

ZİHİNSEL YETERSİZLİKTEN ETKİLENMİŞ BİR ÖĞRENCİYE İKNA EDİCİ METİN YAZMA STRATEJİSİ ÖĞRETİMİNİN ETKİLİLİĞİ

EFFECTIVENESS OF TEACHING PERSUASIVE TEXT WRITING STRATEGY TO A STUDENT WITH INTELLECTUAL DISABILITY

Özgül GÜLER BÜLBÜL¹

ÖZ: Bu araştırmanın amacı “Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et” stratejisinin hafif derecede zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir öğrencinin ikna edici metin yazma becerisini geliştirmedeki etkililiğini belirlemektir. Bu araştırma vaka çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcı, 11 yaşında beşinci sınıfa devam eden hafif derecede zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir kız öğrencidir. Araştırmada kendini düzenleme stratejilerini geliştirme (KDSG) modeli ile kullanılan POW+TREE ikna edici metin yazma stratejisi Türkçeye “Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et” adı ile uyarlanmıştır. Uyarlanan bu strateji öğrenciyi KDSG modeli öğretim aşamalarına göre öğretilmiştir. Çalışma sonunda öğrencinin planlama süresi, toplam yazma süresi, metin uzunluğu, metin öğeleri sayısı ve metin kalitesi başlama düzeyine göre önemli oranda artmış ve öğrenci bu kazanımlarını öğretim bittikten 1-8 hafta sonra da sürdürmüştür. Araştırma sonucunda hafif derecede zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir öğrencinin ikna edici metin yazma becerisini geliştirmede ve edindiği beceriyi sürdürmede öğretim aşamaları KDSG modeline göre düzenlenen “Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et” stratejisinin etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin planlama stratejisini etkili kullanmasının sonucu olarak yazma süresinde ve metin öğelerinde artış gerçekleştirdiği düşünülmektedir. Metin öğelerindeki artış metin kalitesini de olumlu yönde etkilemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencinin yazdığı metinlerin öğeleri, yazma süreleri ve metin uzunlukları arasında doğrusal bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Yazma, ikna edici metin, strateji öğretimi, KDSG, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler.

ABSTRACT: The aim of this study was to determine the effectiveness of teaching a persuasive text strategy (Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et) to a student with mild intellectual disability in improving the student's ability to write this type of text. This study was conducted as a case study. The participant is an 11-year-old female fifth-grade student with a mild intellectual disability. The POW+TREE persuasive text writing strategy used in the SRSD model research was translated into Turkish as "Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et". This adapted strategy was taught to the student in stages based on the SRSD model teaching stages. The student's planning time, total writing time, text length, number of text elements, and text quality increased significantly at the end of the study compared to the starting level, and the student maintained these achievements 1-8 weeks after the end of the instruction. As a result of the research, it was determined that the strategy of “Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et” whose teaching stages were organized according to the SRSD model, was effective in developing and maintaining the persuasive text writing skill of a student with mild intellectual disability. It is believed that the student's effective use of the planning strategy resulted in an increase in writing time and text elements. The increase in text elements has also improved text quality. There is no linear relationship between the elements of the student's texts, writing time, and the length of the text when the research findings are evaluated.

Keywords: Writing, persuasive text, strategy instruction, SRSD, students with intellectual disability

Bu makaleye atf vermek için:

Güler Bülbül, Ö. (2022). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir öğrenciyi ikna edici metin yazma stratejisi öğretiminin etkililiği, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1386-1402.

Cite this article as:

Güler Bülbül, Ö. (2022). Effectiveness of teaching persuasive text writing strategy to a student with intellectual disability. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1386-1402.

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye, ozgulbul@gmail.com, Orcid: 0000-0003-1859-1585

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Individuals attempt to persuade others of the correctness of their thoughts or the justification of their actions throughout their lives. We frequently use verbal argument to persuade others when defending our beliefs. On the contrary, when we express our ideas in writing, we gain more acceptance.

Written expression is one of the most effective ways for us to communicate our ideas. Individuals with intellectual disabilities should also use written expression rather than oral expression when expressing their ideas about a subject. Children gradually develop the ability to write various types of texts to express their feelings and thoughts throughout their school years. While writers who can manage the writing process can produce complete and quality texts, students from disadvantaged groups (eg. Students with intellectual disabilities, learning disabilities, autism spectrum disorder, and emotional behavioral disorders.) struggle to use their cognitive and metacognitive strategies in the writing process, resulting in texts with undeveloped elements and poor quality.

The impact power of models based on strategy-based teaching is seen to be high in written expression teaching. The self-regulated strategy development (SRSD) model is one of them. The SRSD model stands out with its testing in different disability groups. According to the meta-analysis studies, the SRSD model is a highly effective, evidence-based model. The SRSD model was created to teach students, specifically, one of the sub-processes in written expression, planning, or reviewing. To accompany the teaching of writing strategies, this model includes the teaching of self-regulation strategies such as goal setting, self-instruction, self-monitoring, and self-reinforcement.

In the SRSD model, POW+TREE is the most commonly used persuasive text writing strategy. Although there are effective research results in the literature on teaching persuasive texts to students with emotional behavioral disorders, low-achieving students, and students who have difficulty learning using the POW+TREE strategy, this strategy has not been studied with students with intellectual disabilities. Since there is a more peaceful way for these students to express their feelings and thoughts than verbal expression, and due to the fact that there is a lack of research on these students in the literature, teaching individuals with intellectual disabilities to write persuasive texts when defending their ideas is critical.

The aim of this study was to determine the effectiveness of teaching a persuasive text strategy (Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et) to a student with mild intellectual disability in improving the student's ability to write this type of text.

The study sought to answer the following sub-questions:

Is teaching Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et strategy to students with intellectual disabilities effective in increasing;

1. The number of persuasive text elements?
2. The length of persuasive text?
3. The amount of time required for planning when writing persuasive text?
4. Total text writing time when writing persuasive text?

Method

This study was conducted as a case study. The planning and total writing times, the length of the text (the number of words), and the number of text elements in the student's persuasive text writing process are the dependent variables of the study. The research's independent variable is the "Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et" strategy. The participant is an 11-year-old female fifth-grade student with a mild intellectual disability. The POW+TREE persuasive text writing strategy used in the SRSD model research was translated into Turkish as "Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et". This adapted strategy was taught to the student in five stages based on the SRSD model teaching stages: "develop background knowledge", "discuss it", "model it", "support it" and "independent practices". The develop background knowledge stage was implemented in one session, while the other stages were implemented in two sessions. The teaching of self-regulation strategies such as self-monitoring, goal setting, and self-instruction are all embedded in these stages. The teaching process made use of a variety of operational facilitators. The applications were processed by a teacher candidate who was a fourth-year special education teaching student at a state university, had completed all of his courses successfully, and had volunteered to work. All phases of the study were first explained to the practitioner in writing, and then various training was given for each session.

Lesson plans, practice materials and practice course plan were used in the training. The experiment process was completed in four stages, which included the baseline, instruction the "Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et" strategy, post instruction, and maintenance. The practice was completed one-on-one with the student in an empty school room. In the study, the papers on which the subjects were written, lined papers, pencils, and an eraser were provided to the student. All practices were recorded with a camera. The study included practice reliability and inter-observer reliability.

Results

The student's planning time, total writing time, text length, number of text elements, and text quality increased significantly at the end of the study compared to the starting level, and the student maintained these achievements 1-8 weeks after the end of the instruction. This result demonstrates the effectiveness of the strategy model used by presenting findings in favor of the practice that was taught in all research questions.

Discussion and Conclusion

As a result of the research, it was determined that the strategy of "Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et" whose teaching stages were organized according to the SRSD model, was effective in developing and maintaining the persuasive text writing skill of a student with mild intellectual disability. It is believed that the student's effective use of the planning strategy resulted in an increase in writing time and text elements. The increase in text elements has also improved text quality. There is no linear relationship between the elements of the student's texts, the writing time, and the length of the text when the research findings are evaluated. The study's limitation is that it was conducted on a single subject. The effectiveness of the developed strategy should be tested on a larger number of subjects using single-subject research models.

GİRİŞ

Bireyler yaşamları boyunca başkalarını kendi düşüncelerinin doğruluğu ya da davranışlarının haklılığı konusunda ikna etmeye çalışırlar. İnanıklarımızı savunurken başkalarını ikna etme sürecini çoğu zaman sözlü tartışma yoluyla yaparız. Buna karşın fikirlerimizi yazılı olarak ifade ettiğimizde daha fazla kabul görürüz. Düşüncelerimizi ifade etmede yazılı ifadeyi kullanma şüphesiz daha barışçıl bir yoldur.

Yazma amacımıza göre metin türleri ve yapıları değişiklik göstermektedir. Metin türleri çeşitli kaynaklara göre farklı şekillerde gruplanmaktadır. Dil ve anlatım bakımından metinler temelde bilgilendirici/bilgi verici, öyküleyici, tartışmacı ve şiir olmak üzere dört grupta incelenir (Coşkun, 2009). Çocuklar, duygu ve düşüncelerini ifade etmek için farklı türlerde metin yazma becerisini okul yıllarında aşamalı olarak kazanırlar. Ülkemizde öğrencilere hangi sınıf düzeyinde hangi tür metinlerin kazandırılacağı Türkçe dersi öğretim programı ile belirlenmektedir.

Türkçe dersi öğretim programı (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) incelendiğinde öğrencilere başta öykü türünde kurgusal metinler yazmaya yönelik kazanımlara yer verildiği görülmektedir. Öğrenciler ikinci sınıfta «kısa metinler yazar» kazanımı ile ifade edilen metin yazma serüvenine üçüncü sınıfta " hikâye edici metinler yazar" kazanımı ile devam ederler. Beşinci sınıfa geldiklerinde daha önceki yazdıkları metin türlerini geliştirerek (kısa metinler, hikâye edici metinler, bilgilendirici metinler) yazmaları ve yazma stratejilerini uygulamaları beklenir. 6. sınıftan itibaren eklenen "şiir yazar" kazanımı ile birlikte öğrencilerden beklenen metin türü sayısı dörde çıkmakta ve program 8. sınıfta bu şekilde tamamlanmaktadır.

Metin türlerini yazmayı kazandırmada öğretmenlere rehber olması açısından programda verilen açıklamalar ve örnek ders planları önemlidir. 2005 yılından 2018 yılına kadar uygulamada olan Türkçe dersi öğretim programları farklı metin türlerine ilişkin içerik ve açıklamalar yönünden ayrıntılı bilgiler verirken 2018-2019 yılından itibaren uygulanan programda öğrencilerin yıllara göre hangi tür metinleri hangi stratejilerle ve ne düzeyde yazacaklarına yönelik öğretmenlere yeterli düzeyde bilgi vermediği görülmektedir (Susar Kırmızı & Yurdakul, 2019). Örneğin MEB 2009 Türkçe programı incelendiğinde metin tür, yöntem ve teknikleri başlığı altında "ikna edici yazılar yazar", "sorgulayıcı yazılar yazar", "kısa oyunlar yazar" gibi farklı metin türlerinde yazmaya yönelik kazanımlara 2019 programında yer verilmediği görülmektedir. Kısaca, uygulanan Türkçe dersi öğretim programının metin türleri ve özellikleri ile yazma sürecini geliştirmeye dayalı hangi stratejilerin ne şekilde uygulanacağına dair eksiklikleri bulunmaktadır.

Bu bakımdan ülkemizde çeşitli metin türlerinde yazmanın öğrencilere hangi yollarla öğretileceğine dair araştırmalar önem arz etmektedir.

Yazılı İfade Öğretiminde Bir Model: Kendini Düzenleme Stratejilerini Geliştirme Modeli

Tüm öğrencilerin ve özellikle bilişsel süreçleri bakımından dezavantajlı bireylerin fikirlerini savunabilmek için birden fazla araca ihtiyaçları vardır. Buna karşın yazılı ifade, bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin kullanımını gerektiren karmaşık bir beceridir. Bu özelliğinden dolayı yazılı ifade öğretiminde hem bilişsel hem de üst bilişsel stratejilerin kullanımını içeren uygulamalara yer vermek gerekmektedir.

Yazma sürecini yönetebilen yazarlar, öğeleri tam ve kaliteli metinler üretebilmekte iken yazmada düşük performans gösteren dezavantajlı gruplardaki öğrenciler (ör. Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş, öğrenme güçlüğü, otizm spektrum bozukluğu, duyu davranış bozukluğu olan öğrenciler) yazma sürecinde bilişsel ve üst bilişsel stratejilerini kullanmakta zorluk çeker ve bunun sonucu olarak da öğeleri ve kalitesi gelişmemiş metinler üretirler (Harris & Graham, 1996).

Yazılı ifade öğretiminde strateji temelli öğretime dayalı modellerin etki gücünün yüksek olduğu görülmektedir (Gersten & Baker, 2001; Gillespie & Graham, 2014; Graham & Perin, 2007). Bu uygulamalardan biri kendini düzenleme stratejilerini geliştirme (KDSG) modelidir. KDSG modeli farklı yetersizlik gruplarında denenmesiyle ön plana çıkmaktadır. Yapılan meta analiz çalışmalarında KDSG modelinin etki gücü yüksek, kanıt temelli bir model olduğunu doğrulamaktadır (Graham vd., 2012).

KDSG modeli, Harris ve Graham (1992) tarafından temelleri atılarak, yazılı ifadede yer alan alt süreçlerden, özellikle planlama ya da düzeltmeyi öğrencilere öğretmek amacıyla geliştirilmiştir. 90'lı yıllardan itibaren yüzden fazla çalışmada KDSG modeli kullanılmıştır (Harris vd., 2010). Modelin içeriğinde hedef belirleme, kendini talimatlandırma, kendini izleme ve kendini pekiştirme gibi kendini düzenleme stratejilerinin öğretimine de gömülü olarak yer verilmektedir (Danoff vd., 1993; Harris & Graham, 1992; 1996).

Bu üst bilişsel stratejilerden hedef belirleme, öğrencilerin metinlerinin niteliğini geliştirmeye yönelik atacakları adımlara temel oluşturmaktadır. Hedefleri öğretmen ya da öğrenciler belirleyebilir (Harris & Graham, 1996). Hedeflere uygun ifade örnekleri “Yedi ögesi olan bir öykü yazacağım”, “Okuyucuları inandığım fikirlere ikna edecek bir metin yazmak istiyorum” şeklinde verilebilir.

Kendini talimatlandırma, yazılı ifade sürecinde pek çok türde kullanılan kendini düzenleme stratejilerinden biridir. Yazarlar bu süreçte zorlandıkları bir aşamada (ör. “Planlama kâğıdına yeniden bakmalıyım”), stresle baş etmeye çalışırken (ör. “Sakin olmalıyım, telaşlanınca hiçbir şey yapamıyorum”), yeni bir işe başlarken (ör. “Şimdi sırada ne var? Stratejide hangi basamaktayım?”), bir görevi tamamlarken (ör. “İyi gidiyorum. Az kaldı!” ya da tamamladıktan sonra (ör. Bu da tamam! Şimdi fikirlerimi kâğıda aktarmalıyım”) pek çok durumda kendini talimatlandırma ifadelerini kullanır (Harris & Graham, 1996; Harris vd., 2010).

Kendini izleme stratejisi içerisinde kendini kayıt etme ve kendini değerlendirme stratejilerini barındıran bir üst bilişsel stratejidir (Graham & Harris, 2005; Harris & Graham, 1996; Harris vd., 2010). Kendini kayıt etme, gerçekleştirilen her bir görev için bir kayıt çizelgesi, grafik ya da liste gibi görev basamaklarını sıralayan bir kâğıda +/- ya da $\sqrt{\quad}$ işareti koyarak kayıt tutma şeklinde olabilir. Kendini değerlendirme ise bu kayıtları inceleyerek yorumlamadır. Örneğin ikna edici metin yazma sürecinde öğrencinin beş basamaklı roket grafiğine bakarak, “beş metin ögesinden dördünü yazmışım, bir ögem eksik” şeklindeki ifadesi kayıt sonuçlarını yorumlaması sonucunda gelişir. Şüphesiz bu değerlendirmeler sonucunda yapılacak işlemler metin kalitesinin gelişmişliğini sağlamaya hizmet eder (Güler Bülbül & Özmen, 2021).

Kendini pekiştirme, öğrencinin hedefine ulaştığında seçtiği bir pekiştireci almasıdır (Harris vd., 2010). Ödüllendirmenin öğretmen tarafından değil de öğrenci tarafından yapılmasının daha etkili olduğu belirtilmektedir (Harris & Graham, 1996). Kendini pekiştirme çoğunlukla hedef belirleme, kendini izleme gibi diğer kendini düzenleme stratejileriyle birlikte öğretilir. Yazma süreci içerisinde daha çok sözel ödüller tercih edilir. Örneğin, “Aferin bana! Harikayım!” gibi sözcükler.

KDSG modelinin altı öğretim aşaması bulunmaktadır. Bunlar; ön bilgileri geliştirme, tartışma, model olma, ezberleme, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalardır (Harris & Graham, 1996; Harris vd., 2010). Bu aşamalar birbirinin içine girebilecek şekilde ya da öğrenciye ve öğretilecek metin türüne göre farklı şekillerde uyarlanabilmektedir. Önbilgileri geliştirme aşamasında öğrencilere iyi yazılmış olan yazı örnekleri gösterilir ve iyi bir yazı yazmak için gerekli olan stratejilerin neler olduğu açıklanır.

Tartışma aşamasında ise öğrencilere metinlerinin istenilen metin türüne uygun öğeleri sırasıyla içerip içermediğini belirlemesi sağlanır. Bu aşamada öğrencinin hali hazırda varolan durumu gözden

geçirilir. Öğrencilerin metin öğelerini, özel yazma stratejilerini öğrenmeden önce yazılarındaki yapısal eksiklikler tartışılır ve öğeleri tam ve mantıklı bir sıra ile yazılmış bir metin yazmaları için hedef belirlemeleri sağlanır.

Öğretmen model olma aşamasına gelindiğinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen metin türü ve bu metin türünü yazmadan kullanacakları stratejiyi doğru şekilde uygulamaya ve kendini düzenleme stratejilerini sürece nasıl dâhil edeceklerine yönelik model olur. Bu aşamada ayrıca bir dizi çalışma kâğıtları, kendini düzenleme kontrol listeleri, ipucu kartları gibi işlemsel kolaylaştırıcılar/destekleyiciler (scaffolding) de kullanılır. Bu aşama birden fazla oturum olacak şekilde uygulanabilir.

Ezberleme basamağında öğrencilere yazma stratejilerinin basamaklarını ezberletme yönünde çalışmalar yapılır. Bu aşamada stratejiyi geliştirme sürecinde oluşturulan hatırlatıcılar önem kazanır. Hatırlatıcılar ezberlemeyi kolaylaştırır (Harris & Graham, 1996). Bu aşama öğrenci strateji basamaklarını ya da stratejiye özel geliştirilen hatırlatıcıyı ezberleyene kadar devam eder.

Strateji basamaklarını ezberleyen ve nasıl uygulandığına dair model olunan öğrencinin metin yazma sürecinde bu stratejiyi kullanmaya başlaması bir rehberle birlikte stratejiyi uyguladığı “rehberli uygulamalar” aşaması yoluyla gerçekleştirilir. Bu aşama metin yazma sorumluluğu öğretmenden öğrenciye geçmektedir. Öğretmen kendini düzenleme stratejilerini kullanma ve metin yazma stratejisini bağımsız olarak uygulama konusunda öğrenciyi cesaretlendirir. Öğrencinin doğru yaptığı basamakları sözel olarak pekiştirir, yanlış yaptığı yerlerde durdurur ve geri bildirimler verir. Öğrenciler bu süreçte çeşitli düşünme kâğıtları ya da roket grafikler gibi işlemsel kolaylaştırıcıları kullanmaya devam ederler. Rehberli uygulamalar aşaması öğrenciye verilen işlemsel kolaylaştırıcıların ve desteğin aşamalı olarak azaltılması yoluyla birkaç basamaktan oluşabilir.

Rehberli uygulamalar aşamasında en az destekle stratejiyi uygulayan öğrenci için son aşama olan “bağımsız uygulamalar”a geçilir. Bu aşamada metin yazma sorumluluğu öğrenciye devredilir. Bu aşamada roket grafik ya da kendini değerlendirme kâğıdı gibi kendini izlemeye dair destekleyiciler kullanılabilirken planlama kâğıdı, ya da strateji panosu gibi metin öğelerine ya da strateji basamaklarına dair destekleyiciler öğrenciye verilmez (Güler Bülbül, 2016). Öğrenciden beklenen strateji aşamalarını en az ipucuyla gerçekleştirmesidir. Öğrencinin metin yazma sürecinde bağımsız olarak gerçekleştirdiği girişimler sözel olarak pekiştirilir. Bu aşamada öğrencinin uygulamada zorlandığı kısımlarda hatırlatıcı olması için işlemsel kolaylaştırıcılar gösterilebilir. Öğrenci metin yazma sürecini bağımsız olarak gerçekleştirene kadar bu aşama devam eder.

KDSG modeli öykü ve ikna edici metin yazma gibi daha çok kurgusal metinler üzerinde kullanılan bir strateji öğretim modelidir. Bu metin türlerini yazmada öğrencilere yazacakları metin öğelerine ilişkin bir hatırlatıcı (mnemonic) da öğretilir. Yukarıda açıklanan tüm bu bileşenlerden dolayı KDSG modeli ile gerçekleştirilen araştırmaların deney süreçleri aylar sürmektedir (ör. Güler Bülbül, 2016).

İkna edici metin yazma

Bir konu hakkında tartışabilmek için savunduğumuz bir fikir olması gerekir. Bu fikrin ikna edici olabilmesi için de birden fazla nedenimizin/görüşlerimizin olması önemlidir. İkna etme süreci, inandığımız fikri belirtme, neden bu fikre inandığımızı açıklama ve sonuçlandırma aşamalarından geçer.

KDSG modelinde ikna edici metin yazmaya yönelik geliştirilen stratejiler STOP and DARE (De La Paz & Graham, 1997) ve POW+TREE’dir (Harris vd., 2008; Mason vd., 2012). Bu stratejilerden ilki kendi inandığı tarafı açıklarken karşı tarafın görüşlerini de çürütmeyi hedeflemekte iken ikinci strateji neden bu fikre inandığını açıklayarak okuyucuyu ikna etmeye odaklanır. Her ikisine yönelik araştırmalar bulunmakta iken alan yazında en fazla kullanılan strateji POW+TREE’dir (Harris vd., 2008; Mason vd., 2012). Bu çalışmada POW+TREE stratejisi çalışılan öğrencinin zihinsel yetersizlikten etkilenmiş olması, yazılı ifade deneyimlerinin çok sınırlı olması ve STOP and DARE stratejisine göre nispeten daha kolay bir strateji olması sebebiyle öğrenciye daha uygun görülerek seçilmiştir. Stratejinin ilk bölümü olan POW: Pick my ideas: yazacağın konuyu seç, Organize my notes: fikirlerini planlama kâğıdında düzenle ve planını geliştir, Write and say more: yaz ve fikir ekle olarak her grup için aynı şekilde planlama ve yazma süreçleri üzerinde yapılan işlemleri belirtmektedir (Harris vd., 2006). Ancak POW stratejinin ikinci basamağı olan O bölümünde (Organize my notes) ikna edici metni yapısı öğelerine göre geliştirilen TREE hatırlatıcısı devreye girer. Stratejinin TREE bölümü yaşça küçük ve büyük çocuklarda iki farklı şekilde uyarlanarak uygulandığı görülmektedir. Graham ve diğerleri (2005), stratejiyi 3. sınıf öğrencilerine uyguladıkları araştırmada TREE bölümü **Topic** sentence: **T**ell what you believe: İnandığın fikri söyle, **Reasons**: Why do I believe this?: Neden bu fikre inanalım?, **Explain** reasons: Her bir nedeni daha fazla açıkla **Ending**: Wrap it up right: Sonuçlandır, şeklinde uygularken Harris vd., (2006) 2. Sınıf öğrencilerinde son iki adım

Ending: Wrap it up right: Sonuçlandır ve **Examine:** Do I have all my parts?: Tüm öğelerim var mı? şeklinde uyarlamıştır. Bu uyarlamanın yaşça büyük yazarların fikirlerini okuyuculara aktarırken inandığı her bir nedeni ayrı ayrı açıklaması ile daha ikna edici metinler yazmasına hizmet ettiği görülürken küçük yazarların daha sade metinler yazması söz konusudur. Bu araştırmada denek özelliklerinden dolayı POW+TREE stratejisinin 2. Sınıf öğrencilerine uygulanan daha basit formu tercih edilmiştir.

POW+TREE stratejisi bazı çalışmalarda “hızlı yazma” (Quick writing) çalışmalarında kullanılan bir strateji olarak da geçmektedir (Mason vd., 2009; Mason vd., 2011). Hızlı yazma kavramı, öğrencilerin derste işledikleri ya da öğrendikleri konular hakkında onlara sorulan soruya cevap olarak düşüncelerini 10 dakika gibi bir zamanda yazım kurallarına bakmaksızın çabucak yazmalarını ifade eder (Daniels & Bizar, 2005; Fisher & Frey, 2008). Yazım kurallarına dikkat edilmeden yazmanın, öğrencileri yazmaya daha fazla teşvik ettiği düşünülmektedir (Mason vd., 2011). Bilgi veren türde yazılan bu metinlerde de öğrencilerin ikna edici metin öğelerinde ve metin kalitelerinde başlama düzeyine göre artışlar gözlenmiş ve bu artışlar haftalar sonra da sürmüştür.

Ülkemizde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerle öykü yazma öğretimine yönelik etkili strateji öğretim araştırmaları mevcutken (Ör. Güler Bülbül, 2016; Güzel-Özmen, 2006; Özmen vd., 2015), ikna edici metin türü öğretimine yönelik her hangi bir araştırmanın yapılmadığı görülmüştür. Alan yazında POW+TREE stratejisi kullanılarak duygu-davranış bozukluğu olan (ör. Little vd., (2010), düşük başarılı (ör. Mason vd., 2009), öğrenme güçlüğü olan (ör. Rogers vd., 2020) öğrencilere ikna edici metin yazma öğretimine yönelik etkili araştırma sonuçları bulunmasına karşın bu stratejinin zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerle çalışmadığı görülmektedir. Hem duygu ve düşüncelerini ifade etmek için sözlü ifade dışında daha barışçıl bir yol olması, hem de alan yazında bu öğrencilerle ilgili yapılan araştırmaların eksikliği nedeniyle zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylerin fikirlerini savunurken ikna edici metinler yazmalarını öğretmek önemlidir.

Bu araştırmada hafif derecede zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir öğrenciye geliştirilen ikna edici metin stratejisi (Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et) öğretiminin öğrencinin bu metin türünü yazma becerisini geliştirmedeki etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmada şu alt sorulara cevap aranmıştır:

Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et stratejisinin öğretimi zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencinin;

1. İkna edici metin öğelerinin sayısını artırmada etkili midir?
2. İkna edici metin uzunluğunu artırmada etkili midir?
3. İkna edici metin yazarken yaptığı planlama süresini artırmada etkili midir?
4. İkna edici metin yazarken toplam metin yazma süresini artırmada etkili midir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma, çalışılan tek bir öğrencinin bireysel özellikleri ve gereksinimleri doğrultusunda vaka çalışması yapılarak gerçekleştirilmiştir. Bu desen, benzerlerine az rastlanan ya da “normalin” dışında özellik sergileyen, bireyler ya da durumlar için kullanılabilen bir araştırma desendir (Green & Johnson, 2000; Yıldırım & Şimşek, 2006). Vaka çalışmasına, yazar tarafından uyarlanan ikna edici metin yazma stratejisinin zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir öğrencinin ikna edici metin yazma becerisi üzerinde etkililiğini belirlemek amacıyla yer verilmiştir.

Denek özellikleri

Bu araştırmanın deneği “hafif derecede zihinsel yetersizlik” tanısı almış 11 yaşında bir kız öğrencidir. Öğrenci Ankara ili Çankaya ilçesinde bir devlet okulunun özel eğitim sınıfına (5. sınıf) devam etmektedir.

Denek, sınıfta ya da evde saldırgan davranışlar göstermeyen, ancak ailesi ve öğretmenleri tarafından «kendini ifade etmekte zorlanan, çekimser» bir öğrenci olarak tarif edilmektedir. Bir ablası ve abisi vardır. Annesi ailesinin gelir durumunu “ortanın altı” olarak ifade etmektedir. Denek, haftada 2 gün 1’er saat bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde özel eğitim desteği almaktadır. Sınıf öğretmeni daha önce metin yazma çalışmalarında öğrencinin bir iki cümle yazma dışında ortaya hiç metin çıkarmadığını ifade etmektedir. Üçüncü sınıf Türkçe ders kitabında kendisine sesli okutulan öykü türündeki metinde 1 dakikada 45 kelimeyi doğru olarak okumakta ve söylenen metinleri defterine doğru olarak yazabilmekte

ancak noktalama işaretlerine uygun olarak yazmada hataları bulunmaktadır. Denek bu araştırma için belirlenen en az bir cümle uzunluğunda ve bir ögesi olan ikna edici metinler yazma önkoşulunu karşılamaktadır.

Verilerin Toplanması, Puanlanması ve Analizi

Bu araştırmanın verileri 2020 yılı öncesinde toplanmıştır. Araştırmanın tüm aşamaları için okul idaresi, sınıf öğretmeni ve öğrenci velisi (annesi) tarafından yazılı olarak öğrenciden ise sözlü olarak izin alınmıştır. Araştırmada yazma süresi, metin uzunluğu, metin elementleri ve metin kalitesine yönelik toplanan verilere ilişkin kullanılan araçlar, uygulamalar ve elde edilen verilerin puanlanması ve analizine ilişkin yapılan değerlendirmeler aşağıda açıklanmaktadır.

Yazma Süresi

Yazma süresi planlama yapma ve toplam yazma süresi olarak iki ayrı şekilde toplanmıştır. Yazma sürelerini belirlemek amacıyla kamera kayıtları kullanılmıştır. Planlama süresini belirlemek için öğrenci kendisine verilen yazma konularından birini seçtikten sonra (Öğrencinin seçmiş olduğu tüm konular Tablo 2’de görülmektedir.) «Hazırsan başla, bitince bana haber ver» yönergesi verilip öğrenciden «evet», «hazırım» gibi sözel bir ifade ya da baş sallama gibi bir jest alındıktan sonra planlama süresi başlatılmıştır. Öğrencinin uygulamacıya teslim ettiği kâğıda yazmaya başlaması ile yönerge arasında geçen süre planlama süresi, yazdığı kâğıdı uygulamacıya vermesi ile yönerge arasında geçen süre ise toplam yazma süresi olarak kayıt edilmiştir.

Metin Uzunluğu

Metin uzunlukları, kelime sayıları hesaplanarak belirlenmiştir. Yazılı sözcülerin ayrı ayrı sayımında Türk Dil Kurumu yazım kuralları dikkate alınmıştır.

Metin Elementleri

İkna edici metinler giriş, nedenleriyle açıklama/örneklendirme ve sonuç olarak temelde üç elementten oluşmaktadır (Scardamalia, Bereiter, & Goleman, 1982). Puanlamalar Harris, Graham ve Mason (2006)’ya göre yapılmıştır. Giriş, açıklanan nedenlerden her biri ve sonuç elementleri metinde yer alıyorsa 1 puan yoksa 0 puan verilerek sayılmıştır. Metin öğeleri sayılırken İKNA hatırlatıcısında yer alan öğelerle benzer özellik gösteren öğelerin sayımı yapılmıştır. Bunlar; yazarın kendi fikrini açıkladığı giriş cümlesi (1 puan), kendi fikrini destekleyen her bir neden (1 puan), nedenlerini toparlayan bir sonuç cümlesi (1 puan). Tekrarlanan öğeler bir kez puanlanmıştır.

Metin Kalitesi

Metin kalitesini belirlemek amacıyla holistik değerlendirme yapılmıştır. Puanlama 1 ile 8 arasında yapılmıştır. Değerlendirmede fikir, düzenleme, cümle yapısı, dilbilgisi ve kelime seçimi gibi unsurlar dikkate alınmış ancak bu unsurlardan hiçbirine diğerini bastıran bir ağırlık verilmemiştir (Graham, Harris, & Mason, 2005; Harris, Graham, & Mason, 2006). Holistik değerlendirmeye anahtar teşkil etmesi esasıyla deneğin yazma performansı aynı düzeyde ancak normal sınıfa devam eden akranlarından elde 1, 5 ve 8 puan verilen ikna edici metinler kullanılmıştır.

Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencinin yazma performansını göstermek amacıyla çizgi grafiği kullanılmıştır. Grafikte veriler analiz edilirken başlama düzeyi ve öğretim sonu elde edilen veri yollarının düzeyi karşılaştırılmıştır. Yazma performanslarındaki artmalar uygulanan strateji öğretiminin etkili olduğunu gösterirken performanstaki azalmalar strateji öğretiminin etkili olmadığını göstermektedir. Bu veriler örtüşmeyen verilerin hesaplanması (ÖVH) yoluyla da analiz edilmiştir (Scruggs vd., 1987). ÖVH, görsel analize ek olarak uygulanan müdahalenin etkililiğini belirme amacıyla tek denekli desenlerde kullanılan bir yöntemdir (Campbell, 2004). Bu araştırmada kullanılan etkililik oranları Scruggs ve diğerlerinin (1987) belirlediği aralıklarla aynı oranda kullanılmıştır.

«Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et» stratejisinin geliştirilmesi

Alan yazında incelendiğinde strateji isimleri oluşturulurken çoğunlukla yapılan işe ya da işlemlere uygun kısa anımsatıcılar (mnemonic) kullanıldığı görülmektedir (ör. Saddler, 2006). Araştırmada POW+TREE ikna edici metin yazma stratejisi Türkçeye “Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et” şeklinde uyarlanarak strateji basamaklarını ve ikna edici metin öğelerini hatırlatıcı bir isim oluşturulmuştur. Tablo 1’de strateji basamakları görülmektedir.

Tablo 1.

Strateji basamakları

Strateji Basamağı	Yapılan işlem
Seç	Aklına en fazla fikir gelen konuyu seç .
Düzenle	Fikirlerini düzenle .
Yaz	Düzenlediğin fikirleri yaz ve daha fazla ekle.
İ	İnandığın fikri yaz.
K	K endi fikrini destekleyen en az 3 neden yaz.
N	Nedenlerini toparlayacak bir sonuç cümlesi yaz.
A	A caba tüm öğelerim tam mı? Kontrol et.

Strateji öğretiminin uygulanmasında KDSG modelinin öğretim aşamaları, çalışılan öğrenci özelliklerine uygun olacak şekilde uyarlanmıştır. Bu uyarlamalardan biri tartışma aşamasının model olma ve rehberli uygulamalar aşamasının içinde olacak şekilde uygulanmasıdır. Bu sayede öğretim sürecinde olumsuz örneklerin nasıl daha iyi yazılmış metinlere dönüştürüleceği bilgisi kesintisiz bir bağlam içerisinde öğrenciye öğretilmiştir. Bir diğer uyarlama ise ayrı bir ezberleme aşamasına yer verilmemiş olmasıdır. Önbilgileri geliştirme aşamasında yapılan ezberleme çalışması ile tartışma, model olma ve rehberli uygulamalar aşamalarının başlangıcında yapılan gözden geçirmeler yoluyla ezberleme aşaması diğer aşamaların içine gömülmüştür. Bu uyarlama sayesinde öğrencinin ezberleme süreci her dersin başında yapılan tekrarlar yoluyla sağlanarak öğretim süreci gözden geçirmeler ve sunu şeklinde ardı ardına işlemlerin kesintisiz ve akıcı işlemesi sağlanarak öğretim süresi verimli kullanılmıştır.

Deney süreci

Deney süreci, başlama düzeyinin belirlenmesi, «Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et» stratejisinin öğretimi, öğretim sonu değerlendirmeleri ve izleme değerlendirmeleri olmak üzere dört aşamada tamamlanmıştır. Uygulama öğrenci ile okulun boş bir odasında bire bir olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrenci için konuların yazıldığı kâğıtlar, çizgili kâğıtlar, kurşun kalem ve silgi hazır bulundurulmuştur. Tüm çalışmalar kamera ile kayıt edilmiştir.

Uygulamaları özel eğitim öğretmenliği dördüncü sınıfa devam eden öğretmenlik uygulaması döneminde ve önceki dönemlere dair tüm derslerini başarıyla tamamlamış, çalışmaya gönüllü bir öğretmen adayı yürütmüştür. Uygulamacıya çalışmanın tüm evreleri öncelikle yazılı olarak açıklanmış ardından her oturum için ayrı ayrı eğitimler verilmiştir. Eğitimlerde ders planları, uygulama materyalleri ve uygulama akış planı kullanılmıştır. Eğitimde uygulamacının hangi durumda ne yapacağı örnek durumlar yaratılarak tartışılmıştır. Araştırmacı, uygulama öncesinde ders planlarını, materyallerini ve akış planlarını uygulamacıya vererek hazırlanmasını istemiştir. Deney sürecinden önce çalışma deneği dışında başka bir öğrenci ile strateji öğretim aşamalarından kesitler oluşturarak uygulamacıyı izlemiş ve dönütler vererek deneyim kazanması sağlanmıştır. Uygulamacının tüm aşamalarda hangi işlemleri yapacağı akış planı üzerinde kontrol edilerek çalışmalar boyunca bu planın yanında olması sağlanmış ve gerekli gördüğü anlarda plana göz atması istenmiştir. Araştırmacı her uygulama oturumundan önceki gün uygulamacı ile akış planının üzerinden gözden geçirmelere yer vermiştir.

Başlama Düzeyinin Belirlenmesi

Öğrenciye öğretimden önce kararlılık sağlanana kadar başlama düzeyi verisi alınmıştır. Bu aşamada öğrenciye 3 farklı konu verilerek birini seçmesi ve seçtiği konuda ikna edici bir metin yazması

istenmiştir. Öğrenciye «Hazırsan başla, bitince bana haber ver» yönergesi verilip öğrenciden «evet», «hazırım» gibi sözel bir ifade ya da baş sallama gibi bir jest alındıktan sonra planlama süresi başlatılmıştır. Öğrencinin metni yazdığı son kâğıda yazmaya başlaması ile yönerge arasında geçen süre planlama süresi, yazdığı kâğıdı öğretmene vermesi ile yönerge arasında geçen süre toplam yazma süresi olarak hesaplanmıştır.

“Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA Et” Stratejisinin Öğretimi

Strateji öğrenciye, ön bilgileri geliştirme, tartışma, model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar olmak üzere beş aşamada öğretilmiştir. Ön bilgileri geliştirme aşaması bir oturum, diğer aşamalar ise ikişer oturum uygulanmıştır. Uygulamanın tüm aşamaları aşağıda sırasıyla açıklanmaktadır.

1. Ön bilgileri geliştirme

Çalışmaya “Seç-Düzenle-Yaz” stratejisinin kart üzerinde (Ek A) tanıtımı ile başlanmıştır. Stratejinin seç basamağında aklımıza en fazla fikir gelen konuyu seçmemizin yazdığımız metinlerde fikir zenginliği sağlayacağını hatırlamamız gerektiği örneklerle ifade edilmiştir. *Düzenle* basamağında fikirlerimizi ikna edici metin yapısına göre düzenlememiz gerektiği, bu şekilde yazılan metinlerin okuyucu için daha anlaşılır, açıklayıcı ve ikna edici olacağı bu nedenle planlama yapmanın önemi vurgulanmıştır. *Yaz* basamağında ise daha önce düzenlediğimiz fikirlerin yazıya aktarılacağı, bu sırada fikirlerimize eklemeler yapabileceğimiz gibi beğenmediğimiz ya da metne uygun görmediğimiz fikirleri çıkarabileceğimiz, ikna edici nedenlerimizi yazarken sıralamayı değiştirebileceğimiz, bazı anahtar kelimeler kullanacağımız yazımıza giriş ve sonuç cümleleri yazacağımız açıklanmıştır.

Daha sonra öğrenciye bir konu hakkında düşündüklerimizi ya da başkalarından farklı olan fikirlerimizi sözlü olarak ifade etme ile yazılı olarak ifade etmenin farklılığı, avantaj ve dezavantajları üzerine etkileşimsel diyaloglara yer verilerek ikna edici metin yazmanın önemi açıklanmıştır. Ardından ikna edici metinler yazmak için metin öğelerini hatırlamada bize yardımcı olacak stratejinin İKNA bölümünün her bir basamağı kartlar üzerinde (Ek B) sırasıyla açıklanmış ve bir metin üzerinde her bir öğeye ilişkin örnek cümleler öğrenciye gösterilmiştir. Açıklamadan sonra öğrenciye öğeleri tam ve eksik iki farklı metin verilerek metin öğelerini bulması istenmiştir. Öğeleri tam metnin neden iyi bir metin olduğu, öğeleri eksik olan metnin eksiklerini neler yazarak giderebileceğimiz üzerinde tartışılmıştır. Ardından ikna edici metindeki neden bu fikre inandığımızı açıklarken kullanabileceğimiz anahtar kelimeler öğrenciye anahtar kelimeler listesi (Ek C) şeklinde tanıtılmıştır (Ör. İlk olarak, öncelikle, başlangıçta, vb.). Sonra öğrenciye örnek bir metin verilerek bu metindeki anahtar kelimeleri bulması ve daire içine alması istenmiştir. Son olarak İKNA hatırlatıcısının ezberlenmesi için bir İKNA kartları üzerinde tekrarlara yer verilerek çalışılmıştır. Oturumun sonunda öğrencinin İKNA aşamasında yazacaklarını sırasıyla söylemesi istenmiştir. Öğrencinin takıldığı yerlerde İKNA kartlarına bakarak ipucu alması sağlanmıştır. Öğrenci hiçbir ipucuna ihtiyaç duymadan her bir öğeyi sırasıyla söyleyince oturum sonlandırılmıştır.

2. Tartışma

Bu aşamada öncelikle “Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et” stratejisi önceki aşamada kullanılan hatırlatıcı kartlar kullanılarak gözden geçirilmiştir. Ardından öğrenciye stratejinin her bir basamağı sorularak sözlü yoklama yapılmıştır. Öğrencinin hatırlamadığı yerlerde strateji kartları ipucu olarak gösterilmiştir.

Tartışma aşamasında öğrenciye sırasıyla öğeleri tam yazılmış bir metin ile öğrencinin başlama düzeyinde yazmış olduğu öğeleri eksik bir metin verilerek bu metinlerdeki ikna edici metin öğelerini bulması istenmiştir. Öğeleri tam metin incelendikten sonra bu metinde yazarın düşüncelerine ek olarak öğrencinin fikirleri sorularak metne başka nelerin yazılabileceği ya da hangi fikirlerin değiştirilebileceği yönünde tartışılmıştır. Öğeleri eksik yazılan metin incelendikten sonra metne nelerin eklenebileceği yönünde öğrencinin fikirleri alınarak metnini nasıl “iyi” hale getirebileceği üzerinde durulmuştur. Tartışma sonunda metin öğeleri tam ve uygun sırada yazılmış ikna edici metinler yazma hedefi konulmuş ve bu amaca ulaşmak için stratejiyi kullanmanın önemi vurgulanmıştır. Öğrenci hiçbir ipucuna ihtiyaç duymadan strateji basamaklarını söyledikten sonra bu aşama sonlandırılarak model olmaya geçilmiştir.

3. Model Olma

Model olma aşamasında öncelikle kendini düzenleme stratejileri örnekler verilerek öğrenciye açıklanmıştır. Her bir üst bilişsel strateji için öğrencinin de örnekler vermesi istenerek öğrenci katılımı sağlanmıştır. Daha sonra uygulayıcı “Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et” stratejisini ve bu stratejiye gömülü olarak kendini düzenleme stratejilerini kullanmaya 2 metinde model olmuştur. Model olma sırasında yüksek sesle düşünme tekniğini kullanmış ve etkileşimsel diyaloglara yer vermiştir.

Strateji uygulama sürecini kolaylaştıran birçok materyal kullanılmıştır. Bunlardan ikisi Ek A ve B de gösterilen strateji basamaklarını hatırlatıcı işlev gören *seç-düzenle-yaz kartı* ile İKNA kartıdır. Çalışmada kullanılan bir diğer materyal planlama kâğıdıdır (Ek D). Bu kâğıtta, üzerinde sırasıyla ikna edici metin öğelerini yazmaya yönelik hatırlatıcılar ve planlamaya ayrılmış boş satırlar bulunmaktadır. Çalışmada ayrıca metin öğelerini sayıp işaretleme amacıyla kullanılan bir roket grafik kullanılmıştır (Ek E). Bu grafik gövdesi beş eşit bölüme ayrılmış ve uzaya fırlatılan bir roket şeklinde tasarlanmıştır. Tamamlanan her bir metin ögesi rokette bir bölümü renkli kalemle boyanmaktadır. Öğrenci eğer fazladan öge eklerse yıldız çıkartmaları ile süslenmektedir. Strateji uygulama sürecinde ifade edilen kendini düzenleme stratejilerini yazmaya yönelik hazırlanan “kendimi ifade ediyorum kâğıdı” kullanılmıştır. Bu kâğıt “iyi fikirler düşünürken”, “çalışırken” ve “işimi kontrol ederken” şeklinde üç başlığa ayrılmıştır. Her bir başlığın altında çalışma sırasında doldurulmak üzere 5-6 boş satır bulunmaktadır. Uygulamacı hedef koyma stratejisini bu kâğıda “Okuyucuları inandığım fikirlere ikna edecek bir metin yazmak istiyorum.” ve “İnanmış fikri savunacak en az üç neden içeren, başlangıcı ve bitişi düzenli bir metin yazmak” şeklinde ifadelerle not etmiştir. Kendini talimatlandırma stratejisini “Aklıma en fazla fikir gelen konuyu seçmeliyim”, “Fikirlerimi planlama kâğıdında düzenleyebilirim”, “Metnimi bir kez daha okuyayım belki düzeltecek bir şeyler vardır”, “Aklıma hiçbir fikir gelmediğinde nefes alıp biraz bekliyorum, sakinken daha fazla fikir üretebilirim” şeklindeki örnek ifadelerle tüm yazma sürecinde kendini yönetmek için kullanmıştır. Kendini izleme stratejisini ise “İnanmış fikri destekleyen iki neden yazmışım, bir neden daha bulsam metnim daha ikna edici olacak”, “Roket grafiğe işaretledim. Tüm öğelerim tam.” İfadeleriyle öğrenciye yansıtmıştır. Bu çalışmada kendini pekiştirme stratejisine ayrı bir ödüllendirme sistemi kurulmadan kendini talimatlandırma stratejisi içerisinde “Aferin harika iş çıkarmışım”, “Hedeflerime ulaştım. Harika!”, “Evet en az üç neden içeren iyi bir ikna edici metin yazdığımı düşünüyorum. Bence iyi iş çıkardım” şeklindeki örnek ifadelerle kâğıttaki ilgili başlıkların altına not etmiştir.

4. Rehberli uygulamalar

Çalışmaya başlarken öğrencinin strateji basamaklarını ve bu basamaklarda yapılacak işlemleri hatırlayıp hatırlamadığını kontrol etmek amacıyla sözlü yoklama yapılmıştır. Öğrencinin hatırlayamadığı yerlerde strateji kartları ile ipucu verilmiştir. Daha sonra öğrenciye strateji uygulayarak metin yazma sürecinde gerekli olan tüm çalışma kâğıtları verilerek kendisine sunulan iki konudan birini seçerek ikna edici bir metin yazması istenmiştir. Öğrencinin yazma sürecinde gösterdiği tüm olumlu davranışlar “aferin planlama kâğıdında aklına gelen fikirleri ilgili kısma yazıyorsun! Bu gidişle harika bir metnin olacak” şeklinde betimleyici ve motive edici şekilde pekiştirilmiştir. Bununla birlikte süreçte zorlandığı yerlerde “sanırım şimdi anahtar kelimeleri kullanman gerekiyor. Böylece fikirlerini birbirine bağlayabilirsin” şeklinde hangi işlemi ya da hangi çalışma kartını kullanacağı yönünde ipucu verilmiştir. Bu süreçte öğrencinin zorlandığı aşamalardan geçişte, strateji basamaklarında ilerlemesinde ya da başarılı bir şekilde tamamladığı işlerin sonunda kendini düzenleme stratejilerinden hangilerini ne şekilde kullandığını “kendimle ifade ediyorum” kâğıdında ilgili yere yazması istenmiştir. Bu kâğıtta yazma sürecinde kullanılacak hedef belirleme, kendini talimatlandırma, kendini izleme gibi kendini düzenleme stratejilerini not edebileceği satırlar ve bu ifadeleri ayıran üç bölüm bulunmaktadır. Birinci bölüm “iyi fikirler düşünürken” ikinci bölüm “çalışırken, üçüncü bölüm ise “işimi kontrol ederken” başlıkları ile ayrılmıştır. Rehberli uygulamalarda öğrencinin kendini yönetmesine gerekli durumlarda “planlama sürecini başarıyla tamamlamak için kendine ne demelisin? ya da “Planlama yaparken kendine ne dersin daha iyi hissedersin?” şeklinde ipuçları verilerek destek olunmuştur.

Öğrenciye ilk yazdığı metinde tüm destekleyiciler sunulurken ikinci yazdığı metinde sözel ipuçları azaltılarak gerekli durumlarda sadece ilgili kartlara bakması istenerek verilen ipuçları azaltılmıştır. Öğrencinin üçüncü yazdığı metinde ise planlama kâğıdı geri çekilerek öğrencinin bağımsız olarak planlama yapması beklenmiştir. Öğrenci planlama yapmada bağımsızlığa ulaştıkça son aşamaya geçilmiştir.

5. Bağımsız uygulamalar

Bu aşamada uygulayıcı desteğini en aza indirmiştir. Öğrenci için verilerin desteklerden roket grafik de geri çekilerek kendini izleme sürecinde daha bağımsız olmasına hizmet edilmiştir. Öğrencinin hiçbir sözel ipucuna ihtiyaç duymadan stratejinin tüm basamaklarını bağımsız olarak gerçekleştirmesi iki oturum sürmüştür. İkinci oturumun sonunda bu aşama sonlandırılarak öğretim sonu değerlendirmelere geçilmiştir.

Öğretim Sonu ve İzleme Değerlendirmeleri

Öğretim sonu ve izleme oturumlarında yapılan değerlendirmeler tıpkı başlama düzeyinde olduğu gibi gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumları öğretim sonu değerlendirmeler bittikten 1, 3, 6 ve 8 hafta sonra uygulanmıştır. Çalışma toplam 7 ay sürmüştür.

Güvenirlikler

Çalışmanın bağımlı değişkenlerine ilişkin gözlemciler arası, bağımsız değişkenine ilişkin uygulama güvenilirliğine yer verilmiştir (Kazdin, 1982).

Uygulama Güvenirliği

Uygulama güvenirliliğinin belirlenmesinde bilişsel strateji öğretimi üzerine eğitim almış bir öğretim üyesi görev almıştır. Gözlemciye, başlama düzeyi, strateji öğretimi, öğretim sonu değerlendirme ve izleme olmak üzere deneysel koşulların her birinden örnekler içerecek şekilde (toplam oturumların %30'u) video kayıtları ve her bir uygulamaya yönelik hazırlanan akış planları verilerek video kayıtlarını incelemesi ve gözlenen her bir aşama için gözlemci formunu işaretlemesi istenmiştir. Gözlemcinin sırasıyla gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmeyen her bir uygulama aşamasını kontrol etmiş ve gözlemciler arası güvenilirlik formuna işaretlemiştir. Uygulama güvenirliliği araştırmacı ile gözlemci arasında görüş birliğinin, görüş birliği ve görüş ayrılığı toplamına bölünüp 100 ile çarpılmasıyla hesaplanmıştır (Houten & Hall, 2001). Araştırmanın uygulama güvenirliliği her bir uygulama evresi için %100 bulunmuştur.

Gözlemciler Arası Güvenirlik

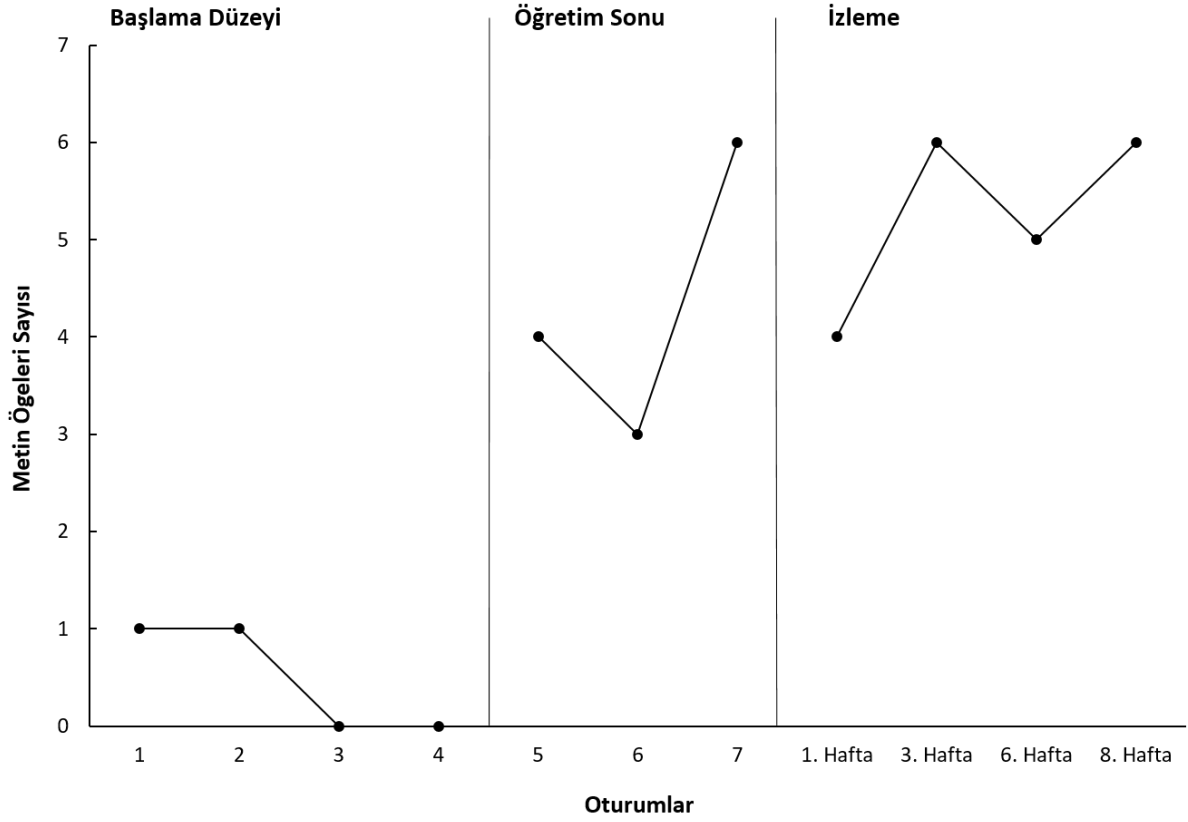
Gözlemciler arası güvenilirlik yazarın puanları ve gözlemcinin puanları arasında Houten & Hall, (2001)'e göre hesaplanmıştır.

Metin uzunluğu ve yazma süresi için her bir deney koşulundan örnekler içerecek şekilde (toplam oturumların %30'u) gözlemciler arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Yazma süresi ve metin uzunluklarına ilişkin özel eğitim alanında çalışan bir öğretim elemanı görev almıştır. Gözlemci kendisine verilen kamera kayıtlarını inceleyerek yazma sürelerini ve metinleri inceleyerek metin uzunluklarını TDK kurallarına uygun olacak şekilde kelime sayısı olarak kayıt etmiştir. Metin uzunluğu için gözlemciler arası güvenilirlik %98, yazma süresine ilişkin %93 bulunmuştur.

Metin elementleri ve metin kalitesine ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik deney koşullarında toplanan öğrencinin yazdığı tüm metinler için (%100) hesaplanmıştır. Bu çalışmada daha önce öykü türünde metinleri element ve kalite açısından değerlendirmede puanlama eğitimi almış ve deneyimli bir öğretim üyesi görev almıştır. Puanlama öncesi gözlemciye ikna edici metin öğeleri üzerine bir eğitim verilerek nasıl puanlama yapacağı örnekler üzerinden açıklanmıştır. Daha sonra gözlemciye metinler, puanlama anahtarları ve gözlemci formları verilerek element sayıları ve metin kalitesini kayıt etmesi istenmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik sonuçları metin elementleri için %100, metin kalitesi için %91 olarak belirlenmiştir.

BULGULAR ve YORUM

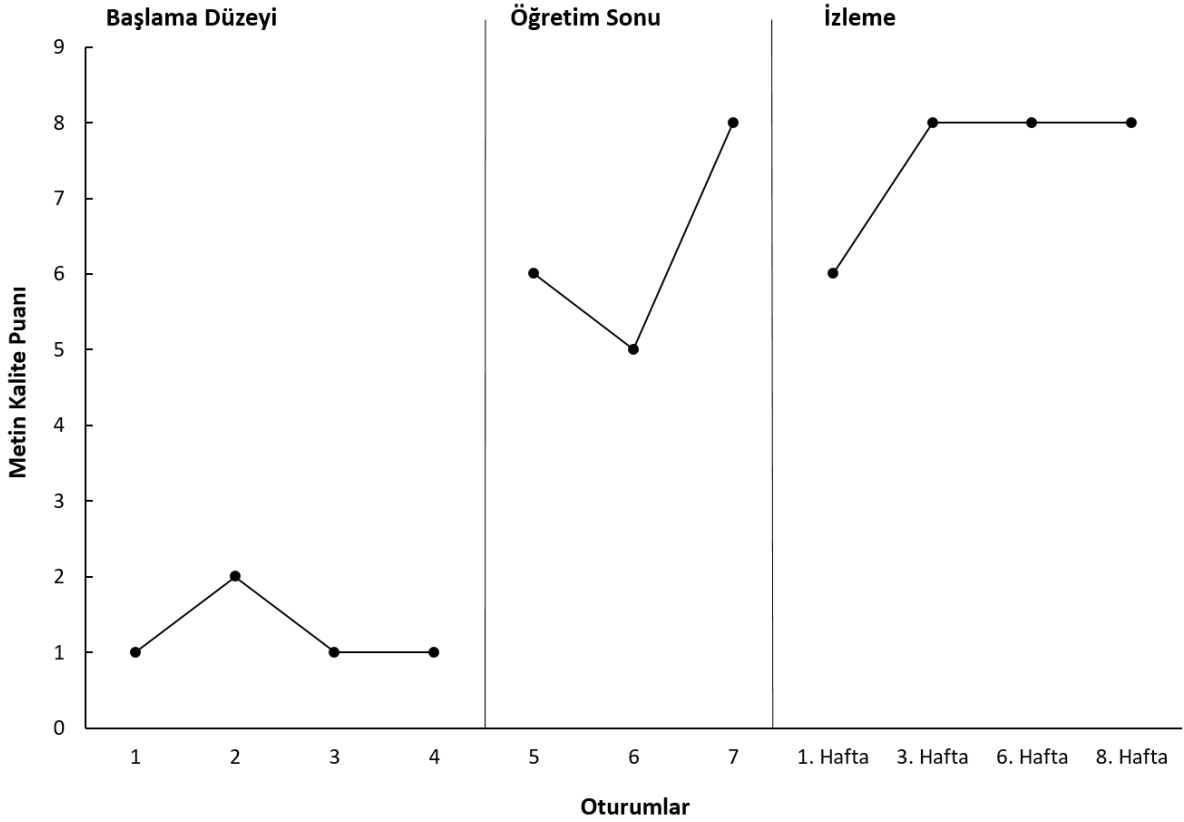
Öğrencinin ikna edici metin öğelerine ilişkin başlama düzeyi, öğretim sonu ve izleme oturumlarında elde edilen veriler Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Metin Öğeleri

Şekil 1’de görüldüğü gibi öğrenci başlama düzeyinde ortalama 0,5 (en az 0 en fazla 1) puan almıştır. Bu puan öğrencinin başlama düzeyinde ikna edici metni oluşturan temel öğelerden yoksun metinler yazdığını göstermektedir. Öğrenci öğretim sonu değerlendirmelerde sırasıyla 4, 3 ve 6 puan alarak ortalama 4,3 puana ulaşmıştır. Bu sonuçlara göre öğrenci başlama düzeyi ortalamasından 8,6 kat daha yüksek puan almıştır. Öğrencinin bu bölümde 5 tam puanın altında aldığı değerlendirmelerde metnine inandığı fikri belirterek metne başladığı ve yazdıklarını toparlayan bir sonuç cümlesinin olduğu ancak inandığı düşüncüyü destekleyen daha az fikir yazdığı görülmektedir. Öğrencinin 6 puan aldığı metinde ise inandığı fikri destekleyen en az üç neden dışında bir neden de kendisinin eklediği görülmektedir. Benzer durum izleme oturumları için de geçerlidir. Öğrencinin öğretim sonu değerlendirmelerden 1 hafta sonra yazdığı metinde inandığı fikri destekleyen iki farklı düşüncesini belirttiği görülmekte iken diğer haftalarda en az 3 en fazla 4 destekleyici fikir görülmektedir. Bu sonuçlar strateji öğretiminin öğrencinin metin öğelerini artırmada ve kazanımlarını sürdürmede etkili olduğunu göstermektedir.

Öğrencinin ikna edici metin kalitesine ilişkin başlama düzeyi, öğretim sonu ve izleme oturumlarında elde edilen veriler Şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 2. Metin Kalitesi

Şekil 2’de görüldüğü gibi öğrenci başlama düzeyinde ortalama 1,25 puan almıştır. Bütüncül değerlendirmeden alınacak en düşük puan 1 en yüksek puan 8’dir. Bu sonuç öğrencinin başlama düzeyinde çok düşük kalitede metinler yazdığını göstermektedir. Öğrenci öğretim sonu değerlendirmelerde sırasıyla 6, 5 ve 8 puan alarak ortalama 6,3 puana ulaşmıştır. Bu ortalama puan öğrencinin başlama düzeyinde aldığı ortalama puanın 5,04 kat üstündedir. Öğrenci metin kalitesindeki artışı izleme oturumlarında da göstermeye devam etmiştir. Öğretim sonu değerlendirmeden bir hafta sonra yapılan izleme oturumunda 6 puanlık bir metin yazan öğrenci diğer izleme oturumlarında 8 puanlık metinler yazarak bütüncül değerlendirmeden alınabilecek en yüksek puanla metinlerini yazmaya devam etmiştir. Bu sonuçlar strateji öğretiminin öğrencinin metin kalitesini artırmada ve kazanımlarını sürdürmede etkili olduğunu göstermektedir.

ÖVH analizine göre bulgular incelendiğinde Scruggs ve diğerlerinin (1987), önerdiği etkililik oranları öğretim sonu ve izleme verilerinin başlama düzeyi ile örtüşmeme oranı %90 veya üzeri ise “çok etkili bir müdahale”, %70 ile %90 arasında ise “etkili bir müdahale”, %50 ile %70 arasında ise “şüphe uyandıran müdahale” ve %50 veya daha az bir örtüşmeme oranı varsa “etkili olmayan bir müdahale” olarak değerlendirilmektedir. Şekil 1 ve Şekil 2’deki veriler ÖVH yoluyla analiz edildiğinde strateji öğretimi sonrası alınan veri noktalarının başlama düzeyiyle örtüşmeme oranının %100 olduğu görülmektedir. ÖVH analizine göre bu sonuç, strateji öğretiminin “çok etkili bir müdahale” olduğunu göstermektedir.

Öğrencinin her bir deney koşullarında yazmış olduğu metinlerin konuları ve bu metinlerin uzunluğu ile yazma süreleri Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2.

Metin uzunlukları ve yazma süreleri

Oturumlar	Öğrencinin seçtiği konu	Kelime sayısı	Planlama süresi	Toplam yazma süresi
BD 1	Öğrenciler forma giymeli mi?	10	-	30 sn
BD 2	Başarıda şans mı daha önemlidir çalışmak mı?	14	3 sn	2 dk
BD 3	Türkiye’de İngilizce öğretimi gerekli midir değil midir?	9	-	1 dk
BD 4	Evde evcil hayvan beslenmeli mi beslenmemeli mi?	9	-	1 dk
ÖSD 1	Senin yaşındaki çocuklar alışverişe tek başlarına mı gitmeli bir büyüğüyle mi gitmeli?	35	5 dk. 12 sn.	9 dk. 7 sn.
ÖSD 2	Bayramda büyüklerimizi mi ziyaret etmeliyiz tatile mi gitmeliyiz?	27	5 dk. 45 sn.	11 dk. 3 sn.
ÖSD 3	TV seyretmek mi bilgisayar/tablet/cep telefonu başında vakit geçirmek mi daha eğlencelidir?	32	6 dk. 26 sn.	11 dk. 33 sn.
İZ 1 (1. hafta)	Senin yaşındaki çocuklar facebook kullanmalı mı?	27	5 dk. 8 sn.	7 dk. 48 sn.
İZ 2 (3. hafta)	Ortaokula giden kızlar makyaj yapmalı mı?	27	5 dk. 5 sn.	8 dk. 44 sn.
İZ 3 (6. hafta)	Ders sırasında minderde mi oturmalıyız sırada mı?	28	5 dk. 4 sn.	8 dk. 13 sn
İZ 4 (8. hafta)	Çocukların kendi odaları olmalı mı?	35	4 dk. 49 sn.	7 dk. 23 sn.

Not: BD= Başlama düzeyi, ÖSD= Öğretim sonu değerlendirme, İZ=İzleme

Metin uzunlukları bakımından Tablo 2’ye bakıldığında öğrencinin başlama düzeyinde en az 9 en fazla 14 kelime uzunluğunda ortalama 10,5 kelimelik oldukça kısa metinler yazdığı görülmektedir. Öğretim sonu değerlendirmelerde ise en az 27 en fazla 35, ortalama 31,3 kelimelik metinler yazarak başlama düzeyine göre 3 kat daha uzun metinler yazdığı belirlenmiştir. Öğrenci bu artışı izleme oturumlarında da sürdürerek devam etmiş ve son izleme oturumunda tıpkı birinci öğretim sonu değerlendirmede olduğu gibi 35 kelime ile en uzun ikinci metnini yazmıştır. Bu bulgular strateji öğretiminin metin uzunlarını artırmada ve sürdürmede etkili olduğunu göstermektedir.

Planlama sürelerine bakıldığında öğrencinin BD2’de 3 sn. kadar kısa bir düşünme dışında metinlerini planlamadan yazdığı görülmektedir. Öğretim sonu değerlendirmelerde öğrenci en az 5 dk. 12 sn. izleme oturumlarında en az 4 dk. 49 sn. bir planlama kâğıdı hazırlayıp bu kâğıdın üzerinde çalışarak planlama yapmıştır. Bu sonuç strateji öğretiminin öğrencinin planlama süresini artırmada ve sürdürmede etkili olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu vaka çalışmasında hafif derecede zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir öğrencinin ikna edici metin yazma becerisinin geliştirilmesinde “Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et” stratejisinin etkililiği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenci başlama düzeyine göre daha fazla öge içeren, daha uzun metinler yazmış ve yazma süresi artmıştır. Dahası, öğrenci bu kazanımlarını öğretim bittikten 1-8 hafta sonrası da sürdürmüştür. Bu sonuç, tüm araştırma sorularında öğretim yapılan uygulamanın lehine bulgular sunarak kullanılan strateji modelinin etkili olduğunu göstermektedir.

Yazma sürecinin çok önemli bir alt işlemi olan planlama yapma stratejisini başlama düzeyinde neredeyse hiç kullanmayan öğrenci öğretim sonunda bu stratejiyi etkili olarak kullanmıştır. Bu sayede metin ögeleri artmış ve daha düzenli metinler yazmaya başlamıştır. Bu sonuçlar POW+TREE stratejisinin kullanıldığı önceki araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Harris, Graham, & Mason, 2006). Öğrencinin planlama sürecindeki başarısında strateji öğretiminde kullanılan planlama kâğıdı, roket grafik gibi işlemsel kolaylaştırıcıların etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğrencinin stratejiyi başarılı bir şekilde uygulamasıyla birlikte araştırmanın alt sorularını oluşturan bağımlı değişkenlerin hepsinde birbirini takip eden zincirleme bir gelişim gözlenmiştir. Öğrencinin planlama stratejisini etkili olarak kullanımı sayesinde metin ögelerinde ve yazma süresindeki artışın gerçekleştirdiği bu durumun da metin kalitesini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Ancak öğrencinin yazdığı metinlerin ögeleri, metin süreleri ve metin uzunluğu arasında doğrusal bir ilişki olmadığı

görülmüştür. Örneğin öğrenci ÖSD1 de 35 kelime ile en uzun metinlerinde birini yazmıştır. Ancak bu metinde fikrini destekleyen nedenleri sıralarken tekrara yer verdiği görülmüştür. Puanlamada her bir neden 1 kez puanlanmış tekrar eden fikirlere puan verilmemiştir. Bu nedenle öğrenci daha uzun bir metin yazmış olmasına rağmen daha az öge içeren bir metin üretmiştir.

Yazma süresi bakımından son izleme oturumunda öğrenci ikinci en uzun metnini (35 kelime) toplam 7 dk. 23 saniyede yazmıştır. Ancak süre bakımından daha az kelime kullanarak yazdığı (örneğin ÖSD2, 27 kelime) bir metni daha uzun sürede yazabilmiştir (ÖSD2, 11 dk. 3 sn.). Bu değişkenliğin konularla ilişkili olabileceği düşünülmektedir (Güler Bülbül, 2016). Yazma sürelerinde dikkat çeken bir diğer nokta da POW+TREE stratejisinin bir hızlı yazma stratejisi olarak kullanıldığı çalışma bulgularına benzer şekilde öğrencinin 7-11 dk. gibi bir sürede metnini yazmayı tamamlamasıdır. Bu sonuç, öğrencilerin 10 dk. gibi kısa bir sürede de kaliteli metinler yazabileceğini göstermektedir.

Öğretim sonunda öğrencinin yazmış olduğu metinlere bakıldığında içerik olarak bir gelişme olduğu görülmekle beraber özellikle öğretim sonu değerlendirmelerde yazım kurallarına çok dikkat etmediği görülmektedir. Bu durumun strateji öğretiminde metnin biçimsel yönünden çok anlamsal yönüne odaklanılmış olduğundan dolayı gerçekleştiği düşünülmektedir. Benzer bir durum POW+TREE stratejisinin kullanıldığı diğer araştırma sonuçlarında da gözlenmektedir (Mason, Benedek-Wood, & Valasa, 2009; Mason, Kubina, & Taft, 2011). Yazılı ifade becerilerini geliştirmeyi hedefleyen strateji temelli araştırmalarda metin gelişmişliğini hedeflemenin yanı sıra yazım yanlışlarını azaltıcı düzenlemelerin de uygulamaya eklenmesinin öğrencilerin daha kaliteli metinler yazmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada etkililiği denenen ikna edici metinler, güncel Türkçe dersi öğretim programına göre tartışma türü metinler içerisinde incelenebilir. Ancak hem metin türlerinin çeşitlendirilmesi hem de metin öğelerinin programda ayrıntılı olarak belirtilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bununla birlikte planlama, düzenleme, gözden geçirme gibi yazma alt işlemlerine yönelik stratejilerin de öğretmenlere uygulama kolaylığı sunulması açısından daha fazla örneklendirmeye yer verilerek açıklanması gerekmektedir.

Araştırmanın sınırlılığı tek denekle gerçekleştirilmiş olmasıdır. Geliştirilen stratejinin daha fazla sayıda denek üzerinde tek denekli araştırma modelleri ile etkililiğinin sınanması gerekmektedir.

Akran destekli öğrenme yazılı ifade stratejilerinin öğretiminde kullanılan bir diğer etkili yöntemdir. KDSG modelinin zihinsel yetersizlikten etkilenen öğrenciler üzerinde denendiği bir araştırmada (Güler Bülbül, 2016) strateji öğretim paketinin kaynaştırma ortamında akran destekli öğrenme modeli ile birlikte uygulanarak etkili sonuçlar alındığı görülmüştür. Bu nedenle ileride yapılacak araştırmalarda “Seç-Düzenle-Yaz ve İKNA et” stratejinin akran destekli öğrenme modeli ile uygulanabilir. Bunun yanı sıra strateji öğretiminin uygulanabilirliği ve faydalılığına ilişkin sosyal geçerliliğine de bakılabilir.

Sonuç olarak POW+TREE stratejisinin hafif derecede zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir öğrenci için uyarlandığı bu çalışma, stratejinin etkililiğinin denendiği diğer öğrenci grupları gibi zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin de ikna edici metin yazma becerilerinde etkili olduğunu göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Coşkun, E. (2009). Türkçe öğretiminde metin bilgisi. İçinde A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.) *İlköğretimde Türkçe öğretimi*, (s. 231-283). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Daniels, H., & Bizar, M. (2005). *Teaching the best practice way: Methods that matter, K-12*. York, ME: Stenhouse.
- 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, 295-32.
- De La Paz, S., & Graham, S. (1997). Strategy instruction in planning: Effects on the writing performance and behavior of students with learning difficulties. *Exceptional Children*, 63, 167-181.
- Fisher, D., & Frey, N. (2008). *Improving adolescent literacy: Content area strategies at work* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Gersten, R., & Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: A meta-analysis. *Elementary School Journal*, 101, 251-272.
- Gillespie, A., & Graham, S. (2014). A meta analysis of writing interventions for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 80, 454-473. doi:10.1177/0014402914527238
- Graham, S., & Harris, K.R. (2005). *Writing better: Teaching writing process and self-regulation to students with learning problems*. Baltimore, MD: Brookes.

- Graham, S., Harris, K.R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and motivation of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology, 30*, 207-241.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology, 99*, 445– 476. doi:10.1037/0022-0663.99.3.445
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S. ve Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 879-896.
- Green, N. B., & Johnson, D.C. (2000). Writing patient case reports for peer-reviewed journals: secrets of the trade. *Journal of Sports Chiropractic and Rehabilitation, 14*(3), 51-59.
- Guzel- Ozmen, R. (2006). The effectiveness of modified cognitive strategy instruction in writing on mildly mentally retarded Turkish students. *Exceptional Children, 72*(3), 281-297.
- Güler Bülbül, Ö. (2016). *Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin ve Yazmada Düşük Performans Gösteren Akranlarının Öykü Yazma Becerilerinde “Seç+düzenle+yaz ve Oku-düzeltil+paylaş-düzeltil” Stratejisinin Etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, 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, DOI: 10.3109/13668250.2019.1698286
- Harris, K. R., & Graham, S. (1992). *Helping young writers master the craft: Strategy instruction and self-regulation in the writing process*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Harris, K. R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Cambridge, MA: Brookline.
- Harris, K., Graham, S., & Mason, L. (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. Retrieved February 6, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/3699421>
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L., & Friedlander, B. (2008). *Powerful Writing strategies for all students*. Brookes.
- Harris, K. R., Santangelo, T. & Graham, S. (2010). Metacognition and strategies instruction in writing. In H.S. Waters & W. Schneider (Eds.), *Metacognition, strategy use, and instruction* (pp. 226-256). New York, NY: Guilford Press.
- Houten, R. V., & Hall, R. V. (2001). *The measurement of behavior: Behavior modification* (3. Edition). Austin: Pro-Ed.
- Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*. New York, Oxford University Press.
- Kırcaali-iftar, G. ve Tekin, E. (1997). *Tek Denekli Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Little, M., Lane, K., Harris, K., Graham, S., Story, M., & Sandmel, K. (2010). Self-regulated strategies development for persuasive writing in tandem with school wide positive behavioral support: Effects for second-grade students with behavioral and writing difficulties. *Behavioral Disorders, 35*(2), 157-179. Retrieved February 6, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/43153814>
- Mason, L., Benedek-Wood, E., & Valasa, L. (2009). Teaching low-achieving students to self-regulate persuasive quick write responses. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 53*(4), 303-312. Retrieved February 6, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/30250071>
- Mason, L., Kubina, R. M., & Taft, R. J. (2011). Developing quick writing skills of middle school students with disabilities. *The Journal of Special Education, 44*(4), 205-220.
- Mason, L. H., Reid, R. C., & Hagaman, J. L. (2012). *Building comprehension in adolescents: Powerful strategies for improving reading and writing in content areas*. Sheridan Books.
- MEB (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.
- MEB (2009). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar). Ankara.
- Ozmen, E. R., Gurel- Selimoglu, O., & Simsek, M.O. (2015). Implementation of modified cognitive strategy instruction on story writing: A case study with a student with intellectual disability. *Ankara University Journal of Special Education, 16*(2), 149-164.
- Rogers, M., Hodge, J., & Counts, J. (2020). Self-Regulated Strategy Development in Reading, Writing, and Mathematics for Students With Specific Learning Disabilities. *TEACHING Exceptional Children, 53*(2), 104–112. <https://doi.org/10.1177/0040059920946780>
- Saddler, B. (2006). Increasing story-writing ability through self-regulated strategy development: Effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 29*, 291-305.

- Scardamalia, M., Bereiter, C., & Goleman, H. (1982). The role of production factors in writing ability. In M. Nystrand (Ed.), *What writers know: The language, process, and structure of written discourse* (pp. 175–210). San Diego, CA: Academic Press.
- Scruggs, T, Mastropieri, M., & Casto, G. (1987). The quantitative synthesis of single subject research. *Remedial and Special Education, 8*, 24-33.
- Susar Kırmızı, F., & Yurdakul, H. İ. (2019). Sınıf öğretmenlerinin 2018 Türkçe dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 64-76.