



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2018, Cilt: 19, Sayı: 4, Sayfa No: 699-722

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.397642

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 22.02.18

Kabul Tarihi: 05.09.18

Erken Görünüm: 16.09.18

Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Dinleme Stratejilerinin Belirlenmesi

Selma Şenel *
Balıkesir Üniversitesi

Ersoy Topuzkanamış **
Balıkesir Üniversitesi

Öz

Görme yetersizliği olan öğrencilerin dinlediklerini anlamak için kullandıkları stratejilerin neler olduğunu ve bu stratejileri ne düzeyde kullandıklarını ortaya koymak, bu öğrencilere yönelik tüm eğitimlerde anlamlı veriler sağlayabilir. Bu çalışmada, görme yetersizliği olan bireylerin dinleme stratejilerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modeli temel alınmıştır. Araştırma kapsamında görme yetersizliği olan 37 öğrenci ve görme yetersizliği olmayan 48 öğrenci olmak üzere iki ayrı grup ile çalışılmıştır. Araştırma kapsamında beşli Likert tipinde bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırma sonuçlarının analizinde ilişkisiz örneklem t-testi ve betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırma bulguları, görme yetersizliği olan bireylerin sıklıkla veya her zaman dinleme stratejilerini kullandıklarını göstermektedir. Araştırmanın önemli bir bulgusu da, görme yetersizliği olan bireylerin dinleme stratejilerini, görme yetersizliği olmayan bireylerden daha fazla kullanıyor olmasıdır. Öğrencilerin en sık kullandıkları stratejilerin; dinleme amaç ve yöntemini belirleme, dikkatini toplamaya çalışma, tekrar dinleme, dokunsal sahne oluşturma, ara özet yapma ve tartışma olduğu görülmüştür. Araştırmanın uygulamaya dönük temel önerisi, daha az kullanılan stratejilere ilişkin eğitimler düzenlenmesidir.

Anahtar sözcükler: Görme yetersizliği olan öğrenciler, dinleme stratejileri ölçeği, dinleme becerileri, kapsam geçerlik oranı, dinleme eğitimi

Önerilen Atıf Şekli

Şenel, S., & Topuzkanamış, E. (2018). Görme yetersizliği olan öğrencilerin dinleme stratejilerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 699-722. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.397642

***Sorumlu Yazar:** Öğr. Gör. Dr., E-posta: selmahocuk@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5803-0793>

**Arş. Gör. Dr., E-posta: ersoytopuzkanamis@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0997-6013>

Dinlemenin, çevreyi ve insanları anlamada en çok kullandığımız dil becerisi olduğu, kaynaklarda farklı oranlar verilmesine rağmen genel kabul görmüştür (Bulut, 2013; Buzan, 2017; Cihangir, 2004; Doğan, 2011; Göğüş, 1978; Maxwell ve Dornan, 2011; Özbay, 2009; Sever, 2011; Tüzel, 2014). Ancak, doğuştan edinilen bu beceri gelişigüzel ve sistemsiz biçimde gelişmektedir. Birçok öğretmen, öğrencilerin zaten dinleme becerisini edindiklerini düşündüğü için eğitim vermeyi de gereksiz görmektedir (Tüzel, 2014). Bunun bir sonucu olarak dinleme becerisinin konuşma, okuma ve yazma gibi diğer dil becerileri kadar önemsenmediği görülmektedir. Dinlemenin bir öğrenme alanı olarak örgün eğitim dâhil edilmesinin çok yeni bir durum olması da, bu durumun bir göstergesidir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006a). Nitekim Cumhuriyet Dönemi Türkçe programlarına bakıldığında 1926'dan 1981'e gelene kadar dinleme ile ilgili sadece birer cümlelik amaç ifadelerinin yer aldığı (Maarif Vekâleti [MV], 1340a, 1340b, 1926, 1929, 1930; Kültür Bakanlığı [KB], 1936, 1938; MEB, 1948, 1949, 1962, 1968), 1981 programına ise dinleme becerisiyle ilgili daha geniş amaç cümleleri bulunduğu görülmektedir (Coşkun, 2007; Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı [MEGSB], 1988).

Dinleme becerilerinin okul başarısıyla yakından ilişkili olduğu uzun yıllardır bilinmektedir (Göğüş, 1978; Vineyard ve Bailey, 1960). Dinlemenin yaşamdaki ve okul başarısındaki önemi, eğitimde daha geniş yer bulmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim ve araştırmalar incelendiğinde ağırlıklı olarak "dinlediğini anlama, etkili dinleme, dinleme stratejileri" kavramlarıyla karşılaşılmaktadır. Etkili dinleme ve dinlediklerini anlama becerilerini geliştirmek için dinleme stratejilerinin öğretilmesi ve uygulanması önemlidir (Demir Atalay ve Melanlıoğlu, 2016; Yıldız ve Kılınç, 2015). Dinleme stratejileri, dinlenen metni anlamak, analiz etmek ve yorumlamak için dinleyicilerin bilinçli ya da bilinçsizce kullandıkları stratejiler (Vandergrift, 2007) veya dinleyicinin belirlediği dinleme amacını gerçekleştirmek için dinleme sürecinde başvurduğu bir dizi kolaylaştırıcı davranış (Tüzel, 2014) olarak tanımlanmaktadır.

Alanyazında dinleme stratejileri ile ilgili araştırmaların daha çok yabancı dil eğitimi ile ilgili olduğu görülmektedir (Cohen, 1998; Ghoneim, 2013; İrgin, 2011; O'Malley, Chamot ve Kupper, 1989). Bu nedenle dinleme stratejilerine ilişkin sınıflama ve belirlemelerin daha çok yabancı dilde dinleme stratejilerinden alındığı görülmektedir. O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Russo ve Küpper (1985), öğrenme stratejilerinden yola çıkarak dinleme stratejilerini üstbilişsel, bilişsel ve sosyal olarak üç boyutta incelemişlerdir. Üstbilişsel stratejiler; dinleme sürecini düşünmek, planlamak, kendi dinlediğini anlama sürecini değerlendirmek, izlemek ve dinleme etkinliği tamamlandıktan sonra öz değerlendirmeyi kapsar. Bilişsel stratejiler, dinleme ile doğrudan ilişkili olup, dinleyicinin dinleme sürecinde çeşitli yöntem ve tekniklerden faydalanmasını içerir. Sosyal stratejiler ise, işbirliğine dayalı yöntemleri içermektedir. Dinleme stratejilerine ilişkin bir diğer sınıflama da dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası stratejilerdir (Demir Atalay ve Melanlıoğlu, 2016; Ghoneim, 2013; Tüzel, 2014; Yıldız ve Kılınç, 2015). Tablo 1'de bu iki sınıflama birleştirilerek özetlenmiştir.

Tablo 1

Dinleme Stratejileri Çapraz Sınıflandırması

	Dinleme Öncesi Stratejileri	Dinleme Sırası Stratejileri	Dinleme Sonrası Stratejileri
Üstbilişsel stratejiler	Hazırlık yapma Amaç belirleme Yöntem belirleme	Ara özet yapma Kendi kendine soru-cevap Tahminleri kontrol etme	Öz değerlendirme Sözlü/yazılı/görsel özetleme
Bilişsel Stratejiler	Dinleme öncesi sorular oluşturma Önceki bilgileri kullanma Tahminde bulunma	Yeni tahminlerde bulunma Tekrar dinleme Not alma Empati kurma Vurgu ve tonlamaya dikkat etme Yaşamla ilişkilendirme Görsel sahne oluşturma	Çıkarımda bulunma Yeniden ifade etme Metnin gelişim sırasını ifade etme Dinlenen metne uygun başlık bulma Neden sonuç ilişkileri kurma Sözcüklerin anlamları üzerinde durma Betimlemeler yapma

Tablo 1’de verilen stratejilerden sözelimi, hazırlık yapma, dinlenecek içeriği kaydetme ve hatırlama için yapılan bir hazırlıktır. Amaç belirleme, dinleme etkinliğiyle ulaşılabilecek kazancın ne olduğunu (örneğin eğlenme, öğrenme, seçme vs.) saptamadır. Tahminde bulunma, metnin içeriğini takip etmede dikkati sağlama amacını taşımaktadır. Ara özet yapma ve not alma, hem metni daha iyi anlamayı hem de hatırlamayı kolaylaştırıcı stratejilerdir. Empati kurma öncelikle dinlenen metinle duygusal bağ kurma ve metin-yaşam ilişkisini sağlama amacı taşımakla birlikte ileride yine anlama düzeyi artırmaya hizmet etmektedir. Tartışma ise metinden anlaşılana bir ortamda sözlü olarak paylaşılmasıyla hem düşüncelerin aktarılması hem de farklı bakış açıları görme bakımından yarar sağlamaktadır. Bu stratejilerin her biri diğerlerinden alt dinleme amacı farklılıklarıyla ayrılmakla birlikte temel amaç dinlediğini anlama düzeyinin artırılmasıdır. Nitekim alanyazında, kullanılan stratejilerin, anlama düzeyini yükselttiğine ilişkin okul öncesi (Yurdakul, 2015), ilkokul (Yangın, 1998) ve ortaokul (Ceran, 2015; Çelikbaş, 2010; Kocaadam, 2011) düzeylerinde ve yabancı dil alanında (Odacı, 2006) çeşitli çalışmalar göze çarpmaktadır.

Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitim sürecinde, toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, çevresine uyum sağlayabilen bir vatandaş olarak yetişmelerini sağlamak amaçlanmaktadır (MEB, 2006b). Dilin topluma uyum sağlamak için gerekli en temel araç olduğu düşünüldüğünde, özel gereksinimli öğrencilerin dil gelişimleri, eğitim süreçlerinin temelini oluşturmalıdır. Özellikle, görme yetersizliği olan bireylerin topluma uyumunda, insanlarla iletişimde, yaşam becerilerinin gelişmesinde, eğitimlerinde ön planda olan dil becerisi dinlemedir. Braille okuma becerisi ya da az gören öğrenciler için normal okuma becerisi geliştirilebilse de, doğuştan edindikleri ve sıklıkla kullandıkları alıcı dil becerisi dinlemedir. Görme yetersizliği olanlar, kullandıkları akıllı telefondan, beyaz bastonlara, aldıkları eğitimden, okudukları kitaba kadar tüm yaşam alanlarında dinleme becerilerini yoğun olarak kullanmaktadırlar. Dinleme becerisinin herkes için en önemli ve istenen sonucu, dinlediğini anlama olduğu gibi, görme yetersizliği olan bireyler için diğer bireylerden farklı olarak sesin nereden geldiğini anlama ve işitsel ayırt etme (sesin ne olduğunu belirleme) becerileri de yaşamsal derecede önemlidir (Brauner, 2009; Developing Listening Skills, 2017).

Nitekim çevredeki işitsel ipuçlarını tanımak ve yorumlamak, görme yetersizliği olanlar için çok önemli olan “güvenli ve bağımsız hareket etmenin” kritik bir bileşenidir (Floyd, 2017). Görme yetersizliği olan öğrencilerde mümkün olan en iyi dinlemeyi sağlamak için, öğrencilerin işitme duyusunu düzenli olarak kontrol ederek korumanın yanında, dinleme becerilerini geliştirmek de gerekmektedir. Bu öğrencilerin etkili dinlemesi, sınıf başarılarının yanında sözlü ve yazılı iletişim ile okuma becerilerinin ilerlemesine de yardımcı olmaktadır (Heward, 2013). Dolayısıyla görme yetersizliği olan bireylere yönelik dinleme eğitimleri pek çok açıdan büyük önem arz etmektedir (Durkel, 2010).

Görme yetersizliği olan bir bireyin bir günü; e-posta yazışmaları ve sesli kitap, radyodan haber ve kütüphanelerin işitsel veri tabanlarından metin dinleyerek geçebilmektedir. Göremedikleri için okuyamayan bu bireyler “dinleyerek okumada” istisnai becerilere sahip olabilirler. Ancak bu beceriler; hem okuma hem de yazma yetisini içeren geleneksel okuyazar tanımlamasının bir parçası değildir. Bu nedenle alanyazında görme yetersizliği olan bireyler düşünülerek okuyazarlık kavramının “dinleme okuyazarlığı”nı kapsayacak biçimde genişletilmesi gerektiği tartışılmaktadır (Tuttle, 1996). Dinleme okuyazarlığı kavramının çıkış noktası dahi, etkili dinleme ve dinlediğini anlamının görme yetersizliği olanlar için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Görme yetersizliği olan öğrencilerin ders sürecinde ya da farklı bir ortamda dinledikleri metni anlamak, analiz etmek ve yorumlamak için bilinçli ya da bilinçsizce kullandıkları stratejilerin neler olduğunu ve bu stratejileri ne düzeyde kullandıklarını ortaya koymak, bu öğrencilere yönelik tüm eğitimlerde, yoğun olarak kullandıkları stratejiler açısından anlamlı veriler sağlayabilir. Ayrıca, öğrencilerin nispeten az kullandıkları veya kullanmadıkları dinleme stratejileri, öğrencilere yönelik dinleme eğitimlerinde dikkate değer ipuçları verebilir. Bu bakımdan çalışmada, görme yetersizliği olan bireylerin dinleme stratejilerinin belirlenmesi amaçlanmış ve bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Görme yetersizliği olan öğrenciler dinleme öncesi, sırası ve sonrası stratejileri ne düzeyde kullanmaktadırlar?
2. Görme yetersizliği olan öğrenciler üstbilişsel, bilişsel ve sosyal dinleme stratejilerini ne düzeyde kullanmaktadırlar?
3. Görme yetersizliği olan öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanma düzeyleri, görme yetersizliği olmayan öğrencilerden farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada görme yetersizliği olan bireylerin kullandığı dinleme stratejilerinin belirlenmesi ve betimlenmesi amaçlandığı için betimsel nitelikli tarama modeli temel alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında görme yetersizliği olan ve olmayan öğrenciler olmak üzere iki grup ile çalışılmıştır. Araştırmanın temel amacı doğrultusundaki çalışma grubu, ortaokul ve ortaöğretim düzeyinde görme yetersizliği olan öğrencilerden oluşmaktadır. Tablo 2’de görme yetersizliği olan öğrencilerin yer aldığı grubun özellikleri sunulmuştur.

Tablo 2

Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Cinsiyete, Sınıf ve Engel Düzeyine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Az Gören Öğrenciler				Görmeyen Öğrenciler				Toplam	
	Erkek		Kız		Erkek		Kız			
Sınıf	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
8	8	21.62	4	10.81	3	8.11	5	13.51	20	54.05
9	3	8.11	0	0.00	1	2.70	0	0.00	4	10.81
10	4	10.81	1	2.70	2	5.41	6	16.22	13	35.14
Toplam	15	40.54	5	13.51	6	16.22	11	29.73	37	100

Tablo 2’ye göre, görme yetersizliği olan 37 öğrenciden %56.76’sı erkek, %43.24’ü kız; %54.05’i (n = 20) az gören, %45.95’i (n = 17) görmeyen öğrencilerdir. Çalışma grubu ağırlıklı 8.sınıftan oluşmakla birlikte (n = 20; %54.05), grupta 9. sınıftan 4 (%10.81) ve 10. sınıftan 13 kişi (%35.14) yer almaktadır. Çalışma grubu, araştırmacının daha önce birlikte bilimsel çalışma yaptığı öğrencilerle ve öğretmenleriyle iletişime geçilerek oluşturulmuştur. Ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiş, uygulamalarda gönüllülük temel alınmıştır. Dokuzuncu ve 10. sınıfa devam eden öğrenciler ortaöğretime kaynaştırma uygulamasına dâhil olarak devam ettiklerinden her birinin fiziksel olarak birlikte bulunduğu başka bir eğitim ortamı yoktur. Bu nedenle, bu öğrencilerle telefonla iletişime geçilerek, araştırmacı tarafından telefonda ölçek uygulaması yapılmıştır. Sekizinci sınıf öğrencilerine ise uygulama, görme yetersizliği olan ilköğretim okullarında, tek kişilik sınıflarda araştırmacı ve öğretmenlerin okumasıyla yapılmıştır.

İkinci çalışma grubu görme yetersizliği olmayan 48 öğrenciden oluşmaktadır. Tablo 3’te görme yetersizliği olmayan öğrencilerin yer aldığı grubun özellikleri sunulmuştur. Katılımcılar ulaşılabilir öğrencilerden seçilmiş, uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Görme yetersizliği olmayan öğrenci grubunun, görme yetersizliği olan çalışma grubuyla denliğini sağlamak adına öğrenciler 8, 9 ve 10. sınıflardan seçilmiştir. Katılımcıların %52.08’i (n = 25) erkeklerden, %47.92’i (n = 23) kızlardan oluşmaktadır. Görme yetersizliği olan öğrenci grubuna benzer olarak ağırlıklı 8.sınıf (n = 28; %58.33) öğrencilerinden oluşan grupta, 10. (n = 15; %31.25) ve 9. sınıf öğrencileri (n = 5; %10.42) daha az oranda bulunmaktadır.

Tablo 3

Görme Yetersizliği Olmayan Öğrencilerin Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf	Erkek		Kız		Toplam	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
8	14	29.17	14	29.17	28	58
9	2	4.167	3	6.25	5	10
10	9	18.75	6	12.5	15	31
Toplam	25	52.08	23	47.92	48	100

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında görme yetersizliği olan bireylerin derslerdeki dinleme stratejilerini belirlemek üzere 5’li Likert tipinde bir ölçek geliştirilmiştir. Madde geliştirme sürecinde ilk olarak, dinleme stratejileriyle ilgili temel kaynaklar ile ölçek/anket geliştirme çalışmaları ve maddeleri incelenerek ölçek maddeleri yazılmıştır. Maddelerin oluşturulmasında Tablo 1’de verilen stratejiler temel alınmıştır. Çalışma grubu görme yetersizliği olan bireylerden oluştuğu için “görsel sahne oluşturma” stratejisi, görsel imge oluşturmanın olası olmadığı ya da yetersiz olabileceği düşünülerek, “dokunsal sahne oluşturma” olarak değerlendirilmiştir.

Eğitim ve psikolojideki ölçek geliştirme çalışmalarında, ölçek maddelerinin psikometrik özelliklerinin yüksek olması, ölçülmesi amaçlanan yapıyı ölçmesi amaçlanır. Bu amaç çerçevesinde kanıt toplarken, çeşitli geçerlik incelemeleri yapılmaktadır. Görünüş, kapsam, yapı ve ölçüt geçerliği sıklıkla raporlanan geçerlik türleridir. Yapı geçerliğinin testi için yapılan deneme uygulamasının mümkün olmadığı durumlarda, uzman görüşleri alınarak kapsam geçerliğinin nicelleştirilmesine başvurulmaktadır. İyi yapılandırılmış bir kapsam geçerliği araştırmasının yapı geçerliğine hizmet edeceği alanyazında vurgulanmaktadır (Yurdugül, 2005; Yurdugül ve Bayrak, 2012). Bu çalışmada deneme uygulaması için, belirlenen çalışma grubu özelliklerini taşıyan ve yeteri derecede büyük bir görme yetersizliği olan öğrenci grubuna ulaşmak zordur. Bu nedenle çalışmada kapsam geçerlik oranı ve indeksi ile ölçeğin geçerliği incelenmiştir.

Oluşturulan maddeler, eğitimde ölçme-değerlendirme ve Türkçe eğitimi alanlarından araştırmacılar tarafından birlikte tekrar incelenerek düzenlenmiştir. Otuz dört maddelik ilk form elde edildikten sonra, maddelerin ilgili boyutu yansıtması, ifadelerin doğruluğu ve kapsamın yeterli ve doğru yansıtılıp yansıtılmadığı ile ilgili uzman görüşüne başvurulmuştur. Türkçe eğitimi alanın 12 uzmana ulaşılarak, her bir maddenin, dinleme stratejilerinin belirlenmesinde, “gerekli/önemli”, “yararlı ama önemli değil” “gereksiz” olduğu konusunda görüş bildirmeleri istenmiştir. Düzeltmesi veya ölçekten çıkarılması uygun görülen maddeler için açıklama talep edilmiştir. Uzmanlara, ölçekle ilgili genel düşünceleri veya eklenmesini uygun gördükleri maddeler olup olmadığı da sorulmuştur. Elde edilen uzman görüşleri doğrultusunda ölçeğin kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik oranı (KGO), geliştirilecek ölçekteki her bir maddenin kapsam geçerliğine ilişkin uzman görüşlerinin nicelleştirilmesi için kullanılan yaklaşımdır (Yurdugül ve Bayrak, 2012). Lawshe’nin kapsam geçerlik yaklaşımına göre (Lawshe, 1975), öncelikle her bir madde için Eşitlik 1’de verilen kapsam geçerlik oranı hesaplanmıştır. Eşitlikteki n_g , i maddesi için “gerekli” diyen uzman sayısını, n ise toplam uzman sayısını ifade etmektedir.

$$KGO_i = \frac{n_g - \frac{n}{2}}{\frac{n}{2}} \quad (1)$$

Maddeler için elde edilen kapsam geçerlik oranları Tablo 4’te verilmiştir. Uzman sayısı 12 olduğunda her bir madde için KGO_i’nin en az 0.56 olması önerilmektedir (Wilson, Pan ve Schumsky, 2012). Buna göre, Tablo 4’teki yedi maddenin 0,56’nın altında kaldığı görülmektedir. Araştırmacılar tarafından, uzmanların madde bazında ve genel açıklamaları da değerlendirilerek 16, 18, 25, 26, 29 ve 32. maddeler araçtan çıkarılmıştır. Yedinci madde

için yönergede açıklamaya gidilmesi kararı alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda maddelerin sıraları değiştirilmiştir. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda “Dinlediklerimi zihnimde canlandırırım (Madde 35)” yeni bir madde olarak eklenmiştir. Oluşan 29 maddelik form (Bkz. Ek), görme yetersizliği olan bireylere uygunluğunu incelemek üzere görme engelliler eğitimi ve özel eğitim alanından birer öğretim üyesi ile görme engelliler ortaokulunda görev yapan bir Türkçe öğretmene sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçeğin görme yetersizliği olan bireylere uygun olduğu kararı alınmıştır.

Kapsam geçerlik indeksi (KGİ) ise tüm ölçek için bir değer sunmaktadır (Yurduğül ve Bayrak, 2012). KGİ, ölçekte yer almasına karar verilen maddelerin kapsam geçerlik oranlarının ortalamasıdır (Lawshe, 1975). Ölçekten elde edilen kapsam geçerlik indeksi 0.83’tür. Elde edilen değer, ölçeğin kapsam geçerliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 145 ve en düşük puan 29’dur. Uygulama öncesinde, ölçeği uygulayacak okuyucu ve katılımcı için birer yönerge hazırlanmıştır.

Tablo 4

Maddeler için Elde Edilen Kapsam Geçerlik Oranları

Madde No	KGO	Madde No	KGO	Madde No	KGO
1	1.00	12	0.83	23	1.00
2	0.67	13	0.67	24	0.83
3	0.83	14	0.83	25 (çıkarıldı)	0.00
4	0.83	15	0.67	26 (çıkarıldı)	0.17
5	0.67	16 (çıkarıldı)	0.33	27	0.83
6	0.83	17	1.00	28	0.67
7	0.50	18 (çıkarıldı)	0.50	29 (çıkarıldı)	0.67
8	0.83	19	1.00	30	0.83
9	0.83	20	0.67	31	0.50
10	0.83	21	1.00	32 (çıkarıldı)	0.50
11	0.83	22	1.00	33	1.00
				34	1.00

Verilerin Analizi

Araştırma sonuçlarının analizinde; ilişkisiz örneklem t-testi ve ortalama, standart sapma, ranj gibi betimsel istatistikler kullanılmış, yorumlamalar her bir maddeden elde edilen ortalama puanlar üzerinden yapılmıştır. Ayrıca, geliştiren maddeler temel alınan boyutlara göre gruplandırılarak betimsel istatistikleri elde edilmiştir. Maddeler üst bilişsel, bilişsel ve sosyal boyutlar ve dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olmak üzere gruplandırılarak analiz edilmiştir. Okuyucunun kolay yorumlamasını sağlamak için bulgular grafiklerle desteklenerek sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde, her bir araştırma sorusuna ilişkin bulgular ve yorumlar sırasıyla sunulmuştur. Araştırma sorusuna ilişkin bulguların sunumundan önce görme yetersizliği olan öğrencilerin testten elde ettikleri puanlara ilişkin betimsel istatistikler sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Kullandığı Dinleme Stratejilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Görme yetersizliği olan öğrencilerin dinleme stratejileri ölçeğinden elde ettikleri toplam puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5’te sunulmuştur.

GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN DİNLEME STRATEJİLERİNİN BELİRLENMESİ

Tablo 5

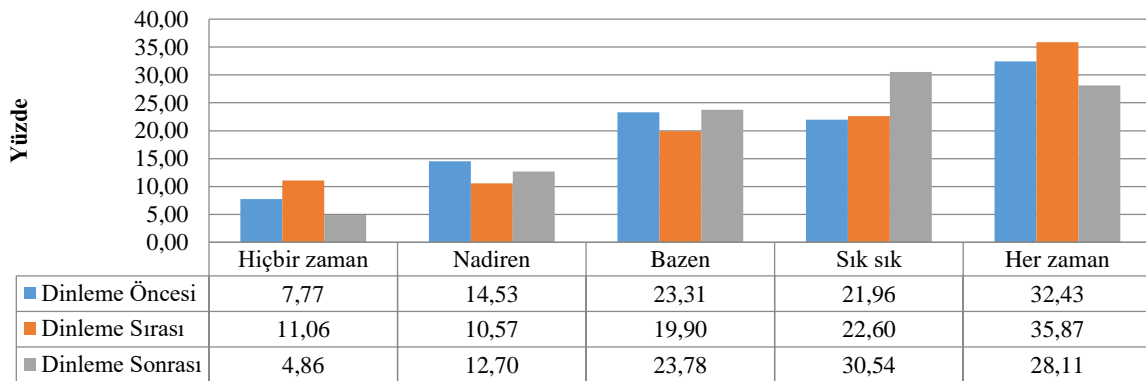
Dinleme Stratejileri Ölçeği Betimsel İstatistikleri

İstatistikler	Değer
Aritmetik Ortalama	104.76
Ortanca	109.00
Tepe Değer	112.00
En Yüksek Puan	133.00
En Düşük Puan	61.00
Ranj	72.00
Standart Sapma	16.49
Varyans	271.97
Basıklık Katsayısı	0.38
Çarpıklık Katsayısı	-0.82
KR 20 Güvenirlilik Katsayısı	0.88

Tablo 5'e göre öğrenci puanlarına ait dağılımın aritmetik ortalaması 104.76, ortancası 109.00 ve tepe değeri 112.00'dir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan ($X = 145$) düşünüldüğünde, grubun elde ettiği ortalama değer ($\bar{X} = 104.76$), görme yetersizliği olan bireylerin dinleme stratejilerini yüksek düzeyde kullandıklarını göstermektedir. Ortanca ve tepedeğer de bu bulguyu desteklemektedir. Çarpıklık katsayısının -0.82 olması da, dağılımın sola çarpık ve puanların yüksek olduğunu göstermektedir. Çarpıklık katsayısının ± 1.00 aralığında olması dolayısıyla puanların normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği ve test puanlarının normale yakın bir dağılım gösterdiği kabul edilebilir. Basıklık katsayısının 0.38 olmasından dolayı da dağılımın kısmen sivri olduğu söylenebilir. Dağılımın kısmen sivri olması grubun ölçülen özellik bakımından homojen olduğunun bir göstergesidir. Standart sapma (16.49), en yüksek (133) ve en düşük (61) puanlar da grubun dinleme stratejilerini kullanma bakımından homojen olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler Dinleme Öncesi, Sırası ve Sonrası Stratejileri Ne Düzeyde Kullanmaktadırlar?

Görme yetersizliği olan öğrencilerin dinleme öncesi, sırası ve sonrası stratejilerle ilgili maddelere verdikleri yanıtların yüzdelere ilişkin grafik Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Öğrencilerin dinleme etkinliği boyunca strateji kullanma yüzdeleri.

Şekil 1'e göre, öğrencilerin "sık sık" ve "her zaman" yanıtları toplamı her bir süreç için %50'nin üzerindedir (%54.39, %58.48, %58.65). Bu sonuçlar öğrencilerin dinleme stratejilerini sıklıkla kullandıkları biçimde yorumlanabilir. Özellikle dinleme sırası ve sonrası dinleme stratejilerini kullanma sıklıkları daha belirgin biçimde kendini göstermektedir. Öğrencilerin dinleme öncesi stratejileri ile ilgili ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Dinleme Öncesinde Kullandıkları Stratejiler

Madde No	Madde	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma(SS)
1	Dinleme amacımı belirlerim.	3.95	0.93
2	Kullanacağım materyallere (ses kayıt cihazı vb.) yönelik hazırlık yaparım.	3.65	1.42
3	Dinleyeceğim konu hakkında bilgi edinirim.	3.65	1.14
4	Dinleyeceğim konuyla ilgili bildiklerimi gözden geçiririm.	3.89	1.14
5	Önemli olan noktalara odaklanabilmek için sorular oluştururum.	2.68	1.53
6	Başlıktan ya da anahtar kelimelerden yola çıkarak içerikle ilgili tahminlerde	3.27	1.43
7	Dinleme türlerinden hangisini/hangilerini (ayırt edici, estetik, takip edici, eleştirel	3.49	1.34
8	Metne uygun olarak, hangi dinleme yöntemini (ses kaydı, özetleme, soru sorma, not	3.97	1.02
	Genel	3.57	0.41

Tablo 6'ya göre, görme yetersizliği olan öğrencilerin dinleme öncesi stratejilerini sıklıkla kullandıkları ($\bar{X} = 3.57$, $SS = 0.41$) görülmektedir. Dinleme öncesinde dinleme amaçlarını ($\bar{X}_1 = 3.95$, $SS = 0.93$) ve metne uygun olarak hangi dinleme yöntemini kullanacağını (ses kaydı, özetleme, soru sorma, not alma vb.) belirledikleri ($\bar{X}_8 = 3.97$, $SS = 1.02$) görülmektedir. Dinleyeceği konuyla ilgili bildiklerini gözden geçirmeye ilişkin yanıt ortalamasının da yüksek olduğu ifade edilebilir ($\bar{X}_4 = 3.89$, $SS = 1.14$). Kullanacağı materyallere (ses kayıt cihazı vb.) yönelik hazırlık yapma ve dinlenecek konu hakkında bilgi edinme de aynı yanıt ortalamasına sahip ve sık kullanılan stratejilerdir ($\bar{X} = 3.65$). Dinleme türlerinden hangisini kullanacağını belirleme ($\bar{X}_7 = 3.49$, $SS = 1.34$) ve odaklanabilmek için sorular oluşturma ($\bar{X}_5 = 2.68$, $SS = 1.53$) ise görme yetersizliği olan bireyler tarafından daha az sıklıkla kullanılan dinleme öncesi stratejileridir. Öğrencilerin dinleme sırasında kullandıkları stratejiler ile ilgili istatistikler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Dinleme Sırasında Kullandıkları Stratejiler

Madde No	Madde	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma(SS)
9	Belirlediğim hedefler doğrultusunda not alırım.	3.05	1.55
10	Anahtar kelimeleri ve ana düşünceyi not alırım.	3.05	1.60
11	Anlamını bilmediğim kelimeleri not ederim.	3.54	1.53
12	Aklıma gelen soruları not alırım.	3.24	1.40
19	Dikkatimi toplamaya çalışırım.	4.51	0.79
13	Vurgu ve tonlamalara dikkat ederek cümlenin anlamıyla ilgili çıkarımlarda bulunurum.	3.89	0.96
14	Dinleme öncesi yaptığım tahminleri kontrol ederim.	3.19	1.24

GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN DİNLEME STRATEJİLERİNİN BELİRLENMESİ

Tablo 7 (devamı)

Madde No	Madde	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma(SS)
15	İpuçlarından yararlanarak tahminlerimi yenilerim.	3.54	1.14
20	Metindeki bilgileri ön bilgilerimle ve yaşamla ilişkilendiririm.	2.97	1.47
35	Dinlediklerimi zihnimde canlandırırım.	4.35	1.13

Tablo 7'ye göre, görme yetersizliği olan öğrencilerin genel olarak dinleme sırası stratejilerini sıklıkla kullandıkları ($\bar{X} = 3.62$, $SS = 0.56$) görülmektedir. Öğrenciler, dinleme sürecinde her zaman dikkatlerini toplama gayreti taşıdıkları ($\bar{X}_{19} = 4.51$, $SS = 0.79$), anlamadıkları bölümler için tekrar dinlemek istediklerini ($\bar{X}_{17} = 4.43$, $SS = 0.74$) ve dinlediklerini zihinlerinde canlandırdıklarını ifade etmişlerdir. Sıklıkla vurgu ve tonlamalara dikkat ederek cümlenin anlamıyla ilgili çıkarımlarda buldukları ($\bar{X}_{13} = 3.89$, $SS = 0.96$) görülmektedir. Öğrenciler, not alma, yaşamla ilişkilendirme, dinleme öncesinde yaptığı tahminleri kontrol etme stratejilerini daha az sıklıkla kullanmaktadır. Öğrencilerin dinleme sonrasında kullandıkları stratejiler ile ilgili istatistikler değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Dinleme Sonrasında Kullandıkları Stratejiler

Madde No	Madde	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma(SS)
21	Dinlediğimden anladığımı kendi kelimelerimle özetlerim (sözlü/yazılı).	3.65	1.17
34	Dinleme amacıma ulaşip ulaşmadığımı kontrol ederim.	3.95	0.99
22	Dinlediklerime yönelik çıkarımlarda bulunurum.	3.68	1.22
23	Konuyla ilgili yeni bir şey öğrenip öğrenmediğimi belirlerim.	3.97	1.08
24	Metindeki düşüncelerden hareketle yeni düşüncelere ulaşırım.	3.32	1.06
27	Dinlediklerimin konusunu bulurum.	3.57	1.00
28	Metinde çelişki olup olmadığını sorgularım.	3.08	1.31
30	Dinleme sırasında aklıma gelen soruları dinleme sonrasında öğretmen ve arkadaşlarımla tartışırım.	4.14	0.66
31	Dinlediklerimle zihnimde canlandırdıklarım arasında bağlar kurarım.	3.78	0.73
33	Dinleme sırasındaki güçlü ve zayıf olduğum yönleri dinleme sonrasında değerlendiririm.	3.30	1.02
21	Genel	3.64	0.32

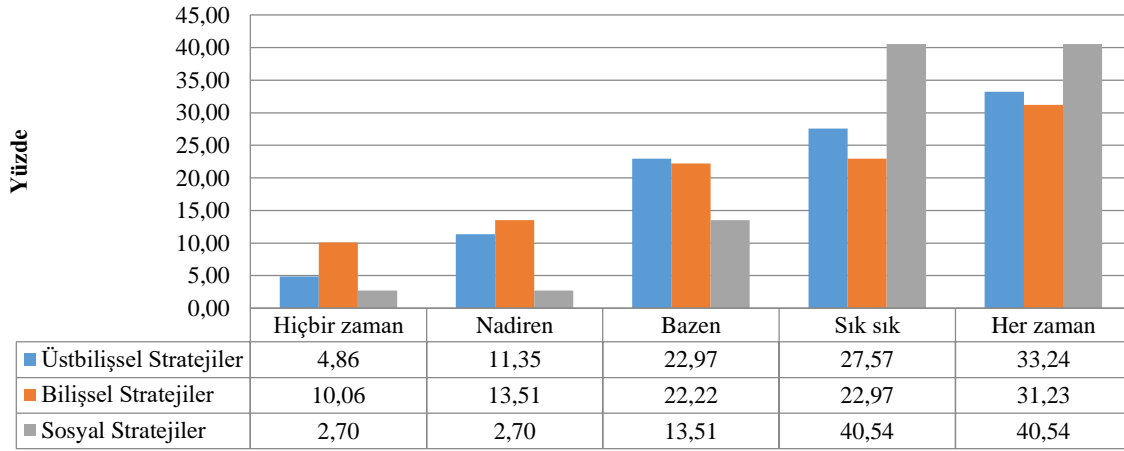
Tablo 8'e göre, öğrencilerin en çok dinleme sırasında aklına gelen soruları dinleme sonrasında öğretmen ve arkadaşlarıyla tartışma stratejisini kullandıkları görülmektedir ($\bar{X}_{30} = 4.14$, $SS = 0.66$). Yeni bir şey öğrenip öğrenmediğini ($\bar{X}_{23} = 3.97$, $SS = 1.08$) ve dinleme amacına ulaşip ulaşmadığını belirleme ($\bar{X}_{34} = 3.95$, $SS = 0.99$) gibi dinleme sürecini değerlendirmeye ilişkin stratejileri orta sıklıkta kullanmaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin dinlenenlerle zihinde canlandırılanlar arasında bağlar kurma stratejisini de sıklıkla ($\bar{X}_{31} = 3.78$, $SS = 0.73$) kullanmaktadırlar.

Öğrencilerin Kullandığı Üstbilişsel, Bilişsel ve Sosyal Dinleme Stratejileri Nelerdir?

Veriler, dinleme süreci boyunca kullanılan stratejilere ilişkin gruplandırmaya ek olarak, üstbilişsel, bilişsel ve sosyal stratejiler olarak da gruplandırılmıştır. Görme yetersizliği olan öğrencilerin üstbilişsel, bilişsel

ve sosyal dinleme stratejileriyle ilgili maddelere verdiklerin yanıtların yüzdelere ilişkin grafik Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2’ye göre görme yetersizliği olan öğrenciler; özellikle sosyal stratejiler olmak üzere (%81.08) sıklıkla veya her zaman üstbilişsel (%60.81) ve bilişsel stratejileri (%54.20) kullanmaktadırlar. Ancak bu noktada sosyal stratejilerin tek bir maddeyle ölçüldüğü ve dolayısıyla diğer boyutlara göre duyarlılığı düşük bir ölçme sonucu olduğu unutulmamalıdır. Bu durum göz önünde bulundurulsa dahi, öğrencilerin dinleme sonrasında sınıf içi paylaşım ve tartışmaya önem verdikleri görülmektedir. Üstbilişsel stratejilere, bilişsel stratejilere göre daha sık başvurdukları da bulgular arasındadır. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin kendi dinleme süreçlerine ilişkin bilgileri ve dinleme süreçlerini yönetme düzeylerine ilişkin algıları yüksektir. Öğrencilerin kullandığı üstbilişsel, bilişsel ve sosyal dinleme stratejilerinin neler olduğu ve ne düzeyde sağlandığına dair bilgiler Tablo 9’da sunulmuştur.



Şekil 2. Dinleme Stratejilerinin Yanıtlara Dağılımı.

Tablo 9

Üstbilişsel, Bilişsel ve Sosyal Dinleme Stratejilerine İlişkin İstatistikler

Süreç İçi Strateji Sınıfı	Üstbilişsel Stratejiler	Madde No	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)
Dinleme sırası	Ara özet yapma	19	4.51	0.72
Dinleme öncesi	Yöntem belirleme	8	3.97	1.03
Dinleme öncesi	Amaç belirleme	1,7	3.72	1.19
Dinleme öncesi	Hazırlık yapmak	2, 3	3.65	1.29
Dinleme sonrası	Özetleme sözlü/yazılı/görsel	21	3.65	1.12
Dinleme sonrası	Öz değerlendirme	33,34	3.3	1.18
Dinleme sırası	Soru-cevap	12	3.24	1.36
Dinleme sırası	Tahminleri kontrol etme	14	3.19	1.16
Süreç İçi Strateji Sınıfı	Bilişsel Stratejiler	Madde No	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)
Dinleme sırası	Tekrar dinleme	17	4.43	0.79
Dinleme sırası	Dokunsal sahne oluşturma	35	4.35	1.02

GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN DİNLEME STRATEJİLERİNİN BELİRLENMESİ

Tablo 9 (devamı)

Süreç İçi Strateji Sınıfı	Bilişsel Stratejiler	Madde No	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)
Dinleme öncesi	Önceki bilgileri kullanma	4	3.89	1.16
Dinleme sırası	Vurgu ve tonlama	13	3.89	1.09
Dinleme sonrası	Çıkarımda bulunma	22,23	3.82	1.13
Dinleme sonrası	Betimlemeler yapma	31	3.78	1.04
Dinleme sonrası	Dinlenen metne uygun başlık	27	3.57	1.1
Dinleme sırası	Yeni tahminlerde bulunma	15	3.54	1.29
Dinleme sonrası	Yeniden ifade etme	24	3.32	1.09
Dinleme öncesi	Tahminde bulunma	6	3.27	1.37
Dinleme sırası	Not alma	9,10,11	3.22	1.48
Dinleme sonrası	Neden sonuç ilişkileri kurma	28	3.08	1.32
Dinleme sırası	Yaşamla ilişkilendirme	20	2.97	1.42
Dinleme öncesi	Dinleme öncesi sorular oluşturma	5	2.68	1.34
Süreç İçi Strateji Sınıfı	Sosyal Stratejiler	Madde No	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)
Dinleme sonrası	Tartışma	30	4.14	0.93

Tablo 9'a göre, öğrencilerin en sık kullandıkları üstbilişsel dinleme stratejileri, ara özet yapma ($\bar{X} = 4.51$, $SS = 0.72$), dinleme yöntemini ($\bar{X} = 3.97$, $SS = 1.03$) ve amacını ($\bar{X} = 3.72$, $SS = 1.19$) belirlemedir. Çok sayıda bilişsel stratejiye başvurdukları tablodan okunmaktadır. Bilişsel stratejilerden en sık kullandıkları ise tekrar dinleme ($\bar{X} = 4.43$, $SS = 0.79$) ve dokunsal sahne oluşturmadır ($\bar{X} = 4.35$; $SS = 1.02$). Tekrar dinleme isteği, görme yetersizliği olmayan bireylerde okuyan bireyin anlamadığı noktaları tekrar okuma isteği gibi beklenen bir durumdur. Aynı şekilde, zihinde canlandırmanın bir diğer ifadesi olan dokunsal sahne oluşturma da dinlenenin anlamlı kodlanmasında önemli bir yer tutar. Bu iki strateji dışında, öğrencilerin önceki bilgilerini kullanma ($\bar{X} = 3.89$; $SS = 1.16$), vurgu ve tonlamaya dikkat ederek anlam çıkarma ($\bar{X} = 3.89$; $SS = 1.09$), çıkarımda bulunma ($\bar{X} = 3.82$; $SS = 1.13$) ve betimlemeler yapma ($\bar{X} = 3.78$; $SS = 1.04$) bilişsel stratejilerini de sıklıkla kullandıkları ifade edilebilir. Sosyal stratejilerde, ölçekte "tartışma stratejisine" ilişkin tek madde yer almaktadır. Bu durumda, öğrencilerin tartışma stratejisine sıklıkla veya her zaman başvurdukları ifade edilebilir.

Görme Yetersizliği Olan ve Olmayan Öğrencilerin Dinleme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Arasında Farklılık var mıdır?

Görme yetersizliği olan bireylerin, en çok kullandıkları alıcı dil becerilerinin "dinleme" olduğu düşünüldüğünde görme yetersizliği olmayan öğrencilere göre dinleme stratejilerini daha çok kullandıkları beklenebilir. Görme yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki farkı incelemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur. Tablo 4'e göre görme yetersizliği olan öğrenciler ile görme yetersizliği olmayan öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında manidar farklılık ($t(83) = 1.745$, $p < .05$) bulunmuştur. İki grubun ortalaması incelendiğinde, görme yetersizliği olan bireylerin dinleme stratejilerini daha sık kullandıklarını göstermektedir.

Tablo 10

Dinleme Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları

Engel durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Görme yetersizliği olan	37	104.76	16.71	83	1.745	0.02*
Görme yetersizliği olmayan	48	96.88	23.22			

* $p < 0.05$

Gruplar arasında dinleme süreci boyunca stratejileri kullanma düzeyleri arasında farklılık olup olmadığı da incelenmiştir. Görme yetersizliği olan ve olmayan katılımcıların dinleme öncesi ($t(83) = 2.472, p > .05$) ve dinleme sırası stratejileri ($t(83) = 1.105, p > .05$) puan ortalamaları arasında fark bulunmazken, dinleme sonrası stratejilerinde görme yetersizliği olan öğrenciler lehine farklılık olduğu gözlenmiştir ($t(83) = 1.571, p < .05$).

Tartışma ve Sonuç

Görme yetersizliği olan bireylerin dinlediklerini anlamaları hayatı anlamlandırmaları için büyük önem arz eder. Bu nedenle dinleme stratejilerini sıklıkla kullanmaları beklenen bir durumdur. Araştırma bulguları da, beklendiği üzere, görme yetersizliği olan bireylerin sıklıkla veya her zaman dinleme stratejilerini kullandıklarını göstermektedir. Araştırmanın diğer bir bulgusu ise, görme yetersizliği olan bireylerin dinleme stratejilerini görme yetersizliği olmayan bireylerden daha fazla kullanıyor olmasıdır. Elde edilen söz konusu kanıtlar, kestirilebilir sonuçları bilimsel bir çerçeveye oturtması bakımından bu araştırmanın önemini gösterir niteliktedir. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının bir sonucu olarak bir sınıfta görme yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin bir arada eğitim gördüğü durumlar söz konusudur. Bu bütünlük sınıf yapısı içerisinde öğretmenlerin, görme yetersizliği olan bireylerin dinleme stratejilerini daha sık kullandıklarını göz önüne almaları, öğretim sürecinin amacına ulaşması için önemlidir. Ders planlarının hazırlanmasında ve kullanılacak materyallerde bu duruma dikkat edilebilir.

Öğrencilerin, dinleme süreci boyunca farklı üstbilişsel, bilişsel ve sosyal stratejilere başvurdukları gözlenmektedir. Üstbilişsel stratejilerle ilgili maddelere verdikleri yanıtlar, öğrencilerin kendi dinleme süreçlerine ilişkin bilgileri ve dinleme süreçlerini yönetme düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Üstbilişsel stratejileri sıklıkla kullanmaları, onların dinleme konusundaki farkındalıkları olarak yorumlanabilir. Bu nedenle öğrencilere kendi dinleme süreçlerini yönetecek yeni stratejiler öğretilmesi ya da bu konuda verilecek eğitimlerin önemli fayda gösterebileceği ifade edilebilir. Öğrenci, var olan yüksek üstbilişle yeni edindiği bilgileri daha verimli kullanabilecektir. Öğrencilerin, not alma, yaşamla ilişkilendirme, öz değerlendirme gibi bazı kritik stratejileri daha az kullandıkları düşünüldüğünde, bu stratejileri geliştirmeye odaklı eğitimlerin düzenlenmesi önemli katkı getirecektir. Öğrencilerin, notları ses kaydı veya Braille yazı aracı olan tabletler aracılığıyla yapabildikleri bilinmektedir (Abner ve Lahm, 2002). Bu araçların kullanımı konusundaki eğitimler de bu stratejilerinin kullanımını artırabilir. Bu belirleme farklı çalışma grubuna yönelik araştırmalarda da ifade edilmektedir (Demir Atalay ve Melanlıoğlu, 2016; Yıldız ve Kılınç, 2015).

Öğrencilerin en sık kullandıkları bilişsel stratejilerin tekrar dinleme ve dokunsal sahne oluşturma olduğu düşünüldüğünde, bu stratejileri kolaylıkla kullanabilecekleri fırsatlar tanınması önemli görünmektedir. Bir dersi ya da derste anlatılan bir hikâyeyi tekrar dinleme fırsatları ancak ses kaydı yoluyla olabilir. Özellikle görme yetersizliği olan öğrencilerin not alma konusunda sınırlılıkları düşünüldüğünde, ses kaydı daha büyük önem arz eder. Bunu sağlamak adına, ders sürecinde ses kaydı yapılabilmesi için izin ve donanımsal desteğin sağlanabilmesi görme yetersizliği olan öğrenciler için ciddi fayda sağlayabilir. Ayrıca, öğrencilerin dokunsal sahne oluşturmaları, onların dinlediklerini dokunsal imgelerle canlandırması anlamına gelmektedir. Görme yetersizliği olan öğrencilerin dokunsal imgelerini artırıcı yaşantılar geçirmelerini sağlamak, kullandıkları bu stratejiden daha fazla yararlanmalarını sağlar. Giderek yaygınlaşan dokunsal teknolojiler ve 3D yazıcılar gibi ileri teknolojilerin kullanımının ve yaygınlığının artması, dokunsal imgelerin görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitimde kullanılmasını kolaylaştıracaktır. Alanyazında bu teknolojileri, görme yetersizliği olanlar için kullanan çalışmalar olduğu görülmektedir (Kim ve Yeh, 2015; Stangl, Kim ve Yeh, 2014),

Öz değerlendirme, öğrenci başarısının izlenmesi ve geliştirilmesi aşamalarında önemli bir role sahiptir. Öğrencilerin, kendilerine nesnel bakma, eleştirel düşünme, sorun çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009). Ancak araştırma bulguları öğrencilerin dinleme süreciyle ilgili nispeten az öz değerlendirme yaptıklarını göstermektedir. Dinlediklerine ilişkin eleştirel düşünme düzeylerinin düşük olduğu düşünüldüğünde, eleştirel düşünme ve öz değerlendirmenin geliştirilmesi görme yetersizliği olanların dinleme süreçleri için önemli katkı sağlayabilir.

Görme yetersizliği olan bireylerin daha az kullandıkları stratejilere ilişkin eğitimler düzenlenmesi, bu araştırmanın uygulamaya yansıtılabilecek temel sonucu olabilir. Gelecek araştırmalarda, düzenlenen bu eğitimlerin öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerine etkisi incelenerek alanyazına katkı sağlanabilir.

Kaynaklar

- Abner, G., & Lahm, E. (2002). Implementation of assistive technology with students who are visually impaired: Teachers' readiness. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(2), 98-105.
- Brauner, D. (2009). *I hear with my little ear: Teaching auditory object perception (AOP) to young students*. AER Report, 26(3). Retrieved from: <http://www.pathstoliteracy.org/sites/pathstoliteracy.perkinsdev1.org/files/uploaded-files/AERReport-IHearWithMyLittleEars8.5.09.doc>
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi [The effect of active listening training on listening comprehension, reading comprehension and vocabulary]* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,, Aydın.
- Buzan, T. (2017). *Aklını en iyi şekilde kullan [Use your mind the best way]*. (E. G. Coşkun. Çev.). İstanbul: Olimpos.
- Ceran, D. (2015). Seçici dinleme ile not alarak dinleme yöntemlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi [The effect of selective listening and listening methods by note-taking on listening comprehension skill of sixth grade students]. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 7(1), 205-219.
- Cihangir, Z. (2004). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi [Listening skills in interpersonal communication]*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Coşkun, E. (2007). *Geçmişten günümüze Türkçe öğretimi, [Turkish teaching from past to the present]*. A. Kırkkılıç & H. Akyol (Eds.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi (Teaching Turkish in elementary education)* içinde (ss. 1-14). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelikbaş, K. A. (2010). *Anlama/ dinleme stratejilerinin kullanımı ile dinlediğini anlama düzeyleri arasındaki ilişki [The relationship between the use of understanding/listening strategies and the levels of comprehension]* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Demir Atalay, T., & Melanlıoğlu, D. (2016). Ortaokul Öğrencileri için Dinleme Stratejileri Ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması [A validity and reliability study of The Listening Strategies for Middle School Students Scale]. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 57, 1885-1904.
- Developing Listening Skills. (2017). *Path to literacy for students who are blind or visually impaired*. Retrieved from <http://www.pathstoliteracy.org/topic/auditory-strategies/developing-listening-skills>
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi [Listening training]*. Ankara: Pegem Akademi.
- Durkel, J. (2010). *The importance of auditory training for children who are deafblind*. Retrieved from <http://www.tsbvi.edu/the-importance-of-auditory-training-for-children-who-are-deafblind>
- Floyd, J. (2017). *Commercially available programs for teaching listening skills*. Retrieved from <http://www.pathstoliteracy.org/blog/listening-skills>
- Ghoneim, N. M. M. (2013). The listening comprehension strategies used by college students to cope with the aural problems in EFL classes: An analytical study. *English Language Teaching*, 6(2), 100-112.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi [Turkish and writing education in our secondary schools]*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

- Heward, L.W. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education* (10th ed.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- İrgin, P. (2011). *İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerinin kullandığı dinleme stratejileri: Dinleme Stratejileri Envanteri'nin geliştirilmesi [Listening strategies used by Turkish students learning English as a foreign language: The development of "Listening Strategy Inventory"]* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Kültür Bakanlığı. (1936). *İlkokul Programı [Primary School Curriculum]*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Kültür Bakanlığı. (1938). *Ortaokul Programı [Secondary School Curriculum]*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Kim, J., & Yeh, T. (2015, April). *Toward 3D-printed movable tactile pictures for children with visual impairments*. Paper presented at The 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems, Seoul, Korea.
- Kocaadam, D. (2011). *Not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi [The effects of listening education with note taking to listening skills of 7th grade students]* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kutlu, Ö., Doğan, D. C., & Karakaya, İ. (2009). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: Performansa ve portfolyaya dayalı durum belirleme [Determination of student achievement: Performance and portfolio based assessment]*. Ankara: Pegem Akademi.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personal Psychology*, 28, 563-575.
- Maxwell, J. C., & Dornan, J. (2011). *Etkili insan olmak [Becoming an effective human being]* (D. Dizman, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (1948). *İlkokul programı [Primary school curriculum]*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1949). *Ortaokul programı [Secondary school curriculum]*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1962). *Ortaokul programı [Secondary school curriculum]*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1968). *İlkokul programı [Primary school curriculum]*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006a). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı [Primary education Turkish course (6th, 7th, 8th grade) curriculum]*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006b). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği [The regulation of special education services]*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı. (1988). *İlkokul programı [Primary school curriculum]*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Maarif Vekâleti. (1340a) *İlk mekteplerin müfredat programı [Primary school curriculum]*. İstanbul: Matbaayı Âmire.
- Maarif Vekâleti. (1340b). *Lise birinci devre müfredat programı [Primary stage high school curriculum]*. İstanbul: Matbaa-yı Âmire.
- Maarif Vekâleti. (1926). *İlk mektep müfredat programı [Primary school curriculum]*. İstanbul: Devlet Matbaası.

- Maarif Vekâleti. (1929). *Orta mektep ve liselerin Türkçe müfredat programı [Turkish curriculum for secondary school and high school]*. Ankara: Yeni Gün Matbaası.
- Maarif Vekâleti. (1930). *İlk mektep müfredat programı [Primary school curriculum]*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Odacı, T. (2006). *Açık dinleme anlama stratejileri eğitiminin strateji kullanımı ve dinleme anlama düzeyi üzerindeki etkisi [The effect of explicit listening comprehension strategy training on listening comprehension strategy use and listening proficiency level]* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Kupper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4), 418-437.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R. P., & Küpper, L. (1985). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19(3), 557-584.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri II: Dinleme eğitimi [Comprehension techniques II: Listening training]*. Ankara: Öncü Kitap.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme [Turkish teaching and mastery learning]* (5. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stangl, A., Kim, J., & Yeh, T. (2014, June). *3D printed tactile picture books for children with visual impairments: A design probe*. Paper presented at the Conference on Interaction design and children, Aarhus, Denmark.
- Tuttle, D. (1996). Point/counterpoint "Is listening literacy". *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 90(3), 173-175.
- Tüzel, S. (2014). Dinleme eğitimi [Listening training]. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi [Turkish teaching in the way of new developments]* içinde (ss. 17-41). Ankara: Pegem Akademi.
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40(3), 191-210. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1017/s0261444807004338>
- Vineyard, E. E., & Bailey, R. B. (1960). Interrelationships of reading ability, listening skill, intelligence, and scholastic achievement. *Journal of Developmental Reading*, 3(3), 174-178.
- Wilson, F. R., Pan, W., & Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for Law she's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45(3), 197-210.
- Yangın, B. (1998). *Dinlediğini anlama becerisini geliştirmede ELVES yönteminin etkisi [The effect of ELVES method in the development of the capability of listening comprehension]* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Turkey.
- Yıldız, N., & Kılınç, A. (2015). Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi [Effects of teaching listening strategies to listening comprehension skills level in the fifth grade students]. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDE)*, ÖS-II, 17-34.
- Yurdakul, Y. (2015). *Amaç belirlemenin dinlediğini anlama üstündeki etkisi [The effect of goal setting on listening comprehension]* (Unpublished master's thesis). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması [Using content validity indexes for content validity in scale development studies]*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş sözlü bildiri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Yurdugül, H., & Bayrak, F. (2012). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerlik ölçüleri: Kapsam geçerlik indeksi ve Kappa istatistiğinin karşılaştırılması [Content validity measures in scale development studies: comparison of content validity index and kappa statistics]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı 2*, 264-271.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2018, Volume: 19, No: 4, Page No: 699-722

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.397642

RESEARCH

Received Date: 22.02.18

Accepted Date: 05.09.18

OnlineFirst: 16.09.18

Listening Strategies Used by Students with Visual Impairments

Selma Şenel  *
Balıkesir University

Ersoy Topuzkanamış  **
Balıkesir University

Abstract

This research aims to determine the listening strategies of students with visual impairments. For this purpose, a descriptive survey model was used. Within the scope of the research, two separate groups were studied; students without visual impairments (n = 48) and students with a visual impairment (n = 37). A five-point Likert type scale was developed to determine the listening strategies of individuals with visual impairments. Research findings show that individuals with visual impairments frequently or always use listening strategies as expected. Another finding of the study is that students with visual impairments use listening strategies more than others do. It is observed that the students use different metacognitive, cognitive and social strategies. Trainings on less-used strategies may be the main recommendation of this research. Additionally, research findings show that students perform relatively less self-assessment about their listening process. Increasing critical thinking and self-assessment behaviors of students with visual impairment may be another fundamental recommendation.

Keywords: Students with visual impairments, listening strategies scale, listening skills. special needs students, content validity ratio, listening training.

Recommended Citation

Şenel, S., & Topuzkanamış, E. (2018). Listening strategies used by students with visual impairments. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 19(4), 699-722. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.397642

***Corresponding Author:** Dr., E-mail: selmahocuk@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5803-0793>

**Dr., E-mail: ersoytopuzkanamis@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0997-6013>

It is widely accepted that listening is the language skill we use the most for understanding environment and people, despite the fact that different ratios are given in the sources (Bulut, 2013; Buzan, 2017: 113; Cihangir, 2004: 9, 12; Doğan, 2011: 13; Göğüş, 1978: 227, Maxwell and Dornan, 2011: 106; Özbay, 2009: 66; Sever, 2011, Tüzel, 2014:19). However, this innate skill develops excursively and unsystematically. Because many teachers think that it is unnecessary to train since they think that students already have the ability to listen. As a consequence, it seems that listening skill is not as important as other language skills such as speaking, reading, and writing (Tüzel, 2014: 17, 18). It is also an indication of this fact that it is a very new situation that listening was included recently, as a learning field in formal education (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB: Ministry of Education], 2006a). As a matter of fact, when we look at the Turkish programs of the Republican Period, it is seen that only one sentence related to listening from 1926 to 1981 took place (Maarif Vekaleti [MV: Board of Education], 1340a, 1340b, 1926, 1929, 1930; Kültür Bakanlığı [KB: Ministry of Cultural Affairs], 1936, 1938; MEB, 1948, 1949, 1962, 1968), whereas the 1981 program seems to have included broader purpose cues for listening skills (Coşkun, 2007: 10; Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı [MEGSB: Ministry of National Education, Youth and Sports], 1988).

It has been known for many years that listening skills are closely related to school success (Göğüş, 1978: 227, Vineyard and Bailey, 1960). The importance of listening in life and school success emphasizes the necessity of listening to a wider place in education. When the education and research studies for the development of listening skills are examined, the concepts of "listening comprehension, effective listening and listening strategies" are encountered. It is important to teach and implement listening strategies in order to improve effective listening and listening comprehension skills (Demir Atalay and Melanlıoğlu, 2016; Yıldız and Kılınç, 2015). Listening strategies are defined as a set of facilitative behaviors that listeners apply to achieve the purpose as determined by the listener (Tüzel, 2014: 28), or tactics that are used consciously or unconsciously to understand, analyze, and interpret the listening texts (Vandergrift, 2007).

Research on listening strategies in the literature is seen mostly on foreign language education (Cohen, 1998, Ghoneim, 2013, İrgin, 2011, O'Malley, Chamot and Kupper, 1989). Even foregrounding the listening strategies in the teaching of a language that an individual does not know, is another indication of the importance of listening strategies in language development. Therefore, it is seen that classification and determination of listening strategies are mostly taken from foreign listening strategies. O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Russo and Küpper (1985: 557) explored listening strategies in three dimensions: metacognitive, cognitive, and social based on learning strategies. Metacognitive strategies include to think and plan the listening process, to evaluate the listening comprehension process, to monitor and then to self-evaluate after the listening activity is completed. Cognitive strategies are directly related to listening and involve that the listener takes advantage of various methods and techniques in the listening process. Social strategies include collaborative methods. Another classification of listening strategies is pre-listening, listening and post-listening strategies (Demir Atalay and Melanlıoğlu, 2016, Ghoneim, 2013, Yıldız and Kılınç, 2005, Tüzel, 2014).

For instance, the getting ready is for recording the content of what is listened to and recalling. Goal setting strategy is to determine what the gain to be reached by listening activity is i.e., fun, learning, selection, and so forth. Estimation strategy aims to give attention to follow the content of the text. Summarizing and taking notes are both strategies that make the text easier to understand and remember. Establishing empathy serves primarily the aim of establishing emotional bond with listening text and providing relationship of text and life, and furthermore improving the level of comprehension. The discussion provides benefits in terms of both conveying thoughts and seeing different views, through sharing what is understood from the texts in environment, orally. While each of these strategies are separated from the others by small objective differences, the basic objective is enhancing level of listening comprehension. As a matter of fact, various studies have been done about the strategies used to increase comprehension level in preschool (Yurdakul, 2015), primary school (Yangın, 1998), middle school (Ceran, 2015; Çelikbaş, 2010; Kocaadam, 2011) and in foreign language classes (Odacı, 2006).

It has been intended to educate the students who need special education as a citizen who fulfill their roles in the society, establish good relations with others and adapt to their environment in the educational process (MEB, 2006b). Language development of disadvantaged students should form the basis of their education processes, when considered that the language is the most basic tool to fit into society. In particular, the individuals' prominent language skill is listening, in accommodation, in communication with people, in the development of life skills, and in their education. Braille reading skills or normal reading skills may be improved for students with visual impairments, but they are innate and the language skill they often use is listening. Students with visually impairments use listening skill in all life spaces, from the smart phone they use, to the white canes, to the education they take, to the book they read. For everyone the most important and desired result of listening skill is listening comprehension, as well as for students with visual impairments, unlike other people, it is crucial to understand where the voice comes from and to distinguish the auditory distinction from other people (Brauner, 2009; *Developing Listening Skills*, 2017). Because recognizing and interpreting the auditory cues in the environment, are important components of "safe and independent action," which is crucial to individuals with visual impairments (Floyd, 2017). In order to ensure the best possible listening for the students with visual impairments, it is also necessary to check and protect the students' sense of hearing regularly as well as to develop listening skills. Effective listening for these students also helps to advance speech, written communication and reading skills as well as class achievements (Heward, 2013). In many respects, listening education for individuals with visual impairments is of great importance (Durkel, 2010).

A day of an individual with visual impairments may pass by listening audio books, e-mail correspondence, radio news, and audio-visual data from libraries. Those individuals who cannot read because of they cannot see can have exceptional skills in "reading by listening". However, these skills; it is not part of the traditional literacy definition that includes both reading and writing ability. For this reason, it is discussed that individuals with visual impairments should be considered to extend the concept of literacy to include "listening literacy" (Tuttle, 1996). Even the starting point of the concept of listening literacy shows how important it is to understand the effective listening and listening comprehension are for individuals with visually impairments.

Identifying what strategies used by students with visual impairments, consciously or unconsciously, to understand, analyze and interpret the text that is listened to, and to what extent they use these strategies, can provide meaningful data in educations for these students. In addition, listening strategies that students use relatively little or do not use can provide considerable clues in their listening education for students. In this study it was aimed to determine the listening strategies of individuals with visual impairments, and answers to the following questions were sought in this direction.

1. At what level do the students with visual impairments use the strategies during the listening activity (pre-during-post)?
2. At what level do the students with visual impairments use the metacognitive, cognitive, and social listening strategies?
3. Do the levels of listening strategies used by students with visual impairments differ from students without visual impairments?

Method

The descriptive survey model is based on the aim of identifying and describing the listening strategies used by individuals with visual impairments in the study. Within the scope of the research, two separate groups were studied, namely the students with and without visual impairments. In accordance with the main purpose of the study the study group consists of 37 students with visual impairments at primary and secondary school level. 56.76% of the students with visual impairments were males, 43.24% were females; 54.05% (n = 20) had low level of visual impairments and 45.95% were blind. The study group mainly consisted of 8th grade students (n = 20; 54.05%), besides 4 of them from 9th grade (10.81%) and 10th graders were 13 individuals (35.14%) in the group.

The study group was formed by communicating with the students and teachers with whom the researcher had previously worked. Availability sampling method was preferred, and volunteering was based on the implementations. Since 9th and 10th grade students were continuing inclusive practices at the secondary education level, there was no other educational environment in which each person was physically present. For this reason, these students were contacted by telephone and the researcher applied the scale by the telephone. Teachers and the researcher read the scales to the 8th grade students in their primary schools for students with visual impairments in single classrooms.

We also worked with 48 participants without visual impairments to compare students with and without visual impairments. Participants were selected from the 8th to 10th grades to ensure equality with the main study group. 52.08% of the participants (n = 25) were males and 47.92% (n = 23) were females. The group consisted of mainly 8th grade students (n = 28; 58.33%) likewise the group of students with visual impairments, 10th (n = 15; 31.25%) and 9th grade students (n = 5; 10.42%) were in minority.

Within the scope of the research, a five point Likert type scale was developed to determine the listening strategies of individuals with visual impairments. In the process of item development, basic resources related to listening strategies, and scale or questionnaire development studies and materials were examined and scale items were written. The materials were edited by the researchers from the fields of measurement-evaluation and Turkish education. After obtaining the first 34-item form, expert opinion was sought about whether the items reflected the relevant dimension, the correctness of the statements, and whether the content was adequately and accurately reflected. By reaching 12 experts in the field of Turkish language education, each expert was asked to give opinions for each item as the "necessary / important," "useful but not important," and "unnecessary" in determining the listening strategies. Explanations were requested for items that were considered to be corrected or removed from the scale. They were also asked what their general opinion about the scale was and whether they wanted to suggest addition of any items to the scale. The content validity index of the scale was calculated in accordance with the expert opinions obtained. Content validity is the approach used to quantify expert opinions on the scope of each item in the measure to be developed (Yurdugül and Bayrak, 2012). According to Lawshe's content validity approach (Lawshe, 1975), the content validity ratio (CVR) for each item was first calculated.

When the number of experts is 12, it is recommended that CVR is at least 0.56 for each item (Wilson, Pan and Schumsky, 2012). According to this, it was seen that 7 items were below 0.56. The items 16, 18, 25, 26, 29 and 32 were removed by the researchers on the item basis and general explanations of the experts. For item 7, a decision was made to give more explanations on the instruction of the item. In accordance with expert opinions, the order of the items was changed. In the suggestions from experts, "I envision what I listen to." (item no. 35) was added as a new item. The last 29-item form (see Appendix) was presented to a Turkish teacher working in secondary school for students with visual impairments, one faculty member in the field of visual impairments, and one faculty member from the special education field to examine the appropriateness of the scale for students with visual impairments. In accordance with expert opinions, it was decided that the scale was suitable to conduct to the students with visual impairments.

The content validity index (CVI) provides a value for the whole scale (Yurdugül and Bayrak, 2012). The CVI is the average of the content ratio of the items that are decided to be included on a scale (Lawshe, 1975). For the scale CVI was obtained to be 0.83. The value obtained indicates that the scale content validity is high. At the beginning of the implementation, two directives were prepared for the reader and the participant to apply the scale.

In the analysis of the research results; t-test and descriptive statistics were used and interpreted by evaluating the average score obtained from each item. In addition, descriptive statistics were obtained by grouping the developed materials according to the baseline dimensions. Metacognitive, cognitive, and social dimensions were analyzed and grouped according to before listening, during listening and after listening.

Results

Descriptive Statistics of Listening Strategies Used by Students with Visual Impairments

Descriptive statistics of visually impaired students' total scores obtained from the listening strategies scale were examined. The arithmetic mean of the distribution of student scores is 104.76, the median is 109.00 and the peak value is 112.00. When the highest score ($X = 145$) is considered in the scale, the mean value of the group ($\bar{X} = 104.76$) shows that the individuals with visual impairments use the listening strategies at a high level. Median and mode support this finding. The fact that the coefficient of skewness is -0.82 indicates that the distribution is skewed to the left, and the scores are high. Because of the scores are within the range of ± 1.00 , it can be assumed that, the scores do not show excessive deviation from the normal distribution and test scores are close to normal. The coefficient of kurtosis of 0.38 is an indication that the distribution is partly sharp pointed, in other words, that the group is homogeneous in terms of the measured characteristic. The standard deviation (16.49), the highest (133), and the lowest (61) points, support the finding that the group is homogeneous in terms of using listening strategies.

At What Level Do the Visually Impaired Students Use the Strategies During the Listening Activity (Pre-During-Post)?

According to the percentages that students with visual impairments respond to pre-listening, during listening and post-listening strategies, students' responses of frequently or always are above 50% for each process (54.39%, 58.48%, 58.65%). These results can be interpreted in the way that students frequently use listening strategies. In particular, the frequency of use of listening strategies (always 58.48%) is more pronounced.

It is seen that students with visual impairments generally use pre-listening strategies frequently, ($\bar{X} = 3.57$, $SD = 0.41$) according to the average and standard deviation values of pre-listening strategies of students. At the beginning of the listening, they determine the listening purposes, ($\bar{X}_1 = 3.95$, $SD = 0.93$) and the listening method (voice recording, summarizing, questioning, note taking, and so forth) ($\bar{X}_8 = 3.97$, $SD = 1.02$). It can be said that the average of the responses about to check what is known about the listening subject is high ($\bar{X}_4 = 3.89$, $SD = 1.14$). Preparing the materials used, (voice recorder, and so forth) and getting information about the topic to be listened to are strategies that are used frequently, and ($\bar{X} = 3.65$) have the same average of responses. Identifying which types of listening may be used ($\bar{X}_7 = 3.49$, $SD = 1.34$) and creating questions for focus ($\bar{X}_5 = 2.68$, $SD = 1.53$) are pre-listening strategies used less by visually impaired students.

According to the statistics on the listening order strategies of the students, students with visual impairments frequently use during listening strategies in general ($\bar{X} = 3.62$, $SD = 0.56$). The students expressed that they always tried to gather attention during the listening process, ($\bar{X}_{19} = 4.51$, $SD = 0.79$) and that they wanted to listen to and listened to the parts they did not understand ($\bar{X}_{17} = 4.43$, $SD = 0.74$). It is often seen that they deduce the meaning of sentences, in terms of stress and tone ($\bar{X}_{13} = 3.89$, $SD = 0.96$). Students use the strategies like taking notes, associating with life, checking predictions made before listening less.

According to the statistics of students' post-listening strategies, it is seen that students mostly use the strategy of discussing, the questions that occur during listening, with their teachers and friends after listening ($\bar{X}_{30} = 4.14$, $SD = 0.66$). Students use the strategies for evaluating the listening process, like whether they learned something new ($\bar{X}_{23} = 3.97$, $SD = 1.08$) and determining whether they have reached the purpose of listening ($\bar{X}_{34} = 3.95$, $SD = 0.99$) at a medium-level. In addition, students often use the strategy of building links between the being envisioned and being listened ($\bar{X}_{31} = 3.78$, $SD = 0.73$).

At What Level Do the Visually Impaired Students Use the Metacognitive, Cognitive, and Social Listening Strategies?

The data was grouped into metacognitive, cognitive and social strategies besides grouping of strategies used throughout the listening process. According to the results of the analysis, students with visual impairments often use metacognitive (60.81%) and cognitive strategies (54.20%), especially social strategies (81.08%). However, it should not be forgotten that this is measured by a single material within social strategies. It can be stated that in comparison with the other dimensions this is a low sensitivity measurement. Even if this is taken into consideration, it shows that the students attach importance to classroom sharing and discussing after listening. It is also a finding that metacognitive strategies are used more frequently than cognitive strategies. In other words, there is a high perception of the level of students' knowledge of their listening processes and their level of listening processes.

The most frequently used metacognitive listening strategies by students are making interim summary ($\bar{X} = 4.51$, $SD = 0.72$), determining the listening method ($\bar{X} = 3.97$, $SD = 1.03$) and the listening purpose ($\bar{X} = 3.72$, $SD = 1.19$). They use numerous cognitive strategies. The most frequently used cognitive strategies are re-listen ($\bar{X} = 4.43$, $SD = 0.79$) and set tactile scene ($\bar{X} = 4.35$, $SD = 1.02$). The request to listen again is an expected situation, like the point that the person who reads does not understand it wants to read it again. Likewise, similar to envisioning, creating tactile scene is also important in meaningful encoding of listening material. In addition to these two strategies, it might be stated that students often use these cognitive strategies; using the previous knowledge ($\bar{X} = 3.89$; $SD = 1.16$), inferring meaning by paying attention to stress and tone ($\bar{X} = 3.89$; $SD = 1.09$), deducing ($\bar{X} = 3.82$; $SD = 1.13$), and describing ($\bar{X} = 3.78$; $SD = 1.04$). In social strategies, there is only one item on the scale regarding the "discussion strategy." In this case, it can be stated that the students frequently or always refer to the discussion strategy.

Do the Levels of Listening Strategies Used by Students with Visual Impairments Differ from Students without Visual Impairments?

Individuals with visual impairments may be expected to use more listening strategies than individuals without visual impairments when it is considered that "listening" is the most frequently used receptive language skill. According to the constructed t-test, the meaningful difference was found between the level of using listening strategies of students with visual impairments and level of using listening strategies of students with typical development ($t(83) = 1.745$, $p < .05$). The total score averaged by the listening strategies of the individuals with visual impairments ($\bar{X} = 104.76$) is higher than the average scores of the students without visual impairments ($\bar{X} = 96.88$). This result shows that individuals with visual impairments use listening strategies more frequently.

It was also examined whether there was a difference between the levels of use of strategies during the listening process. While there was no difference between the average scores of pre-listening ($t(83) = 2.472$, $p > .05$) and during listening strategies ($t(83) = 1.105$, $p > .05$) for students with visual impairments and those without visual impairments, it was observed that post-listening ($t(83) = 1.571$, $p < .05$) strategies differed in favor of students with visual impairments.

Discussion and Conclusion

It is very important for the individuals with visual impairments to understand what they are listening to for a meaningful life. For this reason, listening strategies are often expected to be used. Research findings show that individuals with visual impairments frequently or always use listening strategies as expected. Another finding of the study is that individuals with visual impairments use listening strategies more than other individuals do. Research has taken place in the literature in terms of establishing the scientific foundations of this anticipated determining.

It is observed that the students use different metacognitive, cognitive and social strategies. The responses to the items related to the metacognitive strategies show that students have a high level of knowledge about their listening processes and managing their listening processes. Frequent use of metacognitive strategies can be interpreted as their awareness of listening. For this reason, it can be said that teaching new strategies to the students for managing their own listening processes can be very beneficial. The student will be able to use the new information that she/he acquires more efficiently with the existing high metacognition. When it is considered that the students use fewer critical strategies such as taking notes, linking to life, self-assessment, it is important to organize training that is focused on developing these strategies. It is known that students can take notes through tapes with voice recording or Braille writing tools (Abner and Lahm, 2002). Training on the use of these tools can also increase using of these strategies. This determining is expressed in research studies for different study groups (Demir Atalay and Melanlıoğlu, 2016; Yıldız and Kılınç, 2015).

When it is considered that, the cognitive strategies most often used by learners are listening and creating tactile scenes, recognizing the opportunities that these strategies can easily use seems important. Opportunities to listen to lesson or a story that told in a lesson can only be through voice recording. Voice recording is more important, especially when it is thought that they are relatively insufficient to take notes. In order to ensure this, the provision of permission and hardware support for audio recording during the course can be of great benefit for students with visual impairments. It also means that students create tactile scenes and envision the tactile imagery of what they listen to. Providing students with visual impairments with experiences that enhance tactile imagery allows them to take advantage of this strategy they use.

Self-assessment has an important role in the monitoring and development of student achievement. It develops students' high-level thinking skills such as objective self-observation, critical thinking, and problem solving (Kutlu, Doğan and Karakaya, 2009). However, research findings show that students perform relatively less self-assessment about the listening process. When the level of critical thinking about their listening is thought to be low, the development of critical thinking and self-assessment may contribute significantly to the listening processes of the individuals with visual impairments.

Trainings on less-used strategies may be the main proposal of this research. Future research can contribute to the field by examining the effects of these trainings on the ability of students to understand what they listen to.

Ekler

Görme Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Dinleme Stratejileri Ölçeği

No	Dinleme öncesinde,	1. Hiçbir zaman	2. Nadiren	3. Bazen	4. Sık sık	5. Her zaman
1.	Dinleme amacımı belirlerim.					
2.	Kullanacağım materyallere (ses kayıt cihazı vb.) yönelik hazırlık yaparım.					
3.	Dinleyeceğim konu hakkında bilgi edinirim.					
4.	Dinleyeceğim konuyla ilgili bildiklerimi gözden geçiririm.					
5.	Önemli olan noktalara odaklanabilmek için sorular oluştururum.					
6.	Başlıktan ya da anahtar kelimelerden yola çıkarak içerikle ilgili tahminlerde bulunurum.					
7.	Dinleme türlerinden hangisini/hangilerini (ayırt edici, estetik, takip edici, eleştirel dinleme)					
8.	Metne uygun olarak, hangi dinleme yöntemini (ses kaydı, özetleme, soru sorma, not alma vb.) kullanacağımı belirlerim.					
	Dinleme sırasında,	1	2	3	4	5
9.	Belirlediğim hedefler doğrultusunda not alırım.					
10.	Anahtar kelimeleri ve ana düşünceyi not alırım.					
11.	Anlamını bilmediğim kelimeleri not ederim.					
12.	Aklıma gelen soruları not alırım.					
13.	Dikkatimi toplamaya çalışırım.					
14.	Vurgu ve tonlamalara dikkat ederek cümlenin anlamıyla ilgili çıkarımlarda bulunurum.					
15.	Dinleme öncesi yaptığım tahminleri kontrol ederim.					
16.	İpuçlarından yararlanarak tahminlerimi yenilerim.					
17.	Metindeki bilgileri ön bilgilerimle ve yaşamla ilişkilendiririm.					
18.	Dinlediklerimi zihnimde canlandırırım.					
19.	Anlamadığım bölümler için tekrar dinlemek isterim.					
	Dinleme sonrasında,	1	2	3	4	5
20.	Dinlediğimden anladığımı kendi kelimelerimle özetlerim(sözlü/yazılı).					
21.	Dinleme amacıma ulaşp ulaşmadığımı kontrol ederim.					
22.	Dinlediklerime yönelik çıkarımlarda bulunurum.					
23.	Konuyla ilgili yeni bir şey öğrenip öğrenmediğimi belirlerim.					

Görme Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Dinleme Stratejileri Ölçeği (devamı)

Dinleme sonrasında,	1	2	3	4	5
24. Metindeki düşüncelerden hareketle yeni düşüncelere ulaşırım.					
25. Dinlediklerimin konusunu bulurum.					
26. Metinde çelişki olup olmadığını sorgularım.					
27. Dinleme sırasında aklıma gelen soruları dinleme sonrasında öğretmen ve arkadaşarımla tartışırım.					
28. Dinlediklerimle zihnimde canlandırdıklarım arasında bağlar kurarım.					
29. Dinleme sırasındaki güçlü ve zayıf olduğum yönleri dinleme sonrasında değerlendiririm.					