

# GÖRME ÖZÜRLÜLERDE SESLİ OKUMANIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Yrd. Doç. Dr. Gönül AKÇAMETE\*

## GİRİŞ

### Problem

Birey, çeşitli alanlara ilişkin bilgilerin çoğunu okuma ya da dinleme yoluyla edinir. Bu nedenle anadilinin dört temel etkinliği olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma etkinlikleri, içeriği ve anlamı ne olursa olsun bütün derslerdeki öğrenmeler için gereklidir. Tüm normal okulların öğretim programlarında “öğrencilerin okuduklarını doğru ve çabuk anlama, doğal ve anlamlı okuma alışkanlıklarını geliştirerek sesli ve sessiz okumayı iyileştirmek” temel hedef olarak belirlenmiştir. Okuma, öğretim programlarının temelini oluşturur. Gerçekten okulda kullanılan öğrenme gereçlerinin çoğu okumayı gerektirir. Bugün öğretim araçlarının yeterince gelişmiş olmasına karşın, yine de, öğrenim büyük ölçüde okumaya dayanmaktadır. Bütün derslerin okumayı gerektirdiği gözönüne alınırsa, iyi okuyamayan ve okuduğunu tam olarak anlayamayan bir öğrencinin derslerinde başarılı olması beklenemez. Öğrenci, her dersin her konunun hedeflerine ulaşmada okumadan yararlanmak zorundadır. Bireyin okumada kazandığı beceriler, onun gerek okuldaki, gerekse okul dışındaki başarısını ve bunun yanında çevresine uyumunu belirleyen etkenlerdir (Tekin, 1979).

Görme özürllüleri için okuma, özellikle sesli okuma görenlerden daha çok gereklidir. Sesli okuma başlıbaşına herkesin çok iyi yapabildiği bir beceri değildir. Parmağı ile okumak zorunda kalan görme özürllüleri için durum iki kat güçleşmiş demektir. Görme özürllüleri okuma becerisinin geliştirilmesi, düzgün ve akıcı bir okuma kazanmaları, sesli okuma becerilerinin artmasıyla orantılıdır. Bu nedenle sesli okuma alışkanlığının okul sıralarında kazandırılması gerekmektedir. Frampton (1963) görme özürllüleri okumanın önemini şöyle açıklamaktadır:

\* A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü Öğretim Üyesi.

Müfredat programının hiçbir konusu, görmeyen çocuğun genel başarısı üzerinde okuma kadar etkili değildir. Kitap önceleri bir eğlence, sonra her alana ait bilgi kaynağı olarak çocuğun mutluluğu, öğrenim hayatındaki ilerlemesi ve yetişkin yaşlardaki başarıları ve boş zamanlarını değerlendirilmesi için o derece önemlidir ki, öğretmenler öncelikle okuma zevkini aşılamaaya çalışmışlardır (s. 24).

Okuma genellikle görme duyusunu kullanan bir beceridir. Buna karşın yapılan araştırmalar, görme bozukluğu olan çocukların da okumayı hızla öğrenebildiğini göstermektedir (Eneç, 1972). Görme özürlülerde okuma, dokunma duyusunun yardımıyla ve kabartmalı Braille sistemi ile yapılmaktadır. Kabartmalı Braille Sistemi, ikisi yanyana, üçü alt, alta, parmak ucuyla kolayca algılanabilen altı noktadan oluşmuştur. Kabartma noktalarının yer aldığı dikdörtgen içinde 63 değişik düzenleme yapılabilmektedir. Okuma, parmakların kabartma noktaları duyumlaması ile gerçekleşmektedir (Sağlamer, 1975; Bryan, 1982). Dokunma yolu ile okumada gözlerin yerine, parmakların okuma organı olması, okumayı oldukça güçleştirmektedir. Bryan (1982), Braille öğrenmenin güç olduğunu, muhtemelen heceleme problemlerine yol açtığını, çok hacimli olduğu için basımı ve üretiminin pahalı ve uzun zaman aldığı belirtir. Ayrıca Scholl (1975) az gören çocukların Braille'i parmaklarından daha çok gözleri ile okuduklarını bulmuştur (Bryan, 1982).

Sözcük ve tümcelerin okunması, görerek okumada olduğu gibi, sözcük simgelerinin algılanması ve birleştirilmesi şeklinde yapıldığı halde dokunarak okuma, görerek okumaya göre üç yada dört kez daha yavaş olmaktadır (Cruickshank, 1974). Yine normal yazıda okuma hızı, dakikada 200-300 sözcük olduğu halde kabartma yazıda 70-100 sözcük kadardır. Bir başka deyişle, gören bir çocuğun bir dakikada okuduğu sözcük sayısına, görmeyen çocuk üç dakikada ulaşabilmektedir (Güleroğlu ve Sümer, 1982). Hayes'in bir araştırmasında, görmeyen öğrencilerin, özellikle yukarı sınıflarda, yaştaşıları olan görenlere göre iki-ikibuçuk yıl kadar bir gerileme gösterdikleri saptanmıştır. Öte yandan, aynı araştırmada her sınıf düzeyinde, kör bireyin okuması ile görenlerin okuması arasındaki oranın sürekli değiştiği görülmüştür. Lowenfeld, Abel ve Haltlen'in yaptıkları bir araştırmada, dördüncü sınıf düzeyinde kör bir öğrencinin, gören bir öğrenciye ulaşması için iki kat fazla zaman harcaması gerektiği, sekizinci sınıf düzeyinde bu zamanın bir buçuk kata düştüğü belirtilmektedir (Cruickshank, 1974). Bulgular, görme özürlülerin eğitiminde okuma etkinliklerine normal

akranlarına göre daha fazla zaman tanınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Kabartmalı Braille ile okumada gözle okumaya oranla, okuma hızının çok düşük olması, çok yer kaplaması, ekonomik olmaması gibi nedenler, Stenografiye benzer bir kısaltma sisteminin geliştirilmesini gerektirmiştir. Bu anlayış doğrultusunda, Türk Kabartma Yazı Sisteminde de, dilde yaygın olan sözcük ve takıların kısaltması yapılmıştır. Kısaltmalı sistem 1954-1957 yıllarında üç yıl süre ile Ankara Körler Okulunda uygulanmıştır. Sağlamer (1975), bu sistemle % 25-30 oranında bir kısaltmanın, en az o kadar da okuma hızında artış sağlandığını belirtmektedir.

Görme özürllülerin okuma gelişimlerini etkileyen bir başka durumda; görme gücünün sağlayacağı algılardan yoksun ve dolaşım özgürlüklerinin kısıtlı olmasıdır. Yaşantıların zenginleşmemesi sonucu, kendisi için anlam yükü çok eksik ve yoksul olan birçok sözcükleri öğrenip kullanmak zorunda kalmaktadırlar. Dolaysız ve zengin yaşantılar sağlamadan, sadece dil kavramlarıyla bilgi aktardıkları için körlerin okuma hızlarında, anlamalarında, sözcük sayılarında görenlere göre farklılık görülmektedir (Enç, 1972). Öte yandan, görme yetersizlikleri açısından, kendi aralarında türdeş olmamaları da bir başka sorunu oluşturmaktadır. Özür derecelerinde, özür nedenlerinde, özürün oluş zamanları arasında, ek özürllü olmalarında bireysel farklılıkların olması, okuma gelişmelerinde farklılığa yol açtığı gibi, eğitim öğretimlerinde de ayrı bir düzenlemeyi gerektirmektedir.

Görme özürllülerde okuma düzeylerini etkileyen bir başka etmen de, okuma etkinliğinde parmakların kullanılış biçimidir. Burklein yaptığı araştırmasında, okuma sürecinde, tüm parmakların kullanılabilceği gibi, iki elin işaret ve orta parmakların yeğlenebileceği de belirtilmektedir. Aynı araştırmada, iyi okuma yeteneği geliştirmiş olanların yatay olarak parmaklarını hareket ettirdikleri, aşağı yukarı hareketleri en az düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür (Enç, 1972). Parmakların kabartma noktaları bastırmalarında da farklılıklar gözlenmiştir. Okuması iyi, yani bağımsız düzeyde olanlar; düzenli ve hafifçe parmaklarını gezdirirken, okuması yetersiz, engellemeli olanlar fazla bastırmaktadırlar. Yine aynı araştırmada, okuması iyi olanların, iki elin parmaklarını kullandıkları, sağ elle, aynı sıra üzerindeki sözcüklerin okunması bitmeden, sol elle alt sıradaki sözcükleri okudukları gözlenmiştir. Bu tür okuma alışkanlığı edinmiş olmak, kesintisiz ve hızlı okumayı sağlamaktadır (Enç, 1972; Frampton, 1963).

Görme, özür-lülülerde, görenlerde olduğu gibi satırlar üzerinde duruş sürelerinin ve geriye dönüşlerin çok olması okuma düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir. Holand ve Eatman, parmaklarını çok az geriye götüren kör okuyucuların daha iyi okuma yaptıklarını, sürekli parmaklarını geriye götürenlerin, diğerlerine göre altı, yedi kez daha yavaş okuduklarını gözlemişlerdir (Enç, 1972). Öte yandan dokunma yolu ile okuma yoğun bir kaskoordinasyonunu gerektirdiğinden dinlendirici, rahatlatıcı bir durumda oturmak görmeyenlerin okumalarını etkilemektedir (Sağlamer ve Yazgan, 1971; Bryan, 1982).

Türkiye'de görme özür-lülü öğrenciler arasında, hangi tür okuma güçlüklerinin, ne derece yaygın olduğunu gösteren, araştırmalara dayalı bilgilere rastlanmamıştır. Oysa daha önce belirtildiği gibi, "okuma yeterliğinin" varlığı yada yokluğu öğrencilerin başarılarını belirleyen önemli etkenlerden biridir. Bu özelliğin varlığı yada yokluğu özellikle görme özür-lülüler için çok daha önemlidir. Bu öğrencilerin sınıftaki öğrenme ve öğretme durumlarının dışında, görenlerden daha çok yazılı kaynaklardan yararlanabilmeleri gerekir. Bunun yanısıra düzgün okuyamama, okumada yetersiz olma, görme özür-lülünün toplum yaşamına etkin katılımını olumsuz yönde etkileyecektir. Bu nedenle yapılan araştırmada, ortaokul düzeyine gelmiş görme özür-lülülerin okumalarındaki başarı ve ilerlemeyi ölçmek, yetersizlikleri tanılamak, iyi okuyan, okuma gelişimlerinde öğretmen yardımına gereksinim duyan ve okumaları onlar için engel oluşturan öğrencileri saptamak ve durumlarını değerlendirmek istenmiştir. Görme özür-lülü öğrencilere götürülecek hizmetlerin etkililiği ancak bu yolla arttırılabilir.

### Amaç

Araştırmanın amacı, Ankara Körler Ortaokulu öğrencilerinin sesli okuma düzeylerini saptamak, bu düzeyin bazı değişkenlerle olan ilişkilerini görmektir. Bu amaçla, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1- Öğrencilerin sesli okumanın çeşitli boyutlarında (okuma hızı, anlama düzeyi, doğruluk derecesi, geriye dönüş, söyleniş yardımı, olumsuz okuma alışkanlıkları) gösterdikleri dağılımı nedir?

2- Sesli okuma düzeyi ile *birinci, ikinci, üçüncü sınıfta olmak* arasında bir ilişki var mıdır?

3- Sesli okuma düzeyi ile, *özür derecesi* arasında bir ilişki var mıdır?

4- Sesli okuma düzeyi ile, görme özür-lülünün *oluş zamanı* arasında bir ilişki var mıdır?

5- Sesli okuma düzeyi ile, görme özürünün *nedenleri* arasında bir ilişki var mıdır?

6- Sesli okuma düzeyi ile *cinsiyet* arasında bir ilişki var mıdır?

## YÖNTEM

Araştırma genel görünümü ile durum saptama niteliğinde olduğundan betimsel bir araştırmadır. Araştırmada örneklem seçilmemiş, Ankara Körler Ortaokulunun birinci, ikinci ve üçüncü sınıfında öğretim gören 16'sı kız, 87'si erkek olmak üzere toplam 103 öğrencinin 99'undan yararlanılmıştır. 4 öğrenci uygulama sırasında okulda olmadığından testi alamamıştır.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacına uygun verilerin toplanmasında, bireysel sesli okuma parçası (testi), belgesel tarama tekniği, gözlem ve görüşme teknikleri, araştırmanın çeşitli aşamalarında birlikte ve ayrı ayrı kullanılmıştır.

Bireysel sesli okuma parçasının hazırlanmasında, üç sınıfın düzeyine uygun okudukları Türkçe kitaplarının başı, ortası ve sonundan rastgele üçer okuma parçası seçilmiştir. Her okuma parçasında sözcük (kelime), tümce (cümle), ad (isim), sıfat, adl (zamir), eylem (fiil), ilgeç (edat), belirteçler (zarf) saptanmış, sözcük sayısı toplamının tümce sayısı toplamına bölünmesi ile ortalama tümce uzunluğu elde edilmiştir. Sözcük çeşitleri yönünden seçilecek okuma parçasının .05 manidarlık düzeyine göre, olması gereken alt ve üst güven sınırları belirlenmiştir. Bu alt ve üst sınırlar çerçevesinde, okudukları Türkçe kitaplarında yer almayan Fuat Baymur'un "Okuma sanatı" adlı okuma parçası uygun bulunmuştur. İlgili uzman görüşlerinin alınmasından sonra adı geçen parçanın kullanılmasına karar verilmiştir. Okuma parçasına ilişkin kısa yanıtlı, on soru ve yanıt anahtarı ve yönerge hazırlanmıştır.

Seçilen okuma parçası kısaltmalı kabartmalı sistemle yazılmış, denetlenmesi ve üç kişi üzerinde ön denemesi yapıldıktan sonra beş adet çoğaltılmıştır. Okuma parçası ve soruların geçerliği, seçimi, geliştirme ve deneme aşamalarında kendilerinden yararlanan uzmanların ve ilgililerin görüşüne dayalı olarak sağlanmıştır.

Uygulama, ikişer kişiden oluşan üç uygulama grubu tarafından bireysel olarak yapılmıştır. Uygulayıcılardan biri, deneğin okumasını,

elindeki düz yazılmış okuma parçasından, yönergeye göre işaretleyip izlerken, diğeri de davranışları gözlemiş, okuma sonunda süre kaydedilmiş, sorular sorulmuş, yanıtları alınmış, uygulama sonuçları her öğrenci için geliştirilmiş olan Bireysel Okuma Değerlendirme formu'ndaki yerlerine aktarılmıştır.

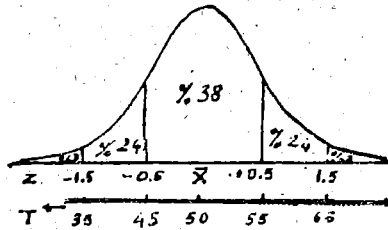
Öğrenciler için okuldaki kayıt dosyalarından, öğretmenlerden ve gerektiğinde öğrencinin kendisinden yararlanılarak kimlik, aile durumu, görme özürüne ilişkin bilgiler elde edilmiş, "Bilgi Fişleri"ne kaydedilmiştir.

### Verilerin Çözümlemesi

İlk olarak öğrencilerin "Bireysel Okuma Değerlendirme Testi"nden aldıkları puanlar belirlenmiştir. Bunun için her öğrencinin okuma hızı, doğruluk derecesi, anlama düzeyi, geriye dönüşleri, söyleniş yardımı yapılan sözcük sayıları, olumsuz okuma alışkanlıkları saptanmıştır. Sonra öğrencilerin okumanın çeşitli boyutlarında aldıkları puanların aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (SS) bulunmuş, karşılaştırabilmek amacıyla T puanları hesaplanmıştır.

T puanlarına göre, öğrencilerin okumanın çeşitli boyutlarındaki başarı düzeylerinin belirlenmesinde duyarlık ve güvenilirliği düşürmeyecek beşli bir ölçek saptamak amacıyla, normal dağılım eğrisinin belirlediği alan beş dilime bölünmüş (Çizelge 1), bu ölçek, araştırmada yapılacak tüm karşılaştırmalarda ölçüt olarak kabul edilmiş, sonuçlar ölçütle karşılaştırılmıştır.

ÇİZGE 1



Çizelge 1 Çizelgede görülen bölünümün başarı anlatımı aşağıdaki gibidir.

Puan	Ölçüt
34 ve aşağısı	Çok düşük
35 - 44	Düşük
45 - 54	Orta
55 - 64	Yüksek
65 ve yukarısı	Çok yüksek

Öğrencilerin sesli okuma düzeyleri ölçütteki yerlerine ve uygulayıcının gözlem sonuçlarına göre, "bağımsız", "öğretim", "engelleme" olarak kararlaştırılmıştır. Öğrencilerin düzeyleri ile sınıf, özür derecesi, özürün oluş zamanı, özürün nedeni ve cinsiyetleri arasındaki ilişkiler  $X^2$  tekniği ile saptanmıştır. Bağımsızlık testinde .05 düzeyinde manidarlık bulunması durumunda düzeltilmiş uygunluk (contingency) katsayısı bulunmuştur. Gözeneklerdeki frekansların beşte birinden çoğunun beşden küçük olması durumunda  $X^2$  tekniğinden yararlanılmayacağı nedeniyle (Sencer, 1978) yüzdelerle yoruma gidilmiştir.

### Bulgular ve Yorum

Bu bölümde önce öğrencilerin okuma hızı, anlama düzeyi, doğruluk derecesi, geriye dönüş, söyleniş yardımı, olumsuz okuma alışkanlıklarında aldıkları puanlara göre başarı düzeyleri belirlenmiştir. Daha sonra okumanın çeşitli boyutlarındaki bu başarı düzeylerinin, belirlenen ölçütle karşılaştırması yapılmış, sınıflararası farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

### Okuma Hızları

Öğrencilerin okuma hızından aldıkları T puanlarına ve ölçütteki yerlerine göre, sınıflararası bir farklılık olup olmadığı Çizelge 2 ve çizge 2'de verilmiştir.

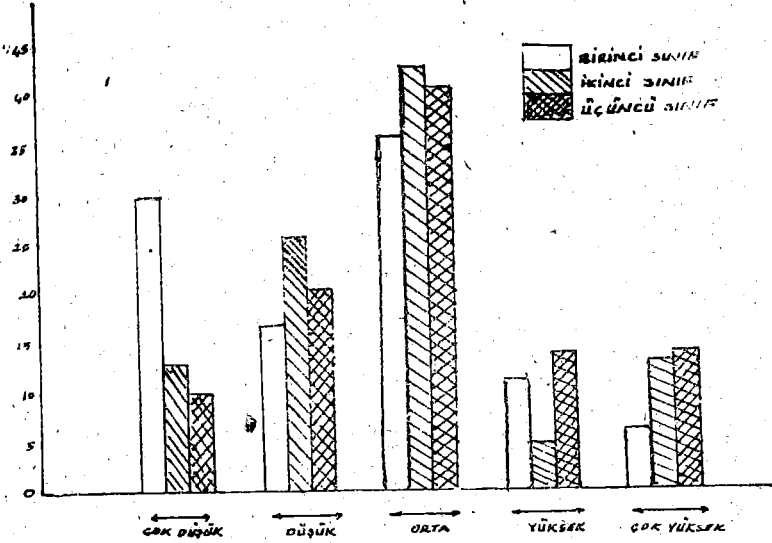
Çizelge 2 Sınıflara Göre Okuma Hızları

Okuma Hızı	1. Sınıf			2. Sınıf			3. Sınıf			Toplam	
	S	%**	%***	S	%	%	S	%	%	S	%
*Çok düşük	14	29,8	70	3	13,0	15	3	10,4	15	20	100,0
(34-aşağısı)											
Düşük (35-44)	8	17,0	40	6	26,1	30	6	20,7	30	20	100,0
Orta (45-54)	17	36,2	436	10	43,5	25,7	12	41,3	30,7	39	100,0
Yüksek (55-64)	5	10,6	50	1	4,4	10	4	13,8	40	10	100,0
Çok yüksek (65-yukarısı)	3	6,4	30	3	13,0	30	4	13,8	40	10	100,0
Toplam	47	100,0		23	100,0		29	100,0		99	

\* Hiç test alamayacak durumda olan öğrencileri içermektedir.

\*\* Yüzdeler her sınıfın alt toplamına,

\*\*\* Yüzdeler her sınıfın yan toplamına göre.



Çizge 2. Sınıflara Göre Okuma Hızlarının Durumu.

Çizelge 2 de Çizge 2 de görüleceği gibi, birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızı, diğer sınıflara göre daha düşüktür. Bu durum, birinci sınıfta kısaltmalı kabartma sistemle okuma yeterliğini kazandırabilmek için gerekli deneyimden geçirilmemiş, sonradan görme gücünü yitirmiş öğrencilerin diğer sınıflardan daha fazla olmasına yorulabilir. Ankara Körler Ortaokuluna öğrenciler, ya körler ilkokulundan ya da normal ilkokuldan gelmişlerdir. Normal ilkokuldan gelen görme gücünü sonradan yitirmiş öğrencilere iki aylık gibi bir süre içinde Braille öğretilmektedir. Bu nedenle öğrenciler, bu sistemle okumayı henüz yeterince geliştirememiş olabilirler. Aynı zamanda 13 öğrencinin hiç okuyamayacak durumda olması ve doğuştan görme gücünü yitirmiş olanların diğerlerine göre daha fazla olması okuma hızlarını etkilemiş olabilir. Öte yandan, her üç sınıfta okuma hızının normal eğriye göre simetrik bir dağılım göstermemesi kısaltmalardaki farklı öğrenmelerden kaynaklanabilir.

#### Anlama Düzeyleri

Çizelge 3'de anlama düzeylerine göre öğrenci sayıları, bunların sınıf mevcudu içindeki yüzdeleri ve her anlama düzeyi ölçütünde bulunan toplam öğrenci sayılarının sınıflara göre yüzdeleri verilmektedir.



Çizelge 3'de belirlenen duruma göre, birinci sınıflarda ilk sırayı % 34 ile anlama düzeyi "orta" olanlar, ikinci sınıfta % 39,1 ile anlama düzeyi "yüksek" olanlar, üçüncü sınıfta ise % 34,48 ile anlama düzeyi "düşük" olanlar almaktadır. Anlama düzeylerine göre, öğrencilerin nerelerde yığıldığı, izlemeyi kolaylaştıracak biçimde çizge 3'de görülebilir.

Çizelge 3 Sınıflara Göre Anlama Düzeyleri

Anlama Düzeyi	1. Sınıf			2. Sınıf			3. Sınıf			Toplam	
	S	%**	%***	S	%	%	S	%	%	S	%
*Çok düşük (34 ve aşağısı)	13	27.7	65	5	21.7	25	2	6.9	10	20	100
Düşük (35-44)	6	12.8	35.3	1	4.4	5.9	10	34.5	58.8	17	100
Orta (45-54)	16	34	55.2	6	26.1	20.7	7	24.1	24.1	29	100
Yüksek (55-64)	12	25.5	40	9	39.1	30	9	31	30	30	100
Çok yüksek (65 ve yukarısı)	—	—	—	2	8.7	66.7	1	3.5	33.3	3	100
Toplam	47	100.0		23	100.0		29	100.0		99	

\* Hiç test alamayacak durumda olan öğrencileri içermektedir.

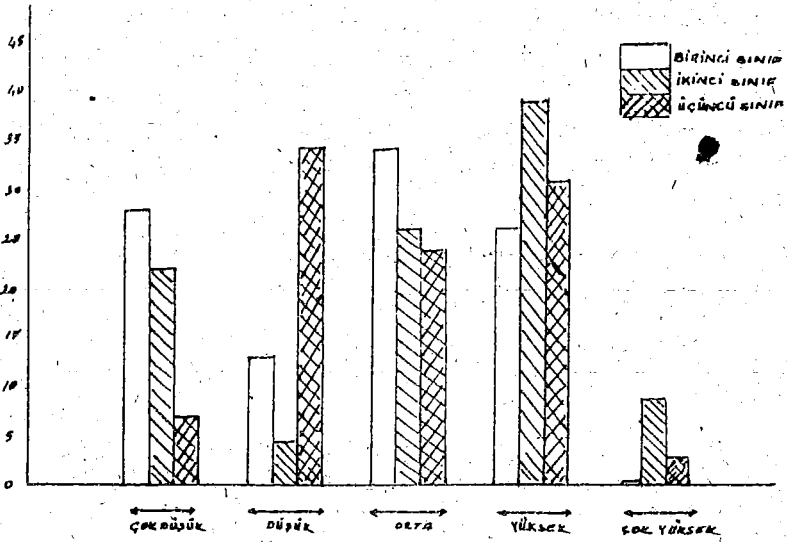
\*\* Yüzdeler her sınıfın alt toplamına göre.

\*\*\* Yüzdeler her sınıfın yan toplamına göre.

Çizelge 3 ve Çizge 3 birlikte değerlendirildiğinde, birinci sınıfların eğrisinin sola (ortanın altında anlama düzeyinde öğrencilerin % 40'ı yer almıştır) çarpık olduğu söylenebilir. Bu durum ikinci sınıflarda basık ve sağa çarpık (% 48), üçüncü sınıflarda yine basık ve sola çarpık (% 41) olarak ortaya çıkar.

Okuma sürecinin özegini okunanı anlama oluşturur. Öğrencilerin anlama düzeyinde başarılı sayılmaları, sözcükleri tanıma ve ayırtma becerilerine, sözcük dağarcıklarının zengin olmasına, ilgi ve dikkatin yeterli olmasına bağlı görülmektedir. Birinci sınıfların anlamada daha başarısız olmaları, öğrencilerin anlamayı kolaylaştıracak nitelikte hızlı okuma yapamamış olmalarından ve okuma öğretiminin anlamı kavramaya yönelik olmamasından kaynaklanmış olabilir.

Öte yandan, üçüncü sınıfların, ikinci sınıflardan daha başarısız olmaları okumada anlamaya ağırlık verecekleri yerde, sözcüklerde takılıp kalma, bazı sözcükleri okumak istememe yada değiştirerek okumalarına ve bunun sonucu ilginin başka yere yönelmiş olmasına yorumlanabilir.



Çizge 3. Sınıflara Göre Anlama Düzeylerinin Durumu

### Doğruluk Dereceleri

Her öğrencinin yanlış okuduğu, eklediği, atladığı sözcük sayıları toplamı, okuma parçasındaki sözcük sayısı ile orantı kurularak, her 100 sözcüğe kaç hatalı sözcük düştüğü bulunmuş, bu sayı 100'den çıkarılarak doğruluk dereceleri saptanmıştır. Doğruluk derecelerinin dağılımında her üç sınıfın "orta"da yığıldıklarının görülmesi üzerine çizelge verilmemiştir. Bu durumda birinci sınıfların % 72.34'ü, ikinci sınıfların % 86.95'i, üçüncü sınıfların % 100'ünün okuma doğruluğu "orta" da yer almıştır. Ayrıca okuma kökünden gelen sözcüklerin okunmasında daha çok yanlışlık yapıldığı, birbirine benzeyen sözcüklerin kısaltılmış şekillerinin ve takıldıkları kısaltmaların daha çok yanlış okumaya neden olduğu görülmüştür. Doğruluk derecelerinin "orta'da yığılması, bu kısaltma biçimindeki farklılıktan kaynaklanmış olabilir. Öte yandan, "geriye dönüşler"nin, "vurgu yetersizliği"nin fazla görülmesinin doğruluk derecesinin belirlenmesinde etkili olduğu söylenebilir.

### Geriye Dönüşler (Tekrar)

Geriye dönüşlerine göre öğrencilerin dağılımı Çizelge 4 ve çizge 4'de görülmektedir.

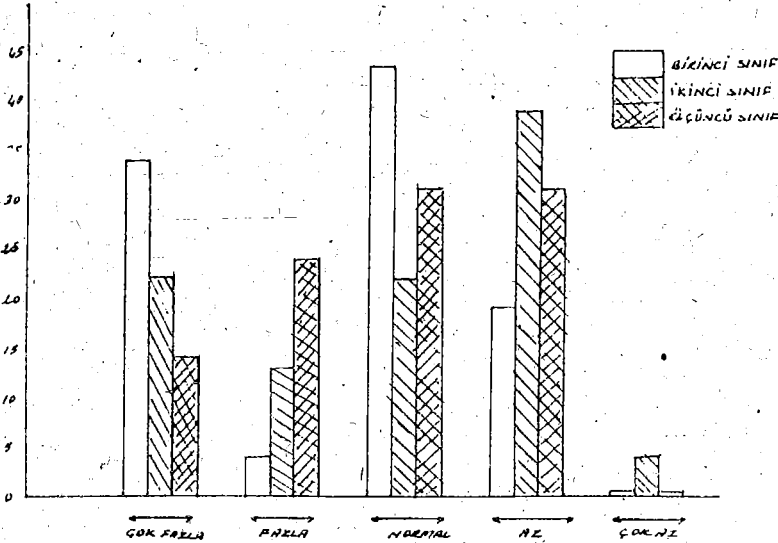
Çizelge 4 Sınıflara Göre Geriye Dönüşler

Geriye Dönüş (Tekrar)	1. Sınıf			2. Sınıf			3. Sınıf			Toplam	
	S	%**	%***	S	%	%	S	%	%	S	%
*Çok fazla (65 ve yukarı)	16	34.1	64	5	21.8	20	4	13.8	16	25	100
Fazla (55-54)	2	4.3	16.7	3	13	25	7	24.2	58.3	12	100
Normal (45-54)	20	42.5	58.8	5	21.7	14.7	9	31	26.5	34	100
Az (35-44)	9	19.1	33.3	9	39.2	33.3	9	31	33.3	27	100
Çok az (34 ve aşağısı)	—	—	—	1	4.3	1000	—	—	—	1	100
<b>Toplam</b>	<b>47</b>	<b>100.0</b>		<b>23</b>	<b>100.0</b>		<b>29</b>	<b>100.0</b>		<b>99</b>	

\* Hiç test almayacak durumda olan öğrencileri de içermektedir.

\*\* Yüzdeler her sınıfın alt toplamına göre.

\*\*\* Yüzdeler her sınıfın yan toplamına göre.



Çizge 4. Sınıflara Göre Geriye Dönüşlerin Durumu.

Çizelge ve çizge 4'te belirlenen duruma göre, "çok fazla" geriye dönüş yapmış öğrencilerin yarıdan çoğunluğunun (% 64) birinci sınıfta yoğunlaştığı, "fazla" geriye dönüşlerin % 58,3'ünün üçüncü sınıfta, "normal" geriye dönüş yapan 34 öğrencinin 20'sinin (% 58,8) birinci sınıfta olduğu görülmektedir.

Okuma gelişimini engelleyen, hızlı okumayı geciktiren nedenlerin en başta geleni geriye dönme alışkanlıklarıdır. Geriye dönüşlerin çok

olması zaman yitimi yanında, okuma ritmini de kesintiye uğratacaktır. Birinci sınıflarda gereksiz geriye dönüşlerin % 61,7 oranında olması, kısaltmalı kabartma sistemle okumayı yeterli yapamadıklarından kaynaklanmış olabilir. Sesli okuma, körlerin daha çok gereksinim duyduğu, fakat daha güç yapabildiği bir beceridir. İkinci sınıflarda gereksiz yapılan geriye dönüşlerin oranı % 66,5 üçüncü sınıflarda % 68,9'dur. Her üç sınıfta geriye dönüşlerin fazla ve birbirine yakın oranlarda görülmesi öğrencilerin iyi bir sesli okuma becerisi geliştirememiş olmalarının sonucu, kendilerine güvenmemelerine, bu nedenle sözcükleri yineleme yoluna gittiklerine yorumlanabilir. Ayrıca her üç sınıfta, kısaltılmış sözcüklerin alışılmış biçimleriyle tanınmaması da geriye dönüşlerin fazla olmasını etkilemiş olabilir.

### Söyleniş Yardımı

Çizelge 5 ve çizge 5'te söyleniş yardımlarına göre öğrenci sayılarının sınıflara göre dağılımları görülmektedir.

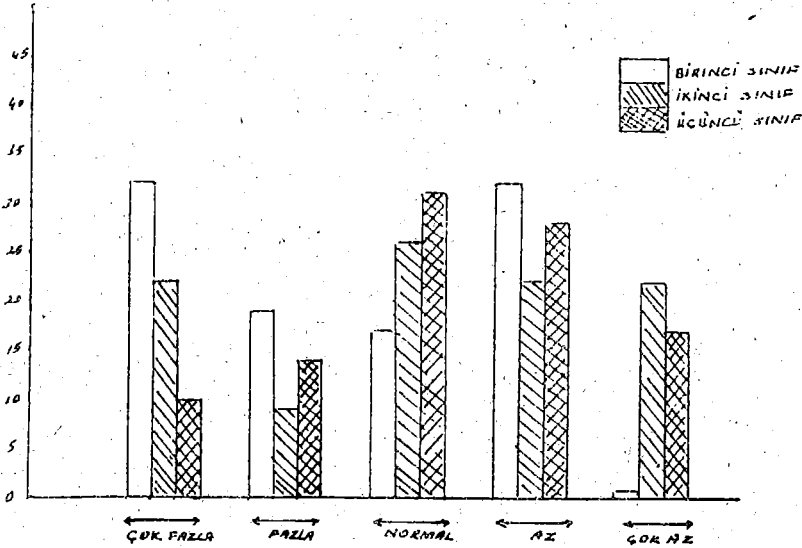
Çizelge 5 Sınıflara Göre Söyleniş Yardımları

Söyleniş Yardımı	1. Sınıf			2. Sınıf			3. Sınıf			Toplam	
	S	%**	%***	S	%	%	S	%	%	S	%
*Çok fazla (65 ve yukarı)	15	31.9	65.2	5	21.7	21.7	3	17.3	13	23	100
Fazla (55-64)	9	19.2	60	2	8.7	13.3	4	27.6	26.7	15	100
Normal (45-54)	8	17	34.8	6	26.2	26.1	9	31	39	23	100
Az (35-44)	15	31.9	11.9	5	21.7	17.9	8	13.8	28.6	28	100
Çok az (34 ve aşağısı)	—	—	—	5	21.7	50	5	10.3	50	10	100
Toplam	47	100.0		23	100.0		29	100.0		99	

\* Hiç test alamayacak durumda olanları içermektedir.

\*\* Yüzdeler her sınıfın alt toplamına, \*\*\* yan toplamına göre.

Çizelge ve çizge 5'te birinci sınıflara daha fazla söyleniş yardımı yapıldığı, (normalin altında kalanlar yaklaşık % 51'dir) bu nedenle eğrinin sola çarpık olduğu, ikinci ve üçüncü sınıfların normal dağılım eğrisine daha yakın bir dağılım gösterdikleri (ikinci sınıflarda normalin altında kalanlar % 30.44, üçüncü sınıflarda % 24.13'tür) söylenebilir. Bu durum, birinci sınıflarda kısaltmalı kabartma sistemle okumayı bilmeyen öğrencilerin daha fazla olmasına ve yine bu nedenle sözcükleri tanıyamamalarına yorumlanabilir.



Çizge 5. Sınıflara Göre Söyleniş Yardımının Durumu.

### Olumsuz Okuma Alışkanlıkları

Çizelge 6'da olumsuz okuma alışkanlıklarına göre sınıflar arası farklılık olup olmadığı görülmektedir.

Çizelge 6 Sınıflara Göre Olumsuz Okuma Alışkanlıkları

Olumsuz Okuma Alışkanlıkları	1. Sınıf			2. Sınıf			3. Sınıf			Toplam	
	S	%*	%**	S	%	%	S	%	%	S	%
Oturuş, duruş bozukluğu	2	5.9	18.2	2	10	18.2	7	24.1	63.6	11	100.00
Kitap tutuş hatası	8	23.5	44.5	3	15	16.6	7	24.1	38.9	18	100.00
Baş hareketi, vücut sallama	6	17.6	75	-	-	-	2	6.9	25	9	100.00
Parmağını aşağı yukarı hareket ettirme	3	8.8	33.3	-	-	-	6	20.7	66.7	9	100.00
Okuduğu yeri yitirme	5	14.7	41.7	1	5	8.3	6	20.7	50	12	100.00
Okurken parmağını kuvvetli kullanma	1	2.9	25	-	-	-	3	10.3	75	4	100.00
Okurken yalnız tek elinin işaret parmağını kullanma	10	29.4	41.7	4	20	16.6	10	34.5	41.7	24	100.00
Heceleme	28	82.4	47.5	17	85	28.8	14	48.3	23.7	59	100.00
Sözcük sözcük okuma	28	82.4	51.8	9	45	16.7	17	58.6	31.5	54	100.00
Noktalamaya uymama	15	44.1	46.9	8	40	25	9	28.1	32.81	32	100.00
Seste vurgu yetersizliği	15	44.1	33.3	12	60	26.7	18	62	40	45	100.00
Seste makam, ritim bozukluğu	15	44.1	57.7	7	35	26.9	4	13.8	15.4	26	100.00
Heyecan, telaş, sinirlilik	7	20.6	41.2	7	35	41.2	3	10.3	17.6	17	100.00

\* Yüzdeler her sınıfın toplamına

\*\* yan toplamına göre.

Çizelge 6'ya göre gözlenen olumsuz alışkanlıkların birinci ve üçüncü sınıflarda daha yaygın olduğu söylenebilir. Körler Ortaokulunun tüm sınıflarında en yaygın görülen alışkanlıklar ise, "heceleme", "sözcük sözcük okuma", "seste vurgu yetersizliği" dir. En az görülen alışkanlıklar "okurken parmağını kuvvetli kullanma", "oturuş, duruş bozukluğu", "okuduğu yeri yitirme", "baş hareketi, vücut sallama"dır.

Görme özürlülerin okumalarında "parmağını aşağı-yukarı hareket ettirme", "okurken parmağını kuvvetli kullanma", "okuduğu yeri yitirme", "yalnız tek elinin işaret parmağını kullanma" gibi olumsuzlukların görülmesi beklenir. Oysa tüm sınıflarda bu alışkanlıklar ya çok az oranda, ya da hiç görülmemiştir. Bu durum kısaltmalı kabartma sistemle okuma davranış kurallarının benimsendiğine yorumlanabilir. Ayrıca heceleyerek, sözcük sözcük okuma oranlarının bütün sınıflarda yüksek olması, okumanın öğrenilmesinde harfi harfine, heceleye heceleyle okumanın yol açtığı bir alışkanlık olarak görülebilir.

#### Öğrencilerin Sesli Okuma Düzeyi İle Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Araştırmanın bu aşamasında, öğrencilerin okuma hızı, anlama düzeyi, doğruluk derecesi, geriye dönüş ve söyleniş yardımı yapılan sözcük sayıları, uygulayıcıların gözlemi ve saptanan olumsuz okuma alışkanlıklarına göre okuma düzeyi "bağımsız", "öğretim", "engelleme" olarak belirlenmiştir. Daha sonra bu düzeyle öğrencilerin sınıfları, özür dereceleri, özürün oluş zamanları, özür nedenleri ve cinsiyetleri arasında manidar ilişkiler bulunup bulunmadığı araştırılmıştır.

#### Öğrencilerin Sesli Okuma Düzeyi İle Birinci, İkinci, Üçüncü Sınıfta Olmak Arasındaki İlişki

Öğrencilerin birinci, ikinci, üçüncü sınıfta olmalarıyla, okuma düzeyi arasında bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Sınıfların karşılaştırılması ortaya Çizelge 7'yi çıkarmıştır.

Çizelge 7. Öğrencilerin Sesli Okuma Düzeyi İle Birinci, İkinci, Üçüncü Sınıfta Olmak Arasındaki İlişkinin Dağılımı

Sınıflar	Sesli Okuma Düzeyi			Toplam
	Bağımsız	Öğretim	Engelleme	
1. Sınıf	5	21	21	47
2. Sınıf	5	10	8	23
3. Sınıf	5	15	9	29
Toplam	15	46	38	99

$$S_d = 4$$

$$X^2 = 2.18$$

$$p .05$$

Çizelge 7'deki dağılımlar için uygulanan  $X^2$  testi sonucuna göre, sesli okuma düzeyi ile, öğrencilerin birinci, ikinci, üçüncü sınıfta olmaları arasında .05 düzeyinde manidar bir ilişki görülmemektedir. Bu durum, Körler Ortaokulundaki okuma eğitimi ve öğretiminin, öğrencileri belirli olgunluğa getirecek şekilde programlanmamış olmasının sonucu niteliğinde yorumlanabilir. Ayrıca, kısaltmalı Braille okuma-yazma öğretimi ilkokulun ilk üç sınıfında gösterilmekte, daha sonraki sınıflar da üzerinde durulmamaktadır. Sonradan görme gücünü yitirenler kurslarla bu beceriyi kazanma yoluna gitmektedirler. Bu nedenle, ilkokuldan başlayarak Türkçe dersi programlarının kısaltmalı Braille Okuma-yazmayı geliştirecek biçimde düzenlenmemiş olması, sesli okuma düzeyinin manidar bir farklılık göstermemesine bir neden olarak gösterilebilir.

#### Öğrencilerin Sesli Okuma Düzeyi İle Özür Derecesi Arasındaki İlişki

Körler Ortaokulu öğrencilerinin özür dereceleri ile sesli okuma düzeyi arasında ilişki araştırılmıştır. Çizelge 8'de bu dağılım görülmektedir.

Çizelge 8'deki dağılımlar için uygulanan  $X^2$  testi sonucuna göre sesli okuma düzeyi ile özür dereceleri arasında .05 düzeyinde manidar bir ilişki bulunmuştur. İlişkiyi belirleyen düzeltilmiş kontincensi katsayısı ise  $Kd = 0.35$ 'dir.

Çizelge 8. Öğrencilerin Sesli Okuma Düzeyi İle Özür Derecesi Arasındaki İlişkinin Dağılımı

Özür Derecesi	Sesli Okuma Düzeyi			Toplam
	Bağımsız	Öğretim	Engelleme	
Kör	7	34	31	72
Az Gören	8	12	7	27
Toplam	15	46	38	99
Toplam	15	46	38	99

$$Sd = 2$$

$$X^2 = 6.66$$

$$p .05$$

Gözlenen ilişkiyi belirleyen  $Kd$ 'nin 0.35 den daha yüksek olmaması sesli okuma düzeyinin belirlenmesinde az görenlerin, dokunma duygularını etkili bir biçimde kullanamamış olmalarına bağlanabilir. Az görenler, iki duyularını kullanıyor olmalarından dolayı körlerden daha avantajlı durumdadır. Bu nedenle az görenlerin eğitim ortamlarının, her iki duyuyu en etkin biçimde kullanmayı sağlayacak biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Oysa Bireysel Okuma Değerlendirmesinde varılan sonuç, az görenlerin kabartma yazıyı daha çok gözleriyle

okumaya çalışmalarını, dokunma duyularını çok az kullanmaları şeklindedir. Buna göre az görenlerin her iki duyularını etkin biçimde kullanabilecekleri bir eğitim ortamının sağlanamadığı sonucuna varılabilir. Bu durum da sesli okuma düzeyinin belirlenmesinde etkili olmuştur denilebilir.

### Öğrencilerin Sesli Okuma Düzeyi İle Görme Özürünün Oluş Zamanı Arasındaki İlişki

Görme gücünün farklı zamanlarda yitirilmiş olmasının, sesli okuma düzeyinin belirlenmesinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Çizelge 9'da bu dağılım görülmektedir.

Çizelge 9. Öğrencilerin Sesli Okuma Düzeyi İle Görme Özürünün Oluş Zamanı Arasındaki İlişkinin Dağılımı

Özürün Oluş Zamanı	Sesli Okuma Düzeyi			Toplam
	Bağımsız	Öğretim	Ehgelleme	
Doğuştan	8	17	19	44
5 yaş öncesi	6	17	7	30
5 yaş sonrası	2	11	12	25
Toplam	16	45	38	99

$$Sd = 4$$

$$X^2 = 5.35$$

$$p .05$$

Çizelge 9'daki dağılımlar için uygulanan  $X^2$  testi sonucuna göre, sesli okuma düzeyi ile, görme özürünün oluş zamanı arasında .05 düzeyinde manidar bir ilişki bulunmamıştır. Bir başka deyişle, her ne kadar 5 yaş sonrası görme özürü olma diğerlerine göre üstünlük sağlamakta ise de, bu sesli okuma düzeyinin belirlenmesinde etkili olamamıştır. Bu durum, sonradan kör olan öğrencilerin kısaltmalı Braille okuma-yazma deneyimlerinin yetersiz olmasına bağlanabilir.

### Öğrencilerin Sesli Okuma Düzeyi İle, Görme Özürünün Nedenleri Arasındaki İlişki

Bireysel Okuma Değerlendirmesinden aldıkları puanlara göre, sesli okuma düzeyinde olan öğrencilere ilişkin yorum getirebilmek amacıyla, genel hastalık, göze ilişkin hastalık ve kaza gibi özür nedenleri "sonradan oluşan nedenler" adı altında birleştirilmiş, bilinmeyen nedenler grubunda olan 19 kişi ihmal edilerek, Çizelge 10'daki dağılımlar için  $X^2$  testi uygulanmıştır.

Çizelge 10'da görüleceği gibi, sesli okuma düzeyi ile görme özürünün nedenleri arasında bir ilişki görülmemektedir. Bir başka deyişle, kalıtım ve sonradan oluşan bazı nedenler, sesli okuma düzeyinde farklılık yaratmamaktadır.



Çizelge 10. Öğrencilerin Sesli Okuma Düzeyleri İle Özur Nedenleri Arasındaki İlişkinin Dağılımı

Özur Nedenleri	Sesli Okuma Düzeyi			Toplam
	Öğretim	Engelleme	Toplam	
Kalıtım Sonradan oluşan nedenler	5	11	7	23
	10	28	19	57
Toplam	15	39	26	80

Sd = 2

$X^2 = 0.199$

p .05

**Öğrencilerin Sesli Okuma Düzeyi İle Cinsiyet Arasındaki İlişki**

Görme özürliülerin sesli okuma düzeyinin belirlenmesinde, cinsiyetin farklılaşmaya neden olup olmadığı incelenmiştir. Ancak iki gözenekteki frekanslar 2 ve 3'tür. Gözeneklerde 5'ten küçük sayılar olduğunda  $X^2$  testinden yararlanılamayacağı için, yüzdelerle yoruma gidilmiştir. Çizelge 11'de gözlenen sayılar ve yüzde olarak oranların dağılımı görülmektedir.

Çizelge 11. Sesli Okuma Düzeyine Göre Kız ve Erkek Öğrencilerin Dağılımı

Cinsiyet	Sesli Okuma Düzeyi									Toplam	
	Bağımsız			Öğretim			Engelleme			S	%
	S	%*	%**	S	%	%	S	%	%		
Kız	2	40	14.3	7	11.9	50	5	14.3	35.7	14	100
Erkek	3	60	3.5	52	88.1	61.2	30	85.7	35.3	85	100
Toplam	5	100		59	100		35	100		99	

\* Yüzdeler alt toplamlara,

\*\* Yeni toplamlara göre.

Çizelgede belirlenen duruma göre, bağımsız düzeyde bulunan kızların oranı, erkeklerden daha fazladır. Öğretim düzeyinde, erkeklerin oranı daha fazladır. Engelleme düzeyinde ise, kız ve erkek oranları eşit sayılabilir. Buna göre, erkek öğrencilerin sayıca fazla olmasına karşın, kızlardan daha çok okuma güçlükleri içinde oldukları, daha çok öğretmen yardımına gereksinim duydukları söylenebilir.

**SONUÇ**

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin sesli okumamın çeşitli boyutlarında yetersizlik içinde oldukları bulunmuştur. Bir başka deyişle, ortaokula gelen öğrenciler, "okuma tekniklerini" ve "düzgün

bir sesli okuma becerisini" yeterli düzeyde kazanamamış durumdadırlar. Ayrıca verilen Türkçe öğretimi, öğrencilerde bu özellikleri geliştirememektedir. Aynı zamanda okul, bu yetersizliklerin giderilmesinde ve okuma gelişiminde sınıflar arası olumlu bir farklılığın oluşmasında etkili olamamaktadır. Öte yandan, okuması yetersiz olan öğrenciler ek özürlü sayılabilirler. Bunların ek özürlerinin giderilebilmesi, okumalarının düzeltilmesi, geliştirilmesi, okuma öğretimlerinde yetersizlikleri koruyucu önlemlerin alınmasıyla olasıdır.

Araştırmanın önemli bir bulgusu da, sesli okuma düzeyi ile özür derecesi arasında maşidar bir ilişkinin bulunmasıdır. Varılan bu sonuca göre, az görenler okuma, yazma etkinliklerinde, görme ve dokunma duyularını etkili bir biçimde kullanamamaktadırlar. Bu öğrencilerin eğitim ortamları her iki duyularını etkin biçimde kullanmalarını sağlamış olsaydı, daha anlamlı bir farklılık görülebilirdi. Buna göre okul, az görenler için uygun eğitim ortamını sağlayamamaktadır.

### **Körler Ortaokulundaki Eğitim ve Öğretim Olanaklarına İlişkin Öneriler**

1- Körler Ortaokulu ve Yetiştirme Yurdundaki öğrencilerin okuma güçlüklerini sağaltıcı çalışmalara gereksinimleri vardır. Araştırmanın bulgularından yararlanılarak körler okullarında yapılacak okuma güçlükleri sağaltım çalışmaları başlatılmalıdır. Hangi tür okuma güçlüklerinin, hangi öğrencilerde, ne derece yaygın olduğu, hangi özür özelliklerinin etkilediği gözönüne alınarak planlama yapılabilir. Körler okulunun birinci sınıfında okuma güçlükleri daha yaygın görülmektedir. İlk önlemlerin bu sınıfta alınması yoluna gidilebilir.

2- Araştırmada kullanılan okuma güçlüklerini tanıma araç ve yöntemlerinden, okullarda öğrencileri tanıma çalışmalarına girişildiğinde, gereksinmelere göre, değiştirme ve geliştirme yapılarak yararlanılmaktadır.

3- Bu öğrencilerin, okuma, yazma öğretimlerinde kullanılan Kısaltmalı Kabartma Sistem, gereksinmelere göre ve bilimsel bir yaklaşımla, belli kurallar çerçevesinde ele alınıp geliştirilmelidir. Aynı zamanda, Türk Dil Kurumu ile eşgüdüm sağlanarak anadilinin yapısına uygun gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

4- Kısaltmalı Kabartma Sistemle okuma, yazma öğretimi, okul-öncesinden başlayarak öğrenciyi belli bir olgunluğa getirecek biçimde planlanmalıdır.

5- Bu öğrencilerin, okuma, yazmalarında gerekli olan araç ve gereçlerin sayı ve nitelikçe yeterli hale getirilmeleri sağlanmalıdır. Türk Dil Kurumu ve Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Ders Aletleri ve Yapım Merkezi ile eşgüdüm sağlanarak kısaltmalı kabartma sözlükler, dil ve konuları görme özürlülerin deneyimlerine uygun okuma gereçleri hazırlanmalıdır.

6- Bu öğrencilerin, okuma gelişimlerinin sağlanması için sınıf içindeki öğretim, sınıf sistemi içinde yetenek ve yeterliklerine göre olabildiğince bireyselleştirilmelidir.

7- Kısaltmalı Kabartma Sistemle hiç okuyamayan ve sonradan kör olanlar için hazırlık yada tamamlama kursları düzenlenmelidir.

8- Az gören öğrenciler için, görme ve dokunma duyularını kullanabilmelerine olanak sağlayacak eğitim ortamları düzenlenmelidir. Bu öğrenciler, Kısaltmalı Kabartma Sistemle okuyabildikleri gibi, görme artıklarından yararlanabilmelidirler.

9- Konuşan kitaplıklar ve kaset çoğaltıcı araçlar yaygınlaştırılmalı, gören kişilerin okudukları kitapları, görmeyenlerin de okuyabilmesi sağlanmalıdır.

#### KAYNAKÇA

- Brooks, Towler, D., *Okumanın Tatbik Edilmiş Psikolojisi*. Çev: Rahmi I. Kolçak. İstanbul, 1936.
- Bryan, James, H. ve Tanis, Brvan H., *Exceptional Children*. Mayfield Publishing Company, 1982.
- Cruickshank, William M., *Psychology of Exceptional Children and Youth*. Third edition. New Jersey; Prentice-Hall, 1971.
- Çağlar, Doğan., "Körlerin Eğitimi, Rehabilitasyonu ve İstihdamı Alanlarına Personel Yetiştirme Sorunları", *Türkiye Körler Vakfı Körlük ve Sorunları Semineri*'ne sunulan bildiri. Ankara; Türkiye Körler Vakfı Yayınları, 1978, s. 117.
- Enç, Mitat., *Görme Özürlüler; Gelişim, Uyum ve Eğitimleri*, Ankara; A.Ü. Eğitim Fakültesi, 1972.
- , Doğan Çağlar ve Yahya Özsoy. *Özel Eğitime Giriş*. Ankara; A.Ü. Eğitim Fakültesi, 1975.
- Frampton, Merle E., *Körlerin Eğitim, Öğretimi*. İkinci baskı. Çev: Emin Sağlamer, Gültekin Yazgan. İstanbul; Milli Eğitim Basımevi, 1963.
- "İlköğretim ve Eğitim Kanunu (222 S.K.)." Resmi Gazete, 10705; 12 Ocak 1961.
- Güleroğlu, Süleyman., Atilla, Sümer., *Dünyada ve Türkiye'de Körlerin Eğitimi*, Körler Ortaokulu Müdürlüğü, Ankara; 1982.

- Jersild, Arthur T.**, *Çocuk Psikolojisi*. Üçüncü Baskı. Çev: Gülseren Günçe. Ankara; A.Ü. Eğitim Fakültesi, 1979.
- Kee, Paul Mc.**, *İlkokulda Okuma Öğretimi Cilt I*. Çev: M. Şükrü Koç. İstanbul; Maarif Basımevi, 1956.
- , *İlkokulda Okuma Öğretimi Cilt II*. Çev: M. Şükrü Koç. İstanbul; Maarif Basımevi, 1958.
- Milli Eğitim Bakanlığı. *İlkokul Programı*. İstanbul; Milli Eğitim Basımevi, 1968.
- , *Ortaokul Programı*. İstanbul; Milli Eğitim Basımevi, 1970.
- Özsoy, Yahya.**, "Görme Özürlünün Konuşma Özürlüne Etkisi," Yayınlanmamış Doktora Tezi, A.Ü. Eğitim Fakültesi, 1975.
- , "Okul Öncesi ve Okul Döneminde Körlerin Eğitimi ve Sorunları," Türkiye Körler Vakfı Körler ve Sorunları Semineri'ne sunulan bildiri. Ankara; Türkiye Körler Vakfı Yayınları, 1978, s. 29.
- Pars, Vedide Baha ve Cahit, Baba Pars.**, *Okuma Psikolojisi ve İlkokuma Öğretimi*. İstanbul; Maarif Basımevi, 1954.
- Richaude, François.**, Michel Gauquelin ve François Gauquelin. *Hızlı Okuma Yöntemleri: Çabuluk, Kaurama, Bellek*. Çev: A. Sarp. Ankara; 1974.
- Sağlam, Emin.**, *Körler Okulu Öğretmenlerine Kabartma Yazı El Kitabı*. İstanbul; Milli Eğitim Basımevi, 1975.
- , "Körlerin Öğretim Metotlarının Psikolojik Dayanakları", Milli Eğitim Dergisi. 1; 10 Ekim 1974.
- Salmangil, Etem.**, *Okuma ve Not Alma Esasları*. İstanbul, 1950.
- Sencer, Muzaffer ve Yakut, Sencer.**, *Toplumsal Araştırmalarda Yöntembilim*. Ankara; TODAİE, 1978.
- Tekin, Halil.**, "Okullarımızdaki Türkçe Öğretiminin Etkililiği," Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, Hacettepe Üniversitesi, 1979.