

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**ÖZ DÜZENLEMELİ STRATEJİ GELİŞTİRME MODELİ
TEMELİNDE ŞEKİLLENDİRİLEN ÖĞRETİM PAKETİNİN ÖZEL
ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN ÖYKÜ YAZMA
BECERİLERİNE ETKİSİ**

Kürşat ÖĞÜLMÜŞ






Doktora Tezi

Danışman : Doç. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU

Eskişehir, 2018

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Kürşat ÖĞÜLMÜŞ tarafından hazırlanan **Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli Temelinde Şekillendirilen Öğretim Paketinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi** başlıklı bu tez, 10/07/2018 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

| <u>Görevi</u> | <u>Unvanı Adı SOYADI</u> | <u>İmza</u> |
|----------------|-----------------------------------|---|
| Jüri Başkanı : | Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN |  |
| Danışman : | Doç. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU |  |
| Üye : | Doç. Dr. Berrin BAYDIK |  |
| Üye : | Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR |  |
| Üye : | Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL |  |


Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli Temelinde Şekillendirilen Öğretim Paketinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

10/07/2018

Kürşat ÖĞÜLMÜŞ



Teşekkür

Öncelikle gerek doktora sürecinde gerekse gerçek hayatta bana yol gösteren sevgili danışmanım Doç. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU'na değerli katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Tez izleme komitesinde yer alarak önerileriyle destek olan sayın Doç. Dr. Pınar GİRMEN ve Dr. Öğretim Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL'a, tez savunma jürimde yer alan Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN, Doç. Dr. Berrin BAYDIK ve Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR'e, ASIS zekâ testinin uygulanmasında desteklerini bizden esirgemeyen Anadolu Üniversitesi bünyesinde hizmet veren Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezinin değerli çalışanlarına ve müdürü Prof. Dr. Uğur SAK'a, uygulama yapılan kurumların idareci, öğretmen ve yardımcı personeline, çocuklarının başarısı için çabalayan değerli velilere ve öğrencilerime teşekkür ederim.

Son olarak doktora sürecinde bana destek olan sevgili eşim Canan ÖĞÜLMÜŞ'e ve moral kaynağım sevgili yavrularım İrem ve Kerem'e teşekkür ederim.

İçindekiler

| | |
|--|----|
| Teşekkür | i |
| İçindekiler | ii |
| Tablolar Listesi | iv |
| Özet | 1 |
| Abstract | 3 |
| BİRİNCİ BÖLÜM | 5 |
| 1. Giriş | 5 |
| 1.1. Problem Durumu | 5 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı | 6 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi | 7 |
| 1.4. Sınırlılıklar | 8 |
| 1.5. Kısaltmalar | 8 |
| İKİNCİ BÖLÜM | 9 |
| 2. Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar | 9 |
| 2.1. Alanyazın | 9 |
| 2.1.1. Özel öğrenme güçlüğü | 9 |
| 2.1.2. Yazma güçlüğü | 13 |
| 2.1.3. Öykü yazma | 15 |
| 2.1.4. Öz düzenleme | 16 |
| 2.1.5. Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeli | 17 |
| 2.1.6. KDY + KOHESD stratejisi | 22 |
| 2.1.7. Yazmaya yönelik tutum | 23 |
| 2.1.8. İlgili araştırmalar | 24 |
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM | 36 |
| 3. Yöntem | 36 |
| 3.1. Araştırma Deseni | 36 |
| 3.2. Uygulama (Bağımsız Değişken) Süreci | 38 |
| 3.3. Çalışma Grubu | 40 |
| 3.4. Veri Toplama Araç ve Teknikleri | 46 |
| 3.3.1. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği (YAYTÖ) | 46 |
| 3.3.2. Öz Düzenleme Ölçeği (ÖDÖ) | 47 |
| 3.3.3. Öykü Yazma Becerisi Rubriği (ÖYBER) | 48 |
| 3.5. Verilerin Toplanması | 49 |

| | |
|---|-----|
| 3.6. Verilerin Çözümlemesi | 50 |
| DÖRDÜNCÜ BÖLÜM | 52 |
| 4. Bulgular | 52 |
| 4.1. Öykü Yazma Becerisi Rubriği (ÖYBER) Puanlarındaki Değişim | 52 |
| 4.2. Öz Düzenleme Ölçeği (ÖDÖ) Puanlarındaki Değişim | 57 |
| 4.3. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği (YAYTÖ) Puanlarındaki Değişim | 60 |
| 4.5. Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri (Sosyal Geçerlik) | 62 |
| 4.5.1. Öğrenci görüşleri | 62 |
| 4.5.2. Veli görüşleri | 63 |
| 4.5.3. Öğretmen görüşleri | 65 |
| BEŞİNCİ BÖLÜM | 67 |
| 5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler | 67 |
| 5.1. Sonuç | 67 |
| 5.2. Tartışma | 68 |
| 5.3. Öneriler | 72 |
| 5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler | 73 |
| 5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler | 73 |
| KAYNAKÇA | 74 |
| EKLER | 85 |
| ÖZGEÇMİŞ | 129 |

Tablolar Listesi

| Tablo Numarası | Başlık | Sayfa Numarası |
|----------------|--|----------------|
| 2.1 | ÖÖG olan Öğrencilerin Akademik, Sosyal ve Davranış Özellikleri | 10 |
| 2.2 | Örnek Bir Yazma Öğretiminin Özellikleri | 14 |
| 2.3 | ÖDSGM İşlem Basamakları | 18 |
| 2.4 | Yazma Amaçları | 20 |
| 2.5 | Dört Farklı Amaca Yönelik Örnek ÖDSGM Strateji Örnekleri | 21 |
| 2.6 | ÖDSGM ve Öykü Yazma Becerisini Ele Alan Çalışmalar | 24 |
| 2.7 | ÖDSGM ve Farklı Yazma Becerilerini Ele Alan Çalışmalar | 28 |
| 2.8 | ÖDSGM Meta Analiz Çalışmaları | 30 |
| 2.9 | Türkiye’de Öz Düzenleme Stratejisi Kullanılarak Yapılan Çalışmalar | 31 |
| 3.1 | İç Geçerliği Tehdit Eden Unsurları Kontrol Altında Tutmak İçin Yapılanlar | 36 |
| 3.2 | Uygulama Öncesinde ve Uygulama Sonunda Deney ve Kontrol Grupları Karşılaştırması | 38 |
| 3.3 | Ders amaçları ve öğrenci çıktıları | 39 |
| 3.4 | Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Veriler | 44 |
| 3.5. | Kappa (κ) Katsayısı Değerlendirme Kriterleri | 49 |
| 3.6 | Kurtosis (Basıklık) ve Skewness (Çarpıklık) değerleri | 51 |
| 4.1 | ÖYBER Puan Ortalamaları ve Gruplar Arası t Testi Bulguları | 52 |
| 4.2 | Deney Grubu ÖYBER Öntest-Sontest Puanları Grup İçi Karşılaştırması t Testi Bulguları | 53 |
| 4.3 | Kontrol Grubu ÖYBER Öntest-Sontest Puanları Grup İçi Karşılaştırması t Testi Bulguları | 53 |

| | | |
|------|--|----|
| 4.4 | ÖYBER Gruplar Arası Öntest-Sontest Puan Farklarının Karşılaştırılması t Testi Bulguları | 54 |
| 4.5 | Kontrol Grubu ÖYBER Sontest İzleme-testi Puan Farklarının Karşılaştırılması t Testi Bulguları | 54 |
| 4.6 | Deney Grubu ÖYBER Öntest-Sontest Tematik Puan Ortalamaları | 55 |
| 4.7 | Kontrol Grubu ÖYBER Öntest-Sontest Tematik Puan Ortalamaları | 55 |
| 4.8 | Kontrol Grubu Öykü Yazma Becerisi Sontest İzleme-testi Tematik Puan Ortalamaları | 56 |
| 4.9 | ÖDÖ Puan Ortalamaları ve Gruplar Arası t Testi Bulguları | 58 |
| 4.10 | Deney Grubu ÖDÖ Öntest-Sontest Puanları Grup İçi Karşılaştırması t Testi Bulguları | 58 |
| 4.11 | Kontrol Grubu ÖDÖ Öntest-Sontest Puanları Grup İçi Karşılaştırması t Testi Bulguları | 58 |
| 4.12 | ÖDÖ Gruplar Arası Öntest-Sontest Puan Farklarının Karşılaştırılması t Testi Bulguları | 59 |
| 4.13 | Kontrol Grubu ÖDÖ Sontest İzleme-testi Puan Farklarının Karşılaştırılması t Testi Bulguları | 59 |
| 4.14 | YAYTÖ Puan Ortalamaları ve Gruplar Arası t Testi Bulguları | 60 |
| 4.15 | Deney Grubu YAYTÖ Öntest-Sontest Puanları Grup İçi Karşılaştırması t Testi Bulguları | 60 |
| 4.16 | Kontrol Grubu YAYTÖ Öntest-Sontest Puanları Grup İçi Karşılaştırması t Testi Bulguları | 61 |
| 4.17 | YAYTÖ Gruplar Arası Öntest-Sontest Puan Farklarının Karşılaştırılması t Testi Bulguları | 61 |
| 4.18 | Kontrol Grubu YAYTÖ Sontest İzleme-testi Puan Farklarının Karşılaştırılması t Testi Bulguları | 62 |
| 4.19 | KDY + KOHESD Stratejisinin Öykü Yazma Becerisine Sağladığı Katkılarına İlişkin Öğrenci Görüşleri | 62 |

| | | |
|------|---|----|
| 4.20 | KDY + KOHESD Stratejisinin Öykü Yazmaya Yönelik Tutuma Olan Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri | 63 |
| 4.21 | KDY + KOHESD Stratejisinin Öykü Yazma Becerisine Sağladığı Katkılarına İlişkin Veli Görüşleri | 64 |
| 4.22 | KDY + KOHESD Stratejisinin Öykü Yazmaya Yönelik Tutuma Olan Etkisine İlişkin Veli Görüşleri | 65 |
| 4.23 | KDY + KOHESD Stratejisinin Öykü Yazma Becerisine Sağladığı Katkılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri | 65 |
| 4.24 | KDY + KOHESD Stratejisinin Öykü Yazmaya Yönelik Tutuma Olan Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri | 66 |



Özet

Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli Temelinde Şekillendirilen Öğretim Paketinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi

Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU

2018

Amaç: Bu çalışmanın amacı Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli'ne (ÖDSGM) dayalı olarak geliştirilen Konu Seç-Düzenle-Yaz ve Kontrol Et + Karakterler-Ortam-Hedef-Eylem-Sonuç-Durum (KDY + KOHESD) stratejisinin özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan öğrencilerin öykü yazma becerilerine etkisini belirlemektir.

Yöntem: Bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımlarından öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen tercih edilmiştir. Araştırmada deney grubunda 13 ve kontrol grubunda 10 olmak üzere toplam 23 ÖÖG olan öğrenci katılımcı olarak yer almıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Öykü Yazma Becerisi Rubriği (ÖYBER), Öz Düzenleme Ölçeği (ÖDÖ) ve Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği'dir (YAYTÖ).

Bulgular: Deney grubunda yer alan öğrencilerin öykü yazma becerisi öntest ve sontest puanları arasındaki değişimin kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarındaki değişime göre istatistiksel olarak anlamlı ($t_{(12)}=-13,08; p<.05$) olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin öz düzenleme öntest ve sontest puanları ($t_{(9)}=-0,63; p<.05$) ile yazmaya yönelik tutum öntest ve sontest puanları ($t_{(12)}=-2,63; p<.05$) arasındaki farkın kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puanlarındaki farka göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, KDY + KOHESD stratejisinin öykü yazma becerisine sağladığı katkılara ilişkin veli, öğretmen ve öğrenciler olumlu görüş bildirmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler: Sonuç olarak KDY + KOHESD stratejisinin ÖÖG olan öğrencilerin öykü yazma becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı belirlenmiştir. ÖDSGM temelinde şekillendirilen KDY + KOHESD stratejisi ÖÖG olan öğrencilerin öykü yazma becerilerini geliştirmek üzere öğretmenler ve aileler tarafından

kullanılabilir. ÖDSGM kullanılarak araştırmacılar tarafından diğer yazma alanlarına yönelik benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Anahtar kelimeler: Öz düzenlemeli strateji geliştirme, öykü yazma becerisi, Yazma glğ, zel ğrenme glğ, KDY + KOHESD stratejisi



Abstract

The Effect of an Instruction Package Developed on the Basis of Self Regulated Strategy Development Model on Story Writing Skills of Students with Specific Learning Disabilities

Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

Eskisehir Osmangazi University Institute of Education

Department of Special Education

Advisor: Assoc. Prof. Macid Ayhan MELEKOĞLU

2018

Purpose: The aim of this study is to determine the effect of the Pick my idea-Organize my notes-Write and say more + Characters-Setting-Purpose-Action-Conclusion-Emotions (POW + C-SPACE) strategy developed on the basis of self-regulated strategy development model (SRSDM) on story writing skills of students with specific learning disabilities (SLD).

Method: In this study, experimental design with pretest-posttest control group was chosen from quantitative research approaches. The participants of this study consist of 23 students with SLD, and there were 13 students in experimental group and 10 students in control group. The data collection instruments used in this study were the Story Writing Skills Measurement Scale (SWSMS), the Self-Regulation Scale (SRS) and the Attitude Scale for Writing (ASW).

Results: The results of this study indicated that the change between pretest and posttest story writing skills scores of students in the experimental group was statistically significant ($t_{(12)}=-13.08$; $p<.05$) compared to the change in the scores of students in the control group. In addition, the change between pretest and posttest self-regulation scores ($t_{(9)}= -0,63$; $p<.05$) and attitude for writing scores ($t_{(12)}=-2.63$; $p<.05$) were statistically significantly compared to the difference in the scores of students in the control group. Besides, parents, teachers and students provided positive opinions on the contribution of POW + C-SPACE strategy to the story writing skills.

Conclusion and Suggestions: As a result, it was founded that the POW + C-SPACE strategy had positive impact on the story writing skills of the students with SLD. POW + C-SPACE strategy based on SRSDM can be used by

teachers and parents to support story writing skills of the students with SLD. Similar studies can be conducted by researchers for other areas of writing by using SRSDM.

Keywords: Self-regulation strategy development, Story writing skill, Writing difficulty, Specific learning disabilities, POW + C-SPACE strategy



BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde tezin konusuyla ilgili problem durumu özetlenerek araştırmanın amacı, önemi, problem cümlesi ve araştırma soruları üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Yazma aynı mekân ve zamanı paylaşmayan insanların iletişim kurabilmesini sağlayan en güçlü iletişim araçlarından biridir. Yazma, aynı zamanda bilginin transfer edilebilmesini de sağladığı için hem okulda hem de okul dışında başarı için gerekli temel bir beceridir (Graham ve Harris, 2000, s. 9; Graham, Harris ve Fink, 2000, s. 620). Bu becerinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için bireyin okuduğunu, dinlediğini ve gördüğünü anlayarak zihninde yapılandırması gerekmektedir (Uygun, 2012, s. 5). Ancak bu tür karmaşık bilişsel becerilerin herkes tarafından aynı hızda öğrenilip aynı düzeyde etkili bir şekilde kullanılması mümkün değildir. Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan öğrenciler yaşadıkları sınırlılıklar nedeniyle bu beceriyi öğrenmede normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha çok güçlük yaşarlar. Gersten ve Baker (2001, s. 251), ÖÖG olan öğrencilerin yazma becerisini öğrenirken planlama, kendini ifade etme, zaman kullanımı ve içeriği beklenen doğrultuda şekillendirmede güçlük yaşadıklarını ifade etmektedir.

ÖÖG olan öğrencilerin yazma problemleri kolayca üstesinden gelinebilecek geçici bir durum değildir. Hem tutarlı ve planlı olmayı hem de yoğun çabayı gerektirmektedir. Bu nedenle, her bir çocuğun özel gereksinimlerini karşılayacak nitelikli önleme ve müdahale programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü verilen eğitimin niteliği öğrencilerin başarısını doğrudan etkilemektedir (Graham, Harris ve Larsen, 2001, s. 74). Graham, Harris ve Santangelo (2015, s. 503) yaptıkları çalışmada ÖÖG olan öğrencilerin yazma kalitesini istatistiksel olarak önemli ölçüde etkileyen beş müdahale programını önem sırasına göre; 1) strateji öğretimi, 2) hedef koyma, 3) dikte çalışması, 4) kelime yazma ve 5) yazma süreç yaklaşımı olarak sıralamıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde, etkililiği birçok çalışmayla (örn: Adkins, 2005; Delano, 2007; Lane, Harris, Graham, Weisenbach, Brindle ve Morphy, 2008; Mason, Harris ve Graham, 2002) ortaya konulmuş, özellikle yazma güçlüğü olan bireylerin bu anlanda yaşadığı güçlükleri aşmalarını sağlamak üzere geliştirilmiş kanıta dayalı (Baker, Chard,

Ketterlin-Geller, Apichatabutra ve Doabler, 2009; Graham, Harris ve McKeown, 2013; Mason ve Cramer, 2008) “Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli’nin (ÖDSGM)” belirgin bir şekilde öne çıktığı görülmektedir. Bağımsız bazı değerlendirme kuruluşlarının hazırladıkları raporlar da bu durumu destekler niteliktedir. Bu çerçevede, Eğitimin Değerlendirilmesi ve Bölgesel Destek Ulusal Merkezi (National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, 2012, s. 13) tarafından, ilköğretim okullarında öğrencilerin daha etkili yazabilmelerine katkı sağlamak amacıyla eğitimcilere rehberlik etmek için hazırlanan raporda, ÖDSGM “güçlü kanıt” kategorisi altında ele alınarak yöntemin etkili olduğunu belirtilmiştir. Yine New York Carnegie Derneği (Carnegie Corporation of New York, 2017, s. 15) raporunda ortaokul, lise ve yetişkinlere verilen yazma eğitiminde “strateji öğretimi” en güçlü etkiye sahip olan yaklaşım olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde Amerikan Araştırma Enstitüsü Yoğun Müdahale Ulusal Merkezi (National Center on Intensive Intervention at American Institutes for Research, 2018) eğitimcilere ve ailelere gereksinimlerini karşılayan en iyi yöntemi seçmelerine yardımcı olmak üzere yaptıkları çalışmada, yazma eğitiminde ÖDSGM’yi olumlu ve güçlü olarak değerlendirmiştir. Türkiye’de yapılan çalışmalar ele alındığında, ÖDSGM’yi temel alan çalışmaların farklı alanlarda (örn: Eğitim Bilimleri, Yabancı Diller Eğitimi, İlköğretim) normal gelişim gösteren bireylere yönelik olarak (örn: Budak, 2016; Can, 2016; Diler, 2016; Demircan, 2014; Karabacak, 2014; Kılıç, 2016; Özen, 2016; Tonguç, 2013) kullanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla, yazma öğretimine yönelik olarak geliştirilmiş bu derece etkili ve tercih edilen bir modelde özel eğitim alanında özellikle ÖÖG olan öğrencilere yönelik olarak henüz bir çalışmanın yapılmamış olması araştırmanın problem durumunu ve çıkış noktasını oluşturmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı KDY + KOHESD stratejisinin ÖÖG olan öğrencilerin öykü yazma becerilerine etkisini incelemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. KDY + KOHESD stratejisine göre öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin öykü yazma beceri puanları kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öykü yazma beceri puanlarıyla karşılaştırıldığında (grup içi ve gruplar arası) anlamlı bir fark var mıdır?
2. KDY + KOHESD stratejisine göre öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin öz düzenleme beceri puanları kontrol grubunda yer alan

öğrencilerin öz düzenleme beceri puanlarıyla karşılaştırıldığında (grup içi ve gruplar arası) anlamlı bir fark var mıdır?

3. KDY + KOHESD stratejisine göre öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutum puanları kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazmaya yönelik tutum puanlarıyla karşılaştırıldığında (grup içi ve gruplar arası) anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğrenci, öğretmen ve velilerin KDY + KOHESD stratejisinin öykü yazma becerisi ve yazmaya yönelik tutuma etkisi hakkındaki görüşleri nelerdir (sosyal geçerlik)?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde öğrenme kavramı, öğrencinin sorumluluk aldığı, hedeflerini planladığı, zaman ve bilgiyi etkili bir şekilde yönettiği, eksik yönlerini tespit ettiği ve öz değerlendirme yaptığı aktif bir süreç haline gelmiştir. Bu değişimin yaşanması öğretim sürecinde öğrenme stratejilerinin kullanılmasını zorunlu hale getirmiş ve araştırmaların bu nitelikleri sağlamada önemli rolü olan öz düzenlemeye yönelme süreci başlamıştır (Vardar, 2011, s. 7). Bu çalışma, ÖDSGM'ye dayalı olarak geliştirilen KDY + KOHESD stratejisi kullanılarak ÖÖG olan öğrencilerin öykü yazma becerilerini geliştirmek üzere Türkiye'de yapılan ilk deneysel çalışma olduğu için önemlidir.

Yazma becerilerinin kazandırılmasında yaşanan güçlükleri aşmak için yazma öğretimine daha çok önem verilerek zaman ayrılması gerekmektedir. Bu durum araştırmacıları yazma öğretiminde farklı stratejilerin kullanılması yönünde bir arayışa sevk etmektedir (Uygun, 2012, s. 2). Ancak Türkiye'de okul başarısızlığının en önemli nedenlerinden biri olan ÖÖG olan öğrencilere yazma becerilerini öğretmek üzere geliştirilen stratejileri ele alan sınırlı sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir (Özkardeş, 2013, s. 123). Benzer şekilde, uluslararası alanyazında da ÖÖG olan öğrencilerin yazma gereksinimlerini karşılayacak stratejileri ele alan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Cook, Cook ve Landrum, 2013, s. 171).

Türkiye'de ÖÖG olan öğrencilere yönelik istatistiki veriler sınırlı ve gerektiği kadar ayrıntılı olmadığı için özel eğitim alanında düzenli olarak istatistiksel verilerin tutulduğu ABD verilerine dayandırılarak bir değerlendirme yapıldığında en yaygın yetersizliklerin başında ÖÖG'nin geldiği görülmektedir. Ülke genelinde bütün öğrencilerin yaklaşık %5'i yani 2,4 milyon öğrenci ÖÖG tanılıdır. Bu veri tüm özel eğitim tanısı almış 5,7 milyon öğrencinin %42'sini oluşturmaktadır. Bu rakamlardan

yola çıkılarak Türkiye'ye ilişkin bir varsayımda bulunulacak olursa Türkiye'deki 18 milyon öğrencinin yaklaşık 1 milyonu ÖÖG yaşamaktadır (Çakıroğlu, 2018, s. 11-13). Bununla birlikte DSM-5'e (2013) göre ÖÖG olan öğrencilerin birincil zorluk yaşadıkları alanlardan birinin de "yazma güçlüğü olduğu" göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmanın ÖÖG olan öğrencilerin özellikle yazma güçlüğü alanındaki gereksinimlerini karşılamaya yönelik olması nedeniyle araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada ÖÖG olan öğrencilere öykü yazma becerilerinin kazandırılmasında kullanılmak üzere geliştirilmiş KDY + KOHESD stratejisi ele alınmıştır. ÖDSGM'ye dayalı olarak geliştirilen bu strateji ÖÖG olan öğrencilerin yazma öğretiminde kullanılmak üzere öğretmen ve araştırmacılarla paylaşılacaktır. Bu stratejiyi kullanan öğretmenler ÖÖG olan öğrencilerinin hem öykü yazma becerilerini öğrenebilmelerine doğrudan katkı sağlarken hem de araştırmacılara yeni çalışmalar için fikir verebileceği söylenebilir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Öğrencilerin öykü yazma becerilerini geliştirmek için kullanılan KDY + KOHESD stratejisiyle,
2. Öğrencilerin öykü yazma becerilerini ölçmek için kullanılan ölçme araçlarından elde edilen verilerle,
3. Öğrencilerin öykü yazma becerilerini geliştirmek için belirlenen uygulama süresiyle,
4. Araştırmacının kendisi tarafından toplanan sosyal geçerlik verileriyle sınırlıdır.

1.5. Kısaltmalar

KDY + KOHESD: Konu Seç-Düzenle-Yaz ve Kontrol Et + Karakterler-Ortam-Hedef-Eylem-Sonuç-Durum

ÖDSGM: Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli

ÖÖG: Özel Öğrenme Güçlüğü

ÖYBER: Öykü Yazma Becerisi Rubriği

ÖDÖ: Öz Düzenleme Ölçeği

YAYTÖ: Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Tezin ikinci bölümünde tezin konusuyla ilgili kavramsal/kuramsal çerçeve açıklanacak ve alanyazındaki araştırmalar incelenecektir. Öncelikle ÖÖG kavramı ve ÖÖG olan öğrencilerin özellikleri açıklanacaktır. Sonra ÖÖG olan öğrencilerin yazmada karşılaştıkları güçlükler tartışılarak öykü yazma becerileri ve bu becerilerin geliştirilmesinde ÖDSGM'ye dayalı olarak geliştirilen KDY + KOHESD stratejisinin önemi açıklanacaktır. Son olarak ÖDSGM'ye dayalı araştırmalar ele alınacaktır.

2.1. Alanyazın

2.1.1. Özel öğrenme güçlüğü

ÖÖG ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) ortaya çıkmış ve tanımlanmıştır (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2015, s. 21). ABD Engelli Bireyler Eğitim Yasası'nda (Individuals with Disabilities Education Act-IDEA) ÖÖG, dili kullanma, konuşma, yazma ve anlama ile ilgili temel psikolojik süreçlerin bir ya da birkaçında yaşanan bozukluk olup dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, matematik işlemleri yapmada güçlük ve kavramsal yetersizlik şeklinde ortaya çıkan beyin zedelenmesi, minimal beyin disfonksiyonu, disleksi veya gelişimsel afazi gibi durumlardan da kaynaklanabilen bir bozukluk şeklinde tanımlanmaktadır (IDEA, 2004). Türkiye'de ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2006 yılında çıkarmış olduğu Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ÖÖG dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2006).

Türkiye'de ve dünyada ÖÖG'nin tanımı yıldan yıla gelişmekte ve ÖÖG olan öğrencilerin belirlenmesi konusunda daha yoğun çaba sarf edilmektedir. Dolayısıyla ÖÖG olan öğrencilerin sayısında da değişimler gözlemlenmektedir. ABD'de özel eğitim hizmetlerinden faydalanan okul çağındaki çocukların yaklaşık %5'i ÖÖG kategorisi altında yer almaktadır. Buna ek olarak ise bütün öğrencilerin %20'si yazma güçlüğü yaşamaktadır (Alharbi, Hott, Jones ve Henry, 2015, s. 55). Türkiye'de ÖÖG'nin özel eğitimdeki sayısal verilerini net olarak ifade edebilmek, tanılama sürecinde yaşanan sorunlar nedeniyle mümkün olmamaktadır. Ancak ABD verileri göz

önünde bulundurulduğunda ÖÖG kategorisi tüm özel eğitim öğrencilerinin neredeyse yarısını (%40,7) oluşturmakta ve sık rastlanan yetersizlik grubunda yer almaktadır (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2015, s. 42). Özel eğitim alanında sık rastlanılan bir yetersizlik olan ÖÖG her öğrenci de aynı şekilde gözlemlenemeyebilmektedir. ÖÖG olan öğrenciler çok heterojen bir grubu oluşturmakta ve hem akademik hem de sosyal ve davranışsal açıdan farklı özellikler sergilemektedir.

ÖÖG'nin nedenleriyle alakalı olarak bilim adamları araştırmalara devam etmektedir. Birçok yetersizlik alanında olduğu gibi ÖÖG'ye sebep olan tek bir neden bulunmadığı düşünülmektedir. Ancak ÖÖG'nin gerçek anlamda neden olduğu konusunda da kesin bir bilgi bulunmamaktadır. Alanyazında ÖÖG'nin nedenlerini belirleme çalışmaları tarihsel olarak nörolojik bozukluklarla ilgili araştırmalara dayandırılmakta olup yapılan çalışmalar ÖÖG'nin genetik unsurlara da dayanabileceğini göstermektedir. Araştırmalar ÖÖG'nin 250'den fazla muhtemel nedeni olabileceğini göstermektedir (Melekoğlu, 2018, s. 50).

Smith ve Tyler (2010) akademik, sosyal ve davranışsal yönden ÖÖG olan öğrencilerin özelliklerini Tablo 2.1'deki şekilde listelemektedir.

Tablo 2.1

ÖÖG olan Öğrencilerin Akademik, Sosyal ve Davranış Özellikleri

| Akademik | | |
|--|--|--|
| Düşük okul performansı | Okuyamama | Organizasyon yapamama |
| Kavramsallaştıramama | Öğretme yeteneğinden yoksun olma | Tedavi edici uyarana karşı direnç |
| İşi tamamlamak için olumlu tutum geliştirememe | Dilin temel bileşenlerinin eksikliği | Problem çözme yeteneğinden yoksun olma |
| Sosyal | | |
| Yeterli olgunluğu sergileyememe | Diğerleri tarafından kabul görmeme | Dikkatin kolay dağılması |
| Sosyal yönden diğerlerine bağımlı olma | Kendini soyutlama ve özgüven eksikliği | Farklı davranış tarzı |
| Sözel olmayan ipuçlarını anlamada güçlük | Sosyal birlikteliklerde uyum sorunu | Sosyal olayların sonuçlarını kestirememe |
| Davranış | | |
| Gelişime karşı isteksizlik | Dikkat eksikliği | Koordinasyon eksikliği |
| Sonunu görmeden karar verme | Aşırı dürtüsellik | Kontrolsüz eylemler |

ÖÖG belirtileri belirgin bir şekilde gözlenerek ayırt edilebilmesine rağmen bireyden bireye farklılık gösterebilmektedir. ÖÖG olan bireylerde görülen yaygın, genel ve erken belirtiler aşağıda verilmektedir (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2015, s. 37).

Okulöncesi dönemde ÖÖG'nin erken belirtileri:

- Sözcükleri telaffuz etmede güçlük
- Doğru sözcükleri bulmada güçlük
- Alfabeyi, rakamları, renkleri, şekilleri, haftanın günlerini öğrenmede güçlük
- Yönergeleri takip etmede güçlük
- Kalem ve silgi gibi araçları tutmada güçlük
- Ayakkabısının bağcıklarını bağlamada, giysisinin düğmelerini iliklemede güçlük

5-9 Yaş arası dönemde ÖÖG'nin erken belirtileri:

- Harfler ve sesler arasında bağlantı kurmada güçlük
- Sesleri kullanarak sözcük üretmede güçlük
- Okurken basit kelimeleri karıştırma
- Sürekli okuma hataları yapma
- Basit matematik kavramlarını anlamada güçlük
- Zamanı söyleme ile ilgili becerilerde güçlük
- Yeni becerileri öğrenmede güçlük

10-13 Yaş arası dönemde ÖÖG'nin erken belirtileri:

- Okuduğunu anlamada veya matematik becerilerini anlamada güçlük
- Açık uçlu sorulara cevap vermede güçlük
- Okumayı veya yazmayı sevmeme veya yüksek sesle okumadan kaçınma
- Günlük yaşamında düzensizlik (ödevlerinin düzensiz olması, odasının dağınık olması gibi)

- Kötü el yazısı

Yukarıda listelenen belirtiler farklı dönemlerde normal gelişim gösteren bireylerde de gözlenebilmektedir. Ancak bu belirtiler sürekli ve akademik başarısızlıkla sonuçlanıyorsa ÖÖG işareti olarak kabul edilmeli ve birey uzmanlara yönlendirilmelidir. Bu aşamada öğrenciler çeşitli standart testler aracılığıyla okuma, yazma ve matematik gibi alanlar başta olmak üzere birçok alanda değerlendirilmektedir. Bu testlerden aldıkları puanlara göre öğrencilerin tanılama süreçleri tamamlanmaktadır (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2015, s. 38).

ABD'deki tanılama süreci incelendiğinde tutarsızlık ve Response to Intervention-RTI (müdahaleye tepki) modellerinin kullanıldığı görülmektedir. Tutarsızlık modeli, öğrenme güçlüğü tanısını vermede en önemli ölçüttür. Bu ölçüte göre bireyin var olan zekâ düzeyi ile beklenen performans seviyesi arasında önemli derecede bir farklılık olması gerekmektedir. Yani öğrencinin başarı testlerinde gösterdiği performansın yaşından beklenen seviyeden daha düşük olması gerekmektedir. Bu farkın kararı için kullanılan en yaygın yöntem standart sapmaların karşılaştırılmasıdır. Bireye uygulanan IQ testi sonucu ile başarı testi sonucu arasında genellikle bir buçuk veya iki standart sapma farklılık yani tutarsızlık olması gerekmektedir. Müdahaleye tepki modelinde ise müdahaleye verilen tepkinin zayıf/yetersiz olması ya da zekâ ile akademik başarı arasında belirgin bir tutarsızlığın olması gerekmektedir. Değerlendirme süreci bireyin performansının gözlenmesi ve değerlendirilmesi, bireyin hayatındaki önemli kişilerle görüşmeler yapılması, test uygulanması, öğrenci defter, kitap, etkinlik sonucu ortaya çıkan ürünlerin incelenmesi gibi adımlardan oluşmaktadır (Ağca, 2015, s. 129).

Ülkemizde tüm özel gereksinimli bireylerin değerlendirilmesi iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama hastanelerde yapılan tıbbi değerlendirme, ikinci aşama Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nde (RAM) yapılan eğitsel değerlendirmedir. Birinci aşama sonucunda gerek görülmesi durumunda engelli sağlık kurulu raporu verilmekte, ikinci aşamada ise bireyin tanısı konularak hangi eğitim kurumundan nasıl bir eğitim alacağı belirlenmektedir (Görgün, 2015, s. 177). Değerlendirme ve tanılama süreçlerinde ÖÖG olan öğrencilerin akademik anlamda okuma, yazma ve matematik alanlarında yaşadıkları problemler incelenmektedir. ÖÖG olan öğrencilerin yoğun problem yaşadıkları alanlardan biri yazmadır.

ÖÖG olan öğrencilerin yazmaya olan yaklaşımları genellikle normal gelişim gösteren akranlarından farklıdır. Akranlarına kıyasla yazmaya daha az istekli gözükürler. Yazmadan önce plan yapmayı düşünmezler ve bu yüzden sistematik bir şekilde içeriği oluşturmada sorun yaşarlar. Yazma görevini tamamlamada kararlı bir tutum sergileyemezler ve bu onların yazmaya yeteri kadar zaman ayıramamalarına sebep olur. Yazdıklarını genellikle gözden geçirip gerekli ekleme, çıkarma ve düzeltmeleri yapamazlar. Yazma öz yeterlikleri ve dikte becerileri de yeterli değildir (Graham ve Harris, 2005, s. 13).

2.1.2. Yazma güçlüğü

Yazma bireyin kendisini ifade edebilmesi için gerekli temel iletişim becerilerinden birisidir. Yazma güçlüğü, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ve okuldaki performansını olumsuz yönde etkileyen nörolojik bir bozukluk olup öğrencilerin %10 ile %15'ini etkilemektedir (Berninger ve Wolf, 2009, s. 10; Mason ve Cramer, 2008, s. 25). Yazma güçlüğü çocukların yazma ödevlerini yaparken ya da düşüncelerini sistematik bir biçimde yazıya aktarırken zorlanmalarına sebep olmaktadır (Berninger ve Wolf, 2009, s. 10; Crouch ve Jakubecy, 2007, s.5).

Yazma güçlüğü olan öğrenciler el yazısı, heceleme, sözdizimi ve kompozisyon gibi yazma becerisiyle ilişkili alanlarda yetersiz kalmakta; bu yetersizlikleri de onların beklentileri karşılayamayan öğrenciler olarak görülmesine neden olmaktadır (Melekoğlu ve Çakıroğlu 2015, s. 237). Yazma güçlüğü bu ve bunun gibi olumsuz etkilerini en aza indirmek için farklı yazma stratejilerinin kullanımı son derece önemlidir. Ancak, deneysel olarak kanıtlanmış öğretim stratejileri oldukça sınırlı sayıdadır (Cook vd., 2013, s. 171). Yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler akranlarının rahatlıkla kullanabildiği yazma stratejilerini kullanamamaktadırlar. İyi yazabilen öğrenciler yazmaya başlamadan önce fikirlerini organize etme, yazdıklarını değerlendirme, gözden geçirme ve düzenleme davranışlarında bulunurken yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ise dikkatlerini içerikten ziyade şekle odakladıkları, planlamaya daha az zaman ayırdıkları, daha az düzeltme yaptıkları görülmektedir. Bu yüzden yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere yardımcı olmak için doğrudan yapılabilecek tek şey planlama, gözden geçirme ve düzeltme gibi yazma süreçlerinin sistematik olarak onlara öğretilmesi olmalıdır. Böylece yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere bu stratejiler öğretilerek yazma becerisi onlar için daha somut, daha az zorlayıcı ve daha az mücadele gerektiren bir sürece dönüştürülebilecektir (Graham ve Harris, 2005, s. 23).

Graham, Harris ve Larsen (2001, s. 74) yazma güçlüklerini önlemek ve yazma becerilerini kazandırmak için: (1) etkili bir yazma öğretimi sağlama, (2) bireysel gereksinimlere göre öğretimde düzenleme yapma, (3) erken müdahale, (4) her bir çocuğun yazmayı öğrenebileceğine inanma, (5) yazma önündeki engelleri belirleme ve ele alma ve (6) teknolojiyi kullanma üzerinde durulması gerektiğini vurgularken örnek bir yazma öğretiminin özelliklerini Tablo 2.2'deki şekilde açıklamaktadır.

Tablo 2.2

Örnek Bir Yazma Öğretiminin Özellikleri

-
- Öğrencilerin yazılı çalışmalarının ağırlıklı olarak sergilendiği, kelime listelerinin duvarları süslediği yazma ve okuma materyalleriyle dolu bir sınıf ortamı sağlama
 - Öğrencilerle çok farklı ve geniş çapta hem evde hem de okulda yazma çalışması yapma ve yazdıklarını farklı kişilere sunma
 - Çok çeşitli yazı görevleri üzerine evde yazma da dâhil olmak üzere farklı kişilere günlük yazma
 - Öğrencilerin; kendi yazma konularını kendi ilgileri doğrultusunda belirleyebildikleri, istediğinde öğretmenin verdiği yazma görevlerinde değişiklik yapabildiği, başarılarının pekiştirildiği, her bir ders için belirlenen bir hedefinin olduğu, başarabileceklerine inandıkları heyecan verici ve yazmayı motive edici bir ortam oluşturma
 - Öğretmenin öğrenciye her türlü yazma çalışmasında rehberlik etmesi ve onunla görüşmesi
 - Öğrencilerin düşünmeye, yansıtmaya ve gözden geçirmeye teşvik edildiği öngörülebilir bir yazma düzeni
 - Plan yaparken, taslak hazırlarken, gözden geçirirken, düzenleme yaparken ya da çıktı alırken işbirliğine dayalı düzenlemeler yapma
 - Öğrencilerin devam eden ya da tamamlanmış çalışmalarını geri dönüt alabilmek için grup olarak ya da bireysel paylaşımlar yapması
 - Ses bilgisel farkındalık, el yazısı ve heceleme, cümle düzeyinde beceriler, metin yapısı, yazmanın işlevleri, planlama, gözden geçirme dâhil olmak üzere çok çeşitli beceri, bilgi ve stratejileri kapsayan öğretim
 - Hedeflenen yazma becerileri, bilgi ve stratejilerinin iyice öğrenilmesi için kendini izleme öğretimi
 - Yazma etkinliklerinin müfredatla bütünleştirilmesi ve yazma gelişimini desteklemek için okuma yapma
 - Başkalarından yardım isteme, kendini ayarlama, bağımsız bir şekilde çalışma ve yazma sürecinde kendi davranışlarını düzenlemeleri için sık sık fırsatlar sunma
 - Yazma gelişiminin, güçlü yönlerin ve gereksinimlerin öğretmen ve öğrenci tarafından değerlendirilmesi
 - Yazma programı ve öğrencilerin gelişimiyle ilgili olarak ebeveynlerle periyodik toplantı ve görüşmeler
-

2.1.3. Öykü yazma

Öykü öğrenciler için özellikle de ortaokul öğrencileri için önemli olan bir yazma türü olarak kabul edilmektedir. Öykü yazarak öğrenciler düşüncelerini dile getirmekte, duygularını ifade etmekte ve hayal gücünü geliştirmektedir. Öyküde amaç sadece okuyanı eğlendirmek olarak görülmemekte; aynı zamanda yazan için de öykü eğlenceli olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle hem kendi yazdıkları hem de başkaları tarafından yazılan öyküler öğrenciler için oldukça ilgi çekicidir (Li, 2000, s. 3).

Bir öykü: (a) konu ya da bir dizi olay; (b) ortam (karakterlerin anlatıldığı), zaman, ortam (olayların geçtiği); (c) karakterin karşılaştığı ve çözmek zorunda olduğu problem ya da çatışma; (d) hedef, ana karakterin gerçekleştirmek istediği şey; (e) çatışmanın ya da problemin çözüldüğü noktadaki sonuç ve son olarak (f) karakterin eylemlerine yön veren alt hedefler, düşünceler ya da duyguları içeren iç tepkileri içermektedir. Bu öykü bileşenleri çoğu öyküde rastgele yer almamaktadır. İyi bir öykünün her zaman giriş, gelişme ve sonuç bölümü bulunmaktadır. Öykünün giriş bölümünde ortam, karakterler ve eylemi başlatan çatışma yer almakta; gelişme bölümünde konu bir dizi olay aracılığıyla gelişmektedir. Sonuç bölümünde olaylar zirve yapmakta ve çatışma çözülmektedir. İyi ve kapsamlı bir öykü yazabilmek için öykü yazarının bir öyküyü meydana getiren temel bileşenleri aklında tutması gerekmektedir (Li, 2000, s. 4). Uygun'a (2012, s. 36) göre öyküleyici anlatımın en belirgin özelliği olayın bulunmasıdır. Olay bu anlatım tarzının temelini oluşturmaktadır. Olay vasıtasıyla fikirler ifade edilmekte ve okuyucu bilgilendirilmektedir. Öyküleyici anlatımda bulunan diğer bir özellik yer ve zamandır. Olayın geçtiği yer ve zaman ne kadar iyi anlatılırsa o kadar etkileyici olmaktadır. Graham ve Harris'e göre (2005, s. 14) ise iyi bir öykü bir konu içermekte, mantıklı bir şekilde organize edilmekte ve hitap ettiği kitlenin ilgisini çekmektedir. İyi bir öykü ortaya koymak öykü üzerinde önceden düşünmeyi ve plan yapmayı gerektirmektedir. Ancak ÖÖG olan öğrenciler plan yapmaya ve yazmaya çok vakit harcamamaktadır. Öyküleri kısa ve detaydan yoksundur. Aslında bu öğrenciler genel itibarıyla yazdıklarından daha çoğuna sahiptirler. Kolaç (2009, s. 603) öyküleyici metnin temel özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

1. Olaya dayalıdır. Olay ya da olay örgüsünü içerir.
2. Bir ana düşünceye sahiptir.
3. Kişi, zaman ve mekân öğelerine yer verilir.
4. Olay ya da olay örgüsü belli bir plana bağlı kalınarak anlatılır.
5. Duygusal, düşsel öğelere yer verilir.

6. Sözcükler ve cümleler açıkça görünen anlamlar dışında başka anlamlar da çağrışırlar.
7. Metnin sonunda yazarın iletmek istediği mesaj ya da mesajlar örtüktür.
8. Okurun, yazarın iletmeye çalıştığı ileti ya da iletileri anlayabilmesi için çaba harcaması gerekir.
9. Anlatımda öznellik vardır.
10. Anlatıcı bellidir.
11. Yazarın kendine özgü bir anlatım biçimi vardır.
12. Yazarın sunduğu iletilerin gerçek yaşamda karşılığı olmayabilir.
13. Estetik kaygı gözetilerek yazılır.

2.1.4. Öz düzenleme

Genel olarak öz düzenleme kavramı, bireylerin hedefler belirlediği, hedefleri gerçekleştirmek için uygun bilişsel ve güdüleyici stratejileri seçtikleri, performanslarını izleyip değerlendirerek gelecekteki öğrenmelerine yön verdikleri bir süreç olarak özetlenebilmektedir (Vardar, 2011, s. 9). Öz düzenleme deneyimli yazarların kullandığı hedef belirleme, kendi kendine öğrenme, kendini izleme ve kendini pekiştirme gibi kritik becerileri gerektirmektedir (Graham ve Harris, 2005, s. 33). Öz düzenlemeyle öğrenme sürecinde, öğrencilerin; öğrenme hedeflerini belirlemeleri, öğrenme planlarını yapmaları, öğrenme stratejilerini seçmeleri, öğrenme süreçlerini izlemeleri, öğrenme ürünlerini değerlendirmeleri gerekmektedir (Vardar, 2011, s. 10). Öz düzenleme becerisine sahip olan öğrencilerin, bilişsel farkındalıklarının ve öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu, hedef planlamalarını iyi yaptıkları, etkili bir zaman ve çaba yönetimi gerçekleştirdikleri ve yüksek motivasyona sahip oldukları görülmektedir (Vardar, 2011, s. 12). Kendini düzenleyebilen öğrenciler sadece öğretmen, ebeveyn ya da onlara bilgi sağlayan farklı kaynaklara bağımlı olmak yerine kendi öğrenme süreçlerinde daha aktif rol almaktadırlar (Zimmerman, 1994, s. 5). Öz düzenleme becerisinden yoksun olan öğrenciler ise daha dürtüsel olurken düşük akademik hedefler belirleyip düşük akademik başarı sergilemekte ve doğru bir şekilde öz değerlendirme yapamamaktadır.

Öz düzenleme altı farklı bileşene sahiptir. Bunlar; 1) problemin belirlenmesi, 2) dikkatin yoğunlaştırılması ve planlama, 3) stratejiyi uygulama, 4) kendini değerlendirme, 5) kendini pekiştirme, 6) başa çıkma ve kendini kontrol etmedir. Öğrenci bunları kendini dinleyerek ve kendi kendine konuşarak gerçekleştirmektedir (Graham ve Harris, 2005, s. 35). Öz düzenleme sürecinde hedef koyma da önemli bir

yere sahiptir. Hedef öğrencinin dikkat, motivasyon ve çabasını artırmaktadır. Ancak hedef öğrencinin kendi gelişimini ölçebileceği şekilde kesin ve açık bir şekilde olmalıdır. Hedefin zorluk derecesi öğrencilerin ne kapasitesinin çok altında ne de çok üstünde olmalıdır. Mümkün olduğu kadar kısa sürede gerçekleştirilebilecek ve gerçekleştirilebilir hedefler belirlenmelidir (Graham ve Harris, 2005, s. 34). Böylece öğrenciler belirlenen hedefi gerçekleştirdiklerinde kendini pekiştirme kendiliğinden gerçekleşecektir (Graham ve Harris, 2005, s. 37).

2.1.5. Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeli

Anımsatıcılar, bir arkadaşına yazılan not gibi herhangi bir strateji ya da çok çaba gerektirmeyen yazma faaliyetlerinin çoğu günlük yaşamın bir parçasıdır. Çocukların okul ortamında karşılaştıkları rapor, öykü, deneme gibi önemli yazma ödevleri söz konusu olduğunda durum günlük hayattaki rutin yazma faaliyetleri kadar kolay değildir. Bu tür ödevler planlı, sistematik ve stratejik yaklaşımları gerektirmektedir (Graham ve Harris, 2005, s. 10). Yazma güçlüğü olan öğrenciler akranlarının kolaylıkla öğrenebildiği stratejileri daha yoğun ve açık bir şekilde anlatıldığında ancak öğrenebildikleri için farklı stratejilere gereksinim duyulmaktadır. Bu doğrultuda geliştirilen ÖDSGM ilk olarak 1982 yılında Harris ve Graham tarafından ağır öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak üzere kullanılmıştır. Daha sonra bu modelin birçok yazma stratejisinin öğretiminde kullanıldığı görülmektedir (Adkins, 2005; Albertson ve Billingsley, 1997; Almadani, 2013; Asmara, 2016; Ballard ve Glynn, 1975; Chalk, Hagan-Burke ve Burke, 2005; Chenard, 2014; De La Paz ve Graham, 2002; Delano, 2007; Fischer, 2002; Glaser ve Brunstein, 2007; Graham, 2006; Graham, Harris ve Mason, 2005; Graham ve Perin, 2007; Graham, McKeown, Kihara ve Harris, 2012; Harris, Graham ve Mason, 2006; Hauth, 2012; Lane vd., 2008; Mason, Snyder, Sukhram ve Kedem, 2006; Mason vd., 2002; Meyers, 2015; Nashville, 2010; Rogers ve Graham, 2008; Rumsey ve Ballard, 1985; Schnee, 2010; Shora, 2015; Sperger, 2010; Staal, 2002; Tracy, Reid ve Graham, 2009; Valasa, 2015; Zumbunn, 2010; Zumbunn ve Bruning, 2012). Günümüze kadar ÖDSGM dayalı olarak geliştirilen ve yazma becerilerinin öğretiminde kullanılan stratejilerin etkililiğini ortaya koymak üzere birçok çalışma yapılmış ve bu çalışmalardan çok başarılı sonuçlar elde edilmiştir (Graham ve Harris, 2005, s. 25). ÖDSGM ilkökul, ortaokul ve lise öğrencilerine yazma stratejilerinin öğretiminde kullanılan iyi geliştirilmiş, geçerli ve kanıta dayalı bir öğretim modelidir (Santangelo, Harris ve Graham, 2008, s. 78).

ÖDSGM öykü yazma, yaratıcı yazma, betimleyici yazma, açıklayıcı yazma ve ikna edici yazma stratejileri temelinde şekillendirilmiştir. ÖDSGM sadece yazma süreçlerine odaklanmaktan ziyade yazmaya yönelik tutum ve öz-yeterlik duygusunu da geliştirmek üzere oluşturulmuştur (Graham ve Harris, 2005, s. 4). ÖDSGM 1) yazma kalitesi, 2) yazma bilgisi, 3) yazma yaklaşımı ve 4) öz yeterlik olmak üzere dört temel alanda gelişime katkı sağlamaktadır (Graham ve Harris, 2005, s. 5). ÖDSGM öğrencilerin öğrenmesine ve stratejiyi uygulamalarına olanak sağlayan Tablo 2.3'te yer alan altı işlem basamağını içermektedir (Graham ve Harris, 2005, s. 26; Harris ve Graham, 1996, s. 352). Bu işlem basamakları yeniden düzenlenebilir, birleştirilebilir, uyarlanabilir ya da tekrar edilebilir bir çerçeve plan niteliğine sahiptir.

Tablo 2.3

ÖDSGM İşlem Basamakları

Basamak 1: Mevcut bilgiyi kullanma (Ön koşul beceriler)

Kişinin stratejileri öğrenmek için gerekli var olan/mevcut bilgi durumunu ve becerileri geliştirin. Farklı strateji örneklerini okuyun, stratejiye özgü kelimeleri, strateji basamaklarını ve yazarken yapılan tercihleri tartışın. Öğretilmesi planlanan öz düzenleme ve yazma stratejilerini tanıttın.

Basamak 2: Tartışma

Öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarını ve mevcut yazma (ve kendini düzenleme) becerilerini aynı zamanda stratejiyi öğrenmenin faydalarını, çaba, kararlılık ve olumlu düşünmenin önemini tartışın. Öğrencilerin kullanabileceği stratejilerin içeriklerini tartışın. Grafik düzenleyici ve anımsatıcıyı anlatın. Grafik düzenleyici üzerine not alın, stratejiyi temel alarak zayıf ve iyi yazma örneklerini analiz edin. Öğrencilerin yazma becerilerine strateji basamaklarını göz önünde bulundurarak ön değerlendirme yapın ve grafikleştirin (eğer öğretmen bunun öğrencileri için problem olacağını düşünüyorsa bu seçenek isteğe bağlıdır).

Basamak 3: Model olma

Öğretmen ve öğrenci bir metin oluşturmak üzere öz düzenleme stratejilerini kullanır. Birlikte, bir yazıda olması gereken bileşenler ve iyi bir yazının diğer boyutları belirlenir. Öğretmen sesli düşünerek öz düzenleme işlem basamaklarını dile getirir. Öğrenci de öğretmenin kullandığı ifadeleri dinler ve öğrenir. Daha sonra öğrenciler bu işlemleri kendileri (örneğin yazmaya başladıklarında sesli düşünme, kendilerini motive etme, yazdıklarını değerlendirme ve tamamladıklarında kendilerini pekiştirme) yaparlar. Öğrencilerin kullanabileceği stratejilerin avantajlarını tartışın.

Basamak 4: Ezberleme

Stratejinin her bir basamağını ezberlemenin önemini ve her bir basamağın ne anlama geldiğini tartışın. Stratejinin ipucu kartları, oyunlar ve testler aracılığıyla ezberletilmesi için pratik yapın. Stratejinin ezberlenmesi ilk aşamada anımsatıcıların ezberlenmesi ile başlar, öğrenciler tam olarak stratejiyi ezberleyene kadar da devam eder.

Tablo 2.3 (Devam)

ÖDSGM İşlem Basamakları

Basamak 5: Destekleme

Aşamalı bir şekilde yazma ve öz düzenleme stratejileri için desteği kesin. Öğrencileri not almak için grafik düzenleyici ve anımsatıcı kartları oluşturmaları konusunda teşvik edin. Gerek duyduğunuzda işbirliği (öğretmen ve öğrenci) kurun. Akranlarıyla işbirliği kurmalarını ya da bağımsız bir şekilde yazmalarını teşvik edin. Stratejinin genellenmesini ve sürdürülmesini destekleyin.

Basamak 6: Bağımsız performans sergileme

Öğrenciler yazma ve öz düzenleme stratejilerini bağımsız ve başarılı bir şekilde kullanırlar. Öğretmen gerek gördüğünde gerekli desteği sağlar ya da gözden geçirir. Stratejinin genellenmesi ve sürdürülmesi için sürekli tartışın.

Tablo 2.3'te belirtilen altı işlem basamağına ek olarak, ÖDSGM öğretimi dört temel özelliği gerektirir; 1) öğretmenler öğrencilerinin kapasitelerine güvenmeli ve bu stratejinin öğretimi konusunda istekli olmalıdır, 2) öğretim sürecinde öğrenciler birbirleriyle ve öğretmenle aktif ve işbirliği içerisinde olmalıdır, 3) her bir öğrenci stratejiyi ve öz düzenleme işlem basamaklarını öğrenmek için gerek duyulan desteği alması için öğretimi bireyselleştirilmelidir ve son olarak 4) öğretim zamandan ziyade ölçüte dayandırılmalıdır, yani öğrenciler her bir öğretim sürecinde kendi kapasitelerine göre ilerlemeli ya da bir önceki aşamanın ölçütlerini karşılayıncaya kadar sonraki aşamalara geçmemelidir (Graham ve Harris, 2005, s. 27). ÖDSGM pratik bir şekilde öğrencilerin ihtiyacı doğrultusunda kullanılabilen ve farklılaştırılabilir. Örneğin bazı öğrenciler öz düzenleme ve yazma stratejileri için gerekli ön koşul becerilerinin bazılarını sahip olabilmektedir. Bu durumda birinci basamak atlanabilmekte ya da diğer yardıma ihtiyaç duyan öğrencilere odaklanılabilmektedir. Beşinci basamakta bazı öğrenciler daha az desteğe gereksinim duyabilmektedir. Böyle bir durumda ise akranlarına destek olmaları sağlanabilmektedir (Graham ve Harris, 2005, s. 6). Dersler 20 ile 60 dakika arasında öğrencinin sınıfına ya da ders programına göre ayarlanabilmektedir. Ortaokul düzeyinde 30 ile 40 dakika yeterli olmaktadır. Ortaokul ve lisede daha karmaşık olan işlem basamaklarında dersler uzatılabilmektedir (Graham ve Harris, 2005, s. 12).

ÖÖG olan bireylerin yazma ile ilgili stratejileri doğru bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olabilecek bazı önemli noktalar aşağıda listelenmektedir (Graham ve Harris, 2005, s. 8).

- Öğretilcek strateji, stratejinin bölümleri ve nasıl işe yaradığı hakkında ek açıklama yapılmalıdır.
- Stratejiyi öğretmek için gerekli aşamalar ve önkoşul becerileri öğretilmelidir.
- Stratejinin nasıl uygulanacağı konusunda model olunmalıdır.
- Öğrencilerin stratejinin basamaklarını hatırlamalarına yardımcı olabilecek anımsatıcılar ve çizelgeler geliştirilmelidir.
- Öğrenciler stratejiyi kullanarak pratik yaparken detaylı geribildirimler ve destek verilmelidir.
- Öğretim zamandan ziyade ölçüt temelli yapılmalıdır.
- Stratejiyi daha iyi kullanmalarına yardımcı olacak yöntemler öğretilmelidir.
- Stratejiyi öğrenmelerine engel olabilecek durumlar hakkında bilgi verilmelidir.

ÖDSGM'nin temel hedefleri öğrencilerin; 1) planlama, yazma, gözden geçirme ve düzenleme gibi üst bilişsel becerilerde uzmanlaşmalarını sağlamak, 2) kendi kendilerine yazma ve yazdıklarını izleme becerilerini geliştirmek, 3) yazdıkları ve kendileri hakkında olumlu tutum geliştirmelerine yardım etmektir (Graham ve Harris, 2005, s. 11). ÖDSGM farklı amaçlara göre farklı şekillerde kullanılabilir. Graham ve arkadaşları (2012a, s. 21) tarafından açıklanan dört yazma amacı Tablo 2.4'te, bu dört yazma amacına yönelik farklı sınıf seviyelerinde kullanılacak örnek ÖDSGM stratejileri ise (2012, s. 26) Tablo 2.5'te yer almaktadır.

Tablo 2.4

Yazma Amaçları

| Amaç | Açıklama | Örnek Türler |
|--------------|---|--|
| Betimleyici | Bir kişi, yer, aşama, ya da deneyimi ayrıntılı bir şekilde betimlemek | <ul style="list-style-type: none"> •Betimlemeler (yer, insan olay vb.) •Karakter skeçleri •Doğa yazıları •Broşürler (kişi, seyahat vb.) |
| Öyküleyici | Bir deneyim, olay ya da olaylar dizisini okuyucunun ilgisini çekerek anlatmak | <ul style="list-style-type: none"> •Günlük (gerçek veya kurgusal) •Halk masalları, masallar, fabllar •Kısa öyküler •Şiirler •Görgü tanıkları |
| Bilgi verici | Önceden öğrenilmiş bir bilgiyi gözden geçirme ya da yeni bilgi sağlama | <ul style="list-style-type: none"> •Önceden öğrenilmiş ya da yeni bilgilerin özetleri •Talimatlar veya yol tarifleri •Gazete yazıları •Bilimsel raporlar |

Tablo 2.4 (Devam)

Yazma Amaçları

| | | |
|------------|--|---|
| İkna edici | Okuyucuyu savunulan durumun geçerli olduğuna ikna etme; kendi doğruluğunu göz önünde bulundurarak ya da bir başka fikirle karşılaştırmak suretiyle fikirleri metin içinde tahlil etmek | <ul style="list-style-type: none"> • İkna edici yazılar • Başyazılar • Karşılaştırmalı makaleler • Eleştiriler (örn: kitap ve film) edebi analizler |
|------------|--|---|

Tablo 2.5

Dört Farklı Amaca Yönelik Örnek ÖDSGM Strateji Örnekleri

| Amaç | Strateji | Öğrenciler bu stratejiyi nasıl kullanacak | Sınıf |
|----------------|--------------------|---|-------|
| Betimleyici | Duyusal ayrıntılar | Beş duyu organını kullan: Ne gördün? Nasıl görünüyor?, Ne duydun?, Neye dokundun?, Nasıl hissettin?, Ne kokladın?, Ne tattın? | K-3 |
| Öyküleyici | Öykü bileşenleri | Bir öykü geliştirirken aşağıdaki sorulara cevap ver: Ana karakter kim? Öykü nerede gerçekleşiyor? Öykü ne zaman gerçekleşiyor? Ana karakter ne yapmak istiyor? Ana karakter hedefini gerçekleştirmek istediğinde neler oluyor? Öykü nasıl bitiyor? Ana karakter kendini nasıl hissediyor? | 1-3 |
| | | Yaşça büyük sınıflarda aşağıdakileri de ekleyin: Öyküyü ana karakter dışında başka bir karakterin penceresinden bakarak yazınız. Öyküye ilginç ya da şaşırtıcı bir olay ekleyin. | 4-6 |
| Bilgilendirici | Rapor yazma | Aşağıdaki soruların cevabının olduğu bir grafik oluşturun: Ne biliyorum?, Neyi bilmek istiyorum?, Ne öğrendim? Grafığe gerekli bilgileri ekleyin: <ul style="list-style-type: none"> • Beyin fırtınası (Konu hakkında ne biliyorum?) • Beyin fırtınasını uzatın (Konu hakkında ne bilmek istiyorum? Konu hakkında bilgi edinmek için başka hangi bilgiler yardımcı olabilir?) • Ek bilgi toplayın ve grafiğe ekleyin (Ne öğrendim? Beyin fırtınası sırasında yanlış herhangi bir şey listeledim mi? Grafikten çıkarılmalı mı?) • Grafiği gözden geçirin ve rapora dâhil edilecek en önemli fikirleri daire içine alın. • Raporda hangi fikirlerin yer alacağını ve sunulacağı sırayı gösteren bir taslak oluşturun. • Yazarken yeni bilgileri toplamaya planlamaya ve gerektiğinde taslağa eklemeye devam edin. • Her şeyi yazıldığı gibi uyguladığımızdan emin olun. | 2-6 |

Tablo 2.5 (Devam)

Dört Farklı Amaca Yönelik Örnek ÖDSGM Strateji Örnekleri

| Amaç | Strateji | Öğrenciler bu stratejiyi nasıl kullanacak | Sınıf |
|------------|--|--|-------|
| İkna edici | <p>STOP (Suspend judgment, Take a side, Organize your ideas, Plan more as you write)</p> <p>DARE (Develop a topic sentence, Add supporting ideas, Reject the other side, End with conclusion)</p> | <p>Yazmadan önce:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kararı ertele. • Taraf seç. • Fikirlerini organize et. • Yazdıkça plan yap. <p>Yazdıklarını kontrol etmek için DARE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ana fikri bul. • Destekleyici fikirler ekle. • Karşı fikirleri çürüt. • Bir sonuçla bitir. | 4-6 |
| İkna edici | TREE (T opic Sentence, R easons, E xplain reason, E nding) | <p>Yazıldığı gibi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Neye inandıklarını söyle. (Bir konu belirleyin) • Üç veya daha fazla neden belirt. (Neden buna inanırım?) • Bitir. • Gözden geçir (Bütün bileşenler var mı?) <p>Üst sınıflarda, stratejiyi aşağıdaki gibi uygulayın: Gözden geçirme adımını nedenlerini açıkla ile değiştirin (her bir nedeni açıklayın)</p> | 2-3 |
| | | Üst sınıflarda, stratejiyi aşağıdaki gibi uygulayın: Gözden geçirme adımını nedenlerini açıkla ile değiştirin (her bir nedeni açıklayın) | 4-6 |

2.1.6. KDY + KOHESD stratejisi

Harris, Graham, Mason ve Friedlander (2008) tarafından geliştirilen KDY + KOHESD stratejisi öğrencilerin bir öyküde olması gereken detaylar hakkında düşünerek bu doğrultuda bir yazma planı geliştirmelerine yardımcı olmak üzere hazırlanmıştır. KDY aşamasında öğrenciler yazacakları öykünün konusunu belirleyip gerekli düzenlemeleri yaptıktan sonra not almakta ve son olarak aldıkların notları kontrol etmektedir. Konu seçme basamağında beyin fırtınasıyla akla gelen fikirlerden, öykü anımsatıcılardan ya da konu havuzundan konu seçilmektedir. Düzenleme basamağında öğrencilerden fikirlerini organize etmek için KDY + KOHESD stratejisini kullanarak öykünün her bir bölümü için bir fikir düşünmesi beklenmektedir. Yaz ve kontrol et aşamasında öyküde bütün bölümlerin olup olmadığından emin olduktan sonra öyküde ihtiyaç varsa gerekli son eklemeler yapılmaktadır.

KOHESD aşamasında ise bir öyküde bulunması gereken karakter, ortam, hedef, eylem, sonuç ve durum gibi detaylar belirlenmektedir. Karakter basamağında ana karakter belirlendikten sonra ana karaktere bir isim verilmektedir. Bu basamakta ayrıca ana karakterin nasıl bir kişiliğe sahip olacağına karar verilmektedir. Varsa yardımcı karakterler hakkında düşünülmektedir. Ortam basamağında öyküyle ilgili “Ne zaman? Günün hangi saati? Hangi dönem? Hangi zaman aralığı? Nerede? Hangi mekânda?”

gibi sorulara yanıt aranmaktadır. Hedef basamağı ana karakterin gerçekleştirmeye çalıştığı şeydir. Eylem ise ana karakterin eylemleri ve öyküde geçen olaylara karşılık gelmektedir. Sonuç ise ana karaktere ve yardımcı karaktere öykünün sonunda ne olduğudur. Bu bölümde ayrıca ana karakterin hedefini gerçekleştirip gerçekleştiremediği sorularına yanıt aranmaktadır. Son basamak olan durumda ise öykünün sonunda ana karakterin kendini nasıl hissettiği ortaya konulmaktadır. Öğretim sürecinde kullanılan stratejiye özgü materyaller ise şunlardır:

- Grafik düzenleyiciler: Üzerinde karakter, ortam hedef, eylem, sonuç ve durumun yer aldığı çalışma kâğıtlarıdır.
- Anımsatıcılar: Üzerinde stratejinin temel bileşenlerinin (KDY + KOHESD) olduğu, strateji işlem basamaklarını öğrencilere hatırlatan çalışma kâğıtlarıdır.
- Resimsiz ipucu kartı: Üzerinde sadece öykü temel bileşenlerinin ve içeriklerinin olduğu çalışma kartlarıdır.
- Resimli ipucu kartı: Üzerinde öykü temel bileşenlerinin altında öykü içeriğini çağrıştıran resimlerin olduğu çalışma kartlarıdır.
- Öyküler: Önceden uygulamacı tarafından stratejiye uygun olarak hazırlanmış örnek öykülerdir.
- Öykü roketleri: Stratejinin altı temel bileşeninin temsilen altı eşit parçaya bölünmüş öğrencilerin her bir bölümün içlerini boyayarak öykü temel bileşenlerinin sayısını grafikleştirmelerine yarayan roket resimleridir.
- Öğrenci dosyası: Öğrencilerin uygulama sürecindeki ortaya çıkardıkları ürünleri ve materyalleri muhafaza etmek için kullandıkları dosyalardır.

2.1.7. Yazmaya yönelik tutum

Öğrencilerin yazmaya yönelik ilgi düzeyleri birbirinden farklı olmaktadır. Ancak genel olarak yazı yazmanın çocuklar için çok da ilgi çekici olduğu söylenememektedir. Bunun temel sebebi yazarken birtakım kurallara uyma zorunluluğudur. Bu nedenle öğrencilerin ilgilerini dağıtmadan sadece kurallara odaklanmadan yazı yazmayı sevdirebilmek için bir dengenin sağlanması gerekmektedir (Oral, 2003, s. 8). Çünkü öğrencinin yazmaya yönelik tutumu, ilgi ve isteği yazmada önemli rol oynamaktadır. Yazmaya yönelik tutum, yazarken öğrencinin kendini nasıl hissettiği ile ilgili duyuşsal bir özelliktir. Yazmaya yönelik olumlu tutum geliştiren öğrenciler yazmaktan keyif almaktadır ve başarılı olma olasılıkları daha yüksektir. Yazmaya yönelik olumsuz tutum

geliştiren öğrenciler ise yazmadan uzaklaşmaktadır ve bu durum onların başarısız olmalarına sebep olmaktadır (Graham, Berninger ve Abbott, 2012, s. 54). Dolayısıyla, yazmaya yönelik tutum bireylerin yazılı anlatım başarılarını doğrudan etkilemektedir (Göçer, 2014, s. 517; Petric, 2002, s. 11). Bunu aşmak için doğru yöntem ve teknikler işe koşularak öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlanabilmektedir (Bruning ve Horn, 2000, s. 28).

2.1.8. İlgili araştırmalar

Bu bölümde, ÖDSGM öğretimi üzerine yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. İlgili alanyazın uluslararası ve ulusal olmak üzere iki farklı şekilde ele alınmıştır. Tablo 2.6’da ÖDSGM ve öykü yazma becerisini ele alan uluslararası çalışmalar, Tablo 2.7’de ÖDSGM ve farklı yazma becerilerini ele alan çalışmalar, Tablo 2.8’de ÖDSGM’yi temel alan meta analiz çalışmalarına yer verilmiştir. Son olarak ise Türkiye’de yapılan çalışmalar Tablo 2.9’da ele alınmıştır.

Tablo 2.6

ÖDSGM ve Öykü Yazma Becerisini Ele Alan Çalışmalar

| Yazar | Amaç | Strateji | Yöntem | Çalışma Grubu | Sonuç |
|--------------------------------|---|--------------------------|---------------|--|--|
| Adkins, 2005 | Öz düzenleme stratejisinin duyu ve davranış bozukluğu olan üç öğrencinin öykü yazma becerisine etkisi | WWW, What=2, HOW=2 | Deneysel | Duygu ve davranış bozukluğu olan üç ikinci ve üçüncü sınıf öğrencisi | Çalışmanın sonunda öykü yazma becerilerinin anlamlı düzeyde geliştiği, katılımcıların daha uzun, daha eksiksiz öykü ve daha nitelikli yazılar yazdıkları görülmüştür. |
| Albertson ve Billingsley, 1997 | Strateji öğretiminin öykü yazan öğrencilerin planlama ve gözden geçirme becerilerine etkisi | Strateji öğretimi | Deneysel | 12 yaşında altıncı sınıfa giden bir erkek ve bir kız öğrenci | Yöntemin öğrencilerin planlama, gözden geçirme ve metin yazmaya ayırdıkları zamanda artışa sebep olduğu, öğretimden sonra yazılan öykülerin daha fazla kelime, cümle ve öykü temel bileşeni içerdiği belirlenmiştir. Sosyal geçerlik bulguları da uygulama sonunda yazılan öykülerin başlama düzeyinde yazılan öykülere göre çok daha nitelikli olduğunu ortaya koymuştur. |
| Almadani, 2013 | ÖDSGM’nin 2. sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi | (POW)+C- SPACE | Yarı-deneysel | 40 ikinci sınıf öğrencisi | Araştırma sonunda kullanılan yöntemin öğrencilerin öykü yazma becerilerinde anlamlı düzeyde artışa neden olduğu gözlenmiştir. |

Tablo 2.6 (Devam)

ÖDSGM ve Öykü Yazma Becerisini Ele Alan Çalışmalar

| Yazar | Amaç | Strateji | Yöntem | Çalışma Grubu | Sonuç |
|---------------------------|--|---|---------------|--|---|
| Asmara, 2016 | 1) ÖDSGM'nin rehberli yazma stratejisi ile karşılaştırılması, 2) öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin sürece etkisi, 3) strateji öğretimi ile öğrencilerin yaratıcılığı arasındaki ilişkinin belirlenmesi | (POW)+C-SPACE | Deneysel | 56 sekizinci sınıf öğrencisi | Araştırma sonucunda; 1) ÖDSGM'nin rehberli öğretim stratejisinden daha iyi olduğu, 2) düzeyi arttıkça başarı düzeyinin arttığı, 3) kullanılan stratejilerin öğrencilerin yazma becerilerindeki yaratıcılık düzeylerini etkilediği görülmüştür. |
| Ballard ve Glynn, 1975 | Öz düzenleme yönteminin öğrencilerin yazma kalitesine olan etkisi | Öz düzenleme | Deneysel | 14 ortaokul öğrencisi | Çalışma sonucunda elde edilen verilere göre öğrencilerin yanıt oranları önemli ölçüde artarken öğrenciler tarafından yazılan öyküler iki bağımsız değerlendirici tarafından değerlendirildiğinde öğrencilerin öykülerden yüksek değerlendirme puanları aldığı görülmüştür. |
| Delano, 2007 | ÖDSGM'ne dayalı olarak geliştirilen yazma öğretiminin yetişkin bir asperger sendromu olan bireyin öykü yazma becerisine olan etkisi | ÖDSGM | Deneysel | 1 yetişkin asperger sendromlu öğrenci | Bu yöntemle öğrencinin hem nicelik hem de nitelik olarak ortaya koyduğu yazılı çalışmalarda ilerleme kaydettiği görülmüştür. |
| Glaser ve Brunstein, 2007 | Öz düzenleme becerilerinin yazma stratejisi öğretimine etkisi | D1: ÖDSGM + kompozisyon yazma D2: Strateji öğretimi | Grup deneysel | 6 farklı sınıftan 113 dördüncü sınıf öğrencisi | Gerek öğretim sonunda gerekse öğretimden beş hafta sonra kalıcılığa ilişkin yapılan karşılaştırmalar sonucunda öz düzenleme becerileri ile birlikte strateji öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin diğer gruba göre daha nitelikli ve temel bileşenleri içeren öyküler yazdıkları belirlenmiştir. Deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine göre daha uzun, eksiksiz ve nitelikli öyküler ve ikna edici metinler yazmışlardır. Ayrıca ÖDSGM öğretiminin bilgilendirici yazma çalışmalarını da olumlu etkilediği belirlenmiştir. |
| Harris vd., 2006 | ÖDSGM öğretiminin yazma motivasyonu, yazma ve strateji kullanma becerisine etkisi | D1: ÖDSGM D2:ÖDSGM + akran aracılığıyla öğretim | Grup deneysel | 66 ikinci sınıf öğrencisi | Her iki grubun kalıcılığına bakıldığı zaman her iki grubunda yazma öncesi planlamaya daha çok zaman ayırdıkları, daha nitelikli ve uzun öyküler yazdıkları ancak öykülerin nitelik bakımından son teste göre biraz düşüş gösterdiği belirlenmiştir. |

Tablo 2.6 (Devam)

ÖDSGM ve Öykü Yazma Becerisini Ele Alan Çalışmalar

| Yazar | Amaç | Strateji | Yöntem | Çalışma Grubu | Sonuç |
|-------------------------|--|---------------------------------------|----------|--|---|
| Hauth, 2012 | İkna edici yazma öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi | İki aşamalı ikna edici yazma öğretimi | Deneysel | Duygu ve davranış bozukluğu olduğu tespit edilen sekiz sekizinci sınıf öğrencisi | Çalışmanın sonucunda öğrencilerin yazılarını uzunluk, kalite, temel bileşenlerin sayısı, cümle ve paragraf açısından geliştirdiği kaydedilmiştir. |
| Lane, vd, 2008) | Yazma güçlüğüne eşlik eden duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilere olumlu davranış desteği modeli temelinde uygulanan 2. düzey akademik bir müdahalenin etkisi | ÖDSGM | Deneysel | 6 ortaokul öğrencisi | Araştırma sonucunda altı öğrencinin öykü bütünlüğü, uzunluğu ve kalitesinde kalıcı gelişmeler görülürken öğretmenler ve öğrenciler tarafından müdahale hem olumlu olarak değerlendirilmiş hem de beklentilerin üzerinde sonuç elde edildiği ifade edilmiştir. |
| Mason vd., 2002 | Katılımcıların öz düzenleme ve genelleme öğretimi stratejileri kullanarak öykü yazma becerilerinin geliştirilmesi | Öz düzenleme ve genelleme öğretimi | Deneysel | 3 ikinci ve üçüncü sınıf öğrencisi | Katılımcıların uygulama sonrası ve kalıcılık verilerine göre daha uzun öyküler yazdıkları ve yazdıkları öykülerin daha kapsamlı olduğu, uygulama öncesi alınan öykülere kıyasla daha nitelikli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üç öğrencinin ikisinin öz yeterlik inancı artarken katılımcıların hepsi uygulanan stratejiyi faydalı ve diğer yazma çalışmalarında faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. |
| Nashville, 2010 | ÖDSGM'nin öykü yazma becerisine etkisi | POW + WWW, What=2, HOW=2 | Deneysel | 6 yazma güçlüğü olan ortaokul 3. sınıf öğrencisi | Araştırmanın etkilerinin olumlu olduğu ve öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirdiği belirlenmiştir. |
| Rumsey ve Ballard, 1985 | Akademik, duygusal ve davranışsal olarak güçlük yaşayan 7 ortaokul öğrencisinin duygu ve davranış problemlerini ortadan kaldırırken öykü yazma becerilerini artırmak | ÖDSGM | Deneysel | 7 ortaokul öğrencisi | Bu çalışmada duygu ve davranış bozukluklarının ortadan kaldırılarak akademik (öykü yazma) becerilerin artırılması hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin problem davranışlarında azalma görülürken öykü yazmada kullandıkları kelime sayısında artış, bağımsız öykü yazma becerilerinde de olumlu yönde gelişme gözlenmiştir. |

Tablo 2.6 (Devam)

ÖDSGM ve Öykü Yazma Becerisini Ele Alan Çalışmalar

| Yazar | Amaç | Strateji | Yöntem | Çalışma Grubu | Sonuç |
|-----------------------------|---|---------------------------------------|----------------|--|---|
| Schnee, 2010 | ÖDSGM düzeltme stratejilerini kullanarak kendi öykülerini düzeltmenin yazma kalitesi, öykü temel bileşenlerinin sayısı, doğru yazma ve üretkenliğe etkisi | Kendi öykülerini planlama ve düzeltme | Deneyssel | Biri dördüncü, üç tanesi üçüncü sınıf olmak üzere yazma alanında güçlük yaşayan dört öğrenci | Çalışma sonucunda, doğru yazma öykü temel bileşenlerinin sayısı üretkenlik ile yazmaya ilişkin genel tutumlarının arttığı tespit edilmiştir. |
| Staal, 2002 | Öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencilerin öykü yazma stratejilerinin incelenmesi | | Nitel | Üç öğrenci | Öğrencilerin farklı stratejiler kullandıkları, öğretmenleri ile pratik yapabildikleri belirlenmiştir. Öğrencilerden ikisi bağımsız çalışabilmektedir. Öğrencilerin yalnızca bir tanesi kendi stratejisini kullanarak yazma becerisini geliştirmiştir. |
| Tracy, Reid ve Graham, 2009 | ÖDSGM öğretiminin üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma performanslarına etkisi | POW + WWW What, 2 How | Grup deneyssel | 127 üçüncü sınıf öğrencisi | ÖDSGM öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri daha uzun ve nitelikli öyküler yazmışlardır. Öğretimden iki hafta sonraki kalıcılık verileri kalıcılığının sağlanmış olduğunu ortaya koymuştur. Üç haftalık eğitim sonrasında öğrencilerin öyküleyici metinlerinin kalitesinde, stratejiye özgü bileşen ve öykülerin dil bilgisi unsurlarında performanslarının arttığı tespit edilmiştir. |
| Valasa, 2015 | ÖDSGM'nin özel gereksinimli ortaokul öğrencilerinin betimleyici yazma becerilerine etkisi | POW + STACS | Deneyssel | İki altıncı, iki yedinci ve iki sekizinci sınıf öğrencisi | Araştırma sonucunda öğrenciler daha uzun ve nitelikli öyküler yazarken öz yeterlik algılarının da arttığı görülmüştür. |
| Zumbrunn, 2010 | ÖDSGM'nin altı birinci sınıf öğrencisinin yazmaya ilişkin tutumlarına, öz yeterliklerine, yazma ve öz düzenleme becerilerine etkisi | Öz düzenleme stratejisi | Deneyssel | Altı birinci sınıf öğrencisi | ÖDSGM öğretimi sonucunda öğrenciler daha uzun, nitelikli ve temel bileşenleri içeren öyküler yazmışlardır. Öğretimden iki hafta sonra öğrencilerin yazmış olduğu öyküler değerlendirildiğinde gelişim gösterdikleri görülmüştür. |
| Zumbrunn ve Bruning, 2012 | ÖDSGM'nin birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine olan etkisi | ÖDSGM | Deneyssel | Aynı sınıfa devam eden altı birinci sınıf öğrencisi | |

Tablo 2.6’da yer alan çalışmaların neredeyse tamamında deneysel desen (Adkins, 2005; Albertson ve Billingsley, 1997; Almadani, 2013; Asmara, 2016; Ballard ve Glynn, 1975; Delano, 2007; Glaser ve Brunstein, 2007; Harris vd., 2006; Hauth, 2012; Lane vd, 2008; Mason vd., 2002; Nashville, 2010; Rumsey ve Ballard, 1985; Tracy vd., 2009; Valasa, 2015; Zumbrunn ve Bruning, 2012) kullanıldığı görülmektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerin çoğunlukla ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinden (Adkins, 2005; Albertson ve Billingsley, 1997; Almadani, 2013; Asmara, 2016; Ballard ve Glynn, 1975; Glaser ve Brunstein, 2007; Harris vd., 2006; Hauth, 2012; Lane vd, 2008; Mason vd., 2002; Nashville, 2010; Rumsey ve Ballard, 1985; Tracy vd., 2009; Valasa, 2015; Zumbrunn ve Bruning, 2012; Schnee, 2010; Staal, 2002; Zumbrunn, 2010) oluştuğu, çalışmaların hepsinde ÖDSGM’ye dayalı bir strateji kullanıldığı, çalışmaların sonucunda kullanılan yöntemin tamamında olumlu etkilerinin gözlemlendiği ve çalışmaların ağırlıklı olarak son on yılda (Almadani, 2013; Asmara, 2016; Lane vd, 2008; Nashville, 2010; Tracy vd., 2009; Valasa, 2015; Schnee, 2010; Staal, 2002; Zumbrunn, 2010; Zumbrunn ve Bruning, 2012) gerçekleştirildiği görülmektedir.

Tablo 2.7

ÖDSGM ve Farklı Yazma Becerilerini Ele Alan Çalışmalar

| Yazar | Amaç | Strateji | Yöntem | Çalışma Grubu | Sonuç | |
|--------------------------------------|---|--------------------------------------|---------------|---|--|--|
| Graham, Harris ve Mason, 2005 | ÖDSGM’nin yazma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi | POW; WWW What=2 How=2; TREE | Grup deneysel | Yazma güçlüğü olan ve üçüncü sınıfa devam eden 73 öğrenci | Deney grubundaki öğrenciler kontrol grubuna göre daha nitelikli ve ikna edici metinler yazmıştır. | |
| De La Paz ve Graham, 2002 | ÖDSGM öğretiminin başarı düzeyi normal olan öğrencilerin bilgilendirici türde yazma becerilerine etkisi | PLAN + WRITE | Grup deneysel | İki ortaokulda 7. ve 8. sınıflardan 58 öğrenci | Deney grubu öğrencileri kontrol grubundaki öğrencilere göre daha uzun ve nitelikli metinler yazmışlardır. Uygulamadan bir ay sonra incelenen kalıcılık sonuçları olumlu çıkmıştır. Öğrencilerin hem okuduklarını anlama hem de yazma becerileri gelişmiştir. Öğrencilerin ÖDSGM öğretiminden memnuniyet düzeyleri yüksektir. | |
| Mason, Snyder, Sukram ve Kedem, 2006 | ÖDSGM’nin öğrencilerin bilgilendirici metni anlama ve yazmaya ilişkin becerilerine etkisi | ÖDSGM | Grup deneysel | 4’ü öğrenme güçlüğü olan 9 dördüncü sınıf öğrencisi | 171’i yedinci sınıf, 161’i sekizinci sınıf olmak üzere toplam 332 öğrenci | Tüm öğrencilerin yazma başarıları artmıştır. |

Tablo 2.7 (Devam)

ÖDSGM ve Farklı Yazma Becerilerini Ele Alan Çalışmalar

| Yazar | Amaç | Strateji | Yöntem | Çalışma Grubu | Sonuç |
|----------------|---|--------------------------------------|-----------------|--|---|
| Chalk vd, 2005 | ÖDSGM öğretiminin öğrenme gücünü olan lise öğrencilerinin yazma performanslarına etkisi | ÖDSGM | Deneyisel | 4'ü kız, 11' i erkek olmak üzere toplam 15 lise ikinci sınıf öğrencisi | Öğretim sonunda öğrencilerin yazmış oldukları metinlerde uzunluk ve nitelik açısından gelişme olduğu ortaya çıkmıştır. Kalıcılık verileri olumludur. |
| Fischer, 2002 | Öz düzenleme becerilerini destekleyen yazma öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi | Öz düzenleme | Durum çalışması | Altı öğrenci | Öğrencilerin yazma becerilerini ve yazmaya yönelik tutumlarını geliştirdikleri belirlenmiştir. |
| Chenard, 2014 | Web tabanlı ÖDSGM'nin üniversite öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi | ÖDSGM'ye dayalı düzenleme stratejisi | Deneyisel | 108 üniversite öğrencisi | Araştırma sonucunda öğrencilerin yazma becerilerinin arttığı ve uygulanan yöntemden memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. |
| Meyers, 2015 | Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan iki öğrencinin yazılı ürünleri ile sınıf davranışları üzerinde ÖDSGM modelinin etkisi | WWW, What=2, HOW=2 | Deneyisel | Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan iki öğrenci | Çalışmanın sonunda öğrencilerden birisi, belirlenen yazılı ürün ölçütleri açısından fark edilir bir ilerleme kaydederken, diğer öğrencinin çok az ilerleme kaydettiği belirlenmiştir. |
| Shora, 2015 | POW+TREE stratejisinin yazma gücüne eşlik eden duygu ve davranış bozukluğu olan üç ilkokul öğrencisinin yazma becerisi ve problem davranışlarına etkisi | POW+TREE | Deneyisel | Üç ilkokul öğrencisi | On hafta süren çalışma sonucunda öğrencilerin yazmalarını nicelik ve nitelik bakımından geliştirdikleri görülmüştür. |

Tablo 2.7'de çalışmaların genellikle deneysel desen kullanılarak (Chenard, 2014; De La Paz ve Graham, 2002; Graham vd., 2005; Mason vd., 2006; Meyers, 2015; Shora, 2015; Sperger, 2010) gerçekleştirildiği görülmektedir. Çalışmaların tamamının yazma becerisini geliştirmeye yönelik olduğu ve ÖDSGM'ye dayalı geliştirilen bir strateji kullanıldığı, neredeyse tamamının ilköğretim ve ortaokul öğrencilerine yönelik olduğu (Chalk vd., 2005; De La Paz ve Graham, 2002; Fischer, 2002; Graham vd., 2005; Mason vd., 2006; Meyers, 2015; Shora, 2015; Sperger, 2010) ve çalışmaların tamamında kullanılan stratejinin olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2.8

ÖDSGM Meta Analiz Çalışmaları

| Yazar | Kapsamı | Değerlendirme/Ele alınan çalışmalar | Çalışma grubu | Sonuç |
|---|---|---|---|---|
| Graham, 2006 | Bu çalışmada bütün strateji öğretimi çalışmalarının meta analizi gerçekleştirilmiştir. | Karşılaştırmalar grup deneysel çalışmalarda etki büyüklüğüne göre tek denekli çalışmalarda ise PND değerine bakılarak yapılmıştır. | Herhangi bir sınırlandırma yapılmamıştır. | Sonuç olarak, strateji öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerine etkisinin büyük olduğu belirlenmiştir. ÖDSGM'nin 6 öğretimsel basamağının kullanıldığı çalışmalar diğer strateji öğretim çalışmalarına oranla yaklaşık iki kat daha fazla etkiye sahiptir. |
| Graham ve Perin, 2007 | Bu çalışmada, oldukça geniş bir yelpazedeki yazma çalışmalarının etkileri değerlendirilmiştir. Strateji öğretimi ele alan çalışmalara ek olarak diğer yazma müdahaleleri de dâhil edilmiştir. | Çalışmaya toplam 107 çalışma dâhil edilmiş olup bunların %19'u (20/107) strateji öğretimi üzerine iken strateji öğretimi çalışmalarının %40'ı (8/20) ÖDSGM'ye dayalı strateji öğretim çalışmasıdır. | Devlet ya da özel okula devam eden ve 4 ile 12. sınıflara giden öğrencilerle yapılan çalışmalar ele alınmıştır. | Genel anlamda sonuçlar olumlu olup özellikle ÖDSGM (ES = 1.14) kullanılan çalışmalar diğer müdahale yöntemlerini kullanan çalışmalara oranla daha etkilidir. |
| Rogers ve Graham, 2008 | Sadece tek denekli çalışmalar meta analiz kapsamında ele alınmıştır. | 88 tek denekli çalışma incelenmiştir. | Okul öncesinden başlayarak 12. sınıfa kadar olan bütün öğrencilerle yapılan çalışmalar ele alınmıştır. | Çalışmaların %31'i (27/88) ÖDSGM'nin yazma becerisine olan etkisini ele almaktadır. Diğer çalışmalarda olduğu gibi ÖDSGM'nin etki büyüklüğü yüksektir. |
| Graham, McKeown, Kiuwara, ve Harris, 2012 | Ortaöğretim öğrencilerinin yazma öğretiminde kullanılan etkili uygulamaları belirlemek amacıyla yazma müdahaleleri kullanılarak yapılan çalışmalar ele alınmıştır. | 115 çalışma ele alınmıştır. | Herhangi bir sınırlandırma yapılmamıştır. | Çalışmaların her biri istatistiksel olarak anlamlı etki büyüklüğüne sahiptir. ÖDSGM'ne ait etki büyüklüğü (ES = 1.17) olumlu yönde anlamlıdır. |

ÖDSGM'yi temel alan beş meta analiz çalışması yapılmıştır. Bunlardan ilki Graham (2006) tarafından yapılmıştır. Bütün strateji öğretimi çalışmaları bu çalışmada ele alınmıştır. Karşılaştırmalar etki büyüklüğü ve örtüşmeyen veri yüzdesi (percentage of non-overlapping data – PND) değeri kullanılarak yapılmıştır. Sonuç olarak, strateji öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerine etkisinin büyük olduğu belirlenmiştir. İkinci çalışma Graham ve Perin (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada yazmayı temel alan strateji öğretimi ve diğer bütün çalışmalar ele alınmıştır. Çalışmaya toplam 107 çalışma dâhil edilmiş olup bunların %19'u (20/107) strateji öğretimi üzerine iken strateji öğretimi çalışmalarının %40'ı (8/20) ÖDSGM'ye dayalı strateji öğretim

çalışmasıdır. Araştırma sonucunda ÖDSGM kullanılarak yapılan yazma çalışmalarının diğer müdahale yaklaşımlarından daha etkili olduğu ortaya konulmuştur. Üçüncü meta analiz çalışması Rogers ve Graham (2008) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada 88 tek denekli çalışma ele alınmıştır. ÖDSGM'ye dayalı gerçekleştirilen çalışmaların etki büyüklüğünün yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dördüncü çalışma ise Graham ve arkadaşları (2012) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada yazma müdahalelerine dayalı gerçekleştirilen 115 çalışma incelenmiştir. Diğer meta analiz çalışmalarında olduğu gibi ÖDSGM kullanılarak gerçekleştirilen çalışmaların etki büyüklüğü bu çalışmada da yüksek bulunmuştur.

Tablo 2.9

Türkiye’de Öz Düzenleme Stratejisi Kullanılarak Yapılan Çalışmalar

| Yazar | Amaç | Çalışma grubu | Yöntem/ Tür | Sonuç |
|-----------------|---|---------------------------|---------------|---|
| Özkasap, 2009 | Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk üniversite öğrencilerinin kendi İngilizce öğrenimlerini düzenlemeleri hususunda ne derece yeterli hissettiklerini ve İngilizce öğrenme süreçlerine yönelik kendilerine ne derece sorumluluk atfettiklerini ve bu iki kavramın birbiriyle nasıl bağlantılı olduğunu incelemeyi amaçlamaktadır. | 503 Üniversite öğrencisi | Karma yöntem | Nicel veri analiz sonuçları, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk üniversite öğrencilerinin, İngilizce öğrenimlerini düzenlemede kendilerini kısmen yeterli hissettiklerini ve İngilizce öğrenme süreçlerine yönelik kendi sorumluluklarını öğretmenlerinden biraz daha fazla olarak algıladıklarını göstermiştir. Ayrıca, bu iki kavram arasında pozitif korelasyon olduğu belirlenmiştir. Nitel veri analiz sonuçları, bu çalışmaya, öz-yeterlik dışında motivasyon ve ilgi gibi diğer kavramların da öğrencilerin sorumluluk algılarıyla bağımlı olabileceğini göstererek katkıda bulunmuştur. Ayrıca bu çalışma, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini düzenlemelerine yönelik öz-yeterlik inançlarını ve İngilizce öğrenimleri üzerindeki kontrol duygularını kuvvetlendirecek eğitimsel fırsatlara ihtiyaç duyduklarına işaret etmektedir. |
| Polat, 2009 | Problem çözme yaklaşımlarının sınıf öğretmeni adaylarının, temel matematik başarılarına, problem çözme performanslarına ve öz düzenlemeye dayalı öğrenmelerine etkisini araştırmaktır. | 110 sınıf öğretmeni adayı | Yarı deneysel | Sorgulayıcı problem çözme yaklaşımının öğretmen adaylarının temel matematik başarılarına, problem çözme performanslarına, konu değeri, öğrenme inançlarını kontrol, biliş üstü öz-düzenleme ve çaba düzenlemesi değişkelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. |
| Akıncılar, 2010 | SRSD model kullanılarak öğretilen PLEASE (genel bir paragraf yazma stratejisi) stratejisinin İstanbul’da özel bir okulda öğrenim görmekte olan 5. sınıf İngilizce öğrenenlerin betimleyici yazıları üzerine etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. | 8 beşinci sınıf öğrencisi | Deneysel | Her bir öğrencinin yazılarında genel yazı kalitesi ve uzunluk açısından gelişme olduğunu göstermiştir. Strateji eğitimi öğrencilerin yazma öncesi planlamanın önemine yönelik farkındalıklarının artmasına yardımcı olmuş ve öğrenciler yazı öncesi planlama yapmaya başlamışlardır. Verilen eğitimden sonra öğrencilerin yazma konusunda kendine güvenleri de artmıştır. |

Tablo 2.9 (Devam)

Türkiye’de Öz Düzenleme Stratejisi Kullanılarak Yapılan Çalışmalar

| Yazar | Amaç | Çalışma grubu | Yöntem/ Tür | Sonuç |
|----------------|---|-----------------------------------|----------------------------|---|
| Çölok, 2010 | İlköğretim öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları öz düzenleme stratejilerini araştırmak amacıyla uygulanmıştır. | 383 ilköğretim öğrencisi | Betimsel (Nitel) | İngilizce öğrenen ilköğretim öğrencilerine öz düzenleme stratejilerinin olumlu ve anlamlı düzeyde etkisinin olduğu belirlenmiştir. |
| Vardar, 2011 | Öz-düzenleme stratejilerine göre düzenlenen İngilizce dersinin öğrencilerin başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanım düzeylerine ve tutumlarına etkisi incelenmiştir. | 47 üniversite 1. sınıf öğrencisi | Karma | İngilizce öğretiminde öz düzenleme stratejileri kullanımına bağlı olarak öğrenci başarısının anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. |
| Uygun, 2012 | Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi (ÖDSG) öğretimi ve Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazılı anlatımına, yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine, kalıcılığa, tutumlarına etkisini ve uygulama sürecine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini incelemektir. | Beşinci sınıfta okuyan 66 öğrenci | Karma (Deneysele+Nitel) | Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutum, yazılı anlatım ve yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine ilişkin deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin öyküleyici türde yazılı anlatım becerilerinin kalıcı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri incelendiğinde deney grubundaki öğretmen ve öğrencilerin sınıflarında gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin görüşlerinin de olumlu olduğu görülmüştür. |
| Tonguç, 2013 | Bu çalışmada, 8. sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin ve öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin matematik başarısını yordama gücü incelenmiştir. | 608 sekizinci sınıf öğrencisi | Betimsel (Nitel) | Öğrencilerin motivasyon düzeyleri ve öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri, matematik başarısı üzerindeki değişkenliğini %47.1’ini açıklamıştır. |
| Demircan, 2014 | Beşinci sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeyine göre öz-düzenleme stratejilerinin ve motivasyonel inançlarının incelenmesi amaçlanmıştır. | 265 beşinci sınıf öğrencisi | Karma (Nitel+Nitel) Yöntem | Sınıf içi etkinlik düzeyi yüksek öğrencilerin sınıf içi etkinlik düzeyi düşük öğrencilere göre bilişsel strateji kullanımı, öz düzenlemeleri, öz-yeterlik algıları ve içsel değerlerinin daha yüksek, sınav kaygılarının ise daha düşük olduğunu göstermiştir. Sonuçlara göre akademik başarı düzeyi yüksek öğrencilerin akademik başarı düzeyi düşük öğrencilere göre bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenlemeleri, öz-yeterlik algıları ve içsel değerleri daha yüksek, sınav kaygıları ise daha düşüktür. Ayrıca araştırma sonuçları etkinlik ve başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre öz-düzenleme strateji kullanımının, öz-yeterlik algılarının ve görev değeri algılarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. |

Tablo 2.9 (Devam)

Türkiye’de Öz Düzenleme Stratejisi Kullanılarak Yapılan Çalışmalar

| Yazar | Amaç | Çalışma grubu | Yöntem/ Tür | Sonuç |
|-----------------|---|---|-------------------------------|---|
| Karabacak, 2014 | İlköğretim 8. sınıf düzeyinde öğrencilerin öz düzenleme düzeylerini, öz düzenleme düzeyleri ve kavramsal anlama başarısı arasındaki ilişkiyi; öz düzenleme stratejilerinin alt boyutlarının fen ve teknoloji dersi kapsamında kavramsal anlamaya etkilerini incelemektir. | 8. sınıflar düzeyinde 120 öğrenci | Karma (Nitel ve Nitel) Yöntem | Öğrencilerin fen ve teknoloji dersinde kullandıkları öz düzenleme stratejilerinden tekrarlamanın, fen ve teknoloji dersindeki akademik başarının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmüştür. |
| Uyar, 2015 | Bu araştırmanın amacı ortaokul 6 ve 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı okuma becerilerini geliştirmek ve bu gelişimin anlama üzerindeki etkilerini belirlemektir. | 72 öğrenci | Karma (Nitel ve Nitel) Yöntem | Araştırma sonuçları her iki sınıf düzeyindeki deney gruplarında öz düzenlemeye dayalı okumanın geliştiğini göstermiştir. Bu gruplardaki öğrencilerin motivasyonlarının yükseldiğine, bağımsız olarak hedeflenen stratejileri kullandıklarına yönelik kanıtlar toplanmıştır. Son olarak deneysel işlem sonrasında deney gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir yükselme tespit edilirken, kontrol gruplarında önemli bir değişim olmadığı belirlenmiştir. |
| Dadlı, 2015 | 8.sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz düzenleme becerileri ve öz yeterlikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. | 881 8.sınıf öğrencisi | Betimsel (Nitel) | Araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz düzenleme becerileri ile akademik başarıları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu, 8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz yeterlik inançları ile akademik başarıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve 8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz düzenleme becerileri ile öz yeterlik inançları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. |
| Arslantaş, 2015 | Bu araştırma ile kendini izleme stratejilerinin ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler ders içi ve sonunda işe koşulmasının öğrencilerin kendini izleme, öz düzenleme ve akademik başarı düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. | Deney 1 ve deney 2 gruplarında 10’ar öğrenci Nitel boyutta 10 sınıf öğretmeni | Karma (Nitel ve nitel) Yöntem | Kendini izleme stratejilerinin ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler ders içi ve sonunda işe koşulmasının öğrencilerin kendini izleme ve akademik başarı düzeylerinin gelişimde etkili olduğu öz düzenleme becerisinin gelişiminde etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Nitel boyutta yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin kendini izleme stratejilerinin kullanımı ve gerekliliği konusunda bilgilendirmeye ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler ise yoğun müfredat içinde kendini izleme stratejilerinin kullanılmasının zaman kaybı olacağı yönünde düşüncelere sahiptirler. |

Tablo 2.9 (Devam)

Türkiye’de Öz Düzenleme Stratejisi Kullanılarak Yapılan Çalışmalar

| Yazar | Amaç | Çalışma grubu | Yöntem/ Tür | Sonuç |
|-------------|--|------------------------------|---|--|
| Doğan, 2015 | Bu çalışmada ilkököl öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenmelerini incelemeyi sağlayan bir ölçme aracı olarak Vandeveld ve ark. (2013) tarafından geliştirilen 75 maddelik “Çocukların Öz-düzenlemeli Öğrenmeyi Kullanımı Envanteri”ni (ÇÖÖKE) Türkçeye uyarlamak amaçlanmıştır. | | Nitel (Tarama) | Uyarlanan envanterin ilkököl öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin ve bunlara yönelik algılarının belirlenmesinde faydalı olacağı düşünülmektedir. |
| Atun, 2016 | Bu araştırma, 5. sınıf öğrencilerinde sorgulamaya dayalı fen öğretiminin öğrenmeye yönelik öz düzenleme becerilerine etkisini ortaya koymak amacıyla yürütülmüştür. | 80 5. sınıf öğrencisi | Deneyisel | Sorgulamaya dayalı yaklaşımın kullanıldığı bir sınıf ortamında öğrenmeye yönelik bazı öz düzenleme becerilerinin gelişebileceği görülmüştür. |
| Budak, 2016 | İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarıları ile öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini, biliş üstü becerilerini ve motivasyonlarını aralarındaki etkileşimle birlikte belirlemek ve ayrıca öz düzenleme öğrenme stratejileri, biliş üstü becerileri ile matematik motivasyon etkinliklerinin ilkököl öğrencilerinin matematik başarılarına etkisini tartışmaktadır. | Dördüncü sınıf öğrencileri | Nitel (Yordayıcı korelasyonel araştırma) | Öğrencilerin öz düzenleme stratejileri, matematik motivasyon ve biliş üstü beceri düzeyleri ile akademik başarıları arasında ilişki vardır. Motivasyon, öz düzenleme ve biliş akademik başarıyı yordamaktadır. |
| Can, 2016 | Bu çalışmanın amacı ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerinin geliştirilmesinde Öz Düzenleme Stratejisi Geliştirme Modeli’ne dayalı eğitimin etkisini araştırmaktır. | İlkokul 4. sınıf öğrencileri | Yarı deneysel | Öz düzenleme stratejilerine dayalı eğitimin öğrencilerin öykü unsurlarına yer verme durum ve düzeylerine, yazma tutum ve yazma öz-yeterliklerine olumlu yönde katkılar sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. |
| Diler, 2016 | Yazma stratejilerinin öz-düzenlemeci öğrenme stratejileriyle beraber öğretilme sürecinin bir öğrencinin yazmaya yönelik öz-düzenleme becerilerini ve yazma başarısını nasıl etkilediği incelenmektedir. | 22 yaşında bir kız öğrenci | Durum analizi yöntemi ve nitel araştırma teknikleri | Çalışma sonuçları uygulanan programın katılımcının İngilizce yazarken belli bazı öz-düzenleme stratejilerini edinmesine ve yazma başarısını artırmasına yardımcı olduğunu göstermiştir. |

Tablo 2.9 (Devam)

Türkiye’de Öz Düzenleme Stratejisi Kullanılarak Yapılan Çalışmalar

| Yazar | Amaç | Çalışma grubu | Yöntem/ Tür | Sonuç |
|--------------|--|----------------------------|--------------------------------|---|
| Dündar, 2016 | Yabancı dil öğrencilerinin kullandığı öz-düzenlemeli yabancı dil öğrenme stratejilerini, Oxford (2011) tarafından geliştirilen Stratejik Öz-Düzenleme Modeli’ne dayanarak araştırmak ve kullanılan stratejiler ile öğrencilerin kişilik özellikleri, kimlik bilgileri, yabancı dil öğrenme inançları ve başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. | 205 üniversite öğrencisi | Sıralı açıklayıcı karma yöntem | Öz-düzenlemeli yabancı dil öğrenme stratejileri kullanımında kişilik özellikleri, kimlik, yabancı dil öğrenme inançları ve başarı faktörlerinin etkisi olduğunu ortaya koymuştur. |
| Kılıç, 2016 | Bu çalışmanın amacı İngilizce okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenleyici öğrenmenin etkililiğinin incelenmesidir. | 44 meslek lisesi öğrencisi | Deneysel | Öz- düzenleyici öğretiminin, İngilizce okuma ve yazma becerisini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. |
| Özen, 2016 | Bu çalışmanın amacı lise son sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ve sınav kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, öz-düzenleme becerileri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin ortaya konmasıdır. | Lise öğrencileri | İlişkisel tarama modeli | Öz-düzenleme becerileri ile sınav kaygısı arasında negatif yönde düşük bir ilişki olduğu gözlenmiştir. |

Türkiye’de yapılan çalışmalar ele alındığında bu modeli temel alan çalışmaların farklı alanlarda (örn: Eğitim Bilimleri, Yabancı Diller Eğitimi, İlköğretim) ve normal gelişim gösteren bireylere yönelik olarak (örn: Budak, 2016; Can, 2016; Demircan, 2014; Diler, 2016; Karabacak, 2014; Kılıç, 2016; Özen, 2016; Tonguç, 2013) kullanıldığı görülmüştür.

Sonuç olarak uluslararası ve ulusal alanda birçok çalışmada kullanılan ÖDSGM temelinde şekillendirilen stratejiler farklı yöntemler kullanılarak, farklı çalışma gruplarıyla ve farklı amaçlarla kullanıldığı görülmektedir. Genel anlamda çalışmaların çoğunda kullanılan stratejilerin etkili olduğu ortaya konulmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde tezin yöntemi ile ilgili detaylar açıklanacaktır. Önce araştırma deseni ve çalışma grubu ile ilgili bilgiler verilecektir. Sonra veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi aşamaları açıklanacaktır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada, ÖDSGM temelinde şekillendirilen KDY + KOHESD stratejisinin ÖÖG olan öğrencilerin öykü yazma becerilerine etkisini belirlemek üzere nicel araştırma yaklaşımlarından öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen tercih edilmiştir. Deneysel desenin, bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan bir yaklaşım olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2011, s. 24).

Uygulanan deneysel desende iç geçerliği tehdit eden unsurlar; a) deneklerin seçimi, b) deneklerin olgunlaşması, c) deneklerin geçmişi, d) denek kaybı, e) ön-test (deney öncesi ölçüm) etkisi, f) istatistiksel regresyon, g) etkileşme etkisi, h) beklentilerin etkisidir (Eckhardt ve Ermann, 1997; Karasar, 1995; Spyridaski, 1992 akt. Büyüköztürk, 2011, s. 5). Bu çalışmada iç geçerliği tehdit eden unsurları kontrol altında tutmak için yapılanlar Tablo 3.1’de verilmektedir. Genel anlamda deneysel desenlerde iç geçerliği tehdit eden faktörlerin, deneklerin işlem gruplarına yansız atanmasının güvence altına alınmış ve istenmedik dışsal değişkenlerin fiziksel ya da istatistiksel olarak kontrol edilmesine olanak tanınmış olması nedeniyle öntest sontest kontrol gruplu desende olmadığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2011, s. 24).

Tablo 3.1

İç Geçerliği Tehdit Eden Unsurları Kontrol Altında Tutmak İçin Yapılanlar

| | |
|--------------------------------|---|
| Deneklerin seçimi | Belirli ölçütlere sahip öğrenciler ölçüt örneklem yöntemiyle belirlendikten sonra farklı kaynaklardan deney ve kontrol gruplarının denkliliğine ilişkin bulgulara bakılarak seçkisiz bir şekilde deney ve kontrol grubu atanmıştır. |
| Deneklerin olgunlaşması | Mevcut çalışma zamana bağlı yürütülen bir çalışma değildir. Ayrıca deneklerin seçkisiz atanması deneklerin olgunlaşma etkisinin tüm deneysel koşullarda eşit bir şekilde oluşacağı varsayımını desteklemektedir. |

Tablo 3.1 (Devam)

İç Geçerliği Tehdit Eden Unsurları Kontrol Altında Tutmak İçin Yapılanlar

| | |
|---|---|
| Deneklerin geçmişi | Benzer deneyimlere sahip ÖÖG tanısı almış öğrenciler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. |
| Denek kaybı | Mevcut çalışmada hem deney hem de kontrol grubunda uygulama sürecinde denek kaybı yaşanmamıştır. |
| Öntest (deney öncesi ölçüm) etkisi | Aynı testin aynı deneklere belirli aralıklarla iki kez uygulanması, kişinin testin formuna ve içeriğine aşina olması nedeniyle sontest puanları üzerinde belli bir etkiye sahip olabilir. Fakat bu etki hem deney hem de kontrol grubu için geçerlidir. |
| İstatistiksel regresyon | Denekler gruplara seçkisiz atanmıştır. Ayrıca ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak deneklerin denkliliğine ilişkin asgari şartlar belirlenmiştir. |
| Etkileşme etkisi | Deney grubu ve kontrol grubu farklı kurumlarda yer aldığı için etkileşme etkisi minimize edilmiştir. |
| Beklentilerin etkisi | Deneysel koşullar ve uygulanacak testler hakkında bilgi verilmemiştir. |

Dış geçerliği tehdit eden unsurlardan örnekleme etkisini en aza indirmek için deney ve kontrol grubu mümkün olduğu kadar geniş bir grubun içerisinde belirlenmeye çalışılmıştır. Tepkisellik ya da beklentilerin etkisi için deneklerin deneyden habersiz olmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

ÖDSGM temelinde şekillendirilen KDY + KOHESD stratejisi, deney grubuna haftada iki gün olmak üzere dört hafta 16 ders saati olarak uygulanmıştır. Araştırmanın temel deney süreci tamamlandıktan sonra uygulamadan etik açıdan kontrol grubunun da faydalanmasının gerekliliği göz önünde bulundurularak kontrol grubuna da aynı strateji öğretimi yapılmıştır. Ana deney deseninde kontrol grubuna uygulanan son test bahsedilen grup içi karşılaştırmada kontrol grubunun ön testi yerine kullanılmıştır. Böylece araştırmanın Tablo 3.2’de verilen ana deney sürecine ek olarak kontrol grubu grup içi değerlendirmesi de yapılarak KDY+ KOHESD stratejisinin etkililiğini ölçmeye yönelik ek veri eldesi sağlanmıştır. Uygulama öncesinde ve uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilere göre araştırma soruları doğrultusunda gerekli karşılaştırmalar yapılmıştır.

Tablo 3.2

Uygulama Öncesinde ve Uygulama Sonunda Deney ve Kontrol Grupları Karşılaştırması

| Bağımlı değişkenler | Veri toplama araçları | Katılımcılar | Öntest | Uygulama/Bağımsız değişken | Sontest | Uygulama/Bağımsız değişken | İzleme Testi/Sontest |
|--------------------------|--------------------------------------|----------------------|--------|----------------------------|---------|----------------------------|----------------------|
| Birinci araştırma sorusu | Öykü Yazma Becerisi Rubriği (ÖYBER) | Deney grubu (n 13) | + | + | + | - | - |
| | | Kontrol grubu (n 10) | + | - | + | + | + |
| İkinci araştırma sorusu | Öz Düzenleme Ölçeği (ÖDÖ) | Deney grubu (n 13) | + | + | + | - | - |
| | | Kontrol grubu (n 10) | + | - | + | + | + |
| Üçüncü araştırma sorusu | Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği (YAYTÖ) | Deney grubu (n 13) | + | + | + | - | - |
| | | Kontrol grubu (n 10) | + | - | + | + | + |

3.2. Uygulama (Bağımsız Değişken) Süreci

Bu çalışmada, deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ÖDSGM'ye dayalı olarak Harris, Graham, Mason ve Friedlander (2008) tarafından geliştirilen KDY + KOHESD stratejisi gerekli izinler alınarak (Bkz. Ek 6) öykü yazma becerisi öğretiminde kullanılmıştır. Uygulamacı araştırmacının kendisidir. Uygulama başlamadan önce velilere ve öğretmenlere strateji hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Kurum yetkilileri ile gerekli görüşmeler yapılarak uygulamanın yapılabileceği uygun sınıflar belirlenmiş ve gereken düzenlemeler önceden uygulamacı tarafından yapılmıştır. Uygulamanın ne zaman yapılacağı konusunda kurum yetkilileri, aileler ve öğretmenlerle görüşülerek gelen talepler doğrultusunda hafta sonları yapılmasına karar verilmiştir. Uygulama günde iki ders saati, haftada iki gün olmak üzere dört hafta toplamda 16 ders saati sürmüştür. Dersler öğrencilerin durumuna göre 40 dakika olarak planlanmış ve

planlandığı şekilde gerçekleştirilmiştir. Her bir ders Tablo 3.3'te verilen amaçlar ve öğrenci çıktılarına göre gerçekleştirilmiştir. Örnek bir ders planı (Bkz. Ek 8) ekler kısmında yer almaktadır.

Tablo 3.3

Ders Amaçları ve Öğrenci Çıktıları

| Haftalar | Dersler | Amaç | Öğrenci Çıktıları |
|----------|---------|--|--|
| 1. Hafta | 4 ders | Öğrenciler birbirleriyle ve uygulamacıyla tanışarak uygulama hakkında bilgiler alacaklardır. Uygulamacı tarafından ders materyalleri dağıtılacaktır. KDY + KOHESD yönteminin öğretim amacı ele alınacaktır. Öğrenciler öykü bölümlerini öğrenerek KDY + KOHESD yönteminin anımsatıcısını ezberleyeceklerdir. | Öğrenciler birbirleriyle ve uygulamacıyla tanışır. Uygulama hakkında bilgi sahibi olur. Öğrenciler öykünün bölümlerini öğrenir. KDY + KOHESD anımsatıcısını ezberler. |
| 2. Hafta | 4 ders | Öğrenciler KDY + KOHESD yöntemi anımsatıcı ve bölümlerini gözden geçirirler. Öğrenciler önceden yazılmış bir öykü üzerinde öykünün bölümlerini bularak performans düzeylerini kontrol ederler. Bu derste öğretmen KDY + KOHESD yönteminin planlama ve öykü yazmada kullanımına model olur. Öğrenciler ve öğretmenle birlikte KDY + KOHESD yöntemini kullanarak birlikte bir öykü yazarlar. | Öğrenciler öykünün KDY + KOHESD anımsatıcı ve bölümlerini sesli olarak söyler. Öğretmen KDY + KOHESD yöntemini kullanarak öğrencilere model olur. Öğrenciler öğretmenin model olduğu bir derse katılır. Öğrenciler KDY + KOHESD anımsatıcı ve bölümlerini sesli olarak söyler. Öğretmenle birlikte öğrenciler KOHESD'in tüm bölümlerini içeren bir öykü yazar. |
| 3. Hafta | 4 ders | Öğretmenin yardımıyla öğrenciler bütün öykü bölümlerini içeren öyküler yazmaya başlar. Öğrenciler KDY + KOHESD anımsatıcısını ve bölümlerini ezberler. Öğretmen yardımıyla kendi öykülerini planlayıp yazarlar. | Öğrenciler bir öykünün bölümlerini ve KDY + KOHESD anımsatıcısına yazar. Altı KOHESD bölümünü içeren öykü planlar ve yazarlar. Öğrenciler öykünün bölümlerini KDY + KOHESD anımsatıcısına işleyerek karakter, ortam, hedef, eylem, sonuç ve durumu içeren bir öykü planlayıp yazar. |
| 4. Hafta | 4 ders | Öğrenciler KDY + KOHESD anımsatıcısını ve bölümlerini ezberler. Öğretmen yardımıyla öyküler planlar, kendi notlarını oluşturarak kendi öykülerini yazarlar. Öğrenciler öykü planlarken eşli bir şekilde nasıl çalışılacağını öğrenir. | Öğrenciler tüm KOHESD bölümlerini içeren bir öykü yazar. Anımsatıcı çizelge olmadan boş bir kâğıt üzerinde öykü planlar. Öğrenciler öykü eşli çalışır ve model alma yoluyla gerçekleştirilen bir derse katılır. |

Uygulama sürecinde bütün dersler uygulamacı tarafından kayda alınarak uygulama sonrasında her ders için ayrı ayrı düzenlenen ders kontrol listelerine (Bkz. Ek 9) göre gözden geçirilmiştir. Yapılan kontrollerde araştırmanın uygulama güvenilirliğinin %100 olduğu belirlenmiştir.

3.3. Çalışma Grubu

Çalışma grubu belirlenirken öncelikli olarak Sağlık Bakanlığı'na bağlı tam teşekküllü bir hastaneden ÖÖG tanısı almış ve MEB'e bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim alan yeterli sayıda ve özellikte öğrenciye ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan incelemelerde Eskişehir ilinde yeterli sayıda ve istenilen özelliklere sahip öğrenciye ulaşabilecek iki kurum tespit edilmiştir. Her iki kuruma devam eden ÖÖG tanılı toplam öğrenci sayısı 81'dir. Kurum yetkilileriyle gerekli ön görüşmeler yapıldıktan sonra A kurumundan 43, B kurumundan 38 öğrenci velisinden gerekli yasal uygulama izni alınmıştır.

Çalışma grubu belirlenirken ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması hedeflenmektedir (Geçer ve Özel, 2012, s.3). Dolayısıyla örneklem belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmalıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010, s. 91). Bu çalışmada: öğrencinin (a) ÖÖG tanılı olması, (b) 4, 5, 6,7 ya da 8. sınıfa gidiyor olması, (c) ASIS'ten 70 ve üzeri genel zekâ puanına sahip olması, (d) ailesi tarafından araştırmaya katılım için yazılı izin verilmiş olması asgari ölçütlerdir. Bu ölçütleri sağlayan A kurumundan 13, B kurumundan 10 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. A kurumu deney, B kurumu kontrol grubu olarak seçkisiz bir şekilde atanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının denkleğine ilişkin bulgular ise aşağıdaki kaynaklardan elde edilmiştir.

- 1- *Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi-II (SOBAT-II)*: Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların okuma ve okuduğunu anlama becerilerini ölçmeye yönelik bir değerlendirme testidir. 7-14 yaş aralığını kapsayan test, zorluk dereceleri aynı olup birbiri yerine kullanılacak paralel iki testten oluşmaktadır. Bu sayede yapılan çalışmada bu iki test ön test-son test olarak kullanılabilir. Her testte çeşitli seviyelerde hazırlanmış özgün metinler ve bu metinlere ait okuduğunu anlama soruları bulunmaktadır. Testte zorluk seviyesi gittikçe artan 13 metin, süre tutularak çocuğa sesli bir şekilde okutulmakta, bu esnada hatalı okumaları kayıt edilmekte ve metin sonunda

çocuğa her bir metinle ilgili beş soru yöneltilmektedir. Bu sayede test ile sesli okuma hızı, doğru okuma ve okuduğunu anlama parametreleri değerlendirilmektedir. Yapılan değerlendirmede, bireyin okuduğu süre ve doğru okuduğu kelime sayısından aldığı puan; akıcı okuma puanını, sorulara verdiği yanıtlardan aldığı puan ise okuduğunu anlama puanını oluşturmaktadır (Melekoğlu vd., 2014).

2- *Kelime Okuma Testi (KOBİT)*: (a) İlkokul düzeyinde öğrenim gören çocukların, okumayı öğrenmede çok önemli bir yere sahip olan kelime okuma becerisini ölçmek ve (b) kelime okuma becerisinin gelişimini izlemek ve değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. KOBİT anlamlı ve anlamsız kelime listeleri şeklinde geliştirilmiş iki alt teste sahiptir. Her iki alt testin de eş değer özelliklerde paralel formları bulunmaktadır. KOBİT'teki alt testler, Türkçenin dilbilgisel ve ses bilgisel özellikleri göz önüne alınarak, kolaydan zora doğru, alt alta sıralanmış kelime listelerinden oluşmaktadır. Anlamlı kelime alt testi, çocuğun fonetik kodlama gerektirmeden, hızla otomatik olarak okuyabildiği kelimeleri tespit ederek okuma düzeyini ölçmektedir. Anlamlı kelime listesinde 104 gerçek kelime bulunmaktadır. Bu alt testin paralel formunda da eş değer özelliklerde aynı sayıda kelime bulunmaktadır. Diğer bir alt test olan anlamsız kelime testi, çocuğun tanımadığı kelimeleri okurken kullandığı fonetik kodlama bilgisini ölçmektedir. Bu alt test yazılı ve sözlü dilde var olmayan 63 anlamsız kelimedenden oluşmaktadır. Ayrıca bu alt testin de eş değer özelliklere sahip paralel formu bulunmaktadır. KOBİT bireysel olarak uygulanmaktadır. Değerlendirmesi ve uygulaması kolay bir testtir. Çocuğun, 60 saniye içinde, listedeki kelimeleri doğru ve hızlı bir şekilde, yüksek sesle okuması beklenmektedir. Uygulamada önemli olan, 60 saniye içinde, doğru olarak okunan kelime sayısıdır. Her iki alt testin sadece bir formunun uygulanması ortalama 5 dakika kadar zaman almaktadır (Babür, Haznedar, Erçetin, Özerman ve Çekelek, 2011, s. 6)

3- *Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASIS)*: Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği, genel zekâyı ve genel zekâyı oluşturan ana bileşenleri objektif olarak ölçen bireysel bir zekâ ölçeğidir. 4-12 yaş arasındaki çocuklara bireysel olarak uygulan ölçeğin uygulama süresi 25-45 dakika sürerken puanlaması üç dakika sürmektedir. Yedi alt testten oluşan ASIS, sekiz farklı performans profili vermektedir.

- Genel Zekâ Endeksi
- Sözel Potansiyel Endeksi

- Görsel Potansiyel Endeksi
- Bellek Kapasitesi Endeksi
- Sözel IQ
- Görsel IQ
- Sözel Kısa Süreli Bellek Endeksi
- Görsel Uzamsal İşleyen Bellek Endeksi

Yapılan analizlerde ASİS'in iç tutarlık güvenilirlik katsayıları Alt testler için ortanca 0.91, bileşen puanları içinse ortanca 0.97'dir. Bu değerler mükemmel düzeyde iç tutarlılığı göstermektedir. Alt test ve bileşen puan güvenilirlik katsayıları en düşük 0,81 en yüksek ise 0,99 olarak saptanmıştır. Özellikle Genel IQ, Sözel IQ ve Görsel IQ güvenilirlik katsayılarının 0,99, 0,99 ve 0,97 düzeyinde olması, bu puanlara dayalı tanılamalar da oldukça güvenilir olacağının bir göstergesidir.

ASİS'in tekrar test güvenilirliği çalışmasında genel zekâ endeksinde (GIQ) 0,3 standart sapma, sözel zekâda (SZE) 0,25 standart sapma, görsel zekâda (GZE) 0,3 standart sapma ve bellek kapasitesi endeksinde (BKE) ise yaklaşık 0,3 standart sapma bir artış olmuştur. Ancak bu artışlar oldukça düşüktür. ASİS'in çocuklar için yeni bir test olması ve pek çok alt testin maddelerinin hatırlanmasının çok zor olması, öğrenme etkisini azaltan en önemli iki neden olarak düşünülebilir.

Puanlayıcılar arası güvenilirlik hesaplaması için norm uygulamalarından 45 adet ASİS kayıt formu rastgele seçilmiştir. Daha sonra ASİS eğitimi almış iki uygulayıcı bağımsız olarak 45 formu puanlamışlar ve alt test toplamlarını hesaplamışlardır. Alt test puanları arasındaki korelasyonlara bakılarak ASİS'in puanlayıcılar arası güvenilirliği saptanmıştır. Analize göre altı alt testin güvenilirlik katsayısı 1,00, en uzun alt test olan SAN'ın ise güvenilirlik katsayısı 0,96 bulunmuştur. Korelasyon katsayılarının mükemmel düzeyde olması, ASİS'in puanlayıcılar arası hata varyansının altı alt testte 0 olduğunu ve puanlayıcılar arası güvenirliliğinin çok yüksek olduğunu göstermektedir. (Sak, Bal Sezerel, Ayas, Tokmak, Özdemir, Demirel Gürbüz ve Öpengin, 2016, s, 69-76).

Araştırmacılar tarafından hazırlanan öğrenci ve aile bilgi formları, Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASIS), Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi-II (SOBAT-II) ve Kelime Okuma Testi (KOBİT) testi toplam 81 öğrenciye uygulanmıştır. Ayrıca her öğrenciye ait RAM tarafından verilen eğitsel değerlendirme ve sağlık raporları detaylı bir şekilde incelenmiştir. Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASIS) Anadolu Üniversitesi bünyesinde hizmet veren Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırma ve Uygulama

Merkezinde görev yapan alan uzmanlarınca uygulanmıştır. ASIS'ten elde edilen puanlara göre tüm katılımcıların zekâ puanı ortalaması 88,96 iken deney grubundaki katılımcıların zekâ puanı ortalaması 92,15 ve kontrol grubundaki katılımcıların zekâ puanı ortalaması 84,80'dir. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların zekâ puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı değerlendirilmiştir. Öncelikle ASIS'ten elde edilen puanların dağılımını değerlendirmek için Shapiro-Wilk normallik testi uygulanmış ve puanların normal dağılım göstermediği belirlenmiştir ($W=0,846$; $p<.05$). Bu yüzden katılımcıların zekâ puanları arasındaki farkı değerlendirmek için nonparametrik bir test olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre iki grup zekâ puanları açısından benzer özelliklere sahiptir ($U=48,5$; $p>.05$).

Ayrıca deney ve kontrol grubundaki katılımcıların tamamına uygulanan KOBİT ve SOBAT-II'den elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı değerlendirilmiştir. KOBİT'tan elde edilen puanların dağılımını değerlendirmek için Shapiro-Wilk normallik testi uygulanmış ve anlamlı kelime okuma puanlarının normal dağılım göstermediği ($W=0,879$; $p<.05$) fakat anlamsız kelime okuma puanlarının normal dağılım gösterdiği ($W=0,949$; $p<.05$) belirlenmiştir. Anlamlı kelime okuma puanları için nonparametrik bir test olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre iki grup anlamlı kelime okuma puanları açısından benzer özelliklere sahiptir ($U=37,0$; $p>.05$). Anlamsız kelime okuma puanları için parametrik bir test olan bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Uygulanan t testi sonuçlarına göre iki grup anlamsız kelime okuma puanları açısından benzer özelliklere sahiptir ($t=1,59$; $p>.05$). SOBAT-II'den elde edilen akıcı okuma puanlarının dağılımını değerlendirmek için Shapiro-Wilk normallik testi uygulanmış ve puanların normal dağılım göstermediği belirlenmiştir ($W=0,832$; $p<.05$). Bu yüzden nonparametrik bir test olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre iki grup akıcı okuma puanları açısından benzer özelliklere sahiptir ($U=40,0$; $p>.05$).

Ayrıca çalışma grubundaki öğrenciler hakkında daha fazla bilgi sahibi olabilmek için bazı demografik veriler araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi formu (Bkz. Ek.7) aracılığıyla toplanmıştır. Bilgi formu aracılığıyla elde edilen verilere göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun evde çalışma odası olduğu, günlük az da olsa kitap okumaya zaman ayırdıkları, günlük spora az zaman ayırdıkları ancak oyuna, televizyona ve bilgisayara daha çok zaman ayırdıkları, ailelerin nadiren gazete aldığı, ailelerin yarıya yakınının evinde kitaplık olduğu, öğrencilerin tamamının herhangi bir kütüphane

üyeliklerinin olmadığı, tamamının herhangi bir dergiye abone olmadığı, ailelerin tamamında evde engelli bir birey olmadığı, anne ve babalarının sağ olduğu ve son olarak da ailelerin ortalama iki ya da üç çocuğa sahip olduğu görülmüştür. Bilgi formundan elde edilen veriler Tablo 3.4'te detaylı olarak sunulmaktadır.

Tablo 3.4

Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Veriler

| | | Deney Grubu | | Kontrol Grubu | |
|--|--------------|-------------|-------|---------------|-------|
| | | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| Kurumdaki süre | 1 yıl | 3 | % 23 | 5 | % 50 |
| | 2 yıl | 4 | % 31 | 2 | % 20 |
| | 3 yıl | 3 | % 23 | 1 | % 10 |
| | 4 yıl | 3 | % 23 | 2 | % 20 |
| Çalışma odası | Var | 13 | % 100 | 8 | % 80 |
| | Yok | 0 | % 0,0 | 2 | % 20 |
| Günlük okunan kitap sayfası | 0 sayfa | 3 | % 23 | 4 | % 40 |
| | 1-15 sayfa | 8 | % 62 | 6 | % 60 |
| | 16-30 sayfa | 2 | % 15 | 0 | % 0,0 |
| Günlük okumaya ayrılan süre (dakika) | 0 | 3 | % 23 | 3 | % 30 |
| | 1-15 Dk. | 5 | % 39 | 4 | % 40 |
| | 16-30 Dk. | 5 | % 39 | 2 | % 20 |
| | 31-60 Dk. | 0 | % 0,0 | 1 | % 10 |
| Günlük spora ayrılan süre (dakika) | Yok | 10 | % 77 | 7 | % 70 |
| | 1-30 Dk. | 0 | % 0,0 | 2 | % 20 |
| | 31-60 Dk. | 0 | % 0,0 | 1 | % 10 |
| | 61-90 Dk. | 3 | % 23 | 0 | % 0,0 |
| Günlük oyuna ayrılan süre (dakika) | 0 Dk. | 2 | % 15 | 0 | % 0,0 |
| | 1-60 Dk. | 6 | % 46 | 3 | % 30 |
| | 61-120 Dk. | 5 | % 39 | 6 | % 60 |
| | 121-180 Dk. | 0 | % 0,0 | 1 | % 10 |
| Günlük televizyona ayrılan süre (dakika) | 0 Dk. | 1 | % 8 | 1 | % 10 |
| | 1-60 Dk. | 8 | % 62 | 2 | % 20 |
| | 61-120 Dk. | 2 | % 15 | 5 | % 50 |
| | 121-180 Dk. | 1 | % 8 | 2 | % 20 |
| | 181 ve + Dk. | 1 | % 8 | 0 | % 0,0 |

Tablo 3.4 (Devam)

Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Veriler

| | | Deney Grubu | | Kontrol Grubu | |
|--|------------------|-------------|---------|---------------|---------|
| | | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| | 0 Dk. | 0 | % 0,0 | 1 | % 10 |
| | 0 Dk. | 4 | % 31 | 3 | % 30 |
| Günlük bilgisayara ayrılan süre (dakika) | 1-60 Dk. | 4 | % 31 | 1 | % 10 |
| | 61-120 Dk. | 4 | % 31 | 4 | % 40 |
| | 121-180 Dk. | 1 | % 8 | 1 | % 10 |
| | Hiç | 6 | % 46 | 6 | % 60 |
| | Bazen | 6 | % 46 | 4 | % 40 |
| Gazete | Her Gün | 1 | % 8 | 0 | % 0,0 |
| | Var | 9 | % 69 | 6 | % 60 |
| Kitaplık | Yok | 4 | % 31 | 4 | % 40 |
| | Var | 6 | % 46 | 2 | % 20 |
| Kütüphane Üyelik | Yok | 7 | % 54 | 8 | % 80 |
| | Yok | 13 | % 100 | 10 | % 100 |
| Dergi abonelik | Yok | 13 | % 100 | 10 | % 100 |
| Ailedeki engelli birey | Yok | 13 | % 100 | 10 | % 100 |
| Anne sağ/özü | Sağ | 13 | % 100,0 | 10 | % 100,0 |
| Anne öz/üvey | Öz | 13 | % 100,0 | 10 | % 100,0 |
| Baba sağ/özü | Sağ | 13 | % 100,0 | 10 | % 100,0 |
| | Öz | 11 | % 84,6 | 10 | % 100,0 |
| Baba öz/üvey | Üvey | 2 | % 15,4 | 0 | % 0,0 |
| | Birlikte | 10 | % 76,9 | 9 | % 90,0 |
| Anne baba birlikte/ayrı | Ayrı | 3 | % 23,1 | 1 | % 10,0 |
| | Okur Yazar Değil | 2 | % 15,4 | 0 | % 0,0 |
| | İlkokul | 3 | % 23,1 | 6 | % 60,0 |
| Anne eğitim | Ortaokul | 1 | % 7,7 | 3 | % 30,0 |
| | Lise | 4 | % 30,8 | 1 | % 10,0 |
| | Üniversite | 3 | % 23,1 | 0 | % 0,0 |
| | İlkokul | 4 | % 30,8 | 3 | % 30,0 |
| Baba eğitim | Ortaokul | 2 | % 15,4 | 3 | % 30,0 |
| | Lise | 3 | % 23,1 | 2 | % 20,0 |
| | Üniversite | 4 | % 30,8 | 2 | % 20,0 |

Tablo 3.4 (Devam)

Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Veriler

| | | Deney Grubu | | Kontrol Grubu | |
|------------------------------|---|-------------|--------|---------------|--------|
| | | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| | 1 | 1 | % 7,7 | 0 | % 0,0 |
| | 2 | 8 | % 61,5 | 4 | % 40,0 |
| Ailedeki toplam çocuk sayısı | 3 | 4 | % 30,8 | 4 | % 40,0 |
| | 4 | 0 | % 0,0 | 1 | % 10,0 |
| | 5 | 0 | % 0,0 | 1 | % 10,0 |

3.4. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Bu çalışmada üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Yazmaya yönelik tutum ölçeği (YAYTÖ; Kırmızı, 2009) ve öz düzenleme ölçeği (ÖDÖ; Uygun, 2012) uygulamacı tarafından gerekli yönergeler verilerek deney öncesinde ve sonrasında hem deney grubuna hem de kontrol grubuna uygulanmıştır. Öykü yazma becerisi rubriğinden (ÖYBER) sağlanan veriler ise öğrencilerin yazdığı öykülerin araştırmacı tarafından puanlanmasıyla elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıyla ilgili gerekli açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

3.3.1. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği (YAYTÖ)

Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği (YAYTÖ) ilköğretim okullarında 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Kırmızı (2009) tarafından geliştirilmiştir. Geliştirme sürecinde YAYTÖ'nün yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Sonuç olarak 18 madde elendikten sonra kalan hali ile ölçekte 17 madde birinci, beş madde ikinci, sekiz madde üçüncü, dört madde dördüncü faktörde olmak üzere toplam 34 madde yer almaktadır. Likert tipi ölçekle “Tamamen Uygun, Oldukça Uygun, Kısmen Uygun, Çok Az Uygun, Hiç Uygun Değil” şeklinde beşli derecelendirme yapılmıştır.

Dört faktör altında toplanan maddelerin varyansı %59,28'dur. Maddelere ilişkin faktör öz değerleri de 0,50 ile 0,86 arasında değişim göstermektedir. Ölçeğin, alt ölçeklerinin belirlenmesi sonrasında, bütün olarak güvenilirlik çözümlemesi Cranbach Alpha güvenilirlik katsayısı, Spearman-Brown korelasyon katsayısı ve Guttman Split-half güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmış ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının 0,90 olduğu belirlenmiştir. Split-half modeline göre yapılan güvenilirlik

analizinde ölçek 17 ve 17 madde olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Birinci grubun Alpha değeri 0,93, ikinci grubun Alpha değeri ise 0,78 olarak bulunmuştur. İki grup arasındaki korelasyon katsayısı 0,68 olarak bulunmuştur. Yani iki grup arasında pozitif yönde doğrusal bir ilişki bulunmaktadır (Equal-length Spearman-Brown=0,5286, Guttman splitt-half=0,5129, Unequal-length Spearman-Brown=0,5286). Birinci faktör *Yazı Yazmaya İlişkin Duyuşsal Tutumlar*, ikinci faktör *Yazmada Kendini Geliştirmek İçin Kişisel Çabalar*, üçüncü faktör *Yazı Yazmaya Yönelik Davranışsal Tutumlar*, dördüncü faktör *Yazmaya İlişkin Kendini Değerlendirme* olarak adlandırılmıştır.

Birinci faktörde yer alan 17 maddeye ilişkin olarak en düşük faktör öz değeri 0,51 en yükseği ise 0,86'dir (Cronbach's Alpha=0,93). İkinci faktörde yer alan 8 maddeye yönelik olarak en düşük faktör öz değeri 0,53 en yükseği ise 0,84'dir (Cronbach's Alpha 0,71). Üçüncü faktörde yer alan beş maddeye yönelik olarak en düşük faktör öz değeri 0,50 en yükseği ise 0,78'dir (Cronbach's Alpha=0,82). Dördüncü faktörde yer alan yedi maddeye yönelik olarak en düşük faktör öz değeri 0,52 en yükseği ise 0,65'tir (Cronbach's Alpha=0,60).

Her bir öğrencinin ölçekten alabileceği ağırlıklı ham puan en az 34, en çok ise 170'tir. Toplam puanın yüksek olmasının, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının olumlu olduğunun, düşük olması da tutumlarının olumsuz olduğunun göstergesi olarak yorumlanmaktadır.

3.3.2. Öz Düzenleme Ölçeği (ÖDÖ)

Yazmaya yönelik Öz Düzenleme Ölçeği (ÖDÖ) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik öz düzenleme beceri düzeylerini belirlemek amacıyla Uygun (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçme aracının yapı geçerliliğini test etmek için faktör analizi tekniği uygulanmıştır. Ölçme aracında aynı amaçları ya da ifadeleri ölçmeyen maddeleri ayıklarken; önce döndürülmemiş Temel Bileşenler Analizi Tekniği (PCA) sonra da temel bileşenlere göre Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılmıştır. Ölçeğin faktör sayısının saptanmasında öncelikle öz değer sayısının 1'den büyük olmasına bakılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için madde toplam puan korelasyonu incelenmiştir. Buna göre yapılan analiz sonucunda madde toplam puan korelasyonu 0,30'un altında kalan 13 madde ölçekten atılarak madde sayısı 26'ya indirilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı ise 0,87'dir. Ölçek, likert tipinde olup olumlu ifadeler için 3-2-1, olumsuz ifadeler için 1-2-3 şeklinde ters puanlanmıştır. Asıl uygulamada

kullanılan ölçekte, 18 olumlu ve bir olumsuz olmak üzere toplam 19 madde yer almaktadır. Ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 19, en yüksek puan ise 57'dir.

3.3.3. Öykü Yazma Becerisi Rubriği (ÖYBER)

Öykü Yazma Becerisi Rubriği (ÖYBER) araştırmacı tarafından müfredat temelli olarak geliştirilmiştir. Stratejinin içeriğine ve temel bileşenlerine teorik olarak dayandırılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Öncelikli olarak dil ve şekil açısından dil bilim alanında iki akademisyenden görüş alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra özel eğitim alanında görev yapan 12 akademisyen, 4 doktora ve 5 yüksek lisans öğrencisinden kapsam ve görünüş geçerliği için görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda rubriğe son şekli verilmiştir (Ek 3). Rubrik (1) konu, (2) karakter, (3) zaman, (4) ortam, (5) hedef, (6) eylem, (7) sonuç ve (8) durum olmak üzere sekiz alt temaya sahiptir. Alt temalardan karakter, eylem ve sonuç üçer maddeden oluşurken konu, zaman, ortam, hedef ve durum birer maddeden oluşmaktadır. Toplam madde sayısı 14'tür. Her bir madde yetersiz, geliştirilmeli ve yeterli şeklinde kullanıcı tarafından değerlendirilmektedir. Puan değerleri yetersiz seçeneği için 0, geliştirilmeli seçeneği için 1, yeterli seçeneği için ise 2'dir. "Elde edilen toplam puan x 100 / 28" formülü ile kullanıcı yüzde olarak bir başarı puanı elde edebilmektedir. Çalışma grubundaki öğrenciler tarafından yazılan 50 öykü iki alan uzmanı tarafından eş zamanlı bir şekilde değerlendirilerek değerlendirmeciler arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Değerlendirmeciler arasındaki tutarlılığı belirlemek üzere Kappa ve korelasyon analizi uygulanmıştır. Değerlendirmeciler arasındaki uyumu ortaya koyan Kappa analizi ile birlikte değerlendirmeci puanları arasındaki yüksek korelasyon çıkması, tutarlılık göstergesi olarak kabul edilmektedir. Kappa analizi gözlemciler arasındaki uyuma yönelik güvenilirliği belirlemede kullanılan istatistiksel bir yöntemdir (Cohen, 1960). Kappa (κ) katsayısı değerlendirme kriterleri (Landis ve Koch, 1977) Tablo 3.5'te verilmektedir.

Tablo 3.5'e göre birinci ve ikinci değerlendirmeciden elde edilen puanlar uyumludur (Kappa (κ)=0,624; $p<.05$). İki değerlendirmeciye ait puanlar arasındaki korelasyon ise pozitif yönde %98,6 oranında anlamlı bulunmuştur ($p<.05$).

Tablo 3.5

Kappa (κ) Katsayısı Değerlendirme Kriterleri

| Kappa (κ) | Yorum |
|------------------------------------|----------------------------------|
| < 0 | Hiç uyuşma olmaması |
| 0,00 — 0,20 | Önemsiz uyuşma olması |
| 0,21 — 0,40 | Orta derecede uyuşma olması |
| 0,41 — 0,60 | Ekseriyetle uyuşma olması |
| 0,61 — 0,80 | Önemli derecede uyuşma olması |
| 0,81 — 1,00 | Neredeyse mükemmel uyuşma olması |

3.5. Verilerin Toplanması

Veriler, (1) yazmaya yönelik tutum ölçeği ve (2) öz düzenleme ölçeği doğrudan öğrencilere uygulanarak, (3) öykü yazma becerisi ölçme rubriği ile araştırmacı tarafından çalışma grubundaki öğrencilerin yazdığı öyküler değerlendirilerek elde edilmiştir. Bu süreç üç aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Deney öncesi olan ilk aşamada çalışma grubundaki bütün öğrencilere mevcut performanslarını belirlemek üzere serbest öykü yazdırılmıştır. Bu öyküler daha sonra öykü yazma becerisi ölçme rubriği ile araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Bu aşamada aynı zamanda yazmaya yönelik tutum ve öz düzenleme becerilerini ölçmek üzere diğer iki ölçme aracı uygulanarak ön test verileri toplanmıştır.

İkinci aşamada deney grubuna bağımsız değişken uygulandıktan sonra öğrencilere yeniden öykü yazdırılmış ve aynı ölçekler uygulanarak son test verileri toplanmıştır. Son aşamada ise kontrol grubundaki öğrencilere de bağımsız değişken uygulandıktan sonra birinci ve ikinci aşamalardaki veri toplama süreci sadece kontrol grubu için benzer şekilde yinelenmiştir.

Araştırmanın sosyal geçerliğini ortaya koymak üzere nitel araştırma yaklaşımlarından görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği, nicel araştırmalarda kullanılan veri toplama aracı olan anketlerle karşılaştırıldığında esneklik, yanıt oranı, sözel olmayan davranış, görüşme ortamı üzerindeki kontrol, soru sırası, anlık tepki, veri kaynağının teyit edilmesi, tamlık, derinlemesine bilgi gibi güçlü özelliklere sahiptir (Geçer ve Özel, 2012, s.3). Görüşme tekniklerinden ise yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları hazırlamaktadır. Ancak bazı durumlarda görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilmektedir.

Araştırmacının daha önceden cevabını aldığı sorular varsa o soruları sormayabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitim bilim araştırmalarına daha uygun bir teknik görünümü vermektedir (Türnüklü, 2000, s. 547).

Görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular, araştırmanın alt problemleriyle ilgili bilgileri toplama doğrultusunda hazırlanmıştır. Açık uçlu sorular hazırlanırken katılımcıların ayrıntılı bilgi vermesini sağlamak için kısa cevaplı soru türleri kullanılmamıştır. Soru cümlelerinde yanlış anlamaya sebebiyet verebilecek ifadelerden kaçınılmıştır. Sorular oluşturulduktan sonra alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra örneklem dışında beş öğretmen, beş öğrenci ve beş veli ile pilot uygulama yapılmıştır. Geri dönütlere dayalı olarak son düzenlemeler yapılarak kullanıma hazır hale getirilmiştir (Bkz. Ek 10).

3.6. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler istatistik paket programına girilmiş ve analizleri yapılmıştır. Araştırma değişkenlerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek üzere Kurtosis (Basıklık) ve Skewness (Çarpıklık) değerleri incelenmiştir (Bkz. Tablo 3.6). Alanyazında, değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek üzere Kurtosis (Basıklık) ve Skewness (Çarpıklık) değerlerinden elde edilen puanların +1.5 ile -1.5 (Tabachnick ve Fidell, 2013), +2.0 ile -2.0 (George, ve Mallery, 2010) arasında olması normal dağılım olarak kabul edilmektedir. Değişken varyansının bilinmemesi durumunda t-dağılımı; ana kütle normal dağılım göstermiyorsa parametrik olmayan testler uygulanmaktadır (Field, 2009, s.42, 45, 345).

Bu araştırmada, Kurtosis (Basıklık) ve Skewness (Çarpıklık) değerlerine göre deney ve kontrol grubu normal dağılım gösterdiği için deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için gruplar arası değerlendirmelerde parametrik bir test olan bağımsız örneklem t testi grup içi değerlendirmelerde ise bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır. Örneklemelerin ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olması, bağımsız ve bağımlı değişken arasında güçlü bir ilişki olduğunun kesin göstergesi olmadığı için (Büyüköztürk, Çokluk-Bökeoğlu ve Köklü, 2016, s. 169) bağımsız örneklem t testi analizinin kullanıldığı durumlarda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etki büyüklüğünü

hesaplamak için Cohen's d formülü olarak $d = t \sqrt{\frac{N_1 + N_2}{N_1 N_2}}$ kullanılırken bağımlı

örneklem t testi analizinin kullanıldığı durumlarda $d = \frac{t}{\sqrt{N}}$ formülü kullanılmıştır (Cohen, 1988). Hesaplamalar sonucunda elde edilen d değeri şu şekilde yorumlanmıştır: 0,20 küçük (small) etki büyüklüğü, 0,50 orta (medium), 0,80 büyük (large) etki büyüklüğü (Cohen, 1988).

Tablo 3.6

Kurtosis (Basıklık) ve Skewness (Çarpıklık) değerleri

| Grup | | ÖYBER öntest | ÖYBER aratest | ÖYBER sontest | ÖDÖ öntest | ÖDÖ aratest | ÖDÖ sontest | YAYTÖ öntest | YAYTÖ aratest | YAYTÖ sontest |
|---------|----------|--------------|---------------|---------------|------------|-------------|-------------|--------------|---------------|---------------|
| | | Deney | Kurtosis | -0,35 | 0,01 | | 0,27 | -0,45 | | 0,11 |
| | Skewness | -0,13 | -0,81 | | -0,17 | -0,72 | | -0,35 | -0,27 | |
| Kontrol | Kurtosis | 0,82 | -0,94 | -1,70 | 0,16 | -0,46 | 0,01 | -0,80 | -0,44 | -1,51 |
| | Skewness | -1,29 | -0,19 | -0,24 | 0,13 | -0,69 | -1,07 | 0,14 | 0,05 | 0,05 |
| Toplam | Kurtosis | -0,64 | -0,99 | -1,70 | 0,51 | -0,49 | 0,01 | -0,51 | -0,70 | -1,51 |
| | Skewness | -0,49 | 0,29 | -0,24 | 0,42 | -0,40 | -1,07 | -0,13 | -0,21 | 0,05 |

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla elde edilen sosyal geçerlik verileri içerik analizi türlerinden frekans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu yöntemde belirli bir öğenin yoğunluk ve öneminin anlaşılabilmesi için öğelerin oransal (sayı ve yüzde) olarak görülme sıklığı ortaya konulmaktadır (Bilgin, 2006, s. 18). Bu çalışmada öncelikli olarak araştırma soruları doğrultusunda temel öğeler belirlenmiştir. Belirlenen öğelere uygun ifadelerden alt öğeler oluşturularak bunların frekans ve yüzdeleri verilmiştir. Ek olarak katılımcıların kendi ifadelerinden kesitlerle desteklenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Araştırmanın dördüncü bölümünde araştırma soruları doğrultusunda 1) gruplar arası t testi bulguları, 2) deney grubu öntest-sontest puanları grup içi karşılaştırması t testi bulguları, 3) kontrol grubu öntest sontest puanları grup içi karşılaştırması t testi bulguları, 4) gruplar arası öntest sontest puan farklarının karşılaştırılması t testi bulguları, 5) kontrol grubu sontest izleme-testi puan farklarının karşılaştırılması t testi bulguları 6) ÖYBER tematik puan ortalamaları ve son olarak öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinden (sosyal geçerlik) elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Öykü Yazma Becerisi Rubriği (ÖYBER) Puanlarındaki Değişim

ÖYBER puan ortalamaları ve gruplar arası t testi bulguları, deney grubu ÖYBER öntest-sontest puanları grup içi karşılaştırması t testi bulguları, kontrol grubu ÖYBER öntest sontest puanları grup içi karşılaştırması t testi bulguları, ÖYBER gruplar arası öntest sontest puan farklarının karşılaştırılması t testi bulguları, kontrol grubu ÖYBER sontest izleme-testi puan farklarının karşılaştırılması t testi bulguları, deney grubu ÖYBER öntest- sontest tematik puan ortalamaları, kontrol grubu ÖYBER öntest-sontest tematik puan ortalamaları ve kontrol grubu öykü yazma becerisi sontest izleme-testi tematik puan ortalamaları Tablo 4.1’de verilmektedir:

Tablo 4.1

ÖYBER Puan Ortalamaları ve Gruplar Arası t Testi Bulguları

| | Deney (n=13) | | Kontrol (n=10) | | t | p |
|--------------|--------------|------|----------------|------|-------|-----|
| | X | SS | X | SS | | |
| ÖYBER Öntest | 21,31 | 4,09 | 27,00 | 2,91 | -3,73 | .00 |

Deney grubu ÖYBER öntest puanlarının ortalaması 21,31 (SS=4,09), kontrol grubu öntest puanlarının ortalaması ise 27,00’dır (SS=2,91). ÖYBER öntest puanlarının gruplar arası farklılaşp farklılaşmadığını değerlendirmek için bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve ÖYBER öntest puanlarının gruplar arasında anlamlı farklılık gösterdiği ($t_{(21)}=-3,73$; $p<.05$) belirlenmiştir. Kontrol grubunun ön test puanları deney grubunun öntest puanlarından yüksektir.

Tablo 4.2

Deney Grubu ÖYBER Öntest-Sontest Puanları Grup İçi Karşılaştırması t Testi Bulguları

| | Öntest | | Sontest | | N | t | p |
|-------------------------------------|--------|------|---------|------|----|--------|-----|
| | X | SS | X | SS | | | |
| Deney grubu ÖYBER öntest-sontest | 21,31 | 4,09 | 33,54 | 4,98 | 13 | -13,08 | .00 |

Deney grubu ÖYBER öntest puanlarının ortalaması ($X=21,31$; $SS=4,09$) ile ÖYBER sontest puanlarının ortalaması ($X=33,54$; $SS=4,98$) arasındaki değişimin anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımlı örneklem t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre deney grubu için ÖYBER öntest-sontest puanları arasındaki değişim istatistiksel olarak anlamlı ($t_{(12)}=-13,08$; $p<.05$) bulunmuştur. Etki büyüklüğü hesaplama sonucuna göre KDY+KOHESD stratejisinin öykü yazma becerilerine etkisi büyüktür ($d=3,62$).

Tablo 4.3

Kontrol Grubu ÖYBER Öntest-Sontest Puanları Grup İçi Karşılaştırması t Testi Bulguları

| | Öntest | | Sontest | | N | t | p |
|---------------------------------------|--------|------|---------|------|----|-------|------|
| | X | SS | X | SS | | | |
| Kontrol grubu ÖYBER öntest-sontest | 27,00 | 2,91 | 28,00 | 2,06 | 10 | -2,12 | 0,06 |

Kontrol grubu ÖYBER öntest puanlarının ortalaması ($X=27,00$; $SS=2,91$) ile ÖYBER sontest puanlarının ortalaması ($X=28,00$; $SS=2,06$) arasındaki değişimin anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımlı örneklem t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre kontrol grubu için ÖYBER öntest-sontest puanları arasındaki değişim istatistiksel olarak anlamlı ($t_{(9)}=-2,12$; $p>.05$) bulunmamıştır.

Tablo 4.4

ÖYBER Gruplar Arası Öntest-Sontest Puan Farklarının Karşılaştırılması t Testi Bulguları

| | Deney (n=13) | | Kontrol (n=10) | | <i>t</i> | <i>p</i> |
|---------------------------------|--------------|-----------|----------------|-----------|----------|----------|
| | X | SS | X | SS | | |
| ÖYBER öntest-sontest puan farkı | 12,23 | 3,37 | 1,00 | 1,49 | 9,79 | .00 |

Deney grubu ve kontrol grubunun ÖYBER öntest ve sontest puanları arasındaki farklar hesaplanmış ve deney grubunda ortalama 12,23 (SS=3,37) puanlık bir değişim görülürken kontrol grubunda ortalama 1,00 (SS=1,49) puanlık bir değişim tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun ÖYBER öntest ve sontest puanları arasındaki bu değişimin gruplar arası anlamlı farklılığı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemeler *t* testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre deney grubunun ÖYBER öntest-sontest puanları arasındaki değişimin kontrol grubunun ÖYBER öntest-sontest puanları arasındaki değişime göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($t_{(21)}=9,79$; $p<.05$) belirlenmiştir. Etki büyüklüğü hesaplama sonucuna göre KDY+KOHESD stratejisinin öykü yazma becerilerine etkisi büyüktür ($d=4,12$).

Tablo 4.5

Kontrol Grubu ÖYBER Sontest İzleme-testi Puan Farklarının Karşılaştırılması t Testi Bulguları

| | Sontest | | İzleme-testi | | N | <i>t</i> | <i>p</i> |
|----------------------------|----------|-----------|--------------|-----------|----------|----------|----------|
| | X | SS | X | SS | | | |
| Kontrol grubu ÖDÖ | | | | | | | |
| sontest izleme-testi farkı | 28,00 | 2,06 | 34,30 | 3,02 | 10 | -6,94 | .00 |

Kontrol grubu ÖYBER sontest puanlarının ortalaması 28,00 (SS=2,06) ile ÖYBER izleme-testi puanlarının ortalaması 34,30 (SS=3,02) arasındaki değişimin anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımlı örneklemeler *t* testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre kontrol grubu ÖYBER sontest ve izleme-testi puanları arasındaki değişim istatistiksel olarak anlamlı ($t_{(12)}= -6,94$; $p<.05$) bulunmuştur. Etki büyüklüğü hesaplama sonucuna göre KDY+KOHESD stratejisinin öykü yazma becerilerine etkisi büyüktür ($d=2,20$).

Tablo 4.6

Deney Grubu ÖYBER Öntest-Sontest Tematik Puan Ortalamaları

| Tema | N | Öntest | | Sontest | |
|---------------|-----------|---------------|-------------|----------------|-------------|
| | | X | SS | X | SS |
| Konu | 13 | 1,00 | 0,71 | 2,00 | 0,00 |
| Karakter | 13 | 1,54 | 0,97 | 3,31 | 1,11 |
| Zaman | 13 | 0,38 | 0,65 | 1,85 | 0,38 |
| Ortam | 13 | 0,77 | 0,73 | 1,85 | 0,38 |
| Hedef | 13 | 0,31 | 0,48 | 1,31 | 0,85 |
| Eylem | 13 | 1,46 | 1,20 | 3,62 | 1,04 |
| Sonuç | 13 | 1,31 | 1,65 | 3,77 | 2,17 |
| Durum | 13 | 0,54 | 0,78 | 1,85 | 0,56 |
| Toplam | 13 | 7,31 | 4,09 | 19,54 | 4,98 |

Deney grubuna uygulanan ÖYBER sekiz alt temadan oluşmaktadır. Öntest ve sontest sonuçlarına göre konu temasında ortalama 1 puandan 2 puana, karakter temasında ortalama 1,54 puandan 3,31 puana ve zaman temasında ortalama 0,38 puandan 1,85 puana artış olmuştur. Ayrıca ÖYBER'ün ortam temasında ortalama 0,77 puandan 1,85 puana, hedef temasında ortalama 0,31 puandan ortalama 1,31 puana, eylem temasında ortalama 1,46 puandan ortalama 3,62 puana, sonuç temasında ortalama 1,31 puandan ortalama 3,77 puana ve durum temasında 0,54 puandan 1,85 puana artış olmuştur. Tüm temalar incelendiğinde öntest ortalama puanlarıyla son test ortalama puanları arasında en az iki kat artış olduğu görülmektedir. Sonuç olarak ÖYBER toplam puanının ortalama 7,31'den (SS=4,09) 19,54'e (SS=4,98) çıktığı belirlenmiştir.

Tablo 4.7

Kontrol Grubu ÖYBER Öntest-Sontest Tematik Puan Ortalamaları

| Tema | N | Öntest | | Sontest | |
|-------------|----------|---------------|-----------|----------------|-----------|
| | | X | SS | X | SS |
| Konu | 10 | 1,60 | 0,52 | 1,60 | 0,52 |
| Karakter | 10 | 2,60 | 1,35 | 2,60 | 1,07 |

Tablo 4.7 (Devam)

Kontrol Grubu ÖYBER Öntest-Sontest Tematik Puan Ortalamaları

| Tema | N | Öntest | | Sontest | |
|---------------|-----------|--------------|-------------|--------------|-------------|
| | | X | SS | X | SS |
| Zaman | 10 | 0,80 | 0,635 | 1,20 | 0,79 |
| Ortam | 10 | 1,00 | 0,67 | 1,30 | 0,48 |
| Hedef | 10 | 0,70 | 0,67 | 0,60 | 0,52 |
| Eylem | 10 | 2,80 | 1,23 | 2,90 | 0,74 |
| Sonuç | 10 | 2,80 | 1,03 | 2,90 | 0,88 |
| Durum | 10 | 0,70 | 0,82 | 0,90 | 0,99 |
| Toplam | 10 | 13.00 | 2.91 | 14.00 | 2.05 |

Kontrol grubuna uygulanan ÖYBER temalara ve toplam puan ortalamalarına göre ele alındığında öntest puanları ortalama 1,60 olan konu ve ortalama 2,60 olan karakter temalarının sontest puanlarının da aynı olduğu görülmektedir. Zaman teması ortalama 0,80 puandan 1,20 puana, ortam teması ortalama 1,00 puandan 1,30 puana, eylem teması ortalama 2,80 puandan 2,90 puana, sonuç teması 2,80 puandan 2,90 puana, durum teması 0,70 puandan 0,90 puana düşük oranda artış gösterirken hedef teması ise ortalama 0,70 puandan 0,60 puana düşüş göstermiştir. Sonuç olarak ÖYBER toplam puanının ortalama 13.00'den (SS=2.91) 14.00'e (SS=2.05) çıktığı belirlenmiştir.

Tablo 4.8

Kontrol Grubu Öykü Yazma Becerisi Sontest İzleme-testi Tematik Puan Ortalamaları

| Tema | N | Sontest | | İzleme-testi | |
|----------|----|---------|------|--------------|------|
| | | X | SS | X | SS |
| Konu | 10 | 1,60 | 0,52 | 2,00 | 0,00 |
| Karakter | 10 | 2,60 | 1,07 | 4,80 | 0,79 |
| Zaman | 10 | 1,20 | 0,79 | 1,50 | 0,71 |
| Ortam | 10 | 1,30 | 0,48 | 1,10 | 0,74 |
| Hedef | 10 | 0,60 | 0,52 | 1,20 | 0,42 |
| Eylem | 10 | 2,90 | 0,74 | 4,60 | 1,58 |

Tablo 4.8 (Devam)

Kontrol Grubu Öykü Yazma Becerisi Sontest İzleme-testi Tematik Puan Ortalamaları

| Tema | N | Sontest | | İzleme-testi | |
|---------------|-----------|--------------|-------------|--------------|-------------|
| | | X | SS | X | SS |
| Sonuç | 10 | 2,90 | 0,88 | 3,80 | 1,32 |
| Durum | 10 | 0,90 | 0,99 | 1,30 | 0,95 |
| Toplam | 10 | 14.00 | 2.05 | 20.30 | 3.02 |

Kontrol grubuna uygulanan ÖYBER temalara ve toplam puan ortalamalarına göre ele alındığında sontest puanları ortalama 1,60 olan konu 2,00 puana, ortalama 2,60 olan karakter 4,80 puana, ortalama 1,20 olan zaman teması 1,50 puana, ortalama 0,60 olan hedef 1,20 puana, ortalama 2,90 olan eylem teması 4,60 puana, ortalama 2,90 olan sonuç teması 3,80 puana, ortalama 0,90 olan durum teması 1,30 puana artarken ortalama 1,30 olan ortam teması 1,10 puana gerilemiştir. Sonuç olarak ÖYBER toplam puanının ortalama 14.00'ten (SS=2.05) 20,30'a (SS=3,02) çıktığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası yazdıkları örnek öyküler eklerde (Ek 11) yer almaktadır. Öğrencilerin uygulama sonrası yazdıkları öykülerin uygulama öncesi yazdıkları öykülere göre daha uzun olduğu, daha fazla öykü bileşeni içerdiği, cümlelerin daha mantıklı kurulduğu ve daha nitelikli olduğu görülmektedir.

4.2. Öz Düzenleme Ölçeği (ÖDÖ) Puanlarındaki Değişim

ÖDÖ puan ortalamaları ve gruplar arası t testi bulguları, deney grubu ÖDÖ öntest sontest puanları grup içi karşılaştırması t testi bulguları, kontrol grubu ÖDÖ öntest sontest puanları grup içi karşılaştırması t testi bulguları, ÖDÖ gruplar arası öntest sontest puan farklarının karşılaştırılması t testi bulguları, kontrol grubu ÖDÖ sontest izleme-testi puan farklarının karşılaştırılması t testi bulguları Tablo 4.9'da verilmektedir.

Tablo 4.9

ÖDÖ Puan Ortalamaları ve Gruplar Arası t Testi Bulguları

| | Deney (n=13) | | Kontrol (n=10) | | <i>t</i> | <i>p</i> |
|------------|---------------------|-----------|-----------------------|-----------|----------|----------|
| | X | SS | X | SS | | |
| ÖDÖ Öntest | 39,15 | 4,38 | 43,20 | 6,46 | -1,80 | .09 |

Deney grubu ÖDÖ öntest puanlarının ortalaması 39,15 (SS=4,38), kontrol grubu öntest puanlarının ortalaması ise 43,20'dur (SS=6,46). ÖDÖ öntest puanlarının gruplar arası farklılaşp farklılaşmadığını değerlendirmek için bağımsız örneklem *t* testi uygulanmış ve ÖDÖ öntest puanlarının gruplar arasında anlamlı farklılık göstermediği ($t_{(21)}=-1,80$; $p>.05$) belirlenmiştir.

Tablo 4.10

Deney Grubu ÖDÖ Öntest-Sontest Puanları Grup İçi Karşılaştırması t Testi Bulguları

| | Öntest | | Sontest | | N | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-----------------------------------|---------------|-----------|----------------|-----------|----------|----------|----------|
| | X | SS | X | SS | | | |
| Deney grubu ÖDÖ öntest-sontest | 39,15 | 4,38 | 48,77 | 5,46 | 13 | -5,26 | .00 |

Deney grubu ÖDÖ öntest puanlarının ortalaması 39,15 (SS=4,38) ile ÖDÖ sontest puanlarının ortalaması 48,77 (SS=5,46) arasındaki değişimin anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımlı örneklem *t* testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre deney grubu için ÖDÖ öntest-sontest puanları arasındaki değişim istatistiksel olarak anlamlı ($t_{(9)}=-0,63$; $p<.05$) bulunmuştur. Etki büyüklüğü hesaplama sonucuna göre KDY+KOHESD stratejisinin öz düzenleme becerisine etkisi büyüktür ($d=1,46$).

Tablo 4.11

Kontrol Grubu ÖDÖ Öntest-Sontest Puanları Grup İçi Karşılaştırması t Testi Bulguları

| | Öntest | | Sontest | | N | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-------------------------------------|---------------|-----------|----------------|-----------|----------|----------|----------|
| | X | SS | X | SS | | | |
| Kontrol grubu ÖDÖ öntest-sontest | 43,20 | 6,46 | 42,50 | 5,32 | 10 | 0,742 | .48 |

Kontrol grubu ÖDÖ öntest puanlarının ortalaması 43,20 (SS=6,46) ile ÖDÖ sontest puanlarının ortalaması 42,50 (SS=5,32) arasındaki değişimin anlamlı olup

olmadığını belirlemek için bağımlı örneklem t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre kontrol grubu için ÖDÖ öntest-sontest puanları arasındaki değişim istatistiksel olarak anlamlı ($t_{(9)}=0,742$; $p>.05$) bulunmamıştır.

Tablo 4.12

ÖDÖ Gruplar Arası Öntest-Sontest Puan Farklarının Karşılaştırılması t Testi Bulguları

| | Deney (n=13) | | Kontrol (n=10) | | t | p |
|-------------------------------|--------------|------|----------------|------|------|-----|
| | X | SS | X | SS | | |
| ÖDÖ öntest-sontest puan farkı | 9,62 | 6,59 | -0,70 | 2,98 | 4,58 | .00 |

Deney grubu ve kontrol grubunun ÖDÖ öntest ve sontest puanları arasındaki farklar hesaplanmış ve deney grubunda ortalama 9,62 (SS=6,59) puanlık bir değişim görülürken kontrol grubunda ortalama -0,70 (SS=2,98) puanlık bir değişim tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun ÖDÖ öntest ve sontest puanları arasındaki bu değişimin gruplar arası anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre deney grubunun ÖDÖ öntest-sontest puanları arasındaki değişimin kontrol grubunun ÖDÖ öntest-sontest puanları arasındaki değişime göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($t_{(21)}=4,58$; $p<.05$) belirlenmiştir. Etki büyüklüğü hesaplama sonucuna göre KDY+KOHESD stratejisinin öz düzenleme becerisine etkisi büyüktür ($d=1,93$).

Tablo 4.13

Kontrol Grubu ÖDÖ Sontest İzleme-testi Puan Farklarının Karşılaştırılması t Testi Bulguları

| | Sontest | | İzleme-testi | | N | t | p |
|--|---------|------|--------------|------|----|-------|-----|
| | X | SS | X | SS | | | |
| Kontrol grubu ÖDÖ sontest izleme-testi farkı | 42,50 | 5,32 | 49,80 | 4,40 | 10 | -4,38 | .00 |

Kontrol grubu ÖDÖ sontest puanlarının ortalaması 42,50 (SS=5,318) ile ÖDÖ izleme testi puanlarının ortalaması 49,80 (SS=4,340) arasındaki değişimin anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımlı örneklem t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre kontrol grubu için ÖDÖ sontest ve izleme-testi puanları arasındaki değişim

istatistiksel olarak anlamlı ($t_{(12)} = -4,38$; $p < .05$) bulunmuştur. Etki büyüklüğü hesaplama sonucuna göre KDY+KOHESD stratejisinin öz düzenleme becerisine etkisi büyüktür ($d = 1,39$).

4.3. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği (YAYTÖ) Puanlarındaki Değişim

YAYTÖ puan ortalamaları ve gruplar arası t testi bulguları, deney grubu YAYTÖ öntest sontest puanları grup içi karşılaştırması t testi bulguları, kontrol grubu ÖDÖ öntest sontest puanları grup içi karşılaştırması t testi bulguları, YAYTÖ gruplar arası öntest sontest puan farklarının karşılaştırılması t testi bulguları, kontrol grubu YAYTÖ sontest izleme-testi puan farklarının karşılaştırılması t testi bulguları Tablo 4.14'te verilmektedir.

Tablo 4.14

YAYTÖ Puan Ortalamaları ve Gruplar Arası t Testi Bulguları

| | Deney (n=13) | | Kontrol (n=10) | | t | p |
|--------------|--------------|-------|----------------|-------|------|-----|
| | X | SS | X | SS | | |
| YAYTÖ Öntest | 101,54 | 23,70 | 101,10 | 24,49 | 0,04 | .97 |

Deney grubu YAYTÖ öntest puanlarının ortalaması 101,54 (SS=23,70), kontrol grubu öntest puanlarının ortalaması ise 101,10'dur (SS=24,49). YAYTÖ öntest puanlarının gruplar arası farklılaşp farklılaşmadığını değerlendirmek için bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve YAYTÖ öntest puanlarının gruplar arasında anlamlı farklılık göstermediği ($t_{(21)} = 0,04$; $p > .05$) belirlenmiştir.

Tablo 4.15

Deney Grubu YAYTÖ Öntest-Sontest Puanları Grup İçi Karşılaştırması t Testi Bulguları

| | Öntest | | Sontest | | N | t | p |
|-------------------------------------|--------|-------|---------|-------|----|-------|-----|
| | X | SS | X | SS | | | |
| Deney grubu YAYTÖ öntest-sontest | 101,54 | 23,70 | 124,54 | 21,16 | 13 | -2,63 | .02 |

Deney grubu YAYTÖ öntest puanlarının ortalaması 101,54 (SS=23,70) ile YAYTÖ sontest puanlarının ortalaması 124,54 (SS=21,16) arasındaki değişimin anlamlı

olup olmadığını belirlemek için bağımlı örneklem t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre deney grubu için YAYTÖ öntest-sontest puanları arasındaki değişim istatistiksel olarak anlamlı ($t_{(12)}=-2,63$; $p<.05$) bulunmuştur. Etki büyüklüğü hesaplama sonucuna göre KDY+KOHESD stratejisinin yazmaya yönelik tutuma etkisi büyüktür ($d=0,98$).

Tablo 4.16

Kontrol Grubu YAYTÖ Öntest-Sontest Puanları Grup İçi Karşılaştırması t Testi

Bulguları

| | Öntest | | Sontest | | N | t | p |
|---------------------------------------|--------|-------|---------|-------|----|-------|-----|
| | X | SS | X | SS | | | |
| Kontrol grubu YAYTÖ öntest-sontest | 101,10 | 24,49 | 103,20 | 23,60 | 10 | -0,63 | .55 |

Kontrol grubu YAYTÖ öntest puanlarının ortalaması 101,10 (SS=24,49) ile YAYTÖ sontest puanlarının ortalaması 103,20 (SS=23,60) arasındaki değişimin anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımlı örneklem t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre kontrol grubu için YAYTÖ öntest-sontest puanları arasındaki değişim istatistiksel olarak anlamlı ($t_{(12)}=-0,63$; $p>.05$) bulunmamıştır.

Tablo 4.17

YAYTÖ Gruplar Arası Öntest-Sontest Puan Farklarının Karşılaştırılması t Testi

Bulguları

| Puan | Deney (n=13) | | Kontrol (n=10) | | t | p |
|----------------------------|--------------|-------|----------------|-------|------|-----|
| | X | SS | X | SS | | |
| YAYTÖ öntest-sontest farkı | 23,00 | 31,57 | 2,10 | 10,57 | 2,00 | .04 |

Deney grubu ve kontrol grubunun YAYTÖ öntest ve sontest puanları arasındaki farklar hesaplanmış ve deney grubunda ortalama 23 (SS=31,57) puanlık bir değişim görülürken kontrol grubunda ortalama 2,10 (SS=10,57) puanlık bir değişim tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun YAYTÖ öntest ve sontest puanları arasındaki bu değişimin gruplar arası anlamlı farklılığı olup olmadığını belirlemek için bağımlı örneklem t testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre deney grubunun YAYTÖ öntest-sontest puanları arasındaki değişimin kontrol grubunun YAYTÖ öntest-sontest

puanları arasındaki değişime göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($t_{(21)}=-2,00$; $p<.05$) belirlenmiştir. Etki büyüklüğü hesaplama sonucuna göre KDY+KOHESD stratejisinin yazmaya yönelik tutuma etkisi büyüktür ($d=0,84$).

Tablo 4.18

Kontrol Grubu YAYTÖ Sontest İzleme-testi Puan Farklarının Karşılaştırılması t Testi Bulguları

| | Sontest | | İzleme-testi | | N | t | p |
|----------------------------|---------|-------|--------------|-------|----|-------|-----|
| | X | SS | X | SS | | | |
| Kontrol grubu YAYTÖ | | | | | | | |
| sontest izleme-testi farkı | 103,20 | 23,60 | 120,70 | 18,26 | 10 | -2,17 | .06 |

Kontrol grubu YAYTÖ sontest puanlarının ortalaması 103,20 (SS=23,60) ile YAYTÖ izleme-testi puanlarının ortalaması 120,70 (SS=18,26) arasındaki değişimin anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımlı örneklem t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre kontrol grubu için YAYTÖ sontest ve izleme-testi puanları arasındaki değişim istatistiksel olarak anlamlı ($t_{(12)}=-2,17$; $p>.05$) bulunmamıştır.

4.5. Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri (Sosyal Geçerlik)

Bu bölümde öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinden elde edilen sosyal geçerlik bulguları yer almaktadır. Öncelikle öğrenci ve veli görüşleri açıklanmıştır. Sonra öğretmen görüşleri detaylandırılmıştır.

4.5.1. Öğrenci görüşleri

Öğrencilerin KDY + KOHESD stratejisinin öykü yazma becerilerine ve öykü yazmaya yönelik tutumlarına olan etkisine ilişkin görüşleri Tablo 4.19’da verilmektedir.

Tablo 4.19

KDY + KOHESD Stratejisinin Öykü Yazma Becerisine Sağladığı Katkılara İlişkin Öğrenci Görüşleri

| KDY + KOHESD stratejisinin öykü yazma becerisine sağladığı katkılar | f | % |
|---|----|----|
| 1. Nasıl öykü yazacağımı öğrendim. (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22) | 19 | 83 |
| 2. Daha önce yazdığım öykülerdeki hatalarımı fark ettim. (Ö3, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö17, Ö19,) | 8 | 35 |
| 3. Daha önce yazdığım öykülerdeki eksiklerimi fark ettim. (Ö4, Ö7, Ö8, Ö16) | 4 | 17 |

Öğrencilerin kendi ifadelerinden kesitler:

“KDY + KOHESD’i öğrenmeden öykü yazamazdım. Bu yüzden güzel bir şey ben bu KDY + KOHESD’i çok sevdim. İyi katılmışım.” (Ö1)

“Benim bir sürü öykümün hatalı olduğunu anladım bu etkinlikten sonra daha iyi öykü yazacağım.”(Ö19)

“Öykü yazmayı bilmesek bile KDY + KOHESD’i kullanarak kolay öykü yazılabilir.” (Ö15)

KDY + KOHESD stratejisinin öykü yazma becerisine sağladığı katkılara ilişkin olarak öğrenciler nasıl öykü yazılması gerektiğini öğrendiklerini (n=19, %83), yazdıkları öykülerdeki hatalarını (n=8, %35) ve eksiklerini (n=4, %17) fark ettiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 4.20

KDY + KOHESD Stratejisinin Öykü Yazmaya Yönelik Tutuma Olan Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

| KDY + KOHESD stratejisinin öykü yazmaya yönelik tutuma olan etkisi | f | % |
|---|----------|----------|
| 1. Öykü yazmayı sevdim. (Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö9, Ö10, Ö11, Ö15, Ö17, Ö20, Ö21, Ö23) | 17 | 74 |
| 2. Öykü yazabilirim. (Ö1, Ö10, Ö18) | 3 | 13 |

Öğrencilerin kendi ifadelerinden kesitler:

“Güzel etkiledi çünkü çok sevdim.” (Ö2)

“Ben ilerde daha güzel şeyler öyküler yazıcam inaniyorum kendime.” (Ö18)

KDY + KOHESD stratejisinin öykü yazmaya yönelik tutumlarına olan etkisine ilişkin ise öğrenciler öykü yazmayı sevindiklerini (n=17, %74) ve öykü yazabileceklerini (n=3, %13) ifade etmişlerdir.

4.5.2. Veli görüşleri

Velilerin KDY + KOHESD stratejisinin çocuklarının öykü yazma becerisine ve öykü yazmaya yönelik tutuma olan etkisine ilişkin görüşleri Tablo 4.21’de verilmektedir.

Tablo 4.21

KDY + KOHESD *Stratejisinin Öykü Yazma Becerisine Sağladığı Katkılarına İlişkin Veli Görüşleri*

| KDY + KOHESD stratejisinin öykü yazma becerisine sağladığı katkılar | f | % |
|--|----|----|
| 1. Öykü yazma becerisini geliştirdi. (V1, V2, V3, V7, V8, V9, V10, V12, V13, V14, V15, V18, V19, V20, V21, V22, V23) | 17 | 74 |
| 2. Öykü yazarken nasıl bir yol izleyeceğini öğrendi. (V4, V5, V6, V12, V18, V1, V9) | 7 | 30 |
| 3. Yazım yanlışları azaldı. (V11, V8, V9, V14, V3) | 5 | 22 |
| 4. Öykü yazarken daha mantıklı cümleler kurmaya başladı. (V17, V9) | 2 | 9 |
| 5. Daha uzun cümleler kurmaya başladı. (V16) | 1 | 4 |
| 6. Yazmayla alakalı diğer ödevlerini de olumlu etkiledi. (V5) | 1 | 4 |
| 7. Hayal gücünü geliştirdi. (V2) | 1 | 4 |

Velilerin kendi ifadelerinden kesitler:

“Stratejinin çocuğun üzerindeki etkileri, sadece yazdığı öykülerle değil derslerindeki ve ödevlerindeki sorulara kurduğu cümlelerin daha düzgün, anlamlı olması ve cevaplarını daha mantıklı vermesinde çok etkisi olmuştur.”

(V17)

“Bir öykü yazacağı zaman öykününün nasıl oluşacağını, nasıl bir yol izlemesi gerektiğini öğrendiğini düşünüyorum.” (V5)

“Öykü yazma becerisini geliştirdiğini düşünüyorum.” (V23)

“Yazım yanlışlarının azalmış olduğunu gördüm.” (V11)

KDY + KOHESD stratejisinin çocuklarının öykü yazma becerisine sağladığı katkılarına ilişkin veliler öykü yazma becerilerini geliştirdiğini (n=17, %74), öykü yazarken nasıl bir yol izleyeceklerini öğrendiklerini (n=7, %30), yazım yanlışlarının azaldığını (n=5, %22), öykü yazarken daha mantıklı cümleler kurmaya başladıklarını (n=2, %9), daha uzun cümleler kurmaya başladıklarını (n=1, %4), yazmayla alakalı diğer ödevlerini olumlu etkilediğini (n=1, %4) ve hayal güçlerini geliştirdiğini (n=1, %4) ifade etmişlerdir.

Tablo 4.22

KDY + KOHESD Stratejisinin Öykü Yazmaya Yönelik Tutuma Olan Etkisine İlişkin Veli Görüşleri

| KDY + KOHESD stratejisinin öykü yazmaya yönelik tutuma olan etkisi | f | % |
|--|----------|----------|
| 1. Öykü yazmaya yönelik olumlu tutum kazandı. (V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V13, V14, V15, V16, V17, V18, V19, V20, V21, V22, V23). | 19 | 83 |

Velilerin kendi ifadelerinden kesitler:

“Bu yöntem çocuğumu öykü yazmaya karşı olumlu yönde etkiledi.” (V2)

“Öykü yazmak için daha istekli davranıyor.” (V19)

“Öykü yazmayı sevdiğini söylüyor.” (V3)

KDY + KOHESD stratejisinin çocuklarının öykü yazmaya yönelik tutumlarına olan etkisine ilişkin ise veliler olumlu tutum kazandırdığını (n=19, %83) ifade etmişlerdir.

4.5.3. Öğretmen görüşleri

Öğretmenlerin KDY + KOHESD stratejisinin öğrencilerin öykü yazma becerisine ve öykü yazmaya yönelik tutuma olan etkisine ilişkin görüşleri Tablo 4.23'te verilmektedir.

Tablo 4.23

KDY + KOHESD Stratejisinin Öykü Yazma Becerisine Sağladığı Katkılara İlişkin Öğretmen Görüşleri

| KDY + KOHESD stratejisinin öykü yazma becerisine sağladığı katkılar | f | % |
|---|----------|----------|
| 1. Daha iyi öyküler yazmaya başladı. (ÖR1, ÖR2, ÖR5, ÖR6, ÖR8, ÖR9, ÖR10, ÖR11) | 8 | 67 |
| 2. Öykü yazmadan önce plan yapmaya başladı. (ÖR5, ÖR6, ÖR7, ÖR11, ÖR12) | 5 | 56 |
| 3. Yazdıklarını kendisi kontrol ediyor. (ÖR1, ÖR3, ÖR4) | 3 | 25 |
| 4. Okuduğunu anlama becerisine katkı sağladı. (ÖR12) | 1 | 8 |
| 5. Hayal gücünü arttırdı. (ÖR7) | 1 | 8 |

Öğretmenlerin kendi ifadelerinden kesitler:

“Öykü yazarken karakterler, ortam, hedef, eylem, sonuç ve durum kullanarak kısa ve öz öykü yazmayı öğrendi.” (ÖR1)

“Kendini ifade etme, okuduğunu anlamada ve yazı yazma isteğinde artış olduğu gözlemlenmiştir.” (ÖR12)

KDY + KOHESD stratejisinin öğrencilerinin öykü yazma becerisine sağladığı katkılara ilişkin öğretmenler öğrencilerin daha iyi öyküler yazmaya başladıklarını (n=8, %67), öykü yazmadan önce plan yapmaya başladıklarını (n=5, %56), yazdıklarını kendilerinin kontrol ettiğini (n=3, %25), okuduğunu anlama becerilerine katkı sağladığını (n=1, %8) ve hayal dünyalarının geliştiğini (n=1, %8) ifade etmişlerdir.

Tablo 4.24

KDY + KOHESD Stratejisinin Öykü Yazmaya Yönelik Tutuma Olan Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

| KDY + KOHESD stratejisinin öykü yazmaya yönelik tutuma olan etkisi | f | % |
|--|----------|----------|
| 1. Öykü yazmaya karşı ilgisi arttı. (ÖR1, ÖR2, ÖR3, ÖR4, ÖR5, ÖR6, ÖR7, ÖR8, ÖR10, ÖR11, ÖR12) | 11 | 92 |
| 2. Öykü yazma konusunda öz güveni arttı. (ÖR6, ÖR9) | 2 | 17 |

Öğretmenlerin kendi ifadelerinden kesitler:

“Stratejinin öğrencileri olumlu yönde etkilediği ve öğrencilere yazı yazma isteği aşıladığı gözlenmiştir.” (ÖR3).

KDY + KOHESD stratejisinin öğrencilerin öykü yazmaya yönelik tutuma olan etkisine ilişkin öğretmenler öykü yazmaya karşı ilgilerinin arttığını (n=11, %92) ve öykü yazma konusunda öz güvenlerinin arttığını (n=2, %17) ifade etmişlerdir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Tezin bu kısmında, elde edilen bulgular ışığında elde edilen sonuçlar ortaya konmuştur. Ayrıca tezin bulgularının alan yazındaki diğer araştırmalarla bağlantıları tartışılmıştır. Son olarak hem uygulamacılara hem de gelecek çalışmalara yönelik öneriler listelenmiştir.

5.1. Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, deney grubu öykü yazma becerisi öntest puanları kontrol grubundan daha düşüktür. Deney sonrası uygulama yapılmayan kontrol grubu öntest son test puanları arasında anlamlı bir değişim görülmezken deney grubunda sekiz oturum ve dört haftalık bir uygulamadan sonra hem grup içi öntest son test puanları hem de gruplar arası öntest son test puan farkları karşılaştırıldığında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir değişim görülmüştür. Kontrol grubuna da aynı uygulama yapıldığında ÖYBER son test ve izleme-testi puanları arasında yine anlamlı bir değişim ortaya çıkmıştır. Ayrıca ÖYBER gruplar arası öntest son test puan farkları arasındaki ve kontrol grubu ÖYBER son test izleme-testi puanları arasındaki değişimin etki büyüklüğü hesaplandığında KDY + KOHESD stratejisinin öykü yazma becerilerine etkisinin büyük olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak KDY + KOHESD stratejisi öykü yazma becerilerini geliştirmede oldukça etkilidir.

Gruplar arası ÖDÖ öntest puanları ve kontrol grubu için ÖDÖ öntest-son test puanları arasındaki değişim istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Deney grubu ÖDÖ öntest-son test puanları arasındaki değişim istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Deney grubu ÖDÖ öntest-son test puanları arasındaki değişim kontrol grubu ÖDÖ öntest-son test puanları arasındaki değişime göre istatistiksel olarak anlamlı olup etki büyüklüğü yüksektir. Kontrol grubu ÖDÖ son test ve izleme-testi puanları arasındaki değişim istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Kontrol grubu YAYTÖ son test ve izleme-testi puanları arasındaki değişimin etki büyüklüğü yüksektir. Sonuç olarak KDY + KOHESD stratejisi öz düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilemektedir.

YAYTÖ gruplar arası öntest puanları ve kontrol grubu öntest-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Deney grubunun YAYTÖ öntest-

sontest puanları arasındaki değişim kontrol grubunun YAYTÖ öntest-sontest puanları arasındaki değişime göre istatistiksel olarak anlamlı olup etki büyüklüğü yüksektir. Kontrol grubu için YAYTÖ sontest ve izleme-testi puanları arasındaki değişim istatistiksel olarak anlamlı değildir. Kontrol grubu için YAYTÖ sontest ve izleme-testi puanları arasında olumlu yönde bir değişim vardır. Sonuç olarak KDY + KOHESD stratejisi yazmaya yönelik tutumu olumlu yönde etkilemektedir.

Araştırmanın sosyal geçerlik sonuçlarına göre öğrenci, veli ve öğretmenler KDY + KOHESD stratejisinin öykü yazma becerisini geliştirdiğini ifade ederken öğretmen ve veliler stratejinin öğrencilerin hayal güçlerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Öğrenciler öykülerindeki hata ve eksikleri fark ettiklerini, veliler ise çocuklarının öykü yazarken nasıl bir yol izleyeceklerini öğrendiklerini, yazım yanlışlarının azaldığını, öykü yazarken daha mantıklı ve uzun cümleler kurmaya başladıklarını, yazmayla alakalı diğer ödevlerini olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Öğretmenler ise öğrencilerinin öykü yazmadan önce plan yapmaya başladıklarını, yazdıklarını kendilerinin kontrol ettiğini ve okuduğunu anlama becerilerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Sonuç olarak öğrenci, veli ve öğretmen görüşlerine göre KDY + KOHESD stratejisi öykü yazma becerilerine olumlu yönde katkı sağlamaktadır.

KDY + KOHESD stratejisinin öykü yazmaya yönelik tutuma etkisine ilişkin öğrenciler öykü yazmayı sevdiklerini ve öykü yazabileceklerini ifade ederken, veliler stratejinin çocuklarına olumlu tutum kazandırdığını, öğretmenler ise öğrencilerinin öykü yazmaya karşı ilgilerinin ve öykü yazma konusunda öz güvenlerinin arttığını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak öğrenci, veli ve öğretmen görüşlerine göre KDY + KOHESD stratejisi öğrencilerin yazmaya yönelik tutumunu olumlu yönde etkilemektedir.

Araştırmadan elde edilen bütün sonuçlara göre KDY + KOHESD stratejisi ÖÖG olan öğrencilerin öykü yazma becerilerini geliştirmektedir. Aynı zamanda öz düzenleme becerilerine ve yazmaya yönelik tutumlarına da olumlu yönde katkı sağlamaktadır.

5.2. Tartışma

Bu çalışmada, KDY + KOHESD stratejisi kullanılarak deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler öykü yazma becerisi, öz düzenleme ve yazmaya yönelik tutum perspektifinden değerlendirilmiştir. ÖDSGM temelinde şekillendirilen KDY + KOHESD stratejisinin kullanılmasının en önemli sebeplerinden birisi ÖÖG olan öğrencilerin yazma sürecinde yaşadıkları sınırlılıkları aşmalarına yardımcı olabilecek nitelikte olduğunun düşünülmesidir. İlgili alanyazında ÖDSGM temelinde geliştirilen

stratejilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu gösteren birçok uluslararası (Adkins, 2005; Albertson ve Billingsley, 1997; Almadani, 2013; Asmara, 2016; Ballard ve Glynn, 1975; Chalk vd., 2005; Chenard, 2014; De La Paz ve Graham, 2002; Delano, 2007; Fischer, 2002; Glaser ve Brunstein, 2007; Graham, 2006; Graham vd., 2005; Graham ve Perin, 2007; Graham vd., 2012; Harris vd., 2006; Hauth, 2012; Lane vd., 2008; Mason vd., 2002; Mason vd., 2006; Meyers, 2015; Nashville, 2010; Rogers ve Graham, 2008; Rumsey ve Ballard, 1985; Schnee, 2010; Shora, 2015; Sperger, 2010; Staal, 2002; Tracy vd., 2009; Valasa, 2015; Zumbrunn, 2010; Zumbrunn ve Bruning, 2012) ve ulusal (Akıncılar, 2010; Arslantaş, 2015; Atun, 2016; Budak, 2016; Can, 2016; Çölok, 2010; Dadlı, 2015; Demircan, 2014; Diler, 2016; Doğan, 2015; Dündar, 2016; Karabacak, 2014; Kılıç, 2016; Özen, 2016; Özkasap, 2009; Polat, 2009; Tonguç, 2013; Uyar, 2015; Uygun, 2012; Vardar, 2011) çalışma bulunmaktadır. ÖDSGM temelinde geliştirilen bir stratejinin etkisini değerlendiren bu çalışmanın sonuçları da uluslararası ve ulusal alanyazındaki çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Son yıllarda yazma becerilerinin kazandırılmasında yaşanan güçlükler araştırmacıları yazma öğretiminde yeni işlevsel yöntem, teknik ya da stratejilerin ortaya koyulması yönünde bir arayışa sevk etmiştir (Uygun, 2012, s. 2). Bu bağlamda, Türkiye’de özellikle ÖÖG olan öğrencilere öykü yazma becerilerini öğretmede kullanılacak deneysel çalışmalarla etkililiği ortaya konulmuş bir stratejinin olmayışı araştırmacıyı bu konuda bir araştırma yapmaya yönlendirmiştir. Ayrıca uluslararası alanyazında da deneysel olarak kanıtlanmış öğretim stratejilerinin sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Cook vd., 2013, s. 171). Bu çalışmada yazma becerilerinin tercih edilmesinin diğer bir sebebi de yazma güçlüğünün ÖÖG olan öğrencilerin birincil zorluk yaşadıkları temel alanlardan biri olmasıdır (DSM-5, 2013).

Yazma becerileri arasından öykü yazma becerisinin tercih edilmesine gelince, hem ilköğretim Türkçe dersi öğretim programında üçüncü sınıftan başlayarak sekizinci sınıfa kadar kazanımlar arasında (MEB, 2018, s. 60) öykü yazma becerisinin yer alması hem de öğrencilerin ilgisini çeken ve yazmayı sevdiren bir yazı türü (Göçer, 2010 s 191; Li, 2000, s 3; Sulak, Çevik ve Sönmez, 2015 s 306) olması önemli rol oynamıştır. Aksi takdirde ÖDSGM’ye dayalı çalışmalar ele alındığında sadece öykü öğretiminde değil birçok farklı yazma alanında; ikna edici yazma (Graham vd., 2005), bilgilendirici yazma (Chalk vd., 2005; De La Paz ve Graham, 2002; Mason vd., 2006) ve açıklayıcı yazmada (Lane vd., 2008) kullanıldığı görülmektedir.

Bu çalışmada katılımcıların özellikle ÖÖG olan bireylerden oluşturulmasının iki önemli sebebi vardır. İlki ÖÖG olan bireylerin yaşadıkları sınırlılıklar nedeniyle en önemli ve temel bilişsel becerilerden biri olan yazmada yaşadıkları güçlükleri aşmalarına katkı sağlamaktır. İkincisi ise sayısal anlamda ÖÖG olan bireylerin göz ardı edilemeyecek kadar çok olmalarıdır. Türkiye’de ÖÖG olan öğrencilere yönelik istatistiki veriler sınırlı ve gerektiği kadar ayrıntılı olmadığı için özel eğitim alanında düzenli olarak istatistiki verilerin tutulduğu ABD verilerine dayandırılarak bir değerlendirme yapıldığında ABD’de en yaygın görülen yetersizliklerin başında ÖÖG’nin geldiği görülmektedir. Ülke genelinde bütün öğrencilerin yaklaşık %5’i yani 2,4 milyon öğrenci ÖÖG tanılıdır. Bu veri tüm özel eğitim tanısı almış 5,7 milyon öğrencinin %42’sini oluşturmaktadır (Alharbi vd., 2015, s. 55; Çakıroğlu, 2018, s. 11-13). Buna ek olarak ise bütün öğrencilerin %20’si yazma güçlüğü yaşamaktadır (Alharbi vd., 2015, s. 55). Bu rakamlardan yola çıkılarak Türkiye’ye ilişkin bir varsayımda bulunulacak olursa Türkiye’deki 18 milyon öğrencinin yaklaşık 1 milyonu ÖÖG yaşamaktadır (Çakıroğlu, 2018, s. 11-13).

Çalışmadan elde edilen sonuçlar ÖDSGM temelinde geliştirilen KDY + KOHESD stratejisinin öğrencilerin öykü yazma becerilerine olumlu yönde katkı sağladığını göstermektedir. Alanyazında öykü yazma becerisine yönelik ÖDSGM kullanılarak geliştirilen farklı stratejilerin katılımcılar üzerinde benzer etkiler (örn: Adkins, 2005; Albertson ve Billingsley, 1997; Almadani, 2013; Asmara, 2016; Ballard ve Glynn, 1975; Delano, 2007; Glaser ve Brunstein, 2007; Harris vd., 2006; Hauth, 2012; Lane vd., 2008; Mason vd., 2002; Nashville, 2010; Rumsey ve Ballard, 1985; Schnee, 2010; Staal, 2002; Tracy vd., 2009; Valasa, 2015; Zumbrunn, 2010; Zumbrunn ve Bruning, 2012) yaptığını ortaya koyan birçok çalışma yer almaktadır. Bu çalışmalarda katılımcıların öykülerden yüksek değerlendirme puanları aldığı (Ballard ve Glynn, 1975); öykülerin daha fazla kelime, cümle ve öykü temel bileşeni içerdiği (Adkins, 2005; Albertson ve Billingsley, 1997; Delano, 2007; Lane vd., 2008; Lane vd., 2010; Saddler, 2006) ve öykü yazma becerilerini geliştirdiği (Almadani, 2013) sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir. Ayrıca araştırma kapsamında yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre öğretmen, veli ve öğrenciler KDY + KOHESD stratejisinin öykü yazma becerilerini geliştirdiğini sözel olarak da ifade etmişlerdir. Bu durum benzer çalışmalardan elde edilen sosyal geçerlik sonuçlarıyla (Albertson ve Billingsley, 1997; Adkins, 2005; Delano, 2007; Lane vd., 2008; Lane

vd.,2010; Saddler, 2006) paralellik gösterirken çalışmanın nicel bulgularını da desteklemektedir.

Görüşmelerden elde edilen diğer sonuçlara göre öğretmenler ve veliler kullanılan stratejinin öğrencilerin hayal güçlerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Aşılıoğlu'da (1993, s. 146) başarılı bir yazılı anlatımın gerçekleşebilmesi için hayal gücünün önemli olduğunu ifade etmektedir. Görüşmeden elde edilen diğer sonuçlara göre öğrenciler yazdıkları öykülerdeki hatalarını ve eksiklerini fark ettiklerini ifade ederken veliler çocuklarının öykü yazarken nasıl bir yol izleyeceklerini öğrendiklerini, yazım yanlışlarının azaldığını, öykü yazarken daha mantıklı ve uzun cümleler kurmaya başladıklarını, yazmayla alakalı diğer ödevlerini olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise öğrencilerinin öykü yazmadan önce plan yapmaya başladıklarını, yazdıklarını kendilerinin kontrol ettiğini ve okuduğunu anlama becerilerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu sonuçların da alanyazındaki diğer çalışmaların sonuçlarıyla benzer olduğu (Adkins, 2005; Albertson ve Billingsley, 1997; Almadani, 2013; Ballard ve Glynn, 1975; Delano, 2007; Lane vd., 2008; Lane vd., 2010; Saddler, 2006) ve çalışmanın nicel sonuçlarını desteklediği görülmektedir.

Öz düzenleme becerisiyle ilgili çalışmadan elde edilen sonuçlara göre KDY + KOHESD stratejisi öğrencilerin öz düzenleme becerilerine olumlu yönde katkı sağlamaktadır. ÖDSGM'nin kullanıldığı benzer çalışmalarda öğrencilerin planlama ve gözden geçirmeye daha fazla zaman ayırdığı (Saddler ve Asaro, 2007), bağımsız öykü yazma becerilerinde olumlu yönde gelişme olduğu (Rumsey ve Ballard, 1985; Lane vd., 2008) ve öz düzenleme becerilerini geliştirdiği (Atun, 2016; Demircan, 2014) ifade edilmektedir. Ayrıca öz düzenleme becerisine sahip olan öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu ve daha yüksek motivasyona sahip oldukları böylece daha etkili bir zaman ve çaba yönetimi gerçekleştirdikleri (Vardar, 2011, s. 12), kendini düzenleyebilen öğrencilerin daha bağımsız olduğu ve kendi öğrenme süreçlerinde daha aktif rol aldıkları (Zimmerman, 1994, s. 5) görülmektedir. Öz düzenleme becerisinden yoksun olan öğrenciler ise daha dürtüsel olurken düşük akademik hedefler belirleyip düşük akademik başarı sergilemekte ve doğru bir şekilde öz değerlendirme yapamamaktadırlar.

Yazmaya yönelik tutuma gelince, çalışmadan elde edilen sonuçlara göre KDY + KOHESD stratejisi öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. ÖDSGM'ye dayalı stratejilerin kullanıldığı benzer çalışmalarda da öğrencilerin kullanılan strateji hakkında görüşlerinin olumlu olduğu (Chenard, 2014;

Lane vd., 2008; Mason vd., 2002; Mason vd., 2006), öz yeterlik inançlarının arttığı (Can, 2016; Mason vd., 2002), yazmaya ilişkin genel tutumlarının olumlu yönde değiştiği (Can, 2016; Fischer, 2002; Schnee, 2010), kendilerine olan güven duygularının arttığı (Akıncılar, 2010) sonuçlarına ulaşılmıştır. Yazmaya yönelik tutumla ilgili araştırmanın sosyal geçerlik verilerinden elde edilen sonuçlara göre uygulama sonrasında öğrenciler öykü yazmayı sevdiğini ve artık öykü yazabileceklerini ifade ederken veliler bu stratejinin çocuklarına öykü yazmaya yönelik olumlu tutum kazandırdığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise öğrencilerinin öykü yazmaya karşı ilgilerinin ve öykü yazma konusunda öz güvenlerinin arttığını dile getirmişlerdir. Yazmaya yönelik tutum bireylerin yazılı anlatım başarılarını doğrudan etkilediği için (Göçer, 2014, s. 517; Petric, 2002, s. 11) Graham ve arkadaşlarında (2012, s. 54) ifade ettiği gibi, yazmaya yönelik olumlu tutum geliştiren öğrenciler yazmaktan daha keyif alarak daha başarılı olurken yazmaya yönelik olumsuz tutum geliştiren öğrenciler ise yazmadan uzaklaşarak başarısız olabilmektedirler. Bunu aşmak için doğru stratejiler işe koşularak öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlanabileceği (Bruning ve Horn, 2000, s. 28) göz önünde bulundurulduğunda araştırmadan elde edilen sonuçlar bu stratejinin doğru bir strateji olduğunu bu açıdan da ortaya koymaktadır.

Hem uygulama öncesinde hemde uygulama sonrasında öğrencilerden alınan öykü örnekleri incelendiğinde öğrencilerin uygulama sonrasında yazdıkları öykülerde daha fazla öykü temel bileşeni olduğu, daha uzun cümleler kullandıkları öykülerde olaya dayalı bir anlamsal bütünlük olduğu görülmektedir (Bkz. Ek.12). Uygulamacının sınıf içi gözlemlerinde öğrencilerin derslere ilgiyle katıldıkları, yöntemi severek kullandıkları ve öykü yazmaya ilgilerinin arttığı görülmüştür. Sonuç olarak KDY+KOHESD stratejisinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öykü yazma becerilerini, yazmaya yönelik tutumlarını ve öz düzenleme becerilerini geliştirdiği, uygulamanın pratik, işlevsel ve etkili olduğu uygulamacı tarafından ifade edilebilir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve ileriki araştırmalara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- ÖÖG olan öğrencileri olan öğretmenlere ÖDSGM temelinde şekillendirilen KDY + KOHESD stratejisini konu alan eğitimler verilebilir.
- ÖDSGM temelinde şekillendirilen KDY + KOHESD stratejisi ÖÖG olan öğrencilerin yazmaya yönelik tutum, öykü yazma ve öz düzenleme becerilerini geliştirmek üzere öğretmenler tarafından bireysel ve grup etkinliği olarak kullanılabilir.

5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Nicel yaklaşımlardan deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilen araştırma, nitel yaklaşımlardan olan eylem ya da durum çalışması kullanılarak yinelenabilir.
- ÖDSGM temelinde yeni stratejiler geliştirilerek ÖÖG olan öğrencilere yönelik farklı yazma alanlarında benzer nicel ya da nitel çalışmalar yapılabilir.
- KDY+ KOHESD stratejisinin etkililiği farklı öğrenci gruplarıyla yeniden sınanabilir.
- KDY+ KOHESD stratejisinin etkililiği farklı stratejilerle kıyaslanarak sınanabilir.

KAYNAKÇA

- Adkins, M. H. (2005). *Self-regulated strategy development and generalization instruction: Effects on story writing among second and third grade students with emotional and behavioral disorders* (Unpublished doctoral dissertation). University of Maryland, USA.
- Ağca, Ö. (2015). Öğrenme gücülüğü olan öğrenciler için okulda başarının temelleri. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme gücülüğü olan çocuklar içinde*, Ankara: Vize Yayıncılık.
- Akıncılar, V. (2010). *Öz-düzenleme strateji gelişimi (SRSD) öğretim modeli ile verilen "PLEASE" strateji eğitiminin İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen beşinci sınıf öğrencilerinin betimleyici yazıları üzerine etkisi: Planlama üzerine bir strateji eğitimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Albertson, L. R. ve Billingsley, F. F. (1997). Improving young writers' planning and reviewing skills while story-writing. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Alharbi, A., Hott, B. L., Jones, B. A. ve Henry, H. R. (2015). An evidence-based analysis of self-regulated strategy development writing interventions for students with specific learning disabilities. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 16(1-2), 55-67.
- Almadanı, (2013). *Smpn 1 Kampar Kiri Hilir'e devam eden 2. sınıf öğrencilerinin öykü yazmalarına ÖDSGM'nin (POW)+C-SPACE etkisi*. Department of English Education Faculty of Education and Teacher Training. State Islamic University of Sultan Syarif Kasim Riau, Pekanbaru. Sebelas Maret Üniversitesi. Surakarta.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. Washington, D.C: American Psychiatric Association.
- Arslantaş, S. (2015). *İlköğretim, beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan kendini izleme stratejilerinin, öğrencilerin kendini izleme, öz düzenleme ve akademik başarı düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Asmara, L. T. (2016). *POW+ C-SPACE (Pick idea, Organize, and Write+ Characters, Setting, Purpose, Action, Conclusion, emotions): A Strategy to Teach Writing*

- Viewed from Students' Creativity* (Doctoral dissertation). Universitas Sebelas Maret, Endonezya.
- Aşılıoğlu, B. (1993). *Okullarda Türkçe öğretimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Atun, T. (2016). *Sorgulamaya dayalı fen öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinde öğrenmeye yönelik öz düzenleme becerileri gelişimine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Babür, N., Haznedar, B., Erçetin, G., Özerman, D. ve Çekek, E. E. (2011). Türkçe'de Kelime Okuma Bilgisi Testi'nin (KOBİT) Geliştirilmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 28(2).
- Baker, S. K., Chard, D. J., Ketterlin-Geller, L. R., Apichatabutra, C. ve Doabler, C. (2009). Teaching writing to at-risk students: The quality of evidence for self-regulated strategy development. *Exceptional Children*, 75(3), 303-318.
- Ballard, K. D. ve Glynn, T. (1975). Behavioral self- management in story writing with elementary school children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8(4), 387-398.
- Berninger, V. W. ve Wolf, B. J. (2009). *Teaching students with dyslexia and dysgraphia*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: teknikler ve örnekler çalışmalar*. Şehir: Siyasal Kitabevi.
- Bruning, R. ve Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- Budak, H. (2016). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ve matematik dersi başarılarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010) *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk-Bökeoğlu, Ö. ve Köklü, N. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, B. (2016). *Öz düzenlemeli strateji geliştirmeye dayalı öğretim modelinin öykü yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Carnegie Corporation of New York. (2017). Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools. Commissioned by the Carnegie Corporation, <http://www.all4ed.org/publications/WritingNext/WritingNext.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Chalk, J. C., Hagan-Burke, S. ve Burke, M. D. (2005). The effects of self-regulated strategy development on the writing process for high school student with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28, 75-87.
- Chenard, M. N. (2014). *An evaluation of efficacy of self regulated strategy development (SRSD) on improving freshman college student's writing abilities* (Unpublished doctoral dissertation). University of Southern Maine Portland, USA.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and psychological measurement*, 20(1), 37-46.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cook, B. G., Cook, L. ve Landrum, T. J. (2013). Moving research into practice: Can we make dissemination stick? *Exceptional Children*, 79(2), 163-180.
- Crouch, A. L. ve Jakubecy, J. J. (2007). Dysgraphia: How it affects a student's performance and what can be done about it. *Teaching Exceptional Children Plus*, 3(3), 1-13.
- Çakıroğlu, O. (2018). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Eds.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde*, Ankara: Pegem Akademi.
- Çölok, F. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları öz düzenleme stratejileri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Dadlı, G. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz düzenleme becerileri ve öz yeterlikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- De La Paz, S. ve Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 687-698.

- Delano, M. E. (2007). 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.
- Demircan, Y. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Diler, (2016). Yazma öz-düzenleme stratejilerinin geliştirilmesi: İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen Türk bir öğrenci ile yapılan durum çalışması. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Doğan, M. F. (2015). Çocukların öz-düzenlemeli öğrenmeyi kullanımı envanteri'nin Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Dündar, S. (2016). *Investigating factors related to the use of self-regulated l2 learning strategies in a foreign language education context*. (Unpublished doctoral dissertation). Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS. SAGE Publications*. (Third edition). London: Sage.
- Fischer, K. L. (2002). *Learning to write in elementary school: Development of self-regulated writing in six young writers* (Unpublished doctoral dissertation). University of Maryland College Park, USA.
- Geçer, A. ve Özel, R. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yaşadıkları sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1-26.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10a ed.) Boston: Pearson.
- Gersten, R. ve Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: A meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 101(3), 251-272.
- Glaser, C. ve Brunstein, J. C. (2007). Improving fourth-grade students' composition skills: Effects of strategy instruction and self-regulation procedures. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 297-310.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.

- Göçer A. (2014). Yazma tutum ölçeğinin (YTÖ) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 515-524.
- Görgün, B. (2015). Özel öğrenme güçlüğü'nün değerlendirilmesi. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde*, Ankara: Vize Yayıncılık.
- Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. In C. MacArthur, S. Graham, ve J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 187-207). New York: Guilford.
- Graham, S. ve Harris, K. (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.
- Graham, S., & Harris, K. R. (1996). Self-regulation and strategy instruction for students who find writing and learning challenging. In M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 347-360). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graham, S. ve Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3-12.
- Graham, S. ve Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445-476.
- Graham, S., Berninger, V. ve Abbott, R. (2012). Are attitudes toward writing and reading separable constructs? *A study with primary grade children*, *Reading ve Writing Quarterly*, 28(1), 51-69.
- Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D. ve Olinghouse, N. (2012). Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide (NCEE 20124058). Retrieved from http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications_reviews.aspx#pubsearch.
- Graham, S., Harris, K. R. ve Fink, B. (2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 620-633.
- Graham, S., Harris, K. R. ve Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research ve Practice*, 16(2), 74-84.

- Graham, S., Harris, K. R. ve 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. ve McKeown, D. (2013). The writing of students with learning disabilities, meta-analysis of self-regulated strategy development writing intervention studies, and future directions: Redux. *Handbook of learning disabilities*, 2, 105-438.
- Graham, S., Harris, K. R. ve Santangelo, T. (2015). Research-based writing practices and the common core: Meta-analysis and meta-synthesis. *The Elementary School Journal*, 115(4), 498–522.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S. ve Harris, K. R. (2012b). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879-896.
- Harris, K. R., Graham, S. ve 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. ve Friedlander, B. (2008). *Powerful writing strategies for all students*. Baltimore, MD: Brookes.
- Hauth, C. (2012). *The effects of self-regulated strategy development with content area prompts for persuasive essays on the planning and written language performance of students with emotional and behavioral disabilities* (Unpublished master thesis). George Mason University, USA.
- IDEA (2004). Individuals with disabilities education act, 20 U.S.C. § 1400.
- Jacob, C. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46.
- Karabacak, Ü. (2014). *Özdüzenleme ve ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen başarısının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Kılıç, S. (2016) *İngilizce okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenlemeye dayalı öğretimin etkililiği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- KIRMIZI, F. S. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-68.
- Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 594-626.
- Landis, J. R. ve Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lane, K. L., Graham, S., Harris, K. R., Little, M. A., Sandmel, K. ve Brindle, M. (2010). Story writing: The effects of self-regulated strategy development for second-grade students with writing and behavioral difficulties. *The Journal of Special Education*, 44(2), 107-128.
- Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J. L., Brindle, M. ve Morphy, P. (2008a). The effects of self-regulated strategy development on the writing performance of second-grade students with behavioral and writing difficulties. *The Journal of Special Education*, 41(4), 234-253.
- Li, D. (2000). *Effect of story mapping and story map questions on the story writing performance of students with learning disabilities* (Doctoral dissertation). Texas Tech University, Texas.
- Mason, L. H. ve Cramer, A. M. (2008). Rarely had the words poured: Teaching persuasive writing. *Learning Disabilities Worldwide*, 5(2), 25-39.
- Mason, L. H., Harris, K. R. ve Graham, S. (2002). Every child has a story to tell: Self-regulated strategy development for story writing. *Education and Treatment of Children*, 25(4), 496-506.
- Mason, L. H., Snyder, H. K., Sukhram D. P. ve Kedem, Y. (2006). TWA+PLANS strategies for expository reading and writing: Effects for nine fourth-grade students. *Exceptional Children*, 50, 69-89.
- MEB. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Melekoğlu, M., A.(2018). Özel öğrenme güçlüğü'nün nedenleri ve özellikleri. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Eds.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde*, Ankara: Pegem Akademi.

- Melekoğlu, M. A. ve akıroğlu, O. [Eds.] (2015). *Özel öğrenme güclüğü olan çocuklar*. Ankara: Vize Yayıncılık. ISBN: 978-605-4551-98-9
- Melekoğlu, M. A., akıroğlu, O., Erden, G., Kırbas, F., Tunç, A. ve Teker, Ö. S. (2014). *Özel öğrenme güclüğü olan çocukların okuma becerilerini değerlendirmek için standart bir sesli okuma testi geliştirme projesi: Pilot araştırma sonuçları*. 24. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri, Edirne.
- Meyers, A. K. (2015). *Academic and behavioral effects of self regulated strategy development on children with writing difficulties and ADHD symptoms* (Unpublished master thesis). East Caroline University, USA.
- Nashville, T. (2010). *Effect of self-regulated strategy development story-writing instruction: Adult school volunteers in action* (Unpublished doctoral dissertation). Vanderbilt University, USA.
- National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. (2012). Elementary school students to be effective writers. http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/practice_guides/writing_pg_062612.pdf adresinden erişilmiştir.
- National Center on Intensive Interventions at American Institutes for Research. (2018). Academic intervention. http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/practice_guides/writing_pg_062612.pdf adresinden erişilmiştir.
- Oral, G. (2003). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Özen, Ö. E. (2016). *Lise son sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). anakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Özkardeş, O. G. (2013). Türkiye'de Özel Öğrenme Güclüğüne İlişkin Yapılan Araştırmaların Betimsel Analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2).
- Özkasap, M. (2009). *Türkiye'de bir üniversitedeki yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin öz-düzenlemeli İngilizce öğrenimine yönelik öz- yeterlik inançları ile İngilizce öğrenme sorumluluk alguları üzerine bir alışma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Petric, B. (2002). Students' attitudes towards writing and the development of academic writing skills. *The Writing Center Journal*, 22(2), 9-27.

- Polat, Z. S. (2009). *Problem çözüme yaklaşımlarının öğrencilerinin matematikte performanslarına ve öz düzenlemeye dayalı öğrenmelerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Rogers, L. A. ve Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology, 100*, 879-906.
- Rumsey, I. ve Ballard, K. D. (1985). Teaching self- management strategies for independent story writing to children with classroom behaviour difficulties. *Educational Psychology, 5*(2), 147-157.
- 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. ve Asaro, K. (2007). Increasing story quality through planning and revising: Effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 30*(4), 223-234.
- Sak, U., Bal Sezerel, B., Ayas, B., Tokmak, F., Özdemir, N., Demirel Gürbüz, Ş. ve Öpengin, E. (2016). *Anadolu Sak Zeka Ölçeği (ASİS) uygulayıcı kitabı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi ÜYEP Merkezi.
- Santangelo, T., Harris, K. R. ve Graham, S. (2008). Using self-regulated strategy development to support students who have “trubol giting thangs into werds”. *Remedial and Special Education, 29*(2), 78-89.
- Schnee, A. K. (2010). *Student writing performance: Identifying the effects when combining planning and revising instructional strategies* (Unpublished doctoral dissertation). University of Nebraska, USA.
- Shora, N. (2015). *Write on: The effects of self regulated strategy development with science prompts on the persuasive writing performance of students with emotional and behovioral disorders* (Unpublished master thesis). Texas AveM University, USA.
- Smith, D. D. ve Tyler, N. C. (2010). *Introduction to special education: Making a difference* (7th ed.). Columbus, OH: Pearson/Merrill.
- Sperger, D. R. (2010). *An exploratory pretest and posttest investigation of the effects of the self-regulated strategy development approach to writing instruction on middle school boys' writing achievement* (Unpublished doctoral dissertation). University of Hartford, USA.

- Staal, L. A. (2002). *Exploring story-writing strategies with students diagnosed with learning disabilities: A case- study approach* (Unpublished doctoral dissertation). University of New Mexico, USA.
- Sulak, S., Çevik, A. ve Sönmez, Y. (2015). Sınıf öğretmenlerinin hikâye yazma becerilerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, USOS Özel Sayı*, 306-318.
- Tabachnick and Fidell, B.G., Tabachnick, L.S. (2013). *Fidell using multivariate statistics* (sixth ed.) Boston: Pearson.
- Tonguç, D. (2013). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin matematik başarısını yordama gücü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Tracy, B., Reid, R. ve Graham, S. (2009). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: the impact of self-regulated strategy development. *The Journal of Educational Research*, 102(5), 323-331.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Uyar, Y. (2015) *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Valasa, L. L. (2015). *Improving narrative skills of secondary students with disabilities using self-regulated strategy development* (Unpublished doctoral dissertation). Pennsylvania State University, USA.
- Vardar, A. K. (2011). *Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin, öğrencilerin İngilizce başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanımına ve tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. *Self-Regulation Of Learning And Performance: Issues And Educational Applications*, 1, 3-21.
- Zimmerman, B. J. (2004). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In Schunk, D. H., ve Zimmerman, B. J. (Eds.), *Self*

regulation of learning and performance (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J. ve Reisemberg. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101.

Zumbrunn, S. (2010). *Nurturing students' writing knowledge, self-regulation, attitudes, and self-efficacy: The effects of self-regulated strategy development* (Unpublished doctoral dissertation). University of Nebraska Lincoln, USA.

Zumbrunn, S. ve Bruning, R. (2012). Improving the writing and knowledge of emergent writers: The effects of self-regulated strategy development. *Reading and Writing*, 26(1), 91-110.



EKLER

| Ek Numarası | Başlık | Sayfa Numarası |
|-------------|---|----------------|
| EK 1 | Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği | 86 |
| EK 2 | Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği | 88 |
| EK 3 | Öykü Yazma Becerisi Rubriği | 90 |
| EK 4 | Aile Bilgilendirme Formu | 91 |
| EK 5 | Veli İzin Belgesi | 92 |
| EK 6 | Araştırma İzni | 93 |
| EK 7 | Aile Bilgi Formu | 94 |
| EK 8 | KDY + KOHESD Stratejisi ve Örnek Ders Planı | 97 |
| EK 9 | KDY + KOHESD Ders Kontrol Listeleri ve Örnek Materyal | 101 |
| EK 10 | Yarı Yapılandırılmış (Sosyal Geçerlik) Görüşme Soruları | 109 |
| EK 11 | Örnek Öyküler | 110 |
| EK 12 | Öğrenci Öykü Örnekleri | 120 |
| EK 13 | Uygulama Sınıfı | 127 |

EK 1

Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenci;

Aşağıda yazı/şiir ifadeleri kullanılırken çoğunlukla **ders dışı zamanlarımızda yaptığımız yazı ya da kompozisyon çalışmaları kastedilmiştir**. Cümleleri dikkatlice okuduktan sonra size uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Vereceğiniz yanıtlar yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. **Boş soru bırakmayınız**. Yardım ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

| Maddeler | | Tamamen Katılıyorum | Katılıyorum | Kismen Katılıyorum | Katılmıyorum | Hiç Katılmıyorum |
|----------|---|---------------------|-------------|--------------------|--------------|------------------|
| 1 | Yazı/şiir yazmak kendimi mutlu hissetmemi sağlar. | | | | | |
| 2 | Hissettiklerimi yazmayı severim | | | | | |
| 3 | Yazı/şiir yazmak hayal gücümü geliştiriyor. | | | | | |
| 4 | Boş zamanlarımda yazı/şiir yazarım. | | | | | |
| 5 | Yazarken kolum yorulsa da önemli değil. | | | | | |
| 6 | Yazı/şiir yazarken kendimi rahat ve güvende hissediyorum. | | | | | |
| 7 | Yazı/şiir yazarak duygu ve düşüncelerimi daha iyi ifade ediyorum. | | | | | |
| 8 | Canım sıkkın olduğunda yazı/şiir yazmak beni rahatlatır. | | | | | |
| 9 | Yazarken ortaya güzel şeyler çıkarıyorum. | | | | | |
| 10 | Yazı/şiir yazmak yazımın güzelleşmesini sağlıyor. | | | | | |
| 11 | Yazı/şiir yazmak için düşünmeyi çok severim. | | | | | |
| 12 | Yazı/şiir yazmak benim için vazgeçilmez bir hobi. | | | | | |
| 13 | Yazı/şiir yazmak düşüncelerimi sonsuz kılıyor. | | | | | |
| 14 | Yazı/şiir yazmayı severim. | | | | | |
| 15 | Yazı/şiir yazarken zaman geçmek bilmez. | | | | | |
| 16 | Yazı/şiir yazmak sıkıcı gelir. | | | | | |
| 17 | Yazmak bana ilginç gelir. | | | | | |
| 18 | Saatlerce yazı/şiir yazsam bıkmam. | | | | | |

| Maddeler | | Tamamen Katılıyorum | Katılıyorum | Kısmen Katılıyorum | Katılmıyorum | Hiç Katılmıyorum |
|-----------------|---|----------------------------|--------------------|---------------------------|---------------------|-------------------------|
| 19 | Ders dışı zamanlarda da yazı/şiir yazmaktan hoşlanırım. | | | | | |
| 20 | Yazdıklarımı başkalarına okumaktan hoşlanırım. | | | | | |
| 21 | Türkçe dersinde daha fazla yazı/şiir çalışması yapılmasını isterim. | | | | | |
| 22 | Yazı/şiir yazarken zamanın nasıl geçtiğinin farkına varmam. | | | | | |
| 23 | Yazı/şiir yazmak eğlenceli bir iştir. | | | | | |
| 24 | Yazdıklarım üzerinde düşünmekten zevk alırım. | | | | | |
| 25 | Yazmanın ruhumu dinlendirdiğini düşünüyorum. | | | | | |
| 26 | Yazmada kendimi geliştirmek için çaba gösteririm. | | | | | |
| 27 | Yazı/şiir yazarken akıcı bir dil kullanmaya özen gösteririm. | | | | | |
| 28 | Yazı/şiir yazma programdan kaldırılmalıdır. | | | | | |
| 29 | Yazı/şiir yazarken, yazma kurallarına uymaya özen gösteririm. | | | | | |
| 30 | Önemli bir konuda olsa da yazı/şiir yazmak istemem. | | | | | |
| 31 | Yazdıklarımı başkalarına okumayı sevmem. | | | | | |
| 32 | Yazma içerikli etkinliklerden sıkılırım. | | | | | |
| 33 | Tüm zorluklarına rağmen yazı/şiir yazmayı seviyorum. | | | | | |
| 34 | Sınıfta kalacağımı da bilsem yazı/şiir yazmam. | | | | | |

EK 2

Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Bu ölçek sizin yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerinizi ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. Aşağıda verilen 19 maddenin her birini dikkatlice okuyup o ifadeye ilişkin görüş ya da duyguya katılma derecenizi, ifadenin karşısında bulunan kutuya çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Burada belirteceğiniz görüşler, yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Düşüncelerinizi doğru ve içtenlikle belirtmeniz araştırma için özel bir önem taşımaktadır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her biri için tek yanıt veriniz. Bu çalışmaya yapacağınız katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

| | Hiçbir Zaman | Bazen | Her Zaman |
|--|--------------|-------|-----------|
| 1- Yazımda başarılı olduysam, bir sonraki yazma çalışmasında daha istekli olurum. | | | |
| 2- Yazımı bitirdikten sonra sınıfta arkadaşlarımla birbirimizin yazılarını değerlendirmek hoşuma gider. | | | |
| 3- Yazarken, planlama, yazmaya başlama, yazımı gözden geçirme ve düzenleme aşamalarını takip ederek yazarım. | | | |
| 4- Yazmaya başlamadan önce sırayla hangi yolları izleyeceğimi belirlerim. | | | |
| 5- Yazımı bitirdikten sonra hatalarımı görmek için yazdıklarımı gözden geçiririm. | | | |
| 6- Yazarken zorlandığımda pes ederim. | | | |
| 7- Yazmaya başlamadan önce konuyla ilgili bildiklerimi belirler, eksik olduğum noktaları da tamamlamaya çalışırım. | | | |
| 8- Yazarken arada bir durup yazdıklarımı gözden geçiririm. | | | |
| 9- Yazımı önceki yazılarımla karşılaştırarak ne kadar ilerleme kaydettiğimi görmeye çalışırım. | | | |
| 10- Yazmaya başlamadan önce bir yazma planı hazırlarım. | | | |
| 11- Yazmaya başlamadan önce yazacağım metnin türünü (Öykü, mektup, dilekçe vb.) belirlerim. | | | |
| 12- Yazmaya başlamadan önce iyi bir yazı yazacağım konusunda kendime güvenirim. | | | |

| | Hiçbir Zaman | Bazen | Her Zaman |
|--|---------------------|--------------|------------------|
| 13- Yazmaya başlamadan önce bilgi edinmek amacıyla konuyla ilgili araştırma yaparım. | | | |
| 14- Yazımı bitirdikten sonra yazdıklarımı kontrol etmek için gerektiği kadar zaman ayırırım. | | | |
| 15- Yazımı bitirdikten sonra yazma amacımı göz önünde bulundurarak yazımı değerlendiririm. | | | |
| 16- Yazma çalışmasında düşük not aldığım da bir sonraki yazma çalışmamı daha dikkatli planlarım. | | | |
| 17- Yazarken yazma amacıma uygun yazıp yazmadığımı sürekli kontrol ederim. | | | |
| 18- Yazarken önceden belirlediğim düşünceleri yazıya kolaylıkla geçiririm. | | | |
| 19- Yazmaya başlamadan önce bu yazıyı yazma amacımın ne olduğunu (Bir olayı anlatmak, bir konuyu açıklamak, bir konu hakkındaki düşüncelerimi ya da duygularımı anlatmak, ikna etmek, bir isteğimi anlatmak vb.) düşünürüm. | | | |

EK 3

Öykü Yazma Becerisi Rubriği

| ÖYKÜ YAZMA BECERİSİ RUBRİĞİ | | | | |
|------------------------------------|---|--|---|-------------|
| TEMA | Yetersiz (0) | Geliştirilmeli (1) | Yeterli (2) | PUAN |
| Konu | Öykünün konusu yoktur. | Öykünün konusu belirgin değildir. | Öykünün konusu vardır. | |
| Karakter | Öykünün ana karakteri yoktur. | Öykünün ana karakteri belirgin değildir. | Öykünün ana karakteri vardır. | |
| | Öyküde ana karakterin kişilik özelliklerine değinilmemiştir. | Öyküde ana karakterin kişilik özelliklerine kısmen değinilmiştir. | Öyküde ana karakterin kişilik özelliklerine değinilmiştir. | |
| | Öyküde yardımcı karakter/ler yoktur. | Öyküde yardımcı karakter/ler kısmen belirtilmiştir. | Öyküde yardımcı karakter/ler vardır. | |
| Zaman | Öykünün geçtiği zaman ifade edilmemiştir. | Öykünün geçtiği zaman kısmen ifade edilmiştir. | Öykünün geçtiği zaman ifade edilmiştir. | |
| Ortam | Öykünün geçtiği ortam belirtilmemiştir. | Öykünün geçtiği ortam kısmen belirtilmiştir. | Öykünün geçtiği ortam belirtilmiştir. | |
| Hedef | Ana karakterin öyküdeki amacı ifade edilmemiştir. | Ana karakterin öyküdeki amacı kısmen ifade edilmiştir. | Ana karakterin öyküdeki amacı ifade edilmiştir. | |
| Eylem | Öyküde ana karakterin başından geçen olaylara değinilmemiştir. | Öyküde ana karakterin başından geçen olaylara kısmen değinilmiştir. | Öyküde ana karakterin başından geçen olaylara değinilmiştir. | |
| | Öyküde yardımcı karakter/ler/in başından geçen olaylara değinilmemiştir. | Öyküde yardımcı karakter/ler/in başından geçen olaylara kısmen değinilmiştir. | Öyküde yardımcı karakter/ler/in başından geçen olaylara değinilmiştir. | |
| | Öyküde temel olay yoktur. | Öyküde temel olaylar kısmen ifade edilmiştir. | Öyküde temel olaylara yer verilmiştir. | |
| Sonuç | Öykünün sonunda ana karaktere ne olduğundan bahsedilmemiştir. | Öykünün sonunda ana karaktere ne olduğundan kısmen bahsedilmiştir. | Öykünün sonunda ana karaktere ne olduğundan bahsedilmiştir. | |
| | Öykünün sonunda yardımcı karakter/ler/e ne olduğundan bahsedilmemiştir. | Öykünün sonunda yardımcı karakter/ler/e ne olduğundan kısmen bahsedilmiştir. | Öykünün sonunda yardımcı karakter/ler/e ne olduğundan bahsedilmiştir. | |
| | Öykünün sonunda ana karakterin hedefine ulaşmış olup olmadığı belirtilmemiştir. | Öykünün sonunda ana karakterin hedefine ulaşmış olup olmadığı kısmen belirtilmiştir. | Öykünün sonunda ana karakterin hedefine ulaşmış olup olmadığı belirtilmiştir. | |
| Durum | Öykünün sonunda ana karakterin kendisini nasıl hissettiğinden bahsedilmemiştir. | Öykünün sonunda ana karakterin kendisini nasıl hissettiğinden kısmen bahsedilmiştir. | Öykünün sonunda ana karakterin kendisini nasıl hissettiğinden bahsedilmiştir. | |
| | | | TOPLAM PUAN | |
| Başarı Yüzdesi Hesaplama | |(Toplam Puan) X 100 / 28 = %..... | | |

EK 4

Aile Bilgilendirme Formu

...../...../ 20.....

‘KDY + KOHESD STRATEJİSİNİN ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN ÖYKÜ YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ ÇALIŞMASI’ VELİ İZİN MEKTUBU

Değerli Veli,

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde doktora öğrencisi olan Uzm. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ ve danışmanı Doç. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU tarafından yürütülen doktora tez çalışması kapsamında velisi olduğunuz öğrenci katılımcı olarak seçilmiştir. Ancak çocuğunuzun bu çalışmaya katılabilmesi için veli olarak sizin imzalı izniniz gerekmektedir.

Bu çalışmada yurt dışında geliştirilen ve araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanan öz düzenleme strateji gelişimi modeline dayalı olarak geliştirilen KDY + KOHESD stratejisinin yazma güçlüğü olan öğrencilerin öykü yazma becerilerine etkisinin incelenmesi hedeflenmektedir. Çalışma sonucunda katılımcıların bağımsız bir şekilde öykü yazabilmeleri beklenmektedir. Öğrencilerle her biri 2 ders saati olmak üzere 8 ders yürütülecektir. Çalışma 40 dakikalık 16 ders saatinden oluşmaktadır. Bu süreçte öğrencilere uygulama başlamadan önce ve bitince ikişer ölçek uygulanacak, aynı zamanda yazılı performansları da alınacaktır. Çalışma süresince öğrencilerin takibi tarafımızca yapılarak performansları konusunda sizlere sürekli geri bildirimlerde bulunacağız.

Eğer velisi bulunduğunuz öğrencinin bu çalışmaya katılması için izin veriyorsanız aşağıdaki Veli İzin Belgesini ve Demografik Bilgi Formunu eksiksiz doldurup tarafımıza ulaştırınız. Çalışma konusunda her türlü sorunuzu aşağıdaki iletişim telefonu ya da e-mail aracılığıyla sorabilirsiniz.

Teşekkürler

Doç. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü
Ofis telefonu: 0-222-239 3750 (dahili: 1628)
Faks: 0-222-229 3124
Email: mamelekoglu@ogu.edu.tr
macidayhan@gmail.com

Uzm. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü
Ofis telefonu: 0-222-239 3750 (dahili: 1628)
Faks: 0-222-229 3124
Email: kursatogulmus@hotmail.com

EK 5
Veli İzin Belgesi

Aşağıda kimlik bilgileri yazılı bulunan velisi bulunduğum öğrencinin Eskişehir Osmangazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü doktora öğrencisi Uzm. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ ve danışmanı Doç. Dr. Macid MELEKOĞLU tarafından gerçekleştirilecek olan ‘KDY + KOHESD STRATEJİSİNİN ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN ÖYKÜ YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ’ çalışmasına katılmasına izin veriyorum./....../20...

Velinin Adı ve Soyadı-İmzası

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Okulu:

Sınıfı-Şubesi:

Okul No:

EK 6

Araştırma İzni

Yeni | Yanıtla | Sil | Arşivle | Gereksiz | Süpür | Taşı | Kategoriler | ...

Karen R. Harris
Mary Emily Warner Professor
Mary Lou Fulton Teachers College
Arizona State University
P.O. Box 871811
Tempe, AZ 85287-1811
480-727-7333 (email is preferred)

Self-Regulated Strategy Development (SRSD) in writing has been declared an evidence-based practice or an instructional model with strong evidence by 4 independent groups. Teacher and student outcomes are substantial. Want to know more – see <https://www.youtube.com/watch?v=g7c82xvoc>

"The Education System Is Rigged Against Low-Income Students, Even In Kindergarten. The government's annual Condition of Education report shows disparities continue through high school and college." http://www.huffingtonpost.com/entry/condition-of-education_us_5744e272e4b0dac7ad353d0

Spreading the Word About Good Research is a 21st Century Imperative.
"How did we become a society that accepts institutional racism and classism that is being perpetrated by an increasingly unequal education system?" <https://www.psychologytoday.com/blog/psyched/201605/education-research-and-the-media>

<http://infoaboutkids.org/> Infoaboutkids.org is an ongoing collaboration of the Consortium for Science-Based Information on Children, Youth and Families.

From: KÜRŞAT ÖĞÜLMÜŞ [mailto:kursatogulmus@hotmail.com]
Sent: Monday, February 06, 2017 4:52 AM
To: Karen Harris <Karen.R.Harris@asu.edu>
Subject: POW+ C-SPACE

Dear Karen,

I hope you are well. I am writing this e mail from TURKEY. I am a doctorate student in special education department. My field of study is students with LD especially WD. I want to use your strategy POW+ C-SPACE in a group experimental study by adapting it in Turkish (The version in powerful writing strategies book) in my doctorate thesis. I need your allowance. Would you mind giving allowance for using it.

I am looking forward to hearing you.

Kind Regards...

Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

From: Karen.R.Harris@asu.edu
RE: POW+ C-SPACE in Turkey

KH Karen Harris <Karen.R.Harris@asu.edu>
6.02.2017 (Per, 15:01)
Siz: Karen Harris (Karen.R.Harris@asu.edu)

7.02.2017 04:46 tarihinde yanıt verdiniz.

HG SRSD 12 14 16. final... 577 kb
HG SRSD in press Desig... 9 mb

2 eklin (9 MB) Tümünü indir Tümünü OneDrive - Kişisel konumuna kaydet

Dear Kürşat ÖĞÜLMÜŞ,

All of our strategies and work are in the public domain, and you do not need our permission to use them or to conduct research involving them. I am excited to hear that you are doing SRSD research and would greatly appreciate it if you would stay in touch with me and let me know how it goes. I am attaching some recent pieces that might be of interest, and below I am pasting in some resources that may be of interest. All of the best, Karen

EK 7

Aile Bilgi Formu

1) Formun doldurulduğu tarih: ____ / ____ / ____

2) Formu Dolduranın Çocuğa Yakınlığı: Annesi Babası Diğer - belirtiniz:

3) Çocuğunuzun Adı: _____

4) Çocuğunuzun Okulunun Adı: _____

5) Çocuğunuzun Doğum Tarihi (Gün / Ay / Yıl): ____ / ____ / ____

6) Çocuğunuzun Cinsiyeti: Kız Erkek

7) Çocuğunuzun Anadili: _____

8) Çocuğunuz kaç yıldır aynı okulda okumaktadır:

1 2 3 4 Diğer:

9) Çocuğunuzla ilgili herhangi bir nedenle Çocuk Ruh Sağlığı veya Çocuk Nörolojisi uzmanına başvurduunuz mu?:

Evet Hayır

Cevabınız evet ise, Çocuk Ruh Sağlığı veya Çocuk Nörolojisi uzmanına hangi yakınmalarla başvurduunuz (birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz):

baş ağrısı karın ağrısı alt ıslatma diş gıcırdatma
 okuma yazmada zorluk çekme dikkat dağınıklığı hareketlilik
 okula gitmek istememe uyumsuzluk uykuda gezinme
 havale, nöbet geçirme bayılma Diğer - belirtiniz: _____

10) Çocuğunuz herhangi bir nedenle Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ne (RAM) gönderildi mi?:

Evet (Evet ise gönderilme sebebi: _____) Hayır

11) Çocuğunuzun Kaynaştırma/Özel Eğitim/Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM)

tanısı var mı?: Var (Varsa tanısı hangi alanda: _____) Yok

12) Çocuğunuzun kendisine ait ders çalışma ortamı (oda, masa, alan vb.) var mı?:

Var Yok

13) Çocuğunuz günde ortalama kaç sayfa kitap okur (ders kitapları hariç)?

0 1-15 16-30 31-50 51-75 76-100 101 ve üstü

14) Çocuğunuzun okumaya ayırdığı günlük ortalama zaman ne kadardır (ders kitapları hariç)?

0 dak. 1-15 dak. 16-30 dak. 31-60 dak. 61 dak. veya daha fazla

15) Çocuğunuz düzenli olarak futbol, basket, yüzme vb. sporları yapıyor mu?

Evet, yapıyor. Hayır, yapmıyor.

Cevabınız evet ise, çocuğunuz haftada ortalama ne kadar süre spor yapıyor?

1-30 dak. 31-60 dak. 61-90 dak. 91-120 dak. 121 dak. veya daha fazla

16) Çocuğunuzun sokakta/parkta oynamaya ayırdığı günlük ortalama süre ne kadardır?

0 dak. 1-60 dak. 61-120 dak. 121-180 dak. 181 dak. veya daha fazla

17) Çocuğunuzun televizyon izlemeye ayırdığı günlük ortalama zaman ne kadardır?

0 dak. 1-60 dak. 61-120 dak. 121-180 dak. 181 dak. veya daha fazla

18) Çocuğunuzun bilgisayar kullanımına ayırdığı günlük ortalama zaman ne kadardır?

0 dak. 1-60 dak. 61-120 dak. 121-180 dak. 181 dak. veya daha fazla

19) Çocuğunuzun en çok sevdiği/izlediği üç TV programının ismini yazınız:

1. _____ 2. _____
3. _____

20) Sizin en çok sevdiğiniz/izlediğiniz üç TV programının ismini yazınız:

1. _____ 2. _____
3. _____

21) Eve gazete alınıyor mu?: Her gün Bazen Hiç

22) Evde kütüphane/kitaplık var mı?: Var Yok

23) Çocuğunuzun ve/veya sizin kütüphane üyeliğiniz/kullanımınız var mı?:

Var Yok

24) Dergi aboneliğiniz var mı?: Var Yok

25) Evde yaşayan engelli birey var mı?: Var (Varsa çocuğunuza yakınlık derecesi: _____) Yok

- 26) Anne: Sağ Ölü **Baba:** Sağ Ölü
- 27) Anne: Öz Üvey **Baba:** Öz Üvey
- 28) Annenin Mesleği: _____ **Babanın Mesleği:** _____
- 29) Annenin Yaşı: _____ **Babanın Yaşı:** _____
- 30) Anne-baba: Birlikte Ayrı
- 31) Anne Eğitim Durumu: **Baba Eğitim Durumu:**
- | | | | |
|-------------------|----------------------------|-------------------|----------------------------|
| Okur Yazar Değil | : <input type="checkbox"/> | Okur Yazar Değil | : <input type="checkbox"/> |
| Okur Yazar | : <input type="checkbox"/> | Okur Yazar | : <input type="checkbox"/> |
| İlkokul Mezunu | : <input type="checkbox"/> | İlkokul Mezunu | : <input type="checkbox"/> |
| Ortaokul Mezunu | : <input type="checkbox"/> | Ortaokul Mezunu | : <input type="checkbox"/> |
| Lise Mezunu | : <input type="checkbox"/> | Lise Mezunu | : <input type="checkbox"/> |
| Üniversite Mezunu | : <input type="checkbox"/> | Üniversite Mezunu | : <input type="checkbox"/> |
| Lisansüstü Eğitim | : <input type="checkbox"/> | Lisansüstü Eğitim | : <input type="checkbox"/> |
- 32) çocuk sayınız: 1 2 3 4 5 6
- Diğer-sayı belirtiniz: _____

EK 8

KDY + KOHESD Stratejisi ve Örnek Ders Planı

KENDİNİ DÜZENLEME

- Mevcut bilgileri kullanma
- Tartışma
- Model olma
- Ezberletme
- Destekleme
- Bağımsız performans sergileme

KDY



KONU SEÇ

- Beyin fırtınasıyla akla gelen fikirlerden konu seçme
- Öykü başlatıcı/ anımsatıcılardan konu seçme
- Konu havuzundan seçme

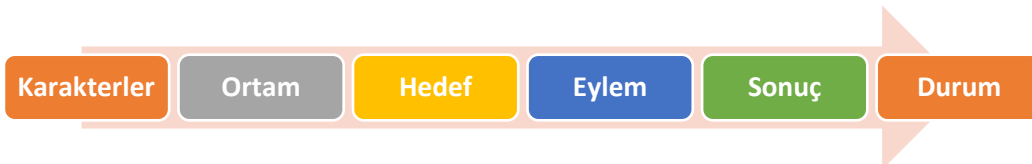
DÜZENLE

- Fikirlerini organize etmek için KDY+KOHESD kullan
- Öykünün her bir bölümü için bir fikir düşün

YAZ ve KONTROL ET

- Öyküde bütün bölümlerin olup olmadığından emin olun
- Öykünüze notlarınızda bulduğunuzdan farklı eklemeler yapın

KOHESD



KARAKTERLER

- Ana karakteri seçin
- Ana karaktere bir isim belirleyin
- Ana karakterin nasıl bir kişiliğe sahip olacağına karar verin
- Yardımcı karakterler hakkında düşünün

ORTAM

- Ne zaman? Günün hangi zamanı, dönem, zaman aralığı
- Nerede? Mekan, hayali ya da gerçek bir mekan

HEDEF

- Ana karakterin gerçekleştirmeye çalıştığı şey
- Hedef

EYLEM

- Ana karakterin eylemleri
- Olaylar

SONUÇ

- Ana karaktere ne oldu?
- Yardımcı karakterlere ne oldu?
- Ana karakter hedefini gerçekleştirdi mi?

DURUM

- Ana karakter kendini nasıl hissetmektedir?

DERS 1

AMAÇ

Bu derste KDY + KOHESD yönteminin öğretim amacı ele alınacaktır. Öğrenciler öykü bölümlerini öğrenerek KDY + KOHESD yönteminin anımsatıcısını ezberleyeceklerdir.

ÖĞRENCİ ÇIKTILARI

Öğrenciler öykünün bölümlerini öğrenir. KDY + KOHESD anımsatıcısını ezberler.

MATERYAL

- KDY + KOHESD anımsatıcı çizelge
- KDY + KOHESD grafik/görsel düzenleyici
- Öykü örnekleri
- Öğrenci dosyaları
- Kalem ve kâğıt

ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENMESİ İÇİN İÇERİĞİN HAZIRLANMASI

Öğrencilere daha iyi öykü yazabilmeleri için yeni bir yöntem öğretileceği ve bu yöntemi öğrendikten sonra yazdıkları öykülerin en iyilerinin seçilerek sınıf/okul gazetesinde yayımlanacağı/öykü kitabına dönüştürüleceği anlatılır.

YÖNTEMİN GELİŞTİRİLMESİ VE KENDİNİ DÜZENLEME

1. ADIM KDY +KOHESD'İ AÇIKLA

İyi öykü nasıl olur? İyi bir öyküde nelerin olması gerekir? Öykülerin eğlenceli bir şekilde okunmasını sağlayan şeyler nelerdir? Öğrencilere sorarak onlarla tartışın. Son zamanlarda okudukları öykülerden yola çıkarak iyi bir öykünün özelliklerini birlikte belirlemeye çalışın.

- İyi öykülerin bazı bölümlere sahip olması gerektiği üzerinde durun. KDY + KOHESD anımsatıcı çizelgesini tanıtarak kısaca bölümlerini bir önceki tartışmayla ilişkilendirerek açıklayın.
- KDY harflerinin ne anlama geldiğini açıklayın ve öğrencilerin okudukları güzel öykülerdeki benzer bölümlerin ne olduğunu tartışın. İlk olarak karakterler ve ortam hakkında konuşun. Ortamın zamanı ve yeri içerdiğini ifade edin. Güzel öykülerin ilginç karakterlere ve iyi ortam betimlemelerine sahip olduğunu açıklayın.
- Bir öyküdeki problemden bahsederken ana karakterin bir problemi olduğundan ya da onun bir şeyi gerçekleştirmek istediğinden yola çıkarak gerekli açıklamayı yapın. Ana karakterin temel problemi nedir? O ne istemektedir?
- Öyküde ana karakterin problemi çözmek ya da istediğini elde etmek için yaptığından bahsedilmektedir. Sonuç kısmında ana karakter problemi çözer ya da çözemez. İyi bir öyküde okuyucu ana karakterin ne hissettiğini bilir.

2. OKU VE BÖLÜMLERİNİ BELİRLE

- Öğrencilere bazı öyküler dinleyerek onların bölümlerini belirleyeceklerini açıklayın. Her bir öğrenciye birer anımsatıcı çizelge ve grafik/görsel düzenleyici ve aynı zamanda sizinle birlikte sesli bir şekilde okuyacağı öykünün bir kopyasını verin. Bu aşamada kullanılacak öykü öğretmen tarafından önceden belirlenmelidir. Öyküyü sesli bir şekilde okuyarak öğrencilerden karakter ya da ortamı belirlediklerinde ellerini kaldırmalarını isteyin.
- Öğrencilerin sorduğunuz sorulara cevap vermelerini ve grafik/görsel düzenleyiciye yazmalarını isteyin. Eğer zaman uygun olursa öğretmen ve öğrenciler birlikte yazı tahtası üzerinde boş bir görsel düzenleyiciye öykünün bölümleriyle ilgili notlar alabilirler.
- Okumaya devam edin ve siz okurken öğrencilerin problem, eylem, sonuç ve durumla ilgili çıkarımlar yapmalarını isteyin. Eğer öğrenciler bütün bölümleri bulamazlarsa, öyküye geri dönerek gerektiğinde onlara yardım edin.

3. KDY + KOHESD'İ EZBERLE

Anımsatıcıyı ve öğrencilerin yazdıklarını kapattırın. Öğrencilerden anımsatıcıları söylemelerini isteyin. Öğrencilerin KDY + KOHESD'i bilmeleri ve yanıtlamaları gerekmektedir. Öğrencilerden her bir harfin ne anlama geldiğini söylemelerini isteyin. Her bir harfin birkaç kez tekrar edilmesini ve her bir öğrencinin birkaç kez söz almasını sağlayın. Öğrencilerden anımsatıcıyı yazarak her bir harfin ne anlama geldiğini yazmalarını isteyin. Öğrencilerin her bir bölümü bir akranıyla anımsatıcıları kullanarak söylemesini sağlayın. Bu uygulama tıpkı bir test gibi olacaktır ancak notla değerlendirilmeyecektir.

4. BAŞKA BİR ÖYKÜ OKU

İkinci bir öykü okuyarak öğrencilerin öykünün bölümlerini önceki etkinlikteki gibi bulmalarını sağlayın. Öğrencilerin öykünün bütün bölümleri bulduğundan emin olun.

ÖZET: Öğrencilerin yaptıkları bütün çalışmaları dosyalarına yerleştirmelerini sağlayın ve bir sonraki derste KDY + KOHESD'i hatırlayıp hatırlamadıklarını soracağımızı söyleyin.

EK 9

KDY + KOHESD Ders Kontrol Listeleri ve Örnek Materyal

DERS 1

İçeriği öğrencilerin öğrenmesi için hazırlayın.

1. Adım. KDY + KOHESD yöntemini açıkla ve tartış

- ✓ Örnek öyküler üzerinde tartışın.

2. Adım. Öyküde ki bölümleri bulun

- ✓ Grafik düzenleyiciyi tanıtır
- ✓ Örnek bir öykü okuyun
- ✓ KOHESD bölümlerini gösterin ve bulun.

3. KDY + KOHESD'i uygulayın

- ✓ Anımsatıcı ve bölümlerini gösterin.

4. İkinci bir öykünün bölümlerini bulun

- ✓ KOHESD bölümlerini öyküde bulun.

ÖZET

- ✓ Öğrencilere dosyaları verin
- ✓ Bir sonraki derste onlara sorular soracağınızı söyleyin.

DERS 2

İçeriği öğrencilere göre hazırlayın. KDY + KOHESD ile sorular sorun ve öğrencilerin cevaplamalarını isteyin.

1. Adım. Öğrencilerim mevcut performans düzeylerini belirleyin.

- ✓ Öğrencilere önceden yazılmış öyküleri dağıtın.
- ✓ Öğrencilerin öyküleri okumasını ve bölümleri bulmasını isteyin.
- ✓ Gözden kaçan bölümleri not edin.
- ✓ Daha iyi nasıl yazılabileceğini tartışın.
- ✓ Öykü rocketlerini tanıtın.
- ✓ Hedefi açıklayın.

2. Adım. Yöntemi açıklayın.

- ✓ Planlamayı açıklayın.
- ✓ Yöntemin basamaklarını açıklayın.
- ✓ K'yi açıklayın.
- ✓ D'yi açıklayın.
- ✓ Y'yi açıklayın.

3. Adım. Yönteme model olun

- ✓ Materyalleri hazırlayın.
- ✓ Planlamaya model olun.
- ✓ Öykü yazmaya model olun.

4. Adım. Öyküleri ve grafiği okuyun

- ✓ Öyküleri okuyun
- ✓ Öyküleri grafikleştirin

ÖZET

- ✓ Öğrencilerin çalışmaları dosyalarına koymalarını isteyin
- ✓ Bir sonraki derste onlara sorular soracağınızı söyleyin.

DERS 3

İçeriği öğrencilerin öğrenmesi için hazırlayın. KDY + KOHESD ile sorular sorun ve öğrencilerin cevaplamalarını isteyin.

1. Adım: İşbirlikli yazma

- ✓ Materyalleri hazırlayın
- ✓ Bir fikir bulun
- ✓ Notları organize edin
- ✓ Yazın ve söyleyin

2. Adım: Öykü ve Grafiği gözden geçirin

- ✓ Öyküyü gözden geçirin.
- ✓ Grafiği tamamlayın.

ÖZET

- ✓ Öğrencilerin çalışmalarını dosyalarına koymalarını isteyin
- ✓ Bir sonraki ders test yapacağınızı söyleyin.

DERS 4

İçeriği öğrencilerin öğrenmesi için hazırlayın. KDY + KOHESD ile sorular sorun ve öğrencilerin cevaplamalarını isteyin.

1. Adım: İşbirlikli yazma

- ✓ Materyalleri hazırlayın
- ✓ Grup olarak bir fikir bulun
- ✓ Grup olarak notları organize edin
- ✓ Her bir öğrencinin bağımsız bir şekilde yazmasını ve sözlü bir şekilde ifade etmesini sağlayın.

2. Adım: Öykü ve grafiği gözden geçirin

- ✓ Öyküyü gözden geçirin.
- ✓ Grafiği tamamlayın.

ÖZET

- ✓ Öğrencilerin çalışmaları dosyalarına koymalarını isteyin
- ✓ Bir sonraki ders test yapacağımızı söyleyin.

Ders 5

İçeriği öğrencilerin öğrenmesi için hazırlayın. KDY + KOHESD ile sorular sorun ve öğrencilerin cevaplamalarını isteyin.

1. Adım: Bireysel Uygulama

- ✓ Materyalleri hazırlayın
- ✓ Her bir öğrencinin bir konu belirlemesini isteyin.
- ✓ Her bir öğrencinin notlarını organize etmesini sağlayın.
- ✓ Her bir öğrencinin daha fazla yazmasını ve yazdıklarını sözlü bir şekilde ifade etmesini sağlayın.

2. Adım: Öyküyü ve Grafiği Gözden Geçirin

- ✓ Öyküyü gözden geçirin.
- ✓ Grafiği tamamlayın.

ÖZET:

- ✓ Öğrencilerin çalışmalarını dosyalarına koymalarını isteyin.
- ✓ Bir sonraki ders test yapacağımızı söyleyin.

DERS 6

İçeriği öğrencilerin öğrenmesi için hazırlayın. KDY + KOHESD ile sorular sorun ve öğrencilerin cevaplamalarını isteyin.

1. Adım: Grafik Düzenleyici

- ✓ Materyalleri ayarlayın.
- ✓ Öğrencilerin konu belirlemesine yardımcı olun.
- ✓ Öğrencilerin boş bir kağıt üzerinde notlarını organize etmelerine yardımcı olun.
- ✓ Öğrencilerin yazmalarını ve sözlü bir şekilde kendilerini ifade etmelerini teşvik edin.

2. Adım: Öyküyü ve Grafiği Gözden Geçirin

- ✓ Öyküyü gözden geçirin.
- ✓ Grafiği tamamlayın.

ÖZET

- ✓ Öğrencilerin çalışmaları dosyalarına koymalarını isteyin
- ✓ Bir sonraki ders test yapacağımızı söyleyin.

DERS 7

İçeriği öğrencilerin öğrenmesi için hazırlayın. KDY + KOHESD ile sorular sorun ve öğrencilerin cevaplamalarını isteyin.

1. Adım: Yeni Yöntemi Açıklayın

- ✓ Yeni adımlardan bahsedin.
- ✓ Adımlara model olun.

2. Adım: Soruları Açıklayın

- ✓ Soruları açıklayın.
- ✓ Sorulara model olun.

3. Adım: Yönteme Model Olun

- ✓ Planlayın.
- ✓ Paylaşın.
- ✓ Soru sorun.
- ✓ Planı gözden geçirin.

4. Adım: Ek Adımları Öğrenmelerini Sağlayın

- ✓ Ek adımları pekiştirin.

ÖZET

- ✓ Öğrencilerin çalışmalarını dosyalarına koymalarını isteyin
- ✓ Bir sonraki ders test yapacağınızı söyleyin.

| RESİMSİZ İPUCU KARTI | | |
|---|----------------------------------|---|
| KARAKTERLER | ORTAM (ZAMAN ve YER) | HEDEF(ANA KARAKTERİN GERÇEKLEŞTİRMEK İSTEDİĞİ ŞEY) |
| EYLEM (HEDEFİ GERÇEKLEŞTİRMEK İÇİN YAPILANLAR) | SONUÇ (EYLEMİN SONUÇLARI) | DURUM (ANA KARAKTERİN REAKSİYONLARI VE DUYGULARI) |

EK 10

Yarı Yapılandırılmış (Sosyal Geçerlik) Görüşme Soruları

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME SORULARI

1. Öykü yazma becerinizi geliştirmek için öğrendiğiniz stratejiler (KDY + KOHESD) konusunda ne düşünüyorsunuz?
2. Bu stratejiler (KDY + KOHESD) sizin yazma konusunda düşüncelerinizi nasıl etkiledi?
3. Bu stratejilerin (KDY + KOHESD) size neler kazandırdığını düşünüyorsunuz? (Size olan katkısı nelerdir?) Bunları açıklayınız.
4. Bu stratejileri (KDY + KOHESD) bundan sonraki yazma çalışmalarınızda kullanmaya devam etmeyi düşünüyor musunuz? Neden?

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME SORULARI

1. Öykü yazma becerilerini geliştirmek için geliştirilen KDY + KOHESD stratejilerinin, öğrencinizin yazılı anlatım becerilerine nasıl bir etkisi oldu? Bu konuda gözlemlerinizi nelerdir?
2. Öykü yazma becerilerini geliştirmek için geliştirilen KDY + KOHESD stratejilerinin, öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarına nasıl bir etkisi oldu? Bu konuda gözlemlerinizi nelerdir?
3. Öykü yazma becerilerini geliştirmek için geliştirilen KDY + KOHESD stratejilerinin, öğrencilere neler kazandırdığını düşünüyorsunuz? (Öğrencilere olan katkısı nelerdir?)
4. Öykü yazma becerilerini geliştirmek için geliştirilen KDY + KOHESD stratejilerinin, ne gibi sınırlılıkları olduğunu düşünüyorsunuz? Neden? Açıklayınız?

AİLE GÖRÜŞME SORULARI

1. Öykü yazma becerilerini geliştirmek için geliştirilen KDY + KOHESD stratejilerinin, çocuğunuzun yazılı anlatım becerilerine nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
2. Öykü yazma becerilerini geliştirmek için geliştirilen KDY + KOHESD stratejilerinin, çocuğunuzun yazmaya ilişkin tutumlarına nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
3. Öykü yazma becerilerini geliştirmek için geliştirilen KDY + KOHESD stratejilerinin, çocuğunuza neler kazandırdığını düşünüyorsunuz?

EK 11

Örnek Öyküler

DOSTLUK

Kış gelmişti. Kar yağıyordu. Okullar tatildi. Kerem evdeydi. Odasında oynuyordu. Camda tıkırtı duydu. Döndü baktı. Balkona kuş konmuştu. Kerem kuşu düşündü. Annesinin yanına gitti. Kuşu gösterdi. “Kuş aç mı acaba? Yemek versem yer mi?” dedi. Annesi “Deneyelim.” dedi. Mutfağa gittiler. Buğday aldılar. Balkona geldiler. Yavaş yavaş açtılar. Buğdayı kenara serptiler. Kapıyı kapadılar. Kuş önce korktu. Diğer balkona uçtu. Buğdayı gördü. Tekrar balkona kondu. Birkaç buğday yedi. Uçtu gitti. Az sonra geri geldi. Arkadaşlarını getirmişti. Birlikte yediler.

Kerem dostluğu anladı. Arkadaşlık çok değerliydi. Kuş tek başına yiyebilirdi. Ancak arkadaşları açtı. Birlikte paylaşmışlardı. Kerem kuşları aç bırakmadı. Bütün kış onları besledi.

KAYIP BEBEK

Ayşe o gün çok üzgündü. Çünkü en güzel bebeği kayıptı. Bütün evi aradı. Fakat bebek yoktu. Ayşe o bebeği çok severdi. Çünkü o bebeği ninesi dikmişti. Bu durumu en yakın dostu Merve'ye anlattı. O da bu duruma çok üzüldü.

-“Bir de bebeğe beraber bakalım.” dedi.

Ayşe:

-Peki. dedi.

Beraber eve gittiler. Tekrar her yere baktılar. Ayşe:

-Bak gördün mü, bebeğim yok. dedi.

Merve o sırada Ayşe'nin giysi dolabına baktı. Bir de ne görsün bebek orada.

Hemen Ayşe'ye haber verdi. Ayşe çok mutlu oldu. Bundan sonra daha dikkatli olmaya karar verdi.

ALİ İLE AYŞE

Ali ile Ayşe çok oynadılar. Çok yoruldu. Terlediler. Ali çok susadı. Ayşe de. Ali ile Ayşe soğuk su içtiler. Ali ateşlendi. Çok hastalandı. Doktora gitti. Doktor ona ilaç verdi. Ali ilaçları içti. Dinlendi. İyileşti. Ayşe de hastalandı. Doktora gitmedi. Ateşi çok yükseldi. Ali onun yanına gitti. Ayşe'yi görünce çok üzüldü. Onu doktora götürmek istedi. Annesine söyledi. Ayşe'yi doktora götürdüler. Ayşe iğne oldu. İyileşti. Ali ile Ayşe yeniden oyun oynadılar. Çok mutlu oldular.



İYİLİK

Ali, o gün eve geç gelmişti. Kapıda annesi onu karşıladı. Annesi, Ali'nin çok mutlu olduğunu gördü. Ali: “Anneciğim bugün çok mutluyum, çünkü bir iyilik yaptım.” dedi. Annesi ona ne yaptığını sordu.

Ali: “Anneciğim okuldan gelirken yaşlı bir amca gördüm. Yaşlı amcanın elinde poşetler vardı. Yaşlı amca, poşetleri taşımakta güçlük çekiyordu. Yaşlı amcanın yanına yaklaştım. Yaşlı amcaya: “Amcacığım size yardım edebilir miyim?” dedim. Yaşlı amca: “Teşekkür ederim, tabiki çocuğum yardım edebilirsin.” dedi. Yaşlı amcanın elinden poşetleri aldım. Yolda amca ile beraber yürürken, sohbet etmeye başladık. Önce ismimi sordu. Ali dedim. Yaşlı amca, “Çok güzel ismin varmış.” dedi.

Ben de amcaya: “Amcacığım sizin isminiz nedir?” diye sordum. Amca: “Hüseyin” dedi. Bundan sonra amcaya ismiyle hitap etmeye başladım. “Hüseyin amca eviniz uzak mı?” diye sordum. Hüseyin amca: “Hayır Ali uzak değil, yakın.” dedi. Birkaç dakika sonra Hüseyin amcanın evine vardık. Kapıya geldiğimizde evin ziline bastık. Kapıyı bize yaşlı bir teyze açtı. Teyze: “Hoş geldiniz.” dedi. Hüseyin amcaya: Eve geç kaldım. Annem beni merak eder, hemen gideyim.” dedim. Hüseyin amca bana tekrar teşekkür etti. Hüseyin amca bana bir şeker verdi.

Yaşlı teyze de benim yanağımdan öptü. Teyze: “Çok şirinsin.” dedi. Ben de mutlu bir şekilde eve geldim. Annesi Ali'ye: “Aferin oğluma, çok güzel bir iş yapmışsın. Muhtaç kişilere her zaman yardım etmeliyiz. Seninle gurur duydum.” dedi.

KUŞ YUVASI

Ayşe oyun oynamayı severdi. Bir gün arkadaşları ile oyun oynuyordu. Kuş sesleri duydu. Dilek'e:

“Sende kuş seslerini duydun mu?” dedi.

Dilek: “Evet” dedi.

Ayşe: “Hadi sesin nereden geldiğine bakalım.” dedi.

Ses ağaçtan geliyordu. Dilek kuş yuvasını gösterdi. “Kuş yuvasına bak” dedi. Ayşe kuşları görmek istediğini söyledi.

Dilek “Kuşlar çok yüksekte.” dedi. Ayşe “O zaman taş atıp yere düşürelim.” diye cevap verdi. Dilek kuşlara zarar gelebileceğini anlattı. Ayşe Dilek'i dinlemedi. Kuşlara taş atmaya başladı.

Kuş yuvası yere düşmüştü. Ayşe: “Hadi gel içine bakalım.” dedi. Dilek ve Ayşe kuş yuvasına baktılar. Dilek: “Ama kuşlar ölmüş.” dedi. Bunu gören Ayşe ve Dilek koşarak kaçtılar. Ayşe'nin ayağı taşa takıldı. Yere düştü. Ayşe “Ayağım acıyor” diye ağlamaya başladı. Sonra düşündü. Yere düşünce canı çok yanmıştı. Düşürdükleri kuşların da canı acımış olmalıydı. İkisi de çok pişman olmuştu. Yaptıklarından büyük bir ders aldılar. Bir daha asla kuş yuvalarına yaklaşmadılar.

YALANCI

Ceren, servis aracından indi. Ozan'la karşılaştı. Ama Ozan bugün çok üzgündü. Sesini çıkarmadı. Başıyla selamladı yalnızca. Belli ki Ozan'ın bir derdi vardı. Ceren, "Bugün neyin var Ozan? İyi görünmüyorsun." Ozan "Hiç." dedi. Ceren üsteledi. Ozan'a yardımcı olmak istiyordu:

-Ama biz arkadaş değil miyiz, Ozan?

-Arkadaşız elbette.

-Öyleyse, sorununu anlatmalısın bana. Yardımım dokunabilir. En azından derdini paylaşırsın. Rahatlamış olursun.

- Dün akşam elektrikler kesildi, ödevleri yapamadım.

-Üzülecek ne var bunda? Durumunu öğretmenimize anlat. O da anlayışla karşılar.

-Kızmaz mı?

-Neden kızsın? Öğretmenimiz, bize kızmaz. Bizi bağışlar, öğüt verir. Öyle değil mi?

-Haklısın.

Konuşmaları, Ozan'ı rahatlatmıştı. Yeniden neşelenmişti. Arkadaşlarıyla oynamaya başladı. Zil çaldı. Sınıflarına gittiler. Herkes yerine oturdu. Az sonra öğretmen geldi. Ödevlerini sordu.

Ozan dışında hepsi ödevlerini gösterdiler. Sevil öğretmen, hepsine "Aferin!" dedikten sonra Ozan'a döndü:

-Senin ödevin nerede, Ozan?

-Şey... Yapamadım öğretmenim.

-Neden?

-Şey, öğretmenim... Evimizde küçük bir yangın çıktı. Bütün gece onu söndürmeye uğraştık.

-Geçmiş olsun, yavrucuğum çok üzüldüm. Dedi.

Öğretmen sözünü bitiremeden, Ceren atıldı:

- Olamaz! Hani elektriğiniz kesilmişti, Ozan?

Ozan utancından kıpkırmızı oldu. Bu kez yalanı yakalanmıştı. Ozan Ceren'e yalan söylemişti. Sonra da onu unutmuştu. Şimdi de öğretmenine başka bir yalan uydurmuştu.

Öğretmen, Ozan'ın yalan söylediğini anladı. Onu daha fazla üzmemek istemiyordu. Sadece: “Biz bu minik yalanı görmezden gelelim çocuklar.” dedi. “Artık o da yalanın ne kadar kötü bir şey olduğunu anlamıştır.”

Anladım öğretmenim, diye yanıtladı Ozan. Söz veriyorum, bir daha asla yalan söylemeyeceğim.



ÜÇ KÜÇÜK KÖPEK

Bir varmış, bir yokmuş. Bir zamanlar Zeynep adında bir kız varmış. Mevsimlerden baharmış. Ağaçlar çiçek açmış. Kızlar yeşile bürünmüş. Zeynep kırlarda koşup oynamaya bayılıyormuş. Zeynep yine bir gün oynamak için kırlara gitmiş. Bu sırada peşine bir köpek takılmış. Zavallı köpek, pek aç görünüyormuş. Yiyecek bir şeyler arıyor, yerleri kokluyormuş. Zeynep zavallı köpeğe çok acımış.

Vah vah. “Keşke ona verebilecek bir şeylerim olsaydı.” Demiş. Köpek acı acı havlamış. Sanki Zeynep'in söylediklerini anlamış.

Zeynep köpeğin başını okşamış ve bir süre birlikte yürümüşler. Az sonra bir de ne görsünler? Karşılarında kocaman bir kemik yığını durmuyor mu? Birden şaşkına dönen Zeynep sevinçle:

“İşte! Senin için yiyecek bir şeyler... Hem de sana üç gün yeter!” Demiş. Fakat aç köpek birden geri dönmüş ve koşa koşa oradan uzaklaşmış. Zeynep buna çok şaşırılmış köpeğin neden geri gittiğine bir anlam verememiş. Bir taşın üstüne oturmuş.

“Hayvancağız hiçbir şey yemeden nereye gitti?” diye düşünmüş. Çok geçmeden köpek geri gelmiş. Arkasında da zıp zıp zıplayan üç yavru köpek varmış. Küçük köpeklere yiyeceği göstermiş. Kendisi de bir kenara çekilmiş. Üç küçük köpek doyana kadar yemişler. Sonra büyük köpeğe teşekkür eder gibi bakmışlar. İşte ondan sonra büyük köpek yiyeceğe yaklaşmış. Geride kalanları yemiş.

Zeynep köpeğe hayretle bakarak, “İnanılmaz! Köpek bile paylaşmayı biliyor.” Demiş. Köpeğin yaptığından büyük bir ders almış. Paylaşmanın önemini artık çok daha iyi biliyormuş.

TİLKİ İLE HOROZ

Büyük bir çiftlikte güzel bir horoz yaşardı. Horoz her sabah öterek çiftlikteki hayvanları uyandırırđı. O civarda yaşayan kurnaz tilki horozun sesini her duyduğunda onu yemek ister ve nasıl yakalayacağını hesaplardı. Bir gün horoz yine öterken tilki horoza: “Horoz kardeş sesin ne kadar güzel tüylerin renk renk ve pırıl pırıl, senin gibi bir arkadaşım olmasını isterim. Benimle arkadaş olur musun?” der. Tilkinin davranışlarından rahatsız olan, ondan bir an önce kurtulmak isteyen horoz bir kurnazlık düşünür. “Niçin olmayalım bende sizin gibi kurnaz bir arkadaşım olsun isterim. Yalnız benim bir köpek arkadaşım var. Onu da aramıza alalım. O da çok vahşi bir hayvandır. Bizi korur. İstersen hemen çağıralım gelsin.” der. Tilki: “Hayır, bugün benim çok işim var.” deyip gider. Gidiş o gidiş. Bir daha hiç gelmez. Bu durumdan çok mutlu olan horoz her gün, rahat ve huzurlu bir şekilde ötmeye devam eder.

KAYIP CÜZDAN

Can hafta sonu arkadaşlarıyla bahçede top oynuyordu. Birden çok susadığını hissetti. Arkadaşlarına eve gidip su içeceğini, sonra tekrar geleceğini söyledi. Eve giderken yaşlı bir amcanın cebinden bir şey düşürdüğünü gördü. Koştı, eğildi eline alıp baktı. Bu bir cüzdandı. Can hemen okulda öğretmenin söylediği şeyi hatırladı. “Eğer bir gün kayıp bir şey bulursanız etrafa sahibi olup olmadığını sorun. O eşyayı mutlaka sahibine ulaştırın.” Can adamın arkasından seslendi ama amca duymadı. Koştı amcanın koluna dokundu. Bu adam komşuları Ahmet Amcaydı. “Merhaba Ahmet Amca... Az önce sizi izliyordum, sanırım cebinizden bir şey düşürdünüz.” dedi. Amca ceplerini kontrol etti, cüzdanı cebinde yoktu. Korkuya kapıldı. Can cüzdanı çıkarıp hemen Ahmet amcaya verdi. Amca cüzdanına baktı, her şey yerindeydi. Can’a çok teşekkür etti. Bu davranışından dolayı onu tebrik etti. Can’ı aldı evlerinin yanındaki bakkala götürdü. Can’ın en çok sevdiği çikolatalardan aldı. “Bu bana yardım ettiğin için benden sana küçük bir hediye.” Dedi. Can Ahmet amcaya teşekkür etti. Yaptığı davranış Can’ı çok gururlandırmıştı. Can Ahmet amcayla vedalaşarak su içmek için evine gitti.

EK 12

Öğrenci Öykü Örnekleri

Öğrenci-1 (uygulama öncesi)

İKİ İNATÇI KEÇİ

BİR VARMIŞ BİR OT MANDI İKİ İNATÇI KEÇİ VARMIŞ
BİR GÜN ÖÇÜRÜMÜN BİRİNDE KARŞIYIŞMIŞ OT ÜP
ORDA DURAN KUTUNUN ÜSTÜNDE YOLDA ÇOYUNU MİŞ
LELİ VE BENİTKİ İDEDEKİ İN DİĞRE TARTIŞMIŞLAR
VE SONUNDA DUY MİŞLER TOĞO KÖYE KARDAN GİTMİŞLER
KOMİŞLER ÇOŞIĞI MİŞ VE ÇOY YEKEREK ÖT MİŞLER

Öğrenci-1 (uygulama sonrası)

Ali'nin Ayağına Katan

Ali bir gün öğlen vakti arkadaşları Ahmetten bahçede top oynuyorlardı
top oynarken top bahçedeki ağacın dallarına takıldı. Ahmet
ağaca çıkıp topu aldı ama ağaçtan bir türlü ağaçtan inemiyordu
ağaçtan inmeye çalışırken ağaçtan düştü. Sarra ayağı
kırıldı. Sarra arkadaşları Ahmet Ali'nin Annesine haber verdi.
Annesi hastaneye götürdü. Doktor ayağını sarra ve Ali Annesi
ile birlikte eve döndüler. Ali yaptığı davranıştan çok pişman olmuştu
ve kendi kendine birdaha yapmıyacağına söz verdi.

2

Öğrenci-2 (uygulama öncesi)

Ahmet'in hastalığı

Ahmet ve Fatma'nın daha çok şeker yemeklerine gitmişlerdir. Bir gün şeker almış evine geliyor, karnı ağrıyor. Sonra annesi ve babası hastaneye götürüyor. Doktor ona ilaç veriyor ve Ahmet rahatlıyor. Sonra evine gidip annesi ona "bin daha şeker alma" demiş. Ahmet de "Fatma'mı" anlamına demiş. Sonra okuluna gitmiş öğretmenleri mikropun anlatıyor. Ahmetle Fatma anladılar ama tetkik almış. Sonra ilacı içmiş. Artık birşey olmadı, ilacı bitti. Sonra hiç birşey almıyor.

Öğrenci-2 (uygulama sonrası)

KAKIP KÖPEK

Ayşe ve Elif köpeğini arıyorlardı. Ama bir türlü bulamıyorlardı. Ayşe ve Elif köpeğin sesini duyunca çok heyecanlandılar. Hemen ağaca başladılar. Elif sesin ağaçtan geldiğini fark etti. Hemen Ayşe'ye haber verdi. Köpek ağaçta yere inemiyordu. Birlikte onu yere indirdiler. Ona yiyecek verdiler. Köpeklerini buldukları için rahatlamışlardı. Çok mutlu oldular ve hep birlikte evlerini gittiler.

Öğrenci-3 (uygulama öncesi)

Cadının Kötülüğü

Bir varmış bir yokmuş. Top oyuncusu

Ahmet topunu kaybetmiş. Cadıdan yardım istemiş. Cadı topunu pulat tığları söyleyip onu almış. Eve alırken annesini alacağını pulatmış. Annesi onunla dalavereciyip topu cadıya ben verdim demiş sonra ona para verip bakkala top alması yollamış.

Öğrenci-3 (uygulama sonrası)

Büyük Atlar

Can'ın öyle 2'de canı sıkılır. Bahçenin 2m lik duvarından çıkarak ilk defa yüksek bir yerden atlayacağı için 2-3 kere atlamak ister ama atlayamaz. Geriye doğru gider, koşarak atlayacağı gibi olur ama atlayamaz. Hazırlanır ve zıplar. Havada bir takla atıp yere çok güzel bir şekilde düşer. Korktuğu kadar korkunç olmadığını anlar. Artık o duvardan sürekli atlar ve mutlu olur.

Öğrenci-4 (uygulama öncesi)

Eğer benden başlarsan demiş sıklıkla birsiniz
demiş Arkadaşlarından başlanmış karga yada
Görmüş sonra yuvalarına gitmişler.

Öğrenci-4 (uygulama sonrası)

Sarı Muhabbet Kuşu

Ali karnesini almış eve gidiyormuş Annesi takdir
belgesi aldığı için Pet Shop'tan bir tane sarı
muhabbet kuşu almışlar ama o kuş hasta kuş
muş Eve kafesiyle masaya koymuş Ama
uyuduk ~~tan~~ sonra sabah leyin
kuş ölmüş Pet Shop'tan yine bir
muhabbet kuşu almışlar Ali
muhabbet kuşuyla oynamaya başlamış
Ali'de mutlu olmuş.

Öğrenci-5 (uygulama öncesi)

yaslı bir amca

Bir gün bir amca bakkala gidiyordu giderken çözenini düşürdü
onlardan sonra bir çocuk çözenin a. amca da düştüğünü görmüş
ve onu götürmüş ve son

Öğrenci-5 (uygulama sonrası)

Büyük Tehlike

Aylin ve Elif annelerinden izin alarak hafta sonu tatilinde denize
yüzme ye gittiler. Aylin çok heyecanlı idi. Çünkü ilk defa denizi
görecekti. Sabah erkenden hazırlandı. Babası onu arabayla Elif'in
evine bıraktı.

Aylin ve Elif dolmuş ile plaja gittiler. Hava çok sıcaktı. İnsanlar denizde
yüzerek serinliyorlardı. Aylin biraz korkacak suya girerdi. Elif Aylin'in yüzemedi-
ğini bilmiyordu.

Aylin su ile oynarken birden büyük bir dalgaya geldi. Aylin dengeğini kaybet-
ti ve suya battı. Elif Aylin'in suya battığını gördü. Hemen koştu ve Aylin'i su-
yun dışına çıkardı. Aylin çok korkmuştu ve ağlıyordu.

Öğrenci-6 (uygulama öncesi)

KIRKIKCI KIZ

Bir varmış bir yokmuş bir kırkıkci
kız varmış. O kız kırkık satarmış.
Kışın. Kız çok üşüyormuş. Kırkık satıyordu
Her kırkık satarmıştı Eve gitsem
babam kızarmış. Oda ben isminim
demis kırkıkci kız ateş yokmuş.
Kırkıkci kız isimis.

Öğrenci-6 (uygulama sonrası)

Tavşon ve Avcı
günlerden bir gün bir tavşon vardı,
mevsimlerden kıştı ve henüz kandı.
Tavşon kışın yemek bulamıyordu, iyice
acıkmıştı. açlıktan çok zor yüyordu.
Aniden köpek ve silah sesleri duydu.
Avcıların ona doğru geldiğini
anladı. Hemen kaçmaya başladı.
Sesler iyice yaklaşıyordu.
Yolda ona doğru gelen oduncu ile
karşılaştı. Oduncu durumu anlamıştı.
Tavşonu alarak sırtındaki çantaya
sakladı. Avcı ve köpekleri biraz
sonra onları yanından geçerek
uzaklaştı. Oduncu çantasından
tavşonu çıkararak yere bıraktı.
Tavşon ardından hızlıca uzaklaştı.
Tavşon oduncu sayesinde
kurtuldu. Kurtuldu ve yaşamaya başladı.

Öğrenci-7 (uygulama öncesi)

Öğrenci-7 (uygulama öncesi) yazmış olduğu notları içerir. Metin, 'Öğrenci-7 (uygulama öncesi)' başlığıyla başlar ve 'Öğrenci-7 (uygulama sonrası)' başlığına kadar devam eder. Metin, 'Öğrenci-7 (uygulama sonrası)' başlığıyla başlar ve 'Öğrenci-7 (uygulama sonrası)' başlığına kadar devam eder. Metin, 'Öğrenci-7 (uygulama sonrası)' başlığıyla başlar ve 'Öğrenci-7 (uygulama sonrası)' başlığına kadar devam eder.

Öğrenci-7 (uygulama sonrası)

palıyoç o
 binsinle aksom soaxtan 7,30da
 palıyoç o so sahneye çık+timilyon lona
 insan an viz ligandu qnuntek iste
 digi insanları rın c th etmek ti
 başladı komik hareketleri
 a'koooom anayok obilonryla
 deng ededun masic of zordu
 insanları binsinle kaha kaha
 çok komu oldu palıyoç o kendini
 gösterdi ve yongundo
 çok komik bitince kendini
 i
 çok komik bitince kendini

EK 13
Uygulama Sınıfı



K - Ahmet'in / ^{Fazla} Şeker / Hastalanması
Tüketmesi

D

Y

K - Ahmet / Fatma / Ahmet'in Babası
Ahmet'in Annesi / Satıcı / Doktor
(Sokak)

O - Ev / Hastane / Akşam / Gündüz

H - Şeker Yemek

E - Gidip şeker alıyor / tüketiyor

S - Hastalanıyor / Hastaneye gidiyor

D - Rahatlıyor

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Kürşat ÖĞÜLMÜŞ
Doğum Yeri : Kırıkkale
Doğum Tarihi : 1981

Eğitim Durumu

| | | |
|---------------|-----------------------------------|------|
| Lise | Kırıkkale Anadolu Öğretmen Lisesi | 1999 |
| Lisans | Dokuz Eylül Üniversitesi | 2003 |
| Yüksek Lisans | Gaziosmanpaşa Üniversitesi | 2011 |
| Yüksek Lisans | Necmettin Erbakan Üniversitesi | 2014 |
| Doktora | Eskişehir Osmangazi Üniversitesi | 2018 |

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (Çok iyi), Konuşma (Çok iyi)

Mesleki Geçmiş

| Görev | Kurum | Çalışma Tarihleri |
|----------------------------|--|-------------------|
| Öğretmen | Manisa Merkez Atatürk İlköğretim Okulu | 2003–2005 |
| Yedek Subay Asker Öğretmen | Van Çaldıran Yukarı Gülderen İlkokulu | 2005–2006 |
| Öğretmen | Manisa Merkez Atatürk İlköğretim Okulu | 2006–2006 |
| Okul Müdürü | Şırnak Silopi Gazipaşa İlköğretim Okulu | 2006–2008 |
| Öğretmen | Tokat Merkez Anadolu Turizm ve Otelcilik Meslek Lisesi | 2008–2010 |
| Öğretmen | Tokat Merkez Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi | 2011–2011 |
| Uzman | Tokat Merkez İl Milli Eğitim Müdürlüğü/ ARGE Birimi | 2010–2011 |
| Araştırma Görevlisi | Selçuk Üniversitesi | 2011–2013 |

| | | |
|---------------------|--------------------------------|-------------|
| Araştırma Görevlisi | Necmettin Erbakan Üniversitesi | 2013–2015 |
| Öğretim Görevlisi | Kırıkkale Üniversitesi | 2015- Devam |

Akademik Çalışmalar

Yayınlar

Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

- Öğülmüş, K. ve Vuran, S. (2016). Schoolwide positive behavioral interventions and support practices: Review of studies in the Journal of Positive Behavior Interventions. Educational Sciences: Theory ve Practice, 16, 1503-1520.
- Öğülmüş, K., ve Melekoğlu, M. A. (2015). Review of the Studies Using Kinect in Learning Environments of Individuals with Special Needs. SDU International Journal of Educational Studies, 2(1), 27-37.
- Öğülmüş, K. ve Sarı, H. ve (2014). Evaluation of the problems faced by teachers and students in science and art centers. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(2), 254–265.
- Öğülmüş, K., Yıldırım, N. ve Aslan, G. (2013). Analysis of the issues faced by the substitute teachers and an evaluation of the practice of substitute teaching from the perspective of school administrators. Elementary Education Online, 12 (4), 1086–1099.

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Özetler Kitabında Basılan Sözlü ve Poster Bildiriler

- Sarı, H., Avşaroğlu, S., Öğülmüş, K., Gökdağ H., Kaptan, Ö. ve Çalikuşu H. (2014) Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doyumlarının iyimserlik ve stresle başa çıkma stillerine göre incelenmesi. 24. Trakya Üniversitesi, 24. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, 25–27 Eylül 2014, Edirne.
- Sarı, H., Avşaroğlu S., Çıkılı Y., Öğülmüş K., Gökdağ H. ve Kızılkaya A. E. (2014) Zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının üst bilişsel farkındalık düzeylerine etkisi. 4. Trakya Üniversitesi, 24. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, 25–27 Eylül 2014, Edirne.

- Sinan, K., Hakan, M., Ögülmüş K. ve Ayşenur, Ç. (2013). Özel eğitim öğretmenlerine yönelik mesleki etik ilkeleri ölçeği geliştirme. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, 30 Ekim- 1 Kasım, Bolu.
- Sarı, H., Kurnaz, A., Ögülmüş, K. ve Özkan, M., U. (2013). Özel eğitim alanıyla ilgili filmlerin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, 30 Ekim- 1 Kasım, Bolu.
- Avşaroğlu, S., Ögülmüş, K. ve Çalışkan, H. (2013). Türkiye’de özel eğitime gereksinim duyan çocuğa sahip ailelerin psikolojik durum ve sorunları üzerine yapılan tezlerin incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, 30 Ekim- 1 Kasım, Bolu.
- Sarı, H. ve Ögülmüş, K., Bilim ve sanat merkezlerinde (Bilsem’lerde) karşılaşılan sorunların öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. 22.Özel Eğitim Kongresi, Özel Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, 11–12 Ekim 2012, Trabzon.
- Ögülmüş, K. ve Küçükler, E. (2011). Öğretmenlerin aynı yerleşim birimlerinde isteğe bağlı yer değiştirme tercihlerini belirleyen faktörler. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 8–10 Eylül 2011, Burdur.
- Sarı, H., Ögülmüş, K. ve Uzun, Ö. (2013). Engellilerin cinsel eğitimlerinde öğretmenler tarafından kullanılan stratejilerin belirlenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, 30 Ekim- 1 Kasım, Bolu.

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Özetler Kitabında Basılan Sözlü ve Poster Bildiriler

- Ögülmüş, K. (2017). Kinedux: A New Interactive Assistive Teaching Material Developed for Individuals with Special Educational Needs. II. International Academic Research Congress (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:3931545)
- Diken, İ. H., Yanardağ, M., Diken, Ö., Kurnaz, E., Ögülmüş K., Görgün, B. (2016). Avrupa da Zihinsel Yetersizlik Alanında Öğretmenlere Yönelik Bütünleştirme Eğitimi Bir ERASMUS Projesi. 3. Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinler Arası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi (Özet Bildiri/Poster)(Yayın No:3318884)

- Ögülmüş, K.(2015). Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitiminde Sanal Gerçeklik Uygulamaları. Uluslararası Engelsiz Bilişim 2015 Kongresi (Özet Bildiri/)(Yayın No:2321811)
- Ögülmüş, K. (2013). An Evaluation of the Problems Faced by the Visually Impaired People in Tourism Mobility. International Symposium on Changes and New Trends in Education (Özet Bildiri/)(Yayın No:467467)
- Kalkan, S., Metin, H. ve Ögülmüş, K., (2013). Özel eğitimde mesleki etik. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, ELMIS-ER 2013 Uluslararası Özel Eğitim Kongresi, 19–21 Haziran 2013, Akşehir /Konya.
- Öz, M., Çeven, B., Armağan, Y. ve Ögülmüş, K., (2013). Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler yaklaşımının Farabi perspektifinden analizi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, ELMIS-ER 2013 Uluslararası Özel Eğitim Kongresi, 19–21 Haziran 2013, Akşehir /Konya.
- Sarı, H., Ögülmüş, K., Sadan, A. ve Uzun, Ö., (2013). Zihin engelli bireylerin cinsel eğitim alma sürecinde öğretmenler tarafından karşılaşılan sorunların analizi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, ELMIS-ER 2013 Uluslararası Özel Eğitim Kongresi, 19–21 Haziran 2013, Akşehir, Konya.
- Sarı, H., Ögülmüş, K., Efilti, E., Hayta, İ., H. ve Şahan S., (2013). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri yöneticilerinin yönetim sürecinde karşılaştığı sorunların değerlendirilmesi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, ELMIS-ER 2013 Uluslararası Özel Eğitim Kongresi, 19–21 Haziran 2013, Akşehir, Konya.
- Ögülmüş K., Sarı, H., Sadan, A. ve Uzun, Ö., (2013). Alan dışı lisans programlarından mezun özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, ELMIS-ER 2013 Uluslararası Özel Eğitim Kongresi, 19–21 Haziran 2013, Akşehir, Konya.
- Kurnaz, A., Ögülmüş, K. ve Sarıgül, E., (2013). Identifying talented students' attitudes towards the disabled people. Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Education Faculty, ELMIS-ER 2013 International Special Education Congress, 19–21 June 2013, Akşehir, Konya.

- Ögülmüş, K. ve Hakan, S. (2013). An evaluation of the problems faced by the visually impaired people in tourism mobility. International Symposium on Changes and New Trends in Education. 22–24 November 2013, Konya.

Yazılan Ulusal/Uluslararası Kitaplar veya Kitaplardaki Bölümler

- Ögülmüş, K. (2017). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Eds.), Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde, Ankara: Pegem Akademi.
- Ögülmüş K. ve Baloğlu, M. (2016) Rogers'ın Feneomonoloji Kuramı: Uygulamalar, ilgili kuramsal kavramlar ve güncel araştırmalar (Kitap Tercümesi). M. Baloğlu (Ed.), Kişilik Psikolojisi: Kuram ve araştırma içinde, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Avşaroğlu, S. ve Ögülmüş. K. (2016). Rehberlikte Değerlendirme (Kitap Tercümesi). A. Arı ve Ü. Korkmaz (Ed.), İlk ve ortaöğretim okullarında rehberlik ve danışmanlık uygulamalı yaklaşım içinde, Konya: Eğitim Yayıncılık.
- Sarı, H., Ögülmüş, K. ve Yıkılmış, A. (2015). Tek Denekli Araştırma Yöntemleri (Kitap Tercümesi). Sarı, H. (Ed.), Uygulamalı Davranış Analizi (Eğitimciler İçin) içinde, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ögülmüş, K. (2015). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için geçiş hizmetleri. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde, Ankara: Vize Yayıncılık.
- Ögülmüş, K. (2015). Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için yardımcı teknolojiler. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde, Ankara: Vize Yayıncılık.
- Ögülmüş, K. (2015). Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG). S. Avşaroğlu (Ed.), Çocuk ve Ergenlerde Gelişimsel ve Davranışsal Bozukluklar içinde, Ankara: Vize Yayıncılık.
- Ögülmüş, K. (2015). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DE/HB). S. Avşaroğlu (Ed.), Çocuk ve Ergenlerde Gelişimsel ve Davranışsal Bozukluklar içinde, Ankara: Vize Yayıncılık.

Uluslararası Kongre, Sempozyum, Panel, Çalıştay gibi Bilimsel veya Sanatsal Toplantılarda Görev Alma

- Öğülmüş, K. (2010). International Conference on Effective Leadership and Management in Inclusive Schools, 3–6 May 2010, Selçuk University, Konya, Turkey (Certificate of Attendance).
- Öğülmüş, K. (2012). Lifelong Learning Programme Leonardo Da Vinci Partnerships, Certificate of Attendance, 16–19 January 2012, Konya University, Ahmet Keleşoğlu Education Faculty. Konya, Turkey (Certificate of Attendance).
- Öğülmüş, K. (2012). Lifelong Learning Programme Erasmus Ip Moving Targets, 20–22 February 2012, Konya University Konya University Ahmet Keleşoğlu Education Faculty. Konya, Turkey (Certificate of Attendance).
- Öğülmüş, K. (2012). Lifelong Learning Programme Erasmus Ip Moving Targets, Intensive Programme in which Students Learn How to Teach English at a Primary School by Means of Drama and Music in Multicultural Setting, 7–25 May 2012, Konya University Ahmet Keleşoğlu Education Faculty. Konya, Turkey (Certificate of Attendance).
- Öğülmüş, K. (2013). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, ELMIS-ER 2013 Uluslararası Özel Eğitim Kongresi, 19–21 Haziran 2013, Akşehir, Konya (Düzenleme Kurulu Üyeliği).
- Öğülmüş, K. (2013). International Symposium on Changes and New Trends in Education. 22–24 November 2013, Konya (Organizing Committee).
- Öğülmüş, K. (2013). Erasmus Intensive Programme on Leadership for Democratic Citizenship in European Schools (250 hours of working time for 10 ECTS). University of Murcia, July 20th to July 29th 2013, Murcia/Spain.
- Öğülmüş, K. (2014). Applications of Vocational Choice According to Students' Ability and Competencies, Leonardo Da Vinci Project, Education and Culture Lifelong Learning Programme, 16- 22 March, 2014, Stuttgart/Germany.
- Öğülmüş, K. (2014). International Conference on Education in Mathematics, Science ve Technology (ICEMST). 16 –18 May 2014, Konya (Organizing Committee).
- Öğülmüş, K. (2015). Türkiye'de Mesleki Eğitimin Kalitesinin Arttırılması Operasyonu Hibe Programı Kapsamında Necmettin Erbakan Üniversitesi Sürekli

Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi ve Konya Büyükşehir Belediyesi Ortaklığında Yürütülen TRH.2.21QVETII/P–03/890 numaralı “Engelsiz iş yaşamı” Projesi, 6 Nisan 2015, Konya, Türkiye (Katılımcı).

Ulusal Kongre, Sempozyum, Panel, alıştay Gibi Bilimsel veya Sanatsal Toplantılarda Görev Alma

- Öğülmüş, K. (2011). Eğitimde Teori ve Pratiğin Buluşması alıştayı. Konya-Türkiye, 25 Kasım 2011. Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi (Katılımcı).
- Öğülmüş, K. (2011). Engelliler için Bilişim ve ğretim Materyallerinin Erişilebilirliği alıştayı. Konya, 27–29 Ocak 2012, Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi (alıştay Düzenleme Kurulu yeliği).
- Öğülmüş, K. (2011). Özel Eğitimde Yeni Açılımlar: Hedef 2023 Konferans, 4 Mayıs 2012, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi (Katılımcı).
- Öğülmüş, K. (2012). 1. Ulusal ocuk Kongresi. 14–15 Haziran 2012, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi (Kongre Düzenleme Kurulu yeliği).
- Öğülmüş, K. (2012). Sosyal Hizmet Sempozyumu. Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi 7–8 Kasım 2012, Konya (Katılımcı).
- Öğülmüş, K. (2014). Otizm Farkındalık Günü Konferansı. Necmettin Erbakan Üniversitesi, 8 Nisan 2014, Konya (Katılımcı).

Uluslararası Projelerde Görev Alma

- Görkemli, Nur H., Eroğlu, E. S., ğlmş, K., Sarı, ř. Konya (2012). Avrupa Birliği Leonardo da Vinci Yenilik Transferi Projeleri, Uluslararası Engelli İstihdamı Projesi, TRAVORS 2 Training for vocational rehabilitation services (Mesleki rehabilitasyon hizmetlerinde eğitim). Reference Number: (UK/10/LLP-LDV/TOI-307).

Ulusal Projelerde Görev Alma

- Öğülmüş, K. (2015). (Proje Yürütücüsü) zel gereksinimli bireylerin motor becerilerini geliştirmek amacıyla temassız vücut hareketlerini algılayarak çalışabilen

eğitim modülleri, Bilim Sanayi Ve Teknoloji Bakanlığı (TEKNOGİRİŐİM). Referans Numarası: 1355.TGSD.2015.

- Öğülmüş, K. (2011). Geleneksel  ocuk Oyunları Projesi, Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü (AR-GE).
- Öğülmüş, K. (2011). YİBO (Yatılı İlköğretim Bölge Okulları) Donatım Projesi, Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü (AR-GE), (2011).

İletişim

E-posta adresi: kursatogulmus@hotmail.com

