



**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİLERİN YAZILI
İFADE BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE BELİRLE +
ORGANİZE ET + YAZ STRATEJİSİNİN ETKİLİLİĞİNİN
İNCELENMESİ**

Cem Gökmen

**DOKTORA TEZİ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

AĞUSTOS, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı: Cem

Soyadı: Gökmen

Bölümü: Özel Eğitim Anabilim Dalı

İmza:

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı : Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Yazılı İfade Becerilerinin Geliştirilmesinde Belirle + Organize Et + Yaz Stratejisinin Etkililiğinin Belirlenmesi

İngilizce Adı : Determining the Effectiveness of the Pick My Idea + Organize My Notes + Write and Say More Strategy in Improving Written Expression Skills of Students with Autism Spectrum Disorder

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Cem Gökmen

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Cem Gökmen tarafından hazırlanan “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Yazılı İfade Becerilerinin Geliştirilmesinde Belirle + Organize Et + Yaz Stratejisinin Etkililiğinin Belirlenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Mahmut Çitil

Üstün Zekalılar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Özay Karadağ

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Gökhan Töret

Zihin Engelliler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Alpaslan Karabulut

Zihin Engelliler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Hanifi Sanır

Zihin Engelliler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 08.08.2022

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

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Babam Turan GÖKMEN'e

TEŞEKKÜR

Tez süreci benim için uzun soluklu oldu. Bu süreç zorlu olduğu kadar yaşama tutunma mücadelesini de öğretti bana. Tezin planlanmasından uygulanmasına ve raporlaştırılmasına kadar uzanan süreçte üzerimde emeği olan hocalarıma, aileme ve tezimin uygulanmasına katkı sunan değerli öğrencilerime teşekkürü borç bilirim.

Öncelikle tez danışmanlığımı kabul eden, tezin planlanmasından raporlaştırılmasına kadar uzanan süreçte desteğini esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Mahmut Çitil'e şükranlarımı sunarım.

Tez İzleme Komitesi üyeleri olan Prof. Dr. Özay Karadağ ve Dr. Öğr. Üyesi Gökhan Töret hocalarıma yazma becerileri ve otizm spektrum bozukluğunda gelişmiş dil hedefleri konusunda uzmanlıklarıyla katkı sunmaları nedeniyle şükranlarımı sunarım.

Lisans döneminden bu yana hocam olan ve bana değerli bilgileri ile yol gösteren Doç. Dr. Alpaslan Karabulut hocama ve değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Ufuk Özkubat'a tez konumun belirlenmesi süreçlerinde değerli fikirleri nedeniyle şükranlarımı sunarım.

Ve elbette Sivas-Ankara arasında geçen bu uzun ve yorucu maceramda bana manevi olarak desteğini her zaman sağlayan eşim Nisa Gökmen'e ve kızım Elif Duru'ya şükranlarımı sunarım.

Son olarak tezimin uygulanması süreçlerinde yazma becerilerini geliştirirken bana farkında olmadan da olsa katılımcı olarak destek olan yürekli özel öğrencilere şükranlarımı sunarım.

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİLERİN YAZILI
İFADE BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE BELİRLE +
ORGANİZE ET + YAZ STRATEJİSİNİN ETKİLİLİĞİNİN
İNCELENMESİ**

(Doktora Tezi)

Cem Gökmen

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ağustos, 2022

ÖZ

Bu araştırmada birinci olarak ortaokul düzeyinde olan Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan öğrencilere Belirle + Organize Et + Yaz (BOY) Stratejisiyle hikâye yazma becerileri edinimleri, edindikleri bu becerileri öğretimden 2 ve 4 hafta sonra sürdürmeleri, hikâye yazma becerileri öğretimi sonunda edinimlerini anı türüne uygulayabilmeleri üzerindeki etkililiği belirlenmiştir. İkinci olarak OSB’li öğrencilere BOY stratejisiyle hikâye yazma becerileri öğretiminin dilin kullanım işlevleri üzerinde etkililiği belirlenmiştir. Üçüncü olarak, OSB’li öğrencilere BOY stratejisiyle hikâye yazma becerileri öğretiminin üretilen toplam farklı sözcük sayısı üzerinde etkililiği belirlenmiştir. Son olarak ise BOY stratejisinin OSB’li öğrencilere hikâye yazma becerileri üzerindeki etkisi öğrenci ve öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırmaya ortaokul düzeyinde OSB tanısı olan üç erkek öğrenci katılmıştır. Öğrenciler 12 ile 13 yaşları arasında ve altıncı sınıfa devam etmektedir. Katılımcılardan ikisi genel eğitim sınıfında tam zamanlı kaynaştırma programına devam etmekte, biri ise özel eğitim sınıfı öğrencisidir. Katılımcıların üçü de haftada iki saat özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitim almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin seçimi için bazı ön koşullar belirlenmiştir. Bu önkoşullar: a) İlgili devlet veya

üniversite hastaneleri tarafından OSB tanısı almış olma, b) Ortaokul düzeyinde olma, c) Ek bir yetersizliği bulunmama, d) Verilen metni hecelemeden % 90 üzerinde doğru okuma, e) Hikâye elementleri dereceli puanlama anahtarından yazdığı hikâye üzerinden en az 3 (% 20), en fazla 6 (% 40) puan alma, f) Ortalama sözce uzunluğu en az 3 ve 3'ün üstünde olma, g) Çocuklarının çalışmaya katılmasında ebeveynlerin gönüllülüğü olarak belirlenmiştir. Araştırma tek denekli deneysel araştırmalardan “A-B Deseni” ile yürütülmüştür. Deney süreci; başlama düzeyinin belirlenmesi, BOY Stratejisi öğretimi, öğretim sonu değerlendirme ve izleme aşamalarından oluşmaktadır. BOY Stratejisi öğretimi; ön bilgileri harekete geçirme, tartışma, modelleme, rehberli uygulama ve bağımsız uygulamalar aşamalarında sunulmuştur. Öğretim aşamaları arası geçişler ölçüt temellidir. Ayrıca deney sürecinin başlama düzeyi ve BOY Stratejisi öğretimi aşamalarında değişiklik yapılmadan katılımcıların dilin kullanım işlevleri doğruluğu ve üretilen toplam farklı sözcük sayısı ölçümlenmiştir. Tüm değerlendirme koşullarında katılımcılara materyaller sunularak hikâye yazmaları istenmiştir. Katılımcıların yazdıkları hikâyelerde elementlere yer verme ve gelişmişlik durumları, hikâye kalitesi, dilin kullanım işlevleri doğruluğu ve üretilen toplam farklı sözcük sayısı puanlanmıştır. Veriler grafik üzerinde gösterilmiş ve görsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, BOY Stratejisi ile sunulan yazma öğretiminin, ortaokul düzeyinde OSB olan öğrencilerin yazdıkları hikâyelerin elementleri, kaliteleri, uzunlukları, planlama ve toplam yazma sürelerini artırmada ve katılımcıların öğretim sonu kazanımlarını 2 ve 4 hafta sonra sürdürmelerinde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, OSB'li öğrenciler, BOY Stratejisi ile sunulan hikâye yazma becerileri öğretimi sonunda edinimlerini anı türüne uygulayabilmişlerdir. Başlama düzeyi oturumlarına göre tüm katılımcıların anı elementleri puanında, anı kalitesinde, planlama ve toplam yazma sürelerinde artış olduğu ve daha uzun anı yazdıkları belirlenmiştir. Ayrıca araştırma bulguları, BOY stratejisi ile sunulan yazma öğretiminin, katılımcı öğrencilerin dilin biçim ve kullanım gelişimlerini ilerletmek için etkili olmadığını göstermiştir. Yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar ise, BOY Stratejisi'ne yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerinin olumlu olduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları, ilişkili olduğu amaç başlıkları altında ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yazma, yazılı ifade becerileri, dilin biçim ve kullanım gelişimi, üstbilişsel ve bilişsel strateji, otizm spektrum bozukluğu

Sayfa Adedi : xviii + 170

Danışman : Doç. Dr. Mahmut Çitil

**DETERMINING THE EFFECTIVENESS OF THE PICK MY IDEA +
ORGANIZE MY NOTES + WRITE AND SAY MORE STRATEGY IN
IMPROVING WRITTEN EXPRESSION SKILLS OF STUDENTS
WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER**

(Ph.D Thesis)

Cem Gökmen

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

August, 2022

ABSTRACT

This research aims to firstly determine the effectiveness of the Pick My Idea + Organize My Notes + Write and Say More (POW) Strategy on students with autism spectrum disorders for story-writing skills and maintaining these skills 2 and 4 weeks after teaching. Secondly, the effectiveness of teaching story-writing skills to students with ASD with the POW strategy on the total expressed number of different words and language usage functions was determined. Finally, the effect of the POW strategy on the story-writing skills of students with ASD was evaluated in terms of student and teacher views. Three boy students with a diagnosis of ASD at the secondary school level participated in the study. Students are between the ages of 12 and 13 and attend sixth grade. Two of the participants attend a full-time inclusion program in the general education classroom, and one is a special education student. All three of the participants receive support training in a private special education and rehabilitation center for two hours a week. Some prerequisites have been determined for the selection of the students participating in the research. These prerequisites are: a) Being diagnosed with ASD by the relevant state or university hospitals, b) Being at the secondary

school level, c) Not having any additional disability, d) Reading the given text correctly without spelling, e) Story elements based on the story written from the rubric getting a score of at least 3 (20%), maximum 6 (40%), f) Having a mean utterance length of at least 3 and above 3, g) Volunteering of parents in their children's participation in the study. The research was carried out with the "A-B Pattern", one of the single-subject experimental research design. The experiment process; It consists of the stages of determining the starting level, teaching the POW Strategy, end-of-training evaluation and monitoring. POW Strategy teaching; presented in the stages of activating prior knowledge, discussion, modelling, guided practice, and independent practice. Transitions between teaching stages are criterion-based. In addition, the accuracy of the language usage functions of the participants and the total number of different words produced were measured without making any changes in the initiation level of the experiment process and the POW Strategy teaching stages. In all evaluation conditions, the participants were asked to write a story by providing materials. Inclusion of elements in the stories written by the participants and their development status, story quality, correctness of language usage functions and total number of different words produced were scored. The data were shown on the graph and analyzed visually. The research findings showed that the teaching of writing offered with the POW Strategy was effective in increasing the elements, quality, length, planning and total writing time of the stories written by students with ASD at secondary school level, and in maintaining the end-of-training achievements of the participants after 2 and 4 weeks. In addition, students with ASD were able to apply their acquisitions to the memoir type at the end of the story-writing skills teaching presented with the POW Strategy. According to the baseline sessions, it was determined that there was an increase in the memory elements score, memory quality, planning and total writing times of all participants, and they wrote longer memories. In addition, the research findings showed that the teaching of writing implemented by the POW strategy was not effective in advancing the form and usage development of the language of the participating students. The results obtained from the interviews show that the views of students and teachers towards the POW Strategy are positive. The research findings were discussed in line with the relevant literature under the related purpose titles.

Key Words : Writing, written expression skills, form and use of language development, metacognitive and cognitive strategy, autism spectrum disorder

Page Number: xviii + 170

Supervisor : Doç. Dr. Mahmut Çitil

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	6
Etkililik Amaçları.....	6
Öğretim Sonu Etkililik Amaçları	6
Etkililik İzleme Amaçları	7
Genelleme Amaçları.....	7

İlişkisel Amaçlar.....	7
Sosyal Geçerlik Amaçları	8
Araştırmannın Önemi.....	8
Sayıtlar	9
Sınırlılıklar.....	9
Tanımlar.....	9
BÖLÜM II.....	11
KURAMSAL YAPI.....	11
Yazma Becerisi	11
Yazmada Metin Türleri ve Hikâyeler	13
Yazma Öğretiminde Yaklaşımlar	15
Bilişsel Süreç Temelli Yaklaşım	16
Strateji Öğretimi	19
Yazmada Bilişsel Strateji Öğretimi	20
Yazmada Kendini Düzenleme Stratejileri Geliştirmeye Dayalı Öğretim	22
BOY Stratejisi	23
<i>BOY Stratejisi Uygulama Aşamaları.....</i>	<i>25</i>
Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB).....	27
Sözel İletişim Kuran OSB’li Öğrencilerde Dil Özellikleri.....	28
OSB’de Akademik Becerileri Özellikleri	30
OSB’de Yazma Özellikleri	30
İlgili Araştırmalar	33
BÖLÜM III	41
YÖNTEM.....	41
Araştırmannın Modeli	42
Bağımlı ve Bağımsız Değişken.....	43

Bağımlı Değişkenler ve Tanımları	43
Bağımsız Değişken.....	44
Katılımcılar ve Seçimi.....	44
Katılımcılar İçin Belirlenen Önkoşullar	44
Katılımcıların Seçimi	45
Öğretmen Görüşmeleri.....	46
Ortalama Sözce Uzunluğunun Belirlenmesi.....	47
Doğru Okuma Performansının Belirlenmesi.....	47
Hikâye Yazma Performansının Belirlenmesi	47
Hikâye Yazma Stratejisi	49
Ön Bilgileri Geliştirme.....	50
Stratejiyi Tartışma	50
Model Olma	51
Ezberleme.....	51
Rehberli Uygulamalar	52
Bağımsız Uygulamalar.....	52
Öğretim Süreçlerinin Geliştirilmesi	52
Veri Toplama Araçları	52
Hikâye Elementlerine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı	52
Dilin Kullanım İşlevleri Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı Kayıt Formu	53
Dil Örneği Analizi Kayıt Formu	53
Sosyal Geçerlik Anketi.....	54
Uygulama Ortamı.....	55
Materyaller	55
Ön Uygulama.....	55
Deney Süreci	56

Başlama Düzeyi	56
Genelleme Başlama Düzeyi	56
Hikâye Yazma Stratejisinin Uygulanması	57
Öğretim Sonu Değerlendirme	57
Öğretim Sonu Genelleme Oturumları.....	57
İzleme Değerlendirmesi	58
Verilerin Toplanması ve Puanlanması	58
Verilerin Toplanmasında Kullanılan Araçların Uygulanması ve Puanlanması	58
Hikâye Elementleri Dereceli Puanlama Anahtarı.....	59
Metin Kalitesi Puanlama Anahtarı	60
Hikâye Kelime Sayısı Uzunluğu Hesaplaması.....	60
Planlama ve Toplam Yazma Süresi Veri Toplama Formu	61
Dilin Kullanım İşlevleri Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı Kayıt Formu	61
Dil Örneği Analizi Kayıt Formu	64
Sosyal Geçerlik Anket Formu	65
Verilerin Analizi	66
Etkililik Amaçlarına Yönelik Verilerin Analizi	66
Genelleme Amaçlarına Yönelik Verilerin Analizi	66
Dilin Kullanım İşlevlerine Yönelik Verilerin Analizi	67
Üretilen Toplam Farklı Sözcük Sayısına Yönelik Verilerin Analizi	67
Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi	68
Uygulama Güvenirliği.....	68
Gözlemciler Arası Güvenirliğin Hesaplanması	69
Toplam Farklı Sözcük Sayısı Gözlemciler Arası Güvenirliğin Hesaplanması.....	70
Dilin Kullanım İşlevleri Gözlemciler Arası Güvenirliğin Hesaplanması.....	70

BÖLÜM IV	73
BULGULAR VE YORUMLAR.....	73
Etkililik Amaçları Bulguları.....	73
Genelleme Amaçları.....	87
İlişkisel Amaçlar	89
Sosyal Geçerlik Bulguları	97
BÖLÜM V	101
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	101
Sonuç ve Öneriler	114
Sonuç	114
Öneriler	118
Araştırma Önerileri	118
Uygulama Önerileri	119
KAYNAKLAR.....	121
EKLER	133
EK-1.Telefon Görüşme Formu	134
EK-2. Öğretmen Görüşme Formu.....	135
EK-3. Ebeveyn Görüşme Formu	136
EK-4. Doğru Okuma Kayıt Formu.....	137
EK-5. Ortalama Sözce Uzunluğu Belirleme Formu.....	138
EK-6. Dil Örneği Analizi Kayıt Formu	139
EK-8. Dilin Kullanım İşlevleri Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı Puanlama Formu	142
EK-9. Metin Kalitesi	143
EK-10. Toplam Kelime Sayısı Veri Toplama Formu	144
EK-11. Planlama ve Toplam Yazma Süresi Veri Toplama Formu	145

EK-12. Dilin Kullanım İşlevleri Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı Kayıt Formu Değerlendirme Uygulama Güvenirliği Formu	146
EK-13. Dil Örneği Analizi Kayıt Formu Değerlendirme Uygulama Güvenirliği .	147
EK-14. Dilin Kullanım İşlevleri Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı Kayıt Formu Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu	148
EK-15. Dil Örneği Analizi Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu	149
EK-16. Sosyal Geçerlik Anketi (Öğrenci)	150
EK-17. Sosyal Geçerlik Anketi (Öğretmen).....	151
EK-18. Değerlendirme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu	152
EK-19. Uygulama Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu	153
EK-20. Öğretim Planı	155
EK-21. Roket Başarı Grafiği.....	164
EK-22. Kendini Değerlendirme Kâğıdı.....	165
EK-23. Birinci Katılımcının Başlama Düzeyi Hikâye Örneği.....	166
EK-24. Birinci Katılımcının Öğretim Sonu Hikâye Örneği	167
EK-25. Birinci Katılımcının Başlama Düzeyi ve Öğretim Sonu Anı Örneği.....	168
EK-26. İkinci Katılımcının Başlama Düzeyi ve Öğretim Sonu Hikâye Örneği.....	169
EK-27. İkinci Katılımcının Başlama Düzeyi ve Öğretim Sonu Anı Örneği.....	170
EK-28. Üçüncü Katılımcının Başlama Düzeyi Hikâye Örneği	171
EK-29. Üçüncü Katılımcının Öğretim Sonu Hikâye Örneği.....	172
EK-30. Üçüncü Katılımcının Başlama Düzeyi Anı Örneği	173
EK-31. Üçüncü Katılımcının Öğretim Sonu Anı Örneği.....	174

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>OSB’li Öğrencilerde Kendini Düzenleme Modeli ile Gerçekleştirilen Yazma Araştırmaları</i>	34
Tablo 2. <i>Katılımcıların Belirlenmesi Sürecinde İzlenen Aşamalar ve Kullanılan Araçlar</i> .	45
Tablo 3. <i>Çalışma Grubu Katılımcı Bilgileri</i>	48
Tablo 4. <i>Araştırmanın Deney Sürecinde Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Kullanım Amaçları</i>	59
Tablo 5. <i>Katılımcıların Hikâye Yazma Süreleri</i>	83
Tablo 6. <i>Katılımcı Öğrencilerin Anı Hikâye Elementleri Puanları, Anı Kalite Puanları, Anı Kelime Sayısı Uzunlukları ve Anı Yazma Süreleri</i>	87
Tablo 7. <i>Katılımcı Öğrencilerin Dilin Kullanım İşlevleri Doğruluğu Bulguları</i>	90
Tablo 8. <i>Katılımcı Öğrencilerin Üretilen Toplam Farklı Sözcük Sayısı Bulguları</i>	96

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Tough’a göre (1984) dilin kullanım işlevleri	29
<i>Şekil 2.</i> Katılımcı öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama ve izleme evreleri hikâye elementleri puanları ve genellenen anı elementleri puanları	74
<i>Şekil 3.</i> Katılımcı öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama ve izleme evreleri hikâye kalitesi puanları ve genellenen anı kalitesi puanları.....	77
<i>Şekil 4.</i> Katılımcı öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama ve izleme evreleri hikâye kelime sayısı uzunluğu ve genellenen anı kelime sayısı uzunluğu.....	80

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

OSB

Otizm Spektrum Bozukluğu

BOY

Belirle + Organize Et + Yaz

DKİÖBA

Dilin Kullanım İşlevleri Ölçüt Bağımlı Ölçü
Aracı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu

Bu bölümde, yürütülmesi planlanan araştırmanın; problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırmada geçen ifadelerin tanımları yer almaktadır.

Otizm Spektrum Bozukluğu'nun (OSB) tanılanmasında ve sıralanmasında kullanılan güncel sistemlerden biri Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından yayınlanan DSM-V'dir (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). Bu tanı sistemine göre, OSB erken dönemde ortaya çıkan, sosyal etkileşim ve sosyal iletişimde bozukluk, sosyal etkileşim ve toplumsal ilişki geliştirmede sorunlar, basmakalıp ve yineleyici davranışlar ile ilgi alanlarında sınırlılık olarak karakterize olan ve bu sınırlılıkların zihinsel yetersizlik veya gelişimsel gerilik ile açıklanamadığı bir bozukluktur (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). OSB'nin görülme sıklığı 40 çocukta 1 olarak rapor edilmiştir (Kogan vd., 2018). OSB olan çocuklarda gözlenen dil sorunları ve sosyal etkileşim bozuklukları OSB'nin ayırt edici tanı özelliklerinden biridir.

OSB, dil gelişim alanlarında güçlü ve zayıf yönleriyle kendi içerisinde birbirinden farklı gelişim seviyeleri gösteren oldukça geniş bir yelpazedir. OSB'li bireyler, dilin tüm bileşenlerinde (biçim, içerik ve kullanım) özellikle dilin kullanımında ifade etme açısından ciddi sınırlılıklar göstermektedirler. Dilin kullanımı, bağlama uygun olarak bir iletişim işlevine uygun iletişim davranışlarının kullanımını gerektirmektedir. OSB'li bireyler tipik gelişim gösteren akranları ile karşılaştırıldığında, söz döneminde mantık yürütme ve yansıtma iletişim işlevlerinde düşük düzeyde bir kullanım düzeyi (Çiftçi, 2006; Keçeli-Kaysılı, 2006) olduğu görülmektedir. Gelişkin iletişim işlevleri olan bildirme, mantık yürütme, tahmin etme ve yansıtma gibi iletişim işlevleri (Tough, 1984), hikâye anlatımı

görevlerinde hikâye konusu hakkında sohbet başlatma, sürdürme, hikâyenin ana kahramanı ve geçtiği yer hakkında bildirimde bulunma, hikâyedeki problemler ve çözüm önerileri hakkında görüş bildirme ve olaylar arasında bağlantı kurma gibi düşünmenin ifade edilmesinde kullanılmaktadır (Chapman, 2000).

OSB'li bireylerde gelişimin her döneminde dil ve iletişim güçlükleri görülebilmektedir (Landa, 2007). OSB'li bireylerin biçim gelişimi özelliklerinde, biçimbilgisi kurallarını tipik gelişim gösteren akranları gibi edindikleri gösteren bulgular (Tager-Flusberg vd., 1990) olmakla birlikte, tipik gelişim gösteren akranları ile karşılaştırıldığında belirgin olarak ifade edici sözcük dağarcığı üretimleri düşük düzeydedir (Landa, 2007; Tager-Flusberg, Paul & Lord, 2005; Turan & Ökçün-Akçamuş, 2013). Biçim gelişimi bakımından belirgin bir gecikme gözlenen OSB'li bireylerde; sıra dışı konuşma, mekanik ses tonu (Wilkinson, 1998), sıra dışı ekolalik konuşma ve hatalı şahıs zamiri kullanımı (Owens, 1999) daha az karmaşıklıkta cümleler üretme (Eigsti, Bennetto & Dadlani, 2007; Owens, 1999); ve 'sanmak' gibi zihinsel sözcükleri anlama ve üretmede ciddi sınırlılıklar (Tager-Flusberg, 2002) gözlenmektedir. Diğer yandan anlam gelişiminde, tipik gelişim gösteren akranlarına oranla gelişim gecikmesi gözlenmektedir (Boucher, 1988, 2003).

OSB'li bireyler dil ve iletişim problemlerinin yanı sıra akademik alanda da sorun yaşamaktadırlar. Tipik gelişim gösteren akranlarına oranla matematik (Williams, Goldstein, Kojkowski & Minshew, 2008), okuma ve okuduğunu anlama (Whitby & Mancil 2009) ve yazma (Finnegan & Accardo, 2018) becerilerinin düşük düzeyde olduğu bilinmektedir. Akademik beceri yeterlilikleri, benzer yaş veya gelişim düzeyinde farklı düzeylerde akademik performans gözlenmesi bakımından heterojen yapı özelliği göstermektedir (Mayes & Calhoun 2003). OSB'li öğrencilerin özel bir akademik beceride güçlü veya zayıf yönleri olmamasına rağmen, yazma becerilerinin bu gruptaki birçok öğrenci için sorun olduğu ifade edilmektedir (Gross, 1994; Mayes & Calhoun, 2008).

Yazma, günümüz toplumunda kilit bir yeterlilik ve dili en etkili kullanmanın bir yolu olarak görülmektedir. Özellikle ilkokul yıllarında öğrencilerden kazanması beklenen temel dil becerileri (Dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve sunu) arasında yer almakla birlikte akademik yaşantılar boyunca iyi performans gösterebilmenin en önemli ön koşullarından biridir (Grünke, Knaak & Hisgen, 2018). Diğer taraftan, sosyal ve kişisel ilişkilerin gelişimini ve sürdürülmesini etkileyen (Slatcher & Pennebaker, 2006) ve iletişim amaçlı çok çeşitli bağlamlarda kullanılabilen güçlü ve etkili bir araçtır. Örneğin, birey günümüz şartlarında çeşitli elektronik araçlar aracılığıyla yazarak talepte bulunabilir,

düşüncelerini paylaşabilir ve sohbet edebilir. Dolayısıyla erken dönemde geliştirilen yazma becerileri, öğrencinin kendini ifade etme, iletişim kurma, toplumla bütünleşme ve öğrenme sürecini destekleyebileceği ve ileriki yaşlarda iyi bir iş bulma olasılığını güçlendirebileceği söylenebilmektedir. Nitekim yeterli yazma becerisine sahip olmayan bireyler; iletişim, sosyal katılım, akademik ilerleme ve iyi bir iş bulama anlamında dezavantajlı olabilmektedir. Özellikle dil ve iletişim sorunları yaşayan OSB'li bireylerin etkili yazma becerilerini edinmede yaşadığı güçlükler onların dezavantajlı gruplara dâhil edilmesine neden olabilir.

Yazma, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerin eşgüdümünü gerektiren, yazar ve okuyucu arasındaki iletişim ve paylaşımı sağlayan çok yönlü bir beceridir. Planlama (hazırlık aşaması), taslak oluşturma, gözden geçirme, düzeltme ve yayınlama/paylaşma süreçlerinin içinde kapsamlı bir şekilde kendini düzenlemeyi, amaçları işlevlere dikkat etmeyi, fikir üretme ve üretilen fikirlerin hedeflenen okuyucu kitlesine nasıl aktarılacağı konusunda eleştirel düşünmeyi gerektirir (Graham vd., 2016). OSB'li öğrencilerin yürütücü işlev bileşenlerinde yaşadıkları sorunlar ve OSB'nin temel bir özelliği olarak kabul edilen iletişim problemleri, yazma sürecini doğrudan etkilemekte ve işlevsel yazma becerisi edinilmesine engel teşkil etmektedir (Pennington & Delano, 2012). Nitekim OSB'li bireylerin yazılı ifade ile ilgili yaşadığı güçlükleri belirleyen sınırlı sayıdaki çalışmalar, OSB'li bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarından daha fazla yazım hatası yaptıkları, daha az sözcük kullandıkları ve planlama yapmadan yazma eğiliminde olduklarını göstermektedir (Asaro-Saddler, 2014, 2016; Finnegan & Accardo 2018). Yazdıkları hikâyelerde, hikâye elementleri organize edilmemiştir ve hikâyenin genel kalitesi düşüktür. Ayrıca yazılarında içerik üretirken de problem yaşamaktadırlar.

Yazma becerileri öğretimi yoluyla OSB'li öğrencilerin başarılı yazarlar haline gelebileceği ve tipik gelişim gösteren öğrencilere yazma öğretiminde etkili olduğu gösterilen programların veya stratejilerin (Danoff, Harris & Graham, 1993; Saddler, Moran, Graham & Harris, 2004) OSB'li öğrencilerde de etkili olabileceği belirtilmesine rağmen (Pennington & Delano, 2012) özellikle OSB'li çocuklarla çok az sayıda araştırma yapılmıştır. OSB'de yazma becerileri öğretimi üzerinde öğretim yöntemlerin etki düzeylerini belirleyen araştırmaları inceleyen Accardo, Finnegan, Kuder ve Bomgardner (2019) ilgili araştırmaların bulguları doğrultusunda strateji kullanımını içeren çoklu müdahale paketlerinin bir yazma öğretimi unsuru olabileceğine işaret etmişlerdir. Alanyazında OSB'li öğrencilerin yazma becerileri üzerinde etki düzeyinin incelendiği strateji temelli yöntemlerden birisi POW stratejisidir (Asaro-Saddler & Saddler, 2010; Delano, 2007b;

Marble-Flint & Brown, 2022). POW stratejisinin açılımı: Pick my ideas: Yazacağın konuyu belirle; Organize my notes: Fikirlerini düzenle ve planını geliştir; Write and say more: Yaz ve düşünce ekle şeklinde ifade edilmektedir (Güler-Bülbül, 2015). POW bu üç aşamanın ilk harflerinden oluşarak stratejinin hatırlanmasını kolaylaştırma işlevi görmektedir. Bu araştırmada ise POW stratejisi; Belirle + Organize et + Yaz (BOY) şeklinde ele alınmıştır.

BOY ise, kendini düzenleme stratejileri geliştirme modeline (SRSD- Self Regulation Strategy Development) dayalı olarak geliştirilen bir yazma stratejisidir (Harris & Graham, 1992). Yazmada kendini düzenleme modeli, yazmada yer alan süreçlerden planlamada, gözden geçirme ve düzenlemede başarıyla kullanılan ve bilimsel dayanakları olan strateji temelli bir öğretim yaklaşımıdır. Yazma stratejileri ile birlikte kendini düzenleme becerilerinin öğretilmesini ve yazmaya karşı motivasyonun artmasını sağlayarak yazma becerilerinin geliştirilmesini hedefler (Danoff vd., 1993). BOY stratejisi öğretim sürecinde hedef belirleme, kendine yönerge verme, kendini izleme ve kendini pekiştirme gibi bir dizi kendini düzenleme stratejilerinin gömülü olarak öğretimini içerir (Danoff vd., 1993; Graham, Harris & Sawyer, 1987; Harris & Graham, 2018). Yapılan araştırmalar, kendini düzenleme modelinin, OSB'li çocukların özelliklerine uygun görünen bir yazı modeli olduğuna işaret etmektedir (Asaro & Saddler, 2009; Asaro-Saddler & Bak, 2012, 2014; Asaro-Saddler & Saddler, 2010; Delano, 2007b).

BOY strateji öğretiminde, kendini düzenleme modelinin altı aşamalı öğretim basamakları izlenmektedir (Asaro & Saddler, 2009; Danoff vd., 1993). BOY stratejisi, planlama ve yazmayı üç aşamalı bir yapı içerisinde sunan (Harris, Graham & Mason, 2003) ve OSB'li öğrencilerde yazma stratejileri öğretimine ilişkin yapılan araştırmalarda kullanılan öncelikli bir yazma stratejisidir (Accardo vd., 2019; Asaro-Saddler, 2016; Asaro-Saddler, Moeyaert, Xu & Yerden, 2021). BOY Stratejisi, yazma öğretiminde farklı metin türlerinden yararlanılması ve öğretilecek metnin türüne göre farklı planlama stratejileri kullanılmasını hedefleyerek birden fazla metin türünü (anı, hikâye vs.) anımsatıcı oluşturma yoluyla hedefler. Örneğin; ikna edici bir metin yazarken bu metin türüne özgü hatırlayıcılarla (POW+TREE), bir hikâye yazarken ise hikâye türüne özgü stratejilerle birleşerek (POW+W-W-W, What=2, How=2) kullanılmaktadır. Bu hatırlatıcılar, hikâyeyi planlama ve yazma aşamalarında hatırlatıcı olarak işlev görmektedir. Buradan hareketle, BOY stratejisine yapılandırılmış bir hikâye yazma stratejisi ile birlikte kullanmak, OSB'li öğrencilerin yazılarını daha iyi planlamalarına ve düzenlemelerine destek olurken yazılarındaki konu dışı yorumların ve önemsiz ayrıntıların sayısını azaltabilir.

Sonuç olarak, OSB’li olarak tanılanan çocuk sayısı giderek artış göstermektedir ve yazma becerilerinin bu grup için ilgi çekici bir alan olduğu düşünülmektedir (Griffin, Griffin, Fitch, Albera & Gingras, 2006). OSB’li bireylerin akademik yeterliliklerine ilişkin araştırma bulguları, okul döneminde bulunan OSB’li öğrenciler için oluşturulacak bireyselleştirilmiş eğitim programlarında akademik beceriler yer verilmesinin gerekliliğine işaret etmektedir. OSB’li öğrencilerin yazma becerilerinde yaşadıkları güçlükler dikkate alındığında, okul döneminde bulunan OSB’li öğrencilere yönelik oluşturulacak akademik beceri müdahale programlarının geliştirilmesi süreçlerinde hedef akademik becerilerden birinin yazma becerileri olduğu oldukça açıktır. Diğer taraftan OSB’li bireylerin dil gelişimleri, okul dönemindeki akademik yeterliliklerini anlamlı düzeyde yordamaktadır (Sztamari, Bryson, Boyle, Streiner & Duku, 2003). Bu açıdan, okul döneminde bulunan OSB’li öğrencilerin dil kullanımlarını gerektiren akademik görevlerde dil ve iletişim gelişimleri kullanım düzeyleri ve dil ve iletişim gelişimlerinin ilerletilmesi oldukça önemlidir. Ancak ortaokul döneminde OSB’de yazma öğretiminde BOY stratejisinin hikâye yazma becerileri üzerindeki etkilerini gösteren araştırmalar sınırlıdır (Accardo vd., 2019; Asaro-Saddler vd., 2021). Ortaokul dönemi, ortaöğretim dönemine geçiş sürecinde temel akademik becerilerin kazandırılması açısından kritik bir evredir. Bu dönemde OSB’li öğrencilerin yazma becerileri üzerinde BOY stratejisinin etki düzeyini ortaya koyan bulguların genişletilmesi gerekmektedir. OSB’de hikâye türünde metin yazma becerisi üzerinde etki düzeyinin artırılmasının ortaya koyulması, BOY stratejisinin süreç odaklı yaklaşıma dayalı bir strateji paketi olarak yazma alanında kanıta dayalı bir strateji olmasını güçlendirecektir. Bu araştırmada BOY stratejisinin OSB’de hikâye yazma üzerindeki etkisi ortaya koyularak BOY stratejisinin kanıta dayalı bir müdahale paketi olmasının güçlendirilmesi beklenmektedir. Diğer yandan OSB’de yazma ile dil arasında ilişki olduğunu gösteren araştırmalar olmakla birlikte (Brown, Johnson, Smyth, & Cardy, 2014; Dockrell, Ricketts, Charman & Lindsay, 2014; Zajic & Wilson, 2020), OSB’de BOY stratejisinin dilin ana unsurlarından biçim ve kullanım alanları üzerindeki etki düzeyi bilinmemektedir. Bu araştırmada ise BOY stratejisi ile sunulan yazma öğretiminin OSB’li öğrencilerin dilin biçim ve kullanım gelişimleri üzerindeki dolaylı etkilerinin incelenmesi hedeflenmektedir. BOY stratejisini, hikâye konusunun belirlenmesinden yazma sürecine kadar olan süreçte geniş bir öğretim sürecinde dil yeterliliğinin yazılı ifadeye dönüştürülmesini tetikleyen unsurları barındırmaktadır. Örneğin tartışma aşamasında öğrenci hikâye konusunu belirleme sürecinde eğitimciyi model almakta ve hem sözcük dağarcığında bulunan kelimeleri hatırlayıp ifade ederek hem de sözel tartışma süreçlerini kullanarak yazma becerilerini geliştirmektedir. Dolayısıyla bu

araştırmada BOY stratejisi ile sunulan yazma öğretiminin OSB’li öğrencilerin dilin biçim ve kullanım gelişimleri üzerinde artırıcı etkisi olması beklenmektedir. OSB’de BOY stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretiminin dilin gelişim alanı üzerindeki etkilerinin ortaya koyulması, hem OSB’de ayırt edici güçlük alanlarından biri olan dil gelişimi alanı üzerindeki etki düzeyinin belirlenmesi ile dili destekleyici bir bulgunun ortaya koyulması hem de yazma ve dilin ortaokulda bulunan OSB’li öğrencilerin müdahale programlarının planlanması süreçlerinde birlikte ele alınmasına ilişkin etki düzeyi bulgularının ortaya koyulması bakımından önemlidir. Ortaokul döneminde bulunan OSB’li öğrencilerin BOY stratejisi ile sunulan yazma öğretiminin dilin biçim ve kullanım gelişimleri üzerindeki etki düzeyinin boyutu merak uyandırıcıdır. Dolayısıyla okul döneminde OSB’li öğrenciler için oluşturulan bireyselleştirilmiş eğitim programlarında akademik becerilerin yanı sıra güçlük yaşadıkları dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, OSB olan öğrencilere yönelik hazırlanmış yazılı ifade becerisi müdahale programının etkililiğini incelemek ve yazılı ifade becerisi geliştirilirken dil gelişimi üzerinde de bir değişime yol açıp açmadığını belirlemektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, BOY Stratejisi ile sunulan yazma öğretiminin OSB’li öğrencilerin hikâye yazma, dilin biçim ve kullanım gelişimi üzerindeki etkililiğini belirlemektir. Araştırmada bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

Etkililik Amaçları

Öğretim Sonu Etkililik Amaçları

1. BOY Stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretimi, OSB’li öğrencilerin hikâye elementleri puanlarını artırmada etkili midir?
2. BOY Stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretimi, OSB’li öğrencilerin hikâye kalitesi puanlarını artırmada etkili midir?
3. BOY Stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretimi, OSB’li öğrencilerin hikâye kelime sayısı uzunluklarını artırmada etkili midir?

4. BOY Stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretimi, OSB’li öğrencilerin hikâye yazma süreleri üzerinde değişiklik göstermekte etkili midir?

Etkililik İzleme Amaçları

1. BOY Stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretimi, OSB’li öğrencilerin öğretim sonunda hikâye elementleri puanlarındaki farklılığı, öğretimden 2 ve 4 hafta sonra sürdürmelerinde etkili midir?
2. BOY Stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretimi, OSB’li öğrencilerin öğretim sonunda hikâye kalitesi puanlarındaki farklılığı, öğretimden 2 ve 4 hafta sonra sürdürmelerinde etkili midir?
3. BOY Stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretimi, OSB’li öğrencilerin öğretim sonunda hikâye kelime sayısı uzunluklarında gösterdikleri performansı, öğretimden 2 ve 4 hafta sonra sürdürmelerinde etkili midir?
4. BOY stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretimi, OSB’li öğrencilerin öğretim sonunda hikâye yazma sürelerinde gösterdikleri performansı, öğretimden 2 ve 4 hafta sonra sürdürmelerinde etkili midir?

Genelleme Amaçları

1. OSB’li öğrenciler, BOY Stratejisi ile sunulan hikâye yazma becerileri öğretimi sonunda edinimlerini anı türüne uygulayabilmekte midir?

İlişkisel Amaçlar

1. BOY stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretimi, OSB’li öğrencilerin dilin bildirim, mantık yürütme, tahmin etme ve yansıtma iletişim işlevleri sorularına yanıt verme doğruluğu üzerinde bir değişime yol açmakta mıdır?
2. BOY stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretimi, OSB’li öğrencilerin üretilen toplam farklı sözcük sayısı üzerinde bir değişime yol açmakta mıdır?

Sosyal Geçerlik Amaçları

1. BOY Stratejisi ile ilgili öğrenci görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin BOY Stratejisi uygulandıktan sonra öğrencilerin gelişimi ile ilgili görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Yazma güçlüğü riski taşıyan veya yazmada özel ihtiyaçları olan öğrenciler için etkili öğretim uygulamalarının belirlenmesi özellikle önemlidir. OSB’li öğrencilerin yazma problemlerini eğitim sürecinin erken safhalarında ele almak ilkökul döneminde ortaya çıkan sorunları bir an önce çözebilmek için avantaj sağlayabilir. Ayrıca yazma gelişimini en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen yazma müdahaleleri, yazma konusunda uzun vadeli güçlükler geliştiren öğrencilerin sayısını en aza indirebilir (Lienemann, Graham, Leader-Janssen & Reid, 2006).

Yazılı ifade, birçok öğrenciye benzer şekilde OSB’li öğrenciler için zor bir beceridir. Yazma sürecini planlama ve yönetme becerisi de dahil olmak üzere birçok bileşeni içermektedir (De La Paz & Graham, 1997). Yazılı becerilerin edinimi, iletişim kurma, sosyal katılım ve iyi bir iş bulma olasılığını artırmaktadır. Ayrıca, tüm öğrencilerin akademik başarılarının yazma becerilerinden etkilendiği bilinmektedir (Graham & Perin, 2007). Yazma becerilerinde güçlük yaşayan OSB’li öğrencilerin yazılı ifade becerilerindeki performansını artırmak amacıyla kanıt temelli stratejilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, alanyazına katkı sağlaması bakımından önemli olmaktadır.

İletişimsel bir eylem olarak yazmak, yazar ve okuyucu arasında sosyal bir olaydır (McCutchen, 2003). Bu nedenle yazma becerisi başkalarının bakış açısına dair bir farkındalık gerektirmektedir ancak OSB’li bireyler genellikle başkalarının kendi bakış açılarından farklı bakış açılarına sahip olduğunu anlamada güçlük çekmektedirler (Leslie, 1987). Yazılı ifade becerilerin kazandırılması OSB’li öğrencilerin, okuyucunun bakış açısını anlamasına katkı sağlayabilmesi açısından önemli olmaktadır.

OSB’li bireylerin yürütücü işlevlerde sorunlar yaşadığı bilinmektedir. Öğretilmesi planlanan yazma stratejisi öğretim sürecinde amaç belirleme, kendini izleme ve kendini değerlendirme gibi bir dizi kendini düzenleme becerileri içermektedir. Örneğin; kendini izlemeyi öğrenen öğrenciler kendi derslerini izleyebilirler. Başarılarını niceliksel olarak nasıl ölçeceklerini

bildikleri için istedikleri kadar ilerleyip ilerlemediklerine karar verebilirler (Goddard & Sendi, 2008). Bu bağlamda, OSB’li öğrencilere yazma süreci içerisinde kendini düzenleme becerilerinin kazandırması bakımından önemli olmaktadır.

Araştırmacılar yazılı ve sözlü dil gelişimi arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir (Shanahan, 2006). OSB’nin önemli bir özelliği olarak kabul edilen iletişim açıkları, muhtemelen işlevsel bir yazma repertuarının edinilmesinde bir engel teşkil etmektedir. Yazılı ifade becerileri öğretilirken, öğretim yönteminin doğasını bozmadan dilin kullanım boyutuna yönelik yapılan ölçümlemelerle kendini düzenleme modelinin ifade edici dil üzerindeki etkisi ortaya koyulmaya çalışılmaktadır. Bu araştırma yazılı ve ifade edici dil becerilerinin aynı öğretim süreci içerisinde ölçümlemesi bakımından ilk olma özelliği göstermektedir. Bu kapsamda, hem kendini düzenleme modelinin bulgularının genişletilmesi hem de ifade edici dil becerilerinin aynı anda ölçümlemesiyle alanyazına katkı sağlaması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Sayıtlar

Bu araştırmanın katılımcı seçiminde, öğrencilerin aynı ön koşul davranışları yerine getirmelerinin yeterli olacağı varsayılmıştır. Bu nedenle araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarının, cinsiyetlerinin ve bulundukları sınıf düzeylerinin hikâye yazma stratejisi öğretim amaçlarını gerçekleştirmelerini etkilemeyeceği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma katılımcı seçiminde belirlenen ön koşul becerilerle, deney grubunda yer alan öğrencilerle, hazırlanan etkinlik planları ve ölçme araçlarıyla, ölçme araçlarından elde edilen verilerle ve uygulama süresi ile sınırlıdır.

Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan kavram ve terimlerin işlevsel tanımlarına yer verilmiştir.

Hikâye: Gerçek ya da tasarlanmış olayları kişi, yer, zaman belirterek okuyucuda farklı duygular (heyecan, mutluluk, üzüntü v.s.) uyandıran kısa düz edebi metin olarak tanımlanmıştır.

Hikâye Yazma: Hikâyeyi oluşturan elementleri içerecek şekilde ve planlama, düzenleme, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzeltme gibi tüm yazma stratejilerine yer vererek yazma olarak tanımlanmıştır.

Kendini Düzenleme Modeli: Yazma sürecinde planlama, düzenleme, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzeltme gibi yazma stratejilerinin öğretiminin içine kendini düzenleme stratejilerini (hedef belirleme, kendini izleme, kendini değerlendirme, kendine yönerge verme ve kendini pekiştirme) gömülü olarak öğretmeyi hedefleyen strateji temelli bir yazma modeli olarak tanımlanmıştır.

BOY Stratejisi: Belirle (Yazacağın konuyu belirle), Organize et (Düşüncelerini organize et. Yaz (Yaz ve düşünce ekle).



BÖLÜM II

KURAMSAL YAPI

Yazma Becerisi

Kendini ifade etme, insanda bulunan doğal bir eğilim olarak görülür. İnsanlar duygularını ve düşüncelerini, bir konu hakkındaki görüşlerini, tasarılarını ve sezgilerini ifade etme ve başkalarına iletme ihtiyacı hissederler (Kardaş, Esendemir & Kardaş, 2021). Bu ihtiyaç insanoğlunun var olduğu andan itibaren tüm yaşantısını etkileyerek kendini ve çevresini tanıma ve bu tanışıklık ile ulaştırmak istediği mesajları bir başkasına iletme anlamına gelmektedir. Böyle bir ihtiyacın karşılanması amacıyla birçok dil ortaya çıkmıştır ve insanlar dili kullanarak kendilerini ifade etme ve iletme istedikleri mesajları muhatabına ulaştırma imkânı bulmuştur. İster sözlü ister yazılı hangi biçimde kullanılırsa kullanılsın dil iletişimin merkezinde yer almıştır (Sarıkaya, 2019).

Dil, önemli gelişim alanlarından birisidir. Öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirme, bilgi edinme ve duygularını ve düşüncelerini ifade etmelerinde kritik bir role sahiptir. Dil, iletişimin temel yapı taşı olarak görülür ve bir iletişim aracı olarak kullanılır. Bu bağlamda, etkili iletişim kurabilmek, dilin doğru ve etkili kullanılmasını gerekli kılar. Dili etkili ve doğru kullanılmak ise dil becerilerinin öğretimi ile gerçekleşir (Doğan, 2003).

İlkokul yıllarında öğrencilerden kazanması beklenen dil becerileri, anlama ve anlatım olmak üzere iki temel beceri üzerine kurulur. Anlama, dinleme ve okuma dil becerilerini; anlatım ise konuşma ve yazma dil becerilerini ifade etmektedir. Bu becerilerden her biri diğerine ihtiyaç duymakla beraber birindeki gelişim diğerine doğru orantılı olarak yansımaktadır (Dilidüzgün, 2019). Örneğin; anlatım becerileri olarak sınıflandırılan sözlü ve yazılı dil birbiriyle ilişkilidir. Dil gelişiminde üretime dayalı alanlar olmaları ve dil becerilerinin dışa yansıyan yönünü oluşturmaları itibarıyla, dil öğretimi bağlamında önemli bir konumdadır.

Her ne kadar birbirlerinin ölçütleri olmasalar da düşünce üretme boyutunda bilişsel olarak aynı süreçleri izlemektedirler. Her iki beceri de benzer söz varlığı ve dilbilgisi kurallarını kullanmaktadırlar (Dilidüzgün, 2019). Dolayısıyla sözlü ve yazılı dilin kanallarının birbirini tamamladığı ve doğru ve etkili bir iletişim için birbirini bütünler şekilde işlenmesi gerektiği söylenebilir (Dilidüzgün, 2019). Benzer şekilde, MEB (2018) Türkçe Dersi Öğretim Programı öğrenme alanlarının her birinde edinilen bilgi ve becerilerin, öğrenme sürecinde birbirini etkilediği ve tamamladığı vurgulanmaktadır. Programda, OSB’li öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri sözlü iletişim, dinleme, okuma ve yazma becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak, kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda, öğrenme alanındaki becerilerin birbiriyle ilişkili olacak şekilde ve bütünlük içinde ele alınması önemli görülmektedir (MEB, 2018).

Sözlü ve yazılı dilin ortak yönleri olmakla birlikte yazmanın doğası gereği konuşmadan daha zor bir beceri olduğu söylenebilir. Sözlü iletişim halinde birey, dinleyici tepkilerine göre konuşmasına şekil verebilirken ya da konuşmasını aynı anda düzeltebilirken yazma esnasında böyle bir durum söz konusu değildir. Yazar, okurun tepkilerini zihninde canlandırarak yazma çabasına girer. Aynı zamanda yazım, noktalama, okunaklılık, dilbilgisel kurallar vs. unsurlara dikkat ederek yazmak durumundadır. Dolayısıyla yazmanın, konuşmaya kıyasla daha fazla unsurun etkin çalışmasını gerekli kılan karmaşık bir beceri olduğu söylenebilir.

Yazma, diğer dil öğrenme alanlarına göre daha geç ve zor kazanılan bir beceri olmakla birlikte temel bir ihtiyaçtır. Dili en etkili kullanmanın bir yoludur. Sosyal ve kişisel ilişkilerin gelişimini ve sürdürülmesini etkiler (Slatcher & Pennebaker, 2006). Aynı zamanda çok çeşitli bağlamlarda kullanılabilen güçlü bir iletişim aracıdır. Örneğin, birey günümüz şartlarında çeşitli elektronik araçlar aracılığıyla yazarak talepte bulunabilir, düşüncelerini paylaşabilir ve sohbet edebilir. Diğer yandan akademik anlamda iyi performans gösterebilmenin en önemli ön koşullarından biri olarak görülmektedir (Grünke vd., 2018). Erken dönemde geliştirilen yazma becerileri, öğrencinin kendini ifade etme, iletişim kurma, toplumla bütünleşme ve öğrenme sürecini desteklemektedir. İleriki yaşlarda iyi bir iş bulma olasılığını güçlendirmektedir. Bu bağlamda, yeterli yazma becerisine sahip olmayan bireyler iletişim, sosyal katılım, akademik ilerleme ve iyi bir iş bulama anlamında dezavantajlı olabilmektedir. Özellikle dil ve iletişim sorunları yaşayan OSB’li bireylerin

etkili yazma becerilerini edinmede yaşadığı güçlükler onların dezavantajlı gruplara dâhil edilmesine neden olabilir.

Yazmanın çok boyutlu ve karmaşık bir beceri olması kavram olarak farklı tanımlanmalar yapılmasına neden olmuştur. Geleneksel yaklaşımlar daha çok metin ve metnin biçimsel özellikleri üzerinde durarak ortaya çıkan ürüne, bilişsel yaklaşımlar ise yazarın zihinsel süreçlerine odaklanmışlardır. Yazmanın sosyal boyutuna ağırlık veren sosyal yaklaşımlar ise okurları hedefte tutan metin üretmeye odaklanmışlardır. Nitekim yazma tanımları ve yaklaşımları açısından bakıldığında yazmanın hem metni hem de metnin ortaya çıkmasında fiziksel, bilişsel, sosyal ve duyuşsal süreçleri kapsayan çok yönlü bir eylem olduğu görülmektedir (Müldür, 2017). Ancak yazma modelleri açısından bakıldığında daha çok bilişsel boyutun ön plana çıktığı bir işleme biçimidir. Yazma süreci birçok değişkenin birlikte çalıştığı ve bireyin üstesinden gelmesi gereken bir dizi problem içermektedir. Metin üretme sürecinde bireylerin nerde hata yaptıkları, metinler yoluyla gerçekleştirmeye çalıştıkları iletişimsel edimde nelerin sorun oluşturduğu ve bunların nasıl çözülebileceği hakkında yazma model ve yaklaşımları göz önünde bulundurulmalıdır (Bayat, 2019).

Yazmada Metin Türleri ve Hikâyeler

Bir metnin yazılış amacı ile biçim ve içeriğe dayalı taşıdığı özellikleri, o metnin türünü belirlemektedir (Karakuş & Karacaoğlu, 2021). Bu anlamda metin türleri, bir metnin oluşturulmasında biçim ve içerik olarak metnin belirleyici unsurları arasında yer almaktadır. Nitekim yazar, yazma sürecinin en başında metin türünü belirler ve metnini bu türe göre şekillendirir (Demir Atalay, 2020). Metin türlerinin sınıflandırılmasında farklı yaklaşımlar olmakla birlikte (Göçer, 2019) özetle bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olmak üzere üç tür metinden söz edilebilmektedir. Bilgilendirici metinler, konu kapsamında gerçekliği daha çok ön plana çıkaran ve içerik olarak daha çok bilgi vermeyi hedef alan metinler olarak düşünülebilir. İşlevleri bakımında incelendiğinde bilgiyi ön planda tutan türler arasında makale, deneme, bildiri, röportaj, gazete köşe yazısı, biyografi, otobiyografi, fıkra, gezi yazıları ve anı vs. türler yer almaktadır. Hikâye edici metin türü ise, bir konunun, bir olayın kişiler etrafında, belirli bir zaman ve mekân içinde anlatıldığı, iletilmek istenen duygunun bir olay içinde kurgulanarak ya da bir olaya bağlanarak verildiği metin türüdür. Yazılış amaçlarına göre hikâye (öykü), roman, tiyatro vs. olarak gruplanabilen (Karakuş & Karacaoğlu, 2021) hikâye edici metinler, hem okuyucunun ilgisi çekme ve okumayı devamlı

hale getirme kapsamında hem de yazma anlamında belki de en fazla tercih edilen tür olarak düşünülebilir. Bir diğer metin türü şiir ise, içeriğinde duygu, düşünce ve fikirlerin yazarının hayal gücünden de faydalanarak çeşitli söz sanatları ve semboller kullanılarak anlatılmasıdır. Okuyucu veya yazarın özel olarak ilgi gösterdiği önemli bir metin türü olarak düşünülebilir (Demir Atalay, 2020). Yazma öğretiminde çeşitli edebi metinler kullanılmaktadır ve bunlardan birisi de hikâyelerdir.

Hikâyeler belli bir fikre gönderme yapmak amacıyla, yaşanmış veya yaşanması mümkün olan olayları kişi, yer, zaman ve olay bağlamında ele alan kısa anlatımlardır (Aktaş, 2018). Olay ve durum ağırlıklı yazı türleri olarak ifade edilen hikâyelerin yazılış amaçları arasında bir olayı aktarma, bir yaşantıyı gözler önüne serme veya yaşanmış/yaşanabilir nitelikte kurgular sunma yer almaktadır (Karakuş & Karacaoğlu, 2021). Can (2016) hikâyelerin olaylar üzerine kurulu olmasını, hikâye tanımlarının üzerinde durduğu ortak nokta olarak göstermektedir.

Hikâyeler diğer metin türlerine göre daha çok bilinme ve daha kolay olduğu düşünülmesine karşın nasıl yazılacağı konusunda öğretime ihtiyaç duyulan bir metin türüdür. Yazarın, bir hikâye yazarken, oluşturduğu kurgusal dünyayı, bu dünyanın sınırlarını, neyin nasıl ve ne kadar aktarılacağını, hayali bileşenlerin metnin kurgusu içindeki yerini, kendi bakış açısını ve deneyimlerini belirli bir düzende aktarması gerekmektedir (Aktaş, 2018). Bir hikâyenin kurgusunda olması gereken en önemli elemente ilişkin net bir sınıflama olmamakla birlikte hikâye elementlerine ilişkin yapılan gruplamalarda karakter, mekân, zaman, olay örgüsü, tema ve üslup gibi unsurlardan söz edilebilmektedir (Göçer, 2019). Akyol (2008) sahne, ana ve yardımcı karakterler, başlangıç olayı, problem, problem çözme teşebbüsleri, sonuç, ana fikir ve tepkiyi hikâyeyi oluşturan bileşenler olarak ele almıştır. Temelde serim, düğüm ve çözüm olarak üç bölüm üzerine kurulan hikâyeler bu bölümler aracılığıyla olay ve ona bağlı olaylar uyumlu bir akış içerisinde gerçekleşir (Karakuş & Karacaoğlu, 2021). Hikâyelerde anlamsal içeriğin düzenlenmesinde serim bölümünde kişi, zaman ve yer elementleri tanıtılır, düğüm bölümünde olayın gelişimi ve buna bağlı alt olayların gerçekleşmesinden bahsedilir, çözüm bölümünde ise olaylar çözülür ve sonuçlanır.

Özetle çocukların kişilik ve dil kullanım açısından gelişmelerine katkı sağlayan hikâyeler, olaylar üzerine kurulmaktadır. Kahraman, yer, zaman, mesaj ve plan gibi tüm öğeleri içermesi bakımından özellikle yazma becerisi zayıf olan sınıflarda yazma öğretiminde yararlanılabilecek bir metin türüdür (Can, 2016).

Yazma Öğretiminde Yaklaşımlar

Alanyazında sıklıkla isminden bahsedilen ve yazma öğretiminde temel alınan başlıca üç yazma yaklaşımı görülmektedir. Bunlardan birincisi geleneksel yaklaşım olarak da adlandırılan ürünü merkeze alarak ortaya çıkan ürünü önceleyen ürün odaklı yaklaşım, ikincisi yazma sürecine önem vererek bilişsel süreçleri vurgulayan süreç odaklı yaklaşım, üçüncüsü ise sosyal-kültürel bağlama odaklanan tür odaklı yaklaşımdır (Müldür, 2017).

Davranışçı felsefeye göre geliştirilen ürün odaklı yaklaşımının (Temizkan, 2014) en temel özelliği oluşturulan ürüne odaklanmasıdır. Bu yaklaşımda metni oluşturmaya ve değerlendirmeye oldukça mekanik bir bakış açısıyla yaklaşılmaktadır. Öğretmen, öğrenciyi değerlendiren konumda yer almakta ve öğrencilerin yazdıkları metinlerin değerlendirilmesinde içerikten ziyade dil bilgisi ve kelime kullanımı gibi biçimsel özellikler üzerinde durmaktadır (Göçer, 2019).

Sosyol-kültürel bakış açısına dayanarak yazmayı sosyal bir eylem olarak gören tür odaklı yazma yaklaşımının temel hedefi ise öğrencilerin farklı sosyo-kültürel bağlamlara uygun metinler oluşturabilmelerini sağlamaktır. Sosyo-kültürel bağlam; bir metnin amacını, içeriğini, yapısını, dil bilgisel özelliklerini belirlemektedir. Bu modelde, metin yazılma amacının okur ve yazar arasında iletişim kurmak olduğu düşünüldüğünde, yazarlar okuyucunun özelliklerini dikkate alma ve yazı dili ve içeriğinin okuyucuya uygunluğunu göz önünde bulundurmak durumundadır. Yazmanın sosyal boyutu ve önemi dikkate alınarak, öğrencilerin sadece akademik başarıları için değil günlük yaşantılarında da iyi bir yazar olmaları amaçlanmaktadır. Uygulama sürecinde dil bilgisel unsurlara önem verme ve oluşturulan ürüne odaklanma açısından ürün odaklı yazma yaklaşımıyla benzerlik göstermekte, sosyal-kültürel bağlamı göz önünde bulundurarak dilin kullanımını bu bağlam çerçevesinde değerlendirmesi bakımından ürün odaklı yazma yaklaşımından ayrılmaktadır (Müldür, 2017).

Süreç odaklı yazma yaklaşımı ise, organize edilen düşüncel ürünlerin yazıya aktarımında çizgisel evre modeli ve bilişsel süreç modeli olarak iki aşamada takip edilmektedir (Baki, 2021). Doğrusal modeller olarak da ifade edilen çizgisel modelde metin oluşturma süreci; yazma öncesi, yazma aşaması ve tekrar yazma olarak birbirini takip eden üç aşamadan oluşmaktadır. Bu modeller yazma öncesi hazırlık sürecini konu hakkında düşünme ve fikir üretme, yazma aşamasını metni üretme ve gözden geçirmeyi de metni düzeltme olarak ele almaktadır. Özellikle yazma öncesine ciddi bir önem verilmekte ve yazma öncesi

düşünmenin tüm yazma sürecini etkilediği belirtilmektedir. Her ne kadar çizgisel modellerin aşamaları arasında bazı farklılıklar bulunsa da bu modellerin vurguladığı en temel nokta, yazmanın sadece ortaya çıkan ürün değil, yazmaya hazırlık, metnin üretme ve gözden geçirme gibi süreçlerden oluştuğudur. Ancak bu modelde daha çok yazılı metnin gelişimine odaklanılması, yazma öncesi, yazma aşaması ve yazma sonrasının kesin çizgilerle ayrılması ve yazılı metnin gelişim sürecinin sürekli ileri doğru olup geriye dönüş yapılmaması nedeniyle eleştiriler getirilmiş ve modele zihinsel işleyiş dahil edilerek bilişsel süreç temelli model geliştirilmiştir (Ülper, 2008).

Bilişsel Süreç Temelli Yaklaşım

Yazma modelleri, yazma edinimini betimlemek amacıyla yazmanın doğasını ve işleyişini ortaya çıkarma çabasıdır. Önerilen modeller, yazmada rol oynayan birimlerin belirlenmesi ve bunlar arasındaki ilişkilerin gösterilmesi açısından önemli görülmektedir (Bayat, 2019). Yazar, yazma ediniminin bir model olarak betimlenmesinde çıkış noktası olarak görülmekte ve yazma modellerinin birçoğunda odağa alınmaktadır. Yazarın metin üretiminde başvuracağı kaynakların niceliği ve niteliği ile bu kaynakları kullanma becerisi, üretilen metni doğrudan etkileyen unsurlar olarak görülmektedir. Bu doğrultuda Flower ve Hayes (1981) yazma edinimini betimlerken bilişsel psikolojiyi esas alarak, yazma sırasında yazarın bilişsel süreçlerini anlama ve belirginleştirme üzerine çalışmıştır.

Flower & Hayes (1981) modeli bir bilişsel süreç modeli olmakla birlikte yazmayı süreç olarak ele alan modeller arasında en yaygın olarak kullanılan; yazma sürecini ve süreçte yer alan işlemleri ayrıntılı olarak belirleyen ilk modelidir (Güneş, 2007). Model, birbirinden farklı fakat yazma sırasında birbirini etkileyen üç bölümden oluşmaktadır. Görev alanı (faaliyet ortamı), yazarın uzun süreli belleği ve yazma süreçleri olarak ifade edilen üç etkinlik alanı arasında sıralı düzenden daha çok bir etkileşimin olduğu ifade edilmektedir. Yazarın kişisel özelliklerine ve yazma ediniminde karşılaşılan bireysel sorunlara göre etkileşimin niteliğinde değişiklik olabilmektedir.

Görev alanı (Etkinlik Çevresi- İş Alanı): Metin oluşturma sürecinin en başında önemli bir bileşen olarak ifade edilen sözbilimsel sorun, aslında yazarın kendi sınırlarını belirlemesi durumudur. Yazarın yazı yazacağı konuyu nasıl bir kapsamda ele alacağını belirleme, etkileşim kuracağı hedef kitlenin özelliklerini bilme, oluşturacağı metni okura uygun bir şekilde düzenleme ve yazma hedefine ulaşmak için yazmaya güdülenmesi olarak ifade

edilmektedir (Ülper & Uzun, 2009). Metinde belirleyici işlev üstlenen ve dışardan metin üretimini etkileyen her türlü bilgi, olgu veya durum, etkinlik çevresi bileşenleri olarak değerlendirilmektedir. Görev alanında yer alan bir diğer unsur, belli bir noktaya kadar yazılmış metnin, o noktadan sonra yazılacakların niteliği üzerinde etkili olmasıdır. Metnin üretim aşamasında tamamlanmış bir bölümü planlanmış taslaktan farklılaşmış da olabilir. Bu nedenle, yazarın geriye dönerek yazdıklarını denetlemesi, yazarı sonraki yazacakları anlamında sınırlayabilmektedir (Bayat, 2019). İyi bir yazarın görev alanı bileşenleri içindeki talepleri harmanlayabilen kişi olduğu söylenebilir (Can, 2018).

Yazarın uzun süreli belleği: Yazar, yazma sürecinde uzun süreli belleğinde depoladığı konuya ilişkin bilgilerin yanı sıra okuyucu kitlesi ve çeşitli yazı planları ile ilgili bilgilere başvurmak durumundadır. Bir yazma konusu verildiğinde, bellekte depolanan ve ilgili olduğu düşünülen bilgileri geri çağırarak kullanmaya başlar. Metnin konusu hakkında daha fazla bilgisi olan ve bu bilgiyi metnin amacına uygun olarak yorumlayan, uyarlayan ve yazıya aktarabilen yazarların daha nitelikli metin üretebildikleri ifade edilmektedir. Uzun süreli bellekte depolanan bilgileri açığa çıkarmak amacıyla yazma bağlamında bir ipucuna ihtiyaç duyulmaktadır. Ortaya çıkarılan bilginin bağlama uygun olarak kullanılması, yazarın okuyucu kitleye yönelik iletişimsel amacına bağlı olarak gerçekleşmektedir. Ayrıca yazar, yazma sürecinde zihninde ürettiği anlamı ifade ederken uzun süreli belleğindeki dilsel bilgiye gereksinim duymaktadır. Dilsel bilgi, yazara, aktarmak istediği anlamın karşılığı olarak gördüğü dilsel birimler arasından seçim yapmasına dolayısıyla dil-anlam eşleşmesi yapabilmesi için kaynak işlevi görmektedir (Bayat, 2019).

Yazma süreci: Görev alanı ile yazarın uzun süreli belleğinden alınan bilgilerin zihninde nasıl işlediği betimlenmektedir. Yazma süreçleri; planlama, planlanan düşünceleri yazılı ifadelere dönüştürerek metin oluşturma ve metnin geliştirilmesi amacıyla gözden geçirme süreçlerini içermektedir. Bu süreçler belli bir sırayı takip ememekte yazarın çalışma durumuna göre ilerleyebilmektedir (Flower & Hayes, 1981).

Yazma sürecinin alt birimlerinde biri olan planlama, metin üretiminin ilk evresidir. Planlama sürecinde; düşünce üretme, organize etme ve amaç belirleme şeklinde bir dizi alt süreç gerçekleşir ve bu süreçlere yönelik stratejiler belirlenir. Planlama sürecinin en belirgin alt süreci olarak görülen düşünce üretme; konuyla ilgili bilginin uzun süreli bellekten çağırılma işlemi ile ilgilidir. Yazarın kategorileri belirlemesine, bir konu oluşturacak alt fikirleri bulmasına, var olan konuyu içeren üst fikirleri aramasına yardımcı olan ve yazma sürecinin her aşamasında devam eden bir süreçtir. Yazma ediniminin önemli bir parçası olarak görülen

düzenleme ise, konuyla ilgili düşünceler gruplanarak, metnin sunumu ve örgütlenmesi anlamında metinsel kararların verilmesine yardım etmektedir. Planlama sürecinin önemli bileşenlerinden biri olarak görülen amaç belirlemede ise, yazarlar tarafından amaçlar üretilmektedir. Aşamalı olarak belirlenen amaçlar daha önce belirlenen amaçlara paralellik göstermektedir. Amaçlar, yazarların düşünce üretmelerini desteklemekte ve ortaya çıkan düşünceler de yeni veya detaylı amaçlar üretilmesine yol açmaktadır. Dolayısıyla üretilen her bir amaç başka bir amacın ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Aşamalı bir ağ şeklinde oluşan amaçlar ise sırasıyla yazma sürecini yönetmektedir. Yazarların yazma sürecini nasıl gerçekleştirdiklerine ilişkin kendilerine verdikleri yönergeler olarak ifade edilen süreçle ilgili amaçlar ve yazarın okuyucu kitlesine söylemek istediği her şeyi ortaya koyan içerikle ilgili amaçlar yazma sürecine yön vermektedir. Okurun beklentisini karşılamayan veya işlevsel olmayan amaçlar iletişim açısından sorunlu bir metnin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Can, 2018; Ülper, 2019).

Metinleştirme süreci, düşüncelerini yazılı dile aktarma işidir. Yazma edinimini gerçekleştiren kişinin metin oluşturma veya ana anlam bağlantılarını kurma süreci olarak da ifade edilmektedir. Kelimelerin zihinsel sözlükten seçilmesi ve kabul edilebilir bir yazılı ifade biçimi haline getirilmesi hedeflenmektedir (Güneş, 2007). Ayrıca yazarın, metin oluşturma sürecinde, yazma eyleminin gerekli kılabilceği bütün unsurları yönetmesi ve harmanlanması gerekmektedir (Can, 2018). Nitekim yazmak istenen konu hakkında bilgi sahibi olmamak veya sahip olunan bilgilere bilişsel olarak erişememek, bilgiye erişmeye rağmen bilgiyi yazmadan önce unutmak ve metin türüne özgü nasıl yazılacağını bilmemek gibi sorunlar yazarların metin oluşturmada zorlanmalarına neden olabilmektedir (Asaro-Saddler & Saddler, 2010).

Yazma sürecinin diğer alt birimi ise gözden geçirmedir. Değerlendirme ve düzeltme alt becerilerine dayanmaktadır. Düzenli bir biçimde metni değerlendirme veya düzeltme amacıyla yazdıklarını bilinçli olarak tekrar okuma ve metni sistematik olarak değerlendirip yeniden düzeltme sürecidir. Düşünceleri ve yazdıkları arasındaki uyumsuzluğu en aza indirmek amacıyla yazar, düşüncelerini ve metni ya da her ikisini gözden geçirebilmektedir. Uyumsuzluk olduğu düşünülen yerlerde çeşitli değişiklikler yapılarak metin düzeltilmektedir. Gözden geçirme etkinliği sonrası planlama ve yazıya aktarmada değişiklikler yapılması kaçınılmaz hale gelmektedir. Gözden geçirme, çizgisel olarak ilerleyen evrelere ayrılmadığı gibi yazma sürecinin son etkinliği olarak da görülmemektedir. Yazma sürecinin herhangi bir aşamasında ve herhangi bir noktasında devreye girmektedir.

Dolayısıyla yazar, yazma sürecinin tamamında bilişsel olarak etkin ve yoğun bir süreç geçirmek durumunda kalmaktadır (Bayat, 2019; Ülper, 2019).

Özetle, Flowes & Hayes (1981) yazma sürecinde bireylerin zihinsel uygulamalarını betimlemek için kullandıkları sesli düşünme protokolleri ile yetkin yazarların bilişsel süreçlerine bir pencere açarak etkili bir yazma modelinin geliştirilmesine yol açmıştır. Yetkin olan ve olmayan yazarlar arasında planlama, metin oluşturma ve gözden geçirme süreçleri arasında hareket edebilme becerisi açısından farklılıklar olduğu; yetkin yazarların yazma alt süreçleri arasında hızla hareket edebildiği ancak yetkin olmayan yazarların metin üretmeyi birbirini ardına devam eden çizgisel bir süreç şeklinde gördüğü edilmektedir. Ayrıca yetkin yazarların, yazma sürecinde hedefe yönelik olduğu vurgulanmaktadır. Planlama, metin oluşturma ve gözden geçirme için zengin bir bilişsel süreç ve strateji deposundan yararlanırken basitten karmaşık hedeflere geçerek hedeflerini esnek bir şekilde organize etmekte ve gerçekleştirmektedirler. Kapsamlı bir kendini düzenleme, çaba ve dikkat kontrolü gerektiren yazma sürecinde yetkin yazarların, amaçlı ve aktif olarak stratejileri kullandıkları bilinmektedir (Pressley & Harris, 2009).

Strateji Öğretimi

Stratejiler, bir işlemten birbirine bağlı işlemler dizisine kadar uzanan, görevi gerçekleştirmenin doğal sonuçları olan süreçlerin ötesinde bilişsel işlemlerden oluşmaktadır. Stratejiler, bilişsel amaçları gerçekleştiren bilinçli ve kontrol edilebilir faaliyetler olarak tanımlanmaktadır. İnsanlar etkili stratejiler keşfettiklerinde, bunları çeşitli şekillerde kullanma eğilimindedirler. Birçok alanda, artan yaş/sınıf seviyesi ile ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite boyunca daha fazla strateji kullanılmaktadır. Öğrencilerin ilerleyen yaşla birlikte etkili stratejileri kullanımında artış olmakla birlikte, özellikle üstbilişsel olarak daha zengin bir öğretim sunulduğunda, öğrendikleri stratejileri sürdürme ve genelleme olasılıkların daha yüksek olduğu görülmektedir (Pressley & Harris, 2009). Öğrencilerin stratejileri öğrenmelerini sağlamak amacıyla yürütülen strateji eğitimlerinde okuma, problem çözme ve dil öğrenme gibi bazı akademik beceriler daha belirgin olarak görülmektedir. Strateji kullanımı ve öğretimi üzerinde durulan alanlardan birisi de yazma becerisidir. Dolayısıyla yazma sürecinde, metni ortaya çıkarma amacı ile başvuru alan tüm stratejiler önemli görülmekte ve öğrencilere bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin öğretimi hedeflenmektedir (Güler-Bülbül, 2015; Güzel-Özmen, 2010).

Yazmada Bilişsel Strateji Öğretimi

Yazma stratejileri öğretiminde, özellikle geniş etki alanına sahip üç ana araştırma hattı dikkati çekmektedir. Birincisi öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yazma stratejilerini doğrudan öğretmede iyi bilinen bir program olan “Yazmada Bilişsel Strateji Öğretimi” dir (CSIW-Cognitive Stragy Instruction in Writing) (Englert vd., 1991). Englert, Raphael ve Anderson (1992) yazmada bilişsel strateji öğretim programını sosyal yapılandırmacı teorisinin beş anahtar ilkesine dayandırmıştır. Metin yapısı analizi, yazmayı bütüncül bir süreç olarak öğretme, yazma deneyimini yapılandırmak için etkileşimli diyaloglar kullanma, destekleyiciler sunma ve akran işbirliğini içeren beş ilke, öğrencilerin bilgilendirici metin üretimi ve yazma hakkında üstbilişsel bilgilerinin geliştirilmesinde yazmada bilişsel strateji eğitimi programının etkililiğinde tamamlayıcı olmuştur. Etkili yazma, yazarların planlama, organize etme, yazma, düzeltme ve gözden geçirme ile ilgili süreç ve stratejilerle meşgul oldukları bütünsel bir girişim olarak görülmektedir. Yazma sürecinde tüm yazma alt stratejileri temsil eden *POWER* (P: Plan, O: Organize = Düzenleme, W: Write = Yazma, E: Edit = Düzeltme, R: Revise = Gözden Geçirme) anımsatıcısıyla ifade edilmektedir. Öğrenciler, öğretmenin etkili yazmanın altında yatan düşünmeyi ve içsel konuşmayı modellemek için yüksek sesle düşünmeyi kullandığı yazma çıraklıklarından yararlanmaktadır. Öğretmen, devam eden öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci diyalogları aracılığıyla öğrencilerin belirli yazma stratejilerini kullanmasını sağlamaktadır. Öğrenciler özgün amaçlar ve gerçek okurlar için yazarak ve yazma süreci boyunca birbirleriyle işbirliği yaparak yazma deneyiminin sosyal boyutunu öğrenmektedir.

POWER stratejisinin etkililiğini değerlendiren bir dizi çalışmada, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinin bilgilendirici yazma becerileri önemli ölçüde gelişme göstermiştir (Englert vd., 1991; Englert vd., 1992). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, *POWER* stratejisi öğretiminden sonra beş son test değişkeninin tamamında normal olarak başarılı akranlarına benzer şekilde performans göstermişlerdir. Araştırma sonunda kontrol öğrencileriyle karşılaştırıldığında, programın uygulandığı öğrenciler doğrudan kendilerine öğretilen metin yapıları üzerinde daha iyi yazma performansı göstermiş ve bu performanslarını öğretimi yapılmayan metin yapılarına aktarmışlardır. Öntest sonuçlarına göre yazma hakkında daha fazla üstbilişsel bilgi sergilemişlerdir.

Bir diğer çalışma, öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerine üç farklı metin türünde yazma stratejileri araştırma serisidir (Wong, Butler, Ficzer & Kuperis, 1996, 1997; Wong, Butler, Ficzer, Kuperis & Corden, 1994). Strateji öğretimi önemli birkaç öge dikkate

alınarak tasarlanmıştır. Bu ögeler, yazma sürecinde öğrencilerin işlemsel ve bildirimsel bilgilerini geliştirme ihtiyacı, yazma sürecinin yinelemeli doğası ve planlama ve gözden geçirmenin önemi ve iyi yazı yazma hakkında önemli bilgi (okur için açık olma, metinlerde girişlerin gücü ve sonuçların önemi v.s.). Etkili strateji öğretimi için öğrencilerin duyuşsal ihtiyaçlarını ve özelliklerini dikkate alarak, öğretim yaklaşımlarına yazma için öz yeterlik ve yazmaya ilişkin olumlu tutumlar geliştirmeyi de dahil etmişlerdir. Yazma stratejileri öğretimi bu çalışmalarda ortaöğretim öğrencileri için etkili bulunmuştur ve üç farklı metin türünde yapılan öğretim, öğrencilerin yazma performanslarını nitelik ve nicelik olarak artırmıştır. Bununla birlikte, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, her türde tatmin edici bir performans düzeyine ulaşmak için normal akranlarına göre daha fazla öğretim ve yazma fırsatına ihtiyaç duymuşlardır.

Bir diğer araştırma çizgisi ise temelleri Harris & Graham (1985) tarafından atılan kendini düzenleme strateji geliştirme modelidir. Yazmada kendini düzenleme stratejileri modelinin üç ana hedefi: (a) planlama, yazma, gözden geçirme ve düzeltme dahil olmak üzere yazma sürecinde yer alan beceri ve stratejiler hakkında öğrencilerin bilgilerini geliştirmeyi destekleme, (b) öğrencilerin kendi yazılarını izleme ve yönetmelerini için gerekli becerileri geliştirme ve (c) öğrencileri yazmaları ve kendileri hakkında olumlu tutum ve motivasyon geliştirmeleri amacıyla desteklemedir. Model, kendini düzenleme stratejilerinin doğrudan öğretimine yer vermesi ve bu stratejileri öğretim aşamaları boyunca bütünleştirilmesi; öğretim aşamaları boyunca ilerlemenin zamana dayalı olmaktan ziyade ölçüte dayalı olması; yazar olarak öğrencilerin kendileri hakkındaki tutum ve inançlarını birer hedef olarak görmesi bakımından diğer strateji öğretim modellerinden farklılaşmaktadır (Pressley & Harris, 2009).

Alanyazında, kendini düzenleme stratejileri geliştirme modeli ile farklı yetersizlik gruplarında yazma öğretimine yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Yazmada kendini düzenlemenin; yazma güçlüğü (Danoff vd., 1993), öğrenme güçlüğü (Chalk, Hagan-Burke & Burke, 2005; Saddler, 2006), hafif düzeyde zihinsel yetersizliği (Güler Bülbül & Özmen, 2021), dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (Reid & Lienemann, 2006; Reid, Hagaman & Graham, 2014), duygu ve davranış bozukluğu (Bak & Asaro-Saddler, 2013) hem davranış problemi hem de yazma güçlüğü (Lane vd., 2011), üstün yetenekli (Albertson & Billingsley, 2000; Bi, 2020) ve OSB (Asaro-Saddler ve Saddler, 2010) çocuklar ve öğrencilerde uygulanmış ve katılımcıların yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu

belirlenmiştir. Kendini düzenleme stratejilerinin gelişimi ile ilgili daha detaylı açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Yazmada Kendini Düzenleme Stratejileri Geliştirmeye Dayalı Öğretim

Yazmada kendini düzenleme strateji geliştirme yaklaşımı, strateji öğretimine yönelik birçok yaklaşımda ortak olan mevcut bileşenlerin (öğretmen modellemesi ve açıklamaları, güçlü görev stratejileri, uzun süreli belleği destekleme, öğrenciler stratejilerin bağımsız kullanana kadar yavaş yavaş geri çekilen öğretmen desteği, neyin öğrenildiği, neden ve nerede kullanılabileceğine ilişkin anlayış geliştirme, çaba ve strateji kullanımı v.s.) (Pressley & Harris, 2006) etkili strateji öğretimi için tek başına yeterli olmadığını vurgulamaktadır. Etki strateji öğretiminin; işbirliğine dayandığını, öğretmenler ve öğrenciler arasında etkileşimli olmasını, öğretmenlerin, bilişsel kapasite, ilgili bilgi, motivasyon ve diğer özellikler açısından farklılaşan öğrencilerin öğretim ihtiyaçlarına istekli ve duyarlı olmalarını, ve duygu, davranış, biliş ve üst bilişteki değişikliklerin değerlendirilmesini gerektiğini vurgulamaktadır (Harris & Graham, 1992).

Strateji öğretiminde kendini düzenleme strateji geliştirme yaklaşımı, öğrenmeyi öğrencilerin becerilerinde, yeteneklerinde, kendini düzenlemelerinde, stratejik bilgilerinde, alana özgü bilgi ve becerilerde ve motivasyonda meydana gelen değişikliklere dayanan karmaşık bir süreç olarak görmektedir. Önemli akademik alanlarda güçlük çeken öğrencilerin ve bu öğrencilerin öğretmenlerinin karşılaştıkları tüm zorlukları ele alan tek bir öğretme veya öğrenme teorisinin bulunmaması ve bu zorluklarla mücadele eden öğrenciler için güçlü müdahaleler geliştirme ihtiyacı, çoklu teorik perspektiften çok sayıda araştırma hattını birleştirerek kendini düzenleme stratejileri gelişim yaklaşımını ortaya çıkarmıştır. Öğrenme ve öğretmeye yönelik duyuşsal, davranışsal ve bilişsel yaklaşımların etkili bir entegrasyonu bu yaklaşımın temellerini oluşturmaktadır. Kendini düzenlemeli strateji gelişiminin temel hedefleri arasında a) öğrencilerin üst düzey süreçlerde ustalaşmalarını destekleme, b) öğrencilerin kendi yazılarını izlemelerine ve yönetmelerine yardımcı olma, c) öğrencilerin kendileri ve yazıları hakkında olumlu tutum sergilemelerine katkı sağlama yer almaktadır (Graham & Harris, 2005; Asaro-Saddler vd., 2021).

Kendi kendini düzenleyen strateji geliştirme, yazılı ifadede yer alan süreçlerden planlamada, gözden geçirme ve düzeltmede başarıyla kullanılan ve bilimsel dayanakları olan bir strateji öğretim yaklaşımıdır. Yazılı ifade becerilerinin geliştirilmesinde kendini düzenlemenin

önemini vurgulayarak (Danoff vd, 1993) yazma stratejileri ile birlikte, hedef belirleme, kendine yönerge verme, kendini izleme ve kendini pekiştirme gibi bir dizi kendini düzenleme stratejilerinin öğretimine yer vermektedir (Danoff vd., 1993; Graham, Harris & Sawyer, 1987; Harris & Graham, 2017). Kendini düzenleme stratejileri yazma süreci içinde gömülü olarak ve doğrudan öğretilmektedir. Öğrenciler, hedefler koymayı, kendini izlemeyi, kendine yönerge vermeyi ve kendi yazılarını güçlendirmeyi öğrendikçe kendini düzenleme becerilerini de geliştirmektedirler (Graham & Harris, 2003).

Yazmada kendini düzenleme stratejileri tüm sınıflarda, küçük gruplarda ve bireysel destek odalarında etkili şekilde kullanılmaktadır (Graham & Harris, 2003). Ayrıca sınıf öğretmenlerinin, yazmada kendini düzenleme stratejilerin uygulamada araştırmacılar kadar veya onlardan daha başarılı oldukları görülmüştür (Graham & Harris, 2003; Harris, Graham & Mason, 2006). Dersler genellikle haftada 3-5 gün (sınıf düzeyine ve sınıf programlarına bağlı olarak) 20- 40 dakika arasında sürmektedir. Öğretmenler ve öğrencilerle yapılan çalışmaların çoğunda öğretim, öğretmenlerin beklediğinden daha az zaman almıştır. İlkokul sınıflarında, 3-5 hafta boyunca yürütülen 8-12 oturumda 30-40 dakikalık dersler, öğrencilerin yazma ve kendini düzenleme stratejilerini bağımsız kullanmalarında yeterli bir zaman olmuştur.

BOY Stratejisi

Daha önce bahsedildiği üzere planlama, yazma sürecinin öncelikli basamağıdır. Hayes ve Flower (1986) iyi yazarların, yazmaya başlamadan önce, yazma hedeflerine ulaşma amacıyla organize ve hiyerarşik planlar oluşturduklarını belirtmektedir. Bu planlar, bağlama (örn. bir e-posta veya iş mektubu yazma, vb.) ve türe (ikna edici veya hikâye yazma, vb.) göre uyarlanmaktadır (Graham & Perin, 2007). İyi yapılandırılmış bir planlama stratejisi, öğrencilere fikir üretmeleri ve yazılarını belirli bir metin türüne göre düzenlemeleri için rehberlik etmektedir (Mason, Harris & Graham, 2011). Alanyazında, planlama stratejilerine yönelik tasarlanmış farklı planlama aşamaları görülmektedir (Aydın, 2019). Araştırmacılar hikâyeler, ikna edici ve bilgilendirici metinler gibi çeşitli metin türünü yazmada bir dizi planlama stratejisinin etkililiğini göstermişlerdir (Harris, Graham, Mason & Friedlander, 2008). Çoğu zaman, birden fazla metin türünde kullanılabilen genel bir yazma stratejisi olarak *POW Stratejisi*'nin öğretilebileceği önerilmektedir (Mason, Harris & Graham, 2011). POW bu üç aşamanın ilk harflerinden oluşarak stratejinin hatırlanmasını kolaylaştırma işlevi

görmektedir. POW stratejisinin açılımı: Pick my ideas: Yazacağın konuyu belirle; Organize my notes: Fikirlerini düzenle ve planını geliştir; Write and say more: Yaz ve düşünce ekle şeklinde ifade edilmektedir (Güler-Bülbül, 2015). POW Stratejisi bu araştırmada BOY Stratejisi olarak ele alınmıştır. BOY Stratejisi, planlama ve yazmayı üç aşamalı bir yapı içerisinde sunan (Harris, Graham ve Mason, 2003) ve OSB’li öğrencilere yazma öğretimi yapılan araştırmalarda kullanılan öncelikli bir yazma stratejisidir (Accardo vd., 2019; Asaro-Saddler, 2016; Asaro-Saddler vd., 2021). BOY, bu üç adımın ilk harflerinden oluşarak stratejiyi ve strateji basamaklarında neler yapılması gerektiğini hatırlamada kolaylaştırma işlevi görmektedir. BOY Stratejisi’nin açılımı: Yazacağın konuyu belirle (B), düşüncelerini organize et (O), yaz ve düşünce ekle (Y) şeklindedir.

BOY Stratejisi, yazma öğretiminde farklı metin türlerinden yararlanılması ve öğretilecek metnin türüne göre farklı planlama stratejileri kullanılmasını hedefleyerek birden fazla metin türünü (anı, hikâye vs.) anımsatıcı oluşturma yoluyla hedefler. Örneğin; ikna edici bir metin yazarken bu metin türüne özgü hatırlayıcılarla (POW+TREE), bir hikâye yazarken ise hikâye türüne özgü stratejilerle birleşerek (POW+ W-W-W, What=2, How=2) kullanılmaktadır. Öğrencilere bir türden diğerine esnek bir şekilde geçmeyi öğretirken öğretmen, BOY stratejisinin organize et basamağında doğru tür için planlama stratejisini seçme ve notları düzenlemenin önemini vurgulamaktadır (Mason vd., 2011).

Hikâye planlama stratejisi, bir hikâyeyi oluşturan yedi elementi içerecek şekilde W-W-W, What=2, How=2 adımlarından oluşmaktadır (Harris, Graham & Mason, 2003). W-W-W, What=2, How=2 Stratejisinin açılımı: Who are the main characters?, Karakter(ler) kim?, When does the story take place?: Hikaye ne zaman geçiyor?, Where does the story take place?: Hikaye nerede geçiyor?, What do the main characters want to do?: Karakter(ler) ne yapmak istiyorlar?, What happens then? : Daha sonra ne oluyor?, How does the story end?: Hikaye nasıl sonlanıyor?, How do the main caracters feel?: Karakter(ler) nasıl hissediyorlar? şeklindedir. Bu araştırmada hikâye türüne özgü yapıyı bozmadan ve araştırmalarda kullanıldığı biçimde hikâyenin elementlerini yazmaya yönelik hatırlatıcı soruların (kim, nerede, ne zaman, ne, ne, nasıl, nasıl) ilk harfleri birleşerek K-N-N, Ne=2, Nasıl= 2 hikâye planlama stratejisini oluşturmuştur. Bu hatırlatıcılar, hikâyeyi planlanma ve yazma aşamalarında hatırlatıcı olarak işlev görmektedir. Diğer bir ifadeyle, bir hikâyeyi oluşturan kahraman, yer, zaman, problem, başlatıcı olay, girişim, girişimlerin sonucu ve tepki elementlerinin hikâyeyi planlanma ve yazma aşamalarında bütüncül olarak hatırlanmasını kolaylaştırmaktadır (Graham & Harris, 2000).

BOY Stratejisi Uygulama Aşamaları

BOY+ K-N-N, Ne=2, Nasıl= 2 Stratejisi ile hikâye yazmanın uygulama aşamaları bakımından yazma stratejisinin öğretiminde kendini düzenleme modelinin altı aşamalı öğretim basamakları izlenmektedir (Asaro & Saddler, 2009; Danoff vd., 1993). Bu aşamalar, öğrencilerin yazma görevlerini tamamlayabilmeleri için yazma stratejilerinin açık bir şekilde öğretilmesini içermektedir. Öğrenciler öğrenme sürecinde etkindir ve yazma stratejilerinin kullanımı aşamalı şekilde öğretmenden öğrenciye devredilmektedir. Her bir öğretim aşamasında belirlenen ölçütler karşılandığında bir sonraki aşamaya geçilmektedir. Böylece öğrenciler kendi öğrenme hızlarında ilerleme imkânı sahip olmaktadır. Aşağıda bu aşamalara detaylı olarak yer verilmiştir.

Aşama 1: Önceki Bilgileri Harekete Geçirme ve Ön Bilgileri Geliştirme: Öğrencilerin stratejiyi etkili bir şekilde kullanmaları için ön koşul becerilerinde ustalaşmaları oldukça önemlidir. Bu aşamada öğretmen, öğrencilerin bir sonraki aşamaya geçmelerine izin verecek kadar BOY stratejisini anlama, edinme ve uygulamaları için gerekli ön becerileri geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrenci, stratejiyi uygulayarak daha kolay ve daha iyi yazılar yazabileceğine yönelik motive edilir. BOY stratejisi tanıtılır ve adımlarının her biri açıklanır. İyi hikâyeler tartışılarak hikâye elementlerinin hikâyeyi oluşturduğu vurgulanır. K-N-N, Ne=2, Nasıl=2 stratejisinin her bir bölümü örneklerle açıklanır ve öğrenciden kendi örneklerini vermesi istenir. Örnek hikâyeler üzerinde hikâye elementlerini bulma ve planlama kâğıdı üzerine not almaya ilişkin örnekler sunulur.

Aşama 2: Yazma Stratejisini ve Hikâye Bölümlerini Tartışma: Stratejinin tartışılması, bir stratejinin adımlarını açıklamaktan daha karmaşık bir süreç olabilir. Yazmada kendini düzenlemenin modelinin ana hedeflerinden biri, öğrencilerin kendini düzenleyen öğrenenler olmalarını desteklemektir. Bu amaca ulaşılabilmesi için öğrencilerin kendini düzenleme sürecine aktif olarak katılmaları ve sahiplenmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin öğrendikleri stratejinin daha iyi performans göstermelerine yardımcı olacağına inanmaları gerekir. Öğrencinin BOY + K-N-N, Ne=2, Nasıl=2 stratejisine adımlarına ilişkin mevcut performansı değerlendirilir. BOY stratejisinin ne zaman ve nasıl kullanılacağına ilişkin tartışmalar yapılarak genelleme için temel atılır. Tartışma boyunca BOY stratejisinin yazma sürecindeki yararlarından ve öneminden bahsedilir. Örnek hikâyeler üzerinde hikâye elementlerini belirlemeye yönelik cesaretlendirilir. Öğrenciyle iş birliği yapılarak planlama kâğıtları üzerinde her bir elemente ilişkin not alması sağlanır. Roket grafik üzerinde eksik elementin olup olmadığı kontrol edilerek tartışılır.

Aşama 3: Yazma Stratejisi ve Hikâye Bölümlerine Model Olma: Modelleme, strateji öğretiminin en önemli bileşenlerinden biridir. Modellemenin kritik bir parçası, öğretmenlerin veya öğrencilerin strateji performansını modellerken düşünce süreçlerini sözlü olarak ifade ettikleri “sesli düşünme” sürecidir. Modelleme, öğrencilerin stratejinin adımlarına ilişkin bilgilerini artırır ve yetenekli bir öğrencinin strateji kullanımını uygulama ve düzenleme biçimine maruz kalarak strateji hakkındaki bilişsel ve üstbilişsel bilgilerini geliştirir. Bu aşamada öğretmen, hikâye yazma amacını ve yazacağı hikâye konusunu belirleme, hikâye konusuna göre aklına gelen fikirleri planlama kâğıdı üzerine not alma, planlama kâğıdındaki notlara bakarak hikâye yazma sürecine ve bu sürecin içinde gömülü olarak kendini düzenleme stratejilerinin nasıl kullandığına yüksek sesle düşünerek model olur. Öğrenci, kendini düzenlemesine ilişkin ifadelerin listesini oluşturur.

Aşama 4: Strateji Basamaklarını Öğrenme (Ezberleme): Bu aşamada öğrenciler stratejiyi oluşturan adımları hafızaya alırlar. Uygulama aşamalarının en hızlısı veya en kolayı olduğu söylenebilir. Amaç, öğrencilerin strateji adımlarını, hikâye elementlerine ilişkin anımsatıcıyı hatta kendi düşünce ifadelerini hızlı ve kolay bir şekilde hatırlamaları ve bunları otomatik olarak kullanmalarınıdır. Öğrenciler, stratejiyi başarılı bir şekilde kullanacaklarsa, süreçteki her adımla neyin ilgili olduğunu bilmeleri ve anlamaları gerekir. Şarkılar veya tekerlemeler kullanılarak strateji basamakları ezberletilir. Etkinlik kâğıtları kullanılarak strateji adımlarını yazması ve söylemesi istenir. Basamakları hatırlamakta sorun yaşadıklarında ipuçları verilebilir. Öğrenciler, anlam korunduğu sürece stratejiyi başka sözcüklerle ifade edebilirler.

Aşama 5. Stratejiyi Kullanırken Öğrencinin Desteklenmesi (Rehberli Uygulamalar): Uygulama sürecindeki diğer kritik bir aşamadır. Bu aşamada, öğretmen ve öğrenci(ler) iş birliği içinde birlikte çalışırlar ve öğrenci stratejiyi etkin ve bağımsız olarak uygulayabilene kadar pratik yapar. Bu aşamada, strateji kullanımı tekrar tekrar modellenebilir. Öğretmenler ve öğrenciler stratejiyi nasıl, ne zaman ve neden kullanacaklarını tartışabilirler. Strateji performansının öğretmenden öğrenciye transferi kademeli şekilde gerçekleşir. Başlangıçta, öğretmenler öğrenci girdisini modelleyip talep ederken bir görevin tamamını veya çoğunu gerçekleştirir. Zamanla, öğretmen performansın sorumluluğunu giderek öğrenciye devreder. Öğrenciler stratejinin kullanımıyla ilgili deneyim ve güven kazandıkça, öğrenci stratejiyi bağımsız olarak kullanana kadar öğretmen desteği kademeli olarak geri çekilir. Öğrencilere stratejide ustalaşmaları için yeterli zaman ve destek verilmesi kritik derecede önemlidir. İşbirliğine dayalı uygulama aynı zamanda öğretmene öğrencinin anlayıp anlamadığını

kontrol etme, düzeltici geri bildirim sağlama ve öğrencinin eksik olabileceği her türlü gerekli bilgiyi geliştirme fırsatı verir.

Aşama 6. Bağımsız Uygulamalar: Dikkat edilmesi gereken nokta, öğrenci stratejiyi bağımsız olarak kullanmaya hazır olmalıdır. Öğrencinin performansını izlenerek, uygun ve tutarlı strateji kullanımı kontrol edilir. Öğrencinin çalışması belirgin bir gelişme göstermeli ve aynı zamanda tutarlı bir düzeyde kalmalıdır. İpuçları ve destekler geri çekilir. Öğrenci stratejiyi ve kendi kendine verdiği yönergeleri sessizce kullanmalıdır. Ayrıca, öğrenci bir stratejiyi değiştirerek kendi ihtiyaçlarına göre uyarlayabilir. Strateji eğitiminin amacı akademik performansı artırmaktır. Bu nedenle görevi tamamlamada başarılı olduğu sürece kabul edilebilir.

Özetle, yazma becerisi, karmaşık süreçleri gerektirmesi itibarıyla zor gelişmektedir. Bu karmaşık süreç, yazarın, kapsamlı bir şekilde kendini düzenlemesini ve amaçladığı işlemlere dikkat etmesini gerektirir (Harris, Ray, Graham & Houston, 2019). Yazma sürecindeki zorluklar, özel ihtiyaçları veya yetersizlikleri olan öğrenciler arasında daha yaygın görülmektedir (Graham, Harris ve Larsen, 2001; Harris ve Graham, 1999). Özellikle yazmada sorun yaşayan gruplardan birisi ise otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklardır (Schneider, Coddington, & Tryon, 2013).

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)

OSB'nin tanımlanmasında ve sıralanmasında kullanılan güncel sistemlerden biri Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından yayınlanan DSM-V'tir (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). Bu tanı sistemine göre, OSB erken dönemde ortaya çıkan, sosyal etkileşim ve sosyal iletişimde bozukluk, sosyal etkileşim ve toplumsal ilişki geliştirmede sorunlar, basmakalıp ve yineleyici davranışlar ile ilgi alanlarında sınırlılık olarak karakterize olan ve bu sınırlılıkların zihinsel yetersizlik veya gelişimsel gerilik ile açıklanamadığı bir bozukluktur (APA, 2013). OSB'nin görülme sıklığı ise 40 çocukta 1 olarak rapor edilmiştir (Kogan vd., 2018). Erkeklerde görülme sıklığı kızlara oranla 4 kat daha fazladır. Türkiye'de ise görülme sıklığına ilişkin herhangi bir veri bulunmamaktadır. OSB çocuklarda gözlenen dil ve iletişim sorunları, OSB'nin ayırt edici tanı özelliklerinden biridir. Dili anlama ve üretmede gözlenen gecikme ve sıra dışılık temel sınırlılıklarıdır.

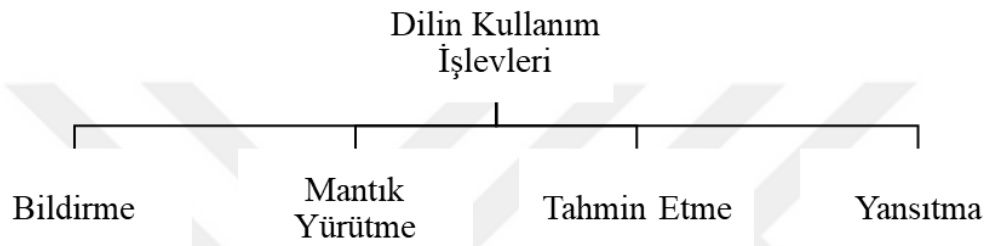
Sözel İletişim Kuran OSB'li Öğrencilerde Dil Özellikleri

Gelişimin her döneminde dil ve iletişim güçlükleri görülmekle (Landa, 2007) birlikte OSB, dil gelişim alanlarında güçlü ve zayıf yönleriyle kendi içerisinde birbirinden farklı gelişim seviyeleri gösteren oldukça geniş bir yelpazedir. OSB'li bireylerin biçim gelişimi özelliklerinde, biçimbilgisi kurallarını tipik gelişim gösteren akranları gibi edindikleri gösteren bulgular (Tager-Flusberg vd., 1990) olmakla birlikte, tipik gelişim gösteren akranları ile karşılaştırıldığında belirgin olarak ifade edici sözcük dağarcığı üretimleri düşük düzeydedir (Landa, 2007; Tager-Flusberg, 1992; Turan & Ökcün-Akçamuş, 2013). Biçim gelişimi bakımından belirgin bir gecikme gözlenen OSB'li bireylerde; sıra dışı konuşma, mekanik ses tonu (Wilkinson, 1998), sıra dışı ekolalik konuşma ve hatalı şahıs zamiri kullanımı, daha az karmaşıklıkta cümleler üretme (Eigsti, Bennetto & Dadlani, 2007) ve *sanmak* gibi zihinsel sözcükleri anlama ve üretmede ciddi sınırlılıklar (Tager-Flusberg, 1992) gözlenmektedir. Diğer yandan anlam gelişiminde, tipik gelişim gösteren akranlarına oranla gelişim gecikmesi gözlenmektedir (Boucher, 1988, 2003).

Dilin kullanım gelişimi ise OSB'lilerin ciddi sınırlılık gösterdiği dil alanlarından biridir. OSB'li bireylerde kendiliğinden doğal ortamlarda dilin iletişim işlevine göre kullanımı sorunlu bir alandır (Ökcün-Akçamuş, 2016; Tager-Flusberg, Paul & Lord, 2005). Örneğin, bir durum, kişi veya olay hakkında kendiliğinden bilgi paylaşımı diğer bir deyişle yorumlama, OSB'de tipik gelişim gösteren akranlarına oranla düşük düzeyde performans sergilenen bir dil kullanım alanıdır (Sandbank vd., 2017). Dil kullanımı sorunları, okul öncesi dönemden başlayarak akademik görevlerde dilin kullanımı gerektiren alanlarda OSB'li öğrencilerin katılımını güçleştirebilir. Örneğin, tipik gelişim gösteren akranlarına oranla OSB'li öğrencilerin dilin kullanım alanındaki sınırlılıkları, hikâye anlatma görevlerinde daha düşük performans göstermesinde rol oynamaktadır (Skubic, Tkalec & Jerman, 2022).

Dilin kullanımı, bağlama uygun olarak bir iletişim işlevine uygun iletişim davranışlarının kullanımını gerektirmektedir. Dilin kullanım alanları olan iletişim işlevleri, basit düzeyde söz öncesi iletişim işlevleri (örneğin, davranış düzenleme) ile söz döneminde gelişmiş iletişim işlevleri (örneğin, tahmin etme) olarak gruplandırılmaktadır. Dilin kullanım gelişimi, söz öncesi dönem olan sözel iletişimin olmadığı dönemden, karmaşık cümlelerin üretildiği sözel iletişim dönemine kadar olan bir gelişim çizgisinde, OSB'lilerin güçlük yaşadığı bir alandır. OSB'li bireyler tipik gelişim gösteren akranları ile karşılaştırıldığında, söz öncesi dönemde sosyal etkileşim ve ortak dikkat (Töret & Acarlar, 2011), söz döneminde

mantık yürütme ve yansıtma iletişim işlevlerinde düşük düzeyde bir kullanım düzeyi (Keçeli-Kaysılı, 2006) olduğu görülmektedir. Gelişkin iletişim işlevleri olan bildirme, mantık yürütme, tahmin etme ve yansıtma gibi iletişim işlevleri (Şekil 1) (Tough, 1984), hikâye anlatımı görevlerinde hikâye konusu hakkında sohbet başlatma, sürdürme, hikâyenin ana kahramanı ve geçtiği yer hakkında bildirimde bulunma, hikâyedeki sorunlar ve çözüm önerileri hakkında görüş bildirme ve olaylar arasında bağlantı kurma, karakterler gibi düşünmenin ifade edilmesinde kullanılmaktadır (Chapman, 2000).



Şekil 1. Tough'a göre (1984) dilin kullanım işlevleri

Diğer yandan araştırmanın amaçları ile ilişkisi bakımından OSB'de yazma öğrenme alanı ile dil gelişimi arasındaki ilişkiler hakkında bilgi sunulması bakımından, OSB'de hikâye türünde metin yazma performansı ile dil gelişimi düzeyleri arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar oldukça sınırlıdır. Yapılan araştırmalarda, okul döneminde olan OSB'li öğrencilerde, dilin biçimsel olarak sözel iletişim kurma performansı ile metin üretme performansı (Dockrell vd., 2014) dilin biçim boyutunda sözel iletişimde biçimsel olarak farklı sözcük üretebilme yeterliliği ile metin yazma performansları arasındaki (Zajic & Wilson, 2020) olumlu yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Yazma performansının, düşüncelerin organize edilmesini gerektirmesi nedeniyle dilin biçim, içerik ve kullanım unsurlarının yüksek düzeyde işe koşulmasını gerektirdiği düşünülmektedir. Öte yandan yazma öğretiminin OSB'de yazılan metinde üretici sözcük dağarcığı üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Datchuk, Rodgers, Wagner, Hier & Moore, 2022).

OSB’de Akademik Becerileri Özellikleri

Otizm spektrum bozukluğunda akademik beceri yeterlilikleri, benzer yaş veya gelişim düzeyinde farklı düzeylerde akademik performans gözlenmesi bakımından heterojen yapı özelliği göstermektedir (Mayes & Calhoun 2003). Geçmişte, OSB’de genel zeka düzeyi ile ilgili mitler, akademik beceri düzeyleri hakkında genel görüşü etkilemiştir. Örneğin, OSB’li bireylerin dahi veya özel yetenekleri olan bireyler olduğu veya sıra dışı matematik yeterliliğine sahip olduğu bakış açıları, bu bireylerin akademik performansları üzerinde yapılan araştırmaların hız kazanmasıyla bilimsel dayanaklı bulguların ortaya çıkması sonucunda paradigma değişikliğine yol açmıştır. Örneğin yakın zamanda yapılan araştırmalarda OSB’li bireylerde özel yetenek görülme düzeyinin %5-%10 aralığında olduğu (Winoto, Tang, Huang & Chen, 2017); sözel dili anlama, akıl yürütme ve çalışma belleği gibi genel zeka puanını etkileyen alanlardaki performanslarının tipik gelişim gösteren akranlarına oranla düşük düzeyde olduğu (Pan vd., 2017) belirlenmiştir.

OSB’li bireylerin akademik beceri düzeylerine bakıldığında, tipik gelişim gösteren akranlarına oranla matematik (Williams, Goldstein, Kojkowski & Minshew, 2008), okuma ve okuduğunu anlama (Whitby & Mancil, 2009) ve yazma (Finnegan & Accardo, 2018) becerilerinin düşük düzeyde olduğu bilinmektedir. Diğer yandan OSB’de akademik yeterlilik düzeyi ile ilişkili olan soyut düşünce, dil kullanımı (Meyer, 2002) ve disgrafik motor becerilerde de (Whitby & Mancil, 2009) güçlükler olduğu belirlenmiştir. OSB’li öğrencilerin özel bir akademik beceride güçlü veya zayıf yönleri olmamasına rağmen, yazılı ifade becerilerinin bu gruptaki birçok öğrenci için sorun olduğu ifade edilmektedir (Gross, 1994; Mayes & Calhoun, 2008).

OSB’de Yazma Özellikleri

OSB’li bireylerin yazılı ifade ile ilgili yaşadığı güçlükleri belirleyen sınırlı sayıdaki çalışmalar, OSB’li bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarından daha fazla yazım hatası yaptıkları, daha az sözcük kullandıkları ve planlama yapmadan yazma eğiliminde olduklarını göstermektedir (Asaro-Saddler 2014, 2016; Finnegan & Accardo 2018). Yazdıkları hikâyelerde, hikâye elementleri organize edilmemiştir ve hikâyenin genel kalitesi düşüktür. Ayrıca yazılarında içerik üretirken de problem yaşamaktadırlar.

Araştırmacılar, yazılı ifade becerilerinin geliştirilmesinin OSB’li öğrenciler için zor olabileceğini öne sürmüşlerdir (Graf-Myles vd., 2003). Yazılı ifade; planlama, taslak

hazırlama, kendini izleme ve metnin gözden geçirilmesini içeren ve aynı zamanda bilişsel, dil ve motor becerilerin yönetilmesini gerektiren karmaşık bir süreçtir. Büyük ölçüde kendi kendini düzenleme becerisi gerektirmektedir (Graham & Harris, 2005). OSB’li öğrencilerin yürütücü işlev bileşenlerinde yaşadıkları sorunlar ise yazma sürecini doğrudan etkilemektedir (Pennington & Delano, 2012).

Dil, iletişim ve sosyal etkileşim bozuklukları OSB’nin ayırt edici tanı özelliklerinden biridir. OSB’ çocukların iletişim profilleri çocukların yazılı ve sözlü dil becerilerini etkileyecek sorunlar ortaya çıkarmaktadır (King-McIver, 2016). Yazılı ve sözlü dil gelişimi arasında güçlü bir ilişki olduğu dikkate alındığında (Shanahan, 2006). OSB’nin temel bir özelliği olarak kabul edilen iletişim problemleri muhtemelen işlevsel yazma becerisi edinilmesine engel teşkil etmektedir (Pennington ve Delano, 2012). İletişimsel bir eylem olarak yazmak, yazar ve okuyucu arasındaki sosyal bir olaydır (McCutchen, 2003). Yazar, okuyucunun düşüncelerinin farkında olmalıdır. Dolayısıyla OSB’li öğrencinin, okuyucusunun ne düşünebileceğini göz önünde bulundurmaması yazmasını zorlaştırabilir (Asaro-Saddler, 2016; Pennington & Delano, 2012). OSB’li öğrencilerde ilgi alanları sınırlılığı, yazma konusunun belirlenmesinde ve geçmiş bilgilerin ortaya çıkarılmasında problemler oluşturabileceğinden yazılı ifade becerisini geliştirmeyi güç hale getirebilmektedir (Asaro-Saddler, 2016). Diğer taraftan OSB’li öğrencilerde ince motor becerileri ile ilgili sorunlar veya yazılı ifade becerilerini etkileyecek el yazısı güçlükleri olabilir (Ashburner, Ziviani & Pennington, 2012). Bu problemler onların iyi fikirleri olmasına rağmen daha kısa metinler yazmalarına neden olabilmektedir (Asaro-Saddler & Bak, 2014).

Yazılı ifade, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerin eşgüdümünü gerektiren, yazar ve okuyucu arasındaki iletişim ve paylaşımı sağlayan çok yönlü bir beceridir. Planlama (hazırlık aşaması), taslak oluşturma, gözden geçirme, düzeltme ve yayınlama/paylaşma süreçlerinin içinde kapsamlı bir şekilde kendi kendini düzenlemeyi, amaçları işlevlere dikkat etmeyi, fikir üretme ve üretilen fikirlerin hedeflenen okuyucu kitlesine nasıl aktarılacağı konusunda eleştirel düşünmeyi gerektirir. İletişimsel bir eylem olarak yazmak, yazar ve okuyucu arasındaki sosyal bir olaydır (McCutchen, 2003). Yazar, okuyucunun düşüncelerinin farkında olmalıdır. Dolayısıyla OSB’li öğrencinin, okuyucusunun ne düşünebileceğini göz önünde bulundurmaması yazmasını zorlaştırabilir (Asaro-Saddler, 2016; Pennington & Delano, 2012). OSB’li öğrencilerde ilgi alanları sınırlılığı, yazma konusunun belirlenmesinde ve geçmiş bilgilerin ortaya çıkarılmasında problemler oluşturabileceğinden yazılı ifade becerisini geliştirmeyi güç hale getirebilmektedir (Asaro-

Saddler, 2016). Diğer taraftan OSB'li öğrencilerde ince motor becerileri ile ilgili sorunlar veya yazılı ifade becerilerini etkileyecek el yazısı güçlükleri olabilir (Ashburner vd., 2012). Bu problemler OSB'li öğrencilerin yazma konusunda güçlü fikirleri olmasına rağmen daha kısa metinler yazmalarına neden olabilmektedir (Asaro-Saddler & Bak, 2014).

Yazma becerileri öğretimi yoluyla OSB'li öğrencilerin başarılı yazarlar haline gelebileceği ve tipik gelişim gösteren öğrencilere yazma öğretiminde etkili olduğu gösterilen programların veya stratejilerin OSB'li öğrencilerde de etkili olabileceği belirtilmektedir (Pennington & Delano, 2012). Örneğin OSB'de yazma becerileri öğretimi üzerinde öğretim yöntemlerin etki düzeylerini belirleyen araştırmaları inceleyen Accardo vd. (2019) ilgili araştırmaların bulguları doğrultusunda ipucu, video model ve grafik düzenleyicileri de içeren çeşitli uygulamaların bu grup üzerinde yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili veya çok etkili olduğuna ve strateji kullanımını içeren çoklu müdahale paketlerinin bir yazma öğretimi unsuru olabileceğine işaret etmişlerdir. Alanyazında OSB'li öğrencilerin yazma becerileri üzerinde etki düzeyinin incelendiği strateji temelli yöntemlerden birisi BOY (Belirle + Organize et + Yaz) stratejisidir (Asaro-Saddler & Saddler, 2010; Delano, 2007a; Delano, 2007b; Marble-Flint & Brown, 2022).

BOY stratejisine yapılandırılmış bir hikâye yazma stratejisi eklenerek (BOY+ K-N-N, Ne=2, Nasıl= 2 stratejisi) yazmada kendini düzenleme modelinin altı aşamalı öğretim basamakları takip edilerek öğretilmiştir (Asaro & Saddler, 2009; Danoff vd., 1993). Bu aşamalar, öğrencilerin yazma görevlerini tamamlayabilmeleri için yazma stratejilerinin doğrudan öğretilmesini içermektedir. Öğrenciler öğrenme sürecinde etkindir ve yazma stratejilerinin kullanımı aşamalı şekilde öğretmenden öğrenciye devredilmektedir. Her bir öğretim aşamasında belirlenen ölçütler karşılandığında bir sonraki aşamaya geçilmektedir. Böylece öğrenciler kendi öğrenme hızlarında ilerleme imkânı sahip olmaktadır.

Yazmada kendini düzenleme modelinin, öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği, duygu ve davranış bozukluğu gibi farklı yetersizlik gruplarında yazılı ifade becerilerini üzerindeki etkisini incelemek amacıyla çok sayıda çalışma yapılmıştır ve yazma öğretiminde etkili olduğunu gösteren bulgular elde edilmiştir (Graham & Harris, 2003; Graham, Harris & Mason, 2005, 2006; Graham & Perin, 2007; Saddler, Moran, Graham & Harris, 2004). Ayrıca, yapılan araştırmalar, kendini düzenleme stratejileri geliştirme modeline öğretim aşamalarına göre uygulanan BOY + BOY+ K-N-N, Ne=2, Nasıl= 2 stratejisinin, OSB'li çocukların özelliklerine uygun görünen bir yazma stratejisi işaret etmektedir (Asaro & Saddler, 2009; Asaro-Saddler & Saddler, 2010; Asaro-Saddler & Bak, 2012, 2014; Delano,

2007b). Ancak OSB’li öğrencilerle yazma stratejileri ile yazılı ifade becerilerini geliştirmeyi hedefleyen araştırmalar sınırlı sayıdadır. Günümüzde OSB ile tanınan öğrenci sayısında artış gözlenmektedir ve bu öğrencilerin tipik gelişim gösteren öğrencilerle aynı akademik standartları karşılanması beklenmektedir. Bu durumda OSB’li öğrencilerin akademik performanslarını artıracak müdahale araştırmalarına olan ihtiyaç daha da artmaktadır.

İlgili Araştırmalar

Bu çalışmada BOY stratejisinin öğretiminde yazmada kendini düzenleme modelinin öğretim basamakları izlenmiştir. Bu nedenle, bölümde OSB’li öğrencilere BOY stratejisinin öğretiminde yazmada kendini düzenleme modelini kullanılan araştırmalara değinilmiştir. Tablo 1’de OSB’li öğrencilerde kendini düzenleme modeli ile gerçekleştirilen yazma öğretimi araştırmalarına yer verilmiştir.

Tablo 1.

OSB'li Öğrencilerde Kendini Düzenleme Modeli ile Gerçekleştirilen Yazma Araştırmaları

Yazarlar	Katılımcılar	Hedef beceriler	Araştırma deseni	Müdahale	Sonuçlar
Marble-Flint & Brown, 2022	OSB 1 kız 11 yaş	Hikâye Yazma -Toplam Kelime Sayısı -Yazma Karmaşıklığı	Durum çalışması	POW+WWW, What=2, How=2 Stratejisi	Uygulanan müdahale, katılımcının CWS (kelimenin doğru dizilişi) 5'ten 13'e yükseldiğini göstermiştir. Yazdığı toplam kelime sayısı 15'ten 27'ye çıkmıştır ve daha fazla sıfatın yanı sıra duyguyu iletmek için kelimeler eklemiştir. Müdahale, katılımcının kelimenin doğru dizilişini, toplam kelime sayısını ve yazma karmaşıklığını artırmada etkili olmuştur. Ebeveyn görüşmeleri, müdahaleden sonra katılımcının yazılarının daha ayrıntılı hale geldiğini göstermektedir.
Asaro-Saddler & Bak, 2014	OSB 5 erkek 1 kız 8.2-10.3 yaş	İkna Edici Metin Yazma -İkna Edici Metin Öğeleri, -Metin Kalitesi -Sözcük Sayısı	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	POW+TREE Stratejisi	POW+TREE stratejisine akran değişkeni ekleyerek kendini düzenleme modeli ile öğretilmesinin, OSB'li öğrencilerin kalite, ikna edici metin öge sayısı ve yazılan sözcük sayısı açısından ikna edici metin yazma becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.
Asaro-Saddler, 2014	OSB 3 erkek 7.2-8 yaş	Hikâye Yazma -Hikâye Elementleri -Metin Kalitesi -Yazılan Kelime Sayısı	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	POW+WWW, What=2,How=2 Stratejisi	Tüm öğrencilerin, ikna edici metin öğelerinin sayısı (ortalama artış 4,7), bütünsel kalite puanları (ortalama artış 4,9) ve yazılan kelime sayısı (ortalama artış 25) artış göstermiştir.
Asaro-Saddler & Bak, 2012	OSB 2 erkek 1 kız 8.2-9.2 yaş	İkna Edici Metin Yazma -Metin Kalitesi -Toplam Kelime Sayısı -Plan Yapma	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	POW+TREE Stratejisi	Tüm öğrencilerin bütüncül kalite puanlarında artış olmuştur. 2 öğrencinin toplam kelime sayısında artış olmuştur. 1 öğrencinin toplam keline sayısı azalmasına karşın kalite puanı artmıştır.
Asaro-Saddler & Saddler, 2010	OSB 3 erkek 6-9 yaş	Hikâye Yazma -Hikâye Elementleri -Metin Kalitesi -Toplam Kelime Sayısı	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	POW+WWW, What=2,How=2 Stratejisi	Tüm öğrencilerin hikâye elementleri sayısında (ortalama artışlar 4.1 ve 2.3), bütünsel kalite puanlarında (ortalaması artışı 2.0 ve 2.1), yazılan toplam kelime sayısında (ortalama artış 18.2 ve 18) ve planlama için harcanan zamanda (son testlerde yaklaşık 3 dakika) ilerlemeler olmuştur. Sonuçlar, OSB'li ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmede KDSG yaklaşımının faydalı olabileceğini göstermektedir.
Asaro & Saddler, 2009	OSB 1 erkek 10 yaş	Hikâye Yazma -Hikâye Elementleri	Durum çalışması	POW+WWW, What=2,How=2 Stratejisi	Öğrencinin hikâye elementlerinin sayısı ortalama 6'ya, kalite puanı ise ortalama 4,6'ya yükselmiştir. Öğretim oturumlarından 8 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise hikâye öğelerinin sayısı 6, kalite puanı 2.5 olarak analiz edilmiştir. Öğretim oturumları sonrasında göre kalite puanında bir düşüş olmasına rağmen başlama düzeyine göre bir artış izlenmiştir. Bu

		-Metin Kalitesi			sonuçlar kendini düzenleme müdahalesinin OSB'li öğrencide hikâye yazmanın genel kalitesini olumlu etkilediğini göstermiştir.
Delano, 2007a	Asperger Sendromu	İkna Edici Metin Yazma	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	POW+TREE Stratejisi + Video model	Tüm öğrenciler KDSG ve video kendi kendine modelleme kullanarak yazılan kelimeleri, ikna edici metnin öğelerinin sayısını ve yazma süresini artırmıştır.
	3 erkek	-İkna Edici Metnin Bileşenleri			
	13.6-17.4 yaş	-Toplam Yazılan Kelime Sayısı			
		-Yazma Süresi			
Delano, 2007b	OSB	Hikâye yazma	Çoklu başlama modeli	KDSG	KDSG modeli OSB'li öğrencinin yazma becerisinin niteliği ve niceliği üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu ve kendini düzenleme modelinin OSB'li öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde yararlı olabileceğini önermektedir.
	1 erkek	-Eylem bildiren kelimeler			
	12 yaş	-Betimleyici kelimeler			
		-Gözden geçirip düzeltme yapma			

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu, KDSG: Kendini Düzenleme Strateji Gelişimi

Delano (2007a) kendini düzenleme modelinin OSB'li öğrencilerin yazılı ifade becerileri üzerindeki etkisini araştıran ilk araştırmacıdır. Delano (2007a) ilk çalışmasını, 13, 15 ve 17 yaşlarında yazma güçlüğü olan üç OSB'li erkek öğrenciyle gerçekleştirmiştir. Videoyla model olma ve kendini düzenleme modeli ile oluşturulan çok ögeli müdahale paketinin, ikna edici metnin bileşenleri ve toplam yazılan kelime sayısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Başlama düzeyinde tüm katılımcılara ikna edici metin için bir yazma durumu (Örneğin, okulunuzdan müdürün öğrencilerin okulda cep telefonu kullanıp kullanamayacağına karar vermesi istenmiştir) ve yazma yönergesi (müdürünüzü okulda cep telefonu kullanımına ilişkin görüşünüze katılmaya ikna etmek için yazın) verilmiştir. Ayrıca öğrenciler, açıklayıcı bilgi ipuçlarıyla nasıl ve nedenini açıkça yazması için yönlendirilmiştir. Öğretim oturumları sırasında, her öğrenciye, stratejilerin nasıl uygulandığını içeren videolar izlettirilmiştir. Daha sonra öğrenciler, ikna edici bir makale yazmıştır. Yazılan kelimelerin sayısı ve ikna edici metnin öğelerinin sayısı analiz edilmiştir. Üç katılımcı da değerlendirilen tüm alanlarda kayda değer kazanımlar elde etmiştir. Yazma süresi 15 dakikadan 82 dakikaya çıkmıştır, yazılan kelimelerin sayısı 46'dan 384'e artmıştır ve metnin öğeleri 10-17 arasında bir aralığa

yükselmiştir. Bu çalışma kendini düzenleme modelinin video aracılığıyla ilk kez sunulması bakımından kendini düzenleme literatürüne katkı sağlamıştır (Tablo 1).

Delano (2007b), diğer çalışmasında 12 yaşında OSB tanısı olan bir erkek katılımcıyla vaka çalışması yaparak kendini düzenleme modelinin kullanımı üzerine araştırmayı genişletmiştir. Katılımcı, sınırlı klavye becerisi sahipti ve yazmada güçlük çekmekteydi. Çalışma, katılımcının okul ortamında, normal okul saatlerinde ve araştırmacının yanındaki bir odada gerçekleştirilmiştir. Çalışmada katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Bir dizüstü bilgisayar, kalemler, çizgili kâğıt, grafik kâğıdı ve planlama kâğıtları tüm oturumlarda sunulmuştur. Başlama oturumunda katılımcıya bir resim verilmiş ve yazması istenmiştir. Kelime stratejisi iki parçaya bölünmüş (strateji 1 ve strateji 2) ve düzeltme eklenerek (strateji 3) üç strateji oluşturulmuştur. Kendini düzenleme modeli altı aşamada öğretilmiştir. 1. Stratejide koşu, tırmanma, bağırma gibi hareket bildiren kelimelerin hikâyede kullanılması öğretilmiştir. 2. Stratejide renk, şekil, boyut ve sayı gibi betimleyici kelimelerin hikâyede kullanılması öğretilmiştir. 3. Stratejide ise hikâyenin daha iyi olabilmesi için ne tür fikirlerin eklenmesi gerektiği üzerine tartışmalar yapılmıştır. Öğretim oturumları tamamlandıktan iki hafta sonra izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, katılımcının hikâyelerinin uzunluğunun ortalama olarak 84 kelimeye çıktığını, hareket bildiren kelimelerin sayısının ortalama olarak 13.6 ve betimleyici kelimelerin sayısının ortalama olarak 7.6'ya arttığını göstermektedir. Ayrıca, katılımcı her hikâyede üç düzeltme yapmıştır. Bu çalışmanın bulguları, kendini düzenleme modeli OSB'li öğrencinin yazma becerisinin niteliği ve niceliği üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu ve kendini düzenleme modelinin OSB'li öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde yararlı olabileceğini önermektedir.

Bu çalışma, katılımcının kendi sınıfında yürütülmemiştir ve müdahalenin katılımcının doğal eğitim ortamındaki etkisi belirsizdir. Ayrıca, çalışmanın tek bir katılımcı ile yürütülmesi araştırmanın dış geçerliliği için tehdit oluşturmakta ve sonuçların benzer gruplara yaygınlaştırılması konusunda da bir sınırlılık olarak görülmektedir. Bu nedenle, sonuçların genelleştirilebilmesi için daha fazla katılımcı ile yürütülen araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bir diğer çalışmada, Asaro ve Saddler (2009), OSB tanısı almış, 10 yaşında ve 4. Sınıfa devam eden bir öğrenciye kendini düzenleme modeli ile plan yapma ve hikâye yazma becerilerini öğretmeyi hedeflemişlerdir. Katılımcının yazma performansı, sınırlı ayrıntıların içeren ve iyi organize edilmemiş kısa hikâyeler olarak tanımlanmıştır. Başlama düzeyinde,

hikâyeleri ortalama üç hikâye ögesini içermiştir ve 8 puanlık kalite ölçeğinde ortalama 1,5 puan almıştır. Öğretim oturumları, kendini düzenleme öğretim modeline (Harris & Graham, 1992) göre tasarlanmıştır. Hikâye planlama ve yazma stratejilerinden POW + WWW, What = 2, How = 2 kullanılmıştır. Öğretim oturumları sonrasında öğrencinin yazısında önemli ilerlemeler olmuştur. Hikâye ögelerinin sayısı ortalama 6'ya, kalite puanı ise ortalama 4,6'ya yükselmiştir. Öğretim oturumlarından 8 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise hikâye ögelerinin sayısı 6, kalite puanı 2,5 olarak analiz edilmiştir. Öğretim oturumları sonrasına göre kalite puanında bir düşüş olmasına rağmen başlama düzeyine göre bir artış izlenmiştir. Bu sonuçlar kendini düzenleme müdahalesinin OSB'li öğrencide hikâye yazmanın genel kalitesini olumlu etkilediğini göstermiştir.

Asaro-Saddler ve Saddler (2010), bu çalışmayı biraz daha genişleterek, planlama ve kendini düzenleme stratejilerinin OSB'li öğrencilerin hikâye yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 2. ve 4. sınıfa devam eden ve yaşları 6, 7 ve 9 olan toplam üç erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden uyarlanmış A-B deseni kullanılmıştır. Her öğrenciye yazılı dil testleri uygulamıştır. Ayrıca öğrencilerden hikâye ve anı örnekleri toplanmıştır. Uygulama aşaması, planlama, düzenleme ve hatırlatıcıları kullanarak hikâye elementlerini birleştiren altı ölçüt temelli dersten oluşturulmuştur. Uygulama tamamlandıktan dört hafta sonra izleme oturumları düzenlenmiştir. Araştırmanın sonuçları tüm katılımcıların planlama süresini, toplam kelime sayısını, hikâye ögesi sayısını ve hikâye kalitesini artırdığını ortaya koymuştur. Genelleme oturumunda katılımcıların anı yazma becerilerinde de benzer artışlar görülmüştür. Elde edilen kazanımlar izleme oturumlarında da sürdürülmüştür. Araştırmanın bulguları, kendini düzenleme modelinin OSB'li 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmede yararlı olabileceğini göstermiştir ve kendini düzenleme modeli ile hikâye planlama stratejisi öğretildikten sonra OSB'li öğrencilerin hikâyelerinin kalitesinde artış olduğunu gösteren çalışmaların bulgularıyla (Asaro-Saddler & Saddler, 2009; Delano, 2007a, 2007b) desteklenmiştir. Öğrenciler, stratejilerin hikâye yazma becerilerini geliştirdikleri için kendini düzenleme uygulamasının yararlı olduğunu ifade etmişlerdir.

Bir diğer çalışmada, Asaro-Saddler ve Bak (2012) kendini düzenleme modelinin OSB'li öğrencilerin ikna edici metin yazma üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 8.2, 8.9 ve 9.2 yaşlarında OSB tanısı almış üç öğrenci oluşturmaktadır. Uygulamaları yürütecek olan öğretmenler, kendini düzenleme modelinin öğretim aşamalarını içeren iki günlük eğitime katılmıştır. Ayrıca e-posta ve telefon görüşmeleri

yoluyla ilk yazardan geribildirim almışlardır. Uygulamalar kaynak odada gerçekleşmiştir. Araştırmada tek denekli desenlerden katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Kendini düzenleme modelinin altı aşamasında ikna edici metin yazma stratejisi (POW+TREE) öğretilmiştir. Metinler kalite, toplam kelime sayısı ve plan yapma açısından değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, kendini düzenleme modelinin OSB’li öğrencilerin daha yüksek kalitede ve metnin önemli öğelerini içeren ikna edici metinler yazmalarında etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin plan yapma ve kendini düzenleme davranışlarında artış gözlenmiştir. Araştırmanın bulguları, hikâye yazma araştırmalarının bulgularıyla (Asaro & Saddler, 2009; Asaro-Saddler & Saddler, 2010) tutarlılık göstermektedir.

Asaro-Saddler ve Bak (2014) araştırmasına akran değişkeni ekleyerek önceki çalışmanın sonuçlarını genişletmek ve yinelemek istemiştir. Bu çalışma da yaşları 8,2 ile 10,3 arasında değişen çiftler halinde gruplanmış altı öğrencinin kendini düzenleme modeli ile ikna edici metin yazma becerisini incelemiştir. Araştırmada tek denekli desenlerden katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Kendini düzenleme modelinin altı aşamasında ikna edici metin yazma stratejisi (POW+TREE) öğretilmiştir. İkna edici metin öğelerinin sayısı, işlevsiz öğelerin sayısı, kalite, sözcük sayısı, işlevsiz öğelerin içerme, plan yapma ve akran iş birliğinin kanıtları ölçümlenmiştir. Araştırmanın bulguları, POW+TREE stratejisine akran değişkeni ekleyerek kendini düzenleme modeli ile öğretilmesinin, OSB’li öğrencilerin kalite, ikna edici metin öğe sayısı ve yazılan sözcük sayısı açısından ikna edici metin yazma becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Ayrıca öğrenciler, uygulama tamamlandıktan sonra da planlama yapabilmıştır. Bu bulgular OSB’li öğrencilerle yazılı ifade becerileri ile ilgili müdahale araştırmalarının bulgularıyla (Asaro-Saddler & Bak, 2012; Delano, 2007a) tutarlılık göstermektedir.

Mermer-Flint ve Brown (2021) 11 yaşında ve beşinci sınıfa devam eden OSB tanısı olan bir kız öğrenciyle vaka çalışması yapmıştır. Katılımcı, dört yaşından beri üniversite kliniğinde bireysel seanslara ve sosyal gruplara katılmaktadır. Yedi yaşında ise özel bir klinikte dikkat eksikliği ve hiperaktivite, OSB ve okuduğunu anlama ve akıcı okuma alanlarında belirli bir öğrenme güçlüğü tanısı almıştır. Devlet okulunda özel eğitim hizmetleri almaya devam etmiştir. Öğretim öncesi değerlendirmede öğrenciye siyah beyaz bir resim verilerek “bu resim hakkında bir hikâye yaz” yönergesi sunulmuştur. Öğrenciye on hafta boyunca ve her hafta sadece 60 dakikalık bir oturum düzenlenerek POW + WWW, What = 2, How = 2 stratejisi öğretilmiştir. Başlama düzeyi ve son öğretim oturumunda öntest-sontest şeklinde

öğrencinin ürettiği yazılı cümleler üzerinden doğru kelime dizilişleri hesaplanmıştır. Araştırmanın sonuçları öğrencinin doğru kelime dizilişinin 5'ten 13'e yükseldiğini, yazdığı toplam kelime sayısının 15'ten 27'e çıktığını ve daha fazla sıfat kullanmakla birlikte duygu içeren kelimeler kullandığını göstermiştir. Araştırmada OSB'li öğrenciler üzerinde yazmada kendini düzenleme modeline göre uygulanan POW + WWW, What = 2, How = 2 stratejisinin toplam yazılan kelime sayısında ve yazma kalitesi üzerinde önemli etkileri olduğu bildirilmektedir.





BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, birinci olarak a) BOY Stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretiminin ortaokul düzeyinde olan OSB’li öğrencilerin hikâye elementleri puanlarını, hikâye kalite puanlarını ve hikâye kelime sayısı uzunluklarını artırmada ve hikâye yazma süreleri üzerinde değişiklik göstermede; b) BOY Stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretiminin, OSB’li öğrencilerin öğretim sonunda hikâye elementleri puanlarındaki ve hikâye kalite puanlarındaki farklılığı, hikâye kelime sayısı uzunluklarında ve hikâye yazma sürelerinde gösterdikleri performansı öğretimden 2 ve 4 hafta sonra sürdürmelerinde; c) hikâye yazma becerileri öğretimi sonunda edinimlerini anı türüne uygulayabilmeleri üzerindeki etkililiğini belirlemektir. İkinci olarak OSB’li öğrencilere BOY Stratejisi ile hikâye yazma becerileri öğretiminin dilin bildirim, mantık yürütme, tahmin etme ve yansıtma iletişim işlevleri sorularına yanıt verme doğruluğu üzerinde bir değişime yol açıp açmadığını; OSB’li öğrencilere BOY Stratejisi ile hikâye yazma becerileri öğretiminin üretilen toplam farklı sözcük sayısı üzerinde bir değişime yol açıp açmadığı belirlemektir. Son olarak ise BOY Stratejisinin OSB’li öğrencilere hikâye yazma becerileri üzerindeki etkisini öğrenci ve öğretmen görüşleri açısından değerlendirmektir.

Bu bölümde ise sırasıyla; araştırmanın modeli, bağımlı ve bağımsız değişkenler, katılımcılar ve seçimi, uygulama ortamı, uygulayıcı ve gözlemciler, stratejinin öğretim basamakları, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, ön uygulama süreci, deney süreci, verilerin toplanması ve puanlanması, uygulama güvenilirliği, gözlemciler arası güvenilirliğin hesaplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada tek denekli deneysel araştırma modellerinden A-B modeli uyarlanarak kullanılmıştır (Tekin, 2000). A-B deseni, başlama düzeyinin ölçülmesinde (A), deneysel işlemin uygulanması ve bağımlı değişkenin ölçülmesi (B) işlem süreçlerini içermektedir. A-B deseni, benzer araştırmalarda (Mourgkasi & Mavropoulou, 2018) olduğu gibi BOY stratejisinin OSB’li öğrencilerin yazma değişkenleri üzerindeki etkilerini neden sonuç ilişkisinin kurulmasını sağlamak amacıyla seçilmiştir. Bu araştırmada ise A-B deseni uyarlama işlemi katılımcılarda aynı anda başlama düzeyi verileri elde edildikten sonra, katılımcılarda aynı anda uygulama evresine geçilmiştir. Katılımcı öğrencilerin tümünde aynı anda uygulama evresine geçilerek öğretim oturumlarının uygulanmasının nedeni, araştırmanın planlandığı ve uygulama aşamasına geçildiği tarihlerde Türkiye’de COVID-19 salgın şartlarının devam etmesidir. Katılımcı öğrencilerin devam ettiği resmi okulların düzensiz biçimde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uzaktan eğitime geçilmesi veya kısa süreli yüz yüze eğitime geçilmesi kararları alınmıştır. Yüz yüze eğitime geçildiği dönemde uzaktan eğitime geri dönme olasılığı gözetilerek zaman maliyeti bakımından katılımcı öğrencilerle aynı anda öğretim oturumların uygulanmasına karar verilmiştir.

Başlama düzeyi oturumu düzenlendikten sonra (üç oturumda), eşzamanlı olarak üç katılımcıda BOY Stratejisi uygulamaya başlanmış, öğretimi sonlandırma ölçütüne ulaşan öğrencilerde BOY stratejisi ile yazma öğretimi sonlandırılmıştır. Başlama düzeyinde sabit sayıda oturumda başlama düzeyi ölçümlemesi kararlılık verisinin ölçülmesi sağlanmış olması nedeniyle katılımcılarda BOY Stratejisi’nin uygulanmasına geçilmesine karar verilmesini sağlamıştır. BOY Stratejisi’nin uygulanması sonrasında öğretimi sonlandırma ölçütüne ulaşan ve verileri kararlık gösteren öğrencilerde öğretim sonlandırılmış ve öğretim sonu değerlendirme evresine geçilmiştir.

Katılımcıların hikâye yazma becerilerini değerlendirmek amacı ile üç oturum üç katılımcıdan başlama düzeyi verileri alındıktan sonra üç katılımcıda öğretim sürecine başlanarak BOY stratejisi ile hikâye yazma becerisi öğretilmiştir. Öğretim sonunda amaçlanan ölçüte ulaşıldığında ve veriler kararlı olduğunda öğretim sonlandırılmıştır. Öğretim sonunda beceri kazanımının sürekliliğini değerlendirmek amacıyla, öğretimden 2 ve 4 hafta sonra her katılımcıdan birer kez izleme verileri toplanmıştır. Ayrıca öğretimi yapılmayan başka bir metin türüne genelleme performanslarını belirlemek amacıyla başlama düzeyinde her katılımcıdan bir genelleme verisi toplanmıştır. Genelleme verileri öğretim sonu veriler toplamada en son oturumda her katılımcıdan birer kez toplanmıştır. Sosyal

geçerlik verileri elde etmek amacıyla öğretim tamamlandıktan sonra BOY Strateji ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri belirlenmiştir.

Bağımlı ve Bağımsız Değişken

Bağımlı Değişkenler ve Tanımları

Bu araştırmanın bağımlı değişkenleri: OSB’li öğrencilerin hikâye elementleri, hikâye kalitesi, hikâye kelime sayısı uzunluğu, yazma süresi, dilin kullanım işlevleri, üretilen toplam farklı sözcük sayıları ve hikâye yazma stratejisine yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleridir. Araştırmanın bağımlı değişkenlerine ilişkin işevuruk (operasyonel) tanımlar yapılmıştır. Hikâyeyi oluşturan, kahraman, yer, zaman, problem, başlatıcı olay, girişim, girişimlerin sonucu, tepki ve başlık unsurlarının her biri hikâyenin elementleri olarak tanımlanmıştır. Hikâye kalitesi, öğrencinin yazdığı hikâyede fikir üretimi, düzenleme, kelime seçimi, cümle yapıları ve dilbilgisi kuralları olarak tanımlanmıştır. Hikâye kelime sayısı uzunluğu, öğrencinin yazdığı hikâyedeki toplam kelime sayısı olarak tanımlanmıştır. Yazma süresi, planlama ve toplam yazma süresi ikiye ayrılmıştır. Planlama süresi; uygulamacının, belirlenen konuyla ilgili hikâye yaz yönergesi ile öğrencinin yazmaya başlayana kadar geçen süre, uygulamacının belirlenen konuyla ilgili hikâye yazın yönergesi ile öğrencinin yazdığı kâğıdı uygulamacıya vermesi arasındaki geçen süre ise toplam yazma süresi olarak tanımlanmıştır. Dilin kullanım işlevi, hikâye yazma görevleri ile ilişkili konularda bağlama uygun olarak bildirim, mantık yürütme, tahmin etme ve yansıtma işlevlerine hizmet eden sözcük üretim düzeyi olarak tanımlanmıştır (Keçeli-Kaysılı, 2006; Kingston, 1994; Tough, 1984). Bildirim alt işlevi gözlediği olay ve anlamlarını iletmeye yönelik sözcük üretimi; yansıtma alt işlevi, geçmişteki deneyimleri kullanarak ve hayali bağlamda gelecekte meydana gelebilecek olayları ve diğerlerinin hissettiklerini ifade etmeye yönelik sözcük üretimi; tahmin etme alt işlevi gelecekteki ya da uzaktaki olayları kestirmeye yönelik sözcük üretimi; mantık yürütme alt işlevi ise durum veya olayların altta yatan nedenleri tanımlamada mantıksal düşünce ve kanıtları kullanmaya yönelik sözcük üretimi olarak tanımlanmıştır. Üretilen toplam farklı sözcük sayısı, uygulayıcı ile öğrencinin yazma görevleri boyunca ürettiği bağımsız morfemler olan (isim, sıfat, fiil vs.) toplam farklı sözcük sayısı olarak tanımlanmıştır (Ege, Acarlar & Güleryüz, 1998).

Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni ise öğrencilerin devam ettiği okulun özel eğitim sınıfı ve destek eğitim odasında uygulamacı tarafından sunulan BOY yazma stratejisidir.

Katılımcılar ve Seçimi

Bu araştırma, Sivas ili Merkez ilçesi sınırlarında bulunan, resmi devlet okullarına devam eden, ortaokul düzeyinde OSB tanısı olan üç öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcıların seçilmesine ilişkin belirlenen önkoşul durumlar ve beceriler aşağıda açıklanmıştır.

Katılımcılar İçin Belirlenen Önkoşullar

- a) İlgili devlet veya üniversite hastaneleri tarafından OSB tanısı almış olması,
- b) Ortaokul düzeyinde olması,
- c) Ek bir yetersizliğin bulunmaması,
- d) Verilen metni hecelemeden, %90- %95 oranında doğru okuması,
- e) Hikâye elementleri dereceli puanlama anahtarından (Can, 2016), yazdığı hikâye üzerinden en az 3 (%20), en fazla 6 (%40) puan alması,
- f) Ortalama sözce uzunluğunun en az 3 ve 3'ün üstünde olması,
- g) Ebeveynlerinin çalışmaya katılımda gönüllü olmasıdır.

Katılımcıların Seçimi

Araştırmada yer alan katılımcıların seçimi sürecinde belli aşamalar izlenmiş ve bu aşamalarda katılımcıların önkoşul durum ve becerilerini belirlemeye yönelik birtakım ölçü araçları kullanılmıştır. Katılımcıların belirlenmesi sürecinde izlenen aşamalar ve uygulanan araçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Katılımcıların Belirlenmesi Sürecinde İzlenen Aşamalar ve Kullanılan Araçlar

Süreç	İzlenen Aşamalar	Uygulanan Ölçü Araçları
1. Aşama	Ortaokul düzeyinde OSB’li öğrencilerin bulunduğu okulları belirlenmesi ve kurumlarla telefon görüşmesi	Telefon Görüşmesi Formu (Ek 1)
2. Aşama	Öğretmen Görüşmesi	Öğretmen Görüşme Formu (Ek 2)
3. Aşama	Doğru Okuma Performansının Belirlenmesi	Doğru Okuma Kayıt Formu (Ek 4)
4. Aşama	Hikâye Yazma Performansının Belirlenmesi	Hikâye Elementleri Dereceli Puanlama Anahtarı
5. Aşama	Dil Gelişiminin Değerlendirilmesi	Ortalama Sözce Uzunluğu Belirleme Formu (Ek 5)
6. Aşama	Ebeveyn Görüşmesi	Ebeveyn Görüşme Formu (Ek 3)

Tablo 3’te görüldüğü gibi araştırmanın katılımcılarını belirleyebilmek amacıyla ilk olarak Sivas Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) ziyaret edilerek ortaokul düzeyinde OSB tanısı olan öğrencilerin devam ettikleri okullar belirlenmiştir. Belirlenen okullara gidilmeden önce telefon görüşmesi yapılarak ortaokul düzeyinde olup okula devam eden OSB tanıli öğrencilerin bulunup bulunmadığıyla ilgili bilgi alınmıştır. Daha sonra ilgili öğrencilerin bulunduğu okullara gidilerek öğrencilerin derslerini yürüten özel eğitim ve Türkçe öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sonucunda OSB tanısı olan öğrenciler arasından hecelemeden okuyanlar belirlenmiştir. Daha sonra bu öğrencilerin doğru okuma performansını belirlemek amacıyla, öğretmenlerinden izin alınarak, araştırmacı tarafından birebir okuma değerlendirmesi yapılmıştır. Okuma ölçütlerini karşılayan öğrencilere daha sonra iki hikâye konusu verilerek birini seçmeleri ve seçtikleri konu hakkında hikâye yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdığı hikâyeler, hikâye elementleri dereceli puanlama anahtarına göre önce araştırmacı daha sonra alan uzmanı tarafından puanlandırılarak

öğrencilerin hikâye yazma performansı değerlendirilmiştir. Araştırmacı ve alan uzmanı arasında gözlemciler arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Hikâye elementleri dereceli puanlama anahtarı toplam puanından en az 3 puan (%20) en fazla 6 puan (%40) alan öğrenciler belirlenmiştir. Bir gün sonra belirlenen öğrencilerden sohbet bağlamında 20 dakika boyunca dil örnekleri alınmıştır. Alınan dil örneklerinin ilk 5 dakikası ısınma olarak kabul edilip geri kalan zamandaki ifadelerin analizi yapılmış ve ortalama sözce uzunluğu hesaplanmıştır (Ek 5). 3.0 ve 3.0'ün üstü ortalama sözce uzunluğuna sahip olan öğrenciler belirlenmiştir. Bu durumda çalışmaya katılmak için tüm önkoşul durum ve becerileri karşılayan dört öğrenci kalmıştır. Üç öğrenci asıl bir öğrenci yedek olarak çalışmaya dahil edilmiştir. Asıl olarak belirlenen öğrenciler rastgele seçilmiştir. Daha sonra öğrencilerin ailelerinden çocuklarının çalışmaya katılmasında gönüllü olma ve kamera kaydı için yazılı izin istenmiştir. Ayrıca çalışma tamamlanana kadar, sağlık sorunları gibi mecburi durumlar olmadıkça öğrencilerin çalışmaya devam etmeleri gerektiği söylenmiştir. Katılımcıların belirlenmesi sürecinde izlenen aşamalar aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

Öğretmen Görüşmeleri

Tanı ve okul düzeyi kriterlerini karşılayan öğrencilerin devam ettikleri okulların idarecilerinden randevu alınarak kurumlar ziyaret edilmiştir. Öğretmenlerle yapılacak görüşmesi öncesinde, katılımcı seçimi için telefon görüşmesinde kurum tarafından bildirilen öğrencilerin tanılarına ve kimlik bilgilerini ilişkin resmi evrakların bulunduğu öğrenci dosyası, kurum müdürünün izni ile incelenmiştir. Tanıları ve kimlik bilgileri resmi evraklar ile doğrulanan öğrencilerin gelişim bilgileri ile okuma ve yazma becerileri hakkında ön bilgi elde edilmesi amacıyla öğrencilerin derslerini yürüten özel eğitim ve Türkçe öğretmenleriyle görüşme yapılmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin kendi kurumlarında birebir olarak gerçekleşmiştir. Öğretmenle bir araya gelerek görüşmenin amacı açıklanmış ve araştırma konusu hakkında kısa bilgi verilmiştir. Görüşme sırasında öğretmenlerden alınan bilgiler, katılımcı seçimi amacıyla hazırlanan öğretmen görüşme formuna kaydedilmiştir (Ek 2). Görüşme sonucunda, ilgili devlet veya üniversite hastaneleri tarafından OSB tanısı alan, ortaokul düzeyinde, ek bir yetersizliği bulunmayan öğrencilerden dil örnekleri alınmış ardından doğru okuma ve hikâye yazma performansları değerlendirilmiştir.

Ortalama Sözce Uzunluğunun Belirlenmesi

Araştırmanın katılımcılarının dil gelişimi dönemi bakımından dil gelişiminin son evresi olan karmaşık cümle döneminde bulunan OSB'li öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcı belirleme sürecinde öğrencilerin karmaşık cümle döneminde olup olmadıklarını belirlemek amacıyla dil örneği analizi elde edilmiş ve ortalama sözce uzunluğu hesaplanmıştır (Ek 5). OSB'li öğrencilerin yetişkin dil yapısı kazanıldığında, çocukların ortalama sözce uzunlukları 3.0 ve 3.0'ün üstü olduğu bilinmektedir (Keçeli-Kaysılı, 2006). Bu nedenle 3.0 ve 3.0'ün üstü ortalama sözce uzunluğuna sahip öğrencilerin yetişkin diline yakın dil özellikleri gösterecekleri ve kullanım kategorileri çeşitlenmiş olacağı için 3 ve 3.0'ün üstü ortalama sözce uzunluğuna sahip olan öğrenciler araştırma için seçilmiştir (Tablo 2).

Doğru Okuma Performansının Belirlenmesi

Öğretmenlerle yapılan görüşme sonrasında hecelemeden okudukları belirtilen öğrencilerin doğru okuma performansları belirlenmiştir. Bu amaçla altıncı sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitaplarından hikâyeler seçilmiş ve üzerlerinde hiçbir değişiklik yapılmadan öğrenciye yüksek sesle okutularak doğru okuma performansı kayıt formuna kayıt edilmiştir. Okuma performansının belirlenmesinde okutulan hikâyeleri daha sonra dinleyebilmek amacıyla ses kaydı yapılmıştır. Araştırmacı, okutulan hikâyenin bir örneğini de kendi önünde bulundurmıştır. Bu örnek hem öğrencinin okuduğu kelimelerin takibinde hem de doğru ve yanlış okunan kelimelerin kaydedilmesinde kullanılmıştır. Öğrencinin yanlış okuduğu, okumadan geçtiği ve araştırmacının öğrenci yerine okuduğu kelimeler, yanlış okuma olarak kayıt edilmiş ve hikâye metni üzerine eksi (-) olarak işaretlenmiştir. Doğru okuduğu veya hatalı okuduğu kelimeyi 5 saniye içerisinde kendisinin düzelttiği kelimeler ise doğru okuma olarak kabul edilmiş ve hikâye metni üzerine artı (+) olarak işaretlenmiştir. Okuma doğruluğu, öğrencinin hikâyedeki yanlış okuduğu kelime sayısının, hikâyedeki toplam sözcük sayısına olan oranı hesaplanarak bulunmuştur (Ek 4).

Hikâye Yazma Performansının Belirlenmesi

Doğru okuma önkoşulu karşılayan öğrencilerin hikâye yazma performansları değerlendirilmiştir. Öğrenciye kurşun kalem, silgi ve çizgili defter verilmiştir. Öğrenciye iki farklı hikâye konusu verilerek birisini seçmesi ve seçtiği konu hakkında bir hikâye yazması istenmiştir. Verilen konular öğrencinin ilgisini çekmezse istediği bir konu hakkında hikâye

yazması söylenmiştir. Öğrenci hikâye yazmayı bitirdiğinde defter alınmıştır. Hikâye elementleri dereceli puanlama anahtarına göre önce araştırmacı daha sonra bir uzman tarafından puanlandırılarak öğrencilerin hikâye yazma performansları değerlendirilmiştir. Araştırmacı ve uzman arasından gözlemciler arası güvenirlik hesaplanmıştır. Hikâye yazma performansı değerlendirilen öğrencilerden, hikâye elementleri dereceli puanlama anahtarına göre en az 3 en fazla 6 puan alanlar, araştırmanın hikâye yazma becerisi önkoşulunu sağlamıştır.

Tablo 3

Çalışma Grubu Katılımcı Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaşı	Tanı	Ek yetersizlik	Sınıf düzeyi	DOY	HEP	OSU	Gönüllü olma
Aydın	Erkek	12	Hafif Düzeyde OSB	Yok	6.sınıf	% 91	3	3,1	Evet
Mesut	Erkek	13	Hafif Düzeyde OSB	Yok	6.sınıf	% 95	4	3,0	Evet
Kemal	Erkek	12	Hafif Düzeyde OSB	Yok	6. sınıf	% 90	3	3,2	Evet

Not: DOY = Doğru Okuma Yüzdesi, HEP = Hikâye Elementleri Puanı, OSU = Ortalama Sözce Uzunluğu

Katılımcıların Özellikleri: Birinci katılımcı Aydın, 12 yaşında, hafif düzeyde OSB tanısı almış bir erkek öğrencidir. 3,5 yaşında OSB tanısı almıştır ve ek bir yetersizliği bulunmamaktadır. Ortaokul altıncı sınıf tam zamanlı kaynaştırma programına devam etmektedir. Haftada bir gün iki saat özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitim almaktadır. Devam ettiği okulda Türkçe öğretmeniyle yapılan görüşmeler sonucunda hikâye yazma ve strateji üzerine bir eğitim almadığı belirlenmiştir. Aydın, önkoşul becerilerin değerlendirilmesi sürecinde, ortaokul 6. sınıf ders kitabından seçilen serbest okuma metnini hecelemeden ve %91 oranında doğru okumuştur. Hikâye elementleri dereceli puanlama anahtarına göre 3 puanlık hikâye yazmıştır. Doğal sohbet bağlamında alınan dil örneğinde ortalama sözce uzunluğu 3,1 olarak belirlenmiştir. Aydın'ın ebeveynleri çalışma katılmasında gönüllüdür.

İkinci katılımcı Mesut, 13 yaşında, hafif düzeyde OSB tanısı almış bir erkek öğrencidir. 3 yaşında devlet hastanesinde OSB tanısı almıştır ve ek bir yetersizliği bulunmamaktadır.

Ortaokul 6. sınıf tam zamanlı kaynaştırma programına devam etmektedir. Haftada bir gün iki saat özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitim almaktadır. Devam ettiği okulda Türkçe öğretmeniyle yapılan görüşmeler sonucunda hikâye yazma ve strateji üzerine bir eğitim almadığı belirlenmiştir. Aydın, önkoşul becerilerin değerlendirilmesi sürecinde, ortaokul altıncı sınıf ders kitabından seçilen serbest okuma metnini hecelemeden ve %95 oranında doğru okumuştur. Hikâye elementleri dereceli puanlama anahtarına göre 4 puanlık hikâye yazmıştır. Doğal sohbet bağlamında alınan dil örneğinde ortalama sözce uzunluğu 3 olarak belirlenmiştir. Mesut'un ebeveynleri öğrencinin çalışma katılmasında gönüllü olmuştur.

Üçüncü katılımcı Kemal, 12 yaşında, hafif düzeyde OSB tanısı almış bir erkek öğrencidir. OSB tanısı haricinde ek bir yetersizliği bulunmamaktadır. Ortaokul düzeyinde 6. sınıf tam zamanlı kaynaştırma programına devam etmektedir. Haftada iki saat özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitim almaktadır. Devam ettiği okulda Türkçe öğretmeniyle yapılan görüşmeler sonucunda hikâye yazma ve strateji üzerine bir eğitim almadığı belirlenmiştir. Kemal, önkoşul becerilerin değerlendirilmesi sürecinde, ortaokul altıncı sınıf ders kitabından seçilen serbest okuma metnini hecelemeden ve %90 oranında doğru okumuştur. Hikâye elementleri dereceli puanlama anahtarına göre 3 puanlık hikâye yazmıştır. Doğal sohbet bağlamında alınan dil örneğinde ortalama sözce uzunluğu 3,2 olarak belirlenmiştir. Kemal'in ebeveynleri öğrencinin çalışma katılmasında gönüllü olmuştur. Tablo 2'de çalışma grubunda yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Hikâye Yazma Stratejisi

Bu araştırmada, BOY Stratejisi yazmada kendini düzenleme stratejileri geliştirme modelinin hikâye yazma öğretiminde kullanılan planla, organize et, yaz kim, nerede, ne zaman, ne=2, nasıl=2 stratejisi (K-N-N, Ne=2, Nasıl=2) (Asaro-Saddler & Saddler, 2010; Graham vd., 2005; Harris vd., 2006; Saddler, 2006; Saddler vd., 2004; De La Paz & Graham, 1997) OSB'li öğrencilere hikâye yazma öğretimi amacıyla kullanılmıştır. Kendini düzenleme yaklaşımının öğretim basamakları; ön bilgileri geliştirme, tartışma, model olma, ezberleme, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar olmak üzere altı aşamayı içermektedir (Harris & Graham, 1999). Kendini izleme, kendini pekiştirme gibi kendini düzenleme stratejileri, öğretim aşamaları içinde kazandırılır. Ölçüt temelli yazma modeli olması itibarıyla öğretim sürecinde bir aşamadan diğerine geçmek için ölçütler belirlenmelidir. Bu

araştırmanın öğretim süreci, kendini düzenleme yaklaşımının öğretim aşamalarını izlemiştir. Kendini düzenleme stratejileri, öğretim içerisinde yüksek sesle düşünme tekniği ile model olarak kazandırılmıştır. Öğretim oturumlarında bir aşamadan diğerine geçebilmek için ölçütler belirlenmiştir. Bu araştırmada takip edilen öğretim basamakları aşağıda açıklanmıştır.

Ön Bilgileri Geliştirme

Öğretilmesi hedeflenen yazma stratejisi için gerekli olan geçmiş bilgi ve becerilerinin geliştirildiği aşamadır. Öğrenci hikâye yazmaya karşı motive edilmiştir. BOY stratejisi tanıtılmış ve her basamağında neler yapılacağına ilişkin bilgi verilmiştir. Stratejinin organize et basamağında öğrenci planlama kâğıdıyla tanıştırılmıştır. Not alma becerisinin geliştirilmesi amacıyla not alma örnekleri sunulmuştur. Stratejinin hatırlanmasını kolaylaştıracak anımsatıcılarla tanıştırılmıştır. Hatırlatıcılar üzerinde BOY stratejisinin ne anlama geldiği ve neden önemli olduğunu bağımsız olarak söyleyene kadar (ihtiyaç duyduğunda destekleyerek) strateji adımları tekrar edilmiştir. Strateji adımlarını öğrenmesi amacıyla etkinlik kâğıtları kullanarak öğrenciden strateji adımlarını söylemesi ve yazması istenmiştir. Daha sonra hikâye elementleri tanıtılmıştır. Hikâye yazma stratejisini öğrenmeye hazırlamak için metin türüne özgü özellikler tanımlanarak her bir hikâye elementine ilişkin örnekler verilmiş ve öğrencinin kendisinin de elementleri örneklendirilmesi istenmiştir. Hikâye elementleri anımsatıcı tanıtılarak öğrencinin hikâye yazma stratejisini öğrenmesi sağlanmıştır. Hikâye yazma stratejisinin adımlarını öğrenmesi amacıyla etkinlik kâğıtları kullanarak öğrenciden strateji adımlarını söylemesi ve yazması istenmiştir. Daha sonra örnek hikâyeler üzerinde hikâye elementleri gösterilmiş ve bu örneklerde hikâye yazma stratejileri kullanıldığı için iyi bir yazı olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca bu aşamada kendisine bir şeyler söylemenin yazma sürecine nasıl katkıda bulunabileceğine vurgu yapılarak, öğrenci kendine yönerge verme stratejisi ile tanıştırılmıştır.

Stratejiyi Tartışma

Tartışma aşamasında öncelikle öğrencinin BOY stratejisi ve hikâye elementlerini hatırlayıp hatırlamadığı değerlendirilmiştir. Bunun için öğrenciye boş bir kâğıt verilmiş ve iyi yazarların çeşitli türde yazı yazarken kullandıkları stratejiyi yazması istenmiştir. Stratejinin

adımlarını hatırlatan her bir harfin neyi temsil ettiğini yazması ve neden önemli olduğunu söylemesi istenmiştir. Daha sonra öğrenciden aynı kâğıda hikâye elementleri hatırlatıcılarını yazmasını ve yazdıktan sonra her bir bölümün ne anlama geldiğini söylemesi istenmiştir. Öğrenci yazmakta zorlanırsa hatırlatıcı kartlar kullanılarak stratejiler tekrar edilmiştir. Öğrencilerin yazma stratejilerini öğrenmeden önceki yazılarında yer alan eksiklikler tartışılarak iyi bir yazı yazmaları için amaç belirlemeleri desteklenmiştir. Ayrıca bu aşamada BOY stratejisinin ve hikâye yazma stratejisinin yararları, stratejilerin ne zaman ve nasıl kullanılacağı hakkında tartışmalar yapılmıştır. Uygulayıcı ve öğrenci arasındaki diyaloglar, sadece öğretilen beceri ile sınırlandırılmamış yeni durumlara ve farklı becerilere kullanım fırsatları da tartışılmıştır.

Model Olma

Bu aşamada öncelikle tartışma aşamasına benzer şekilde öğrencinin BOY stratejisi ve hikâye elementlerini hatırlayıp hatırlamadığı değerlendirilmiştir. Stratejileri ve adımlarını yazmakta veya söylemekte zorlanan öğrencilere hatırlatıcı kartlar kullanılarak stratejiler tekrar edilmiştir. Daha sonra uygulayıcı, bir hikâye yazarken BOY+ K-N-N, Ne=2, Nasıl=2 stratejisinin nasıl uygulandığına ve süreç içerisinde kendini düzenleme stratejilerinin nasıl kullanıldığına ilişkin yazma sürecini boyunca yüksek sesle düşünerek model olmuştur. Bu aşamada, çalışma kâğıtları, ipucu kartları gibi bir dizi destekleyici kullanılmıştır. Süreç boyunca öğrenci aktiftir ve stratejinin ve destekleyicilerin kullanıma ilişkin tartışmalar devam ettirilmiştir.

Ezberleme

Bu aşamada önceki aşamalara benzer şekilde öğrencinin BOY stratejisi ve hikâye elementlerini hatırlayıp hatırlamadığı değerlendirilmiştir. Tüm katılımcılar bu aşamada BOY stratejisini ve hikâye elementlerini bağımsız olarak söylemiş ve yazmışlardır. Önceki aşamalarda her bir öğretim oturumun başında stratejileri ve adımlarını yazmakta veya söylemekte zorlanan öğrencilere, strateji basamaklarını bellekte tutmaları amacıyla düzenlenen etkinlikler ve yapılan tekrarlar öğrencilerin stratejiyi ezberlemesini kolaylaştırmıştır. Bu nedenle araştırmada ayrı bir öğretim oturumu olarak ezberleme aşamasına yer verilmemiştir.

Rehberli Uygulamalar

Bu aşamada uygulayıcı ve öğrenci iş birliği içinde kalmıştır. Uygulayıcı, destekleri sistematik biçimde geri çekerek, öğrencinin bağımsız olarak stratejiyi kullanmasını ve hikâyeyi yazmasını sağlamıştır. Öğrencinin ihtiyaç duyması halinde düzeltici geri bildirimlerde bulunarak veya yeniden model olarak öğrenciyi cesaretlendirmiştir.

Bağımsız Uygulamalar

Planlama kâğıtlarını bağımsız olarak oluşturan öğrencilere bağımsız yazması için fırsatlar sunulmuştur. Öğrencilerin yazma stratejileri ve kendini düzenleme stratejilerini bağımsız ve başarılı bir biçimde kullanarak hikâyelerini tamamladıklarında, aşama sonlandırılarak öğretim sonu değerlendirmeye geçilmiştir.

Öğretim Süreçlerinin Geliştirilmesi

Yukarıda açıklanan yazmada kendini düzenleme modeli öğretim aşamalarına göre uygulanan BOY Stratejisinin öğretim planları ve materyalleri hazırlanmıştır. Öğretim planları içeriğinde, öğretim amaçları, kullanılan materyaller ve öğretim süreci yer almaktadır (Ek 20).

Veri Toplama Araçları

Hikâye Elementlerine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı

Hikâyeyi oluşturan elementlerin bir araya getirilerek hikâyenin bir bütün olarak ölçümlemesini amaçlamaktadır. Öğrencilerin yazdıkları hikâyelerin elementlerinin ölçümlemesinde “Hikâye Elementleri Dereceli Puanlama Anahtarı” (Can, 2016) kullanılmıştır. Hikâye elementleri dereceli puanlama anahtarının içeriğinde karakter, yer, zaman, başlatıcı olay, problem, problemi çözme girişimleri, girişimlerin sonucu, tepki elementleri yer almaktadır. Her bir hikâye unsuruna yönelik ölçütler “yeterli (2)”, “kısmen yeterli (1)”, “yetersiz (0)” şeklinde derecelendirilmiştir. Öğrencilerin yazdıkları hikâyeler, elementlerinin varlığı ve gelişmişlik durumlarına göre 0 ile 2 puan aralığında puanlandırılmıştır. Buna göre, hikâyede hiç yer almayan elementler 0 puan; çok az bilgi ya

da detay içeren elementler 1 puan; gelişmiş ve ayrıntılı detay içeren elementler 2 puan olacak şekilde puanlandırmıştır. Öğrencilerin hikâye elementleri dereceli puanlama anahtarından alabileceği en düşük puan 0, en yüksek puan ise 16'dır.

Dilin Kullanım İşlevleri Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı Kayıt Formu

Araştırmada Tough'ın (1984) Dil Sınıflandırma Sistemi temel alınarak oluşturulan bildirme, mantık yürütme, tahmin etme ve yansıtma iletişim işlevleri alt kategorilerinde dilin kullanım işlev düzeyinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Tough'un (1984) dilin kullanım işlevi sınıflandırmasına dayalı olarak Keçeli-Kaysılı (2006) tarafından geliştirilen Dilin Kullanım İşlevleri Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı (DKİÖBA) uyarlanarak kullanılmıştır. Araçta resim hakkında yapılandırılmış sorular bulunmaktadır. Bu resim aynı zamanda hikâye yazma görevinde kullanılacak hikâyedeki olaylarda sahneleri temsil etmektedir. Araştırmada uyarlanarak kullanılan araçta hikâye yazma görevine ilişkin seçilen konuyu temsil eden resim, dilin kullanım işlev düzeyini belirlemek amacıyla resim bağlamında iletişim işlevleri kategorilerine yönelik yapılandırılmış sorulardan oluşmaktadır. İşlev kategorisi; a) bildirim, b) yansıtma, c) tahmin etme ve d) mantık yürütme işlevlerine uygun alt işlev kategorilerinden oluşmaktadır. Alt işlev bölümünde ilgili işlev kategorisinde ölçülmesi hedeflenen bağlamı; hikâye yazma görevine ilişkin seçilen konuyu temsil eden resme ilişkin yanıt analizini ve bu yanıt analizine yönelik yapılandırılmış soruları içermektedir. Bildirim işlev kategorisinde, etiketleme (görülen bir resimdeki elemanları söyleme) alt işlevi yer almakta, yanıt analiz kısmında resimdeki kişiler ve nesneler (örneğin, kadın, kedi, mutfak vs), sorular kısmında ise yanıt analizindeki kişi veya nesneleri ortaya çıkarmaya yönelik yapılandırılmış sorular (örneğin, bu ne, bu kim? Söyle) yer almaktadır (Keçeli-Kaysılı, 2006). Yapılandırılmış soruların hazırlanmasında Tough (1984) ve Keçeli-Kaysılı'nın (2006) hazırladığı soru türleri kullanılmıştır. Kayıt formu, işlev kategorileri, alt işlev kategorileri, resmin her işlev kategorisine göre analizi, bu analizlere yönelik kategorileri temel alan yapılandırılmış sorulardan oluşmuştur. Her kategoride yanıt analizi ile ilişkili yapılandırılmış bir ya da birkaç soru yer almıştır (Ek 7).

Dil Örneği Analizi Kayıt Formu

Araştırmada hikâye yazma görevleri boyunca araştırmacı ile etkileşim halindeyken OSB'li öğrencilerin ürettiği toplam farklı sözcük sayılarını ölçümlemek amacıyla Dil Örneği Analizi

Kayıt Formu kullanılmıştır. Dil Örneği Analizi, doğal sohbet bağlamında dilin biçim alanı olan ifade edici dil yeterliliği bağlamında sözcük üretiminin ölçülenmesinde kullanılan informal bir değerlendirme aracıdır (Acarlar, 2005). Dil örneği analizi, çocukların dil becerilerini değerlendirmede, iletişimsel olmayan ortamlarda testler yoluyla bilgi almak yerine gerçek iletişim ortamlarında alınan dil örneğinin analizi yaygın olarak tercih edilmektedir (Acarlar, Miller & Johnston, 2006). Dil örneği, çocuğun devam ettiği okulda veya evde, çocuk merkezli bir bakış açısıyla karşılıklı doğal sohbet bağlamında araştırmacının çocuğa açık uçlu sorular yöneltmesi sonrasında çocuğun sözel yanıtları veya çocuğun kendiliğinde başlattığı bir sohbet bağlamında çocuğun sözel ifadelerinin kaydedilmesi yoluyla elde edilmektedir (Ege vd., 1998). Bu kayıt formu; öğrencinin kimliğini, kaydın yapıldığı tarihi, kayıt süresini, oturum sayısını, kayıta uygulanan etkinliği açıklayan bölümü, kaydın yapıldığı ortamı ve sözel ifadelerin kaydedildiği bölümü içermektedir. Sözel ifadelerin kaydedildiği bölümde araştırmacının sözel ifadesi, öğrencinin sözel ifadesi ve üretilen toplam farklı sözcük sayısı bölümleri yer almaktadır. Ayrıca öğrencilerin dil örnekleri alındıktan sonra araştırmacı tarafından video kayıtlar izlenerek bu kayıt formu için öğrenci ve araştırmacı arasındaki etkileşimin dökümü (transkripsiyonu) çıkarılarak ürettikleri farklı sözcüklerin toplam sayısı analiz edilmiştir (Ek 6).

Sosyal Geçerlik Anketi

Öğrencilerin ve öğretmenlerin BOY Stratejisi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla sosyal geçerlik anketi geliştirilmiştir. Sosyal geçerlik anketi, uygulanan programın içeriği ve sonuçları hakkında öğrenci görüşlerini ve araştırmaya katılan öğrencilerin gelişimleri hakkında öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla Karabulut (2015)'ten uyarlanarak hazırlanmıştır. Katılımcı öğrencilere uygulanan sosyal geçerlik anketinde öncelikle anketin amacı daha sonra ise nasıl kullanılacağı açıklanmıştır. Açıklamaların altında 'Hiç, Ara sıra ve Her zaman' şeklinde 1 ile 3 arasında derecelendirilmiş toplam 10 madde yer almaktadır (Ek 16-17). Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerine uygulanan sosyal geçerlik anketinin ilk bölümünde anketin amacı daha sonra ise nasıl kullanılacağı açıklanmıştır. Açıklamaların altında 'Hiç, Nadiren, Ara sıra, Genellikle ve Her zaman' şeklinde 1 ile 5 arasında derecelendirilmiş toplam 6 madde yer almaktadır.

Uygulama Ortamı

Araştırmanın deney süreci katılımcıların devam ettiği okulların bireysel destek eğitim odalarında birebir olarak yürütülmüştür. Deney sürecinin tamamı kamera ve ses kaydına alınmıştır. Uygulama ortamında bulunan tüm cihazlar ve materyaller katılımcılara tanıtılmıştır.

Uygulayıcı: Çalışmanın deney süreci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı özel eğitim alanında lisans mezunudur ve yine özel eğitim alanında yüksek lisansını tamamlamıştır. Araştırmacı doktora düzeyinde bilişsel ve üst bilişsel strateji öğretimi üzerine ders almıştır.

Materyaller

Kurşun kalem, çizgili kâğıt, silgi, planlama kâğıtları, hatırlatıcı kartlar, roket kart v.s. kullanılmıştır. Öğrencilerin tercih ettiği konularda yazmalarının yazma değerlendirmesinin geçerliliğini artıracak ifade edilmektedir (Graham, Harris & Hebert, 2011). Bu amaçla uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin ilgi duydukları alanlara yönelik hikâye konuları belirlenmiş ve ilgilerini çekebilecek resimler kullanılmıştır.

Ön Uygulama

Araştırmanın uygulama sürecindeki olası problemleri önceden belirleyebilmek amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama, araştırma için ön koşulları sağlayan ve çalışma grubuna dâhil edilmeyen bir öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Planlanan öğretim aşamalarının tamamı uygulanmış ve kamera kaydına alınmıştır. Araştırmacı öğretim aşamalarını ve uygulanan işlemleri sıralayarak gözlemci formu oluşturmuştur. Pilot uygulama tamamlandıktan sonra oluşturulan gözlemci formu ve kamera kayıtları iki farklı uzmana verilmiştir. Gözlemciler bu forma göre uygulamacıyı izlemiş ve formlara notlar alarak uygulama sürecini geliştirebilmek için dönütler vermiştir. Alınan dönütler doğrultusunda tartışılarak süreçte değişiklikler yapılmıştır.

Deney Süreci

Araştırma modeli doğrultusunda deney süreci a) başlama düzeyi, b) uygulama evresi, c) izleme d) genelleme evrelerinden oluşmaktadır. Ayrıca araştırmanın deney sürecinde başlama düzeyi evrelerinde ve öğretim oturumlarında dilin biçim bileşeni ve kullanım işlevleri ölçümlenmiştir. Dilin iletişim işlevleri kullanımı araştırmanın başlama düzeyinde üç oturum ve uygulama evresinde ise her iki öğretim oturumundan sonra birer kez ölçümlenmiştir. Toplam üretici farklı sözcük sayısı değişkeni ise, uygulama evresindeki oturumların tamamında yazma öğretimi süreci içinde ölçümlenmiştir.

Katılımcıların her biri ile haftada üç gün çalışılmıştır. Birinci katılımcı Aydın ile hafta içi pazartesi, çarşamba ve perşembe günleri, Mesut ile salı, perşembe ve cuma günleri, Kemal ile pazartesi, salı ve cuma günleri çalışılmıştır. Deney süreci araştırmacı tarafından öğrencilerin devam ettikleri okulun bireysel destek sınıfında uygulanmıştır.

Başlama Düzeyi

Öğretime başlamadan önce katılımcıların hikâye yazma performanslarının belirlenmesi amacıyla başlama düzeyi oturumları gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara çizgili defter, kalem ve silgi verilmiştir. Öğrencilere ilgi alanlarına göre daha önceden belirlenen hikâye konusu verilerek bu konu hakkında hikâye yazmaları istenmiştir. Katılımcılara yazma becerileri ile ilgili herhangi bir ipucu ya da dönüt sunulmamıştır. Hikâye yazın yönergesi verildikten sonra öğrencilerin planlama ve yazma süreleri kaydedilmiştir. Katılımcıların hikâye yazma işlemini tamamlamalarının ardından defterleri alınarak hikâye elementler puanlama anahtarından aldıkları puanlara göre yazma performansları belirlenmiştir. Başlama düzeyinde tüm katılımcılardan başlama verisi alındıktan sonra tüm katılımcıların hikâye elementleri dereceli puanlama anahtarından aldığı puanlar kararlılık gösterinceye kadar üst üste üç oturum düzenlenmiştir. Tüm katılımcılar için aynı süreç uygulanmıştır.

Genelleme Başlama Düzeyi

Öğretime başlamadan önce katılımcıların anı yazma performanslarının belirlenmesi amacıyla başlama düzeyi oturumu gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara çizgili defter, kalem ve silgi verilmiştir. Katılımcılara anı konuları verilerek bu konulardan birisini seçmeleri istenmiştir. Katılımcıların seçtikleri konuyla ilişkili bir anı yazmaları söylenmiştir.

Katılımcılara yazma becerileri ile ilgili herhangi bir ipucu ya da dönüt sunulmamıştır. Anı yazın yönergesi verildikten sonra öğrencilerin planlama ve yazma süreleri kaydedilmiştir. Katılımcıların anı yazma işlemini tamamlamalarının ardından defterleri alınarak hikâye elementleri dereceli puanlama anahtarından aldıkları puanlara göre anı yazma performansları belirlenmiştir. Başlama düzeyi genelleme oturumlarında her katılımcı için bir genelleme verisi alınmıştır.

Hikâye Yazma Stratejisinin Uygulanması

Başlama düzeyinde kararlık verisi elde edildikten sonra öğretim oturumları düzenlenmiştir. Katılımcıların, yazma stratejisini bağımsız olarak uygulayarak yedi elementi içeren bir hikâye yazmaları ile birlikte öğretim oturumları sonlandırılmış ve öğretim sonu değerlendirme oturumlarına geçilmiştir.

Öğretim oturumları sonlandırma ölçütüne göre her bir katılımcı ile düzenlenen öğretim oturum sayısı farklılık göstermiştir. Aydın 5, Mesut 6 ve Kemal ise 6 ders sonunda öğretim sonlandırma ölçütüne ulaşmıştır. Tüm katılımcılarda öğretim oturumlarının her biri 50-60 dakika arasında sürmüştür. Dilin kullanım işlevleri ise her bir katılımcı için öğretim oturumlarında toplam üç oturum ölçümlenmiştir. Yazma stratejisi öğretimi ile eş zamanlı olarak ölçümlenen üretilen toplam farklı sözcük sayısı ise Aydın için 5, Mesut ve Kemal için 6 oturum sürmüştür.

Öğretim Sonu Değerlendirme

Öğretim sonu oturumlarında başlama düzeyi ile aynı süreç izlenmiş ve öğretim tamamlandıktan sonra en az üç oturum düzenlenmiştir.

Öğretim Sonu Genelleme Oturumları

Öğretim sonu genelleme oturumlarında başlama düzeyi ile aynı süreç izlenmiş ve öğretim tamamlandıktan sonra her katılımcı için bir genelleme oturumu düzenlenmiştir.

İzleme Değerlendirmesi

İzleme oturumları, katılımcıların, hikâye elementleri puanları, hikâye kalite puanları, hikâye kelime sayısı uzunlukları, hikâyeyi planlama ve toplam yazma süreleri kazanımlarını hikâye yazma stratejisini öğretim tamamlandıktan 2. ve 4. hafta sonra korunum düzeylerini belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Öğrencilere izleme oturumlarında herhangi bir hikâye konusu verilmemiş sadece bir konu hakkında hikâye yazmaları istenmiştir. Katılımcılara yazma becerileri ile ilgili herhangi bir ipucu ya da dönüt sunulmamıştır. Her katılımcıya iki defa izleme oturumu düzenlenmesi planlanmıştır. Üç katılımcıdan ikisinde (Birinci katılımcı Aydın, ikinci katılımcı Mesut) anılan yazma değişkenlerinde 2 ve 4 hafta sonra izleme oturumları planlandığı gibi düzenlenmiştir. Üç katılımcıdan birinde (Üçüncü katılımcı Kemal) katılımcı öğrencinin sağlık sorunları nedeniyle 4. hafta izleme oturumu yapılmamıştır.

Verilerin Toplanması ve Puanlanması

Bu bölümde bağımlı değişkenleri ölçümlemede kullanılan veri toplama araçlarına, veri toplama araçlarının uygulanmasına ve veri toplama araçlarının puanlanmasına yer verilmiştir.

Verilerin Toplanmasında Kullanılan Araçların Uygulanması ve Puanlanması

Aşağıda bağımlı değişkenlerin ölçümlemesinde kullanılan veri toplama araçları ve bu araçların kullanım amaç ve bağamlarına ilişkin tablo yer almaktadır (Tablo 4).

Tablo 2

Araştırmanın Deney Sürecinde Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Kullanım Amaçları

Deney Süreci	Veri Toplama Aracı	Kullanım Amacı ve Bağlamı
Başlama Düzeyi	1. Hikâye elementleri dereceli puanlama anahtarı 2. Metin kalitesi puanlama anahtarı 3. Toplam kelime sayısı veri toplama formu 4. Planlama ve toplam yazma süresi veri toplama formu 5. Dil Örneği Analizi Kayıt Formu (en az 3 oturum)	Üretilen toplam farklı sözcük sayısı
Uygulama Evresi	1. Dil Örneği Analizi Kayıt Formu (öğretim oturumlarının tamamında, oturumların ilk 20 dakikasında) 2. Dilin Kullanım İşlevleri Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı Kayıt Formu	Üretilen toplam farklı sözcük sayısı İletişim işlevlerine uygun iletişimsel davranışların kullanım çeşitliliği ve sergilenme sıklığı
Öğretim Oturumları	1. Hikâye elementleri dereceli puanlama anahtarı 2. Metin kalite puanlama anahtarı 3. Toplam kelime sayısı veri toplama formu 4. Planlama ve toplam yazma süresi veri toplama formu	

Hikâye Elementleri Dereceli Puanlama Anahtarı

Hikâyeyi oluşturan elementlerin bir araya getirilerek hikâyenin bir bütün olarak ölçümlemesini amaçlamaktadır. Öğrencilerin yazdıkları hikâyelerin elementlerinin ölçümlemesinde tarafından geliştirilen "Hikâye Elementleri Dereceli Puanlama Anahtarı" kullanılmıştır (Can, 2016). Hikâye elementleri dereceli puanlama anahtarının içeriğinde karakter, yer, zaman, problem, başlatıcı olay, girişim, girişimlerin sonucu ve tepki elementleri yer almaktadır. Öğrencilerin yazdıkları hikâyelerdeki elementler, elementlerin mevcudiyeti ve gelişmişlik durumlarına göre 0 ile 2 puan aralığında puanlandırılmaktadır. Buna göre, hikâyede hiç yer almayan elementler: 0 puan; çok az bilgi ya da detay içeren elementler: 1 puan; gelişmiş ve ayrıntılı detay içeren elementler: 2 puan olacak şekilde puanlandırılmaktadır. Katılımcının puanlama anahtarından alabileceği en düşük puan 0, en yüksek puan ise 16'dır.

Metin Kalitesi Puanlama Anahtarı

Bu araç, araştırmada BOY stratejisinin çalışma grubundaki öğrencilerin yazdıkları metinlerdeki kalite puanlarını artırmada etkililiğini ölçümlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda başlama düzeyi, öğretim sonu ve izleme oturumlarında yazdıkları hikâyelerin toplam kalitesini değerlendirmek amacıyla bütüncül bir değerlendirme yapılmıştır (Asaro & Saddler, 2009; Asaro-Saddler & Saddler, 2010; Asaro-Saddler, 2014; Özmen, Selimoğlu & Şimşek, 2015; Saddler vd., 2004). Bu araç, katılımcıların yazdıkları hikâyelerde ayrıntılara yer verme, fikir üretimi, organize etme, büyük harf ve noktalama işaretleri kullanımını, cümle yapısı, akıcılık, bağdaşıklık, tutarlılık gibi yazma kalitesine etki eden unsurlar dikkate alınarak oluşturulmuştur (Asaro-Saddler ve Saddler, 2010; Güler-Bülbül ve Özmen, 2021). Bütüncül değerlendirme; en düşük yazma kalitesini temsil eden bir ve en yüksek yazma kalitesini temsil eden 8 puan aralığında yapılmıştır. Yazılan metinler, puanlamaya göre; düşük (0-3 puan arası), orta (4-6 puan arası) ve yüksek kalitede (7-8 puan arası) hikâyeler olarak değerlendirilmiştir (Ek 9) (Asaro-Saddler & Saddler, 2010; Asaro-Saddler, 2014). Puanlamaya teşkil edebilmesi açısından; tipik gelişim gösteren ortaokul altıncı sınıfa devam öğrenciler tarafından yazılan hikâyeler kullanılmıştır. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin yazdıkları hikâyeler, Türkçe eğitimi alanında doktorasını tamamlamış alan uzmanı ile beraber metin kalitesi puanlama anahtarı kullanılarak düşük, orta ve yüksek kalite olarak üç gruba ayrılmıştır. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin yazdıkları metinlerdeki gruplamalar referans alınarak katılımcıların başlama düzeyi, öğretim sonu değerlendirme ve izleme oturumlarında yazdıkları hikâyelerin kaliteleri puanlanmıştır. (Güler-Bülbül, 2015; Güler-Bülbül & Özmen, 2021; Özmen vd., 2015).

Hikâye Kelime Sayısı Uzunluğu Hesaplaması

Öğrencilerin başlama düzeyinde, öğretim oturumları tamamlandıktan sonra ve izleme oturumlarında yazdıkları her hikâyedeki toplam kelime sayısı belirlenmiştir (Ek 10). Yazılan kelimeler, en az bir karakter uzunluğunda ise ve ondan önce ve sonra bir boşlukla diğer karakterlerden açıkça ayrılmışsa hesaplamaya dahil edilmiştir (Asaro-Saddler & Saddler, 2010). Yazılan metinlerdeki toplam kelime sayısını hesaplamak için başlığın da yer aldığı tüm metinler ayrı ayrı “Microsoft Office Word” belgesine yazılmıştır. Metinler, Word belgesine geçirilirken, noktalama işaretleri, yazım denetimi veya büyük harf kullanımı ile

ilgili herhangi bir değişiklik yapılmayarak olduğu gibi yazılmıştır. Microsoft Office Word sözcük sayısı işlevi kullanılarak yazılan hikâyedeki toplam kelime sayısı hesaplanmıştır.

Planlama ve Toplam Yazma Süresi Veri Toplama Formu

Araştırmanın başlama düzeyinde, öğretim oturumları tamamlandıktan sonra ve izleme oturumlarında öğrencilerin hikâyeyi planlama ve toplam yazma süreleri hesaplanmıştır. Yazmaya başlamadan önceki süre olarak tanımlanan planlama süresi, öğrenciye “..... konusuyla ilgili hikâye yaz” yönergesi ile öğrencinin hikâye yazmaya başlaması arasındaki zaman aralığı olarak hesaplanmıştır (Asaro-Saddler & Saddler, 2010). Toplam yazma süresi ise hikâye yazın yönergesi ile öğrencini hikâye yazma işlemini tamamladığını söylemesi arasındaki zaman aralığı olarak hesaplanmıştır. Bu amaçla hikâye planlama ve toplam yazma süreleri belirleme formu oluşturulmuştur (Ek 11). Hikâye planlama ve toplam yazma sürelerini belirlemek amacıyla kamera kayıtları izlenmiş ve süreler forma kaydedilmiştir. Bu şekilde öğrencilerin yazdıkları hikâyelerin tamamında planlama ve toplam yazma süresi hesaplanmıştır.

Dilin Kullanım İşlevleri Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı Kayıt Formu

Dilin Kullanım İşlevleri Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı Kayıt Formu, araştırmanın başlama düzeyinde üç, uygulama evresinde ise her öğretim oturumundan sonra öğrencinin devam ettiği okulun destek eğitim odasında uygulanmıştır. Uygulama boyunca araştırmacının ve öğrencinin tüm davranışları görüntü kaydı alınmıştır. Uygulama öncesinde görüntü kaydı için bir kamera, bir ses kayıt cihazı, kayıt formu ve kayıt formunun içeriğinde yer alan resim hazır bulundurulmuştur. Uygulama öncesinde ilgili araçlar öğrenciye tanıtılmış ve kullanım amaçları açıklanmıştır. Uygulama öncesinde öğrencinin ortama uyumunu sağlamak için 5 dakikalık araştırmacı-öğrenci serbest etkileşimi içeren bir ısınma sohbeti gerçekleştirilmiştir. Bu ısınma süresi sonunda uygulamaya evresine geçilmiştir. Uygulama evresinde Keçeli-Kaysılı (2006) tarafından geliştirilen uygulama protokolü uyarlanarak yürütülmüştür. İletişim işlevleri kategorilerine yönelik yapılandırılmış sorular katılımcı öğrencilere sorulmuştur. Bu aşamada bildirme, mantık yürütme, tahmin etme ve yansıtma işlev kategorilerine yönelik değerlendirme uygulamasına geçilmiştir.

Bildirme: Bildirme işlevinin değerlendirilmesinde yapılandırılmış sorular (Örneğin, Bu ne? Bu kim?, Bu nasıl bir kedi?, Bu kedinin rengi ne?, Kedi ne yapıyor? vb.) sorulmuştur.

Yapılandırılmış sorulara, öğrenciden 10 saniye içinde tepki vermesi beklenmiştir. Öğrenci tepki vermediği, yanlış etiketlemelerde bulunduğu, aynı şeyleri tekrarladığı veya resim dışında konuşmaya başladığı durumlarda sorulan soru bir kez daha tekrar edildikten sonra bir sonraki kategoriye geçilmiştir.

Mantık yürütme: Bu kategoride öğrenciye nedensel ve bağlantısal ilişkileri tanımlama ve ilkeleri tanımaya yönelik yapılandırılmış sorular (Örneğin, Kadın neden kediye yemek veriyor? Mutfak neden dağınık? Kediler evde beslenir mi? vb.) yöneltilmiştir. Öğrenciden 10 saniye içinde tepki alınamadığında, öğrenci aynı şeyleri tekrarladığında, yanlış mantık yürüttüğünde veya resim dışında şeyleri anlattığında tekrar aynı soru yöneltilerek tepki beklenmiştir. Sorulara verilen cevaplar bittiğinde öğrencinin verdiği cevaplar tekrar edilerek “neden bu olayların olduğuyla ilgili söyleyeceğin başka bir şey var mı?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrenci anlatmaya devam ettiğinde konuşması bitene kadar beklenilmiştir. Öğrencinin tepki vermediği, aynı şeyleri tekrarladığı, yanlış mantık yürüttüğü veya resim dışında şeyleri anlattığı durumlarda sorulan soru bir kez daha tekrarlandıktan sonra bir sonraki kategoriye geçilmiştir.

Tahmin etme: Bu işlev kategorisinde bir dizi olayı kestirmeye yönelik yapılandırılmış sorular (Örneğin, Siyah kedi ne yapacak? Masadaki kedi ne yapacak? İple oynayan kedi ne yapacak? vb.) yöneltilmiştir. 10 saniye içinde öğrenciden tepki alınamadığında, öğrenci aynı şeyleri tekrarladığında, yanlış tahmin etme yaptığı veya resim dışında şeyler anlattığında tekrar aynı soru yöneltilerek tepki beklenmiştir. 10 saniye bekleme süresi sonunda öğrencinin daha sonra ne olacağı ile ilgili aynı cevabı tekrarladığı, yanlış tahmin etme yaptığı, resim dışında konuştuğu, sorulan sorunun dışında cevap verdiği ya da tepki vermediği durumlarda sorulan soru bir kez daha tekrarlandıktan sonra bir sonraki kategoriye geçilmiştir.

Yansıtma: Bu işlev kategorisinde diğerlerinin yaşantısının içine kendini koyma, diğerlerinin duygularını yansıtma ve diğerlerinin tepkileri yerine kendini koymaya yönelik yapılandırılmış sorulara (Örneğin; Kadının yerinde olsaydın ve evinin böyle dağıldığını görseydin ne yapardın/ne hissederdin/ne söylerdin? vb.) yöneltilmiştir. Öğrenciden 10 saniye içinde tepki alınamadığında, öğrenci aynı şeyleri tekrarladığında, yanlış yansıtma yaptığı veya resim dışında şeyleri anlattığında tekrar aynı soru yöneltilerek öğrenciden tepki beklenmiştir. Sorulara verilen cevaplar bittiğinde çocuğun verdiği cevaplar tekrar edilerek “...’nın yerinde olsan ne yapacağın/ne hissedeceğin/ne söyleyeceğin hakkında söyleyeceğin başka bir şey var mı?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencinin anlatmaya devam ettiği durumlarda konuşması bitene kadar beklenilmiştir. Ancak çocuğun bu soruya “yok”

cevabı verdiği, aynı cevabı tekrarladığı, yanlış yansıtma yaptığı ya da sorulan sorunun dışında cevap verdiği durumlarda değerlendirme tamamlanmıştır.

Öğrencilerin yapılandırılmış sorulara verdikleri yanıtlar “doğru” ve “yanlış” olarak değerlendirilerek dökümü yapılmıştır. Dökümü yapılan cevaplarda, doğru olarak kabul edilen yanıtlar için “+”, yanlış olarak kabul edilen yanıtlar için “-” biçiminde puanlama yapılmıştır (Ek 7). Bunun yanı sıra araştırmada her bir işlev kategorisinin puanlanması ve araştırmanın iç geçerliliğinin korunması için doğru yanıt havuzu oluşturmuştur. Aşağıda aracın puanlama sürecine ilişkin bilgi sunulmuştur. Her bir iletişim işlevi kategorisinde öğrencinin yapılandırılmış sorulara vereceği yanıtlar puanlanmıştır.

Bildirim işlevi için, kayıt formunda yöneltile yapılandırılmış soruya yanıt olarak etiketlemenin kullanımında öğrencilerin, nesne ve kişileri doğru isimlendirmeleri doğru olarak kabul edilirken nesne ve kişileri resimdeki nesne ve kişilerden farklı olarak isimlendirdikleri durumlar yanlış olarak kabul edilmiştir (Keçeli-Kaysılı, 2006). Örneğin, “kediye” “köpek” demesi yanlış kabul edilirken, “kadına” “kadın”, isimlendirmesi durumlar veya nesne ve kişileri doğru isimlendirdiği durumlar doğru olarak kabul edilmiştir.

Mantık yürütme işlevi için kayıt formunda yöneltilmiş yapılandırılmış soruya yanıt olarak öğrencilerin resimle bağlantılı olarak olayın nedenini açıklayan cevapları doğru olarak kabul edilirken resimle bağlantılı olmayan cevaplar veya sorulan soruyu kapsayan cevaplar yanlış kabul edilmiştir (Keçeli-Kaysılı, 2006). Örneğin “Kadın neden kediye yemek veriyor?” sorusuna verilen “çünkü kedi acıkmış” cevabı resimdeki olayın nedenini açıklayan doğru kabul edilmiş bir cevap iken “kedi gitmek istiyor” cevabı problemin nedenini açıklayan bir cevap olmadığı için yanlış kabul edilmiştir. Öğrencilerin etiketleme ve olaylara değinme basamaklarında kendi kurdukları bağlama uygun olarak olayların nedenine değindikleri durumlar doğru olarak kabul edilmiştir.

Tahmin etme işlevine yönelik öğrencilerin, resimdeki olaylarla bağlantılı olarak daha sonra ne olacağı ile ilgili vereceği yanıtlar doğru kabul edilirken, resimdeki bağlam dışında tahminlerde bulunmaları ve resimde olan olaylara değinmeleri yanlış kabul edilmiştir (Keçeli-Kaysılı, 2006). Örneğin “siyah kedi ne yapacak?” sorusuna resimdeki bağlamla ilişkili olarak verilen “dışarı çıkacak” cevabı doğru kabul edilirken, resimde siyah kedi için “diğer kediyi tırmalayacak” cevabı çocuğun daha sonra ne yapacağı ile ilgili olmadığından yanlış kabul edilmiştir. Öğrenciler etiketleme ve olaylara değinmede yanlış cevaplar

verdiklerinde ve bu basamaklarda kurdukları bağlamla ilişkili olarak daha sonra ne olacağı ile ilgili tahminde bulunduklarında verdikleri cevaplar doğru kabul edilmiştir

Yansıtma işlevi için yanıtların değerlendirmesinde ise öğrencilerin, kendilerini hikâyedeki kahramanın yerine koyarak cevapladıkları sorular doğru olarak değerlendirilirken, kendilerini hikâyedeki kahramanın yerine koymadan verdikleri cevaplar yanlış olarak değerlendirilmiştir (Keçeli-Kaysılı, 2006). Örneğin “kadının yerinde olsaydın ve evinin böyle dağıldığını görseydin ne yapardın?” sorusuna “mutlu olurum” cevabı öğrencinin kendisini kadının yerine koymadan verilen bir cevap olduğundan yanlış kabul edilmiştir. Aynı soruya verilen “bağırardım” cevabı öğrencinin kendisini kadının yerine koyarak vereceği bir cevap olduğundan doğru olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin, yansıtmaya dayalı sorulara, olaya ve ayrıntılarına değinerek veya tahminde bulunarak yanıtlar vermesi, yanıt vermemesi veya bilmiyorum türünde yanıt vermesi yanlış kabul edilmiştir.

Dil Örneği Analizi Kayıt Formu

Araştırmada üretilen toplam farklı sözcük sayısını ölçümlemek amacıyla “*Dil Örneği Analiz Kayıt Formu*” kullanılmıştır. Kayıt formu, araştırmanın başlama düzeyinde üç oturum, uygulama evresinde ise tüm öğretim oturumlarında öğrencinin devam ettiği eğitim kurumunda bireysel destek eğitim odasında uygulanmıştır. Aracın uygulanma öncesinde uygulama ortamında kayıt formu, kamera, ses kayıt cihazı hazır bulundurulmuştur

Uygulama boyunca hikâye yazma eğitimi oturumunda, yazma öğretimi teknikleri ile dil örneği alım teknikleri birlikte kullanılmıştır. Alanyazında ilgili araştırmalarda (Acarlar, 2005; Ege vd., 2006; Keçeli-Kaysılı, 2006) yaygın olarak yer alan bu dil örneği alım teknikleri a) paralel konuşma, b) dilsel haritalama, c) genişletme ve d) ekleme teknikleri olacaktır. Paralel konuşma öğrencinin düşüncelerini sözelleştirmeyi içerirken (örneğin, öğrenci: hikâye metninde ana karakter olur; uygulamacı: yazacağın metinde ana karakteri önemsiyorsun); dilsel haritalama öğrencinin eylemlerinin ve iletişim amacının sözel olarak betimlenmesi (örneğin, öğrenci: hikâyem pazarda geçecek, uygulamacı: hikâyenin pazarda geçmesini istiyorsun); kendi kendine konuşma uygulamacının kendi eylemlerini ve iletişim amacını sözel olarak eylem ile eş zamanlı olarak ifade etmesi (örneğin, uygulamacı: hikâyemde zaman ve olayın geçtiği yeri belirliyorum); genişletme öğrencinin sözel ifadelerinin sözel ifade eklenerek tekrarlanması (örneğin, hikâyemde ana karakter var, uygulamacı: evet ana karakter var); ekleme ise öğrencinin sözel ifadelerine bilgi ekleme

(örneğin, öğrenci: ana karakter yardım edecek; uygulamacı: ana karakter yaşlı kadına yardım edecek) stratejilerini içermiştir. Bunun yanı sıra dil örneği alımında izlenmesi gereken temel kurallara uyulmuştur. Uygulamacı, öğretim esnasında az sayıda ve yerinde açık uçlu sorular sormuş, öğrenci konuşmaya başladığında sözel iletişimini tamamlamasını beklemiş, öğrencinin sözel ifadesi anlaşılmadığı durumda öğrenciden tekrar etmesini istemiştir. Öğretim oturumu tamamlandığında değerlendirme oturumu sonlandırılmıştır. Dil örneğinin toplanmasında alınan görüntü kaydı izlenerek öğrencinin kullandığı tüm ifadelerin yazılı dökümü yapılmıştır. Yazılı döküm sonrası elde edilen dil örneğinin analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin, öğretim oturumunda araştırmacı ile etkileşimi boyunca kullandığı ifadeler sözcük kategorilerine göre sözcük çeşitliliği sayısı olarak hesaplanmıştır. Sözcük kategorileri, Aksu-Koç vd. (2008) oluşturulan sözcük kategorilerinden (örneğin, isim, fiil, zamir, sıfat, zarf, edat, bağlaç vs) yararlanılarak belirlenmiştir. Bu sözcük kategorilerinde a) bir öğretim oturum boyunca her bir sözcük kategorisinde kaç farklı çeşitlilikte sözcük kullandığı, b) toplam farklı çeşitlilikte sözcük sayısı belirlenmiştir. Ayrıca puanlama yapılırken aşağıda yer alan, Ege vd (1998) tarafından geliştirilen dil örneği analizi ilkeleri izlenmiştir:

1. Kekemelik seklinde hece ve sözcük tekrarları sayılmaz. Sözcük son kez ve doğru söylendiği sekliyle kabul edilir.
2. Çocuğun yarım bıraktığı ifadeler veya konuyu değiştirdiği durumlarda yarım kalmış ifadeler sayılmaz.
3. Bütünü veya bir parçası anlaşılmayan ifadeler sayım dışı bırakılır.
4. Şarkı, şiir, tekerleme gibi ezberlenmiş ifadeler sayılmaz.
5. Ah, oh, şey, yani, gibi söylem içinde boşluk dolduran, ancak tümce içinde sözdizimsel yeri olmayan ifadeler sayıma dahil edilmez.
6. Yüksek sesle sayı saymak veya sözcükleri dizi halinde sıralamak sayım dışı bırakılır. Ancak tümce içinde bir öge olan dizlerden bir tanesi sayılır.

Sosyal Geçerlik Anket Formu

Katılımcı öğrencilerin yazma öğretiminde BOY Stratejisi uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından sosyal geçerlik anketi uygulanmıştır. İki katılımcı daha önce benzer anketlere katılmıştır. Ancak bir katılımcı bu tip anketlere daha

öncesinde aşına olmadığından öğrencinin yaşantısı olan bir konuda anket hazırlanarak sosyal geçerlik anketi uygulaması öncesinde ön uygulama yapılmıştır (Ek 16). Sosyal geçerlik anketi her bir katılımcıya ayrı ayrı uygulanmıştır. Anket öğrenciye verilerek soruları sırasıyla okuyup cevaplaması istenmiş ve anlamadığı kısmı sorabileceği söylenmiştir (Ek 16).

Katılımcıların öğretmenlerine, BOY Stratejisi uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından sosyal geçerlik anketi uygulanmıştır. Sosyal geçerlik anketi her bir öğretmene ayrı ayrı uygulanmıştır. Öğretmene anket verilerek soruları sırasıyla okuyup cevaplaması istenmiştir. Ayrıca anlamadığı kısmı sorabileceği söylenmiştir (Ek 17).

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın hikâye yazma ve sosyal geçerlilik değişkenleri ile dil ölçümlemesine yönelik veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizi yapılmıştır.

Etkililik Amaçlarına Yönelik Verilerin Analizi

Bu araştırmada tek denekli deneysel araştırmalardan A-B deseni kullanılmış ve elde edilen veriler görsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden hikâye elementleri puanları, hikâye kalitesi puanları ve hikâye kelime sayısı uzunlukları, ait veri yollarının düzeyini göstermek için çizgi grafiği kullanılmıştır. Hikâye yazma süresi değişkenine ilişkin veriler ise, hikâyeyi planlama ve toplam yazma süreleri veri toplama formuna kaydedilmiş ve elde edilen veriler tablo olarak görselleştirilmiştir. Ayrıca grafikte analiz edilen verilerde örtüşmeyen verilerin yüzdesi hesaplanmıştır. Bu grafiğin yatay ekseninde oturum sayıları, dikey ekseninde ise öğrencilerin hikâye yazma düzeylerinin yüzdeleri gösterilmiştir. Başlama düzeyinde elde edilen veri yollarının düzeyi, öğretim uygulamaları sonunda elde edilen veri yollarının düzeyi ile karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin yazma performanslarındaki artma ya da azalmalar uygulanan öğretim yönteminin etkili olup olmadığını belirlemeyi sağlamıştır.

Genelleme Amaçlarına Yönelik Verilerin Analizi

Araştırmanın anı elementleri puanları, anı kalitesi puanları ve anı kelime sayısı uzunlukları ve anı yazma süresine ilişkin elde edilen veriler hem tablo olarak görselleştirilmiş hem de

hikaye yazma değişkenleriyle birlikte görsel olarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin başlama düzeyinde elde edilen veri yollarının düzeyi, ğretim uygulamaları sonunda elde edilen veri yollarının düzeyi ile karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin anı yazma performanslarındaki artma ya da azalmalar uygulanan ğretim yönteminin anı türüne genellemede etkili olup olmadığını belirlemeyi sağlamıştır.

Dilin Kullanım İşlevlerine Yönelik Verilerin Analizi

Araştırmada aracın puanlanması sonrasında elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bu verilerin analizi, öğrencinin, araştırmacının yönelttiği yapılandırılmış sorulara vereceği yanıtların doğru veya yanlış olması seçeneğine göre puanlanmıştır (Keçeli-Kaysılı, 2006). Öğrencilerin yapılandırılmış sorulara verdikleri yanıtlar doğru veya yanlış olarak puanlandıktan sonra her bir işlev kategorisine yönelik doğru yanıt sayıları geliştirilmiş olan veri kayıt formuna kodlanmıştır (Ek 7). Daha sonra elde edilen veriler sayı ve yüzde değerlere dönüştürölerek analiz edilmiş ve tablo olarak görselleştirilmiştir.

Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden dilin kullanım işlevi düzeylerine ait veriler analiz edilirken başlama düzeyinde elde edilen verilerin düzeyi, ğretim sırası değerlendirme oturumu verilerin düzeyi ile karşılaştırılmıştır. Başlama düzeyine göre bağımsız değişkenin uygulanması sonunda verilerin düzeyinde artış uygulanan BOY stratejisiyle yazma öğretiminin etkisini ortaya koymuştur. Ayrıca, ğretim oturumları öncesinde, deneklerin başlama düzeylerinde, elde edilen veri düzeyinde artış olmaması deneysel kontrolün sağlandığını göstermiştir.

Üretilen Toplam Farklı Sözcük Sayısına Yönelik Verilerin Analizi

Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden toplam farklı sözcük sayısı hesaplaması sonrasında her bir sözcük kategorisi ve toplam farklı sözcük sayılarına elde edilen veriler hesaplanarak analiz edilmiştir ve tabloda görselleştirilmiştir. Bu analiz süreci, yukarıda yer verilen dilin kullanım işlevleri grafik analizi süreci ile benzer bir süreç izlenerek gerçekleştirilmiştir.

Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi

Bu araştırmanın sosyal geçerliliğini belirlemek amacıyla hazırlanan sosyal geçerlilik öğrenci ve öğretmen anketlerinden elde edilen veriler nitel olarak analiz edilmiş ve analiz sonucunda elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Uygulama Güvenirliği

Uygulama güvenirliliği, deney sürecindeki hem değerlendirme hem de uygulama oturumları için hesaplanmıştır. Uygulama güvenirliliği, yazma becerilerinin değerlendirilmesi (Ek 18) ve uygulama güvenirliliğinin değerlendirilmesi (Ek 19) amacıyla uygulama sürecinin her bir aşaması için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Uygulama güvenirliliği formu araştırma süresince takip edilen değerlendirme (başlama düzeyi, öğretim sonu değerlendirme, izleme ve genelleme) ve uygulama oturumlarının (öğretim sırası) tüm adımlarını içerecek şekilde listelemiştir. Bu listeye, gözlemcinin işaretleme yapabilmesi için evet hayır şeklinde bölümler eklenerek bir kontrol listesi hazırlanmış ve gözlemciye verilmiştir. Gözlemci, özel eğitim alanında yüksek lisansını tamamlamış ve doktora düzeyinde bilişsel ve üstbilişsel strateji öğretimi üzerine ders almış bir araştırma görevlisidir. Öncelikle, gözlemci uygulama güvenirliliği formlarının nasıl kullanılacağı hakkında bilgilendirilmiştir. Daha sonra gözlemciye, her öğrencinin değerlendirme ve uygulama oturumlarının her birinden örnekler içerecek şekilde tüm uygulamaların en az %30'unu karşılayacak sayıda görüntü kayıtları ve uygulama güvenirliliği formu verilmiştir. Değerlendirme oturumları ve uygulama oturumları (önceki bilgileri harekete geçirme ve ön bilgileri geliştirme, tartışma, modelleme, strateji basamaklarını ezberleme, rehberli uygulamalar, bağımsız uygulamalar) uygulama güvenirliliği için, tüm katılımcılarda ayrı ayrı olmak üzere, başlama düzeyi, öğretim sırası, öğretim sonu değerlendirme, izleme ve genelleme evreleri görüntü kayıtları arasından gözlemci tarafından rastgele alınarak seçilmiştir. Gözlemciden, bu videoları izleyerek kendisine verilen formları doldurması istenmiştir. Değerlendirme ve uygulama oturumları uygulama güvenirliliği, gözlenen araştırmacı davranışının planlanan araştırmacı davranışına bölünerek yüzdesinin alınması yolu ile ayrı ayrı hesaplanmıştır (Billingsley, White & Munson, 1980).

Tüm katılımcılarda eşit sayıda değerlendirme oturumu düzenlenmiştir. Her bir katılımcı için başlama düzeyinde 3 oturumdan 1 oturumu (%33), öğretim sonu değerlendirme 3 oturumdan 1 oturumu (%33), izlemede 2 oturumdan 1 oturumu (%50), genellemede 2 oturumun tamamı olmak üzere toplam 10 oturumdan 5 oturumu gözlemciye izletilmiş ve değerlendirme

oturumları uygulama güvenilirliği, Aydın için %88; Mesut için %93; Kemal için %91 bulunmuştur.

Öğretim sırasında Aydın için düzenlenen toplam 5 oturumdan 2 oturum (%40), Mesut için düzenlenen toplam 6 oturumdan 2 oturum (%33), Kemal için düzenlenen toplam 6 oturumdan 2 oturum (%33) gözlemciye izletilmiş ve uygulama oturumları uygulama güvenilirliği, Aydın için %88; Mesut için %93; Kemal için %91 bulunmuştur.

Gözlemciler Arası Güvenirliğin Hesaplanması

Bu araştırmanın etkililik ve ilişkisel amaçlarına için gözlemciler arası güvenirlilik hesaplanmıştır. Araştırmanın etkililik amaçlarına yönelik gözlemciler arası güvenirliliği, başlama düzeyi, öğretim sonu değerlendirme, izleme ve genelleme oturumlarının her birinden örnekler olacak ve her katılımcıyı içerecek şekilde hikâye elementleri, hikâye kalitesi, anı elementleri ve anı kalitesinde katılımcılardan sağlanan verilerin tamamında hesaplanmıştır. Türkçe eğitimi alanında doktorasını tamamlamış bir araştırma görevlisi gözlemci olarak belirlenmiştir. Öncelikle, araştırma sürecine aşina olmayan gözlemciye sırası ile hikâye elementleri, hikâye kalitesi, anı elementleri ve anı kalitesinin nasıl puanlanacağı hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra 6. sınıfa devam eden tipik gelişim gösteren çocukların yazdıkları hikâyeler ve anılar üzerinde puanlama araçları kullanılarak uygulamacı ile beraber puanlama yapılmıştır. Araştırmacı ve gözlemci arasında en az 3 metinde ard arda %85 üstü tutarlılık sağlanıncaya kadar puanlamaya devam edilmiştir. Tutarlılık sağlandıktan sonra, deney sürecindeki tüm hikâyeler ve anılar gözlemciye verilerek puanlaması istenmiştir. Gözlemciler arası güvenirlilik hesaplamasında, her bir oturum için araştırmacı ve gözlemci toplam görüş birliğinin, görüş birliği ve görüş ayrılığının toplamına bölünmesi ve 100 ile çarpılması formülü kullanılmıştır (House, House & Campbell, 1981).

Bu araştırmada hikâye elementleri gözlemciler arası güvenirlilik Aydın için %87, Mesut için %87, Kemal için %100 bulunmuştur. Bu araştırmada hikâye kalitesi gözlemciler arası güvenirlilik Aydın için %87, Mesut için %100, Kemal için %100 bulunmuştur. Anı elementleri gözlemciler arası güvenirlilik Aydın için %100, Mesut için %100, Kemal için %100 bulunmuştur. Anı kalitesi gözlemciler arası güvenirlilik Aydın için %100, Mesut için %100, Kemal için %100 bulunmuştur.

Toplam Farklı Sözcük Sayısı Gözlemciler Arası Güvenirliğin Hesaplanması

Araştırmanın toplam farklı sözcük sayısı gözlemciler arası güvenirliliği dil örneği analizi gözlemciler arası güvenirlilik formu kullanılarak yapılmıştır (Ek 13). Toplam farklı sözcük sayısı gözlemciler arası güvenirlilik başlama düzeyi ve öğretim oturumlarının her birinden örnekler olacak ve her katılımcıyı içerecek şekilde katılımcılardan sağlanan verilerin en az %33'ü seçilerek hesaplanmıştır. Bu amaçla, araştırmacı tarafından dökümü yapılan dil örneklerinin tesadüfi olarak seçilen %33'ü özel eğitim alanında yüksek lisans ve doktora yapmış bir gözlemci tarafından tekrar izlenmiştir. Dökümü yapılmış dil örneği analizi kayıt formu üzerinde farklı sözcüklerin belirlenmesi ve toplam farklı sözcük sayısının hesaplanmasına yönelik uygulamacı ile beraber puanlama yapılmıştır. Araştırmacı ve gözlemci arasında %80 üstü tutarlılık sağlanıncaya kadar puanlamaya devam edilmiştir. Tutarlılık sağlandıktan sonra, seçilen dil örnekleri gözlemciye verilmiş ve toplam farklı sözcük sayısını hesaplaması istenmiştir. Toplam farklı sözcük sayısı için gözlemciler arası güvenirlilik “Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100” formülüne göre ayrı ayrı hesaplanmış (Billingsley, White ve Munson, 1980) ve Aydın için %87, Mesut için %87, Kemal için %90 bulunmuştur.

Dilin Kullanım İşlevleri Gözlemciler Arası Güvenirliğin Hesaplanması

Araştırmanın dilin kullanım işlevleri gözlemciler arası güvenirliliği, dilin kullanım işlevleri ölçüt bağımlı ölçü aracı gözlemciler arası güvenirlilik formu kullanılarak yapılmıştır (Ek 12). Dilin kullanım işlevleri gözlemciler arası güvenirliliği, başlama düzeyi ve öğretim oturumlarının her birinden örnekler olacak ve her katılımcıyı içerecek şekilde katılımcılardan sağlanan verilerin en az %33'ü seçilerek hesaplanmıştır. Bu amaçla, görüntü kayıtlarının tesadüfi olarak seçilen %33'ü özel eğitim alanında yüksek lisans ve doktora yapmış bir gözlemci tarafından tekrar izlenerek puanlanmıştır. Dilin kullanım işlevlerinin nasıl puanlandığına ilişkin bir görüntü kaydı izlenerek form üzerinde uygulamacı ile beraber puanlama yapılmıştır. Gözlemciden öğrencilerin dilin bildirme, mantık yürütme, tahmin etme ve yansıtma işlevlerine ilişkin yapılandırılmış sorulara verdiği her doğru cevap için forma işaretleme (+) yapmalarını ve doğru yanıtları toplayarak forma yazmalarını istenmiştir (Keçeli-Kaysılı, 2006). Araştırmacı ve gözlemci arasında %80 üstü tutarlılık sağlanıncaya kadar puanlamaya devam edilmiştir. Tutarlılık sağlandıktan sonra, seçilen görüntü kayıtları gözlemciye verilerek puanlama yapılması istenmiştir. Araştırmacı ve gözlemcinin görüş

birliğine vararak kaydettiği davranış görüş birliği olarak kaydedilmiştir. Sadece bir gözlemcinin kaydettiği veya iki gözlemcinin de farklı kayıt ettiği davranış görüş ayrılığı olarak değerlendirilmiştir. Dilin kullanım işlevleri için gözlemciler arası güvenilirlik “Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100” formülüne göre ayrı ayrı hesaplanmış ve Aydın için %91, Mesut için % 95, Kemal için % 95 bulunmuştur.





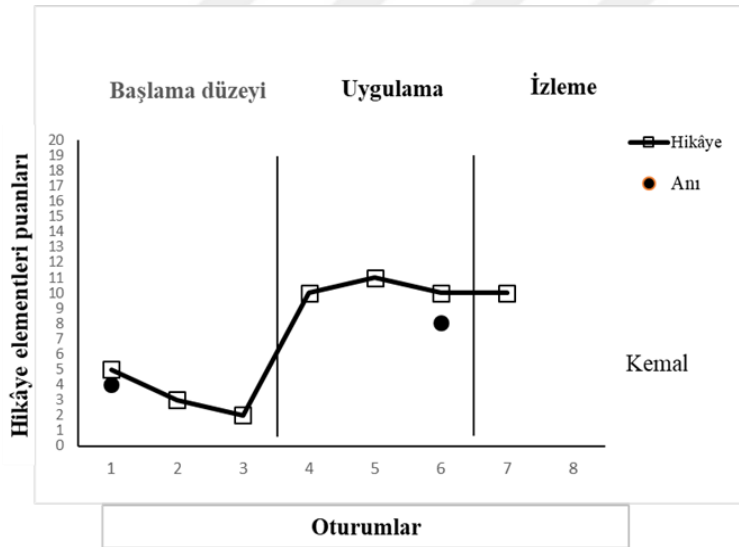
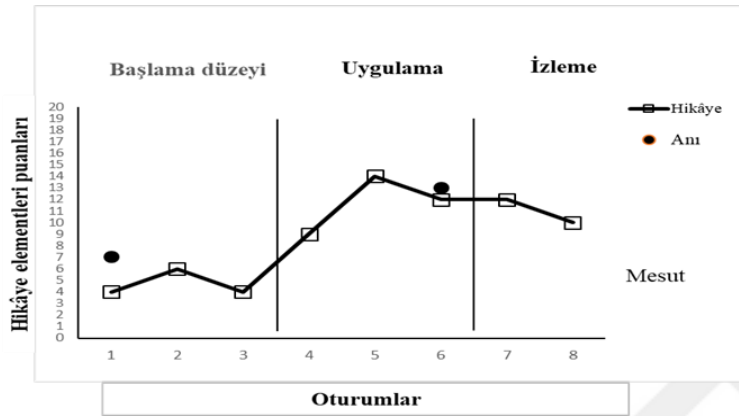
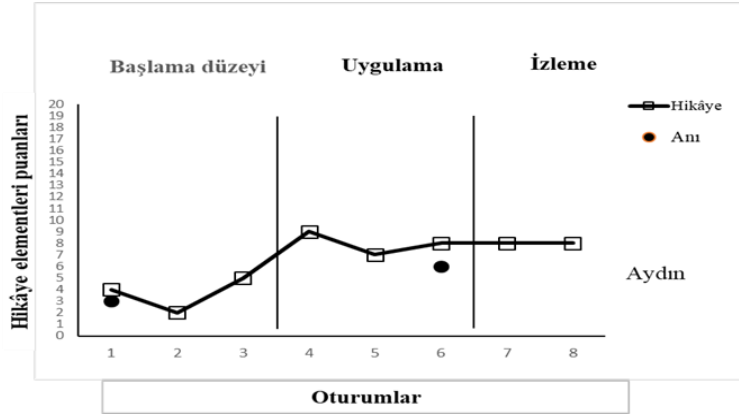
BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmanın genel amacı, BOY Stratejisi ile sunulan yazma öğretiminin OSB’li öğrencilerin hikâye yazma, dilin biçim ve kullanım gelişimi üzerindeki etkililiğini belirlemek olmuştur. Araştırmanın her bir katılımcı öğrencisine ilişkin etkililik, genelleme, sosyal geçerlilik ve ilişkisel amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir. Katılımcı öğrenciler, takma bir isimle tanımlanmıştır. Birinci katılımcı öğrenci Aydın, ikinci katılımcı öğrenci Mesut, üçüncü katılımcı öğrenci ise Kemal olarak etiketlenmiştir.

Etkililik Amaçları Bulguları

Öğretim Sonu ve İzleme Oturumları Etkililik Bulguları: Hikâye Elementleri Puanları: Katılımcı öğrencilerin BOY stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretimi uygulaması öncesi başlama düzeyi, öğretim sonu ve öğretim sonrası izleme oturumları hikâye elementleri puanları bulguları Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Katılımcı öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama ve izleme evreleri hikâye elementleri puanları ve genellenen anı elementleri puanları

Başlama düzeyinde kararlı veri oluşturabilmek için her bir katılımcıda üç oturum düzenlenmiştir. Katılımcıların sırası uygulamacı tarafından belirlenmiştir. Eş zamanlı olarak katılımcı öğrencilerin başlama düzeyi oturumlarında hikâye elementleri puanları

ölçümlenmiştir. Aydın, üç başlama düzeyi oturumunda hikâye elementleri dereceli puanlama anahtarından en az 2 en fazla 5 olmak üzere oturum sırasına göre 4-2-5, ortalama 3,66 puan almıştır. Bu puanlar birinci katılımcının strateji öğretimi gerçekleştirilmeden önce yazdığı hikâyelerde, hikâye elementlerinin eksik ve gelişmemiş olduğunu göstermektedir. Öğretim sonu değerlendirme sonunda hikâye elementleri dereceli puanlama anahtarından oturum sırasına göre 9-7-8, ortalama 8 puan almıştır. Öğretim sonu değerlendirmede hikâye elementleri puanı ortalaması başlama düzeyi oturumlarına göre 2,18 kat artmıştır. Bu verilere göre Aydın'ın, başlama düzeyine göre öğretim sonu değerlendirmelerde verilerin düzeyinde artış olduğu görülmektedir. Aydın, her bir öğretim sonu değerlendirme oturumunda yazdığı hikâyelerde hikâye elementlerinin tamamına yer vermiştir (Şekil 2).

Aydın için öğretim sonu değerlendirme oturumlarından 2 ve 4 hafta sonra izleme oturumları düzenlenmiştir. Aydın, öğretim sonu değerlendirme oturumlarının tamamlanmasından 2 hafta sonra düzenlenen ilk izleme oturumunda hikâye elementleri dereceli puanlama anahtarından 8 puan, 4 hafta sonra düzenlenen ikinci izleme oturumunda 8 puan olmak üzere ortalama 8 puan almıştır. Aydın'ın izleme puanları ortalaması, öğretim sonu değerlendirmede aldığı puan ortalamasıyla aynı düzeydedir. Bu bulgular, Aydın'ın öğretim sonunda gösterdiği performans artışını, öğretimden 2 ve 4 hafta sonra da aynı düzeyde sürdürdüğünü göstermektedir (Şekil 2).

Mesut, üç başlama düzeyi oturumunda hikâye elementleri dereceli puanlama anahtarından en az 4 en fazla 6 olmak üzere oturum sırasına göre 4-6-4, ortalama 4,66 puan almıştır. Bu puanlar ikinci katılımcının strateji öğretimi gerçekleştirilmeden önce yazdığı hikâyelerde, hikâye elementlerinin eksik ve gelişmemiş olduğunu göstermektedir. Öğretim sonu değerlendirme sonunda hikâye elementleri dereceli puanlama anahtarından oturum sırasına göre 9-14-12, ortalama 11,66 puan almıştır. Öğretim sonu değerlendirmede hikâye elementleri puanı ortalaması başlama düzeyi oturumlarına göre 2,5 kat artmıştır. Bu verilere göre Mesut'un, başlama düzeyine göre öğretim sonu değerlendirmelerde verilerin düzeyinde artış olduğu görülmektedir. Mesut, her bir öğretim sonu değerlendirme oturumunda yazdığı hikâyelerde hikâye elementlerinin tamamına yer vermiştir. Öğretim sonu değerlendirmede 14 ve 12 puan aldığı hikâyelerde, hikâye elementlerinin çoğunluğunun gelişmiş düzeyde olduğu belirlenmiştir (Şekil 2).

Mesut için öğretim sonu değerlendirme oturumlarından 2 ve 4 hafta sonra izleme oturumları düzenlenmiştir. Aydın, öğretim sonu değerlendirme oturumlarının tamamlanmasından 2 hafta sonra düzenlenen ilk izleme oturumunda hikâye elementleri dereceli puanlama

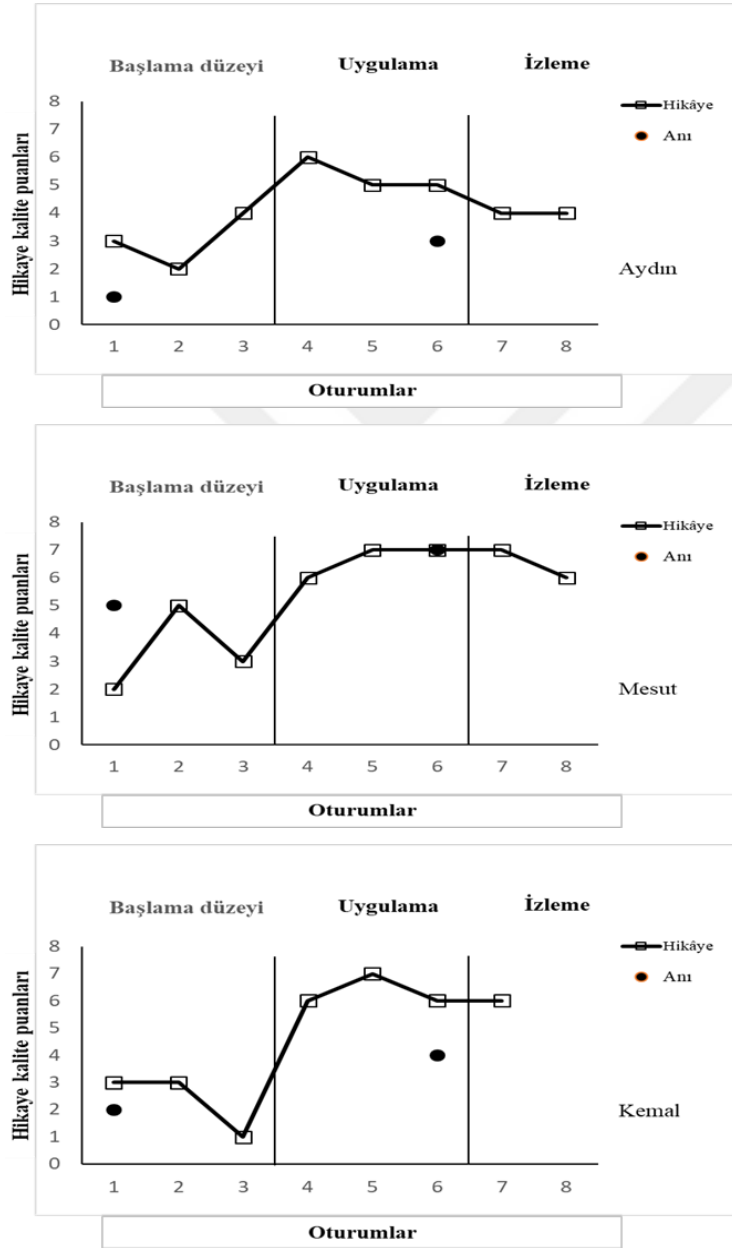
anahtarından 12 puan, 4 hafta sonra düzenlenen ikinci izleme oturumunda 10 puan olmak üzere ortalama 11 puan almıştır. Mesut'un izleme puanları ortalaması, öğretim sonu değerlendirmede aldığı puan ortalamasıyla benzer düzeydedir. Bu bulgular, Mesut'un öğretim sonunda gösterdiği performans artışını, öğretimden 2 ve 4 hafta sonra da benzer düzeyde sürdürdüğünü göstermektedir (Şekil 2).

Kemal, üç başlama düzeyi oturumunda hikâye elementleri dereceli puanlama anahtarından en az 2 en fazla 5 olmak üzere oturum sırasına göre 5-3-2, ortalama 3,66 puan almıştır. Bu puanlar üçüncü katılımcının strateji öğretimi gerçekleştirilmeden önce yazdığı hikâyelerde, hikâye elementlerinin eksik ve gelişmemiş olduğunu göstermektedir. Öğretim sonu değerlendirme sonunda hikâye elementleri dereceli puanlama anahtarından oturum sırasına göre 10-11-10, ortalama 10,33 puan almıştır. Öğretim sonu değerlendirmede hikâye elementleri puanı ortalaması başlama düzeyi oturumlarına göre 2,82 kat artmıştır. Bu verilere göre Kemal'in, başlama düzeyine göre öğretim sonu değerlendirmelerde verilerin düzeyinde artış olduğu görülmektedir. Kemal, her bir öğretim sonu değerlendirme oturumunda yazdığı hikâyelerde hikâye elementlerinin tamamına yer vermiştir. Birçok elementin gelişmişlik düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir (Şekil 2).

Kemal için öğretim sonu değerlendirme oturumlarından 2 hafta sonra sadece bir izleme oturumu düzenlenmiştir. Kemal, öğretim sonu değerlendirme oturumlarının tamamlanmasından 2 hafta sonra düzenlenen izleme oturumunda hikâye elementleri dereceli puanlama anahtarından 10 puan almıştır. Kemal'in izleme puanı, öğretim sonu değerlendirmede aldığı puan ortalamasıyla benzer düzeydedir. Bu bulgular, Kemal'in öğretim sonunda gösterdiği performans artışını, öğretimden 2 hafta sonra da benzer düzeyde sürdürdüğünü göstermektedir (Şekil 2).

BOY stratejisi uygulaması sonunda başlama düzeyi oturumlarına göre her üç katılımcının hikâye elementleri puanında artış olduğu belirlenmiştir. Şekil 1'de yer alan grafiğin görsel analizinde öğretim sonu ve izleme değerlendirmelerinde, başlama düzeyine göre hesaplanan örtüşmeyen veri yüzdesi (ÖVY) %100'dür. Dolayısıyla elde edilen bulgular, BOY stratejisinin OSB'li öğrencilerin hikâye yazma görevinde hikâye elementlerinin artırılmasında etkili olduğu yönünde yorumlanabilir. Diğer yandan izleme oturumlarında katılımcı öğrencilerin öğretim sonunda gösterdiği performans artışını, benzer düzeyde sürdürdüğü belirlenmiştir. Dolayısıyla BOY stratejisinin OSB'li öğrencilerde hikâye yazma görevlerinde hikâye elementlerine yer vermeye ilişkin öğretim sonu kazanımlarını öğretim tamamlandıktan 2 ve 4 hafta sonra korumada ve geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Öğretim Sonu ve İzleme Oturumları Etkililik Bulguları: Hikâye Kalitesi Puanları: Katılımcı öğrencilerin BOY stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretimi uygulaması öncesi başlama düzeyi, öğretim sonu ve öğretim sonrası izleme oturumlarında yazdıkları hikâyelerden bütüncül değerlendirme sonucu aldıkları hikâye kalite puanları bulguları Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Katılımcı öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama ve izleme evreleri hikâye kalitesi puanları ve genellenen anı kalitesi puanları

Başlama düzeyinde kararlı veri oluşturabilmek için her bir katılımcıda üç oturum düzenlenmiştir. Katılımcıların sırası uygulamacı tarafından belirlenmiştir. Eş zamanlı olarak

katılımcı öğrencilerin başlama düzeyi oturumlarında hikâye kalite puanları ölçümlenmiştir. Aydın, başlama düzeyi oturumlarında bütüncül değerlendirmeden en az 2 en fazla 4 olmak üzere oturum sırasına göre 3-2-4, ortalama 3 puan olarak düşük kalitede hikâyeler yazmıştır. Öğretim sonu değerlendirmede bütüncül değerlendirmeden en az 5 en fazla 6 olmak üzere oturum sırasına göre 6-5-5, ortalama 5,33 puan almıştır. Öğretim sonu değerlendirmede hikâye kalite puanları ortalaması başlama düzeyi oturumlarına göre 1,77 kat artmıştır. Bu verilere göre Aydın'ın, başlama düzeyine göre öğretim sonu değerlendirmelerde hikâye kalite puanı verilerin düzeyinde artış olduğu görülmektedir (Şekil 3).

Aydın için öğretim sonu değerlendirme oturumlarından 2 ve 4 hafta sonra izleme oturumları düzenlenmiştir. Aydın, öğretim sonu değerlendirme oturumlarının tamamlanmasından 2 hafta sonra düzenlenen ilk izleme oturumunda bütüncül değerlendirmeden 4 puan, 4 hafta sonra düzenlenen ikinci izleme oturumunda 4 puan olmak üzere ortalama 4 puan olarak orta kalitede hikâyeler yazmıştır. Aydın'ın izleme oturumlarında hikâye kalite puanları ortalaması, öğretim sonu değerlendirmede aldığı puan ortalamasından düşük, başlama düzeyi ortalamasından yüksek düzeydedir. Bu bulgular, Aydın'ın öğretim sonunda gösterdiği performans artışını, öğretimden 2 ve 4 hafta sonra da benzer düzeyde sürdürdüğünü göstermektedir (Şekil 3).

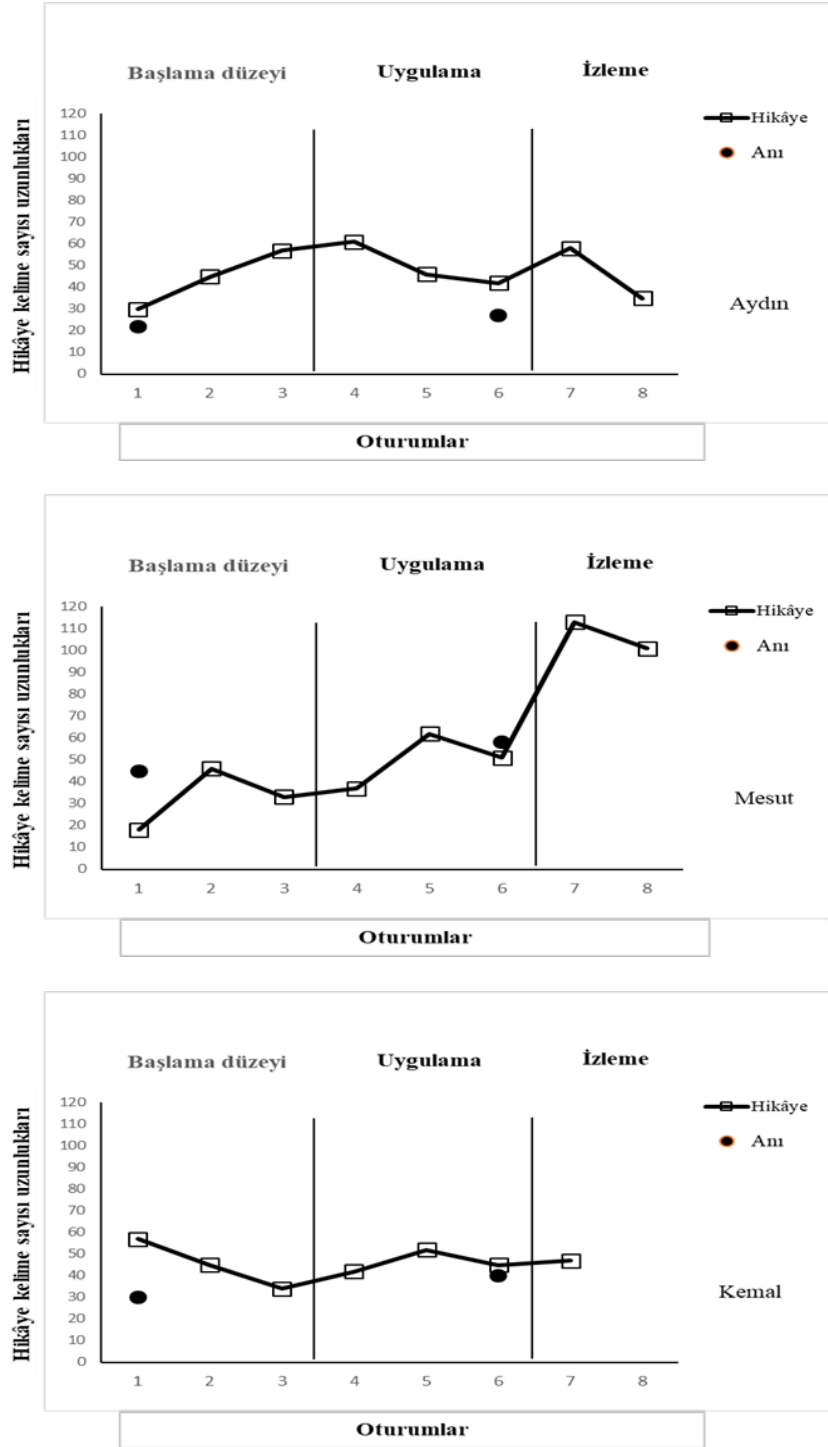
Mesut, başlama düzeyi oturumlarında bütüncül değerlendirmeden en az 2 en fazla 5 olmak üzere oturum sırasına göre 2-5-3, ortalama 3,33 puan olarak düşük kalitede hikâyeler yazmıştır. Öğretim sonu değerlendirmede bütüncül değerlendirmeden en az 6 en fazla 7 olmak üzere oturum sırasına göre 6-7-7, ortalama 6,66 puan olarak orta kalitede hikâyeler yazmıştır. Öğretim sonu değerlendirmede hikâye kalite puanları ortalaması başlama düzeyi oturumları ortalamasının üstüne çıkarak 2 kat artmıştır. Bu verilere göre Mesut'un, başlama düzeyine göre öğretim sonu değerlendirmelerde verilerin düzeyinde artış olduğu görülmektedir (Şekil 3).

Mesut için öğretim sonu değerlendirme oturumlarından 2 ve 4 hafta sonra izleme oturumları düzenlenmiştir. Mesut, öğretim sonu değerlendirme oturumlarının tamamlanmasından 2 hafta sonra düzenlenen ilk izleme oturumunda bütüncül değerlendirmeden 7 puan, 4 hafta sonra düzenlenen ikinci izleme oturumunda 6 puan olmak üzere ortalama 6,5 puan olarak orta kalitede hikâyeler yazmıştır. Mesut'un izleme oturumlarında hikâye kalite puanları ortalaması, öğretim sonu değerlendirmede aldığı puan ortalamasına benzer, başlama düzeyi ortalamasından yüksek düzeydedir. Bu bulgular, Mesut'un öğretim sonunda gösterdiği

performans artışını, öğretimden 2 ve 4 hafta sonra da benzer düzeyde sürdürdüğünü göstermektedir (Şekil 3).

Kemal, başlama düzeyi oturumlarında bütüncül değerlendirmeden en az 1 en fazla 3 olmak üzere oturum sırasına göre 3-3-1, ortalama 2,33 puan alarak düşük kalitede hikâyeler yazmıştır. Öğretim sonu değerlendirmede bütüncül değerlendirmeden en az 6 en fazla 7 olmak üzere oturum sırasına göre 6-7-6, ortalama 6,33 puan alarak orta kalitede hikâyeler yazmıştır. Öğretim sonu değerlendirmede hikâye kalite puanları ortalaması başlama düzeyi oturumları ortalamasının üstüne çıkarak 2,71 kat artmıştır. Bu verilere göre Kemal'in, başlama düzeyine göre öğretim sonu değerlendirmelerde verilerin düzeyinde artış olduğu görülmektedir (Şekil 3). Kemal için öğretim sonu değerlendirme oturumlarından 2 hafta sonra sadece bir izleme oturumu düzenlenmiştir. Kemal, öğretim sonu değerlendirme oturumlarının tamamlanmasından 2 hafta sonra düzenlenen izleme oturumunda bütüncül değerlendirmeden 6 puan alarak orta kalitede hikâye yazmıştır. Kemal'in izleme oturumunda hikâye kalite puanı, öğretim sonu değerlendirmede aldığı puan ortalamasına benzer, başlama düzeyi ortalamasından yüksek düzeydedir. Bu bulgular, Kemal'in öğretim sonunda gösterdiği performans artışını, öğretimden 2 hafta sonra da benzer düzeyde sürdürdüğünü göstermektedir (Şekil 3). Hikâye kalite puanları incelendiğinde, BOY stratejisi uygulaması sonunda başlama düzeyi oturumlarına göre her üç katılımcının hikâye kalite puanında artış olduğu belirlenmiştir. Şekil 3'te yer alan grafiğin görsel analizinde öğretim sonu ve izleme değerlendirmelerinde, başlama düzeyine göre hesaplanan örtüşmeyen veri yüzdesi (ÖVY) %100'dür. Dolayısıyla elde edilen bulgular, BOY stratejisinin OSB'li öğrencilerin hikâye yazma görevinde hikâye kalitesinin artırılmasında etkili olduğu yönünde yorumlanabilir. Diğer yandan izleme oturumlarında katılımcı öğrencilerin öğretim sonunda gösterdiği performans artışını, benzer düzeyde sürdürdüğü belirlenmiştir. Dolayısıyla BOY stratejisinin OSB'li öğrencilerde hikâye yazma görevlerinde hikâye kalitesine ilişkin öğretim sonu kazanımlarını öğretim tamamlandıktan 2 ve 4 hafta sonra devam ettirme ve geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Öğretim Sonu ve İzleme Oturumları Etkililik Bulguları: Hikâye Kelime Sayısı Uzunluğu: Katılımcı öğrencilerin BOY stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretimi uygulaması öncesi başlama düzeyi, öğretim sonu ve öğretim sonrası izleme oturumları hikâye kelime sayısı uzunluğu bulguları Şekil 4.'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Katılımcı öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama ve izleme evreleri hikâye kelime sayısı uzunluğu ve genellenen anı kelime sayısı uzunluğu

Eş zamanlı olarak katılımcı öğrencilerin başlama düzeyi oturumlarında hikâye uzunlukları belirlenmiştir. Aydın, başlama düzeyi oturumlarında en az 30 en fazla 45 olmak üzere oturum sırasına göre 30-45-57, ortalama 44 kelimedenden oluşan hikâyeler yazmıştır. Öğretim

sonu değerlendirmede en az 42 en fazla 61 olmak üzere sırasıyla 61-46-42, ortalama 49,6 kelimelik hikâyeler yazmıştır. Öğretim sonu değerlendirmede hikâye uzunlukları ortalaması başlama düzeyi oturumlarına göre 1,12 kat artmıştır. Bu verilere göre Aydın'ın, başlama düzeyine göre öğretim sonu değerlendirmelerde hikâye uzunluğu verilerin düzeyinde artış olduğu görölmektedir (Şekil 4).

Aydın için öğretim sonu değerlendirme oturumlarından 2 ve 4 hafta sonra izleme oturumları düzenlenmiştir. Aydın, öğretim sonu değerlendirme oturumlarının tamamlanmasından 2 hafta sonra düzenlenen ilk izleme oturumunda 58 kelime, 4 hafta sonra düzenlenen ikinci izleme oturumunda 35 kelime yazarak ortalama 46,5 kelime uzunluğunda hikâyeler yazmıştır. Aydın'ın izleme oturumlarında hikâye kelime sayısı uzunluğu ortalaması, öğretim sonu değerlendirme hikâye uzunlukları ortalamasından düşük, başlama düzeyi ortalamasından yüksek düzeydedir. Bu bulgular, Aydın'ın öğretim sonunda gösterdiği performans artışını, öğretimden 2 ve 4 hafta sonra da benzer düzeyde sürdürdüğünü göstermektedir (Şekil 4).

Mesut, başlama düzeyi oturumlarında en az 18 en fazla 46 olmak üzere oturum sırasına göre 18-46-33, ortalama 32,33 kelimeden oluşan hikâyeler yazmıştır. Öğretim sonu değerlendirmede en az 37 en fazla 62 olmak üzere sırasıyla 37-62-51, ortalama 49,6 kelimelik hikâyeler yazmıştır. Öğretim sonu değerlendirmede hikâye uzunlukları ortalaması başlama düzeyi oturumlarına göre 1,53 kat artmıştır. Bu verilere göre Mesut'un, başlama düzeyine göre öğretim sonu değerlendirmelerde hikâye uzunluğu verilerin düzeyinde artış olduğu görölmektedir (Şekil 4).

Mesut için öğretim sonu değerlendirme oturumlarından 2 ve 4 hafta sonra izleme oturumları düzenlenmiştir. Mesut, öğretim sonu değerlendirme oturumlarının tamamlanmasından 2 hafta sonra düzenlenen ilk izleme oturumunda 113 kelime, 4 hafta sonra düzenlenen ikinci izleme oturumunda 101 kelime ile ortalama 107 kelime uzunluğunda hikâyeler yazmıştır. Mesut'un izleme oturumlarında hikâye kelime sayısı uzunluğu ortalaması, öğretim sonu değerlendirme oturumlarına göre 2,15 kat, başlama düzeyine göre 3,33 kat artmıştır. Bu bulgular, Mesut'un öğretim sonunda gösterdiği performans artışını, öğretimden 2 ve 4 hafta sonra da artırarak sürdürdüğünü göstermektedir (Şekil 4).

Kemal, başlama düzeyi oturumlarında en az 34 en fazla 57 olmak üzere oturum sırasına göre 57-45-34, ortalama 41,33 kelimeden oluşan hikâyeler yazmıştır. Öğretim sonu değerlendirmede en az 42 en fazla 52 olmak üzere sırasıyla 42-52-45, ortalama 46,3

kelimelik hikâyeler yazmıştır. Öğretim sonu değerlendirmede hikâye uzunlukları ortalaması başlama düzeyi oturumlarına göre 1,12 kat artmıştır. Bu verilere göre Kemal'in, başlama düzeyine göre öğretim sonu değerlendirmelerde hikâye kelime sayısı uzunluğu verilerin düzeyinde artış olduğu görülmektedir (bkz. Şekil 4).

Kemal için öğretim sonu değerlendirme oturumlarından 2 hafta sonra sadece bir izleme oturumu düzenlenmiştir. Kemal, öğretim sonu değerlendirme oturumlarının tamamlanmasından 2 hafta sonra düzenlenen izleme oturumunda 47 kelimeden oluşan hikâye yazmıştır. Kemal'in izleme oturumunda hikâye kelime sayısı uzunluğu, öğretim sonu değerlendirmede yazdığı hikâye kelime sayısı uzunlukları ortalamasına benzer, başlama düzeyi ortalamasından yüksek düzeydedir. Bu bulgular, Kemal'in öğretim sonunda gösterdiği performans artışını, öğretimden 2 hafta sonra da benzer düzeyde sürdürdüğünü göstermektedir (Şekil 4).

Hikâyelerin kelime sayısı bakımından uzunlukları incelendiğinde, BOY stratejisi uygulaması sonunda başlama düzeyi oturumlarına göre her üç katılımcının hikâye kelime sayısı uzunluğunda artış olduğu belirlenmiştir. Şekil 4'te yer alan grafiğin görsel analizinde öğretim sonu ve izleme değerlendirmelerinde, başlama düzeyine göre hesaplanan örtüşmeyen veri yüzdesi (ÖVY) %100'dür. Dolayısıyla elde edilen bulgular, BOY stratejisinin OSB'li öğrencilerin hikâye yazma görevinde hikâye kelime sayısı uzunluklarının artırılmasında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Diğer yandan izleme oturumlarında öğrencilerin öğretim sonunda gösterdiği performans artışını, birinci katılımcıda benzer düzeyde, ikinci ve üçüncü katılımcıda gelişerek sürdürdüğünü belirlenmiştir. Dolayısıyla BOY stratejisinin OSB'li öğrencilerde hikâye yazma görevlerinde hikâye kelime sayısı uzunluğuna ilişkin öğretim sonu kazanımlarını öğretim tamamlandıktan 2 ve 4 hafta sonra korumada ve geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Öğretim Sonu ve İzleme Oturumları Etkililik Bulguları: Hikâye Yazma Süreleri: Katılımcı öğrencilerin BOY stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretimi uygulaması öncesi başlama düzeyi, öğretim sonu ve öğretim sonrası izleme oturumları hikâye yazma sürelerine ilişkin bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Katılımcıların Hikâye Yazma Süreleri

Katılımcılar	Değerlendirme Oturumları	Oturum Sırası	Planlama	Yazma	Toplam Hikâye
Aydın	Başlama düzeyi	1	0,02	15	15,02
		2	1,02	8,09	9,11
		3	0,26	9,06	9,32
	Öğretim Sonu Değerlendirme	1	10,09	7,09	17,18
		2	15	5	20
		3	5	7	12
	İzleme	1	13	7,30	20,30
		2	3,08	6	9,08
Mesut	Başlama düzeyi	1	0,06	2,20	2,26
		2	0,06	4,20	4,26
		3	0,12	3,05	3,17
	Öğretim Sonu Değerlendirme	1	5,08	13	18,08
		2	4,29	5	9,29
		3	4,08	10	14,08
	İzleme	1	4	14	18
		2	3	12	15
Kemal	Başlama düzeyi	1	3,07	10,05	13,12
		2	0,02	7,40	7,42
		3	0,03	3,30	3,33
	Öğretim Sonu Değerlendirme	1	11	10,03	21,03
		2	11,04	12,06	23,10
		3	10,08	10,27	20,35
	İzleme	1	8,44	9,07	17,51

Eş zamanlı olarak katılımcı öğrencilerin başlama düzeyi oturumlarında hikâye yazma süreleri belirlenmiştir. Aydın, başlama düzeyi oturumlarında yazdığı hikâyeleri en kısa 9,11 en uzun 15,02 olmak üzere ortalama 11,15 dakikada tamamlamıştır. Başlama düzeyi oturumlarında yazdığı üç hikâyede planlamaya en kısa 0,02 en uzun 1,02 olmak üzere

ortalama 0,30 dakika, yazmaya ise en kısa 8,09 en uzun 15,02 ortalama 10,45 dakika ayırmıştır. Öğretim sonu değerlendirmede yazdığı hikâyeleri en kısa 12 en uzun 17,18 olmak üzere ortalama 16,26 dakikada tamamlamıştır. Öğretim sonu değerlendirmede toplam hikâye yazma süre ortalaması başlama düzeyi oturumlarına göre 5,11 dakika artmıştır. Öğretim sonu değerlendirmede yazdığı üç hikâyede planlamaya en kısa 5 en uzun 10,09 ortalama 10,03 dakika, yazmaya ise en kısa 5 en uzun 7,09 ortalama 6,23 dakikada ayırmıştır. Öğretim sonu değerlendirmede yazdığı hikâyelerde planlamaya ayırdığı süre ortalaması başlama düzeyi oturumlarına göre 9,33 dakika artmış, yazmaya ayırdığı süre ise 4,22 dakika kısalmıştır. Bu verilere göre Aydın'ın, başlama düzeyine göre öğretim sonu değerlendirmelerde planlama ve toplam yazma süresi verilerin düzeyinde artış olduğu görülmektedir (bkz. Tablo 5).

Aydın için öğretim sonu değerlendirme oturumlarından 2 ve 4 hafta sonra izleme oturumları düzenlenmiştir. Aydın, öğretim sonu değerlendirme oturumlarının tamamlanmasından 2 hafta sonra düzenlenen ilk izleme oturumunda yazdığı hikâyenin 13 dakikasını planlamaya, 7,30 dakikasını ise yazmaya ayırarak toplam 20,30 dakikada hikâyesini tamamlamıştır. 4 hafta sonra düzenlenen ikinci izleme oturumunda yazdığı hikâyenin 3,08 dakikasını planlamaya, 6 dakikasını ise yazmaya ayırarak toplam 9,08 dakikada hikâyesini tamamlamıştır. Aydın, izleme oturumlarında yazdığı hikâyelerde planlamaya ortalama 8,04 dakika, yazmaya ise ortalama 6,45 dakika ayırarak ortalama 14,49 dakikada hikâyeyi tamamlamıştır. Aydın'ın izleme oturumlarında yazdığı hikâyelerde planlamaya ayırdığı ortalama süre, öğretim sonu değerlendirmede planlamaya ayırdığı ortalama süreden kısadır, başlama düzeyi ortalamasından ise uzundur. Aydın'ın izleme oturumlarında yazmaya ayırdığı ortalama süre, öğretim sonu değerlendirmede yazmaya ayırdığı ortalama süreden ve başlama düzeyi ortalamasından uzundur. Aydın'ın izleme oturumlarında toplam hikâye yazma süre ortalaması, öğretim sonu değerlendirme ortalamasından kısadır, başlama düzeyi ortalamasından ise uzundur. Bu bulgular, Aydın'ın öğretim sonunda planlama ve toplam hikâye yazma süresinde gösterdiği performans artışını, öğretimden 2 ve 4 hafta sonra da benzer düzeyde sürdürdüğünü göstermektedir (Tablo 5).

Mesut, başlama düzeyi oturumlarında yazdığı hikâyeleri en kısa 2,26 en uzun 4,26 olmak üzere ortalama 3,23 dakikada tamamlamıştır. Başlama düzeyi oturumlarında yazdığı üç hikâyede planlamaya en kısa 0,06 en uzun 0,12 olmak üzere ortalama 0,08 dakika, yazmaya ise en kısa 2,20 en uzun 4,20 ortalama 3,15 dakika ayırmıştır. Öğretim sonu değerlendirmede yazdığı hikâyeleri en kısa 9,29 en uzun 18,08 olmak üzere ortalama 13,55 dakikada

tamamlamıştır. Öğretim sonu değerlendirmede toplam hikâye yazma süre ortalaması başlama düzeyi oturumlarına göre 10,32 dakika artmıştır. Öğretim sonu değerlendirmede yazdığı üç hikâyede planlamaya en kısa 4,08 en uzun 5,08 ortalama 4,55 dakika, yazmaya ise en kısa 5 en uzun 13 ortalama 9,20 dakikada ayırmıştır. Öğretim sonu değerlendirmede yazdığı hikâyelerde planlamaya ayırdığı süre ortalaması başlama düzeyi oturumlarına göre 4,47 dakika, yazmaya ayırdığı süre ise 6,05 dakika artmıştır. Bu verilere göre Mesut'un, başlama düzeyine göre öğretim sonu değerlendirmelerde planlama, yazma ve toplam yazma süresi verilerin düzeyinde artış olduğu görülmektedir (bkz. Tablo 5).

Mesut için öğretim sonu değerlendirme oturumlarından 2 ve 4 hafta sonra izleme oturumları düzenlenmiştir. Mesut, öğretim sonu değerlendirme oturumlarının tamamlanmasından 2 hafta sonra düzenlenen ilk izleme oturumunda yazdığı hikâyenin 4 dakikasını planlamaya, 14 dakikasını ise yazmaya ayırarak toplam 18 dakikada hikâyesini tamamlamıştır. 4 hafta sonra düzenlenen ikinci izleme oturumunda yazdığı hikâyenin 3 dakikasını planlamaya, 12 dakikasını ise yazmaya ayırarak toplam 15 dakikada hikâyesini tamamlamıştır. Mesut, izleme oturumlarında yazdığı hikâyelerde planlamaya ortalama 3,30 dakika, yazmaya ise ortalama 13 dakika ayırarak ortalama 16,30 dakikada hikâyeyi tamamlamıştır. Mesut'un izleme oturumlarında yazdığı hikâyelerde planlamaya ayırdığı ortalama süre, öğretim sonu değerlendirmede planlamaya ayırdığı ortalama süreden kısadır, başlama düzeyi ortalamasından ise uzundur. Mesut'un izleme oturumlarında yazmaya ayırdığı ortalama süre, öğretim sonu değerlendirmede yazmaya ayırdığı ortalama süreden ve başlama düzeyi ortalamasından uzundur. Mesut'un izleme oturumlarında toplam hikâye yazma süre ortalaması, öğretim sonu değerlendirme ve başlama düzeyi ortalamasından uzundur. Bu bulgular, Mesut'un öğretim sonunda planlama, yazma ve toplam hikâye yazma süresinde gösterdiği performans artışını, öğretimden 2 ve 4 hafta sonra da benzer düzeyde sürdürdüğünü göstermektedir (Tablo 5).

Kemal, başlama düzeyi oturumlarında yazdığı hikâyeleri en kısa 3,33 en uzun 13,12 olmak üzere ortalama 8,09 dakikada tamamlamıştır. Başlama düzeyi oturumlarında yazdığı üç hikâyede planlamaya en kısa 0,02 en uzun 3,07 olmak üzere ortalama 1,04 dakika, yazmaya ise en kısa 3,30 en uzun 10,05 ortalama 7,05 dakika ayırmıştır. Öğretim sonu değerlendirmede yazdığı hikâyeleri en kısa 20,35 en uzun 23,10 olmak üzere ortalama 21,36 dakikada tamamlamıştır. Öğretim sonu değerlendirmede toplam hikâye yazma süre ortalaması başlama düzeyi oturumlarına göre 13,27 dakika artmıştır. Öğretim sonu değerlendirmede yazdığı üç hikâyede planlamaya en kısa 10,08 en uzun 11,04 ortalama

10,44 dakika, yazmaya ise en kısa 10,03 en uzun 12,06 ortalama 10,52 dakikada ayırmıştır. Öğretim sonu değerlendirmede yazdığı hikâyelerde planlamaya ayırdığı süre ortalaması başlama düzeyi oturumlarına göre 9,40 dakika, yazmaya ayırdığı süre ise 3,47 dakika artmıştır. Bu verilere göre Kemal'in, başlama düzeyine göre öğretim sonu değerlendirmelerde planlama, yazma ve toplam yazma süresi verilerin düzeyinde artış olduğu görülmektedir (bkz. Tablo 5).

Kemal için öğretim sonu değerlendirme oturumlarından 2 hafta sonra sadece bir izleme oturumu düzenlenmiştir. Kemal, öğretim sonu değerlendirme oturumlarının tamamlanmasından 2 hafta sonra düzenlenen izleme oturumunda yazdığı hikâyenin 8,44 dakikasını planlamaya, 9,07 dakikasını ise yazmaya ayırarak toplam 17,51 dakikada hikâyesini tamamlamıştır. Kemal'in izleme oturumunda yazdığı hikâyede planlamaya ayırdığı süre, öğretim sonu değerlendirmede planlamaya ayırdığı ortalama süreden kısadır, başlama düzeyi ortalamasından ise uzundur. Kemal'in izleme oturumunda yazmaya ayırdığı süre, öğretim sonu değerlendirmede yazmaya ayırdığı ortalama süreden kısadır, başlama düzeyi ortalamasından ise uzundur. Kemal'in izleme oturumunda toplam hikâye yazma süresi, öğretim sonu değerlendirme ortalamasından kısadır, başlama düzeyi ortalamasından ise uzundur. Bu bulgular, Kemal'in öğretim sonunda planlama, yazma ve toplam hikâye yazma süresinde gösterdiği performans artışını, öğretimden 2 hafta sonra da benzer düzeyde sürdürdüğünü göstermektedir (Tablo 5).

Hikâye yazma süreleri incelendiğinde, BOY stratejisi uygulaması sonunda başlama düzeyi oturumlarına göre her üç katılımcının planlama ve toplam yazma sürelerinde artış olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla elde edilen bulgular, BOY stratejisinin OSB'li öğrencilerin hikâye yazma görevinde hikâyeyi planlama ve toplam yazma sürelerinin artırılmasında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Diğer yandan izleme oturumlarında öğrencilerin öğretim sonu toplam yazma süresinde gösterdiği performans artışını, birinci ve üçüncü katılımcıda benzer düzeyde, ikinci katılımcıda gelişerek sürdürdüğü belirlenmiştir. Dolayısıyla BOY stratejisinin OSB'li öğrencilerde hikâye yazma görevlerinde hikâye planlama ve toplam yazma sürelerine ilişkin öğretim sonu kazanımlarını öğretim tamamlandıktan 2 ve 4 hafta sonra korumada ve geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Genelleme Amaçları

Genelleme Oturumları Etkililik Bulguları: Katılımcı öğrencilerin BOY stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretimi uygulama öncesi başlama düzeyi ve öğretim sonu oturumlarında hikâye türünde hikâye elementleri, hikâye kalitesi, hikâye kelime sayısı uzunluğu ve hikâye yazma süresi performanslarını anı türüne genelleme oturumlarında aldıkları anı elementleri puanları, anı kalite puanları, anı kelime sayısı uzunlukları ve anı yazma sürelerine ilişkin bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 4

Katılımcı Öğrencilerin Anı Hikâye Elementleri Puanları, Anı Kalite Puanları, Anı Kelime Sayısı Uzunlukları ve Anı Yazma Süreleri

Katılımcı	Oturum	Anı Elementleri Puanı	Anı Kalite Puanı	Anı Kelime Sayısı Uzunluğu	Anı Yazma Süresi		
					Planlama Süresi	Yazma süresi	Toplam yazma süresi
Aydın	B.D.	3	1	22	0,5 sn	1,40 dk	1,45 dk
	Ö.S.D.	6	3	27	8,30	3,45	12,15
Mesut	B.D.	7	5	45	17 sn	4,10 dk	4,27 dk
	Ö.S.D.	13	7	58	9,45 dk	15,40	25,25 dk
Kemal	B.D.	4	2	30	20 sn	5 dk	5.20 dk
	Ö.S.D.	8	4	40	17 dk	19 dk	36 dk

Not: BD = Başlama Düzeyi, ÖSD = Öğretim Sonu Değerlendirme, DK = Dakika, SN = Saniye

Aydın, başlama düzeyi oturumunda yazdığı anı üzerinden hikâye elementleri dereceli puanlama anahtarından göre 3 puan almıştır. Bu puan birinci katılımcının strateji öğretimi gerçekleştirilmeden önce eksik ve gelişmemiş anı yazdığını göstermektedir. Öğretim sonu değerlendirmede, yazdığı anı üzerinden hikâye elementleri dereceli puanlama anahtarına göre 8 puan almıştır. Bu verilere göre Aydın’ın, uygulama öncesi başlama düzeyine göre öğretim sonu değerlendirmede anı elementleri puanında artış olduğu görülmektedir. Aydın, öğretim sonu değerlendirmede yazdığı anı üzerinde hikâye elementlerinin tamamına yer vermiştir. Aydın’ın anı kalite puanları incelendiğinde başlama düzeyi oturumlarında hikâye bütüncül kalite ölçeğinden 1 puan alarak düşük kalitede anı yazmıştır. Öğretim sonu

değerlendirmede ise 3 puan alarak anı kalite performansını başlama düzeyi oturumuna göre 3 kat artırmış ve düşük kalitede anı yazmıştır. Aydın, başlama düzeyi oturumunda 22 kelimeden oluşan bir anı yazmıştır. Öğretim sonu değerlendirmede 27 kelimelik anı yazarak başlama düzeyi oturumundan daha uzun anı yazmıştır. Aydın, başlama düzeyi oturumunda yazdığı anıyı toplam 1,45 dakikada tamamlamıştır. Anı yazdığı toplam sürenin 0,5 saniyesini planlamaya, geri kalan 1,40 dakikayı ise anı yazmaya ayırmıştır. Başlama düzeyinde planlamaya neredeyse hiç süre ayırmamıştır. Öğretim sonu değerlendirmede ise yazdığı anıyı toplam 12,15 dakikada tamamlamıştır. Anı yazdığı toplam sürenin 8,30 dakikasını planlamaya, geri kalan 3,45 dakikayı ise anı yazmaya ayırmıştır. Başlama düzeyine göre anı planlama süresini 8,25 dakika, toplam yazma süresini ise 10,30 dakika artırmıştır (bkz. Tablo 6).

Mesut, başlama düzeyi oturumunda yazdığı anı üzerinden hikâye elementleri dereceli puanlama anahtarından göre 7 puan almıştır. Öğretim sonu değerlendirmede, yazdığı anı üzerinden hikâye elementleri dereceli puanlama anahtarından göre 13 puan almıştır. Bu verilere göre Mesut'un, uygulama öncesi başlama düzeyine göre öğretim sonu değerlendirmede anı elementleri puanında artış olduğu görülmektedir. Mesut, öğretim sonu değerlendirmede yazdığı anı üzerinde hikâye elementlerinin tamamına yer vermiştir. Mesut'un anı kalite puanları incelendiğinde başlama düzeyi oturumlarında hikâye bütüncül kalite ölçeğinden 5 puan alarak düşük kalitede anı yazmıştır. Öğretim sonu değerlendirmede ise 7 puan alarak anı kalite performansını başlama düzeyi oturumuna göre 1,4 kat artırmış ve yüksek kalitede anı yazmıştır. Mesut, başlama düzeyi oturumunda 45 kelimeden oluşan bir anı yazmıştır. Öğretim sonu değerlendirmede 58 kelimelik anı yazarak başlama düzeyi oturumundan daha uzun anı yazmıştır. Mesut, başlama düzeyi oturumunda yazdığı anıyı toplam 4,27 dakikada tamamlamıştır. Anı yazdığı toplam sürenin 17 saniyesini planlamaya, geri kalan 4,10 dakikayı ise anı yazmaya ayırmıştır. Başlama düzeyinde planlamaya çok kısa bir süre ayırmıştır. Öğretim sonu değerlendirmede ise yazdığı anıyı toplam 25,25 dakikada tamamlamıştır. Anı yazdığı toplam sürenin 9,45 dakikasını planlamaya, geri kalan 15,40 dakikayı ise anı yazmaya ayırmıştır. Başlama düzeyine göre anı planlama süresini 9,28 dakika, toplam yazma süresini ise 20,58 dakika artırmıştır (bkz. Tablo 6).

Kemal, başlama düzeyi oturumunda yazdığı anı üzerinden hikâye elementleri dereceli puanlama anahtarından göre 4 puan almıştır. Bu puan üçüncü katılımcının strateji öğretimi gerçekleştirilmeden önce hikâye elementleri bakımından eksik ve gelişmemiş anı yazdığını göstermektedir. Öğretim sonu değerlendirmede, yazdığı anı üzerinden hikâye elementleri

dereceli puanlama anahtarından göre 13 puan almıştır. Bu verilere göre Kemal'in, uygulama öncesi başlama düzeyine göre öğretim sonu değerlendirmede anı elementleri puanında artış olduğu görülmektedir. Kemal, öğretim sonu değerlendirmede yazdığı anı üzerinde hikâye elementlerinin tamamına yer vermiştir Kemal'in anı kalite puanları incelendiğinde başlama düzeyi oturumlarında hikâye bütüncül kalite ölçeğinden 2 puan alarak düşük kalitede anı yazmıştır. Öğretim sonu değerlendirmede ise 4 puan alarak anı kalite performansını başlama düzeyi oturumuna göre 2 kat artırmış ve orta kalitede anı yazmıştır. Kemal, başlama düzeyi oturumunda 30 kelimeden oluşan bir anı yazmıştır. Öğretim sonu değerlendirmede 40 kelimelik anı yazarak başlama düzeyi oturumundan daha uzun anı yazmıştır. Kemal, başlama düzeyi oturumunda yazdığı anıyı toplam 5,20 dakikada tamamlamıştır. Anı yazdığı toplam sürenin 20 saniyesini planlamaya, geri kalan 5 dakikayı ise anı yazmaya ayırmıştır. Başlama düzeyinde planlamaya çok kısa bir süre ayırmıştır. Öğretim sonu değerlendirmede ise yazdığı anıyı toplam 36 dakikada tamamlamıştır. Anı yazdığı toplam sürenin 17 dakikasını planlamaya, geri kalan 19 dakikayı ise anı yazmaya ayırmıştır. Başlama düzeyine göre anı planlama süresini 16,40 dakika, toplam yazma süresini ise 30,40 dakika artırmıştır (bkz. Tablo 6).

BOY stratejisi uygulaması sonunda başlama düzeyi oturumlarına göre tüm katılımcıların anı elementleri puanında ve anı kalitesinde artış olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan tüm katılımcılar BOY stratejisi uygulaması sonunda başlama düzeyi oturumlarına göre daha uzun anı yazmışlardır. Katılımcıların planlama ve toplam yazma sürelerinde artış olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla bu bulgular, OSB'li öğrencilerin, BOY Stratejisi ile sunulan hikâye yazma becerileri öğretimi sonunda edinimlerini anı türüne uygulayabildikleri görülmektedir.

İlişkisel Amaçlar

Dilin İletişim İşlevleri Kullanım Bulgular ve Yorumları: Katılımcı öğrencilerin BOY stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretimi uygulaması öncesinde başlama düzeyi ve öğretim oturumlarında dilin bildirim, mantık yürütme, tahmin etme ve yansıtma iletişim işlevleri sorularına yanıt verme doğruluğuna ilişkin bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 5

Katılımcı Öğrencilerin Dilin Kullanım İşlevleri Doğruluğu Bulguları

Katılımcı	Oturumlar	Bildirme						Mantık Yürütme				Tahmin Etme		Yansıtırma	
		Etiketleme		Ayrıntılara Değınme		Olaylara Değınme		Nedensel ve Bağılantısal İlişkileri Tanımlama		İlkeleri Tanıma		Bir Dizi Olayı Kestirme		Diğerlerinin Yaşantıları İçine Kendisi	
		D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D	Y
Katılımcı 1 Aydın	B.D.	14	1	2	2	6	1	4	2	0	1	3	3	1	8
		14	1	2	2	3	4	3	3	1	0	2	4	1	8
		14	1	2	2	6	1	3	3	1	0	3	3	0	9
	Ö.O.	14	1	2	2	4	3	4	2	0	1	2	4	2	7
		14	1	2	2	5	2	4	2	0	1	2	4	6	3
		14	1	3	1	6	1	6	0	0	1	4	2	6	3
Katılımcı 2 Mesut	B.D.	12	3	2	2	1	6	1	5	0	1	2	4	2	7
		11	4	2	2	3	4	2	4	0	1	1	5	2	7
		8	7	2	2	5	2	0	6	0	1	2	4	0	9
	Ö.O.	13	2	1	3	6	1	2	4	0	1	2	4	1	8
		12	3	2	2	6	1	1	5	0	1	0	6	2	7
		14	1	3	1	7	0	3	3	0	1	1	5	1	8
Katılımcı 3 Kemal	B.D.	9	6	1	3	0	7	2	4	1	0	1	5	0	9
		10	5	1	3	5	2	2	4	0	1	2	4	0	9
		9	6	1	3	4	3	1	5	0	1	1	5	0	9
	Ö.O.	9	6	1	3	5	2	2	4	0	1	1	5	0	9
		11	4	1	3	4	3	1	5	0	1	1	5	0	9
		11	4	1	3	3	4	1	5	0	1	2	4	0	9

Not: B.D. = Başlama Düzeyi, Ö.O. = Öğretim Oturumları

Bildirme İletişim İşlevi: Bildirme ana iletişim işlevi alt işlev kategorisi olan etiketleme kategorisinde üç başlama düzeyi oturumunda birinci katılımcı öğrenci Aydın sırasıyla tüm oturumlarda toplam 15 sorudan 14'ünde etiketleme iletişim işlevine hizmet eden sorulara doğru yanıt vermiştir. Öğretim oturumlarında ise etiketleme iletişim işlevi kullanım doğruluğunu koruyarak tüm oturumlarda 15 sorudan 14'ünde etiketleme işlevine hizmet eden sorulara doğru yanıt vermiştir. Bildirme ana iletişim işlevi alt işlev kategorisi olan ayrıntılara değınme kategorisinde üç başlama düzeyi oturumunda Aydın sırasıyla toplam 4 sorudan 2'sinde ayrıntılara değınme iletişim işlevine hizmet eden sorulara doğru yanıt vermiştir. Öğretim oturumlarında ise ayrıntılara değınme iletişim işlevi kullanım doğruluğunu koruyarak 2 ve 4.oturumlarda 4 sorudan 2'sinde; 4 sorudan 3'ünde ayrıntılara

değınme işlevine hizmet eden sorulara doğru yanıt vermiştir. Bildirme ana iletişim işlevi alt işlev kategorisi olan olaylara değınme iletişim işlevi kategorisinde üç başlama düzeyi oturumunda Aydın sırasıyla 7 sorudan 1'inde; 7 sorudan 3'ünde; 7 sorudan 5'inde; olaylara değınme iletişim işlevine hizmet eden sorulara doğru yanıt vermiştir. Öğretim oturumlarında ise başlama düzeyine göre 2.oturumda düşüş oluşarak; sonraki oturumlarda korunum sağlayarak 7 sorudan 4'ünde; 7 sorudan 5'inde; 7 sorudan 6'sında olaylara değınme iletişim işlevine hizmet eden sorulara doğru yanıt vermiştir (Tablo 7).

İkinci katılımcı öğrenci Mesut bildirme ana iletişim işlevi alt işlev kategorisi olan etiketleme kategorisinde üç başlama düzeyi oturumunda sırasıyla 15 sorudan 12'sinde; 15 sorudan 11'inde; 15 sorudan 8'inde etiketleme iletişim işlevine hizmet eden sorulara doğru yanıt vermiştir. Öğretim oturumlarında ise etiketleme iletişim işlevi kullanım doğruluğunu artırarak sırasıyla 15 sorudan 13'ünde; 15 sorudan 12'sinde ve 15 sorudan 14'ünde etiketleme işlevine hizmet eden sorulara doğru yanıt vermiştir. Bildirme ana iletişim işlevi alt işlev kategorisi olan ayrıntılara değınme kategorisinde üç başlama düzeyi oturumunda Mesut sırasıyla tüm oturumlarda toplam 4 sorudan 2'sinde ayrıntılara değınme iletişim işlevine hizmet eden sorulara doğru yanıt vermiştir. Öğretim oturumlarında ise ayrıntılara değınme iletişim işlevi kullanım doğruluğunda düşüş ve artışlar olmuş sırasıyla toplam 4 sorudan 1'inde; 4 sorudan 2'sinde; 4 sorudan 3'ünde ayrıntılara değınme iletişim işlevine hizmet eden sorulara doğru yanıt vermiştir. Bildirme ana iletişim işlevi alt işlev kategorisi olan olaylara değınme iletişim işlevi kategorisinde üç başlama düzeyi oturumunda Mesut sırasıyla 7 sorudan 1'inde; 7 sorudan 3'ünde; 7 sorudan 5'inde olaylara değınme iletişim işlevine hizmet eden sorulara doğru yanıt vermiştir. Öğretim oturumlarında ise olaylara değınme iletişim işlevi kullanım doğruluğunda artışlar olmuş sırasıyla 2 ve 4.oturumlarda toplam 7 sorudan 6'sına; 6.oturumda 7 sorudan 7'sine; olaylara değınme iletişim işlevine hizmet eden sorulara doğru yanıt vermiştir.

Üçüncü katılımcı öğrenci Kemal bildirme ana iletişim işlevi alt işlev kategorisi olan etiketleme kategorisinde üç başlama düzeyi oturumunda sırasıyla 1 ve 3.oturumlarda 15 sorudan 9'unda; 2.oturumda 15 sorudan 10'unda; etiketleme iletişim işlevine hizmet eden sorulara doğru yanıt vermiştir. Öğretim oturumlarında ise etiketleme iletişim işlevi kullanım doğruluğunu koruyarak sırasıyla 2.oturumda 15 sorudan 9'unda; 4 ve 6.oturumlarda 15 sorudan 11'inde etiketleme işlevine hizmet eden sorulara doğru yanıt vermiştir. Bildirme ana iletişim işlevi alt işlev kategorisi olan ayrıntılara değınme kategorisinde üç başlama düzeyi oturumunda Mesut sırasıyla tüm oturumlarda toplam 4 sorudan 1'inde ayrıntılara

değinme iletişim işlevine hizmet eden sorulara doğru yanıt vermiştir. Öğretim oturumlarında ise ayrıntılara değinme iletişim işlevi kullanım doğruluğunu koruyarak tüm öğretim oturumlarında toplam 4 sorudan 3'ünde ayrıntılara değinme iletişim işlevine hizmet eden sorulara doğru yanıt vermiştir. Bildirme ana iletişim işlevi alt işlev kategorisi olan olaylara değinme iletişim işlevi kategorisinde üç başlama düzeyi oturumunda Mesut sırasıyla birinci oturumda 7 sorudan hiçbirine doğru yanıt veremezken; ikinci oturumda 7 sorudan 5'inde; 7 sorudan 4'ünde olaylara değinme iletişim işlevine hizmet eden sorulara doğru yanıt vermiştir. Öğretim oturumlarında ise olaylara değinme iletişim işlevi kullanım doğruluğunu koruyarak sırasıyla 2.oturumda toplam 7 sorudan 5'ine; 4.oturumda 7 sorudan 4'üne; 6.oturumda ise 7 sorudan 3'üne olaylara değinme iletişim işlevine hizmet eden sorulara doğru yanıt vermiştir.

Katılımcı öğrencilerin BOY stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretimi uygulaması öncesinde başlama düzeyi ve öğretim oturumlarında dilin bildirim iletişim işlevine ilişkin sorulara yanıt verme doğruluk düzeylerine ilişkin bulgular, özetle katılımcıların başlama düzeylerinde doğruluk düzeyleri performanslarını düşüş ve artışlar olmakla birlikte çoğunlukla korudukları biçiminde yorumlanabilir. Ancak her iki alt işlev kategorisinde başlama düzeyine göre öğretim oturumları verileri artış veya düşüş yönünde eğilim göstermesi nedeniyle yorumlamaya elverişli olmayacak biçimde kararsız olarak elde edilmiştir. Dolayısıyla OSB'li öğrencilerde BOY stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretimi, dilin kullanım iletişim işlevlerinden bildirim işlevine hizmet eden sorulara yanıt verme doğruluğunun artırılmasında etki düzeyine sahip olmadığı söylenebilir.

Mantık Yürütme İletişim İşlevi: Mantık yürütme ana iletişim işlevi alt işlev kategorisi olan nedensel ve bağlantısal ilişkileri tanımlama kategorisinde üç başlama düzeyi oturumunda birinci katılımcı öğrenci Aydın sırasıyla birinci oturumda toplam 6 sorudan 2'sinde; ikincive üçüncü oturumlarda 6 sorudan 3'ünde nedensel ve bağlantısal ilişkileri tanımlama iletişim işlevine hizmet eden sorulara doğru yanıt vermiştir. Öğretim oturumlarında ise kullanım doğruluğunu artırarak 2 ve 4.oturumlarda 6 sorudan 4'ünde 6.oturumda ise 6 sorunun 6'sında nedensel ve bağlantısal ilişkileri tanımlama hizmet eden sorulara doğru yanıt vermiştir. Mantık yürütme ana iletişim işlevi alt işlev kategorisi olan ilkeleri tanıma kategorisinde üç başlama düzeyi oturumunda Aydın sırasıyla birincisinde 1 soruya yanıt verememiş; 2 ve 3. oturumlarda 1 soruya doğru yanıt vermiştir. Öğretim oturumlarında ise kullanım doğruluğu düşürerek tüm oturumlarda toplam 1 soruya doğru yanıt verememiştir (Tablo 7).

İkinci katılımcı öğrenci Mesut, mantık yürütme ana iletişim işlevi alt işlev kategorisi olan nedensel ve bağlantısal ilişkileri tanımlama kategorisinde üç başlama düzeyi oturumunda sırasıyla birinci oturumda toplam 6 sorudan 1'inde; ikinci oturumda 6 sorudan 2'sinde nedensel ve bağlantısal ilişkileri tanımlama iletişim işlevine hizmet eden sorulara doğru yanıt vermiştir. Başlama düzeyi üçüncü oturumda 6 sorudan hiçbirine doğru yanıt verememiştir. Öğretim oturumlarında ise kullanım doğruluğunu artırarak 2. oturumda 6 sorudan 2'sinde, 4.oturumda 6 sorudan 1'inde; 6.oturumda 6 sorunun 3'ünde nedensel ve bağlantısal ilişkileri tanımlama hizmet eden sorulara doğru yanıt vermiştir. Mantık yürütme ana iletişim işlevi alt işlev kategorisi olan ilkeleri tanıma kategorisinde üç başlama düzeyi oturumunun tümünde toplam 1 soruya yanıt verememiştir. Öğretim oturumlarında ise yanıt veremem performansını sürdürerek tüm oturumlarda toplam 1 soruya doğru yanıt verememiştir.

Üçüncü katılımcı öğrenci Kemal, mantık yürütme ana iletişim işlevi alt işlev kategorisi olan nedensel ve bağlantısal ilişkileri tanımlama kategorisinde üç başlama düzeyi oturumunda sırasıyla birinci ve ikinci oturumda toplam 6 sorudan 2'sinde; 3.oturumda 6 sorudan 1'inde nedensel ve bağlantısal ilişkileri tanımlama iletişim işlevine hizmet eden sorulara doğru yanıt vermiştir. Öğretim oturumlarında ise kullanım doğruluk düzeyini koruyarak 2. oturumda 6 sorudan 2'sinde, 4 ve 6.oturumlarda 6 sorudan 1'inde; nedensel ve bağlantısal ilişkileri tanımlama hizmet eden sorulara doğru yanıt vermiştir. Mantık yürütme ana iletişim işlevi alt işlev kategorisi olan ilkeleri tanıma kategorisinde üç başlama düzeyi oturumunun birincisinde toplam 1 soruya doğru yanıt verirken 2 ve 3. oturumlarda toplam 1 soruya yanıt verememiştir. Öğretim oturumlarında ise yanıt veremem performansını sürdürerek tüm oturumlarda toplam 1 soruya doğru yanıt verememiştir.

Katılımcı öğrencilerin BOY stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretimi uygulaması öncesinde başlama düzeyi ve öğretim oturumlarında dilin mantık yürütme iletişim işlevine ilişkin sorulara yanıt verme doğruluk düzeylerine ilişkin bulgular, nedensel ve bağlantısal ilişkileri tanımlama kategorisi bakımından katılımcıların başlama düzeylerinde doğruluk düzeyleri performanslarını öğretim oturumlarında düşüş ve artışlar olmakla birlikte çoğunlukla korudukları biçiminde yorumlanabilir. Ancak bu alt işlev kategorisinde başlama düzeyine göre öğretim oturumları verileri artış veya düşüş yönünde eğilim gösterdiği biçimde yorumlamaya elverişli olmayacak biçimde kararsız olarak elde edilmiştir. İlkeleri tanıma iletişim işlevi alt kategorisinde ise katılımcı öğrenciler, ilgili iletişim işlevine hizmet eden soruya doğru yanıt verememe performanslarını, öğretim oturumlarında da

sürdürmüşlerdir. Dolayısıyla bu bulgular ışığında OSB’li öğrencilerde BOY stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretimi, dilin kullanım iletişim işlevlerinden mantık yürütme işlevine hizmet eden sorulara yanıt verme doğruluğunun artırılmasında etki düzeyine sahip olmadığı söylenebilir.

Tahmin İletişim İşlevi: Tahmin etme ana iletişim işlevi alt işlev kategorisi olan bir dizi olayı kestirme kategorisinde üç başlama düzeyi oturumunda birinci katılımcı öğrenci Aydın birinci ve üçüncü oturumlarda toplam 6 sorudan 3’ünde; ikinci oturumda ise 6 sorudan 2’sinde bir dizi olayı kestirme iletişim işlevine hizmet eden sorulara doğru yanıt vermiştir. Öğretim oturumlarında ise kullanım doğruluğunu koruyarak 2 ve 4. oturumlarda 6 sorudan 2’sinde; 6. oturumda ise artışla 6 sorunun 4’ünde bir dizi olayı kestirme iletişim işlevine hizmet eden sorulara doğru yanıt vermiştir (Tablo 7).

Tahmin etme ana iletişim işlevi alt işlev kategorisi olan bir dizi olayı kestirme kategorisinde üç başlama düzeyi oturumunda ikinci katılımcı öğrenci Mesut birinci ve üçüncü oturumlarda toplam 6 sorudan 2’sinde; ikinci oturumda ise 6 sorudan 1’inde bir dizi olayı kestirme iletişim işlevine hizmet eden sorulara doğru yanıt vermiştir. Öğretim oturumlarında ise kullanım doğruluğunu koruma ve düşüş eğilimi göstererek 2. oturumda 6 sorudan 2’sinde doğru yanıt verirken, 4. oturumda 6 sorudan hiçbirine doğru yanıt vermemiş; 6. oturumda ise artışla 6 sorudan 1’inde bir dizi olayı kestirme iletişim işlevine hizmet eden sorulara doğru yanıt vermiştir.

Tahmin etme ana iletişim işlevi alt işlev kategorisi olan bir dizi olayı kestirme kategorisinde üç başlama düzeyi oturumunda üçüncü katılımcı öğrenci Kemal birinci ve üçüncü oturumlarda toplam 6 sorudan 1’inde; ikinci oturumda ise 6 sorudan 2’sinde bir dizi olayı kestirme iletişim işlevine hizmet eden sorulara doğru yanıt vermiştir. Öğretim oturumlarında ise başlama düzeyindeki kullanım doğruluğunu koruma eğilimi göstererek 2 ve 4. oturumlarda 6 sorudan 1’inde doğru yanıt verirken, 6. oturumda ise artışla 6 sorudan 2’sinde bir dizi olayı kestirme iletişim işlevine hizmet eden sorulara doğru yanıt vermiştir.

Katılımcı öğrencilerin BOY stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretimi uygulaması öncesinde başlama düzeyi ve öğretim oturumlarında dilin tahmin etme iletişim işlevine ilişkin sorulara yanıt verme doğruluk düzeylerine ilişkin bulgular, katılımcıların başlama düzeylerinde doğruluk düzeyleri performanslarına göre öğretim oturumlarında tahmin etme sorularına yanıt vermede düşüş ve artışlar olmakla birlikte çoğunlukla korudukları biçiminde yorumlanabilir. Başlama düzeyine göre öğretim oturumlarında tahmin etme işlevine hizmet

eden sorulara doğru yanıt verme düzeylerinde farklılaşma olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla bu bulgular ışığında OSB'li öğrencilerde BOY stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretimi, dilin kullanım iletişim işlevlerinden tahmin etme işlevine hizmet eden sorulara yanıt verme doğruluğunun artırılmasında etki düzeyine sahip olmadığı söylenebilir.

Yansıtma İletişim İşlevi: Yansıtma ana iletişim işlevi alt işlev kategorisi olan diğerlerinin yaşantıları içine kendini koyma alt kategorisinde üç başlama düzeyi oturumunda birinci katılımcı öğrenci Aydın birinci ve ikinci oturumlarda toplam 9 sorudan 1'nde doğru yanıt verirken; üçüncü oturumda ise 9 sorudan hiçbirinde diğerlerinin yaşantıları içine kendini koyma alt kategorisinde doğru yanıt verememiştir. Öğretim oturumlarında ise kullanım doğruluğunu artırarak 2.oturumda 9 sorudan 2'sinde 4 ve 6.oturumlarda ise 9 sorudan 6'sında diğerlerinin yaşantıları içine kendini koyma iletişim işlevine hizmet eden sorulara doğru yanıt vermiştir (Tablo 7).

Yansıtma ana iletişim işlevi alt işlev kategorisi olan diğerlerinin yaşantıları içine kendini koyma alt kategorisinde üç başlama düzeyi oturumunda ikinci katılımcı öğrenci Mesut sırasıyla birinci ve ikinci oturumlarda toplam 9 sorudan 2'sinde doğru yanıt verirken; üçüncü oturumda ise 9 sorudan hiçbirinde diğerlerinin yaşantıları içine kendini koyma alt kategorisinde doğru yanıt verememiştir. Öğretim oturumlarında ise kullanım doğruluğunu artırarak 2 ve 6.oturumlarda 9 sorudan 1'inde; 2.oturumda ise 9 sorudan 2'sinde diğerlerinin yaşantıları içine kendini koyma iletişim işlevine hizmet eden sorulara doğru yanıt vermiştir.

Yansıtma ana iletişim işlevi alt işlev kategorisi olan diğerlerinin yaşantıları içine kendini koyma alt kategorisinde üç başlama düzeyi oturumunda üçüncü katılımcı öğrenci Kemal sırasıyla tüm oturumlarda toplam 9 sorudan hiçbirinde diğerlerinin yaşantıları içine kendini koyma alt kategorisinde doğru yanıt verememiştir. Öğretim oturumlarında ise doğru yanıt verememe eğilimini sürdürerek tüm oturumlarda toplam 9 sorudan hiçbirinde diğerlerinin yaşantıları içine kendini koyma alt kategorisinde doğru yanıt verememiştir.

Katılımcı öğrencilerin BOY stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretimi uygulaması öncesinde başlama düzeyi ve öğretim oturumlarında dilin yansıtma iletişim işlevine ilişkin diğerlerinin yaşantıları içine kendini koyma alt kategorisinde sorulara yanıt verme doğruluk düzeylerine ilişkin bulgular, birinci denekte başlama düzeylerinde doğruluk düzeyleri performanslarını öğretim oturumlarında artırması biçiminde yorumlanabilir. Dolayısıyla birinci katılımcı OSB'li öğrencide BOY stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretiminin yansıtma iletişim işlevi alt kategorisi olan diğerlerinin yaşantıları içine kendini koyma alt

kategorisinde sorulara yanıt verme doğruluk düzeyinin artırılmasında etkili olduğu söylenebilir. Diğer yandan ikinci katılımcı öğrencide ise bu alt işlev kategorisinde başlama düzeyine göre öğretim oturumları verileri artış veya düşüş yönünde eğilim göstermesi nedeniyle yorumlamaya elverişli olmayacak biçimde kararsız olarak elde edilmiştir. Üçüncü katılımcı öğrencide ise yansıtma iletişim işlevi alt kategorisinde iletişim işlevine hizmet eden soruya doğru yanıt verememe performansı, öğretim oturumlarında da devam etmiştir. Dolayısıyla bu bulgular doğrultusunda ikinci ve üçüncü katılımcı OSB’li öğrencilerde BOY stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretimi, dilin kullanım iletişim işlevlerinden yansıtma işlevine hizmet eden sorulara yanıt verme doğruluğunun artırılmasında etki düzeyine sahip olmadığı söylenebilir.

Üretilen Toplam Farklı Sözcük Sayısı Bulgular ve Yorumları: Katılımcı öğrencilerin BOY stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretimi uygulaması öncesinde başlama düzeyi ve öğretim oturumlarında ürettikleri toplam farklı sözcük sayılarına ilişkin bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 6

Katılımcı Öğrencilerin Üretilen Toplam Farklı Sözcük Sayısı Bulguları

Katılımcı	Başlama Düzeyi			Öğretim Oturumları					
Katılımcı 1 Aydın	266	170	181	116	98	67	122	70	
Katılımcı 2 Mesut	145	105	120	54	55	57	96	83	62
Katılımcı 2 Kemal	273	189	260	73	50	81	40	93	91

Üç başlama düzeyi oturumunda Aydın sırasıyla toplam 266, 145 ve 273 farklı sözcük üretmiştir. 5 öğretim oturumunda ise sırasıyla 116, 98, 67, 122 ve 70 farklı sözcük üretmiştir. Aydın’ın BOY strateji ile yazma öğretimi öncesine göre yazma öğretimi boyunca ürettiği toplam farklı sözcük sayısı performansının düşüş eğiliminde olduğu belirlenmiştir. Üçüncü başlama düzeyini takip eden birinci öğretim oturumunda düşüş olduğu; sonraki oturumlarda ise başlama düzeyine göre düşüş eğiliminin öğretim oturumlarında azalma ve artışlar olmakla birlikte devam ettiği belirlenmiştir (Tablo 8).

Üç başlama düzeyi oturumunda Mesut sırasıyla toplam 145, 105 ve 120 farklı sözcük üretmiştir. 6 öğretim oturumunda ise sırasıyla 54, 55, 57, 96, 83 ve 62 farklı sözcük üretmiştir. Mesut'un BOY strateji ile yazma öğretimi öncesine göre yazma öğretimi boyunca ürettiği toplam farklı sözcük sayısı performansının düşüş eğiliminde olduğu belirlenmiştir. Üçüncü başlama düzeyini takip eden birinci öğretim oturumunda düşüş olduğu; sonraki oturumlarda ise başlama düzeyine göre düşüş eğiliminin öğretim oturumlarında azalma ve artışlar olmakla birlikte devam ettiği belirlenmiştir (Tablo 8).

Üç başlama düzeyi oturumunda Kemal sırasıyla toplam 273, 189 ve 260 farklı sözcük üretmiştir. 6 öğretim oturumunda ise sırasıyla 73, 50, 81, 40, 93 ve 91 farklı sözcük üretmiştir. Kemal'in BOY strateji ile yazma öğretimi öncesine göre yazma öğretimi boyunca ürettiği toplam farklı sözcük sayısı performansının düşüş eğiliminde olduğu belirlenmiştir. Üçüncü başlama düzeyini takip eden birinci öğretim oturumunda düşüş olduğu; sonraki oturumlarda ise başlama düzeyine göre düşüş eğiliminin öğretim oturumlarında azalma ve artışlar olmakla birlikte devam ettiği belirlenmiştir (Tablo 8).

Katılımcı öğrencilerin toplam ürettikleri farklı sözcük sayısı performanslarına bakıldığında; BOY stratejisi ile yazma öğretimi öncesinde başlama düzeyi oturumlarındaki farklı sözcük kullanım sayıları performanslarının BOY stratejisi ile yazma öğretimi oturumlarında düştüğü belirlenmiştir. Öğretim oturumlarında ise kararsız biçimde azalma ve artma biçiminde farklı sayılarda sözcük kullandıkları görülmektedir. Bu bulgular, OSB'li öğrencilerde BOY stratejisi uygulaması öncesinde başlama düzeyinde serbest sohbet konularında farklı sözcük üretme performanslarının öğretim oturumlarında düşüş yönünde sonuçlandığı; dolayısıyla BOY stratejisi ile yazma öğretiminin OSB'li öğrencilerde üretilen toplam farklı sözcük sayısının artırılmasında etkili olmadığı biçiminde yorumlanabilir (Tablo 8).

Sosyal Geçerlik Bulguları

BOY Stratejisi İle İlgili Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorum: Bu araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek üzere, geliştirilen “Sosyal Geçerlik Öğrenci Anketi” (EK 15) öğretim çalışmaları sonunda öğrencilere uygulanmıştır. BOY Stratejisine ilişkin öğrencilerin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“BOY Stratejisi yazma görevinde bana yardımcı olur.” maddesinde tüm öğrenciler her zaman görüşünde bulunmuşlardır. “Bundan sonra Türkçe derslerinde hikâye yazarken BOY

stratejisini kullanacağım.” maddesine üç öğrenci de her zaman kullanacaklarını belirtmişlerdir. “BOY stratejisini kullanmak çok kolaydı.” maddesine tüm öğrenciler her zaman kolay olduğu görüşünde birleşmişlerdir. “BOY nasıl kullanıldığını öğrenirken çok eğlendim.” maddesine üç öğrenci her zaman görüşünde birleşmişlerdir. “BOY Stratejisini öğrenirken kullandığımız çalışma kâğıtları çok hoşuma gitti.” maddesinde yine her zaman görüşünde birleşmişlerdir. “BOY Stratejisi öğretimi dersleri benim kolayca stratejiyi anlamamı sağladı.” maddesinde tüm öğrenciler her zaman görüşünde bulunmuşlardır. “BOY Stratejisindeki planlama kâğıdı hikâye yazmama çok yardımcı oldu.” maddesine üç öğrenci de her zaman yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. “BOY Stratejisini uygularken sesli düşünme benim çok işime yaradı.” maddesine iki öğrenci ara sıra, diğer öğrenci ise her zaman olarak görüş bildirmişlerdir. “BOY stratejisi diğer yazı türlerini yazmama çok yardımcı oldu.” Maddesinde bir öğrenci her zaman, iki öğrenci ise ara sıra olarak görüş bildirmişlerdir. “Hikâye yazarken güçlük yaşayan arkadaşlarıma BOY Stratejisini tavsiye ederim.” Maddesinde ise yine tüm katılımcılar her zaman görüşünde birleşmişlerdir.

Sonuç olarak, katılımcı öğrencilerin ankete vermiş oldukları cevaplara bakıldığında, araştırmanın öğrenci boyutunda sosyal geçerliğinin yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, BOY Stratejisi uygulamasının, tüm katılımcılar üzerinde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

BOY Stratejisi İle İlgili Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorum: Bu araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek üzere, geliştirilen “Sosyal Geçerlik Öğretmen Anketi” (EK 16) öğretim çalışmaları sonunda öğretmenlere uygulanmıştır. BOY Stratejisi ile ilgili öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Anketin ilk maddesi “Öğrencim verdiğim hikâye yazma ödevini kendi başına tamamlıyor.” ifadesine öğretmenler, tüm öğrenciler için genellikle görüşünde bulunmuşlardır. İkinci maddede “Öğrencim hikâye yazarken benden daha az yardım istiyor.” ifadesine öğretmenler, üç öğrenci için genellikle görüşünde birleşmişlerdir. Üçüncü maddede yer alan “Öğrencim hikâye yazmaya başlamadan önce hikâyeyi nasıl yazacağına yönelik planlama yapıyor.” ifadesine öğretmenler, tüm öğrenciler için her zaman görüşünü bildirmişlerdir. Dördüncü madde olan “Öğrencim verdiğim hikâye yazma ödevlerinde hikâye elementlerine daha fazla yer veriyor.” ifadesine öğretmenler, üç öğrenci için de her zaman görüşünde bulunmuşlardır. Bir diğer madde “Öğrencim daha iyi kalitede hikâyeler yazıyor.” ifadesine bir öğretmen dersini takip ettiği öğrenci için ara sıra, diğer öğretmenler iki öğrenci için her zaman şeklinde görüş bildirmişlerdir. Altıncı ve son maddede ise “Öğrencim daha fazla

kelime kullanarak hikâye yazıyor.” ifadesine öğretmenler, tüm öğrenciler için genellikle görüşünde birleşmişlerdir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin ankete vermiş oldukları cevaplara bakıldığında, araştırmaya ilişkin öğretmen görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, BOY stratejisi uygulamasının öğretmen boyutunda sosyal geçerliğinin yüksek olduğu söylenebilir.





BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada birinci olarak ortaokul düzeyinde olan OSB’li öğrencilere BOY Stratejisi ile hikâye yazma becerileri edinimleri, edindikleri bu becerileri öğretimden 2 ve 4 hafta sonra sürdürmeleri, hikâye yazma becerileri öğretimi sonunda edinimlerini anı türüne uygulayabilmeleri üzerindeki etkililiği belirlenmiştir. İkinci olarak OSB’li öğrencilere BOY Stratejisi ile hikâye yazma becerileri öğretiminin dilin bildirim, mantık yürütme, tahmin etme ve yansıtma iletişim işlevleri sorularına yanıt verme doğruluğu üzerinde bir değişime yol açıp açmadığı belirlenmiştir. Üçüncü olarak, OSB’li öğrencilere BOY Stratejisi ile hikâye yazma becerileri öğretiminin üretilen toplam farklı sözcük sayısı üzerinde bir değişime yol açıp açmadığı belirlenmiştir. Son olarak ise BOY Stratejisinin OSB’li öğrencilere hikâye yazma becerileri üzerindeki etkisi öğrenci ve öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmiştir.

Araştırmaya ortaokul düzeyinde OSB tanısı olan üç erkek öğrenci katılmıştır. Öğrenciler 12 ile 13 yaşları arasında ve altıncı sınıfa devam etmektedir. Katılımcılardan ikisi genel eğitim sınıfında tam zamanlı kaynaştırma programına devam etmekte, biri ise özel eğitim sınıfı öğrencisidir. Katılımcıların üçü de haftada iki saat özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitim almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin seçimi için bazı ön koşullar belirlenmiştir. Bu önkoşullar: a) İlgili devlet veya üniversite hastaneleri tarafından OSB tanısı almış olma, b) Ortaokul düzeyinde olma, c) Ek bir yetersizliği bulunmama, d) Verilen metni hecelemeden %90 üzerinde doğru okuma, e) Hikâye elementleri dereceli puanlama anahtarından yazdığı hikâye üzerinden en az 3 (%20), en fazla 6 (%40) puan alma, f) Ortalama sözce uzunluğu en az 3 ve 3’ün üstünde olma, g) Çocuklarının çalışmaya katılmasında ebeveynlerin gönüllülüğü olarak belirlenmiştir. Araştırma tek denekli deneysel

araştırmalardan “A-B Deseni” ile yürütülmüştür. Deney süreci; başlama düzeyinin belirlenmesi, BOY Stratejisi öğretimi, öğretim sonu değerlendirme ve izleme aşamalarından oluşmaktadır. BOY Stratejisi öğretimi; ön bilgileri harekete geçirme, tartışma, modelleme, rehberli uygulama ve bağımsız uygulamalar aşamalarında sunulmuştur. Öğretim aşamaları arası geçişler ölçüt temellidir. Ayrıca deney sürecinin başlama düzeyi ve BOY Stratejisi öğretimi aşamalarında değişiklik yapılmadan katılımcıların dilin kullanım işlevleri doğruluğu ve üretilen toplam farklı sözcük sayısı ölçümlenmiştir. Tüm değerlendirme koşullarında katılımcılara materyaller sunularak hikâye yazmaları istenmiştir. Katılımcıların yazdıkları hikâyelerde elementlere yer verme ve gelişmişlik durumları, hikâye kalitesi, dilin kullanım işlevleri doğruluğu ve üretilen toplam farklı sözcük sayısı puanlanmıştır. Veriler grafik üzerinde gösterilmiş ve görsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, ilişkili olduğu amaç başlıkları altında aşağıda tartışılmıştır.

Hikâye ve Anı Yazma Etkililik ve Genelleme Bulguları: Araştırma bulguları, BOY Stratejisi ile sunulan yazma öğretiminin, ortaokul düzeyinde OSB olan öğrencilerin yazdıkları hikâyelerin elementleri, kaliteleri, uzunlukları, planlama ve toplam yazma sürelerini artırmada ve katılımcıların öğretim sonu kazanımlarını 2 ve 4 hafta sonra sürdürmelerinde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, OSB’li öğrenciler, BOY Stratejisi ile sunulan hikâye yazma becerileri öğretimi sonunda edinimlerini anı türüne uygulayabilmişlerdir.

Araştırmada, BOY stratejisi öğretimi sonucunda, katılımcı üç öğrencide, başlama düzeyine göre öğretim sonu hikâye elementleri ve hikâye kalite puanlarında, hikâye uzunluklarında, hikâyeyi planlama ve toplam yazma sürelerinde artış olduğu belirlenmiştir. Araştırmada hikâye elementleri puanlarındaki artış açısından katılımcılarda benzerlik gözlenmiştir. Tüm katılımcıların hikâye elementleri puanı ortalaması başlama düzeyi oturumlarına göre öğretim sonu değerlendirmede yaklaşık 2,5 kat artmıştır. Bu bulgular, OSB’li öğrencilerle BOY Stratejisi ile hikâye yazma müdahale araştırmalarının bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. OSB’li öğrencilerde BOY stratejisinin etkililiğinin incelendiği araştırma bulgularına bakıldığında (Asaro & Saddler, 2009; Asaro-Saddler & Saddler, 2010; Asaro-Saddler, 2014, Marble-Flint & Brown, 2022; Schneider vd., 2013) hikâye elementlerinin, kalitesinin, uzunluğunun ve hikâyeyi planlama ve toplam yazma sürelerinin artırılmasında etkili olduğu görülmektedir. Bir araştırmada, Asaro ve Saddler (2009) 4. sınıfa devam eden OSB’li öğrenciye planlama ve hikâye yazmayı öğretmek amacıyla POW + WWW, What=2, How=2 Stratejisi’ni kullanmıştır. Öğretim oturumları sonrasında öğrencinin yazdığı hikâyelerde önemli ilerlemeler olmuştur. Hikâye elementlerinin sayısı ortalama 6’ya, kalite

puanı ise ortalama 4,6'ya yükselmiştir. Öğretim oturumlarından 8 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise hikâye elementlerinin sayısı 6, kalite puanı ise 2,5 olarak analiz edilmiştir. Öğretim oturumları sonrasına göre kalite puanında bir düşüş olmasına rağmen başlama düzeyine göre bir artış izlenmiştir. Asaro-Saddler ve Saddler (2010), bu çalışmayı biraz daha genişleterek, POW+WWW, What=2, How=2 Stratejisi'nin OSB'li öğrencilerin hikâye yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonuçları tüm katılımcıların planlama süresini, toplam kelime sayısını, hikâye elementleri sayısını ve hikâye kalitesini arttırdığını ortaya koymuştur. Bir diğer çalışmada, Asaro-Saddler ve Bak (2012) POW+TREE Stratejisi ile OSB'li öğrencilerin ikna edici metin yazma üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmanın sonuçları, strateji öğretiminin OSB'li öğrencilerin daha yüksek kalitede ve metnin önemli elementlerini içeren ikna edici metinler yazmalarında etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin plan yapma ve kendini düzenleme davranışlarında artış gözlenmiştir. Asaro-Saddler & Bak (2014) POW+TREE stratejisine akran değişkeni ekleyerek kendini düzenleme modeli ile öğretilmesinin, OSB'li öğrencilerin kalite, ikna edici metin bileşenlerinin sayısı ve yazılan sözcük sayısı açısından ikna edici metin yazma becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Ayrıca öğrenciler, uygulama tamamlandıktan sonra da planlama yapabilmektedir. Dolayısıyla, bu araştırmanın bulguları alanyazında BOY Stratejisi'nin OSB olan öğrencilerde hikâye yazma becerisinde etkili bir stratejisi olduğunu güçlendirmektedir. Ayrıca, BOY Stratejisi'nin OSB'li öğrencilerde tartışma metni yazmada artış olduğunu ortaya koyan ilgili araştırmalar bulguları (Asaro-saddler & Bak, 2012, 2014; Delano, 2007a) BOY Stratejisi'nin OSB'li öğrencilerde hikâye elementlerinin artırılmasında etkili bir yöntem olduğunu gösteren bu araştırmanın bulgularını destekleyici niteliktedir. Bunun yanı sıra, bu araştırmanın bulguları, BOY Stratejisi'nin ortaokul düzeyinde anadili Türkçe olan OSB'li öğrencilerde hikâye elementlerinin artırılması üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, bu bulgular, BOY Stratejisi'nin İngilizce dışında farklı kültür ve dili konuşan OSB'li öğrencilerde hikâye elementlerinin artırılması üzerindeki etkililiğini ve Türk çocukları üzerindeki uygulanabilirliğini göstermesi açısından oldukça önemlidir.

BOY stratejisinin öğretiminde “Belirle, düşünerek aklına en fazla fikir gelen bir hikâye konusu belirleme; Organize et, belirlenen konuya uygun fikir üretme ve fikirleri belli bir sırada organize etme; Yaz, aldığı notlara bakarak hikâye yazma” adımları sırası ile uygulanmıştır. İlk olarak belirle adımında, öğrencinin belli bir konuya odaklanmaya ve konu üzerinde hikâye elementlerine ilişkin düşünmesine fayda sağladığı; ikinci olarak organize et

adımında, hikâye yazmada kendisine rehberlik edecek hikâye yapısına uygun fikir üretmeyi, ürettiği fikirleri not almayı, planlama farkındalığı kazanmasını ve planlama yapmasını geliştirdiği; son olarak yaz adımında, aldığı notları bakarak cümlelere dönüştürmeyi ve cümleleri mantıklı sırada yazmayı kolaylaştırdığını, önceki adımın devam ettiğini ve yazma sürecini farkındalığını kazanmayı geliştirdiği gözlemlenmiştir. Bu adımların birleştirilmiş şekilde uygulanmasının OSB’li öğrencilerin hikâye yazma süreçlerinde etkili rol oynadığı düşünülmektedir. Bu görüşü destekler nitelikte McMaster vd. (2018), yazma müdahalelerini içeren sentez çalışmasında, genel bir planlama stratejisi BOY’u, metin türüne özgü stratejilerle (POW+WWW, What=2, How=2 veya POW+TREE) birleştirerek uygulamanın, öğrencilerin hikâye ve ikna edici metin yazmasını geliştirmede yararlı olduğundan bahsetmektedir. Asaro-Saddler ve Saddler (2010) BOY Stratejisi öğretiminin OSB’li öğrencilerin planlama ve içerik (taslak) oluşturma süreçlerini desteklediğini vurgulamaktadır. Araştırmada tüm öğrenciler öğretim sonu değerlendirme ve izleme oturumlarında planlama yapmıştır. Hikâyelerinde yer verecekleri elementlerini hatırlatan ifadeleri planlama kâğıtlarına notlar alarak içerek oluşturmuştur. Başlama düzeyinde planlamaya yer vermeden hikâye yaz yönergesiyle birlikte aklına geleni yazma eğilimi gösteren öğrenciler, strateji öğretiminden sonra hikâyelerinde hangi elementlere yer vereceklerine ve bu elementleri nasıl bir sırada dizileceklerine ilişkin planlama yapmaya başlamışlardır. Öğretim sonu değerlendirmede planlama yapmaları ile birlikte hem planlama hem de toplam yazma sürelerinde artış olmuştur. Öğrencilerin yazma alt işlemlerinden planlama ve planlamaya ayırdıkları sürelere ilişkin sonuçlar, BOY Stratejisi’nin OSB’li öğrencilerde yazma üzerindeki etkisini inceleyen (Asaro-Saddler, 2014; Asaro-Saddler & Bak, 2012; 2014; Asaro-Saddler & Saddler, 2010; Marble-Flint & Brown, 2022) araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Bu çalışmada BOY Stratejisi öğretimi, yazmada kendini düzenleme modelinin öğretim aşamaları izlenerek gerçekleştirilmiştir. BOY Strateji adımlarının içerisine hedef belirleme, kendine yönerge verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve pekiştirme stratejileri yerleştirilmiştir. Öğrencilere kendi kararlarını verme ve kendi hayatlarını yönetmeyi, bağımsız olmayı öğretmek, eğitim programlarının nihai hedefleri arasında gösterilmektedir. Araştırmalarda, OSB’li öğrencilere performanslarını geniş bir yelpazede geliştirme amacıyla kendini yönetme stratejileri öğretilmiştir (Aljadeff-Abergel vd, 2015). Bu stratejiler, OSB’li öğrencilere yazma becerilerinin öğretiminde yazmada kendini düzenleme modelinin birer bileşeni olarak kullanılmıştır (Delano, 2007b).

Kendini düzenleme stratejileri, öğrencilerin doğrudan öğretmen geribildirimi olmadan performanslarını izleyip değerlendirebilecekleri ve buna göre kendi davranışlarını düzenleyebilecekleri bir mekanizma sağladıkları için güçlü stratejiler olarak görülmektedir. Ayrıca, öğretmen tarafından yönlendirilen yanıtla göre öğrencilerin kendi kararlarını vermede cesaretlendirici rol üstlenmektedirler. Dolayısıyla, yazmada kendini düzenleme stratejilerinin kullanılmasının, özellikle OSB’li öğrenciler için genellikle zor olan, belirli bir bağlamın temel unsurlarına dikkatini ve tepkisini vermeyi (Lovaas, Koegel & Shrieblman, 1979) güçlendirebileceği, belirlenen hedeflere ve doğal pekiştiricilere yönelik ilerlemelerini izleyebildikleri için yazma motivasyonu artırabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada kendini düzenleme stratejilerinin kullanılmasının tüm katılımcıların yazma performanslarının artırılmasında önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir. Kendini düzenleme stratejileri yazma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılmaktadır. Araştırmada hedef belirleme stratejisiyle, yazma öncesinde katılımcıların yedi bölümü olan, mantıklı bir sıra izleyen, okuması ve yazması eğlenceli bir hikâyeye yazması hedef olarak belirlenmiştir. Hedef belirleme stratejisinin, katılımcıların yapacağı görevi netleştirmelerine (Harris & Graham, 1996), ve yazma sürecini hedeflerine göre şekillendirmelerine yardımcı olduğu düşünülmektedir. Kendine yönerge verme stratejisinin, katılımcıların yazma davranışlarını yapılandırmasına, yazma performanslarının yönlendirilmesi ve düzenlenmesine katkı sağladığı bilinmektedir (Graham vd., 1992; Harris & Graham, 1996). Araştırmada, kendine yönerge verme stratejisi ile katılımcıların yazma sürecinde yüksek sesle düşünerek kendi kendine konuşmalar yapması desteklenmiştir. Kendi ifadeleriyle yazma sürecini yönetmesi; kendine yazma hedefleri hatırlatmasıyla, süreçte karşılaştığı sorunlarla baş etmesi ve dikkatini yazma görevine vermesiyle, stratejiyi kullanmasıyla, kendi performansını izleme, değerlendirme ve pekiştirmesiyle sürdürülmüştür. Uygulayıcının yüksek sesle düşünerek model olduğu konuşmaların, katılımcıların yazma sürecinde yazma amacını hatırlamasına, sorunlarla baş etmesine, kendini izleme, değerlendirme ve pekiştirmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Kendini izleme, belirli bir davranışın ne kadar sıklıkla veya süre ile oluştuğunun belirlenmesini içeren kendini kayıt etme yoludur (Harris & Graham, 1999; Nelson & Hayes, 1981). Araştırmada, kendini izleme stratejileri doğrultusunda yazma hedeflerine uygun olarak katılımcılar hikâyenin tamamlanmasının ardından hikâyede kaç bölüm olduğu saymışlar ve roket grafik üzerine işaretlemişlerdir. Yazmadıkları bölüm olduğunu tespit ettiklerinde hikâyelerine yeniden dönerek eksik elementi tamamlamışlardır. Ayrıca, öğretim sonunda katılımcıların yazdıkları defterler incelendiğinde, sayfanın bir

tarafına hikâye elementlerini sırasıyla yazdıkları ve her bir elementin yanına tik (ü) işareti koydukları gözlemlenmiştir. Bu işaretlerin, öğretim sırasında kullanılan roket grafiklerin birer yansıması olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla, kendini izleme stratejisinin, öğretim sonunda katılımcıların hikâyelerinde tüm elementlere yer vermelerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca, araştırmada hikâyenin tamamlanmasının ardından kendini değerlendirme stratejisine yer verilmiştir. Katılımcılar, yazılan bölümleri okuyucunun gözünde canlandırıp canlandıramaması açısından tek tek değerlendirmiş ve daha fazla detay yazıp yazılmayacaklarına karar vermişlerdir. Yazılan metinlerde, hikâye elementleri dereceli puanlama anahtarından daha fazla puan alan katılımcıların, öğretim sırasında kendini değerlendirme stratejisini kullanarak daha fazla ayrıntı yazma çabası gösteren öğrenciler olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, araştırmanın uygulama planında yer aldığı biçimde yazmada kendini değerlendirme stratejisinin kullanılmasının; katılımcıların kendisini okuyucunun (başka birinin) yerine koyarak hikâye elementlerini daha ayrıntılı yazmasına ve dolayısıyla hikâye kalitesinin artmasında etkisi olduğu katkı söylenebilir. Diğer taraftan, katılımcıların yazma sürecinde kendi ilerlemelerini izleme ve değerlendirmelerini kendi yönergeleriyle yapmanın doğal bir sonucu olarak kendilerini pekiştirdikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin öğretim sonu ve izleme değerlendirmede yazdıkları hikâyelerde kelime sayıları başlama düzeylerine göre artmıştır. Aydın ve Kemal öğretim sonu değerlendirmede hikâye uzunlukları açısından gösterdikleri performansı izleme oturumlarında da benzer şekilde sürdürmüşlerdir. Ancak Mesut diğer katılımcılardan farklı olarak, izleme oturumunda öğretim sonu değerlendirme oturumları ortalamasına göre 2,15 kat artışla daha uzun hikâyeler yazmıştır. Araştırmanın kararlılığını sağlamak amacıyla izleme oturumlarında öğrencilerin hikâye konularını belirlemeleri için resimler sunulmuştur (Asaro-Saddler ve Saddler, 2010). Ancak Mesut, resimlerle ilgilenmeyerek yazma konusunu kendisinin belirleyeceğini söylemiştir. Ayrıca hikâye konusunu belirlerken daha istekli davranmıştır. Dolayısıyla Mesut'un izleme oturumlarında öğretim sonu değerlendirmeye göre daha uzun hikâye yazmasında kendi belirlediği konunun etkisi olduğu düşünülmektedir. Winter-Messiers (2007), OSB'li öğrencilerin özel ilgi alanları hakkında konuşurken anlaşılabilirliklerini, kelime dağarcıklarını ve söz dizimlerini artırdığını göstermiştir. Ayrıca, OSB'li öğrencilerin ilgili duydukları alanlar yazma görevlerinde doğrudan incelenmemiş olmasına karşın bu öğrencilerin kendi seçtikleri konular hakkında yazmalarının kelime sayısını ve metnin kalitesini artırabileceği düşünülmektedir (Asaro-Saddler, 2016).

Dolayısıyla gelecek araştırmalarda BOY Stratejisi ile hikâye konusu belirlerken OSB’li öğrencilerin ilgi alanlarına dikkat edilmesi önerilmektedir.

Görsel desteklerin, göreve katılım, sosyal etkileşim, oyun becerilerinin geliştirilmesi, görev sırasında davranış, kendi kendine yardım görevleri ve etkinlikler arasında geçiş dahil olmak üzere becerileri geliştirdiği bulundu. Yazma sürecinde görsellerin kullanılması kendini düzenlemeyi desteklemede önemli görülmektedir (Asaro-Saddler, 2015). Araştırmada, strateji kartları, hikâye yapısına uygun olarak hazırlan planlama kağıtları, hikâye elementlerini hatırlatıcı kartlar ve anımsatıcılar görsel destek olarak kullanılmış ve öğretim aşamalarına göre adım adım geri çekilerek katılımcıların bağımsız olarak hikâye yazmaları sağlanmıştır. Katılımcıların, tüm elementleri içeren hikâyeler yazmalarında, strateji öğretim sürecinde kullanılan görsel destekleyicilerin rolü olduğu düşünülmektedir. Katılımcılar, bir hikâye yazmak için gerekli olan tüm bölümleri bu görsel destekleyiciler aracılığıyla kazanmışlardır. Öğretimin birçok aşamasında uygulama öncesinde etkinlikler yapılmış ve katılımcıların işlem basamaklarını ezberlemeleri sağlanmıştır. Özellikle hikâye yapısına uygun olarak hazırlan planlama kâğıtları, öğrencilerin hikâye elementleri ve dizilişini hakkında bilgi sahibi olmalarının yanında planlama farkındalıklarının artmasını desteklemiştir. Hikâyelerinde tüm bileşenlere yer verebilmek için planlamanın gerekliliğini kabul etmişlerdir. Diğer taraftan, roket grafikler ve kendini değerlendirme kontrol listeleri, öğrencilerin bir ifadeyi okuyarak ya da görsele bakarak yapması gerekenleri tamamlayıp tamamlamadıklarına karar vermeleri ve kendi davranışlarını izlemeleri amacıyla kullanılmıştır. Belki de bu durumun bir sonucu olarak tüm katılımcılar, sosyal geçerlik formunda yer alan “BOY Stratejisindeki planlama kâğıdının hikâye yazmalarına çok yardımcı olduğunu” ve “BOY Stratejisini öğrenirken kullandığımız çalışma kâğıtları çok hoşuma gitti.” maddelerinde her zaman görüşünde birleşmişlerdir.

Bu araştırmada BOY stratejisinin etkisi hikâye elementleri, hikâye kalitesi, hikâye uzunluğu ve hikâyeyi planlama ve toplam yazma süresi, anı elementleri, anı kalitesi, anı uzunluğu, anıyı planlama ve toplam yazma süresi değişkenleri bakımından araştırılmıştır. İncelenen tüm değişkenler, öğretim sonunda artış göstermiştir. Strateji öğretiminden bağımsız olarak, tüm değişkenlerdeki artışın nedenleri arasında, bir değişkendeki artışın diğerini de etkileyebilmesi gösterilebilir. Öğretimi sonlandırma ölçütü, öğrencilerin stratejinin tüm adımlarını bağımsız uygulayarak hikâye elementlerinin tamamını içeren bir hikâye yazmalarıdır. Ölçüt, strateji adımlarını gerçekleştirme ve hikâye elementlerine yer verme olarak belirlenmiş olsa da tüm katılımcılar öğretim sonunda, başlama düzeyine göre hem

hikâye elementlerinin kullanım düzeylerinde hem de hikâye kalitesinde ilerleme kaydetmiştir. Öğrencilerin hikâyedeki anlamın yapılanmasını sağlayan elementleri tutarlı biçimde sıralamaları, elementler hakkında daha fazla açıklamalar veya betimlemeler yapmaları hikâye elementleri puanlarını artırdığı gibi bütüncül değerlendirme üzerinde daha fazla puan almalarına da neden olmuştur. Dolayısıyla hikâye elementleri değişkenindeki artışın hikâye kalitesindeki artışa neden olduğu söylenebilir. Ayrıca tüm katılımcılar öğretim sonunda, başlama düzeyine göre daha fazla kelime kullanarak hikâye yazmışlardır. Öğretim sonundaki hikâye kalitesindeki artışa benzer şekilde, strateji öğretiminden bağımsız olarak, hikâye elementlerine hakkında daha detaylı bilgi verme çabalarının daha uzun hikâye yazmalarını etkilediği söylenebilir. Benzer bir bakış açısıyla daha uzun yazılan hikâyelerde öğrencilerin daha yüksek kalite puanları alabileceği düşünülmüştür. Ancak araştırmada Mesut, diğer katılımcılardan farklı olarak, izleme oturumunda öğretim sonu değerlendirme oturumları ortalamasına göre 2,15 kat artışla daha uzun hikâyeler yazmış olmasına rağmen hikâye kalitesi puanı öğretim sonu değerlendirme ortalamasıyla benzer düzeydedir. Bu bulgu, yazılan kelime sayısı ile kalite puanının örtüşmeyebileceğine (Accardo vd.,2019) ve metin kalitesi ile metin uzunluğunun her zaman ilişkili olmadığına (Harris, Graham ve Mason, 2006) ilişkin araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Bu sonuç aynı zamanda, öğrencilerin yazdıkları kelime sayısını artırmak zorunda kalmadan daha kaliteli hikâyeler yazmayı öğrendiklerini göstermiştir. Dolayısıyla bu durumun OSB’li öğrencilerde yazma hedefleri belirlenirken ve öğretim stratejileri seçerken göz önünde bulundurulması önerilmektedir.

Üretilen Toplam Farklı Sözcük Sayısı: Araştırmada ilişkisel amaçlar doğrultusunda BOY stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretiminin, OSB’li öğrencilerin üretilen farklı sözcük sayısı üzerinde bir değişime yol açıp açmadığı incelenmiştir. Araştırma sonunda katılımcı OSB’li öğrencilerin BOY stratejisi ile yazma öğretimi öncesinde başlama düzeyi oturumlarında ürettikleri toplam farklı sözcük kullanım sayıları performanslarının BOY stratejisi ile yazma öğretimi oturumlarında düştüğü belirlenmiştir. Öğretim oturumlarında ise tüm katılımcı öğrencilerde kararsız biçimde azalma ve artma biçiminde farklı sayılarda sözcük kullandıkları belirlenmiştir. Öncelikle bu bulgular, üç katılımcı OSB’li öğrenci için BOY stratejisi ile yazma öğretiminin üretilen toplam farklı sözcük sayısının artırılmasında etkili olmadığı biçiminde yorumlanmaktadır. Öğretim oturumlarında öğrencilerin ürettikleri toplam farklı sözcük sayıları verileri artma, azalma ve durağanlık biçiminde çok yönlü bir kararsız eğilim göstermesi nedeniyle öğretim oturumları içerisinde BOY stratejisi ile sunulan

yazma öğretiminin OSB’li öğrencilerde toplam farklı sözcük üretmelerinde artırıcı etkisi olmadığı tam tersine başlama düzeyine göre öğretim oturumlarındaki toplam farklı sözcük üretme sayılarında düşüş yönünde değişime yol açtığı genellemesine varmanın zor ve sakıncalı olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın tek denekli deneysel araştırma modeli ile yürütülmüş olması nedeniyle üç OSB’li öğrenciden elde edilen bulguların tüm gruba genellenmesi oldukça güçtür. Diğer yandan araştırmanın alanyazında OSB’li öğrencilere BOY strateji ile sunulan yazma becerileri öğretiminin toplam ürettikleri farklı sözcük sayıları üzerindeki değişimi inceleyen ilk araştırma olması ve destekleyici doğrudan ilişkili bir literatür bulgusu olmaması nedeniyle BOY stratejisi ile hikâye yazma öğretiminin OSB’li öğrencilerin farklı sözcük üretme performanslarında düşüşe yol açtığını önermekten spekülatif bir yorum olacağı endişesi ile kaçınılmaktadır. Ancak bulguların sınırlı da olsa OSB’de yazma ve dil ilişkilerini araştırmalar çerçevesinde tartışılması hedeflenmiştir. İlkokul ve ortaokul döneminde OSB’de dil yeterliliği ve OSB semptomları (örneğin, tekrarlayıcı davranışlar) ile metin üretme performansı arasında ilişki olduğunu gösteren araştırmalar (örneğin, Dockrell vd., 2014) olmakla birlikte OSB’de dilin biçim boyutunda sözel iletişimde biçimsel olarak farklı sözcük üretebilme yeterliliği ile metin yazma performansları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar sınırlıdır (Zajic & Wilson, 2020). Sözel dil yeterlilikleri, yazma güçlüğü olan OSB’li bireylerde yazmayı kolaylaştırıcı bir unsurdur ve metin üretme için dil sınırlılıkları bir risk durumu olarak değerlendirilmektedir (Dockrell vd.,2014). İlişkili olarak OSB’de yazma öğretimi, metin içerisinde yazılan kelime çeşitliliğini artırmaktadır Bazı metin türlerini yazma için dil yeterliliğinin gelişkin olması gerekmektedir (Perrin & Neef, 2012). Diğer yandan hem OSB hem de sözel dil güçlüğü olan öğrencilerin metin kalitelerinin dil güçlüğü olmayan OSB’li öğrencilere oranla düşük olduğu belirlenmiştir (Brown, Johnson, Smyth & Cardy, 2014). Yazma yeterliliğinin, düşünceleri organize biçimde yazılı olarak ifade edebilme yeterliliği olduğu dikkate alındığında, ilişkili deneysel araştırmalar farklı olarak yazma öğretiminin OSB’de yazılan metinde toplam farklı kelime sayısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir (Datchuk vd., 2022).

Bu alanyazın bulguları, bu araştırmada OSB’li öğrencilerin BOY stratejisi ile sunulan yazma öğretimi öncesine göre öğretim sonunda ürettikleri toplam farklı sözcük sayılarında artış yönünde bir değişim yaşanması beklentisini doğurmakla birlikte ilgili araştırmalarda elde edilen dil yeterliliklerinin (örn., Brown vd., 2014; Dockrell vd., 2014) bu araştırmada elde edilen standardize dil ölçümleme araçları ile (örneğin, British Picture Vocabulary Scale) ölçümlendiği kaydedilmelidir. Dolayısıyla OSB’de yazma ve dil ilişkisini inceleyen

araştırmalardan farklı olarak bu araştırmada üretici sözcük sayısının informal değerlendirme araçlarından dil örneği analizi ile ölçümlenmiş olması bu araştırmanın bir sınırlılığı olarak ilişkisel alanyazın bulgularının araştırma bulguları çerçevesinde yorumlanmasını güçleştirmektedir. Bu nedenle araştırma bulgularının katılımcı öğrenci özellikleri ve BOY stratejisinin uygulanması ve dil ölçümleme yönteminin doğası bakımından tartışılması ve araştırmada uygulanan ölçümleme yöntemi ve katılımcı OSB’li öğrencilerden yola çıkarak gelecek araştırma önerilerinde bulunulması hedeflenmiştir.

Öğretim oturumları boyunca toplam üretici sözcük sayılarında kararsız veri eğilimlerine ilişkin araştırma bulgularının altında yatan neden katılımcı öğrenci özellikleri ve BOY stratejisi ile yazma öğretimi bakımından değerlendirilebilir. Katılımcı öğrencilerin denek seçim sürecinde ortalama sözce uzunluklarının 3 ve üzerinde olduğu belirlenmesi ile ilişkili olarak öğrencilerin biçimsel olarak yetişkin diline yakın bir sözel iletişim gelişimi seviyesinde olduğu dikkate alındığında kendini yönetmeye ve dil ile ilişkili unsurlarından sözel tartışmaya dayalı BOY stratejisi ile yazılı ifade yeterlilikleri (örn., metin kalitesi) üretici sözcük sayısının da artması beklenmişti. Ancak bulguların düşüş yönünde ortaya çıkması, OSB’li öğrencilerin öğretim oturumlarında kendini yönetme ve sözel tartışma boyutlarının öğretim oturumları boyunca kelime üretmeleri üzerinde farklı sözcük üretecek geniş dil kullanım bağlamında sözel iletişimi tetikleyici yönde artıcı etkiyi ortaya çıkaramamış olması ile ilişkilendirilebilir. OSB’de dil müdahaleleri doğrudan dile model olunan (örneğin, model olma) ve çevreyi dili destekleyici biçimde tetikleyici teknikleri (örn., nesneyi görünür ama çocuk için ulaşılamaz hale getirme) barındırabilmektedir. Dolayısıyla gelecek araştırmalarda BOY stratejisi ile yazma öğretimi OSB’de kanıta dayalı dili destekleyici/artıcı müdahale teknikleri ile kombine edilerek uyarlama biçimde uygulanması yoluyla OSB’li öğrencilerde toplam üretici farklı sözcük sayısı üzerindeki etkileri incelenebilir. Diğer yandan bu araştırmanın tek denekli deneysel desenli araştırma modeli ile yürütülmüş olması nedeniyle gelecek araştırmalarda grup deneysel desenli geniş örnekleme OSB’li öğrencilerde bu araştırmadaki hedef metin türü olan hikâyeye ek olarak diğer metin türleri (örneğin, bilgi verici metin) de hedeflenerek BOY stratejisi ile sunulacak yazma öğretiminin toplam üretici farklı sözcük sayısı değişkeni üzerindeki etkisinin incelenmesi önerilmektedir.

Başlama düzeyine göre öğretim oturumları boyunca daha düşük düzeyde toplam farklı sözcük sayısı üretilmesine ilişkin araştırma bulgusu ise daha önce değinildiği gibi araştırmada kullanılan dil ölçümleme yönteminin uygulandığı bağlamların araştırmanın

başlama ve öğretim oturumlarında benzer olmaması ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Araştırmada başlama düzeyleri ve öğretim oturumlarında toplam üretici farklı sözcük sayıları, informal dil değerlendirme araçlarından dil örneği analizi yöntemi ile ölçümlenmiştir. Bu yöntemin seçilme nedeni, birinci olarak Türk çocuklarında araştırmanın çalışma grubundaki yaş grubunda üretici farklı sözcük sayısını geçerli ve güvenilir ölçümleyen standardize bir araç olmaması; ikinci olarak dil örneği analizi yönteminin öğrencilerin üretici sözcük dağarcıklarının yapılandırılmış ölçümleme doğasından farklı olarak dilin üretilmesini teşvik edecek sohbet bağlamında yürütülmesine elverişli bir yöntem olmasıdır. Ancak araştırmanın sınırlılığı olarak başlama düzeylerinde katılımcı öğrencilerin dil örneklerinin alındığı bağlam, serbest çocuk gözüyle gündelik yaşama dair sohbet konularını (okul yaşamı, taşıtlar, yiyecekler, oyuncaklar vb) içerirken öğretim oturumlarında daralarak doğrudan yazılacak hikâye konusu ile sınırlı kalmıştır. Dolayısıyla başlama düzeyinde daha geniş sözcük üretme fırsatları yakalayabilen öğrenciler, öğretim oturumlarında stratejiyi edinme görevinin getirdiği bilişsel yük ile birlikte bir hikâye konusu etrafında sözcük üretme fırsatlarını daha az yakalamış olabilirler. Gelecek araştırmalarda bu sınırlılık dikkate alınarak OSB’li öğrencilerde BOY stratejisi uygulanmadan önce başlama düzeylerinde dil örneğinin öğretim oturumlarında seçilecek olan hikâye konusu bağlamında elde edilmesi veya başlama düzeylerinde ve öğretim oturumlarında serbest sohbet konularında dil örneğinin alınması yoluyla toplam üretici farklı sözcük sayılarının ölçülünerek OSB’de yazma öğretiminin ilgili değişken üzerindeki etkilerinin incelenmesi önerilmektedir.

Dilin İletişim İşlevleri Kullanımı: Araştırmada ilişkisel amaçlar doğrultusunda BOY stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretiminin, OSB’li öğrencilerin dilin iletişim işlevleri kullanımları üzerinde bir değişime yol açıp açmadığı incelenmiştir. Katılımcı öğrencilerin BOY stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretiminin, uygulaması öncesinde başlama düzeyine göre öğretim oturumlarında dilin bildirim, mantık yürütme, tahmin etme ve yansıtma iletişim işlevleri sorularına yanıt verme doğruluğunun artırılmasında etki düzeyine sahip olmadığını göstermiştir. Bu bulgular, üç katılımcı OSB’li öğrenci için BOY stratejisi ile yazma öğretiminin dilin iletişim işlevlerinin kullanımına hizmet eden yapılandırılmış sorulara yanıt verme doğruluklarının artırılmasında etkili olmadığı biçiminde yorumlanabilir.

Üretici toplam farklı sözcük sayısı bulgularına benzer olarak öğretim oturumlarında öğrencilerin iletişim işlevleri kullanımına hizmet eden yapılandırılmış sorulara yanıt verme

puanlarına ilişkin verileri artma, azalma ve durağanlık biçiminde çok yönlü bir karasız eğilim göstermesi nedeniyle öğretim oturumları içerisinde BOY stratejisi ile sunulan yazma öğretiminin OSB’li öğrencilerde toplam farklı sözcük üretmelerinde artırıcı etkisi olmadığı tam tersine başlama düzeyine göre öğretim oturumlarına oranla düşüş yönünde değişime yol açtığı veya başlama düzeyine olduğu gibi düşük düzeyde seyretme (örneğin, mantık yürütme işlevi-ilkeler alt işlevi) yönünde eğilim biçiminde değişime yol açmadığı genellemesine varmak oldukça güçtür. Ayrıca araştırmanın tek denekli deneysel araştırma modeli ile yürütülmüş olması, OSB’li öğrencilerden elde edilen bulguların tüm gruba genellenmesini sınırlamaktadır. Araştırmanın alanyazında OSB’li öğrencilere BOY strateji ile sunulan yazma becerileri öğretiminin iletişim işlevleri kullanımına hizmet eden yapılandırılmış sorulara yanıt verme üzerindeki değişimi inceleyen ilk araştırma olması ve destekleyici doğrudan etki düzeyini inceleyen ilişkili bir literatür bulgusu bulunmamaktadır. Bu doğrultuda katılımcı öğrencilerin iletişim işlevleri kullanımına hizmet eden yapılandırılmış sorulara yanıt verme bulgularının BOY stratejisi ve OSB’de araştırmada hedeflenen iletişim işlevlerine hizmet eden dil kullanım özelliklerini ve ölçümlemesini inceleyen araştırmalar çerçevesinde tartışılması hedeflenmiştir.

Araştırmada katılımcı öğrenciler, yansıtma işlevinde üç katılımcıdan biri dışında iki katılımcı öğrencide, diğer işlevlerde (bildirme, mantık yürütme ve tahmin etme) tüm katılımcı öğrencilerin başlama düzeyine göre öğretim oturumlarında tüm işlevlerde yapılandırılmış sorulara yanıt verme puanlarında değişim olmaması veya benzer düzeyde düşük seyretmesi; hedef iletişim işlevlerinin OSB’li bireylerin dil özelliği bakımından kullanım sınırlılığı olması ile açıklanabilir. Araştırmada hedeflenen iletişim işlevleri, talep etme ve reddetme gibi daha basit düzeyde amaçlanabilen işlevlere göre sergilenmesi daha yetişkin dil dönemine yakın karmaşık dil döneminde sergilenmesi beklenen tipik gelişimde gelişkin iletişim işlevleri olarak ele alınmaktadır (Though, 1984). OSB’li bireylerin dilin işlevsel kullanımında sınırlılıkları olduğu (Ökçün-Akçamuş, 2016) ve tipik gelişim gösteren akranları ile karşılaştırıldığında özellikle bilgi paylaşımı gibi yorumlama işlevinde sınırlılık sergiledikleri (Sandbank vd., 2017) bilinmektedir. Diğer yandan bu araştırmada katılımcı yaş grubu ile benzer yaş grubunda olan OSB’li çocukların bildirme, mantık yürütme, tahmin etme ve yansıtma işlevine hizmet eden dil kullanımlarını benzer bir ölçüt bağımlı ölçü aracı ile uygulayarak betimsel tarama araştırma modelinde ölçümleyen Keçeli-Kaysılı (2006), OSB’li çocukların bildirme kategorisinden etiketleme ve olayları anlatma alt kategorilerini kullandıklarını, ancak mantık yürütme ve yansıtma kategorilerini kullanmadıklarını

belirlemiştir. Diğer yandan Keçeli-Kaysılı (2006), OSB’li çocukların bu araştırmada başlama düzeyi oturumlarında olduğu öğretim oturumlarında da hiçbir katılımcı öğrencinin ilerleme göstermediği ilkelere değinme alt işlev kategorisinde başarılı olmadığını; en yüksek başarı puanının bildirme işlevinde olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada veri toplama sürecinde Keçeli-Kaysılı (2006) ile benzer olarak katılımcı öğrencilerin yapılandırılmış iletişim işlevine ilişkin dilin kullanımını ölçümleyen sorulara (örneğin, sence ne olacak? - tahmin etme işlevi) yanıt verme sürelerinin uzun olduğu ve soruya yanıt vermek yerine anlamsız cümleler kurdukları gözlenmiştir. Bu alanyazın bulguları, araştırmada BOY stratejisi ile sunulan yazma öğretiminin üzerinde değişimi incelenen iletişim işlevlerine hizmet eden dil kullanımının OSB’de temel dil güçlük alanlarından biri olduğuna işaret etmektedir. BOY yazma stratejisi daha önce değinildiği gibi yazma konusu olan bir hikâye konu üzerinde fikirlerin organize edilmesini desteklemek için düşüncelere model olma süreçlerini içermektedir. Model olma stratejisi, OSB’li çocuklarda dili artırmada kanıta dayalı bir müdahale stratejisidir (Steinbrenner vd., 2020). Araştırmada iletişim işlevlerine hizmet eden sorulara yanıt verme puanlarının düşük seyretmesi veya başlama düzeyinde olduğu gibi değişim olmaması; BOY stratejisi ile yazma öğretiminin dilin hedef iletişim işlevlerinde kullanımını desteklemede özgün protokolü ile uygulanması nedeniyle dilin iletişim işlevini artırıcı unsur özelliği taşımada ve ilerletici etki göstermesi için uygulama yoğunluğunun kısa kalmasından kaynaklı olabilir. Bu doğrultuda gelecek araştırmalarda birinci olarak BOY stratejisi uygulama yoğunluğu veya süresinin uzatılması önerilerek dilin kullanımı üzerindeki değişimi incelenmesi önerilmektedir. İkinci olarak gelecek araştırmalarda BOY stratejisi ile yazma öğretimi, dilin hedef iletişim işlevini geliştirici biçimde kullanımını destekleyecek biçimde dili destekleme stratejileri ile kombine edilerek uygulanarak dilin kullanımı üzerindeki değişimi incelenebilir. Örneğin, BOY stratejisi uygulaması sürecinde tartışma sürecinde bildirme, mantık yürütme, tahmin etme ve yansıtmayı destekleyici dile model olma süreçleri (örneğin, bağlam oluşturarak canlandırma) ile yazma konusuna ilişkin hikâye resimlerinde ayrıntılara değinme sıklığı artırılması yoluyla BOY stratejisi ile sunulacak yazma öğretimi, dilin kullanımına model olma süreçleri ile kombine edilebilir.

Araştırmada elde edilen bulguların ortaya çıkmasında, uygulama sürecinde katılımcı öğrencilerin dilin iletişim işlevlerine hizmet eden kullanım düzeyleri, 4 iletişim işlevi (bildirme, mantık yürütme, tahmin etme ve yansıtmaya) ile sınırlandırılarak olay resimlerinin sunulması yoluyla yapılandırılmış sorular içeren dilin kullanımını ölçümleyen informal

nitelikte ölçüt bağımlı ölçü aracı ile ölçülenmesi rol oynamış olabilir. Gelecek araştırmalarda BOY stratejisi ile yazma öğretiminin dilin kullanımı üzerindeki değişim düzeyleri, dilin kullanımı ölçümleyen formal standardize ölçüm araçları ile ölçülünerek incelenabilir. Örneğin, Türkçe diline uyarlanmış Test of Pragmatic Language-2 (Aktaş, 2020) aracı ile BOY stratejisi ile sunulan yazma öğretiminin dilin kullanım üzerindeki etkileri ön-test-son-test zaman dilimlerinde ölçülünerek incelenabilir.

Diğer yandan dikkat çekici biçimde yansıtma işlevinde, katılımcı öğrencilerden biri (birinci öğrenci Aydın), diğer iki katılımcı öğrenciden farklı olarak başlama düzeyine göre öğretim oturumlarında alt işlev kategorisi olan diğerlerinin yaşantıları içine kendini koyma alt kategorisinde sorulara yanıt verme doğruluk düzeyinde artış göstermiştir. Bu araştırmanın bir sınırlılığı olarak uygulama öncesinde denek seçim sürecinde katılımcı öğrencilerin otizm spektrum bozukluğu indeksi veya şiddetinin yanı sıra bilişsel gelişim düzeyleri ölçülünmemiştir. İlişkili olarak yansıtma işlevi dilin kullanım işlevlerinden biri olarak OSB’de dilin kullanımı OSB şiddetinden etkilenebilir ve başkalarının duygu, istek ve düşüncelerini anlamayı gerektiren zihin kuramı teorisine sahip olamama dilin kullanımını sınırlayabilir (Cardillo vd., 2021; Keçeli-Kaysılı, 2006). Dolayısıyla bu araştırma bulgusunun ortaya çıkmasında, katılımcı öğrencilerin bireysel gelişim özellikleri (dil, bilişsel gelişim) veya OSB şiddetindeki muhtemel farklılaşmalar rol oynamış olabilir. Gelecek araştırmalarda homojen dil ve bilişsel gelişim düzeylerinde olan OSB’li öğrencilerden oluşan geniş örneklemlili gruplarda, grup deneysel desenli araştırma modeli ile OSB’de BOY stratejisi ile sunulacak yazma öğretiminin dilin kullanımı üzerindeki etkileri incelenabilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın etkililik, genelleme, ilişkisel amaçları ile sosyal geçerlik bulguları doğrultusunda çıkarılan sonuçlara ve öneriler sunulmuştur.

Sonuç

Araştırma bulguları, BOY Stratejisi ile sunulan yazma öğretiminin, ortaokul düzeyinde OSB olan öğrencilerin yazdıkları hikâyelerin elementleri, kaliteleri, uzunlukları, planlama ve toplam yazma sürelerini artırmada ve katılımcıların öğretim sonu kazanımlarını 2 ve 4 hafta sonra sürdürmelerinde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, OSB’li öğrenciler, BOY

Stratejisi ile sunulan hikâye yazma becerileri öğretimi sonunda edinimlerini anı türüne uygulayabilmişlerdir. Katılımcı öğrencilerin BOY Stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretiminin, dilin bildirim, mantık yürütme, tahmin etme ve yansıtma iletişim işlevleri sorularına yanıt verme doğruluğunun artırılmasında etki düzeyine sahip olmadığını göstermiştir. BOY Stratejisi ile yazma öğretiminin OSB’li öğrencilerde üretilen toplam farklı sözcük sayısının artırılmasında etkili olmadığı biçiminde yorumlanmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar ise, BOY Stratejisi’ne yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerinin olumlu olduğunu göstermektedir.

BOY Stratejisi uygulaması sonunda başlama düzeyi oturumlarına göre her üç katılımcının hikâye elementleri puanında artış olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla elde edilen bulgular, BOY Stratejisinin OSB’li öğrencilerin hikâye yazma görevinde hikâye elementlerinin artırılmasında etkili olduğu yönünde yorumlanmıştır. BOY Stratejisi uygulaması sonunda başlama düzeyi oturumlarına göre her üç katılımcının hikâye kalite puanında artış olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla elde edilen bulgular, BOY Stratejisinin OSB’li öğrencilerin hikâye yazma görevinde hikâye kalitesinin artırılmasında etkili olduğu yönünde yorumlanabilir. BOY Stratejisi uygulaması sonunda başlama düzeyi oturumlarına göre her üç katılımcının hikâye uzunluğunda artış olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla elde edilen bulgular, BOY Stratejisinin OSB’li öğrencilerin hikâye yazma görevinde hikâye uzunluklarının artırılmasında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. BOY Stratejisi uygulaması sonunda başlama düzeyi oturumlarına göre her üç katılımcının planlama ve toplam yazma sürelerinde artış olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla elde edilen bulgular, BOY Stratejisinin OSB’li öğrencilerin hikâye yazma görevinde hikâyeyi planlama ve toplam yazma sürelerinin artırılmasında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcı öğrencilerin BOY Stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretimi uygulaması öncesinde başlama düzeyi ve öğretim oturumlarında dilin bildirim iletişim işlevine ilişkin sorulara yanıt verme doğruluk düzeylerine ilişkin bulgular, özetle katılımcıların başlama düzeylerinde doğruluk düzeyleri performanslarını düşüş ve artışlar olmakla birlikte çoğunlukla korudukları biçiminde yorumlanabilir. Ancak her iki alt işlev kategorisinde başlama düzeyine göre öğretim oturumları verileri artış veya düşüş yönünde eğilim göstermesi nedeniyle yorumlamaya elverişli olmayacak biçimde kararsız olarak elde edilmiştir. Dolayısıyla OSB’li öğrencilerde BOY Stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretimi, dilin kullanım iletişim işlevlerinden bildirim işlevine hizmet eden sorulara yanıt verme doğruluğunun artırılmasında etki düzeyine sahip olmadığı söylenebilir.

Katılımcı öğrencilerin BOY Stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretimi uygulaması öncesinde başlama düzeyi ve öğretim oturumlarında dilin mantık yürütme iletişim işlevine ilişkin sorulara yanıt verme doğruluk düzeylerine ilişkin bulgular, nedensel ve bağlantısal ilişkileri tanımlama kategorisi bakımından katılımcıların başlama düzeylerinde doğruluk düzeyleri performanslarını öğretim oturumlarında düşüş ve artışlar olmakla birlikte çoğunlukla korudukları biçiminde yorumlanabilir. Ancak bu alt işlev kategorisinde başlama düzeyine göre öğretim oturumları verileri artış veya düşüş yönünde eğilim gösterdiği biçimde yorumlamaya elverişli olmayacak biçimde kararsız olarak elde edilmiştir. İlkeleri tanıma iletişim işlevi alt kategorisinde ise katılımcı öğrenciler, ilgili iletişim işlevine hizmet eden soruya doğru yanıt verememe performanslarını, öğretim oturumlarında da sürdürmüşlerdir. Dolayısıyla bu bulgular ışığında OSB’li öğrencilerde BOY Stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretimi, dilin kullanım iletişim işlevlerinden mantık yürütme işlevine hizmet eden sorulara yanıt verme doğruluğunun artırılmasında etki düzeyine sahip olmadığı söylenebilir.

Katılımcı öğrencilerin BOY Stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretimi uygulaması öncesinde başlama düzeyi ve öğretim oturumlarında dilin tahmin etme iletişim işlevine ilişkin sorulara yanıt verme doğruluk düzeylerine ilişkin bulgular, katılımcıların başlama düzeylerinde doğruluk düzeyleri performanslarına göre öğretim oturumlarında tahmin etme sorularına yanıt vermede düşüş ve artışlar olmakla birlikte çoğunlukla korudukları biçiminde yorumlanabilir. Başlama düzeyine göre öğretim oturumlarında tahmin etme işlevine hizmet eden sorulara doğru yanıt verme düzeylerinde farklılaşma olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla bu bulgular ışığında OSB’li öğrencilerde BOY Stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretimi, dilin kullanım iletişim işlevlerinden tahmin etme işlevine hizmet eden sorulara yanıt verme doğruluğunun artırılmasında etki düzeyine sahip olmadığı söylenebilir.

Katılımcı öğrencilerin BOY Stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretimi uygulaması öncesinde başlama düzeyi ve öğretim oturumlarında dilin yansıtma iletişim işlevine ilişkin diğerlerinin yaşantıları içine kendini koyma alt kategorisinde sorulara yanıt verme doğruluk düzeylerine ilişkin bulgular, birinci denekte başlama düzeylerinde doğruluk düzeyleri performanslarını öğretim oturumlarında artırması biçiminde yorumlanabilir. Dolayısıyla birinci katılımcı OSB’li öğrencide BOY Stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretiminin yansıtma iletişim işlevi alt kategorisi olan diğerlerinin yaşantıları içine kendini koyma alt kategorisinde sorulara yanıt verme doğruluk düzeyinin artırılmasında etkili olduğu söylenebilir. Diğer yandan ikinci katılımcı öğrencide ise bu alt işlev kategorisinde başlama

düzeyine göre öğretim oturumları verileri artış veya düşüş yönünde eğilim göstermesi nedeniyle yorumlamaya elverişli olmayacak biçimde kararsız olarak elde edilmiştir. Üçüncü katılımcı öğrencide ise yansıtma iletişim işlevi alt kategorisinde iletişim işlevine hizmet eden soruya doğru yanıt verememe performansı, öğretim oturumlarında da devam etmiştir. Dolayısıyla bu bulgular doğrultusunda ikinci ve üçüncü katılımcı OSB’li öğrencilerde BOY Stratejisi ile sunulan yazma becerileri öğretimi, dilin kullanım iletişim işlevlerinden yansıtma işlevine hizmet eden sorulara yanıt verme doğruluğunun artırılmasında etki düzeyine sahip olmadığı söylenebilir.

Katılımcı öğrencilerin BOY Stratejisi ile yazma öğretimi öncesinde başlama düzeyi oturumlarındaki farklı sözcük kullanım sayıları performanslarının BOY Stratejisi ile yazma öğretimi oturumlarında düştüğü belirlenmiştir. Öğretim oturumlarında ise kararsız biçimde azalma ve artma biçiminde farklı sayılarda sözcük kullandıkları görülmektedir. Üç katılımcı OSB’li öğrenci için BOY Stratejisi ile yazma öğretiminin üretilen toplam farklı sözcük sayısının artırılmasında etkili olmadığı biçiminde yorumlanmaktadır.

Katılımcı öğrencilerin ankete vermiş oldukları cevaplara bakıldığında, araştırmanın öğrenci boyutunda sosyal geçerliğinin yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, BOY Stratejisi uygulamasının, tüm katılımcılar üzerinde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir. Katılımcıların öğretmenlerinin ankete vermiş oldukları cevaplara bakıldığında, araştırmaya ilişkin öğretmen görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, BOY Stratejisi uygulamasının öğretmen boyutunda sosyal geçerliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Katılımcı öğrencilerin öğretim sonunda hikâyelerin elementleri, hikâye kaliteleri, hikâye uzunlukları, hikâyeyi planlama ve toplam yazma süreleri üzerinde gösterdiği performans artışını, öğretim tamamlandıktan 2 ve 4 hafta sonra da benzer düzeyde sürdürdüğü belirlenmiştir. Dolayısıyla BOY Stratejisi ile sunulan hikâye yazma öğretimi, ortaokul düzeyinde OSB’li öğrencilerin hikâye elementleri, hikâye kaliteleri, hikâye uzunlukları, hikâyeyi planlama ve toplam yazma sürelerine ilişkin öğretim sonu kazanımlarını öğretim tamamlandıktan 2 ve 4 hafta sonra korumada ve geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

BOY Stratejisi uygulaması sonunda başlama düzeyi oturumlarına göre tüm katılımcıların anı elementleri puanında ve anı kalitesinde artış olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan tüm katılımcılar BOY Stratejisi uygulaması sonunda başlama düzeyi oturumlarına göre daha uzun anı yazmışlardır. Katılımcıların anı planlama ve toplam yazma sürelerinde artış olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla, ortaokul düzeyinde OSB’li öğrencilerin, BOY Stratejisi ile

sunulan hikâye yazma becerileri öğretimi sonunda edinimlerini anı türüne uygulayabildiklerini göstermiştir.

Öneriler

Araştırma Önerileri

Araştırmada tartışma bölümü ışığında gelecek araştırmalarda araştırmacılara rehberlik edilmesi amacıyla;

1. BOY stratejisinin benzer yazma bağımlı değişkenleri üzerinde farklı okul dönemlerinde (örneğin, ortaöğretim grup deneysel araştırma modelleri kullanılarak etki düzeylerinin incelenmesi,
2. Katılımcı OSB’li öğrencilerin otizm şiddeti veya otizm spektrum bozukluğu indeksi ile bilişsel gelişim düzeylerinin katılımcı seçim sürecinde belirlenerek katılımcı gruba dahil edilmesi,
3. Kelime hazine katsayısının, sözlü veya yazılı anlatımlarda sayısal bir değer elde etmek amacıyla değişken olarak kullanılabileceği önerilmektedir (Karadağ, 2018). Kelime hazinesinin zenginliği özellikle iletişim ve sosyal gelişimde sınırlılık gösteren OSB tanılı çocuklarda önemlidir. Sınıf ortamında yapılan çalışmalar, öğrencilerin kelime hazinelerinin zenginleştirilmesinde büyük rol oynamaktadır (Kurudayıoğlu & Karadağ, 2006). Dolayısıyla BOY stratejisinin OSB’li öğrencilerin kelime hazinesi katsayısı üzerindeki etki düzeyinin ölçülmesi,
4. BOY stratejisinin OSB’li öğrencilerin araştırmanın yazma değişkenleri üzerindeki etkileri; katılımcı öğrencilerin bütünleştirme ortamlarında veya ayrıştırılmış özel eğitim sınıflarında bulunma koşulları karşılaştırılarak incelenmesi,
5. BOY stratejisinin OSB’li öğrencilerin dilin biçim ve kullanım gelişimleri üzerindeki etkileri, standardize dil ölçümleme araçları kullanılarak incelenmesi ve dilin içerik alanındaki gelişimleri üzerinde etki düzeylerinin incelenmesi önerilmektedir.

Uygulama Önerileri

Araştırmada tartışma bölümü ışığında gelecek araştırmalarda okul döneminde bulunan OSB’li öğrencilere eğitim veren eğitimcilere rehberlik edilmesi amacıyla;

1. BOY stratejisinin bütünleştirme ortamlarında bulunan OSB’li öğrencilerin yazma becerilerinin desteklenmesi amacıyla destek eğitim odası, sınıf içi yardım, akran desteği gibi destek hizmetlerinin planlanmasında müdahale programlarına dahil edilmesi,
2. BOY stratesinin okul döneminde bulunan OSB’li öğrencilere hikâye, bilgi veren ve anı gibi farklı metin türlerinin yazma becerilerinin desteklenmesinde bilimsel dayanaklı uygulama olarak tercih edilmesi,
3. BOY stratejisinin uygulanması sonrasında OSB’li öğrencilerin farklı metin türlerine genelleme etkileri ile öğretim sonrasında yoklama değerlendirmelerinin yapılması, öğretim oturumlarının hafta geneline yayılarak haftada en az 2 veya 3 gün tek oturumluk sunumlar halinde öğretimin planlanması,
4. OSB’li öğrencilerin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde destek eğitimleri planlanırken sadece yazma öğretimi değil dilin kullanımına ilişkin iletişim işlevlerini de hedefleyecek biçimde bireyselleştirilmiş eğitim programlarının planlanması,
5. BOY stratejisi uygulanırken, strateji uygulama süreçlerinde tartışma ve model olma süreçlerine dilin iletişim işlevini destekleyici biçimde dil müdahale tekniklerinin birleştirilerek uygulanması önerilmektedir.



KAYNAKLAR

- Accardo, A. L., Finnegan, E. G., Kuder, S. J. & Bomgardner, E. M. (2019). Writing interventions for individuals with autism spectrum disorder: A research synthesis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 1-19.
- Aljadeff-Abergel, E., Schenk, Y., Walmsley, C., Peterson, S. M., Frieder, J. E., & Acker, N. (2015). The effectiveness of self-management interventions for children with autism—A literature review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 18, 34-50.
- Aktaş, B. (2020). *Test of Pragmatic Language-2 (TOPL-2) Türkçe'ye uyarlama çalışması*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Aktaş, N. (2018). Hikâye yazmanın öğretimi. Akyol, H & Yıldız, M. (Ed.), *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi* içinde (s. 115-145). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Albertson, L. R. & Billingsley, F. F. (2000). Using strategy instruction and self-regulation to improve gifted students' creative writing. *Journal of Advanced Academics*, 12 (2), 90-101.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596> sayfasından erişilmiştir.
- Asaro-Saddler, K. (2014). Self-regulated strategy development: Effects on writers with autism spectrum disorders. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(1), 78-91.
- Asaro-Saddler, K. (2016). Using evidence-based practices to teach writing to children with autism spectrum disorders, preventing school failure. *Alternative Education for Children and Youth*, 60(1), 79-85.

- Asaro-Saddler, K. & Bak, N. (2012). Teaching children with high-functioning autism spectrum disorders to write persuasive essays. *Topics in Language Disorders*, 32(4), 361-378.
- Asaro-Saddler, K. & Bak, N. (2014). Persuasive writing and self-regulation training for writers with autism spectrum disorders. *The Journal of Special Education*, 48(2), 92-105.
- Asaro, K. & Saddler, B. (2009). Effects of planning instruction on a young writer with asperger syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 44(5), 268-275.
- Asaro-Saddler, K., Moeyaert, M., Xu, X., & Yerden, X. (2021). Multilevel meta-analysis of the effectiveness of self-regulated strategy development in writing for children with ASD. *Exceptionality*, 29(2), 150-166.
- Asaro-Saddler, K. & Saddler, B. (2010). Planning instruction and self-regulation training: Effects on writers with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 77(1), 107-124.
- Ashburner, J., Ziviani, J. & Pennington, A. (2012). The introduction of keyboarding to children with autism spectrum disorders with handwriting difficulties: A help or a hindrance? *Australasian Journal of Special Education*, 36(1), 32-61.
- Aydın, İ. S. (2019). Yazmanın planlanması. Bayat, N. (Ed.), *Yazma ve eğitimi içinde* (s. 91-114). Ankara: Anı.
- Baki, Y. (2021). Süreç temelli yazma modelleri. M. N. Kardaş (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 217-257). Ankara: Pegem Akademi.
- Bak, N., & Asaro-Saddler, K. (2013). Self-Regulated Strategy Development for Students with Emotional Behavioral Disorders. *Beyond Behavior*, 22(3), 46-53.
- Bayat, N. (2019). Yazma süreci. Bayat, N. (Ed.), *Yazma ve eğitimi içinde* (s. 73-90). Ankara: Anı.
- Bi, B. (2020). *Öz düzenleyici strateji gelişimi modelinin özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Billingsley, F., White, O. R., & Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment*, 2, 229-241.

- Boucher, J. (2003). Language development in autism. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 67 (1), 159-161.
- Boucher, J. (1988). Word fluency in high-functioning autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18 (4), 637-645.
- Brown, H. M., Johnson, A. M., Smyth, R. E., & Cardy, J. O. (2014). Exploring the persuasive writing skills of students with high-functioning autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(11), 1482-1499.
- Can, B. (2016). *Öz düzenlemeli strateji geliştirmeye dayalı öğretim modelinin hikâye yazma becerilerini geliştirmeye Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cardillo, R., Mammarella, I. C., Demurie, E., Giofre, D., & Roeyers, H. (2021). Pragmatic language in children and adolescents with Autism Spectrum Disorder: Do theory of mind and executive functions have a mediating role? *Autism Research*, 14(5), 932-945.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2020). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years: Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 Sites, United States, 2016. *MMWR Surveillance Summaries*, 69(4), 1-12.
- Chalk, J. C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2005). The Effects of Self-Regulated Strategy Development on the Writing Process for High School Students with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28(1), 75-87.
- Danoff, B., Harris, K. R. & Graham, S. (1993). Incorporating strategy instruction within the writing process in the regular classroom: Effects in the writing of students with and without learning disabilities. *Journal of Reading Behavior*, 25, 295-322.
- Datchuk, S. M., Rodgers, D. B., Wagner, K., Hier, B. O., & Moore, C. T. (2022). Effects of writing interventions on the level and trend of total words written: a meta-analysis. *Exceptional Children*, 88(2), 145-162.
- Delano, M. E. (2007a). Improving written language performance of adolescents with asperger syndrome. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, 345-351.

- Delano, M. E. (2007b). Use of strategy instruction to improve the story writing skills of a student with asperger syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(4), 252-258.
- 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(2), 167-181.
- Demir Atalay, T. (2020). Yazma becerisinin temel kavramları. Bağcı Ayrancı, B. & Başkan, A. (Ed.), *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi* içinde (s. 15-44). Ankara: Pegem Akademi.
- Dilidüzgün, Ş. (2019). Yazma becerisinin önemi. Bayat, N. (Ed.), *Yazma ve eğitimi* içinde (s. 187-222). Ankara: Anı.
- Dockrell, J. E., Ricketts, J., Charman, T., & Lindsay, G. (2014). Exploring writing products in students with language impairments and autism spectrum disorders. *Learning and Instruction*, 32, 81-90.
- Doğan, A. (2003). Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerileri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 78-89.
- Ege, P., Acarlar, F., & Güleriyüz, F. (1998). Türkçe kazanımında yaş ve ortalama sözce uzunluğunun ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13(41), 19-33.
- Eigsti, I.M., Bennetto, L. & Dadlani, M. (2007). Beyond pragmatics: Morphosyntactic development in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1007-1023.
- Englert, C., Raphael, T., & Anderson, L. (1992). Socially mediated instruction: Improving students' knowledge and talk about writing. *Elementary School Journal*, 92, 411-445.
- Englert, C., Raphael, T., Anderson, L., Anthony, H., Steven, D., & Fear, K. (1991). Making writing and self-talk visible: Cognitive strategy instruction writing in regular and special education classrooms. *American Educational Research Journal*, 28, 337-373.
- Finnegan, E., & Accardo, A. L. (2018). Written expression in individuals with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 868-882.

- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Goddard, Y. L., & Sendi, C. (2008) Effects of self-monitoring on the narrative and expository writing of four fourth-grade students with learning disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 24, 408-433.
- Göçer, A. (2019). *Yazma eğitimi-Yazma uğraşı: Yazı nasıl yazılır? Nasıl yazar olunur?*. Ankara: Pegem Akademi.
- Graf-Myles, J., Farmer, C., Thurm, A., Royster, C., Kahn, P., Soskey, L. & Swedo, S. (2013). Dietary adequacy of children with autism compared to controls and the impact of restricted diet. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 34(7), 234-256.
- Graham, S., & R. Harris, K. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational psychologist*, 35(1), 3-12.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies. In L. H. Swanson. K. Harris,& S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 323-344). New York: Guilford.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). *Writing better: Teaching writing processes and self-regulation to students with learning problems*. Baltimore, MD: Brookes.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing. *Handbook of writing research*, 5, 187-207.
- Graham, S., Harris, K. R., & Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(2), 74-84.
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary educational psychology*, 30(2), 207-241.
- Graham, S., Harris, K. R. & Sawyer, R. (1987). Composition instruction with learning disabled students: Self-instructional strategy training. *Focus on Exceptional Children*, 20, 1-11.

- Graham, S., & Perin, D. (2007). What we know, what we still need to know: Teaching adolescents to write. *Scientific studies of reading*, 11(4), 313-335.
- Griffin, H.C., Griffin, L.W., Fitch, C.W., Albera, V. & Gingras, H. (2006). Educational interventions for individuals with Asperger Syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 41(3), 150-155.
- Gross, L. J. (1994). Logical Versus Empirical Guidelines for Writing Test Items: The Case of "None of the Above". *Evaluation & the Health Professions*, 17(1), 123-126.
- Grünke, M., Knaak, T., & Hisgen, S. (2018). The Effects of a class-wide multicomponent Motivational intervention on the writing performance of academically challenged elementary school students. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 85-100.
- Güler Bülbül, Ö. (2015). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ve yazmada düşük performans gösteren akranlarının öykü yazma becerilerinde "seç+düzenle+yaz ve oku-düzeltil+paylaş-düzeltil" stratejisinin etkililiği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güler Bülbül, Ö., & Özmen, E. R. (2021). Effectiveness of teaching story-writing strategy to students with intellectual disabilities and their non-disabled peers. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 46(3), 204-216.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Harris, K. R., & Graham, S. (1985). Improving learning disabled students' composition skills: Self-control strategy training. *Learning Disability Quarterly*, 8, 27-36.
- Harris, K. R., & Graham, S. (1992). Self-regulated strategy development: A part of the writing process. In M. Pressley, K. R. Harris, & J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 277-309). New York: Academic Press.
- Harris, K.R., & Graham, S. (1999). Programmatic intervention research: Illustrations from the evolution of self-regulated strategy development. *Learning Disability Quarterly*, 22, 251-262.
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2003). Self-regulated strategy development in the classroom: Part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on exceptional children*, 35(7), 1-16.

- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal*, 43(2), 295-340.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Friedlander, B. (2008). Powerful writing strategies for all students. Baltimore, MA: Brookes Pub.
- Harris, R. K., Ray, A., Graham, S. & Houston, J. (2019). Answering the challenge: SRSD instruction for close reading of text to write to persuade with 4th and 5th Grade students experiencing writing difficulties. *Reading and Writing*, 32, 1459-1482.
- Karadağ, Ö. (2018). Dil eğitimi araştırmaları için bir değişken önerisi: kelime hazinesi katsayısı, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 532-537.
- Karakuş, N., & Karacaoğlu, M. Ö. (2021).Metin türleri. M. N. Kardaş (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 165-181. Ankara: Pegem Akademi.
- Kardaş, M. N., Esendemir, N., & Kardaş, S. (2021).Yazma eğitimiyle ilgili temel bilgiler. M. N. Kardaş (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 1-24). Ankara: Pegem Akademi.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2006). *Otistik çocukların dil özelliklerinin kullanım açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- King-McIver, J. M. (2016). *Incorporating self-regulated strategy development for narrative writing in the english language arts class of an adolescent with autism spectrum disorder*. Doctoral Dissertation, College of Education and Leadership Cardinal Stritch University, Milwaukee.
- Kogan, M. D., Vladutiu, C. J., Schieve, L. A., Ghandour, R. M., Blumberg, S. J., Zablotsky, B., & Lu, M. C. (2018). The Prevalence of Parent-Reported Autism Spectrum Disorder Among US Children. *Pediatrics*, 142(6), e20174161.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2006). Ortak kelime hazinesi kazandırmada ilköğretim sekizinci sınıf türkçe ders kitaplarının durumu. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 7 (2), 335-343.
- Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(1) 16-25.

- Lane, K. L., Harris, K., Graham, S., Driscoll, S. A., Sandmel, K., Morphy, P., Hebert, M., House, E. & Schatschneider, C. (2011). Self-regulated strategy development at tier 2 182 for second-grade students with writing and behavioral difficulties: A randomized controlled trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4, 322-353.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological review*, 94(4), 412-430.
- Lienemann, T.O., Graham, S. Leader-Janssen, B. & Reid, R. (2006). Improving the writing performance of struggling writers in second grade. *The Journal of Special Education*, 40(2), 66-78.
- Lovaas, O. I., Koegel, R. L., & Schreibman, L. (1979). Stimulus overselectivity in autism: a review of research. *Psychological Bulletin*, 86(6), 1236.
- Marble-Flint, K. J., & Brown, B. L. (2022). Self-regulated strategy development for writing: A case study of a female with autism spectrum disorder. *Communication Disorders Quarterly*, 15, 1-6.
- Mason, L. H., Harris, K. R., & Graham, S. (2011). Self-regulated strategy development for students with writing difficulties. *Theory into practice*, 50(1), 20-27.
- Mayes, S. D., & Calhoun, S. L. (2003). Analysis of WISC–III, Stanford–Binet: IV, and academic achievement test scores in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 329–341.
- Mayes, S. D., & Calhoun, S. L. (2008). WISC-IV and WIAT-II profiles in children with high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 428-439.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Orta-Ağır Zihinsel Engeli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Türkçe Dersi Öğretim Programı II. Kademe*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2021). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.
- McCutchen, D. (2003). Cognitive factors in the development of children's writing. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (p. 115-130). New York, NY: Guilford.

- Mourgkasi, V., & Mavropoulou, S. (2018). Story composition, mental state language and self-regulated strategy instruction for writers with autism spectrum conditions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(1), 36-49.
- Myles, B., Huggins, A., Rome-Lake, M., Hagiwara, T., Barnhill, G., & Griswold, D. (2003). Written profiles of children and youth with asperger syndrome: From research to practice. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38, 362-369.
- Nelson, R. O., & Hayes, S. C. (1981). Theoretical explanations for reactivity in self-monitoring. *Behavior Modification*, 5(1), 3-14.
- Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 163-192.
- 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.
- Pennington, R. C. & Delano, M. E. (2012). Writing instruction for students with autism spectrum disorders: A review of literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27, 158–167.
- Perrin, C. J., & Neef, N. A. (2012). Further analysis of variables that affect self-control with aversive events. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(2), 299-313.
- Pressley, M., & Harris, K. R. (2009). Cognitive strategies instruction: from basic research to classroom instruction. *The Journal of Education*, 189(1/2), 77-94.
- Reid, R.C., Hagaman, J.L., & Graham, S. (2014). Using self-regulated strategy development for written expression with students with attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12, 21-42.
- Reid, R., & Lienemann, T. O. (2006). Self-regulated strategy development for written expression with students with attention deficit/hyperactivity disorder. *Exceptional Children*, 73(1), 53-68.
- Saddler, B. (2006). Increasing Story-Writing Ability through Self-Regulated Strategy Development: Effects on Young Writers with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29(4), 291-305.

- Saddler, B., Moran, S., Graham, S., & Harris, K. R. (2004). Preventing writing difficulties: The effects of planning strategy instruction on the writing performance of struggling writers. *Exceptionality*, 12, 3-17.
- Sandbank, M., Woynaroski, T., Watson, L. R., Gardner, E., Keçeli Kaysili, B., & Yoder, P. (2017). Predicting intentional communication in preverbal preschoolers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(6), 1581-1594.
- Schneider, A. B., Coddling, R. S., & Tryon, G. S. (2013). Comparing and combining accommodation and remediation interventions to improve the written language performance of children with asperger syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 28(2), 101-114.
- Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (p. 171-186). New York, NY: Guilford.
- Skubic, D., Tkalec, A., & Jerman, J. (2022). Pragmatic Language Skills in Storytelling of Five-Year-Old Children with Autism Spectrum Disorder and Five-Year-Old Children with Typical Development. *Croatian Journal of Education-Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 24(1).
- Slatcher, R. B. & Pennebaker, J. W. (2006), "How Do I Love Thee? Let Me Count the Words," *Psychological Science*, 17(8), 660-664.
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B. & Savage, M. N. (2020). *Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism*. FPG Child Development Institute.
- Szatmari, P., Bryson, S., Boyle, M., Streiner, D., & Duku, E. (2003). Predictors of outcome among high functioning children with autism and Asperger syndrome. *Journal of Child Psychol Psychiatry*, 44(4), 520-528.
- Tager-Flusberg, H. (1992). Autistic children's talk about psychological states: deficits in the early acquisition of a theory of mind. *Child Development*, 63, 161-172.
- Tager-Flusberg, H., Calkins, S., Nolin, T., Baumberger, T., Anderson, M. & Chadwick-Dias, A. (1990). A longitudinal study of language acquisition in autistic and down syndrome children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20(1).1-21.

- Tager-Flusberg, H., Paul, P., & Lord, C. (2005). Language and communication in autism. In F. R. Volkmar, A. Klin, R. Paul, & D. J. Cohen (Ed.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (s. 335-364). Hoboken, NJ: Wiley.
- Tekin, E. (2000). Karşılaştırmalı tek-denekli araştırma modelleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 1-12.
- Tough, J. (1984). *Listening to children talking*. Schools Council Communication Skills In Early Childhood Project, London.
- Töret, G. & Acarlar, F. (2011). Otizmlı, down sendromlu ve normal gelişim gösteren Türk çocukların dil öncesi dönemdeki jest kullanım becerilerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(3), 1461-1478.
- Turan, F. & Ökcün-akçamuş, M. Ç. (2013). Otistik spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit becerileri ve taklidin alıcı-ifade edici dil gelişimi ile ilişkilerinin incelenmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(2), 111-116.
- Özmen, R. G. (2010). Yazma öğretimi. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma içinde* (s. 404-441). Ankara: Pegem.
- 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(2), 149-164.
- Whitby, P., & Mancil, G. (2009). Academic achievement profiles of children with high functioning autism and Asperger syndrome: A review of the literature. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44, 551-560.
- Wilkinson, K. (1998). Profiles of language and communication skills in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 4, 73-79.
- Williams, D. L., Goldstein, G., Kojkowski, N., & Minshew, N. J. (2008). Do individuals with high functioning autism have the IQ profile associated with nonverbal learning disability? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(2), 353-361.
- Winoto, P., Tang, T. Y., Huang, Z., & Chen, P. (2017, July). "Thinking in Pictures?" Performance of Chinese Children with Autism on Math Learning Through Eye-Tracking Technology. *In International Conference on Learning and Collaboration Technologies* (pp. 215-226). Springer, Cham.

- Winter-Messiers, M. A. (2007). From tarantulas to toilet brushes: Understanding the special interest areas of children and youth with Asperger syndrome. *Remedial and Special Education*, 28(3), 140-152.
- Wong, B.Y. L., Butler, D. L., Ficzero, S.A., & Kuperis, S. (1996). Teaching adolescents with learning disabilities and low achievers to plan, write, and revise opinion essays. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 197–212.
- Wong, B.Y. L., Butler, D. L., Ficzero, S.A., Kuperis, S. (1997). Teaching adolescents with learning disabilities and low achievers to plan, write, and revise compare-and-contrast essays. *Learning Disabilities Research & Practice*, 12, 2–15.
- Wong, B.Y. L., Butler, D. L., Ficzero, S. A., Kuperis, S., & Corden, M. (1994). Teaching problem learners revision skills and sensitivity to audience through two instructional modes: Student-teacher versus student-student interactive dialogues. *Learning Disabilities Research & Practice*, 9, 78–90.
- Zajic, M. C., & Wilson, S. E. (2020). Writing research involving children with autism spectrum disorder without a co-occurring intellectual disability: A systematic review using a language domains and mediational systems framework. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 70, 101471.

EKLER



EK-1.Telefon Görüşme Formu

A-Özel Eğitim Kurum Bilgileri	
Kurum türü?	
Kurumun ismi?	
Kurumda görüşme yapılacak öğretmen/öğretmenler kimlerdir?	
B-Öğrenci Bilgileri	
Kurumda ortaokul 5,6 veya 7. sınıf düzeyinde OSB tanısı almış öğrenciler var mı?	
Kurumda 11-14 yaş aralığında OSB tanısı almış öğrenciler var mı?	
5,6 veya 7. sınıf düzeyinde ve 11-14 yaş aralığında OSB tanısı almış olan öğrenci sayısı kaçtır?	
Öğrenci isim/isimleri nelerdir?	
Randevu tarihi ve saati?	

EK-2. Öğretmen Görüşme Formu

A-Kimlik Bilgileri	
1. Öğrencinizin adı ve soyadı nedir?	
2. Ebeveynin adı ve soyadı nedir?	
3. Öğrencinize ne kadar süredir eğitim veriyorsunuz?	
4. Öğrenciniz haftalık ne kadar süre ile ve ne tür eğitim (bireysel veya grup) alıyor?	
B- Dosya Bilgileri	
Öğrencinizin tanısı nedir?	
Öğrencinizin doğum tarihi nedir?	
Öğrencinizin özel eğitim alma nedeni nedir?	
Öğrencinizin ek bir yetersizliği var mı?	
C- Akademik ve Dil Gelişim Bilgileri	
Okumayı biliyor mu?	
Öğrencinizin heceleyerek veya akıcı gibi okuma düzeyi hakkında bilgi verebilir misiniz?	
Okuma çalışmalarında hangi kaynakları kullanıyorsunuz?	
Türkçe derslerinde kompozisyon çalışmalarına yer veriyor musunuz?	
Öğrencinizin yazılı ifade beceri düzeyi hakkında bilgi verebilir misiniz?	
Öğrenciniz sözlü olarak kendini ne düzeyde ifade edebilir bilgi verebilir misiniz?	
Eklemek istedikleriniz var mı?	

EK-3. Ebeveyn Görüşme Formu

Çocuğunuzla nasıl iletişim kuruyorsunuz?	
Çocuğunuzun sözlü olarak kendini ne düzeyde ifade edebilir bilgi verebilir misiniz?	
Çocuğunuz yazılı olarak kendini ne düzeyde ifade edebilir bilgi verebilir misiniz? Örneğin, başından geçen bir olayı yazıya ne düzeyde aktarabilir?	

EK-4. Doğru Okuma Kayıt Formu

Adı Soyadı:

Yanlış okunan kelime sayısı

Doğru okuma yüzdesi =

= $\frac{\text{Doğru okunan kelime sayısı}}{\text{Toplam sözcük sayısı}} \times 100 = \%.....$

Toplam sözcük sayısı

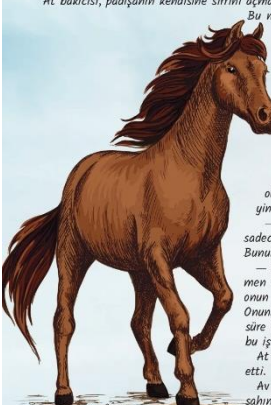
SIR TUTAMAYAN AT BAKICISI
(Serbest Okuma Metni)

Vaktiyle güzel bir memlekette bir padişah yaşardı. Bu padişah ara sıra ava çıkmayı severdi. Yine av mevsimi gelip çatmıştı. Padişah, hizmetlilerini de yanına alıp avlanmak için gola koyuldu. Padişah, nişan aldığı bir hedefi çığır zaman isabetli bir şekilde vururdu. Çok uzak mesafelerden dahi avına isabet ettirebiliyordu. Hedefi vururdu. Padişah vuruyor, hizmetlileri düşen avı getirmek için sağa sola koşuyordu. Bir ara padişahın etrafında sadece birkaç kişi kalmıştı. Bunlardan biri de padişahın atı ile ilgilenen hizmetlisidi. Padişah, atıyla ilgilenen hizmetlisine: — Haydi, seninle atlarımızı yarıştıralım. Bakalım hangimizin atı geçecek, dedi. Padişahın atlarına bakmakla görevli olan hizmetli derhâl hazırlandı. Her ikisi de atlarını aynı göne doğru hızla sürdüler. Epeyce yol aldıktan sonra padişah sakin bir yerde durdu ve hizmetlisine de durmasını söyledi. Biraz dinlendiler. Ardından padişahın hizmetlisine dönerek şöyle dedi: — Buraya kadar atlarımızı koşturmanızın nedeni yarış değil. Asıl düşüncem seninle bir sırrımı paylaşmak idi. Böylelikle senden tam bir sadakatle sırrımı tutmanı ve vereceğim hizmetleri yerine getirmeni istiyorum.

At bakıcısı, padişahın kendisine sırrını açmasının büyük bir nimet olduğunu biliyordu. Bu nimeti kendisine layık gördüğü için efendisine defalarca teşekkür etti. Efendisine, kendisine tam bir güven duyabileceğini söyledi. Sırrını söylemesi için efendisini bekledi. Bir süre sonra padişah söze başladı: — Kardeşimin kıskançlığı beni korkutuyor. Saltanatıma göz dikmiş olmalı. Benim için kötü niyet besliyor. Onun hile ve tuzaklarından emin olmam lazım. Ancak senin gibi güvenilir dostların yardımıyla onun hilelerinden korunabilirim.

At bakıcısı, padişahı dikkatlice dinledi ve ona olan samimiyetini, sadakatini tam bir güvenceyle yineledi: — Padişahım sizin için gereken neyse yaparım. Siz sadece bana yapmam gerekeni söyleyin yeter, dedi. Bunun üzerine padişah: — Dinle öyleyse. Seni kardeşimin durumunu gözlemen için görevlendiriyorum. Senin bundan sonraki işin onun tüm hâl, hareket ve davranışlarını gözlemektir. Onunla ilgili her şeyi bana bildirmeni istiyorum. Bu süre içinde atlarla çok fazla ilgilenme. Senden sadece bu işte çalışmanı istiyorum.

At bakıcısı, padişahın verdiği görevi sevinerek kabul etti. Av dönüğü, atları ahırlara koyan bakıcı derhâl padişahın kardeşi olan şehzadenin yanına gitti. Kendisini



sevdirilebilmek için padişahın sırrını ona açıkladı. Kardeşi sessiz kaldı, yorum yapmadı. Kader bu ya, padişah bir süre sonra aniden vefat etti. Kardeşi saltanat tahtına çıktı. Şehzadenin tahta çıkışına bizim at bakıcısı bir hayli sevindi. Çünkü kendisi, zamanında şehzade hazretlerine büyük bir hizmette bulunduğunu düşünüyordu. Bunun mükâfatını göreceğinden emindi.

At bakıcısı, kendi hâlinde sevincedursun, yeni padişahın ilk emri çok şaşırtıcıydı. Çünkü yeni padişah at bakıcısını cezalandırmaya karar vermişti. Yıllarca padişahın atlarına bakıcılık yapan bu adam ödüllendirilme beklerken cezaya çarptırılmıştı. Nasıl olurdu da kendisine padişahın sırrını açıkladığı şehzade böyle bir kötülük yapardı?

— Aman efendim! Ben size sadık kaldım. Sizin ıylığınızı düşündüğüm için olan biteni hemen size söyledim. Sizin tarafınızı seçtim. Yaptıklarımın karşılığı bu muydu, deyince çiçeği burnunda padişah şu cevabı verdi: — Sen kardeşimin sana emanet ettiği sırrı bana bildirdin. Aynen bunun gibi benim sırrlarımı da başkalarına açıklayacağımı nereden bileceğin? Gün gelir benim sırrlarımı da açıklayabilirsin. Senin gibilere güven mi olur? Bu gıptığın büyük bir hatıdır. Cezası ağırdır, dedi ve adamlarına: — Alın artık şu düşük ohlalı adamı huzurundan, diyerek emir verdi.

At bakıcısının başına gelenler herkese ibret oldu. Olaydan ders çıkarırlar sırrı açıklamanın cezasının ne kadar kötü olabileceğini görmüş oldular.

Neslihan BEYHAN



EK-5. Ortalama Sözcü Uzunluğu Belirleme Formu

Ad-Soyad:

Kayıt tarihi:

Etkinlik adı:

Kayıt süresi:

$$\text{Ortalama Sözcü Uzunluğu} = \frac{\text{Toplam \# morphem sayısı}}{\text{Toplam \# sözcü sayısı}} = \frac{\quad}{\quad} = \boxed{\quad}$$

Başlama ve Bitiş zamanı	Araştırmacının Sözel İfadesi	Öğrencinin Sözel ifadesi	Sözcü sayısı	Morfem sayısı
<i>Toplam:</i>				

EK-6. Dil Örneği Analizi Kayıt Formu

Ad Soyad :

Oturum :

Etkinlik Adı :

Kayıt Tarihi :

Kayıt Süresi :

Ortam :

Araştırmacının Sözel İfadesi	Öğrencinin Sözel ifadesi	Farklı Sözcük Sayısı
<i>Toplam Farklı Sözcük Sayısı</i>		

EK-7 Dilin Kullanım İşlevleri Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı Kayıt Formu

Ad: Soyad:

Tarih:

Oturum:

İşlev kategorileri	Alt işlev kategorileri	Yanıt analizi	Bildirimler	Sorular	Doğru	Yanlış
Bildirme	Etiketleme	1. Kedi/ kediler 2. Mutfak 3. Bardak/bardaklar 4. Tabak/tabaklar 5. Kaşık/kaşıklar 6. Çay bardağı 7. Çaydanlık 8. Masa 9. Sandalyeler 10. Kadın 11. Pencere 12. Kapı 13. Dışarıdaki arabalar 14. Sosis 15. Örgü/ip	Öğrenci, resimdeki nesne ve kişileri söyler. Öğrenci gösterilen nesne ve kişileri söyler.	Bu ne? Bu kim? Söyle 1. Kedi/ kediler 2. Çay bardağı 3. Kadın		
Mantık Yürütme	Nedensel ve bağlantısal ilişkileri tanımlama	1. Kadın, kedi açtığı için ona yemek veriyor. 2. Kediler oyun oynadıkları için mutfak dağıtmışlar. 3. Kedi aç olduğu için masadaki sütü içiyor/susadığı için suyu içiyor. 4. Kediler aç oldukları için sosisleri çekiyorlar. 5. Yumakla oynamayı seviyor, yumağı top sanmış. 6. Dışarıyı merak etmiş/ arabaların yanına gidiyor /arkadaşlarının yanına gidiyor.	Öğrenci, hikâyedeki problemle bağlantılı olarak olayın nedenini açıklar. Sorulan olayın nedenini, hikâyedeki problemle bağlantılı olarak açıklar.	Kadın neden kediye yemek veriyor? Mutfak neden dağınkı? Kedi neden süt/su içiyor? Kediler sosisleri neden çekiyorlar? Bu kedi neden yumakla oynuyor? Bu kedi neden dışarı çıkıyor?		
	İlkeleri tanıma	Kediler evcil olduğu için evde beslenebilir.				
	Tahmin etme	Bir dizi olayı kestirme Küçük siyah kedi dışarı çıkıp kaçacak/arkadaşlarıyla oynayacak/dışarıda koşacak 2. Masadan incek/ birazda çay içecek/ tabakta kalanları yiyecek. 3. İpi bırakıp kaçacak/ kazağın tamamını sökecek.	Yöneltilen soruya resimdeki bağlamla ilişkili olacak şekilde cevap verir.	Kediler evde beslenir mi? Neden?		

		4. Uyanacak/ yaramazlık yapan kedilere kızacak 5. Sosisleri yiyecekler/kaçacaklar. 6. Kadın şimdi mutfağını düzenleyecek/ toplayacak / Kadın kaçan kediyi arayacak/ Kadın dökülen sütleri temizleyecek/Kadın örgüsünü tekrar örmek zorunda kalacak/ kedilere kızacak.		Siyah kedi ne yapacak? Masadaki kedi ne yapacak? İple oynayan kedi ne yapacak? Uyuyan kedi ne yapacak? Sosisi çekiştiren kediler ne yapacak?			
Yansıtma	Diğerlerinin yaşantıları içine kendini koyma. Diğerlerinin duygularını yansıtma. Diğerlerinin tepkileri yerine kendini koyma	1. Kadının yerinde olsam kedilere bağırırdım/ Kadının yerinde olsam çok kızardım/ Kadının yerinde olsam kedilere durmaları gerektiğini söylerdim. 2. Büyük kedi olsaydım uyuyamazdım/ Büyük kedi olsaydım diğer kedilere kızardım/ Büyük kedinin yerinde olsam kedilerin biraz sessiz olmalarını rica ederdim. 3. Siyah kedi olsaydım dışarıda oynardım/ Siyah kedi olsaydım korkardım/ Küçük kedinin yerinde olsam herkese gittiğimi söylerdim.	Kendisini hikâyedeki kahramanın yerine koyarak, sorulara cevap verir.	Kadın şimdi ne yapacak? Kadının yerinde olsaydın ve evinin böyle dağıldığını görseydin ne yapardın/ ne hissederdin/ ne söylerdin? Büyük kedinin yerinde olsan, kedi arkadaşlarının evi dağıttığını görünce ne yapardın/ ne hissederdin/ ne söylerdin? Siyah kedinin yerinde olsan ve kapının açık olduğunu görseydin ne yapardın/ ne söylerdin?			
Toplam doğru ve yanlış sayısı							

EK-8. Dilin Kullanım İşlevleri Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı Puanlama Formu

Ad Soyad:

Tarih :

Oturum :

Resim No:

İşlev kategorileri	Alt işlev kategorileri	Yapılandırılmış Sorular (örnek sorular)	Doğru Sayısı	Yanlış Sayısı
Bildirme	Etiketleme	Bu ne? Bu kim? Söyle		
	Ayrıntılara değinme (büyüklük, renk ve diğer)	Bu nasıl bir kedi?, Bu kedinin rengi ne?		
	Olaylara değinme	Kedi ne yapıyor?, Büyük kedi ne yapıyor?, Beyaz kedi ne yapıyor?, Kadın ne yapıyor?, Kadının yanındaki kedi ne yapıyor?, Siyah kedi ne yapıyor?, Kediler ne yapıyor?		
Mantık Yürütme	Nedensel ve bağlantısal ilişkileri tanımlama	Kadın neden kediye yemek veriyor?, Mutfak neden dağınık?, Kedi neden süt/su içiyor?, Kediler sosisleri neden çekirtiyorlar?, Bu kedi neden yumakla oynuyor?, Bu kedi neden dışarı çıkıyor?		
	İlkeleri tanıma	Kediler evde beslenir mi?, Neden?		
Tahmin Etme	Bir dizi olayı kestirme	Siyah kedi ne yapacak?, Masadaki kedi ne yapacak?, İple oynayan kedi ne yapacak?, Uyuyan kedi ne yapacak?, Sosisi çekirtiren kediler ne yapacak?, Kadın şimdi ne yapacak?		
Yansıtma	Diğerlerinin yaşantıları içine kendini koyma.	Kadının yerinde olsaydın ve evinin böyle dağıldığını görseydin ne yapardın/ ne hissederdin/ ne söylerdin?		
	Diğerlerinin duygularını yansıtma.	Büyük kedinin yerinde olsan, kedi arkadaşlarının evi dağıttığını görünce ne yapardın/ ne hissederdin/ ne söylerdin?		
	Diğerlerinin tepkileri yerine kendini koyma	Siyah kedinin yerinde olsan ve kapının açık olduğunu görseydin ne yapardın/ ne söylerdin?		
Toplam				

EK-9. Metin Kalitesi

Yüksek kalite (0-3 puan)	Orta kalite (4-6 puan)	Düşük kalite (7-8 puan)
Tipik anlamda içinde tüm öğeleri barındıran bir hikâye (kim, ne, ne zaman, nerede, neden ve duygular)	Tipik anlamda bir hikâye, ancak kısmen eksik (örneğin, önemli kısımları eksik, hedef çözülmedi)	Tipik anlamda bir hikâye değil, gerçek bir başlangıcın, bir eylemin ve sonucu içermemektedir. Zaman belirtilmemiştir.
Ekstra ayrıntı ve eylem içerir.	Daha fazla ayrıntıya ihtiyaç duyulur.	Sadece resmin bir açıklamasını içerebilir.
Birçok fikri ve hayal gücünü içerir.	Bir fikir sonraki cümleye geçebilir.	Tutarlı fikir akışı içermemektedir.
İyi organize edilmiş	Bazı düzenlemeler yapılmış ancak iyi organize edilmemiş.	Tutarsız cümleler içerir.
Birçok yerde bazı hatalar var (büyük harf kullanımı, noktalama işaretleri, fiil zamanları) Akıcılığı iyi. Birkaç yerde tutarsız olabilir.		Cümle yapısı bozuktur.

EK-10. Toplam Kelime Sayısı Veri Toplama Formu

	Oturumlar	Toplam kelime sayısı
Başlama düzeyi		
Öğretim sonu		
İzleme		

EK-11. Planlama ve Toplam Yazma Süresi Veri Toplama Formu

	Oturumlar	Planlama süresi	Toplam yazma süresi
Başlama düzeyi			
Öğretim sonu			
İzleme			

EK-12. Dilin Kullanım İşlevleri Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı Kayıt Formu
Değerlendirme Uygulama Güvenirliği Formu

Değerlendirme Süreci	Gözlem	
1. Materyalleri, odada bulundurur.		
2. Kullanılacak materyalleri (resim ve kontrol listesi) öğrenciye tanıtır.		
3. Öğrenciye, değerlendirme boyunca uyması gereken kurallar ve kurallara uyduğunda kazanacağı ödülü açıklar.		
4. Öğrenciye resmi gösterir.		
5. Öğrenciye yapılandırılmış soruları etiketleme, olaylara değinme, mantık yürütme, tahmin etme, yansıtma sırasıyla uygular.		
6. Soruyu yönelttikten sonra öğrencinin cevap vermesi için 10 saniyelik yeterli süreyi bekler.		
7. Öğrenciden 10 sn süre sonunda tepki alamadığında sorulan soruyu tekrar yöneltir.		
8. Öğrenciden, sorulan soruya yanlış cevap aldığında veya öğrenci resim dışında konuşmaya başladığında soruyu bir kez daha tekrarlar.		
9. Öğrenciden, sorulan soruya cevap alamadığında, yanlış cevap alındığında veya öğrenci resim dışında konuşmaya başladığında bir sonraki soruya geçer.		
10. Öğrenciden sorulan soruya cevap aldığında “Başka söylemek istediğin bir şey var mı?” sorusunu yöneltir.		
11. Öğrenciden cevap alınamadığında, yanlış cevap aldığında veya öğrenci resim dışında konuşmaya başladığında herhangi bir ipucu vermeden bir sonraki soruya geçer veya soruyu tekrarlar.		
12. Öğrencinin cevabı tam anlaşılmadığında uygulamacı cevabı tekrarlayarak kaydedilmesine yardımcı olur.		
13. Değerlendirmeyi sonlandırır.		
Puanlama Anahtarı: +: Doğru uygulayıcı tepkisi; - : Hatalı uygulayıcı tepkisi.		

EK-13. Dil Örneği Analizi Kayıt Formu Değerlendirme Uygulama Güvenirliği

Değerlendirmeci Davranışı	Gözlem	
1- Materyalleri, odada bulundurur.		
2- Kullanılacak materyalleri (resim ve kontrol listesi) öğrenciye tanıtır.		
3- Öğretim esnasında açık uçlu sorular sorar.		
4- Öğrenci konuşmaya başladığında sözel iletişimini tamamlamasını bekler.		
5- Öğrencinin sözel ifadesi anlaşılmadığı durumda öğrenciden tekrar etmesini ister.		
6-Öğrencinin düşüncelerini sözelleştirerek paralel konuşur.		
7-Öğrencinin iletişim amacını ve düşüncelerini betimleyerek öğrencinin sözel iletişimini dilsel olarak eşler.		
8- Kendi eylemlerini ve iletişim amacını sözel olarak eylemleri ile eş zamanlı olarak ifade ederek kendi kendine konuşur.		
9- Öğrencinin sözel ifadelerine sözel ifade ekleyerek ve sözel ifadelerini tekrarlayarak genişletir.		
10- Öğrencinin sözel ifadelerine bilgi ekler.		
11-Değerlendirmeyi sonlandırır.		
Puanlama Anahtarı: +: Doğru uygulayıcı tepkisi; - : Hatalı uygulayıcı tepkisi.		

EK-14. Dilin Kullanım İşlevleri Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı Kayıt Formu Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu

İşlev Kategorileri	Resim
1. Bildirme	
2. Mantık Yürütme	
3. Tahmin Etme	
4. Yansıtma	

EK-15. Dil Örneği Analizi Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu

Katılımcılar /Toplam Farklı Sözcük Sayısı	BAŞLAMA DÜZEYİ		ÖĞRETİM OTURUMLARI			
	Gözlemci	Uygulamacı	Gözlemci		Uygulamacı	
	B.D.	B.D. 2	Ö. O	Ö.O	Ö.O	Ö.O
Katılımcı 1 Toplam farklı sözcük sayısı						
Katılımcı 2 Toplam farklı sözcük sayısı						
Katılımcı 2 Toplam farklı sözcük sayısı						

EK-16. Sosyal Geçerlik Anketi (Öğrenci)

Bu anket sizin BOY Stratejisi ile ilgili görüşlerinizi belirlemek amacıyla uygulanmaktadır.

Bu nedenle anketteki tüm ifadelere içtenlikle cevap vermeniz araştırmamız açısından oldukça önemlidir.

BOY Stratejisi ile ilgili aşağıda verilen ifadelerden size en yakın gelen görüşü yansıtan seçeneği daire içine alınız. Eğer verilen ifade size hiç uygun gelmiyorsa “Hiç” ifadesine karşılık gelen 1’i, biraz uygun geliyorsa ‘Ara sıra’ ifadesine karşılık gelen ‘2’yi ve size uygun geliyorsa ‘Her zaman’ ifadesine karşılık gelen ‘3’ü daire içine alınız.

Hiç	Ara Sıra	Her Zaman
1	2	3
1. BOY Stratejisi yazma görevinde bana yardımcı olur.		
1	2	3
2. Bundan sonra Türkçe derslerinde hikâye yazarken BOY stratejisini kullanacağım.		
1	2	3
3. BOY stratejisini kullanmak çok kolaydı.		
1	2	3
4. BOY nasıl kullanıldığını öğrenirken çok eğlendim.		
1	2	3
5. BOY Stratejisini öğrenirken kullandığımız çalışma kâğıtları çok hoşuma gitti.		
1	2	3
6. BOY Stratejisi öğretimi dersleri benim kolayca stratejiyi anlamamı sağladı.		
1	2	3
7. BOY Stratejisindeki planlama kâğıdı hikâye yazmama çok yardımcı oldu.		
1	2	3
8. BOY Stratejisini uygularken sesli düşünme benim çok işime yaradı.		
1	2	3
9. BOY stratejisi diğer yazı türlerini yazmama çok yardımcı oldu.		
1	2	3
10. Hikâye yazarken güçlük yaşayan arkadaşlarıma BOY Stratejisini tavsiye ederim.		
1	2	3

EK-17. Sosyal Geçerlik Anketi (Öğretmen)

Bu anket sizin ... isimli öğrencinizle ilgili BOY Stratejisi öğretimi sonrası Türkçe dersinde gözlemlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Lütfen aşağıda verilen ifadelerden öğrencinizle ilgili size en yakın gelen görüşü yansıtan seçeneği daire içine alınız. Ankette yer alan tüm ifadelere içtenlikle cevap vermeniz araştırmamız açısından oldukça önemlidir.

Hiç	Nadiren	Ara Sıra	Genellikle	Her Zaman
1	2	3	4	5
1. Öğrencim verdiğim hikâye yazma ödevini kendi başına tamamlıyor.				
1	2	3	4	5
2. Öğrencim hikâye yazarken benden daha az yardım istiyor.				
1	2	3	4	5
3. Öğrencim hikâye yazmaya başlamadan önce hikâyeyi nasıl yazacağına yönelik planlama yapıyor.				
1	2	3	4	5
4. Öğrencim verdiğim hikâye yazma ödevlerinde hikâye elementlerine daha fazla yer veriyor.				
1	2	3	4	5
5. Öğrencim daha iyi kalitede hikâyeler yazıyor.				
1	2	3	4	5
6. Öğrencim daha fazla kelime kullanarak hikâye yazıyor.				
1	2	3	4	5

EK-18. Değerlendirme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

Amaç: Uygulamacının değerlendirme oturumlarındaki öğretim planlarına ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemektir. Kullanım Yönergesi: Uygulamacı, değerlendirme sürecinde yer alan davranışları yerine getiriyorsa "Evet" sütununa; yerine getirmiyorsa "Hayır" sütununa bir çek atınız. Açıklama yapmak isterseniz "Notlar" kısmına yazabilirsiniz.			
Gözlenen Katılımcı:		Tarih:	
Gözlenen Değerlendirme Süreci:			
Değerlendirme Aşamaları	Evet	Hayır	Notlar
1.Öğrenciye hazır olup olmadığını sorar.			
2.Öğrenciye defter, kalem ve silgi verir.			
3.Öğrencinin iki resimden birini seçmesini ister.			
4.Öğrenciye "Seçtiğin resim hakkında bir hikâye yaz" yönergesini verir.			
5.Uygulamacı, öğrenci hikâyeyi yazarken sessizce bekler. Öğrenci başka şeylerle ilgilenirse yönergeyi tekrar eder.			
6.Öğrenciye, "Hikâye yazmayı bitirdiğinde hikâyem bitti" demesi gerektiğini söyler.			
7.Öğrenciye teşekkür ederek defteri alır.			

EK-19. Uygulama Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

Amaç: Uygulamacının öğretim oturumlarındaki öğretim planlarına ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemektir. Kullanım Yönergesi: Uygulamacı, öğretim sürecinde yer alan davranışları yerine getiriyorsa "Evet" sütununa; yerine getirmiyorsa "Hayır" sütununa bir çek atınız. Açıklama yapmak isterseniz "Notlar" kısmına yazabilirsiniz.			
Gözlenen Katılımcı: Gözlenen Öğretim Aşaması:		Tarih:	
Öğretim Sürecinde Uygulamacının İzlemesi Gereken Aşamalar	Evet	Hayır	Notlar
1. Aşama: Önceki Bilgileri Harekete Geçirme ve Ön Bilgileri Geliştirme			
1. Öğretim Oturumu			
Öğrenciyi hikâye yazmaya karşı motive eder.			
Öğrenciye, Belirle- Organize et-Yaz Stratejisini ve her bir adımda yapılacak işlemleri açıklar.			
Öğrenciye, BOY stratejisi hatırlatıcısını tanıtır.			
Strateji etkinlik kâğıtlarını kullanarak öğrencinin strateji adımlarını öğrenmesine ilişkin pratik yapar.			
2. Öğretim Oturumu			
İyi bir hikâyenin özelliklerini açıklar.			
Hikâyenin bölümlerini tek tek açıklar.			
Öğrenciyi, hikâyenin bölümlerine ilişkin örnek vermesi için teşvik eder.			
Öğrenciye, hikâye bölümleri hatırlatıcı kartını tanıtır.			
Planlama kâğıdını tanıtır.			
Örnek hikâye üzerinde hikâye bölümlerini belirlemeye ve planlama kâğıdı üzerinde not almaya ilişkin örnekler sunar.			
2. Aşama: Tartışma			
Öğrencinin, BOY stratejisi ve hikâye bölümlerini hatırlayıp hatırlamadığını değerlendirerek zorlanan öğrenci için adımları tekrar eder.			
Örnek hikâye üzerinde hikâye bölümlerini belirlemeye ve planlama kâğıdı üzerinde not almaya ilişkin örnekler sunar.			
Roket grafiği tanıtır.			
Öğrenciyle beraber roket grafiği kullanarak hikâyede eksik olan bölümü tespit eder.			
3. Aşama: Modelleme			

Öğrencinin, BOY stratejisi ve hikâye bölümlerini hatırlayıp hatırlamadığını değerlendirerek zorlanan öğrenci için adımları tekrar eder.			
Kendi kendine konuşmaları örneklendirerek düşünce aktarım kâğıdını tanıtır.			
Yazma ve öz düzenleme stratejilerini yüksek sesle düşünerek ve destekleyicileri kullanarak modeller.			
4. Aşama: Strateji Basamaklarını Ezberleme			
Boş bir kâğıda BOY stratejisi ve hikâye bölümlerini yazdırarak öğrencinin hatırlayıp hatırlamadığını değerlendirir.			
BOY stratejisini ve hikâye bölümlerini yazmakta güçlük yaşayan veya strateji adımlarında akıcı olmayan öğrenciler için ipucu kartları kullanarak adımların ezberletilmesine yönelik alıştırmalar yapar.			
5. Aşama: Rehberli Uygulamalar			
Öğrencinin BOY ve KNN2N2N stratejisini hatırlayıp hatırlamadığını değerlendirerek hatırlamadığı adımlara ilişkin destekleyiciyi göstererek ipucu sunar.			
Strateji adımlarını takip ederek ve destekleyicileri kullanarak bir hikâye yazmasını ister.			
Hikâye yazma sürecinde güçlük yaşadığı adımlarda hatırlatıcı ipuçları sunar.			
İpuçlarına rağmen güçlük yaşamaya devam eden öğrenciye, yazma ve öz düzenleme stratejilerini yüksek sesle düşünerek ve destekleyicileri kullanarak modeller.			
Öğrencinin stratejiyi kullanmada gösterdiği çabayı “çok iyi gidiyorsun, iyi iş çıkardın” şeklinde pekiştirir.			
6. Aşama: Bağımsız Uygulamalar			
Öğrencinin strateji adımlarını ve bu basamaklarda neler yapılacağını ve hikâye bölümlerini hatırlayıp hatırlamadığını sözlü olarak değerlendirir.			
Öğrenciyi bağımsız yazması için motive eder.			
Öğrencinin yazma sürecinde neler yapması gerektiğini kısaca tekrar eder.			
Öğrenciden yazmak istediği resmi seçmesine izin vererek kendi başına hikâye yazmasını ister.			
Gerekli olduğu durumlarda düşünce aktarımlarını kullanması için yönlendirir.			
Öğrenciye, yazma başlamadan önce, yazma sırası ve sonrasında zorlandığı aşamalarda ipucu verir.			
Öğrencinin stratejiyi bağımsız olarak uyguladığı her adımı pekiştirir.			

EK-20. Öğretim Planı

1. Aşama: Önceki Bilgileri Harekete Geçirme ve Ön Bilgileri Geliştirme

Hedefler:

- Öğrenci, BOY (Belirle- Organize et- Yaz) stratejisinin adımlarını ve bu adımlarda yapılacak işlemleri uygulamacı rehber olduğunda söyler.
- Hikâyeyi oluşturan elementleri uygulamacı rehber olduğunda söyler.
- Uygulamacı rehber olduğunda örnek hikâyelerdeki hikâye elementlerini belirler.

Dersin işleniş sırası

Öğrencinin hikâye yazmaya karşı motive edilmesi.

BOY (Belirle - Organize et - Yaz) stratejisini tanıtılması ve strateji adımlarının açıklanması.

Hikâye elementlerinin tanıtılması ve hikâye hatırlatıcısının kullanılması.

Örnek hikâyelerde hikâye elementlerinin belirlenmesi.

Destekleyiciler: Strateji kâğıdı, hikâye elementlerine ilişkin grafik düzenleyici, hikâye örnekleri, hatırlatıcı grafik, kâğıt, kurşun kalem.

Uygulamacı, öğrenciye “Bugün sana hikâye yazarken kullanacağımız bir strateji öğreteceğim. Strateji, bir işte başarıyı artırmak için takip edilmesi gereken adımlardır. Bir hikâyeyi daha kolay veya daha hızlı yazabilmek için kullanılabilir. Mesela iyi yazarlar, kendi yazılarını yazarken stratejiler kullanırlar. Strateji adımlarını izleyerek daha kolay hikâye yazabilirler. Ayrıca yazdıkları hikâyeler eğlencelidir ve keyifle okunabilir. Sende strateji öğrenerek iyi bir yazar olabilir, eğlenceli hikâyeler yazabilirsin. Peki, sen iyi bir yazar olmak ister misin?” der (tartışmalıdır) ve öğretime başlar.

Belirle - Organize et - Yaz (BOY) Stratejisi’nin Tanıtılması

Öncelikle sana iyi yazarların çeşitli yazılar yazarken kullandıkları stratejiyi öğreteceğim sonra da iyi bir hikâye yazarken dikkat etmemiz gereken bölümleri öğreteceğim” der. Strateji kâğıdını göstererek, “İşte sana öğreteceğim stratejinin adımları burada yazıyor. Strateji üç adımdan oluşuyor. Şimdi stratejimizin tüm adımlarını ve bu adımlarda neler yapmamız gerektiğini açıklayacağım. Birinci basamağımız belirle. Stratejinin ilk adımında yazacağımız hikâyenin konusunu belirleriz” der. Belirle kısmında yer alan resmi göstererek “Bak burada hikâye yazmak isteyen bir öğrenci var. Hikâyenin konusunu belirlemeye çalışıyor. Zihnini özgür bırakmış ve düşünmeye başlamış. Aklına bir sürü fikir gelmiş. Ancak hangi konuda yazacağına karar verememiş. Bu basamakta hikâye yazmak istediği konuyu belirlerken dikkat etmesi gereken bir nokta var. Sence yazmak istediği hikâyenin konusunu belirlerken nelere dikkat etmesi gerekir” diye sorarak konu belirleme üzerine tartışma başlatır. Daha sonra, öğrenciye, “Evet aklına gelen her konu üzerine hikâye yazabilirsin. Ancak daha eğlenceli hikâyeler yazabilmek için aklımıza daha çok fikir gelen konuyu belirlememiz gerekir. Aklımıza daha az fikir gelen konuyu belirlersek yazarken zorlanabiliriz. Şimdi sen söyle bakalım belirle basamağında nelere dikkat ediyoruz?” der ve öğrencinin cevapları dinler.

Uygulamacı, “Şimdi bir sonraki basamağımıza geçelim. İkinci basamağımız organize et. Bu basamakta neler yapmamız gerektiği ve bu basamağın neden önemli olduğu üzerine konuşalım” der. Strateji kâğıdında organize et kısmındaki resmi göstererek “Burada bir çocuk belirlediği konuyla ilgili fikirlerini yazıyor ve belli bir sıraya göre düzenliyor. O halde organize et basamağı, yazacağımız hikâyenin konusuna göre fikirler ürettiğimiz ve bu fikirleri belli bir sırada düzenlediğimiz adımdır diyebiliriz. Eğer okuması eğlenceli hikâyeler yazmak istiyorsak fikirlerimizi organize etmeliyiz.” Öğrencinin strateji basamağında ne yapması gerektiğine ilişkin açıklama kâğıdını okuması ve organize et resminin yanına yapıştırmasını ister. Öğrenciden, bu basamakta ne yapması gerektiğini söylemesini ister. O zaman bu basamak aklımıza gelen

fikirlerin belli bir düzende yazılabilmesi ve organize edilebilmesi açısından önemlidir. Bak burada aklımıza gelen fikirleri organize edebilmemizde kolaylık sağlaması için bir planlama kâğıdımız var diyerek planlama kâğıdını tanıtır. Burada iyi bir hikâye yazabilmek için oluşturulmuş kutucuklar var. Her kutucuğun bir başlığı var. Kutucukları doldurabilmek için beyin fırtınası yaparak çok sayıda fikir üreteceğiz. Ürettiğimiz fikirleri planlama kâğıdındaki kutucukların başlıklara bakarak ilgili bölümlere not edeceğiz. Notlarımızı alırken kısaltmalar kullanabiliriz. Not alırken aklımıza yeni fikirler gelirse onları da aynı şekilde planlama kâğıdımızın ilgili bölümlerine ekleyeceğiz. Şimdi sen stratejimizin organize et basamağında ne yapmamız gerektiğini tekrar eder misin?” der ve öğrencinin cevabını dinler. Öğrencinin, “Beyin fırtınası yaparak fikir üreteceğim. Ürettiğim fikirleri planlama kâğıdındaki kutucukların başlıklara bakarak ilgili bölümlere not edeceğim. Not alırken aklıma yeni fikirler gelirse onları da planlama kâğıdımın ilgili bölümlerine ekleyeceğim” şeklinde cevaplarını pekiştirir. Öğrencinin cevap vermemesi ya da eksik cevap vermesi durumunda organize et basamağında ne yapması gerektiğini açıklar.

Uygulamacı, “Şimdi bir sonraki basamağımıza geçelim. Üçüncü basamağımız yaz. Bu basamakta neler yapmamız gerektiği ve bu basamağın neden önemli olduğu üzerine konuşalım” der. Strateji kâğıdının yaz kısmındaki resmi göstererek “Burada bir çocuk yazı yazıyor. Öğrenciye, o halde yaz basamağında ne yapmamız gerekir” diye sorar ve öğrencinin cevabını dinler. “Evet, bu basamakta planlama kâğıdımıza aldığımız notlara bakarak hikâye yazmaya başlayacağız. Hikâyemizi yazarken boş bir çizgili kâğıt kullanacağız der ve çizgili kâğıdı gösterir. Planlama kâğıdına aldığımız notlar, hikâyemizi çizgili kâğıda yazarken bize yol gösterecek, oluşturduğumuz fikirleri hatırlamamızı kolaylaştıracak. O halde yazarken, planlama kâğıdına aldığımız notlar bizim için çok önemli olacak.” Öğrenciye, “Hikâyemizi yazmaya başladıktan sonra aklımıza yeni bir fikir gelirse ne yapman gerekir?” diye sorar ve öğrencinin cevabını dinler. “Evet, planlama kâğıdına yeniden not alabilir ya da eski notlarını silip yeni notlar ekleyebilirsin” der. Şimdi sen stratejimizin yaz basamağında ne yapman gerektiğini tekrar eder misin?” der ve öğrencinin cevabını dinler. Öğrencinin, “Planlama kâğıdına aldığım notlara bakarak hikâye yazmaya başlayacağım. Yazarken aklıma yeni bir fikir gelirse planlama kâğıdına not ekleyebilirim veya önceki notumu silip yeni notlar ekleyebilirim” şeklinde cevapları pekiştirilir. Öğrencinin cevap vermemesi ya da eksik cevap vermesi durumunda yaz basamağında ne yapması gerektiğini yeniden açıklar.

BOY Stratejisi Hatırlatıcısının Sunumu

Şimdi yazarken kullanacağımız stratejiyi gözden geçirelim diyerek BOY Stratejisi hatırlatıcısını gösterir. Burada stratejimizin adımlarını daha kolay hatırlayabilmen için bir kart hazırladım. En başta stratejimizin ismi altında ise hangi adımlardan oluştuğunu gösteren ifadeler yer alıyor. Boy stratejisinde bulunan her bir harf takip etmemiz gereken adımların kısaltılmasıdır. Kısaltmalar stratejimizi daha kolay hatırlamamızı sağlayabilir. B harfi stratejimizin ilk adımı olan belirle, O harfi organize et ve Y harfi ise yaz ve not ekle yapman temsil eder. BOY’u hatırlamak için “Senin boyunun babanın boyundan daha kısa olduğunu” düşünebilirsin. İyi yazarlar yazdıkları birçok şey için BOY stratejisini kullanırlar. Unutma sen de yazarken BOY kullanacaksın. Öğrencinin BOY stratejisinin ne anlama geldiği ve neden önemli olduğunu söyleyene kadar (ihtiyaç duyduğunda yardım ederek) devam eder. Strateji adımları tekrar edilir. Öğrenciye strateji adımları (yazması, söylemesi, boşluk doldurma gibi) pratik yaptırılır.

2. Öğretim Oturumu

Önceki dersteki yapılanlar tekrar edilir sonra hikâye elementleri öğretimine geçilir.

İyi Hikâyelerin Tartışılması

“İyi yazarların çeşitli yazılar yazarken kullandıkları stratejiyi öğrendik. Şimdi ise iyi bir hikâye yazarken dikkat etmemiz gereken bölümleri öğreteceğim. Önce hikâye üzerine biraz konuşalım. Şimdiye kadar okulda, evde okuduğun veya dinlediğin çeşitli hikâyeler olmuştur. Aklında kalan bir hikâyeyi bana anlatır mısın? Bu anlattığın hikâye iyi bir hikâye mi? İyi bir hikâye nasıl olmalıdır?” şeklinde sorarak iyi hikâyeler hakkında tartışma başlatır. Öğrencinin cevapları dinlenir ve öğrenci ifadelerine “İyi hikâyeler yazması eğlencelidir, başkası için de okuması eğlencelidir” şeklinde eklemeler yapılır.

Peki, hiç hikâye yazmayı denedin mi? Hikâye yazarken zorlanıyor musun? En çok nerede zorlandın anlatır mısın?

“İyi hikâyeler anlamlıdır ve birkaç bölümden oluşur. Hikâye bölümlerini, hikâyeyi oluşturabilmek veya hikâyeyi bir bütün olarak tamamlayabilmek için gerekli olan parçalar olarak adlandırabiliriz. Hikâye içerisinde her bir parçanın yani her bölümün bir görevi vardır. Bu bölümler birleşerek hikâyeyi oluştururlar. Birçok hikâyede bu bölümler ortakdır. İyi yazarlar, hikâyelerini yazarken hikâyenin bölümlerine dikkat ederler. Anlattığın hikâyeyi de düşünerek sence hikâyeleri oluşturan bölümler neler olabilir?” der ve

öğrencinin cevabını dinler. “O zaman şimdi seninle iyi bir hikâyenin bölümlerini hatırlamak için bir strateji öğrenelim ve bu stratejiyi, hikâye yazmak için notlar oluştururken bize yardım etmesi için kullanalım. Hazırsan başlayalım.” der.

Hikâye Elementlerinin Tanıtılması

Uygulamacı, hikâye yazma stratejisi çizelgesinin organize et bölümünün hemen altına K-N-N, Ne=2, Nasıl=2 stratejisini yerleştirir. “Bu strateji, hikâye yazma sürecinde iyi yazarlar tarafından kullanılmaktadır. İyi bir hikâye yazmak istiyorsak bu stratejiyi kullanabiliriz. Bu strateji aynı zamanda iyi bir hikâyenin bölümleridir. Öncelikle K-N-N bölümünü öğrenelim daha sonra sırasıyla devam edelim.” der ve stratejinin K-N-N kısmını tanıtır.

“İlk hikâye bölümümüz karakterdir. Hikâyelerde farklı karakter veya karakterler olur. Hikâyenin karakteri kim olabilir? Mesela, bir çocuk, anne, baba veya bir amca, fil, aslan veya bir tavşan vb. bir hayvan karakter olabilir. Kaplumbağa ile tavşan hikâyesinde olduğu gibi bir hikâyede birden fazla karakter de olabilir. Senin anlattığın hikâyenin karakteri... idi. Peki bir hikâyede başka hangi karakterler olabilir söyler misin?” şeklinde sorarak öğrencinin farklı karakter örnekleri vermesini ister. “İkinci hikâye bölümü zaman. Hikâyeler belirli bir zamanda başlar ve sona ererler. Hikâye ne zaman meydana geldi? Bir hikâyede zaman, çok uzun zaman önce, geçen yıl, tatilde, dün, öğleden sonra gibi farklı zamanlarda meydana gelmiş olabilir. Sence hikâye başka ne zaman meydana gelmiş olabilir söyler misin?” şeklinde sorarak öğrencinin farklı zaman örnekleri vermesini ister. “Üçüncü hikâye bölümü mekân. Hikâyeler belirli yerlerde geçer. Mekân olmadan olay örgüsü gerçekleşmez. Hikâye nerede meydana geldi? Bir hikâye, evde, okulda, piknikte, ormanda, havuzda vb. pek çok yerde meydana gelebilir. Şimdi sen söyle bakalım hikâye başka nerede meydana gelebilir?” şeklinde sorarak öğrencinin farklı mekân örnekleri vermesini ister.

Şimdi diğer bölüme geçelim. Ana karakter ne yapıyor veya ne yapmak istiyor? Hikâyelerde karakteri veya karakterleri harekete geçiren durumlar olur. Bu durumlar çeşitli problemlerdir ve karakter bu problemleri çözmek için harekete geçer. Örneğin, bir hikâyede karakterler tatile çıkmak, hayvanat bahçesini görmek veya dünyayı kurtarmak isteyebilir. Etrafında ormanda annesini göremeyen yavru kaplanın annesini aramak istemesi karakteri harekete geçiren bir durum olabilir. Şimdi sen bir karakter belirle ve bu karakter ne yapsın ya da ne yapmak istesin söyle?” diye sorularak öğrencinin örneklendirmesi beklenir. “Bir sonraki bölümümüz ise, daha sonra ne oluyor? Karakterler ne yapmak istediklerine karar verdikten sonra ne olabilir? Problemlerle karşılaştıktan sonra karakter/karakterler ne yapabilir? Örneğin, annesini etrafında göremeyen yavru kaplan, annesini aramak için ormanda yola koyulabilir veya ormanda yaşayan diğer hayvanlara annesini görüp görmediklerini sorabilir. Şimdi sen düşün bakalım. Senin karakterin ne yapmak istediğine karar verdikten sonra ne olabilir?, karakterin ne yapabilir?” denilerek öğrencinin örneklendirmesi beklenir.

“Bir sonraki hikâye bölümü ise, hikâye nasıl biter? Hikâyelerde karakteri harekete geçiren durumlar bazen çözülebilir bazen de çözülmebilir. Örneğin, annesini arayan yavru kaplan annesine kavuşabilir veya annesi yavru kaplanın yanına gelebilir. Böylece yavru kaplanın annesini araması onu bulmasıyla sonuçlanır. Şimdi sen düşün bakalım. Senin hikâyen nasıl bitsin?” denilerek öğrencinin hikâyesinin nasıl sonuçlandığına dair örnekler vermesi beklenir. “Hikâyemizin son bölümü ise, karakter(ler) ve diğer karakterler kendilerini nasıl hissediyor? Hikâyelerdeki karakterler kendilerini mutlu, üzgün, sevinçli, korkmuş veya heyecanlı hissedebilir. Örneğin, yavru kaplan annesine kavuştuktan sonra kendisini sevinçli veya mutlu hissedebilir. Şimdi sen söyle bakalım hikâyenin sonunda senin karakterin kendisini nasıl hissediyor?” denilerek öğrenciden hikâye karakterinin kendilerini nasıl hissettiğine ilişkin örnek vermesi beklenir.

Her bir hikâye bölümüne ilişkin öğrenciden verilmesi istenen örneklerde doğru örnekler pekiştirilir. Eksik veya yanlış örnekler ise uygulamacı tarafından anında düzeltilir. Öğrenci, düşünerek yeni örnekler üretmesi için cesaretlendirilir.

Hikâye Bölümleri Anımsatıcısının (K-N-N-2N-2N) Tanıtımı

Uygulamacı, öğrenciye, “İyi bir hikâye yazmanın eğlenceli olduğunu konuştuk. İyi bir hikâyenin bölümden oluştuğunu ve yazarken bu bölümlere dikkat etmemiz gerektiğini açıkladık. Her bir hikâye bölümünü beraber tartıştık, örnekler verdik. Şimdi ise bu bölümleri hatırlamamıza yardımcı olacak bir kart göstereceğim. Bu kart sayesinde tüm bölümleri kolaylıkla öğrenebileceksin ve hatırlamakta zorlandığında kullanabileceksin. Şimdi sana hatırlatıcı kartı tanıtayım. Kartımızın sol tarafında hikâye bölümlerini hatırlatıcıları yer alıyor. İlk kısımda hatırlatıcımızın ilk harfi yer alıyor. Sonraki kısımda hatırlatıcı sorular yer alıyor. Kartın en son kısmında ise hikâye bölümlerini hatırlatacak sorular yer alıyor. Burada yer alan kim sorusu hikâyenin karakterinin kim olduğunu, ne zaman sorusu hikâyenin ne zaman meydana geldiğini, nerede sorusu ise hikâyenin nerede meydana geldiğini hatırlamamıza kolaylık sağlayacak. Burada iki tane de “Ne” sorusu var. İlk ne sorusu ana karakter ve diğer karakterlerin ne yaptığını hatırlatacak. İkinci ne

sorusu ise daha sonra ne olduğunu ya da ana karakterin daha sonra ne yaptığını hatırlatacak. Kartımızda iki tane de “Nasıl” sorusu yer alıyor. İlk nasıl sorusu hikâyenin nasıl bittiğini hatırlatacak. İkinci nasıl sorusu ise ana karakter(ler)in kendisini nasıl hissettiğini hatırlatacak. Uygulayıcı, öğrenciden karta bakarak hikâye bölümlerini ve her bir hikâye bölümüne ilişkin hangi hatırlatıcı soruları sorabileceğini söylemesini ister. Daha sonra kartın arkasını çevirerek söylemesini ister. Öğrenci hatırlamakta güçlük yaşarsa kartı çevirerek ipucu verir. Doğru hatırladıklarını pekiştirir.

Kartımızın ilk kısmında yer alan harfler ise hatırlatıcı soruları daha kolay hatırlayabilmek için kullanabileceğimiz kısaltmalardır. Hatırlatıcı sorularımızın ilk harflerini hatırladığımızda hikâyenin bölümlerini hatırlamamız da kolaylaşacaktır. Kim hatırlatıcı sorusu için K harfini, ne zaman sorusu için N harfini ve nerede sorusu için N harfini kullanabiliriz. İki tane ne sorusu iki 2N ve iki tane nasıl sorusu için de 2N şeklinde hatırlatıcı kullanabiliriz” der ve kartın arkasını çevirir. Öğrenciden K-N-N-2N-2N kısaltmasının hangi soruların kısaltması olduğunu söylemesini ister. Öğrenci hatırlamakta güçlük yaşarsa kartı çevirerek ipucu verir. Öğrenci doğru cevap verene kadar hatırlatıcılar üzerinde tekrar yapar. Doğru hatırladıklarını pekiştirir.

Hikâye Üzerinde Hikâye Bölümlerinin Bulunması ve Planlama Kâğıdı Üzerine Not Almaya Örnek Sunulması

“İyi bir hikâyenin bölümlerini öğrendik. Şimdi bir hikâye üzerinde (Hikâye 1) az önce öğrendiğimiz hikâye bölümlerini bulmaya çalışacağız. Sana hikâye bölümlerinin hatırlatıcı kartlarını getirdim. Her kartın üstünde bir hikâye bölümü hatırlatıcı sorusu yazıyor. Şimdi bu soruları yeniden hatırlayalım” der ve kartlarda yer alan soruları öğrenciyle beraber tekrar eder. Grafik düzenleyiciyi göstererek, “benim önümde de bir planlama kâğıdı var. Planlama kâğıdında yine hikâye bölümlerini hatırlatıcı sorular yer alıyor. Şimdi sana çalışmamızı nasıl sürdüreceğimizi açıklayacağım.” Hikâyenin bir kopyasını öğrenciye verir. “Ben bu hikâyeyi sesli okuyacağım sende benimle birlikte içinden okuyacaksın. Senden, okuyacağımız hikâye üzerinde kartlarda yazan soruların cevaplarını bulmanı istiyorum. Hikâye okurken kim, ne zaman, nerede sorularının cevaplarını bulduğunda kartı havaya kaldıracaksın. Bulduğumuz hikâye bölümünün altını çiziceğiz ve üzerine hangi sorunun cevabı olduğunu yazacağız. Daha sonra altını çizdiğimiz bölümü planlama kâğıdında ilgili soru kutucuğunun içine not alacağız.” “Ancak hikâye bölümleri bulurken dikkat etmeliyiz. Hikâyenin bölümleri, hikâye içerisinde her zaman kim, nerede, ne zaman şeklinde arka arkaya sıralanmayabilir. Bu bölümler, hikâye içerisinde bazen kim, ne zaman ve nerede şeklinde olabilirken, bazen de ne zaman, nerede ve kim şeklinde olabilir. Unutmamalısn, iyi yazarlar hikâye yazmadan önce planlama kâğıdının üzerine notlar alarak planlamalar yaparlar.” Hazırsan başlayalım der ve hikâyeyi baştan sona okur. Öğrenci içinden takip eder. Öğrenciye, “Şimdi hikâyenin sadece başlangıç kısmını okuyacağım. Kim, ne zaman, nerede sorularının cevaplarını bulduğunda kartı havaya kaldırabilirsin” der. Öğrenci karakterin kim olduğunu bulduğunda pekiştirilerek hikâye üzerinde altını çizmesi ve üzerine kim yazması istenir. Uygulamacı planlama kâğıdı üzerinde kim kutucuğuna karakteri yazarak nasıl not aldığını açıklar. Eğer öğrenci kart kaldırmaz ya da doğru kartı kaldırmazsa ilgili bölüm bir daha okunarak “Burada ne yazıyor? Bu hangi soruya cevap veriyor? Bu kim sorusunun cevabı olabilir mi?” şeklinde sorular sorarak öğrencinin doğru cevabı bulması için yardım eder ve cesaretlendirir. Diğer hikâye bölümleri için aynı süreç izlenir. Öğrenci tüm hikâye bölümlerini kendi başına bulana kadar çalışma devam eder.

Dersi sonlandırma

“Bir sonraki dersimizde BOY stratejisi ve hikâye bölümlerinin hatırlatıcı kısımlarını yazmanızı ve ne anlama geldiğini söylemenizi isteyeceğim” der ve öğrenciye bir klasör verir. Derste kullandığımız strateji kâğıdı, planlama kâğıdı ve hatırlatma kartlarını klasöre koymasını ister. Klasörü alacağını ve bir sonraki derste tekrar vereceğini söyler.

2. Aşama: Tartışma

Hedefler:

- Öğrenci, BOY (Belirle - Organize et - Yaz) stratejisinin adımlarını ve bu adımlarda yapılacak işlemleri söyler.
- Hikâyeyi oluşturan bölümlerini ve bunların ne anlama geldiğini söyler.
- Bağımsız olarak örnek hikâyelerdeki (Hikâye 2) hikâye bölümlerini belirler.

Dersin işleniş sırası

Öğrencinin hikâye yazmaya karşı motive edilmesi.

BOY (Belirle - Organize et - Yaz) stratejisinin ve hikâye bölümlerinin test edilmesi

Örnek hikâyelerde hikâye bölümlerinin bulunması

Eksik bölümü olan hikâyelerin eksik kısımlarının bulunması

Planlama kâğıdı üzerinde not alınması

Destekleyiciler: Strateji kâğıdı, hikâye elementlerine ilişkin grafik düzenleyici, hikâye örnekleri, hatırlatıcı grafik, kâğıt, kurşun kalem, öğrenci klasörü.

Uygulamacı, öğrencinin BOY stratejisini ve hikâye bölümlerini hatırlayıp hatırlamadığını değerlendirir. Öğrenciye boş bir kâğıt verir. Kâğıda, iyi yazarların farklı türde yazılar yazarken kullandıkları stratejinin adını yazması ister. Öğrenciye, stratejinin adımlarını hatırlatan her bir harfin neyi temsil ettiğini ve neden önemli olduğunu sorar. Öğrenci BOY stratejisini hatırlamakta zorlanırsa, strateji adımları ve bu adımlarda yapılacak işlemler strateji kâğıdı gösterilerek tekrar edilir. Öğrenciden boş kâğıda stratejiyi ve adımlarını yazması ister. Daha sonra aynı kâğıda hikâye bölümleri hatırlatıcılarını yazmasını ister. Öğrenci yazmakta zorlanırsa strateji kâğıdı kullanılarak hatırlatıcılar tekrar edilir. Hikâye bölümleri hatırlatıcılarını yazdıktan sonra her bir bölümün ne anlama geldiğini sorar. Öğrenci söylemekte zorlanırsa yine strateji kâğıdı gösterilerek bölümler tekrar edilir. Bölümler tekrar edildikten sonra strateji kâğıdı ters çevrilerek öğrencinin bölümleri kâğıda bakmadan yazmasını ister. Öğrenciye, stratejiyi ve hikâye bölümlerini öğrenmesinin önemli olduğunu ve ders dışında da bu adımları tekrar edebileceğini hatırlatır.

Uygulamacı, öğrenciye “stratejimizi ve hikâye bölümlerini tekrar ettik. Şimdi ise yeni bir hikâye üzerinde (Hikâye 2) hikâye bölümlerini bulmaya çalışalım” der.

Grafik düzenleyiciyi göstererek, “Benim önümde de bir planlama kâğıdı var. Planlama kâğıdında hikâye bölümlerini hatırlatıcı toplam yedi tane soru yer alıyor. Kim = Ana karakter kim?, Ne zaman = Hikâye ne zaman meydana geldi?, Nerede = Hikâye nerede meydana geldi?, Ne = Ana karakter ne yaptı ya da ne yapmak istedi?, Ne = Daha sonra ne oldu?, Nasıl = Ana karakter veya karakterler kendilerini nasıl hissediyordu?, Nasıl = Hikâye nasıl bitti?, sorularını ifade ediyor” diyerek grafik düzenleyiciyi hatırlatır. “Şimdi sana çalışmamızı nasıl sürdüreceğimizi açıklayacağım” der ve hikâyenin bir kopyasını öğrenciye verir. “Ben bu hikâyeyi sesli okuyacağım sende benimle birlikte içinden okuyacaksın. Sonra hikâyeyi bir defa daha okuyacağım. Ben okumaya devam ederken sende hikâye bölümlerini hatırlatıcı sorularının cevaplarını bulmaya çalışacaksın. Sorularının cevaplarını bulduğunda hikâye bölümünün altını çizeceğiz ve üzerine hangi sorunun cevabı olduğunu yazacağız. Daha sonra altını çizdiğimiz bölümü planlama kâğıdında ilgili soru kutucuğunun içine not alacağız. Ancak hikâye bölümleri bulurken dikkat etmeliyiz. Hikâyenin bölümleri, hikâye içerisinde her zaman kim, nerede, ne zaman şeklinde arka arkaya sıralanmayabilir. Bu bölümler, hikâye içerisinde bazen kim, ne zaman ve nerede şeklinde olabilirken, bazen de ne zaman, nerede ve kim şeklinde olabilir. Unutmamalısın, iyi yazarlar hikâye yazmadan önce planlama kâğıdının üzerine notlar alarak planlamalar yaparlar. Hazırsan başlayalım” der ve hikâyeyi baştan sona okur. Öğrenci içinden takip eder. Öğrenciye, “Şimdi hikâyenin sadece başlangıç kısmını okuyacağım. Kim, ne zaman, nerede sorularının cevaplarını bulduğunda altını çizebilirsin” der. Öğrenci karakterin kim olduğunu bulduğunda pekiştirilerek hikâye üzerinde altını çizmesi ve üzerine kim yazması istenir. Bulduğu hikâye bölümünü kim kutucuğuna not şeklinde yazmasını söyler. Eğer öğrenci hikâye bölümünü bulamazsa, uygulamacı, ilgili bölümü bir daha okuyarak “Burada ne yazıyor? Bu hangi soruya cevap veriyor? Burada yazan sorusunun cevabı olabilir mi?” şeklinde sorular sorarak öğrencinin doğru cevabı bulması için yardım eder ve cesaretlendirir. Diğer hikâye bölümleri için de aynı süreç izlenir. Öğrenci bağımsız olarak örnek hikâye üzerinde tüm hikâye bölümlerini bulana kadar çalışma devam eder.

Planlama kâğıdına notlar alındıktan sonra roket grafiği göstererek “Bak burada ise bir roket grafiğimiz var. Planlama kâğıdımızda toplam yedi tane hikâye bölümümüz vardı değil mi? Roket grafikte ise her bir bölüm için ayrılmış yedi tane kutucuk var. Kutucukların yanında her bir hikâye bölümü için hatırlatıcı harfler yer alıyor. K= Kim, N= Ne zaman, N= Nerede, N= Ne, N= Ne, N= Nasıl, N= Nasıl. Hikâyemizi okurken bulduğumuz bölümleri roket grafik üzerinde işaretleyeceğiz. Roket grafiği sayesinde okuduğumuz hikâyelerde eksik bir bölümün olup olmadığını görebiliriz. Böylece sen de hikâye yazarken unuttuğun bir

bölüm olup olmadığını roket grafiğe bakarak kontrol edebilirsin. Şimdi ise planlama kâğıdına bakarak okuduğumuz hikâyede eksik bir bölüm olup olmadığını kontrol edebiliriz” diyerek hikâyede yer alan bölümleri öğrenci ile beraber roket grafikte üzerinde işaretler. İşaretli bölümler sayılarak eksik bölüm olup olmadığı tartışılır. Yazdığı hikâyede eksik bölüm olduğunda eklemeler yapılabileceği söylenir.

“Birlikteyken amacımız güzel hikâyeler yazmak. İyi hikâyeler anlamlıdır ve yedi bölümden oluşur. İyi hikâye yazmak senin için keyifli, okuyan kişi için de heyecanlı olabilir. Okuyucunun ilgisini çekmek ve okuyucuda daha fazla heyecan uyandırmak için hikâye bölümlerinde daha fazla ayrıntıya yer verilebilir. Daha fazla olay gerçekleşebilir. Hikâyenin daha iyi bir sonu olabilir. Karakterlerin ne hissettiği hakkında daha fazla bilgi verilebilir. Okuyucunun dikkatini çekmek için daha iyi kelimeler seçilebilir, ilginç cümleler kurulabilir. O zaman okuduğumuz bu hikâyeyi daha heyecan uyandıran bir hale getirelim mi?” diyerek hikâyenin bölümleri gözden geçirilir. Öğrenci ile beraber okunan hikâyenin bölümleri tartışılır. Bölümler yeniden düzenlenerek planlama kâğıdına notlar yazılır.

Dersi sonlandırma

“İyi bir hikâye yazmak için taktik öğrendik. Bir sonraki dersimizde BOY stratejisi ve hikâye bölümlerinin hatırlatıcı kısımlarını yazmanızı ve ne anlama geldiğini söylemenizi isteyeceğim” der ve öğrenciye bir klasör verir. Derste kullandığımız strateji kâğıdı, planlama kâğıdı ve hatırlatma kartlarını klasöre koymasını ister. Klasörü alacağını ve bir sonraki derste tekrar vereceğini söyler.

3. Aşama: Modelleme

Hedefler:

- Öğrenci, BOY (Belirle - Organize et - Yaz) stratejisinin adımlarını bağımsız olarak yazar.
- Öğrenci BOY (Belirle - Organize et - Yaz) stratejisinin adımlarında yapılacak işlemleri bağımsız olarak söyler.
- Hikâye bölümleri hatırlatıcılarını bağımsız olarak yazar.
- Hikâye bölümleri hatırlatıcılarındaki her bir harfin ne anlama geldiğini bağımsız olarak söyler.

Dersin işleniş sırası

Öğrencinin hikâye yazmaya karşı motive edilmesi.

BOY (Belirle - Organize et - Yaz) stratejisinin ve hikâye bölümlerinin gözden geçirilmesi

Destekleyiciler:

Uygulamacı, öğrencinin BOY stratejisini ve hikâye bölümlerini hatırlayıp hatırlamadığını değerlendirir. Öğrenciye boş bir kâğıt verir. Kâğıda, iyi yazarların farklı türde yazılar yazarken kullandıkları stratejinin adını yazması ister. Öğrenciye, stratejinin adımlarını hatırlatan her bir harfin neyi temsil ettiğini ve neden önemli olduğunu sorar. Öğrenci BOY stratejisini hatırlamakta zorlanırsa, strateji adımlarını ve bu adımlarda yapılacak işlemleri birkaç dakika tekrar eder. Daha sonra aynı kâğıda hikâye bölümleri hatırlatıcılarını yazmasını ister. Hikâye bölümleri hatırlatıcılarını yazdıktan sonra her bir bölümün ne anlama geldiğini sorar. Öğrenci hikâye bölümlerini hatırlamakta zorlanırsa öğrenciyle beraber hikâye bölümlerini birkaç dakika tekrar eder. Öğrenciye, stratejiyi ve hikâye bölümlerini öğrenmesinin önemli olduğunu ve ders dışında da bu adımları tekrar edebileceğini hatırlatır. Her derste bu adımları gözden geçireceğini söyler.

Uygulamacı, öğrenciye “stratejimizi ve hikâye bölümlerini tekrar ettik. Şimdi ise beraber bir hikâye yazacağız. Öğrendiğimiz taktiği bize yardımcı olması için kullanacağız” der. Bugün ben yazar olacağım sen de bana yardım edeceksin. Amacım güzel bir hikâye yazmak. İyi hikâyeler anlamlıdır ve mantıklı bir sıra izler. Yedi bölümden oluşur. İyi hikâye yazmak benim için keyifli, okuyan kişi için de heyecanlı olabilir.

Ben hikâyemi yazarken aklımdan geçenleri söyleyeceğim. Düşünmeme yardımcı olması için kendi kendime söyleyeceğim şeyler de olabilir. Örneğin, zihnimi özgür bırakmalıyım, acele etmemeliyim (kendime zaman

vermeliyim) aklıma iyi bir fikir gelecek, yeni eğlenceli fikirler düşünmeliyim gibi kendi kendime konuşmalar yapacağım. Bir hikâye konusu bulmakta zorlandığımda kendi kendime, “Yazacak bir şey bulamıyorum. Tamam kendime biraz zaman veririm aklıma iyi bir fikir gelecektir” diyebilirim. Kendi kendime ne yapmam gerektiğini söyleyebilirim. Örneğin, iyi bir hikâye yazmam gerekiyor. İyi bir hikâye yazmak ve okumak eğlencelidir, iyi bir hikâye yazmak anlamlıdır ve mantıklı sıra izler. İyi hikâyelerin bölümleri vardır” diyebilirim. “Beni dikkatli dinlemelisin. Çünkü bu konuşmalarım hikâyemi yazarken çok önemli olacak. Kendi kendime söylediklerimi not alacağım. Aldığım notlar, hikâye yazarken bana yol gösterecek. Unutmamalıyız ki, iyi yazarlar yazma sürecinde kendileriyle sürekli konuşurlar. Bu konuşmaların içinde kendilerine amaç belirler, ne yapmaları gerektiğini söylerler. Ne yaptıklarını izler ve kendilerini değerlendirirler. Böylece daha iyi hikâyeler yazabilirler.

“Bak burada kendi kendime konuşmalarımı yazmam için bir kâğıt var. Bugün hikâyemi yazarken kendime söylediğim şeyleri bu kâğıda yazacağım. Öğrenci düşünce aktarım kağıdı ile tanıştırılır. Sen de hikâyeni yazarken benim gibi kendi kendine konuşmalar yapabilirsin” der ve öğrencinin kendi ifadelerini bulana kadar uygulamacının ifadelerini kullanabilmesine fırsat verir.

“Şimdi stratejimizi kullanarak hikâyemizi yazmaya başlayalım” der ve öğrenciye, strateji kâğıdının bir kopyasını verir. “Strateji adımlarını hatırlamakta zorlandığımızda bu kâğıda bakabiliriz. BOY’ daki B harfini hatırla. B- belirle. Bir hikâye konusu belirlemem gerekiyor. Elimde bir resim var. Bu resme bakarak bir hikâye konusu belirleyebilirim. Konuyu belirlerken kendi kendime konuşma yapabilirim” der ve düşüncelerini yüksek sesle dile getirir. “Zihnimi özgür bırakmalıyım ve aklıma en fazla fikir gelen bir hikâye konusu belirlemeliyim. İyi bir hikâye yazmak bütün bölümleri içerir. Bu resimde hikâyenin bölümlerini düşündüğümde en fazla hangi konu hakkında yazabilirim. Acele etmemeliyim, aklıma daha iyi fikirler gelecek. Eğlenceli fikirler düşünmeliyim.” “Kendime söylediğim bu cümleler benim için önemli. O halde düşünce aktarım kâğıdına, zihnimi özgür bırakmalıyım ve aklıma en fazla fikir gelen bir hikâye konusu belirlemeliyim. İyi bir hikâye yazmak bütün bölümleri içerir. Bu resimde hikâyenin bölümlerini düşündüğümde en fazla hangi konu hakkında yazabilirim. Acele etmemeliyim, aklıma daha iyi fikirler gelecek. Eğlenceli fikirler düşünmeliyim yazıyorum.” Daha sonra öğrenciye, “Peki sen hikâye konusu belirlerken kendine ne söyledin?” diye sorar. Öğrenciye, uygulayıcının cümlelerini ödünç almasına izin verir. Öğrencinin ifadelerini düşünce aktarım kâğıdına yazmasını ister. Öğrenciye konu belirleme sürecini ve neden bu konuyu seçtiğini açıklayarak, stratejinin ilk basamağını sesli düşünerek modeller.

Uygulamacı, “Yazacağım hikâyenin konusunu belirledim. Şimdi bir sonraki basamağımıza geçelim.” der ve öğrenciye, “Organize et basamağında ne yapmam gerekiyor?” diye sorar. Öğrencinin, “Aklıma gelen fikirleri not almam ve notlarımı organize etmem gerekiyor” cevabını pekiştirir. Öğrenci söylemekte zorlanırsa strateji kâğıdına bakarak ne yapmamız gerektiğini hatırlamasını ister.

Hikâyemi organize ederken KNN2N2N stratejisini kullanacağım. K= Kim, N= Ne zaman, N= Nerede, N= Ne, N = Ne, N = Nasıl, N = Nasıl. Boş bir planlama kâğıdı göstererek “hikâyemin organize edilmesi ve planlanmasında bana yardımcı olması için bu planlama kâğıdı kullanacağım. Planlama kâğıdında iyi bir hikâye yazmak için gerekli bölümler yer alıyor. Kutucukların içine aklıma gelen fikirleri not alacağım. Aklıma gelen fikirler hakkında kendime söyleyeceğim şeyler olabilir. Beni dikkatlice izlemelisin çünkü daha sonra sen de yazacaksın.

Resme bakarak, bu resimde hangi fikirleri görüyorum? Dikkatli bakmalıyım. Kimi görüyorum. Kim için....yazabilirim. Hikâye ne zaman geçiyor. Ne zaman için....yazabilirim. Sonra aklıma başka bir şey gelirse değiştirebilirim. Nerede için de yazabilirim. Çok güzel. İyi gidiyorum. Daha iyi fikirler aklıma geldikçe yeniden not alabilirim. Başarabilirim. Bir sonraki bölüme geçeyim. Ana karakterim ne yapmak istiyor? Zihnimi özgür bırakıp eğlenceli fikirler düşünmeliyim. Ana karakterim..... yapmak istiyor. Hemen not alıyorum. Bir sonraki ne sorusu için aklıma neler geliyor? Ana karakterim yapmaya çalıştığında ne oluyor? diye düşünüyorum. Evet buldum ana karakterim yapmaya çalıştığında ... oluyor. Hemen not alıyorum. Çok iyi gidiyorum iyi bir hikâye yazabilirim. Daha sonra aklıma yeni bir fikir gelirse ekleyebilirim. Nasıl sorusu için aklıma neler geliyor? Hikâyem nasıl bitiyor? diye düşünüyorum. Bitiş için...söyleyebilirim. Hikâye bittiğinde karakter kendini nasıl hissediyor? diye düşünüyorum. Karakterim kendini hissediyor dersem hikâyemi anlamlı bir duyguyla sonlandırmış olabilirim. O halde karakterim kendini nasıl hissediyor bölümüne ... olarak not alıyorum. Şimdi yazdığım notlara tekrar bir bakayım. Aklıma daha ilgi çekici yeni fikirler gelebilir. İyi yazarlar aldıkları notları gözden geçirerek, notlarını yeniden düzenleyebilirler. Ben de iyi yazarlar gibi yapmak istiyorum. Aklıma gelen yeni fikirleri aldığım notların üzerine ekleyebilirim ve ya önceki alığım notlarla değiştirebilirim. O halde notlarımı bir gözden geçireyim. Notlarımı gözden geçirirken sesli düşüneceğim. Eğer kendime söyleyebileceğim güzel cümleler bulursam onları da düşünce aktarım kâğıdına yazacağım.

“Hikâyemin ana karakteri için ... yazmıştım. Hikâyeme daha fazla karakter ekleyebilirim. ... benim ana karakterim ... ise yardımcı karakterim olabilir. Ne zaman için ... yazmıştım. Hikâyemin ne zaman geçtiği ile ilgili daha fazla ayrıntı yazabilirim. yerine yazarsam hikâyemi okuması daha keyifli olabilir. Nerede bölümü için... yazmıştım. Resme baktığımda ilk olarak alıma ... gelmişti. Ancak hikâyemin nerede geçtiğiyle ilgili daha fazla ayrıntı yazabilirim. ... yerine ... yazarsam hikâyemi okuyan kişi kendisini orada hayal edebilir. Böylece hikâyemi okuması daha keyifli olabilir. Bu arada kendime güzel bir cümle söyledim. O halde bunu düşünce aktarım kağıdına yazabilirim. Sende kendi düşünce kağıdına, hikâyemin bölümlerini daha ayrıntılı yazarsam hikâyemin okunması daha keyifli olabilir yazabilirsin. Peki, sen kendi hikâyenin keyifle okunması için başka ne yapabilirsin?” diyerek öğrencinin uygun cevaplarını düşünce kağıdına yazmasını ister. “Şimdi ana karakterin ne yapmak istediğini gözden geçireyim. Ana karakterim... yapmak istiyordu. Bu bölüme eklemek istediğim cümleler olabilir. Burada bir problem olmalı ve karakterim bu problemi çözmek için harekete geçmeli. Yazacağım amaç problemin bir parçası olmalı. Resme tekrar bakıyorum ve düşünüyorum. Evet buldum. Karakterim... yapmak istiyor. Bu fikri beğendim. Eğer bu şekilde yazarsam daha sonra bu problemin çözümüne yönelik birçok olay düşünebilirim. Ayrıca daha heyecan uyandıran bir hikâye yazmış olurum. Şimdi daha sonra ne oluyor? bölümünü gözden geçireyim. Daha önce ana karakterim yapmaya çalıştığında... oluyordu. Ancak ana karakterimin ne yapmak istediğine yönelik eklemeler yaptım. Şimdi de daha sonra ne oluyor? bölümüne eklemeler yapacağım. Hemen resme bakıyorum. Zihnimi özgür bırakıyorum ve düşünüyorum. Okuyucunun ilgisini çekebilecek olaylar düşünmeliyim. Fakat aklıma bir fikir gelmiyor. Bu işin üstesinden gelebilirim. Sakin olmalı ve düşünmeye devam etmeliyim. Zihnimi özgür bırakırsam ve sakın kalırsam mutlaka aklıma fikir gelecektir. Evet, şimdi daha sakınım ve düşünmeye devam ediyorum. Aklıma fikir gelmeyince biraz kaygılanabilirim ama sonra kendimi sakinleştirebilirim. Kendimi iyi hissettim ve düşünmeye devam edebilirim. Dikkat ettiysen yine kendime güzel bir cümle söyledim. O halde bunu düşünce aktarım kağıdına yazabilirim. Sende kendi düşünce kağıdına, aklıma fikir gelmeyince biraz kaygılanabilirim ama sonra kendimi sakinleştirebilirim, bu işin üstesinden gelebilirim yazabilirsin. Peki, sen aklına fikir gelmeyince kendine ne söyleyebilirsin?” diyerek öğrencinin uygun cevaplarını düşünce kağıdına yazmasını ister. Şimdi sakınım ve yeniden düşünüyorum. Daha sonra ... olabilir. Bundan sonra ... olabilir. Hatta daha sonra ... olabilir. Hikâyemi daha ilginç hale getirmek için birbirini takip eden birden fazla olay yazabilirim. Yine kendime güzel bir cümle söyledim. O halde bunu da düşünce aktarım kağıdına yazıyorum. Sende kendi düşünce kağıdına, hikâyemi daha ilginç hale getirmek için birbirini takip eden birden fazla olay düşünebilirim yazabilirsin.

Bir sonraki bölümde hikâyem ... şeklinde bitiyordu. Zihnimi özgür bırakmalıyım ve hikâyemin nasıl daha iyi biteceğini düşünmeliyim. Evet buldum. Hikâyem ... şeklinde bitirse hikâyemin sonucunu daha iyi ifade etmiş olurum. Bu fikri beğendim. Çok iyi gidiyorum. Dikkat ettiysen yine kendime güzel bir cümle söyledim. Bu fikri beğendim, çok iyi gidiyorum diyerek kendimi ödüllendirdim. Kendimi ödüllendirmek istediğimde, bu fikri beğendim veya çok iyi gidiyorum diyebilirim. O halde bu cümleleri de düşünce aktarım kağıdına yazıyorum. Sen de kendi düşünce kağıdına, kendimi ödüllendirmek istediğimde kendime ... diyebilirim yazabilirsin. Hikâyemin son bölümü için karakterim kendini hissediyor yazmıştım. Okuyucuda güzel hisler uyandırmak için ne tür bir değişiklik yapabilirim. Zihnimi özgür bırakmalı ve düşünmeliyim. Evet, karakterim kendini ... hissediyor dersem okuyucu üzerinde çok güzel hisler bırakabilirim ve hikâyemi anlamlı bir duyguyla sonlandırmış olabilirim.

Şimdiye kadar bu resme bakarak yazacağım hikâyenin konusunu belirledim. Daha sonra seçtiğim konuya yönelik planlama kağıdına notlar aldım ve aldığım notları gözden geçirerek düzenledim. Notlarımı düzenlerken sesli düşündüm ve kendime güzel cümleler kullandım. Bu cümleleri düşünce kağıdına yazdım. Hikâyemi yazarken bana yardımcı olması için kullanacağım. Sen de kendine söyleyebileceğin cümleleri yazdın. Bana yardımcı oldun. Şimdi ise Y-yaz basamağına geldim. Öğrenciye “Yaz basamağında ne yapıyorduk?” diye sorar. Öğrencinin “Notlara bakarak hikâyemizi yazacağız” cevabını pekiştirir.

Uygulamacı, öğrenciye, yaz basamağında kendimle konuşmaya devam edeceğim. Sen de bana yardım edebilirsin. Boş bir çizgili kâğıt alır. Planlama kâğıdını hemen yanına koyar. Planlama kâğıdına aldığım notlara bakarak hikâyeyi yazacağım. Hikâyemi yazarken aklıma yeni bir fikir geldiğinde bunu planlama kâğıdına ekleyeceğim. Bitirdiğimde, yedi bölümü olan mantıklı bir hikâyem olacak. Yine kendime güzel bir cümle söyledim. O halde bu cümleyi düşünce aktarım kağıdına yazıyorum. Şimdi sen hikâye yazıyor olsaydın kendine ne söyledin? diyerek öğrencinin uygun cevaplarını pekiştirir. Öğrenciden cevap alınmadığı takdirde benim kendime söylediğim cümleleri ödünc alabilirsin diyerek öğrenciyi yönlendirir ve cesaretlendirir. Öğrencinin uygun cevaplarını kendi düşünce aktarım kağıdına yazmasını ister. Uygulamacı, yüksek sesle “Hikâyemi yazmaya nasıl başlamalıyım? Kim, nerede ve ne zaman sorularının cevabını vermem gerekiyor. Planlama kağıdına ne yazmıştım. Hımm... Hikâyemin karakteri ... idi. O halde hikâyem... olarak başlayabilir” der ve kağıda yazar. Uygulamacı, aynı şekilde diğer bölümleri de

modelleyerek yazar. Kim, ne zaman ve nerede soruları için sırayı değiştirebileceğini hatırlatır. Uygulamacı, hikâye bölümlerini modellerken kendine, “Kullandığım bölümler iyi mi?” diye sorar. Ardından mutlaka birkaç fikir daha ekler. Yine kendine, “Hikâyemde bütün bölümleri kullanıyor muyum?” diye sorar. Ardından “Hikâyemde yedi bölümün hepsinin olmasını istediğim için tamamlamış olduğum bölümlerin yanına işaret koyuyorum. Daha sonra eksik bölüm olup olmadığını kontrol edeceğim” der. Hikâyeyi tamamladıktan sonra “Hikâyem mantıklı mı? Hikâyemi baştan sona okumalıyım. Gerekirse düzeltmeler yapabilirim” der. Düzeltmeleri modelledikten sonra “Evet, hikâyem mantıklı. Şimdi hikâyeme okuyucuların ilgisini çekebilecek ve hikâyemi okumaları için merak uyandıracak bir başlık koymalıyım. ... diye bir başlık yazsam okuyucular hikâyemi merak edip okuyabilirler. İlgi çekici bir başlık koydum. İyi iş çıkardım. Çok güzel oldu. Hikâyemi tamamladığıma göre hikâyemi başkalarıyla paylaşmak eğlenceli olarak der. Peki şimdi hikâyemizin yedi bölümü olup olmadığını kontrol edelim mi diyerek roket grafik gösterilir. Hikâyemizi okuyacağız ve bulduğumuz bölümün altını çizeceğiz. Bulduğumuz bölümü roket grafik üzerinde işaretleyeceğiz. Roket grafik üzerinde bölümleri sayarak eksik bölüm olup olmadığını görebiliriz der ve öğrenciyle beraber bölümleri bularak roket grafik üzerine işaretler. Roket grafik üzerinde yedi bölümün olup olmadığını kontrol etmeyi modeller.

Uygulamacı, öğrenciye, “BOY stratejisini kullanırken kendimize güzel cümleler kurmuştuk hatırlıyor musun? Yazmaya başlamadan önce kendine neler söyleyebilirsin?” diye sorar. Yazmaya başlamadan önce kendine,

- 1)Ne yapmam gerekiyor? BOY stratejisini kullanarak iyi bir hikâye yazmam gerekiyor,
- 2)İyi bir hikâye yazmak ve okumak eğlencelidir, iyi bir hikâye yazmak anlamlıdır ve mantıklı sıra izler,
- 3)İyi bir hikâye yedi bölümden oluşur diyebilirsiniz.

Hikâyeyi yazarken kendine neler söyleyebilirsin?

- 1)Zihnimi özgür bırakmalıyım ve aklıma en fazla fikir gelen bir hikâye konusu belirlemeliyim, Bir hikâye konusu bulmakta zorlandığımda, acele etmemeliyim (kendime zaman vermeliyim) aklıma daha iyi fikirler gelecek,
- 2) Eğlenceli fikirler düşünmeliyim,
- 3)Hakkında en çok bölüm yazabileceğim konuyu belirlemeliyim,
- 4)Hikâyemin bölümlerini daha ayrıntılı yazarsam hikâyemin okunması daha keyifli olabilir.
- 5)Aklıma fikir gelmeyince biraz kaygılanabilirim ama sonra kendimi sakinleştirebilirim, bu işin üstesinden gelebilirim.
- 6)Kendimi ödüllendirmek istediğimde, kendime bu fikri beğendim veya çok iyi gidiyorum diyebilirim.
- 7)Hikâyemi yazarken aklıma yeni bir fikir geldiğinde bunu planlama kâğıdına ekleyeceğim. Yazmayı bitirdiğimde, yedi bölümü olan mantıklı bir hikâyem olacak diyebilirsiniz.

Yazmayı bitirdikten sonra kendine neler söyleyebilirsin?

- 1)Hikâyem mantıklı mı?
- 2)Hikâyemi baştan sona okumalıyım gerekirse düzeltmeler yapabilirim,
- 3)Hikâyeme okuyucuların ilgisini çekebilecek ve hikâyemi okumaları için merak uyandıracak bir başlık koymalıyım,
- 4)Okuyucularım bu hikâyeyi sevecek diyebilirsiniz.

Uygulamacı öğrencinin kendi ifadelerini tartışılır. Yeni ifadeleri düşünce aktarım kâğıdının ilgili yerine yazdırır. Öğrenciye, bu cümleleri her zaman sesli olarak söylemek zorunda olmadığını söyler. Bu cümleleri öğrendikten sonra sessizce düşünerek kendinle konuşmaya devam edebileceğini söyler.

EK-21. Roket Başarı Grafiği

Hikâye roket kartım

Yedi bölümü olan hikâye:

1. Kim?
2. Ne zaman?
3. Nerede?
4. Ne?
5. Ne?
6. Nasıl?
7. Nasıl?

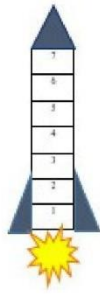
Adı Soyadı:



Hikaye



Hikaye



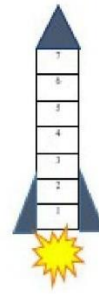
Hikaye



Hikaye



Hikaye

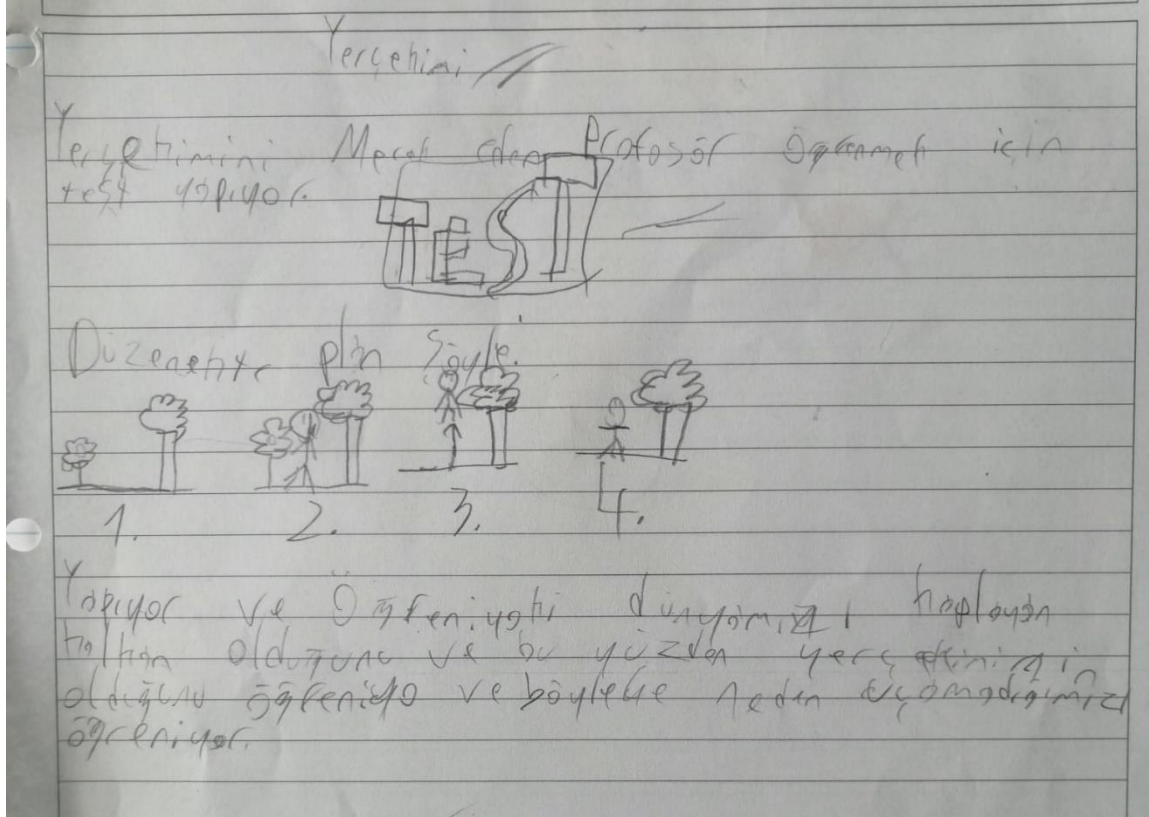


Hikaye

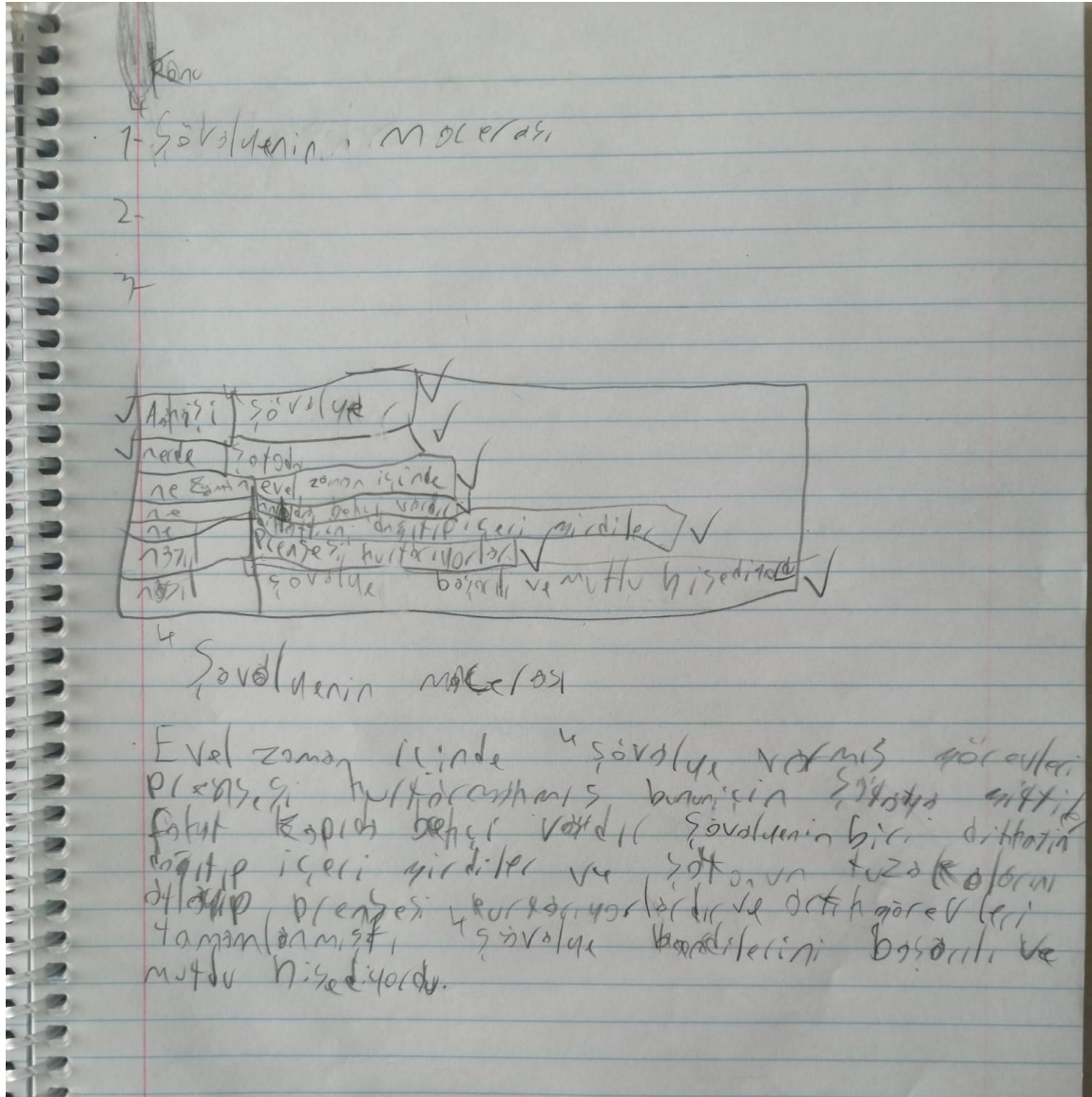
EK-22. Kendini Değerlendirme Kâğıdı

1. Ana karakter <u>kim</u> ?		
Okuyucunun ana karakteri/karakterleri gözünde canlandırması için eklemeler yapmaya gerek var mı?	Evet	Hayır
Eklemeler		
2. Hikâye <u>ne zaman</u> geçiyor?		
Okuyucunun, hikâyenin geçtiği yeri gözünde canlandırması için eklemeler yapmaya gerek var mı?	Evet	Hayır
Eklemeler		
3. Hikâye <u>nerede</u> geçiyor?		
Okuyucunun, hikâyenin geçtiği zamanı gözünde canlandırması için eklemeler yapmaya gerek var mı?	Evet	Hayır
Eklemeler		
4. Ana karakter <u>ne yapıyor</u> veya ne yapmak istiyor?		
Okuyucunun, ana karakterimin ne yaptığını veya ne yapmak istediğini gözünde canlandırması için eklemeler yapmaya gerek var mı?	Evet	Hayır
Eklemeler		
5. Daha sonra <u>ne</u> oluyor?		
Okuyucunun, hikâyemde daha sonra neler olduğunu gözünde canlandırması için eklemeler yapmaya gerek var mı?	Evet	Hayır
Eklemeler		
6. Hikâye <u>nasıl</u> bitiyor?		
Okuyucunun, hikâyemin nasıl bittiğine yönelik olayları gözünde canlandırması için eklemeler yapmaya gerek var mı?	Evet	Hayır
Eklemeler		
7. Karakterler <u>nasıl</u> hissediyor?		
Okuyucunun, hikâyemin sonunda karakter/karakterlerin nasıl hissettiğini gözünde canlandırması için eklemeler yapmaya gerek var mı?	Evet	Hayır
Eklemeler		

EK-23. Birinci Katılımcının Başlama Düzeyi Hikâye Örneği



EK-24. Birinci Katılımcının Öğretim Sonu Hikâye Örneği



EK-26. İkinci Katılımcının Başlama Düzeyi ve Öğretim Sonu Hikâye Örneği

Nasrettin hocu Sabah erken kalkmıştı. Tutar
alması gitti pazara Sonra efesi didi di dedi
yolda ve geri eve gittiler.

Kaybolan köpek

Köpek ve adam

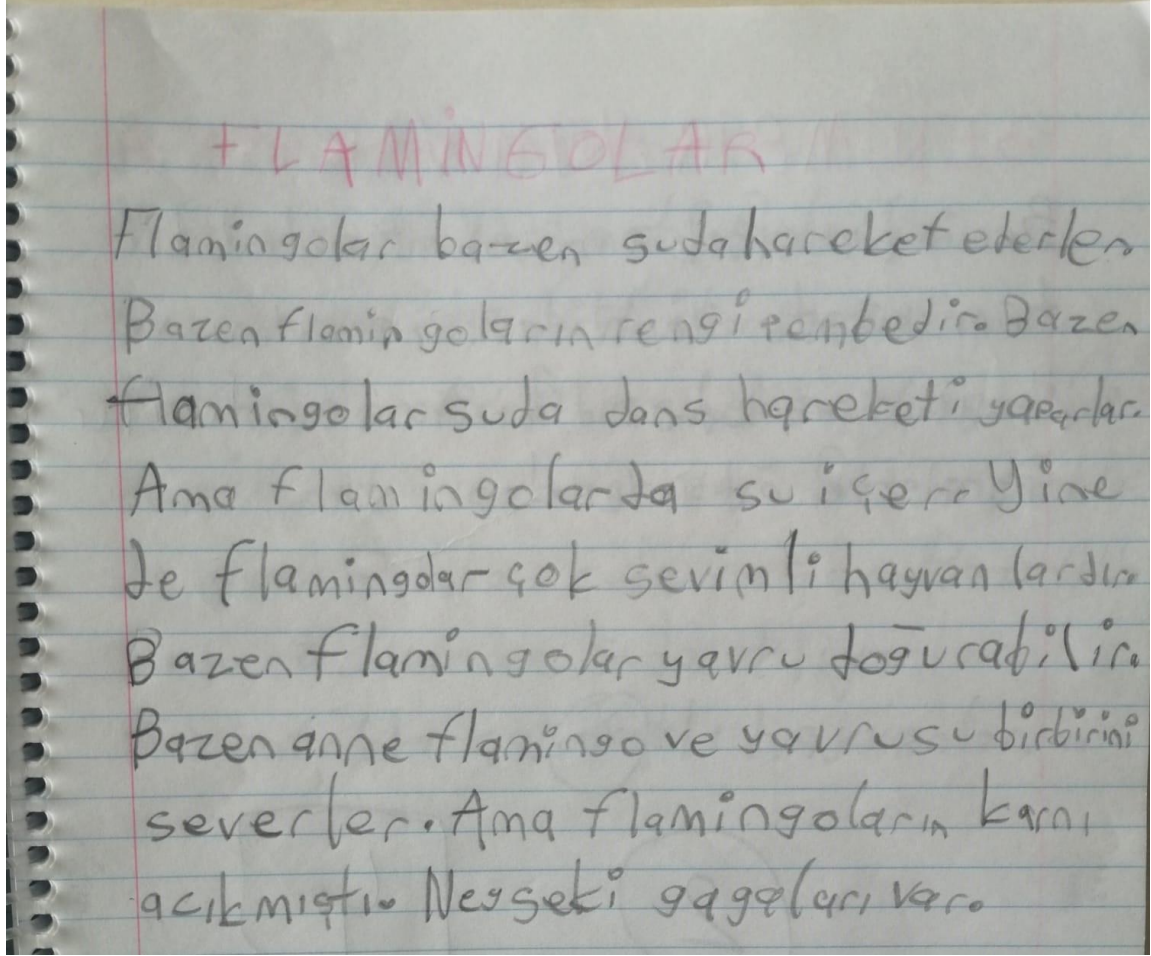
olay döndü, bir adam köpeğini gezdirirken
köpeğin tasmalı koptu, köpek bir anda gözden
kayboldu, adam köpeğini aramaya başladı, aradı
aradı bulamadı, Sonra pazarın içinden ses geldi,
adam köpeğin sesini duymuştu ama bulamıyordu
köpek bir anda adamın yanına geldi, ve
kaybını sallamaya başladı, adam köpeğini
buldu ve mutlu oldu.

EK-27. İkinci Katılımcının Başlama Düzeyi ve Öğretim Sonu Anı Örneği

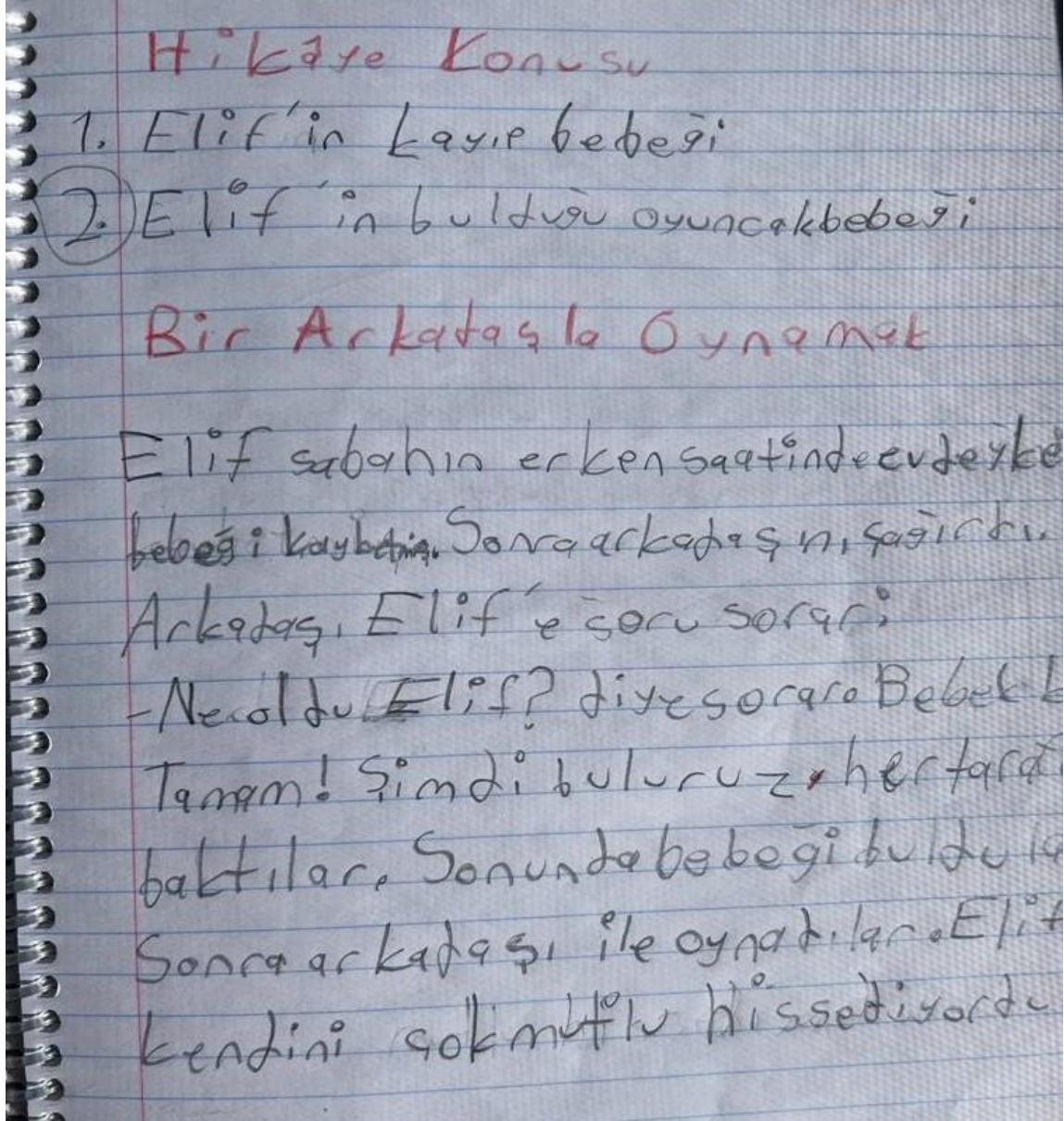
Ben evden çıktım kumekalmaya giderken asansör bindim. Sonra asansör durdu durulandı ve kilitli kaldım imdat imdat diye yardım istedim duyan olmadı. ama annem babam beni merke edip kapıya baktı ve benim asansörde kaldığımı fark etti. it fahi'ye' aradı, ve it fahi'ye' abiler tarafından asansörden kurtuldum.

1- Tatil anısı
2- Mahallede oyun
denizlere gittim'in sonu
geçen yıldı. enes enes yan tatile antalyaya gitti. akşam olmuştur, enes enes 'Yemeğe ne) tarafa gider. denizlerin; yedikten sonra eve giderler. ve yatarlar. Sabah olmuştur enes enes kahvaltılık yaptı ve denize girdiler. fakat enes çok denizlere gittiği için Boğulma tehlikesi yaşadı. güvenlik Sahibi enesin Boğulduğunu görünce ona simitattılar ve kurtuldular. enes: boğuldu diye yok baktı ve enese sarıldı.

EK-28. Üçüncü Katılımcının Başlama Düzeyi Hikâye Örneği



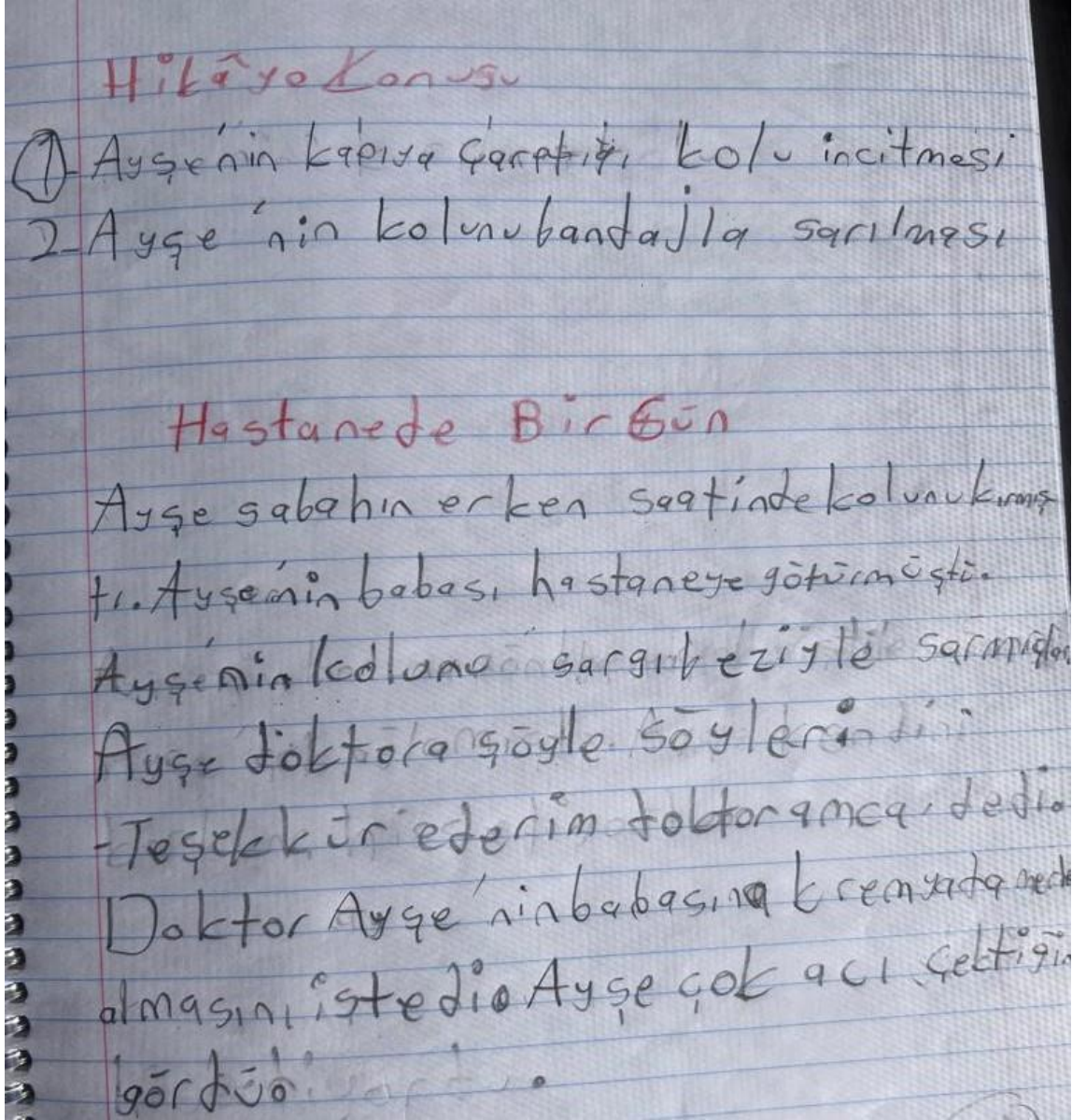
EK-29. Üçüncü Katılımcının Öğretim Sonu Hikâye Örneği



EK-30. Üçüncü Katılımcının Başlama Düzeyi Anı Örneği

Benim Bir Anım Var
Aslında benim bir tatil anım var. Mesela
Tokat'a gitmek, köye gitmek, otelle gitmek
ve Karadokya'ya gitmek bir tatil
anıdır. Ama bazen 2 kez Adana'ya
da gitmişik.

EK-31. Üçüncü Katılımcının Öğretim Sonu Anı Örneği





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..