ve tablettten başka okuma yardımcılarının var mı?

Yok sadece bunları kullanıyorum.

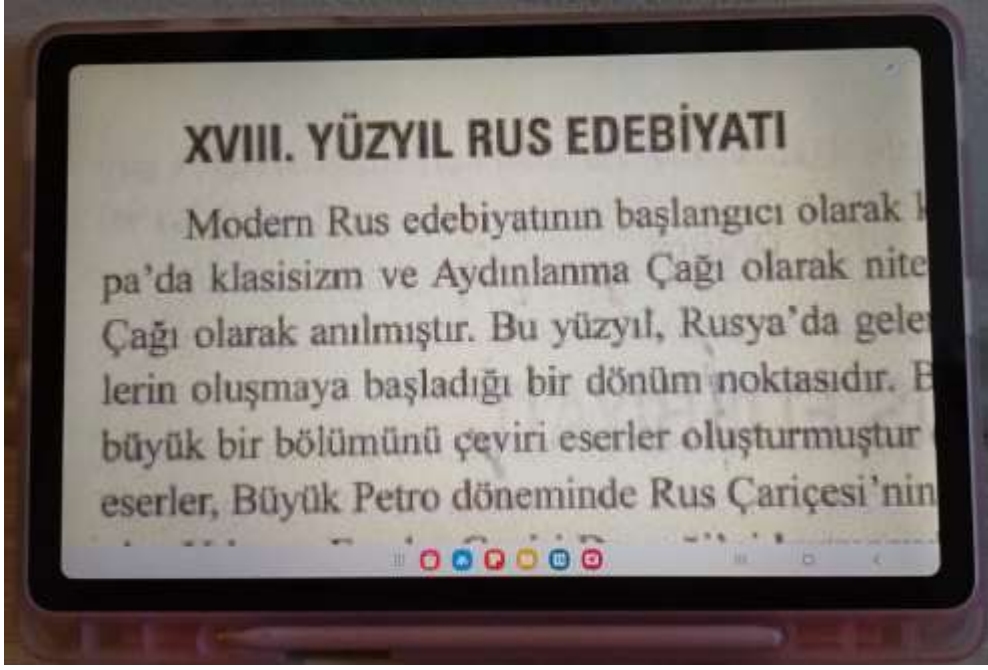
Okuma hızın hakkında neler düşünüyorsun?

Görmemden dolayı okuma hızım kötü etkileniyor. Bir şeyi net bir şekilde görürsem daha rahat daha özgüvenli bir okuma sağlıyorum ve hızlı okuyabiliyorum tabi ki. Ama bir şey göremediğim zaman yakınlaşıyorum büyüteci elimde tutuyorum. Dışarıdan bakıldığında bir insan beni nasıl görüyor düşüncesiyle özgüvenim azalıyor. Belki daha yanlış ve daha yavaş okuyorum. Sessiz okumayı içimden daha hızlı okurum. Sesli okuma daha yavaş olur ama düzgün olur. Bu durum görmeme bağlı. Yoksa görmeyi dışarıda bıraktığımız zaman okuduğunu anlama becerimde bir sorun yok. Görmem okuma hızımı belirliyor sadece.

Okuma hatalarının var mı?

Evet. Mesela göremediğim için harfleri yutmak, heceleri yutmak, kelimeleri yutmak. Şekil açısından birbirine çok benzeyen harflerin bir arada yakın olduğu kelimeleri yanlış okuyorum yanlış telaffuz ediyorum. Hem satır aralığı hem harflerin aralığı hem de kelimelerin aralığı okumamı etkiliyor. Gözlerimin ayırt edebileceği bir mesafede olması gerek. Hem yan yana olarak hem de alt alta olarak. Eğer görmemle alakalı bir sorun yoksa herhangi bir hata yapmıyorum. Okurken yanlış telaffuz, yer değiştirme, çıkarma hataları da yapıyorum. Ekleme, ters çevirme yapmıyorum.

Sare'den okumakta güçlük çektiği bir örnekle karşılaştığında paylaşmasını rica etmiştim. Birkaç gün sonra Fotoğraf 2'yi getirdi. Romen rakamları ve birbirine benzer nitelikte harflerin olması sebebiyle bu yazıyı okumakta güçlük çektiğini ve epeyce büyütme zorunda kaldığını dile getirdi. Fotoğrafta okuma için tableti seçtiği görülmekte. Büyütmeden dolayı satırın sonunun görülmemesi yani yarıda kesilmiş olması okurken yapılan göz sıçramalarına da engel olmakta tekrar bir kaydırma gerektirmekte bu durum aynı zamanda okuma hızının da yavaşlamasına sebep olmaktadır.



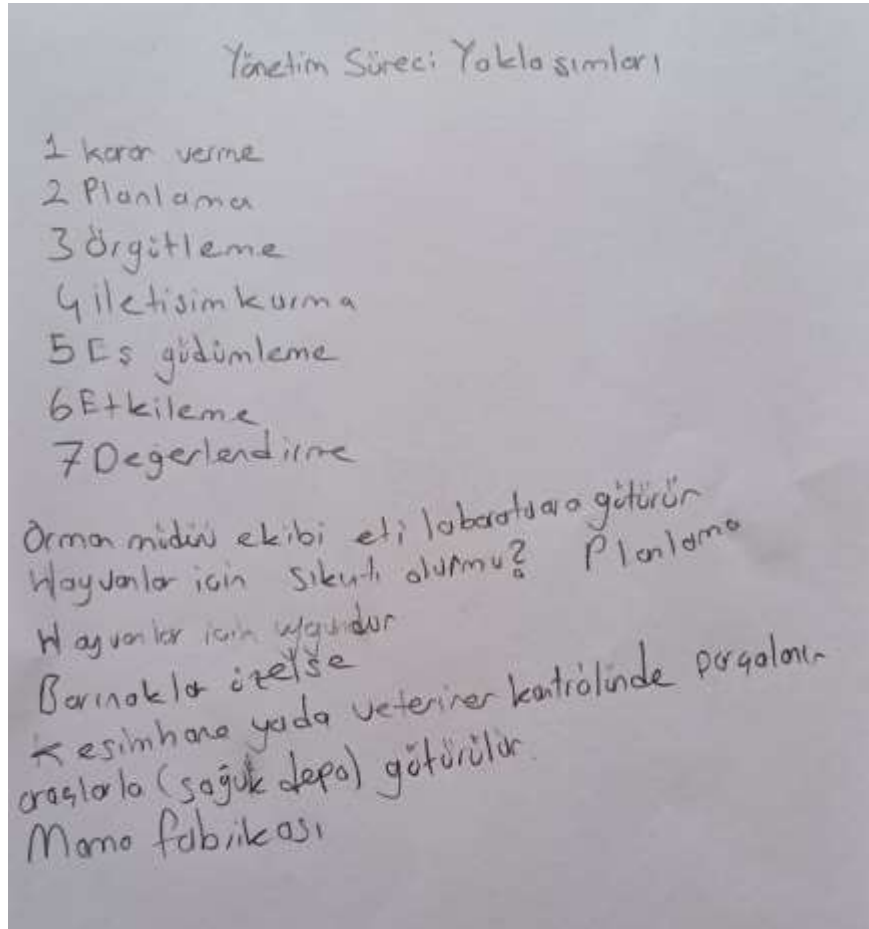
Fotoğraf 2. Sare'nin Okumada Güçlük Çektiği Bir Örnek

Yazma becerisi yetkinliğin hakkında neler söylemek istersin?

Görme problemim yüzünden yazma becerim pek iyi değil. Özellikle biçim olarak harflerin yazımında arkadaşlarıma nispeten kötüyüm. Mesela A4 kâğıdına asla düz bir şekilde yazamıyorum hep eğri oluyor. Göz tansiyonumdan dolayı görüntü titriyor ve ben düz bir çizgi halinde yazamıyorum ama bazı arkadaşlarım inci gibi yazabiliyor. Yazarken “a”lar “o”lara dönüşüyor, “o”lar “a”lara dönüşüyor. Dışarıdan bakıldığında yazım anlaşılır görünmüyor.

Mesela sınava girdiğimizde imzalamamız için bir imza kâğıdı veriyorlar. Oradaki tabloda isimler sırasıyla yazıyor. Çok küçük sıkışık bir alan. Ben bir tablonun içine ne kadar büyük veya küçük olursa olsun yazı yazmakta güçlük çekiyorum. Satırlara veya sütunlara bir türlü yazımı sığdıramıyorum ne kadar küçük yazmaya çalışsam da olmuyor. Küçük sütunlara satırlara yazmakta zorlanıyorum.

Fotoğraf 3'te Sare'nin yazı örneği gösterilmektedir. Maddeleme tarzındaki bir iki kelimelik ifadelerde yazı oldukça açık ve netken cümlelerin olduğu kelimelerin arttığı anlatımlarda yazılar karmaşık bir hal almıştır. İfadelerde yanlış yazımlar, noktalama eksiklikleri ve düz bir çizgi şeklinde yazamama durumu söz konusudur.



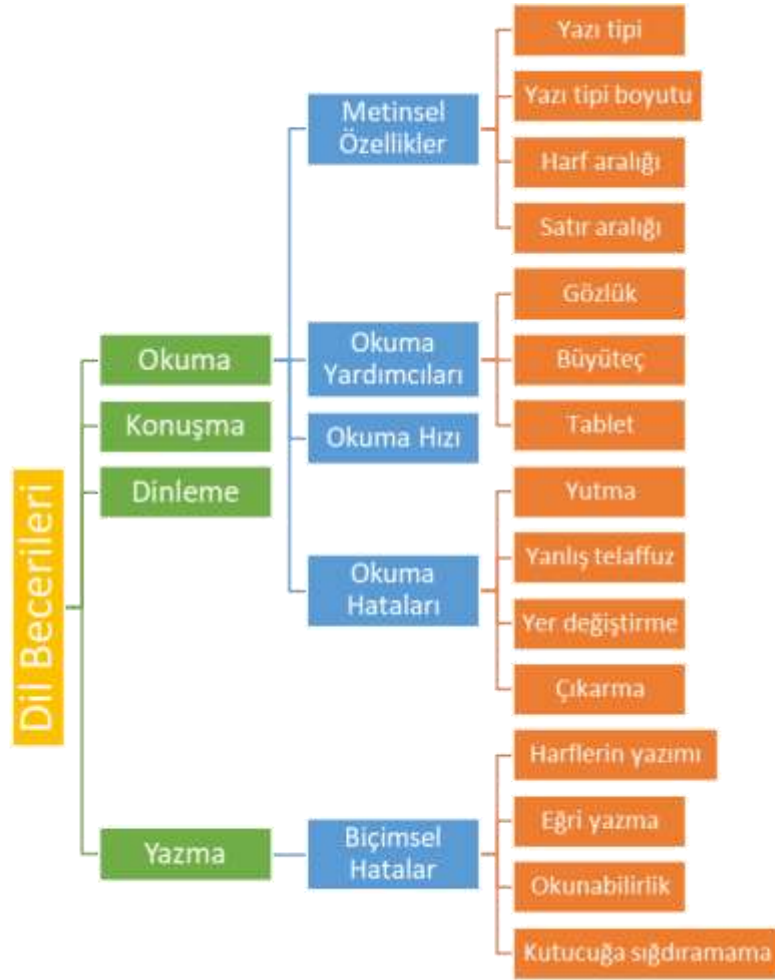
Fotoğraf 3. Sare'nin Yazı Örneği

Konuşma becerisi yetkinliğin hakkında neler söylemek istersin?

Konuşma becerisinde herhangi bir sorun yaşamıyorum. Kendimi rahat bir şekilde ifade edebilirim.

Dinleme becerisi yetkinliğin hakkında neler söylemek istersin?

Dinleme becerim görmemi destekliyor. Bir şeyi görerek daha iyi öğreniyorum. Bir şeyi duyduğumda ama göremediğimde benim öğrenmem tam olarak gerçekleşmiyor. O yüzden ben hep hocadan ders içeriğini istiyorum. Ders içeriğini açıyorum. Hoca dersi anlatırken duyuyorum onu ve kendim de tabletimden takip ediyorum. Öğrenmem de daha iyi gerçekleşiyor. Bir şeyi duymazsam ama görsem de bunu öğrenemem. Sadece görüp duymasam da tam öğrenemem. Duyma ve görme bende birbirini destekliyor öğrenme için. Dinleme becerimi iyi bir şekilde kullandığımı düşünüyorum.



Çizim 2. Sare'nin Dil Becerileri Şeması

Yaşam Becerileri

Hayatın doğal akışı içinde yaşadıklarınla ilgili neler söylemek istersin?

Şu an bile hâlâ otobüs beklemek gün içinde en zorlandığım şey. Otobüs geliyor benim o otobüse binmem gerek. El kaldıracacağım ama otobüsün hangi otobüs olduğunu göremediğim için el kaldıramıyorum. Otobüs anca benim önümden geçip gidince o otobüsün ne otobüsü olduğunu anlayabiliyorum. Bu benim hayatımı gerçekten zorlaştıran yegâne durumlardan birisi.

Çevremdeki yazıları, tabelaları, bir mağazanın yazılarını okumakta da zorlanıyorum. Aynı zamanda bunlardan kaynaklı benim mekân, yer, yön algım da mesela hiç yok. Bir şeyin nerede olduğunu hesaplamak için görmen lazım. Bunun sağında bu vardı bunun solunda bu vardı gibi. Ama ben görmede zorluk çektiğim için mekân olarak yer yön olarak algım kötüdür.

Bir de karşıdan gelen insan beni görür tanır bana el sallar. Ben ona bakarım iyice yakınlaştığımda o insanın yüzünü gördüğüm için ona selam veririm. Beni görüyorlar uzaktan. Bana selam veriyorlar. Ben selam vermeden geçiyorum. Sonra bana “sen bugün

beni gördün ama selam vermedin” diyorlar. Ben de “görmüşümdür ama tanıyamamışımdır” diyorum. Görmüşümdür ama sen olduğunu bilmiyorumdur. Bu da bir sorun günlük yaşamımda.

Bir de benim gece görüşüm gündüzden daha kötü. Ben gece hiç göremem. O yüzden yanımda biri varsa direkt ona güvenirim. Onunla beraber hareket ederim.

Benim gözlerim şaşı. Ne zaman bir fotoğraf çekilsem gözlerim hep şaşı çıkıyor. Gözlerimin biri başka tarafa bakarken biri karşıdaki kişiye bakıyor. Bu da özgüveni düşüren bir şey. Fotoğraf çekildikten sonra bakıyorum ki gözlerimin biri orada biri burada. Komik duruyor dalga geçilecek bir şey. Böyle bir sorun yaşıyorum.

Aile ilişkilerin nasıl?

Ben ilk çocuğum. Bir de görme engelli doğunca babam, annem, dedem, babaannem hepsi bir yandan ben üniversiteye başka şehre gelinceye kadar resmen peşimde dolandılar. Parka giderken, arkadaşlarımla oynamaya çıktığımda arkamdan koşuyorlardı. Çok sakınıyorlardı görme engelli olduğum için. Her şeyden sakınıyorlardı. Aman o yapmasın biz yaparız. O yüzden benim yapmam gereken şeyleri bile onlar yapmışlardır.

Özellikle annem ve babam maalesef bana güvenmiyorlar. Mesela ben geçen dönem Hasan Dağı'nın zirvesine çıkacaktım grubumla beraber. Bana dediler ki “Daha düz yolda yürüyemiyorsun senin ne işin var dağda? Göremezsün düşersin şaşarsın.” Hep böyle şeyler dediler. Sonuç itibariyle ben çıkamadım.

Ailemle misafirlğe gideriz başka ortamlara gideriz “Benim kızım göremiyor da hasta da” benden hep böyle bahsederler. Beni aslında acındırıyorlar. Her seferinde uyarıyorum. Anne diyorum misafirlğe gittiğimizde bir kere de benim başarımdan bahset bir kere de güzel bir şeyden bahset neden benim hastalığımдан bahsediyorsun. Hâlbuki ben liseyi birincilikle bitirdim. Fizik birincisiydim lisede. Yaşadığımız ilçede herkes tanırdı beni. Çünkü çok fazla etkinliğe, programa katılırdım. Çok güzel şiir okurdum ve başarılıyım da. Hiç bunlardan bahsetmez. Benim kızım görme engelli. Ama demez ki kızım da güzel bir yeri kazandı öğretmen olacak İnşallah. Böyle demez.

Üniversiteye kadar hep ailemle yaşamıştım. Ailem evden çıkmama bile müsaade etmezdi. Çok zor izin alırdım. Üniversiteye geldiğimde tek başıma kalabildim. Annem babam hatta ev alıp buraya taşınacaklardı sırf benim için. Allah'tan ekonomik durumları yetmedi. Üniversitenin ilk günü hatırlıyorum da benimle birlikte ilk dersime girmişlerdi. Tam kapıdan derse girecektim. Hoca bekliyor sınıftakiler bekliyor. “Kızım bir fotoğrafını çekiyim” diye benim fotoğrafımı çektiler sınıfın kapısının önünde. İlk geldiğimde zaten yanlış derse girmişim. İkinci sınıfların dersine girmişim.

Üniversiteye geldiğim gün sarı otobüsleri ilk kez kullanacaktım. Benim geldiğim yer küçük bir ilçe orada toplu taşıma çok fazla yok. İlk defa toplu taşıma kullanacaktım normal bir insan gibi bindim otobüse babam bindirdi beni. Sonra koştu koştu acaba bakıyorum ki ne yapacak diye. Şoförün olduğu tarafa geldi. Otobüs çok kalabalıktı. Babam herkesin içinde şoföre “Abim bak benim bu kızım görme engelli sen bunu yurdun önünde bırak tamam mı” dedi. Ve herkes bana baktı. Şoför de “Tamam abi merak etme bırakırım ben onu” dedi. Ama babam peşimizi de bırakmıyor. Ben otobüsle giderken babam da arabayla arkamızdan geldi.

Aslında beni sevdiklerini gösteren bir şeydi ama yanlış bir gösterme biçimiydi ben çok utandım.

Arkadaşlık ilişkilerin nasıl?

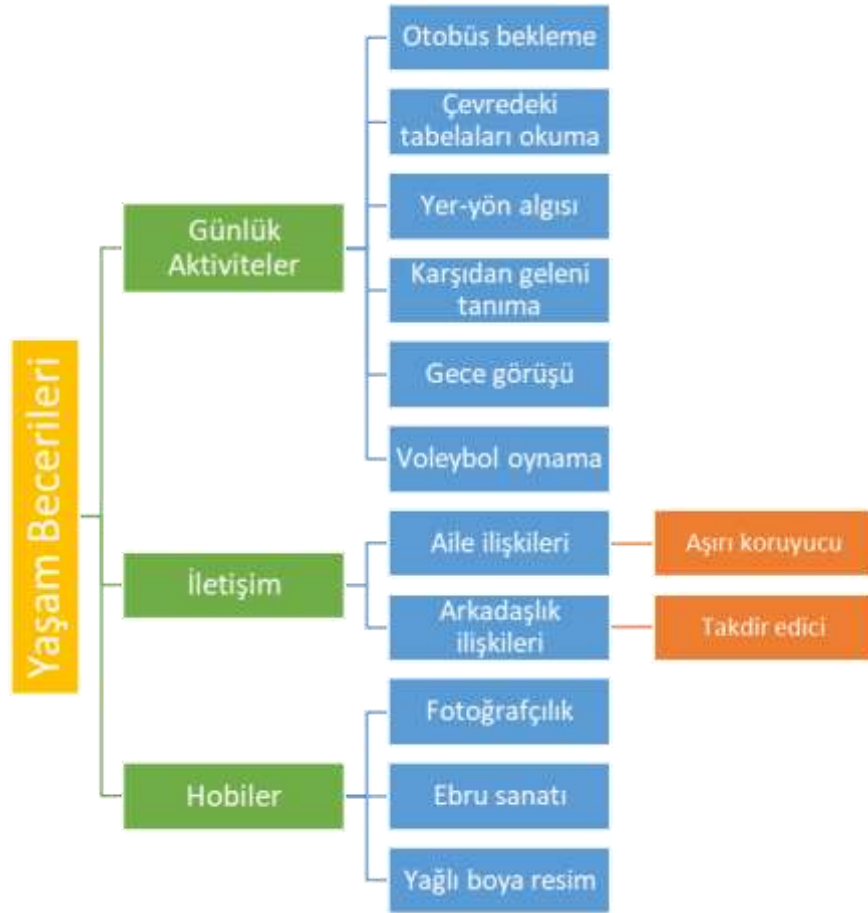
Arkadaşlarım beni tanıdıkları için beni hep takdir eder. “İşte helal sana gerçekten geziyorsun gündüzleri akşamları bir yerlere gidiyorsun” diyorlar. Ben geziden çok fotoğrafçılık da yapıyorum fotoğrafçılık direkt gözle alakalı bir şey. Ben gözümü kısarak vizörden güzel fotoğraflar çekiyorum. Aynı zamanda resimle de uğraşıyorum. Ebru yapıyorum. Yağlı boya yapıyorum. Bunlar gene görmeyle ilgili şeyler. Böyle olunca arkadaşlarım benimle gurur duyuyorlar.

Eskiden yeteri kadar özgüveninin olmadığından bahsettin. Seni tanıdığım dan beri hep özgüvenli bir genç olduğun u düşündüm. Şu anda da karşımda özgüvenli bir genç görüyorum. Peki özgüvenini nasıl kazandın?

Üniversiteye ilk kez geldim. Fotoğrafçılığa olan ilgim lisedeyken başlamıştı. Buraya ilk geldiğimde baktım fotoğrafçılık topluluğu var katıldım. Ben birinci sınıftayken dördüncü sınıfta okuyan bir kız arkadaşım vardı. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik okuyordu. Son sınıfta olduğu için ödev kapsamında danışmanlık vermesi gerekiyordu. Onunla sekiz hafta görüşmeye gittim. Benim en büyük sorunum insanlara hayır diyememektir. İlk başta bunun için gitmiştim daha sonra görüşmeler neticesinde insanlara hayır demeyi öğrendim öne çıkabilmeyi öğrendim. Hala bile iletişim halindeyiz. Ona borçluyum şu anki halimi. Onun sayesinde daha özgüvenli daha öne çıkan birisi oldum. Hayır demeyi öğrendim. Konuşmayı öğrendim. Hiç bilmediğim bir ortamda bir gruba dâhil olduğumda konuşuyorum hem de konuşmayanlara hadi sen de bir şey söylemek ister misin diyerek onun da konuşmasını sağlıyorum. Eskiden birinin bana hadi sen de konuş demesi lazımdı. Şimdi ise ben diyorum.

Bir öğretmen adayı olarak öğretmenlere tavsiyelerin nelerdir?

Engelli bir öğretmense kesinlikle önce kendilerini bilmeleri lazım kendilerini tanımaları lazım. Öğrencilik zamanlarını kesinlikle unutmazınlar. Ben kendime de diyorum İnşallah bir gün öğretmen olursam bu zamanlarımı unutmayacağımı ve kesinlikle sınıfta benim gibi bir öğrenci varsa kendi sorunlarımı hatırlayıp onun da var olan sorunlarına çözüm üretmeye çalışacağım. Daha özel bir ilgi olabilir, yardım olabilir zaten özel ders hakları olabiliyor. Ben lisede almıştım özel ders. Kesinlikle unutmazınlar öğrenci oldukları zamanları, yaşadıkları sıkıntıları. Öyle bir öğrencileri varsa ona yakın olsunlar. Onun da kendileri gibi öğrenciyken yaşadıkları sorunları yaşamalarına izin vermesinler. Çünkü zor gerçekten zor. Bir öğretmen engelli değilse de bunun duyarlılığında bilincinde olmalı bence. Empati kurabilmeli. Sınıfında özel gereksinimli bir öğrenci olsa da olmasa da bu duyarlılığa sahip olabilmeli.



Çizim 3. Sare'nin Yaşam Becerileri Şeması

Sonuç ve Tartışma

Sare, yüzde elli oranında görme engeli olan bir öğretmen adayıdır. Akraba evliliğinden kaynaklanan bir görme engeliyle yaşamaktadır. Katarakt, göz tansiyonu, şaşılık yalnızca bildiği rahatsızlıklarından bazılarıdır. Pek çok kere gözünden ameliyat olmuştur.

Öğrenim hayatında ilkokulda punto büyüklüğünün de fazla olması sayesinde rahatlıkla okuyabildiğini ancak el yazısıyla yazmanın ve tahtadakileri görmenin zor olduğunu belirtmiştir. İlkokulda tahtaya yazılanları görebildiği kadarıyla taklit ettiği anlaşılmaktadır. Öğrenim hayatı boyunca yanındaki arkadaşına tahtada ne yazdığını sormasının bir sorun teşkil ettiğini lise arkadaşları tarafından voleybol oynadıklarında topa vurmadığı için dışlandığını ifade etmektedir. Lisedeyken şiir dinletisinde şiiri büyük puntuyla çıktı almış ancak heyecanlı olduğu için kâğıdı fazlaca kendine yaklaştırmıştır. Daha sonra kendisini çekilen fotoğraflarda kâğıda aşırı yakın görmesi özgüvenini zedelemiştir. Ayrıca lisede fazla özgüveninin olmadığını belirtmektedir. Özellikle üniversitede görme engeline yönelik dersin içeriğini önceden alma, derste ses kaydı alma, sınav kâğıdının büyük puntuyla verilmesi gibi düzenlemelerden yararlanmış ve yararlanmaya devam etmektedir.

Dil becerilerinde en fazla okuma becerisinde sorun yaşadığını ifade etmiştir. Dört farklı numarası olan özel bir gözlük kullanmaktadır. Yazı tipi boyutu başta olmak üzere harf aralığı, satır aralığı, yazı tipi gibi baskıya bağlı özelliklerin okumasında büyük önem arz ettiği anlaşılmaktadır. Birbirine benzeyen harfler ve Romen rakamlarını okumada güçlük çekmektedir. En az on sekiz puntoluk bir yazıyı okuyabilirken puntosu on sekizden küçük bir yazıyla karşılaştığında büyüteçle okuması gerekmektedir. Elektronik okuma yardımcılarında en fazla tableti tercih ettiğini çünkü istediği kadar büyütme yapabildiği pratik bir araç olduğunu ancak bu aracı da bir saatten fazla kullanmadığını belirtmiştir.

Chung'un (2012) araştırmasında merkezi görme kaybı olan kişilerde harf aralıklarının artırılmasının fayda sağlayıp sağlamayacağı incelenmiştir. Yakın mesafedeki bir harfi tanımanın zorluğu, merkezi görme kaybı olan kişilerde yavaş okumanın nedeni olarak belirtilmiştir. Aralık arttıkça en uygun aralığa gelene kadar okuma hızında da artış olmuş ancak harf aralığı daha da arttıkça düşmüştür. Standart boyutun ötesinde harf aralığının artırılmasının merkezi görme kaybı olan kişilerde okuma hızını iyileştirmediği ortaya çıkmıştır. Alabdulkader ve Leat'e (2010) göre az gören hastalar için okumanın ilk yaygın engeli metnin baskı boyutudur. Literatürde büyütme elde etmek için büyüteç kullanmanın mı yoksa büyük puntolu metin kullanmanın mı daha faydalı olduğunun tartışıldığını ifade etmektedirler. Cheong ve arkadaşlarının çalışmasında katılımcılar punto büyük olduğunda herhangi bir yardımcıya ihtiyaç duymadan okuyabilmişlerdir. Ancak büyüteç kullandıklarında da okuma hızlarında bir azalma olmamıştır. Dolayısıyla büyüteçle okumada deneyim kazanmış bireyler için büyüteçlerin okuma hızının azalmasına neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Cheong, Lovie-kitchin & Bowers, 2002). Tarita-Nistor ve diğerleri (2018) merkezi görme kaybı olan hastaların okuma performanslarını incelemişlerdir. Okumanın büyük baskı için işlevsel, orta baskı için yavaş, normal baskı için çok az olduğunu bulmuşlardır. Farklı baskı boyutlarının okuma kalitesini etkilediği ortaya çıkmıştır.

Farmer ve Morse (2007) Güney Carolina Sağır ve Körler Okulunda öğrenim gören görme engelli öğrencilerin büyük puntolu okuma materyaller ve yakın görüş sağlayan optik cihazlar (ayaklı büyüteçler ve elde taşınan büyüteçler gibi) aracılığıyla okuma durumlarını karşılaştırmışlardır. Büyük puntoyla okuyan okuyucuların okuma oranları artmıştır. Ancak hiçbirini okuduğunu anlama becerilerinde önemli bir artış göstermemiştir. Büyüteç grubundaki öğrencilerin hepsinin okuma hızları artmıştır ve büyük bir kısmı da okuduğunu anlama becerilerinde belirgin bir artış göstermiştir. Margrain'in (2000) çalışmasında görme bozukluğu şikâyetiyle kliniğe gelen hastaların %77'si gazete okuyamamaktadır. Görme değerlendirilmesi yapıp uygun bir okuma yardımcısı sağlandıktan sonra hastaların %88'i daha küçük metinleri okuyabilmiştir. Az görenlere uygun okuma yardımcılarını verildiğinde her 10 hastadan 9'unun okuma becerisini geliştirdiği görsel rehabilitasyon sağlamada etkili olduğu belirlenmiştir. Bir diğer çalışmada az gören katılımcılar kısa görüş mesafesi ve artırılmış harf boyutunun bir birleşimiyle istenen büyütmeye ulaşabilmişlerdir. Çoğu harf boyutundaki büyütme güvenmişlerdir. Çok çeşitli görme keskinlikleri olan kişilerin dijital okumayla ilgilendiğini göstermektedir (Granquist vd. 2018).

Harrison (2004), kapalı devre televizyon video büyüteçlerinin yerini alacak yeni bir video büyüteç ailesi geliştirmeyi amaçlamıştır. Görme engelli kişilerin belgeleri okumasını,

resimleri görüntülemesini ve yazma gibi diğer görevleri daha yüksek hızda, daha iyi kavrayışla gerçekleştirmesi hedeflenmektedir. Araştırmacı kapalı devre televizyon video büyütecinden daha fazla avantajı olan myReader adlı aracı tavsiye etmektedir. Ryan ve arkadaşlarının (2003) çalışmasında katılımcıların yaklaşık %60'ı konuşan kitaplar kullanırken, dörtte biri basılı materyalleri okumak için bilgisayar teknolojisini kullanmıştır. İşlevsel bağımsızlık açısından, katılımcılar okuma taleplerini kendileri belirlemişlerdir. Bilginin alternatif yollarla sağlanması ve uygun yardımcı cihazlara erişimin iyileştirilmesinin, yaşlı yetişkinlerin yaşam boyu okuma becerilerini artırabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sare'nin de okuma yardımcıları gözlük, büyüteç ve tablettir. Ancak alanyazında pek çok okuma yardımcısının olduğu görülmektedir. Sare'nin bu araçlardan başka herhangi bir aracı kullanmaması ya da bilmemesi görme engelli bireylere dair araçların çeşitlendirilmesi ve onlara tanıtımının yapılması, kullanımı hususunda rehberlik edilmesi gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Okuma yardımcıları sayesinde görme keskinliği artırılarak pek çok görme engelli bireyin durumu daha iyi bir duruma getirilebilir. Görme engelli bireylere uygun okuma yardımcısı sağlandığında okuma becerilerinin arttığı bahsi geçen araştırmalarda da saptanmıştır.

Sare, görmeden kaynaklı olarak okuma hızının olumsuz etkilendiğinden bahsetmiştir. Okuduğunu anlama durumunda bir problem olmadığını okuma hızının tamamen o anki görüşüne bağlı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca okurken harfleri yutma, heceleri yutma, kelimeleri yutma, yanlış telaffuz, yer değiştirme, çıkarma hataları yapmaktadır. Ancak bu durumun okuduğunu anlama becerisinden değil görememe durumundan kaynaklandığını ısrarla dile getirmiştir.

Kısmi görme ve normal görme yeteneğine sahip çocukların okuma gelişimlerinin (hız, doğruluk, kavrama açısından) karşılaştırıldığı bir araştırmada çocuklarda okuma profili (doğruluk, kavrama ve hız) incelendiğinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Tüm okuyucular tarafından yapılan en yaygın okuma hatalarının yanlış telaffuzlar veya ikameler olduğu ortaya konmuştur. Az gören okuyucular, yanlış telaffuzlardan ziyade ikame hataları yapmış ve normal gören okuyucular da daha çok yanlış telaffuz hatası yapmıştır. Bu durum, az gören okuyucular tarafından benimsenen okuma stratejilerinin, normal gören okuyucularınkinden farklı olabileceğini göstermektedir (Douglas vd. 2004). Gecikmenin ve doğruluğun ölçüldüğü bir diğer çalışmada az görmenin okuma sürecini niteliksel olarak değil niceliksel olarak etkilediği sonucu yinelenmiştir (Bosman, Gompel, Vervloed, Bon, 2006). Bu ve dile getirilen çalışmalar benzer şekilde az görmenin okumada duraklamaya sebep olarak okumayı yavaşlattığını ancak okuduğunu anlama açısından bir sorun oluşturmadığını göstermektedir.

Omar ve Mohammed'in (2005) çalışmasında Ortaöğretim Özel Eğitim Okulunda görme engelli öğrencilerin uzak ve yakın görme keskinliği ölçülmüştür. Ancak, iki grup arasında uzak ve yakın görme keskinliğinde anlamlı bir fark çıkmamıştır. Normal okuma hızına sahip az gören öğrenciler daha yavaş okuma hızına sahip az gören öğrencilere kıyasla daha iyi anlama yeteneğine sahiptir. Söz konusu araştırmacılar okuma hızının yavaş olmasının anlama yeteneğini azaltabildiğini ancak bu durumun mutlaka görme durumundan kaynaklanmadığını ileri sürmüşlerdir. Az gören birçok kişi, yüksek kontrastlı metni uygun

büyütmede görüntülerken oldukça hızlı okumaktadır. Ancak bazı az gören kişiler, en iyi koşullar altında bile yavaş okuyuculardır (Rubin, Turano, 1994).

Farmer ve Morse (2007) Amerika Birleşik Devletleri'ndeki eğitim programlarının görme engelli öğrencilerin eğitimini iyileştirmek için sürekli çaba gösterdiğini bu çabaların çoğunun büyük puntolu ders kitaplarının sağlanması gibi öğrenme materyallerinin değiştirilmesini içerdiğini belirtmişlerdir. Sare de her ne kadar büyüteç, tablet gibi okuma yardımcılarını kullansa da büyük puntolarla yazılmış bir metni hiçbirine değişmemektedir. Ancak Farmer ve Morse (2007) büyük puntolu kitaplar birçok öğrenciye ders kitaplarındaki bilgilere erişme fırsatı verse de, bu stratejinin birkaç sınırlaması olduğunu ifade etmektedirler. Birincisi, öğrenciler yalnızca kendileri için büyütülmüş puntolu kitaplara erişebilirler ve bu çocuklar örneğin bilim laboratuvarı deneylerinde kimyasalları ölçmek için gereken menüler, telefon rehberleri veya beherglaslar gibi karşılaşılabilecekleri büyük puntolu olmayan öğeleri okumakta zorluk çekebilirler. İkincisi, renkli resimleri, grafikleri ve çizelgeleri büyütmenin zorlukları ve maliyetleri, ikinci sınıf grafiklerin üretilmesine yol açar ve böylece çocukların kritik bilgileri anlamalarını engeller.

Sare, yazma becerisinin iyi olmadığından, düz bir çizgi şeklinde yazamadığından herhangi bir tablo benzeri bir şeklin içine imza atmanın ya da yazı yazmanın onun için çok güç olduğundan ve yazısının okunaklı olmadığından bahsetmiştir.

Az gören ve gören öğrencilerle çalışılan araştırmada görsel motor kontrolü hem yazma hızı hem de okunaklılıkla ilişkili bulunmuştur. Az gören öğrencilerin daha düşük okunaklılık ve daha yavaş yazma hızı ile daha zayıf el yazısı performansı olduğu belirlenmiştir. Az gören öğrencilerde yazma performansı süresi görsel motor kontrolü ile ilişkilidir (Atasavun Uysal, Akı, 2012). Güven ve Atasavun Uysal'ın (2022) çalışmasında kısmi görme engelli çocukların tipik gelişim gösteren çocuklara kıyasla daha büyük harf boyutu ve daha yavaş yazma hızı sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, kısmi görme engelli çocuklar tablet yüzeyine yazarken tipik gelişim gösteren çocuklara kıyasla daha akıcı olmayan hareketler ve daha az kalem basıncı sergilemişlerdir. Ancak, bu çalışmaya katılan her çocuk olgun kalem tutuş modellerini tercih etmiş ve tanıdan bağımsız olarak yüksek tutuş puanlarına sahip olmuştur. Az gören öğrencilerde yazma ve okuma eğitiminin tercih edilen yazı tipi ve boyutu üzerindeki etkisinin değerlendirildiği çalışmada (Atasavun Uysal, Düger, 2012) çocuklara verilen yazma ve okuma tedavi programı sonrasında tercih edilen yazı tipi ve boyutu değişmiştir. Öğrenciler eğitimden sonra okuma ve yazma hızları kazanmışlardır, ancak yazı okunabilirlikleri önemli ölçüde daha iyi değildir. Eğitimin, az gören öğrencilerin tercih ettiği yazı tipi ve boyutunu etkileyebildiği ortaya çıkmıştır. Chang ve diğerleri (2020) ise video tabanlı eğitimlerin görme engelli öğrencilerin el yazısında daha iyi doğruluk sağlayabileceğini göstermişlerdir. Sare'nin akademik başarısı iyi olmasına karşın yazma becerisini şeklen bir türlü düzeltemediğini belirtmesi ve diğer araştırmalarda da görme engelli bireylerin yazma becerilerinde çeşitli sorunlar yaşıyor olmaları bu becerinin kazandırılmasında ek müdahalelerin gerektiğinin bir göstergesidir.

Sare, konuşma ve dinleme becerilerinde ise hiçbir sorun yaşamamaktadır. Gören ve doğuştan görme engelli bireylerle çalışılan bir araştırmada dudak hareketleri gören konuşmacılarda daha büyük çıkmıştır. Öte yandan, dil hareketleri görme engelli konuşmacılarda gören akranlarına kıyasla daha büyük ölçüde etkilenmiştir. Bu bulgular,

görmenin konuşmanın anlaşılabilirliğinin sürdürülmesinde önemli bir rol oynadığını doğrulamaktadır (Ménard vd. 2016). Işıtan ve Okyar'ın (2024) görme engelli ve gören çocukların fonolojik farkındalık ve dinleme anlama becerilerini karşılaştırdığı çalışmada fonolojik farkındalık becerileri arasında kafiye farkındalığı alt becerisinde anlamlı bir fark bulunurken dinleme anlama becerilerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kör, az gören ve gören insanlarla konuşmaları dinleme hızları üzerine çalışıldığı araştırmada (Bragg vd., 2018), sonuçlar sesli ipuçlarına güvenen ve metne işitsel olarak erişen kör ve az gören kişilerin genellikle gören insanlardan daha yüksek dinleme oranlarına sahip olduğunu göstermektedir. Bu çalışma ve diğer çalışmalar az görmenin dinleme ve konuşma becerilerinde herhangi bir soruna yol açmadığını hatta görme engeli yaşayanların iyi birer dinleyici olduklarını göstermektedir.

Bütün dil becerileri birarada değerlendirildiğine Sare'nin, dil becerilerinde en fazla okumada sorun yaşarken yazmada da sorun yaşadığı görülmektedir. Ancak engelinin olduğu görme durumunun geri planda kaldığı dinleme ve konuşmada hiçbir sorun yaşamadığını belirtmiştir.

Yaşam becerileri bakımından otobüse binme, çevredeki yazıları tabelaları okuma, mekân, yer, yön algısı, karşıdan gelen kişiyi tanıma, gece görüşü, voleybol oynama gibi becerilerde sorun yaşamaktadır. Ayrıca fotoğraflarda şaşkınlık onu rahatsız etmektedir.

Stelmack (2001), az görmenin bildirilen yaşam kalitesi ve düşük görme müdahalesinden sonraki değişiklikler üzerindeki etkisini araştırmak için 1990'dan 2000'e kadar olan literatür raporlarını incelemiştir. Az görmenin, depresyon riskinin artması ve fonksiyonel statü ve yaşam kalitesinin azalmasıyla ilişkili olduğunu belirlemiştir. Görme keskinliğinin azalması, görme alanı kaybı ve ara sıra bulanık görme de yaşam kalitesinin azalmasıyla ilişkilidir. Az görme müdahalelerinden sonra hem fonksiyonel statüde hem de yaşam kalitesinde iyileşmeler meydana geldiği ortaya çıkmıştır.

Görme keskinliği kategorisine göre en sık belirtilen beş sorun sıradan yazıları okuma, gündüz veya bilindik ortamlarda araç kullanma, net görmede zorluk, görme nedeniyle oluşan ruhsal sağlık sorunları, gece araç kullanmadır (Mangione vd. 1998). Margrain (2000), az görmenin çoğu insanın birçok günlük görevi yapmasını engellemek için yeterli olduğunu dile getirir. Az görmeye ilişkin otuz makalenin incelendiği araştırmada ise az görmenin okuma, yürüme ve farklı yerlerde dolaşma üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (Boey vd., 2022).

Sare'nin günlük okumalarında yaşadığı otobüsün tabelasını, çevredeki tabelaları okuyamama, gece görüşünde zorlanma, üniversiteye gelene kadar özgüveninin düşük olması diğer araştırmalardaki yaşam becerileriyle benzerlik göstermektedir.

İletişim açısından bakıldığında ailesi ve arkadaşlarıyla ilgili yaşadıklarını paylaşmıştır. Savunmacı ve koruyucu bir aileye sahiptir. Ailesi sürekli başına bir şey gelmesinden endişe etmekte, pek çok şeyi onun yerine yapmak istemektedir. Ailesinin başkalarına kendisi hakkında başarıları yerine görme engelinden bahsetmesi onu üzmektedir. Kendisini sevdiğilerini bilse de sevgilerini gösterme biçimlerinin yanlış olduğunu düşünmektedir.

Üniversiteye gelişiyle fotoğrafçılık kulübüne üye olmuş, sekiz hafta psikolojik danışmanlık almıştır. Böylece daha özgüvenli bir birey haline gelmiştir. Fotoğraf çekmeyi sevmekte, ebru sanatı ve yağlı boya yapmakta, gezilere katılmaktadır. Böyle bir yaşantısı olduğu için arkadaşlarının onunla gurur duyduğunu belirtmektedir. Fotoğrafçılık, ebru, yağlı boya, gezi hepsi tek tek veya birlikte düşünüldüğünde görmeyle ilgisinin ne kadar fazla olduğu yadsınamaz. Bu durum Sare'nin görme engelli bir birey olmasına rağmen görmeyi geri plana atmadığını bilakis görmenin ön plana çıktığı hobilerle ilgilenmeyi sevdiğini göstermektedir.

Sare, yüzde elli oranında görme engeli olsa da görme problemleri daha bebekken fark edilerek erken müdahaleler sayesinde görme yeteneğini tamamen kaybetmekten kurtulmuş genç bir bayandır. Bu durum pek çok rahatsızlıkta olduğu gibi erken müdahalenin ve kişileri rehabilite etmenin ne kadar önemli olduğunu gözler önüne sermektedir. Kendisiyle ilgili yasal düzenlemeleri bilerek gerektiğinde kullanmaktadır. Görme engelinden dolayı geçmişte yaşadığı psikolojik problemlerinden de üniversite çağında yine kendi azmiyle kurtulmuştur. Sare'nin hikâyesi görme engelli bireylerin özellikle okuma ve yazma becerilerine yönelik çalışmaların artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Kaynakça

- Alabdulkader, B., & Leat, S. J. (2010). Reading in children with low vision. *Journal of Optometry*, 3(2), 68-73.
- Atasavun Uysal, S., & Akı, E. (2012). Relationship between writing skills and visual-motor control in low-vision students. *Perceptual and Motor Skills: Perception*, 115(1), 111-119. DOI 10.2466/24.27.25.PMS.115.4.111-119.
- Atasavun Uysal, S., & Düger, T. (2012). Writing and reading training effects on font type and size preferences by students with low vision. *Perceptual and Motor Skills*, 114(3), 837-846.
- Aydın, G. (2019). Yazma eğitimi ile ilgili temel kavramlar. In H. Karatay (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları* (pp. 73-101). Ankara: Asos Yayınları.
- Barone, T. (2007). A return to the gold standard? Questioning the future of narrative construction as educational research. *Qualitative Inquiry*, 13(4), 454-470.
- Bingöl Kızıltunç, P., İdil, A., Atilla, H., Topalkara, A., & Alay, C. (2017). Görme engelliler okulu taraması sonuçları. *Turk J Ophthalmol*, 47, 216-220.
- Boey, D., Tse, T., Lim, Y. H., Chan, M. L., Fitzmaurice, K., & Carey, L. (2022) The impact of low vision on activities, participation, and goals among older adults: A scoping review. *Disability and Rehabilitation*, 44(19), 5683-5707. DOI: 10.1080/09638288.2021.1937340
- Bosman, A. M. T., Gompel, M., Vervloed, M. P. J., & Bon, W. H. J. (2006). Low vision affects the reading process quantitatively but not qualitatively. *The Journal of Special Education*, 39(4), 208-219.
- Bragg, D., Bennett, C., Reinecke, K., Ladner, R. (2018). A large inclusive study of human listening rates. *CHI 2018, 21-26 April* (pp. 1-12). Montréal, Canada.
- Caine, V., & Steeves, P. (2009). Imagining and playfulness in narrative inquiry. *International Journal of Education & the Arts*, 10(25), 1-14. <http://www.ijea.org/v10n25/>.
- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22(1), 5-18.

- Casey, K. (1995). The new narrative research in education. *Review of Research in Education*, 21, 211-253.
- Chang, C.-J., Lo, C. O., & Chuang, S.-C. (2020). Applying video modeling to promote the handwriting accuracy of students with low vision using mobile technology. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 114(5) 406-420.
- Cheong, A. M., Lovie-kitchin, J. E., & Bowers, A. R. (2002) Determining magnification for reading with low vision. *Clinical and Experimental Optometry*, 85(4), 229-237.
- Chung, S. T. L. (2012). Dependence of reading speed on letter spacing in central vision loss. *Optom Vis Sci.*, 89(9), 1288–1298. doi:10.1097/OPX.0b013e318264c9dd.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1998). Stories to live by: Narrative understandings of school reform. *Curriculum Inquiry*, 28(2), 149-164.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. In J. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 375-385). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Coulter, C. A., Smith, M. L. (2009). Discourse on narrative research the construction zone: Literary elements in narrative research. *Educational Researcher*, 38(8), 577–590. 10.3102/0013189X09353787
- Coulter, C., Michael, C., & Poynor, L. (2007). Storytelling as pedagogy: An unexpected outcome of narrative inquiry. *Curriculum Inquiry*, 37(2), 103-122.
- Douglas, G., Grimley, M., McLinden, M., & Watson, L. (2004). Reading errors made by children with low vision. *Ophthal. Physiol. Opt.*, 24(4), 319–322.
- Farmer, J., & Morse, S. E. (2007). Project magnify: Increasing reading skills in students with low vision. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(12), 763-768.
- Granquist, C., Wu, Y.H., Gage, R., Crossland, M. D., & Legge, G. E. (2018). How people with low vision achieve magnification in digital reading. *Optom Vis Sci*; 95(9), 711–719.
- Güven, Z., Atasavun Uysal, S. (2022). Kinematic analysis of handwriting movements and pencil grip patterns in children with low vision. *Human Movement Science*, 81, 1-11.
- Harrison, C. M. (2004). Low-vision reading aids: Reading as a pleasurable experience. *Pers Ubiquit Comput*, 8, 213–220.
- Işıtan, D., Okyar, S. (2024). Comparison of phonological awareness and listening comprehension skills of visually impaired and sighted children in preschool period. *British Journal of Visual Impairment*, 1-13. <https://doi.org/10.1177/02646196241267958>
- Karadağ, Ö. (2013). Yazma eğitiminde anlatım tarzları ve öğretimi. In M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* (151-179). Ankara: Pegem.
- Korkmaz, B. (2008). Konuşma eğitimi. In Eds. A. Tazebay, S. Çelenk (Ed.), *Türkçe öğretimi ilke-yöntem-teknikler* (187-219). Ankara: Maya Akademi.
- Latham, K. (2018). Benefits of low vision aids to reading accessibility. *Vision Research*, 153, 47–52.
- Legge, G. E. (2016). Reading digital with low vision. *Visible Lang*, 50(2), 102–125.
- Lovie-kitchin, J. (2011). Reading with low vision: the impact of research on clinical management. *Clinical and Experimental Optometry*, 94(2), 121-132, DOI: 10.1111/j.1444-0938.2010.00565.x

- Mangione, C. M., Berry, S., Spritzer, K., Janz, N. K., Klein, R., Owsley, C., & Lee, P. P. (1998). Identifying the content area for the 51-item national eye institute visual function questionnaire. *Arch Ophthalmol*, *116*, 227-233.
- Margrain, T. H. (2000). Helping blind and partially sighted people to read: The effectiveness of low vision aids. *Br J Ophthalmol*, *84*, 919-921.
- Ménard, L., Trudeau-Fisette, P., Côté, D., Turgeon, C. (2016). Speaking clearly for the blind: Acoustic and articulatory correlates of speaking conditions in sighted and congenitally blind speakers. *PLOS ONE*, *11*(9), 1-17. doi:10.1371/journal.pone.0160088
- Omar, R., & Mohammed, Z. (2005). Relationship between vision and reading performance among low vision students. *International Congress Series*, *1282*, 679-683.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ.
- Özdemir, M. (1986). *Güzel ve etkili konuşma sanatı*. İstanbul: Remzi.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *8*(1), 5-23. doi:10.1080/0951839950080103
- Rubin, G. S., & Turano, K. (1994). Low vision reading with sequential word presentation. *Vision Res.*, *34*(13), 1723-17331.
- Ryan, E. B., Anas, A. P., Beamer, M., & Bajorek, S. (2003). Coping with age-related vision loss in everyday reading activities. *Educational Gerontology*, *29*(1), 37-54, DOI: 10.1080/713844234
- Squire, C., Davis, M., Esin, C., Andrews, M., Harrison, B., Hyden, L-C., & Hyden, M. (2014). *What is narrative research*. London: Bloomsbury.
- Stelmack, J. (2001). Quality of life of low-vision patients and outcomes of low-vision rehabilitation. *Optometry and Vision Science*, *78*(5), 335-342. 1040-5488/01/7805-0335/0
- Tarita-Nistor L., Gonzalez, E. G., Mandelcorn, M. S., Brent, M. H., Markowitz, S. N. & Steinbach, M. J. (2018). The reading accessibility index and quality of reading grid of patients with central vision loss. *Ophthalmic Physiol Opt*, *38*, 88-97. https://doi.org/10.1111/opo.12429.
- Whittaker, S. G., & Lovie-Kitchin, J. (1993). Visual requirements for reading. *Optometry and Vision Science*, *70*(1), 54-65.
- World Health Organization (2012). *Global data on visual impairments 2010*.
- World Health Organization (WHO). (2019). *World report on vision*. Geneva: World Health Organization.

Extended Abstract

Vision, a sense that we use actively in most of our lives and use of language, is a process that starts with the eye and ends with the transmission of what is seen to the nerves in the brain. Visual impairment means the individual either does not see at all or can only see a little. It can be congenital, occur during birth, or may be due to later reasons.

Upon examining the literature, it can be seen that many aspects of the subject have been studied, including the reading performances of partially sighted and normally sighted individuals and various textual (point size, font, letter spacing, line spacing, contrast, etc.), optical, and electronic reading aids. Such research has mainly been in the form of quantitative studies focusing on reading performances and reading aids. This aim of this study is to describe the language and life skills of a partially sighted teacher candidate using her own stories. In this context, the following questions were considered:

1. What do visually impaired teacher candidates think about language skills?
2. What do visually impaired teacher candidates think about life skills?

This study is a qualitative research, using the narrative research method, aimed at describing the language and life skills of a visually impaired teacher candidate. The study was on Sare, a young woman aged twenty-two who is fifty percent visually impaired. Sare was a prospective teacher who had completed the third year of Turkish Language Teaching, and has a good command of language skills, in line with the undergraduate program she was studying. She is therefore able to provide detailed information about her experiences related to language and life skills.

Semi-structured interviews were used with questions being asked about the visually impaired prospective teacher's language and life skills. In addition, probes and additional questions were included to allow Sare to elaborate on her story within the framework of her narrative. After the interview was completed, correspondence continued, and another interview was conducted. In addition, data was collected through the photographs the participant wanted to share.

The two interview records obtained during the study were transcribed and 10 pages of qualitative data was recorded in Times New Roman, font size 12, according to a certain chronology and divided into themes. Intertwined information and a complex plot were unveiled while conducting the narrative analysis.

Sare is a prospective teacher who has a fifty percent visual impairment due to consanguineous marriage. Some of the conditions she has suffered from include cataracts, glaucoma, and strabismus. She has had eye surgery many times.

Sare explains that she could read easily in primary school due to the large font size, but it was difficult to write in cursive and see what was on the board. It is understood that she imitated what was written on the board in primary school to the extent that she could see it. She was ostracized by her high school friends because she could not hit the ball when they played volleyball. She still does not like people to see her reading with her eyes close to the paper. She also states that she did not have much self-confidence in high school. She has benefited from the regulations for visual impairment, especially at university, and continues to benefit from them.

Sare stated that she has the most problems with her reading skills. She uses special glasses with four different prescriptions. It is understood that features related to print, such as font size, letter spacing, line spacing, and font, are of great importance in her reading, and she can read at eighteen points and above. Sare has particular difficulty reading similar letters and Roman numerals. She prefers tablets among electronic reading aids because they are more practical. Sare's reading aids are glasses, a magnifying glass and a tablet.

Sare stated that she has no problem with understanding what she reads and that her slow reading speed is entirely due to her current vision. She also makes mistakes such as swallowing words, letters or syllables, mispronouncing, changing places and removing words while reading.

Sare stated that she makes formal errors while writing, such as when writing letters, writing crookedly or illegibly, and not being able to fit into a box. She has no problems with her speaking and listening skills.

In terms of life skills, Sare has problems with skills such as getting on the bus, reading signs and writing around her, perceiving space, place and direction, recognizing approaching people, night vision and playing volleyball. In addition, it bothers her that she is always squinting in photos.

In terms of communication, Sare shared her experiences with her family and friends. She has an overprotective family, and it upsets her that her family tells others about her visual impairment instead of her achievements. When she came to university, Sare became a member of the

photography club and received eight weeks of psychological counseling which enabled her to become a more self-confident individual. When her interests are considered, it is seen that Sare, despite being a visually impaired individual, does not put vision aside, on the contrary, she enjoys hobbies where vision is at the forefront.

As Sare's vision problems were detected when she was a baby, she was saved from being completely blind, although she has a fifty percent vision impairment today, thanks to early intervention. Her case, as is the case with many other disorders, shows the importance of early intervention and rehabilitating individuals.

Sare is aware of the legal regulations regarding herself and uses them when necessary. She has been able to free herself from her past psychological problems due to her visual impairment, again with her own determination, during her university years. Sare's story reveals that there needs to be more studies, especially in reading and writing skills, on the topic of visually impaired individuals.