

**Kocaeli Üniversitesi**

**Eğitim Dergisi**

E-ISSN: 2636-8846

2022 | Cilt 5 | Sayı 1

Sayfa: 91-110



**Kocaeli University**  
**Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2022 | Volume 5 | Issue 1

Page: 91-110

Özet yazma stratejisinin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisi: Braille okuyan bir öğrenci ile vaka çalışması

The impact of teaching summary writing strategy on reading comprehension: a case study of braille reading student

**Gülistan Yalçın,**  <https://orcid.org/0000-0002-9668-0359>

*Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gulistanyalcin@aksaray.edu.tr*

**Onur Emre Kocaöz,**  <https://orcid.org/0000-0001-8412-0736>

*Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, onurkocaoz@aksaray.edu.tr*

---

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

---

**Gönderim Tarihi**

3 Ocak 2022

**Düzeltilme Tarihi**

6 Nisan 2022

**Kabul Tarihi**

14 Nisan 2022

---

**Önerilen Atıf**

**Recommended Citation**

Yalçın, G., & Kocaöz, O. E.. (2022). Özet yazma stratejisinin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisi: Braille okuyan bir öğrenci ile vaka çalışması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(1), 91-110.  
<http://doi.org/10.33400/kuje.1052997>

## ÖZ

Bu çalışmada braille okuyan bir öğrenciye özet yazma strateji öğretiminin okuduğunu anlama performansı üzerine etkisinin araştırılması ve öğrencinin stratejiye ve öğretim sürecine yönelik görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden vaka (durum) çalışması desenine göre planlanmıştır. Katılımcı, 12 yaş 3 aylık olup genel eğitim okulunun özel eğitim 4. sınıfına devam eden bir erkek öğrencidir. Araştırmada gerçekleştirilen değerlendirmeler ve öğretim süreçleri, öğrencinin devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin bireysel eğitim sınıflarının birinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, değerlendirme oturumları, öğretim oturumları ve sosyal geçerlik verilerinin toplanması araştırmanın birinci yazarı tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğretim öncesi ve öğretim sonrasında öğrencinin okuduğunu anlama performansını belirlemek için seçilen 3 metne yönelik okuduğunu anlama testleri hazırlanmıştır. Sosyal geçerlik verileri ise araştırmacılar tarafından geliştirilen 'Sosyal Geçerlik Formu' ile toplanmıştır. Araştırma, öğretim öncesi değerlendirme, öğretime hazırlık (1 oturum), model olma (3 oturum), rehberli uygulama (3 oturum), bağımsız uygulama (3 oturum) ve öğretim sonrası değerlendirme aşamalarında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencinin öğretim öncesi 1. testten aldığı okuduğunu anlama puanının 20, 2. testten aldığı okuduğunu anlama puanının 15, 3. testten aldığı okuduğunu anlama puanının 50 olduğu görülmüştür. Öğrenciye 10 oturum yapılan özet yazma stratejisi öğretiminin ardından, öğretim sonrası aynı testler tekrar uygulanmıştır. Öğrencinin öğretim sonrasında 1. testten 80, 2. testten 82 ve 3. testten 98 aldığı görülmüştür. Dolayısıyla yapılan özet yazma strateji öğretiminin öğrencinin okuduğunu anlama performansına olumlu katkıları/etkileri olduğu söylenebilir. Son olarak öğrenci ile yapılan görüşme sonucunda öğrencinin stratejiye ve stratejinin öğretim sürecine ilişkin olumlu görüşler bildirdiği görülmüştür.

*Anahtar Sözcükler:* Braille okuma, özet yazma stratejisi, okuduğunu anlama

## ABSTRACT

In this study, it is aimed to investigate the impact of teaching summary writing strategy on reading comprehension performance for a student who reads in braille and to reveal the student's views on the strategy and the teaching process. A case study research method which is one of the qualitative research designs was used to carry out this study. The participant of this study is a one -male student in the 4th grade special education classes whose age is 12 years and 3 months. In the research, evaluation sessions, teaching sessions and social validity data were carried out by the first author of the research. Reading comprehension tests were prepared for 3 selected texts which are used to determine the student's reading comprehension performance before and after the instruction. The research was carried out in the stages of pre-teaching assessment, preparation for teaching, modeling, guided practice, independent practice, and post-teaching assessment. As a result of the research, it was found that the student's reading comprehension pre-score (before the instruction) in the 1st test was 20, in the 2nd test was 15, and in the 3rd test was 50. It was observed after the instruction that the student obtained the score of 80 from the 1st test, the score of 82 from the 2nd test and the score of 98 from the 3rd test. Therefore, it can be said that the summary writing strategy teaching has positive contributions/impact on the braille reader student's reading comprehension performance.

*Keywords:* Braille reading, summary writing strategy, reading comprehension

## GİRİŞ

Braille, eğitim öğretim faaliyetlerinde görme duyusunu kullanmayan öğrenciler için uluslararası düzeyde kabul görmüş başarılı bir okuma yazma yöntemidir (Stratton, 1996). Basit dokunsal bilgilerin sözcüksel ve anlamsal özelliklere sahip anlamlı kalıplara dönüştürülme süreci (Sadato ve diğ., 1998) olan braille okuma (Bknz. Görsel 1), parmakların, kolların ve hatta dirseklerin dahil edildiği spesifik ve aktif dokunsal süreçleri içerir (Millar, 1997). Braille okuma için uygun el ve parmak hareketleri; beyin asimetrisine, her parmağın hassasiyetine ve erken dönemde başlanan eğitime bağlıdır (Lorimer, 2002). Bu nedenle de braille okuma yazma sürecine başlanmadan önce dokunsal farkındalık ve ayırt etme becerilerinin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir (Veispak, Boets & Ghesquiere, 2013).

### Görsel 1

#### Braille Okuma



Yetkin bir braille okuyucunun, doğru okuma (Millar, 1997), akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine (Daneman, 1988; Garcia, 2004; Mohammed & Omar, 2011) sahip olması beklenir. 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 önemlidir (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 okuyucuların, gören akranlarının kazandığı doğruluk seviyesinin yaklaşık on ay gerisinden geldiğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Dodd & Conn, 2000). Braille okuma doğruluğunu; braille alfabesinde yer alan harflerin birbirine benzerlik oranının yüksek olması (Millar, 1997), okuma etkinliği sırasında bireyin iki elini aynı anda kullanması, braille materyallerine erişimin her zaman mümkün olmaması, ebeveynlerin braille okuryazarlık becerilerine sahip olmaması (Vakali & Evans, 2007) gibi faktörler etkileyebilmektedir.

Braille okuyucuların okumada güçlük yaşamalarının nedenlerinden bir diğeri olarak gösterilen okuma akıcılığı (Coppins & Barlow-Brown, 2006; Steinman, LeJeune & Kimbrough, 2006), Ulusal Okuma Paneli tarafından "hız, doğruluk ve uygun ifadeyle" okuma olarak tanımlamıştır (National Reading Panel, 2000, s. 3). Birçok braille okuyucunun kelimeleri doğru okumasına rağmen okuma hızları düşük seviyededir (Trent & Truan, 1997; Wetzel & Knowlton, 2000). Braille kodu, okuma sürecine fazladan bir karmaşıklık katmakta ve bunun bir sonucu olarak da bazı braille okuyucuların akıcılık kazanması, gören okuyuculardan daha uzun sürebilmektedir. Diğer bir ifadeyle braille okuyan öğrencilerin, gören okuyucular için anlamanın güçlü bir yordayıcısı olan okuma akıcılığı henüz gelişmemiş olabilir (Fuchs, Fuchs, Hosp & Jenkins, 2001;

Jenkins, Fuchs, van den Broek, Espin & Deno, 2003; Klauda & Guthrie, 2008; Wolf & Katzir-Cohen, 2001). Ancak araştırmalar, akıcılık kazanmada görülen gecikmenin geçici olduğunu ve uygun eğitim verildiğinde braille okuyan öğrencilerin okuma akıcılığı kazanacağını rapor etmişlerdir (Emerson, Holbrook & D'Andrea, 2009). Son yıllarda yapılan araştırmalar, gören öğrencilerin okuma akıcılığını artırmada kullanılan kanıt temelli müdahalelerin, braille okuyucuların da okuma akıcılığı kazanmalarında ve akademik başarılarını artırmalarında faydalar sunabileceğine dair kanıtlar sunmaktadır (Munro & Munro, 2013; Pattillo, Heller & Smith, 2004; Savaiano & Hatton, 2013).

Braille okuyucuların, okuma becerilerini etkileyen önemli bir bileşen ise okuduğunu anlama becerisidir. Okuduğunu anlama, terim olarak yazılı dille etkileşim/katılım yoluyla eş zamanlı olarak anlam çıkarma ve oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır (RAND, 2002). Diğer bir ifadeyle, okuduğunu anlama, okuyucuların okuduklarından anlam çıkarmaları için bilişsel süreçler de kullandıkları karmaşık bir süreçtir (NPR [National Reading Panel], 2000). Alan yazında braille okuyucuların okuduğunu anlama performanslarını gören öğrencilerle karşılaştıran çalışmalarda farklı bulguların elde edildiği görülmektedir. Douglas, Grimley, Hill, Long ve Tobin (2002) braille okuyucuların okuduğunu anlama yeteneğinin gören bireylere göre önemli ölçüde daha düşük olduğunu, Papastergiou ve Pappas (2019) braille okuyucuların okuduğunu anlama becerisinin gören okuyuculara göre daha iyi olduğunu, Mohammed ve Omar (2011) gören okuyucular ile braille okuyucular arasında okuduğunu anlama açısından bir fark olmadığını rapor etmişlerdir.

Alan yazında farklı öğrenci gruplarıyla (tipik gelişim gösteren, öğrenme güçlüğü olan, zihinsel yetersizliği olan) çalışan alan uzmanları, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin (Gardill & Jitendra, 1999; Görgün & Melekoğlu, 2019; Güldenoğlu, 2008; Layes, Lalonde, Mecheri & Rebai, 2015) öğretimine ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde de farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı görülmektedir. Mastropieri ve Scruggs (1997) okuduğunu anlama öğretim yöntemlerini, temel beceri öğretimi ve pekiştirme çalışmaları, metnin yapılandırılması, sorgulama ve kendini düzenleme stratejileri, bütüncül dil yaklaşımı; Gajria, Jitendra, Sood ve Sacks (2007) içerik yapılandırıcılar ve bilişsel strateji öğretimi olarak sınıflandırmıştır.

Bu araştırmaya konu olan bilişsel stratejiler, yetkin okurların metinden anlam çıkarırken karşılaştıkları sorunları çözmek için kullandığı araçlar olarak tanımlanmaktadır (Moreillon, 2007). Okuma sırasında bilişsel stratejileri kullanan yetkin okuyucular, metni okumadan önce ön bilgilerini harekete geçirir, okuma sırasında kullanılan stratejileri takip eder ve okuma sonrasında da yine stratejilere yer vererek okuduğunu anlamayı gerçekleştirirler. Bilişsel stratejiler, yetkin okurlarda otomatik olarak kendiliğinden devreye girer. Ancak bazı öğrenciler bu stratejilere sahip olmayabilirler, bu durum öğrencilerin okuduklarından anlam çıkarmasına engel olabilir (Johnson, Graham & Harris, 1997; Pressley, Johnson, Symons, McGoldrick & Kurita, 1989). Bu nedenle okul başarısını etkileyen önemli bir bileşen olan okuduğunu anlamayı destekleyen stratejilerin bu öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Alan yazında bu stratejiler okuma öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır. Aşağıdaki tabloda okuma öncesi, sırası ve sonrası kullanılan bilişsel stratejilere yer verilmiştir.

**Tablo 1****Okuduğunu Anlamada Kullanılan Bilişsel Stratejiler**

Okuma öncesi kullanılan stratejiler	Okuma sırası kullanılan stratejiler	Okuma sonrası kullanılan stratejiler
Okuma için amaç oluşturma	Çalışma rehberleri, ses kasetleri, metnin altını çizme ya da bilgisayar kullanımı gibi birleştirilmiş ek destekler sunma	Ana fikir ve destekleyici fikirleri bulma
Geçmiş bilgileri harekete geçirme	Grafik düzenleyicilerden yararlanma	Özet yazma
Okumadan önce metinde yer alan ana fikir ya da destekleyici fikirlere yönelik tahminlerde bulunma	Soru sorma/Öğrencilere soru üretme	Metni anlatma
Metin yapısı bilgisi oluşturma	Okumadan önce yapılan tahminleri genişletmek, doğrulamak ya da yanlışları bulma	Tartışma
Terim ya da kavramları önceden öğretme	Hatırlatıcılar kullanma	Tahminleri genişletmek, doğrulamak ya da yanlışları bulmak
Öğrencileri güdüleme	Zihinde canlandırma	Okunanlarla ilgili grafik düzenleyiciler kullanma
Grafik düzenleyicileri kullanma	Özet yazma	Karmaşık kavramları ya da sözcükleri tanımlama ve anlamlarını açıklama
	Ana fikir bulma	

Graves, Juel ve Graves, (2001)' den uyarlanarak hazırlanmıştır.

Tablo 1'de görüldüğü üzere; okuma öncesi stratejiler, okuma için amaç oluşturma, geçmiş bilgileri harekete geçirme, okumadan önce metinde yer alan ana fikir ya da destekleyici fikirlere yönelik tahminlerde bulunma, metin yapısı öğretimi, terim ya da kavramları önceden öğretme, öğrencileri güdüleme ve grafik düzenleyiciler olarak sıralanmıştır (Graves, Juel & Graves, 2001). Okuma sırası stratejiler; çalışma rehberleri, ses kasetleri, metnin altını çizme ya da bilgisayar kullanımı gibi birleştirilmiş ek destekler sunma, grafik düzenleyicilerden yararlanma, soru sorma/öğrencilere soru üretme, okuma öncesi yapılan tahminleri genişletme, doğrulama ya da yanlışları bulma, ana fikir bulma, ara özet yazma, zihinde canlandırma ve hatırlatıcılar kullanma olarak listelenmiştir. Okuma sonrası stratejiler ise metni anlatma, özet yazma, tartışma, okunanlarla ilgili soru üretme, ana fikir ve destekleyici fikirleri bulma, grafik düzenleyicileri kullanma, karmaşık kavramların ya da sözcüklerin anlamını açıklama (Graves & diğ., 2001) stratejilerini içermektedir.

Okuduğunu anlamada, hem okuma sırası (Cavkaytar, 2010) hem de okuma sonrası (Demirel, 2002; Temizkan, 2008) kullanılan özet yazma stratejisi, öğrenmeye yardımcı olan en önemli çalışma becerilerinden biri olarak görülmektedir (Brown & Day, 1983; Nelson, Smith & Dodd, 1992; Solis, Ciullo, Vaughn, Pyle, Hassaram & Leroux, 2012). Amerikan Ulusal Okuma Paneli'nin (National Reading Panel-NRP, 2000) raporunda özet yazma becerisi, okuyucunun metindeki fikir ve anlamı bozmadan, tutarlı şekilde ana fikri ve önemli bölümleri kısaltarak yeniden yazması olarak tanımlanmaktadır. Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde (1998, s.1746-1747) özetleme/özet yazma "bir yazı veya sözü az sözle daha kısa bir biçimde anlatmak, özünü vermek, kısaltmak" olarak tanımlanmıştır. Alan yazında özet yazma stratejisinin; bilgilerin hatırlanmasını kolaylaştırdığı (Akkaya & Kırmızı, 2008), anlama ve bilişüstü yetenekleri geliştirdiği (Williams, 2007), metin yapısını farkına varmada yardımcı olduğu (Brown & Day, 1983) ifade edilmektedir. Bu nedenle öğrencilere özet yazma stratejisinin kazandırılması gerektiği alan uzmanları tarafından vurgulanmaktadır (Akyol, 2008).



İyi bir özeti nasıl yazılması gerektiği ve bir özetle olması gereken unsurların neler olduğuyla ilgili olarak araştırmacıların üzerinde durdukları bazı noktalar vardır. Örneğin, Akyol (2008) etkili bir özet yaparken metnin orijinal anlamına bağlı kalınması gerektiğini, metindeki önemli bilgilerin seçilmesi ve metindeki bazı bilgilerin geliştirilmesi gerektiğini ve metnin yapısının bilinmesi gerektiğini vurgulamıştır. Öte yandan Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu (2005), iyi bir özet yazmak için okuyucunun, seçilen metni dikkatli bir şekilde okuyup anlamasının, kendi kelime ve cümleleriyle anlatılmasının, fazla sözcük kullanmaktan kaçınarak özeti açık ve anlaşılır bir dille yazmasının önemini vurgulamışlardır. Sonuç olarak iyi bir özet yazarken, metin dikkatli bir şekilde okunmalı ve anlaşılmalı, ana fikirler belirlenmeli, gereksiz bilgiler çıkarılmalı, özetle kendi cümlelerimiz kullanılmalı ve özet orijinal metinden daha kısa olmalıdır.

Öğrencilere özet yazma stratejisi öğretilirken ilk olarak uygun metinler seçilmelidir (Akyol, 2008). Bender ve diğerlerine göre (2003) öğrencilere nasıl kısa bir özet yazabileceklerini öğretmek için mümkün olduğu kadar az sayıda kelime kullanarak bilgiyi yeniden ifade etmelerini sağlayacak bir model kullanılabilir. Ardından öğrencilere, özet yazma kurallarının öğretilmesi gerekmektedir. Brown ve Day (1983) bu kuralları; önemsiz bilgilerin çıkarılması, gereksiz veya gereksiz yere tekrar edilen bilgilerin çıkarılması, zaman ya da eylem listeleri için genelleyici terimlerin kullanılması, bir eylemin bileşenlerinin hepsini kullanmak yerine genelleyici bir eylemin kullanılması, konu cümlesinin seçilmesi ve konu cümlesinin yeniden oluşturulması şeklinde sıralamışlardır. Idris, Baba ve Abdullah (2007) ise gereksiz bilgileri çıkarma, cümle birleştirme, konu cümlesini seçme, söz dizimini değiştirme, başka sözcüklerle yeniden ifade etme, genelleme ve keşfetme olmak üzere yedi kuraldan bahsetmektedir.

Alanyazın incelendiğinde olağan gelişim gösteren öğrencilere (Pilten, 2007; Yılmaz & Top, 2015), zihinsel yetersizliği olan öğrencilere (Doğanay-Bilgi, 2009; Güldenöğlü, 2008; Işıkdogan, 2008), zayıf okuyuculara/okuma güçlüğü çeken öğrencilere (İlter, 2018), öğrenme güçlüğü olan öğrencilere (Fırat, 2017; Nelson & diğ., 1992; Stagliano, & Boon, 2009) okuduğunu anlamada strateji öğretimine yer veren çalışmalara rastlanılmaktadır. Literatür incelendiğinde braille okuyuculara, okuduğunu anlama becerisini artırmada bilişsel stratejilerin öğretimini konu alan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamak ile birlikte, sınırlı sayıda da olsa özet yazma stratejisinin dinlediğini anlama becerisi üzerine etkililiğinin incelendiği araştırmaların gerçekleştirildiği görülmektedir (Tuncer & Altunay, 2006). Öte yandan yine braille okuyuculara, dinlediğini anlama becerisini artırmada çok ögeli bilişsel strateji öğretimine yer veren bir çalışmaya rastlanılmıştır. Yalçın (2020) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada, braille okuyucuların dinlediğini anlama performansını artırmada özet yazma stratejisini içeren uyarlanmış çok ögeli bilişsel strateji öğretimi gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin öğrendikleri stratejiyi okuduğunu anlama becerilerine genelleyip genellemedikleri araştırılmış ve çalışma sonucunda öğrencilerin öğrendikleri stratejiyi okuduğunu anlama becerilerine genellebildikleri ve okuduğunu anlama performanslarında artış olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada braille okuyan bir öğrenciye özet yazma strateji öğretiminin okuduğunu anlama performansı üzerine etkisinin araştırılması ve öğrencinin stratejiye ve öğretim sürecine yönelik görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

Braille okuyan bir öğrenciye özet yazma strateji öğretiminin okuduğunu anlama performansı üzerine etkisinin araştırıldığı çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın desenine, katılımcı, uygulayıcı ve ortam özelliklerine, veri toplama aracına, değerlendirme ve öğretime, verilerin puanlanmasına, verilerin analizine ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

## Araştırmanın Deseni

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda çalışma, nitel araştırma desenlerinden vaka (durum) çalışması desenine göre planlanmıştır. Vaka çalışmaları; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda

kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Vaka çalışmasının farklı desenleri bulunmaktadır. Bunlardan biri olan bütüncül tek durum deseni, tek bir analiz birimiyle yürütülen çalışmaları kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu çalışmanın katılımcısı braille yazı okuyan bir öğrenci olduğundan dolayı çalışmada bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır.

### **Katılımcı**

Katılımcı, 12 yaş 3 aylık olup genel eğitim okulunun özel eğitim 4. sınıfına devam eden bir erkek öğrencidir. Özel eğitim sınıfında eğitim öğretim faaliyetleri özel eğitim öğretmeni tarafından sürdürülmektedir. Bununla birlikte öğrenci, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden haftada iki ders bireysel eğitim almaktadır. Burada verilen dersler ise sınıf öğretmenliğinden mezun olup özel eğitim alanında sertifika almış bir öğretmen tarafından yürütülmektedir.

Üç hafta boyunca farklı günlerde öğrencinin bulunduğu ortamlarda (okul, sınıf, rehabilitasyon merkezi) araştırmacılar tarafından yapılan gözlemler sonucunda öğrencinin, yönelim ve bağımsız hareket becerilerinden; baston tekniklerine ve rehberle yürüme becerilerine, arama ve korunma tekniklerine sahip olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, özbakım becerilerinin pek çoğunu (örn., yemek yeme, mont, ayakkabı giyme vb.) sergilediği gözlenmiştir.

Öğrencinin okuma becerilerine ilişkin gözlemler ise şu şekildedir: Öğrenci, kısaltmasız braille yazılmış metinleri hecelemeden akıcı bir şekilde okuyabilmektedir. Bununla birlikte tek harfli kısaltmalarla ilgili eğitim almaktadır. Öğrencinin derslerde bilgi veren metinlerde okuduğunu anlamaya ilişkin sorulan sorulara cevap vermede güçlük yaşadığı öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonucunda ve gözlemler neticesinde elde edilmiştir.

### **Ortam**

Araştırmada gerçekleştirilen değerlendirmeler ve öğretim süreçleri, öğrencinin devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin bireysel eğitim sınıflarının birinde gerçekleştirilmiştir. Ortamda, duvarda asılı bir ayna, bir fasulye masa, iki sandalye, bir materyal dolabı, yerde bir halı ve duvarda beyaz bir tahta bulunmaktadır.

### **Uygulayıcı**

Araştırmada, değerlendirme oturumları, öğretim oturumları ve sosyal geçerlik verileri araştırmanın birinci yazarı tarafından gerçekleştirilmiştir. Yazar, görme engelliler öğretmenliği lisans, görme engellilerin eğitimi yüksek lisans ve özel eğitim alanında doktora yapmıştır. Braille okuma yazma becerilerine sahip olan yazar, devlet üniversitesinin özel eğitim bölümü görme engelliler ana bilim dalında görev yapmaktadır.

### **Metinler**

Araştırmada kullanılan metinler, MEB'in önerdiği ders kitaplarında (Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitapları) yer alan metinler arasından seçilmiştir. Bu metinler seçilirken, öğrencinin daha önce görmediği metinlerden olmasına dikkat edilmiştir. Bununla birlikte metinlerin seçiminde geçmiş konulara atıfta bulunmama, görsel içermeme ve beş paragraftan uzun olmama ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur. Son olarak metinlerin, Ateşman (1999)'ın okunabilirlik formülü kullanılarak okunabilirlik düzeyi belirlenmiş ve orta güçlükte olan 12 metin çalışmada kullanılmak üzere seçilmiştir. Bu metinlerin, 3'ü öğretim öncesi ve öğretim sonrası veri toplamak amacıyla geliştirilen okuduğunu anlama testlerinde, 9'u ise öğretim oturumlarında kullanılmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu bölümde çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının geliştirilme süreci ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### **Okuduğunu anlama veri toplama aracı**

Öğretim öncesi ve öğretim sonrasında öğrencinin okuduğunu anlama performansını belirlemek için seçilen 3 metne yönelik okuduğunu anlama testleri hazırlanmıştır. Her metne ilişkin 12’şer anlama sorusu araştırmacılar tarafından yazılmış, ardından Türkçe alan uzmanına gönderilerek soruları incelemesi istenmiştir. Uzmardan gelen düzeltmeler uygulanarak testlere son hali verilmiştir. Her testte toplam 10 soru yer almıştır. Bu soruların 3’ü çıkarımsal, 7’si ise metindeki bilgiye dayalı sorulardır.

Testler, tablolardan oluşmaktadır. Testlerde 3 sütun ve 11 satırdan oluşan tabloların, ilk sütununda anlama soruları, ikinci sütununda öğrencinin cevaplarının yazılacağı alan ve son sütunda puanların yazılacağı bölümler yer almaktadır.

### **Sosyal geçerlilik veri toplama aracı**

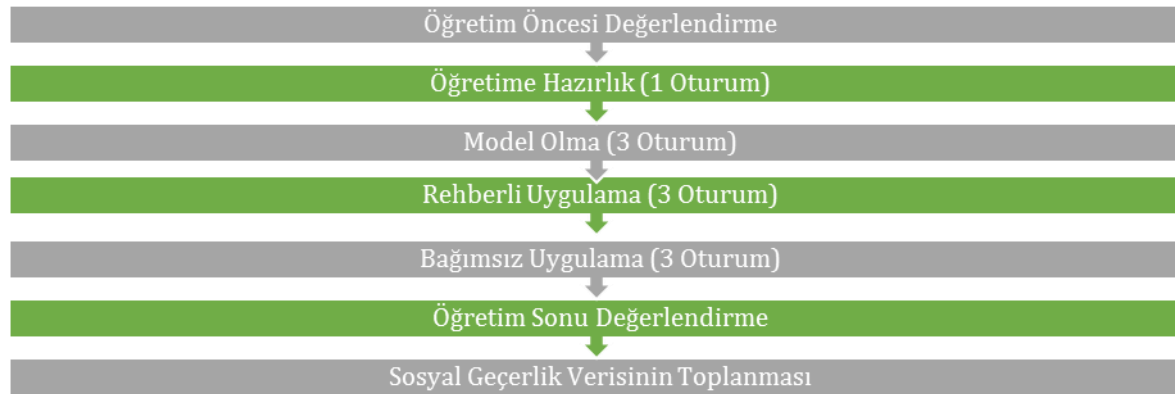
Araştırmaya katılan braille okuyan öğrencinin strateji ve strateji uygulamasına yönelik görüşlerini belirlemek için araştırmacılar tarafından ‘Sosyal Geçerlik Formu’ geliştirilmiştir. Bu formda toplam 5 soru hem kapalı hem açık uçlu formatta düzenlenmiştir.

### **Değerlendirme ve Öğretim Süreci**

Aşağıdaki şekilde araştırmanın değerlendirme ve öğretim sürecinde gerçekleştirilen uygulama adımlarına yer verilmiştir.

#### **Şekil 1**

#### *Değerlendirme ve Öğretim Süreci Uygulama Aşamaları*



Şekil 1’de görüldüğü üzere değerlendirme ve öğretim süreci; öğretim öncesi değerlendirme, öğretime hazırlık (1 oturum), model olma (3 oturum), rehberli uygulama (3 oturum), bağımsız uygulama (3 oturum) ve öğretim sonrası değerlendirme aşamalarında gerçekleştirilmiştir. Son olarak öğrenciden sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Aşağıda her bir aşamada gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir.

#### **Öğretim öncesi değerlendirme**

Öğrenci ile öğretime başlamadan önce, öğretim öncesi değerlendirmeler yapılmıştır. Üç farklı günde (Salı, Çarşamba, Perşembe) üç farklı metne ilişkin anlama sorularından oluşan testler (1. Test, 2. Test, 3. Test) öğrenciye uygulanmıştır. Testlerin uygulanma sürecinde öğrenciye, braille formatta (kısaltmasız) hazırlanan metin seli olarak okutulmuş, ardından 10 anlama sorusu öğrenciye tek tek yöneltilmiştir. Öğrencinin cevapları araştırmacı tarafından testte ilgili bölüme yazılmış ve öğrencinin cevaplarının teyit edilmesi ve gözlemci güvenilirliği yapabilmek için ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Ertesi gün, ikinci metin öğrenciye okutulmuş ve anlama sorularını cevaplaması istenmiş ve araştırmacı tarafından hem teste hem de ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Son gün de diğer metne ve anlama sorularına ilişkin aynı süreç tekrar edilmiştir.



## Öğretim süreci

Öğretimler, öğretime hazırlık (1 oturum), model olma (3 oturum), rehberli uygulama (3 oturum) ve bağımsız uygulama (3 oturum) olmak üzere toplam 10 oturumda gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte öğretimler haftada iki oturum olacak şekilde planlanmış ve toplam 4,5 hafta sürmüştür. Aşağıda öğretim oturumlarına ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir.

Öğretime hazırlık: Araştırmacı, derste kullanacağı materyalleri hazırlamış ve öğrenci ile karşılıklı oturmuştur. Öğrenciye, belli bir süre birlikte ders yapacaklarını söylemiştir. Araştırmacı, öğrenciye 'Sana okuduklarını daha iyi anlayabilmen için bir strateji öğreteceğim. Stratejiler, bir görevi yerine getirmek amacıyla izlediğimiz adımlardır. Ben de sana özet yazma stratejisini öğreteceğim. İyi okuyucular, okuduklarını daha iyi anlamak için bazı stratejiler kullanırlar. Sen de okuduklarını daha iyi anlamak için neler yapıyorsunuz?' der. Öğrencinin cevaplarını alır ve ardından iyi okuyucular, okuduklarını daha iyi anlamak için not tutar, soru sorar, okuduklarını anlatır, okuduklarının özetini yazarlar. Ayrıca metinlerin özetlerini iyi yazan öğrenciler de iyi özetler yazabilmek için bazı stratejileri kullanırlar. Mesela metindeki ana fikirleri bulurlar, gereksiz bilgileri atarlar, genelleme yaparlar. Ben de seninle özet yazma stratejisini öğreteceğim, der. Araştırmacı, 'Sen de bu stratejiyi öğrenince okuduklarını daha kolay ve daha hızlı anlayacak hem de çok güzel özetler yazacaksın.' der. Ardından bu stratejiyi öğrenirken bazı materyaller kullanacağız, der ve braille strateji şeridini öğrenciye verir ve incelemesini ister. Öğrenci şeridi inceledikten sonra bu şerit, özetlerimizi yazarken bize yardımcı olacak. Şimdi birlikte bakalım, şeritte yazan ilk basamağı okuyalım, der ve tüm basamakları okumasını sağlar. Daha sonra öğrenciye, şeritte yazan her basamakta ne yapacağını anlatır ve toplam 30dk süren öğretime hazırlık oturumunu sonlandırır.

Model olma oturumu: Model olma öğretim oturumlarında araştırmacı, özet yazma stratejisinin nasıl uygulanacağına model olmuştur. Bu süreçte öğrenci ile karşılıklı oturmuş ve o derste özetini yazacakları metnin braille yazılmış halini, tablet ve çiviyi masanın üzerine koymuştur. Ardından metni yüksek sesle bir kez okumuş ve daha sonra braille strateji şeridinde (Ek-1) yazan her bir basamağı nasıl uygulayacağını öğrenciye yüksek sesle düşünme tekniğini kullanarak model olmuştur. Bu süreçte araştırmacı, özetini braille formatta (kısaltmasız) yazmıştır. Daha sonra yazdığı özeti öğrenciye vermiş ve yüksek sesle okumasını istemiştir. Diğer iki model olma oturumunda da farklı metinlerle aynı süreci tekrar etmiştir. İlk model olma oturumu, 55 dk, ikinci oturum 40 dk ve son oturum 45 dk sürmüştür.

Rehberli uygulama oturumu: Rehberli uygulama oturumlarında araştırmacı, öğrenci ile karşılıklı oturmuş, masanın üzerine braille yazılmış metni, tablet ve çiviyi koymuştur. Ardından öğrenciye braille şeridi kullanarak stratejinin uygulama basamaklarını hatırlatmıştır. Daha sonra araştırmacı, şimdi sıra sen de önce önündeki metni yüksek sesle okuyacaksın ve ardından öğrendiğimiz stratejiyi kullanarak bir özet yazacaksınız. Öğrendiğimiz stratejiyi uygularken braille şeridi kullanacaksın, böylece stratejinin basamaklarını kolayca hatırlayabileceksin, demiştir. Daha sonra öğrenciden metni okumasını istemiştir. Öğrenci metni okuduktan sonra şeritte ilk olarak hangi basamak yazıyor, diye sormuştur. Ardından öğrenciye evet ilk basamağımız başlığı yaz, o zaman başlığımızı yazalım diyerek öğrencinin başlığı yazmasını beklemiştir. Ardından ikinci basamakta ne yazdığını sormuş ve öğrenciden ilgili basamağı uygulamasını istemiştir. Tüm strateji basamaklarını aynı şekilde yaparken öğrenciyi izlemiş ve eksik ya da yanlış uygulamalarda düzeltici dönütlerde bulunmuştur. Sonra öğrencinin yazdığı özeti öğrenciden okumasını istemiştir. Ardından öğrenci pekiştirerek oturumu sonlandırmıştır. Diğer rehberli uygulama oturumlarında da farklı metinlerle aynı süreci tekrar etmiştir. İlk rehberli uygulama oturumu 60 dk, ikinci ve üçüncü oturum 55 dk sürmüştür.

Bağımsız uygulama oturumu: Bu oturumda araştırmacı, öğrenci ile karşılıklı oturmuş, masanın üzerine tablet ve çiviyi koymuştur. Ardından öğrenciye, bugün seninle bir metin okuyacağız, öğrendiğimiz stratejiyi uygulayarak o metnin özetini yazacaksın, demiştir. Bir önceki dersimizde bunu yaptın ve çok başarılıydın, diyerek öğrenciyi hazırlamıştır. Şimdi senden bu metne ilişkin öğrendiğimiz stratejiyi kullanarak özet yazmanı istiyorum, demiştir. Bakalım bunu da başarabilecek misin? Ben bunu da başaracağına inanıyorum demiştir. Bu süreçte araştırmacı, Gülistan Yalçın, Onur Emre Kocaöz

Özet yazma stratejisinin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisi: Braille okuyan bir öğrenci ile vaka çalışması

öğrencinin stratejiyi tek başına kullanarak metne ilişkin özet yazmasını beklemiştir. Öğrencilerin strateji basamaklarını hatırlamada ve özet yazmada güçlük yaşaması durumunda yüksek sesle düşünerek model olmuştur. Öğrencinin bağımsız şekilde yaptığı uygulamaları da betimleyerek pekiştirmiştir. Öğrencinin yazdığı özeti öğrenciden okumasını istemiş ve öğrenci özeti okuduktan sonra aferin diyerek oturumu sonlandırmıştır. Diğer bağımsız uygulama oturumlarında da aynı süreç farklı metinlerle tekrar edilmiştir. İlk bağımsız uygulama oturumu 30 dk, ikincisi 25 dk ve son oturum 30 dk sürmüştür.

### **Öğretim sonrası değerlendirme**

Öğretim oturumlarının tamamlanmasının ardından öğretim sonrası değerlendirme yapılmıştır. Öğretim sonrası değerlendirme, öğretim öncesi değerlendirme sürecinde olduğu gibi gerçekleştirilmiştir.

### **Sosyal Geçerlilik Verisinin Toplanması**

Sosyal geçerlilik verileri, araştırmanın birinci yazarı tarafından öğrencinin devam ettiği okulun kütüphanesinde toplanmıştır. Araştırmacı ve öğrenci bir masada yan yana oturmuş ve 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 Geçerlilik Veri Toplama Formu'na kaydetmiştir.

### **Verilerin Puanlanması**

Araştırmada öğrencinin her bir testten alabileceği en yüksek puan 100, en düşük puan 0'dır. Her bir soru 10 puan üzerinden hesaplanmıştır. Öğrencinin, soruya metinde yer aldığı şekilde ya da kendi cümleleriyle ifade etmesi durumu doğru tepki olarak kabul edilmiş ve 10 puan olarak puanlanmıştır. Eğer öğrenci sorunun bir kısmını doğru cevapladı ise ona göre puanlama gerçekleştirilmiştir. Örneğin; 5 maddesi olan (Örn., Erzurum, Ankara, Konya, Kayseri, Aksaray) cevabın 2'sini doğru cevaplamış ise öğrenci 4 puan almıştır. Öğrencinin sessiz kalması ya da soruyla hiçbir ilişkisi olmayan cevaplar vermesi yanlış tepki olarak kabul edilmiş ve 0 puan olarak puanlandırılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretim öncesi ve öğretim sonrası toplanan veriler, her bir metne ilişkin karşılaştırılarak grafikler halinde sunulmuştur. Bununla birlikte sosyal geçerlilik verileri, çalışmanın vaka çalışması olmasıyla nedeniyle doğrudan katılımcı ifadelerine yer verilerek sunulmuştur.

### **Uygulama Güvenilirliği**

Çalışmada tüm öğretim oturumlarının %50'sini ve değerlendirme uygulamalarının tamamı için uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği verisi çalışmanın ikinci yazarı tarafından toplanmıştır. Birinci yazar, öğretim öncesi ve öğretim sonrası değerlendirme oturumlarını uygularken, ikinci yazar, uygulamanın aşamalarından oluşan 'Öğretim Öncesi/Sonrası Değerlendirme Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Aracı'nı kullanarak veri toplamıştır. Uygulama güvenilirliği veri toplama aracı, uygulayıcının değerlendirme sürecinde uygulaması gereken aşamalardan ve her bir aşamanın karşısında yer alan evet hayır kutucuklarından oluşmaktadır. Öğretim öncesi ve öğretim sonrası değerlendirme sürecine ilişkin uygulama güvenilirliği, gözlenen uygulamacı davranışının planlanan uygulamacı davranışına bölünerek yüzdesinin alınması ile hesaplanmış (Billingsley, White & Munson, 1980) ve %100 bulunmuştur.

Öğretim oturumlarına ilişkin toplanan uygulama güvenilirliği verisi yine ikinci yazar tarafından toplanmıştır. İkinci yazar, öğretim oturumlarının %50'sini izlemiştir. İzleme sürecinde 'Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Aracı'nı kullanmıştır. Veri toplama aracı,

uygulamada gerçekleştirilmesi beklenen adımları ve her bir adımın karşısında evet hayır kutucuklarının olduğu bir tablodan oluşmaktadır. Yapılan hesaplamalar sonucunda Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Verisi %100 olarak hesaplanmıştır.

### Gözlemciler Arası Güvenilirlik

Araştırmada, gözlemciler arası güvenilirlik verisi araştırmanın ikinci yazarı tarafından toplanmıştır. Öğretim öncesi ve öğretim sonrası katılımcıya uygulanan testlerin tamamına ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmıştır. Bu süreçte gözlemciye veri toplama aracı, metinler ve öğrencinin yanıtları verilmiş ve puanlaması istenmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik uygulayıcı ve gözlemci arasındaki toplam görüş birliğinin, görüş birliği ve görüş ayrılığının toplamına bölünmesi ile hesaplanmış (House, House & Campbell, 1981) ve %100 olarak bulunmuştur.

### Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 12.12.2021

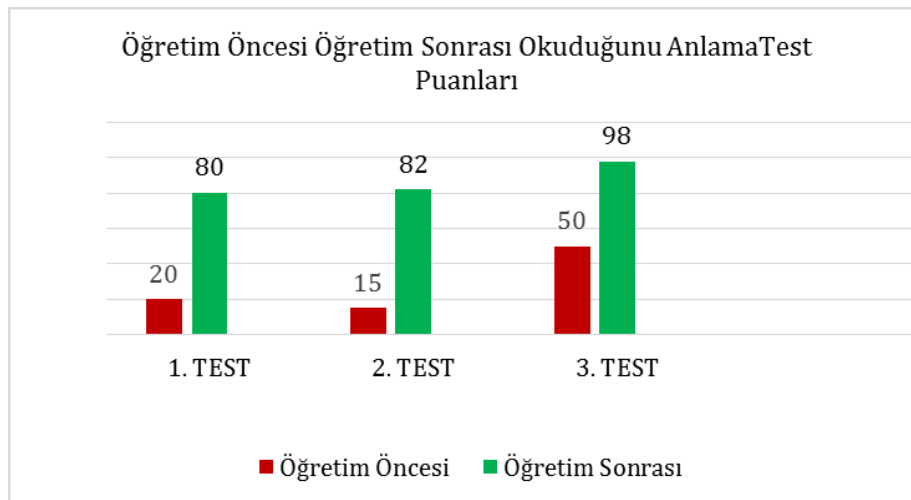
Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/01-51

### SONUÇ

Bu çalışmada, özet yazma stratejisinin braille okuyan öğrencinin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisi araştırılmıştır. Çalışma sonucunda öğretim öncesi uygulanan okuduğunu anlama test puanları ile öğretim sonrası uygulanan okuduğunu anlama test puanları arasında büyük bir fark olduğu görülmüştür. Aşağıdaki grafikte bu fark gösterilmiştir.

### Grafik 1

Öğretim Öncesi ve Öğretim Sonrası Okuduğunu Anlama Test Puanları



Grafik 1 incelendiğinde öğrencinin öğretim öncesi 1. Testten aldığı okuduğunu anlama puanının 20, 2. Testten aldığı okuduğunu anlama puanının 15, 3. Testten aldığı okuduğunu anlama puanının 50 olduğu görülmektedir. Öğrenciye 10 oturum yapılan özet yazma stratejisi öğretiminin ardından, öğretim sonrası aynı testler tekrar uygulanmıştır. Öğrencinin öğretim sonrasında 1. Testten 80, 2. Testten 82 ve 3. Testten 98 aldığı görülmektedir. Dolayısıyla yapılan özet yazma strateji öğretiminin öğrencinin okuduğunu anlama performansına olumlu katkıları/etkileri olduğu söylenebilir.

### Sosyal Geçerlilik Sonuçları

Araştırma tek bir katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle sosyal geçerlik sonuçları öğrencinin kendi ifadeleri ile sunulmuştur.

1. Çalışmaya katılmaktan memnun oldun mu? Neden?

Öğrenci: *"Evet memnun oldum. Çünkü güzel malzemeler vardı. Özet yazarken kullanmıştık ya onu çok sevdim. Tek başımıza çalışmak da iyiydi sanki."*

2. Öğrendiğin strateji okuduğunu anlamada faydalı oldu mu? Neden?

Öğrenci: *"Oldu bence öğretmenim. Hele uzun yazılarda çok daha iyi oldu anlamak kolaylaştı."*

3. Öğrendiğin stratejiden hoşlandın mı? Neden?

Öğrenci: *"Öğretmenim siz benle çok ilgilendiniz. Bazen okulda benim yapamayacağımı düşünüyorlar. Siz bana inandınız özet yazmayı öğrettiniz. Şimdi ödevde özet bile yazıyorum."*

4. Bu stratejiyi diğer arkadaşlarına da öğretmemi ister misin? Neden?

Öğrenci: *"Öğretmenim bence öğretin. Onlarda bu araçları materyalleri görür. Özetle yazarlar. Ben anneme de anlattım o da sevdi bence arkadaşlar da sever. Okumak daha çok okumak da isterler. Kabartma yazıyı da yazmayı severler. Okulda yazamıyoruz biz ama öğretmenimiz de bilmiyor olabilir."*

5. Strateji öğretiminde değiştirilmesini önerdiğin bir yer var mı?

Öğrenci: *"Yok öğretmenim. Çok güzel sevdim."*

### TARTIŞMA

Bu çalışmada, braille okuyan bir öğrencinin okuduğunu anlama performansını artırmada özet yazma stratejisinin etkililiği araştırılmıştır. Çalışmanın sonucu, braille okuyan öğrenciye özet yazma stratejisi öğretildiğinde okuduğunu anlama performansında artış olduğunu göstermiştir. Alan yazında öğrenme güçlüğü (örn., Jitendra & Gajria, 2011; Jitendra, Burgess & Gajria, 2011; Nelson & diğ., 1992), zihinsel yetersizlik (örn., Doğanay Bilgi & Özmen, 2014; Özak, 2017) ve olağan gelişim gösteren öğrencilerin (örn., Kiroğlu & Özdemir, 2017; Tok & Beyazıt, 2007) okuduğunu anlama performansını artırmada bilişsel strateji öğretiminin etkili olduğunu gösteren çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmanın sonuçları da braille okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini artırmada, okuduğunu anlamada kullanılan bilişsel stratejilerden özet yazma stratejisinin etkili olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla çalışmanın bulguları, alan yazında yapılan çalışmaları destekler niteliktedir.

Çalışmada öğrencinin okuduğunu anlama performansındaki artışın özet yazma stratejisini öğrendiğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte strateji öğretimi sırasında kullanılan destekleyicinin (braille şerit) öğrencinin stratejiyi öğrenmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. 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 & Aarnoutse (1998) strateji öğretimi sırasında destekleyici olarak çalışma sayfalarından yararlanmıştır. Speece,

MacDonald, Kilsheimer ve Krist (1997) de strateji öğretim sırasında içerik destekleyici kartlardan yararlanmışlardır. Çalışmada kullanılan destekleyicilerin öğrencinin öğrenme kanallarına uygun olarak dokunsal formatta hazırlanmış olması öğrencinin kendini değerli hissetmesinde ve en önemlisi öğrenme motivasyonunu artırmada etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğrencinin stratejiyi öğrenmesinde dolayısıyla okuduğunu anlama performansının 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, öğrenciye stratejinin kullanımı konusunda yüksek sesle düşünerek model olmuştur. Ayrıca rehberli uygulama ve bağımsız uygulama oturumlarında öğrenciye anında düzeltici dönütler veril ve düzeltme sırasında araştırmacı yüksek sesle düşünerek ilgili basamağa yeniden model olmuştur. Dolayısıyla strateji öğretimi sırasında kullanılan yüksek sesle düşünme tekniğinin öğrencinin stratejiyi öğrenmesinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğrencinin stratejiyi öğrenmesinde çalışma ortamının da etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrencinin tanıdığı ve bildiği ortamda çalışılması, kendisini güvende ve rahat hissetmesine neden olmuştur, bu durum öğrencinin öğretime aktif bir şekilde katılımını desteklemiştir. Bununla birlikte ders öncesinde ve sonrasında gideceği yere kendisinin bağımsız ve güvenli bir şekilde ilerlemesi, öğrenme öncesi stres kaygı gibi durumları yaşamasını engellemiştir. Bununla birlikte araştırmacı, uygulamaya başlamadan önce ortamı, çalışma için uygun hale getirmiş, sınıfı düzenlemiş ve öğretim sırasında kullanılacak materyalleri hazırlamıştır. Ayrıca tek bir öğrencinin çalışmaya katılıyor olması da öğrencinin diğer öğrenciler arasında kendisini daha özel hissetmesini sağlamıştır. Öğrencinin motivasyonu üzerine etkili olan bir diğer durum ise çalışmanın tamamlanmasının ardından sesli bir oyuncak arabanın kendisine verileceğinin açıklanmasıdır. Bu pekiştirecin de öğrenci motivasyonu üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Tüm bu durumların öğrencinin motivasyonu üzerinde etkisi olduğu düşünülmekle birlikte öğrencinin stratejiyi içselleştirmesinde de etkili olduğu düşünülmektedir.

### Sosyal Geçerlilik Verilerinin Tartışılması

Bu çalışmada öğretim sonu değerlendirme verilerinin toplanmasının ardından öğrencinin stratejiye ve stratejinin uygulama sürecine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Öğrenci ile yapılan görüşme sonucunda öğrencinin stratejiye ve stratejinin öğretim sürecine ilişkin olumlu görüşler bildirdiği görülmüştür. Çalışmanın bu bulgusu alan yazında yapılan diğer çalışmalarda elde edilen bulguları destekler niteliktedir (De La Paz & Graham, 1997; Vural, 2019).

Yapılan görüşme sonucunda, öğrencinin çalışmaya katılmaktan memnun olduğu, öğrendiği stratejiyi diğer arkadaşlarına da öğretilmesini istediği, uygulanan stratejiyi sevdiği, stratejinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğuna dair görüşler bildirdiği görülmüştür. Öğrencinin bu ifadeleri, okuduğunu anlama performansları ile örtüşmektedir. Bu durum öğrencinin kendi performanslarındaki artışın farkında olması şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte birinci yazar tarafından, öğretimler sırasında öğrencinin stratejiyi ve stratejinin uygulama sürecinin beğenilmesinde bazı unsurların katkısı olduğu gözlemlenmiştir. Bunlardan ilki öğretim süreçlerinde kullanılan dokunsal formatta hazırlanmış destekleyicidir. Öğretime hazırlık oturumlarında araştırmacı, destekleyiciyi tanıtırken öğrencinin heyecanlandığı ve bir an önce bu destekleyiciyi kullanarak çalışmaya başlamak istediği gözlenmiştir. Diğer bir unsur ise öğretimler sırasında birinci yazarın yüksek sesle düşünme tekniğini kullanarak stratejinin uygulama sürecine model olmasıdır. Öğrenci bu uygulamadan çok hoşlanmış ve kendisi de stratejiyi uygularken yüksek sesle düşünerek uygulamaya çalışmıştır. Son olarak öğrencinin çalışmaya katılmaktan memnun olmasında sunulan pekiştireçlerin de etkisi olduğu düşünülmektedir. Özellikle her oturum sonunda öğrencinin birinci yazar ile birlikte zilli top ile bahçede top oynamaktan çok hoşlandığı gözlenmiştir.



Katılımcı öğrenci, stratejiyi arkadaşlarına da öğretilmesini önermiştir. Ancak öğrencinin görüşme sırasında okulda kabartma yazı yazmadıklarını ve bu yazıyı öğretmenin de bilmediğini söylediği görülmüştür. Bu bulgu, çalışmanın özel bulgularından biri olarak düşünülmektedir. Eğitim öğretim faaliyetlerinde görme duyusunu kullanamayan öğrencilerin kullandığı braille alfabesinin öğretmenler tarafından bilinmemesi, onların okuma, okuduğunu anlama, yazma becerileri ve bu becerilerle ilişkili her bir alanı olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmadan elde edilen bu bulguya yönelik olarak özel eğitim öğretmenleri başta olmak üzere tüm öğretmenlerin braille okuryazarlık eğitimlerini hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimlerle alması önerilmektedir. Bununla birlikte alan yazın incelendiğinde braille okuyan öğrencilerle okuduğunu anlama çalışmalarının sınırlı şekilde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu nedenle braille okuyan öğrencilere okuduğunu anlama öğretiminde bilişsel stratejilerin, çok ögeli bilişsel stratejilerin ve Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı gibi tekniklerin kullanılarak, okuduğunu anlama üzerine etkililiğinin test edildiği çalışmalara yer verilmesi önerilmektedir. Son olarak bu çalışmada bilgi veren metinler kullanılmıştır. İleriki çalışmalarda hikaye türü metinlerle de öğretimlerin yapılması önerilmektedir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Okuduğunu anlamada performansını artırmada strateji öğretimini temel alan bu çalışmanın, bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Çalışmanın tek bir öğrenci ile planlanması çalışmanın göze çarpan en önemli sınırlılığıdır. Bu nedenle braille okuyan benzer performanstaki öğrenci gruplarıyla strateji öğretiminin etkililiğini test edilmesi önerilmektedir.

### **Destek ve Teşekkür**

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı**

Araştırmanın yazarları araştırmanın tüm süreçlerine eşit derecede katkı sağlamıştır.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

### **Yayın Etiği Beyanı**

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

### **Etik kurul izin bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 12.12.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/01-51

## KAYNAKÇA

- 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.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Pegem.
- Ateşman, E. (1997). Türkçe'de okunabilirliğin ölçülmesi. *Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi*, 58, 171-174.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z., & Celepoğlu, A. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Yayincilik.
- Billingsley, F., White, O. R., & Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment*, 2(2), 229-241.
- 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.
- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: ilköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir.
- Coppins, N., & Barlow-Brown, F. (2006). Reading difficulties in blind, braille-reading children. *British Journal of Visual Impairment*, 24(1), 37-39.
- Daneman, M. (1988). How reading braille is both like and unlike reading print. *Memory & Cognition*, 16(6), 497-504.
- 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.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- 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.
- Doganay Bilgi, A., & Özmen, E. R. (2014). The Impact of Modified Multi-Component Cognitive Strategy Instruction in the Acquisition of Metacognitive Strategy Knowledge in the Text Comprehension Process of Students with Mental Retardation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(2), 707-714.
- 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.
- Douglas, G., Grimley, M., Hill, E., Long, R., & Tobin, M. (2002). The use of the NARA for assessing the reading ability of children with low vision. *British Journal of Visual Impairment*, 20(2), 68-75.
- Emerson, R. W., Holbrook, M. C., & D'Andrea, F. M. (2009). Acquisition of literacy skills by young children who are blind: Results from the ABC Braille Study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(10), 610-624.
- Fırat, T. (2017). *Okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında düşün (3D) stratejisi öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific studies of reading*, 5(3), 239-256.
- Garcia, L. G. (2004). Assessment of text reading comprehension by Spanish-speaking blind persons. *British Journal of Visual Impairment*, 22(1), 4-12.
- Gardill, M. C., & Jitendra, A. K. (1999). Advanced story map instruction: Effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 33(1), 2-17.
- 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.
- 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.
- Görgün, B., & Melekoğlu, M. A. (2019). Development of a reading support program for students with specific learning disabilities to improve reading fluency and comprehension skills. *Elementary Education Online*, 18(2), 698-713.

- Graves, M., Juel, C., & Graves, B. (2001). *Teaching reading in the 21st century* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Güldenöglü, B. (2008). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(02), 51-63.
- 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.
- Idris, N., Baba, S. & Abdullah, R. (2007). Using heuristic rules from sentence decomposition of experts' summaries to detect students' summarizing strategies, Proceedings of World Academy of Science. *Engineering and Technology*, 26, 530-534.
- İlter, I. (2018). Zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ana fikir belirleme becerisinin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 303-334.
- İşıkdogan, N. (2008). *Hikâye haritası tekniğinin zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarındaki etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., Van Den Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of educational psychology*, 95(4), 719.
- Jitendra, A. K., & Gajria, M. (2011). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 43(8), 1-16.
- Jitendra, A. K., Burgess, C., & Gajria, M. (2011). Cognitive strategy instruction for improving expository text comprehension of students with learning disabilities: The quality of evidence. *Exceptional children*, 77(2), 135-159.
- Johnson, L., Graham, S., & Harris, K. R. (1997). The effects of goal setting and self-instruction on learning a reading comprehension strategy: A study of students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 30(1), 80-91.
- Kiroğlu, M. K., & Özdemir, Y. (2017). "Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün" stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(17), 313-336.
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational psychology*, 100(2), 310.
- Layes, S., Lalonde, R., Mecheri, S., & Rebaï, M. (2015). Phonological and cognitive reading related skills as predictors of word reading and reading comprehension among Arabic dyslexic children. *Psychology*, 6(01), 20.
- Lorimer, P. (2002). Hand techniques in reading braille; synthesis of spatial and verbal elements of reading. *British Journal of Visual Impairment*, 20(2), 76-79.
- 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.
- Millar, S. (1997). *Reading by touch*. London: Routledge.
- Mohammed, Z., & Omar, R. (2011). Comparison of reading performance between visually impaired and normally sighted students in Malaysia. *British Journal of Visual Impairment*, 29(3), 196-207.
- Moreillon, J. (2007). *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension*. American Library Association.
- Munro, M. P., & Munro, H. R. (2013). Infusion of Print Literacy Methodology into Braille Instruction for Students with Visual Impairments. *Journal of Blindness Innovation & Research*, 3(2).
- National Reading Panel (NRP), (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (National Institute of Health Pub. No. 00-4769). Washington, D. C.: National Institute of Child Health and Human Development.
- 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.
- Özak, H. Y. (2017). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin etkililiği*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı.

- 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.
- Papastergiou, A., & Pappas, V. (2019). A comparison of sighted and visually impaired children's text comprehension. *Research in developmental disabilities*, 85, 8-19.
- Pattillo, S. T., Heller, K. W., & Smith, M. (2004). The impact of a modified repeated-reading strategy paired with optical character recognition on the reading rates of students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98(1), 28-46.
- Pilten, G. (2007). *Anafikir bulma stratejisi öğretiminin anafikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pressley, M., Johnson, C. J., Symons, S., McGoldrick, J. A., & Kurita, J. A. (1989). Strategies that improve children's memory and comprehension of text. *The Elementary School Journal*, 90(1), 3-32.
- RAND Reading & Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Reid, R., & Lienemann, T.O. (2006). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. New York: Guilford.
- Rosenshine, B. (1997). *The case for explicit, teacher-led, cognitive strategy instruction*. Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Sadato, N., Pascual-Leone, A., Grafman, J., Ibañez, V., Deiber, M. P., Dold, G., & Hallett, M. (1996). Activation of the primary visual cortex by Braille reading in blind subjects. *Nature*, 380(6574), 526-528.
- Savaiano, M. E., & Hatton, D. D. (2013). Using repeated reading to improve reading speed and comprehension in students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 107(2), 93-106.
- Seng, G. H. (2007). The effects of think-aloud in a collaborative environment to improve comprehension of L2 texts. *Reading*, 7(2).
- 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.
- 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.
- Stagliano, C., & Boon, R. T. (2009). The Effects of a Story-Mapping Procedure to Improve the Comprehension Skills of Expository Text Passages for Elementary Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 7(2), 35-58
- Steinman, B. A., Lejeune, B. J., & Kimbrough, B. T. (2006). Developmental stages of reading processes in children who are blind and sighted. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(1), 36-46.
- Stratton, J. M. (1996). Emergent literacy: A new perspective. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 90(3), 177-183.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- Tok, Ş. & Beyazıt, N. (2007). İlköğretim 3. sınıf Türkçe dersinde özetleme ve not alma stratejilerinin okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerindeki etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 28, 113-122.
- Trent, S. D., & Truan, M. B. (1997). Speed, accuracy, and comprehension of adolescent braille readers in a specialized school. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91(5), 494-500.
- 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.
- Türk Dil Kurumu (1988). *Türkçe Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- 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.

- Veisapak, A., Boets, B., & Ghesquiere, P. (2013). Differential cognitive and perceptual correlates of print reading versus braille reading. *Research in developmental disabilities, 34*(1), 372-385.
- Vural, M. (2019). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ve okuma düzeyi düşük olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde Akran Destekli Hedef ve Yönlendirilmiş Birleştirilmiş Okuma Stratejisi'nin etkililiği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yalçın, G. (2020). *Uyarlanmış çok ögeli bilişsel strateji öğretiminin görme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve özetleme becerileri üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M., & Top, M. (2015). İşbirlikli tartışma sorgulama (İTS) stratejisinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(30), 78-97.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Wetzel, R., & Knowlton, M. (2000). A comparison of print and braille reading rates on three reading tasks. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 94*(3), 146-154.
- Williams, T. L. (2007). "Reading" the painting: Exploring visual literacy in the primary grades. *The Reading Teacher, 60*(7), 636-642.
- Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific studies of reading, 5*(3), 211-239.



## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

In this study, it is aimed to investigate the impact of teaching summary writing strategy on reading comprehension performance for student who reads in braille and to reveal the student's views on the strategy and the teaching process.

### Method

A case study, which is one of the qualitative research methods was utilized through the purpose of this study. The case study is a research method that studies a current phenomenon within its real-life framework, and is used when the boundaries between the phenomenon and the content are not clearly defined and there is more than one source of evidence or data (Yin, 1984, cited in Yıldırım and Şimşek, 2005: 277). The case study has different designs. The holistic single case design, which is one of them, includes studies carried out with a single analysis unit (Yıldırım and Şimşek, 2005: 290). Since the participant of this study is a student who reads braille, the holistic single case design was used in the study.

The participant of this study is a male student in the 4th grade special education classes whose age is 12 years and 3 months. The evaluations and teaching processes of this current study were carried out in one of the special education classes and rehabilitation center where the student attends. In the research, evaluation sessions, teaching sessions and social validity data were carried out by the first author of the research.

Reading comprehension tests were prepared for 3 selected texts which are used to determine the student's reading comprehension performance before and after the instruction. Social validity data were collected with the 'Social Validity Form' developed by the researchers. The research was carried out in the stages of pre-teaching assessment, preparation for teaching (1 session), modeling (3 sessions), guided practice (3 sessions), independent practice (3 sessions), and post-teaching assessment.

### Results

In this study, the impact of the summary writing strategy on the reading comprehension skill of the student who is braille reader was investigated. As a result of the study, it was seen that there was a significant difference on the reading comprehension test scores between pre-test which is assigned before the intervention and post-test which is assigned after intervention session. It is seen that the student's reading comprehension score from the 1st test before the instruction is 20, the reading comprehension score from the 2nd test is 15, and the reading comprehension score from the 3rd test is 50. After 10 sessions of summary writing strategy teaching to the student, the same tests were applied again after the instruction. It is seen that the student obtained 80 from the 1st test, 82 from the 2nd test and 98 from the 3rd test. Therefore, it can be said that the teaching of summary writing strategy has positive contributions/impact on the student's reading comprehension performance.

### Discussion and Conclusion

In the current study, it is thought that the increase in the student's reading comprehension performance is due to learning the summary writing strategy. However, it is thought that the supports (braille tape, braille lable) used during strategy teaching are effective in learning the strategy. In studies that include strategy teaching in the literature, it is seen that supporters are used during teaching sessions. Supporters used in strategy teaching session play an effective role to demonstrate the student how to act and in implementation of the strategy steps (Rosenshine, 1997). For example, Van Den Bos, Brand-Gruwel, and Aarnoutse (1998) used supplemental worksheets during strategy teaching. Speece, MacDonald, Kilsheimer, and Krist (1997) also used content cards support during strategy teaching. The fact that the supports used in the study are prepared in a tactile format based on the learning channels of the student is

thought to be effective in making the student feel valuable and most importantly in increasing the motivation to learn.

The use of thinking aloud technique during teaching is another factor that is considered to be effective in the learner's learning the strategy and in increasing the reading comprehension performance. In the literature, it is stated by researchers that thinking aloud technique is an effective method during strategy teaching (Özmen, Selimoğlu & Şimşek, 2015; Reid & Lienemann, 2006; Seng, 2007). In this study, at the modeling stage, the researcher became a model for the student by thinking aloud about the use of the strategy. In addition, in the guided practice and independent practice sessions, corrective feedback was given to the student immediately and the researcher remodeled the relevant step by thinking aloud during error correction. Therefore, it is considered that the thinking aloud technique used during strategy teaching is effective in learning the strategy.

The student's views on the strategy and the implementation process of the strategy was identified after gathering intervention evaluation data. As a result of the interview with the student, it was found that the student expressed positive opinions about the summary writing strategy and the teaching process of the strategy. This finding of the study supports the findings of other studies in the literature (De La Paz & Graham, 1997; Vural, 2019).

As a result of the interview, the student stated that he was pleased to participate in the study, the strategy he learned to be taught to his other friends, he liked the strategy applied, and the strategy was effective on his reading comprehension skills. These statements of the student consistent with reading comprehension performances. This situation can be interpreted as the student's awareness of the increase in his own performance. However, it was observed by the first author that some factors contributed to the student's appreciation of the strategy and the implementation process of the strategy during the instruction. One of the factors is the tactile format supports used in teaching processes. In the preparatory sessions for teaching, it was observed that the student was excited when the researcher introduced the scaffolding and wanted to start working by using these scaffolding as soon as possible. Another factor is that the first author uses the thinking aloud technique during the teachings and become model for the implementation process of the strategy.

Despite the positive results on reading comprehension within this current study on fourth grade student who is a braille reader, this study has also a number of limitations. The first limitation is that the study was planned with a single student. For this reason, it is recommended to test the effectiveness of strategy teaching with groups of students who read braille with similar performance.