



**UYARLANMIŞ ÇOK ÖGELİ BİLİŞSEL STRATEJİ ÖĞRETİMİNİN
GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
DİNLEDİĞİNİ ANLAMA VE ÖZETLEME BECERİLERİ ÜZERİNE
ETKİSİ**

Gülistan Yalçın

**DOKTORA TEZİ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren yirmi dört (24) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Gülistan
Soyadı : Yalçın
Bölümü : Özel Eğitim
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: : Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretiminin Görme Yetersizliği Olan Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama ve Özetleme Becerileri Üzerine Etkisi

İngilizce Adı: The Impact of Modified Multi-Component Cognitive Strategy Instruction on Listening Comprehension And Summary Skills of the Secondary School Students with Visual Impairments.

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı : Gülistan Yalçın

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Gülistan YALÇIN tarafından hazırlanan “Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretiminin Görme Yetersizliği Olan Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama ve Özetleme Becerileri Üzerine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Banu ALTUNAY

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. İ. Birkan GÜLDENOĞLU

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Yusuf DOĞAN

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Önder İŞLEK

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 10/ 09 /2020

Bu tezin Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Dünya'nın bütün çocuklarına...

TEŞEKKÜR

Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde öğrenciliğim 2006 yılında lisans eğitimi ile başladı, ardından yüksek lisans ve doktora eğitimleri ile devam etti. 2006 yılından bu yana her zaman beni destekleyen, gülen gözleriyle hayatıma ışık tutan, bazen anne, bazen abla, bazen arkadaş olan ve eğitim yaşamım boyunca her daim yanımda olan güzeller güzeli danışmanım, canım hocam Doç. Dr. Banu ALTUNAY'a hem yaşamımdaki hem de tez sürecimdeki desteği için sonsuz teşekkür ederim. İyi ki hayatımdasınız ve iyiki varsınız, eğitim hayatımdaki en büyük şansınısınız.

Lisans yıllarımdan bu yana eğitim hayatımda her zaman gölgesini hissettiğim ve benim için ayrı bir yeri olan canım hocam Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN'e, bu araştırma için hiç esirgemediği bilgisi, zamanı ve emeği için sonsuz teşekkür ederim.

Araştırma boyunca emeğini ve bilgisini benden esirgemeyen, verdiği bilgilerle beni aydınlatan, tanımaktan çok mutlu olduğum çok kıymetli hocam Doç. Dr. İ. Birkan GÜLDENOĞLU'na teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmamın deney sürecinde beni yalnız bırakmayan, her ihtiyacında yardımına koşan lisans yıllarımdan bu yana her daim beni cesaretlendiren çok kıymetli arkadaşım, Dr. Cem ASLAN'a, tezimin yöntem kısmı ile ilgili bana yardımcı olan değerli arkadaşlarım Dr. Hasan TABAK, Dr. Sami PEKTAŞ ve güzel arkadaşım Arş. Gör. Çağla Özgür YILMAZ'a teşekkür ederim.

Araştırmamın deney süreci boyunca bana okullarını açan çok kıymetli okul müdürlerime ve öğretmenlerime, araştırmamın katılımcı grubunu oluşturan canım öğrencilerime teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca her zaman yanımda olan ve beni destekleyen güzel arkadaşım Dr. Ulviye ŞENER AKIN'a, eğitim yaşamım boyunca sen yaparsın, diyerek beni destekleyen kıymetli arkadaşım Arş. Gör. Yasin GÜNLÜ'ye, tez çalışmam boyunca beni

destekleyen değerli arkadaşlarım, Dr. Onur Emre KOCAÖZ'e, Dr. Önder İŞLEK'e, Dr. Tuğba KAMALI ARSLANTAŞ'a, Arş. Gör. Uğur ÜLGER'e ve özellikle tezimde kullandığım dokunsal materyalleri hazırlamamda bana destek olan kıymetli arkadaşım Arş. Gör. Cahit ŞAHİN'e teşekkür ederim.

Tüm öğrencilik yaşamım boyunca bana maddi manevi destek olan canım babam Ertekin YALÇIN'a, canım annem Yurdagül YALÇIN'a, abim Nadir YALÇIN'a ve canımın yarısı kardeşim Tülay YALÇIN KORKMAZ'a çok teşekkür ederim. Hayatımda olduklarından her zaman mutluluk duyduğum, çok kıymetli amcam ve eşine, kuzenlerim Güler, Kübra, Mevlüt YALÇIN'a ve Turgay KORKMAZ'a teşekkür ederim. Yaşamımda her zaman desteğini hissettiğim çok değerli arkadaşım Mustafa AĞIR'a ve hayatımıza dâhil olduklarından bu yana bana renk katan canım Ada'm ve Yiğitalp'ime teşekkür ederim.

Gülistan YALÇIN

**UYARLANMIŞ ÇOK ÖGELİ BİLİŞSEL STRATEJİ ÖĞRETİMİNİN
GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
DİNLEDİĞİNİ ANLAMA VE ÖZETLEME BECERİLERİ ÜZERİNE
ETKİSİ**

(Doktora Tezi)

Gülistan Yalçın
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Eylül, 2020

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin total düzeyde görme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve özetleme becerileri üzerine etkisini belirlemek, öğrencilerin öğrendikleri stratejiyi okuduğunu anlama becerilerine genelleyip genelleymediklerini ortaya koymak ve Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji ve öğretimine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda; etkililik, genelleme ve sosyal geçerlik amaçları oluşturulmuştur. Araştırmanın katılımcıları, amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu bağlamda katılımcıların belirlenmesinde bazı ön koşul beceriler belirlenmiştir. Bu ön koşul becerileri karşılayan 10 öğrenci ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerin tamamı görme engelliler ortaokullarında eğitim öğretime devam etmektedirler. Öğrencilerin altısı erkek, dördü kızdır. Bununla birlikte öğrencilerin sekizi yedinci sınıfa ve ikisi altıncı sınıfa devam etmektedir. Araştırmanın iki bağımlı ve bir bağımsız değişkeni bulunmaktadır. Birinci bağımlı değişkeni total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin dinlediği bilgi veren metinleri anlama düzeyidir. İkinci bağımlı değişkeni ise total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin dinlediği bilgi veren metinleri özetleme düzeyidir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nın bazı özelliklerinden yararlanılarak uyarlanan Çok Ögeli Bilişsel Strateji'dir. Araştırmada kontrol grupsuz ön test-son test modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin dinlediğini anlama ön test-son test verilerinin toplanmasında orta ve zor güçlükte iki bilgi veren metne ilişkin hazırlanan, toplam 24 açık uçlu sorudan oluşan test

kullanılmıştır. Öğrencilerin dinledikleri metinleri özetleme becerileriyle ilgili verileri toplamada bilgi veren bir metin kullanılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama ön test-son test puanlarının toplanmasında orta ve zor güçlükte bilgi veren iki metne ilişkin hazırlanan, 24 açık uçlu sorudan oluşan test kullanılmıştır. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi, stratejinin açık anlatımı yoluyla gerçekleştirilmiştir. Öğretimler, 45 dakikalık 12 oturumda gerçekleştirilmiştir. İlk üç oturum öğretime hazırlık basamağını, üç oturum model olma basamağını, üç oturum rehberli uygulama basamağını ve son üç oturum bağımsız uygulama basamağını oluşturmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin dinlediğini anlama performanslarındaki değişikliği izlemek amacıyla üç kez öğretim sırası izleme verisi toplanmıştır. Araştırmada katılımcıların, dinlediğini anlama, özetleme ve okuduğunu anlama ön test ve son test puanları arasındaki farkı ortaya koymak için verilerin analizinde Wilcoxon işaretli sıralar testi (Wilcoxon signed rank test) kullanılmıştır. Bu araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek amacıyla öğrencilere uygulanan ‘Sosyal Geçerlik Formu’nda yer alan soruların cevabı içerik incelemesi yoluyla analiz edilmiştir. Analizler sonucunda kapalı uçlu sorular yüzdelik olarak tabloda verilirken, açık uçlu sorular için temalar oluşturulmuş ve sonuçlar yine tablolar aracılığıyla gösterilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin Dinlediğini Anlama Ön Test Puanları ile öğretim sonrası toplanan Dinlediğini Anlama Son Test Puanları arasında son test lehine artış olduğu görülmüştür; dolayısıyla uygulanan stratejinin dinlediğini anlama becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretim öncesi toplanan Özetleme Ön Test Puanları ile öğretim sonrası toplanan Özetleme Son Test Puanları arasında son test lehine artış olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerden öğretim öncesi toplanan Okuduğunu Anlama Ön Test Puanları ile öğretim sonrası toplanan Okuduğunu Anlama Son Test Puanları arasında son test lehine artış olduğu görülmüş, dolayısıyla öğrencilerin öğrendikleri stratejiyi okuduğunu anlama becerisine genelleştirebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak deney sürecinin tamamlanmasının ardından öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin büyük çoğunluğunun uygulanan stratejiye ilişkin olumlu görüşler bildirdiği ve öğrencilerin strateji uygulamasına ilişkin bazı önerilerde bulunduğu görülmüştür. Araştırmanın son kısmında bulgular tartışılarak uygulamaya ve ileriki araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler	: Görme yetersizliği, genişletilmiş çekirdek müfredat, tamamlayıcı akademik beceriler, destekleyici teknoloji, dinlediğini anlama becerisi, özetleme becerisi, okuduğunu anlama becerisi, çok ögeli bilişsel strateji.
Sayfa Adedi	: 265
Danışman	: Doç. Dr. Banu ALTUNAY

**THE IMPACT OF MODIFIED MULTI-COMPONENT COGNITIVE STRATEGY
INSTRUCTION ON LISTENING COMPREHENSION AND SUMMARY SKILLS
OF THE SECONDARY SCHOOL STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS
(Ph.D. Thesis)**

**Gülistan Yalçın
GAZI UNIVERSITY
INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES
September, 2020**

ABSTRACT

The aim of this study is to define the impact of Modified Multi-Component Cognitive Strategy Instruction on listening comprehension and summary skills of secondary school blind students, to reveal whether the students can generalize the strategy on their reading comprehension skills and to present the students' views on Modified Multiple-Component Cognitive Strategy instruction. According to this overall objective, effectiveness, generalization and social validity targets have been established. The participants of this research were identified with the criterion sampling as a purposeful sampling technique. In this context, some prerequisite skills were defined in the identification of the participants. The research was conducted with 10 students who met these prerequisite skills. All these students continue their education in the secondary schools for the visually impaired. Six of these students are boys and four of them are girls. Additionally, eight students are at the seventh grade, while two of them are at the sixth grade. The research has two dependent variables and one independent variable. The first dependent variable is the level of listening comprehension of the informative texts by the blind students. The second dependent variable is the level of summarizing comprehension of the informative texts by the blind students. The independent variable of the research is the Multi-Component Cognitive Strategy which is modified according to some features of the Self-Regulated Strategy Development Approach. The pre-test and post-test model without control group is applied in this research. A test with 24 open-ended questions was prepared for two informative texts with medium and hard difficulty in collecting pre-test and post-test data of the students' listening comprehension. An informative text was used to collect data on the students' ability to summarize these texts. A test with 24 open-ended questions was prepared for two

informative texts with medium and hard difficulty in collecting pre-test and post-test data of the students' reading comprehension. Modified Multi-Component Cognitive Strategy Instruction was conducted through a clear explanation of the strategy. Instructions were held in 45 minutes with 12 sessions. The first three sessions include the instruction preparation step, three sessions modelling step, three sessions guidance practice step and the last three sessions include independent practice step. Additionally, three times monitoring data were collected to monitor the listening comprehension performances of the students. In this research, Wilcoxon signed rank test was used in the analysis of the data to present differences between pre-test and post-test scores of the participants' listening, summarizing and reading comprehension skills. To determine the social validity of this research, answers of the questions in "Social Validity Form" applied to all students were analysed through content analysis. As a result of these analysis, closed-ended questions were presented in the table as percentages, while themes for open-ended questions were also presented in the tables. According to research results, it was observed that there was an increase in favour of the Listening Comprehension Post-Test Scores received after the Pre-Test Scores. Therefore, the applied strategy was effective on the listening comprehension skills. In addition, it was observed that there was an increase in favour of the Summarizing Comprehension Post-Test Scores received after the Pre-Test Scores. Furthermore, it was observed that there was an increase in favour of the Reading Comprehension Post-Test Scores received after the Pre-Test Scores. Therefore, it was concluded that the students could generalize the strategy in their reading comprehension skills. In conclusion, it was observed that most of the students gave positive feedbacks about the strategy and offered suggestions about the implementation process during the interviews conducted following this research. At the end of the research, findings were discussed, and suggestions were received for the practice and the future studies.

Key Words : Visual impairment, expanded core curriculum, complementary academic skills, assistive technology, listening comprehension, summarizing skills, reading comprehension skills, multi-component cognitive strategy.

Page Number : 265

Supervisor : Doç. Dr. Banu ALTUNAY

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xviii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xx
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durum	1
1.1.1. Görme Yetersizliği	1
1.1.2. Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Eğitim Ortamları	2
1.1.3. Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler İçin Genişletilmiş Çekirdek Müfredat.....	3
1.1.4. Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler ve Dinlediğini Anlama Becerisi.....	6
1.1.5. Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler ve Özetleme Becerisi	12

1.2. Araştırmanın Amacı	16
1.3. Araştırmanın Önemi.....	16
1.4. Sayıtlar.....	19
1.5. Sınırlılıklar.....	19
1.6. Tanımlar	19
BÖLÜM II.....	22
KURAMSAL ÇERÇEVE	22
2.1. Görme Yetersizliği	23
2.1.1. Görme Yetersizliğinin Tanımı	23
2.1.2. Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Eğitim Ortamları	24
2.2. Genişletilmiş Çekirdek Müfredat (Expanded Core Curriculum: ECC)	25
2.2.1. Destekleyici Teknoloji Kullanımı.....	32
2.2.1.1. Ekran Okuma Programları.....	35
2.2.2. Tamamlayıcı Beceriler	36
2.2.2.1. Dinlediğini Anlama Becerisi.....	37
2.2.2.1.1. Dinlediğini Anlamayı Etkileyen Faktörler	38
2.2.2.1.2. Dinleme Türleri	44
2.2.2.1.3. Dinlediğini Anlama Becerisinin Öğretimi.....	46
2.2.2.2. Özetleme Becerisi	50
2.2.2.2.1. Özetleme Becerisini Etkileyen Faktörler	51
2.2.2.2.2. Özetleme Modelleri	52
2.2.2.2.3. Özetleme Becerisinin Öğretimi.....	54
2.2.2.3. Okuduğunu Anlama Becerisinin Dinlediğini Anlama ve Özetleme Becerisi ile İlişkisi	58
2.2.2.3.1. Okuduğunu Anlama Becerisi ile Dinlediğini Anlama Becerisi Arasındaki İlişki	60

2.2.2.3.2. Okuduğunu Anlama Becerisi ile Özetleme Becerisi Arasındaki İlişki.....	62
2.3. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Paketi.....	63
2.3.1. Metni Birikimli Anlatma Stratejisi	71
2.3.2. Metni Birikimli Özetleme Stratejisi	72
2.3.3. Kendini İzleme Stratejisi	73
BÖLÜM III	75
YÖNTEM.....	75
3.1. Araştırmanın Modeli	75
3.2. Katılımcılar ve Katılımcıların Seçim Süreci.....	76
3.2.1. Katılımcılar	76
3.2.2. Katılımcıların Seçim Süreci	77
3.2.2.1. Öğretmen Görüşmesi.....	78
3.2.2.2. Katılımcıların Önkoşul Becerilerinin Değerlendirilmesi	79
3.2.2.2.1. Öğrencilerin Önkoşul Becerilerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Materyaller	79
3.2.2.2.2. Öğrencilerin Önkoşul Becerilerinin Değerlendirme Süreci.....	81
3.3. Bağımsız Değişken: UÇÖBS	83
3.3.1. UÇÖBS Öğretimi’nde Kullanılan Destekleyiciler.....	86
3.4. Araştırmada Kullanılacak Veri Toplama Araçları ve Araçların Geliştirilme Süreci.....	87
3.4.1. Araştırmada Kullanılacak Bilgi Veren Metinlerin Seçimi ve Soruların Oluşturulma Süreci.....	88
3.4.2. Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test Veri Toplama Aracı ve Geliştirilme Süreci.....	92

3.4.3. Özetleme Ön Test-Son Test Veri Toplama Aracı ve Geliştirilme Süreci	92
3.4.4. Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Test Veri Toplama Aracı ve Geliştirilme Süreci.....	93
3.4.5. Öğretim Sırası İzleme Veri Toplama Araçları ve Geliştirilme Süreci	93
3.4.6. Sosyal Geçerlik Veri Toplama Aracı ve Geliştirilme Süreci.....	94
3.5. Veri Toplama Süreci ve Puanlanması.....	94
3.5.1. Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test Verilerinin Toplanma Süreci	94
3.5.2. Özetleme Ön Test-Son Test Verilerinin Toplanma Süreci.....	95
3.5.3. Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Test Verilerinin Toplanma Süreci	95
3.5.4. Öğretim Sırası İzleme Verilerinin Toplanma Süreci.....	96
3.5.5. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanma Süreci	97
3.5.6. Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test ve Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Test Verilerinin Puanlanması.....	97
3.5.7. Özetleme Ön Test-Son Test Verilerin Puanlanması	98
3.5.8. Öğretim Sırası İzleme Verilerinin Puanlanması	100
3.6. Uygulama Ortamı	101
3.7. Araştırmacı Özellikleri.....	102
3.8. Deney Süreci ve Uygulanması.....	102
3.8.1. Çalışma Takvimi	103
3.8.2. Deney Süreci Aşamaları	103
3.8.2.1. Ön Test Verilerinin Toplanması	104
3.8.2.2. UÇÖBS Öğretimi.....	105
3.8.2.3. Öğretim Sırası İzleme Verilerinin Toplanması	108
3.8.2.4. Son Test Verilerinin Toplanması.....	108

3.8.2.5. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması	108
3.9. Geçerlik ve Güvenirlik	108
3.9.1. İç ve Dış Geçerlik	108
3.9.2. Uygulama Güvenirliği.....	109
3.9.3. Gözlemciler Arası Güvenirlik	111
3.10. Verilerinin Analizi	112
3.10.1. Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test Verilerinin Analizi	113
3.10.2. Özetleme Ön Test-Son Test Verilerinin Analizi.....	113
3.10.3. Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Test Verilerinin Analizi.....	113
3.10.4. Öğretim Sırası İzleme Verilerinin Analizi	114
3.10.5. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi	114
3.11. Uygulama Güvenirliği ve Gözlemciler Arası Güvenirliğin Hesaplanması.....	114
3.11.1. Uygulama Güvenirliğinin Hesaplanması	114
3.11.2. Gözlemciler Arası Güvenirliğin Hesaplanması	114
3.11.2.1. Ön Test-Son Test ve Öğretim Sırası İzleme Verilerinde Gözlemciler Arası Güvenirliğin Hesaplanması	115
3.11.2.2. Öğrenci Özetlerinde Gözlemciler Arası Güvenirliğin Hesaplanması	115
BÖLÜM IV	116
BULGULAR VE YORUMLARI	116
4.1. Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test Bulguları ve Yorumları	116
4.2. Özetleme Ön Test-Son Test Bulguları ve Yorumları.....	119
4.3. Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Test Bulguları ve Yorumları	122
4.4. Sosyal Geçerlik Amacına Yönelik Bulgular ve Yorumları	123
4.4.1. Sosyal Geçerliliğe İlişkin Elde Edilen Nicel Bulgular ve Yorumları.....	123
4.4.2. Sosyal Geçerliliğe İlişkin Nitel Bulgular ve Yorumları	125

BÖLÜM V	128
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	128
5.1. Tartışma.....	129
5.1.1. Dinlediğini Anlama Bulgularının Tartışılması.....	129
5.1.2. Özetleme Bulgularının Tartışılması	134
5.1.3. Okuduğunu Anlama Bulgularının (Genelleme) Tartışılması	137
5.1.4. Sosyal Geçerlik Bulgularının Tartışılması.....	140
5.2. Öneriler	142
5.2.1. Eğitime ve Uygulamaya Yönelik Öneriler	142
5.2.2. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler	144
KAYNAKLAR.....	147
EKLER	175
EK 1. Öğretmen Görüşme Formu	176
EK 2. Ebeveyn Görüşme/İzin Formu.....	180
EK 3. Çalışmada Kullanılan Bilgi Veren Metinlerin Listesi.....	181
EK 4. Katılımcı Seçiminde Kullanılan Dinlediğini Anlama Kayıt Çizelgesi.....	182
EK 5. Okuma Çözümlemesi Kayıt Çizelgesi	183
EK 6. Katılımcı Seçiminde Kullanılan Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi	184
EK 7. Metin Değerlendirme Formu	185
EK 8. Soru Değerlendirme Formu	187
EK 9. Dinlediğini Anlama Ön Test Son Test Veri Toplama Aracı	189
EK 10. Okuduğunu Anlama Ön Test Son Test Veri Toplama Aracı.....	192
EK 11. Özetleme Ön Test Son Test Veri Toplama Aracı.....	194
EK 12. Özet Puanlama Formu.....	195
EK 13. Öğretim Sırası İzleme Veri Toplama Aracı (1)	196

EK 14. Öğretim Sırası İzleme Veri Toplama Aracı (2)	197
EK 15. Öğretim Sırası İzleme Veri Toplama Aracı (3)	198
EK 16. Strateji Şeridi (Braille)	199
EK 17. Kendini İzleme Kayıt Formu	200
EK 18. Hatırlatan Merdiven	201
EK 19. Anladıklarımı Özetlemeliyim Çalışma Kağıdı	202
EK 20. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Stratejisi Öğretim Süreci.....	203
EK 21. Dinlediğini Anlama Ön Test Son Test Uygulama Güvenirliği Formu	219
EK 22. Okuduğunu Anlama Ön Test Son Test Uygulama Güvenirliği Formu	220
EK 23. Özetleme Ön Test Son Test Uygulama Güvenirliği Formu	221
EK 24. Öğretim Sırası İzleme Uygulama Güvenirliği Formu	222
EK 25. Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu	223
EK 26. Dinlediğini Anlama Ön Test Son Test Gözlemci Güvenirliği Formu.....	227
EK 27. Özetleme Ön Test Son Test Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu	230
EK 28. Okuduğunu Anlama Ön Test Son Test Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu.....	232
EK 29. Öğretim Sırası İzleme Verileri Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu	235
EK 30. Sosyal Geçerlik Formu	239
EK 31. Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni	241

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Genel Eğitim Müfredatı (Çekirdek Müfredat) ve GÇM.....	27
Tablo 2. Kintsch ve van Dijk Özetleme Unsurları Örnek Uygulama	53
Tablo 3. Katılımcı Özellikleri	77
Tablo 4. Katılımcıların Belirlenmesinde İzlenen Adımlar ve Bu Süreçlerde Kullanılan Araçlar.....	78
Tablo 5. Araştırmada Kullanılacak Veri Toplama Araçları.....	88
Tablo 6. Türkçe Okunabilirlik Aralıkları.....	89
Tablo 7. Metinlerin Özellikleri ve Kullanıldığı Süreçler	91
Tablo 8. Uygulama Ortamları	101
Tablo 9. Çalışma Takvimi	103
Tablo 10. Öğretim Oturumları.....	107
Tablo 11. Gözlemcinin İzlediği Süreçler ve Katılımcı/Oturum Sayısı ve Yüzdesi	110
Tablo 12. Gözlemcinin Hesaplama Yaptığı Verilerin Yüzdelik Oranları	112
Tablo 13. Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	117
Tablo 14. Özetleme Ön Test-Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	120
Tablo 15. Katılımcıların Özetleme Puanlarının Değişkenlere Göre Dağılımı.....	121
Tablo 16. Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi.....	122
Tablo 17. Katılımcıların Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Testlerine İlişkin Veri Dağılımı	123
Tablo 18. Sosyal Geçerlilik Nicel Bulgular	124

Tablo 19. Katılımcıların Olumlu Görüşlerine Yönelik Temalar ve Katılımcı Görüşlerinin Yüzde Olarak Değerleri	125
Tablo 20. Katılımcıların Olumsuz Görüşlerine İlişkin Temalar ve Katılımcı Görüşlerinin Yüzde Olarak Değerleri	126
Tablo 21. Katılımcıların Önerilerine İlişkin Temalar ve Katılımcı Görüşlerinin Yüzde Olarak Değerleri.....	127

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Kuramsal çerçeve kavram ağı.	22
<i>Şekil 2.</i> Deney süreci aşamaları.	104
<i>Şekil 3.</i> Katılımcıların DA ön test, öğretim sırası izleme ve son testlerine ilişkin veri dağılımı.	118
<i>Şekil 4.</i> Tartışma ve öneriler kavram ağı.	128

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

BİT	Bilgi ve İletişim Teknolojileri
ÇÖBS	Çok Ögeli Bilişsel Strateji
DA	Dinlediğini Anlama
ECC	Expanded Core Curriculum
GÇM	Genişletilmiş Çekirdek Müfredat
JAWS	Job Access With Speech
KDSG	Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OA	Okuduğunu Anlama
ÖEHY	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
T	Tema
UÇÖBS	Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu çalışmanın amacı, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin total düzeyde görme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve özetleme becerileri üzerine etkisini belirlemek, öğrencilerin öğrendikleri stratejiyi okuduğunu anlama becerilerine genelleyip genellemediklerini ortaya koymak ve Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Stratejiye ve bu stratejinin öğretimine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemektir. Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine, sayıltılarına, sınırlılıklarına ve araştırma içerisinde geçen önemli tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durum

Bu bölümde araştırmanın problem durumu; görme yetersizliği, görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim ortamları, Genişletilmiş Çekirdek Müfredat, dinlediğini anlama ve özetleme becerileri çerçevesinde ele alınmıştır.

1.1.1. Görme Yetersizliği

Görme yetersizliği genel olarak "görme gücündeki kısmî veya tamamen kayıplardan dolayı, bireyin özel eğitim ve/veya destek eğitim hizmetlerine gereksinimi olma" durumu (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY), 2012) şeklinde tanımlanmasına rağmen alan yazında şemsiye terim olarak görülür; çünkü görme yetersizliği az görenden total düzeyde görme yetersizliğine kadar pek çok durumu içerir. Dolayısıyla görme yetersizliğinin tanımı, bireyin yetersizlikten etkilenme düzeyine ve tanımın amacına göre farklılık göstermektedir (Zimmerman & Zebehazy, 2011).

Alan yazında görme yetersizliğinin, yasal ve eğitsel tanımları yapılmaktadır. Yasal tanıma göre az gören, bireyin ihtiyaç duyduğu tüm düzeltmelerden sonra iyi gören gözündeki görme keskinliği 20/70 ile 20/200 arasında olan bireyleri ifade etmektedir (Corn & Lusk, 2010; Tuncer, 2003; Zimmerman & Zebehazy, 2011). Total düzeyde görme yetersizliği ise, bireyin ihtiyaç duyduğu tüm düzeltmelerden sonra iyi gören gözündeki görme keskinliği 20/200 ya da daha az ve görme alanı 20 dereceden az olan bireylere denilmektedir (Altunay Arslantekin, 2018; Huebner, 2000; Şafak, 2012; Tuncer, 2003; Zimmerman & Zebehazy, 2011)

Eğitsel açıdan az gören, eğitimlerinde görme duyusunu sınırlı şekilde de olsa birincil duyu olarak kullanabilen bireyleri ifade etmektedir (Altunay Arslantekin, 2018). Bu bireyler, görme duyularını ihtiyaç duydukları düzenlemeler sunulduğunda etkili bir şekilde kullanabilirler. Ancak bu bireylerin diğer duyu kanallarını da aktif kullanmaya ihtiyaç duydukları bilinmektedir. Burada görme yetersizliğinin türü, ilerleyip ilerlememe durumu gibi unsurlar ön plana çıkmaktadır.

Eğitsel açıdan total düzeyde görme yetersizliği ise eğitimde görme duyusunu çok sınırlı kullanan ya da hiç kullanamayan, bunun yerine dokunma ve işitme yoluyla ya da bunların kombinasyonları ile bilgi edinen bireyleri ifade etmektedir (Altunay Arslantekin, 2018; Tuncer, 2003). Bu bireyler eğitim öğretimlerinde çoğunlukla Braille tablet, Braille daktilo, ekran okuma programları (örn., JAWS) gibi ihtiyaçlarına uygun yardımcı araç-gereçleri veya materyalleri kullanırlar. Bu çalışmanın katılımcı grubu belirlenirken total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitsel açıdan tanılanma süreçlerinde öne çıkan kavramlar göz önünde bulundurulmuştur. Dolayısıyla araştırmanın katılımcı grubunu total düzeyde görme yetersizliği olan öğrenciler oluşturmaktadır.

1.1.2. Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Eğitim Ortamları

Türkiye’de görme yetersizliği olan öğrenciler; özel sınıflar, kaynaştırma sınıfları ve görme engelliler okullarında eğitim-öğretime devam ederler. Özel sınıf uygulaması, olağan gelişim gösteren öğrencilerin devam ettiği ilköğretim okulları bünyesinde açılmış sınıflardır. Kaynaştırma uygulaması ise tüm öğrencilerin yaşadığı çevrede en nitelikli eğitimi alması, yetersizliği olsun olmasın her çocuğun akademik ve sosyal anlamda başarılar kazanarak toplumun bir bireyi olmasına fırsat sağlayan eğitim modellerinden biri olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu, 2006). Son yıllarda görme engelliler okulları bünyesinde

hizmet veren pansiyonların büyük bir çoğunluğunun kaldırılması kaynaştırma sınıflarında görme yetersizliği olan öğrencilerin sayılarında artışa neden olmuştur.

Görme yetersizliği olan öğrencilerin devam ettikleri diğer bir eğitim ortamı ise görme engelliler okullarıdır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2018-2019 İstatistik (2019) verilerine göre Türkiye’de 17 tane görme engelliler ilkokul ve ortaokulu bulunmaktadır. Görme engelliler ilkokullarının eğitim kadrosunun büyük çoğunluğunu Görme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı mezunu olan öğretmenler oluşturmaktadır. Görme engelliler ortaokullarında ise her ders için farklı branşlardan öğretmenler eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmektedirler. 2018-2019 Örgün Eğitim İstatistiklerine göre görme engelliler ortaokullarında toplam 668 öğrenci eğitim öğretime devam etmektedir. Bu çalışma da görme engelliler ortaokullarının 6 ve 7. sınıflarında eğitim-öğretimlerine devam eden total düzeyde görme yetersizliği olan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir.

1.1.3. Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler İçin Genişletilmiş Çekirdek Müfredat

Uluslararası alan yazında görme yetersizliği olan öğrencilerin akademik ve günlük yaşamlarında gereksinim duydukları materyallerin kullanımına ve becerilerin edinimine yer veren örnek programlar (Expanded Core Curriculum, Additional Curriculum) bulunmaktadır. Bu programlardan biri de ‘*Genişletilmiş Çekirdek Müfredat (GÇM) (Expanded Core Curriculum (ECC))*’ programıdır. Hatlen (1996) tarafından geliştirilmiş olan bu müfredat ile olağan gelişim gösteren bireylerin gözlemleyerek ve yaşantı fırsatları yoluyla öğrendikleri becerilerin görme yetersizliği olan öğrencilere de kazandırılması amaçlanmıştır (Lohmeier, 2009; Sapp & Hatlen, 2010; Tuncer, 2014).

GÇM; yönelim ve bağımsız hareket becerileri, duyuları etkili kullanma, bağımsız yaşam becerileri, sosyal etkileşim becerileri, boş zaman değerlendirme becerileri, mesleki eğitim becerileri, kendi kendini yönetme becerileri, destekleyici teknoloji kullanımı ve tamamlayıcı beceriler olmak üzere dokuz alandan oluşmaktadır (Lohmeier, 2009). Öğretmenler, GÇM’nin öğretimine başlamadan önce öğrencileri her bir alan için ayrı ayrı değerlendirirler (Lohmeier, 2009; Sapp & Hatlen, 2010). Öğrenci ihtiyaçlarına göre programları hazırlar ve tüm paydaşları sürece dahil ederek uygulamaya başlarlar. GÇM içerisinde yer alan becerilerin, genel eğitim müfredatı ile eş zamanlı olarak görme yetersizliği olan öğrencilere uygulanması önerilse de (Lohmeier, 2006), bazı okulların sömestr ve yaz tatillerinde ya da ders bitimlerinde GÇM programını uyguladıkları bilinmektedir (Lohmeier, 2006; 2009).

Türkiye’de görme yetersizliği olan öğrencilerin devam ettikleri eğitim ortamlarında takip edilen müfredat programları incelendiğinde, görme yetersizliği olan öğrencilerin akademik ve günlük yaşamda ihtiyaç duydukları becerilerin öğretimini hedefleyen derslerin oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Görme engelliler ortaokul müfredatında yalnızca Beden Eğitimi, Spor ve Bağımsız Hareket Becerileri Dersi ve Toplumsal Uyum Becerileri Dersinin yer aldığı bilinmektedir. Dolayısıyla son 20 yılda görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde pek çok ülke tarafından popüler yaklaşım olarak benimsenen GÇM’nin Türkiye’de uygulanmadığı görülmektedir.

Görme yetersizliği olan öğrencilerin bilgiye erişimi ve gören akranlarıyla eşit eğitim fırsatlara sahip olmaları konusunda GÇM’nin öne çıkan iki önemli beceri alanı destekleyici teknoloji kullanımı ve tamamlayıcı becerilerdir. Destekleyici teknoloji, öğrenme materyallerine ve öğrenme fırsatlarına erişim sağlamak için tasarlanmış başlıca elektronik cihazları ve bu cihazların kullanımını öğrenmek için gerekli desteği ifade etmektedir (Sapp & Hatlen, 2010). Destekleyici teknoloji kullanımı görme yetersizliği olan bireylerin yaşam alanlarında evde, işte, okulda üstlendiği rolleri en üst düzeyde yerine getirmesinde yardımcı olmaktadır (Stumbo, Martin & Hedrick, 2009).

Alan yazın incelendiğinde görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitimlerinde ve günlük yaşamlarında son derece önemli bir yere sahip olan destekleyici teknoloji ile ilgili sınırlı sayıda çalışma gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmalarda görme yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin destekleyici teknolojinin kullanımı konusunda eğitimlere ihtiyaç duydukları (Alves, Monteiro, Rabello, Gasparetto & Carvalho, 2009), görme yetersizliği olan öğrencilerin ise destekleyici teknoloji kullanımı konusunda sınırlılıklar gösterdikleri (Kelly, 2009) rapor edilmiştir. Bununla birlikte uluslar arası alan yazında destekleyici teknoloji kullanımının görme yetersizliği olan öğrencilerin üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösteren çalışmalara da rastlanılmaktadır (örn., Lahav & Mioduser, 2000; Lahav, Schloerb & Srinivasan, 2015). Benzer şekilde Türkiye’de destekleyici teknoloji konusunda görme yetersizliği olan öğrencilerle gerçekleştirilen sınırlı sayıda çalışmada destekleyici teknolojilerin kullanımının öğrenciler üzerinde olumlu sonuçları olduğu görülmüştür (Gür, 2019; Kamalı Arslantaş, Yıldırım, & Altunay Arslantekin, 2019).

Görme yetersizliği olan bireylerin kullanımı için pek çok destekleyici teknolojik araç-gereç ve programların geliştirildiği bilinmektedir. Geliştirilen destekleyici teknolojik programlardan biri de ekran okuma programlarıdır. Bu programlar özel gereksinimi olan pek

çok öğrencinin öğrenme özelliklerinden ya da materyale erişimden kaynaklanan durumlarda metinlere erişimini sağlayan programlardır (Altunay Arslantekin, 2012; Anderson-Inman & Horney, 2007; Edyburn, 2007; Kennedy & Deshler, 2010; Strangman & Dalton, 2005). Bu programlar öğrencilerin bağımsızlaşmasında ve okuma motivasyonu geliştirmesinde etkili programlar olarak kullanılmaktadır (Kennedy & Deshler, 2010). Ekran okuma programları, özellikle total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin basılı formatta ulaşamadıkları ders materyallerine erişimini sağlar. Bu nedenle görme yetersizliği olan öğrenciler ve çalışanlar verilen görevleri yerine getirmede, yeni bilgiler öğrenmede sıklıkla bu programları kullanırlar. Ancak Türkiye’de yapılan bir çalışmada total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin büyük çoğunluğunun ekran okuma programlarını kullanma konusunda sınırlılıklar yaşadıkları rapor edilmiştir (Özbay, Özmen, Tuncer & Altunay, 2007). Dolayısıyla görme yetersizliği olan öğrencilere, ekran okuma programlarının etkili bir şekilde nasıl kullanılacağına öğretiminin yapılması gerekmektedir. Bu çalışmada da ekran okuma programları arasında yer alan JAWS Programından yararlanılmış ve öğrencilerin bu programı kullanabiliyor olması ön koşul beceri olarak kabul edilmiştir.

GÇM’nin iki önemli beceri alanından biri olan tamamlayıcı beceriler, görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde kilit rol oynamaktadır. Tamamlayıcı beceriler; kavram öğretimi, yön bilgisi, ders çalışma stratejileri, organizasyon becerileri, dinleme becerileri, Braille okuma-yazma, not tutma, özetleme, önceden kaydedilmiş materyallerin kullanımı, büyüteç ve alternatif iletişim kanalları, işaret dili veya sözel olmayan diğer iletişim araçları, konuşma kartları veya iletişim için geliştirilen cihazların kullanımını gibi pek çok beceriyi kapsamaktadır (Lieberman, Haegele, Columna & Conroy, 2014; Lohmeier, 2005; 2006; 2007; 2009).

İçerisinde pek çok beceriyi barındıran tamamlayıcı beceriler; tamamlayıcı işlevsel beceriler ve tamamlayıcı akademik beceriler olmak üzere ikiye ayrılır. Tamamlayıcı işlevsel beceriler daha çok görme yetersizliğine farklı yetersizlikler eşlik ettiğinde işe koşulur. Tamamlayıcı akademik beceriler ise görme yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim müfredatının tüm alanlarına erişmesi için gerekli olan tüm beceriler olarak tanımlanmaktadır (Hatlen, 1996).

Bireysel ihtiyaçlara göre farklılık gösterse de alan yazında tamamlayıcı akademik beceriler; dinleme becerileri, Braille okuma-yazma becerisi, kavram gelişimi, uzaysal ilişkiler, çalışma ve organizasyon becerileri (örn., not tutma, özetleme becerisi) ve mevcut müfredatın her alanında işlevde bulunmak için gerekli olan uyarlamalar şeklinde yer almaktadır (Sapp &

Hatlen, 2010; Tuncer, 2014). Bununla birlikte görme yetersizliği olan öğrencilerin ihtiyaç duyduğu materyal, ortam ve öğretimsel düzenlemeler (Altunay Arslantekin, 2012) de tamamlayıcı akademik beceriler içerisinde yer almaktadır.

Görme yetersizliği olan pek çok öğrenci tamamlayıcı akademik becerilerin sistematik öğretimine ihtiyaç duymaktadır. Ancak Türkiye’de bu becerilerin sistematik öğretimlerine görme engelliler okullarında ve kaynaştırma sınıflarında yer verilmediğini gözlenmektedir. Bunun nedenleri arasında, Türkiye’de GÇM’nin okul müfredatında yer almaması, görme yetersizliği olan öğrencilerle çalışan branş öğretmenlerin çoğunun bu öğrencilerin eğitimi ile ilgili sınırlı bilgiye sahip olmaları, öğrenci ihtiyaçlarına uygun materyallerin sınırlı olması gibi durumlar sıralanabilir.

Türkiye’de yapılan bir çalışmada ortaöğretime devam eden görme yetersizliği olan öğrencilerin derslerde, sınavlarda ve ödev hazırlamada tamamlayıcı akademik becerileri kullanma düzeyleri araştırılmıştır (Yalçın, 2015). Çalışma sonuçları özellikle total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin tamamlayıcı akademik becerileri sınırlı şekilde kullandıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde İşlek (2017) çalışmasında, kaynaştırma sınıflarına devam eden görme yetersizliği olan öğrencilerin tamamlayıcı akademik becerileri kullanma düzeylerini araştırmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin tamamlayıcı akademik becerileri etkili bir şekilde kullanamadıkları ve bu becerilerin öğretimine ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla Türkiye’de yapılan iki çalışmada da ifade edildiği gibi görme yetersizliği olan öğrencilere; dersleri takip etmede, sınavlara hazırlanmada ve ödevlerini hazırlamada ihtiyaç duydukları tamamlayıcı akademik becerilerin öğretilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada da tamamlayıcı akademik beceriler içerisinde yer alan dinlediğini anlama ve özetleme becerilerinin total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilere öğretimi amaçlanmıştır.

1.1.4. Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler ve Dinlediğini Anlama Becerisi

Teknolojik cihazlar ve programların neredeyse tamamının sese dayalı olarak geliştirilmesi ve öğrencilerin basılı materyallere ulaşamaması gibi pek çok durum total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin, dinleme becerilerini sınıfta ve günlük yaşamda daha sık kullanmalarına zemin hazırlamıştır. Bununla birlikte okullarda eğitim veren öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Braille okuma yazma becerilerine sahip olmamaları ve sesli kitap gibi

uygulamaların artması (Adetoro, 2012) da total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin bilgiye erişimde dinleme becerilerini tercih etmelerinin nedenleri arasında yer almaktadır.

Total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin, farklı nedenlerle eğitim öğretim yaşamlarında en sık kullandıkları beceri olan dinleme becerisini daha etkili nasıl kullanacakları ve dinledikleri materyalleri anlamaları için neler yapmaları gerektiği konusunda sınırlı bilgiye sahip oldukları alan uzmanları tarafından ifade edilmektedir (Tuncer & Altunay, 2006; Yalçın & Altunay Arslantekin, 2019). Görme yetersizliği olan öğrencilerin yaşadığı bu sınırlılığın okullarda dinleme becerilerinin öğretiminin yapılmıyor olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Örneğin Türkiye’de görme engelliler okul programları incelediğinde öğrencilerin dinleme materyallerini etkili biçimde kullanmalarını sağlamaya yönelik hedeflerin bulunmadığı görülmekte, bunun yerine öğrencilerin bilgi veren materyalleri dokunsal olarak işlemeleri boyutuna ağırlık verildiği bilinmektedir.

Dinleme ve dinlediğini anlama becerisinin, görme yetersizliği olan öğrencilerde kendiliğinden geliştiğine dair yaygın bir inanış da bulunmaktadır (Barraga & Erin, 1992). Bu inanış total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin, etkili dinleme becerilerine sahip olmaları için stratejiler geliştirilmesini engellemektedir. Tüm bu durumlar total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilere dinlediğini anlama becerilerinin öğretiminin ihmal edilmesine neden olmuştur.

Total düzeyde görme yetersizliği olan öğrenciler, dinleme materyallerini ya da öğretmenlerinin ders anlatımlarını dinlerken pasif dinleyici davranışları göstermektedirler (Nolan & Morris, 1969). Oysaki öğrencilerin dinledikleri materyalleri anlayabilmeleri için aktif dinleme davranışlarını sergilemeleri beklenir (Tuncer & Altunay, 2006). Alan yazında öğrencilerin aktif dinleme davranışlarını sergilemesinde bazı faktörlerin etkili olduğu savunulmaktadır. Genel anlamda bu faktörler; öğrenci ve materyal özelliklerine göre farklılıklar göstermektedir (Nolan & Morris, 1969). Görme yetersizliği olan öğrenciler açısından öğrenci özellikleri spesifik olarak ele alındığında, öğrencinin problem davranışının olup olmaması, motivasyonu, dinleme stratejilerini kullanma durumu gibi etmenlerden bahsedilebilir. Materyal özellikleri açısından bakıldığında ise iki farklı boyutta düşünülebilir. Bunlardan ilki materyali dinlemek için kullanılan destekleyici teknolojik programların özellikleri diğeri ise dinleme materyalinin özellikleridir. Öğrencilerin materyalleri dinlerken hangi programı kullanacaklarının, hangi ses hızında materyalleri dinleyeceklerinin belirlenmesi kullanılan materyal ile ilgili özelliklerdir. Dinleme materyali

açısından bakıldığında ise metin türlerinin öne çıktığı görülmektedir. Total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerden seçtikleri ya da öğretmenlerinin dinlemeleri için verdikleri metin türüne uygun dinleme davranışları sergilemeleri beklenir (Nolan & Morris, 1969). Alan yazında hikâye türü ve bilgi veren metin türü olmak üzere iki metin türünden bahsedilir. Bu çalışmada da öğretimlerde ve veri toplama araçlarının geliştirilmesinde kullanılan metinler, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler ders kitaplarında yer alan bilgi veren metinler arasından bazı kriterler göz önünde bulundurularak seçilmiştir.

Alan yazında total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerde dinlediğini anlama düzeylerini belirlemeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamakla birlikte olağan gelişim gösteren öğrencilerin dinlediğini anlama performanslarını belirlemeye yönelik sınırlı sayıda çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Lehto ve Anttila (2003) çalışmalarında 2, 4 ve 6. sınıfa devam eden 107 öğrencinin dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Hikâye türü ve bilgi veren metin türü olarak iki farklı boyutta ele alınan çalışmanın bulguları, öğrencilerin bilgi veren metinlerde dinlediğini anlama düzeyinin hikâye türü metinlere göre düşük olduğunu göstermektedir. Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski (2010), 5. sınıf öğrencilerinin metin türlerine göre dinlediğini ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemeyi hedefledikleri çalışmalarında 180 öğrenciden veri toplamışlardır. Çalışma sonuçları, öğrencilerin dinledikleri bilgi veren metinlere ilişkin anlama performanslarının düşük olduğunu göstermektedir.

Total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin, dinlediğini anlama performanslarını artırmak için öğrencilere uygun stratejilerin öğretilmesi gerekmektedir (Harley, Truan & Sanford, 1997; Tuncer & Altunay, 2006; Yalçın & Altunay Arslantekin, 2019). Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde dinlediğini anlama becerisinin öğretiminde çoğunlukla dinleme stratejilerine yer verildiği görülmektedir. Bununla birlikte alan yazında okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama arasında yakın bir ilişki olduğunu (Crain-Thoreson, 1996; Guthrie & Tyler, 1976; Hagtvet, 2003; Wise, Sevcik, Morris, Lovett & Wolf, 2007) gösteren pek çok çalışmadan hareketle bazı çalışmalarda okuduğunu anlama becerisinin öğretiminde kullanılan Çok Ögeli Bilişsel Stratejiler'den ve Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı gibi tekniklerden dinlediğini anlama becerisinin öğretiminde de yararlanıldığı görülmektedir.

Alan uzmanları dinlediğini anlama becerisinin öğretiminde sıklıkla tercih edilen dinleme stratejilerini farklı şekillerde gruplamışlardır. Chamot, O'Malley ve Kupper (1988) dinleme stratejilerini üst bilişsel ve bilişsel stratejiler olarak; Fujita (1984), başarılı ve başarısız dinleyicilerin kullandıkları stratejiler olarak; Tompkins (2009) ise dinleme stratejilerini dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası şeklinde sınıflandırmıştır. Tompkins (2009) tarafından dinleme öncesi stratejiler; dinleme amacını belirleme, ön bilgileri harekete geçirme, tahminde bulunma, ana hatları belirleme, zihinde canlandırma, sorular oluşturma, beyin fırtınası ve not tutmak için hazırlık yapma olarak sıralanmıştır. Dinleme sırası stratejiler; not tutma, grafik düzenleyicileri kullanma, soru cevap etkinlikleri, tekrar dinleme, geçmiş bilgiler ile bağ kurma, görselleştirme, dinleme öncesi yaptığı tahminleri kontrol etme ve yeni tahminlerde bulunma ve empati kurma stratejileri olarak sınıflandırılmıştır. Dinleme sonrası stratejiler ise; özetleme, metni anlatma, tartışma, kendini değerlendirme, çıkarımda bulunma, grafik düzenleyicilerden yararlanma, betimlemeler yapma, kaynakları sorgulama, tahminlerde bulunma, metindeki benzerlik ve farklılıklar üzerinde durma ve geri bildirimde bulunma olarak sıralanmıştır.

Alan yazında öğrencilerin dinlediğini anlama performanslarını artırmada kullanılan dinleme stratejilerinin öğrencilerin, dinlediği metinleri daha doğru anlamalarında (Su, 2002) etkili olduğu ve strateji kullanımı ile öğrencinin dinlediğini anlama performansı arasında olumlu bir ilişki olduğu (Bialystok, 1981; Çelikbaş, 2010; Kılınç, Keskin & Yalanız, 2016; Yıldız, 2015), metin türlerine göre öğrencinin doğru stratejiyi kullanmasının öğrencinin performansını etkilediği (O'Malley, Chamot & Kupper, 1989) araştırmacılar tarafından rapor edilmiştir. Ancak alan yazında görme yetersizliği olan öğrencilerin dinlediğini anlamada kullandıkları stratejileri belirlemeyi hedefleyen sınırlı sayıda çalışmada, görme yetersizliği olan öğrencilerin dinledikleri metinleri anlamalarında strateji kullanımına sınırlı şekilde yer verdikleri görülmüştür (Şenel & Topuzkanamış, 2018; Yalçın & Altunay Arslantekin, 2018). Şenel ve Topuzkanamış (2018), 8, 9 ve 10. sınıfa devam eden, görme yetersizliği olan ve gören öğrencilerin dinlediklerini anlamada kullandıkları stratejileri belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında 48 gören, 20 az gören ve 17 total düzeyde görme yetersizliği olan öğrenciden veri toplamışlardır. Çalışma sonuçları, az gören ve total düzeyde görme yetersizliği olan öğrenciler için ayrı ayrı ele alınmamakla birlikte öğrencilerin en sık dinleme amaç ve yöntemini belirleme, dikkatini toplamaya çalışma, tekrar dinleme, dokunsal sahne oluşturma, ara özet yapma ve tartışma stratejilerini kullandıklarını göstermiştir. Görme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlamada üst

bilişsel stratejileri kullanma düzeylerini belirlemeyi hedefleyen bir çalışmada ise total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin (n=49), strateji kullanımına sınırlı şekilde yer verdikleri ve öğrencilerin çoğunun stratejinin nasıl uygulanacağını bilmediklerine ilişkin görüş bildirdikleri belirlenmiştir (Altunay Arslantekin & Yalçın, 2018).

Alan yazında total düzeyde görme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama performanslarını artırmada strateji öğretimine yer veren çalışmaya rastlanmamakla birlikte üniversite öğrencileriyle bir çalışma gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmada Tuncer ve Altunay (2006), metin özetlemeyi temel alan birikimli anlatma stratejisinin total düzeyde görme yetersizliği olan üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerine etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonuçları, total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin dinlediğini anlama performanslarını artırmada metin özetlemeyi temel alan birikimli anlatma stratejisinin etkili olduğunu göstermiştir.

Dinlediğini anlama öğretiminde kullanılan diğer bir teknik ise Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'dir. Alan yazında çoğunlukla okuduğunu anlama becerileri üzerine etkililiği test edilen (örn., Doğanay Bilgi, 2009; Ellis & Graves, 1990; Güldenoğlu, 2008; Klinger, Vaughn, Schumm & Elbaum, 1998; Klinger, Vaughn, Arguelless, Hugres & Leftwich, 2004; Mothus & Lapadat, 2006; Palincsar & Brown, 1984; Therrien, Wickstrom & Jones, 2006) Çok Ögeli Bilişsel Stratejiler (ÇÖBS) (Multi Component Strategies); metni özetleme, tartışma, soru üretme, metni anlatma, grafik düzenleyiciler kullanma gibi birçok stratejiyi bir arada barındıran strateji paketleridir (Vaughn & Klingner, 2004). Alan yazında farklı bilişsel stratejileri içeren ÇÖBS Paketlerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu strateji paketleri içerisinde ise öne çıkan ÇÖBS'ler; Karşılıklı Öğretim Tekniği, POSSE, KWL, SQRS gibi stratejilerdir.

Alan yazın incelendiğinde total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin dinlediğini anlama performanslarını artırmada ÇÖBS Öğretimi'ne yer veren çalışmalara rastlanılmamaktadır. Var olan sınırlı sayıda çalışmanın ise farklı öğrenci grupları ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Örneğin Aarnoutse, Brand-Gruwel ve Oduber (1997) tarafından yapılan çalışmada, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dinlediğini anlama performanslarını artırmada Karşılıklı Öğretim ve stratejinin açık anlatım yoluyla öğretiminin bir kombinasyonu oluşturularak tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme stratejilerinin öğretimi gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 9-11 yaş aralığında 47 öğrenme güçlüğü olan öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 24'ü deney grubunda, 23'ü kontrol grubunda

yer almıştır. Deney grubundaki öğrencilere Karşılıklı Öğretim ve stratejinin açık anlatım yoluyla öğretiminin kombinasyonu kullanılarak dört stratejinin öğretimi yapılmıştır. Çalışma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test dinlediğini anlama puanları ile son test dinlediğini anlama puanları arasında artış olduğu görülmüştür. Spivey ve Cuthbert (2006) ise üniversite öğrencilerinin derslerde dinlediğini anlama becerilerini artırmada Karşılıklı Öğretim Tekniği'nin etkililiğini araştırmışlardır. Çalışmaya kontrol grubunda 40, deney grubunda 40 olmak üzere 80 öğrenci katılmıştır. Araştırmacı, deney grubundaki öğrencilere tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme stratejilerinin öğretimini yaparken, kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Araştırmacılar, öğretim sonunda hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin katıldığı altı konferans düzenlemişlerdir. Her konferansın ardından öğrencilere konferansa ilişkin hazırlanan anlama soruları sorulmuştur. Çalışma sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin dinlediklerini anlamalarında önemli bir artış olduğunu göstermektedir.

Dinlediğini anlama öğretiminde sınırlı sayıda çalışmada ele alınan diğer bir teknik ise Kendini Düzenleme Strateji Gelişimi (KDSG) (Self-Regulated Strategy Development) Yaklaşımı'dır. Bu teknik metin anlama öğretiminde bilişsel strateji öğretimine alternatif olarak Graham, Harris, MacArthur ve Schwartz tarafından 1991 yılında geliştirilmiştir. Uzun yıllar süren araştırmalar sonucunda ortaya konan KDSG Yaklaşımı, üstbilişsel strateji öğretimi üzerine odaklanan (Graham & Harris, 2005) metin anlama öğretim yöntemlerinden biridir.

KDSG Yaklaşımı'nda öğrencilere, metni daha iyi anlamalarını sağlamak için okuma öncesi, sırası ve sonrasında okuduklarından ne anladıkları ile ilgili kendilerini sorgulamaları öğretilir (Mastropieri & Scruggs, 1997). Öğrencinin aktif olarak yer aldığı bu yaklaşımda sorumluluk, öğretmenden öğrenciye aşamalı olarak geçer ve öğretmenler, öğrencilerin stratejiyi öğrenme çabası üzerinde durur ve öğrenciyi pekiştirir (Doğanay Bilgi, 2009).

KDSG Yaklaşımı'nın öğretimi altı ana basamakta gerçekleştirilmektedir. Bu altı ana basamak strateji öğretiminin tüm yönlerinin tam olarak ele alınmasını sağlamak üzere tasarlanmıştır (Reid & Lienemann, 2006). Öğretim sırasında altı aşama sırayla sunulur; ancak, aşamalar esnektir ve öğretmen tarafından uygun veya gerekli görülen şekilde yeniden sıralanabilir ya da birleştirilebilir. Bu altı basamak; öğrencilerin geçmiş bilgilerini harekete geçirme, strateji bilgisini tartışma, strateji kullanımına model olma, stratejiyi hatırlama

(strateji basamaklarını ezberleme), rehberli uygulama (Supporting the Strategy) ve bağımsız uygulamadır (Independent Performance) (Reid & Lienemann, 2006). Bununla birlikte KDSG Yaklaşımı'nda bir öğretim oturumundan diğer üst öğretim oturumuna geçmeden önce öğrencilerin belirlenen ölçütü karşılamaları beklenir (Doğanay Bilgi, 2009; Graham & Harris, 2005). Dolayısıyla KDSG Yaklaşımı'nda öğretim ölçüte dayalıdır.

KDSG Yaklaşımı, öğrencilerin bir beceriyi uygularken kendi bilişsel süreçlerini yönetmek amacıyla kullandığı kendini düzenleme stratejileri ile kullanılması da hedeflenmiştir (Graham & Haris, 2005; Reid & Lienemann, 2006). Bu bağlamda KDSG Yaklaşımı, kendini düzenleme stratejilerinden hedef koyma, kendini talimatlandırma, kendini izleme ve kendini pekiştirmenin öğretimini amaçlamaktadır (Reid & Lienemann, 2006).

Alan yazında öğrencilerin dinlediğini anlama performanslarını artırmada KDSG Yaklaşımı'nın etkililiğini test eden sınırlı sayıda çalışmaya rastlanılmaktadır. Bu çalışmaların ise ikinci dil öğretiminde gerçekleştirildiği görülmektedir. Örneğin, Samani ve Biria (2015) İran'da öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dil öğretiminde dinlediğini anlama performanslarını artırmada KDSG Yaklaşımı'nı benimseyerek dinlediğini anlama strateji öğretiminin etkililiğini araştırmışlardır. Kontrol gruplu ön test-son test modeline göre planlanan çalışmada deney grubuna KDSG Yaklaşımı ile dinlediğini anlama öğretimi yapılırken kontrol grubunda geleneksel öğretimler devam etmiştir. Çalışma sonucunda KDSG Yaklaşımı ile öğretim yapılan deney grubunun kontrol grubuna oranla dinlediğini anlama puanlarının çok daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada da total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilere, dinlediğini anlama becerisinin öğretiminde Çok Ögeli Bilişsel Strateji Paketi oluşturulmuş ve öğretim süreçlerinde Kendini Düzenleme Stratejisi Gelişimi Yaklaşımı'nın bazı özelliklerinden yararlanılmıştır.

1.1.5. Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler ve Özetleme Becerisi

Tamamlayıcı akademik beceriler içerisinde yer alan çalışma becerilerinden biri de özetleme becerisidir. Karmaşık bilişsel süreçler gerektiren özetleme becerisi, öğrencinin bir metni okuduktan ya da dinledikten sonra metne ilişkin aklında kalan bilgileri geri çağırması ve bu bilgiler içerisinde önemli bilgileri belirleyerek belirli bir sırada ve kendi cümleleriyle ifade etmesi (Braxton, 2009; National Reading Panel (NRP), 2000; Tompkins, 2009; Westby, Culatta, Lawrence & Hall-Kenyon, 2010) şeklinde tanımlanmaktadır.

Türkiye’de görme engelliler ortaokullarında ve genel eğitim ortaokullarında Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018) özetleme becerisinin, 5-6-7 ve 8. sınıflarda dinleme ve okuma alanlarında ‘Dinlediklerini özetler.’ ve ‘Okuduklarını özetler.’ kazanımlarıyla yer aldığı görülmektedir. Karadağ (2019) Türkçe ders kitaplarında yer alan özetleme etkinlikleri üzerine bir değerlendirme yapmış ve Türkçe ders kitaplarında yer alan özetleme etkinliklerinin özetlemenin bilişsel süreçlerine uygun olarak hazırlanmadığını bulmuştur. Garner (1984) ise çalışmasında, öğretmenlerin derslerde özetleme becerisine ilişkin yaptıkları öğretimleri incelemiş, deneyimli öğretmenlerin bile öğrencilerine özetleme için yeterli bir öğretim yapmadıklarını, birçok öğretmenin kapsamlı bir stratejiye model olmak yerine, metindeki sözcüklere ve olaylara odaklandıklarını gözlemlemiştir. Alan yazında yapılan pek çok çalışmada bu durumun bir sonucu olarak öğrencilerin özetleme ile ilgili beklenen performansı gösteremedikleri ifade edilmiştir. Yapılan çalışmalarda, öğrencilerin metni yüzeysel olarak özetledikleri, özetlerinde metindeki konudan uzaklaştıkları, metinden tümüyle ya da bazı cümleleri atlayarak doğrudan alıntı eğiliminde oldukları (Çıkrıkçı, 2004; Susar Kırmızı & Akkaya, 2011), metindeki düşünceleri kendi sözcükleriyle ifade edemedikleri (Çıkrıkçı, 2004), ana fikri yansıtmakta güçlük çektikleri belirlenmiştir (Susar Kırmızı & Akkaya, 2011).

Alan yazında total düzeyde görme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin özetleme performanslarını belirlemeyi amaçlayan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamakla birlikte, var olan çalışmaların olağan gelişim gösteren öğrencilerle gerçekleştirildiği görülmektedir. Örneğin, Aktaş ve Bayram (2017) çalışmalarında 5-6-7 ve 8. sınıfa devam 308 öğrencinin okuduğunu anlamada özetleme stratejilerini kullanma durumlarını incelemiştir. Araştırmada öğrencilere, bilgi veren iki metin ve hikâye türünde iki metin okutulmuş ve ardından öğrencilerin özetlemeleri istenmiştir. Araştırmada öğrenci özetleri, ana fikri tespit etme, gereksiz ayrıntıları ayıklama/önemliyi önemsizden ayırt etme, kendi cümleleriyle anlatma, ana fikir ve yardımcı fikir arasında bağ kurma, nesnel olma, özgün metinden kısa olma, hâkim bakış açısını kullanma, genelleme ve başlık koyma kriterlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırmada 6. sınıf öğrencilerinin bilgi veren metinleri özetlerken en çok özgün metinden kısa olma (%97), başlık koyma (%77) ve kendi cümleleriyle anlatma (%51) stratejilerini kullandıkları rapor edilmiştir. 7. Sınıfa devam eden öğrencilerin ise bilgi veren metinleri özetlerken en çok özgün metinden kısa olma (%98) ve başlık koyma (%96) stratejilerini kullandıkları ortaya konulmuştur.

Alan yazında özetleme becerisinin öğretiminde farklı strateji ve tekniklerin kullanıldığı görülmektedir. Özetleme becerisinin öğretiminde kullanılan stratejiler; önemli bilgileri ayırt etme, ana fikri belirleme, ana fikri destekleyen önemli fikirleri belirleme, genelleme yapma, metindeki düşünceleri kendi sözcükleriyle ifade etme, konu cümlesi oluşturma, yeniden yapılandırma, sonuç cümlesi oluşturma ve metni düzenlemedir (Kudret & Baydık, 2016). Bununla birlikte PORST Tekniği, matris tekniği, grafik düzenleyiciler ve kendini izleme stratejilerinin de özetleme becerisinin öğretiminde kullanıldığı görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde gören akranlarından farklı materyallerle (Braille tablet, Braille daktilo, Braille note-taker, yenilenebilir Braille ekran, elektronik Braille cihazlar gibi) özetlerini yazan total düzeyde görme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerine özetleme becerisinin öğretimini amaçlayan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamaktadır. Ancak total düzeyde görme yetersizliği olan üniversite öğrencilerine özetleme becerisinin öğretimini amaçlayan bir çalışma (Tuncer & Altunay, 2006) gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada (2006) total düzeyde görme yetersizliği olan üniversite öğrencilerine özetleme becerisinin öğretiminde ana fikri bulma, gereksiz bilgileri atma ve benzer kelime gruplarını tek bir kelime altında toplama stratejilerinin öğretimine yer verildiği görülmektedir.

Özetleme becerisinin öğretimini hedefleyen diğer çalışmalar incelendiğinde ise Braxton (2009) kurala dayalı özetleme stratejisi ve metni tek cümlede özetleme stratejisine; Malone ve Mastropieri (1992) kendini izleme stratejisinin öğretimine; Jitendra, Hoppes ve Xin (2000) ana fikir bulma ve kendini izleme stratejilerine; Duran ve Özdil (2019) okuduğunu anlama becerisinin öğretiminde kullanılması amacıyla geliştirilmiş olan PORST Tekniğine, Solomon (2012), Tavşanlı ve Seban (2015) grafik düzenleyicilere, Tuncer ve Kahveci (2009) kavram haritasına; Kahveci (2004) zihin haritasına özetleme becerilerinin öğretiminde yer vermişlerdir.

Alan yazında öğrencilerin özetleme performansları ile okuduğunu anlama performansları arasında doğru orantılı ilişki olduğunu gösteren çalışmalara da rastlanılmaktadır (Friend, 2001; Gajria & Salvia, 1992; Hoppes, Jitendra, Wilson, & Cole, 1997; Jitendra & diğ., 2000; Malone & Mastropieri, 1992; Palincsar & Brown, 1984; VanDyke, 1997). Örneğin Braxton (2009) çalışmasında, özetlemenin iki farklı yaklaşımla öğretildiği kurala dayalı özetleme stratejileri ve metni tek cümlede özetleme stratejisi öğretiminin 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin bilgi veren metinlerde okuduğunu anlama ve özet yazma becerileri üzerine etkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin, özet yazma ile ilgili bilgi ve becerilerinin

arttığı görülmüş ve iki yöntemin de bilgi veren metinleri anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur.

Türkiye’de ise Bahap-Kudret ve Baydık (2016) tarafından yapılan bir çalışmada okumada başarılı olan ve olmayan 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile özetleme ve dile ilişkin biçim birim bilgisi/sözdizimi ve sözcük dağarcığı becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda okuduğunu anlama becerileri ile özetleme becerisinin içerik boyutu, sözcük dağarcığı ve biçimbirim bilgisi/sözdiziminin anlamlı ve olumlu bir ilişkisinin olduğu görülmüştür. Dolayısıyla alan yazında okuduğunu anlama becerisinin özetleme becerisi ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada genelleme becerisi olarak okuduğunu anlama becerisine yer verilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde total düzeyde görme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerine tamamlayıcı akademik beceriler içerisinde yer alan dinlediğini anlama ve özetleme becerilerinin öğretime yer veren bir çalışmaya rastlanılmamaktadır. Bu çalışmada, total düzeyde görme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerine dinlediğini anlama ve özetleme becerilerinin öğretiminde etkililiğinin test edilmesi amacıyla, metin anlatma stratejisinin bir çeşitlenmesi olan birikimli anlatma ve metin özetlemeyi göreceli olarak daha kolay hale getiren birikimli özetleme stratejisinden oluşan ÇÖBS Paketi oluşturulmuştur. Oluşturulan ÇÖBS Öğretimi; öğretime hazırlık, model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama aşamalarından oluşmaktadır.

Çalışmada oluşturulan ÇÖBS Paketi, öğretimlerin daha sistematik gerçekleştirilmesini ve total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin strateji uygulama becerilerinde giderek bağımsızlaşmalarını sağlamak amacıyla KDSG Yaklaşımı’nın bazı özelliklerinden yararlanılarak uyarlanmıştır. Çalışmada, strateji öğretim sürecinde bir aşamadan diğer aşamaya geçişte KDSG Yaklaşımı’nda olduğu gibi ölçüt konulmuştur. Bununla birlikte KDSG Yaklaşımı’nın ikinci basamağı olan tartışma, rehberli uygulama oturumlarında araştırmacı rehberliğinde öğrencilerle birlikte gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın öğretim oturumlarında, KDSG Yaklaşımı’nın özellikle dördüncü basamağında (stratejiyi hatırlama) kullanıldığı gibi destekleyiciler (Material Scaffolding) kullanılmıştır. Bununla birlikte ÇÖBS Paketi içerisinde, KDSG Yaklaşımı’nın içerdiği Kendini Düzenleme Stratejileri’nden olan kendini izleme stratejisine, öğrencilerin strateji basamaklarını uygularken kendilerini izlemeleri amacıyla yer verilmiştir. Bu nedenle çalışmada ÇÖBS Paketi, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji (UÇÖBS) Paketi olarak ifade edilmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, KDSG Yaklaşımı'nın bazı özellikleri dikkate alınarak uyarlanan ÇÖBS Öğretimi'nin total düzeyde görme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin dinlediği bilgi veren metinleri anlama ve özetleme becerileri üzerine etkisini belirlemek, öğrencilerin öğrendikleri stratejiyi okuduğunu anlama becerilerine genelleyip genelleyemediklerini ortaya koymak, UÇÖBS ve öğretimi ile ilgili öğrenci görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Etkililik amaçları:

1. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji uygulanan total düzeyde görme yetersizliği olan 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin, ön test-son test bilgi veren metinleri dinlediğini anlama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji uygulanan total düzeyde görme yetersizliği olan 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin, ön test-son test bilgi veren metinleri özetleme puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Genelleme amaçları:

1. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji uygulanan total düzeyde görme yetersizliği olan 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin, ön test-son test bilgi veren metinleri okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Sosyal geçerlik amaçları:

1. Total düzeyde görme yetersizliği olan 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji ve öğretimi ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın amacı, UÇÖBS Öğretimi'nin total düzeyde görme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve özetleme becerileri üzerine etkisini belirlemek, öğrencilerin öğrendikleri stratejiyi okuduğunu anlama becerilerine genelleyip genelleyemediklerini ortaya koymak, UÇÖBS ve öğretimine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemektir.

Görme yetersizliği olan öğrenciler, eğitimlerinde gören akranlarından farklı olarak pek çok becerinin öğretimine ihtiyaç duyarlar. Alan yazında görme yetersizliği olan öğrencilerin

ihtiyaç duyduğu becerileri içerisinde barındıran ve son yirmi yılda görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde popüler bir yaklaşım olarak görülen GÇM, dokuz farklı beceri alanından oluşmaktadır. Bu müfredatın içerisinde yer alan destekleyici teknoloji kullanımı ve tamamlayıcı akademik beceriler; doğrudan, öğrencilerin bilgiye erişimi ve okul yaşamlarında ihtiyaç duydukları becerilerin öğretimine odaklanır.

Tamamlayıcı akademik beceriler içerisinde yer alan, dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve özetleme becerileri öğrencilerin dersleri takip etmesinde, okulda başarılı olabilmelerinde önemli rol oynamaktadır (Lohmeier, 2006; Sapp & Hatlen, 2010; Tuncer & Altunay, 2006). Ancak alan yazında total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin okuma yazma, dinleme, not tutma, özetleme, kavram öğretimi gibi pek çok beceriyi içerisinde barındıran tamamlayıcı akademik becerileri derslerde sınırlı şekilde sergilediğini gösteren çalışmalara rastlanılmaktadır (İşlek, 2017; Yalçın, 2015). Dolayısıyla görme yetersizliği olan öğrencilerin okullarda akademik boyutu ağır basan bir eğitim almalarına karşın, verilen öğretimden akranlarıyla aynı oranda yararlanmalarına imkân verecek tamamlayıcı akademik becerilere sahip olmadıkları söylenebilir.

Total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin üniversiteye gelinceye kadar aldıkları eğitimlerde takip edilen programlar, tamamlayıcı akademik becerilerin kazandırılmasına yönelik sınırlı sayıda amaç içermektedir. Bu araştırmanın bulguları, total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilere tamamlayıcı akademik becerilerden dinlediğini anlama ve özetleme becerilerinin kazandırılmasının önemi ve yöntemleri konusunda ışık tutucu ve öncü bir çalışma niteliğindedir. Bununla birlikte bu çalışma, tamamlayıcı akademik beceriler içerisinde yer alan dinlediğini anlama becerisi ile özetleme becerisinin aynı çalışmada ele alındığı hem ulusal hem de uluslararası alan yazında yapılan ilk çalışmadır.

Total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin basılı materyalleri gözleriyle okuması ya da dinleyerek öğrenmesi destekleyici teknolojilerin kullanımını zorunlu kılmaktadır. Araştırmada total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilere strateji öğretimi sırasında kullanılan metinler, bilgisayar donanımları ve ekran okuma programı kullanılarak dinletilmiştir. Bu yönüyle araştırma bulguları, günümüzde giderek yaygınlaşan bilgisayar teknolojilerinin total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilere öğretim yaparken kullanılması bakımından ulusal ve uluslararası alan yazın için ilk çalışma olma özelliği taşımaktadır. Dolayısıyla çalışma bulgularının dünya literatürüne de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Görme engelliler okullarına devam eden total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin bir bölümü okuma yazmayı bilmemektedir. Bunun nedenleri arasında, kullanılan öğretim yöntemlerinde eksiklik, öğrencilerin görme yetersizliği yanında öğrenme güçlüğü'nün de bulunması, öğrencilerin dokunsal duyarlılıklarındaki yetersizlikler sayılabilir. Ne yazık ki okumayı öğrenemeyen total düzeyde görme yetersizliği olan öğrenciler için okullarda alternatif iletişim biçimleri geliştirilip uygulanmamaktadır. Araştırma için oluşturulan öğretim süreçleri, öğrenme güçlüğü, parmaklarındaki duyarsızlıklar gibi nedenlerle okuma yazma öğrenemeyen total düzeyde görme yetersizliği olan öğrenciler için okumaya alternatif olacak bir iletişim modeli sunacaktır.

Uygulama ortamlarında görme yerine dokunma ve işitme duyularını kullanan öğrencilerle ilgili temel bir yanlış bulunmaktadır. Bu öğrencilerin işitme ve dokunma duyularının kendiliğinden güçlü olduğu varsayılmaktadır (Barraga & Erin, 1992). Bu inanış total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin etkili dinleme becerilerine sahip olmaları için stratejiler geliştirilmesini engellemektedir. Total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin sırf görmeyi kullanamamaları nedeniyle güçlü dinleme ve dokunma becerilerine sahip olduklarını söylemek oldukça güçtür. Onların işitme ve dokunma duyularını verimli biçimde kullanabilmeleri için eğitime gereksinimleri vardır. Bu çalışma, total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde oldukça önemli bir rolü olmasına karşın, etkili öğretim yöntemleri konusunda hemen hiç araştırma olmayan bir alanda bilgi birikimi için temellerin atılmasına olanak sağlayacaktır.

Bu çalışmada total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin dinlediğini anlama ve özetleme performanslarını artırmada KDSG Yaklaşımı'nın bazı özelliklerinden yararlanılarak geliştirilen ÇÖBS Öğretimi'ne yer verilmiştir. Alan yazında ÇÖBS Öğretimi'nin etkililiğini inceleyen çalışmaların neredeyse tamamının okuduğunu anlama alanında yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların da olağan gelişim gösteren, öğrenme güçlüğü olan, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle gerçekleştirildiği görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışma ÇÖBS'lerin total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin dinlediğini anlama ve özetleme becerileri üzerinde etkililiği araştıran ulusal ve uluslararası alan yazında yapılan ilk çalışma özelliğine sahiptir. Bununla birlikte hem ulusal hem de uluslara arası alan yazında total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilere ekran okuma programları aracılığıyla dinledikleri metinlerde özetleme başarısını artırmayı amaçlayan ilk çalışma olma özelliğine de sahiptir.

Araştırmanın total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin dinlediğini anlama ve özetleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik UÇÖBS Öğretimi içerisinde yer alan öğretim stratejilerinin ve kullanılan destekleyicilerin, dinlediğini anlama ve özetleme becerilerinin öğretiminin uygulama süreçlerinin planlanmasında ve uygulanmasında öğretmenlere rehberlik edeceği, dinlediğini anlama ve özetleme becerilerinin zenginleştirilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Son olarak bu çalışma, total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin destekleyici teknolojilerden akademik amaçlarla yararlanması için bir model oluşturulmasına zemin hazırlayacaktır.

1.4. Sayıtlar

Bu çalışmanın sayıtları:

1. Katılımcıların seçiminde ön koşul davranışları yerine getirmeleri yeterli olarak varsayılmıştır.
2. Öğrencilerin ön test-son test veri toplama süreçlerinde samimi davrandıkları ve metin özetleme sırasında özetleri içtenlikle yazdıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma gerçekleştirilirken herhangi bir problemle karşılaşılacakla birlikte aşağıdaki özelliklerle/durumlarla sınırlandırılmıştır.

1. Bu çalışma görme engelliler ortaokullarına devam total düzeyde görme yetersizliği olan on öğrenci ile sınırlandırılmıştır.
2. Bu çalışma Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri ders kitaplarından seçilen bilgi veren metinlerle sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Aşağıda araştırma içerisinde yer alan tanım ve terimlere yer verilmiştir.

Total Düzeyde Görme Yetersizliği: Bu çalışmada total düzeyde görme yetersizliği, eğitim öğretimlerinde dokunsal ve işitsel öğrenme kanallarını kullanan öğrencileri ifade etmektedir.

Genişletilmiş Çekirdek Müfredat: Görme yetersizliği olan bireylerin gören bireylerle akademik yaşamda ve günlük yaşamda eşit fırsatlara sahip olmaları amacıyla geliştirilmiş,

genel eğitim müfredatı ile birlikte görme yetersizliği olan öğrencilere sunulan müfredat programıdır (Hatlen, 1996).

Tamamlayıcı Akademik Beceriler: Tamamlayıcı akademik beceriler, görme yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim müfredatının tüm alanlarına erişmesi için gerekli olan tüm beceriler olarak tanımlanmaktadır (Hatlen, 1996). Tamamlayıcı akademik beceriler; Braille okuma yazma, abaküs kullanımı, sesli hesap makinesi kullanımı, dinleme, not tutma ve özetleme gibi pek çok beceriyi içerir.

Destekleyici Teknoloji Kullanımı: Destekleyici (yardımcı) teknoloji; iletişim, erişim ve öğrenmeyi destekleyen yardımcı hizmetleri ve yardımcı araçları içeren bir şemsiye terimdir (Wolffe, Candela & Johnson, 2003). Destekleyici teknolojiler, özel gereksinimi olan bireylerin işlevsel bir aktivite gerçekleştirmesine yardımcı olan teknolojilerin tamamı olarak da ifade edilebilir.

Ekran Okuma Programı: Bilgisayar ekranındaki yazılı belge/metin/dokümanları sesli konuşmaya dönüştüren yazılım programlarıdır (Mulloy, Gevarter, Hopkins, Sutherland & Ramdoss, 2014).

JAWS Programı: JAWS, bilgisayarın ekranındaki yazıları okuyan, ekranda olan bitenlerle ilgili bilgiler veren ve Braille çıktı alınmasını sağlayan bir ekran okuma programıdır (Inkster, Newman, Weiss & Yeadon, 1997).

Bu çalışmada JAWS Programından yalnızca sesli okuma şeklinde yararlanılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin ekranda yer alan metinleri gözleri ile okuma sürecine yer verilmemiştir.

Dinlediğini Anlama Becerisi: Dinlediğini anlama becerisi, sözlü ve görsel ipuçlarını kullanarak hem yüz yüze hem de dinleme materyali-izleyici durumunda dinlediklerine anlam verme sürecidir (Brown & Carlsen, 1955; Akt. Buran, 2008).

Bu çalışmada dinlediğini anlama becerisi, total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin, JAWS Programı aracılığıyla dinledikleri bilgi veren metinleri anlamlandırması şeklinde kullanılmıştır.

Okuduğunu Anlama Becerisi: Okuduğunu anlama, öğrencilerin bir metni okumaları, metinle etkileşime girmeleri ve metinden anlam çıkarmalarını sağlayan bir beceridir (Honig, Diamond, Cole & Gutlohn, 2008).

Özetleme Becerisi: Özetleme becerisi, okuyucunun ya da dinleyicinin metindeki fikir ve anlamı bozmadan, tutarlı şekilde ana fikri ve önemli bölümleri kısaltarak yeniden yazması olarak tanımlanmaktadır (National Reading Panel-NRP, 2000).

Bilişsel Strateji: Bireylerin, metinlerden anlam çıkarmasını kolaylaştırmak amacıyla okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında uyguladıkları zihinsel taktiklerdir (Duffy, 1993).

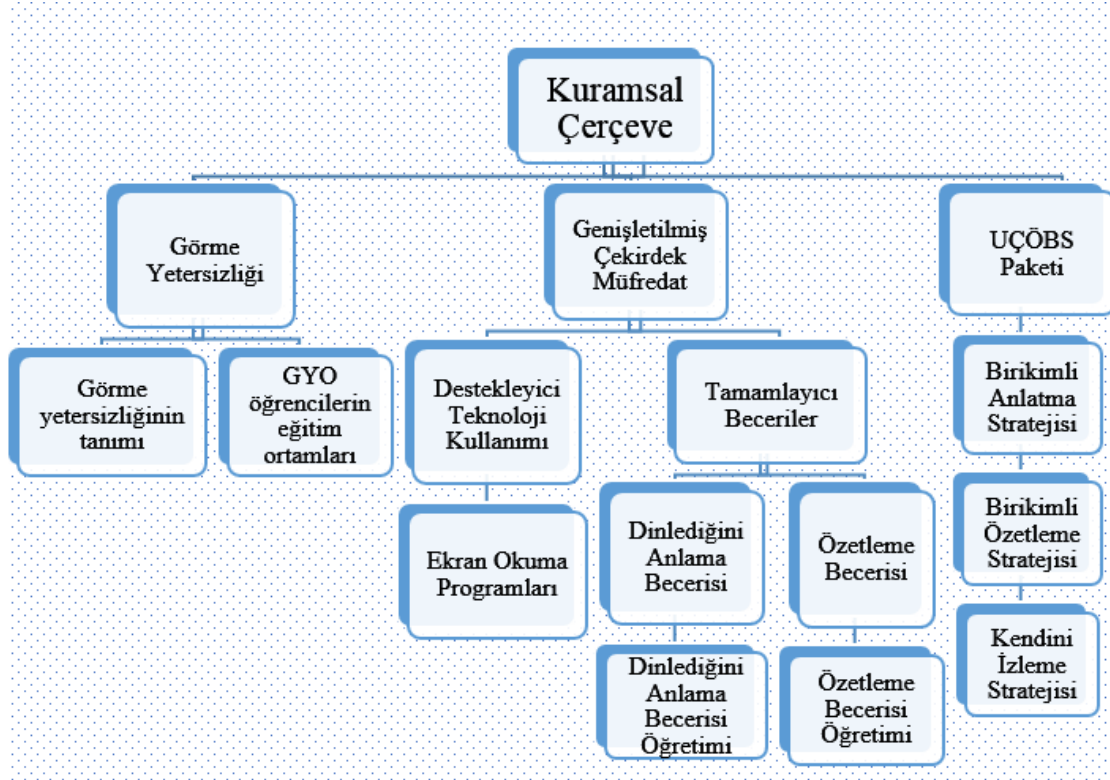
Çok Ögeli Bilişsel Strateji: Çok ögeli bilişsel stratejiler; ana fikir ve ana fikri destekleyen fikirleri bulma, özetleme, tartışma, soru üretme, metni anlatma, grafik düzenleyicilerden yararlanma gibi stratejilerin birçoğunu içerisinde barındıran strateji paketlerini ifade etmektedir (Vaughn & Klingner, 2004).

Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi: Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin, Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nın bazı özellikleri dikkate alınarak uyarlanan çok ögeli bilişsel strateji öğretim paketidir (Doğanay Bilgi, 2009).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu araştırmanın amacı, UÇÖBS Öğretimi'nin total düzeyde görme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve özetleme becerisi üzerine etkisini belirlemek, bu stratejiyi okuduğunu anlama becerisine genelleyip genelleymediklerini araştırmak ve öğrencilerin öğretimi yapılan stratejiye ve öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu bölümde Şekil 1'de görüldüğü üzere sırasıyla görme yetersizliği, GÇM, destekleyici teknoloji kullanımı, tamamlayıcı beceriler, dinlediğini anlama becerisi, özetleme becerisi ve UÇÖBS Paketi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.



Şekil 1. Kuramsal çerçeve kavram ağı.

2.1. Görme Yetersizliği

Görme duyusu, bireylerin günlük yaşamlarında en sık kullandıkları duyu olarak bilinmektedir. Beynin neredeyse yarısı görme duyusuna ayrılmıştır ve beynin duyuusal bilgiyi işlemlemeye ayrılmış toplam kapasitesinin yaklaşık %70'i görsel bilgiyi işlemeye ayrılmıştır (Shams, 2000). Dolayısıyla öğrenme açısından görme duyusu önemli bir yere sahiptir.

Gözlerde doğuştan ya da sonradan oluşabilecek herhangi bir bozukluk ya da kusur görme yetersizliğine neden olabilmektedir. Bu nedenler, gözün karmaşık yapısından kaynaklı olarak çok fazla sayıdadır. Çoğunlukla da gözlük, lens kullanımı ya da ameliyatla önlenabilir sebeplerdir.

Nedenlerinin çeşitliğinin yanı sıra görme yetersizliği olan bireyler, hiç ışık algısı olmayandan az görmeye kadar geniş heterojen bir grup oluşturmaktadır. Bu heterojenlik tanım ve sınıflandırmada da çeşitliliğe neden olmaktadır. Aşağıdaki bölümde görme yetersizliğinin tanımına yer verilmiştir.

2.1.1. Görme Yetersizliğinin Tanımı

Alan yazında görme yetersizliğinin hem yasal hem de eğitsel tanımı bulunmaktadır. Aşağıda her iki tanıma yer verilmiştir.

Yasal tanım: İhtiyaç duyulan tüm düzeltmelerden sonra iyi gören gözündeki görme keskinliği

20/200 ya da daha az olan ve görme alanı 20 dereceden az olan bireylere kör denilmektedir. Yapılması gereken bütün düzeltmeler yapıldıktan sonra, görme keskinliği 20/70 ile 20/200 arasında olan bireylere de az gören denilmektedir. Yasal tanıma göre bir kişinin total düzeyde görme yetersizliği (kör) ya da az gören olma durumuna karar vermek için, göz doktorları tarafından uzak görme keskinliği ve alanının ölçümlemesinin yapılması gerekir. Yasal tanım yapıldıktan sonra, bireylerin sahip oldukları görme keskinliklerinin bireylerin mevcut görme durumları ile nasıl işlevde bulunacağını belirlemede yeterli olmayacağından eğitsel tanıma başvurulmaktadır (Tuncer, 2014).

Eğitsel tanım: Görme duyusunu öğrenme amacıyla kullanabilen bireyler, eğitsel açıdan az gören olarak tanımlanmaktadır. Eğitsel açıdan az gören olarak kabul edilen bireyler, arta kalan görmelerini en üst düzeye çıkarabilmek için farklı optik, optik olmayan araç gereçler ve destekleyici teknolojik araç gereçlere ihtiyaç duyarlar. Bununla birlikte

eğitim öğretim faaliyetlerinden akranları ile eşit düzeyde yararlanabilmelerini sağlamak amacıyla materyal, öğretim ve ortam düzenlemelerine ihtiyaç duyabilirler.

Eğitimlerinde dokunsal ve işitsel materyallere ihtiyaç duyan bireyler, eğitsel açıdan kör (total düzeyde görme yetersizliği) olarak tanımlanmaktadır. Eğitsel açıdan total düzeyde görme yetersizliği olan bireyler, görme duyularını, görme kalıntılarını öğrenme amacıyla kullanamazlar. Bunun yerine kabartma formatta hazırlanmış kitaplar ve sesli/konuşan kitaplar gibi kaynakları kullanırlar. Bu çalışma, eğitsel açıdan total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir.

2.1.2. Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Eğitim Ortamları

Görme yetersizliği olan öğrencilerin sistematik eğitim almaya başladıkları dönem ilköğretim dönemidir. Görme yetersizliği olan öğrenciler ilköğretim döneminde; özel sınıflar, kaynaştırma sınıfları ve görme engelliler okullarında eğitim-öğretimlerine devam etmektedirler.

Özel sınıflar: Bu uygulamada görme yetersizliği olan öğrenciler için olağan gelişim gösteren öğrencilerin devam ettiği okullarda özel sınıflar açılmaktadır. Ancak bu uygulamada görme yetersizliği olan öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri kazandıracak personellerin olmaması büyük bir sınırlılıktır.

Kaynaştırma uygulaması: Kaynaştırma uygulaması, tüm öğrencilerin yaşadığı çevrede en nitelikli eğitimi alması, yetersizliği olsun olmasın her öğrencinin akademik ve sosyal anlamda başarılar kazanarak toplumun bir bireyi olmasına fırsat sağlayan eğitim modellerinden biri olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu, 2006). Kaynaştırma uygulaması, yetersizliği olan öğrencilerin ihtiyaç duydukları materyaller sağlanarak ve uygulanan programlarda yine ihtiyaç duydukları düzenlemeler yapılarak ve gerekli personel desteği sağlanarak olağan gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamda eğitim almaları şeklinde ifade edilmektedir. Kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrenciler ve onların öğretmenleri için birtakım destek hizmetlerin sunulma zorunluluğu (örn; kaynak oda, danışmanlık), ÖEHY'nde (2012) açıkça yer almaktadır. Ancak görme yetersizliği olan öğrenciler için kaynaştırma uygulamalarında ÖEHY'nde (2012) adı geçen düzenlemelerin her zaman gerçek uygulamalarda yer almadığı görülmektedir. Yalçın (2015) yaptığı çalışmada görme yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin ders materyallerine, ders içeriklerine ve sınavlara erişimde güçlükler yaşadığını rapor etmiştir.

Görme engelliler okulları: Görme yetersizliği olan öğrencilerin büyük çoğunluğu görme engelliler okullarına devam etmektedirler. Görme engelliler okulları ilkokul ve ortaokul olmak üzere iki farklı kademedede eğitim vermektedir. Görme engelliler ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğunu Görme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı mezunu olan öğretmenler oluşturmaktadır. Ortaokul kademesinde ise branş öğretmenleri tarafından eğitim-öğretim faaliyetleri sürdürülmektedir.

MEB 2018-2019 Örgün Eğitim İstatistiklerine göre Türkiye’de 17 tane ilkokul ve ortaokul bulunmakta; ilkokullarda 511, ortaokullarda ise 668 öğrencinin olduğu bilinmektedir. Görme engelliler ortaokullarında MEB tarafından hazırlanan ilköğretim programları takip edilmektedir. Bu program, gören öğrencilerin takip ettiği programdan farklı olarak Beden Eğitimi, Spor ve Bağımsız Hareket Becerileri Dersi ve Toplumsal Uyum Becerileri derslerini de içermektedir.

Bu çalışmanın katılımcı grubunu görme engelliler ortaokuluna ve görme engelliler imam hatip ortaokuluna devam eden eğitsel açıdan total düzeyde görme yetersizliği olan öğrenciler oluşturmaktadır.

2.2. Genişletilmiş Çekirdek Müfredat (Expanded Core Curriculum: ECC)

Alan yazında özellikle 1970’li ve 1980’li yıllarda görme yetersizliği olan öğrencilerin, akademik ve günlük yaşamlarında gören akranlarından farklı becerilere ihtiyaç duyduğunu gösteren pek çok çalışma yapılmıştır (Curry & Hatlen, 1988; Hatlen & Curry, 1987; Hatlen, LeDuc & Canter, 1975). Bu çalışmalarda, görme yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim müfredatında takip edilen programlarda yer alan becerilerden başka, yönelim ve bağımsız hareket becerilerinin eğitimi ve bağımsız yaşam becerilerinin eğitimi başta olmak üzere pek çok becerinin öğretilmesine ihtiyaç duyduğunu gösteren kanıtlar yer almaktaydı.

1996 yılına kadar, görme yetersizliği olan öğrencilerin ihtiyaç duyduğu diğer becerilerin neler olduğu ve bu becerilerin kimler tarafından öğretileceği alan yazında pek çok araştırmaya konu olmuştur. 1996 yılına gelindiğinde kendisi de uzun yıllar özel eğitim öğretmenliği yapmış olan Pill Hatlen, ‘Expanded Core Curriculum’ adında bir müfredat tanımladı. Amerika Birleşik Devletleri’nde genel eğitim okullarında okutulan programa çekirdek müfredat (Core Curriculum) denmesi nedeniyle Hatlen, geliştirdiği bu müfredata Genişletilmiş Çekirdek Müfredat (GÇM) (Expanded Core Curriculum (ECC)) adını verdi.

Alan yazında ilk kez Pill Hatlen (1996) tarafından açıklanan GÇM, görme yetersizliği olan bireylerin akademik ve günlük yaşamda ihtiyaç duyduğu tüm becerilerin öğretimini kapsamaktadır (Hatlen, 1996). Dolayısıyla GÇM, görme yetersizliği olan bireylerin gören bireylerle akademik yaşamda ve günlük yaşamda eşit fırsatlara sahip olmaları amacıyla geliştirilmiştir.

GÇM, genel eğitim müfredatı ile birlikte görme yetersizliği olan öğrencilere sunulmaktadır (Lohmeier, 2006; 2009). Bu müfredat okullarda farklı şekillerde uygulanmaktadır. Bazı okullar, derslerin bitiminde, bazı okullar yaz tatillerinde ve bazı okullar genel eğitim müfredatına paralel olarak öğretimleri gerçekleştirmektedir. GÇM'nin uygulanmasında temel nokta; öğretimlerin, yönelim ve bağımsız hareket uzmanları öncelikli olmak üzere görme engelliler öğretmenleri tarafından sunulmasıdır. Uzmanlar/öğretmenler, öğrencilerle çalışmaya başlamadan önce öğrencilerin ayrıntılı değerlendirmesini yaparak öğrencilerin ihtiyaçlarını belirler. İhtiyaçlar belirlendikten sonra öğrenci için uygun öğrenme kanalları belirlenir ve uygun öğretim yöntemlerini belirleyerek öğretime başlanılır. Diğer önemli nokta ise GÇM uygulanırken tüm paydaşlara sorumluluklar verilir ve süreçte her paydaşın etkin olarak rol alması sağlanır. Örneğin öğrenciye, bağımsız hareket becerilerinin öğretimi alan uzmanı tarafından yapıldıktan sonra genel eğitim öğretmeni öğrencinin bu beceriyi okul ve sınıf ortamında etkili bir şekilde kullanması için öğrenciyi cesaretlendirme ve bu beceriyi sergilemesi için fırsatlar oluşturma konusunda görev alır (İşlek, 2017).

Tablo 1

Genel Eğitim Müfredatı (Çekirdek Müfredat) ve GÇM

Çekirdek Müfredat	GÇM
Bütün öğrencilerden beklenen bilgi ve becerileri içerir.	Görme yetersizliği olan öğrencilerin okulda ve günlük yaşamda başarılı olmaları için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri içerir.
<i>İçerdiği konular:</i>	<i>Müfredata ek olarak içerdiği konular:</i>
• İngiliz dil sanatları ve diğer diller • Matematik • Bilim • Sağlık, Beden Eğitimi • Güzel Sanatlar • Sosyal Bilgiler • İktisat ve İşletme Eğitimi • Mesleki Eğitim • Tarih	• Tamamlayıcı beceriler • Sosyal etkileşim becerileri • Boş zaman ve eğlence aktiviteleri • Yönelim ve bağımsız hareket becerileri • Bağımsız yaşam becerileri • Mesleki beceriler • Duyuları etkili kullanma becerisi • Destekleyici teknoloji kullanımı • Kendi yaşam sorumluluğunu alma becerileri
Görme yetersizliği olan öğrencilere sağlanan araç gereçler:	Görme yetersizliği olan öğrencilere sağlanan araç-gereçler:
• Braille tablet • Küptaş kasa • Taylor kasa	• Braille tablet • Büyük puntolu materyal • Okuma pencereleri • Ses kayıt cihazları • Braille ders kitapları ve dergiler • Optik cihazlar • Optik olmayan cihazlar • Dokunsal semboller (harita, küre vb) • Gören yazı ve okuyucular • Windows EYES, JAWS ve ZOOMTEXT ekran okuma programları • Konuşan saat ve hesap makineleri • Görüntü büyüten tepegözler • Hulo-hop çemberi

Genel eğitim müfredatı içerisinde; matematik, bilim, güzel sanatlar, tarih gibi dersler yer alırken, Tablo 1’de görüldüğü üzere GÇM’nin içerisinde dokuz farklı beceri alanı yer almaktadır. Bu alanlar; boş zaman ve eğlence aktiviteleri, yönelim ve bağımsız hareket

becerileri, kendi yaşam sorumluluğunu alma becerileri, sosyal etkileşim becerileri, duyuları etkili kullanma becerisi, mesleki beceriler, bağımsız yaşam becerileri, destekleyici teknoloji kullanımı ve tamamlayıcı becerilerdir.

Boş zaman ve eğlence aktiviteleri: Gören bireyler, etraflarında oynanan oyunları ve eğlence aktivitelerini gözlemleyerek o aktiviteleri tanırlar ve aktiviteler içerisinde kendi ilgi ve becerilerine uygun olanları seçerek boş zamanlarında seçtikleri aktiviteyle ilgilenirler. Ancak görme yetersizliği olan bireyler, çevrelerinde ne tür eğlence aktivitelerinin olduğunu gözlemleyerek öğrenemezler (Arndt, Lieberman & James, 2014; Sapp & Hatlen, 2010). Dolayısıyla boş zaman ve eğlence aktiviteleri ve onların nasıl uygulandığı ile ilgili sistematik öğretilere ihtiyaç duyarlar. Bu öğretilere öncelikle boş zaman aktivitelerinin neler olduğu ve nasıl uygulandığının öğretimi ile başlanılır. Alan uzmanları, öğrencilere farklı aktivitelerle ilgili öğretiler yapar ve öğrencilerin bu aktiviteleri deneyimlemesi için fırsatlar oluşturur. Özellikle okul döneminde gören öğrencilerin oynadığı oyunların neler olduğu ve nasıl oynandığı görme yetersizliği olan öğrencilere öğretilir. Bununla birlikte öğrencinin, ilgili oyuna katılabilmesi için yapması gereken becerilerin öğretilmesine de yer verilir.

Yönelim ve bağımsız hareket becerileri: Yönelim ve bağımsız hareket becerileri, görme yetersizliği olan bireylerin çevrede bulunan işaret ve ipuçlarını kullanarak amaçladıkları yerlere, güvenli, etkili ve bağımsız olarak hareket etmesi olarak tanımlanmaktadır (Altunay Arslantekin, 2015; Hill & Ponder, 1976; Tuncer & Altunay, 1999). Diğer bir ifade ile yönelim ve bağımsız hareket becerileri, görme yetersizliği olan bireyin; vücudunu, kontrollü bir şekilde nasıl hareket ettireceği ile başlayıp, karmaşık ortamlarda; ara sokaklarda, toplu taşıma araçlarında, karşıdan karşıya geçme gibi durumlarda güvenli bir şekilde gidip gelmesi olarak tanımlanmaktadır (Sapp & Hatlen, 2010).

Görme yetersizliği olan bireylerin, çevre hakkında bilgi sahibi olmaları, hedeflerini belirleyip bu hedeflerine kolayca ulaşabilmeleri için yönelim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Altunay Arslantekin, 2015). Yönelim becerileri, görme yetersizliği olan bireylerin görme, işitme, dokunma, koklama duyularını kullanarak pozisyonunu ve çevresindeki diğer önemli nesnelerle ilişkisini belirleme süreci olarak tanımlanmaktadır (Altunay Arslantekin, 2015; Hill & Ponder, 1976). Görme yetersizliği olan bireyler için yönelim becerileri; ipuçları, işaretler, bina içi, bina dışı numaralama sistemleri, ölçme ve pusula yönleridir (Altunay, 2003; Altunay Arslantekin, 2015; Hill & Ponder, 1976).

Bağımsız hareket becerileri ise görme yetersizliği olan bireylerin güvenli, etkili ve bağımsız olarak amaçladıkları yerlere doğru hareket etmesidir (Altunay, 2003; Altunay Arslantekin, 2015; Hill & Ponder, 1976). Yönelim ve bağımsız hareket becerilerinin etkili kullanımı görme yetersizliği olan bireylere bağımsız yaşam sürdürebilmeleri için hareket özgürlüğü sağlamaktadır (Rosen & Joffe, 1999), bu nedenle okul öncesi dönemden itibaren öğretimlerin yapılması gerekmektedir. Özellikle belirtmek gerekir ki yönelim ve bağımsız hareket becerileri, GÇM'nin diğer tüm alanlarını etkilemektedir. Görme yetersizliği olan bir birey işe giderken veya okula giderken, alışveriş yaparken, işinin sorumluluklarını yerine getirirken bağımsız bir şekilde hareket edebilmelidir.

Kendi yaşam sorumluluğunu alma becerisi: Kendi yaşam sorumluluğunu alma becerisi, bireylerin kendi yaşam sorumluluklarını alması ve kendi yaşamları ile ilgili seçimler ve kararları uygunsuz dışsal etkenlerden ve müdahalelerden bağımsız olarak yürütmesidir (Wehmeyer, Yeager, Bolding, Agran & Hughes, 2003). Diğer bir ifadeyle kendi yaşam sorumluluğunu alma, bireyin seçim yapması gerektiğinde bunu nasıl yapacağı, ne istediğini bilmesi ve isteklerini elde edebilmek için neler yapması gerektiğini bilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Martin & Marshall, 1995; Yücesoy Özkan, 2007). Kendi yaşam sorumluluğunu alma becerileri; seçim yapma, karar verme, kendi hakkını savunma, kendini düzenleme gibi pek çok beceriyi kapsar.

Görme yetersizliği olan öğrenciler, bebeklik döneminden itibaren bu gibi becerilerin kendilerinin yerine yapılmasına alışmışlardır. Burada ebeveynlerin tutumları da oldukça belirleyici olmaktadır. Koruyucu aileler çocuklarının zarar göreceğinden endişelendikleri için günlük rutinler içerisinde yer alan becerileri çocuklarının yerine yapabilmektedirler. Örneğin, çocuğun yerine ne giyeceğine karar vermek, menüden çocuğun yerine yemek seçmek ya da çocuklarının okuyacağı bölümü seçmek gibi pek çok durumda seçimleri kendileri yapıp karar verebilmektedirler. Ancak bu durum, çocukların bağımsız bir yaşam sürmeleri önünde engel oluşturmaktadır. Bu nedenle de görme yetersizliği olan öğrencilerle çalışan uzmanların ailelerle iş birliği yaparak öğrencilere doğrudan kendi yaşam sorumluluğunu alma becerilerini öğretmeleri gerekmektedir (İşlek, 2017). Öte yandan uzmanların görme yetersizliği olan öğrencilere kendi özellikleri ile ilgili bilgi vermesi gerekmektedir. Yine bireylere kendi hakları konusunda da eğitimler verilerek kendi savunuculuklarını ve benzer durumlardaki insanların da haklarının savunuculuğunu yapmaları desteklenebilir (Yalçın & Altunay Arslantekin, 2019).

Sosyal etkileşim becerileri: GÇM'nin bir alanı olan sosyal etkileşim becerileri, selamlaşma, yardım isteme, yardımı reddetme, bir topluluğa katılma, bir etkinliğe katılma, bir arkadaş grubuna dahil olma gibi pek çok beceriyi kapsar (Lewis & Allman, 2014). Gören bireyler, çevrelerini gözlemleyerek iletişim ve etkileşim için gerekli pek çok beceriyi repertuarlarına kaydederler ve uygun ortamlarda bu kaydettikleri becerileri kullanırlar.

Görme yetersizliği olan bireyler karşısındakinin jest ve mimiklerini anlamada, konuşurken ve dinlerken karşısındaki insana bakmada ve iletişim sırasında yetersizlik gösterebilirler. Nitekim görme yetersizliği olan bireyler, görme duyusunu ya tamamen ya da kısmen kullanamadıkları için çoğu zaman bu becerilerin sistematik öğretimlerine ihtiyaç duyarlar. Sistematik öğretimlerin yanı sıra öğretmenlerin ve ebeveynlerin de görme yetersizliği olan öğrenciler için bu becerileri sergileyecekleri ortamlar oluşturmaları gerekmektedir. Örneğin, bir alışveriş merkezine gidildiğinde görme yetersizliği olan çocuklarını da yanlarında götürerek ihtiyaç duyduğunda orada hizmet veren personelle iletişime geçmesi konusunda çocuklarını cesaretlendirebilir ya da ödeme sırasında sıraya girmesini sağlayabilirler (Yalçın & Altunay Arslantekin, 2019). Bu tür öğrenmeler çocuklar için çok daha etkili olacaktır.

Duyuları etkili kullanma becerisi: GÇM'nin bu alanı görme yetersizliği olan bireylere akademik ve günlük hayatta arta kalan görmelerini ve dokunma, işitme, koklama, tat alma duyularını nasıl kullanacakları konusunda eğitim vermeyi amaçlamaktadır. Görme yetersizliği olan bireyler, dış dünyadaki bilgilere farklı duyular aracılığıyla erişirler. Az gören bir birey restoranda menüden yemek seçmek için el büyütecine ihtiyaç duyabilir ya da karşıdan karşıya geçmek isteyen total düzeyde görme yetersizliği olan bir birey trafiğin hangi yönde ilerlediğini bilmek için araçların seslerinden nasıl faydalanması gerektiği konusunda bilgiye ihtiyaç duyabilir (İşlek, 2017).

Total düzeyde görme yetersizliği olan bir birey, ekran okuma programının seslendirdiği kitabı nasıl dinlemesi gerektiği ile ilgili öğretilere ihtiyaç duyabilir. Benzer şekilde sokaklarında bulunan marketin yerini belirlemede diğer duyularından nasıl faydalanacağı konusunda öğretilere ihtiyaç duyabilir. Tüm bu örneklerde de görüldüğü üzere görme yetersizliği olan bireyler, arta kalan görmelerini ve diğer duyularını bilgiye erişimde nasıl kullanmaları gerektiği konusunda öğretilere ihtiyaç duymaktadırlar. Görme yetersizliği olan bireylerin sadece %5'inin herhangi bir işlevsel görmeden yoksun oldukları düşünüldüğünde ilk olarak bu bireylere görme kalıntılarını nasıl kullanacaklarının öğretilmesi gerekmektedir. Bu noktada ilk olarak işlevsel görme değerlendirmesi yapılmalı

ve hangi açıda, hangi pozisyonda görsel girdi alabilecekleri eğitimler verilerek bireylere anlatılmalıdır. Örneğin, görme yetersizliği olan bir bireyde görme alan kaybı varsa, bireye başını sağa sola nasıl çevirirse daha çok görsel girdi alacağı öğretilmelidir. Ayrıca arta kalan görmeyi etkili kullanmaları için hangi araç-gereçleri (örn., optik araçlar) kullanmaları gerektiği konusunda da eğitimler verilmelidir. Barclay (2003), görme yetersizliği olan bireylere arta kalan görmelerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için bazı becerilerin öğretilmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Bunlar: optik olmayan araç gereçlerin kullanımının öğretimi, optik araç gereçlerin kullanımının öğretimi, diğer duyuları ile arta kalan görmelerini nasıl bir arada kullanabileceklerinin öğretimi, çevresel ipuçlarından nasıl faydalanabileceklerinin öğretimidir. Bununla birlikte bireylerin görme kalıntılarını kullanmalarında bazı durumlar etkilidir. Corn, DePriest ve Erin (2000), bu durumları şu şekilde özetlemiştir: (1) Bireyin kişisel özellikleri ve tutumları, (2) görme yetersizliğinin ortaya çıktığı dönem, (3) görme yetersizliğinin türü ve şiddeti, (4) ek bir yetersizliğin bulunma durumu, (5) etkili becerilerin öğretimi, (6) bilişsel ve duysal faktörlerdir. Verilen eğitimlerde bireylere, tüm duyularını nasıl kullanacakları mutlaka öğretilmelidir. Bu sayede görme yetersizliği olan bireyler, içinde bulundukları durumlara göre hangi duyularını kullanacaklarını kendileri belirleyebileceklerdir.

Mesleki beceriler: GÇM'nin bu alanı, çocukların ve gençlerin yetişkinlik rollerine geçiş yapmak için öğrendikleri bilgi ve becerileri, istihdam ve iş becerileri ile ilgili faaliyetleri ve bağımsız yaşam becerilerini içerir. Gören bireyler, mesleki becerileri, gözlemleyerek ya da çeşitli mesleklerdeki gelişmelere maruz kalarak edinirler. Ancak görme yetersizliği olan bireyler için bu durum çoğu zaman söz konusu olmamaktadır. Örneğin görme yetersizliği olan bireylerin, bir banka memurunun ne iş yaptığı konusunda tam bilgiye sahip olması ancak o banka memurunu yerinde takip etmesiyle mümkün olacaktır (Sapp & Hatlen, 2010). Öte yandan görme yetersizliği olan birey eğer iş sahibiyse bu işin değerini bilmesi ve işinin gerektirdiği becerilere de sahip olması gerekmektedir (Wolffe, Sacks, Corn, Erin, Huebner & Lewis, 2002). Yine meslek sahibi olan görme yetersizliği olan bireylere, sahip oldukları mesleklerinin gerekliliklerini yerine getirmede kullanabilecekleri teknolojik araç gereçlerin kullanımı konusunda da eğitimlerin verilmesi gerekmektedir. Son olarak görme yetersizliği olan bireylere, ilgi ve istekleri doğrultusunda görme durumları dolayısıyla hangi mesleklerde ve görevlerde çalışıp çalışamayacakları konusunda da eğitimler verilmesi gerekmektedir.

Bağımsız yaşam becerileri: Bağımsız yaşam becerileri; kişisel temizlik, yemek yapma, ev içi temizlik, günün ve modanın gerektirdiği şekilde uygun giyinme, çamaşırların yıkanıp ütülenmesi, telefon, bilgisayar kullanımı ve para yönetimi gibi pek çok beceriyi kapsamaktadır. Bağımsız yaşam becerilerini görme yetersizliği olan bireylere öğretmenin amacı, onların toplumda bağımsız yaşam sürebilmelerini sağlamaktır.

Gören bireyler bağımsız yaşam becerilerini görerek tesadüfi öğrenmelerle sağlasalar da görme yetersizliği olan bireylere kişisel temizlik, yiyecek hazırlama gibi becerilerin öğretilmesi gerekmektedir (Lieberman & diğ., 2014). Alan yazında yapılan çalışmalar, bağımsız yaşam becerilerine sahip olan bireylerin toplum tarafından kabulünün daha yüksek olduğunu ve daha az akran reddine maruz kaldığını göstermektedir. Bu nedenle görme yetersizliği olan bireylere, okul öncesi dönemden başlayarak bağımsız yaşam becerileri kazandırılmalıdır.

Aşağıdaki bölümlerde, görme yetersizliği olan öğrencilerin bilgiye erişimi ve gören akranlarıyla eşit eğitim fırsatlarına sahip olmaları konusunda GÇM'nin öne çıkan iki önemli beceri alanı olan destekleyici teknoloji kullanımı ve tamamlayıcı beceriler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.2.1. Destekleyici Teknoloji Kullanımı

GÇM içerisinde yer alan destekleyici (yardımcı) teknoloji; iletişim, erişim ve öğrenmeyi destekleyen yardımcı hizmetleri ve yardımcı araçları içeren şemsiye bir terimdir (Wolffe, 1999). Destekleyici teknolojiler, özel gereksinimi olan bireylerin işlevsel bir aktivite gerçekleştirmesine yardımcı olan teknolojilerin tamamı olarak da ifade edilebilir. Bu teknolojiler, özel gereksinimi olan öğrencilerin bilgiye erişimini desteklemede ve günlük yaşamlarını bağımsız bir şekilde sürdürölmelerinde oldukça etkilidir (Lee & Templeton, 2008; Kaye, Yeager & Reed, 2008).

Farklı yetersizliklere sahip pek çok öğrencinin akademik yaşamlarında destekleyici teknolojik araç-gereçlerden yararlandıkları görölmektedir. Örneğin, işitme yetersizliği olan öğrenciler işitme cihazı (koklear implant), işaret dilini tercüme eden cihazlar, alt yazı sistemleri, elektronik not tutucular, sözlü iletişim için yardımcı araçlar ve sözlü transkripsiyon sistemleri gibi pek çok teknolojik cihazdan yararlanırlar (Farooq, 2015; Wald, 2003). Disleksi tanısı olan öğrenciler; okuma, yazma, çalışma ve bellek, dinleme ve matematik alanlarında destekleyici teknolojilerden yararlanırlar. Örneğin, bu öğrenciler

dinlemede, ekran okuma programları, ses kaydediciler, teypler ve kasetler; okumada, Optik Karakter Tanıma (OCR) araçları ve Microsoft okuyucular (Reader) gibi pek çok destekleyici teknolojik araç-gereç ve programlardan yararlanabilirler (Higgins & Boone, 1997).

Görme yetersizliği olan bireylerin hem günlük hem de akademik yaşamda diğer yetersizlik gruplarına göre çok daha fazla destekleyici teknolojik araç-gereç ve programlardan yararlandıkları bilinmektedir (Alicyn Ferrell 2006; Smith & Kelly, 2009). Destekleyici teknolojiler, görme yetersizliği olan bireylere, yaşam alanlarında evde, işte ve okulda üstlendiği rolleri en üst düzeyde yerine getirmede yardımcı olur (Stumbo & diğ., 2009). Alan yazında destekleyici teknolojilerin, görme yetersizliği olan bireylerin; bağımsız yaşam becerilerini artırmada, işlevsel becerilerini ortaya çıkarmada ve geliştirmede, eğitimlerini ve gelişimlerini desteklemede kilit rol oynadığı ifade edilmektedir (Desch, 2013; IDEA, 2004; Sadao & Robinson 2010).

Özellikle bilgiye erişim konusunda destekleyici teknolojiler, görme yetersizliği olan bireylerin hayatında oldukça önemli bir yere sahiptir (Kamalı Arslantaş & diğ., 2019). Öte yandan araştırmacılar, destekleyici teknolojilerin, gören bireylerle görme yetersizliği olan bireyler arasında bilgiye erişim konusunda farklılığı ortadan kaldırdığını da öne sürmektedir (Kamalı Arslantaş & diğ., 2019; Sapp & Hatlen, 2010). Bu nedenle de görme yetersizliği olan bireylere, okul öncesi dönemden başlayarak sistematik bir şekilde destekleyici teknolojik cihazların kullanımının uzmanlar tarafından öğretilmesi gerekmektedir (Yalçın & Altunay Arslantekin, 2019).

Görme yetersizliği olan bireylerin eğitim öğretim ortamlarında gerekli olan destekleyici teknolojiler; optik ve optik olmayan yardımcı araçlar, elektronik araçlar, bilgisayar yazılım ve donanımları olarak sıralanabilir (Altunay Arslantekin, 2012; Tuncer, 2014). Optik araçlar; teleskopik ve tele-mikroskopik gözlükler, ayaklı ve el büyüteçleri şeklinde sıralanmaktadır (Altunay Arslantekin, 2012). Optik olmayan araçlar arasında büyük puntolu kitaplar, konuşan kitaplar, okuma pencereleri, okuma ayaklıkları gibi materyaller yer almaktadır. Elektronik yardımcı araçlar ise görüntüyü büyütmeye yarayan tepegözler, sentetik sesle konuşan saat, sesli mutfak terazileri, Braille not tutucu olarak sıralanabilir (Altunay Arslantekin, 2012). Bilgisayar yazılım ve donanımları; bilgisayar ekranındaki yazıları seslendiren programlar, gören yazıyı (gören bireylerin kullandığı yazı) kabartma yazıya çeviren programlar, bir tarayıcı yardımıyla basılı materyalleri bilgisayara aktarıp seslendiren

programlar ve kabartma yazı çıktısı veren yazıcılar şeklinde sıralanabilir (Altunay Arslantekin, 2012).

Alan yazın incelendiğinde görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitimlerinde ve günlük yaşamlarında son derece önemli bir yere sahip olan destekleyici teknoloji ile ilgili sınırlı sayıda çalışma gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmalarda, görme yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin destekleyici teknolojinin kullanımı konusunda eğitimlere ihtiyaç duydukları (Alves & diğ., 2009), görme yetersizliği olan öğrencilerin ise destekleyici teknoloji kullanımı konusunda sınırlılıklar gösterdikleri (Kelly, 2009; Özbay & diğ., 2007) rapor edilmiştir. Bununla birlikte uluslar arası alan yazında destekleyici teknoloji kullanımının görme yetersizliği olan öğrencilerin üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösteren çalışmalara da rastlanılmaktadır (örn., Lahav & Mioduser; 2000; Lahav & diğ., 2015).

Türkiye’de görme yetersizliği olan öğrencilere destekleyici teknoloji kullanımı öğretimine yer veren tek bir çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Gür (2019) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada, görme yetersizliği olan öğrencilere destekleyici teknolojik araç-gereçler içerisinde yer alan Braille okuma ve not alma cihazını kullanma becerisinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucu yöntemiyle yapılan öğretimin etkililiği incelenmiştir. Tek denekli araştırma modellerinden, denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinin kullanıldığı çalışmaya görme yetersizliği olan 3 ortaöğretim öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda, görme yetersizliği olan öğrencilere Braille okuma ve not alma cihazını kullanma becerisi öğretiminde, eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili olduğu görülmüştür.

Bununla birlikte Türkiye’de görme yetersizliği olan öğrencilerle yapılan bir çalışmada destekleyici teknoloji kullanımına yer verildiği görülmektedir. Kamalı Arslantaş ve diğerleri (2019) tarafından yapılan bu araştırma, destekleyici teknolojik programlarla görme yetersizliği olan öğrencilerin bilgiye erişim sağlayıp, akranlarıyla eşit şartlara kavuştuğunda başarılı olabileceklerini göstermesi açısından son derece önemlidir. Gerçekleştirilen çalışma kapsamında 8. sınıfa devam eden görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik web tabanlı İngilizce kelime alıştırmaya programı tasarlanmış, geliştirilmiş ve söz konusu programın eğitsel açıdan etkililiği test edilmiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin İngilizce kelime başarı testlerinde önemli düzeyde gelişmeler kaydettiği ve çalışma sonrasında da bu başarılarını sürdürdükleri izlenmiştir.

Bu çalışmada total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilere hem öğretimler hem de veri toplama sırasında kullanılan bilgi veren metinler, ekran okuma programı kullanılarak dinletilmiştir. Bu nedenle aşağıda ekran okuma programları ile ilgili bilgiye yer verilmiştir.

2.2.1.1. Ekran Okuma Programları

Özel gereksinimi olan öğrenciler için Bilgi ve İletişim Teknolojilerini (BİT) de kapsayan destekleyici teknolojilerin kullanımı, onların akranlarıyla eşit öğrenme ve bilgiye erişme fırsatını sağlaması bakımından son derece önemlidir (Özbay & diğ., 2007). Destekleyici teknolojik araç-gereçler ve programlar arasında öne çıkan programlardan biri de ekran okuma programlarıdır. Ekran okuma programları, bilgisayar ekranındaki yazılı belge/metin/dokümanları sesli konuşmaya dönüştüren yazılım programlarıdır (Mulloy & diğ., 2014). Total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin bir kısmının Braille okuma yazma bilmemesi, bilseler bile her basılı kaynağa Braille formatta ulaşamaması ekran okuma programlarının kullanımını zorunlu kılmaktadır (Zhao, Plaisant, Shneiderman & Lazar, 2006).

Ekran okuma programları bilgisayar, tablet ve akıllı telefonlarda doğrudan bulunabileceği gibi farklı bir ekran okuma yazılımı ilgili cihazlara sonradan yüklenebilmektedir. Bu programlar bilgisayar, tablet veya akıllı telefonların ekranındaki bilgileri sese dönüştürmekte ve geliştirilen klavye komutları ile görme yetersizliği olan bireylerin ilgili cihazları erişilebilir şekilde kullanmalarını sağlamaktadır. Bu program, görme yetersizliği olan bireylere, konuşma hızını kendi istedikleri gibi ayarlama, farklı tuş kombinasyonlarını kullanarak ekranda yer alan bilgileri harf harf, cümle cümle şeklinde seslendirme imkanı sunmaktadır. Ekran okuma programları, görme yetersizliği olan bireylerin elektronik ortamdaki haber sitesine, basılı kaynaklara ulaşmasında ve pek çok günlük yaşam becerisini bağımsız bir şekilde (örn., internet bankacılığı) gerçekleştirmelerinde önemli bir kolaylaştırıcı görevi görmektedir.

Görme yetersizliği olan bireylerin en sık tercih ettiği ekran okuma programları; JAWS, NVDA, VoiceOver, Google TalkBack'dir. Görme yetersizliği olan bireylerin en sık tercih ettiği ekran okuma programlarından olan JAWS (Job Access With Speech) Programı, Windows işletim sisteminin yüklü olduğu bilgisayarlarda çalışan ücretli bir ekran okuma programıdır. Program, Freedom Scientific şirketi tarafından geliştirilmekte olup yazılımın her yıl bir ana sürümü çıkarılmaktadır. JAWS Programı ile görme yetersizliği olan bireyler,

Windows işletim sistemi yüklü cihazlarını etkin bir şekilde kullanabilmektedir. Görme yetersizliği olan bireyler, JAWS Programı ile E-postaları yönetebilir, Word, Excell gibi ofis programlarını kullanabilir, internetten alış-veriş yapabilir, farklı siteleri araştırabilir, gören yazı ile basılmış metinleri tarayarak erişilebilir hale getirebilirler.

JAWS Programının pek çok özelliği bulunmaktadır. Bunlar: (a) Ekranda yer alan metinleri harf harf, kelime kelime, cümle cümle okuyabilir. (b) Farklı dil seçenekleri sunar. (c) İhtiyaç duyulan durumlarda sayfa içerisinde işaretleme yapılarak, işaretlenen bölümü yeniden okuma fırsatı sunar (d) Bireylere, metinleri farklı hızlarda dinleme fırsatı sunar. (e) Farklı formatlarda erkek ve kadın seslerine sahiptir.

Bu çalışmada da katılımcıların bilgi veren metinleri dinlemelerinde JAWS Programında, 115 hızında Yelda sesi kullanılmıştır.

2.2.2. Tamamlayıcı Beceriler

GÇM'nin alanlarından biri de tamamlayıcı becerilerdir. Tamamlayıcı beceriler; kavram öğretimi, yön bilgisi, çalışma stratejileri, organizasyon becerileri, konuşma ve dinleme becerileri, kabartma ve büyük puntolu yazı kullanımı, önceden kaydedilmiş materyallerin kullanımı, büyüteç ve alternatif iletişim kanalları, işaret dili veya sözel olmayan diğer iletişim araçları, konuşma kartları veya iletişim için geliştirilen cihazların kullanımını kapsamaktadır (Lieberman & diğ., 2014; Lohmeier, 2005, 2006, 2007, 2009). Bu beceriler, görme yetersizliği olan öğrencilerin gören akranlarında olduğu gibi genel eğitim müfredatının her alanına erişebilmeleri için ihtiyaç duydukları tüm becerileri ifade etmektedir (Sapp & Hatlen, 2010).

Tamamlayıcı beceriler; tamamlayıcı işlevsel beceriler ve tamamlayıcı akademik beceriler olmak üzere ikiye ayrılır. Tamamlayıcı işlevsel beceriler, görme yetersizliği ile birlikte farklı yetersizliklere sahip öğrencilerin, oyun, iş ve sosyalleşmeleri için ihtiyaç duydukları becerileri kapsar (Stainback & Stainback, 1996).

Tamamlayıcı akademik beceriler ise görme yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim müfredatının tüm alanlarına erişmesi için gerekli olan tüm beceriler olarak tanımlanmaktadır (Hatlen, 1996). Tamamlayıcı akademik beceriler; Braille okuma yazma, dinleme ve dinlediğini anlama, not tutma ve özetleme gibi pek çok becerinin öğretimi ile birlikte takvim, saat, abaküs, sesli hesap makinesi kullanımı gibi pek çok materyalin kullanımının öğretimini

kapsar. Bununla birlikte tamamlayıcı akademik beceriler, öğrencilerin öğrenme kanallarına uygun olarak materyaller düzenlemelerini de içerir.

Türkiye’de yapılan bir çalışmada ortaöğretime devam eden görme yetersizliği olan öğrencilerin derslerde, sınavlarda ve ödev hazırlamada tamamlayıcı akademik becerileri kullanma düzeyleri araştırılmıştır (Yalçın, 2015). Çalışma sonuçları özellikle total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin, tamamlayıcı akademik becerileri sınırlı şekilde kullandığını göstermektedir. Bununla birlikte okullarda öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun materyal ve öğretimsel düzenlemelerin sınırlı şekilde gerçekleştirildiği görülmüştür. Öğretmenlerin bazılarının yaptıkları düzenlemelerin ise her zaman öğrenci ihtiyaçları ile örtüşmediği de çalışmada rapor edilmiştir. Benzer şekilde İşlek (2017) kaynaştırma sınıflarına devam eden görme yetersizliği olan öğrencilerin tamamlayıcı akademik becerileri kullanma düzeylerini araştırmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin tamamlayıcı akademik becerileri etkili bir şekilde kullanamadıkları ve bu becerilerin öğretimine ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla Türkiye’de yapılan iki çalışmada da ifade edildiği gibi görme yetersizliği olan öğrencilere; dersleri takip etmede, sınavlara hazırlanmada ve ödevlerini yapmada ihtiyaç duydukları tamamlayıcı akademik becerilerin öğretilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada da tamamlayıcı akademik beceriler içerisinde yer alan dinlediğini anlama ve özetleme becerilerinin total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilere öğretimi amaçlanmıştır. Bu nedenle aşağıdaki bölümlerde dinlediğini anlama ve özetleme becerisine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.2.2.1. Dinlediğini Anlama Becerisi

Tamamlayıcı akademik beceriler içerisinde yer alan dinleme ve dinlediğini anlama becerisi; sesin yönünü belirleme, sözlü yönergelerle cevap verme, dinleme materyali ile seslendirilen bilgileri takip etme ve anlamlandırma, gürültülü ortamlarda hedef sesi dinleme, ders materyallerini uygun araç gereçlerle dinleme ve dinlediklerini anlama, sözlü sorulara cevap verme gibi pek çok beceriyi kapsar (Harley & diğ., 1997; Yalçın & Altunay Arslantekin, 2019). Aşağıda görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde ve günlük yaşamlarında son derece önemli olan dinleme ve dinlediğini anlama becerilerinin tanımlarına yer verilmiştir.

Alan yazında dinleme becerisi farklı şekillerde tanımlanmıştır. Rubin (1995) dinlemeyi, bir dinleyicinin neler olup bittiğini ve konuşmacının neyi ifade etmeye çalıştığını anlamak için işitsel ve görsel ipuçlarından gelen bilgileri seçip yorumladığı aktif bir süreç olarak

tanımlamıştır. Buck (2001), dinlemenin kişisel ve bireysel olduğunu ve gelen sesleri deşifre ederek başlayan ve daha sonra bunlardan anlam çıkarılan bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Temur (2001) dinlemeyi, dinleyenin önce söylenenlerle sonra söylenenler arasında bağlantı kurup iletişim içerisindeki işlevini anlama yeteneği şeklinde tanımlamıştır. Güneş'e (2013) göre dinleme "ses, müzik, gürültü, konuşma gibi sesli uyarıcıları işitmek, anlamak ve zihinde yapılandırmak için kulak ve beynimizde yürütülen karmaşık bir süreç"tir. Doğan'a (2013) göre dinleme, duyulan sesleri seçme hareketi ve seçiciliğinin söz konusu olduğu, birden fazla ses içerisinde istenilenin seçildiği bilinçli bir faaliyettir.

Dinlediğini anlama ise alan yazında ilk kez Rankin tarafından 1926 yılında, "konuşulan dili anlama yeteneği" olarak tanımlanmıştır (Akt. Wolvin & Coakley, 1996). Brown ve Carlsen (1955) ise dinlediğini anlama becerisini, sözlü ve görsel ipuçlarını kullanarak hem yüz yüze hem de dinleme materyali-izleyici durumunda dinlediklerine anlam verme süreci olarak tanımlamışlardır (Akt. Buran, 2008).

Alan yazın incelendiğinde dinlediğini anlamamanın 3 aşamada gerçekleştiği görülmektedir. (1) Algısal süreç: Dinledikleri sese odaklanma. (2) Ayırıştırma: Parçadan bütünü tahmin etme. (3) Kullanma: Dinlediklerini önceki bilgileri ile yeni bilgiler arasında bağ kurma (Brown, Anderson, Shadbolt & Lynch, 1985; O'Malley & diğ., 1989). Dolayısıyla birey, ilk basamakta dinlediği sesler içerisinde uygun olan sesi seçer ve dinlemeye başlar. Ardından parçadan bütünü tahmin ederek, yeni bilgiler ile eski bilgiler arasında bağ kurarak dinlediğini anlama sürecini gerçekleştirir. Bireylerin bu anlama sürecini etkileyen bazı durumlar bulunmaktadır. Aşağıda dinlediğini anlamayı etkileyen faktörlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.2.2.1.1. Dinlediğini Anlamayı Etkileyen Faktörler

Alan yazında bireylerin dinleme süreçlerini etkileyen bazı faktörlerin olduğu ortaya konulmuştur. Mackay (1997) dinlemeyi etkileyen faktörleri; ilgi eksikliği, inanç ve davranışlar, konuşmacıya tepkiler, ön yargılar, duyduğumuz sözcükler ve fiziksel engeller olmak üzere altı ana başlıkta ele almıştır. Özbay (2012) dinlemeyi etkileyen faktörleri; dinleyiciye bağlı faktörler, öğretmen/konuşmacıya bağlı faktörler, konuşmanın/dersin içeriği, dinleme ortamı, dinleme-anlama hızı ve dinleme süreci olarak gruplamıştır. Nolan ve Morris (1969) ise total düzeyde görme yetersizliği olan öğrenciler için dinlemeyi etkileyen faktörleri; dinleyici özellikleri ve dinlenen materyallerin özellikleri olarak

gruplamışlardır. Bu çalışmada dinlemeyi etkileyen faktörlerden; dinleyici ve dinlenen materyallerin özellikleri görme yetersizliği olan öğrencilerin özellikleri temel alınarak açıklanmıştır.

- Dinleyici özellikleri

Alan yazında dinleyici özelliklerinin dinleme sürecini etkilediği ifade edilmektedir. Özbay (2005) bu özellikleri; zeka, işitme, dinlemenin önemini farkına varma, konuya ilgi duyma, dikkat, dinleme amacı ve dil özelliklerinin bilinmesi olarak gruplamıştır. Dinlemenin gerçekleşmesi için öncelikle işitmenin olması gerekir. Bununla birlikte işitilen seslerin anlamlandırılmasında zekâ da son derece önemli rol oynamaktadır.

Öğrencilerin dinledikleri bir materyali ya da öğretmenlerinin anlattığı bir dersi anlamalarında aktarılan bilginin öğrencinin ilgi duyduğu konular içerisinde yer alması, bu bilgilerin kendisi için ne denli önemli olduğunu farkına varması ve dinlerken dinleme amacını belirlemesi son derece önemlidir. Total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde dinleme, gören akranlarına göre daha büyük bir yer tutmaktadır. Bu nedenle de görme yetersizliği olan öğrencilere dinleyecekleri materyalle ilgili ön bilgi vermek, ders materyalini öğrencinin özelliklerine göre düzenlemek ve ilgili materyalleri öğrencilerin sınıf düzeylerine göre seçmek gerekmektedir. Bununla birlikte dikkat de öğrencilerin dinleme süreçlerini doğrudan etkilemektedir.

Mackay (1997) ve Cüceloğlu (2001), dinleyicilerin dinleme sürecinde dikkatlerini etkileyen durumları; fiziksel olumsuzluklar, kalabalık sınıflar, oturma düzeni, oturma malzemelerinin standardı, akustik, dinleyicinin fizyolojik ihtiyaçlarının giderilmemiş olması, konuşanın ya da dinlenen materyalin işitilememesi gibi pek çok durumu kapsayacak şekilde sıralamışlardır. Görme yetersizliği olan öğrencilerin oturma düzeni, akustik ve materyalin ya da konuşmacının konumu itibarıyla işitilememesi gibi durumlardan etkilendiği söylenebilir. Örneğin görme yetersizliği olan bir öğrenci sınıfta arka sırada oturuyorsa ve sınıfta gürültü varsa öğretmeni ya da materyali duyamayacaktır. Bu nedenle de bu öğrencilerin eğitiminde ortam düzenlemelerine yer verilerek yukarıda sıralanan olumsuz pek çok durumun önüne geçilebilecektir.

- Dinleme aracı ve dinlenen materyallerin özellikleri

Dinleme aracının ve dinlenen materyalin dinlediğini anlama üzerinde önemli etkileri olduğu bilinmektedir. Görme yetersizliği olan öğrenciler bir metni dinlemeleri gerektiğinde

çoğunlukla dinleme aracı olarak ekran okuma programlarını tercih ederler. Ekran okuma programı aracılığıyla bir materyal dinlenirken ses hızının öğrencinin düzeyine uygun olması, öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerini etkilemektedir (McLain, 1962; Nolan & Morris, 1973). Bu nedenle de ekran okuma programlarının ya da diğer dinleme araçlarının nasıl kullanılacağına öğretimi ve hangi ses hızının kendisi için uygun olduğunun öğrenci ile birlikte belirlenmesi son derece önemlidir. Öte yandan görme yetersizliği olan öğrencilerin ses kayıt cihazlarına kaydettikleri sesleri dinleyerek de ders çalıştıkları bilinmektedir. Ses kayıt cihazının kullanıldığı durumlarda da öğrencinin cihazı metni okuyan ya da konuşma yapan kişiye hangi uzaklıkta tutacağı ve dinlerken hangi ses hızında dinlemeyi gerçekleştireceğinin de öğretiminin yapılması gerekmektedir.

Dinleme materyallerinin özelliklerine bakıldığında ise metin ile ilgili faktörlerin öne çıktığı görülmektedir. Alan yazında metin ile ilgili faktörler; metin türü, metin yapısı, metnin konusu, metnin yazım dili ve metnin güçlük düzeyi şeklinde sıralanmaktadır.

Metin türü. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında; hikâye türü metinler, bilgi veren metinler ve şiir türü metinler olmak üzere üç türden bahsedilmektedir. Aşağıda metin türlerinden bilgi veren metin ve hikâye türü metinlerle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Hikâye türü metinler, başlangıç ile sonuç arasında dikkatlere sunulan metinler olarak tanımlanmaktadır (Aktaş, 2000). Hikâye türü metinler; destanlar, gezi yazıları, günlükler, farklı türde oyunlar, denemeler, fabllar, mitolojiler, masallar, biyografiler, otobiyografiler ve gezi yazılarıdır (Güzel-Özmen, 2001). Hikâye türü metinlerin, okuması ve anlaşılması diğer metin türlerine göre daha kolay olabilmektedir. Bunun nedenleri içerisine erken yaşlardan itibaren gerek dinleme gerekse de okuma yoluyla bu tür metinlerle daha çok karşılaşılması gelmektedir.

Günay'a (2007) göre bilgi veren metinler, 'Bir konunun okuyucu tarafından daha iyi anlaşılması için bir olguyu, düşünceyi ya da durumu açıklayan metin'lerdir. Güzel-Özmen (2001) ise bilgi veren metinleri, belirlenen bir konuda bilgi vermek amacıyla oluşturulmuş metinler olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte bilgi veren metinlerin, özellikle Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi kitaplarında yer alan metinler, eleştiri yazıları, makaleler, gazete ve dergilerde yer alan haberler, mektuplar, köşe yazıları ve röportajlar olduğunu belirtmiştir. Klein'e (1988) göre bilgi veren metinler hikâye türü ya da şiir türü metinlerden daha güçlü mantıksal yapıya sahiptir ve bilgi veren metinlerde karakterler kurgusal değildir.

Bilgi veren metinler, farklı kavram ve bilgileri barındırmasından dolayı okuyucunun ya da dinleyicinin anlaması zor olan metin türüdür. Alan yazında farklı türdeki metinleri anlama düzeyi ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Örneğin, Rasool ve Royer (1986) 3. sınıfa devam eden 44 öğrencinin okuduğunu anlama performansını değerlendirmişlerdir. Araştırmacılar, ikisi hikâye türü ikisi bilgi veren olmak üzere dört farklı metin üzerinde öğrencilerin anlama performanslarını cümle doğrulama tekniği ile değerlendirmişlerdir. Çalışma sonuçları, öğrencilerin hikâye türü metinlerde bilgi veren metinlere göre daha başarılı olduğunu göstermiştir. Demirel (1996) ise 6. sınıfa devam eden 166 öğrenci ile yaptığı çalışmada öğrencilerin bilgi veren metin türlerini öğrenme düzeyleri ile okuduğunu anlama düzeylerinin paralel olarak değiştiğini bulmuştur.

Lehto ve Anttila (2003) çalışmalarında 2, 4 ve 6. sınıfa devam eden 107 öğrencinin dinlediğini ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Hikâye türü ve bilgi veren metin türü olarak iki farklı boyutta ele alınan çalışmanın bulguları, öğrencilerin bilgi veren metinlerde dinlediğini anlama düzeyinin hikâye türü metinlere göre düşük olduğunu göstermektedir. Yıldırım ve diğerleri (2010) 5. sınıf öğrencilerinin metin türlerine göre dinlediğini ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemeyi hedefledikleri çalışmalarında 180 öğrenciden veri toplamışlardır. Çalışma sonuçları, öğrencilerin dinledikleri ve okudukları bilgi veren metinlerde anlama performanslarının düşük olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada da UÇÖBS Öğretimi oturumlarında, ön test-son test ve öğretim sırası izleme verilerinin toplanması amacıyla geliştirilen testlerde bilgi veren metinler kullanılmıştır. Bu metinler, 6 ve 7. sınıf Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan bilgi veren metinler arasından bazı kriterler göz önünde bulundurularak seçilmiştir.

Metin Yapısı. Metin yapısı bilgisi, okuyucunun içeriği düzenlemesine ve metni anlamasına yardımcı olur (Williams, Hall & Lauer, 2004). Yetkin okurlar, metin yapısı bilgisine sahip olarak, hem metnin içeriğini düzenlerler (Williams & diğ., 2004) hem de metindeki bilgiler arasında ilişkiler kurarlar ve metindeki fikirler arasında mantıksal bağlantılar kurarlar (Mayer, 1984). Metinlerde genellikle metin yapısını belirlemeye yönelik; anahtar sözcükler, başlıklar ya da alt başlıklar gibi işaretler bulunur. Metinlerde yer alan anahtar sözcükler, metinde bağdaşıklığı oluşturmada kullanılır (Güzel-Özmen, 2006).

Alan yazında metin yapısının öğretime yer veren çalışmalara rastlanılmaktadır (Bakken, 1995; Doğanay Bilgi, 2009; Idol & Croll, 1987; Smith & Friend, 1986; Williams & diğ.,

2004). Bu çalışmaların bazılarında metin yapısı, öğrencilere doğrudan öğretilirken (Bakken, 1995; Bakken, Mastropieri & Scruggs, 1997; Smith & Friend, 1986), bazılarında ise çeşitli bilişsel etkinliklerle metin yapısı fark ettirilmiştir (Englert & Mariage, 1991). Örneğin Carnahan ve Williamson (2013) metin yapısı öğretiminin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarına olan etkisini incelemişlerdir. Otizm spektrum bozukluğu olan 3 öğrenci ve bir öğretmen ile yürütülen araştırmada tek denekli araştırma modellerinden ABAB modeli kullanılmıştır. Karşılaştırma metin yapısına uygun olarak hazırlanan metinlerin kullanıldığı araştırmada öğrencilere metin yapısı öğretimi için anahtar kelimeler ve venn şemasının kullanımı öğretilmiştir. Bununla birlikte metnin okunması sırasında her paragraf sonunda sözel özetleme yapılmış ve bu özetlemeye destek olması için yapı soruları cevaplanmıştır. Araştırma sonunda, karşılaştırma türü metinlere ilişkin yapılan metin yapısı öğretiminin öğrencilerin metin anlamalarında etkili olduğu belirlenmiştir

Türkiye’de de metin yapısının öğretilmesine yer veren çalışmalara rastlanılmaktadır. Örneğin, Duman (2006) hikâye haritası yönteminin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada kullanılan hikâyeler araştırmacının kendisi tarafından Stein ve Glen’in hikâye yapısına göre oluşturulmuştur. Çalışmaya özel eğitim sınıflarına devam eden, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç öğrenci katılmıştır. Tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modelinin kullanıldığı çalışmanın sonucunda hikâye haritası yönteminin, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir.

Güzel-Özmen (2011) tarafından yapılan araştırmada, ortaokula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilere bilgi veren metinleri hatırlamalarında şematik düzenleyicilerin iki farklı sunum şeklinin etkililiği incelenmiştir. Araştırmada bilgi veren metin türlerinden karşılaştırma metinleri kullanılmıştır. Birinci sunum şekli olarak okuma öncesi, ikinci sunum şekli olarak ise okuma sonrası öğrencilerin şematik düzenleyiciyi doldurması istenmiştir. Tek denekli araştırma yöntemlerinden dönüşümlü uygulamalar modeli ile yapılan araştırmada 4 öğrencide, metinlerdeki kavramaların farklılıklarını ve benzerliklerini hatırlamada şematik düzenleyiciyi okuma sonrasında doldurmanın etkili olduğu belirlenmiştir.

Coşkun Başar (2019) ise çalışmasında zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında Metin Yapısına Dayalı Strateji Öğretimi ile ÇÖBS Öğretimi’nin

etkililiklerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan 18 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğrenciler rastgele iki gruba ayrılmış ve bir gruba Metin Yapısına Dayalı Strateji Öğretimi diğer gruba ise ÇÖBS Öğretimi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; hem Metin Yapısına Dayalı Strateji Öğretimi hem ÇÖBS Öğretimi'nin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin problem çözüm metinlerini anlamalarında etkili olduğu belirlenmiştir. İki öğretim sürecinden hangisinin daha etkili olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda ise puan farklılığı istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Ancak puan ortalamaları göz önüne alındığında aradaki farkın Metin Yapısına Dayalı Strateji Öğretimi lehine olduğu görülmüştür.

Metnin Konusu. Bir metnin konusu metnin ne hakkında olduğudur (Doğanay Bilgi, 2009). Alan yazında öğrencilerin ilgi duydukları konular üzerine yazılan metinleri daha çok okudukları ve ilgilendikleri konuya ilişkin daha çok bilgi toplamaları nedeniyle daha kolay anladıkları ifade edilmektedir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs & Efe, 2019).

Metnin Yazım Dili. Metnin yazım dili de öğrencilerin anlamasını etkileyen etmenlerdendir. Bir metnin anlaşılabilirliği metinde bulunan cümlelerin uzunluğuna, metinde geçen kavramlara, söz dizimine, metni oluşturan bilgi birimlerinin sıralanışına ve yazarın fikirlerini ifade ediş tarzına bağlıdır (Güzel-Özmen, 2001).

Bu çalışmada da kullanılan bilgi veren metinler, alan uzmanları tarafından kalite bakımından (organizasyonu, kelime seçimi, cümle yapısı, dil bilgisi kuralları, metnin tutarlılığı ve bağdaşıklığı) değerlendirilmiştir.

Metnin Güçlük Düzeyi. Metnin güçlük düzeyi okuyucuların ya da dinleyicilerin anlama süreçlerine etki etmektedir. Öğrencinin karşılaştığı metin, öğrencinin performansına ve sınıf düzeyine uygun değilse öğrenci ilgili metni okumakta ve anlamakta güçlük çekebilir (Baştuğ ve diğ., 2019). Diğer bir ifadeyle metinlerin güçlük düzeylerinin okuyucuların ya da dinleyicilerin sınıf/yaş ya da bilişsel performanslarına uygunluk göstermemesi kişilerin okuma motivasyonlarını, tutumlarını ve anlamalarını olumsuz etkileyebilmektedir (Çakıroğlu, 2015).

Ortalama sözcük ve hece uzunluğu, farklı sözcük sayısı, somut ve soyut sözcükler gibi birçok değişken okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesinde rol oynamakta (Çetinkaya, 2010) ve okunabilirlik düzeyinin okuyuculara uygun olması anlamayı olumlu yönde etkilemektedir. Bu çalışmada da kullanılan bilgi veren metinler, alan uzmanları tarafından öğrencilerin sınıf düzeylerine uygunluğu açısından değerlendirilmiştir. Bununla birlikte alan

uzmanlarına ilgili metinler gönderilmeden önce Ateşman'ın (1997) geliştirdiği okunabilirlik formülüne göre metinlerin güçlük düzeyleri hesaplanmıştır. Bu hesaplamalara ilişkin bilgiler araştırmanın yöntem bölümünde yer almaktadır.

2.2.2.1.2. Dinleme Türleri

Alan yazında dinleme türleri farklı şekillerde gruplandırılmıştır. Özbay (2012) dinleme türlerini; ayrıştırıcı dinleme, iletişimsel dinleme, estetik dinleme ve bilgi için dinleme; Hennings (2000); amaçlı, yorumlayıcı, eleştirel ve estetik dinleme; Tompkins (2009) ayırt edici, estetik, etkili ve eleştirel dinleme; Akyol (2010), aktif dinleme, stratejik dinleme, diyalog ve sunuya dayalı dinleme, amaçlı dinleme; Yalçın (2006), seçerek dinleme, katılımlı dinleme ve eleştirel dinleme; Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok (2005), etkin dinleme, empatik dinleme, savunmacı dinleme, görünüşte dinleme, pasif dinleme, seçerek dinleme, yaratıcı dinleme, gönüllü dinleme, duygusal dinleme, tuzak kurucu dinleme ve eleştirel dinleme olarak gruplamıştır. Alan yazında total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin, aktif ve pasif dinleme davranışları sergiledikleri ifade edilmektedir (Tuncer & Altunay, 2006; Nolan & Morris, 1969). Bu nedenle aşağıdaki bölümlerde, dinleme türlerinden etkin/aktif ve edilgen/pasif dinleme açıklanmıştır.

- Etkin/Aktif dinleme

Geri iletim kullanılarak gerçekleştirilen dinlemeye aktif (etkin) dinleme denilmektedir (Özer, 1996). Tanımda yer alan geri iletim, biriyle konuşurken onun demek istediği ile bizim anladığımızın aynı olup olmadığını denetleme şeklinde tanımlanabilir (Cüceloğlu, 1998). Anladığını geri iletim yoluyla belirten bireyler ise iyi dinleyicilerdir (Özbay, 2005).

Aktif dinlemede dinleyiciler, kendi fikirlerini akıllarında tutmak yerine, yeni fikirler üretirler ve bu fikirleri paylaşırlar. Aktif dinlemenin gözlenebilir davranışları bulunmaktadır. Brent ve Anderson (1993) aktif dinleyici davranışlarını; fiziksel olarak dinlediklerini gösteren davranışlar sergilerler, grup üyeleri ile iş birliği yaparlar, dinlediklerini fiziksel olarak onaylar ya da reddederler, dinledikleri ile ilgili sorular sorarlar, açıklamalara katkıda bulunurlar ve dinledikleri bilgileri yorumlarlar (Akt, Akyol, 2012), şeklinde özetlemiştir.

Knippen ve Green (1994) aktif dinleme için dört tekniğin önemini vurgularlar. Bunlar; alınan mesajı yeniden ifade etme, konuşmanın ana hatlarını özetleme, sözsüz mesajları alma, sözlü mesajlara cevap vermedir. Araştırmacılar dinleyicilerin, bu dört teknikte başarılı olabilmesi

için beş adımdan oluşan bir yol haritası sunmuşlardır. (1) Aktif dinlemeyi ne zaman kullanacağınızı belirleyin. (2) Uygun dinleme tekniğini seçin. (3) Seçilen tekniği kullanın. (4) İletişimcinin yanıtını değerlendirin. (5) Uygun işlemi seçin ve uygulayın.

Hoppe (2007) ise Knipper ve Green'in (1994) önerdiği adımlara benzer etkili bir aktif dinleme için altı teknik önermişlerdir. Bunlar; dikkatini dinlenen kişi ya da dinleme materyaline verme, bilgiyi alma, muhakeme etme, yansıtma, netleştirme, özetleme ve paylaşmadır.

Aktif dinlemenin sınıf ortamında öğrenciler tarafından sergilenebilmesi için öğretmenlerin etkin dinleme konusunda bilgi sahibi olmaları ve dinleme konusunda öğrencilerine iyi birer model olmaları gerekmektedir (Doğan, 2008; Karatay, Dolunay & Savaş, 2014). Ancak alan yazında yapılan pek çok çalışmada (Karadüz, 2010; Maden & Durukan, 2011) öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde dinleme becerileri ile ilgili sınırlı düzeyde bilgi ve beceriye sahip oldukları ve bu nedenle de hem kendilerinin hem de öğrencilerin dinleme sırasında pasif bir yapıda oldukları görülmüştür.

- Edilgen/Pasif dinleme

Pasif dinleme öğrenciler tarafından en sık kullanılan dinleme türüdür. Pasif dinleme sergileyen öğrenciler, psikolojik bir tepki olarak olumsuz dinleme davranışları sergilerler (Çifçi, 2001). Pasif dinleme, gönderilen mesajlara herhangi bir sözlü tepki vermeyi gerektirmemekle birlikte dışarıdan duyulan sesler bilinçli olarak alınır ancak verilmek istenen mesajın ne olduğu anlamaya çalışılmaz (Özbay, 2005).

Pasif dinleyici davranışları sergileyen öğrenciler, ders anlatan öğretmenin ya da dinleme materyalinin bir an önce bitmesini isterler. Oysaki öğrencilere aktif dinleme becerileri öğretilse öğrenciler bu sürece daha aktif katılım sağlayacaklardır. Bununla birlikte Funk ve Funk (1989) okullarda öğrencilere etkili dinleme etkinliklerinin öğretiminin yapılmasının onların daha ileriki yıllarda iyi birer dinleyici olabileceklerini belirtmişlerdir. Özbay da (2005) Funk ve Funk'a (1989) benzer olarak öğrencilerin iyi birer dinleyici olabilmeleri için etkili dinleme becerilerinin ve aktif dinleme becerilerinin öğretiminin önemli olduğunu vurgulamıştır.

Nolan ve Morris (1969) total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin sınıflarda genellikle pasif dinleme davranışları sergilediklerini ifade etmişlerdir. Görme yetersizliği olan öğrenciler, bir materyali dinlemeleri gerektiğinde o materyali nasıl dinleyeceklerini,

dinlerken hangi davranışları sergilemeleri gerektiğini bilemeyebilirler. Bu nedenle de çoğu zaman bu materyalleri bir hikâye dinlemiş gibi dinleyerek pasif dinleyici davranışları sergilerler (Tuncer & Altunay, 2006). Bu nedenle de hem günlük hem de akademik yaşamda dinleme becerilerini birincil duyu olarak kullanan total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilere aktif dinleme becerilerinin öğretimi gerekmektedir.

2.2.2.1.3. Dinlediğini Anlama Becerisinin Öğretimi

Alan yazında dinlediğini anlama becerisinin öğretiminde dinleme stratejilerinin öğretimi üzerinde durulduğu görülmektedir. Araştırmacıların, dinleme stratejilerini farklı şekillerde gruplandıkları görülmüştür. Örneğin; Fujita (1984), dinleme stratejilerini başarılı ve başarısız dinleyicilerin kullandıkları stratejiler olarak sınıflandırmıştır. Araştırmacı, başarılı dinleyicilerin kullandığı stratejileri; metnin başlığından metni tahmin etme, metnin ana fikrini bulma, anahtar kelimelerden metnin konusunu tahmin etme, metin hakkında tahminde bulunma, metnin anlamını kavrama şeklinde sıralamıştır. Başarısız dinleyicilerin kullandıkları stratejileri ise, bildiği metni dinleme, dinlemeye başlamadan önce hazırlık yapmama, metni olduğu gibi anlama şeklinde sıralamıştır. Chamot ve diğerleri (1988) ise dinleme stratejilerini üstbilişsel ve bilişsel stratejiler olarak sıralamıştır. Üstbilişsel stratejileri; ayırt edici dinleme, kendini değerlendirme ve problemi tanımlama olarak; bilişsel stratejileri ise not alma, ayrıntılı dinleme, sonuç çıkarabilme, özetleme ve gruplandırma şeklinde sınıflandırmıştır.

Tompkins (2009) ise dinlediğini anlama öğretiminde kullanılan dinleme stratejilerini; dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası şeklinde sınıflandırmıştır. Dinleme öncesi stratejiler; dinleme amacını belirleme, ön bilgileri harekete geçirme, tahminde bulunma, ana hatları belirleme, zihinde canlandırma, sorular oluşturma, beyin fırtınası ve not tutmak için hazırlık yapma stratejileridir. Dinleme sırası stratejiler; not tutma, grafik düzenleyicileri kullanma, soru cevap etkinlikleri, tekrar dinleme, geçmiş bilgiler ile bağ kurma, görselleştirme, dinleme öncesi yaptığı tahminleri kontrol etme, yeni tahminlerde bulunma ve empati kurma stratejileridir. Dinleme sonrası stratejiler ise özetleme, anlatma, tartışma, kendini değerlendirme, çıkarımda bulunma, grafik düzenleyicilerden yararlanma, betimlemeler yapma, kaynakları sorgulama, tahminlerde bulunma, metindeki benzerlik ve farklılıklar üzerinde durma ve geri bildirimde bulunma stratejileridir.

Alan yazında araştırmacılar, dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrasına yönelik geliştirilen stratejilerin (Rixon, 1986) ve bu stratejilerin öğretime yönelik oluşturulacak etkinliklerin öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir (Funk & Funk, 1989). Benzer şekilde Rahimirad ve Shams (2014), Yeldham ve Gruba (2014), öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini desteklemede dinleme stratejilerinin öğrencilere doğrudan öğretilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Alan yazında yapılan çalışmalarda dinleme stratejilerini kullanan öğrencilerin, dinlediği metindeki farklılıkları daha hızlı ve doğru kavradığı (Su, 2002); strateji kullanımı ile öğrencinin performansı arasında olumlu bir uyum olduğu (Bialystok, 1981) doğru stratejiyi kullanmanın öğrencinin performansını etkilediği ifade edilmiştir. Çelikbaş 2010 yılında yaptığı çalışmada dinleme stratejilerinin kullanımı ile dinlediğini anlama performansı arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma betimleyici, ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. 7. Sınıfa devam eden 158 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada, öğretim öncesi öğrencilerin dinlediğini anlama performanslarını belirlemek amacıyla ön test uygulanmış ve ardından dinlediğini anlama stratejilerinin öğretimi gerçekleştirilip son testler uygulanmıştır. Çalışma bulguları, dinleme stratejilerinin kullanımı ile dinlediğini anlama performansları arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Durukan ve Maden (2010), kavram haritalarıyla not tutma öğretiminin öğrencilerin dinlediklerini anlama becerisi üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılan çalışmaya 7. Sınıfa devam eden 49 öğrenci katılmıştır. Çalışmada deney grubunda dinleme etkinlikleri kavram haritalarıyla, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle sürdürülmüştür. Çalışma bulguları, kavram haritalarıyla not tutma öğretiminin öğrencilerin dinlediklerini anlama becerileri üzerinde geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğunu göstermiştir.

Temur 2010 yılında yaptığı çalışmada dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçları, metin öncesinde verilen soruların dinlediğini anlama becerileri üzerine etkisinin, metni dinledikten sonra verilen sorulara göre daha yüksek olduğunu göstermekle birlikte dinlediğini anlama düzeyi açısından cinsiyete dayalı bir farklılığın olmadığını ve metni dinlemeden önce soruların bilinmesinin seçici ve amaçlı dinlemeye katkı sağladığını göstermiştir.

Kocaadam 2011 yılında yaptığı çalışmasında not alarak dinleme eğitiminin dinlediğini anlama becerileri üzerine etkisini araştırmıştır. Çalışma 7. Sınıfa devam eden 102 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kontrol gruplu ön test-son test deneysel model kullanılmıştır. Kontrol ve deney grubuna ön testler uygulandıktan sonra, kontrol grubundaki öğrenciler geleneksel öğretime devam ederken deney grubuna 10 hafta süren eğitimler verilmiştir. Eğitimlerin ardından her iki gruba da son testler uygulanmıştır. Çalışma bulguları, kontrol grubu ile deney grubunun son test verileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

Şahin 2012 yılında yaptığı çalışmasında dinleme öncesi ve dinleme sonrası verilen soruların dinlediğini anlama üzerine etkisini araştırmıştır. Çalışmada kontrol gruplu ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmaya 7. Sınıfa devam eden 65 öğrenci katılmıştır. Yedi hafta süren çalışmada deney grubu öğrencilerine seçilen metin dinletilmeden önce metne ilişkin sorular verilmiş ve öğrencilerin bunları incelemeleri sağlanmıştır. Kontrol grubuna ise önceden herhangi bir soru verilmeden doğrudan metin dinletilmiştir. Dinleme sonrası her iki grup da dinleme metni ile ilgili soruları cevaplamıştır. Çalışma sonunda öğrencilere bir de dinlediklerini hatırlama düzeylerini ölçmek için kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda dinleme öncesi ve sonrası sorulan soruların dinlediğini anlama ve hatırlama becerisine olumlu etkisi olduğu anlaşılmıştır.

Tüzel ve Keleş tarafından 2013 yılında yapılan çalışmada dinleme öncesi ve dinleme sonrası verilen soruların 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden olan karşılaştırma modelinden yararlanılmıştır. Soruların dinleme etkinliğinden önce veya sonra verilmesinin, öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerini metin türü ve soru tipi değişkenleriyle birlikte etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız 2015 yılında yaptığı çalışmasında dinlediğini anlama strateji öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmada tek gruplu yarı deneysel desen kullanılmış olup, çalışmaya 5. Sınıfa devam eden 162 öğrenci katılmıştır. Çalışmada ön test-son test verileri, Webb (1997) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlanan başarı testi, Üstbilişsel Dinlediğini Anlama Farkındalık Ölçeği ve sosyo-ekonomik kültür durum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmacı, ön test verilerinin toplanmasının ardından 8 hafta dinleme stratejilerinin öğretimini yapıp son test verilerini toplamıştır. Araştırma sonucunda, dinleme stratejileri öğretiminin dinlediğini anlamaya olan

etkisini ölçmeyi amaçlayan ön test ve son test başarı testlerinde son test lehine anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanma farkındalığını ölçmeyi amaçlayan dinlediğini anlama farkındalığı ölçeğinin ön uygulama ve son uygulaması arasında son uygulama lehine anlamlı bir fark olduğunu belirlemiştir.

Ceran 2015 yılında yaptığı çalışmada seçici dinleme ile not alarak dinleme yöntemlerinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerine etkisini araştırmıştır. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. 6. Sınıfa devam eden 51 öğrenci ile yürütülen çalışmada, katılımcıların dinlediğini anlama performanslarını belirlemek amacıyla bir metni bu metne ilişkin hazırlanan “Açık Uçlu Dinlediğini Anlama Soruları” kullanılmıştır. Öğrencilerin, sorulara verdikleri cevaplar nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile incelenmiştir. Bulgularda; seçici dinleme yönteminin not alarak dinlemeye göre dinlediğini anlama becerisini daha çok geliştirdiği, bununla beraber not alarak dinleme eğitiminin uygulandığı kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları arasında da anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Alan yazında total düzeyde görme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerine dinlediğini anlama becerisinin öğretimini amaçlayan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak total düzeyde görme yetersizliği olan üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama performanslarını artırmada strateji öğretimine yer veren bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Tuncer ve Altunay (2006) tarafından yapılan bu çalışmada öğrencilerin dinlediğini anlama performanslarını artırmada metin özetlemeyi temel alan birikimli anlatma stratejisinin etkililiği araştırılmıştır. Denekler arası çoklu yoklama deseninin uyarlanmış bir biçimi kullanılan çalışmaya, 4 üniversite öğrencisi katılmıştır. Her öğrencinin hem özet çıkarma hem de dinlediğini anlama becerilerindeki performanslarını belirlemek için üçer oturum başlama düzeyi verisi toplandıktan sonra, bütün öğrencilerin katıldığı küçük grupla özet çıkarma becerisi eğitimi yapılmıştır. Öğrenciler özetleme yapmayı öğrendikten sonra özet çıkarma ve dinlediğini anlama becerisi performansları tekrar ölçülmüş ve birinci denekle öğretime başlanmıştır. Öğretimlerin tamamlanmasının ardından araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan dinlediğini anlama testi öğrencilere uygulanmıştır. Bulgular, uygulanan stratejinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Sonuç olarak alan yazında yapılan çalışmalar, öğrencilerin dinlediğini anlama performanslarını etkileyen pek çok durumun var olduğunu göstermekle birlikte sistematik öğretimler sunarak öğrencilere bu becerinin kazandırılabilceğini göstermektedir.

2.2.2.2. Özetleme Becerisi

Tamamlayıcı akademik beceriler içerisinde yer alan çalışma becerilerinden biri de özetleme becerisidir. Özetleme becerisi, öğrenmeye yardımcı olan en önemli çalışma becerilerindendir (Brown & Day, 1983; Nelson, Smith & Dodd, 1992; Solis, Ciullo, Vaughn, Pyle, Hassaram & Leroux, 2012). Amerikan Ulusal Okuma Heyeti'nin (National Reading Panel-NRP, 2000) raporunda özetleme, okuyucunun metindeki fikir ve anlamı bozmadan, tutarlı şekilde ana fikri ve önemli bölümleri kısaltarak yeniden yazması olarak tanımlanmaktadır. Williams'a (1988) göre özetleme, çeşitli önkoşul beceriler gerektiren ve bunlardan da en önemlisi ana fikri belirleme becerisi olan çok yönlü bir süreçtir. Klein (1988) ise özetleme becerisini, metnin ana fikrini ya da içeriğini daha kısa bir biçimde etkin olarak betimleyebilme becerisi olarak ifade etmektedir.

Friend'e (2001) göre özetleme, metinde yer alan düşüncelerin birbiriyle ilişkilendirildiği, tartışıldığı ve sentezlendiği bir süreç olmalıdır. Özetleme, öğrencilerin onlar için karmaşık gelen ve yeni konu içeriği olan metinleri anlamasını kolaylaştıran önemli bir beceridir. Bununla birlikte özetleme becerisi; öğrencilere, anlamayı kolaylaştıran metnin ana düşüncesi gibi önemli bilgileri diğer önemsiz ayrıntılardan ayırt etme becerisinin kazandırılmasını sağlar (Kintsch, Steinhart, Stahl & LSA, 2000).

Alan yazında öğrencilerin, metinde verilen önemli bilgileri ya da ana düşünceyi ve ana düşünceyi destekleyen ayrıntıları ayırt etmeyi öğrenmelerinin okul başarıları için önem taşıdığı ifade edilmektedir (Jitendra & Gajria, 2011). Öğrencilerin okul hayatında özetleme becerisini kazanmaları, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin yeterli düzeyde gelişmesi için önemli bir beceri olarak da görülmektedir (Graham & Harris, 2012). Bununla birlikte sınıf ortamlarında özetleme becerisi, öğrencilerin öğrenip öğrenmediklerini değerlendirmede de etkili bir strateji olarak kullanılmaktadır.

Alan yazında öğrencilere özetleme becerisi öğretiminin, sadece özet yazma becerileri üzerine etkisi olmadığını bununla birlikte onların akademik başarıları üzerine de etkisi olduğu ifade edilmektedir (Bean & Steenwyk, 1984; Brown & Day, 1983). Aynı zamanda özetleme becerisinin başarı düzeyi düşük öğrencilerde ve öğrenme güçlüğü olan

öğrencilerde bilgiyi kavrama ve hatırlamada etkili bir beceri olduğu ifade edilmektedir (Gajria & Salvia, 1992; Jitendra, Cole, Hoppes & Wilson, 1998; Malone & Mastropieri, 1992).

Alan yazında öğrencilerin özetleme becerisini etkileyen bazı faktörlerin olduğu ifade edilmektedir. Aşağıdaki bölümde bu faktörler ele alınmıştır.

2.2.2.2.1. Özetleme Becerisini Etkileyen Faktörler

Özetleme becerisini etkileyen faktörler; metin ile ilgili özellikler (Kintsch, 1990; Westby, Culatta, Lawrence & Hall-Kenyon, 2010), öğrencinin sınıf düzeyi (Brown, Day & Jones, 1983), öğrencinin iyi ya da kötü okuyucu olup olmaması (Winograd, 1983) şeklinde sıralanabilir.

Alan yazında özetleme becerisini etkileyen faktörlerden olan metin ile ilgili özellikleri farklı boyutları ile ele almak gerekmektedir. Bunlardan biri metin türüdür. Alan yazında hikaye türü ve bilgi veren metin türü olmak üzere iki metin türünden bahsedilir. Yapılan araştırmalar öğrencilerin bilgi veren metinleri özetlerken güçlük çektiklerini göstermektedir. Örneğin, Kintsch (1990) 6, 9, 10. sınıf ve üniversite öğrencilerinin bilgi veren metni özetleme performanslarını karşılaştırmıştır. Çalışma sonucunda, 6. sınıf öğrenci özetlerinin çoğunlukla orijinal metinden alınan bilgilerden oluştuğu, genelleme yapma, ana düşüncüyü destekleyen ayrıntıları yansıtmama, metni yeniden düzenleme ve metindeki bilgileri ilişkilendirerek çıkarım yapma becerilerinde başarı düzeylerinin düşük olduğu, ayrıca önemli bilgileri ayırt etmekte ve özellikle önemli noktaları kendi cümleleriyle oluşturmakta güçlük çektikleri bulunmuştur.

Metin ile ilgili özelliklerden biri de metnin uzunluğu ve zorluğudur. Alan yazında öğrencilerin daha uzun, farklı sözcük ve cümlelerden oluşan metinleri özetlerken daha çok zorlandıkları ifade edilmektedir (Friend, 2001; Jones, 2007; Solomon, 2012; Westby & diğ., 2010). Öğrencilerin genellikle benzer içerikteki kısa metinleri başarılı bir şekilde okuyup özetlemelerine rağmen, metinlerin zorluk düzeyi arttıkça, ön bilgileri yetersiz kaldığı için metni anlama düzeylerinin düştüğü ve özetler oluştururken güçlük yaşadıkları belirtilmektedir. Okuma materyalinin anlaşılma düzeyi zorlaştıkça, önceden çok paragraflı bölümleri özetleyebilen öğrenciler, paragraf düzeyinde özetlemeye geri dönmekte ve bütün metni özetlemeye ilişkin ek çalışmalara gereksinim duymaktadır (Westby & diğ., 2010).

Özetlemeyi etkileyen faktörlerden biri de öğrencinin sınıf düzeyidir. Brown, Day ve Jones (1983), 5 ve 7. sınıf öğrencileri ve üniversite öğrencilerinin özetleme becerilerinde nasıl farklılaştığını ve yaş faktörü dışında özetleme için planlama yapmayı öğrenmenin başarıyı nasıl yordadığını incelemişlerdir. Planlama becerisi, özet için ilk taslak çıkarma ve düzeltmeyi içermektedir. Özet yazmak için planlama yapan ortaokul öğrencilerinin, özetlemede üniversite öğrencileriyle aynı düzeyde başarı gösterdiği görülmüştür.

Özetlemeyi etkileyen diğer durum ise öğrencilerin iyi ya da kötü okuyucu olmalarıdır. Winograd (1983) yaptığı çalışmada iyi ve zayıf okuyucuların okudukları metinleri özetlerken kullandıkları stratejileri karşılaştırmıştır. Çalışma, 37 yetişkin ve 36 zayıf, 36 iyi okuyucu olan toplam 72 sekizinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışma sonucunda; 8. Sınıfa devam eden iyi ve zayıf okuyucu olan öğrencilerin, metindeki önemli bilgileri anlamada, özetlerinde orijinal metinden hangi bilgilere yer vereceklerini belirlemede ve orijinal metni nasıl değiştirecekleri konusunda farklılıklar gösterdikleri görülmüştür.

2.2.2.2.2. Özetleme Modelleri

Alan yazında oluşturulan özetleme modellerinin büyük çoğunluğu Kintsch ve van Dijk (1978) tarafından metin anlama için geliştirilen modelin temellerine dayanır. Aşağıda Kintsch ve van Dijk'in ortaya koyduğu özetleme modeli başta olmak üzere bazı özetleme modellerine yer verilmiştir.

- Kintsch ve van Dijk (1978)

Kintsch ve van Dijk (1978), okuyucuların bir metni anlamasını sağlamak için bir dizi zihinsel işlemten geçtiğini varsaydıkları bir metin anlama modeli geliştirmişlerdir. Bu bağlamda okuyucuların bir metni mikro ve makro yapı olmak üzere iki şekilde yapılandırmalarını önermişlerdir. Makro yapı, metnin bir bütün olarak küresel bir görünümü veya zihinsel özü olarak ifade edilirken, mikro yapı, öngörüler ve argümanları içeren bireysel önermelerden oluşur.

Kintsch ve van Dijk'a göre bir metni özetlemede üç unsur öne çıkar. Bunlar: Gereksiz bilgileri atma, genelleme (Benzer kelime grupları için çatı bir terim belirleme) ve yeniden yapılandırmadır. Bu özetleme teknikleri aşağıdaki tabloda örneklendirilmiştir.

Tablo 2

Kintsch ve van Dijk Özetleme Unsurları Örnek Uygulama

Kural	Metinde geçen bilgi	Örnek uygulama
Gereksiz bilgileri atma	Buradan kırmızı ayakkabılı bir çocuk geçti.	Buradan bir çocuk geçti.
Genelleme	Pazardan; muz, elma ve portakal aldım.	Pazardan meyve aldım.
Yeniden yapılandırma	Ahmet otobüse binmek için bir bilet aldı. Koşmaya başladı. Ama otobüs çoktan gitmişti.	Ahmet otobüsü kaçırdı.

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğrencilerin bir metnin özetini yazarken, metinde geçen gereksiz bilgileri belirler ve bu bilgilere özetlerinde yer vermezler. Bununla birlikte öğrenciler metinde geçen benzer kelime gruplarını bir çatı terim belirleyerek o kelime altında toplarlar ve yeniden yapılandırarak özetlerini yazarlar.

- Brown ve Day (1983)

Brown ve Day (1983), Kintsch ve van Dijk’in özetleme modelini temel alarak bir dizi özetleme kuralı geliştirmişlerdir. Dolayısıyla araştırmacılar, kurala dayalı özetleme stratejilerini önermektedirler.

Brown ve Day’in ortaya koyduğu bu kuralların ilk ikisi, gereksiz bilgilerin atılmasını, üçüncü ve dördüncü kural benzer kelime gruplarının çatı bir terim altında toplanmasını, beşinci kural yazar tarafından verilen konu cümlesinin belirlenmesini, altıncı kural metinde verilmemiş ise bir konu cümlesinin belirlenmesini içerir.

Brown ve Day (1983), 5, 7, 10. Sınıf ve üniversite öğrencilerinin özetleme kurallarını kullanma durumlarını inceledikleri çalışmalarında, 5 ve 7. Sınıf öğrencilerinin bilgi veren metinleri özetlerken özetleme kurallarını sınırlı şekilde gerçekleştirdiklerini bulmuşlardır. Bununla birlikte alan yazında Brown ve Day (1983)’in ortaya koydukları özetleme kurallarının, öğrencilerin metindeki önemli bilgileri belleğinde tutmalarında, öğrencilerin özetleme becerisini öğrenmelerinde ve metin anlama performanslarını artırmada (Gajria & Salvia, 1992; Nelson & diğ., 1992) etkili olduğunu gösteren çalışmalara rastlanılmaktadır.

- McNeil ve Donant (1982)

Yukarıda verilen modellere dayanarak McNeil ve Donant (1982) özetleme becerisi için kurallar oluşturmuşlardır. McNeil ve Donant (1982) yalnızca özet yazma için değil aynı

zamanda okuduğunu anlama üzerinde de etkisini incelemek için özetleme kuralları belirlemişlerdir. Bu kurallar Brown ve Day'ın oluşturdukları kurallarla birebir aynıdır. İlk iki kural gereksiz bilgileri silme, üçüncü ve dördüncü kural benzer kelime gruplarını tek bir çatı terim altında toplama, konu cümlesi seçme ve konu cümlesi yoksa konu cümlesi belirlemedir.

2.2.2.2.3. Özetleme Becerisinin Öğretimi

Özetleme becerisi, her ne kadar bir etkinlik ya da öğretim tekniği olarak anlaşılır olsa da basit bir beceri değildir (Klein, 1988). Bu nedenle öğrencilere, özetleme becerisinin öğretiminin yapılması gerekmektedir. Alan yazında özetleme becerisinin öğretiminde bazı stratejiler önerilmiştir. Bu stratejiler; önemli bilgileri ayırt etme (Brown & Day, 1983; Kintsch & Van Dijk, 1978), ana fikri belirleme (Swanson & De La Paz, 1998), ana fikri destekleyen önemli fikirleri belirleme (Swanson & De La Paz, 1998), genelleme yapma (Brown & Day, 1983), metindeki düşünceleri kendi sözcükleriyle ifade etme (Jitendra & Gajria, 2011; Kintsch & Van Dijk, 1978; Swanson & De La Paz, 1998), konu cümlesini belirleme ya da oluşturma (Brown & Day, 1983; Gajria & Salvia, 1992), yeniden yapılandırma (Berkeley, Mastropieri & Scruggs, 2011), sonuç cümlesi oluşturma ve metni düzenleme (Ferguson, 2011) stratejileridir.

(1) Metinde yer alan önemli bilgiyi ayırt etme stratejisinde öğrenciler, metinde geçen önemsiz bilgileri belirler ve bu bilgilere özetlerinde yer vermezler (Brown & Day, 1983; Kintsch & Van Dijk, 1978). (2) Ana fikri belirleme stratejisinde öğrenciler, metinde anlatılmak istenen temel düşüncenin belirlenmesi ya da yorumlanmasına odaklanırlar (Friend, 2001; Swanson & De La Paz, 1998). (3) Ana fikri destekleyen önemli fikirleri belirleme stratejisinde öğrenciler, metindeki ana düşünceye ilişkin açıklayıcı bilgileri belirlerler (Friend, 2001; Swanson ve De La Paz, 1998). (4) Genelleme yapma stratejisinde öğrenciler, metinde yer alan benzer kelime gruplarının tek bir çatı terim altında toplarlar (Brown & Day, 1983; Westby & diğ., 2010; Winograd, 1983). (5) Metindeki düşünceleri kendi sözcükleriyle ifade etme stratejisinde öğrenciler, metindeki bilgileri okuduktan sonra kendi cümleleri ile yazarlar (Brown & Day, 1983; Friend, 2001; Jitendra & Gajria, 2011; Kintsch & Van Dijk, 1978; Swanson & De La Paz, 1998). (6) Yeniden yapılandırma stratejisinde öğrenciler, metindeki bilgilere ilişkin var olan ön bilgileri ile metindeki yeni bilgileri ilişkilendirirler (Berkeley, Mastropieri & Scruggs, 2011; Jitendra & Gajria, 2011;

Kintsch & Van Dijk, 1978). (7) Metinde geçen konu cümlesinin belirlenmesi stratejisinde öğrenciler, okudukları paragraftaki en önemli cümleyi belirlerler (Brown & Day, 1983; Gajria & Salvia, 1992). (8) Metinde bir konu cümlesi yoksa bir konu cümlesi belirlemesi stratejisinde öğrenciler, metinde açık bir şekilde verilmeyen konu cümlesini metinde verilen bilgilerden çıkarımlar yaparak oluştururlar (Brown & Day, 1983; Gajria & Salvia, 1992). (9) Sonuç cümlesi oluşturma stratejisinde öğrenciler, metinde verilen bilgi ve düşünceleri yorumlayarak bir sonuç cümlesi oluştururlar (Ferguson, 2011). (10) Metni düzenleme stratejisinde ise öğrenciler, okudukları metinleri özetlerken kullandıkları cümleleri birbirleri ile ilişkilendirirler (Ferguson, 2011).

Alan yazında yapılan bazı çalışmalarda, öğrencilerin özetlerini yazarken yukarıda sıralanan stratejilere sınırlı şekilde yer verdikleri belirlenmiştir. Örneğin, Akkaya ve Kırmızı (2008) 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin özetleme stratejisini nitelikli bir şekilde kullanıp kullanmadıklarını ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarında, 487 öğrenciden veri toplamış ve toplanan veriler doküman analizi yoluyla incelenmiştir. Çalışma sonucunda 4 ve 5. Sınıf öğrencilerinin metinde yer alan gereksiz bilgiyi atıp temel bilgileri listelemeye, ana düşünceyi belirlemeye ve özetlerinde yer verecekleri bilgileri kendi cümleleriyle ifade etmede başarısız oldukları görülmüştür.

Garner (1982) tarafından yapılan bir çalışmada ise üniversite öğrencilerinin özet yazma performansları incelenmiştir. Araştırmacı, öğrencilere 167 kelimeden oluşan bir bilgi veren metin vererek okumalarını ve ardından metnin özetini yazmalarını istemiştir. Araştırmada, öğrencilerin özetleri değerlendirilirken özetteki toplam kelime içinde önemli fikirlerin oranına bağlı olarak öğrenciler yüksek ve düşük verimli özetleyiciler olarak tanımlanmıştır. Araştırma sonunda özetlemede yüksek verime sahip 9 öğrencinin tamamının özet yazarken metindeki önemsiz bilgileri attığı, 8'inin gereksiz yere tekrar edilen bilgilere özetinde yer vermediği, 5'inin konu cümlesini seçtiği, 3'ünün üst anlama ilişkin ögelere özetinde yer verdiği ve son olarak 2'sinin üst anlama ilişkin eylemleri kullandığı belirlenmiştir. Düşük verime sahip öğrencilerin özetleri incelendiğinde 9 öğrenciden 9'unun metindeki önemsiz bilgileri attığı, 4'ünün gereksiz yere tekrar edilen bilgileri çıkardığı, 2'sinin ise konu cümlesini seçtiği görülmüştür.

Araştırma sonuçlarında da görüldüğü üzere öğrenciler, özetleme becerisinin öğretimine ihtiyaç duymaktadırlar. Bu nedenle özetleme becerisinin öğretimine yer veren pek çok çalışma gerçekleştirilmiştir. Örneğin, Malone ve Mastropieri (1992) araştırmasında, 6, 7 ve

8. sınıfa devam eden okuma güçlüğü olan 45 öğrenciye özetleme becerilerini öğretmiştir. Öğrenciler üç gruba ayrılarak birinci gruba özetleme, ikinci gruba özetleme ile birlikte kendini izleme stratejisi öğretilmiş, üçüncü gruba da özetlemenin olmadığı geleneksel yaklaşımla öğretim yapılmıştır. Öğretim yapılan öğrencilerin daha başarılı oldukları, müdahale grupları arasında kalıcılık dışında anlamlı bir fark çıkmadığı belirtilmiştir.

Braxton (2009) çalışmasında, özetlemenin iki farklı yaklaşımla öğretildiği kurala dayalı özetleme stratejileri ve metni tek cümlede özetleme stratejisi öğretiminin 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin bilgi veren metinlerde okuduğunu anlama ve özetleme becerileri üzerindeki etkiyi araştırmıştır. Öğrencilere uygulanan anketten ve yazdıkları özetlerden, özet yazma ile ilgili bilgi ve becerilerinin arttığı görülmüştür. Sonuçlar, iki özetleme yönteminin bilgi veren metinleri anlama ve özetleme becerilerini geliştirebildiğini göstermiştir.

Alan yazında özetleme becerisinin öğretiminde farklı tekniklerin kullanıldığı çalışmalara da rastlanılmaktadır. Örneğin, Astari, Yasa ve Sudira (2014), öğrencilerin okuma ve metin özetleme becerilerinin geliştirilmesinde PQRST (P: Ana kısımların belirlenmesi için ön izleme, Q: Cevapları bulunmak istenen sorular geliştirme, R: Materyali iki kez okuma, S: Ana düşünceyi ya da temayı belirtme, T: Soruları cevaplayarak test etme) Tekniğinin etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma bulguları, PQRST Tekniğinin öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve özetleme performansları üzerinde etkili bir teknik olduğunu göstermiştir. Özetleme becerisinin öğretiminde PQRST Tekniği'nin kullanıldığı bir diğer çalışma ise Duran ve Özdi (2019) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı, 4. Sınıfa devam eden öğrencilerin özetleme becerileri üzerine PQRST Tekniği'nin etkililiğini araştırmaktır. Eylem araştırması olarak desenlenen çalışma iki farklı gruba yürütülmüştür. Birinci grup, kolay ulaşılabilir örneklem seçim tekniği ile belirlenen 29 ilkokulun 4. Sınıf öğrencilerinden oluşurken, ikinci grup birinci grupta yer alan ve özetleme becerileri düzeyi dikkate alınarak tabakalı örneklem yöntemi ile belirlenen 12 ilkokulun 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada veriler; hikâye türü metinler, öğrenci ürünleri, puanlama anahtarı, yarı yapılandırılmış görüşme formu, görüşme ses kaydı ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri, ilişkili örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Çalışma bulguları, PQRST tekniğinin öğrencilerin özetleme becerilerini geliştirmede etkili bir teknik olduğunu göstermiştir.

Duran ve Özdil 2018 yılında yaptıkları çalışmada matris tekniğinin, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin metin özetleme becerilerine olan etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışmada deney ve kontrol gruplu, nicel ve nitel modelin birlikte kullanıldığı karma model kullanılmıştır. Çalışmaya 4. Sınıfa devam eden 34 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri öğrencilerin okuma sonrasında yazdıkları özetler ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma bulguları, 4. Sınıf öğrencilerinin özet yazma becerilerinde matris tekniğinin etkili olduğunu göstermiştir.

Grafik düzenleyicilerin de öğrencilerin okudukları metindeki önemli bilgileri ayırt ederek özetleme yapmasını kolaylaştıran araçlar olduğu belirtilmektedir. Örneğin, Solomon (2012), grafik düzenleyici kullanımının okuma güçlüğü olan ve olmayan 4. sınıf öğrencilerinin bilgi veren metinleri özetleme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada, öğrencilerin özet yazarken kullanacakları iki farklı araç geliştirilmiştir. İlk araç, ana düşünce ve onu destekleyen ayrıntıları yazacakları metin haritasından oluşurken; ikinci araç ise metindeki bilgilere ilişkin, başlığın ve ne, kim, neden, nasıl, nerede, ne zaman soru kökünde oluşturulmuş açık uçlu soruların yer aldığı bir çalışma kâğıdıdır. Öğretimden sonra bazı öğrencilerin özetleme başarısının arttığı, çoğunun ise hala özetlemede güçlük yaşadığı görülmüştür. Bunun, kullanılan metin yapısından kaynaklı olabileceği belirtilmiştir. Ayrıca, bazı öğrencilerin grafik düzenleyicileri tamamlayamaması ya da doldururken metindeki bilgileri doğru yansıtmamasından dolayı başarısız olduğu görülmüştür. Öğrenciler sorulardan oluşan grafik düzenleyicinin daha kullanışlı, hatırlamaya ve özetlemeye daha çok yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Alan yazında özetleme becerisinin öğretiminde hikâye haritası kullanımının etkililiğini test eden çalışmalara da rastlanılmaktadır. Örneğin, Arslan (2017) çalışmasında, 3. Sınıfa devam eden öğrencilerin dinledikleri metinleri özetlemelerinde hikâye haritası yönteminin etkisini araştırmıştır. 46 öğrencinin katıldığı çalışmada, deney grubuna hikâye haritası yöntemi ile özetleme becerisi öğretimi yapılırken, kontrol grubuna mevcut programa uygun olarak özetleme çalışmaları yapılmıştır. Çalışmanın bulguları, öğrencilerin dinledikleri metinleri özetlemelerinde hikâye haritası yönteminin etkili olduğunu göstermiştir. Özetleme becerisinin öğretiminde hikâye haritasının etkililiğini test etmeyi amaçlayan diğer bir çalışma ise Şahin (2012) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı, 5. Sınıfa devam eden öğrencilerin hikâye türü metinlerde özetleme ve ana fikir bulma becerileri üzerinde hikâye haritalarının etkililiğini araştırmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin hikâye türü

metinlerde özetleme ve ana fikri bulma becerileri üzerinde hikâye haritalarının etkili olduğu görülmüştür.

Alan yazın incelendiğinde görme yetersizliği olan öğrencilere özetleme becerisinin öğretimini amaçlayan çalışmaların neredeyse tamamının az gören öğrencilerle gerçekleştirildiği görülmektedir. Örneğin, Tuncer ve Kahveci (2009) akran aracılığı ile sunulan kavram haritası kullanarak özet çıkarma becerisi öğretiminin, az gören 8. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi metinlerini anlama ve hatırlama performansları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonuçları, akranlar yoluyla sunulan kavram haritası kullanarak özet çıkarma becerisi öğretiminin, katılımcıların okuduğunu anlama ve hatırlama performansları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Kahveci (2004) ise fen bilgisi metinlerini okuduktan sonra zihin haritaları oluşturarak özet çıkarmanın, az gören öğrencilerin fen bilgisi metinlerini anlama ve hatırlama performanslarını artırıp artırmadığını araştırmıştır. Araştırma sonuçları, zihin haritası kullanarak özet çıkarmanın az gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve hatırlama performanslarını artırdığını göstermektedir.

Alan yazında total düzeyde görme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerine özetleme becerisinin öğretimini hedefleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamakla birlikte bir çalışmada, total düzeyde görme yetersizliği olan üniversite öğrencilerine özetleme becerisinin öğretiminin yapıldığı görülmektedir. Tuncer ve Altunay (2006) tarafından yapılan bu çalışma, total düzeyde görme yetersizliği olan 4 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, öğrencilere; metindeki önemli fikri bulma, bu fikri destekleyen önemli ayrıntıları bulma, gereksiz ayrıntıları eleme ve benzer isimleri tek isim altında gruplama stratejileri küçük grup öğretimi ile öğretilmiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin özetleme puanlarının arttığı, bununla birlikte dinlediğini anlama performanslarında da artış olduğu görülmüştür.

2.2.2.3. Okuduğunu Anlama Becerisinin Dinlediğini Anlama ve Özetleme Becerisi ile İlişkisi

Bu çalışmada UÇÖBS Öğretimi'nin total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin dinlediğini anlama ve özetleme becerileri üzerine etkisi araştırılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin öğrendikleri stratejiyi okuduğunu anlama becerilerine genelleyip genelleyemedikleri de incelenmiştir. Bu nedenle bu bölümde total düzeyde görme

yetersizliği olan öğrencilerde okuma becerisine ve okuduğunu anlama becerisinin, dinlediğini anlama ve özetleme becerisi ile ilişkisine yer verilmiştir.

Okuma, belirli kurallar çerçevesinde yazılı ya da basılı sembollerin çözümlenmesi ve çözümlenenlerin anlamlandırılması olmak üzere iki temel becerinin gelişmesi ile oluşan bir süreçtir (Güzel-Özmen, 2001). Okuduğunu anlama ise öğrencilerin bir metni okumaları, metinle etkileşime girmeleri ve anlam çıkarmalarını sağlayan bir beceridir (Honig & diğ., 2008). Başka bir ifade ile okuduğunu anlama, ‘karmaşık bir eşğüdüm içerisindeki bir dizi bilgi kaynağına dayanarak, yazılı metinlerden anlam çıkarma süreci’ olarak da tanımlanabilir (Mastropieri & Struggs, 1997).

Total düzeyde görme yetersizliği olan öğrenciler için hazırlanan okuma materyallerinde Braille alfabesi kullanılır. Braille Alfabesi, iki sütunda yer alan altı noktanın çeşitli kombinasyonlarının harflerin, rakamların, noktalama işaretlerinin oluşturduğu bir iletişim aracıdır (Tuncer, 2003). Braille Alfabesi ile okurken parmaklar bir seferde tek bir harfi algılar. Bu nedenle dokunarak okumada en küçük algılama birimi harftir. Öğrenciler, harfleri tek tek tanıyıp, birbiriyle birleştirerek kelimeleri, cümleleri okumaktadırlar (Tuncer, 2003).

Braille okuma da gören yazı okumada olduğu gibi doğru okuma, akıcı okuma ve okuduklarından anlam çıkarma süreçlerini kapsar. Braille okuma doğruluğu, pasif algıdan ziyade sistematik ve aktif keşif hareketlerine dayanmaktadır (Millar, 1997). Bununla birlikte Braille okuma doğruluğu fonolojik farkındalıkla büyük ölçüde ilişkilidir (Gillon & Young, 2002). Ayrıca, Braille kodunun karmaşıklığı nedeniyle, Braille noktalarının konumunun doğru tanımlanması, Braille karakterlerinin kodunun çözülmesi için kritiktir (Dodd & Conn, 2000). Alan yazında yapılan bazı çalışmalar, Braille okuma doğruluğunun gören yazı okuma doğruluğuna göre daha geç oluştuğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile Braille okuyucularının gören akranlarının kazandığı doğruluk seviyesinin yaklaşık on ay gerisinden geldiğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Dodd & Conn, 2000).

Braille okuma doğruluğunu etkileyen olası faktörler şu şekilde sıralanabilir: a) Braille alfabesinde yer alan harflerin birbirine benzerlik oranının yüksek olması öğrencinin hatalı okuma olasılığını artırabilir (Millar, 1997). b) Braille materyallere erişimin her zaman mümkün olmaması ve evde ebeveynlerin bu alfabeyi bilmemesi gibi nedenlerle öğrenciler okul saatleri dışında okuma pratiği yapamayabilirler (Vakali & Evans, 2007). c) İki elin aynı anda kullanılması (yani sol işaret parmağı kodları çözümlerken sağ işaret parmağının sonraki

kelimeleri ve satırları takip etmeye çalışması) öğrencilerin farklı durumlara odaklanmasını gerektirir.

Bununla birlikte yapılan çalışmalar, Braille okuyan öğrencilerin okuma hızlarının da düşük olduğunu göstermektedir (Bertelson, Mousty & D'alimonte, 1985; Chen, Liang, Lu, Potměšil, & Zhong, 2019; Gonzalez-Garcia, 2006; Mousty & Bertelson, 1985). Örneğin, Mohammed ve Omar (2015), gören, az gören ve total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin okuma hızı performanslarını karşılaştırmışlardır. Araştırma sonuçları, Braille okuyucuların okuma hızının, gören öğrencilere göre düşük olduğunu göstermiştir.

Alan yazında Braille okuyucuların okuduğunu anlama performanslarını gören öğrencilerle karşılaştıran çalışmalara da rastlanmaktadır. Gonzalez-Garcia (2006) çalışmasında gören ve total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını karşılaştırmışlardır. Araştırma sonuçları, gören öğrencilerle Braille okuyan öğrencilerin okuduğunu anlam performansları arasında çok büyük farklılıkların olmadığını göstermiştir. Mohammed ve Omar (2015) da gören, az gören ve total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama performansları arasında anlamlı bir fark olmadığını bulmuştur.

Bu çalışmanın katılımcı grubunu da Braille okuma-yazma becerilerine sahip öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmada okuma çözümlemesi ön koşul olarak belirlenmiş ve Braille formatta hazırlanmış bir metni %90 oranında doğru okuyan ve bilgi veren bir metni Braille formatta okuduktan sonra o metne ilişkin hazırlanan 12 anlama sorusundan en az 3 en fazla 5 anlama sorusuna doğru cevap veren öğrenciler araştırmaya dahil edilmiştir.

Alan yazında okuduğunu anlama becerisinin dinlediğini anlama ve özetleme becerileri ile yakından ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Aşağıdaki bölümlerde okuduğunu anlama becerisinin diğer iki beceri ile ilişkisine yer verilmiştir.

2.2.2.3.1. Okuduğunu Anlama Becerisi ile Dinlediğini Anlama Becerisi Arasındaki İlişki

Öğrenme öğretme sürecinde kullanılan öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı kaynaklar olması, özellikle anlama becerisini ön plana çıkarmaktadır. Anlama eylemi olarak da alan yazında karşımıza çıkan iki husus okuma ve dinlemedir. Okuma ve dinleme arasındaki ilişki pek çok araştırmacıyı meraklandırmış ve konu ile ilgili olarak son yıllarda

farklı görüşler ortaya atılmıştır. Yıldırım ve diğerleri (2010) de okuma ve dinleme becerilerinin gerektirdiği zihinsel süreçler ile ilgili iki farklı görüşün öne çıktığını vurgulamaktadırlar. Bunlardan ilki dinleme ve okumanın kelime tanıma süreçleri yönünden farklılaşmasına rağmen temelde aynı dil mekanizmalarının kullanıldığı; ikincisi ise anlama için gerekli uyarıcıların işitsel ve görsel kanallarla sağlandığı ve dolayısıyla iki becerinin farklı zihinsel süreçlerden geçtiği şeklindedir.

Alan uzmanları tarafından ele alınan başka bir konu, bu iki beceri arasında var olan ilişkiye dayanarak dinleme ve okuma becerilerinin birbirlerinden beslenip beslenmediğidir. Sticht ve James'e (1984) göre dinlediğini anlamanın düzeyi, okuduğunu anlamada gelebilecek düzeye ilişkin ön bilgi verir. Diğer bir ifadeyle dinlediğini anlama becerisi, okuduğunu anlama becerisinin edinilmesi ve geliştirilmesinde önemli bir belirleyicidir. Alan yazında pek çok araştırmacı tarafından merak edilen bu konu pek çok çalışmada ele alınmıştır (Aarnoutse & diğ., 1997; Aarnoutse, Van Den Bos & Brand-Gruwel, 1998; Hagtvet, 2003; Kargın, Güldeboğlu & Ergül, 2017; Trinkle, 2008; Wingerden, Segers, Balkom & Verhoven, 2018). Örneğin Türkiye'de yapılan bir çalışmada Kargın, Güldenoğlu ve Ergül (2017) okul öncesi dönemde sahip olunan dinlediğini anlama becerisinin ilkökul birinci sınıftaki okuduğunu anlama üzerine yordayıcılığını incelemişlerdir. Araştırma bulguları dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde önemli bir yordayıcı olduğunu göstermiştir.

Sonuç olarak alan yazında pek çok araştırmacının da belirttiği (Crain-Thoreson, 1996; Duker, 1965; Guthrie & Tyler, 1976; Hagtvet, 2003; Hedrick & Cunningham, 1995; Hirai, 1999; Many, 1965; Markert, 1974; Tuman, 1980; Wise & diğ., 2007) gibi alıcı dil becerilerinden olan dinleme ve okuduğunu anlama arasında yakın bir ilişki vardır. Dolayısıyla okuduğunu anlama becerisinin öğretiminde kullanılan tekniklerden dinlediğini anlama becerisinin öğretiminde de yararlanılabilir. Örneğin Aarnoutse ve diğerleri (1997) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dinlediğini anlama performanslarını artırmada okuduğunu anlama öğretiminde kullanılan Karşılıklı Öğretim Tekniği ve stratejinin açık anlatım yoluyla öğretiminin bir kombinasyonu oluşturularak tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme stratejilerinin etkililiği test edilmiştir. Çalışma sonunda öğrencilerin dinlediğini anlama performansları ile birlikte okuduğunu anlama performanslarında da artış olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada da öğrencilerin dinlediğini anlama ve özetleme performanslarını artırmak amacıyla hazırlanan strateji

paketinin oluşturulma sürecinde okuduğunu anlama becerisinin ğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerden yararlanılmıştır.

2.2.2.3.2. Okuduğunu Anlama Becerisi ile zetleme Becerisi Arasındaki İlişki

Alan yazında yapılan çalışmalar, öğrencilerin özetleme başarıları ile okuduğunu anlama başarıları arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Berkeley & diğ., 2011; Brown & Day, 1983; Friend, 2001; Gajria & Salvia, 1992; Malone & Mastropieri, 1992; Winograd, 1983). Alan yazında bu ilişki farklı teorilerle açıklanmaktadır. Bu teorilerden ilki özetleme becerisinin öğrencileri aktif okumaya teşvik ettiği ve dolayısıyla okuduğunu anlamayı etkileyen pasif okuma davranışlarını azalttığı yönündedir (Paris, Wasik, & Turner, 1991; Rinehart, Stahl & Erickson, 1986). İkinci teori, özetleme becerisinin metnin yoğun bir şekilde işlenmesini ve okuyucuların anlama düzeylerini kendi kendine test etmelerini veya izlemelerini sağladığıdır (Baker & Brown, 1984; Brown & Day, 1983; Garner, 1987; Palinscar & Brown, 1984). çnc teori ise özetleme becerisinin, öğrencilerin okuduklarını anlamaları için son derece önemli olan tahmin etme, tekrar okuma ve sorgulama gibi diğer bilişsel stratejilerin kullanımını zorunlu kılmasıdır (Brown & Day, 1983; Brown, Day & Jones, 1983).

Alan yazında öğrencilere özetleme stratejisinin öğretildiğinde öğrencilerin zet yazma ile birlikte okuduğunu anlamada da daha başarılı olduklarını gösteren pek çok çalışma bulunmaktadır (Berkeley & diğ., 2011; Braxton, 2009; Brown & Day, 1983; Friend, 2001; Gajria & Salvia, 1992; Hoppes & diğ., 1997; Jitendra & diğ., 1998; Jitendra & diğ., 2000; Kamhi-Stein, 1993; Malone & Mastropieri, 1992; Nelson & diğ., 1992; Palinscar & Brown, 1984; VanDyke, 1997; Westby & diğ., 2010; Winograd, 1983). Örneğin Braxton (2009) alışmasında, özetlemenin iki farklı yaklaşımla öğretildiği kurala dayalı özetleme stratejileri ve metni tek cümlede özetleme stratejisi öğretiminin 4 ve 5. sınıf ğrencilerinin bilgi veren metinlerde okuduğunu anlama ve zet yazma becerileri üzerine etkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin, zet yazma ile ilgili bilgi ve becerilerinin arttığı görülmüş ve iki yöntemin de bilgi veren metinleri anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur.

Gajria ve Salvia (1992), zetleme stratejisi öğretiminin 6, 7, 8. ve 9. sınıfa devam eden okuma güçlüğü olan öğrencilerin farklı anlama soru türlerindeki başarıları üstünde

farklılaşan etkisini ölçmeye çalışmışlardır. Bu öğrencilerin metinde açıkça verilen bilgilere yönelik sorulara ilişkin performanslarının, kontrol grubunda yer alan okuma güçlüğü olmayan akranlarıyla benzer olduğunu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra metinde açıkça verilmeyen bilgilere yönelik sorularda okuma güçlüğü olanların kontrol grubundan daha başarılı olduğu görülmüştür. Palincsar (1982) da yaptığı çalışmada, özetlemenin metinde açıkça geçmeyen bilgilerle ilgili sorular üzerinde önemli bir etkisi olduğunu bulmuştur.

VanDyke (1997), çalışmasında 6-9. sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü olan ve olağan gelişim gösteren 38 öğrenciye akran öğretimi ile tek paragraflık metinleri özetleme stratejisini öğretmiştir. Özetleme yaparken metnin neyle ilgili olduğunu ifade eden genel bir konu cümlesi ve anlatılmak isteneni yansıtan ana düşüncenin yazılması öğretilen deney grubundaki bütün öğrencilerin anlama puanlarının ön teste göre arttığı ve kontrol grubuna göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu çalışmalar, okuma becerisinde akranlarından daha düşük performans sergileyen öğrencilerin anlama becerilerini artırmak için özetleme becerilerinin öğretiminin etkili olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de ise Kudret ve Baydık (2016) çalışmasında okumada başarılı olan ve olmayan 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile özetleme ve dile ilişkin biçim birim bilgisi/sözdizimi ve sözcük dağarcığı becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesini amaçlamıştır. Çalışma sonucunda okuduğunu anlama becerileri ile özetlemenin içerik boyutu, sözcük dağarcığı ve biçimbirim bilgisi/sözdiziminin anlamlı ve olumlu bir ilişkisinin olduğu görülmüştür. Sonuç olarak alan yazında yapılan çalışmalar okuduğunu anlama ve özetleme becerisi arasında yakın bir ilişki olduğunu göstermektedir.

2.3. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Paketi

Bu çalışmada total düzeyde görme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve özetleme becerileri üzerine UÇÖBS Öğretimi’nin etkisi araştırılmıştır. Aşağıda araştırmanın bağımsız değişkeni olan UÇÖBS Paketi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Alan yazında çoğunlukla okuduğunu anlama becerisinin öğretiminde kullanılan ÇÖBS; ana fikir ve ana fikri destekleyen fikirleri bulma, özetleme, tartışma, soru üretme, metni anlatma, grafik düzenleyicilerden yararlanma gibi stratejilerin birçoğunu içerisinde barındıran strateji paketlerini ifade etmektedir (Vaughn & Klinger, 2004). Alan yazında ÇÖBS’nin çoğunlukla okuduğunu anlama becerilerini artırmada kullanıldığı ve ÇÖBS’lerin tekli bilişsel stratejilerin kullanımından çok daha etkili olduğu da savunulmaktadır (Garjria, Jitendra,

Sood & Sacks 2007). Ayrıca alan yazında ÇÖBS'lerin, okunan bilgilerin daha sonra hatırlanmasında, özetleme ve ana fikirlerin belirlenmesinde olumlu etkilerinin olduğu vurgulanmaktadır (Trabasso & Bouchard, 2002).

ÇÖBS içerisinde okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerin yer aldığı görülebileceği gibi yalnızca okuma öncesi ve sonrası gibi stratejilerden birkaçına da yer verilebilir. Nitekim bu çalışmada da ÇÖBS Paketi içerisinde yer alan stratejiler okuma/dinleme sırasında ve sonrasında kullanılan stratejiler içerisinde seçilmiştir.

Alan yazında ÇÖBS'lerin çoğunlukla okuduğunu anlama becerisinin öğretiminde kullanıldığı bilinmektedir. Bu anlamda oluşturulmuş ilk ÇÖBS, Karşılıklı Öğretim Tekniği'dir. Bilgi veren metinleri anlama öğretiminde kullanılan Karşılıklı Öğretim (Reciprocal Teaching) 1984 yılında Palinscar ve Brown tarafından oluşturulmuştur. Karşılıklı Öğretim Tekniği, küçük gruplardaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi öğrendikleri, anlamayı destekleyici ve anlamayı izleyici becerilerin kazandırıldığı yapılandırılmış bir öğretim sürecidir (Palinscar & Brown, 1984). Diğer bir ifadeyle Karşılıklı Öğretim Tekniği, öğretmen ve öğrencilerin bir metin hakkında tartışmaya yöneldiği işbirlikçi bir öğretim yöntemidir (Palinscar & Klenk, 1991).

Karşılıklı Öğretim Tekniği'nde; tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme olmak üzere dört öğretim stratejisi kullanılır (Palinscar & Klenk, 1991). *Tahmin etme*; öğrencinin, metnin başlığına ya da görsellerine bakarak metnin ne ile ilgili olduğu hakkında fikir yürüttüğü metin anlama stratejisidir (Palinscar & Brown, 1984; Tompkins, 2009). Burada öğrencinin geçmiş bilgilerini harekete geçirmek amaçlanır. *Soru sorma*; öğrenciler, metindeki önemli bilgilere ve ana fikre bağlı olarak soru sorarlar. Burada önemli olan öğrencilerin önemsiz bilgileri ayırt ederek ana fikre odaklanmasını sağlamaktır. *Açıklama*; bu strateji öğrencilerin metni okurken anlamadığı bölümlerin ya da kelimelerin açıklanmasını içerir. Bu strateji; öğrencinin anlaşılmayan yerlerin anlamını kendisinin bulması ya da öğretmenin açıklaması olmak üzere iki farklı şekilde gerçekleştirilir (Lori, 2006). *Özetleme*; bu stratejide öğrenci metnin tamamını ya da okuduğu bölüme kadar olan kısmı kendi cümleleri ile özetler.

Palinscar ve Brown (1984) etkili bir Karşılıklı Öğretim Tekniği için bazı önemli noktalar üzerinde durmuşlardır. Bunlar: (1) Tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme stratejilerinin öğrencilere öğretilmesi ve uygulanması. (2) Bu stratejilerin öğretimi sırasında öğrenci ve öğretmen arasındaki olumlu etkileşimin sağlanması. (3) Öğretimler sırasında

öğretmen yardımının aşamalı olarak geçilmesi ve öğrencinin daha fazla sorumluluk almasıdır.

Alan yazında Karşılıklı Öğretim Tekniği ile yapılan çalışmalara rastlanılmaktadır. Palinscar ve Brown (1984) okuduğunu anlama becerileri zayıf olan 7. sınıfa devam eden öğrencilerin anlama performanslarını artırmak amacıyla Karşılıklı Öğretim Tekniği'ni kullanmışlardır. Çalışma sonuçları bu tekniğin uygulandığı gruplarda öğrencilerin anlama performanslarının arttığını göstermiştir. Bruce ve Chan (1991) Karşılıklı Öğretim Tekniği'nin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisini araştırmışlar ve çalışma sonuçları Karşılıklı Öğretim Tekniği'nin öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını artırdığını göstermiştir. Kelly, Moore ve Tuck (2001) zayıf okuduğunu anlama becerilerine sahip 4 ve 5. sınıfa devam eden 18 öğrencinin okuduğunu anlama becerilerini artırmada Karşılıklı Öğretim Tekniği'nin etkisini araştırmışlardır. Öğrencileri üç gruba ayıran araştırmacılar, iki gruba Karşılıklı Öğretim Tekniği ile okuduğunu anlama çalışmaları yaparken diğer grup ise geleneksel yöntemle çalışmaya devam etmişlerdir. Çalışma sonuçları, Karşılıklı Öğretim Tekniği'nin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarında artış olduğunu göstermiştir. Todd (2006) ise risk grubunda olan dört öğrencinin okuduğunu anlama becerilerini artırmada Karşılıklı Öğretim Tekniği'nin etkililiğini araştırmıştır. Araştırma sonuçları Karşılıklı Öğretim Tekniği'nin öğrencilerin anlam performanslarını artırdığını göstermiştir. Güldenoğlu ve Kargın (2012) Karşılıklı Öğretim Tekniği ile sunulan okuduğunu anlama beceri öğretiminin, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hikâye türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerini öğrenmeleri üzerine etkisini ve sürekliliğini araştırmışlardır. Tek denekli araştırma desenlerinden denekler arası çoklu yoklama deseni kullanılan çalışmaya, kaynaştırma sınıflarına devam eden biri sınır zekâ, ikisi hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan 3 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonuçları, Karşılıklı Öğretim Tekniği'nin katılımcıların okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu, katılımcıların edindikleri becerileri izleme oturumları sonunda da koruduklarını ve yapılan öğretimin sosyal olarak geçerli olduğunu göstermiştir.

Piltan (2016) Karşılıklı Öğretim Tekniği'nin olağan gelişim gösteren öğrencilerin bilgi veren metinleri anlama becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma 4. sınıfa devam eden ve deney grubunda 26 öğrenci, kontrol grubunda 28 öğrenci olmak üzere 54 öğrenci ile yürütülmüş, öğrenciler öğretmenler aracılığı ile eğitim almıştır. Çalışmada, öğrencilerin

metin anlama düzeyleri araştırmacının kendisi tarafından hazırlanan Okuduğunu Anlama Değerlendirme Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Her iki grubun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında Karşılıklı Öğretim Tekniği'nin deney grubunda bulunan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlama düzeylerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Alan yazın incelendiğinde öğrencilerin dinlediğini anlama performanslarını artırmada Karşılıklı Öğretim Tekniği'ne yer veren çalışmalara rastlanılmıştır. Aarnoutse ve diğerleri (1997) tarafından yapılan çalışmada, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dinlediğini anlama performanslarını artırmada Karşılıklı Öğretim Tekniği ve stratejinin açık anlatım yoluyla öğretimin bir kombinasyonunu oluşturarak tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme stratejilerinin öğretimi gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 9-11 yaş aralığında 47 öğrenme güçlüğü olan öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 24'ü deney grubunda 23'ü kontrol grubunda olmak üzere 2 gruba ayrılmışlardır. Deney grubundaki öğrencilere Karşılıklı Öğretim Tekniği ve stratejinin açık anlatım yoluyla öğretiminin kombinasyonu kullanılarak dört stratejinin öğretimi yapılmıştır. Çalışma sonuçları deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test-son test dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama testleri arasında farklılık olduğunu göstermekle birlikte öğrencilerin genel eğitim müfredatı içerisinde uygulanan dinlediğini ve okuduğunu anlama testlerinden aldıkları puanlara yansımadağını göstermiştir.

Spivey ve Cuthbert (2006) ise üniversite öğrencilerinin derslerde anlama becerilerini artırmada Karşılıklı Öğretim Tekniği'nin etkililiğini araştırmışlardır. Çalışmaya kontrol grubunda 40, deney grubunda 40 olmak üzere 80 öğrenci katılmıştır. Araştırmacı deney grubundaki öğrencilere tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme stratejilerinin öğretimi yaparken, kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Araştırmacılar, öğretim sonunda hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki öğrencilerin katıldığı 6 konferans düzenlemişlerdir. Her konferansın ardından öğrencilere konferansa ilişkin hazırlanan anlama soruları sorulmuştur. Çalışma sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin dersleri anlamalarında önemli bir artış olduğu görülmüştür.

Diğer ÇÖBS olan POSSE, risk grubundaki öğrencilerle Karşılıklı Öğretim Tekniği üzerine yapılan araştırma (Palincsar & Brown, 1984) ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilere bilgi veren metin yapılarını öğreten araştırma (Bos & Anders, 1990) temel alınarak Englert ve Mariage tarafından 1991 yılında geliştirilmiş strateji paketidir. POSSE, içerisinde barındırdığı beş stratejinin isimlerinin ilk harflerinden oluşmuş bir akrostiştir.

POSSE; okuma öncesi stratejilerden olan; tahmin etme (**P**rediction) ve tahmin edilen fikirleri organize etme (**O**rganization), okuma sırasında kullanılan; araştırma (**S**earch) ve özetleme (**S**ummarization) ve okuma sonrasında kullanılan değerlendirme (**E**valuate) stratejilerinden oluşur (Englert & Mariage, 1991). POSSE Stratejisi 1991 yılında geliştirilmesine ve etkin bir kullanımı olmasına rağmen bu stratejinin alan yazında araştırmacılar tarafından çok sık çalışılmadığı görülmektedir. İlk araştırma Englert ve Mariage tarafından 1991 yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, POSSE stratejisinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisini araştırmışlardır. Bu amaçla araştırmaya 4, 5 ve 6. Sınıfa devam eden 28 öğrenme güçlüğü olan öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları POSSE Stratejisinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında etkili olduğunu göstermiştir. Kurniawan ve Suyata (2019) ise 11. sınıfa devam öğrencilerin bilgi veren metinlerde okuduğunu anlama becerilerini artırmada POSSE Stratejisi'nin etkililiğini araştırmışlardır. Kontrol gruplu ön test-son test yarı deneysel desen olarak düzenlenen çalışmanın sonuçları, POSSE Stratejisi'nin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Alan yazında Karşılıklı Öğretim Tekniği ve POSSE dışında oluşturulmuş farklı ÇÖBS Paketleri de bulunmaktadır. Örneğin Ogle (1986) tarafından geliştirilen KWL (Ne biliyorum, Ne öğrenmek istiyorum, Ne öğrendim), Carr ve Ogle (1987) tarafından geliştirilen KWL'nin genişletilmiş bir türü olan KWL-Plus, Robinson (1961) tarafından geliştirilen SQ3R ve Pauk (1984) tarafından geliştirilen SQ4R Stratejisi bunlardan bazılarıdır. Bu stratejilerden KWL Stratejisinin öğrencilerin ikinci dilde dinlediğini anlama performanslarını artırmada kullanıldığı görülmektedir (Deck, 2012). Örneğin Deck (2012) ikinci dilde yazılmış fen bilimleri metinlerinde ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama performansları üzerine KWL Stratejisinin etkililiğini araştırmıştır. Çalışma sonuçları, KWL Stratejisinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerinde ve bununla birlikte okuduğunu anlam becerileri üzerinde etkili bulunmuştur.

Metin anlama öğretiminde kullanılan diğer bir teknik ise KDSG Yaklaşımı (Self-Regulated Strategy Development (SRSD))'dır. Bu teknik okuduğunu anlama öğretiminde bilişsel strateji öğretimine alternatif olarak Graham, Harris, MacArthur ve Schwartz tarafından 1991 yılında geliştirilmiştir. KDSG Yaklaşımı, öğrencilere metni daha iyi anlamalarını sağlamak için okuma öncesi, sırası ve sonrasında okuduklarından ne anladıkları ile ilgili kendini sorgulamalarını öğretir (Mastropieri & Scruggs, 1997). Öğrencinin aktif olarak yer aldığı bu

yaklaşımında sorumluluk öğretmenden öğrenciye aşamalı olarak geçer ve öğrencilerin stratejiyi öğrenme çabası üzerinde durur ve öğrenciyi pekiştirir (Doğanay Bilgi, 2009).

KDSG Yaklaşımı'nın öğretimi altı ana basamakta gerçekleştirilmektedir. Bu altı ana basamak strateji öğretiminin tüm yönlerinin tam olarak ele alınmasını sağlamak üzere tasarlanmıştır (Reid & Lienemann, 2006). Öğretim sırasında altı aşama sırayla sunulur; ancak, aşamalar esnek ve öğretmen tarafından uygun veya gerekli görülen şekilde yeniden sıralanabilir ya da birleştirilebilir. Bu altı basamak; öğrencilerin geçmiş bilgilerini harekete geçirme, strateji bilgisini tartışma, strateji kullanımına model olma, stratejiyi hatırlama (strateji basamaklarını ezberleme), rehberli uygulama (Supporting the Strategy) ve bağımsız uygulamadır (Independent Performance) (Reid & Lienemann, 2006). Bununla birlikte KDSG Yaklaşımı'nda bir öğretim oturumundan diğer üst öğretim oturumuna geçmeden önce öğrencilerin belirlenen ölçütü karşılamaları beklenir (Doğanay Bilgi, 2009; Graham & Harris, 2005). Dolayısıyla KDSG Yaklaşımı'nda öğretim, ölçüte dayalıdır. Aşağıda KDSG Yaklaşımı'nın öğretim adımlarına yer verilmiştir.

1.Adım: Öğrencilerin geçmiş bilgilerini hareket geçirme: Bu aşamada öğrencinin metin anlama sürecinde ihtiyaç duyduğu ön bilgi ve beceriler geliştirilir. Bu noktada, öğrencilerin stratejiyi gerçekleştirmek için ihtiyaç duyduğu becerileri tanımlamak ve öğrencilerin beceriyi yerine getirebileceği bilgisini değerlendirmek gerekir (Reid & Lienemann, 2006).

2.Adım: Tartışma: Bu aşamada öğretmenler öğrencilerle hangi stratejiyi geliştireceklerini belirler ve bu stratejinin ne işlerine yarayacağını, stratejiyi ne zaman ve nasıl kullanacağını ve öğrencilerin var olan performansları üzerine nasıl etki edeceğini hep birlikte tartışır (Doğanay Bilgi, 2009). KDSG Yaklaşımı öğretiminin tüm sürecinde olduğu gibi öğretmenin bu süreçte kararlı, heyecanlı ve enerjik olması beklenir. Tartışma oturumlarında öğretmenlerin, kullanacakları stratejinin başka öğrencilerin performanslarını nasıl artırdığı konusunda da örnekler vermesi oldukça etkili olacaktır.

3.Adım: Model Olma: Bu aşamada öğretmen, stratejinin nasıl uygulanacağına model olur. Model olmanın en önemli kısmı yüksek sesle düşünme tekniğidir (thinkaloud). Yüksek sesle düşünme tekniği, öğretmenlerin ya da öğrencilerin stratejiyi uygularken düşünme süreçlerini sesli olarak ifade etmeleridir (Reid & Lienemann, 2006).

4.Adım: Stratejiyi hatırlama-ezberleme: Bu aşamada öğrencilerin, strateji adımlarını hızlı ve kolay bir şekilde hatırlamaları ve otomatik olarak kullanmaları sağlanır. Bu süreç önemlidir,

Çünkü diğ er adımlar uygulanırken öğrencilerin stratejiyi otomatik olarak kullanmalarını onların asıl beceriye odaklanmalarını sağlayacaktır.

5.Adım: Rehberli Uygulama: Bu aşamada sorumluluk kademeli olarak öğretmenden öğrenciye geçer. Öğrenciler, stratejiyi istenilen beceriye uygulama sorumluluğunu alırlar. Bu noktada öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaç duyması halinde öğrenciye rehberlik ederler. Öğretmenin sağladığı bu rehberlik,  ğrenci stratejiyi bağımsız bir şekilde uygulayıncaya kadar devam eder. Bu aşamada öğrencilere destekleyiciler sunulur. Destekleyiciler, strateji adımlarını listeleyen posterler ya da yardım sayfaları şeklinde olabilir. Bu şekilde strateji adımları öğrencilere sürekli olarak hatırlatılır. Destekleyiciler,  ğrenciler strateji ve beceri uygulanmasında bağımsızlaştıkça geri çekilir.

6.Adım: Bağımsız Uygulama: Bu aşamada öğrenciler, stratejiyi bağımsız olarak uygularlar (Harris & Graham, 1996). Öğretmen, bu aşamada strateji öğretiminin asıl amacının akademik performansı artırmak olduğunu unutmadan, öğrencinin strateji kullanma performansını izlemeli ve uygun ve tutarlı kullanımını kontrol etmelidir (Reid & Lienemann, 2006).

KDSG Yaklaşımı,  ğrencilerin bir beceriyi uygularken kendi bilişsel süreçlerini yönetmek amacıyla kullandığı kendini düzenleme stratejileri ile kullanılması da hedeflenmiştir (Graham & Haris, 2005; Reid & Lienemann, 2006). Bu bağlamda KDSG Yaklaşımı, kendini düzenleme stratejilerinden hedef koyma, kendini talimatlandırma, kendini izleme ve kendini pekiştirmenin öğretimini amaçlamaktadır (Reid & Lienemann, 2006).

Alan yazında   BS'lerin bazılarının KDSG Yaklaşımı'na dayandığı görülmektedir. Bunlardan en yaygın kullanılanları TWA ve RAP Stratejisi'dir. TWA; okuma öncesi düşünme (Think Before Reading), okuma sırası düşünme (Think While Reading) ve okuma sonrası (Think After Reading) düşünmeyi içermektedir. Alan yazında TWA Stratejisi ile ilgili çalışmalara rastlanılmaktadır. Örneğin, Rogevich ve Perin (2008) davranış bozukluğu ve dikkat dağınıklığı olan  ğrencilere TWA ve yazılı özetleme stratejisinin birlikte kullanımının fen bilgisi metinlerini anlamadaki etkisini; Hedin, Mason ve Gaffney (2011), farklı türde yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becericilerini artırmada TWA'nın etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonuçları TWA'nın öğrencilerin anlama performanslarını artırdığını göstermiştir.

RAP ise oku (Read), sor (Ask) ve açıkla/yaz (Put) stratejilerini içermektedir. Alan yazında KDSG Yaklaşımı'na dayalı RAP Stratejisinin etkililiğini inceleyen araştırmalar, bu strateji

öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını artırmada etkili olduğunu göstermiştir (Hagaman & Reid, 2008; Katims & Harris, 1997).

Alan yazında öğrencilerin dinlediğini anlama performanslarını artırmada KDSG Yaklaşımı'nın etkililiğini test eden sınırlı sayıda çalışmaya rastlanılmaktadır. Bu çalışmaların ise ikinci dilde öğrencilerin dinlediğini anlama performanslarını artırmak amacıyla gerçekleştirildiği görülmektedir. Örneğin, Samani ve Biria (2015) İran'da öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dil öğretiminde dinlediğini anlama performanslarını artırmada KDSG Yaklaşımı benimsenerek dinlediğini anlama strateji öğretiminin etkililiğini araştırmışlardır. Kontrol gruplu ön test-son test modeline göre planlanan çalışmada deney grubuna KDSG ile dinlediğini anlama öğretimi yapılırken kontrol grubunda geleneksel öğretimler devam etmiştir. Çalışma sonucunda KDSG Yaklaşımı ile öğretim yapılan deney grubunun kontrol grubuna oranla dinlediğini anlama puanlarının çok daha yüksek olduğu görülmüştür.

Alan yazın incelendiğinde KDSG Yaklaşımı'nın özelliklerinden faydalanılarak uyarlanan ÇÖBS Öğretimi'ne yer veren çalışmalara rastlanılmıştır. Örneğin, Doğanay Bilgi (2009), KDSG Yaklaşımı'nın özellikleri dikkate alınarak uyarlanan ÇÖBS Öğretimi'nin, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin tanımsal türde bilgi veren metinleri anlama, anlama becerilerini sürdürme ve anlama becerilerini aynı türde, farklı yapıda ve konuda yazılmış metinlere genelleme becerilerinde etkililiği ve strateji öğretiminden önce sunulan metin yapısı öğretiminin anlamaya etkisini araştırmıştır. Araştırmacı bu çalışmasında öğretim süreçlerini uygularken KDSG Yaklaşımı'nın özelliklerinden yararlanmıştır. Benzer şekilde Vural (2019), zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ve okuma düzeyi düşük olan öğrencilerin öykü türü metinlerde okuma hızı, okuma hatası ve metin anlamalarında Akran Destekli Hedef Yönlendirimli Birleştirilmiş Okuma Stratejisi Öğretimi etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında KDSG Yaklaşımı'nın özelliklerinde yararlanarak öğretim süreçlerini planlamıştır.

Bu çalışmada da KDSG Yaklaşımı'nın bazı özelliklerinden yararlanılarak ÇÖBS Öğretimi uyarlanmıştır. Çalışmada, öğretim sürecinde bir aşamadan diğer aşamaya geçişte KDSG Yaklaşımı'nda olduğu gibi ölçüt konulmuştur. Bununla birlikte KDSG Yaklaşımı'nın ikinci basamağı olan tartışma, bu çalışmanın rehberli uygulama oturumlarında araştırmacı rehberliğinde öğrencilerle birlikte gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, KDSG Yaklaşımı'nın özellikle dördüncü basamağında ve rehberli uygulama oturumlarında kullanıldığı gibi bu

çalışmanın öğretim oturumlarında da destekleyiciler (Material Scaffolding) kullanılmıştır. Çalışmada UÇÖBS Öğretimi sırasında, öğrencilerin strateji basamaklarını öğrenmeleri amacıyla ‘Strateji Şeridi’, öğrencilerin özetleme basamaklarını hatırlamaları amacıyla ‘Hatırlatan Merdiven’ ve öğrencilerin özetlerini yazmaları amacıyla ‘Anladıklarımı Özetlemeliyim Çalışma Kağıdı’ geliştirilmiştir. Bununla birlikte KDSG Yaklaşımı’nın içerdiği Kendini Düzenleme Stratejileri’nden olan kendini izleme stratejisinden de öğrencilerin strateji basamaklarını uygulama süreçlerini izlemeleri amacıyla yararlanılmıştır.

Aşağıda çalışmanın bağımsız değişkeni olan UÇÖBS Paketi içerisinde yer alan metni birikimli anlatma, metni birikimli özetleme ve kendini izleme stratejileri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.3.1. Metni Birikimli Anlatma Stratejisi

Alan yazında okuduğunu ve dinlediğini anlamada etkili olan stratejilerden biri de öğrencinin okuduğu ya da dinlediği bir metni anlatmasıdır. Metin anlatma stratejisi öğrencinin dinlediği ya da okuduğu metni kavrayıp kavramadığı ya da anlayıp anlayamadığı konusunda öğretmene önemli bilgiler verir.

Metni anlatma stratejisinde öğrenciler bir metni okuduktan ya da dinledikten sonra metinle ilgili bilgilerini kavrayıp yeniden yapılandırarak sözlü ve yazılı olarak neleri hatırladıklarını anlatırlar (Morrow, 1989). Anlatma stratejisi, okuma ya da dinleme sonrası soru cevap etkinliği yerine kullanılan alternatif bir teknik olarak da kullanılmaktadır (Koskinen, Gambrell, Kapinus & Heathington, 1988; Schisler, Joseph, Konrad & Alber-Morgan, 2010). Anlatma stratejisi, okuma, yazma, dinleme, özetleme ve yorumlama gibi pek çok beceriyi gerektirir (Lapp, Fisher & Johnson, 2010; Stadler & Ward, 2010; John, Lui & Tannock, 2003; Koskinen & diğ., 1988; Ahmadi, 2005; Gambrell, Koskinen & Kapinus, 1991; Robertson, Dow & Hainzinger, 2006). Öğrenci ilk olarak bir metni okur ya da dinler (Schisler & diğ., 2010), ardından metinde yer alan anahtar kelimeleri ve ana fikri hatırlayarak yorumlayıp özetler (John & diğ., 2003; Ahmadi, 2005) ve olayları bir sıraya koyar (Lapp & diğ., 2010). Son olarak geçmiş bilgilerine dayanarak metni anlatır (Koskinen & diğ., 1988).

Morrow (1989) metin anlatma stratejisinin öğrencilere öğretilmesi gerektiğini vurgular. Anlatma stratejisinin öğrencilere pek çok faydası bulunmaktadır. Öğrencilerin akademik

performanslarına (Koskinen & diğ., 1988; Stadler & Ward, 2010; Spencer & Slocum, 2010), dil becerilerinin gelişimine (Spencer & Slocum, 2010) katkı sağlamakla birlikte öğrencilerin anlatma stratejisini kullanmaları ileriki anlatmalarının daha kalite olmasına da yardımcı olmaktadır (Spencer & Slocum, 2010).

Birikimli anlatma stratejisi ise metnin anlatılmasını göreceli olarak daha kolay hale getiren bir anlatma çeşitlemesidir (Tuncer & Altunay, 2006). Birikimli anlatmada öğrenci, metnin okuduğu ya da dinlediği bölümüne kadar olan kısmını özetleyerek anlatır. Bu işlem her yeni bölüm okunup/dinlenin anlatıldıktan sonra bir önceki bölümle birleştirilerek metnin sonuna kadar sürdürülür. Bu çalışmada da bilgi veren metinde yer alan ilk paragrafın öğrenci tarafından dinlenerek anlatılması, ardından ikinci paragrafın dinlenerek bir önceki paragrafla birleştirilip anlatılması şeklinde tüm paragraflar bitene kadar sürdürülmüştür.

2.3.2. Metni Birikimli Özetleme Stratejisi

Özetleme stratejisi okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama öğretiminde kullanılan bilişsel stratejilerdendir. Özetleme stratejisi okuma/dinleme sırasında ve okuma/dinleme sonrasında kullanılabilir. Bu strateji öğrencilerin okudukları/dinledikleri metnin yapısını farkına vardır ve metindeki bilgilerin nasıl bağlantılı olduğunu gösteren stratejidir.

Alan yazında yapılan çalışmalar özetleme stratejisinin; öğrencilerin, daha nitelikli özet yazmalarında, anlama sorularını cevaplandırmalarında (Nelson & diğ., 1992), metindeki gereksiz bilgileri ayırt etmelerinde, bilgilerin daha kolay hatırlanmasında ve geri çağırılmasında etkili olduğunu göstermektedir (Rinehart & diğ., 1986). Alan yazında yapılan çalışmalarda öğrencilerin metin anlama performanslarını arttırmada etkili bir strateji olarak kullanılan özetleme stratejisinin, ÇÖBS Paketleri içerisinde de en sık yer alan strateji olduğu görülmektedir. Örneğin, Karşılıklı Öğretim, POSSE, KWL-Plus bunlardan bazılarıdır. Bu çalışmada UÇÖBS Öğretimi kapsamında total düzeyde görme yetersizliği olan öğrenciler, metnin ilk paragrafını JAWS Programı aracılığıyla dinlemiş ve o paragrafı anlatıp özetini yazmıştır. Ardından öğrenciler, ikinci paragrafı dinlemiş ve ilk paragrafla birleştirerek anlatmış yine paragrafları birleştirerek özetini yazmışlardır. Tüm paragraflar bitene kadar öğrenciler aynı işlem basamaklarını uygulayarak metnin birikimli bir şekilde özetini yazmışlardır.

2.3.3. Kendini İzleme Stratejisi

Kendini Düzenleme Stratejileri'nden biri olan kendini izleme, öğrencilere kendi davranışlarını incelemelerini ve bu davranışları önceden belirlenen ölçütlere uygun biçimde gerçekleştirip gerçekleştirilemediklerini kaydetme sürecinin öğretilmesini kapsar (Agran, King-Sears, Wehmeyer & Copeland, 2003). Kendini izleme stratejisi kendini gözlemleme ve kendini kaydetme olmak üzere iki ögeden oluşur (Alberto & Troutman, 1995; Aykut, 2013). Kendini gözlemleme öğrencinin belirlenen hedef davranışı gerçekleştirip gerçekleştirilemediğini ve bununla birlikte hedef davranış için belirlenen ölçütü karşılayıp karşılamadığı konusunda kendini gözlemlemesi şeklinde gerçekleştirilir (Agran & diğ., 2003). Kendini kaydetme ise öğrencinin belirlenen hedef davranışı gerçekleştirip gerçekleştirilemediğini kendisini kaydetme sürecidir (Jitendra & diğ., 2000). Kendini izleme ile öğrencinin topladığı veriler hem öğrenciye hem de öğretmene hedef davranışla ilgili geri bildirimler sağlar (Yücesoy-Özkan, 2007).

Kendini izleme, öğrencinin kendi performansını izleyerek, belirli stratejileri uygun şekilde kullanılmasına ve motivasyonunu sürdürmesine katkıda bulunmaktadır (Montague, 2008). Kendini izleme stratejisi öğrenciler için motive edici bir stratejidir (Agran, Hong & Blankenship, 2007). Bu strateji, performansı izleme ve süreci izleme şeklinde yapılabilir. Öğrencinin ürünü olarak, çözdüğü problem sayısı, problem doğruluğu, bir öyküde yazdığı birim sayısı, doğru cevap verdiği okuduğunu anlama soruları sayısı vb. izlenebilir. Ürünü izleme bakımından alıştırma sırasında kendini izleme yapılması akıcılığı ve doğruluğu artırabilir. Süreci izlemede ise bir becerinin gerçekleştirme aşamaları ya da bir stratejinin uygulama aşamalarını öğrencinin izlemesi şeklinde yapılır (Özmen, 2017).

Kendini izleme pek çok durum için kullanılmaktadır. Alan yazında kendini izleme; bir etkinliği tamamlama (Prater, Plank & Miller, 1991; Rock, 2005), yönergeleri izleme (Agran, Sinclair, Alper, Cavin, Wehmeyer & Hughes, 2005), akademik becerileri desteklemede (Sutherland & Synder, 2007), yazılı dil performansını artırma (Wolfe, Heron & Goddard, 2000), sesli okuma becerilerini destekleme (McCurdy & Shapiro, 1992), sosyal becerileri destekleme (Gumpel & Golan, 2000) gibi pek çok beceriyi desteklemede araştırmacılar tarafından kullanılmıştır. Alan yazında kendini izleme ile bilişsel strateji öğretimi birlikte uygulanarak okuma güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerini kazanmalarındaki etkisini inceleyen çalışmalar da yapılmaktadır. Araştırma sonuçlarında kendini düzenleme teknikleri ile bilişsel strateji öğretiminin birlikte uygulanmasının öğrencilerin anlama becerilerini ve

bilişsel strateji kullanımını artırmada etkili olduğu bulunmuştur (Jitendra & diğ., 2000; Miranda, Villaescusa & Vidal-Abarca, 1997).

Bu çalışmada da total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin dinlediğini anlama ve özetleme performanslarını artırmada UÇÖBS Öğretimi yapılmıştır. Çalışmada öğrencilerin, stratejinin uygulama basamaklarını uygun bir şekilde yerine getirmesini sağlamak amacıyla kendini izleme kayıt formları oluşturulmuştur. Bu aşamada öğrenciler, uygulama basamaklarının her birini tek tek okuyarak uygulamış ve uygun bir şekilde ilgili basamağı yerine getirdikten sonra ‘*Yaptım*’ kısmına sticker yapıştırmışlardır. Dolayısıyla öğrenci, stratejinin uygulama sürecinde kendini izlemiştir.

Sonuç olarak yapılan alan yazın taramasında GÇM’nin alanlarından olan tamamlayıcı akademik beceriler içerisinde yer alan dinlediğini anlama ve özetleme becerisinin total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilere öğretiminin son derece önemli olduğu görülmüş; ancak öğrencilere, bu becerileri doğrudan öğretmeyi amaçlayan bir çalışmanın gerçekleştirilmediği belirlenmiştir. Bu çalışmada da total düzeyde görme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin, dinlediğini anlama ve özetleme becerileri üzerine etkisini test etmek amacıyla birikimli anlatma, birikimli özetleme ve kendini izleme stratejilerinden oluşan ÇÖBS Paketi oluşturulmuş ve oluşturulan ÇÖBS Paketi, KDSG Yaklaşımı’nın bazı özelliklerinden yararlanılarak uyarlanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı, UÇÖBS Öğretimi'nin total düzeyde görme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve özetleme becerileri üzerine etkisini belirlemek, öğrencilerin öğrendikleri stratejiyi okuduğunu anlama becerilerine genelleyip genelleylemediklerini ortaya koymak ve UÇÖBS ve öğretimine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemektir. Bu bölümde, araştırmanın modeline, katılımcılar ve katılımcıların seçim sürecine, araştırmada kullanılacak veri toplama araçları ve bu araçların geliştirme sürecine, verileri toplama süreci ve puanlanmasına, UÇÖBS ve uygulama ortamına, araştırmacı özelliklerine, deney sürecine, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

UÇÖBS Öğretimi'nin görme yetersizliği olan öğrencilerin dinlediğini anlama ve özetleme becerileri üzerine etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada kontrol grupsuz ön test-son test yarı deneysel desen kullanılmıştır.

“Bazı düzenlemeler (deneysel desenler), neden-sonuç ilişkisi bağlamında, genellenebilir sonuçlar vermede diğerlerine göre yetersiz kalır. Böylesi düzenlemelerle yapılmış araştırmalara da yarı deneysel araştırmalar denir” (Can, 2014). Yarı deneysel yöntem, katılımcıların rastgele belirlenmediği bir deney yaklaşımını içeren bir tasarımıdır (Karasar, 2013). Bu deneysel yöntemde uygulanan müdahalenin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Katılımcıların bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test, sonrasında son test olarak aynı katılımcılar ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir. Bu araştırmada da aynı katılımcılar üzerinde ön test-son testler aynı ölçme araçları kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın iki bağımlı değişkeni bulunmaktadır. Birinci bağımlı değişkeni, total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin dinlediği bilgi veren metinleri anlama düzeyidir. İkinci bağımlı değişkeni ise total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin dinlediği bilgi veren metinleri özetleme düzeyidir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise metni birikimli anlatma, metni birikimli özetleme ve kendini izleme stratejilerini içeren UÇÖBS'dir.

3.2. Katılımcılar ve Katılımcıların Seçim Süreci

Araştırmanın bu bölümünde, katılımcıların özelliklerine ve katılımcıların seçim sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.2.1. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde örneklem için belirlenen ölçütleri karşılayan kişi, olay ya da nesne/durumlar örnekleme alınır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014). Bu bağlamda katılımcıların belirlenmesinde bazı ön koşul beceriler belirlenmiştir. Aşağıda bu becerilere yer verilmiştir.

- a) Total düzeyde (kör) görme yetersizliği olan
- b) Ek bir yetersizliğe sahip olmayan
- c) Okuma materyali olarak kabartma yazıyı kullanan
- d) Ekran okuyucu programlarından JAWS Programını kullanan
- e) Katılımcıları belirli bir dinlediğini anlama düzeyinde seçmek amacıyla, 6 ve 7. Sınıf düzeyinde bilgi veren metni dinledikten sonra metinde yer alan bilgi birimlerini ölçmeye yönelik 12 anlama sorusundan en az 3, en fazla 5 anlama sorusuna doğru cevap veren
- f) Bir metni hecelemeden okuyan ve bir metni en az %95 oranında doğru okuyan
- g) Katılımcıları belirli bir okuduğunu anlama düzeyinde seçmek amacıyla, 6 ve 7. Sınıf düzeyinde bilgi veren metni okuduktan sonra metinde yer alan bilgi birimlerini ölçmeye yönelik 12 anlama sorusundan en az 3, en fazla 5 anlama sorusuna doğru cevap veren öğrenciler arasından seçilmiştir.

Araştırmanın katılımcılarını, 2018-2019 eğitim öğretim yılı Ankara İli, Yenimahalle İlçesinde yer alan Mitat Enç Görme Engelliler Ortaokulu ve Kani Karaca Görme Engelliler

İmam Hatip Ortaokulunun 6 ve 7. Sınıfına devam eden total düzeyde görme yetersizliği olan 10 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcı özelliklerine ilişkin bilgilere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 3

Katılımcı Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Okul	Sınıf düzeyi
1.Katılımcı	Erkek	Mitat Enç Görme Engelliler Ortaokulu	7.Sınıf
2.Katılımcı	Erkek	Mitat Enç Görme Engelliler Ortaokulu	7.Sınıf
3.Katılımcı	Kız	Mitat Enç Görme Engelliler Ortaokulu	7.Sınıf
4.Katılımcı	Erkek	Mitat Enç Görme Engelliler Ortaokulu	7.Sınıf
5.Katılımcı	Kız	Mitat Enç Görme Engelliler Ortaokulu	7.Sınıf
6.Katılımcı	Kız	Kani Karaca Görme Engelliler İmam Hatip Ortaokulu	7.Sınıf
7.Katılımcı	Erkek	Kani Karaca Görme Engelliler İmam Hatip Ortaokulu	6.Sınıf
8.Katılımcı	Erkek	Mitat Enç Görme Engelliler Ortaokulu	6.Sınıf
9.Katılımcı	Erkek	Mitat Enç Görme Engelliler Ortaokulu	7.Sınıf
10.Katılımcı	Kız	Mitat Enç Görme Engelliler Ortaokulu	7.Sınıf

Tablo 3’te görüldüğü üzere çalışma 6 ve 7. sınıfa devam eden, total düzeyde görme yetersizliği olan 10 görme engelli öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 6’sı erkek, 4’ü kızdır. Sınıf düzeylerine bakıldığında ise katılımcıların sekizi 7. sınıfa, ikisi 6. sınıfa devam etmektedir.

3.2.2. Katılımcıların Seçim Süreci

Araştırmacı, araştırma öncesinde Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ile araştırma yapılacak okulların idaresi arasında gerekli olan yazışmaların yapılmasını sağlayarak araştırmanın söz konusu okullarda gerçekleştirilmesi için gerekli izinleri almıştır. Araştırmacı daha sonra araştırmaya dâhil edilecek öğrencilerin belirlenmesi için sırasıyla aşağıdaki basamakları gerçekleştirmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların Belirlenmesinde İzlenen Adımlar ve Bu Süreçlerde Kullanılan Araçlar

Adımlar	İşlem	Araç
1.Adım	Öğretmen görüşmesinin yapılması	Öğretmen Görüşme Formu (Ek-1)
2.Adım	Dinlediğini anlama düzeylerinin belirlenmesi	Dinlediğini Anlama Kayıt Çizelgesi (Ek-4)
3.Adım	Okuma çözümlemelerinin belirlenmesi	Okuma Çözümlemesi Kayıt Çizelgesi (Ek-5)
4.Adım	Okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi	Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi (Ek-6)
5.Adım	Ebeveyn görüşmesi/ebeveyn izninin alınması	Ebeveyn Görüşme Formu/İzin Formu (Ek-2)

Tablo 4’te görüldüğü üzere katılımcı seçimi 5 adımda gerçekleştirilmiştir. Aşağıda gerçekleştirilen her bir adıma ilişkin bilgiler sırasıyla verilmiştir.

3.2.2.1. Öğretmen Görüşmesi

Katılımcıların belirlenmesi amacıyla ilk olarak araştırmacı, Mitat Enç ve Kani Karaca Görme Engelliler İmam Hatip Ortaokullarının 6 ve 7. sınıflarına devam öğrencilerin Türkçe öğretmenleri ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğretmenleri ile görüşmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sırasında ‘Öğretmen Görüşme Formu’ (Ek-1) kullanılmıştır. Formda:

- (a) Öğrencinin kimlik bilgisi,
- (b) Öğrencinin dinlediğini anlama performansını belirlemeye yönelik sorular
- (c) Öğrencinin okuma çözümlemesini ve okuduğunu anlama performansını belirlemeye yönelik sorular
- (d) Öğrencinin kullandığı yazma aracını belirlemeye yönelik sorular
- (e) Öğrencinin kullandığı ekran okuma programına ilişkin sorular yer almaktadır.

Bu süreçte, ikisi Mitat Enç Görme Engelliler Ortaokulunda ve biri Kani Karaca Görme Engelliler İmam Hatip Ortaokulu’nda görev yapan olmak üzere üç Türkçe öğretmeni ve bir Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğretmeni ile görüşülmüştür. Öğretmenlerle her bir öğrenciye ilişkin ayrı ayrı görüşmeler yapılmıştır. Türkçe öğretmenleri ile yapılan

görüşmelerin ardından Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Dersi öğretmeni ile görüşülmüştür.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonrasında, total düzeyde görme yetersizliği olan, ek bir yetersizliği bulunmayan, öğretmen görüşlerine göre dinlediğini ve okuduğunu anlamada güçlük çeken, Braille yazı yazıp okuyan, JAWS Programını kullanabilen 17 öğrencinin ön koşul becerileri karşılayıp karşılamadığını belirlemek için araştırmacı, öğrencileri bireysel olarak değerlendirmiştir.

3.2.2.2. Katılımcıların Önkoşul Becerilerinin Değerlendirilmesi

Bu bölümde araştırmanın katılımcılarını belirlemek için belirlenen önkoşul becerilerinin değerlendirmesinde kullanılacak araçlara ve önkoşul becerilerinin değerlendirme süreçlerine yer verilmiştir.

3.2.2.2.1. Öğrencilerin Önkoşul Becerilerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Materyaller

Bu bölümde öğrencilerin ön koşul becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılacak materyallere ve bu materyallerin özelliklerine yer verilmiştir.

- **Metinler**

Öğrencilerin, önkoşul becerilerinin değerlendirmesinde; dinlediğini anlama performanslarının değerlendirilmesinde bir, okuma çözümlemesi değerlendirmesinde bir ve okuduğunu anlama performanslarının değerlendirilmesinde bir adet olmak üzere toplam üç adet bilgi veren metin kullanılmıştır. Bu metinler, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanmış Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından okullarda okutulması önerilen ve öğrencilerin daha önce karşılaşmadığı, 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında ve Fen Bilimleri Ders Kitaplarında yer alan metinler arasından seçilmiştir.

Dinlediğini anlama performanslarının belirlenmesinde kullanılan ‘Göçün Neden ve Sonuçları’ adlı metne ilişkin 12 anlama sorusu hazırlanmıştır. Bu soruların 6’sı metindeki bilgi birimlerini ölçmeye yönelik, 6’sı çıkarım yapmaya yönelik açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının belirlenmesinde ise ‘Lale Devri: Avrupa’ya Açılan Kapı’ adlı bilgi veren metne ilişkin 12 anlama sorusu hazırlanmıştır. Bu soruların 6’sı metindeki bilgi birimlerini ölçmeye yönelik, 6’sı çıkarım

yapmaya yönelik açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Soruların hazırlanma sürecine ilişkin bilgilere ilerleyen bölümlerde yer verilmiştir (Bknz., 3.4. 1).

- Dinlediğini anlama kayıt çizelgesi

Öğrencilerin dinlediğini anlama sorularına verdiği yanıtları kaydetmek amacıyla ‘Dinlediğini Anlama Kayıt Çizelgesi’ (Ek-4) oluşturulmuştur. Bu çizelge iki bölümden oluşmaktadır. Kayıt çizelgesinin ilk bölümünde öğrencinin kimlik bilgilerine yer verilmiştir. İkinci bölümde ise dinlediğini anlama soruları, soruların cevabı ve öğrencilerin verdiği yanıtları doğru yanlış olarak sınıflandırmak amacıyla doğru yanlış sütunlarına yer verilmiştir.

- Okuma çözümlemesi kayıt çizelgesi

Öğrencilerin tüm metinde okudukları doğru sözcük sayısını ve hecelemeden okudukları sözcük sayısını kaydetmek amacıyla ‘Okuma Çözümlemesi Kayıt Çizelgesi’ (Ek-5) hazırlanmıştır. Bu kayıt çizelgesi iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğrencinin kimlik bilgilerine yer verilirken ikinci bölümde; öğrencinin tüm metinde okuduğu doğru sözcük sayısı ve hecelemeden okuduğu sözcük sayısına yer verilmiştir. Öğrencinin okuduğu doğru sözcük sayısını ve hecelemeden okuduğu sözcük sayısını belirlemek için; metindeki toplam sözcük sayısı, tüm metinde okunan doğru sözcük sayısı, tüm metinde yanlış okunan sözcük sayısı, tüm metinde sesletmeden atlanan sözcük sayısı, tüm metinde araştırmacının öğrenci yerine okuduğu sözcük sayısı, öğrencinin eklediği sözcük sayısı ve heceleyerek okuduğu sözcük sayısına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

- Okuduğunu anlama kayıt çizelgesi

Öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına verdiği yanıtları kaydetmek amacıyla ‘Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi’ (Ek-6) geliştirilmiştir. Kayıt çizelgesi iki bölümden oluşmaktadır. Çizelgenin ilk bölümünde öğrencinin kimlik bilgilerine; ikinci bölümde 12 tane okuduğunu anlama sorusuna, soruların cevabına ve öğrencilerin verdiği yanıtları doğru yanlış olarak sınıflandırmak amacıyla doğru yanlış sütunlarına yer verilmiştir.

- Ebeveyn izin formu

Önkoşul becerileri karşılayan öğrencilerin araştırmada katılımcı olarak yer alması için ebeveynlerinden izin alınmıştır. Bu amaçla öncelikle ebeveynlere çalışma hakkında bilgi verilmiş ardından öğrencinin çalışmaya katılmasını isteyip istemedikleri sorulmuştur. Bu süreçte ‘Ebeveyn İzin Formu’ (Ek-2) kullanılmıştır.

- Diğer materyaller

Öğrencilerin, dinlediğini anlama performansı, okuma çözümlemesi ve okuduğunu anlama performansına ilişkin değerlendirmelerini yapabilmek ve bunları sonradan dinlemek amacıyla ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

3.2.2.2.2. Öğrencilerin Önkoşul Becerilerinin Değerlendirme Süreci

Aşağıda araştırmanın katılımcı grubunu belirleme sürecinde yer alan her bir önkoşul becerinin nasıl değerlendirildiğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

- Öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerinin belirlenmesi

Araştırmada öğretmen görüşmesi sonrasında belirlenen 17 öğrencinin JAWS Programını kullanma durumu değerlendirilmiş ve bu öğrencilerin tamamının JAWS Programını kullanabildikleri görülmüştür.

JAWS Programını kullanan 17 öğrencinin dinlediğini anlama düzeyini belirlemek amacıyla dinlediğini anlama değerlendirmesi yapılmıştır. Öğrencilerin dinlediğini anlama performanslarının değerlendirilmesi, Mitat Enç Görme Engelliler Ortaokulu'nun 3. Katında bulunan rehber öğretmenin odasında yapılmıştır. Değerlendirmeye başlamadan önce araştırmacı, dinlenecek olan metni bilgisayara yüklemiş, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri dersi öğretmeni ile belirlenen (115hz) ses hızını ayarlamıştır. Bununla birlikte 'Dinlediğini Anlama Kayıt Çizelgesi'ni de masanın üzerine koymuştur.

Araştırmacı, önce 'Göçün Neden ve Sonuçları' adlı metni ve kayıt çizelgesini öğrenciye tanıtmıştır. Yine değerlendirme öncesinde araştırmacı, öğrenciye, dinleyeceği metni bir kez dinlemesini ve dinlemeyi bitirdikten sonra dinlediği metinle ilgili sorular sorulacağını söylemiştir. Araştırmacı, öğrenciye 'Hazır mısınız?' demiş ve öğrenci 'Hazırım' dedikten sonra araştırmacı 'Dinlemeye başla' yönergesini vermiştir. Öğrenci dinlemeyi bitirdikten sonra araştırmacı, öğrenciye teşekkür etmiş ve JAWS Programını kapatmıştır. Daha sonra araştırmacı, öğrenciye 'Şimdi sana dinlediğin metinle ilgili sorular soracağım, soruları dikkatlice dinleyecek ve cevaplayacaksın.' demiş ve anlamadığı soruların tekrar okunmasını isteyebileceğini söylemiştir. Araştırmacı, öğrenciye dinlediği metne ilişkin 12 tane anlama sorusunu sözel olarak sormuştur. Araştırmacı, tüm süreci ses kayıt cihazına kaydetmiş ve öğrencinin verdiği cevapları da 'Dinlediğini Anlama Kayıt Çizelgesi'ne yazmıştır.

Araştırmacı, 17 öğrenciden topladığı verileri tek tek ses kayıtlarını dinleyerek incelemiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda dinlediğini anlama ön koşul becerisini karşılayan 15 öğrenci ile okuma çözümlemesi değerlendirmesi yapılmıştır.

- Öğrencilerin okuma çözümlemelerinin belirlenmesi

Dinlediğini anlama ön koşul becerisini karşılayan 15 öğrencinin ayrı ayrı okuma çözümleme performansları değerlendirilmiştir. Değerlendirme sırasında ses kayıt cihazı, ‘Okuma Çözümlemesi Kayıt Çizelgesi’ ve okutulacak olan metin (Kısaltmalı ve kısaltmasız kabartma formatta) ortamda hazır bulundurulmuştur.

Öğrencinin hecelemeden okuduğu sözcük ve doğru okuduğu sözcük yüzdesini belirlemek için ‘Mercekler’ adlı bilgi veren metin öğrenciye bir kez sesli olarak okutulmuştur. Öğrenciye verilen okuma materyali öğretmen görüşmesi sırasında alınan bilgi doğrultusunda ve değerlendirme öncesinde öğrenciye sorularak kısaltmalı ya da kısaltmasız formatta sunulmuştur. Burada öğretmenden alınan bilgi ile öğrencinin tercihinin örtüşmesine dikkat edilmiştir. Değerlendirmeye başlamadan önce öğrenciye ‘Şimdi sana bir metin vereceğim, bu metni sesli olarak okuyacaksın, bende de aynı metin var. Sen okurken ben de seni elimdeki metinden takip edeceğim.’ denmiştir. Öğrenciye ‘Hazır mısın?’ diye sorulmuş ve öğrenci ‘Hazırım.’ dediğinde ‘Metni sesli oku.’ yönergesi verilmiştir. Öğrencinin tüm metni okumasının ardından öğrenciye teşekkür edilmiş ve çalışma sonlandırılmıştır. Tüm süreç ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Toplanan veriler ‘Okuma Çözümlemesi Kayıt Çizelgesi’ne ses kayıtları tekrar dinlenerek kaydedilmiştir.

Öğrencilerden toplanan veriler incelendiğinde 3 öğrencinin okuma çözümlemesi ön koşul becerisini karşılamadığı görülmüştür. Bu nedenle 12 öğrencinin okuduğunu anlama performans değerlendirmesi yapılmıştır.

- Öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının değerlendirilmesi

Araştırmacı hecelemeden okuma ve bir metni en az %95 oranında doğru okuma ön koşul becerilerine sahip olan öğrencileri belirledikten sonra öğrencilerin her birinin okuduğunu anlama performans değerlendirmesini yapmıştır. Değerlendirme, Mitat Enç Görme Engellilerin Ortaokulu’nun 3. Katında bulunan rehber öğretmenin odasında yapılmıştır. Değerlendirme sırasında öğrencinin kabartma formatta okuyacağı metin, kayıt çizelgesi ve ses kayıt cihazı hazır bulundurulmuştur.

Değerlendirme sürecine başlamadan önce öğrenciye okuma metni ve kayıt çizelgesi tanıtılmış ve öğrencinin hangi formatta okumak istediği (Kısaltmalı ya da kısaltmasız) sorulmuştur. Burada yine öğretmenin görüşü ile öğrencinin tercihinin örtüşmesine dikkat edilmiştir.

Ardından öğrenciye ‘Lale Devri: Avrupa’ya Açılan Kapı’ adlı bilgi veren metni bir kez sesli okuması ve okumayı tamamladıktan sonra kendisine okuduğu metinle ilgili sorular sorulacağı söylenmiştir.

Öğrenciye ‘Hazır mısın?’ diye sorulmuş ve öğrenci ‘Hazırım.’ dediğinde ‘Önündeki metni sesli oku.’ yönergesi verilmiştir. Öğrencinin okuması bittikten sonra araştırmacı ‘Şimdi sana okuduğun metinle ilgili sorular soracağım, beni dikkatlice dinleyecek ve sorulara cevap vereceksin.’ demiştir. Öğrenciye anlamadığı soruların tekrar okunmasını isteyebileceği söylenmiştir. Ardından öğrenciye 12 soru tek tek sorulmuştur. Öğrencinin cevapları ‘Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi’ne kaydedilirken tüm süreç ses kayıt cihazı ile kayda alınmıştır. Araştırmacı her bir öğrenciden topladığı verileri tek tek ses kayıt cihazından dinleyerek kaydetmiş ve değerlendirmiştir. Yapılan değerlendirme sonrasında okuduğunu anlama ön koşul becerisini karşılayan 10 öğrenci belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcı grubu bu 10 öğrenciden oluşmaktadır.

3.3. Bağımsız Değişken: UÇÖBS

Bu çalışmanın amacı, UÇÖBS Öğretimi’nin total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin dinlediğini anlama ve özetleme becerileri üzerine etkisini belirlemek ve öğrendikleri stratejiyi okuduğunu anlama becerilerine genelleyip genelleymediklerini ortaya koymaktır. Araştırmada öğrencilerin dinlediğini anlama performanslarını artırmada UÇÖBS Öğretimi’ne yer verilmiştir. UÇÖBS Paketi; metni birikimli anlatma, metni birikimli özetleme ve kendini izleme stratejilerinden oluşmaktadır.

UÇÖBS Paketini oluşturan stratejileri seçmeden önce alan yazın taranmış ve dinlediğini anlamada ve okuduğunu anlama öğretiminde kullanılan stratejiler belirlenmiştir. Alan yazında dinlediğini anlamada kullanılan stratejiler ile okuduğunu anlama alanında kullanılan stratejilerin büyük çoğunluğunun benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan incelemeler sırasında dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde en sık etkililiği test edilen stratejilerin özetleme, metin anlatma ve soru sorma/soru oluşturma stratejilerinin olduğu görülmüştür.

Alan yazında okuduğunu anlama çalışmalarında da sıklıkla özetleme becerisinin kullanıldığı ve yapılan çalışmalarda öğrencilerin anlama performanslarını artırdığı görülmüştür (Malone & Mastropieri, 1992). Ayrıca genellikle okuduğunu anlama alanında yapılan çalışmalar, stratejilerin tek başına kullanımı yerine birden fazla stratejiyi içeren ÇÖBS'lerin çok daha etkili olduğunu göstermektedir (Doğanay Bilgi, 2009; Güldenöglü, 2008). Bununla birlikte alan yazında ÇÖBS'lerin KDSG Yaklaşımı ile birlikte kullanıldığı çalışmalara rastlanmıştır. Bu tür çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerileri üzerinde ÇÖBS'lerin KDSG Yaklaşımı ile birlikte kullanıldığında etkili olduğunu gösteren çalışmalara rastlanılmıştır (Doğanay Bilgi, 2009; Güler Bülbül, 2016; Vural, 2019).

Bu çalışmada da metni birikimli anlatma ve metni birikimli özetleme stratejilerinden oluşan ÇÖBS Paketi oluşturulmuş ve KDSG Yaklaşımı'nın içerisinde yer alan Kendini Düzenleme Stratejilerinden olan kendini izleme stratejisine ÇÖBS Paketi içerisinde yer verilmiştir. Son olarak ÇÖBS Paketinin öğretim süreçleri hazırlanırken KDSG Yaklaşımı'nın bazı özelliklerinden yararlanılmıştır. Dolayısıyla çalışmada hazırlanan strateji paketi UÇÖBS olarak ifade edilmektedir. Aşağıda UÇÖBS içerisinde yer alan her bir stratejiye ilişkin bilgilere ve stratejinin uygulama basamaklarına yer verilmiştir.

- Birikimli anlatma

Birikimli anlatma, metnin anlatılmasını göreceli olarak daha kolay hale getiren bir anlatma çeşitlemesidir. Birikimli anlatmada okuyucu, metnin okuduğu bölümünü özetleyerek anlatmaktadır. Bu işlem her yeni bölüm okunup anlatıldıktan sonra bir önceki bölümle birleştirilerek metnin sonuna kadar sürdürülür. Sonuçta okuyucu metnin birikimli bir özetini oluşturmuş olur (Kameenui & Simmons, 1990; Tuncer & Altunay, 2006). Bu çalışmada birikimli anlatma stratejisi; öğrencilerin dinledikleri paragrafı bir önceki paragrafla birleştirilerek anlatması şeklinde gerçekleştirilmiştir.

- Birikimli özetleme stratejisi

Öğrencilerin verilmek istenen önemli bilgileri ya da ana düşünceyi ve ana düşünceyi destekleyen ayrıntıları ayırt etmeyi öğrenmeleri, okul başarıları için önem taşımaktadır (Jitendra & Gajria, 2011). Bununla birlikte öğrencilerin okul hayatında özetleme yapma becerisini kazanmaları, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin (Graham & Harris, 2012) ve dinlediğini anlama (Tuncer & Altunay, 2006) becerilerinin gelişmesinde etkili bir stratejidir. Bu çalışmada özetleme stratejisi her bir paragrafın önceki paragrafla birleştirilerek

özetlenmesi şeklinde gerçekleştirilecektir. Bu yönüyle çalışmada birikimli özetleme olarak ifade edilmektedir.

- Kendini izleme

Kendini izleme stratejisi, kendini düzenleme stratejileri içerisinde en yaygın kullanılan stratejidir (Mooney, Ryan, Uhing, Reid & Epstein, 2005; Joseph & Eveleigh, 2011). Bu strateji, performansı izleme ve süreci izleme şeklinde yapılabilir. Öğrencinin ürünü olarak, çözdüğü problem sayısı, problem doğruluğu, bir öyküde yazdığı birim sayısı, doğru cevap verdiği okuduğunu anlama soruları sayısı vb. izlenebilir. Ürünü izleme bakımından alıştırma sırasında kendini izleme yapılması akıcılığı ve doğruluğu artırabilir. Süreci izlemede ise bir becerinin gerçekleştirme aşamaları ya da bir stratejinin uygulama aşamalarını öğrencinin izlemesi şeklinde yapılır (Özmen, 2017).

Bu çalışmada öğrencilerin, stratejinin uygulama basamaklarını uygun bir şekilde yerine getirmesini sağlamak amacıyla kendini izleme kayıt formları oluşturulmuştur. Bu stratejide öğrenciler, uygulama basamaklarının her birini tek tek okuyarak uygulamış ve uygun bir şekilde ilgili basamağı yerine getirdikten sonra ‘*Yaptım*’ kısmına sticker yapıştırmışlardır. Dolayısıyla öğrenciler, stratejinin uygulama sürecinde kendilerini izlemişlerdir.

- UÇÖBS uygulama adımları

Aşağıda öğretimi yapılan UÇÖBS uygulama adımlarına yer verilmiştir. Uygulama adımlarının sayısı stratejinin uygulanacağı metindeki paragraf sayısına göre değişiklik göstermektedir.

- Seçili metnin ilk paragrafını dinle.

Bu aşamada öğrenci, bilgisayarda seçili olan bilgi veren metnin ilk paragrafını JAWS Programını aktif ederek dinler.

- II. Dinlediğin paragrafı anlat.

Bu aşamada öğrenci, dinlediği paragrafı anlatır.

- III. Dinlediğin paragrafı özetle.

Bu aşamada öğrenci dinlediği paragrafı anlattıktan sonra o paragrafın özetini Braille tablet/daktilo kullanarak yazar.

- IV. Seçili metnin 2. paragrafını dinle.

Bu aşamada öğrenci, bilgisayarda seçili olan bilgi veren metnin 2. paragrafını JAWS Programını aktif ederek dinler.

- V. Birinci ve ikinci paragrafı birleştirerek anlat.

Bu aşamada öğrenci, dinlediği 1. Paragrafla 2. Paragrafı birleştirerek anlatır.

- VI. Birinci ve ikinci paragrafı birleştirerek özetle.

Bu aşamada öğrenci 1. ve 2. paragrafı birleştirerek anlattıktan sonra o paragrafları birleştirerek Braille tablet/daktilo kullanarak özetini yazar.

- VII. Üçüncü paragrafı dinle.

Bu aşamada öğrenci, bilgisayarda seçili olan bilgi veren metnin 3. paragrafını JAWS Programını aktif ederek dinler.

- VIII. Tüm paragrafları birleştirerek anlat.

Bu aşamada öğrenci, dinlediği paragrafları birleştirerek anlatır.

- IX. Tüm paragrafları birleştirerek özetle.

Öğrenci dinlediği paragrafları birleştirerek anlattıktan sonra o paragrafları birleştirerek Braille tablet/daktilo kullanarak özetini yazar.

- X. Tüm paragraf bitene kadar aynı süreçleri tekrar et.

Öğrenci, metindeki tüm paragraflar bitene kadar aynı işlem süreçlerini uygular.

- XI. Bilgi veren metne ilişkin çıkardığın özeti oku.

Bu aşamada öğrenci, metne ait yazdığı özeti okur.

3.3.1. UÇÖBS Öğretimi'nde Kullanılan Destekleyiciler

Araştırmada, UÇÖBS Öğretimi sırasında destekleyici olarak; 'Strateji Şeridi (EK-16)', 'Kendini İzleme Kayıt Formu (EK-17)', 'Hatırlatan Merdiven (EK-18)', 'Anladıklarımı Özetlemeliyim Çalışma Kağıdı (EK-19)' kullanılmıştır.

Strateji Şeridi: Bu şeritte ÇÖBS adımlarına yer verilmiştir. Bu destekleyici ile öğrencilerin, strateji basamaklarını daha kolay hatırlaması ve uygulaması amaçlanmıştır. Strateji şeridinde yer alan strateji basamakları kısaltmasız olarak Braille formatta hazırlanmıştır.

Kendini İzleme Kayıt Formu: Kendini izleme kayıt formu, öğrencilerin tüm strateji basamaklarını uygularken kendilerini izlemeleri amacıyla geliştirilmiştir. Öğretim aşamalarında toplam 9 metnin kullanılması ve her bir metnin farklı paragraf sayısına sahip olması nedeniyle her bir metne ilişkin ayrı ayrı kendini izleme kayıt formu geliştirilmiştir. Bu formlarda kullanılacak tablolar Braille Yazıcıda yazılarak hazırlanmıştır. Tablolar kabartma formatta olup total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilere uygunluk göstermektedir. Öğrencilerin kendilerini izlerken her bir maddeyi çek etmeleri amacıyla dokunsal stickerlar hazırlanmıştır. Her bir metne ilişkin kabartma formatta hazırlanan kendini izleme kayıt formlarının başında kullanılacak olan metnin başlığına yer verilmiştir. Metinlere ait kayıt formları yine öğretimde kullanılacak metin sırasına göre düzenlenmiş ve kitapçık haline getirilmiştir.

Hatırlatan Merdiven: Öğretim uygulamaları sırasında öğrencilerin özet yazarken, özet yazma strateji basamaklarını hatırlamaları amacıyla ‘Hatırlatan Merdiven’ hazırlanmıştır. Hatırlatan merdiven toplam 6 basamaktan oluşmaktadır. Arada 2 mm yükseklik bulunacak şekilde iki kontrplağın üst üste yerleştirilmesiyle hazırlanmıştır. Öğrencilerin kullanımını kolaylaştırmak amacıyla da 4 tane 3 cm yüksekliğinde ayaklar yapılmıştır. Her bir basamağı belli etmek için dokunsal ayırt ediciler kullanılmıştır. Her bir basamağın içinde özet yazarken kullanılacak basamaklar yer almaktadır. Basamaklardaki özet yazma adımları, kabartma formatta olacak şekilde asetata Braille Yazıcı kullanılarak basılmıştır. Asetatların bir kısmı dışarıda bırakılmış ve o kısımlar numaralandırılmıştır. En alttan 1 ile başlayıp en üst basamak 6 ile bitmektedir. Materyal hazırlanırken total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin özellikleri göz önünde bulundurulmuştur.

Anladıklarımı Özetlemeliyim Çalışma Kâğıdı: Öğrencilerin metinlere ait özetlerini yazmaları amacıyla ‘Anladıklarımı Özetlemeliyim Çalışma Kâğıdı’ hazırlanmıştır. Tüm öğretim oturumları için Braille formatta ayrı ayrı hazırlanan çalışma kâğıtları öğrencilerin metni birikimli bir şekilde özetlemeleri amacıyla geliştirilmiştir.

3.4. Araştırmada Kullanılacak Veri Toplama Araçları ve Araçların Geliştirme Süreci

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ve bu araçların geliştirme süreçlerine yer verilmiştir.

Tablo 5

Araştırmada Kullanılacak Veri Toplama Araçları

No	Alt sorular	Veri Toplama Aracı
1	UÇÖBS Öğretimi uygulanan görme yetersizliği olan öğrencilerin, bilgi veren metinlere ilişkin hazırlanan ön test-son test dinlediğini anlama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test Veri Toplama Aracı (Ek-9)
2	UÇÖBS Öğretimi uygulanan görme yetersizliği olan öğrencilerin ön test-son test özetleme puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Özetleme Ön Test-Son Test Veri Toplama Formu (Ek-11)
3	UÇÖBS Öğretimi uygulanan görme yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlere ilişkin hazırlanan ön test ve son test okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Test Veri Toplama Aracı (Ek-10)
4	Öğrencilerin öğretimin 3. Oturumunun sonunda dinlediğini anlama metinlerinden aldıkları puan nedir?	Öğretim Sırası İzleme Veri Toplama Aracı (1) (Ek-13)
5	Öğrencilerin öğretimin 6. Oturumunun sonunda dinlediğini anlama metinlerinden aldıkları puan nedir?	Öğretim Sırası İzleme Veri Toplama Aracı (2) (Ek-14)
6	Öğrencilerin öğretimin 9. Oturumunun sonunda dinlediğini anlama metinlerinden aldıkları puan nedir?	Öğretim Sırası İzleme Veri Toplama Aracı (3) (Ek-15)
7	Görme yetersizliği olan öğrencilerin UÇÖBS ile ilgili görüşleri nelerdir?	Sosyal Geçerlik Formu (Ek-30)

Tablo 5'te görüldüğü üzere araştırmanın veri toplama sürecinde, etkililik verileri için 2, öğretim sırası izleme verileri için 3, genelleme verileri için 1 ve sosyal geçerlik verilerini toplamak için 1 olmak üzere toplam 7 veri toplama aracı kullanılmıştır. Aşağıda öncelikle bu veri toplama araçlarında kullanılan metinlerin seçim sürecine ve metinlere ilişkin hazırlanan soruların geliştirilme sürecine yer verilmiştir. Ardından her bir veri toplama aracının geliştirme süreci açıklanmıştır.

3.4.1. Araştırmada Kullanılacak Bilgi Veren Metinlerin Seçimi ve Soruların Oluşturulma Süreci

Metinlerin Seçimi: Öğrencilerin, daha önce karşılaşmadığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanmış Millî Eğitim Bakanlığı tarafından derslerde okutulması önerilen 6 ve

7. Sınıf Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler ders kitapları incelenerek toplam 76 metin belirlenmiştir. Bu metinler öğrencilerin daha önce karşılaşmadığı metinler arasından seçilmiştir. Araştırmacı metinleri tek tek okumuş, görsel şema ve grafiklere dayanılarak anlatım yapılan metinleri elemiştir. Yapılan eleme sonrasında bilgi veren 48 metin kalmıştır.

Metinlerin okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesi; Bilgi veren 48 metnin okunabilirlik düzeyi Ateşman (1997) tarafından geliştirilen okunabilirlik formülü ile hesaplanmıştır. Aşağıdaki formül kullanılarak 48 metnin, okunabilirlik düzeyini bulmak için her metnin ayrı ayrı heceleri, kelimeleri sayılarak hece uzunluğu ve cümle uzunluğu bulunmuştur.

Hece uzunluğu(X1): Toplam Hece Sayısı

Cümle uzunluğu(X2): 100

Toplam Cümle Sayısı

O.S: Okunabilirlik sayısı

Okunabilirlik formülü = $O.S: 198.825 - (40,175.X1 - 2.610.X2)$

Metinler için hesaplanan X1 ve X2 değerleri okunabilirlik formülünde yerlerine koyularak metinler için okunabilirlik değerleri hesaplanmıştır. Okunabilirlik formülü metinlere uygulandığında metinler kolaydan zora Tablo 6’da belirtilen aralıklarda yer almaktadır. Bu formüle göre bir metnin okunabilirlik düzeyi 100’e yaklaştıkça kolay, 0’a yaklaştıkça zordur.

Tablo 6

Türkçe Okunabilirlik Aralıkları

Düzye	Okunabilirlik Aralığı
Çok Kolay	90-100
Kolay	70-89
Orta Güçlük	50-69
Zor	30-49
Çok Zor	1-29

Metinlerin zorluk düzeyleri Ateşman’ın okunabilirlik formülü ile yapılan hesaplamalar sonucunda kolay, orta ve zor güçlükte olmak üzere sınıflandırılmıştır. Yapılan hesaplamalara göre metinlerin; 6’sının kolay, 16’sının orta ve 9 metnin zor düzeyde olduğu hesaplanmıştır. Ardından bu metinler, uzman görüşüne gönderilmiştir.

Metinlerin Uygunluğuna Yönelik Uzman Görüşünün Alınması: Metinlerin uzmanlar tarafından değerlendirilmesi için ‘Metin Değerlendirme Formu’ (Ek-7) hazırlanmıştır. Formlarla birlikte 31 metin 3 Türkçe alan uzmanına gönderilmiştir. Uzmanlardan metinleri; kalite bakımından; organizasyonu, kelime seçimi, cümle yapısı, dil bilgisi kuralları, metnin tutarlılığı ve bağdaşıklığı (Graham & Perrin, 2007) olmak üzere 6 maddeye göre bütüncül olarak (holistic) değerlendirmesi ve içeriğinin 6 ve 7. sınıf düzeyine uygunluğunun üslup, metindeki fikirler ve kavramsal yoğunluk olmak üzere 3 maddeye göre değerlendirmesi istenmiştir. Uzmanlar değerlendirmeler sırasında metinleri 1 ila 5 puan arasında puanlamışlardır. Uzmanlardan en yüksek puanı alan 20 metin araştırmada kullanılmak üzere seçilmiştir. Bu metinlerin 3’ü kolay, 12’si orta ve 5’i zor düzeydedir.

Anlama Sorularının Geliştirilmesi: Araştırmada kullanılmak üzere seçilen metinlerin, okunabilirlik düzeylerinin hesaplanması ve uzman görüşlerinin alınmasının ardından araştırmacı, her bir metni tek tek ayrıntılı olarak okumuş ve metin bilgisine dayanan ve metinden çıkarım yapmaya yönelik açık uçlu sorular hazırlamıştır. Metin bilgisine dayanan sorular, metinde açıkça anlatılmış/sunulmuş bilgi ve düşünceleri bulmaya dönük oluşturulmuştur. Çıkarımsal sorular ise metinde açıkça anlatılmamış düşünceleri bulmaya dönük oluşturulan sorulardır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen, her metne ilişkin yirmi anlama sorusu, uzman görüşü almak üzere 3 Türkçe Eğitimi alan uzmanına ve bir Ölçme ve Değerlendirme alan uzmanına gönderilmiştir. Uzmanlar soruları değerlendirirken ‘Soru Değerlendirme Formu (EK-8)’nu kullanmışlardır. Uzmanlardan, formda soruları 1 ila 5 arasında puanlamaları istenmiştir. Uzmanlardan gelen formlar tek tek incelenmiş ve dönütler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Düzeltmelerin ardından sorular tekrar uzmanlara gönderilerek görüşleri alınmış ve sorulara son şekli verilmiştir.

Aşağıdaki tabloda araştırmada kullanılan bilgi veren metinlerin kullanıldığı süreç ve okunabilirlik düzeyleriyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 7

Metinlerin Özellikleri ve Kullanıldığı Süreçler

Metnin Adı	Metnin Kullanıldığı Süreç					Okunabilirlik Düzeyi
Göçün Neden ve Sonuçları	Öğrencilerin performanslarının becerisi)	dinlediğini belirlenmesinde	anlama (önkoşul			Orta güçlükte
Mercekler	Öğrencilerin performanslarının becerisi)	okuma belirlenmesinde	çözümlemesi (önkoşul			Orta güçlükte
Lale Devri: Avrupa'ya Açılan Kapı	Öğrencilerin performanslarının becerisi)	okuduğunu belirlenmesinde	anlama (önkoşul			Orta güçlükte
Yeniden Doğuş: Rönesans	Dinlediğini Anlama Toplama Aracında	Ön Test-Son Test	Veri			Orta güçlükte
Enderun Mektebi	Dinlediğini Anlama Toplama Aracında	Ön Test-Son Test	Veri			Zor güçlükte
Şanlı Direniş	Özetleme	Ön Test-Son Test				Orta güçlükte
Atom ile İlgili Gelişmeler	Okuduğunu Anlama Toplama Aracında	Ön Test-Son Test	Veri			Orta güçlükte
Cirit	Okuduğunu Anlama Toplama Aracında	Ön Test-Son Test	Veri			Zor güçlükte
Türklerin Yeni Yurdu Anadolu	Öğretim Sırası Toplanmasında	İzleme (1)	Verisinin			Orta güçlükte
Osmanlı Başkentine Kavuşuyor	Öğretim Sırası Toplanmasında	İzleme (2)	Verisinin			Orta güçlükte
Ekosistem	Öğretim Sırası Toplanmasında	İzleme (3)	Verisinin			Orta güçlükte
Kişilik Özellikleri ile Atatürk	Model olma öğretim süreci birinci oturumda					Kolay güçlükte
Dolaşım Sisteminin Sağlığı	Model olma öğretim süreci ikinci oturumda					Orta güçlükte
Medrese	Model olma öğretim süreci üçüncü oturumda					Zor güçlükte
Kazlardan Öğrenilecek Çok Şey Var	Rehberli uygulama oturumunda	öğretim süreci birinci				Kolay güçlükte
Işığın Kırılması	Rehberli uygulama oturumunda	öğretim süreci ikinci				Orta güçlükte
Nevruz	Rehberli uygulama oturumunda	öğretim süreci üçüncü				Zor güçlükte

Su Döngüsü		Bağımsız uygulamalar birinci oturumunda	Kolay güçlükte
Nüfusun Durumu	Eğitim	Bağımsız uygulamalar ikinci oturumunda	Orta güçlükte
Sağlıklı Yaşam İçin Spor ve Beslenme		Bağımsız uygulamalar üçüncü oturumunda	Zor güçlükte

Tablo 7’de görüldüğü üzere araştırmada toplam 20 bilgi veren metin kullanılmıştır.

3.4.2. Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test Veri Toplama Aracı ve Geliştirilme Süreci

Öğrencilerin dinlediğini anlama performanslarını değerlendirmek amacıyla önce alan yazın taraması yapılmıştır. Alan yazında dinleme becerilerini değerlendirme, formal ve informal olmak üzere iki tür değerlendirme yöntemi kullanılmaktadır. İnfomal değerlendirmeler; kişisel raporlar, kontrol listeleri ve notlama gibi farklı yollarla gerçekleştirilebilir (Özbay, 2012). Formal değerlendirmeler ise kısa cevaplı maddeler, açık uçlu maddeler, çoktan seçmeli maddeler, yazım ve çizim içerikli maddeler, eşleştirme maddeleri, doğru yanlış maddeleri, tutum ölçekleri, akran değerlendirme formu, öz değerlendirme formu, gözlem formu, öğrenci ürün dosyası gibi farklı yollarla yapılabilir (Doğan, 2013). Bu çalışmada da öğrencilerin öğretim öncesi ve öğretim sonrası dinlediğini anlama performanslarını değerlendirmek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan test hazırlanmıştır.

Araştırmada öğrencilerin ön test-son test dinlediğini anlama verilerini toplamak amacıyla ‘Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test Veri Toplama Aracı’ (Ek-9) geliştirilmiştir. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencilerin demografik bilgilerine yer verilmiştir. İkinci bölümde ise metinlere ilişkin dinlediği anlama soruları, soruların cevapları, doğru, yanlış ve açıklama sütunları bulunmaktadır.

Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test Veri Toplama Aracında orta güçlükte olan *Yeniden Doğuş: Rönesans* ve zor güçlükte olan *Enderun Mektebi* metinleri kullanılmıştır. Veri toplama aracında, her bir metne ilişkin 12 soru, toplam 24 soru bulunmaktadır.

3.4.3. Özetleme Ön Test-Son Test Veri Toplama Aracı ve Geliştirilme Süreci

Öğrencilerin ön test-son test özetleme becerilerini ilişkin verileri toplamak amacıyla ‘Özetleme Ön Test-Son Test Veri Toplama Aracı’ (Ek-11) hazırlanmıştır. Bu araç, A4

boyutunda 180 g Bristol kâğıt kullanılarak hazırlanmıştır. Veri toplama aracının ilk satırında öğrencinin okulu, sınıfı, ad ve soyad bilgilerine yer verilmiştir.

3.4.4. Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Test Veri Toplama Aracı ve Geliştirilme Süreci

Öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını değerlendirmek amacıyla önce alan yazın taraması yapılmıştır. Alan yazında okuduğunu anlama becerilerini değerlendirme; okuduğunu anlattırma, soru sorma ve boşluk doldurma yöntemleri kullanılarak yapılmakla birlikte bu yöntemlerin birlikte kullanılması ile de gerçekleştirilmektedir (Karasu, Girgin & Uzuner, 2013). Bu çalışmada da öğrencilerin öğretim öncesi ve öğretim sonrası okuduğunu anlama performanslarını değerlendirmede açık uçlu sorulardan oluşmuş test uygulanmıştır.

Araştırmada öğrencilerin ön test-son test okuduğunu anlama verilerini toplamak amacıyla ‘Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Test Veri Toplama Aracı’ (Ek-10) geliştirilmiştir. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencilerin demografik bilgilerine yer verilmiştir. İkinci bölümde ise metinlere ilişkin okuduğunu anlama soruları, soruların cevapları, doğru, yanlış ve açıklama sütunları bulunmaktadır.

Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Test Veri Toplama Aracında orta güçlükte olan *Atom ile İlgili Gelişmeler* ve zor güçlükte olan *Cirit* metinleri kullanılmıştır. Veri toplama aracında, her bir metne ilişkin 12 soru toplam 24 soru bulunmaktadır.

3.4.5. Öğretim Sırası İzleme Veri Toplama Araçları ve Geliştirilme Süreci

Bu araştırmada öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerine ilişkin Öğretim Sırası İzleme Verileri toplanmıştır. Öğrenci gelişimini izlemek amacıyla; ilk üç öğretim oturumunun ardından 1, altıncı öğretim oturumunun ardından 1, dokuzuncu öğretim oturumunun ardından 1 olmak üzere toplam 3 izleme verisi toplanmıştır. İzleme verilerinin toplanmasında orta güçlükte olan, *Türklerin Yeni Yurdu Anadolu*, *Osmanlı Yeni Başkentine Kavuşuyor* ve *Ekosistem* adlı bilgi veren metinler ve bu metinlere ilişkin hazırlanan anlama soruları kullanılmıştır.

İzleme verilerini toplamada 3 farklı Öğretim Sırası İzleme Veri Toplama Aracı kullanılmıştır. Bu araçların ilk bölümünde öğrencilerin kişisel bilgilerine, ikinci bölümde ise bir tabloya yer verilmiştir. Tabloların ilk sütunlarında ilgili metne ilişkin 12 anlama sorusu

(7 bilgi birimlerini anlamaya yönelik, 5 çıkarım yapmaya yönelik), ikinci sütunlarında soruların cevabı, üçüncü sütunda doğru, dördüncü sütunda yanlış ve son sütunda açıklama bölümleri bulunmaktadır (EK-13, EK-14, EK-15).

3.4.6. Sosyal Geçerlik Veri Toplama Aracı ve Geliştirilme Süreci

Araştırmaya katılan öğrencilerin strateji uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemek için araştırmacı tarafından ‘Sosyal Geçerlik Formu’ (Ek-30) geliştirilmiştir. Bu formda toplam 9 soru bulunmaktadır. Formun ilk altı sorusu hem kapalı hem açık uçlu, diğer üç soru ise açık uçlu soru olarak düzenlenmiştir.

3.5. Veri Toplama Süreci ve Puanlanması

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama sürecinin nasıl gerçekleştirildiğine ve toplanan verilerin nasıl puanlandığına yer verilmiştir.

3.5.1. Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test Verilerinin Toplanma Süreci

Araştırmanın Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test Verilerinin toplanması aynı veri toplama aracı ve aynı veri toplama süreçlerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test Verilerinin toplanmasında orta düzeyde güçlüğe sahip *Yeniden Doğuş: Rönesans* adlı bilgi veren metin ve bu metne ilişkin geliştirilen 12 anlama sorusu ve zor düzeyde *Enderun Mektebi* adlı bilgi veren metin ve bu metne ilişkin geliştirilen 12 anlama sorusu olmak üzere toplam 24 sorudan oluşan ‘Dinlediğini Anlama Veri Toplama Aracı’ kullanılmıştır.

Öğrencilerin bilgi veren metinlerde dinlediğini anlama performansını belirlemek amacıyla araştırmacı, Mitat Enç Görme Engelliler Ortaokulunun 3. Katında bulunan rehber öğretmenin odasında dizüstü bilgisayarda JAWS Programını açmış ve ilk metni seçerek öğrencinin dinlemesini istemiştir. Dinleme işlemi tamamlandıktan sonra araştırmacı, metne ilişkin dinlediğini anlama sorularını öğrenciye tek tek sormuş ve öğrencinin yanıtlarını dijital ses kayıt cihazına ve ‘Dinlediğini Anlama Veri Toplama Aracı’na kaydetmiştir. Ardından araştırmacı ikinci metni dinletmiş ve dinleme işlemi tamamlandıktan sonra o metne ilişkin anlama sorularını öğrenciye tek tek sorarak öğrencinin yanıtlarını ses kayıt cihazına ve veri

toplama aracına kaydetmiştir. Veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra öğrenciye teşekkür ederek oturumu sonlandırmıştır.

3.5.2. Özetleme Ön Test-Son Test Verilerinin Toplanma Süreci

Katılımcıların öğretim öncesi ve öğretim sonrası özetleme performansları belirlenmiştir. Ön test ve son testte katılımcıların özetleme performanslarını belirlemek için aynı metin kullanılmış olup ön test son test veri toplama süreci aynı adımlarda gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama süreci Mitat Enç Görme Engelliler Ortaokulu'nda yer alan boş bir sınıfta gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı, öğrenciler sınıfa gelmeden önce 'Özetleme Ön Test-Son Test Veri Toplama Aracı'nı ve bilgisayarı ortamda hazır bulundurmuştur. Araştırmacı, öğrencilere yerlerine oturmalarını söylemiş ve onlara yapacakları çalışma ile ilgili bilgi vermiş ve aynı zamanda öğrencilerin özetlerini yazacakları veri toplama aracını dağıtmıştır. Ardından öğrencilere daha önce yaptığı görüşmeden yola çıkarak Braille daktilo ile yazmak isteyenlere daktilolarını, Braille tablette yazmak isteyenlere tabletlerini çıkarmalarını söylemiştir. Öğrencilerin 8'i Braille tablet, 2'si Braille daktilo kullanmıştır.

Araştırmacı, öğrencilere 'Şimdi hep birlikte bir metin dinleyeceğiz, bu metni dikkatlice dinleyin, dinlememiz bittikten sonra metnin özetini yazacaksınız' demiştir. Ardından öğrencilere özetlerini kısaltmalı ya da kısaltmasız yazabileceklerini söylemiştir. Öğrencilere, 'Hazır mısınız?' diye sormuş ve 'Hazırız.' cevabını aldıktan sonra, bilgisayardan *Şanlı Direniş* adlı metni JAWS Programı aracılığıyla öğrencilere dinletmiştir. Dinleme işlemi tamamlandıktan sonra JAWS Programını kapatan araştırmacı, 'Şimdi herkes sessizce özetini yazsın.' demiştir. Öğrenciler, özetlerini yazmış, araştırmacı, öğrenci özetlerini toplayarak dosyasına koymuştur.

3.5.3. Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Test Verilerinin Toplanma Süreci

Araştırmanın okuduğunu anlama ön test-son test verilerinin toplanması aynı veri toplama aracı ve aynı veri toplama süreçlerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların Okuduğunu Anlama Ön Test -Son Test Verilerinin toplanmasında orta güçlükte *Atom ile İlgili Gelişmeler* adlı bilgi veren metin ve bu metne ilişkin geliştirilen 12 okuduğunu anlama sorusu ve zor güçlükte *Cirit* adlı bilgi veren metin ve bu metne ilişkin geliştirilen 12

okuduğunu anlama sorusu olmak üzere toplam 24 sorudan oluşan ‘Okuduğunu Anlama Veri Toplama Aracı’ kullanılmıştır. Veriler, Mitat Enç Görme Engelliler Ortaokulunun 3. katında bulunan rehber öğretmenin odasında toplanmıştır.

Araştırmacı, öğrenciden ilk metni sesli olarak okumasını istemiş ve okuma işlemi tamamlandıktan sonra o metne ilişkin anlama sorularını öğrenciye sormuştur. Öğrencinin cevaplarını ses kayıt cihazına ve ‘Okuduğunu Anlama Veri Toplama Aracı’na kaydetmiştir. Aynı süreç ikinci metin için de gerçekleştirilerek bu basamak sonlandırılmıştır.

3.5.4. Öğretim Sırası İzleme Verilerinin Toplanma Süreci

İlki 3. öğretim oturumunun ardından, ikincisi 6. öğretim oturumunun ardından ve üçüncüsü 9. öğretim oturumunun ardından olmak üzere toplam 3 öğretim sırası izleme verisi toplanmıştır. İzleme verileri, Mitat Enç Görme Engelliler Ortaokulunun 3. Katında bulunan rehber öğretmenin odasında toplanmıştır.

İzleme verilerinin toplanmasında her bir izleme oturumu için orta güçlükte farklı metinler ve metinlere ilişkin geliştirilen dinlediğini anlama soruları kullanılmıştır. Veriler toplanırken, 3 farklı metin ve o metne ilişkin hazırlanan anlama sorularından oluşan izleme veri toplama araçları kullanılmıştır.

Araştırmacı her öğrenci ile tek tek veri toplama sürecini gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, önce öğrenciye yapacakları çalışma hakkında bilgi vermiş ve bilgisayardan ilgili metni seçmiştir. Araştırmacı, öğrenciye ‘Şimdi seninle bir metin dinleyeceğiz. Metni dikkatlice dinle. Sonra sana metinle ilgili sorular soracağım.’ demiştir. Araştırmacı, öğrenciye ‘Hazır mısın?’ diye sormuş öğrenci ‘Hazırım.’ dediğinde JAWS Programını çalıştırarak öğrencinin metni dinlemesini sağlamıştır.

Dinleme işlemi tamamlandıktan sonra araştırmacı, öğrenciye ‘Şimdi sana dinlediğin metinle ilgili sorular soracağım. Beni dikkatlice dinle. Soruyu tekrar okumamı istediğinde bana söyle. Hazırsan başlayalım.’ demiştir. Öğrenci ‘Hazırım.’ dediğinde araştırmacı metne ilişkin soruları öğrenciye sesli olarak tek tek okumuş ve öğrencinin cevap vermesini beklemiştir. Araştırmacı, öğrencinin yanıtlarını dijital ses kayıt cihazına ve ilgili veri toplama aracına kaydetmiş ve öğrenciye teşekkür ederek çalışmayı sonlandırmıştır.

3.5.5. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanma Süreci

Araştırmanın son test verileri toplandıktan sonra araştırmacı, araştırmaya katılan her öğrenci ile ayrı ayrı, ‘Sosyal Geçerlik Formu’nda yer alan soruları temel alarak yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler, Mitat Enç Görme Engelliler Ortaokulu’nun 3. Katında yer alan rehber öğretmenin odasında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı, öğrenciye bu çalışmayı hangi amaçla yaptığını açıklamış ve öğrenciden soruları dikkatlice dinleyip cevap vermesini istemiştir. Araştırmacı her bir soruyu tek tek öğrenciye yöneltmiş ve öğrenci cevaplarını dijital ses kayıt cihazına ve ‘Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu’na kaydetmiştir.

3.5.6. Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test ve Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Test Verilerinin Puanlanması

Katılımcıların dinlediğini anlama performanslarına ilişkin toplanan ön test-son test verileri aynı şekilde puanlanmıştır. Öğrencilerin dinlediğini anlama ön test-son test verilerini toplamak amacıyla kullanılan iki metin öğrencilere tek tek dinletilmiş, ilk metnin dinleme işleminin tamamlanmasından ardından anlama soruları sorulmuştur. Ardından ikinci metin için de aynı süreç tekrar edilmiştir. Araştırmacı, öğrenci cevaplarını dijital ses kayıt cihazına ve veri toplama aracına kaydederek öğrencinin doğru yanıt verdiği soru sayısını belirlemiştir.

Öğrencinin her bir soruya ilişkin doğru yanıtı 5 puan olarak puanlandırılmıştır. Araştırmacı soruyu okumuş öğrenci, soruya 10 sn. içinde cevap vermezse soruyu tekrarlamış ve cevap vermesini beklemiştir. Öğrenci yine 10 sn. içinde cevap vermez ise diğer soruya geçilmiştir. Öğrenci birkaç cevabı olan soruya tek cevap verip beklerse ‘Başka?’ diyerek öğrencinin cevaplamaya devam etmesi istenmiştir.

Öğrencilerin soruya metinde yazdığı gibi cevap vermesi ya da kendi cümleleri ile ifade etmesi doğru tepki olarak kabul edilmiş ve 5 puan olarak puanlanmıştır. Öğrencinin sorulara metin ile ilgili ancak soru ile ilgisi olmayan bir cevap vermesi ya da hiç ilgisi olmayan bir cevap vermesi yanlış tepki olarak kabul edilmiş ve 0 olarak puanlanmıştır. Birkaç maddesi olan sorularda birine ikisine ya da üçüne cevap vermesi durumunda puanlama cevaba göre yapılmıştır. Örneğin sorunun cevabında 4 madde varsa ve öğrenci iki maddesini söylemiş

ise 2.5 puan almıştır. Öğrencilerin, dinlediğini anlama sorularından alacakları en yüksek puan 120'dir.

Araştırmanın okuduğunu anlama amacına ilişkin toplanan ön test ve son test verileri aynı şekilde puanlanmıştır.

Öğrencilerin ilgili metni bir kez sesli okumasının ardından araştırmacı, her soruyu sesli olarak öğrenciye tek tek okumuş ve öğrenci cevaplarını dijital ses kayıt cihazına ve veri toplama aracına kaydederek öğrencinin doğru yanıt verdiği soru sayısını belirlemiştir. Öğrencinin her bir soruya ilişkin doğru yanıtı 5 puan olarak puanlanmıştır. Öğrencilerin, okuduğunu anlama sorularından alacakları en yüksek puan 120'dir.

3.5.7. Özetleme Ön Test-Son Test Verilerin Puanlanması

Alan yazında, özetlerin değerlendirilmesinde genellikle öğrencilerin ana düşüncüyü ve ana düşüncüyü destekleyen ayrıntıları belirleme (Jitendra & Gajria, 2011; Solomon, 2012), metindeki önemli bilgileri belirleme ve kendi cümleleriyle ifade etme, cümleleri birbiriyle ilişkilendirerek ve metindeki sırayı izleyerek yazma (Solomon, 2012), genelleme yapma (Brown & Day, 1983; Jitendra & Gajria, 2011), düşünceleri gruplayarak paragraf oluşturma, amaca uygun sonuç cümlesi yazma, cümle yapısı ve dil bilgisi becerilerindeki performansları (Ferguson, 2001) belirlenen ölçütler doğrultusunda puanlanabilmektedir. Solomon (2012), özetleme becerisi öğretilen öğrencilerin yazdıkları özetleri ana düşüncüyü belirleme, ana düşüncüyü destekleyen ayrıntıları belirleme ve metni düzenleme boyutlarında az yeterli, yeterli, çok yeterli olarak puanlamıştır. Ferguson (2001) özetleme becerisi öğretilen öğrencilerin özetlerini metindeki konu cümlesi ya da ana düşüncüyü yansıtmaya, önemli bilgilere yer verme, sonuç cümlesi oluşturma boyutlarında değerlendirirken, özetleme becerisini kullanmaları için sundukları kendini izleme aracında, paragraf oluşturma, metni düzenleme, dil bilgisi kurallarına uygun yazma boyutları da dikkate alınmıştır. Doğanay Bilgi ve Özmen (2018) zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerde okuduğunu anlama becerileri üzerine Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji öğretiminin etkisini araştırdıkları çalışmalarında öğrencilerin özet yazma performanslarını özetlerin uzunluğu, ana fikir ve kalite olmak üzere üç farklı değişkene göre değerlendirmişlerdir. Bu çalışmada da öğrenci özetleri, Doğanay Bilgi ve Özmen'in (2018) çalışmalarında gerçekleştirdiği gibi özetlerin uzunluğu, ana fikir ve kalite değişkenlerine

göre değerlendirilmiştir. Aşağıda katılımcıların özetlerinin değerlendirme sürecine yer verilmiştir.

Bu çalışmada öğrenci özetleri puanlanmadan Braille formatta yazılmış özetler, gören yazıya dönüştürülmüştür. 10'u ön teste ilişkin 10'u son teste ilişkin toplam 20 özet gören yazıya dönüştürülmüştür. Özetler, gören yazıya dönüştürülürken görme yetersizliği olan Türkçe öğretmeni ile çalışılmıştır. Türkçe öğretmeni, özetleri tek tek okumuş ve araştırmacı gören yazıya dönüştürmüştür. Özetler yazılırken noktalama işaretleri, paragraflar gibi her bir detay öğrenci özetinde yer aldığı gibi yazılmıştır. Öğrenci özetlerinin gören yazıya uygun bir şekilde dönüştürülüp dönüştürülmediğini belirlemek amacıyla görme yetersizliği olan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık 4. Sınıf öğrencisi ile aynı süreç tekrar edilmiştir. Her iki özet karşılaştırılmış ve tespit edilen iki hata düzeltilmiştir.

Öğrencilerin öğretim öncesi ve öğretim sonrası yazdıkları özetler; uzunluk, ana fikir ve kalite olmak üzere üç farklı değişkene göre puanlanmıştır. Puanlama sırasında, 'Özet Puanlama Formu (Ek-12)' kullanılmıştır.

Özetlerin uzunluğu: Öğrencilerin yazdıkları özetlerde yer alan her kelime tek tek sayılarak hesaplanmıştır. Öğrenci özetlerinin uzunluğu hesaplanırken başlık sayılmış, ancak bir cümle içinde tekrar edilen kelimeler sayılmamıştır (Doğanay Bilgi & Özmen, 2018).

Ana fikir: Öğrenci özetlerinde ana fikir puanlanırken, özeti yazılan metnin bilgi veren metin olması nedeniyle her bir paragrafta yer alan ana fikirlerin özette yer alıp almamasına dikkat edilmiştir. Özeti yazılan metin toplam 5 paragraftan oluşmaktadır ve her bir paragrafta ana fikir bulunmaktadır. Bu nedenle puanlama her bir ana fikrin tek tek değerlendirmesi ile yapılmıştır. Metinde toplam 5 ana fikir belirlenmiştir. Ana fikirler puanlanırken ana fikre ilişkin detayların özette yer almasına (Mateos, Martin, Villalon & Luna, 2008) dikkat edilmiştir. Ana fikirler 0 ile 2 puan arasında puanlanmıştır. Ayrıntılı ana fikirlere 2 puan verilirken, daha az detay ve bilgi veren ana fikirlere 1, metinde yer alan ana fikrin özette yer almaması durumunda 0 puan verilmiştir. Bir öğrencinin özetinde ana fikirden alabileceği en yüksek puan 10, en düşük puan ise 0'dır.

Kalite: Öğrenci özetlerinde kalite puanlaması yapılırken bütüncül (Holistic) bir puanlama yöntemi kullanılmıştır (Graham & Perin, 2007). Öğrenci özetleri, fikir üretme, kelime seçimi, cümle yapısı, paragraflara yer verilmesi, gereksiz bilgilerin atılması, benzer kelime gruplarının tek bir kelime ile toplanması ve başlığın yazılması bakımından 0 ile 8 puan

arasında puanlanmıştır. Puanlama yapılırken gören öğrencilerden toplanan özetler ölçüt özet olarak kabul edilmiştir.

Ölçüt özetler, 6 ve 7. sınıfa devam eden gören öğrencilerin, katılımcı öğrenciler tarafından özet yazılan metnin özetini yazmaları ile sağlanmıştır. Bu aşamada araştırmacı, Aksaray İli içerisinde bulunan bir ortaokula gitmiş ve Türkçe öğretmeni ile görüşmüştür. Görüşme sırasında araştırmanın amacını anlatmış ve JAWS Programından öğretmene *Şanlı Direniş* adlı metni görme yetersizliği olan öğrencilerin dinlediği ses hızında dinletmiştir. Ardından öğretmene, gören öğrenciler için en uygun hız sorulmuştur. Araştırmacı, öğretmenin söylediği ses hızını ayarlamış ve kendi okuduğu metnin ses kaydını öğretmene dinletmiştir. Öğretmenin onay vermesinin ardından araştırmacı sınıfa girmiş öğrencilere yapacakları çalışma hakkında bilgi vermiş ve yanında bulundurduğu ‘Anladıklarımı Özetlemeliyim Kâğıdı’ nı öğrencilere dağıtmıştır. Ardından araştırmacı akıllı tahtaya *Şanlı Direniş* metnine ait ses kaydını yüklemiş ve metni öğrencilere dinletmiştir. Öğrenciler, dinleme işleminin ardından metnin özetini yazmışlardır. Araştırmacı diğer sınıfta da aynı işlemi uygulamıştır. Araştırmacı 38 öğrencinin özetlerini toplamış ve gören öğrencilerin özetlerini 0 ile 8 puan arasında değerlendirmiştir. Ardından araştırmacı, gören öğrencilerin Türkçe öğretmenine ve özel eğitim alanında 1 uzmana puanlamanın nasıl yapılacağı ile ilgili eğitim vermiş ve aynı özetleri 0 ile 8 puan arasında değerlendirmelerini istemiştir. Araştırmacı, Türkçe öğretmeni ve özel eğitim alan uzmanı bir araya gelmiş ve yapılan değerlendirmeleri tek tek inceleyerek ortak bir sonuca varmışlardır.

Gören öğrencilerin özet puanları belirlendikten sonra araştırmacı, görme yetersizliği olan öğrencilerin özetlerini kalite bakımından 0 ile 8 puan arasında puanlamıştır. Yine özel eğitim alanından bir uzmandan görme yetersizliği olan öğrencilerin özetlerini puanlamasını istemiştir. Araştırmacı ve uzmanın yaptığı puanlamalar karşılaştırılmış ve kalite puanlarına son hali verilmiştir.

3.5.8. Öğretim Sırası İzleme Verilerinin Puanlanması

Araştırmanın öğretim sırası izleme verilerinin ilki 3. öğretim oturumunun, ikincisi 6. öğretim oturumunun ve üçüncüsü 9. öğretim oturumunun sonrasında toplanmıştır. Her üç izleme verisinin puanlanması aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin ilgili metni dinlemesinin ardından araştırmacı, her soruyu sesli olarak öğrenciye tek tek okumuş ve öğrenci cevaplarını dijital ses kayıt cihazına ve veri toplama aracına kaydederek öğrencinin

doğru yanıt verdiği soru sayısını belirlemiştir. Öğrencinin her bir soruya ilişkin doğru yanıtı 10 puan olarak puanlandırılmıştır.

Araştırmacı soruyu okumuş öğrenci, soruya 10 sn. içinde cevap vermez ise soruyu tekrar sormuş ve öğrencinin cevap vermesini beklemiştir. Öğrenci yine 10 sn. içinde cevap vermezse diğer soruya geçilmiştir. Öğrenci birkaç cevabı olan soruya tek cevap verip beklerse ‘Başka?’ diyerek öğrencinin cevaplamaya devam etmesi istenmiştir.

Öğrencilerin soruya metinde yer aldığı gibi cevap vermesi ya da kendi cümleleri ile ifade etmesi doğru tepki olarak kabul edilmiş ve 10 puan olarak puanlanmıştır. Öğrencinin sorulara metin ile ilgili ancak soru ile ilgisi olmayan bir cevap vermesi ya da hiç ilgisi olmayan bir cevap vermesi yanlış tepki olarak kabul edilmiş ve 0 olarak puanlanmıştır. Birkaç maddesi olan sorunun birine, ikisine ya da üçüne cevap vermesi durumunda cevaba göre 2,5/5/7,5 puan olarak puanlanmıştır. Öğrencilerin, anlama sorularından alacakları en yüksek puan 120’dir.

3.6. Uygulama Ortamı

Araştırmada üç farklı uygulama ortamı kullanılmıştır. Aşağıdaki tabloda ortamlara, özelliklerine ve kullanım amaçlarına yer verilmiştir.

Tablo 8

Uygulama Ortamları

Uygulama Ortamları		
Ortam	Özellik	Kullanım amacı
Rehber öğretmen odası	Rehber öğretmen odası, Mitat Enç Görme Engelliler Ortaokulu’nun 3. Katında yer almaktadır. Ortamda, bir öğretmen masa ve sandalyesi, bir masa üstü bilgisayar, 2 sandalye, bir sehpa ve bir dolap bulunmaktadır.	Bu ortamda: -Ön koşul becerilerinin değerlendirilmesi -Öğretmen ve ebeveyn görüşmesi yapılmıştır. -Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test Verileri -Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Test Verileri -Öğretim Sırası İzleme Verileri -Sosyal Geçerlik Verileri toplanmıştır.
Sınıf	Sınıf Mitat Enç Görme Engelliler Ortaokulunun 3. Katında yer almaktadır. Sınıfta	Bu ortamda: -Özetleme Ön Test-Son Test Verilerinin toplanması

	10 öğrenci sırası, 1 öğretmen masası ve 2 sandalye bulunmaktadır. Ayrıca öğrenci materyallerin yer aldığı dolap yer almaktadır. Öğrenci sıraları U şeklinde yerleştirilmiştir.	-Öğretime hazırlık oturumlarının gerçekleştirilmesi -Model Olma öğretim oturumları gerçekleştirilmiştir.
Bilgisayar Laboratuvarı	Laboratuvar, Mitat Enç Görme Engelliler Ortaokulu'nun zemin katında yer almaktadır. Laboratuvarı 14 masa üstü bilgisayar bulunmaktadır. Bilgisayar masaları U şeklinde yerleştirilmiştir. Ortamda 1 öğretmen masası, 2 öğretmen sandalyesi bulunmaktadır.	Bu ortamda: -Rehberli Uygulama oturumları -Bağımsız Uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir.

Tablo 8’de görüldüğü üzere, öğrencilerin ön koşul becerilerini değerlendirmek, öğretmen ve ebeveyn görüşmelerini yapmak, ön test-son test ve öğretim sırası izleme verilerini toplamak, sosyal geçerlik verilerini toplamak için Mitat Enç Görme Engelliler Ortaokulunun 3. katında yer alan rehber öğretmenin odası kullanılmıştır. Araştırmanın özetleme ön test son test verileri, öğretime hazırlık oturumları ve model olma öğretim oturumları Mitat Enç Görme Engelliler Ortaokulunun 3. katında bulunan boş bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama öğretim oturumları Mitat Enç Görme Engelliler Ortaokulunun bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilmiştir.

3.7. Araştırmacı Özellikleri

Araştırmacı, Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Görme Engelliler Öğretmenliği Bölümünden 2010 yılında mezun olmuştur. Lisans programının ardından Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Görme Engelliler Eğitimi alanında yüksek lisansını tamamlamıştır. Buradan mezun olan araştırmacı, Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde doktora başlamıştır. Araştırmacı, Bilişsel Strateji Öğretimi, Özel Eğitimde Kanıt Temelli Yaklaşımlar, Kendini Yönetme Stratejilerinin Kazandırılması, Ölçek Geliştirme gibi doktora derslerini almıştır.

3.8. Deney Süreci ve Uygulanması

Araştırmanın bu bölümünde; çalışma takvimine ve deney sürecinin hangi adımlarda uygulandığına dair bilgilere yer verilmiştir.

3.8.1. Çalışma Takvimi

Araştırmanın uygulanmasında takip edilen çalışma takvimine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 9

Çalışma Takvimi

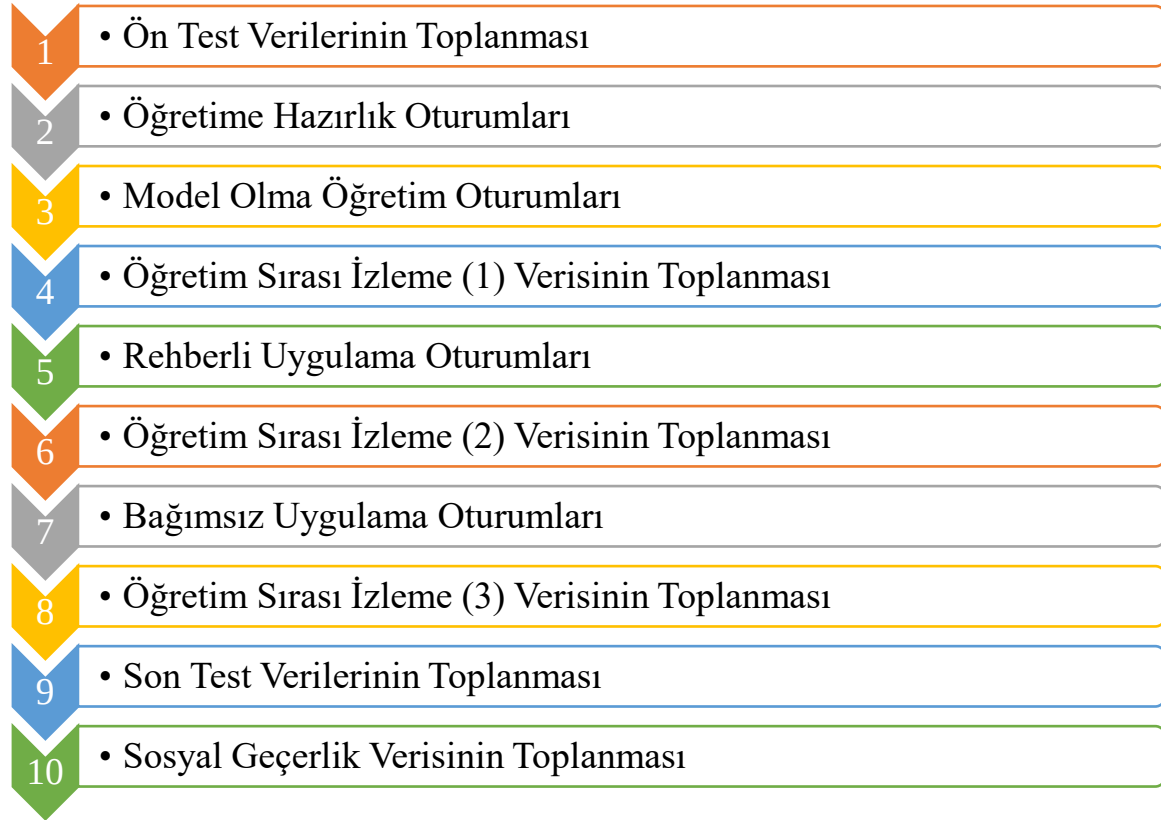
Sıra	Tarih	Uygulanan Adımlar
1	2-3-4 Nisan	Ön koşul becerilerinin değerlendirilmesi/araştırmanın katılımcılarının belirlenmesi
2	8-9-10 Nisan	Ön test verilerinin toplanması
3	16-17-18 Nisan	Öğretime hazırlık oturumlarının gerçekleştirilmesi
4	19 Nisan	Birinci öğretim oturumunun gerçekleştirilmesi (Model Olma 1)
5	23/25 Nisan	İkinci ve üçüncü öğretim oturumlarının gerçekleştirilmesi (Model Olma 2, Model Olma 3)
6	30 Nisan	Birinci izleme verisinin toplanması
7	2 Mayıs	Dördüncü öğretim oturumunun gerçekleştirilmesi (Rehberli Uygulama 1)
8	7/9/10 Mayıs	Beşinci (Rehberli uygulama 2), altıncı (Rehberli uygulama 3) ve ikinci izleme verisinin toplanması
9	14/16 Mayıs	Yedinci (Bağımsız Uygulama 1) ve sekizinci (Bağımsız Uygulama 2) öğretim oturumlarının gerçekleştirilmesi
10	21/23 Mayıs	Dokuzuncu (Bağımsız Uygulama 3) öğretim oturumunun uygulanması ve üçüncü izleme verisinin toplanması
11	27/28/29 Mayıs	Son test verilerinin toplanması
12	31 Mayıs	Sosyal Geçerlik verilerinin toplanması

Tablo 9’da yer alan çalışma takvimi hazırlanmadan önce araştırmacı, öğrencilerin öğretmenleri ile görüşmüş ve tüm öğrenciler için en uygun çalışma saatlerini belirlemeye çalışmıştır. Ardından okul müdürleri ile görüşüp onların onayını alarak çalışma takvimine son halini vermiştir.

3.8.2. Deney Süreci Aşamaları

Bu çalışmanın deney süreci; ön test verilerinin toplanması, UÇÖBS Öğretimi’nin yapılması, öğretim sırası izleme verilerinin toplanması, son test verilerinin toplanması ve sosyal geçerlik verilerinin toplanması aşamalarından oluşmaktadır. Deney süreci; öğrencilerden, ön

test verilerinin toplanması ile başlamış ve 6,5 hafta öğretim oturumları sürmüş ve 6,5 hafta sonra son test verileri toplanmıştır.



Şekil 2. Deney süreci aşamaları.

Şekil 2’de görüldüğü üzere çalışmada öncelikle ön test verileri toplanmış ve ardından öğretime hazırlık oturumları gerçekleştirilmiş, model olma oturumlarının ardından 1. öğretim sırası izleme verisi toplanmıştır. Daha sonra rehberli uygulama oturumları gerçekleştirilmiş ve ardından 2. öğretim sırası izleme verisi toplanmıştır. Veri toplamanın ardından bağımsız uygulama oturumları gerçekleştirilmiş, ardından 3. öğretim sırası izleme verisi toplanmış, son test verileri ve sosyal geçerlik verileri toplanarak deney süreci tamamlanmıştır. Aşağıda her bir işlem basamağına ilişkin ayrıntılı bilgiye yer verilmiştir.

3.8.2.1. Ön Test Verilerinin Toplanması

Araştırmacı, katılımcıların dinlediğini anlama performanslarını belirlemek amacıyla Dinlediğini Anlama Ön Test verilerini toplamıştır. Dinlediğini Anlama Ön Test verileri, veri toplama sürecinde açıklandığı şekilde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı, katılımcıların özetleme performanslarını belirlemek amacıyla Özetleme Ön Test verilerini toplamıştır. Özetleme Ön Test verileri, veri toplama sürecinde açıklandığı şekilde gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını belirlemek amacıyla Okuduğunu Anlama Ön Test verileri veri toplama sürecinde açıklandığı şekilde gerçekleştirilmiştir.

3.8.2.2. UÇÖBS Öğretimi

Araştırmada, UÇÖBS Öğretimi stratejinin açık anlatımı yoluyla gerçekleştirilmiştir. UÇÖBS Öğretimi; öğretime hazırlık, model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama (Rehbersiz uygulama) basamaklarında gerçekleştirilmiştir. Tablo 10'da görüldüğü üzere öğretimler 45 dakikalık 12 oturumda gerçekleştirilmiştir. Öğretim süreçlerinde her bir uygulama basamağından diğerine geçişlerde ölçütlere yer verilmiştir. Katılımcılar ölçütleri sağladıktan sonra diğer öğretim basamağına geçilmiştir.

Öğretime hazırlık basamağı: Öğretime hazırlık basamağı toplam 3 oturumda gerçekleştirilmiştir. Öğretime hazırlık basamağının ilk oturumunda araştırmacı, öğrencinin dikkatini öğretilcek stratejiye çekmek (Güzel, 1999; Merlin & Rogers, 1981) amacıyla ilk olarak çalışmanın amacını söylemiş, stratejiyi ve strateji öğretimi sırasında kullanılacak destekleyicileri tanıtmıştır. Bu aşamada öğrencilere ayrı ayrı destekleyiciler dağıtılmış ve incelemeleri istenmiştir. Öğretime hazırlık basamağının ikinci oturumunda öğrencilere tablo okuma becerisi öğretilmiştir. Öğretim için önce, çıtalardan yapılmış tablo tüm öğrenciler tarafından incelenmiştir. Ardından Swell Paper'da basılmış tablo öğrencilere dağıtılmış ve bu tabloda satır ve sütun kavramlarının öğretimi yapılmıştır. Öğretime hazırlık basamağının 3. Oturumunda öğrencilere kendini izleme kayıt formunun kullanımı ve sticker yapıştırma süreci öğretilmiştir. Bu oturumun sonunda öğrencilere, UÇÖBS ve destekleyicilerin tanıtımı tekrarlanmıştır. Öğrencilerin, UÇÖBS'nin adını bağımsız bir şekilde söylemelerinin ve kendini izleme kayıt tablolarını bağımsız bir şekilde kullanmaları ölçütünü karşılamalarının ardından model olma basamağına geçilmiştir. Öğretime hazırlık oturumlarının öğretim süreçlerine ilişkin bilgiler EK-20'de yer almaktadır.

Model Olma: Model olma basamağı, öğretilmesi amaçlanan stratejinin araştırmacı tarafından yüksek sesle düşünme tekniği kullanılarak (Gersten & Camine, 1986; Güzel, 1999) model olma sürecini içermektedir. Model olma basamağı 45'er dakikalık 3 oturumda gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumlarında kullanılan metinler, kolay, orta ve zor güçlükte

olacak şekilde sıralanmıştır. Araştırmacı stratejinin uygulama basamaklarının nasıl gerçekleştirileceğine ve bu süreçte destekleyicilerin nasıl kullanıldığına yüksek sesle düşünerek ve yaptığı her bir uygulamayı sesli olarak betimleyerek model olmuştur.

Öğrencilerin, UÇÖBS'nin adını, uygulama basamaklarını ve destekleyicilerin adını ve hangi aşamada kullanılacağını doğru bir şekilde söylemelerinin ardında rehberli uygulama basamağına geçilmiştir. Model olma basamağına ilişkin öğretim süreçleri EK-20'de yer almaktadır.

Rehberli Uygulama: Araştırmacı 3 oturum model olduktan sonra sorumluluğun aşamalı olarak öğrenciye geçmesini sağlamak amacıyla rehberli uygulama oturumlarına başlamıştır. Bu basamak 45'er dakikalık 3 oturumda gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumlarında kullanılan metinler, kolay, orta ve zor güçlükte olacak şekilde sıralanmıştır.

Bu oturumların amacı öğrencinin öğretilen stratejiyi uygulamada bağımsızlaşmasını sağlamaktır (Güzel, 1999). Bu nedenle bu oturumlarda öğrenciler model olma basamağında öğrendikleri stratejiyi uygulamış, araştırmacı öğrencilere rehberlik etmiş ve düzeltici dönütlerde bulunmuştur. Bununla birlikte araştırmacı, sınıf içi tartışmalara izin vermiş ve tartışma süreçlerini de yönetmiştir.

Öğrencilerin, UÇÖBS'nin uygulama basamaklarını araştırmacı rehberliğinde doğru bir şekilde kullanmalarının ardından bağımsız uygulamalar basamağına geçilmiştir. Rehberli uygulama basamağına ilişkin öğretim süreçleri EK-20'de yer almaktadır.

Bağımsız Uygulama (Rehbersiz Uygulama): Öğrenciler, 3 oturumda araştırmacı rehberliğinde 'Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji'yi uyguladıktan sonra bağımsız uygulama oturumlarına geçilmiştir. Bu oturumlarda kullanılan metinler, model olma ve rehberli uygulama oturumlarında kullanılan metinlerle aynı güçlüktedir.

Öğrenciler, bağımsız uygulama oturumlarında kendi başlarına UÇÖBS'yi uygulamışlardır. Bağımsız uygulama basamağına ilişkin öğretim süreçleri EK-20'de yer almaktadır. Aşağıdaki tabloda oturumlar, oturumların uygulama süresi ve öğretilere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 10

Öğretim Oturumları

No	Oturum	Süre	Öğretim
1	Öğretime (1)	Hazırlık 45dk	-Çalışmanın amacı anlatılmış, UÇÖBS ve destekleyiciler tanıtılmıştır.
2	Öğretime (2)	Hazırlık 45dk	-Tablo okuma ve tablo kullanımının öğretimi yapılmıştır.
3	Öğretime (3)	Hazırlık 45dk	-Kendini İzleme Kayıt Formunun kullanımının öğretimi yapılmıştır. -Tablo kullanımına ilişkin yapılan öğretimlerin ardından tekrar UÇÖBS'nin ve destekleyiciler tanıtılarak öğrencilere hatırlatma yapılmıştır.
4	Öğretim (Model Olma 1)	45dk	-Araştırmacı yüksek sesle düşünme tekniğini kullanarak UÇÖBS'nin kullanımına model olmuştur.
5	Öğretim (Model Olma 2)	45dk	-Araştırmacı yüksek sesle düşünme tekniğini kullanarak UÇÖBS'nin kullanımına model olmuştur.
6	Öğretim (Model Olma 3)	45dk	-Araştırmacı yüksek sesle düşünme tekniğini kullanarak UÇÖBS'nin kullanımına model olmuştur.
7	Öğretim (Rehberli Uygulama 1)	45dk	-Araştırmacı rehberliğinde öğrenciler UÇÖBS'yi uygulamışlardır.
8	Öğretim (Rehberli Uygulama 2)	45dk	-Araştırmacı rehberliğinde öğrenciler UÇÖBS'yi uygulamışlardır.
9	Öğretim (Rehberli Uygulama 3)	45dk	-Araştırmacı rehberliğinde öğrenciler UÇÖBS'yi uygulamışlardır.
10	Öğretim (Bağımsız Uygulama 1)	45dk	-Öğrenciler, UÇÖBS'yi tek başlarına uygulamışlardır.
11	Öğretim (Bağımsız Uygulama 2)	45dk	-Öğrenciler, UÇÖBS'yi tek başlarına uygulamışlardır.
12	Öğretim (Bağımsız Uygulama 3)	45dk	-Öğrenciler, UÇÖBS'yi tek başlarına uygulamışlardır.

Tablo 10'da görüldüğü üzere UÇÖBS Öğretimi toplam 12 oturumda gerçekleştirilmiştir.

3.8.2.3. Öğretim Sırası İzleme Verilerinin Toplanması

Araştırmacı, öğrencilerden; 3. öğretim oturumunun sonrasında 1, 6. öğretim oturumunun sonrasında 1, 9. öğretim oturumunun sonrasında 1 olmak üzere toplam 3 kez öğretim sırası izleme verisi toplamıştır. Araştırmacı izleme verilerini toplarken, öğrenciye ilgili metni bir kez JAWS Programı aracılığıyla dinletmiş ve ardından anlama sorularını öğrenciye tek tek sorarak cevapları ses kayıt cihazına kaydetmiştir.

3.8.2.4. Son Test Verilerinin Toplanması

Araştırmacı, ön test verilerinin toplama aşamasının uygulanmasından 6,5 hafta sonra son test verilerini toplamıştır. Veriler, veri toplama sürecinde açıklandığı şekilde toplanmıştır.

3.8.2.5. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması

Araştırmanın son test verileri toplandıktan sonra araştırmacı, araştırmaya katılan her öğrenci ile ayrı ayrı görüşerek ‘Sosyal Geçerlik Formu’nda yer alan soruları temel alarak yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Veriler, veri toplama sürecinde açıklandığı şekilde toplanmıştır.

3.9. Geçerlik ve Güvenirlik

Aşağıda araştırmanın uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanma sürecine yer verilmiştir.

3.9.1. İç ve Dış Geçerlik

Araştırmanın iç ve dış geçerliğini tehdit edebilecek olası etmenler aşağıdaki şekilde kontrol altına alınmaya çalışılmıştır.

Katılımcı seçimi: Araştırmada katılımcı seçim yanlılığını ortadan kaldırmak amacıyla katılımcıların seçiminde ön koşul beceriler belirlenmiştir.

Katılımcı yitimi: Araştırmada katılımcı yitiminin olumsuz etkilerini önlemek için çalışmaya başlamadan önce katılımcıların ebeveynleri ile katılım sözleşmesi imzalanmıştır.

Dış etmenler: Araştırmanın iç geçerliliğini tehdit edebilecek dış etmenlerin etkisini kontrol etmek için uygulama süreci boyunca Türkçe öğretmenlerinden dinlediğini anlama, özetleme ve okuduğunu anlamaya ilişkin öğretim yapmamaları istenmiştir.

Veri toplama aracı: Araştırmanın iç geçerliliğini tehdit edebilecek veri toplama araçlarından kaynaklanabilecek etkileri kontrol altına alabilmek için hem deney öncesi hem de deney sonrası aynı ölçme araçları ile veriler toplanmıştır. Bununla birlikte toplanan verilerin, başka bir araştırmacıya (gözlemci) eğitim verilerek puanlanma yapması sağlanmıştır. Araştırmacının yaptığı puanlama ile gözlemcinin yaptığı puanlama arasında uyum belirlenmiştir.

Değerlendirme güvenirliği: Araştırmada ön test-son testlerin planladığı şekilde uygulanıp uygulanmadığını kontrol altına almak amacıyla değerlendirme güvenirliği verisi toplanmıştır. Değerlendirmede görev alan doktora öğrencisi araştırma görevlisine araştırmacı tarafından eğitim verilmiş bununla birlikte güvenirlik verileri de hesaplanmıştır.

Uygulama güvenirliği: Araştırmada UÇÖBS'nin planlandığı şekilde uygulanıp uygulanmadığını belirlemek amacıyla uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır.

Yapay ortam etkisi: Deney süreci için oluşturulan yapay ortamlarda katılımcılar normal koşullarda göstermeyeceği tepkileri verebilir. Bu da araştırmanın genellenebilirliğini dolayısıyla dış geçerliliğini etkileyebilir. Bu amaçla araştırmacı deney sürecinde yer alan tüm aşamaları öğrencilerin okullarında bulunan tanıdıkları/bildikleri ortamlarda gerçekleştirmiştir.

3.9.2. Uygulama Güvenirliği

Araştırmada ön test-son test veri toplama süreçlerinin, öğretim sırası izleme verilerinin ve UÇÖBS Öğretiminin planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığının belirlenebilmesi için uygulama güvenirliği hesaplanmıştır. Uygulama güvenirliği verileri, Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde görev yapan bir araştırmacı tarafından toplanmıştır. Uygulama güvenirliği verisi toplayan araştırmacı, görme engelliler öğretmenliği lisans, görme engellilerin eğitimi yüksek lisans mezunu olup, özel eğitim bölümünde doktora yapmaktadır. Aşağıdaki tabloda gözlemcinin izlediği süreçler ve izlediği katılımcı/oturum sayısına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 11

Gözlemcinin İzlediği Süreçler ve Katılımcı/Oturum Sayısı ve Yüzdesi

	Gözlemcinin İzlediği Süreç	F	Katılımcı/Oturum Sayısı
1	Dinlediğini Anlama Ön Test Veri Toplama Süreci	%40	4 katılımcı
2	Özetleme Ön Test Veri Toplama Süreci	%100	Oturumun tamamı
3	Okuduğunu Anlama Ön Test Verilerinin Toplanması	%40	4 katılımcı
4	Öğretime Hazırlık Basamağı	%33	İlk oturum
5	Model Olma Basamağı	%100	3 oturumun tamamı
6	Öğretim Sırası İzleme	%40	4 katılımcı
7	Rehberli Uygulama	%33	1 oturum
8	Dinlediğini Anlama Son Test Verilerinin Toplanması	%40	4 katılımcı
9	Özetleme Son Test Verilerinin Toplanması	%100	Veri toplama sürecinin tamamı
10	Okuduğunu Anlama Son Test Verilerinin Toplanması	%40	4 katılımcı

Tablo 11’de görüldüğü üzere gözlemci, Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test Verileri toplanırken 4’er katılımcının, Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Test Verileri toplanırken 4’er katılımcının, Özetleme Ön Test Son Test veri toplama süreçlerinin tamamını, öğretime hazırlık basamağının ilk oturumunu, model olma öğretim süreçlerinin tamamını, rehberli uygulama basamağının ilk oturumunu ve Öğretim Sırası İzleme Verileri toplanırken 4 katılımcının veri toplama süreçlerini izlemiş ve gözlemlerini her bir süreç için ayrı ayrı hazırlanan uygulama güvenilirliği veri toplama araçlarına (EK-21, EK-22, EK-23, EK-24, EK-25) kaydetmiştir.

Gözlemci, araştırmacının uygulamaları sırasında ilgili adımları uygulayıp uygulamadığını ve formlarda belirtilen basamakların planlandığı şekilde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini belirlemek amacıyla tüm uygulamaların %40’ını karşılayacak sayıda gözlem yapmıştır.

Uygulama güvenilirliği, gözlenen uygulamacı davranışının, planlanan uygulamacı davranışına bölünerek yüzdesinin alınması ile hesaplanmıştır.

3.9.3. Gözlemciler Arası Güvenirlik

Araştırmada toplanan verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla Gözlemciler Arası Güvenirlik hesaplamaları yapılmıştır. Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test Verileri, Özetleme Ön Test-Son Test Verileri, Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Test Verileri ve Öğretim Sırası İzleme Verileri olmak üzere toplam 4 tür gözlemciler arası güvenirlik hesaplaması yapılmıştır.

Katılımcıların, Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test Verilerine dair hesaplamaları yapmak için ‘Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu (EK-26)’, katılımcı Özetleme Ön Test-Son Test Verilerine dair hesaplamalarını yapmak için ‘Özetleme Ön Test-Son Test Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu (EK-27)’ Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Test Verilerine dair hesaplama yapmak için ‘Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Test Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu (EK-28)’, katılımcıların Öğretim Sırası İzleme Verilerine dair güvenirlik hesaplaması yapmak için ‘Öğretim Sırası İzleme Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu (EK-29)’ kullanılmıştır.

Gözlemciler arası güvenirlik verilerini toplayan gözlemci, Gazi Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği lisans mezunu olup Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü yüksek lisans programını tamamlamıştır. Gözlemci, Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü’nde doktora programına devam etmekte aynı zamanda Aksaray Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü’nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. İlgili verilerin puanlama kriterleri araştırmacı tarafından gözlemciye eğitim verilerek anlatılmıştır. Dinlediğini Anlama, Okuduğunu Anlama ve Öğretim Sırası İzleme veri türleri için ayrı ayrı hesaplamaların nasıl yapılacağı yaklaşık 1.5 saat süren eğitimle anlatılmıştır. Bununla birlikte Özetleme Ön Test-Son Test Verilerinin nasıl puanlanacağı ayrıca anlatılmış ve uygulama yapılarak gösterilmiştir. Bu eğitim yaklaşık 2 saat sürmüştür.

Aşağıdaki tabloda gözlemcinin gözlemciler arası güvenirlik hesaplaması yapmak için puanladığı verilerin yüzdelik oranlarına yer verilmiştir.

Tablo 12

Gözlemcinin Hesaplama Yaptığı Verilerin Yüzdelik Oranları

Veri türü	F	N
Dinlediğini Anlama Ön Test	%40	4
Özetleme Ön Test	%40	4
Okuduğunu Anlama Ön Test	%40	4
Öğretim Sırası İzleme Verileri	%40	4
Dinlediğini Anlama Son Test	%40	4
Özetleme Son Test	%40	4
Okuduğunu Anlama Son Test	%40	4

Tablo 12’de görüldüğü üzere gözlemciler arası güvenilirlik hesaplamalarını yapmak için gözlemci, her bir veri türüne ilişkin %40’lık oranda veri puanlaması yapmıştır. Dinlediğini anlama ön testlerinden ve son testlerin rastgele seçilen verilerin 4’ünün ses kaydı gözlemciye verilmiştir. Bununla birlikte ‘Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu (EK-26)’da gözlemciye verilmiştir. Verilerin ön test ya da son testte ait olduğuna ilişkin gözlemciye bilgi verilmemiştir. Aynı süreç Okuduğunu Anlama (EK-28) ve Öğretim Sırası İzleme (EK-29) verileri için de gerçekleştirilmiştir.

Gözlemciye Özetleme Ön Test-Son Test verilerinden rastgele seçilen 4’ü ön teste 4’ü son teste ait olmak üzere toplam 8 öğrenci özeti verilmiştir. Bununla birlikte gözlemciye gören öğrenci özetleri de verilmiştir. Gözlemci verileri ‘Özetleme Ön Test-Son Test Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu (EK-27)’na kaydetmiştir.

Gözlemci, formları doldurduktan sonra, araştırmacı kendi verileri ile karşılaştırmış ve gözlemci ile uyuşan cevapların yüzdesini hesaplamıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik birden fazla gözlemci arasındaki toplam görüş birliğinin, görüş birliği ve görüş ayrılığının toplamına bölünmesi ve 100 ile çarpılması yoluyla hesaplanmıştır (House, House & Campbell, 1981).

3.10. Verilerinin Analizi

Bu bölümde Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test Verilerinin analizine, Özetleme Ön Test-Son Test Verilerinin Analizine, Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Test Verilerinin analizine,

Öğretim Sırası İzleme Verilerinin analizine ve Sosyal Geçerlik Verilerinin analizine yer verilmiştir.

3.10.1. Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test Verilerinin Analizi

Bu bölümde, katılımcı öğrencilerin Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test Verilerinin analizine yer verilmiştir. Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test Puanları arasında farkı ortaya koymak için verilerin analizinde Wilcoxon işaretli sıralar testi (Wilcoxon signed rank test) kullanılmıştır. Bu istatistik tekniğin kullanılma nedeni çalışma grubunun 20 kişiden az olması ve veri dağılımının parametrik olmayan test türüne uygunluğudur (Büyüköztürk, 2004).

Ayrıca katılımcıların Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test Puanları arasındaki farkın kaynağını görebilmek amacıyla öğrencilerin ön test ve son test puanlarının yer aldığı tablolar hazırlanmıştır.

3.10.2. Özetleme Ön Test-Son Test Verilerinin Analizi

Katılımcıların Özetleme Ön Test-Son Test Puanları arasında farkı ortaya koymak için veriler, her bir değişkene ilişkin (Kelime sayısı, ana fikir, kalite) ayrı ayrı Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Bununla birlikte katılımcıların Özetleme Ön Test-Son Test Puanları arasında farkın kaynağını görebilmek için her bir değişkenin ayrı ayrı yer aldığı tablo hazırlanmıştır.

3.10.3. Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Test Verilerinin Analizi

Bu bölümde, katılımcı öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Test Verilerinin analizine yer verilmiştir. Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Test Puanları arasında farkı ortaya koymak için verilerin analizinde, Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Bu istatistik tekniğin kullanılma nedeni çalışma grubunun 20 kişiden az olması ve veri dağılımının parametrik olmayan test türüne uygunluğudur (Büyüköztürk, 2004).

Ayrıca katılımcıların Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Test Puanları arasındaki farkın kaynağını görebilmek amacıyla öğrencilerin ön test ve son test puanlarının yer aldığı tablolar hazırlanmıştır.

3.10.4. Öğretim Sırası İzleme Verilerinin Analizi

Bu bölümde, Öğretim Sırası İzleme Verilerinin nasıl analiz edildiğine yer verilmiştir. Araştırmada öğretim sırasında 3 izleme verisi toplanmıştır. Öğrencilerin, öğretim sırası dinlediğini anlama performanslarının nasıl değişiklik gösterdiğini ortaya koymak amacıyla çizgi grafiği kullanılmıştır.

3.10.5. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi

Bu araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek amacıyla öğrencilere ‘Sosyal Geçerlik Formu’nda yer alan sorular sorulmuştur. Formda hem açık uçlu hem de kapalı uçlu soruların yer alması nedeniyle 2 tür analiz yapılmıştır. Kapalı uçlu soruların yanıtları nicel olarak, açık uçlu soruların yanıtları içerik incelemesi yoluyla analiz edilmiştir. Analizler sonucunda kapalı uçlu sorular yüzdelik olarak tabloda verilirken, açık uçlu sorular için temalar oluşturulmuş yine tablolar aracılığıyla veriler gösterilmiştir.

3.11. Uygulama Güvenirliği ve Gözlemciler Arası Güvenirliğin Hesaplanması

Araştırmada deney sürecinin planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığının belirlenmesi amacı ile uygulama güvenirliliği, bağımlı değişkene ilişkin verilerin güvenirliliğini sağlamak için ise gözlemciler arası güvenirlilik hesaplanmıştır.

3.11.1. Uygulama Güvenirliğinin Hesaplanması

Uygulama güvenirliliği gözlenen uygulamacı davranışının planlanan uygulamacı davranışına bölünerek yüzdesinin alınması yolu ile hesaplanmıştır (Billingsley, White & Munson, 1980). Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test uygulama güvenirliliği %100, Özetleme Ön Test-Son Test uygulama güvenirliliği %100, Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Test Uygulama Güvenirliliği %96, öğretim sırası izleme güvenirliliği %100, öğretim oturumları uygulama güvenirliliği %94 olarak belirlenmiştir.

3.11.2. Gözlemciler Arası Güvenirliğin Hesaplanması

Gözlemciler arası güvenirlilik, Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test Verileri, Özetleme Ön Test-Son Test Verileri, Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Test Verileri ve Öğretim Sırası İzleme Verileri için hesaplanmıştır.

3.11.2.1. Ön Test-Son Test ve Öğretim Sırası İzleme Verilerinde Gözlemciler Arası Güvenirliğin Hesaplanması

Gözlemciler arası güvenirliğin hesaplanması amacıyla ön test-son test ve öğretim sırası izleme verilerinin puanlanması, özel eğitim alanında uzman olan ve doktora derslerinde Bilişsel Strateji Öğretimi dersi alan bir gözlemci tarafından yapılmıştır. Puanlama sırasında gözlemci ön test-son test verileri için ‘Ön Test Son-Test Gözlemciler Arası Güvenirlik Veri Toplama Formu’nu kullanmıştır. Bu formda, sorular, soruların cevapları ve gözlemci kaydının yazılacağı Evet-Hayır bölümlerinden oluşmaktadır.

Gözlemci, formları doldurduktan sonra, her bir süreç için ayrı ayrı veri toplama araçlarına bakılarak gözlemci ile uyuşan cevapların yüzdesi hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik verisi, birden fazla gözlemci arasındaki toplam görüş birliğinin, görüş birliği ve görüş ayrılığının toplamına bölünmesi ve 100 ile çarpılması yoluyla hesaplanmıştır (House, House & Campbell, 1981).

Gözlemciler arası güvenirlik, dinlediğini anlama ön test verileri için %97, son test verileri için %95; okuduğunu anlama ön test verileri için %100, okuduğunu anlama son test verileri için %100; öğretim sırası izleme verisi için %100 olarak hesaplanmıştır.

3.11.2.2. Öğrenci Özetlerinde Gözlemciler Arası Güvenirliğin Hesaplanması

Katılımcıların ön test özet puanlamasında gözlemci güvenirliğini sağlamak amacıyla 4 öğrencinin, son test özet puanlamasında ise 4 öğrencinin özetleri gözlemci tarafından puanlanmıştır. Ön testte gözlemci güvenirliği %90, son testte gözlemci güvenirliği %95 olarak hesaplanmıştır.

.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLARI

Bu çalışmanın amacı, UÇÖBS Öğretimi'nin total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin dinlediğini anlama ve özetleme becerileri üzerine etkisini belirlemek, öğrendikleri stratejiyi okuduğunu anlama becerilerine genelleyip genelleyemediklerini araştırmak ve öğrencilerin UÇÖBS ve öğretimine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu bölümde araştırmanın her bir amacına yönelik bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test Bulgular ve Yorumları

Araştırmanın bu bölümünde UÇÖBS'nin öğrencilerin dinlediğini anlama performansları üzerine etkisini ortaya koymak amacıyla Dinlediğini Anlama (DA) Ön Test-Son Test puanlarına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Katılımcıların Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test puanları üzerinde yapılan analizler sonucunda, katılımcı grubun normal dağılıma sahip olmadığı görülmüş ve grubun 20'den küçük olması nedeniyle Wilcoxon işaretli sıralar testi (Wilcoxon Signed Rank Test) verilerin analizinde kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2004).

Aşağıdaki tabloda katılımcıların Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test verilerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 13

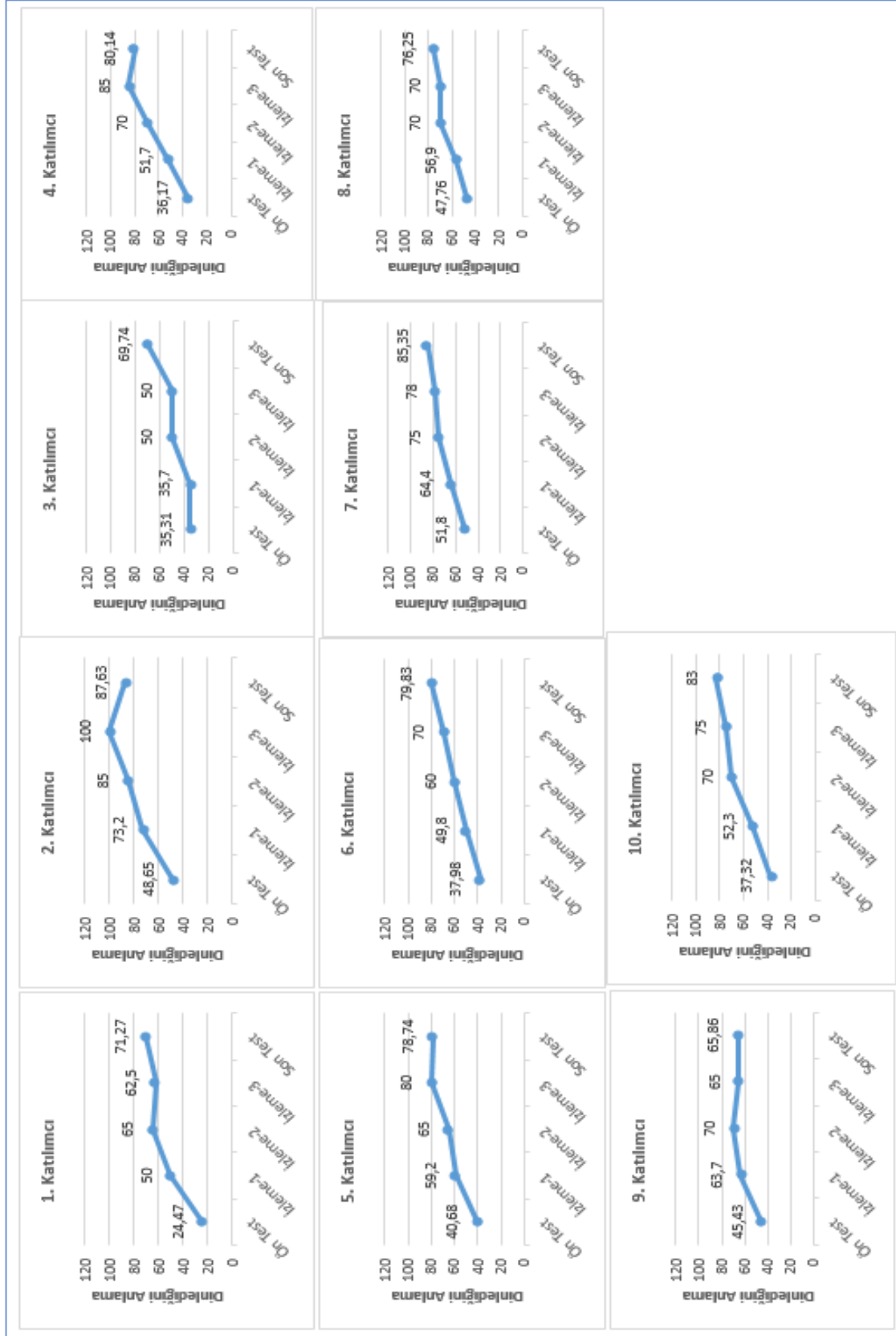
Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	0	.00	.00	2.80	.005*
Pozitif Sıra	10	5.50	55.00		
Eşit	0				

Negatif sıralar temeline dayalı *p<.05

Katılımcıların Ön Test-Son Test Dinlediğini Anlama Puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan katılımcıların Dinlediğini Anlama Testinden aldıkları Ön Test-Son Test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (p<.05). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani Son Test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, öğretimi yapılan UÇÖBS'nin katılımcıların dinlediğini anlama becerileri üzerine olumlu katkıları/etkileri olduğu söylenebilir.

Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Testte görülen farkın kaynağını görebilmek için her bir katılımcının ön test, öğretim sırası izleme 1, izleme 2, izleme 3 ve son testlerine ilişkin veri dağılımları aşağıdaki grafiklerde verilmiştir.



Şekil 3. Katılımcıların DA ön test, öğretim sırası izleme ve son testlerine ilişkin veri dağılımı.

Şekil 3 incelendiğinde katılımcıların tamamının Dinlediğini Anlama Ön Test Puanları ile Son Test Puanları arasında anlamlı bir artış görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların tamamının Ön Test puanları ile Öğretim Sırası İzleme 1 Test puanları arasında artış görülmektedir. Bu artışın Öğretim Sırası İzleme 2 Testinde de devam ettiği görülmektedir. Öğretim Sırası İzleme 2 testi ile Öğretim Sırası İzleme 3 Testinde arasındaki artışın 2, 4, 5, 6, 7 ve 10. katılımcılarda devam ettiği, 3. ve 8. katılımcıların puanında artış olmadığı, 1. ve 9. Katılımcıların puanlarında düşüş olduğu görülmektedir. Öğretim Sırası İzleme 3 Testi ile Son Test arasında 1, 3, 6, 7, 8, 9 ve 10. katılımcıların puanlarında artış görülürken, 2, 4 ve 5. katılımcıların puanlarında düşüş olduğu görülmektedir.

Grafikte 1 incelendiğinde Ön Test ve Son Test Puanları arasındaki en büyük artışın 1. katılımcı puanında olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu katılımcının en düşük ön test puanına sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca Ön Test ve Son Test puanları arasındaki en düşük artışın ise 6. katılımcı puanında olduğu görülmektedir.

4.2. Özetleme Ön Test-Son Test Bulgular ve Yorumları

Araştırmanın bu bölümünde, UÇÖBS'nin öğrencilerin özet yazma performansları üzerine etkisini ortaya koymak amacıyla Özetleme Ön Test-Son Test puanlarına ilişkin bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir.

Katılımcıların Özetleme Ön Test-Son Test verilerinin analizinde Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Özetleme verileri analiz edilirken 3 farklı değişken için ayrı ayrı analiz yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda katılımcıların Özetleme Ön Test-Son Test verilerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 14

Özetleme Ön Test Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Özetlerin Uzunluğu (Kelime sayısı)	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	0	.00	.00	2.80	.005*
Pozitif Sıra	10	5.50	55.00		
Eşit	0	-	-		
Ana Fikir	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	0	.00	.00	2.82	.005*
Pozitif Sıra	10	5.50	5.50		
Eşit	0	-	-		
Kalite	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	0	.00	.00	3.16	.002*
Pozitif Sıra	10	5.50	55.00		
Eşit	0	-	-		

*p<.05

Katılımcıların Ön Test-Son Test Özetleme becerileri puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir. Tablo 14'de görüldüğü üzere, özetlemenin her bir değişkenine ilişkin ayrı ayrı analiz yapılmıştır. Özetlerin uzunluğu değişkeninin analiz sonuçlarına bakıldığında katılımcıların öğretim öncesi Özetleme Ön Test ve öğretim sonrası Özetleme Son Testlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Ana fikir değişkenine ilişkin analiz sonuçlarına bakıldığında katılımcıların öğretim öncesi Ön Test Ana Fikir Puanları ile öğretim sonrası Son Test Ana Fikir Puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Kalite değişkeni analiz sonuçlarına bakıldığında katılımcıların öğretim öncesi Ön Test Kalite Puanları ile öğretim sonrası Son Test Kalite Puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Her üç değişkene ilişkin fark puanları ve sıra ortalaması dikkate alındığına gözlenen farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretimi yapılan UÇÖBS'nin katılımcıların özetleme becerileri üzerine olumlu katkıları/etkileri olduğu söylenebilir.

Özetleme Ön Test-Son Testte görülen farkın kaynağını görebilmek için katılımcıların Özetleme Ön Test-Son Testlerine ilişkin veri dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 15

Katılımcıların Özetleme Puanlarının Değişkenlere Göre Dağılımı

Katılımcılar	Özetlerdeki Kelime Sayısı (Özetlerin Uzunluğu)		Özetlerin Ana Fikir Puanları		Özetlerin Kalite Puanları	
	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
1.Katılımcı	33	45	1	4	2	6
2.Katılımcı	43	72	4	8	4	8
3.Katılımcı	26	50	1	6	2	6
4.Katılımcı	69	78	5	9	4	8
5.Katılımcı	75	76	2	7	2	6
6.Katılımcı	50	67	3	6	2	6
7.Katılımcı	69	85	5	10	4	8
8.Katılımcı	26	54	1	6	2	6
9.Katılımcı	41	62	2	5	2	6
10.Katılımcı	65	72	2	8	4	8

Tablo 15, her bir katılımcının Özetleme Ön Test-Son Test puanlarını göstermektedir. Katılımcıların özetleme puanlarını; özetlerin uzunluğu (özetlerdeki kelime sayısı), özetlerdeki ana fikir puanları ve özetlerin kalite puanları oluşturmaktadır.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların tamamının her bir değişkene ilişkin Ön Test Puanları ile Son Test Puanları arasında son test lehine bir artış olduğu görülmektedir. Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların öğretim öncesi özetlerinde yer alan kelimelerin sayısı ile son testlerinden aldıkları kelimelerin sayısında pozitif bir artış görülmektedir. Özellikle 3. ve 8. Katılımcının, öğretim öncesi özetlerinde yer alan kelime sayıları ile öğretim sonrası özetlerinde yer alan kelime sayıları arasında iki kat bir artış görülmektedir. Buna rağmen 5. katılımcının öğretim öncesi özetindeki kelime sayısı ile öğretim sonrası özetindeki kelime sayısında sadece bir kelime artış olduğu görülmektedir. Ancak bu katılımcının ana fikir ve kalite puanlarında ise önemli bir artış olduğu görülmektedir.

Katılımcıların ana fikir puanları incelendiğinde Ön Test-Son Test Puanları arasında son test lehine pozitif bir artış olduğu görülmektedir. Katılımcıların ana fikirden alacakları en yüksek puan 10'du. Tablo 15'te katılımcıların Ana Fikir Son Test Puanları incelendiğinde en büyük artışın 10. Katılımcının puanında olduğu görülmekle birlikte en düşük artışın 1, 6 ve 9. Katılımcı puanlarında olduğu görülmektedir. Ancak 1. Katılımcının özetlerin uzunluğu

değişkenine ilişkin Ön Test-Son Test Puanları incelendiğinde en büyük artışı gösterdiği görülmektedir.

Katılımcıların kalite puanları incelendiğinde Ön Test-Son Test Puanları arasında pozitif bir artış olduğu görülmektedir. Katılımcıların kalite puanlarından alacakları en yüksek puan 8'di. Katılımcıların Kalite Ön Test-Son Test Puanları incelendiğinde tüm katılımcıların aynı düzeyde artış gösterdiği görülmektedir.

4.3. Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Test Bulgular ve Yorumları

Araştırmanın bu bölümünde genelleme amacına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada genelleme becerisi olan Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Test üzerinde yapılan analizler sonucunda, katılımcı grubun normal dağılıma sahip olmadığı görülmüş ve katılımcı grubun 20'den küçük olması nedeniyle Wilcoxon işaretli sıralar testi (Wilcoxon Signed Rank Test) verilerin analizinde kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2004).

Aşağıdaki tabloda katılımcıların Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Test verilerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 16

Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	0	.00	.00	2.80	.005*
Pozitif Sıra	10	5.50	55.00		
Eşit	0				

Negatif sıralar temeline dayalı *p<.05

Katılımcıların Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan katılımcıların Okuduğunu Anlama Testinden aldıkları Ön Test-Son Test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (p<.05). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani Son Test Puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, öğretimi yapılan UÇÖBS'nin katılımcıların okuduğunu anlama becerileri üzerine olumlu katkıları/etkileri olduğu söylenebilir.

Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Testte görülen farkın kaynağını görebilmek için katılımcıların Ön Test-Son Testlerine ilişkin veri dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 17

Katılımcıların Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Testlerine İlişkin Veri Dağılımı

Katılımcılar	OA Ön Test	OA Son Test
1.Katılımcı	36.42	69.08
2.Katılımcı	65.34	86.05
3.Katılımcı	33.92	72.84
4.Katılımcı	65.34	81.05
5.Katılımcı	53.55	62.9
6.Katılımcı	62.84	74.63
7.Katılımcı	64.55	85
8.Katılımcı	60.88	78.35
9.Katılımcı	59.55	74.26
10.Katılımcı	56.59	68.92

Tablo 17 incelendiğinde katılımcıların tamamının Okuduğunu Anlama Ön Test Puanları ile Son Test Puanları arasında pozitif bir artış görülmektedir. Özellikle 1. katılımcı ve 3. katılımcının Ön Test Puanları ile Son Test Puanları arasındaki artışın diğer katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, 5,6 ve 10. katılımcının puanları arasındaki artışın daha küçük olduğu görülmektedir.

4.4. Sosyal Geçerlik Amacına Yönelik Bulgular ve Yorumları

Araştırmanın sosyal geçerlilik bulguları nitel ve nicel olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. Aşağıda sırasıyla, önce nicel sonra nitel bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.4.1. Sosyal Geçerliliğe İlişkin Elde Edilen Nicel Bulgular ve Yorumları

Sosyal geçerlilik formunda yer alan beş kapalı uçlu soruya ilişkin elde edilen nicel bulgular Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18

Sosyal Geçerlilik Nicel Bulgular

Sorular	Yanıtlar	Yüzde
1.Çalışmaya katılmaktan memnun oldun mu?	Evet	%100
	Hayır	-
	Emin değilim	-
2.UÇÖBS'yi başka öğrencilere de öğretmemi önerir misiniz?	Evet	%100
	Hayır	-
	Emin değilim	-
3.Öğrendiğin strateji dinlediğini anlamada faydalı oldu mu?	Evet	%100
	Hayır	-
	Emin değilim	-
4.Öğrendiğin strateji özet yazmana faydalı oldu mu?	Evet	%100
	Hayır	-
	Emin değilim	-
5.Öğrendiğin strateji okuduğunu anlamada faydalı oldu mu?	Evet	%100
	Hayır	-
	Emin değilim	-
6.Öğrendiğin stratejiden hoşlandın mı?	Evet	%100
	Hayır	-
	Emin değilim	-

Tablo 18 incelendiğinde, katılımcıların araştırmanın sosyal geçerliliğine ilişkin büyük oranda olumluluk ifade eden görüş belirttiği görülmektedir. Katılımcıların tüm sorulara %100 oranında “Evet” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Bu da katılımcıların bu çalışmaya katılmaktan memnun olduklarını, UÇÖBS'yi başka öğrencilere de öğretilmesini önerdiklerini, öğrendikleri stratejinin dinlediğini anlama becerilerine, özetleme becerilerine ve okuduğunu anlama becerilerine katkı sağladığını ve öğrendikleri stratejiden tüm katılımcıların memnun olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, katılımcıların görüşüne göre araştırmanın sosyal geçerliliğinin çok yüksek olduğunu göstermektedir.

4.4.2. Sosyal Geçerliğe İlişkin Nitel Bulgular ve Yorumları

Araştırmanın sosyal geçerliliğiyle ilgili olarak katılımcıların cevaplarının içerik analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda katılımcıların olumlu görüşlerine yönelik 4 ana tema belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda temalara, katılımcı görüşlerine ve yüzdelik değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 19

Katılımcıların Olumlu Görüşlerine Yönelik Temalar ve Katılımcı Görüşlerinin Yüzde Olarak Değerleri

Temalar	%	Öğrenci Görüşleri
TM1. Strateji ve stratejinin uygulanması	100	Stratejiyi çok beğendim/sevdim.
	50	Stratejide paragraf paragraf anlatmayı beğendim/sevdim.
	100	Özet yazarken hatırlatan merdiveni kullanmayı beğendim/sevdim.
	40	Bir metnin özetini yazarken nerden başlamam gerektiğini öğrendim.
	100	Stratejiyi uygularken sticker yapıştırmayı beğendim/sevdim.
TM2. Kullanılan materyaller	100	Materyallerin hepsini beğendim/sevdim.
	50	En çok kendini izleme kayıt formunu ve sticker yapıştırmayı beğendim/sevdim.
	40	En çok hatırlatan merdiveni beğendim/sevdim.
	10	En çok strateji şeridini beğendim/sevdim.
TM3. Eğitsel kazanımlar	100	Öğrendiğim strateji dinlediğim metinleri daha iyi anlamamı sağladı.
	100	Öğrendiğim strateji okuduğum bir metni daha iyi anlamamı sağladı.
	30	Öğrendiğim strateji bir metni dinlerken ya da okurken daha dikkatli dinlememi sağladı.
	60	Öğrendiğim strateji daha iyi özet yazmamı sağladı.

TM: Tema

Tablo 19’da ‘Strateji ve stratejinin uygulanması’, ‘Kullanılan materyaller’ ve ‘Eğitsel kazanımlar’ olmak üzere katılımcıların olumlu görüşlerine göre üç tema belirlendiği görülmektedir. Strateji ve strateji uygulanması adlı temaya ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin tamamının ‘Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji’nin çok

sevdikleri görülmektedir. Yine katılımcıların tamamının özet yazarken hatırlatan merdiveni kullanmayı sevdikleri görülmektedir. Tablo 19’da görüldüğü üzere katılımcıların tamamının kendini izleme kayıt formuna sticker yapıştırmayı sevdikleri görülmektedir. Katılımcıların %50’sinin ise bir metni paragraf paragraf anlatmayı sevdikleri görülürken, %40’ının bir metni özetlerken nerden başlayacaklarını öğrendiklerine ilişkin görüş belirttikleri görülmektedir.

Yapılan analiz sonucunda katılımcıların olumsuz görüşlerine yönelik tek bir tema belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda bu temaya yönelik katılımcı görüşlerine ve yüzdelik değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 20

Katılımcıların Olumsuz Görüşlerine İlişkin Temalar ve Katılımcı Görüşlerinin Yüzde Olarak Değerleri

Temalar	%	Katılımcı Görüşleri
TM1. Stratejinin öğretim süresi	10	Öğretimlerin uzun sürdüğünü düşünüyorum.

TM: Tema

Tablo 20’de katılımcıların olumsuz görüşlerine göre bir tema belirlendiği görülmektedir. Stratejinin öğretim süresi temasına ilişkin katılımcıların %10’unun strateji öğretiminin uzun sürdüğüne yönelik görüş bildirdikleri görülmektedir.

Yapılan analiz sonucunda katılımcıların önerilerine yönelik olarak üç tema belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda bu temalara yönelik katılımcı görüşlerine ve yüzdelik değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 21

Katılımcıların Önerilerine İlişkin Temalar ve Katılımcı Görüşlerinin Yüzde Olarak Değerleri

Temalar	%	Katılımcı Görüşleri
TM1. Teknoloji kullanımı	20	Stratejiyi uygularken bilgisayar yerine tablet kullanmak daha iyi olabilirdi.
	10	Özetleri NoteTaker üzerinden yazabilirdik.
TM3. Materyal kullanımı	20	Grafik de öğretilibilirdi.
TM2. Çalışma grubu	30	Kendi sınıfımızdaki tüm arkadaşlarımızla çalışılabilirdi.

TM: Tema

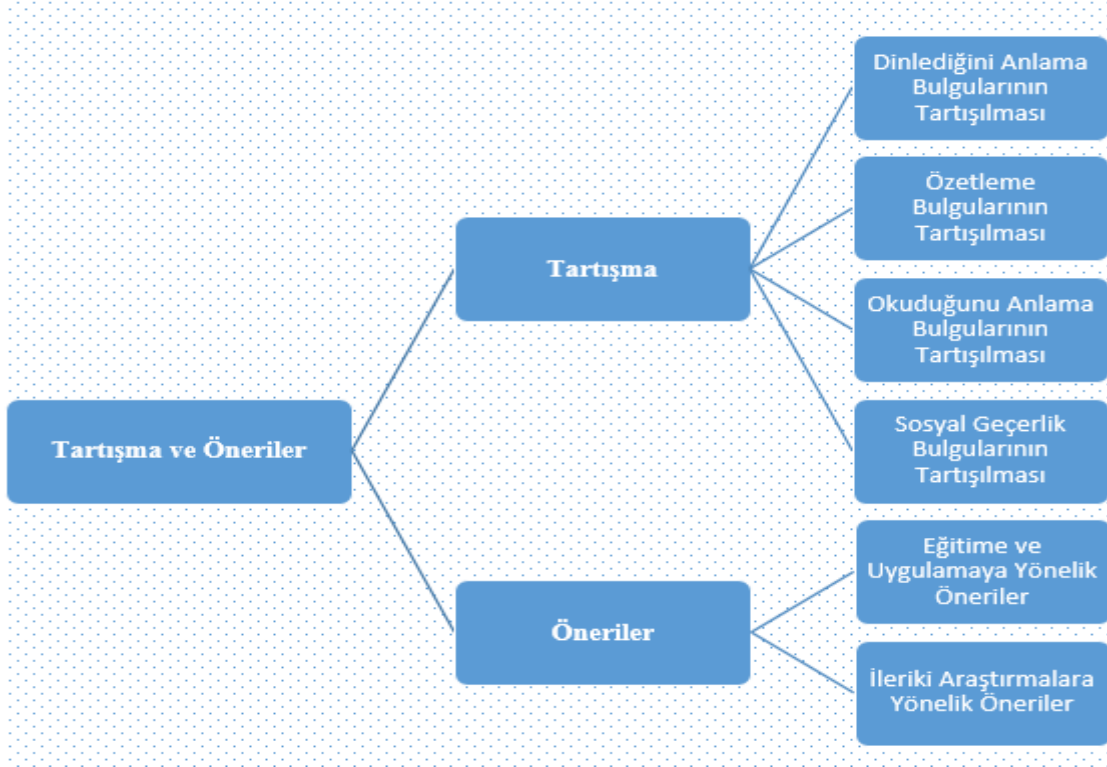
Tablo 21’de katılımcıların önerilerine göre üç tema belirlendiği görülmektedir. Teknoloji kullanımı adlı temaya ilişkin katılımcıların %20’sinin strateji uygulanırken bilgisayar yerine tablet kullanmayı önerdikleri, %10’unun özetleri yazarken NoteTaker kullanmayı önerdikleri görülmektedir. Materyal kullanımı adlı temaya ilişkin katılımcıların %20’sinin grafik kullanımının da öğretilmesine ilişkin öneri de bulunduğu görülmektedir. Çalışma grubu temasına ilişkin katılımcıların %30’unun kendi sınıflarında kendi sınıf arkadaşlarıyla bu çalışmanın yapılması gerektiğine de ilişkin görüş bildirdikleri görülmektedir.

.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, UÇÖBS Öğretimi'nin; total düzeyde görme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin dinlediği bilgi veren metinleri anlama ve özetleme becerileri üzerine etkisi araştırılmış, öğrencilerin öğrendikleri stratejiyi okuduğunu anlama becerilerine genelleyip genelleymediklerini incelenmiş ve UÇÖBS ve öğretimi ile ilgili öğrenci görüşleri belirlenmiştir. Bu bölümde araştırmanın bulgularına yönelik tartışma ve önerilere Şekil 4'te görüldüğü sırada yer verilmiştir.



Şekil 4. Tartışma ve öneriler kavram ağı.

5.1. Tartışma

Bu çalışmada UÇÖBS Öğretimi'nin total düzeyde görme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve özetleme becerileri üzerine etkisi ve öğrencilerin öğrendikleri stratejiyi okuduğunu anlama becerilerine genelleyip genelleylemedikleri incelenmiş ve öğrencilerin UÇÖBS ve öğretimine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında araştırmanın tartışma bölümü, Şekil 3'te gösterilen genel yapı doğrultusunda organize edilmiştir.

5.1.1. Dinlediğini Anlama Bulgularının Tartışılması

Bu çalışmada UÇÖBS Öğretimi'nin total düzeyde görme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama performansları üzerine etkisi araştırılmış ve çalışma sonucunda öğrencilere öğretimi yapılan stratejinin dinlediğini anlama becerisi üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, alan yazında ÇÖBS Öğretimi'nin dinlediğini anlama becerisi üzerinde etkisini araştıran tek çalışmanın (Aarnoutse & diğ., 1997) sonuçlarını destekler niteliktedir. Aarnoutse ve diğerleri (1997) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada Karşılıklı Öğretim Tekniği ve doğrudan öğretimin bir kombinasyonunu oluşturarak tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme stratejilerinin öğretimi gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 9-11 yaş aralığında 47 öğrenme güçlüğü olan öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 24'ü deney, 23'ü kontrol grubunda olmak üzere 2 gruba ayrılmışlardır. Deney grubundaki öğrencilere Karşılıklı Öğretim Tekniği ve stratejinin açık anlatım yoluyla öğretiminin kombinasyonu kullanılarak dört stratejinin öğretimi yapılmıştır. Çalışma sonuçları, deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test-son test dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama testleri arasında son test lehine anlamlı bir artış olduğunu göstermektedir.

Alan yazında olağan gelişim gösteren öğrencilerin dinlediğini anlama performanslarını arttırmada strateji öğretimine yer veren çalışmalara da rastlanılmaktadır (örn., Durukan & Maden, 2010; Yıldız, 2015). Bu çalışmalarda ÇÖBS yerine tekli ya da çoklu stratejilerin öğretimine yer verilse de strateji öğretiminin öğrencilerin dinlediğini anlama performansları üzerine etkili olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın sonuçları alan yazında dinlediğini anlama becerileri üzerine dinleme stratejilerinin etkili olduğunu gösteren çalışmaların sonuçlarını da destekler niteliktedir. Görme yetersizliği olan öğrencilerle yapılan çalışmalar incelendiğinde ise total düzeyde görme yetersizliği olan üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama performanslarını arttırmada bilişsel strateji öğretimine yer veren bir çalışmaya

rastlanılmıştır. Tuncer ve Altunay (2006) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada, öğrencilerin dinlediğini anlama performansları üzerine özetlemeyi temel alan birikimli anlatma stratejisinin etkililiği incelenmiştir. Çalışma sonuçları strateji öğretiminin öğrencilerin dinlediğini anlama performansları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları Tuncer ve Altunay'ın (2006) çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir.

UÇÖBS Öğretimi'nin total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin dinlediğini anlama performansları üzerine etkisini inceleyen bu çalışmada, öğrencilerin dinlediğini anlama performanslarını belli aralıklarla değerlendirmek amacıyla üç kez öğretim sırası izleme verisi toplanmıştır. İlk izleme verisi araştırmacının, stratejinin nasıl kullanılacağına yüksek sesle düşünerek model olma basamağını tamamlamasının ardından toplanmıştır. Model olma öğretim basamağının tamamlanmasının ardından toplanan 1. Öğretim Sırası İzleme Puanları ile Ön Test Dinlediğini Anlama Puanları arasında tüm katılımcı puanlarında bir artış olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin model olma basamağında metindeki bilgileri anlamaya çalışmak yerine stratejinin uygulama sürecine dikkatlerini verdiklerini göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin puanlarındaki bu artış onların stratejiyi öğrenmeye başladıklarının da bir göstergesidir. Rehberli uygulama basamağının tamamlanmasının ardından öğrencilere 2. Öğretim Sırası İzleme Testi uygulanmıştır. Rehberli uygulamalar basamağında öğrenciler, stratejiyi kendi başlarına kullanmaya başlamışlar ve katılımcıların tamamının puanlarında 1. Öğretim Sırası İzleme Puanlarına göre artış olduğu görülmüştür. Bağımsız uygulama basamağının tamamlanmasının ardından öğrencilere 3. Öğretim Sırası İzleme Testi uygulanmıştır. Bağımsız uygulamalar basamağında öğrenciler, stratejiyi tamamen kendi başlarına uygulamaya başlamışlardır. Öğrenciler, stratejiyi bağımsız olarak uyguladıklarında, dinledikleri bir metni nasıl anlayabileceklerini öğrenmişler ve bunun sonucunda da 1. ve 2. Öğretim Sırası İzleme Puanları ile karşılaştırıldığında 3. Öğretim Sırası İzleme Puanlarında gelişme olmuştur. Bu bulgular çerçevesinde, strateji uygulamada bağımsızlaşmanın, öğrencilerin dinledikleri metinleri anlamalarının gelişiminde etkili olduğu düşünülebilir.

Alan yazında ÇÖBS Öğretimi'ni ele alan araştırmalara bakıldığında, bu araştırmaların farklı öğretim koşulları ile yürütüldüğü görülmektedir. Bu araştırmaların bir bölümü tek denekli araştırma desenleri ile (örn., Doğanay-Bilgi & Özmen, 2018; Güldenoğlu, 2008; Hua, Hendrickson, Therrien, Woods-Groves, Ries & Shaw, 2012) diğer bir bölümü ise (örn., De

Corte, Verschaffel & De Ven, 2001; Lederer, 2000) deneysel yöntemlerle ve daha büyük gruplarla gerçekleştirilmiştir. Her iki koşulda gerçekleştirilen çalışmaların sonuçları incelendiğinde hem bireysel hem de grup çalışmalarına dâhil olan öğrencilerin ÇÖBS Öğretimi ile metin anlama becerilerinin geliştiği görülmektedir. Bu çalışmada da UÇÖBS Öğretimi'nin etkililiği on kişilik bir öğrenci grubu ile incelenmiştir. Bu durum ÇÖBS'nin sayısal açıdan küçük bir grup olarak ifade edilemeyecek bir grupta uygulanabileceği ve total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerinde etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin dinlediğini anlama performanslarının artmasında ve stratejiyi öğrenmelerinde etkili olduğu düşünülen bazı durumlar bulunmaktadır. Bu durumlardan biri öğrencilere öğretimler sırasında bilgi veren metinlerin ekran okuma programı aracılığıyla dinletilmesidir. Alan yazında öğrencilerin ekran okuma programlarını kullanmaktan hoşlandığı ve bu programların öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı bilinmektedir (Kennedy & Deshler, 2010). Bununla birlikte uluslararası saha çalışmalarında, sınıflarda yazılım ve bilişim teknolojilerine yer verilmesi önerilmektedir. Bu çalışmada da destekleyici teknolojilerin kullanımının öğrencilerin öğretim sürecine aktif katılımlarını desteklediği, öğrenme ortamlarını zenginleştirdiği ve ilgilerini çektiği düşünülmektedir. Dolayısıyla öğretim oturumlarında kullanılan bilgisayar destekli ekran okuma programının, öğrencilerin performansı üzerinde olumlu yansımaları yol açtığı düşünülmektedir.

Araştırmada KDSG Yaklaşımı'nın bazı özelliklerinden yararlanılarak öğretim süreçleri planlanmıştır. Bu bağlamda, bir öğretim basamağından diğerine geçişlerde ölçütler konulmuştur. Burada amaç bir öğretim aşamasından diğerine geçişte öğrencilerin öğretilen stratejide belirli yeterliklere ulaşmasının beklenmesidir (Güzel-Özmen, 2006). Strateji öğretimi; öğretime hazırlık, model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulamalar şeklinde gerçekleştirilerek öğrencinin strateji kullanımında bağımsızlaşması ve kontrolün araştırmacıdan öğrenciye yavaş yavaş geçmesi sağlanmıştır. Öğretime hazırlık oturumlarından model olma basamağına geçişte, öğrencilerin stratejinin adını ve destekleyicilerin adını doğru söylemesi, kendini izleme kayıt tablosunu bağımsız bir şekilde kullanması ölçüt olarak kabul edilmiştir. Model olma basamağından rehberli uygulama basamağına geçişte öğrencilerin, stratejinin adını, uygulama basamaklarını ve destekleyicilerin adını ve hangi aşamada kullanılacağını doğru bir şekilde söylemeleri ölçüt olarak kabul edilmiştir. Rehberli uygulama basamağından bağımsız uygulama basamağına

geçişte öğrencilerin, strateji basamaklarını araştırmacı rehberliğinde doğru bir şekilde uygulamaları ölçüt olarak kabul edilmiştir. Son olarak bağımsız uygulama oturumlarının tamamlanmasında da öğrencilerin stratejiyi kendi başlarına bağımsız bir şekilde kullanmaları ölçüt olarak kabul edilmiş ve tüm öğrenciler strateji uygulamasında bağımsızlaştıktan sonra öğretim oturumları sonlandırılmıştır. Öğretim süreçlerinin ölçüt temelli planlanması ve kontrolün araştırmacıdan öğrenciye geçecek şekilde planlanması öğrencilerin stratejiyi bağımsız kullanmalarında etkili olduğu düşünülmektedir. Bu durum KDSG Yaklaşımı'nın bazı özelliklerini temel alarak uyarlanan ÇÖBS'lerin etkililiğinin test edildiği çalışmalarda da benzer şekilde yorumlanmıştır (örn., Doğanay Bilgi, 2006; Vural, 2019). Öte yandan grupla yapılan çalışmalarda, bir üst öğretim oturumuna geçişlerde ölçüt koymanın bazı dezavantajları olabilmektedir. Bu çalışmada özellikle rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar oturumlarında bir öğrencinin diğer öğrencilere göre ölçütü daha uzun sürede karşıladığı görülmüştür. Dolayısıyla o öğrenci ölçütü karşılayana kadar ilgili oturumlar devam ettirilmiştir. Bu süreçte bazı öğrencilerin sıkıldığı görülmüştür. Bu durum grup halinde yapılan öğretimlerde ölçüt koymanın dezavantajlı olması şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin stratejiyi öğrenmelerinde dolayısıyla dinlediğini anlama performanslarının artmasında etkili olduğu düşünülen diğer durum ise öğretimler sırasında yüksek sesle düşünme tekniğinin kullanılmasıdır. Alan yazında araştırmacılar tarafından yüksek sesle düşünme tekniğinin strateji öğretimi sırasında etkili bir yöntem olduğu ifade edilmektedir (Özmen, Selimoğlu & Şimşek, 2015; Reid & Lienemann, 2006; Seng, 2007). Bu çalışmada da model olma basamağında araştırmacı, öğrencilere stratejinin kullanımı konusunda yüksek sesle düşünerek model olmuştur. Ayrıca rehberli uygulama ve bağımsız uygulama oturumlarında öğrencilere anında düzeltici dönütler verilmiş ve hata düzeltme sırasında araştırmacı yüksek sesle düşünerek ilgili basamağa yeniden model olmuştur. Bununla birlikte özellikle bağımsız uygulama oturumlarında öğrencilerin birbirlerine yüksek sesle düşünme tekniğini kullanarak model olduğu da gözlenmiştir. Bu durum hem sınıf içinde pozitif bir ortam oluşmasında hem de akran destekli model olma süreçlerinin gerçekleşmesine yol açmıştır. Dolayısıyla strateji öğretimi sırasında kullanılan yüksek sesle düşünme tekniğinin öğrencilerin stratejiyi öğrenmelerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Bir diğer durum ise öğretimler sırasında tartışma ortamlarının oluşturulmasıdır. Alan yazında strateji öğretimi sırasında tartışma ortamlarının oluşturulmasının öğrencilerin

stratejiyi öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Allen, 2003; Bruce & Chan, 1991; King & Parent Johnson, 1998; Klingner & Vaughn, 1996; Marston, Deon, Kim, Dimont & Rogers, 1995). Bu çalışmada da rehberli uygulama oturumlarında araştırmacı rehberliğinde öğrencilerin sınıf içi tartışmalar yapması sağlanmıştır. Sınıfiçi tartışmalar sırasında, öğrenciler buldukları ana fikirleri ve yaptıkları anlatımları tartışmış, birbirlerinin özetlerini ve anlatımlarını genişletmişlerdir. Bazı oturumlarda ise öğrenciler birbirlerine yüksek sesle düşünerek model olmuşlardır. Bu durumların, öğrencilerin stratejiyi öğrenmelerine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin stratejiyi öğrenmelerinde etkili olduğu düşünülen durumlardan diğeri de öğretimler sırasında destekleyici kullanımına yer verilmesidir. Alan yazında strateji öğretimine yer veren çalışmalarda öğretim sırasında destekleyicilerden yararlanıldığı görülmektedir. Strateji öğretiminde kullanılan destekleyiciler, öğrenciye nasıl hareket edileceğini göstermede ve strateji basamaklarını gerçekleştirmede etkili rol oynamaktadır (Rosenshine, 1997). Örneğin, Van Den Bos, Brand-Gruwel ve Aarnoutse (1998) strateji öğretimi sırasında destekleyici çalışma sayfalarından yararlanmıştır. Speece, MacDonald, Kilsheimer ve Krist (1997) de strateji öğretim sırasında içerik destekleyici kartlardan yararlanmışlardır. Bu çalışmada da öğrencilere UÇÖBS Öğretimi'nde strateji şeridi, hatırlatan merdiven, anladıklarımı özetlemeliyim çalışma kâğıdı ve strateji basamaklarını gösteren kendini izleme kayıt tabloları destekleyici olarak kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan destekleyicilerin öğrencilerin öğrenme kanallarına uygun olarak dokunsal formatta hazırlanmış olması öğrencilerin kendini değerli hissetmelerinde ve en önemlisi öğrenme motivasyonlarını artırmada etkili olduğu düşünülmektedir. Yine kendini izleme kayıt tabloları ile öğrencilerin strateji uygulama süreçlerini izlemelerinin, hem stratejiyi daha kolay hem de doğru bir şekilde öğrenmelerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca katılımcıların daha önce kendini izleme kayıt tablosunu hiç kullanmamış olmaları nedeniyle bu öğrencilere tablo okuma becerisinin öğretimi yapılmıştır. Bu öğretimler sırasında tablolar çıtadan yapılmış, Swell Paper'da basılmış ve Braille yazıcıdan çıktı alınmış olmak üzere üç farklı türde öğrencilere sunulmuştur. Öğrenciler kendileri için hazırlanan bu materyalleri kullanmaktan hoşlanmış ve bu durum onların öğrenme motivasyonlarını artırmıştır. Ayrıca kendini izleme kayıt tablolarına sticker yapıştırmanın da öğrencilerin öğrenme performansları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte bu çalışma ile total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencileri grafik, şekil ve tablo gibi görsellerden muaf

tutmak yerine onların öğrenme kanallarına uygun materyaller hazırlandığında öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirdikleri görülmüştür.

Kullanılan destekleyicilerle birlikte öğrenme ortamının da öğrencilerin motivasyonlarını artırmada etkili olduğu düşünülmektedir. Her öğretim oturumu başlamadan önce araştırmacı uygulama ortamını öğretim için hazır hale getirmiş, sınıfı düzenlemiş ve öğretim sırasında kullanılacak materyalleri hazırlamıştır. Ayrıca sınırlı sayıda öğrencinin çalışmaya katılıyor olması da öğrencilerin diğer öğrenciler arasında kendilerini daha özel hissetmelerini sağlamıştır. Öğrencilerin motivasyonlarını üzerine etkili olan bir diğer durum ise çalışmanın tamamlanmasının ardından bahçede piknik yapılacağının ve kendilerine maddi değeri olmayan 3D yazıcıda hazırlanmış bir anahtarlık verileceğinin açıklanmasıdır. Bu pekiştireçlerin de öğrenci motivasyonu üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Tüm bu durumların öğrencilerin motivasyonları üzerinde etkisi olduğu düşünülmele birlikte öğrencilerin stratejiyi içselleştirmelerinde de etkili olduğu düşünülmektedir.

5.1.2. Özetleme Bulgularının Tartışılması

Bu çalışmada UÇÖBS Öğretimi'nin etkililiğinin test edildiği diğer değişken özetleme becerisidir. Bulgular, UÇÖBS Öğretimi'nin öğrencilerin özetleme becerisi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. ÇÖBS Öğretimi'nin birden fazla bağımlı değişken üzerinde etkililiğinin test edildiği araştırmalardan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde (örn., Begeny & Martens, 2006; Therrien & diğ., 2006; Therrien & Hughes, 2008), öğrencilerin etkililiği test edilen tüm değişkenlerde ÇÖBS Öğretimi'nden yararlandıkları ve performanslarında önemli artışların olduğu görülmektedir. Bu çalışma bulgularının da alanda yapılan çalışmaları desteklediği görülmektedir.

Alan yazında total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilere özetleme becerisinin öğretimini amaçlayan çalışmalara rastlanılmamakla birlikte var olan çalışmaların olağan gelişim gösteren (örn., Braxton, 2009; Duran & Özdil, 2019), okuma güçlüğü olan (örn., Hoppes & diğ., 1997; Jitendra & diğ., 1998; Malone & Mastropieri, 1992; Solomon, 2012), az gören öğrencilerle (örn., Tuncer & Kahveci, 2009) gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmalarda öğrencilerin özetleme becerilerini artırmada çoklu stratejilere (örn., Malone & Mastropieri, 1992), grafik düzenleyicilere (örn., Tavşanlı & Seban, 2015), hikaye haritasına (örn., Tuncer & Kahveci, 2009), PQRSST tekniğine (örn., Duran & Özdil 2019) yer verildiği görülmüştür. Bu çalışmada ise belirtilen çalışmalardan farklı olarak öğrencilerin, özetleme

performanslarını artırmada KDSG Yaklaşımı'nın bazı özellikleri dikkate alınarak uyarlanan ÇÖBS Öğretimi yapılmıştır. ÇÖBS Paketi içerisinde, metni birikimli anlatma ve birikimli özetleme stratejilerine yer verilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin stratejiyi uygularken kendi süreçlerini izlemeleri amacıyla kendini izleme stratejisinden yararlanılmıştır. Çalışma sonuçları ifade edilen stratejileri içeren ÇÖBS Öğretimi'nin total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin özetleme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Çalışma içerisinde öğrencilerin öğretim öncesi ve öğretim sonrası yazdığı özetler; özetlerin uzunluğu, ana fikir ve kalite olmak üzere 3 farklı değişkene göre puanlanmıştır. Öğretim öncesi ve öğretim sonrası öğrenci özetleri uzunluk bakımından değerlendirildiğinde, tüm öğrencilerin özetlerindeki kelime sayısının öğretim öncesi özetlerindeki kelime sayısından fazla olduğu görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin, her bir paragrafı dinlemelerinin ardından bir önceki paragrafla birleştirerek özetlerini yazmalarından ve dolayısıyla metindeki paragraf sayısı kadar özetlerinde paragrafa yer vermelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretim öncesi ve öğretim sonrası öğrenci özetleri ana fikir bakımından değerlendirildiğinde tüm öğrencilerin öğretim sonrası özetlerinde ana fikir bakımından daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Ana fikir puanlarındaki bu artış ÇÖBS Paketi içerisinde doğrudan özetleme stratejisinin yer almasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte strateji öğretiminde doğrudan ana fikir ve ana fikri destekleyen yan fikirlerin bulunmasının öğretiminden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin özetleme becerilerini artırmada ana fikrin doğrudan öğretilmesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Nitekim alan yazında bazı araştırmacılar öğrencilere özetleme becerisini kazandırmada doğrudan ana fikir öğretime yer vermiş ve öğretim sonunda öğrencilerin özetleme becerilerinde artış olduğu görülmüştür (Jitendra & diğ., 2000).

Öğrenci özetleri kalite bakımından değerlendirilirken pek çok husus göz önünde bulundurulmuştur. Öğrenci özetleri kalite bakımından; fikir üretme, kelime seçimi, cümle yapısı, paragraflara yer verilmesi, gereksiz bilgilerin atılması, benzer kelime gruplarının tek bir kelime ile toplanması ve başlığın yazılması bakımından 0 ile 8 puan arasında puanlanmıştır. Öğretim öncesi ve öğretim sonrası öğrenci özetleri kalite bakımından değerlendirildiğinde tüm öğrencilerin öğretim sonrası yazdıkları özetlerde kalite bakımından aldıkları puanlarda artış olduğu görülmektedir. Kalite puanlarındaki bu artışın öğretimler sırasında kullanılan 'Hatırlatan Merdiven' adlı destekleyici de *başlığı yaz, benzer kelime*

gruplarını tek bir kelime altında topla, gereksiz bilgiler at adlı basamaklara yer verilmesinden ve bu basamakların strateji öğretimi sırasında ayrı ayrı ele alınarak öğretilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Strateji öğretim süreçlerinde öğrenciler metinleri paragraf paragraf dinlemişler, bir önceki paragrafla birleştirerek anlatmışlar ve aynı şekilde paragrafları birleştirerek özetlemişlerdir. Öğretimler sırasında öğrencilerin metinleri paragraf paragraf dinleyerek bir önceki bölümle birleştirip anlatmalarının özetlerini uygun şekilde yazmaları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte öğrenciler her bir paragrafı tek tek dinleyip o paragrafta yer alan ana fikir ve yardımcı fikirleri, gereksiz bilgileri ve benzer kelime gruplarını belirlemişler ve önceki paragrafla birleştirerek özetlemişlerdir. Dolayısıyla bir metinde ne kadar paragraf varsa o metinde o kadar ana fikir bulma, gereksiz bilgileri atma ve benzer kelime gruplarını tek bir kelime altında toplama becerileri gerçekleştirilmiştir. Bu durum sürekli tekrarlar yapılarak bilgi ve becerilerin pekiştirilmesini sağladığı şeklinde düşünülebilir. Dolayısıyla birikimli anlatma ve birikimli özetleme stratejilerinin UÇÖBS içerisinde yer alması öğrencilerin özetleme becerileri üzerinde doğrudan etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmada, UÇÖBS öğretim süreçleri planlanırken KDSG Yaklaşımı'nın bazı özelliklerinden yararlanılmıştır. UÇÖBS Öğretimi öğrencilere öğretime hazırlık, model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama basamaklarında toplam 12 öğretim oturumunda sunulmuştur. Öğretimler sırasında bir öğretim aşamasından bir üst aşamaya geçişlerde ölçütler konulmuştur. Öğretim süreçlerinin ölçüt temelli planlanması ve kontrolün araştırmacıdan öğrenciye geçecek şekilde planlanması öğrencilerin stratejiyi bağımsız kullanmalarında etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmacı, strateji öğretiminin model olma basamağında yüksek sesle düşünme tekniğini kullanarak stratejinin uygulanma sürecine model olmuştur. Bununla birlikte rehberli uygulama ve bağımsız uygulamalar aşamasında öğrenci hatalarını düzeltmede ve geri bildirimde bulunmada yüksek sesle düşünme tekniğini kullanmıştır. Alan yazında özetleme stratejilerinin öğretiminde yüksek sesle düşünme tekniğinin etkili olduğu alan uzmanları tarafından ifade edilmektedir (Malone & Mastropieri, 1992). Dolayısıyla öğretim süreçlerinde yüksek sesle düşünme tekniğinin kullanılmasının da öğrencilerin stratejiyi öğrenmelerinde ve dolayısıyla özetleme becerilerini artırmada etkili olduğu düşünülmektedir.

Alan yazında özetleme becerisinin öğretiminde destekleyici kullanımının etkili olduğunu gösteren pek çok çalışmaya rastlanılmaktadır. Örneğin, Chang, Sung ve Chen (2002) 126 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında okuduğunu anlama ve özetleme becerileri üzerine grafik düzenleyiciler ve kavram haritalarının etkisini araştırmışlardır. Çalışma sonuçları kullanılan destekleyicilerin öğrencilerin okuduğunu anlama ve özetleme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada da UÇÖBS Öğretimi'nde dokunsal destekleyiciler kullanılmıştır. Özellikle öğrencilerin özet yazmalarını desteklemek amacıyla hatırlatan merdiven hazırlanmıştır. Hatırlatan merdiven, Kintsch ve van Dijk'ın (1978) özetleme kuralları temel alınarak oluşturulmuştur. Bu bağlamda hatırlatan merdivenin ilk basamağında, başlığı yaz, ikinci basamağında ana fikir ve ana fikri destekleyen önemli ayrıntıları bul, üçüncü basamağında gereksiz bilgileri at, dördüncü basamağında benzer kelime gruplarını tek kelime altında topla, beşinci basamağında özetini yaz ve altıncı basamağında özetini oku ifadelerine yer verilmiştir. Bununla birlikte hatırlatan merdiven ve diğer destekleyicilerin doğrudan öğrencilerin öğrenme kanallarına hitap edecek şekilde hazırlanmasının öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artırdığı düşünülmektedir. Öte yandan öğrenciler öğretimler sırasında özetlerini yazmadan önce metni bir önceki paragrafla birleştirerek anlatmış ve ardından özet yazma basamağına geçmişlerdir. Burada kullanılan birikimli anlatma stratejisinin öğrencilerin özetlerini uygun bir şekilde yazmalarına katkı sağladığı düşünülmektedir.

5.1.3. Okuduğunu Anlama Bulgularının (Genelleme) Tartışılması

Strateji öğretiminin amaçlarından biri de öğrencilerin öğrendikleri stratejiyi farklı durumlara genelleyerek kullanmalarını sağlamaktır (Harris, Graham & Pressley, 1992). Alan yazında ÇÖBS Öğretimi'nin etkililiğini inceleyen araştırmalar incelendiğinde bu araştırmalar içerisinde genelleme amaçlarına yer veren sınırlı sayıda çalışma olduğu göze çarpmakta ve bu çalışmalarda genelleme verilerinin farklı yollarla elde ettiği görülmektedir. De Corte ve diğerleri (2001) öğrencilerin öğrendikleri stratejileri farklı bir ortamda kullanıp kullanmadıklarını test ederek genelleme verilerini elde etmişlerdir. Bu amaçla deney ve kontrol grubundaki öğrencilere okuma dersi sırasında başlığı olmayan, farklı yapı ve uzunlukta bir metin verilmiş ve metin hakkında dört soru yöneltilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin stratejileri farklı bir ortamda uygulayabildikleri genelleme testinden aldıkları puanların kontrol grubundan anlamlı düzeyde farklılaştığını belirlemişlerdir. Doğanay Bilgi ve Özmen, (2018) UÇÖBS Öğretimi

sırasında hayvanlar üzerine yazılmış tanımsal türde bilgi veren metin kullanmış ve genelleme verileri için yine aynı metin yapısı ile yazılmış ancak konusu farklı olan metinler kullanmışlardır. Coğrafi alanla ilgili tanımsal metin yapısı ile toplanan genelleme verileri öğrencilerin öğrendikleri stratejileri farklı bir konuda yazılmış metinlere genelleyeabildiklerini göstermiştir. Van den Bos ve diğerleri (2007), öğrencilerin Karşılıklı Öğretim Tekniği'nin kapsamında öğrendikleri stratejileri genellemelerini standart bir test ile değerlendirmişlerdir. Bu çalışmada da öğretimi yapılan ÇÖBS'yi öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine genelleyip genelleyemedikleri araştırılmış ve öğrencilerin öğrendikleri stratejiyi okuduğunu anlama becerilerine genelleyeabildikleri görülmüştür.

Alan yazında yapılan çalışmalarda dilin anlam boyutuna dayanan dinleme ve okuma arasında yakın bir ilişki olduğu rapor edilmiştir (Duker, 1965; Hirai, 1999; Many, 1965; Markert, 1974). Aarnoutse, Van Den Bos & Brand-Gruwel (1998) yaptıkları bir çalışmada özel gereksinimi olan öğrencilere, tahmin etme, açıklama, sorgulama ve özetleme stratejilerinin bir arada kullanımının öğrencilerin dinledikleri metinleri anlama üzerindeki etkisini ve bu stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisi olup olmadığını araştırmışlardır. Çalışma sonuçları öğrencilerin dinlediğini anlama performansları ile birlikte okuduğunu anlama performanslarında da artış olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada da ÇÖBS Öğretimi'nin tamamlanmasının ardından öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarında artış olduğu görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında elde edilen bulguların, bu çalışmada elde edilen bulgularla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Alan yazında öğretim aşamasının kalitesi ve önceki deneyimlerin öğrenilen bilgilerin genellenmesinde anahtar rol oynadığı ifade edilmektedir (Bransford, Brown & Cocking, 2000). Bu bağlamda bu çalışmada öğrencilerin stratejileri genelleyeabilmelerinde bazı unsurların etkili olduğu düşünülmektedir. Bunlardan ilki öğretimi yapılan ÇÖBS Paketi içerisinde yer alan metin anlatma stratejisinin bir çeşitlenmesi olan birikimli anlatma ve özetleme becerilerini göreceli olarak daha kolay hale getiren birikimli özetleme stratejisinin okuduğunu anlama becerisi öğretiminde kullanılan bilişsel stratejilerden olmasıdır. Alan yazında okuduğunu anlama üzerine yapılan çalışmalar metin anlatma ya da özetleme stratejilerinin okuduğunu anlama becerilerini artırmada etkili stratejiler olduğunu göstermektedir (Jenkins, Heliotis, Stein & Haynes, 1987; Malone & Mastropieri, 1992; Schumaker, Denton, & Deshler, 1984; Wilson, Gambrell & Pfeiffer, 1985; Wong, Wong, Perry & Sawatsky, 1986). Belirtilen çalışmalarla tutarlı olarak bu çalışmada da total düzeyde

görme yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama performanları üzerinde birikimli anlatma ve birikimli özetleme stratejilerini içeren strateji paketinin etkili olduğu görülmüştür.

Diğer unsur ise öğrencilerin öğretimi yapılması amaçlanan UÇÖBS'yi öğrenmeleridir. Bununla birlikte öğretime hazırlık oturumlarında öğrencilere, öğrenecekleri stratejiyi dinledikleri ya da okudukları metinleri daha iyi anlayabilmeleri için kullanabilecekleri bilgisi verilmiş ve öğretimler sırasında bu bilgi sıkça vurgulanmıştır. Bu uygulama ile öğrencilerin konuya olan ilgi ve motivasyonlarının arttığı görülmüştür. Ayrıca KDSG Yaklaşımı'nın bazı özelliklerinin kullanılarak öğretim süreçlerinin hazırlanması ve kendini düzenleme stratejilerinden olan kendini izleme stratejisine yer verilmesi ve hatırlatan merdiven gibi destekleyicilere öğretimler sırasında yer verilmesinin de öğrencilerin bu stratejiyi genelleyeabilmelerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü alan yazında benzer şekilde planlanan ÇÖBS Öğretimlerinin farklı öğrenci gruplarının okuduğunu anlama becerilerini artırmada etkili olduğu görülmüştür. Öte yandan alan yazında KDSG Yaklaşımı'nın ÇÖBS'lerle birlikte okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde kullanıldığı bilinmektedir (Rogevich & Perin, 2008; Hedin & diğ., 2011).

Araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin dinlediğini anlama ön test-son test puanları arasındaki artış ile okuduğunu anlama ön test-son test puanları arasındaki artışın benzer şekilde olmadığı da görülmüştür. Öğrencilerin okuduğunu anlama ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunsa da özellikle bazı katılımcıların puanları incelendiğinde bu artışın çok da büyük olmadığı görülecektir. Bu durum farklı şekillerde yorumlanabilir. İlki total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin akranlarından farklı okuma materyali kullanıyor olmasıdır. Total düzeyde görme yetersizliği olan öğrenciler okuma yazma aracı olarak Braille alfabesini kullanırlar. Braille alfabesi ile yazılan metinleri okumak gören yazı ile oluşturulan metinleri okumaya göre daha fazla zaman almaktadır. Gören yazı okumada gören bireylerin görme alanlarına birden fazla kelime girerken, Braille okumada yalnızca parmakların dokunduğu kelimeler okunabilmektedir. Dolayısıyla Braille okumada öğrenciler çözümlemeye daha fazla zaman harcamakta ve anlama için kullanacakları enerjiyi bu aşamada tüketmektedir (Gonzalez-Garcia, 2006; Mousty & Bertelson, 1985). Dolayısıyla bu durumun öğrencilerin okuduğunu anlama testlerinden aldıkları puanlar üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Öte yandan öğrencilerin okuma ile ilgili de olumsuz tutumlarının olduğu gözlenmiştir. Ön test ve son testlerde öğrencilerden

metinleri sesli olarak okumaları istendiğinde öğrencilerin okumaya isteksiz oldukları ve okuma için güdülenmedikleri gözlenmiştir. Bu durumun da okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Diğer ise öğrencilere öğretimi yapılan UÇÖBS Paketi içerisinde okuma öncesi kullanılan stratejilere yer verilmemiş olmasıdır. Alan yazında yapılan çalışmalarda, okuduğunu anlama öğretiminde okuma öncesi kullanılan stratejilerin, okuyucuların metin ile ilgili ön bilgi oluşturmalarında ve var olan bilgi ile metin arasında bağ kurmaya ve metni anlamaya güdülenmelerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Vaughn & Klingner, 2004). Dolayısıyla strateji paketi içerisinde okuma öncesi stratejilerin yer almamış olması öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarında var olan artışın daha düşük düzeyde olmasına neden olmuş olabilir.

5.1.4. Sosyal Geçerlik Bulgularının Tartışılması

Bu araştırmada deney sürecinin tamamlanmasının ardından öğrencilerin stratejiye ve stratejinin uygulama sürecine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Öğrencilerden Sosyal Geçerlik Formu aracılığıyla toplanan veriler, nitel ve nicel olarak incelenmiştir. Gerçekleştirilen her iki analiz sonucunda da öğrencilerin stratejiye ve stratejinin uygulama sürecine ilişkin olumlu görüşler bildirdikleri görülmüştür. Çalışmanın bu bulgusu alan yazında yapılan diğer çalışmalarda elde edilen bulguları destekler niteliktedir (De La Paz & Graham, 1997; Vural, 2019).

Araştırmanın nicel bulguları incelendiğinde öğrencilerin tamamının çalışmaya katılmaktan memnun oldukları, öğrendikleri stratejiyi diğer arkadaşlarına da öğretilmesini istedikleri, uygulanan stratejiyi sevdikleri, stratejinin dinlediğini anlama, özetleme ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu ifadeleri, dinlediğini anlama, özetleme ve okuduğunu anlama performansları ile örtüşmektedir. Bu durum öğrencilerin kendi performanslarındaki artışın farkında olmaları şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte araştırmacı tarafından, öğretimler sırasında öğrencilerin stratejiyi ve stratejinin uygulama sürecinin beğenilmesinde bazı unsurların katkısı olduğu gözlemlenmiştir. Bunlardan ilki öğretim süreçlerinde kullanılan dokunsal formatta hazırlanmış destekleyicilerdir. Öğretime hazırlık oturumlarında araştırmacı, destekleyicileri tanıtırken öğrencilerin heyecanlandığı ve bir an önce bu destekleyicileri kullanarak çalışmaya başlamak istedikleri gözlenmiştir. Özellikle öğrencilerin, strateji uygulama adımlarında kendilerini izlemeleri için geliştirilen Kendini İzleme Kayıt Formunu

kullanmak için sabırsızlandıkları gözlenmiştir. Ancak öğrencilere kendini izleme kayıt formları tanıtılırken öğrencilerin tablo okumayı bilmedikleri ve daha önce hiç sticker yapıştırmadıkları görülmüş bu becerilerin öğretime hazırlık oturumlarında öğrencilere öğretilmesi öğrencilerin motivasyonlarına yansımıştır. Bununla birlikte strateji uygulaması sırasında öğrencilerin özet yazmalarını kolaylaştırmak amacıyla özet yazma basamaklarının yer aldığı Hatırlatan Merdiven öğrenciler tarafından çok beğenilmiştir. Öğrenciler, bir an önce öğretim oturumlarının başlamasını ve bu materyali bir an önce kullanmak istediklerini ifade etmişlerdir.

İkincisi ise öğretim oturumlarında bilgisayar kullanımına ve yardımcı teknolojiye yer verilmesidir. Öğrencilerin grup halinde strateji öğretime katılmaları ve hep birlikte kendi kulaklıklarından metinleri dinlemeleri onlar için oldukça motive edici olmuştur. Üçüncüsü, öğrencilerin metinleri paragraf paragraf dinleyerek anlatması ve bir önceki paragrafta birleştirilerek özetlemesi öğrenciler tarafından ‘Daha kolay özet yazacağız’ şeklinde öğretim süreçlerinde ifade edilmiştir. Dördüncüsü ise araştırmacının strateji öğretiminin model olma basamağında yüksek sesle düşünerek stratejiyi uygulaması öğrencilerin dikkatlerini çekmiş ve onları öğrenme sürecine daha çok katmıştır.

Öğrencilerin olumsuz görüşleri incelendiğinde ise yalnızca bir öğrencinin strateji uygulamasının uzun sürdüğüne ilişkin görüş bildirdiği görülmüştür. Bu durum strateji öğretime yer veren pek çok araştırmada elde edilen bulgular ile örtüşmektedir (Güler Bülbül, 2016; Vural, 2019). Öğrencinin bu şekilde görüş bildirmesi, öğretmenlerin daha önce sınıflarda strateji öğretime yer vermemeleri dolayısıyla öğrencinin strateji öğretimi ile ilgili bir yaşantıya sahip olmaması şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte bu çalışmada öğretime hazırlık basamağı, öğrencilerin kendini izleme kayıt formunu kullanabilmeleri amacıyla tablo okuma sürecinin öğretime yer verilmesi nedeniyle üç oturum sürmüştür. Bu durum da öğrencinin bu görüşü bildirmesine neden olmuş olabilir.

Strateji ve uygulama sürecine ilişkin bazı öğrenciler önerilerde bulunmuşlardır. Öğrencilerden biri, metinleri dinlerken bilgisayar yerine tablet/ipad kullanmayı, diğeri ise özetleri yazarken NoteTaker kullanmayı önermişlerdir. Bu bulgu öğrencilerin strateji uygulama sırasında yardımcı teknoloji desteği kullanımını fark etmeleri ve etkisini görmelerinin bir sonucu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Diğer bir öğrenci ise strateji öğretim oturumlarında kendini izleme kayıt tabloları ile birlikte grafiklerin de yer almasını önermiştir. Bu bulgu iki şekilde tartışılabilir. İlki total düzeyde

görme yetersizliği olan öğrencilerin tablo, şekil, grafik gibi görsellerden muaf tutulması gerektiğine olan inanın bir sonucu olarak öğrencilere bu materyallerin öğretilmemesi, dolayısıyla öğrencinin bu süreçte kendi donanımı için grafik kullanmayı da öğrenmek istemesi şeklinde yorumlanabilir. Diğer ise öğrenme sürecinde bu tür görsel (dokunsal) materyallerin kolaylaştırıcı etkisini farkına varması şeklinde yorumlanabilir. Bir öğrenci ise çalışma grubunun kendi sınıf arkadaşlarından oluşmasına ilişkin öneride bulunmuştur. Öğrencinin bu önerisi ‘Arkadaşlarına bu strateji öğretmemi önerir misin?’, sorusu ile örtüşmektedir.

Son olarak araştırmacı deney sürecini tamamlayıp öğrencilerin öğretmenleri ile vedalaşmak için küçük bir toplantı yapmıştır. Bu toplantıda bazı öğretmenler, öğrencilerin fen bilimleri ders notlarında artış olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte uygulama yapılan okullardan birinde görev yapan öğretmenlerden biri Hatırlatan Merdiven ve Kendini İzleme Kayıt Formundan birer tane talep etmiştir. Okulda görev yapan matematik öğretmeni de kitapta yer alan görselleri dokunsal formatta hazırlayabilmek için araştırmacıdan destek almak istemiştir. Bu talep daha çok branş öğretmenlerinden gelmiştir. Bu durum branş öğretmenlerinin total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerle çalışabilecek bilgi ve deneyime sahip olmamakla birlikte öğrencilerin öğrenme kanallarına yönelik öğretim materyallerini uyarlama konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarından kaynaklandığı şeklinde düşünülebilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularından yola çıkarak eğitim ve uygulamaya bununla birlikte ileriki araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Eğitime ve Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada UÇÖBS Öğretimi’nin total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerde dinlediğini anlama becerisi üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu bağlamda alanda çalışan öğretmenlere, öğrencilere bilgi veren metinlerde dinlediğini anlama becerisini kazandırmada UÇÖBS Öğretimi’ne yer vermeleri önerilmektedir.
- Bu çalışmada UÇÖBS Öğretimi’nin total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin dinledikleri bilgi veren metinleri özetlemede etkili olduğu görülmüştür. Bu bağlamda

alanda çalışan öğretmenlere, öğrencilere dinledikleri bilgi veren metinleri özetleme becerisini kazandırmada UÇÖBS Öğretimi'ne yer vermeleri önerilmektedir.

- Bu çalışmada UÇÖBS'yi total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin öğrendikleri stratejiyi okuduğunu anlama becerisine genelleştirebildikleri görülmüştür. Bu bağlamda alanda çalışan öğretmenlere, öğrencilere bilgi veren metinlerde okuduğunu anlama becerisini kazandırmada UÇÖBS Öğretimi'ne yer vermeleri önerilmektedir.
- Bu çalışmada UÇÖBS içerisinde kendini izleme stratejisine yer verilmiştir. Öğrencilerin strateji basamaklarını doğru ve sırasıyla uygulayabilmeleri için kendini izleme kayıt tabloları Braille formatta hazırlanmıştır. Öğretime hazırlık oturumlarında öğrencilere tablo okuma ve kendini izleme kayıt tablosunu kullanma becerileri kazandırılmıştır. Bu bağlamda gerekli öğretimler yapıldığında total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin tablo okuma becerilerini kazanabildikleri görülmüştür. Alanda çalışan öğretmenlere, total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencileri grafik, tablo gibi görsel materyallerden muaf tutmak yerine bu görselleri kullanmayı öğrencilerine öğretmenleri önerilmektedir.
- Bu çalışmada katılımcıların seçiminde bazı ön koşul becerilerine yer verilmiştir. Burada amaç dinlediğini anlama, özetleme ve okuduğunu anlama becerilerini kazandırabilmek için bazı ön koşul becerileri öğrencilerin sergiliyor olma gerekliliğidir. Alanda çalışan öğretmenlere bu önemli üç beceriyi öğrencilere kazandırmayı hedeflemeden önce bu becerileri gerçekleştirebilmeleri için gerekli ön koşul becerilere sahipler mi onları değerlendirmeleri önerilmektedir.
- Bu çalışmada destekleyici teknoloji kullanımı içerisinde yer alan ekran okuma programı kullanılmıştır. Bu programın kullanımı öğrencilerde ön koşul becerisi olarak aranmıştır. Ancak iki okulda yapılan öğrenci değerlendirmelerinde öğrencilerin yarıya yakınının bu programı bağımsız bir şekilde kullanmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin ileriki eğitim yaşamları ve bağımsız bir yaşam sürdürebilmeleri için destekleyici teknolojik araçların kullanımının önemi farkına varılmalıdır. Bu kapsamda öğretmenlerin bu beceriyi öğrencilerine kazandırmaları önerilmektedir.
- Bu çalışmada total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilere öğretimler sırasında çeşitli dokunsal destekleyiciler sağlanmış ve bu uygulamanın öğretimleri olumlu şekilde etkilediği görülmüştür. Bu bağlamda alanda çalışan öğretmenlere, ders sırasında öğrenci

ihtiyaçlarına uygun çeşitli dokunsal destekleyicilerin kullanımına yer vermeleri önerilmektedir.

- UÇÖBS öğretim süreçlerinin model olma basamağında stratejinin kullanımına yüksek sesle düşünme tekniği kullanılarak model olunmuştur. Model olma sürecinde yapılan işlemler ise sesli olarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda görme yetersizliği olan öğrencilere yapılan öğretimlerde model olma sürecinin sesli düşünülerek sağlanabileceği görülmüştür. Öğretmenlere özellikle strateji öğretimi sırasında yüksek sesle düşünme tekniğini sınıf ortamlarında kullanmaları önerilmektedir.
- Bu çalışmada öğretimler sırasında metinler ekran okuma programları aracılığı ile dinlenmiştir. Öğretim süreçleri boyunca teknoloji kullanımının öğrencilerin motivasyonunu artırmada önemli katkıları olduğu görülmüştür. Bu bağlamda alanda çalışan öğretmenlere derslerinde teknolojik araç gereçlere yer vermeleri önerilmektedir.

5.2.2. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler

Ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde total düzeyde görme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin bilgi veren metinlerde dinlediğini anlama ve özetleme becerilerini artırmada KDSG Yaklaşımı'nın bazı özelliklerinden yararlanılarak uyarlanan Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'ne yer veren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın ileride yapılacak çalışmalar için öncü olacağı düşünülmektedir. Aşağıda ileriki araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

- Bu çalışmada GÇM'nin alanlarından biri olan tamamlayıcı akademik beceriler çalışılmıştır. İleriki araştırmalarda son yıllarda görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde popüler yaklaşım olan GÇM'nin farklı alanları çalışılabilir.
- Bu çalışmada total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin, tamamlayıcı akademik becerilerden olan dinlediğini anlama, özetleme ve okuduğunu anlama performanslarını artırmak amacıyla öğretimler gerçekleştirilmiştir. İleriki araştırmalarda yazma, not tutma gibi farklı tamamlayıcı akademik becerilerin öğretime yer verilebilir.
- Bu araştırmada UÇÖBS Öğretimi'nin total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin dinlediğini anlama ve özetleme becerileri üzerine etkili olduğu görülmüştür. İleriki çalışmalarda aynı strateji az gören öğrencilerle de kullanılarak stratejinin dinlediğini anlama, özetleme ve okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi test edilebilir.

- Bu araştırmada UÇÖBS Öğretimi'nin total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini artırmada etkili olduğu görölmüştür. İleriki çalışmalarda, aynı stratejinin total düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi araştırılabilir.
- Bu araştırmada okuduğunu anlama ve dinlediğini anlamada kullanılan stratejilerden birikimli anlatma ve birikimli özetleme stratejilerinden yararlanılarak ve kendini düzenleme stratejileri içerisinde yer alan kendini izleme stratejilerinde yararlanılarak ÇÖBS Paketi hazırlanmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda farklı dinleme ve okuma stratejilerini içeren ÇÖBS Paketi oluşturulabilir ve öğrencilerin metin anlama becerileri üzerine etkisi araştırılabilir.
- Araştırmada UÇÖBS ve uygulanmasına ilişkin öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Öğrencilerin bir kısmı uygulamalar sırasında teknoloji kullanımını sınırlı bulmuş ve NoteTaker ya da ipad gibi destekleyici teknolojilerin de kullanılmasını önermişlerdir. Bu bağlamda strateji öğretimini hedefleyen ileriki araştırmalarda daha yoğun teknoloji kullanımı önerilmektedir.
- Araştırmada öğrencilerin uygulanan strateji adımlarının doğru ve uygun sırada gerçekleştirilmesi amacıyla kendini izleme kayıt çizelgelerinden yararlanılmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrenciler, öğretimler sırasında grafik kullanmayı da önermişlerdir. Bu bağlamda strateji öğretimini hedefleyen ileriki araştırmalarda kendini değerlendirme gibi stratejilere yer verilerek grafik kullanımı da öğretimlerde kullanılabilir.
- Bu çalışma, bilgi veren metin türleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Aynı stratejinin etkililiği hikâye türü metinlerde de araştırılabilir.
- İleriki çalışmalarda KDSG Yaklaşımı'nın bazı özellikleri temel alınarak hazırlanan UÇÖBS ile ÇÖBS'lerin (POSSE, Karşılıklı Öğretim) dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkililiği karşılaştırılabilir.
- İleriki çalışmalarda farklı öğrenci gruplarının (zihinsel yetersizliği olan, öğrenme güçlüğü olan, işitme yetersizliği olan) dinlediğini ya da okuduğunu anlama becerilerini artırmada ve özetleme becerilerini artırmada bu çalışmada ortaya konulan UÇÖBS Paketinin etkililiği araştırılabilir.

- Bu çalışmada ÇÖBS öğretimi, KDSG Yaklaşımı'ndan yararlanılarak uyarlanmıştır. Bu çalışmada strateji paketi içerisinde kendini düzenleme stratejilerinden kendini izleme stratejisine yer verilmiştir. İleriki çalışmalarda bu strateji paketine kendini değerlendirme, kendini pekiştirme gibi stratejiler de eklenerek dinlediğini ya da okuduğunu anlama becerileri ve özetleme becerisi üzerine etkisi araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Aarnoutse, C., Brand-Gruwel, S. & Oduber, R. (1997). Improving reading comprehension strategies through listening. *Educational Studies*, 23(2), 209-227.
- Aarnoutse, C., Van Den Bos, K.P., & Brand-Gruwel, S. (1998). Effects of listening comprehension training on listening and reading. *The Journal of Special Education*, 32, 115-126.
- Adetoro, N. (2012). Alternative format preferences among secondary school visually impaired students in Nigeria. *Journal of Librarianship and Information Science*, 44(2), 90-96.
- Agran, M., King-Sears, M. E., Wehmeyer, M. L., & Copeland, S. R. (2003). *Student-directed learning, Teachers' guides to inclusive practices*. Baltimore: Brookes.
- Agran, M., Sinclair, T., Alper, S., Cavin, M., Wehmeyer, M., & Hughes, C. (2005). Using self-monitoring to increase following-direction skills of students with moderate to severe disabilities in general education. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 3-13.
- Agran, M., Hong, S., & Blankenship, K. (2007). Promoting the self-determination of students with visual impairments: Reducing the gap between knowledge and practice. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(8), 453-464.
- Ahmadi, A. (2005). The effect of post-reading tasks on incidental word learning and retention. *Indian Journal of Applied Linguistics*, 31(2), 19-31.
- Akkaya, N., & Kırmızı, F. S. (2008). *İlköğretim birinci kademedeki özetleme stratejisinin kullanımının değerlendirilmesi*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, 2-4.

- Aktaş, E., & Bayram, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlamada özetleme stratejilerini kullanma becerilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 346-360.
- Aktaş, Ş. (2000). *Roman sanatı ve roman incelemesine giriş*. Ankara: Akçağ.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Pegem.
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (1995). *Applied behavior analysis for teachers*. Englewood: Yayınevi.
- Alicyn Ferrell, K. A. (2006). Evidence-based practices for students with visual disabilities. *Communication Disorders Quarterly*, 28(1), 42-48.
- Allen, S. (2003). An analytic comparison of three models of reading strategy instruction. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 319.
- Allman, C. B., Lewis, S., & Spungin, S. J. (2014). *ECC essentials: Teaching the expanded core curriculum to students with visual impairments*. Şehir: American Foundation for the Blind.
- Altunay, B. (2003). Görme yetersizliği olan çocuklarda yönelim ve bağımsız hareket becerileri. *İşitme, Konuşma ve Görme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi*, 275-300.
- Altunay Arslantekin, B. (2012). Engel türüne göre materyal uyarlama, hazırlama ve kullanımı. A. Ataman (Ed.). *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim içinde* (s. 141-176). Ankara: Vize.
- Altunay Arslantekin, B. (2015). The Evaluation of Visually Impaired Students' Mobility Skills. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 40(180).
- Altunay Arslantekin, B. (2018). Görme yetersizliği olan öğrenciler, A. Cavkaytar ve D. T. Ersan (Ed.), *Özel Eğitim ve Kaynaştırma içinde* (s 141-179), Ankara: Eğiten Kitap.
- Alves, C. C. D. F., Monteiro, G. B. M., Rabello, S., Gasparetto, M. E. R. F., & Carvalho, K. M. D. (2009). Assistive technology applied to education of students with visual impairment. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 26, 148-152.
- Anderson-Inman, L., & Horney, M. A. (2007). Supported eText: Assistive technology through text transformations. *Reading Research Quarterly*, 42(1), 153-160.

- Arndt, K., Lieberman, L., & James, A. (2014). Supporting the social lives of adolescents who are blind: Research to practice. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(2), 69-74.
- Arslan, Ş. (2017). *Dinlediklerini özetlemede hikaye haritası yönteminin etkisi*. Master's Thesis, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Şehir.
- Astari, P. A. W., Yasa, I. N., & Sudiar, I. N. S. (2014). Penggunaan metode membaca pqrst untuk meningkatkan kemampuan merangkum teks bacaan siswa kelas x1 ips 3 sma negeri 3 singaraja. *Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia Undiksha*, 2(1), sayfa aralığı.
- Ateşman, E. (1997). Türkçe'de okunabilirliğin ölçülmesi. *Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi*, 58, 171-174.
- Ayut, Ç. (2013). Kendini izleme stratejisi: Uygulama için 10 adım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(02), 55-65.
- Baker, L., & Brown, A. (1984). Metacognitive skills and reading. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 1, pp. 353 – 394). New York: Longman.
- Bakken, J. P. (1995). *Reading comprehension of expository science material and students with L.D: A comparison of strategies*. Unpublished Doctoral.
- Bakken, J. P., Mastropieri, M. A., and Scruggs, T. E. (1997). Reading comprehension of expository science material and students with learning disabilities: A comparison of strategies. *The Journal of Special Education*, 31, 300-324.
- Barclay, L. A. (2003). Expanded Core. *Collaborative Assessment: Working with Students Who Are Blind Or Visually Impaired, Including Those with Additional Disabilities*, 94.
- Barraga, N., & Erin, J. (1992). *Visual handicaps and learning* (3rd ed). Austin: PRO-ED.
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. & Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme stratejiler, teknikler, uygulamalar*. Ankara: Pegem.
- Bean, T. W., & Steenwyk, F. L. (1984). The effect of three forms of summarization instruction on sixth graders' summary writing and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 16(4), 297-306.

- Begeny, J. C., & Martens, B. K. (2006). Assisting low-performing readers with a groupbased reading fluency intervention. *School Psychology Review*, 35(1), 91-107.
- Berkeley, S., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2011). Reading comprehension strategy instruction and attribution retraining for secondary students with learning and other mild disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 18-32.
- Bertelson, P., Mousty, P., & D'alimonte, G. (1985). A study of braille reading: 2. Patterns of hand activity in one-handed and two-handed reading. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, 37(2), 235-256.
- Bialystok, E. (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency. *The Modern Language Journal*, 65, 24-35.
- Billingsley, F., White, O. R., & Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment*, 2(2), 229-241.
- Bos, C. S., & Anders, P. L. (1990). Effects of interactive vocabulary instruction on the vocabulary learning and reading comprehension of junior-high learning disabled students. *Learning Disability Quarterly*, 13(1), 31-42.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn* (Vol. 11). Washington, DC: National Academy.
- Braxton, D. M. (2009). *The effects of two summarization strategies using expository text on the reading comprehension and summary writing of fourth-and fifth-grade students in an urban, title 1 school* (Doctoral dissertation, University of Maryland). <http://search.proquest.com/> sayfasından erişilmiştir.
- Brent, R., & Anderson, P. (1993). Developing children's classroom listening strategies. *Reading Teacher*, 47(2), 122-126.
- Brown, A. L., & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22(1), 1-14.
- Brown, A. L., Day, J. D., & Jones, R. S. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child Development*, 968-979.
- Brown, G., Anderson, A. H., Shadbolt, N., & Lynch, T. (1985). *Listening comprehension*. Edinburgh: Scottish Education Department.

- Bruce, M. E., & Chan, L. K. S. (1991). Reciprocal teaching and transenvironmental programming: A program to facilitate the reading comprehension of students with reading difficulties. *Remedial and Special Education, 12*, 44–53.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University.
- Buran, S. (2008). *The effects of computer assisted language learning on listening comprehension ability*. Unpublished M. A. Thesis, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*. Şehir: Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K., Akgün, E., & ÖE, K. Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (18. Baskı). Ankara: PegemA.
- Can, A. (2014). *Bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem.
- Carnahan, C. R., & Williamson, P. S. (2013). Does compare-contrast text structure help students with autism spectrum disorder comprehend science text?. *Exceptional Children, 79*(3), 347-363.
- Carr, E., & Ogle, D. (1987). KWL Plus: A strategy for comprehension and summarization. *Journal of Reading, 30*(7), 626-631.
- Ceran, D. (2015). Seçici dinleme ile not alarak dinleme yöntemlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 7*(1), 205-219.
- Chamot, A. U., O'Malley, J. M., & Kupper, L. (1988). *Learner strategies for listening comprehension in English as a second language*. American Educational Research Association Annual Meetings, New Orleans.
- Chang, K. E., Sung, Y. T., & Chen, I. D. (2002). The effect of concept mapping to enhance text comprehension and summarization. *The Journal of Experimental Education, 71*(1), 5-23.
- Chen, X., Liang, L., Lu, M., Potměšil, M. & Zhong, J. (2019). The effects of reading mode and braille reading patterns on braille reading speed and comprehension: A study of students with visual impairments in China. *Research in Developmental Disabilities, 91*, 103424.
- Corn, A. L., DePriest, L. B. & Erin, J. N. (2000). Visual efficiency. *Foundations of Education, 2*, 464-499.

- Corn, A. L., & Lusk, K. E. (2010). Perspectives on low vision. *Foundations of Low Vision: Clinical and Functional Perspectives*, 3-34.
- Coşkun Başar, M. (2019). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında metin yapısına dayalı strateji ile çok ögeli bilişsel stratejinin etkililiklerinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Crain-Thoreson, C. (1996). Phonemic processes in children's listening and reading comprehension. *Applied Cognitive Psychology*, 10, 383-401.
- Curry, S. A., & Hatlen, P. H. (1988). Meeting the unique educational needs of visually impaired pupils through appropriate placement. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 82(10), 417-424.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İyi düşün doğru karar ver*. (26. Basım). İstanbul: Sistem.
- Çakıroğlu, O. (2015). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 14(2), 671-681.
- Çelikbaş, K. A. (2010). *Anlama/dinleme stratejilerinin kullanımı ile dinlediğini anlama düzeyi arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çıkrıkçı, S. (2004). *İlköğretim öğrencilerinde özetleme becerisinin gelişimi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.
- De Corte, E., Verschaffel, L., & Van De Ven, A. (2001). Improving text comprehension strategies in upper primary school children: A design experiment. *British Journal of Educational Psychology*, 71(4), 531-559.

- De La Paz, S., & Graham, S. (1997). Strategy instruction in planning: Effects on the writing performance and behavior of students with learning difficulties. *Exceptional Children*, 63, 167-181.
- Deck, A. L. (2012). *The effects of KWL on ELL middle school students' listening comprehension of science content*. Doctoral dissertation, The Ohio State University, Şehir.
- Demirel, M. (1996). Bilgilendirici metin türünün ve okuduğunu anlama becerisinin altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), sayfa aralığı.
- Desch, L. (2013). Assistive technology. In M. Batshaw, N. Roizen, & G. Latrecchiano (Eds.), *Children with disabilities* (7th ed., pp. 169–188). Baltimore: Brookes.
- Dodd, B., & Conn, L. (2000). The effect of braille orthography on blind children's phonological awareness. *Journal of Research in Reading*, 23(1), 1-11.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Doğan, Y. (2013). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay-Bilgi, A. (2009). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında uyarlanmış çok ögeli bilişsel strateji öğretiminin etkililiği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğanay-Bilgi, A. & Özmen, E. R. (2018). The effectiveness of modified multicomponent cognitive strategy instruction in expository text comprehension of students with mild intellectual disabilities. *Educational Science: Theory & Practice*, 18,(1) 61-82.
- Duffy, G. (1993). Rethinking strategy instruction: Teacher development and low achievers' understandings. *The Elementary School Journal*, 93,231-247.
- Duker, S. (1965). Listening and reading. *The Elementary School Journal*, 65(6), 321-329.
- Duman, N. (2006). *Hikaye haritası yönteminin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Duran, E., & Özdiş, Ş. (2018). Matris tekniğinin metin özetleme becerisine etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 41-58.

- Duran, E., & Özdil, Ş. (2019). Metin özetleme becerisinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması: PQRSST tekniği. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 215-230.
- Durukan, E., & Maden, S. (2010). Kavram haritaları ile not tutmanın ilköğretim öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerine etkisi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 63-70.
- Edyburn, D. L. (2007). Technology-enhanced reading performance: Defining a research agenda. *Reading Research Quarterly*, 42(1), 146-152.
- Ellis, E. S., & Graves, A. W. (1990). Teaching rural students with learning disabilities: A paraphrasing strategy to increase comprehension of main ideas. *Rural Special Education Quarterly*, 10(2), 2-10.
- Englert, C. S., & Mariage, T. V. (1991). Making students partners in the comprehension process: Organizing the reading “POSSE”. *Learning Disability Quarterly*, 14(2), 123-138.
- Farooq, M. S. (2015). Learning through Assistive Devices: A Case of Students with Hearing Impairment. *Bulletin of Education and Research*, 37(1), 1-17.
- Ferguson, J. C. (2011). Effects of metacognitive strategy instruction on sixth grade students' content reading comprehension. (Doctoral dissertation, Boston University). <http://search.proquest.com/sayfasından erişilmiştir>.
- Friend, R. (2001). Teaching summarization as a content area reading strategy. *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 44(4), 320-329.
- Fujita, J. N. (1984). *A preliminary inquiry into the successful and unsuccessful listening strategies of beginning college Japanese students*. Doctoral dissertation, The Ohio State University.
- Funk, H. D. and Funk, G. D. (1989). Guidelines for developing listening skills. *The Reading Teacher*, 42(9), 660-663.
- Gajria, M. & Salvia, J. (1992). The effects of summarization instruction on text comprehension of students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 58, 508-516.

- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities, 40*(3), 210-225.
- Gambrell, L. B., Koskinen, P. S., & Kapinus, B. A. (1991). Retelling and the reading comprehension of proficient and less-proficient readers. *The Journal of Educational Research, 84*(6), 356-362.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.
- Garner, R. (1982). Verbal-report data on reading strategies. *Journal of Reading Behavior, 14*(2), 159-167.
- Garner, R. (1984). Rules for summarizing texts: Is classroom instruction being provided? *Journal of Educational Research, 77*, 304-308.
- Gersten, R., & Carnine, D. (1986). Direct instruction in reading comprehension. *Educational Leadership, 43*(7), 70-78.
- Gillon, G. T., & Young, A. A. (2002). The phonological-awareness skills of children who are blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 96*(1), 38-49.
- González-García, L. (2006). Comprensión lectora en braille, y utilizando vías alternativas. *Revista Sobre Ceguera Y Deficiencia Visual, (48)*, 7-24.
- Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C. A., & Schwartz, S. (1991). Writing and writing instruction for students with learning disabilities: Review of a research program. *Learning Disability Quarterly, 14*, 89-114.
- Graham, S. & Haris, K. R. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the center to accelerate student learning. *The Journal of Special Education, 39*, 19–33.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing text: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school*. Washington, DC: Alliance for Excellence in Education.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2012). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Gumpel, T. P., & Golan, H. (2000). Teaching game-playing social skills using a self-monitoring treatment package. *Psychology in the Schools, 37*(3), 253-261.

- Guthrie, J. T., & Tyler, S. J. (1976). Psycholinguistic processing in reading and listening among good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, 8(4), 415-426.
- Güldenoğlu, İ. B. (2008). *Karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihin engelli öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde etkililiğinin ve sürekliliğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güldenoğlu, B. & Kargın T. (2012). Karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(1), 17-34.
- Güler-Bülbül, Ö. (2016). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ve yazmada düşük performans gösteren akranlarının öykü yazma becerilerinde 'seç + düzenle + yaz ve oku - düzelt + paylaş - düzelt' stratejisinin etkililiği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günay, V. D. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem A.
- Gür, R. (2019). *Görme engelli öğrencilere braille okuma ve not alma cihazını kullanma becerisinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucu yöntemiyle yapılan öğretimin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güzel, R. (1999). Doğrudan öğretim yönteminin öykü anlama becerisinin öğretiminde uygulanması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23, 31-41.
- Güzel-Özmen, R. (2001). Okuma becerisi. L. Küçükahmet (Ed.), *Türkçe ders kitabı inceleme kılavuzu* içinde, Ankara: Nobel.
- Güzel-Özmen, R. (2006). The effectiveness of modified cognitive strategy instruction in writing with mildly mentally retarded Turkish students. *Exceptional Children*, 72(3), 281-297.
- Güzel-Özmen, R. (2011). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerdeki bilgiler hatırlamalarında şematik düzenleyicilerin iki farklı sunum şeklinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 785-793.

- Hagaman, J. L. & Reid, R. (2008). The effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of middle school students at risk for failure in reading. *Remedial and Special Education, 29*, 222-234.
- Hagtvet, B. E. (2003). Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence for the importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 16*, 505-539.
- Harley, R. K., Truan, M. B., & Sanford, L. D. (1997). *Communication skills for visually impaired learners: Braille, print, and listening skills for students who are visually impaired*. Şehir: Charles C Thomas.
- Harris, K. R., Graham, S., & Pressley, M. (1992). Cognitive behavioral approaches in reading and written language: Developing self-regulated learners. In N. N. Singh & I.L.Beale (Eds.). *Learning disabilities: Nature, theory, and treatment* (pp.415-451). New York: Springer
- Harris, K. R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Hatlen, P.H., LeDuc, P., & Canter, P. (1975). The blind adolescent life skills center. *New Outlook for the Blind, 69*, 109–115.
- Hatlen, P. H., & Curry, S. A. (1987). In support of specialized programs for blind and visually impaired children: The impact of vision loss on learning. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 81*(1), 7-13.
- Hatlen, P. (1996). The core curriculum for blind and visually impaired students, including those with additional disabilities. *Review Online, 28*(1), 25-32.
- Hedin, L. R., Mason, L. H., & Gaffney, J. S. (2011). Comprehension strategy instruction for two students with attention-related disabilities. *Preventing school failure, 55*(3), 148-157.
- Hedrick, W. B., & Cunningham, J. W. (1995). The relationship between wide reading and listening comprehension of written language. *Journal of Reading Behavior, 27*(3), 425-438.
- Hennings, D.G. (2000). *Communication in action: Teaching literaturebased language arts*. (7th ed.). Boston: Houghton Mifflin.

- Higgins, K., & Boone, R. (1997). *Technology for Students with Learning Disabilities: Educational Applications*. Austin: Pro-Ed.
- Hill, E. W., & Ponder, P. (1976). *Orientation and mobility techniques: A guide for the practitioner*. Şehir: Amer Foundation for the Blind.
- Hirai, A. (1999). The relationship between listening and reading rates of japanese EFL learners. *The Modern Language Journal*, 83(3), 367-384.
- Honig, B., Diamond, L., Gutlohn, L., & Cole, C. L. (2008). *Teaching reading sourcebook*. Şehir: Berkeley.
- Hoppes, M. K., Jitendra, A.K, Wilson, B., & Cole, C. (1997, April). *Enhancing reading comprehension: The role of a summarization strategy and self-monitoring*. Paper presented at the meeting of the Annual Convention of the Council for Exceptional Children (CEC), Salt Lake City, UT.
- Hoppe, E. A. (2007). Plato's Defense of Poetry in the Protagoras. *Listening*, 42(2), 117.
- House, A. E., House, B. J., & Campbell, M. B. (1981). Measures of interobserver agreement: Calculation formulas and distribution effects. *Journal of Behavioral Assessment*, 3(1), 37-57.
- Hua, Y., Hendrickson, J. M., Therrien, W. J., Woods-Groves, S., Ries, P. S., & Shaw, J. J. (2012). Effects of combined reading and question generation on reading fluency and comprehension of three young adults with autism and intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(3), 135-146.
- Huebner, K. M. (2000). Visual impairment. *Foundations of education: History and Theory of Teaching Children and Youths with Visual Impairments*, 1, 55-76.
- Idol, L. and Croll, J. V. (1987). Story mapping training as a means of improving reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 10(3), 214-229.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, 20 C.F.R. 414(d)(3)(B)(iii)(2004a).
- Inkster, W., Newman, L., Weiss, D.S., & Yeadon, A. (1997). *Rehabilitation teaching for persons experiencing vision loss*. (2nd ed.). New York: CIL Publications.

- Işlek, Ö. (2017). *An investigation into the balance of the school curriculum content for pupils with a visual impairment in Turkey*. Doctoral Dissertation, University of Birmingham, Şehir.
- Jenkins, J. R., Heliotis, J. D., Stein, M. L., & Haynes, M. C. (1987). Improving reading comprehension by using paragraph restatements. *Exceptional Children*, 54(1), 54-59.
- Jitendra, A. K., Cole, C. L., Hoppes, M. K., & Wilson, B. (1998). Effects of a direct instruction main idea summarization program and self-monitoring on reading comprehension of middle school students with learning disabilities. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 14(4), 379-396.
- Jitendra, A. K., Hoppes, M. K., & Xin, Y. P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: The role of a summarization strategy and selfmonitoring instruction. *Journal of Special Education*, 34, 127–139.
- Jitendra, A. K., & Gajria, M. (2011). Main idea and summarization instruction to improve reading comprehension. *Handbook of Reading Interventions*, 198-219.
- John, S. F., Lui, M., & Tannock, R. (2003). Children's story retelling and comprehension using a new narrative resource. *Canadian Journal of School Psychology*, 18(1-2), 91-113.
- Jones, R. (2007). Strategies for reading comprehension: Summarizing. *Diunduh tanggal*, 29.
- Joseph, L. M., & Eveleigh, E. L. (2011). A review of the effects of self-monitoring on reading performance of students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 45(1), 43-53.
- Kahveci, G. (2004). *Az görenlerde zihin haritası yöntemi ile özet çıkarmanın okuduğunu anlamaya etkisi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kamali Arslantas, T., Yıldırım, S., & Altunay Arslantekin, B. (2019). Educational affordances of a specific web-based assistive technology for students with visual impairment. *Interactive Learning Environments*, 1-18.
- Kamhi-Stein, L. (1993). *Summarization, notetaking, and mapping techniques: Lessons for L2 reading instruction*.

- Kameenui, E. J., & Simmons, D. C. (1990). *Designing instructional strategies*. Columbus, OH: Merrill.
- Karadağ, Ö. (2019). Türkçe ders kitaplarında yer alan özetleme etkinlikleri üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 469-485.
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(29), 39-55.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (25. Basım). Ankara: Nobel.
- Karatay, H., Dolunay, S., & Savaş, Ö. (2014). Türkçe öğretmenlerinin etkin dinleme ve dönüt durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 85-106.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). ‘Dinlediğini Anlama Becerisinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Yordayıcılığının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2369-2384.
- Karasu, P., Girgin, Ü., & Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanteri*. Şehir: Nobel.
- Katims, D. S., & Harris, S. (1997). Improving the reading comprehension of middle school students in inclusive classrooms. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41(2), 116-123.
- Kaye, H. S., Yeager, P., & Reed, M. (2008). Disparities in usage of assistive technology among people with disabilities. *Assistive Technology*, 20(4), 194-203.
- Klein, M. L. (1988). *Teaching reading comprehension and vocabulary: a guide for teachers*. Şehir: Prentice Hall.
- Kelly, M., Moore, D.W., & Tuck, B.F. (2001). Reciprocal teaching in a regular primary school classroom. *Journal of Educational Research*, 88, 53-61.
- Kelly, S. M. (2009). Use of assistive technology by students with visual impairments: Findings from a national survey. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 103(8), 470-480.
- Kennedy, M. J., & Deshler, D. D. (2010). Literacy instruction, technology, and students with learning disabilities: Research we have, research we need. *Learning Disability Quarterly*, 33(4), 289-298.

- Kılınç, A., Keskin, H., & Yalanız, T. (2016). Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinde Dinleme Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi/The Effect of Teaching Listening Strategies to Listening Comprehension Skills in Ninth Grade Students. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34).
- King, C. M., & Parent Johnson, L. M. (1998). Constructing meaning via reciprocal teaching. *Literacy Research and Instruction*, 38(3), 169-186.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363.
- Kintsch, E. (1990). Macroprocesses and microprocesses in the development of summarization skill. <http://www.colorado.edu/ics/sites/default/files/attached-files/89-05.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kintsch, E., Steinhart, D., Stahl, G., LSA Research Group, L. R. G., Matthews, C., & Lamb, R. (2000). Developing summarization skills through the use of LSA-based feedback. *Interactive Learning Environments*, 8(2), 87-109.
- Klein, M. L. (1988). *Teaching reading comprehension and vocabulary: a guide for teachers*. Şehir: Prentice Hall.
- Klinger, J. K., Vaughn, S., Hughes, M. T., Schumm, J. S., & Elbaum, B. (1998). Outcomes for students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 13(3), 153-161.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., Arguelles, M. E., Hughes, M. T., & Leftwich, S. A. (2004). Collaborative strategic reading “real-world” lessons from classroom teachers. *Remedial and Special Education*, 25(5), 291-302.
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1996). Reciprocal teaching of reading comprehension strategies for students with learning disabilities who use English as a second language. *The Elementary School Journal*, 96(3), 275-293.
- Knippen, J. T., & Green, T. B. (1994). How the manager can use active listening. *Public Personnel Management*, 23(2), 357-359.
- Kocaadam, D. (2011). *Not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Koskinen, P. S., Gambrell, L. B., Kapinus, B. A., & Heathington, B. S. (1988). Retelling: A strategy for enhancing students' reading comprehension. *The Reading Teacher*, 41(9), 892-896.
- Kudret, Z. B., & Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(03), 317-346.
- Kurniawan, E., & Suyata, P. (2019). *The effectiveness of predict, organize, search, summarize, and evaluate (posse) strategy on understanding learning reading at the eleven grade students*. In International Conference on Interdisciplinary Language, Literature and Education (ICILLE 2018), Şehir.
- Lahav, O., & Mioduser, D. (2000, September). *Multisensory virtual environment for supporting blind persons' acquisition of spatial cognitive mapping, orientation, and mobility skills*. In Proceedings of the Third International Conference on Disability, Virtual Reality and Associated Technologies, ICDVRAT, Şehir.
- Lahav, O., Schloerb, D. W., & Srinivasan, M. A. (2015). Rehabilitation program integrating virtual environment to improve orientation and mobility skills for people who are blind. *Computers & Education*, 80, 1-14
- Lapp, D., Fisher, D., & Johnson, K. (2010). Text mapping plus: Improving comprehension through supported retellings. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(5), 423-426.
- Lederer, J. M. (2000). Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 33(1), 91-106.
- Lee, H., & Templeton, R. (2008). Ensuring equal access to technology: Providing assistive technology for students with disabilities. *Theory Into Practice*, 47(3), 212-219.
- Lehto, J. E., & Anttila, M. (2003). Listening comprehension in primary level grades two, four and six. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(2), 133-143.
- Lewis, S., & Allman, C. B. (2014). Instruction and assessment: General principles and strategies. In C. B. Allman, S. Lewis, (Eds.), *ECC essentials: Teaching the expanded core curriculum to students with visual impairments* içinde (pp. 31-58). New York: AFB.

- Lieberman, L. J., Haegele, J. A., Columna, L. ve Conroy, P. (2014). How students with visual impairments can learn components of the expanded core curriculum through physical education. *Journal of Visual Impairment & Blindness (Online)*, 108(3), 239.
- Lohmeier, K. L. (2005). Implementing the Expanded Core Curriculum in Specialized Schools for the Blind. *Re:view: Rehabilitation Education for Blindness and Visual Impairment*, 37(3), 126-133.
- Lohmeier, K. L. (2006). *An analysis of disability-specific curriculum in a specialized school for the blind: A case study*. Unpublished PhD dissertation.
- Lohmeier, K. L. (2007). Integrating expanded core sessions into the K-12 program: A high school scheduling approach. *RE: view*, 39(1), 31.
- Lohmeier, K. L. (2009). Aligning state standards and the expanded core curriculum: Balancing the impact of the no child left behind act. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(1), 44.
- Lori, D. O. (2006). *Reciprocal teaching at work; strategies for improving reading comprehension*. Canada: International Reading Association.
- Mackay, I. (1997). *Dinleme becerisi* (A. Bora ve O. Cankoçak Çev.). Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.
- Maden, S., & Durukan, E. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4), 101-112.
- Malone, L. D. & Mastropieri, M. A. (1992). Reading comprehension instruction: Summarization and self-monitoring training for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 58, 270-279.
- Many, W. A. (1965). Is there really any difference: Reading vs. listening? *The Reading Teacher*, 19(2), 110-113.
- Markert, S. J. (1974). *Relationships between listening comprehension and reading comprehension among second-graders*. Unpublished Master of Education, Rutgers University, New Jersey.

- Marston, D., Deno, S., Kim, D., Diment, K., & Rogers, D. (1995). Comparison of reading intervention approaches for students with mild disabilities. *Exceptional Children*, 62(1), 20 – 37.
- Martin, J. E., & Marshall, L. H. (1995). ChoiceMaker: A comprehensive self-determination transition program. *Intervention in School and Clinic*, 30(3), 147-156.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1997). Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities 1976 to 1996. *Remedial and Special Education*, 18(4), 198-213.
- Mateos, M., Martín, E., Villalón, R., & Luna, M. (2008). Reading and writing to learn in secondary education: Online processing activity and written products in summarizing and synthesizing tasks. *Reading and Writing*, 21(7), 675-697.
- Mayer, R. E. (1984). Aids to text comprehension. *Educational psychologist*, 19(1), 30-42.
- Merlin, S. B., & Rogers, S. F. (1981). Direct teaching strategies. *The Reading Teacher*, 35(3), 292-297.
- McCurdy, B. L., & Shapiro, E. S. (1992). A comparison of teacher-, peer-, and self-monitoring with curriculum-based measurement in reading among students with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 26(2), 162-180.
- McLain, J. R. A (1962). A comparison of two methods of producing rapid speech. *Internation Journal for the Education of the Blind*, 12, 40-43.
- McNeil, J., & Donant, L. (1982). Summarization strategy for improving reading comprehension. *New inquiries in Reading Research and Instruction*, 215, 219.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2018/2019*. Ankara: MEB.
- Millar, S. (1997). *Reading by touch*. London: Routledge.
- Miranda, A., Villaescusa, M. I., & Vidal-Abarca, E. (1997). Is attribution retraining necessary? Use of self-regulation procedures for enhancing the reading comprehension strategies of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30(5), 503-512.

- Montague, M. (2008). Self-regulation strategies to improve mathematical problem solving for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 31(1), 37-44.
- Mooney, P., Ryan, J. B., Uhing, B. M., Reid, R., & Epstein, M. H. (2005). A review of self-management interventions targeting academic outcomes for students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Behavioral Education*, 14(3), 203-221.
- Morrow, L. M. (1989). Using story retelling to develop comprehension. *Children's comprehension of text: Research Into Practice*, 37-58.
- Mothus, T. G., & Lapadat J. C. (2006). *A strategy intervention to increase the reading comprehension of junior high school students with reading disabilities*. Şehir: ERIC Document Reproduction Service No: ED490965.
- Mousty, P., & Bertelson, P. (1985). A study of braille reading: 1. Reading speed as a function of hand usage and context. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, 37(2), 217-233.
- Mulloy, A. M., Gevarter, C., Hopkins, M., Sutherland, K. S., & Ramdoss, S. T. (2014). Assistive technology for students with visual impairments and blindness. In *Assistive technologies for people with diverse abilities* (pp. 113-156). New York, NY: Springer.
- National Reading Panel (NRP). (2000). Report of the National Reading Panel: Teaching children to read. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development. <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Nelson, J. R., Smith, D. J., & Dodd, J. M. (1992). The effects of teaching a summary skills strategy to students identified as learning disabled on their comprehension of science text. *Education and Treatment of Children*, 228-243.
- Nolan, C. Y., & Morris, J. E. (1969). Learning by blind students through active and passive listening. *Exceptional Children*, 36(3), 173-181.
- Nolan, C. Y. & Morris, J. E. (1973). Aural study systems for the visually handicapped. Final Report.
- Ogle, D. (1986). KWL: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39.

- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Küpper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied linguistics*, 10(4), 418-437.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ.
- Özbay, M. (2012). *Anlama teknikleri II dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, Y., Özmen, E. R., Tuncer T. & Altunay, B. (2007). *Özel eğitimin etkisi ve etkililiği temel araştırması*. Ankara: MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY]. (2012). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_son.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Özer, Z. (1996). Duyguları işitebilme becerisi: Etkin dinleme. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 347, 56-61.
- Özmen, E. R., Selimoğlu, Ö. G., & Şimşek, M. Ö. (2015). Uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin öykü yazmada uygulanması: Zihinsel yetersizliği olan bir öğrenci ile vaka çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(02), 149-171.
- Özmen, R. (2017). Öğrenme güçlüğü hakkında temel bilgiler ve uygulamalar. E.R. Özmen, (Ed.), *Öğrenme güçlüğü sınıf içi destek seti* içinde.(1.Set). Ankara: Eğiten Kitap.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). The reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Palincsar, A. S., & Klenk, L. J. (1991). Dialogues promoting reading comprehension. *Teaching Advanced Skills to At-Risk Students*, 112-40.
- Paris, S., Wasik, B., & Turner, J. (1996). The development of strategic readers. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.) *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 609 – 640). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pauk, W. (1984). *The new SQ4R*. Şehir: Reading WorW, 23.
- Pilten, G. (2016). The evaluation of effectiveness of reciprocal teaching strategies on comprehension of expository texts. *Journal of Education and Training Studies*, 4(10), 232-247.

- Prater, M. A., Plank, S., & Miller, S. (1991). The effects of self-monitoring on decreasing talking-out behavior and increasing time-on-task. *Perceptions*, 26(4), 12-17.
- Rahimirad, M., & Shams, M. R. (2014). The effect of activating metacognitive strategies on the listening performance and metacognitive awareness of EFL students. *International Journal of Listening*, 28(3), 162-176.
- Rasool, J. M., & Royer, J. M. (1986). Assessment of reading comprehension using the sentence verification technique: Evidence from narrative and descriptive texts. *The Journal of Educational Research*, 79(3), 180-184.
- Reid, R., & Lienemann, T.O. (2006). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. New York: Guilford.
- Rinehart, S. D., Stahl, S. A., & Erickson, L. G. (1986). Some effects of summarization training on reading and studying. *Reading Research Quarterly*, 422-438.
- Rixon, S. (1986). *Developing listening skills*. Şehir: Macmillan.
- Robertson, L., Dow, G. A., & Hainzinger, S. L. (2006). Story retelling patterns among children with and without hearing loss: Effects of repeated practice and parent-child attunement. *Volta Review*, 106(2), sayfa aralığı.
- Rock, M. L. (2005). Use of strategic self-monitoring to enhance academic engagement, productivity, and accuracy of students with and without exceptionalities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(1), 3-17.
- Rogevich, M. E., & Perin, D. (2008). Effects on science summarization of a reading comprehension intervention for adolescents with behavior and attention disorders. *Exceptional Children*, 74(2), 135-154.
- Rosen, S., & Joffe, E. (1999). Motor development. *Hand in Hand: Essentials of Communication and Orientation and Mobility for Your Students Who are Deaf-Blind*, 1, 493-520.
- Rosenshine, B. (1997). *The case for explicit, teacher-led, cognitive strategy instruction*. Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Rubin, J. (1995). *A Guide for the teaching of second language listening*. Şehir: Dominie.

- Sadao, K. C., & Robinson, N. B. (2010). *Assistive technology for young children: Creating inclusive learning environments*. Baltimore: Brookes.
- Samani, E. M., & Biria, R. (2015). The efficacy of self-regulated strategy development in enhancing intermediate iranian EFL learners' metacognitive awareness and listening skill. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(4), 222-235.
- Sapp, W. & Hatlen, P. (2010). The expanded core curriculum: where we have been, where we are going, and how we can get there. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(6), 338.
- Schisler, R., Joseph, L. M., Konrad, M., & Alber-Morgan, S. (2010). Comparison of the effectiveness and efficiency of oral and written retellings and passage review as strategies for comprehending text. *Psychology in the Schools*, 47(2), 135-152.
- Seng, G. H. (2007). The effects of think-aloud in a collaborative environment to improve comprehension of L2 texts. *Reading*, 7(2).
- Schumaker, J. B., Deshler, D. D., & Denton, P. H. (1984). An integrated system for providing content to learning disabled adolescents using an audio-taped format. *Early Adolescence to Early Adulthood*, 5, 79-107.
- Shams, L. (2000) A visual illusion induced by sound, Abstract 17, 2nd Annual Multisensory Research Conference, 6-7 October New York, <http://www.inform.umd.edu/imrf/abstracts.html> sayfasından erişilmiştir.
- Smith, P. L., & Friend, M. (1986). Training learning disabled adolescents in a strategy for using text structure to aid recall of instructional prose. *Learning Disabilities Research*, 2, 38-44.
- Smith, D. W., & Kelly, S. M. (2014). Assistive technology for students with visual impairments: A research agenda. In *International review of research in developmental disabilities* (Vol. 46, pp. 23-53). Academic.
- Solis, M., Ciullo, S., Vaughn, S., Pyle, N., Hassaram, B., & Leroux, A. (2012). Reading comprehension interventions for middle school students with learning disabilities: A synthesis of 30 years of research. *Journal of Learning Disabilities*, 45(4), 327-340.

- Solomon, P. (2012). The effects of graphic organizers on improving the summarizing skills of fourth grade students (Master dissertation). <http://search.proquest.com/sayfasından> erişilmiştir.
- Speece, D. L., MacDonald, V., Kilsheimer, L., & Krist, J. (1997). Research to practice: Preservice teachers reflect on reciprocal teaching. *Learning Disabilities Research and Practice, 12*(3), 177-87.
- Spencer, T. D., & Slocum, T. A. (2010). The effect of a narrative intervention on story retelling and personal story generation skills of preschoolers with risk factors and narrative language delays. *Journal of Early Intervention, 32*(3), 178-199.
- Spivey, N. R., & Cuthbert, A. (2006). Reciprocal Teaching of Lecture Comprehension Skills in College Students. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning, 6*(2), 66-83.
- Stadler, M. A., & Ward, G. C. (2010). The effect of props on story retells in the classroom. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts, 50*(3), 4.
- Stainback, S. B. E., & Stainback, W. C. (1996). *Inclusion: A guide for educators*. Paul H Brookes.
- Sticht, T. G., & James, J. H. (1984). Listening and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 124-147). New York: Longman.
- Strangman, N., & Dalton, B. (2005). Using technology to support struggling readers: A review of the research. *Handbook of Special Education Technology Research and Practice, 545-569*.
- Stumbo, N. J., Martin, J. K., & Hedrick, B. N. (2009). Assistive technology: Impact on education, employment, and independence of individuals with physical disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation, 30*(2), 99-110.
- Su, Y. (2002). *On the teachability of listening learning strategies to Chinese EFL learners at the beginning level*. MA thesis, Guangdong University of Foreign Studies.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Susar Kırmızı, F., & Akkaya, N. (2011). A qualitative study on the use of summarizing strategies in elementary education. *Hacettepe University Journal of Education, 41*, 267-277.

- Sutherland, K. S., & Snyder, A. (2007). Effects of reciprocal peer tutoring and self-graphing on reading fluency and classroom behavior of middle school students with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15, 103-118.
- Swanson, P. N., & De La Paz, S. (1998). Teaching effective comprehension strategies to students with learning and reading disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 33(4), 209-218.
- Şafak, P. (2012). Görme yetersizliği olan çocukların eğitimi. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 397- 440). Ankara: Kök.
- Şahin, C. (2012). *Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine ve hatırlama düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şenel, S., & Topuzkanamış, E. (2018). Görme yetersizliği olan öğrencilerin dinleme stratejilerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 699-722.
- Tavşanlı, Ö. F., & Seban, D. (2015). Grafik örgütleyicilerin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümleme ve özetleme başarıları üzerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (43), sayfa aralığı.
- Temur, T. (2001). Dinleme becerisi. Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Türkçe 1-8. Ankara: Nobel.
- Temur, T. (2010). Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 303-319.
- Therrien, W. J., Wickstrom, K. & Jones, K. (2006). Effect of a combined repeated reading and question generation intervention on reading achievement learning disabilities. *Research & Practice*, 21(2), 89-97.
- Therrien, W. J., & Hughes, C. (2008). Comparison of repeated reading and question generation on students' reading fluency and comprehension. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(1), 1-16.

- Tompkins, G. E. (2009). *Language arts: Patterns of practice* (Seventh Edition). New Jersey: Pearson.
- Todd, R. (2006). *Reciprocal teaching and comprehension: A single subject research study*. Master Dissertation, Kean University.
- Trabasso, T., & Bouchard, E. D. W. A. R. D. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices*, 176-200.
- Trinkle, C. (2008). Listening comprehension leads to reading success. *School Library Media Activities Monthly*, 14, 43- 45.
- Tuman, M. C. (1980). A Comparative review of reading and listening comprehension. *Journal of Reading*, 23, 698-724.
- Tuncer, T., & Altunay, B. (1999). *Görme engelli öğrencilere yönelik ve bağımsız hareket becerilerinin öğretiminde rota analizi*. 9. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Eskişehir.
- Tuncer, T. (2003). Görme yetersizliği olan çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (ss. 293-311). Ankara: Gündüz Eğitim.
- Tuncer, A. T., & Altunay, B. (2006). The effect of a summarization-based cumulative retelling strategy on listening comprehension of college students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(6), 353-365.
- Tuncer, A. T., & Kahveci, G. (2009). Az gören 8. sınıf öğrencilerine kavram haritasıyla özet çıkarma becerisinin akran aracılığı ile öğretimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 853-877.
- Tuncer, T. (2014). Görme yetersizliği olan öğrenciler. Sezgin Vural (Ed.), *Özel eğitim içinde* (297-328). Ankara: Maya Akademi.
- Tüzel, S., & Keleş, E. (2013). Dinleme öncesi ve dinleme sonrası verilen soruların 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 27-45.
- Vakali, A., & Evans, R. (2007). Reading strategies employed by Greek braille readers: miscue analysis. *Early Child Development and Care*, 177(3), 321-335.

- Van Den Bos, K. P., Brand-Gruwel, S., & Aarnoutse, C. A. (1998). Text comprehension strategy instruction with poor readers. *Reading and Writing*, 10(6), 471-498.
- VanDyke, J. A. (1997). Reading comprehension needs of students with learning disabilities in an inclusion setting: Class-wide peer tutoring with a summarization strategy. Masters thesis, Grand Valley State University. <http://search.proquest.com/sayfasından> erişilmiştir.
- Vaughn, S., & Klingner, J. (2004). Teaching reading comprehension to students with learning disabilities. *Handbook of Language and Literacy: Development and Disorders*, 541-555.
- Vural, M. (2019). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ve okuma düzeyi düşük olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde Akran Destekli Hedef ve Yönlendirimli Birleştirilmiş Okuma Stratejisi'nin etkililiği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wald, M. (2003). Developing assistive technology to enhance learning for all students. In Emiliani, et. al. (Eds.) *Assistive Technology from Adaptive Equipments to Inclusive Environment* (pp. 510-514). BG, Netherlands: IOS.
- Wehmeyer, M. L., Yeager, D., Bolding, N., Agran, M., & Hughes, C. (2003). The effects of self-regulation strategies on goal attainment for students with developmental disabilities in general education classrooms. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 15(1), 79-91.
- Westby, C. Culatta, B., Lawrence, B., & Hall-Kenyon, K. (2010). Summarizing expository texts. *Topics in Language Disorders*, 30(4), 275-287.
- Williams, J. P. (1988). Identifying main ideas: A basic aspect of reading comprehension. *Topics in Language Disorders*, 8(3), 1-13.
- Williams, J. P., Hall, K. M., & Lauer, K. D. (2004). Teaching expository text structure to young at-risk learners: Building the basics of comprehension instruction. *Exceptionality*, 12(3), 129-144.
- Wilson, R. M., Gambrell, L. B., & Pfeiffer, W. R. (1985). The effects of retelling upon reading comprehension and recall of text information. *The Journal of Educational Research*, 78(4), 216-220.

- Wingerden, E., Segers, E., van Balkom, H., & Verhoeven, L. (2018). Cognitive constraints on the simple view of reading: A longitudinal study in children with intellectual disabilities. *Scientific Studies of Reading*, 22(4), 321-334.
- Winograd, P.N.(1983).Strategic difficulties in summarizing texts. (Technical Report No 274). ERIC Document Reproduction Service No. ED258 616.
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., & Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1093-1109.
- Wolfe, L. H., Heron, T. E., & Goddard, Y. L. (2000). Effects of self monitoring on the on task behavior and written language performance of elementary students with learning disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 10, 49-73.
- Wolffe, K. E. (1999). Conveying High Expectations. *Skills for success: A career education handbook for children and adolescents with visual impairments* (pp. 279-297). New York, NY: AFB.
- Wolffe, K. E., Sacks, S. Z., Corn, A. L., Erin, J. N., Huebner, K. M., & Lewis, S. (2002). Teachers of students with visual impairments: What are they teaching? *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(5), 293-304.
- Wolffe, K. E., Candela, T., & Johnson, G. (2003). Wired to work: A qualitative analysis of assistive technology training for people with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97(11), 677-694.
- Wolvin, A., & Coakley, C. G. (1996). *Listening*. Dubuque, IA: Wm. C. C. Brown.
- Wong, B. Y., Wong, R., Perry, N., & Sawatsky, D. (1986). The efficacy of a self-questioning summarization strategy for use by underachievers and learning disabled adolescents in social studies. *Learning Disabilities Focus*, 2(1), 20-35.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. & Yelok, V. S. (2005). *Üniversiteler için Türkçe-2 sözlü anlatım*. Ankara: Bilge.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.
- Yalçın, G. (2015). *Ortaöğretimde birlikte eğitim ortamlarına devam eden görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin tamamlayıcı becerileri kullanma düzeyleri ve*

- tercihlerine yönelik görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yalçın, G., & Altunay Arslantekin, B. (2019). Görme yetersizliği olan öğrenciler için genişletilmiş çekirdek müfredat ve dinleme becerileri. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 298-323.
- Yeldham, M., & Gruba, P. (2014). Toward an instructional approach to developing interactive second language listening. *Language Teaching Research*, 18(1), 33-53.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ates, S., & Rasinski, T. (2010). Fifth-Grade Turkish Elementary School Students' Listening and Reading Comprehension Levels with Regard to Text Types. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(3), 1879-1891.
- Yıldız, N. (2015). *Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Şehir.
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2007). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkililiği*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Zhao, H., Plaisant, C., Shneiderman, B., & Lazar, J. (2006). *Interactive Auditory Data Exploration: A Framework and Evaluation with Geo-referenced Data Sonification* (No. 2006-22). Tech Report HCIL-2006-22, Human-Computer Interaction Lab, University of Maryland, USA, <http://cgis.cs.umd.edu/localphp/hcil/tech-reportssearch.php>. sayfasından erişilmiştir.
- Zimmerman, G. J. & Zebehazy, K. T. (2011). Blindness and low vision. *Handbook of Special Education*, 247-261.

EKLER

EK 1. Öğretmen Görüşme Formu

Çalışmanın Amacı: Total düzeyde görme yetersizliği olan 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerini ve özetleme becerilerini artırmada Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin etkililiğini belirlemektir.

Formun amacı: Görme engelliler ilköğretim okulunda 6. ve 7. sınıfa devam eden görme yetersizliği olan öğrencinin kimlik bilgileri, dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve yazma becerilerini içeren bilgileri öğretmen görüşmesi yardımı ile belirlemektir.

Uygulayıcı: Arş. Gör. Gülistan YALÇIN

A. ÖĞRENCİNİN KİMLİK BİLGİLERİ

1. Adı ve soyadı:.....
2. Görme düzeyi nedir?
 - a. Az gören ()
 - b. Total düzeyde görme yetersizliği ()
3. Doğum tarihi:.....
4. Sınıfı:.....

B. ÖĞRENCİNİN DİNLEME PERFORMANSINI BELİRLEMeye YÖNELİK SORULAR

1. Öğrencinin derslerde kullandığı dinleme materyalleri var mı?
 - a. Var ()
 - b. Yok ()
2. Öğrencinin kullandığı dinleme materyallerinin isimleri neler?
.....
3. Öğrencinizin kullandığı ekran okuma programının adını nedir?
.....
4. Öğrencinin ekran okuma programlarını kullanma sıklığı nedir?
.....
5. Öğrencinizin ekran okuma programlarında kullandığı ses hızı nedir?
.....

6. Öğrencinize hangi sınıf düzeyinde metinler dinletiyorsunuz?

.....

7. Öğrencinizin dinlemesi nasıl?

- a. Aktif () b. Pasif ()

C. ÖĞRENCİNİN DİNLEDİĞİNİ ANLAMA PERFORMANSINI BELİRLEMeye YÖNELİK SORULAR

1. Daha çok hangi metin türlerinin dinletiyorsunuz?

- a. Hikaye türü metinler ()

- b. Bilgi veren metinler ()

2. Öğrencinizin dinlediğini anlama becerisi ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?

- a. Dinlediğini metinle ilgili olarak sorulan anlama sorularına genellikle doğru cevap verir. ()

- b. Dinlediğini metinle ilgili olarak sorulan anlama sorularına genellikle yanlış cevap verir. ()

- c. Dinlediği metni birkaç cümle ile doğru olarak anlatır. ()

Açıklama.....

.....

.....

D. ÖĞRENCİNİN OKUMA PERFORMANSINI BELİRLEMeye YÖNELİK SORULAR

1. Öğrencinize çoğunlukla hangi metin türlerini okutuyorsunuz?

- a. Hikaye türü metinler ()

- b. Bilgi veren metinler ()

2. Öğrencinizin okuması nasıldır?

- a. Heceleyerek okur. ()

- b. Hecelemeden okur. ()

- c. Akıcı okur. ()

- d. Genelde doğru okur. ()
- e. Genelde yanlış okur. ()
- f. Kısaltmasız okur. ()
- g. Kısaltmalı okur. ()

Öğrenciniz kısaltmalı okuyor ise hangi düzeyde kısaltmalı okuduğunu işaretleyiniz.

- Bir harfli kısaltmalar ()
- İki harfli kısaltmalar ()
- Hece kısaltmaları ()
- Kelime kökü kısaltmaları ()
- Kelime parçası kısaltmaları ()

Açıklama.....
.....
.....

E. ÖĞRENCİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA PERFORMANSINI BELİRLEMeye YÖNELİK SORULAR

1. Öğrencinizin okuduğunu anlama performansı ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?
 - a. Okuduğu metinle ilgili sorulan sorulara genellikle doğru cevap verir. ()
 - b. Okuduğu metinle ilgili sorulan sorulara genellikle yanlış cevap verir. ()
 - c. Okuduğunu metni 3-4 cümle ile anlatır.

Açıklama.....
.....
.....

F. ÖĞRENCİNİN KULLANDIĞI YAZMA ARACINI BELİRLEMeye YÖNELİK SORULAR

1. Öğrenciniz genellikle hangi yazma aracını kullanır?
 - a. Tablet ve çivi ()

- b. Braille daktilo ()
- c. Bilgisayar ()
- d. Gören yazı ()
- e. Kabartma yazı ve gören yazıyı birlikte kullanıyor ()

Açıklama.....
.....
.....

2. Öğrencinizin yazma performansı ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?

- a. Ders sırasında söylenen cümleleri doğru yazar. ()
- b. Ders sırasında söylenen cümleleri yanlış yazar. ()
- c. Yazarken kısaltma kullanmaz. ()
- d. Yazarken kısaltma kullanır. ()
- e. Ders sırasında yazarak not alınır. ()

Açıklama.....
.....
.....

EK 2. Ebeveyn Görüşme/İzin Formu

Sayın Veli,

Öğrencilerin dinlediğini anlama ve özetleme performanslarını artırmak amacıyla hazırladığım strateji öğretimini uygulayabilmek için sizden izin istiyorum. Çalışma, çocuğunuzun kendi okulunda ve normal eğitim zamanı içerisinde yürütülecektir. Çalışma boyunca çocuğunuzun yapılacak tüm uygulamalara katılması oldukça önemlidir. Bu hususta bana yardımcı olmanızı rica ederim.

Öğrenci Velisi

Ad-Soyad

İmza

EK 3. Çalışmada Kullanılan Bilgi Veren Metinlerin Listesi

Bilgi Veren Metinler
Osmanlı Yeni Başkentine Kavuşuyor
Yeniden Doğuş: Rönesans
Şanlı Direniş
Kişilik Özellikleri ile Atatürk
Göçün Neden ve Sonuçları
Enderun Mektebi
Türklerin Yeni Yurdu Anadolu
Medrese
Mercekler
Nüfusun Eğitim Durumu
Işığın Kırılması
Atom ile İlgili Gelişmeler
Elektriğin Üretilmesi
Dolaşım Sisteminin Sağlığı
Su Döngüsü
Ekosistem
Cirit
Sağlıklı Yaşam İçin Spor ve Beslenme
Kazlardan Öğrenecek Çok Şey Var
Nevruz

EK 4. Katılımcı Seçiminde Kullanılan Dinlediğini Anlama Kayıt Çizelgesi

Öğrencinin adı-soyadı:.....

Tarih:.....

Metnin Adı:.....

No	Soru	Cevap	Doğru	Yanlış	Açıklama
1	İnsanlar hangi nedenlerden dolayı yaşam yerlerini değiştirirler? Söyle.	Ekonomik, siyasi, dinî, sosyal nedenler ve doğal afetlerden dolayı yaşam yerlerini değiştirirler.			
2	İç göç nedir? Söyle.	Sürekli veya geçici olarak yapılan yer değiştirme, ülke sınırları içinde yapılıyorsa buna iç göç denir.			
3	Dış göç nedir? Söyle.	Ülkeler arasında yapılan göçe dış göç denir.			
4	Kentlerdeki nüfus artışının hızlanmasının nedeni nedir? Söyle.	Köylerdeki insanların kente göç etmesidir.			
5	Yurt dışına olan işçi göçünün ülkemize olan katkıları nelerdir? Söyle.	İşsizliğin azalması ve ülkemize döviz kazandırmasıdır.			
6	Beyin göçünün sonuçları nelerdir?	Geri kalmış ülkelerin gelişmesini yavaşlatmaktadır.			
7	Göçlerin ülke ekonomisi üzerindeki olumsuz etkileri nelerdir? Söyle.	Nüfus artışına yönelik belli alanlarda yatırımların yapılmasıdır.			
8	İç göç neyi etkiler? Söyle.	Nüfusun dağılışını etkiler.			
9	Dış göç neyi etkiler? Söyle.	Nüfusun miktarını etkiler.			
10	Almanya Türkiye ile işçi anlaşması neden imzalamıştır? Söyle.	Çünkü işçi ihtiyaçları vardır.			
11	Yükseköğretim görmüş kişilerin yurt dışına göç etmelerinin nedeni nedir? Söyle.	Daha gelişmiş ülkelerde daha iyi şartlarda yaşamak ve çalışma imkanı bulmak için göç etmektedirler.			
12	Kentlerdeki nüfus artışı nelere neden olur? Söyle.	Konut yetersizliği, trafiğin yoğunlaşması, okul ve hastanelerin yetersiz alması gibi durumlara neden olur.			

EK 5. Okuma Çözümlemesi Kayıt Çizelgesi

Öğrenci bilgileri
Adı-Soyadı
Sınıfı
Cinsiyeti
Doğum tarihi
Okuma Performansı
Okunan metindeki toplam sözcük sayısı
Öğrencinin tüm metinde okuduğu doğru sözcük sayısı
Öğrencinin tüm metinde okuduğu yanlış sözcük sayısı
Öğrencinin tüm metinde sesletmeden atlattığı sözcük sayısı
Tüm metinde araştırmacının öğrencinin yerine okuduğu sözcük sayısı
Öğrencinin metni okurken eklediği sözcük sayısı
Öğrencinin heceleyerek okuduğu sözcük sayısı

EK 6. Katılımcı Seçiminde Kullanılan Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi

Öğrencinin adı-soyadı:.....

Tarih:.....

Metnin Adı:.....

No	Soru	Cevap	Doğru	Yanlış	Açıklama
1	Elçiler Avrupa'ya neyi tanıttılar? Söyle.	Osmanlının kültür, sanat ve estetik anlayışını tanıttılar.			
2	18. Yüzyılda Avrupa'dan alınan en önemli yenilik neydi? Söyle.	Avrupa'dan alınan en önemli yenilik Matbaadır.			
3	Lale devrinde ne gibi yenilikler oldu? Söyle.	Lale Devri'nde doğu klasikleri Türkçeye çevrildi. Kütüphaneler açıldı. Yeniçerilerden itfaiye bölümü kuruldu. Çini ve kâğıt imalathaneleri açıldı. Çiçek aşısı uygulanmaya başladı.			
4	Matbaanın kurulmasında kimler rol oynamıştır? Söyle.	Mehmet Sait ve İbrahim Müteferrika rol oynamıştır.			
5	Matbaanın kurulması neye katkı sağladı? Söyle.	Eserlerin basılmasına/kütüphanelerin açılmasına/kitapların basılmasına katkı sağladı.			
6	Lale Devrine neden barış dönemi denilmektedir? Söyle.	Uzun yıllar süren savaş dönemi sona erdiği için Lale Devri denilmiştir.			
7	Orta oyunu, karagöz, meddah gibi sahne sanatlarının yerini hangi sanatlar almıştır? Söyle.	Tiyatro, opera, bale gibi sahne sanatları almıştır.			
8	Kütüphanelerin açılmasını ne sağladı? Söyle.	Matbaanın kurulmasıdır.			
9	O önem hangi Avrupalı sanatçı İstanbul'da bir atölye açtı? Söyle.	Vanmour (Vanmur) atölye açmıştır.			
10	Osmanlı'da ocakların yerini şöminelerin alması, divanların yerini koltukların alması sence neyi anlatıyor? Söyle.	Osmanlının iç dekorasyonda da Avrupa'dan etkilendiğini anlatıyor.			
11	Mehter takımı yerine bando takımının kurulması bize neyi anlatıyor? Söyle.	Osmanlı'nın Avrupa'dan müzik alanında da etkilendiğini anlatıyor.			
12	Minyatür sanatının gerilemesi ve minyatür konularının değişmesinin nedeni nedir? Söyle.	Avrupa resim sanatının etkisi ve matbaanın gelişimidir.			

EK 7. Metin Değerlendirme Formu

Sayın.....

Ekte sunulan metinler ‘Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi’nin Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Dinlediğini Anlama ve Özetleme Becerileri Üzerine Etkisi’ adlı Doç. Dr. Banu ALTUNAY danışmanlığında yaptığım doktora tezimde ön test son test verilerini toplamada ve öğretim oturumlarında kullanılmak üzere seçilmiştir. Metinler Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda okutulmak üzere seçilmiş 6 ve 7. Sınıf Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Türkçe Ders kitaplarında yer alan bilgi veren metinler arasından seçilmiştir. Seçilen metinler okunabilirlik formülü ile (Ateşman, 1997) hesaplanmıştır.

Sizden:

- a) Metinleri kalite bakımından; organizasyonu, kelime seçimi, cümle yapısı, dilbilgisi kuralları, metnin tutarlılığı ve bağdaşıklığı (Graham ve Perrin, 2006) olmak üzere 6 ölçüte göre bütüncül (holistic) olarak değerlendirmenizi ve
- b) Metnin içeriğinin 6 ve 7. Sınıf düzeyine uygunluğunun; üslup, metindeki fikirler, kavramsal yoğunluk olmak üzere 3 ölçüte göre değerlendirmenizi rica ederim.

Arş. Gör. Gülistan YALÇIN

Aksaray Üniversitesi

Özel Eğitim Bölümü

Metin Değerlendirme Formu (Sanır, 2017)

1 uygun değil, 5 çok uygunu ifade etmektedir.

Metinler	Metni kalite bakımından					Metnin içerik bakımında 6 ve 7. Sınıfa uygunluğu				
	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Organizasyonu	Kelime Seçimi	Cümle Yapısı	Dilbilgisi Kuralları	Metnin Tutarlılığı ve Bağdaşıklığı	Üslup	Metindeki Fikirler	Kavramsal Yoğunluk		
1. Çok Partili Yaşama Geçiş	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Nüfusun Eğitim Durumu	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Anadolu'dan Rumeliye Geçiş	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Osmanlı Yeni Başkentine Kavuşuyor	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Avrupa'da Türk Modası	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Yeniden Doğuş: Rönesans	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Aydınlanma Çağı	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Dünyaya Barış Hakim Olsun	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Şanlı Direniş	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. Yönetim Biçimleri	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. Kişilik Özellikleri ile Atatürk	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. Göçün Neden ve Sonuçları	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. Enderun Mektebi	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14. Lale Devri: Avrupa'ya Açılan Kapı	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. Kamuoyu ve Basın	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. Türklerin Yeni Yurdu Anadolu	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17. Medrese	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18. Nüfusun Eğitim Durumu	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19. Kırılan Işığın Özellikleri	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20. Işığın Kırılması	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21. Atom ile İlgili Gelişmeler	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22. Elektriğin Üretilmesi	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23. Mercekler	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24. Destek ve Hareket Sisteminin Sağlığı	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25. Dolaşım Sisteminin Sağlığı	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
26. Geri Dönüşüm	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27. Su Döngüsü	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
28. Ekosistem	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29. Nesli Tükenen ya da Tükenme Tehlikesi Olan Canlılar	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
30. Cirit	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
31. Sağlıklı Yaşam İçin Spor ve Beslenme	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
32. Kazılardan Öğrenecek Çok Şey Var	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
33. Nevruz	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
34. Moena Türk Köyü	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
35. Adalarda Saklı Hazine	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

EK 8. Soru Değerlendirme Formu

Sayın.....

Ekte sunulan dinlediğini anlama soruları Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Dinlediğini Anlama ve Özetleme Becerileri Üzerine Etkisi' adlı Doç. Dr. Banu ALTUNAY danışmanlığında yaptığım doktora tezimde öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerini belirlemek amacıyla ön test-son test veri toplama aracı olarak kullanılacaktır. 6. ve 7. Sınıf dinlediğini anlama aracında kullanılmak metinlerde doğrudan bulunan bilgi birimlerini anlamaya (literal) ve bu bilgilerden çıkarım yapmaya (inference) yönelik dinlediğini anlama soruları geliştirilmiştir.

Sizden: Hazırlanan soruların, soru tiplerine uygun olup olmadığını ve soruların teknik açıdan uygun olup olmadığını aşağıdaki soru değerlendirme formuna göre değerlendirmenizi rica ediyorum.

Arş. Gör. Gülistan YALÇIN

Soru Değerlendirme Formu

Not: “1 Hiç katılmıyorum, 5 Tamamen katılıyorum”u ifade etmektedir.

Soru No	Soru açık, anlaşılır ve net ifadelerle oluşturulmuştur.	Soruda için olmayan bilgi yoktur.	cevap gerekli bilgi	Soru belirtilen soru tipine uygundur.	Soru cevap için ipucu oluşturacak ifadeler barındırmamaktadır.	Soru öğrencilerin anlamaya becerisini ölçecek niteliktedir.	Soru dil bilgisi kurallarına uygun hazırlanmıştır.	Soru 6 ve 7. Sınıf düzeyindedir.
1	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
16	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
18	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
19	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
20	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

EK 9. Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test Veri Toplama Aracı

Öğrencinin adı-soyadı:

Sınıfı:

Okulu:

Uygulayıcı:

Uygulama tarihi:

No	Soru	Cevap	Evet	Hayır	Açıklama
1	Avrupa’da Orta Çağ döneminde bilim ve sanata hangi unsurlar egemendi? Söyle.	Din ve kilise egemendi.			
2	Kilise ve din adamlarına duyulan güveninin azalmasında etkili olan durum nedir? Söyle.	Kilise ve din adamlarına duyulan güven azaldı.			
3	Kilise baskısının azalması neyi etkiledi? Söyle.	İnsanların özgürce tartışıp düşünmelerini sağladı.			
4	Orta Çağ bilimsel gelişmeler bakımından neden karanlık bir dönem olarak adlandırıldı? Söyle.	Çünkü kilise ve din adamları, bilim yapılmasına, sanatsal faaliyetlere ve düşünmeye izin vermiyordu.			
5	Yeniden Doğu olarak da nitelendirilen ‘Rönesans’ı nasıl tanımlayabiliriz? Söyle.	Avrupa’da meydana gelen edebiyat, kültür, güzel sanatlar, bilim ve düşünce alanlarındaki bütün bu yenilik ve gelişmelerin yaşandığı döneme Rönesans denir.			
6	Bilim ve düşünce alanındaki gelişmeleri etkileyen en önemli olay nedir? Söyle.	Coğrafi Keşiflerdir.			
7	Rönesans Döneminin en önemli temsilcilerinden biri olan Leonardo da Vinci hangi alanlarda yaptığı çalışmalarla döneme damgasını vurmuştur? Söyle.	Resim, mimarlık, bilim, felsefe ve mühendislik alanlarında yaptığı çalışmalarla döneme damgasını vurmuştur.			
8	Rönesans’ın temsilcilerinden olan Kopernik, alanında ilk olarak neyi ortaya koymuştur? Söyle.	İlk defa Dünya’nın Güneş etrafında döndüğünü bulmuştur.			
9	Rönesans döneminin getirdiği yeniliğin 2000’li yıllarda İngiliz kalp cerrahisine nasıl bir etkisi olmuştur? Söyle.	Da Vinci’nin anatomi çalışmasında yaptığı ilk robot tasarımının etkisi olmuştur.			

10	Rönesans döneminde birçok bilim adamı ve sanatçının yetişmesine sebep olan olay nedir? Söyle.	Coğrafi keşifler ve ticaretin gelişmesidir.			
11	Ticaretle zenginleşen sınıf hangi alana önem vermeye/yönelmeye başladı? Söyle.	Bilim ve sanata yönelmeye başladı.			
12	Matbaanın kurulması neyi hangi yönde etkiledi? Söyle.	Yeni bilgi ve düşüncelerin hızla yayılmasını etkiledi.			
No	Soru	Cevap	Evet	Hayır	Açıklama
1	Enderun Mektepleri niçin kurulmuştur? Söyle.	Nitelikli insan yetiştirmek amacıyla kurulmuştur.			
2	Enderun Mektepleri nerede kurulmuştur? Söyle.	Topkapı Sarayında kurulmuştur.			
3	Enderun mektebi neden sarayda kurulmuştur? Söyle.	Sarayda eğitim vermek amacıyla kurulmuştur.			
4	Osmanlılarda Enderun mektepleri dışında başka eğitim kurumu var mıdır? Varsa nedir? Söyle.	Medreseler vardır.			
5	Devşirme sistemi nedir? Söyle.	Hristiyan çocuklarının bazı şartlar göz önünde bulundurularak toplanması esasına Devşirme Sistemi denir.			
6	Devşirilen çocuklar Türk gelenekleri ve İslam dinini nasıl öğrenirlerdi? Söyle.	Türk ailelerinin yanına verilerek öğrenirlerdi.			
7	Enderun mekteplerinde verilen eğitimin diğer eğitim kurumlarında verilen eğitimden farkı nedir? Söyle.	Öğrencilerin askerî ve idari konularda uygulama yapmalarındır.			
8	Enderun'da iyi eğitim alan gençler, hangi göreve meslekteler alınıyorlardı? Söyle.	Sadrazam, vezir, yüksek rütbeli asker, hattat, şair, müzisyen, mimar gibi nitelikli devlet görevlisi veya sanatkar oluyorlardı.			
9	Devşirme sisteminde çocuklar Türk geleneklerini ve İslam dinini öğrendikten sonra askeri eğitim almaları amacıyla nereye gönderilirdi? Söyle.	Acemi ocağına gönderiliyorlardı.			
10	Hangi çocuklar devşirme sistemine katılamaz? Söyle.	Yaşları annelerine gereksinim duyacak kadar küçük olan, eğitim yaşını geçenler, hasta/engelli olanlar ve ailesinin tek çocuğu olanlar bu sisteme alınmazdı.			

11	Devşirilen çocuklar neden acemi ocağına gönderilirdi? Söyle.	Askeri eğitim almaları için gönderilirdi.
12	Enderun mekteplerine seçilerek çocuk alınmasının nedeni ne olabilir? Söyle.	Zeki çocukları almak/Nitelikli insan yetiştirmek

EK 10. Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Test Veri Toplama Aracı

Öğrencinin adı-soyadı:

Sınıfı:

Okulu:

Uygulayıcı:

Uygulama tarihi:

No	Soru	Cevap	Evet	Hayır	Açıklama
1	Atom nedir? Söyle.	Atom, bilinen evrendeki tüm maddelerin kimyasal ve fiziksel niteliklerini taşıyan en küçük yapı taşıdır.			
2	Atom hangi kelimeden türemiştir? Söyle.	Atomus kelimesinden türemiştir.			
3	Atomus sözcüğünü ilk ortaya atan kişi kimdir? Söyle.	Democritos'tur (Demokritus).			
4	1897 yılında İngiliz Fizikçi John Joseph Thomson (Jon Cosef Tamsın), yaptığı deneyler sonucunda neyi kanıtlamıştır? Söyle.	Maddenin en küçük parçasının atom olmadığını ve onu oluşturan temel parçacıklar olduğunu kanıtlamıştır.			
5	Atomun merkezinde artı yüklerden oluşan çekirdek ve bu çekirdeğin etrafında elektronların bulunduğunu öne süren ünlü Zelandalı fizikçi kimdir? Söyle.	Ernest Rutherford'dur (Ornist Radırfort).			
6	Dalton'a göre tüm atomların berk küreler şeklinde olması neyi sağlıyordu? Söyle.	Kimyasal tepkimelerde atomların yapısında hiçbir değişiklik olmamasını ve eski hallerine dönmelerini sağlıyordu.			
7	Niels Bohr'un (Nils Bor), ortaya koyduğu modelin adı nedir? Söyle.	'Bohr Atom Modeli'dir.			
8	Dalton'un atom parçalanamaz düşüncesinin yıkılması neyin sonucudur? Söyle.	Thomson'un aynı cins yüklerin birbirini ittiğini ortaya koymasının bir sonucudur.			
9	Maddenin en küçük parçasının atom olmadığı nasıl bulundu? Söyle.	Thomson'ın yaptığı deneyler sonucunda bulundu.			
10	Atomu oluşturan temel parçacıkların olduğunu bulunması neyin yanlış olduğunu ortaya koydu? Söyle.	Maddenin en küçük parçasının atom olmadığını ortaya koymuştur.			

11	Niels Bohr neden ‘Bohr Atom Modeli’ adı verilen bir model geliştirdi? Söyle.	Çünkü bilinen fizik yasalarının atomu açıklamaya yetmediğini düşünüyordu.			
12	Bilim insanlarının bugün kullandıkları modelin adı nedir? Söyle.	Bulut modelidir.			
No	Soru	Cevap	Evet	Hayır	Açıklama
1	Cirit nedir? Söyle.	Cirit, Türklerin yüzyıllardan beri oynadıkları bir ata sporudur.			
2	Osmanlı’da ne zaman atlı cirit oynanmaktaydı? Söyle.	Osmanlı’da bayramlarda, yabancı devlet adamlarının ağırlandığında ve ziyafetlerde atlı cirit oynanmaktaydı.			
3	Metne göre Türklerde iyi sipahilerin yetişmesinin sebeplerinden biri nedir? Söyle.	Cirit oyunudur.			
4	Hiçbir spor müsabakasında bulunmayan ancak atlı cirit bulunan özellikler nelerdir? Söyle.	“Rakibi bağışlama” ve “Affetme” davranışlarıdır.			
5	Cirit oyununun başlıca oyun alanı nedir? Söyle.	At Meydanı’dır.			
6	Cirit oyunu, daha kırk elli yıl öncesine kadar Anadolu’da yaygın bir oyun olduğu hâlde son yıllarda hangi yörelerde oynanmaya devam etmektedir? Söyle.	Erzurum, Uşak, Erzincan, Bayburt, Ankara, Manisa, Kars yörelerinde yaşamaya devam etmektedir.			
7	Cirit oyununda insanların ilgisini çekmek ve onlara hoşça vakit geçirtmek için cirit meydanında hangi müzik aletlerinin çalınması bir gelenektir? Söyle.	Davul ve zurnaların çalınması bir gelenektir.			
8	Atalarımız cirit oyununu neden tesis etmişlerdir? Söyle.	İnsanların ruh ve beden eğitimi için tesis etmişlerdir.			
9	Cirit neden spor ve erdem birliktedir? Söyle.	Rakibini bağışlama imkanı verdiği için.			
10	Cirit oyunu nasıl nesilden nesile aktarılmıştır? Söyle.	Düğün, bayram gibi özel günlerde, festival ve şenliklerde cirit oyunu ile halka yönelik gösteri müsabakaları yapılarak nesilden nesile aktarılmıştır.			
11	Sence cirit neden ata sporu denmiştir? Söyle.	Yüzyıllardan beri Türklerin oynadığı bir spor olduğu için denilir.			
12	Ciritin çok az ülkede oynanıyor olması ne anlama gelmektedir?	Yurt dışında yaygın bir spor olmadığı anlamına gelmektedir.			

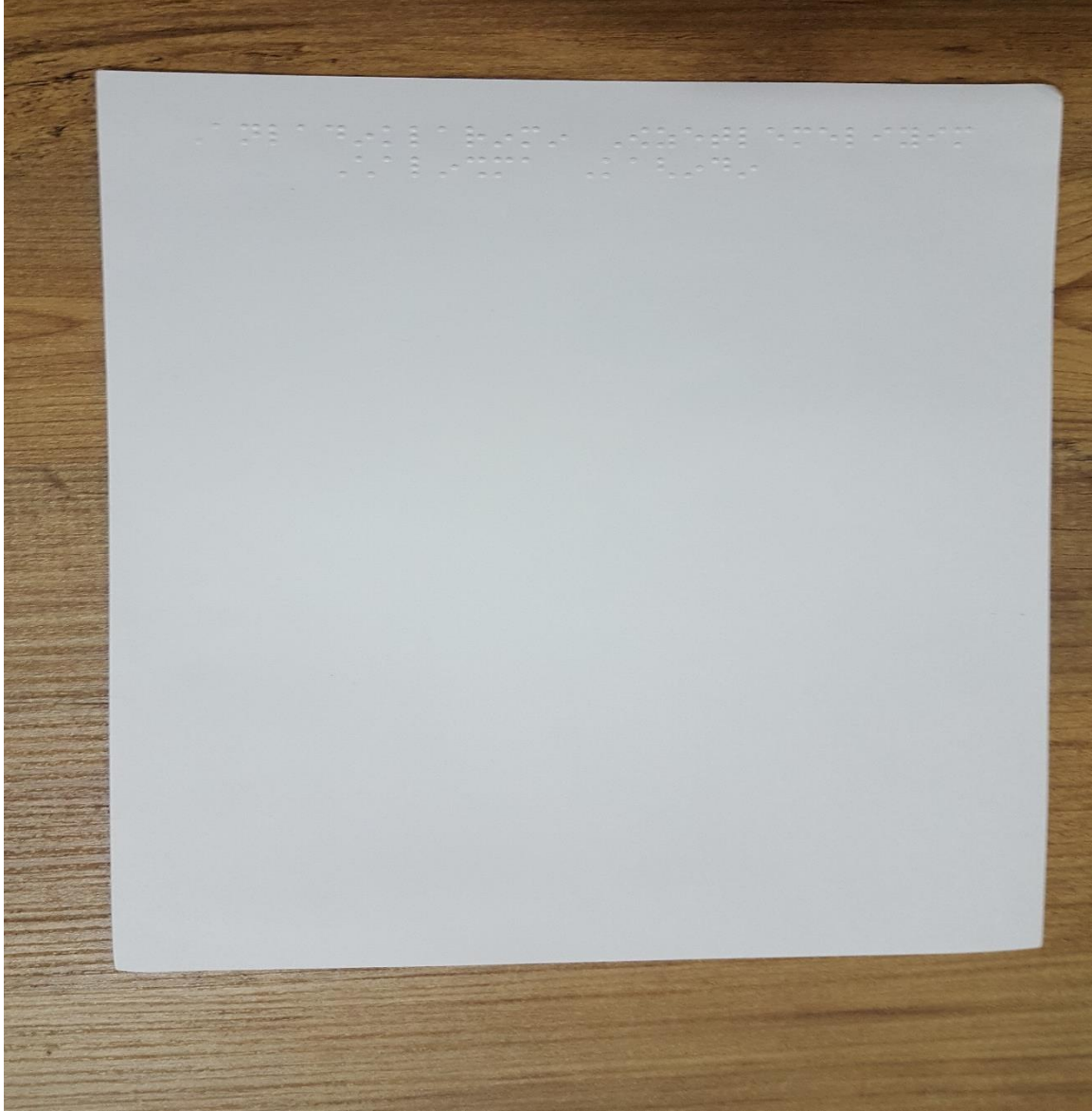
EK 11. Özetleme Ön Test Son Test Veri Toplama Aracı

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Sınıfı:

Uygulama Tarihi:

ÖZETLEME ÖN TEST-SON TEST VERİ TOPLAMA ARACI



EK 12. Özet Puanlama Formu

Katılımcı özetleri 3 farklı değişkene göre puanlanmıştır. Aşağıda önce özetlerin uzunluğu, ardından ana fikir ve kalite bakımından puanlama tablolarına yer verilmiştir.

Kelime Sayısı
Özetteki kelime sayısı

Puanlama: Katılımcının özetindeki kelimler, başlık dahil sayılır. Ancak aynı cümle içinde tekrar edilen kelimeler sayılmaz. Yukarıdaki tabloya toplam kelime sayısı yazılır.

1.Paragraf	2.Paragraf	3.Paragraf	4.Paragraf	5.Paragraf
Ana fikir				

Puanlama: Özetlerde her bir paragrafta yer alan ana fikirlerin incelemesi şeklinde puanlama yapılır. Ayrıntılı ana fikirler 2, daha az ayrıntılı ana fikirler 1, ana fikrin yer almaması 0 olarak puanlanır.

1	2	3	4	5	6	7	8
Kalite							

Puanlama: Gören öğrencilerin kalite bakımından 0 ile 8 puan arasında puanlanan özetleri öncül özetler olarak alınır ve katılımcıların özetleri öncül özetlere göre kalite bakımından puanlanır.

EK 13. Öğretim Sırası İzleme Veri Toplama Aracı (1)

Öğrencinin adı-soyadı:

Sınıfı:

Okulu:

Uygulayıcı:

Uygulama tarihi:

No	Soru	Cevap	Evet	Hayır	Açıklama
1	11. yüzyıldan itibaren Türk boyları nereye göç ediyordu? Söyle.	Anadolu'ya göç ediyorlardı.			
2	Bizans neden kalabalık bir ordu ile harekete geçti? Söyle.	Türkleri Anadolu'dan çıkarmak için harekete geçti			
3	O dönemde Büyük Selçuklu Devleti hükümdarı kimdir? Söyle.	Alp Arslan'dır.			
4	Anadolu'nun doğusuna doğru ilerleyen Bizans ordusu ile Selçuklu ordusu nerede karşılaştılar? Söyle.	Malazgirt Ovasında karşılaştılar.			
5	Selçukluların Malazgirt Savaşı'nı kazanması neyin sonucudur? Söyle.	Bizans ordusu içinde bulunan Türk boylarından askerlerin saf değiştirmesi ile kazandılar.			
6	Türk yurdu haline gelen Anadolu'ya Avrupa hangi adı vermişti? Söyle.	Türkiye adını vermişti.			
7	Alp Arslan ordusuna neden Anadolu fethedilecektir emrini verdi? Söyle.	Çünkü Bizans'ın yeni imparatoru yapılan anlaşmayı bozdu.			
8	Alp Arslan'ın Bizans imparatorunu dostça karşılaması bize neyi anlatıyor? Söyle.	Selçukluların barışsever olduğunu ve düşmanına bile hoşgörüyle yaklaştığını anlatıyor.			
9	Selçuklular Anadolu'yu fethetmeseydi sence ne olurdu? Söyle.	Anadolu Bizans'ın olabilirdi./Anadolu'nun tamamı Türklerin olmayabilirdi.			
10	Anadolu'nun Türk hâkimiyetine girmesinin en önemli nedeni nedir? Söyle.	Selçukluların Malazgirt Savaşını kazanmasıdır.			
11	Selçuklularla yapılan anlaşmayı kim kabul etmedi? Söyle.	Bizans'ın yeni imparatoru Selçuklularla yapılan anlaşmayı kabul etmedi.			
12	Bizans ordusu içinde hangi Türk boylarından da askerler bulunuyordu? Söyle.	Uz, Peçenek gibi Türk boylarından askerler de bulunuyordu.			

EK 14. Öğretim Sırası İzleme Veri Toplama Aracı (2)

Öğrencinin adı-soyadı:

Sınıfı:

Okulu:

Uygulayıcı:

Uygulama tarihi:

No	Soru	Cevap	Evet	Hayır	Açıklama
1	II. Mehmet İstanbul'u fethetme hazırlıklarına hangi tarihte başlamıştır? Söyle.	1452 yılında başlamıştır.			
2	İstanbul'un fethi için yapılan hazırlıklar sırasında Anadolu Hisarı'nın karşısına hangi hisar yapılmıştır? Söyle.	Rumeli Hisarı yapılmıştır.			
3	İstanbul'un fethi sırasında Bizans imparatoru kimdir? Söyle.	Konstantin'dir.			
4	Boğazların emniyet ve kontrolü nasıl sağlandı? Söyle.	Rumeli ve Anadolu Hisarı ile sağlandı.			
5	Bizans'ın surları sağlamlaştırmasının nedeni nedir? Söyle.	Osmanlı'nın savaş hazırlıklarına başlamasıdır.			
6	Osmanlı sence neden 400 parçadan oluşan donanma inşa etmiştir? Söyle.	Denizden ve boğazdan saldırıyı planladıkları için.			
7	Osmanlı ordusunun Edirne'den yola çıkarak kuşatmaya başlamasının nedeni nedir? Söyle.	Konstantin'in II. Mehmet'in şehri teslim edin teklifini kabul etmemesidir.			
8	İstanbul'u fetheden II. Mehmet hangi unvanı almıştır? Söyle.	II. Mehmet 'fatih' unvanını almıştır.			
9	İstanbul hangi tarihte fethedilmiştir? Söyle.	1453'te fethedilmiştir.			
10	İstanbul'u fetheden II. Mehmet korku içindeki Bizanslılara ne sözü vermiştir? Söyle.	II. Mehmet korku içindeki Bizanslılara, canlarına ve mallarına asla zarar verilmeyeceğine dair söz verdi.			
11	İstanbul'un fethi Orta Çağın kapanmasına neden olduğu gibi hangi çağı başlatmıştır? Söyle.	Yeni Çağ başlamıştır.			
12	Avrupa'da feodalite neden yıkılmıştır? Söyle.	Güçlü surların toprakla yıkılabileceğinin anlaşılması feodalitenin yıkılmasına neden olmuştur.			

EK 15. Öğretim Sırası İzleme Veri Toplama Aracı (3)

Öğrencinin adı-soyadı:

Sınıfı:

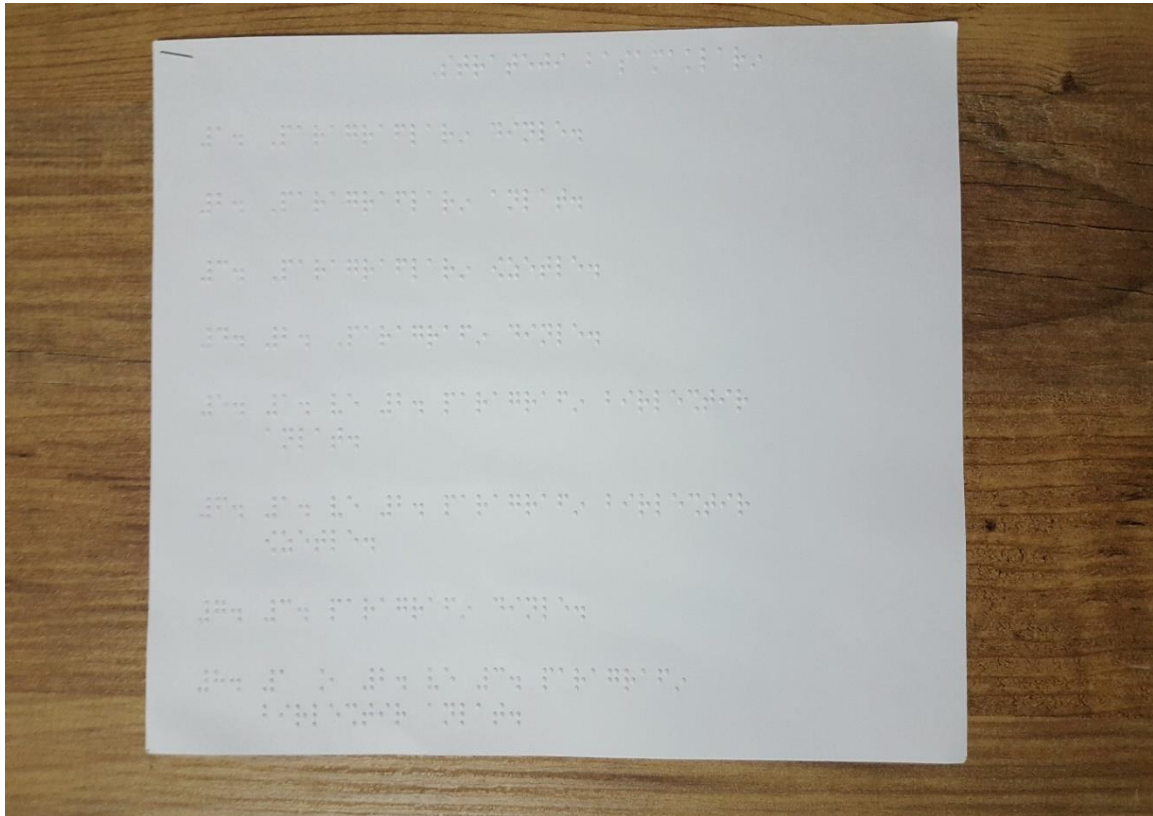
Okulu:

Uygulayıcı:

Uygulama tarihi:

No	Soru	Cevap	Evet	Hayır	Açıklama
1	Ekosistem nedir? Söyle.	Belirli bir kısımda bulunan canlılar ile bunları saran cansız çevrelerin karşılıklı ilişkileri ile meydana gelen ve sürekli arz eden sistemler ekosistem olarak adlandırılmaktadır.			
2	Bir ekosistem temelde nelerden oluşur? Söyle.	Bir ekosistem temel olarak cansız maddeler, üreticiler, tüketiciler ve ayrıştırıcılardan oluşur.			
3	Bir bölgenin ekosistemini ve canlı çeşitliliğini ne etkiler? Söyle.	O bölgenin iklim koşulları etkiler.			
4	Yağmur ormanlarının iklimi nerelerde görülür? Söyle.	Yağmur ormanlarının iklimi, bütün sene devam eden yüksek sıcaklık ve yine bütün yıla dağılmış bol yağış alan bölgelerde görülür.			
5	Dünyadaki ekosistemler kaçaya ayrılır, bunlar nelerdir? Söyle.	İkiye ayrılır. Kara ve su ekosistemidir.			
6	Kara ekosistemini neler oluşturur? Söyle.	Ormanlar, çöller, kutuplar, çayırlar, tundralar, çalılıklar vb kara ekosistemini oluşturur.			
7	Su ekosistemi neleri kapsar? Söyle.	Göller, havuzlar, nehirler, denizler, okyanuslar vb ise su ekosistemini oluşturur.			
8	Ekosistem olmasaydı sence ne olurdu? Söyle.	Canlı ve cansız gruplar olmazdı./Yaşam olmazdı.			
9	Enerji akışı ve besin döngüleri neyin devam etmesini sağlar? Söyle.	Ekosistemdeki yaşamın sürmesini sağlar.			
10	Gezeganimizin %10 undan daha azını ormanların kaplaması bize neyi anlatmaktadır? Söyle.	Ormanların az olduğunu, yetersiz olduğunu, yok olduğunu anlatmaktadır.			
11	İklimin, bitki örtüsü ve hayvan çeşitliliği üzerindeki etkisini nasıl açıklayabiliriz? Söyle.	İklimle özgü yağış, nem, rüzgar ve sıcaklık özellikleri bölgedeki bitki örtüsü ve hayvan çeşitliliğinin belirlenmesinde etkilidir.			
12	Dünyadaki canlı çeşitliliğinin temel sebebi nedir? Söyle.	İklim çeşitliliğidir.			

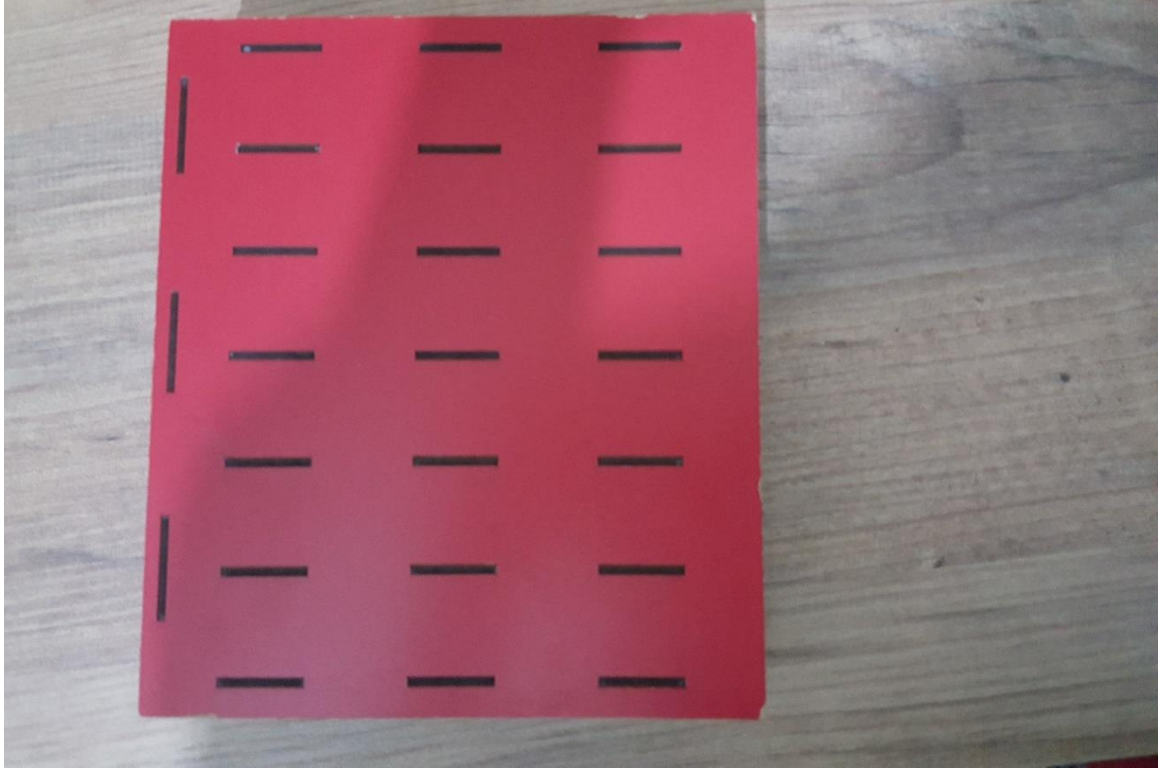
EK 16. Strateji Şeridi (Braille)



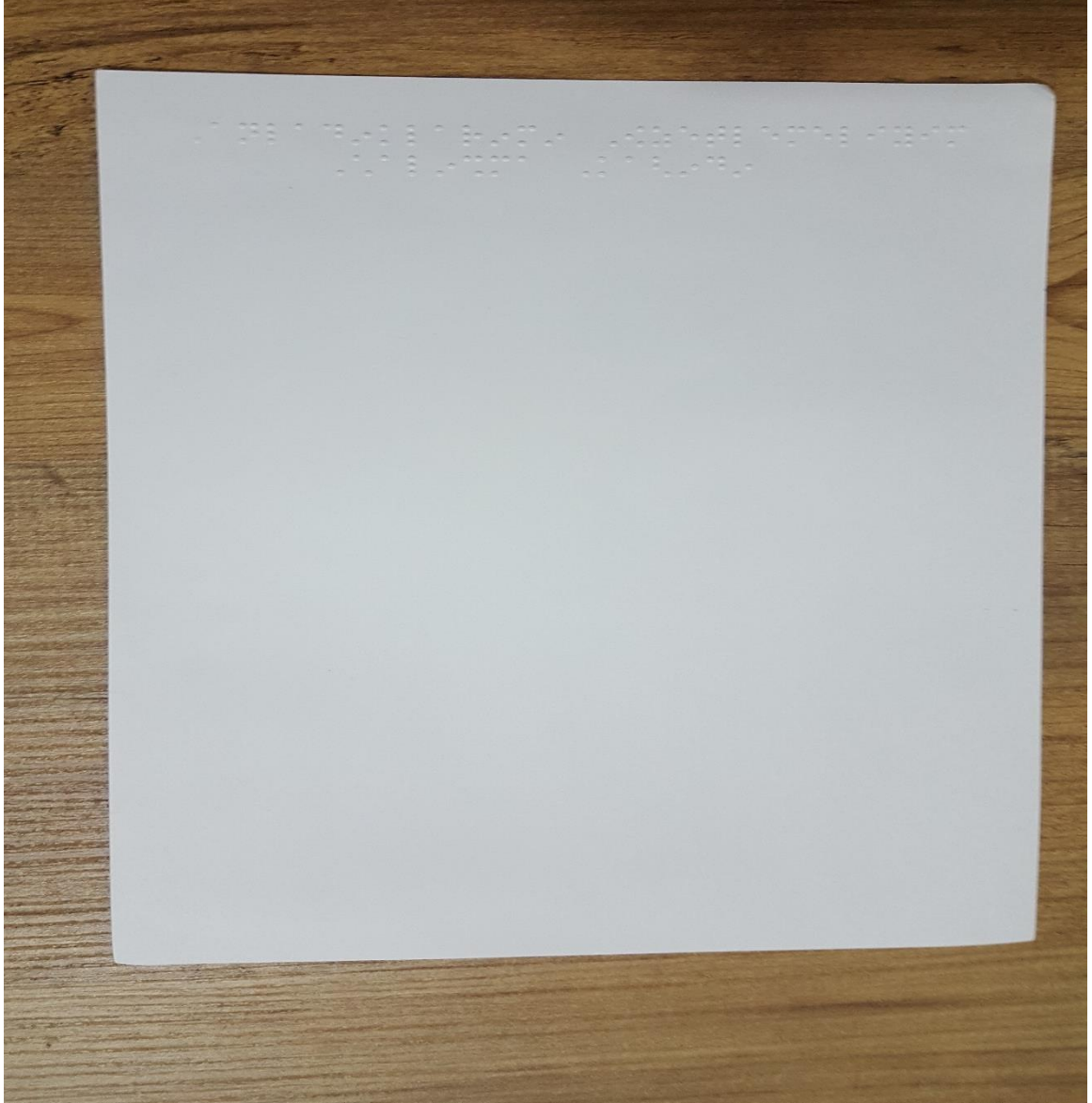
EK 17. Kendini İzleme Kayıt Formu

The notebook is open to a page with a grid of 10 rows and 3 columns. The first column contains Braille text. The second column contains four blue circular stickers with a white eye design. The third column is empty. To the left of the notebook, there is a clear plastic sheet with 20 blue circular stickers arranged in a 4x5 grid.

EK 18. Hatırlatan Merdiven



EK 19. Anladıklarımı Özetlemeliyim Çalışma Kağıdı



EK 20. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Stratejisi Öğretim Süreci

Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji öğretim planı uygulama adımlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 23.

Öğretim planı uygulama adımları

1. Aşama Öğretime Hazırlık	2. Aşama Model Olma	3. Aşama Rehberli Uygulama	4. Aşama Bağımsız Uygulama
1.Oturum Çalışmanın amacı Strateji Tanıtımı Strateji kullanımının önemi Destekleyicilerin Tanıtımı	1.Oturum Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Stratejisinin uygulanmasına yüksek sesle düşünerek model olma	1.Oturum Öğrencilerin uygulamalarına rehberlik etme	1.Oturum Öğrencilerin öğrendikleri stratejiyi bağımsız uygulamaları
2.Oturum Tablo okuma öğretimi	2.Oturum Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Stratejisinin uygulanmasına yüksek sesle düşünerek model olma	2.Oturum Öğrencilerin uygulamalarına rehberlik etme	2.Oturum Öğrencilerin öğrendikleri stratejiyi bağımsız uygulamaları
3.Oturum Kendini İzleme Kayıt Formu Kullanımının Öğretimi/İlk oturumun hatırlatılması	3.Oturum Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Stratejisinin uygulanmasına yüksek sesle düşünerek model olma	3.Oturum Öğrencilerin uygulamalarına rehberlik etme	3.Oturum Öğrencilerin öğrendikleri stratejiyi bağımsız uygulamaları

1. AŞAMA: ÖĞRETİME HAZIRLIK

Öğretime hazırlık basamağı toplam 3 oturumda gerçekleştirilmiştir.

1.OTURUM

Dersin işleniş sırası: Çalışmanın amacı, stratejinin tanıtımı, strateji kullanımının önemi (ne işimizi yarayacak), destekleyicilerin tanıtımı

Destekleyiciler: Strateji şeridi, kendini izleme kayıt formu, hatırlatan merdiven, anladıklarımı özetlemeliyim çalışma kağıdı

Ortam: Mitat ENÇ Görme Engelliler Ortaokulu'nun 3. Katında yer alan boş bir sınıf

Süre: 45 dk

Amaç: Öğrenciler, strateji basamaklarını ve stratejiyi uygularken izlenecek adımları araştırmacı rehber olduğunda söyler.

Öğrenciler, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Stratejinin ne işe yarayacağını araştırmacı rehber olduğunda söyler.

Ders işleniş sırasında tanıtılacak destekleyicileri stratejiyi uygularken hangi aşamalarda kullanacağını söyler.

Öğretim Süreci

Öğretim başlamadan önce, araştırmacı derste kullanacağı materyallerini hazırlar. Öğrencilerin hepsini görebilecek şekilde oturma planını düzenler. Öğrencilere, belli bir süre birlikte ders yapacaklarını söyler. Araştırmacı, öğrencilere ‘Sizlere, dinlediklerinizi daha iyi anlayabilmeniz, daha iyi özet yazabilmemiz ve okuduğunuzu daha iyi anlayabilmeniz için bir strateji öğreteceğim. Stratejiler, bir görevi yerine getirmek amacıyla izlediğimiz adımlardır. Ben de size ‘Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji’yi öğreteceğim. İyi dinleyiciler, dinlediklerini daha iyi anlamak için bazı stratejiler kullanırlar. Sizler, dinlediklerinizi daha iyi anlamak için neler yapıyorsunuz?’ der. Öğrencilerin cevaplarını alır. Daha sonra araştırmacı, iyi dinleyiciler, dinlediklerini daha iyi anlamak için not tutar, soru sorar, dinlediklerini anlatır, dinlediklerini özetlerler. Ayrıca metinleri iyi özetleyebilen bireyler de iyi özetler yazabilmek için bazı stratejileri kullanırlar. Mesela ana fikri bulmak, gereksiz bilgileri atmak, genelleme yapmak bunlardan bazılarıdır. Biz de sizinle hem anlatacağımız hem de özet yazacağımız Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Stratejiyi çalışacağız, der. Araştırmacı, ‘Sizler bu stratejiyi öğrenince dinlediklerinizi daha kolay ve daha hızlı

anlayacaksınız, hem de çok güzel özetler yazacaksınız. Bir de öğreneceğimiz bu strateji okuduklarımızı daha iyi anlamamızda bizlere yardımcı olacak’ diyerek öğretime başlar.

Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Stratejinin Tanıtımı: Araştırmacı ‘Bugün sizlere tanıtacağım strateji dinlediklerimizi anlamamızda, özet yazmamızda ve okuduğumuzu anlamamızda bize yardımcı olacaktır. Bu stratejinin adı Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Stratejidir der. Araştırmacı her öğrenci için hazırladığı strateji şeridini öğrencilere dağıtır. Birkaç dakika materyali incelemelerini söyler. Strateji şeridinde, strateji uygulama adımları yer almaktadır. Şimdi herkes önündeki şeridi incelesin, der. Araştırmacı, ‘İşte sizlere öğreteceğim strateji bu. İyi dinleyiciler bu stratejileri kullanırlar’, der. Araştırmacı, ‘Şimdi sizlere önce stratejimizin tüm basamaklarını, bu basamaklarda neler yapacağımızı açıklayacağım. Önünüzdeki şeritte yazılı olan stratejinin ilk basamağını okuyalım’, der. Öğrenciler stratejinin ilk basamağını okur. Stratejimizin birinci basamağı, *ilk paragrafı* dinle. Bu aşamada bilgisayarda seçili olan metnin ilk paragrafını dikkatlice dinleyeceğiz, der. Evet, şimdi şeritte yazılı olan ikinci basamağı okuyalım, der. Öğrenciler, şeritte yazılı olan stratejinin ikinci basamağını okur. Araştırmacı ‘Evet stratejimizin ikinci basamağı, *dinlediklerini anlat*. Bu aşamada dinlediğimiz paragrafla ilgili aklımızda kalanları anlatacağız. Evet, şimdi şeritte yazılı olan üçüncü basamağı okuyalım’, der. Öğrenciler stratejisinin üçüncü basamağını okur. Araştırmacı, ‘Evet stratejimizin üçüncü basamağı *paragrafı özetle*. Bu aşamada aklımızda kalanların özetini yazacağız, ben size nasıl özet yazacağınızı da öğreteceğim. Evet, şimdi şeritte yazan dördüncü basamağı okuyalım’, der. Öğrenciler, şeritte yazan dördüncü basamağı okur. Araştırmacı ‘Evet, stratejimizin dördüncü basamağı *ikinci paragrafı dinle*. Bu aşamada bilgisayarda seçili olan ikinci paragrafı dikkatlice dinleyeceğiz’ der. Daha sonra öğrencilerden, stratejinin beşinci basamağını okumalarını ister. Öğrenciler, stratejinin beşinci basamağını okur. ‘Evet, stratejimizin beşinci basamağı, *birinci ve ikinci paragrafı birleştirerek anlat*. Bu aşamada ilk dinlediğimiz paragrafla ikinci paragrafı birleştirerek anlatacağız. Evet, şimdi stratejimizin altıncı basamağını okuyalım’, der. Öğrenciler, stratejinin altıncı basamağını okur. Araştırmacı ‘Evet, stratejimizin altıncı basamağı *birinci ve ikinci paragrafı birleştirerek özetini yaz*. Bu aşamada birinci dinlediğiniz paragrafla ikinci dinlediğiniz paragrafı birleştirerek özet yazacaksınız’, der. Stratejinin tüm basamaklarını bu şekilde tanıtır. Tüm basamaklar tanıtıldıktan sonra araştırmacı, ‘Evet, sizler bu stratejiyi kullanarak birikimli bir özet yazmış olacaksınız. Bu sizin işinizi çok kolaylaştıracak’ diyerek öğretimlerde kullanacağı destekleyicileri öğrencilere tanıtma aşamasına geçer.

Öğretimlerde Kullanılacak Destekleyicilerin Tanıtımı: Araştırmacı ‘Evet, sizlere öğreteceğim stratejiyi daha kolay öğrenebilmeniz için size bazı materyaller hazırladım. İlk olarak sizlere öğreneceğimiz stratejinin basamaklarını daha kolay hatırlamanız ve bu basamakları yerine getirip getirmediğinizi kontrol etmeniz için ‘Kendini İzleme Kayıt Formu Kitapçığı’ nı dağıtacağım’ der. Araştırmacı, tüm öğrencilere kitapçığı tanır. ‘Evet, şimdi kitapçığımı açalım. Bu kitapçıkta stratejiyi uygularken kullanacağımız her bir metne ilişkin kendini izleme formları var. Formların başında hangi metinlerde kullanacağınız yazıyor. Şimdi size stickerlar dağıtacağım, bu stickerları dikkatlice inceleyin’ der. Öğrenciler, stickerları inceler. Kendini izleme kayıt formunun kullanımı sırasında öğrenciler daha önce tablo kullanmadıkları için güçlük yaşamışlardır. Bu nedenle öğretime hazırlık basamağının 2. ve 3. Oturumlarında tablo kullanımının öğretimi yapılmıştır.

Araştırmacı daha sonra ‘Evet, stratejimizi uygularken özet yazmamız gerekecek. Özetlerinizi yazarken size yardımcı olması için ‘Hatırlatan Merdiven’ hazırladım. Şimdi size bu merdivenleri dağıtacağım. Merdivenleri birlikte inceleyeceğiz, der. Öğrencilere merdiveni dağıtır. Şimdi herkes merdiveni incelesin diyerek öğrencilerin dokunarak incelemelerini sağlar. Ardından ‘Evet, bu merdiven tam 6 basamak, bir yazan basamak en alt basamağımız bu merdiveni çıkmak için en alttan başlayacağız. Şimdi herkes bir yazan kağıdı çeksun ve okusun, der. Öğrenciler özet yazma stratejisinin ilk adımını okur. Daha sonra araştırmacı, tekrar yerine takmalarını ister. Tüm adımları aynı şekilde okutarak öğrencilerin merdiveni kullanmalarını sağlar. Daha sonra 5 dakika süre vererek her öğrencinin merdiveni daha detaylı incelemesini sağlar. İnceleme işlemi tamamlandıktan sonra, ‘Evet, özetlerimizi yazarken bu merdiven bize yardımcı olacak, her bir basamakta yapmamız gerekenler yazıyor. Bu basamakları ihtiyaç duyduğumuzda okuyarak özetlerinizi yazabilirsiniz’ der.

Araştırmacı daha sonra ‘Evet, şimdi de özetlerimizi yazacağımız çalışma kağıtlarını inceleyeceğiz’, der. Bu kağıtlara stratejimizi uygularken özetlerimizi yazacağız, diyerek öğrencilere dağıtır ve incelemelerini ister. Destekleyicilerin tanıtımları ve kullanımlarına ilişkin tüm bilgileri sunduktan sonra öğrencilerin varsa soruları alınır ve cevaplanır. Ardından bir sonraki ders saati bilgisi de verilerek oturum sonlandırılır.

2.OTURUM

Dersin işleniş sırası: Tablo kullanımı

Materyaller: Çıtalardan yapılmış tablo, Swell Paper’da basılmış tablo

Ortam: Mitat ENÇ Görme Engelliler Ortaokulu'nun 3. Katında yer alan boş bir sınıf

Süre: 45 dk

Amaç: Öğrenciler, bağımsız bir şekilde sütun ve satır kavramlarını gösterir.

Öğretim Süreci

Öğretim başlamadan önce, araştırmacı derste kullanacağı materyallerini hazırlar. Öğrencilerin hepsini görebilecek şekilde oturma planını düzenler. Araştırmacı, öğrencilere geçen dersimizde kendini izleme kayıt formunu kullanırken güçlükler yaşadığınızı belirttiniz bu nedenle bu ders size tablo kullanmayı öğreteceğim. Beni dikkatlice dinleyin.

Ardından araştırmacı, çitalardan yaptırdığı tabloyu öğrencilere dağıtır ve incelemeleri ister. Evet çocuklar elinizde bir tablo var. Şimdi sol en üstteki boşluğa dokunun, der. Öğrencileri izler ve gerekli durumlarda fiziksel yardımda bulunur. Evet bu, satır. Şimdi alttaki boşluğa dokunun, der. Öğrencileri izler ve gerekli durumda fiziksel yardımda bulunur. Şimdi dokunduğunuz boşluk ikinci satır, der. Araştırmacı tüm satırları aynı şekilde tekrar eder. Ardından şimdi sol en üstteki boşluğa tekrar dokunun, der. Öğrencileri izler ve gerekli durumda fiziksel yardımda bulunur. Şimdi onun yanındaki boşluğa dokunun, der. Öğrencileri izler ve gerekli durumlarda fiziksel yardımda bulunur. Evet çocuklar, bu dokunduğumuz kutular ise sütun, der. Aynı süreci tüm sütunlar bitene kadar devam ettirir.

Araştırmacı, çitalardan yapılmış tabloyu toplar ve ardından Swell Paper'da basılmış olan tabloyu dağıtır. Araştırmacı, evet şimdi size kağıt üzerine basılmış bir tablo dağıttım. Şimdi bu tabloyu dikkatlice inceleyin, der ve öğrencilere 5 dk süre verir. Öğrenciler tabloyu inceledikten sonra araştırmacı öğrencilere sözlü olarak tabloyu anlatır. Ardından öğrencilerin yanına tek tek giderek tablo üzerinde satır ve sütunları göstermelerini ister. Gerekli durumlarda fiziksel yardım verir. Araştırmacı tüm öğrenciler bağımsız bir şekilde satır ve sütunları gösterene kadar süreci devam ettirir.

3.OTURUM

Dersin işleniş sırası: Kendini İzleme Kayıt Formu kullanımının öğretimi, stratejinin tanıtımı, strateji basamaklarının ve destekleyicilerin hatırlatılması

Materyaller: Çitalardan yapılmış tablo, Swell Paper'da basılmış tablo

Ortam: Mitat ENÇ Görme Engelliler Ortaokulu'nun 3. Katında yer alan boş bir sınıf

Süre: 45 dk

Amaç: Öğrenciler, bağımsız bir şekilde kendini izleme kayıt formunu kullanır.

Öğretim Süreci

Öğretim başlamadan önce, araştırmacı derste kullanacağı materyallerini hazırlar. Öğrencilerin hepsini görebilecek şekilde oturma planını düzenler. Araştırmacı, bir önceki derste yaptıklarını hatırlatır. Ardından Braille yazıcı da basılmış olan kendini izleme kayıt formlarını öğrencilere dağıtır. Öğrencilerden formu incelemelerini ister. Öğrenciler formu inceler ve araştırmacı öğrencilerden sırasıyla tablodaki satırları ve ardından sütunları göstermelerini ister. Tüm öğrenciler bağımsız bir şekilde satır ve sütun kavramlarını gösterene kadar araştırmacı süreci devam ettirir. Öğrenciler satır ve sütunları gösterdikten sonra araştırmacı öğrencilere stickerları dağıtır ve bu stickerları dikkatlice inceleyin, der. Öğrenciler, stickerları inceler. Daha sonra araştırmacı, kendini izleme kayıt formunu açmalarını ister. ‘Şimdi bu formları birlikte inceleyeceğiz. Sayfaya dokunun sayfada dokunsal bir tablo var. Tablonun en solunda stratejiyi uygularken izleyeceğimiz adımlar yazıyor. Bu adımları sessizce okuyun’ der. Araştırmacı herkesin incelediğinden emin olmak için tek tek öğrencileri izler. Tüm öğrencilerin ilk sütunu incelemesinin ardından, ‘Evet bu sütunda yazan her bir basamağı tek tek okuyacak ve ikinci sütunda *yaptım*, yazan bölüme elinizdeki stickerlardan birini alıp yapıştıracaksınız’ der. Araştırmacı bu aşamada öğrencilerin stickerlardan birini alarak ilk basamağın yaptım kısmına yapıştırmalarını ister. Tablodaki birkaç adım için aynı süreç tekrar edilir. Ardından araştırmacı, strateji ve stratejinin uygulama adımlarını tekrar hatırlatır ve destekleyicileri öğrencilere tekrar dağıtarak incelemelerini ister. Tüm oturumunda yaptıklarını özetler ve öğrencilerin sorularını alıp cevapladıktan sonra oturumu sonlandırır.

Ölçüt: Öğrenciler, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Stratejinin adını bağımsız bir şekilde söylemelerinin ve kendini izleme kayıt tablolarını bağımsız bir şekilde kullanmalarının ardından model olma basamağına geçilir.

AŞAMA: MODEL OLMA

1.OTURUM

Dersin işleniş sırası: Araştırmacının ÇÖBS’ye model olması.

Destekleyiciler: Strateji şeridi, hatırlatan merdiven, kendini izleme kayıt formu, anladıklarımı özetlemeliyim çalışma kağıdı

Ortam: Mitat ENÇ Görme Engelliler Ortaokulu’nun 3. Katında yer alan boş bir sınıf

Süre: 45 dk

Amaç: Öğrenciler, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji'nin uygulama basamaklarına strateji şeridine ihtiyaç duymadan cevap verirler.

Öğretimde kullanılacak olan bilgi veren metin: Kişilik Özellikler ile Atatürk

Öğretim Süreci

Araştırmacı, öncelikle sınıfa getirdiği bilgisayarı açar ve hoparlörü takar. JAWS Programlarını da hazırladıktan sonra öğrencilerin oturma düzenini almalarını sağlar. Öğretim sırasında kullanacağı destekleyicileri de öğrencilerin masasının üzerine koyar ve birer örnek de kendi masasında bulundurur.

Ardından araştırmacı 'Bugün sizinle UÇÖBS Öğretimine başlayacağız, ama önce geçen ders neler yaptık onları hatırlayalım' der. Ardından öğrencilere strateji şeridini dağıtarak birkaç dakika incelemelerini ister ardından strateji uygulama basamaklarını ve bu basamaklarda yapılan işlemlerin neler olduğunu öğrencilere sorar ve cevaplarını alır.

Daha sonra öğrencilere, stratejiyi uygularken kullanacağımız destekleyicilerin isimlerini ve ne zaman kullanacağımızı sorar. Öğrenciler cevaplarını alır ve gerekli düzeltmelerde bulunarak destekleyicilerin hangi aşamalarda kullanılacağını hatırlatır. Son olarak öğrencilerin destekleyicileri incelemelerini için 5 dakika süre verir.

Araştırmacı, model olma basamağında stratejinin tamamına sesli düşünerek model olur. Araştırmacı 'Evet, şimdi size Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Stratejinin kullanmayı öğreteceğim. Benim amacım şimdi paragraf paragraf dinleyeceğimiz 'Kişilik Özellikleri ile Atatürk' metnine ilişkin birikimli bir özet yazmak. Beni dikkatlice dinleyin, özetimi yazarken neler yaptığımı dikkatlice takip edin. Ben bu stratejiyi uygularken yüksek sesle düşüneceğim. Bu konuşmalarda kendime yapmam gerekenleri de söyleyeceğim' der.

Araştırmacı ardından 'Evet, şimdi bu derste kullanacağımız 'Kişilik Özellikleri ile Atatürk' adlı metne ait kendini izleme kayıt formunu açalım. Herkes masasının üzerindeki kitapçıkta bu metne ilişkin kendini izleme kayıt formunu açsın. Herkes hatırlatan merdivenini de masanın üzerine koysun. Evet, şimdi strateji öğretimine başlıyoruz', der ve model olma basamağının ilk öğretimini uygular.

Araştırmacı, tüm sürece yüksek sesle düşünerek model olur. Araştırmacı, 'Evet, ilk olarak ne yapacağımı düşünüyüm. Önce 'Kişilik Özellikleri ile Atatürk' metnine ilişkin kendini

izleme kayıt formumu açacağım. İlk basamağı okuyacağım. İlk basamak bana *ilk paragrafi dinle*, diyor. Bu aşamada ne yapacağımı düşünüyüm. Önce kulaklığımı takıp metnin ilk paragrafının üzerine tıklayıp metni dinlemeliyim, diyerek yüksek sesle düşünür. Öğrencilerden de ilk paragrafi dinlemelerini ister. Araştırmacı ve öğrenciler metnin ilk paragrafını dinler. Ardından araştırmacı, ‘Evet, ilk paragrafi dinledim. Kendini izleme kayıt çizelgesinin bu basamağını yerine getirdiğim için bu basamağın yaptım bölümüne stickerımı yapıştırıyım’ der ve stickerı yapıştırır. Ardından ‘Stickerımı yapıştırdım. Şimdi ne yapmam gerektiğini düşünüyüm. Kendini izleme kayıt formunun ikinci basamağını okumam gerekiyor. İkinci basamağı okuyayım. İkinci basamak benden *paragrafi anlatmamı* istiyor. Biraz düşünüyüm, hatırlamaya çalışayım’ der ve ilk paragrafi anlatır. Ardından ‘Şimdi bu basamağı yerine getirdim bu basamağın yaptım bölümüne bir sticker yapıştırmalıyım’, der ve stickerı yapıştırır. ‘Şimdi kendini izleme kayıt formunun üçüncü basamağını okumalıyım’ der ve üçüncü basamağı okur. ‘Üçüncü basamak bana bu *paragrafin özetini yazmamı* söylüyor. Şimdi beni dikkatlice izleyin, bu aşamada size özet yazmayı öğreteceğim. Bu işlemi yine yüksek sesle düşünerek yapacağım. Şimdi ne yapacağımı düşünüyüm. Önce özet yazma kağıdını alıyım (Bu aşamada kağıt Braille tablette takılı şekildedir.). Özet yazarken kullanacağım hatırlatan merdivenimi de alayım’ der. ‘Şimdi ne yapacağımı tekrar düşünüyüm, önce merdivenin ilk basamağını çekip okuyayım’ der ve merdivenin ilk basamağını çeker ve yüksek sesle okur. ‘Bu basamakta benden özetini yazacağım metnin *başlığını yazmamı* istiyor. O zaman önce başlığımı yazayım’ der ve başlığı yazar. ‘Şimdi merdivenin ikinci basamağını alayım ve okuyayım’ diyerek yüksek sesle düşünerek model olur. İkinci basamağı çeker ve yüksek sesle okur. ‘Benden *ana fikri bulmamı* istiyor. Düşünüyüm acaba bu paragrafin ana fikri ne olabilir. Atatürk içinde bulunduğu durumu çok iyi kavrayan ve olaylara yön veren bir liderdi, bu ana fikir olabilir. ‘Şimdi ne yapmam gerektiğini tekrar düşünüyüm. Şimdi merdivenin üçüncü basamağını alıp okumam gerekiyor’ der ve yüksek sesle okur. ‘Benden *ana fikri destekleyen önemli ayrıntıları bulmamı* istiyor. Düşünüyüm acaba ana fikri destekleyen önemli ayrıntılar ne olabilir. Atatürk’ün heyecan ve şöhrete duygularına yenilmemesi olabilir. Şimdi ne yapmam gerekiyor. Merdivenin dördüncü basamağını çekip okumalıyım’ der ve yüksek sesle okur. ‘Benden *gereksiz ayrıntıları elememi* istiyor, önce gereksiz bilgileri bulayım. Gazetecinin Fransız olması benim için önemli bir bilgi değil onu atabilirim. Şimdi ne yapacağımı tekrar düşünüyüm. Merdivenin beşinci basamağını alıp okumam gerekiyor’, der ve yüksek sesle okur. ‘Benden *benzer isimleri ya da kelime gruplarını tek bir isim altında toplamamı* istiyor. Şimdi benzer

kelimeler neydi onları düşünüyüm, şan ve şöhret kelimeleri benzer kelimeler birini seçip kullanmalıyım. Şimdi merdivenin altıncı basamağını alıp okumam gerekiyor’ der ve okur. ‘Benden *özetimi yazmamı* istiyor. O zaman Braille tabletimi alayım ve özetimi yazayım’, der. Bu aşamada araştırmacı, özetini yüksek sesle söyleyerek yazar.

Ardından ‘Şimdi ne yapmam gerektiğini düşünüyüm. Kendini izleme kayıt formunun paragrafın özetini yaz bölümüne özetimi yazdığım için stickerımı yapıştırmalıyım. Şimdi dördüncü basamağını okumam gerekiyor’, der ve dördüncü basamağı yüksek sesle okur. ‘Benden *ikinci paragrafı dinlememi* istiyor. Kulaklığımı takayım ve ikinci paragrafı dinleyeyim (Bu aşamada öğrenciler de kendi kulaklarını takar ve paragrafı dinler.). İkinci paragrafı dinledim. Şimdi bu basamağın yaptım bölümüne bir sticker yapıştırmalıyım’ der ve stickerı yapıştırır. ‘Şimdi kendini izleme kayıt formundaki beşinci basamağı okumam gerekiyor’ der ve yüksek sesle okur. ‘Benden *birinci ve ikinci paragrafı birleştirerek anlatmamı* istiyor. Önce birinci paragrafı bir hatırlayım, şimdi de ikinci paragrafı’ der ve iki paragrafı birleştirerek anlatır. ‘Bu basamağı da yaptım o zaman bu basamağın yaptım bölümüne de bir sticker yapıştırmalıyım. Stickerımı yapıştırdım. Şimdi kendini izleme kayıt formunun altıncı basamağını okumalıyım, der ve yüksek sesle okur. ‘Benden *iki paragrafı birleştirerek özet yazmamı* istiyor. O zaman hatırlatıcı merdivenimi yanıma alayım, tabletimi de önüme çekeyim. Şimdi merdivenin ilk basamağında ne yapıyorduk onu hatırlayım. Başlık yazmam gerekiyordu ama zaten başlığımı yazdım. O zaman ikinci basamağı düşünüyüm. Benden ana fikri bulmamı istiyordu. Doğru hatırlıyor muyum, emin olayım bunun için ikinci basamağı okuyayım. Evet, ana fikri bulmamı istiyor. Şimdi bu iki paragrafın ana fikri ne olabilir düşünüyüm. Bu iki paragrafın ana fikri olabilir. Şimdi ikinci basamakta ne yapmam gerekiyordu, düşünüyüm’ diyerek araştırmacı, merdivendeki tüm adımlara yüksek sesle düşünerek model olur ve iki paragrafı birleştirerek özetini yazar ve kendini izleme kayıt çizelgesinin o bölümüne stickerı yapıştırır.

Araştırmacı kendini izleme kayıt çizelgesindeki strateji adımları bitene kadar yüksek sesle düşünerek model olur. Oturumun sonunda ders boyunca yaptığı tüm işlemleri özetler ve öğrencilerin sorularına cevaplayarak oturumu sonlandırır.

2.OTURUM

Öğretimde kullanılacak olan bilgi veren metin: Dolaşım Sisteminin Sağlığı

Öğretim Süreci

Araştırmacı, öncelikle sınıfa getirdiği bilgisayarı açar ve hoparlörü takar. JAWS Programlarını da hazırladıktan sonra öğrencilerin oturma düzenini almalarını sağlar. Öğretim sırasında kullanacağı destekleyicileri de öğrencilerin masasının üzerine koyar ve birer örnek de kendi masasında bulundurur.

Ardından araştırmacı ‘Bugün sizinle yine Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Stratejinin öğretimini yapacağız, ama önce geçen ders neler yaptık onları hatırlayalım’ der. Ardından öğrencilere strateji şeridini dağıtarak birkaç dakika incelemelerini ister daha sonra strateji uygulama basamaklarını ve bu basamaklarda yapılan işlemlerin neler olduğunu öğrencilere sorar ve öğrencilerin cevaplarını alır.

Daha sonra öğrencilere, bir önceki derste stratejiyi uygularken kullanılan destekleyicilerin isimlerini ve ne zaman kullanıldığını sorar. Öğrencilerin cevaplarını alır ve gerekli düzeltmelerde bulunarak destekleyicilerin hangi aşamalarda kullanılacağını hatırlatır.

Araştırmacı, model olma basamağında stratejinin tamamına sesli düşünerek model olur. Araştırmacı bu oturumda ‘Dolaşım Sisteminin Sağlığı’ adlı bilgi veren metinle öğrencilere tekrar model olur. Bu öğretim oturumundaki uygulamalar ilk model olma öğretim sürecindeki uygulamalarla aynı şekilde gerçekleştirir. Oturumun sonunda ders boyunca yaptığı tüm işlemleri özetler ve öğrencilerin sorularına cevaplayarak oturumu sonlandırır.

3.OTURUM

Öğretimde kullanılacak olan bilgi veren metin: Medrese

Öğretim Süreci

Araştırmacı, öncelikle sınıfa getirdiği bilgisayarı açar ve hoparlörü takar. JAWS Programlarını da hazırladıktan sonra öğrencilerin oturma düzenini almalarını sağlar. Öğretim sırasında kullanacağı destekleyicileri de öğrencilerin masasının üzerine koyar ve birer örnek de kendi masasında bulundurur.

Ardından araştırmacı ‘Bugün sizinle yine Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Stratejinin öğretimini yapacağız, ama önce geçen ders neler yaptık onları hatırlayalım’ der. Ardından öğrencilere strateji şeridini dağıtarak birkaç dakika incelemelerini ister daha sonra strateji

uygulama basamaklarını ve bu basamaklarda yapılan işlemlerin neler olduğunu öğrencilere sorar ve öğrencilerin cevaplarını alır.

Daha sonra öğrencilere, bir önceki derste stratejiyi uygularken kullanılan destekleyicilerin isimlerini ve ne zaman kullanıldığını sorar. Öğrencilerin cevaplarını alır ve gerekli düzeltmelerde bulunarak destekleyicilerin hangi aşamalarda kullanılacağını hatırlatır.

Araştırmacı, model olma basamağında stratejinin tamamına sesli düşünerek model olur. Araştırmacı bu öğretim sürecinde ‘Medrese’ adlı bilgi veren metinle öğrencilere tekrar model olur. Bu öğretim oturumundaki uygulamalar ilk iki model olma öğretim sürecindeki uygulamalarla aynı şekilde gerçekleştirir. Oturumun sonunda ders boyunca yaptığı tüm işlemleri özetler ve öğrencilerin sorularına cevaplayarak oturumu sonlandırır.

Ölçüt: Öğrencilerin, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Stratejinin adını, uygulama basamaklarını ve destekleyicilerin adını ve hangi aşamada kullanılacağını doğru bir şekilde söylemelerinin ardında rehberli uygulama basamağına geçilir.

2. AŞAMA: REHBERLİ UYGULAMA

1.OTURUM

Dersin işleniş sırası: Öğrencilerin ÇÖBS’yi araştırmacı rehberliğinde uygulaması

Destekleyiciler: Strateji şeridi, hatırlatan merdiven, kendini izleme kayıt formu, anladıklarımı özetlemeliyim çalışma kağıdı

Ortam: Mitat ENÇ Görme Engelliler Ortaokulu’nun bilgisayar laboratuvarı

Süre: 45 dk

Amaç: Öğrenciler, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Stratejinin araştırmacı rehberliğinde kullanarak ilgili metnin özetini yazar.

Öğretimde kullanılacak olan bilgi veren metin: Kazlardan Öğrenilecek Çok Şey Var

Öğretim Süreci

Araştırmacı, öncelikle bilgisayarlara ilgili dinleme metnini tek bir klasör olarak yükler. Klasörün içinde her bir paragraf ayrı ayrı yer almaktadır. Aynı zamanda JAWS Programını kontrol eder. Rehberli uygulama sırasında öğrencilerin kullanacağı destekleyicileri masanın üzerine yerleştirir. Öğrencilerin U düzeninde oturmalarını sağlar.

Araştırmacı; öğrencilere, bugün sizinle bir metin dinleyeceğiz, öğrendiğimiz stratejiyi uygulayarak o metnin birikimli bir şekilde özetini yazacaksınız, der. Stratejiyi uygulama sürecinde zorlandığınız yerlerde size yardımcı olacağım, der. Önce destekleyicilerimizi inceleyelim, der. Öğrencilerin destekleyicileri incelemesinin ardından strateji uygulama basamaklarının neler olduğunu sorar. Öğrencilerin cevaplarını alır ve gerekli yerlerde düzeltmelerde bulunur.

Araştırmacı ‘Şimdi sıra sizde ‘Kazlardan Öğrenilecek Çok Şey Var’ adlı metne ilişkin öğrendiğimiz stratejiyi kullanarak birikimli bir özet yazacaksınız. Öğrendiğimiz stratejiyi uygularken kendini izleme kayıt formunu kullanacaksınız her bir basamağı uyguladıktan sonra yaptım yerine stickerınızı yapıştıracaksınız. Bu şekilde stratejinin basamaklarını kolayca hatırlayabileceksiniz. Metinlerini özetlerken de hatırlatıcı merdivenini kullanmayı unutmayın, diyerek öğrencilere hatırlatmalarda bulunur.

İlk olarak ne yapmanız gerekiyor, diye sorar. Öğrencilerin kendini izleme kayıt formundaki ilk basamağı okumam gerekiyor, cevabını pekiştirir. Yanlış cevap verildiğinde ise düzeltici dönütlerde bulunur. Öğrencilerin paragrafı dinlemesi bittikten sonra şimdi ne yapman gerekiyor, diye sorarak öğrencilerin ne yapacağını anlatmasını ister. Öğrencilerin kendini izleme kayıt formuna birinci basamağı yaptığım için sticker yapıştırmam gerekiyor, cevabını pekiştirir. ‘Şimdi ne yapmanız gerekiyor, diye sorarak stratejinin bir sonraki adımını ve uygulanacak işlemleri anlatmalarını ister. Bir sonraki basamakta ‘Kendini izleme kayıt formunun ikinci basamağını okuyacağız’ cevabını pekiştirir ve öğrenciler okuduktan sonra öğrencilerden ilk paragrafı anlatmasını bekler. Öğrenciler paragrafı anlatmada güçlük çekerse araştırmacı, destek olur. Öğrencilerin anlatımını pekiştirir ve şimdi ne yapman gerekiyor, diye sorar. Öğrencilerin kendini izleme kayıt formuna sticker yapıştırmam gerekiyor, cevabını pekiştirir. Şimdi sırada hangi işlem var, diye sorar. Öğrencilerin kendini izleme kayıt formunun üçüncü basamağını okuyacağım cevabını pekiştirir. Öğrencilerin okumasının ardından bu basamakta ne yapacaksın, diye sorar. Öğrencilerin paragrafın özetini yazacağım, cevabını pekiştirir. Özetini nasıl yazacaksın diye sorar. Öğrencilerin hatırlatan merdiveni kullanarak yazacağım, cevabını pekiştirir. Öğrencilerin adım adım merdivendeki basamakları uygulamasını izler. Öğrencinin güçlük yaşadığı yerlerde destekte bulunur. Öğrencilerin özetini yazmasının ardından şimdi ne yapman gerekiyor, diye sorar. Öğrencilerin kendini izleme kayıt formuna stickerımı yapıştırmam gerekiyor, cevabını pekiştirir. Ardından şimdi ne yapması gerektiğini sorar. Öğrencilerin kendini izleme kayıt

formundaki dördüncü basamağı okuyacağım, cevabını pekiştirir. Öğrenciler okuduktan sonra bu basamağı nasıl uygulayacaksınız, diye sorar. Öğrencilerin kulaklığını takıp ikinci paragrafı dinleyeceğim, cevabını pekiştirir. Öğrencilerin paragrafı dinlemesinin ardından ne yapması gerektiğini sorar. Öğrencinin kendini izleme kayıt formuna sticker yapıştıracağım cevabını pekiştirir. Araştırmacı sonra diye sorar. Öğrencilerin diğer basamağı okuyacağım, cevabını pekiştirir. Öğrenciler ilgili basamağı okuduktan sonra araştırmacı, öğrencilerin ilk iki paragrafı birleştirerek anlatımını dinler. Öğrenciler bu basamakta güçlük çekerse araştırmacı düzeltmelerde bulunur. Kendini izleme kayıt çizelgesinde yer alan tüm basamaklar aynı şekilde uygulanır. Bu süreçte araştırmacı sınıf içi tartışmaları da yönetir.

Öğrenciler oturum sonunda ‘Kazlardan Öğrenilecek Çok Şey Var’ metnine ilişkin çıkardığı özetini araştırmacıya okur, ardından araştırmacı öğrencileri pekiştirir ve bu oturum sonlandırılır.

2.OTURUM

Kullanılacak olan bilgi veren metin: Işığın Kırılması

Öğretim Süreci

Araştırmacı, öncelikle bilgisayarlara ilgili dinleme metnini tek bir klasör olarak yükler. Klasörün içinde her bir paragraf ayrı ayrı yer almaktadır. Aynı zamanda JAWS Programını kontrol eder. Rehberli uygulama sırasında öğrencilerin kullanacağı destekleyicileri masanın üzerine yerleştirir. Öğrencilerin U düzeninde oturmalarını sağlar.

Araştırmacı; öğrencilere, bugün sizinle bir metin dinleyeceğiz, öğrendiğimiz stratejiyi uygulayarak o metnin birikimli bir şekilde özetini yazacaksınız, der. Stratejiyi uygulama sürecinde zorlandığınız yerlerde size yardımcı olacağım, der. Önce destekleyicilerimizi inceleyelim, der. Öğrencilerin destekleyicileri incelemesinin ardından strateji uygulama basamaklarının neler olduğunu sorar. Öğrencilerin cevaplarını alır ve gerekli yerlerde düzeltmelerde bulunur. Bu süreçte araştırmacı sınıf içi tartışmaları da yönetir.

Araştırmacı, öğrencilere, bugün sizinle bir metin dinleyeceğiz, öğrendiğimiz stratejiyi uygulayarak o metnin birikimli bir şekilde özetini yazacaksınız, der. Bir önceki dersimizde stratejimizin basamaklarını sırasıyla çok güzel uyguladınız. Şimdi sizden Işığın Kırılması adlı metne ilişkin öğrendiğimiz stratejiyi kullanarak birikimli bir özet yazmanızı istiyorum. Bakalım bunu da başarabilecek misiniz? der ve çalışmaya başlanır. Bu süreçte rehberli uygulama oturumunun ilk sürecindeki uygulamaya benzer uygulama yapılmıştır.

3.OTURUM

Kullanılacak olan bilgi veren metin: Nevruz

Öğretim Süreci

Araştırmacı, öncelikle bilgisayarlara ilgili dinleme metnini tek bir klasör olarak yükler. Klasörün içinde her bir paragraf ayrı ayrı yer almaktadır. Aynı zamanda JAWS Programını kontrol eder. Rehberli uygulama sırasında öğrencilerin kullanacağı destekleyicileri masanın üzerine yerleştirir. Öğrencilerin U düzeninde oturmalarını sağlar.

Öğrencilere, bugün sizinle bir metin dinleyeceğiz, öğrendiğimiz stratejiyi uygulayarak o metnin birikimli bir şekilde özetini yazacaksınız, der. Bir önceki dersimizde bunu yaptınız ve çok başarılıydınız, diyerek öğrencileri hazırlar. Şimdi sizden Nevruz adlı metne ilişkin öğrendiğimiz stratejiyi kullanarak birikimli bir özet yazmanızı istiyorum. Bu süreçte araştırmacı, öğrencilerin tüm stratejiyi tek başına kullanarak metne ilişkin birikimli bir özet yazmalarını bekler. Araştırmacı bu oturumda öğrencilere stratejiyi uygularken ne yapmaları gerektiğini sormaz. Ancak öğrencileri izleyerek gördüğü eksik ya da yanlış uygulamalarda düzeltici dönütlerde bulunur.

Ölçüt: Öğrencilerin, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji uygulama basamaklarını araştırmacı rehberliğinde doğru bir şekilde kullanmalarının ardından bağımsız uygulamalar basamağına geçilir.

3. AŞAMA: BAĞIMSIZ UYGULAMA

1.OTURUM

Dersin işleniş sırası: Öğrencilerin, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Stratejinin bağımsız olarak uygulayarak birikimli bir özet yazması.

Destekleyiciler: Kendini izleme kayıt formu, anladıklarımı özetlemeliyim çalışma kağıdını kullanılacaktır.

Ortam: Mitat ENÇ Görme Engelliler Ortaokulu'nun bilgisayar laboratuvarı

Süre: 45 dk

Amaç: Öğrenciler, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Stratejinin kullanarak ilgili metnin özetini araştırmacı desteği olmadan yazar.

Kullanılacak olan bilgi veren metin: Su Döngüsü

Öğretim Süreci

Araştırmacı, öncelikle bilgisayara ilgili dinleme metnini tek bir klasör olarak yükler. Klasörün içinde her bir paragraf ayrı ayrı yer almaktadır. Aynı zamanda JAWS Programını kontrol eder. Masaların üzerine ilgili metne ait ‘Anladıklarımı Özetlemeliyim Çalışma Kağıdı’nı ve Kendini İzleme Kayıt Formu’nu yerleştirir.

Öğrencilere, bugün sizinle bir metin dinleyeceğiz, öğrendiğimiz stratejiyi uygulayarak o metnin özetini yazacaksınız, der. Bir önceki dersimizde bunu yaptınız ve çok başarılıydınız, diyerek öğrencileri hazırlar.

Şimdi sizden ‘Su Döngüsü’ adlı metne ilişkin öğrendiğimiz stratejiyi kullanarak özet yazmanızı istiyorum. Bakalım bunu da başarabilecek misiniz? Ben bunu da başaracağınıza inanıyorum der ve çalışmaya başlanır.

Bu süreçte araştırmacı, öğrencilerin tüm stratejiyi tek başına kullanarak metne ilişkin birikimli bir özet yazmasını bekler. Öğrencilerin strateji basamaklarını hatırlamada ve özet yazmada güçlük yaşaması durumunda yüksek sesle düşünme gibi destekleyicileri kullanarak ipucu verir. Öğrenci hala güçlük yaşamaya devam ederse yüksek sesle düşünerek model olur. Öğrencinin bağımsız şekilde yaptığı uygulamaları da betimleyerek pekiştirir.

2.OTURUM

Kullanılacak olan bilgi veren metin: Nüfusun Eğitim Durumu

Araştırmacı, öncelikle bilgisayara ilgili dinleme metnini tek bir klasör olarak yükler. Klasörün içinde her bir paragraf ayrı ayrı yer almaktadır. Aynı zamanda JAWS Programını kontrol eder. Masaların üzerine ilgili metne ait ‘Anladıklarımı Özetlemeliyim Çalışma Kağıdı’nı ve Kendini İzleme Kayıt Formu’nu yerleştirir.

Öğrencilere, bugün sizinle bir metin dinleyeceğiz, öğrendiğimiz stratejiyi uygulayarak o metnin özetini yazacaksınız, der. Bir önceki dersimizde bunu yaptınız ve çok başarılıydınız, diyerek öğrencileri hazırlar.

Şimdi sizden ‘Nüfusun Eğitim Durumu’ adlı metne ilişkin öğrendiğimiz stratejiyi kullanarak özet yazmanızı istiyorum. Bakalım bunu da başarabilecek misiniz? Ben bunu da başaracağınıza inanıyorum der ve çalışmaya başlanır.

Bu süreçte araştırmacı, öğrencilerin tüm stratejiyi tek başına kullanarak metne ilişkin birikimli bir özet yazmasını bekler. Öğrencilerin strateji basamaklarını hatırlamada ve özet

yazmada güçlük yaşaması durumunda yüksek sesle düşünme gibi destekleyicileri kullanarak ipucu verir. Öğrenci hala güçlük yaşamaya devam ederse yüksek sesle düşünerek model olur. Öğrencinin bağımsız şekilde yaptığı uygulamaları da betimleyerek pekiştirir.

3.OTURUM

Kullanılacak olan bilgi veren metin: Sağlıklı Yaşam İçin Spor ve Beslenme

Öğretim Süreci

Araştırmacı, öncelikle bilgisayara ilgili dinleme metnini tek bir klasör olarak yükler. Klasörün içinde her bir paragraf ayrı ayrı yer almaktadır. Aynı zamanda JAWS Programını kontrol eder. Masaların üzerine ilgili metne ait ‘Anladıklarımı Özetlemeliyim Çalışma Kağıdı’nı ve Kendini İzleme Kayıt Formu’nu yerleştirir.

Öğrencilere, bugün sizinle bir metin dinleyeceğiz, öğrendiğimiz stratejiyi uygulayarak o metnin özetini yazacaksınız, der. Bir önceki dersimizde bunu yaptınız ve çok başarılıydınız, diyerek öğrencileri hazırlar.

Şimdi sizden ‘Sağlıklı Yaşam İçin Spor ve Beslenme’ adlı metne ilişkin öğrendiğimiz stratejiyi kullanarak özet yazmanızı istiyorum. Bakalım bunu da başarabilecek misiniz? Ben bunu da başaracağınıza inanıyorum der ve çalışmaya başlanır.

Bu süreçte araştırmacı, öğrencilerin tüm stratejiyi tek başına kullanarak metne ilişkin birikimli bir özet yazmasını bekler. Öğrencilerin strateji basamaklarını hatırlamada ve özet yazmada güçlük yaşaması durumunda yüksek sesle düşünme gibi destekleyicileri kullanarak ipucu verir. Öğrenci hala güçlük yaşamaya devam ederse yüksek sesle düşünerek model olur. Öğrencinin bağımsız şekilde yaptığı uygulamaları da betimleyerek pekiştirir.

Ölçüt: Öğrencilerin, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Stratejinin uygulama basamaklarını bağımsız bir şekilde uygulamalarının ardından öğretim oturumları sonlandırılır.

EK 21. Dinlediğini Anlama Ön Test Son Test Uygulama Güvenirliği Formu

Amaç: Bu formun amacı, uygulamacının uygulamış olduğu Okuduğunu Anlama Veri Toplama Aracını hazırlanmış olan uygulama süreçlerine ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemektir.

Kullanma Yönergesi: Bu formda, uygulayıcının gerçekleştirmesi beklenen, değerlendirme sürecinde bulunan davranışlar yer almaktadır. Formu uygulamadan önce okuyunuz. Değerlendirme süreçlerini izleyerek, uygulamacının bu basamakları yerine getirip getirmediğini belirleyiniz. Bu amaçla, uygulamacı değerlendirme sürecinde yer alan davranışları yerine getiriyorsa “Yaptı” sütununa; yerine getirmiyorsa “Yapmadı” sütununa bir çek atınız. Eklemek istediklerinizi de notlar kısmına yazınız.

Değerlendirme Süreci	Yaptı	Yapmadı	Notlar
1 Ön test/son test verilerine başlamadan önce öğrenciye seninle şimdi çalışacağız. Önce bilgisayarında seçili olan metni dinleyeceksin dinlemen bittikten sonra sana bu metinle ilgili sorular soracağım, metni dinlerken önündeki tablete notlar alabilirsin. Hazır olduğun zaman bana söyle’ diyerek yönergeyi verir.			
2 Öğrencinin metin dinleme işlemini bitirmesinin ardından öğrenciye metinle ilgili anlama soruları soracağını ve verdiği cevapları yazacağını belirtir.			
3 Metne ait kayıt çizelgesindeki, metinde yer alan bilgi birimlerini ve metinden çıkarım yapmaya yönelik olarak olan soruları sırasına uygun olarak öğrenciye sorar.			
4 Öğrencinin soruya verdiği cevabı hiçbir şey söylemeden kayıt çizelgesine kayıt eder.			
5 Öğrencinin soru sorulduktan sonra tepki vermemesi durumunda 10 sn süre boyunca öğrencin cevap vermesini bekler.			
6 Öğrencinin sorulan soruya 10 sn süre ile tepki vermemesi durumunda soruyu tekrar sorar.			
7 Öğrencinin sorulan soruya eksik cevap vermesi durumunda başka, diğer, tekrar düşün gibi şeyler söyleyerek öğrencinin eksik cevabını tamamlamasını 6-7 sn boyunca bekler.			
8 Öğrencinin sorulan soruyu 6-7 sn boyunca cevaplamaya devam etmezse öğrencinin ilk olarak söyledikleri tekrar edilerek ‘Ben sana, sordum. Sen dedin başka? denilerek öğrencinin cevabına devam etmesinin 6-7 sn bekler.			

Gözlemci:

Tarih:

Gözlenen Katılımcı:

Gözlenen Değerlendirme Süreci:

EK 22. Okuduğunu Anlama Ön Test Son Test Uygulama Güvnrliği Formu

Amaç: Bu formun amacı, uygulamacının uygulamış olduğu Okuduğunu Anlama Veri Toplama Aracını hazırlanmış olan uygulama süreçlerine ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemektir.

Kullanma Yönergesi: Bu formda, uygulayıcının gerçekleştirmesi beklenen, değerlendirme sürecinde bulunan davranışlar yer almaktadır. Formu uygulamadan önce okuyunuz. Değerlendirme süreçlerini izleyerek, uygulamacının bu basamakları yerine getirip getirmediğini belirleyiniz. Bu amaçla, uygulamacı değerlendirme sürecinde yer alan davranışları yerine getiriyorsa “Yaptı” sütununa; yerine getirmiyorsa “Yapmadı” sütununa bir çek atınız. Eklemek istediklerinizi de notlar kısmına yazınız.

Değerlendirme Süreci	Yaptı	Yapmadı	Notlar
1 Ön test/son test verilerine başlamadan önce araştırmacı, öğrenciye seninle şimdi çalışacağız. Bu metni sesli okuyacaksın okuman bittikten sonra sana bu metinle ilgili sorular soracağım, metni okurken önündeki tablete notlar alabilirsin. Hazır olduğun zaman bana söyle’ diyerek yönergeyi verir.			
2 Öğrencinin okuma işlemini bitirmesinin ardından öğrenciye metinle ilgili anlama soruları soracağını ve verdiği cevapları yazacağını belirtir.			
3 Metne ait kayıt çizelgesindeki, metinde yer alan bilgi birimlerini ve metinden çıkarım yapmaya yönelik olarak olan soruları sırasına uygun olarak öğrenciye sorar.			
4 Öğrencinin soruya verdiği cevabı hiçbir şey söylemeden kayıt çizelgesine kayıt eder.			
5 Öğrencinin soru sorulduktan sonra tepki vermemesi durumunda 10 sn süre boyunca öğrencin cevap vermesini bekler.			
6 Öğrencinin sorulan soruya 10 sn süre ile tepki vermemesi durumunda soruyu tekrar sorar.			
7 Öğrencinin sorulan soruya eksik cevap vermesi durumunda başka, diğer, tekrar düşün gibi şeyler söyleyerek öğrencinin eksik cevabını tamamlamasını 6-7 sn boyunca bekler.			
8 Öğrencinin sorulan soruyu 6-7 sn boyunca cevaplamaya devam etmezse öğrencinin ilk olarak söyledikleri tekrar edilerek ‘Ben sana, sordum. Sen dedin başka? denilerek öğrencinin cevabına devam etmesinin 6-7 sn bekler.			

Gözlemci:

Tarih:

Gözlenen Katılımcı:

Gözlenen Değerlendirme Süreci:

EK 23. Özetleme Ön Test Son Test Uygulama Güvenirliği Formu

Amaç: Bu formun amacı, uygulamacının uygulamış olduğu Özetleme Ön Test Son Test Verilerinin hazırlanmış olan uygulama süreçlerine ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemektir.

Kullanım Yönergesi: Bu formda, uygulayıcının gerçekleştirmesi beklenen, değerlendirme sürecinde bulunan davranışlar yer almaktadır. Formu uygulamadan önce okuyunuz. Değerlendirme süreçlerini izleyerek, uygulamacının bu basamakları yerine getirip getirmediğini belirleyiniz. Bu amaçla, uygulamacı değerlendirme sürecinde yer alan davranışları yerine getiriyorsa “Yaptı” sütununa; yerine getirmiyorsa “Yapmadı” sütununa bir çek atınız. Eklemek istediklerinizi de notlar kısmına yazınız.

Değerlendirme Süreci	Yaptı	Yapmadı	Notlar
1 Araştırmacı, öğrenciler gelmeden önce bilgisayarı açar ve JAWS Programını kontrol eder. İlgili metni seçer. Bilgisayara hoparlörü takar.			
2 Araştırmacı, sınıfın oturma düzenini U şeklinde hazırlar.			
3 Araştırmacı, öğrencileri sınıfa çağırır. Öğrencilerden oturmalarını ister.			
4 Araştırmacı öğrencilere, bugün sizinle bir metin dinleyeceğiz. Bu metni sessiz bir şekilde dikkatlice dinleyin, dinlemeniz bittikten sonra metnin özetini yazacaksınız, der. Özetinizi yazarken kısaltma kullanmak isterseniz kullanabilirsiniz, der.			
5 Araştırmacı, öğrencilere tablet çivi ya da Braille daktilolarını çıkarmalarını ister. Öğrencilere ‘Anladıklarımı özetlemeliyim çalışma kağıdını’ dağıtır. Kağıdı incelemeleri için ve tablet ya da daktiloya takmaları için birkaç dakika süre verir. Tüm öğrencilerin kağıtlarını hazır hale getirdiklerinden emin olduktan sonra ad ve soyadlarını yazmalarını ister.			
6 Araştırmacı, sınıfın sessizliğini sağladıktan sonra JAWS Programını çalıştırır ve öğrencilerden dinlemelerini ister.			
7 Dinleme işlemi tamamlandıktan sonra öğrencilere, evet şimdi herkes önündeki kağıda özetlerini yazsın, der.			
8 Öğrenciler özetlerini yazarken sınıfın sessizliğini sağlar. Özet yazma işlemi tamamlandıktan sonra öğrencilere teşekkür eder ve kağıtları toplayarak oturumu sonlandırır.			

Gözlemci:

Tarih:

Gözlenen Değerlendirme Süreci:

EK 24. Öğretim Sırası İzleme Uygulama Güvenirliği Formu

Amaç: Bu formun amacı, uygulamacının uyguladığı Öğretim Sırası İzleme Veri Toplama Aracını hazırlanmış olan uygulama süreçlerine ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemektir.

Kullanma Yönergesi: Bu formda, uygulayıcının gerçekleştirmesi beklenen, değerlendirme sürecinde bulunan davranışlar yer almaktadır. Formu uygulamadan önce okuyunuz. Değerlendirme süreçlerini izleyerek, uygulamacının bu basamakları yerine getirip getirmediğini belirleyiniz. Bu amaçla, uygulamacı değerlendirme sürecinde yer alan davranışları yerine getiriyorsa “Yaptı” sütununa; yerine getirmiyorsa “Yapmadı” sütununa bir çek atınız. Ekleme istediklerinizi de notlar kısmına yazınız.

Değerlendirme Süreci	Yaptı	Yapmadı	Notlar
1 İzleme verilerini toplamadan önce öğrenciye ‘Seninle şimdi çalışacağız. Önce bilgisayarında seçili olan metni dinleyeceksin dinlemen bittikten sonra sana bu metinle ilgili sorular soracağım, metni dinlerken önündeki tablete notlar alabilirsin. Hazır olduğun zaman bana söyle’ diyerek yönergeyi verir.			
2 Öğrencinin metin dinleme işlemini bitirmesinin ardından öğrenciye metinle ilgili anlama soruları soracağını ve verdiği cevapları yazacağını belirtir.			
3 Metne ait kayıt çizelgesindeki, metinde yer alan bilgi birimlerini ve metinden çıkarım yapmaya yönelik olarak olan soruları sırasına uygun olarak öğrenciye sorar.			
4 Öğrencinin soruya verdiği cevabı hiçbir şey söylemeden kayıt çizelgesine kayıt eder.			
5 Öğrencinin soru sorulduktan sonra tepki vermemesi durumunda 10 sn süre boyunca öğrencin cevap vermesini bekler.			
6 Öğrencinin sorulan soruya 10 sn süre ile tepki vermemesi durumunda soruyu tekrar sorar.			
7 Öğrencinin sorulan soruya eksik cevap vermesi durumunda başka, diğer, tekrar düşün gibi şeyler söyleyerek öğrencinin eksik cevabını tamamlamasını 6-7 sn boyunca bekler.			
8 Öğrencinin sorulan soruyu 6-7 sn boyunca cevaplamaya devam etmezse öğrencinin ilk olarak söyledikleri tekrar edilerek ‘Ben sana, sordum. Sen dedin başka? denilerek öğrencinin cevabına devam etmesinin 6-7 sn bekler.			

Gözlemci:

Tarih:

Gözlenen Katılımcı:

Gözlenen Değerlendirme Süreci:

EK 25. Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

Amaç: Bu formun amacı uygulayıcının uyguladığı Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin hazırlanmış olan öğretim planlarına ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemektir.

Kullanım Yönergesi: Bu formda uygulayıcının gerçekleştireceği öğretim sürecinde uygulaması gereken her adım tek tek yer almaktadır. Formu öğretim oturumunu izlemeden önce okuyunuz. Öğretim oturumlarını izleyerek bu basamakları yerine getirip getirmediğini takip ediniz. Bu amaçla, uygulayıcı öğretim sürecinde yer alan davranışları yerine getiriyorsa 'Yaptı' yerine getirmiyorsa 'Yapmadı' sütununa çek atınız. Belirtmek istediğiniz diğer durumları da notlar kısmına not ediniz.

1.AŞAMA: ÖĞRETİME HAZIRLIK (1.Oturum)	Yaptı	Yapmadı	Notlar
Öğretimde kullanacağı materyalleri hazırlar.			
1 Sınıfın fiziksel koşullarını kontrol eder.			
Oturma planını düzenler.			
2 Öğrencilere çalışmanın amacını söyler.			
Öğrenecekleri stratejinin ne işe yarayacağını söyler.			
Stratejinin adını söyler.			
Strateji şeridini öğrencilere dağıtır ve birkaç dakika materyali incelemeleri için süre verir.			
3 Strateji uygulama basamaklarını sırasıyla tanıtır.			
Her basamakta uygulanacak işlemleri sırasıyla anlatır.			
4 Kendini izleme kayıt formunu öğrencilere dağıtır ve öğrencilerden incelemesini ister.			
Destekleyici materyalin ne işe yarayacağını söyler.			
Destekleyicilerin hangi amaçla ve ne zaman kullanılacağını söyler.			
Öğrencilere hatırlatan merdivenleri dağıtır.			
İncelemeleri için birkaç dakika süre verir.			
Merdivenin nasıl kullanılacağını gösterir.			
Öğrencilerin hatırlatan merdivenlerdeki her bir basmağı alıp okumasının ardından tekrar yerine takmalarını ister.			
Üçüncü destekleyicinin adını söyler.			
Hangi amaçla ve ne zaman kullanılacağını söyler.			
İncelemeleri için öğrencilere dağıtır.			
Oturum sonunda öğrencilerin anlamadıkları yerlerin olup olmadığını sorar ve sorularını alır cevaplar.			
2.AŞAMA: UYARLANMIŞ ÇOK ÖGELİ BİLİŞSEL STRATEJİYE MODEL OLMA (1.Oturum)	Yaptı	Yapmadı	Notlar
Bilgisayarı çalışır duruma getirir.			
Öğretimde kullanacağı metni bilgisayara yükler.			
Oturma düzenini sağlar.			

1	Kullanacağı destekleyicileri masanın üzerine koyar.
	Önceki öğretim oturumunda yaptıklarını hatırlatır.
	Öğrencilere öğretim sürecinde kullanacakları destekleyicilerin isimlerini ve ne zaman kullanılacağını sorar.
	Öğrencilerin eksik ya da yanlış cevaplarını düzeltir. Destekleyicilerin isimlerini ve ne zaman kullanılacağını kendisi tekrar söyler.
	Öğrencilerin destekleyicileri incelemeleri için 5 dakika süre verir.
2	Dersin amacını söyler.
	Derste kullanılacak metnin adını söyler.
	Öğrencilere ÇÖBS'yi uygularken yüksek sesle düşüneceğini söyler.
	Öğrencilerden kendisini dikkatlice dinlemelerini ve takip etmelerini ister.
	Öğrencilerden metne ilişkin kendini izleme kayıt formunu açmalarını ister.
	Öğrencilerden anladıklarını özetlemeliyim çalışma kağıdını masanın üzerine koymalarını ister.
	Öğrencilerden hatırlatan merdiveni masanın üzerine koymalarını ister.
	Yüksek sesle düşünerek bu çalışmada ilk olarak ne yapacağını söyler.
	Stratejinin ilk uygulama basamağı olan paragrafı dinle basamağını yüksek sesle okur.
	Stratejinin ilk uygulama basamağında ne yapacağını yüksek sesle düşünerek söyler.
	Öğrencilerden ilk paragrafı dinlemelerini ister. Öğrencilerin dinlemesi bittikten sonra kayıt çizelgesinin ilk basamağına stickerı yapıştırır.
	Öğrencilerin dinlemeleri bittikten sonra bir sonraki basamakta ne yapacağını yüksek sesle düşünerek söyler (Şimdi ne yapmalıyım?).
	Dinlediği metnin ilk paragrafını öğrencilere anlatır.
	Paragrafı anlattıktan sonra şimdi ne yapmam gerekiyordu? Diyerek yüksek sesle düşünür.
	Kendini izleme kayıt formunun ikinci basamağına stickerını yapıştırır.
	Şimdi ne yapmam gerekiyor, diye yüksek sesle düşünür ve kendini izleme kayıt formunun üçüncü basamağına bakmam gerekiyor, der.
	Formun üçüncü basamağını yüksek sesle okur.
	Paragrafın özetini nasıl yazıyorduk, önce hatırlatan merdivenimi alayım, şimdi de anladıklarımı özetlemeliyim çalışma kağıdımı alayım, diyerek yüksek sesle düşünür.
	Şimdi merdivenin ilk basamağını çekip okuyum benden ne istiyor, diye yüksek sesle düşünür.
	Benden ana fikri bulmamı istiyor. Ana fikirle ilgili tahminlerini söyler.
	Merdivendeki tüm basamakları bu şekilde sırasıyla uygular.
	İlk paragrafın özetini yazar.

Öğrencilere yazdığı özeti okur.			
Ardından ne yapması gerektiğini yüksek sesle düşünür. Şimdi özetimi yazdım yapmam gereken şey kendini izleme kayıt formunda özetini yaz kısmına stickerımı yapıştırmak, der. Stickeri yapıştırır.			
Şimdi de kendini izleme kayıt formundaki diğer basamağı okuyayım, der ve okur.			
Benden ikinci paragrafı dinlememi istiyor, der.			
Öğrencilerden de ikinci paragrafı dinlemelerini ister.			
Dinleme işlemi tamamlandıktan sonra şimdi ne yapacağım diye düşünür ve kendini izleme kayıt formuna stickerımı yapıştırmalıyım, der ve yapıştırır.			
Şimdi diğer basamağı okumalıyım der ve okur.			
Benden birinci ve ikinci paragrafı birleştirerek anlatmamı istiyor. Önce düşünüyüm birinci paragrafta neler vardı/olmuştu, şimdi de ikinci paragrafı düşünüyüm der ve iki paragrafı birleştirerek anlatır.			
Paragrafları anlattım şimdi ne yapmam gerekiyordu, der ve düşünmeye başlar. Şimdi yaptığımı göre sticker yapıştırmam gerekiyor der ve sticker yapıştırır.			
Tüm basamakları aynı şekilde uygular ve strateji uygulaması bittikten sonra öğrencilerin sorusu varsa alır ve cevaplar.			
Ardından tüm yaptıklarını özetleyerek oturumu sonlandırır.			
3.AŞAMA: REHBERLİ UYGULAMA		Yaptı	Yapmadı
Notlar			
Bilgisayarları açar ve ilgili metni bilgisayarlara yükler.			
JAWS'ı kontrol eder.			
Uygulama sırasında öğrencilerin kullanacağı destekleyicileri masanın üzerine yerleştirir.			
U şeklinde oturma düzeni sağlar.			
Bu oturumun amacını söyler.			
Strateji basamaklarını ve nasıl uygulandığını öğrencilerle birlikte tekrar eder.			
Destekleyicilerin ne zaman ve hangi amaçla kullanılacağını öğrencilere sorar ve kendisi de bir kez daha ifade eder.			
Öğrencilerin destekleyicileri incelemesi için birkaç dakika süre verir.			
Öğrencilere bu oturumda ne yapacaklarını anlatır.			
Öğrencilerden strateji basamaklarını kullanarak ilgili metne ilişkin birikimli bir özet yazmasını ister.			
Uygulama sırasında destekleyicileri kullanabileceklerini öğrencilere hatırlatır.			
Öğrencilerin strateji basamaklarını uygulamada ve özet yazmada güçlük yaşaması durumunda yüksek sesle düşünerek hatırlatmalarda bulunur.			
Sınıf içi tartışmaları araştırmanın amacı doğrultusunda şekillendirir ve yönetir.			
Öğrenci ipucuna rağmen yapamıyorsa yüksek sesle düşünerek model olur.			
Oturum sonunda öğrenciyi pekiştirir.			

3.AŞAMA: BAĞIMSIZ UYGULAMA		Yaptı	Yapmadı	Notlar
1	Bilgisayarları açar.			
	İlgili metni bilgisayarlara yükler.			
	U şeklinde oturma düzenini sağlar.			
	Tablet kalem ya da Braille daktilo, kendini izleme kayıt formu ve anladıklarını özetlemeliyim kağıdını masanın üzerine koyar.			
2	Öğrencilerden öğrendikleri strateji basamaklarını kullanarak ilgili metne dair bir özet yazmalarını ister.			
	Öğrencilere güçlük yaşadıkları yerlerde yüksek sesle düşünme gibi destekleyicileri kullanarak ipucu verir.			
	Öğrencilerin bağımsız bir şekilde uyguladığı basamakları betimleyerek pekiştirir.			

EK 26. Dinlediğini Anlama Ön Test-Son Test Gözlemci Güvenirliği Formu

Kullanım Yönergesi: Sayın araştırmacı uygulamaya başlamadan önce formda yer alan soruları dikkatlice okuyunuz. Ardından öğrencinin cevabının yer aldığı ses kayıt cihazını dinleyerek öğrencinin cevaplarını not ediniz ve formda doğru yanlış sütununu kullanarak işaretleyiniz. Her bir soru için puanlamayı araştırmacının size verdiği eğitimdeki bilgilere dayanarak yapınız. Her bir soru için ayrı ayrı puanlama kısımlarına puan veriniz. Son olarak formun altında bulunan *Toplam Puan* kısmına toplam puanı yazınız.

Öğrencinin adı-soyadı:

Sınıfı:

Okulu:

Uygulayıcı:

Uygulama tarihi:

No	Soru	Cevap	Evet	Hayır	Açıklama
1	Avrupa’da Orta Çağ döneminde bilim ve sanata hangi unsurlar egemendi? Söyle.	Din ve kilise egemendi.			
2	Kilise ve din adamlarına duyulan güveninin azalmasında etkili olan durum nedir? Söyle.	Kilise ve din adamlarına duyulan güven azaldı.			
3	Kilise baskısının azalması neyi etkiledi? Söyle.	İnsanların özgürce tartışıp düşünmelerini sağladı.			
4	Orta Çağ bilimsel gelişmeler bakımından neden karanlık bir dönem olarak adlandırıldı? Söyle.	Çünkü kilise ve din adamları, bilim yapılmasına, sanatsal faaliyetlere ve düşünmeye izin vermiyordu.			
5	Yeniden Doğuş olarak da nitelendirilen ‘Rönesans’ı nasıl tanımlayabiliriz? Söyle.	Avrupa’da meydana gelen edebiyat, kültür, güzel sanatlar, bilim ve düşünce alanlarındaki bütün bu yenilik ve gelişmelerin yaşandığı döneme Rönesans denir.			
6	Bilim ve düşünce alanındaki gelişmeleri etkileyen en önemli olay nedir? Söyle.	Coğrafi Keşiflerdir.			
7	Rönesans Döneminin en önemli temsilcilerinden biri olan Leonardo da Vinci hangi alanlarda yaptığı çalışmalarla döneme damgasını vurmuştur? Söyle.	Resim, mimarlık, bilim, felsefe ve mühendislik alanlarında yaptığı çalışmalarla döneme damgasını vurmuştur.			

8	Rönesans'ın temsilcilerinden olan Kopernik, alanında ilk olarak neyi ortaya koymuştur? Söyle.	İlk defa Dünya'nın Güneş etrafında döndüğünü bulmuştur.			
9	Rönesans döneminin getirdiği yeniliğin 2000'li yıllarda İngiliz kalp cerrahisine nasıl bir etkisi olmuştur? Söyle.	Da Vinci'nin anatomi çalışmasında yaptığı ilk robot tasarımının etkisi olmuştur.			
10	Rönesans döneminde birçok bilim adamı ve sanatçının yetişmesine sebep olan olay nedir? Söyle.	Coğrafi keşifler ve ticaretin gelişmesidir.			
11	Ticaretle zenginleşen sınıf hangi alana önem vermeye/yönelmeye başladı? Söyle.	Bilim ve sanata yönelmeye başladı.			
12	Matbaanın kurulması neyi hangi yönde etkiledi? Söyle.	Yeni bilgi ve düşüncelerin hızla yayılmasını etkiledi.			
No	Soru	Cevap	Evet	Hayır	Açıklama
1	Enderun Mektepleri niçin kurulmuştur? Söyle.	Nitelikli insan yetiştirmek amacıyla kurulmuştur.			
2	Enderun Mektepleri nerede kurulmuştur? Söyle.	Topkapı Sarayında kurulmuştur.			
3	Enderun mektebi neden sarayda kurulmuştur? Söyle.	Sarayda eğitim vermek amacıyla kurulmuştur.			
4	Osmanlılarda Enderun mektepleri dışında başka eğitim kurumu var mıdır? Varsa nedir? Söyle.	Medreseler vardır.			
5	Devşirme sistemi nedir? Söyle.	Hristiyan çocuklarının bazı şartlar göz önünde bulundurularak toplanması esasına Devşirme Sistemi denir.			
6	Devşirilen çocuklar Türk gelenekleri ve İslam dinini nasıl öğrenirlerdi? Söyle.	Türk ailelerinin yanına verilerek öğrenirlerdi.			
7	Enderun mekteplerinde verilen eğitimin diğer eğitim kurumlarında verilen eğitimden farkı nedir? Söyle.	Öğrencilerin askerî ve idari konularda uygulama yapmalarındır.			
8	Enderun'da iyi eğitim alan gençler, hangi göreve meslekteler alınıyorlardı? Söyle.	Sadrazam, vezir, yüksek rütbeli asker, hattat, şair, müzisyen, mimar gibi nitelikli devlet görevlisi veya sanatkar oluyorlardı.			

9	Devşirme sisteminde çocuklar Türk geleneklerini ve İslam dinini öğrendikten sonra askeri eğitim almaları amacıyla nereye gönderilirdi? Söyle.	Acemi ocağına gönderiliyorlardı.
10	Hangi çocuklar devşirme sistemine katılamaz? Söyle.	Yaşları annelerine gereksinim duyacak kadar küçük olan, eğitim yaşını geçenler, hasta/engelli olanlar ve ailesinin tek çocuğu olanlar bu sisteme alınmazdı.
11	Devşirilen çocuklar neden acemi ocağına gönderilirdi? Söyle.	Askeri eğitim almaları için gönderilirdi.
12	Enderun mekteplerine seçilerek çocuk alınmasının nedeni ne olabilir? Söyle.	Zeki çocukları almak/Nitelikli insan yetiştirmek

EK 27. Özetleme Ön Test-Son Test Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu

Kullanım Yönergesi: Sayın araştırmacı, gören yazıya dönüştürülmüş olan katılımcı özetini öncelikle uzunluk bakımından puanlayınız. Ardından ana fikir değişkenine göre her bir paragrafı ayrı ayrı puanlayıp kutucuğa yazınız. Lütfen puanlama sırasında size verilen eğitimlerdeki bilgilere göre puanlama yapınız. Son olarak katılımcının özetini kalite bakımından değerlendirmeden önce gören öğrencilerin özetlerine bakınız. Araştırmacının eğitimde de anlattığı üzere katılımcının özetini kalite değişkenine göre puanlarken gören öğrencilerin özetlerini ve özetlerinden aldıkları puanları öncül kabul ediniz.

Özetlerin uzunluğu	Kelime Sayısı
--------------------	---------------

Kelime Sayısı:.....

Puanlama: Katılımcının özetindeki kelimeler, başlık dahil sayılır. Ancak aynı cümle içinde tekrar edilen kelimeler sayılmaz. Yukarıdaki tabloya toplam kelime sayısı yazılır.

	1.Paragraf	2.Paragraf	3.Paragraf	4.Paragraf	5.Paragraf
Ana fikir					

Toplam Puan:.....

Puanlama: Özetlerde her bir paragrafta yer alan ana fikirlerin incelemesi şeklinde puanlama yapılır. Ayrıntılı ana fikirler 2, daha az ayrıntılı ana fikirler 1, ana fikrin yer almaması 0 olarak puanlanır.

	1	2	3	4	5	6	7	8
Kalite								

Toplam Puan:.....

Puanlama: Gören öğrencilerin kalite bakımından 0 ile 8 puan arasında puanlanan özetleri öncül özetler olarak alınır ve katılımcıların özetleri öncül özetlere göre kalite bakımından puanlanır.

EK 28. Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Test Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu

Kullanım Yönergesi: Sayın araştırmacı uygulamaya başlamadan önce formda yer alan soruları dikkatlice okuyunuz. Ardından öğrencinin cevabının yer aldığı ses kayıt cihazını dinleyerek öğrencinin cevaplarını not ediniz ve formda doğru yanlış sütununu kullanarak işaretleyiniz. Her bir soru için puanlamayı araştırmacının size verdiği eğitimdeki bilgilere dayanarak yapınız. Her bir soru için ayrı ayrı puanlama kısımlarına puan veriniz. Son olarak formun altında bulunan *Toplam Puan* kısmına toplam puanı yazınız.

Öğrencinin adı-soyadı:

Sınıfı:

Okulu:

Uygulayıcı:

Uygulama tarihi:

No	Soru	Cevap	Evet	Hayır	Puan
1	Atom nedir? Söyle.	Atom, bilinen evrendeki tüm maddelerin kimyasal ve fiziksel niteliklerini taşıyan en küçük yapı taşıdır.			
2	Atom hangi kelimedenden türemiştir? Söyle.	Atomus kelimesinden türemiştir.			
3	Atomus sözcüğünü ilk ortaya atan kişi kimdir? Söyle.	Democritos'tur (Demokritus).			
4	1897 yılında İngiliz Fizikçi John Joseph Thomson (Jon Cosef Tamsın), yaptığı deneyler sonucunda neyi kanıtlamıştır? Söyle.	Maddenin en küçük parçasının atom olmadığını ve onu oluşturan temel parçacıklar olduğunu kanıtlamıştır.			
5	Atomun merkezinde artı yüklerden oluşan çekirdek ve bu çekirdeğin etrafında elektronların bulunduğunu öne süren ünlü Zelandalı fizikçi kimdir? Söyle.	Ernest Rutherford'dur (Ornist Radırfort).			
6	Dalton'a göre tüm atomların berk küreler şeklinde olması neyi sağlıyordu? Söyle.	Kimyasal tepkimelerde atomların yapısında hiçbir değişiklik olmamasını ve eski hallerine dönmelerini sağlıyordu.			
7	Niels Bohr'un (Nils Bor), ortaya koyduğu modelin adı nedir? Söyle.	'Bohr Atom Modeli'dir.			
8	Dalton'un atom parçalanamaz	Thomson'un aynı cins yüklerin birbirini ittiğini ortaya koymasının bir sonucudur.			

	düşüncesinin yıkılması neyin sonucudur? Söyle.				
9	Maddenin en küçük parçasının atom olmadığı nasıl bulundu? Söyle.	Thomsan'ın yaptığı deneyler sonucunda bulundu.			
10	Atomu oluşturan temel parçacıkların olduğunun bulunması neyin yanlış olduğunu ortaya koydu? Söyle.	Maddenin en küçük parçasının atom olmadığını ortaya koymuştur.			
11	Niels Bohr neden 'Bohr Atom Modeli' adı verilen bir model geliştirdi? Söyle.	Çünkü bilinen fizik yasalarının atomu açıklamaya yetmediğini düşünüyordu.			
12	Bilim insanlarının bugün kullandıkları modelin adı nedir? Söyle.	Bulut modelidir.			
No	Soru	Cevap	Evet	Hayır	Açıklama
1	Cirit nedir? Söyle.	Cirit, Türklerin yüzyıllardan beri oynadıkları bir ata sporudur.			
2	Osmanlı'da ne zaman atlı cirit oynanmaktaydı? Söyle.	Osmanlı'da bayramlarda, yabancı devlet adamlarının ağırlandığında ve ziyafetlerde atlı cirit oynanmaktaydı.			
3	Metne göre Türklerde iyi sipahilerin yetişmesinin sebeplerinden biri nedir? Söyle.	Cirit oyunudur.			
4	Hiçbir spor müsabakasında bulunmayan ancak atlı cirit bulunan özellikler nelerdir? Söyle.	"Rakibi bağışlama" ve "Affetme" davranışlarıdır.			
5	Cirit oyununun başlıca oyun alanı nedir? Söyle.	At Meydanı'dır.			
6	Cirit oyunu, daha kırk elli yıl öncesine kadar Anadolu'da yaygın bir oyun olduğu halde son yıllarda hangi yörelerde oynanmaya devam etmektedir? Söyle.	Erzurum, Uşak, Erzincan, Bayburt, Ankara, Manisa, Kars yörelerinde yaşamaya devam etmektedir.			
7	Cirit oyununda insanların ilgisini çekmek ve onlara hoşça vakit geçirtmek için cirit meydanında hangi müzik aletlerinin çalınması bir gelenektir? Söyle.	Davul ve zurnaların çalınması bir gelenektir.			
8	Atalarımız cirit oyununu neden tesis etmişlerdir? Söyle.	İnsanların ruh ve beden eğitimi için tesis etmişlerdir.			
9	Cirit neden spor ve erdem birliktedir? asil bir yapıya sahiptir? Söyle.	Rakibini bağışlama imkanı verdiği için.			

10	Cirit oyunu nasıl nesilden nesile aktarılmıştır? Söyle.	Düğün, bayram gibi özel günlerde, festival ve şenliklerde cirit oyunu ile halka yönelik gösteri müsabakaları yapılarak nesilden nesile aktarılmıştır.
11	Sence ciride neden ata sporu denmiştir? Söyle.	Yüzyıllardan beri Türklerin oynadığı bir spor olduğu için denilir.
12	Ciridin çok az ülkede oynanıyor olması ne anlama gelmektedir?	Yurt dışında yaygın bir spor olmadığı anlamına gelmektedir.

TOPLAM PUAN:.....

EK 29. Öğretim Sırası İzleme Verileri Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu

Kullanım Yönergesi: Sayın araştırmacı uygulamaya başlamadan önce formda yer alan soruları dikkatlice okuyunuz. Ardından öğrencinin cevabının yer aldığı ses kayıt cihazını dinleyerek öğrencinin cevaplarını not ediniz ve formda doğru yanlış sütununu kullanarak işaretleyiniz. Her bir soru için puanlamayı araştırmacının size verdiği eğitimdeki bilgilere dayanarak yapınız. Her bir soru için ayrı ayrı puanlama kısımlarına puan veriniz. Son olarak formun altında bulunan *Toplam Puan* kısmına toplam puanı yazınız.

Öğrencinin adı-soyadı:

Sınıfı:

Okulu:

Uygulayıcı:

Uygulama tarihi:

ÖĞRETİM SIRASI İZLEME 1

No	Soru	Cevap	Evet	Hayır	Puan
1	11. yüzyıldan itibaren Türk boyları nereye göç ediyordu? Söyle.	Anadolu'ya göç ediyorlardı.			
2	Bizans neden kalabalık bir ordu ile harekete geçti? Söyle.	Türkleri Anadolu'dan çıkarmak için harekete geçti			
3	O dönemde Büyük Selçuklu Devleti hükümdarı kimdir? Söyle.	Alp Arslan'dır.			
4	Anadolu'nun doğusuna doğru ilerleyen Bizans ordusu ile Selçuklu ordusu nerede karşılaştılar? Söyle.	Malazgirt Ovasında karşılaştılar.			
5	Selçukluların Malazgirt Savaşı'nı kazanması neyin sonucudur? Söyle.	Bizans ordusu içinde bulunan Türk boylarından askerlerin saf değiştirmesi ile kazandılar.			
6	Türk yurdu haline gelen Anadolu'ya Avrupa hangi adı vermişti? Söyle.	Türkiye adını vermişti.			
7	Alp Arslan ordusuna neden Anadolu emrini fethedilecektir verdi? Söyle.	Çünkü Bizans'ın yeni imparatoru yapılan anlaşmayı bozdu.			
8	Alp Arslan'ın Bizans imparatorunu dostça karşılaması bize neyi anlatıyor? Söyle.	Selçukluların barışsever olduğunu ve düşmanına bile hoşgörüyle yaklaştığını anlatıyor.			

9	Selçuklular Anadolu'yu fethetmeseydi sence ne olurdu? Söyle.	Anadolu olabilir./Anadolu'nun Türklerin olmayabilirdi.	Bizans'ın tamamı
10	Anadolu'nun Türk hâkimiyetine girmesinin en önemli nedeni nedir? Söyle.	Selçukluların Malazgirt Savaşını kazanmasıdır.	
11	Selçuklularla yapılan anlaşmayı kim kabul etmedi? Söyle.	Bizans'ın yeni imparatoru Selçuklularla yapılan anlaşmayı kabul etmedi.	
12	Bizans ordusu içinde hangi Türk boylarından da askerler bulunuyordu? Söyle.	Uz, Peçenek gibi Türk boylarından askerler de bulunuyordu.	

Toplam Puan:.....

ÖĞRETİM SIRASI İZLEME 2

Öğrencinin adı-soyadı:

Sınıfı:

Okulu:

Uygulayıcı:

Uygulama tarihi:

No	Soru	Cevap	Evet	Hayır	Puan
1	II. Mehmet İstanbul'u fethetme hazırlıklarına hangi tarihte başlamıştır? Söyle.	1452 yılında başlamıştır.			
2	İstanbul'un fethi için yapılan hazırlıklar sırasında Anadolu Hisarı'nın karşısına hangi hisar yapılmıştır? Söyle.	Rumeli Hisarı yapılmıştır.			
3	İstanbul'un fethi sırasında Bizans imparatoru kimdir? Söyle.	Konstantin'dir.			
4	Boğazların emniyet ve kontrolü nasıl sağlandı? Söyle.	Rumeli ve Anadolu Hisarı ile sağlandı.			
5	Bizans'ın surları sağlamlaştırmasının nedeni nedir? Söyle.	Osmanlı'nın savaş hazırlıklarına başlamasıdır.			
6	Osmanlı sence neden 400 parçadan oluşan donanma inşa etmiştir? Söyle.	Denizden ve boğazdan saldırıyı planladıkları için.			
7	Osmanlı ordusunun Edirne'den yola çıkarak kuşatmaya başlamasının nedeni nedir? Söyle.	Konstantin'in II. Mehmet'in şehri teslim edin teklifini kabul etmemesidir.			
8	İstanbul'u fetheden II. Mehmet hangi unvanı almıştır? Söyle.	II. Mehmet 'fatih' unvanını almıştır.			
9	İstanbul hangi tarihte fethedilmiştir? Söyle.	1453'te fethedilmiştir.			
10	İstanbul'u fetheden II. Mehmet korku içindeki Bizanslılara ne sözü vermiştir? Söyle.	II. Mehmet korku içindeki Bizanslılara, canlarına ve mallarına asla zarar verilmeyeceğine dair söz verdi.			
11	İstanbul'un fethi Orta Çağın kapanmasına neden olduğu gibi hangi çağı başlatmıştır? Söyle.	Yeni Çağ başlamıştır.			
12	Avrupa'da feodalite neden yıkılmıştır? Söyle.	Güçlü surların toprakla yıkılabileceğinin anlaşılması feodalitenin yıkılmasına neden olmuştur.			

TOPLAM PUAN:.....

ÖĞRETİM SIRASI İZLEME 3

Öğrencinin adı-soyadı:

Sınıfı:

Okulu:

Uygulayıcı:

Uygulama tarihi:

No	Soru	Cevap	Evet	Hayır	Puan
1	Ekosistem nedir? Söyle.	Belirli bir kısımda bulunan canlılar ile bunları saran cansız çevrelerin karşılıklı ilişkileri ile meydana gelen ve sürekli arz eden sistemler ekosistem olarak adlandırılmaktadır.			
2	Bir ekosistem temelde nelerden oluşur? Söyle.	Bir ekosistem temel olarak cansız maddeler, üreticiler, tüketiciler ve ayrıştırıcılardan oluşur.			
3	Bir bölgenin ekosistemini ve canlı çeşitliliğini ne etkiler? Söyle.	O bölgenin iklim koşulları etkiler.			
4	Yağmur ormanlarının iklimi nerelerde görülür? Söyle.	Yağmur ormanlarının iklimi, bütün sene devam eden yüksek sıcaklık ve yine bütün yıla dağılmış bol yağış alan bölgelerde görülür.			
5	Dünyadaki ekosistemler kaçaya ayrılır, bunlar nelerdir? Söyle.	İkiye ayrılır. Kara ve su ekosistemidir.			
6	Kara ekosistemini neler oluşturur? Söyle.	Ormanlar, çöller, kutuplar, çayırlar, tundralar, çalılıklar vb kara ekosistemini oluşturur.			
7	Su ekosistemi neleri kapsar? Söyle.	Göller, havuzlar, nehirler, denizler, okyanuslar vb ise su ekosistemini oluşturur.			
8	Ekosistem olmasaydı sence ne olurdu? Söyle.	Canlı ve cansız gruplar olmazdı./Yaşam olmazdı.			
9	Enerji akışı ve besin döngüleri neyin devam etmesini sağlar? Söyle.	Ekosistemdeki yaşamın sürmesini sağlar.			
10	Gezegenimizin %10 undan daha azını ormanların kaplaması bize neyi anlatmaktadır? Söyle.	Ormanların az olduğunu, yetersiz olduğunu, yok olduğunu anlatmaktadır.			
11	İklimin, bitki örtüsü ve hayvan çeşitliliği üzerindeki etkisini nasıl açıklayabiliriz? Söyle.	İklimle özgü yağış, nem, rüzgar ve sıcaklık özellikleri bölgedeki bitki örtüsü ve hayvan çeşitliliğinin belirlenmesinde etkilidir.			
12	Dünyadaki canlı çeşitliliğinin temel sebebi nedir? Söyle.	İklim çeşitliliğidir.			

TOPLAM PUAN:.....

EK 30. Sosyal Geçerlik Formu

Okuyacağım maddeleri dikkatlice dinleyiniz ve size en uygun seçeneği söyleyiniz.

1. Çalışmaya katılmaktan memnun oldun mu?

Evet () Hayır () Emin değilim ()

Evet, Hayır ya da Emin değilim şeklinde verdiğiniz cevaba göre düşüncelerinizin nedenlerini söyleyiniz.

2. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Stratejiyi başka öğrencilere de öğretmemi önerir misiniz?

Evet () Hayır () Emin değilim ()

Evet, Hayır ya da Emin değilim şeklinde verdiğiniz cevaba göre düşüncelerinizin nedenlerini söyleyiniz.

3. Öğrendiğin strateji dinlediğini anlamada faydalı oldu mu?

Evet () Hayır () Emin değilim ()

Evet, Hayır ya da Emin değilim şeklinde verdiğiniz cevaba göre düşüncelerinizin nedenlerini söyleyiniz.

4. Öğrendiğin strateji özet yazmada faydalı oldu mu?

Evet () Hayır () Emin değilim ()

Evet, Hayır ya da Emin değilim şeklinde verdiğiniz cevaba göre düşüncelerinizin nedenlerini söyleyiniz.

5. Öğrendiğin strateji okuduğunu anlamada faydalı oldu mu?

Evet () Hayır () Emin değilim ()

Evet, Hayır ya da Emin değilim şeklinde verdiğiniz cevaba göre düşüncelerinizin nedenlerini söyleyiniz.

6. Öğrendiğin stratejiden hoşlandın mı?

Evet () Hayır () Emin değilim ()

Evet, Hayır ya da Emin değilim şeklinde verdiğiniz cevaba göre düşüncelerinizin nedenlerini söyleyiniz.

7. Bu stratejide beğendiğin şeyler nelerdi?

8. Bu stratejide beğenmediğin şeyler nelerdi?

9. Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji’de ne tür değişiklikler yapılmasını önerirsiniz?

EK 31. Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.7723264
Konu : Araştırma izni

16.04.2019

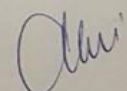
GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 02/04/2019 Tarihli ve E. 11438 sayılı yazınız.

Enstitünüz, Özel Eğitim Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Gülistan YALÇIN'ın "**Çok Ögeli Özetleme Stratejisi Öğretiminin Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Becerileri Üzerine Etkisi**" konulu çalışması kapsamında uygulama yapma talebi Müdürlüğümüze uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.

Uygulama formunun (68 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Hayati KOCA
Vali a.
Milli Eğitim Müdür V.

Güvenli Elektronik İmza
Aşılıdır
16/04/2019

Mahmut ÖZDEMİR

Bilgi için: Ayşe ARDA
Tel: 0 (312) 212 36 00
Faks: 0 (312) 221 02 16

Adres: Alpürsan Türkes cad. Emniyet Mah.4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağ: ankara.meb.gov.tr
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9e52-849b-3ab2-a70f-dee4 kodu ile teyit edilebilir.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..