T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANA BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ




# ÖĞRETMEN KOÇLUĞU UYGULAMALARININ ÖĞRETİM BECERİLERİNE VE ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN ÖYKÜ YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ

**ZEKİYE HANDE YILMAZ**

**TEZ DANIŞMANI**
**DR. ÖĞR. ÜYESİ AYNUR GICI-VATANSEVER**

**2. TEZ DANIŞMANI**
**PROF. DR. EMİNE AHMETOĞLU**

**EDİRNE, 2023**

**Tezin Adı:** Öğretmen Koçluğu Uygulamalarının Öğretim Becerilerine ve Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi

**Yazar Adı:** Zekiye Hande YILMAZ

# ÖZET

Bu araştırmanın amacı, araştırmacı tarafından sunulan öğretmen koçluğu uygulamasının öğretmenlerin öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketini uygulama basamaklarını edinmeleri ve öğretmenler tarafından sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öykü yazma becerisini edinmeleri üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 12-13 yaş aralığında özel öğrenme güçlüğü olan dört öğrenci ve öğrencilerin özel özel eğitim merkezinde eğitim aldıkları dört öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcı çiftleri arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen- öğrenci çiftleri oluşturulmuş ve araştırma iki çoklu yoklama modelinin iç içe tasarlanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecine geçilmeden önce özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan bir öğretmen ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma süreci başlama düzeyi oturumları, öğretmen eğitimi, öğretim oturumları, öğretim sonu değerlendirme oturumları, izleme ve genelleme oturumlarından oluşmaktadır. Öğretmen eğitimi, başlama düzeyi oturumları sona erdikten sonra sunulmuş ve bilgilendirme, model olma, rol oynama ve geri bildirim sunma aşamalarından oluşmuştur. Öğretmen eğitimi sonrası öğretim oturumları gerçekleştirilmiş olup, öğretim oturumlarında öğretmen katılımcılar tarafından öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketi sunulmuştur. Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketi yedi ders planı, her ders planı için hazırlanmış yedi öğretmen kontrol listesi ve yedi öğrenci kontrol listesinden oluşmaktadır. Her öğretim oturumundan sonra öğretmen katılımcılara geribildirim sunulmuştur. Etkililik verilerinin toplanmasında kontrol listeleri kullanılmış ve grafiksel analiz ile analiz edilmiştir. Öğrenci katılımcıların öykü puanlarına ilişkin veriler Harris ve Graham (1996) tarafından geliştirilen ve Kaynaş ve Anılan (2014) tarafından geçerlik güvenirlik çalışması yapılan "Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği" ile, öykü uzunlukları Microsoft Word programı kelime işlemcisi ile, planlama ve yazma

sürelerine ilişkin veriler ise video kayıtları üzerinden analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmen katılımcılardan sosyal geçerlik verisi toplanmış ve betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen koçluğu uygulamasının öğretmen katılımcıların öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim sunma becerilerini edinmelerinde, uygulama sona erdikten bir, iki ve dört hafta sonra kullanabilmelerinde ve genellemelerinde etkili olduğu görülmüştür. Araştırmada, öğrenci katılımcılara sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketinin öğrencilerin öykü yazma becerisini edinmelerinde, bu beceriyi uygulama sona erdikten bir, iki ve dört hafta sonra kullanabilmelerinde ve genellemelerinde etkili olduğu ve öğrenci katılımcıların öykü öge puanlarının, öykü uzunluklarının, öykü planlama ve yazma sürelerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal geçerlik bulgularına göre, öğretmen katılımcıların koçluk süreci ve öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulamasına ilişkin görüşleri olumludur.

**Anahtar Sözcükler:** *Özel Öğrenme Güçlüğü, Öğretmen Koçluğu, Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli, Öykü Yazma Becerisi*

**Thesis Title:** The Effects of Coaching on Teaching Skills of Teachers and on Story Writing Skills of Students with Special Learning Disabilities

**Author:** Zekiye Hande YILMAZ

## ABSTRACT

This study aims to examine the effects of teacher coaching in teaching teacher the use of instruction package developed on the basis of self-regulated strategy development model and of instruction package on the acquisition story writing skills of students with specific learning disabilities (SLD). The participants of the study were four children with SLD, aged between 12-13 years, and their four teachers working in a special education center. Teachers and students dyads were formed and two multiple probe design with probe trials across teacher-student dyads were conducted in a nested design in the study. Pilot study was conducted with a teacher working with students with SLD. The research process was implemented as such: baseline, teacher training, intervention, post-instruction assessments, maintenance, and generalization sessions. After the baseline sessions, teacher training was conducted. Teacher training consisted of verbal instruction, modeling, role playing and feedback sequences. After the teacher training, teacher participants used an instruction package developed on the basis of self-regulated strategy development model in intervention sessions. The instruction package consists of seven lesson plans and seven teacher / student checklists for each lesson plan. After each teaching session, reseacher provided feedback to teachers. Effectiveness data was collected by checklists. The data was analyzed and demonstrated with graphs. The story scores of the student participants were determined by the "A Scale for Scoring the Inclusion and Quality of the Parts of a Story" [The Scale was developed by Harris and Graham (1996) and the validity and reliability study of which was conducted by Kaynaş and Anılan (2014)]. Story lengths were calculated with a word processor in Microsoft Word, and data on planning and writing times were analyzed through video recordings. Teachers' opinions regarding social validity data were collected and analyzed with descriptive analysis. Results showed that teachers acquired using an instruction package developed on the basis of self-regulated strategy development model, maintained the acquired teaching behaviors over 1, 2, and 4 weeks and generalized them. Findings of the

study indicated that students with SLD acquired story writing skills, maintained over 1, 2, and 4 weeks, and generalized them. In addition, story elements score, length, story planning and writing times were increased. According to the social validity findings, teachers had positive views about teacher coaching and self-regulated strategy development model.

**Keywords:** *Special Learning Disabilities, Teacher Coaching, Self-Regulated Strategy Development Model, Story Writing Skill.*

# ÖN SÖZ

Lisansüstü eğitime başlayan pek çok genç akademisyen bir gün doktoradan mezun olacağı günün hayalini kurar. Akademik kariyerimin dokuzuncu yılında bu başarıya ulaşmanın mutluluğunu yaşamaktayım. Bu süreçte bana destek olan herkese çok teşekkür ederim.

Tezimin son dönemlerinde tez danışmanlığıma atanmış olmakla birlikte aslında tezimin ilk gününden itibaren daima beni destekleyen, bilgisi ve fikirleriyle yoluma ışık tutan, çalışma disiplini ile bana örnek olan, daha nice çalışmaları beraber, başarı ile yürüteceğimize inandığım tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Aynur GICI VATANSEVER'e çok teşekkür ederim.

Tez sürecimde araştırma konusunu belirlediğimiz o ilk günden itibaren akademik bilgisi ile bana yol gösteren ve motivasyonumu yüksek tutmam için beni sürekli destekleyen tez danışmanım Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Tez izleme komitesinde yer alan ve değerli önerileri ile çalışmamın tamamlanmasında büyük katkıları olan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. İbrahim COŞKUN'a ve Doç. Dr. Zülfiye Gül ERCAN'a çok teşekkür ederim.

Tez jürimde yer almayı kabul eden Prof. Dr. Serhat ODLUYURT'a ve Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ'a değerli görüşleri ve katkıları için çok teşekkür ederim.

Doktora sürecimde ve tez çalışmamda verdikleri destekler için başta Trakya Üniversitesi Özel Eğitim Bölüm Başkanı Doç. Dr. Mehmet YAVUZ olmak üzere tüm bölüm hocalarıma çok teşekkür ederim.

Araştırmamı yapmak için görüşmeye gittiğim ilk andan çalışmamın son anına kadar bana her türlü desteği veren Edirne Yağmur Çocuklar Özel Eğitim ve

Rehabilitasyon Merkezi Müdürü Rahman KÜÇÜKARDALI ve Emine KÜÇÜKARDALI'ya ve misafirperverlikleri için kurum personeline çok teşekkür ederim.

Bu çalışmanın gerçekleşmesini sağlayan, araştırmayı katılmayı gönüllü olarak kabul eden ve yedi aylık uygulama sürecini tamamlayan öğretmenlerim ve öğrencilerimize verdikleri emekler çok teşekkür ederim.

Çalışmamın şekillenmesinde sürekli görüşlerine başvurduğum, bunu böyle yapamayız dediğim her anda elindeki tüm işi bırakıp benimle beraber çözüm yolları arayan oda arkadaşım Uzm. Merve ŞAKAR UMAY'a ve tez uygulama ve yazma dönemlerimizin denk geldiği, birbirimizi sürekli motive ettiğimiz bu günleri bol kahveli ve güzel sohbetli geçirmemi sağlayan oda arkadaşım Arş. Gör. Cansu ÇETİNKAYA AYDOĞDU'ya çok teşekkür ederim.

Son iki yılda her gün tezin hala bitmedi mi diye sorarak beni motive eden babam Hacı Ahmet ÜNAL'a; akademik kariyerimdeki en büyük destekçim annem Selda ÜNAL'a ve iyi ki bizim ailemize katılmış dediğim canım kardeşim Ömer ÜNAL'a; tezimi tamamlayabilmem için vaktinin büyük bir kısmını Kuzey'e ayıran annem Ayfer YILMAZ'a çok teşekkür ederim.

Evlendiğimiz yıl başladığım doktora programını üç kişi olarak bitirebildiğimiz için çok mutluyum. Bu süreçte en büyük destekçim olan, benimle birlikte tezin her aşamasına kafa yoran canım eşim Güney YILMAZ'a verdiği sonsuz destek için çok teşekkür ederim. Kuzey, dünyanın en güzel bebeği… Tez uygulama sürecinde senden çaldığım vakitler için özür dilerim. Bu tezi seninle daha çok oyun oynayabilmek için bitirdim. İyi ki doğdun…

Edirne, 2023

# İÇİNDEKİLER

**ÖZET** ..... **ii**
**ABSTRACT** ..... **iv**
**ÖN SÖZ** ..... **vi**
**İÇİNDEKİLER** ..... **viii**
**TABLOLAR LİSTESİ** ..... **xiii**
**ŞEKİLLER LİSTESİ** ..... **xiv**
**KISALTMALAR LİSTESİ** ..... **xv**
**1. GİRİŞ** ..... **1**
1.1. Problem ..... 1
1.2. Amaç ..... 8
1.2.1. Öğretmen katılımcılar için araştırma soruları ..... 9
1.2.2. Öğrenci katılımcılar için araştırma soruları ..... 9
1.3. Önem ..... 10
1.4. Sayıltılar ..... 13
1.5. Sınırlılıklar ..... 13
1.6. Tanımlar ..... 14
**2. KURAMSAL ÇERÇEVE** ..... 16
2.1. Özel Öğrenme Güçlüğü ..... 16
2.1.1. Özel Öğrenme Güçlüğünün Tanımı ..... 16
2.1.2. Özel Öğrenme Güçlüğünün Sınıflanması ..... 19
2.1.3. Özel Öğrenme Güçlüğünün Yaygınlığı ..... 20
2.1.4. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Genel Özellikleri ..... 20
2.1.5. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Akademik Özellikleri ..... 22
2.1.5.1. Matematik Güçlüğü ..... 22
2.1.5.2. Okuma Güçlüğü ..... 23
2.1.5.3. Yazma Güçlüğü ..... 25
2.2. Öz Düzenleme ..... 26
2.2.1. Öz Düzenleme Stratejileri ..... 27
2.2.1.1. Hedef Belirleme (Goal Setting) ..... 28
2.2.1.2. Öz Öğretim (Self- Instruction) ..... 28
2.2.1.3. Öz İzleme (Self-Monitoring) ..... 29

2.2.1.4. Öz Pekiştirme (Self-Reinforcement) ..... 30
2.2.2. Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli ..... 30
2.2.2.1. Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modelinin Aşamaları ..... 32
2.2.2.1.1. Ön Bilgileri Geliştirme ..... 33
2.2.2.1.2. Stratejiyi Tartışma ..... 34
2.2.2.1.3. Stratejiye Model Olma ..... 35
2.2.2.1.4. Stratejiyi Ezberleme ..... 36
2.2.2.1.5. Stratejiyi Destekleme ..... 36
2.2.2.1.6. Bağımsız Performans Sergileme ..... 37
2.3. Öykü Yazma ..... 37
2.3.1. KDY ve 6N1K Stratejisi ..... 39
2.4. Öğretmen Koçluğu ..... 41
2.5. İlgili Araştırmalar ..... 43
2.5.1. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan ve Yazmada Güçlük Yaşayan Öğrencilere Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli Kullanılarak Öykü Yazma Becerisinin Öğretildiği Çalışmalar ..... 44
2.5.2. Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modeline Dayalı Yazma Çalışmalarında Öğretmenlere Koçluk Uygulamaları Sunulan Çalışmalar ..... 49
**3. YÖNTEM** ..... 56
3.1. Katılımcılar ..... 56
3.1.1. Öğretmen Katılımcılar ..... 56
3.1.2. Öğrenci Katılımcılar ..... 58
3.1.3. Koç ..... 60
3.1.4. Gözlemci ..... 61
3.2. Ortam ..... 61
3.2.1. Öğretmen Katılımcılar İçin Ortam ..... 62
3.2.2. Öğrenci Katılımcılar İçin Ortam ..... 62
3.3. Araç- Gereçler ..... 63
3.3.1. Öğretmen Katılımcılar için Kullanılan Araç- Gereçler ..... 63
3.3.2. Öğrenci Katılımcılar için Kullanılan Araç- Gereçler ..... 64
3.4. Araştırma Modeli ..... 66
3.5. Bağımlı Değişken ..... 68
3.5.1. Öğretmen Katılımcılar İçin Bağımlı Değişken ..... 68
3.5.2. Öğrenci Katılımcılar İçin Bağımlı Değişken ..... 68

3.6. Bağımsız Değişken ..... 69
3.6.1. Öğretmen Katılımcılar İçin Bağımsız Değişken ..... 69
3.6.2. Öğrenci Katılımcılar İçin Bağımsız Değişken ..... 70
3.7. Uygulama Süreci ..... 70
3.7.1. Pilot Uygulama ..... 70
3.7.2. Başlama Düzeyi Oturumları ..... 71
3.7.2.1. Öğretmen Katılımcılar İçin Başlama Düzeyi Oturumları ..... 71
3.7.2.2. Öğrenci Katılımcılar İçin Başlama Düzeyi Oturumları ..... 72
3.7.3. Öğretmen Eğitimi Oturumları ..... 73
3.7.4. Öğretim Oturumları ..... 75
3.7.4.1. Öğretmen Katılımcılar İçin Öğretim Oturumları ..... 75
3.7.4.2. Öğrenci Katılımcılar İçin Öğretim Oturumları ..... 77
3.7.5. Öğretim Sonu Değerlendirme Oturumları ..... 78
3.7.5.1. Öğretmen Katılımcılar İçin Öğretim Sonu Değerlendirme Oturumları .. 79
3.7.5.2. Öğrenci Katılımcılar İçin Öğretim Sonu Değerlendirme Oturumları ..... 79
3.7.6. İzleme Oturumları ..... 80
3.7.6.1. Öğretmen Katılımcılar İçin İzleme Oturumları ..... 80
3.7.6.2. Öğrenci Katılımcılar İçin İzleme Oturumları ..... 80
3.7.7. Genelleme Oturumları ..... 81
3.7.7.1. Öğretmen Katılımcılar İçin Genelleme Oturumları ..... 81
3.7.7.2. Öğrenci Katılımcılar İçin Genelleme Oturumları ..... 81
3.8. Verilerin Toplanması ..... 82
3.8.1. Etkililik Verilerinin Toplanması ..... 82
3.8.1.1. Öğretmen Katılımcılar için Etkililik Verilerinin Toplanması ..... 82
3.8.1.2. Öğrenci Katılımcılar için Etkililik Verilerinin Toplanması ..... 83
3.8.2. Güvenirlik Verilerinin Toplanması ..... 84
3.8.2.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Toplanması ..... 84
3.8.2.1.1. Öğretmen Katılımcılar için Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Toplanması ..... 85
3.8.2.1.2. Öğrenci Katılımcılar için Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Toplanması ..... 85
3.8.2.2. Uygulama Güvenirliği Verilerinin Toplanması ..... 86
3.8.2.2.1. Öğretmen Katılımcılar İçin Uygulama Güvenirliği Verilerinin Toplanması ..... 86

3.8.2.2.2. Öğrenci Katılımcılar İçin Uygulama Güvenirliği Verilerinin Toplanması ..... 87
3.8.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması ..... 87
3.9. Verilerin Analizi ..... 88
3.9.1. Etkililik Verilerinin Analizi ..... 88
3.9.1.1. Öğretmen Katılımcılar için Etkililik Verilerinin Analizi ..... 88
3.9.1.2. Öğrenci Katılımcılar için Etkililik Verilerinin Analizi ..... 88
3.9.2. Güvenirlik Verilerinin Analizi ..... 88
3.9.2.1. Gözlemciler arası Güvenirlik Verilerinin Analizi ..... 89
3.9.2.1.1. Öğretmen Katılımcılar için Gözlemciler arası Güvenirlik Verilerinin Analizi ..... 89
3.9.2.1.2. Öğrenci Katılımcılar için Gözlemciler arası Güvenirlik Verilerinin Analizi ..... 90
3.9.2.2. Uygulama Güvenirliği Verilerinin Analizi ..... 91
3.9.2.2.1. Öğretmen Katılımcılar için Uygulama Güvenirliği Verilerinin Analizi ..... 91
3.9.2.2.2. Öğrenci Katılımcılar için Uygulama Güvenirliği Verilerinin Analizi ..... 92
3.9.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi ..... 92
**4. BULGULAR** ..... 93
4.1. Öğretmen Koçluğu Uygulamasının Öğretmen Katılımcılar Üzerindeki Etkililik Bulguları ..... 93
4.1.1. Ufuk Öğretmen'in Etkililik Bulguları: Edinim, İzleme ve Genelleme ..... 93
4.1.2. Ömer Öğretmen'in Etkililik Bulguları: Edinim, İzleme ve Genelleme ..... 98
4.1.3. Özlem Öğretmen'in Etkililik Bulguları: Edinim, İzleme ve Genelleme ..... 101
4.1.4. Eren Öğretmen'in Etkililik Bulguları: Edinim, İzleme ve Genelleme ..... 104
4.2. Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modeline Dayalı Öğretim Paketinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenci Katılımcılar Üzerindeki Etkililik Bulguları ..... 107
4.2.1. Melih'in Etkililik Bulguları: Edinim, İzleme ve Genelleme ..... 107
4.2.2. Koray'ın Etkililik Bulguları: Edinim, İzleme ve Genelleme ..... 114
4.2.3. Uraz'ın Etkililik Bulguları: Edinim, İzleme ve Genelleme ..... 119
4.2.4. Elif'in Etkililik Bulguları: Edinim, İzleme ve Genelleme ..... 125
4.3. Sosyal Geçerlik Bulguları ..... 130
**5. TARTIŞMA** ..... 141
**6. SONUÇ VE ÖNERİLER** ..... 151

6.1. Öneriler ..... 151
6.1.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler ..... 151
6.1.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler ..... 152
**KAYNAKÇA** ..... 154
**EKLER** ..... 169

# TABLOLAR LİSTESİ

**Tablo 1.1.** Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öykü yazma ile ilgili kazanım ve açıklamalar

**Tablo 1.2.** Özel Öğrenme Güçlüğü olan Bireyler için Destek Eğitim Programı'nda öykü yazma ile ilgili hedefler ve hedef davranışlar

**Tablo 2.1.** Öz öğretimin altı işlevi ve örnek öz talimatlandırma ifadeleri

**Tablo 2.2.** Genel bakış açısıyla Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli aşamaları

**Tablo 2.3.** POW+WWW, What=2, How=2 stratejisi ve KDY ve 6N1K stratejisi

**Tablo 3.1.** Öğretmen katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

**Tablo 3.2.** Öğrenci katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

**Tablo 3.3**. Öğretmen eğitim oturumları

**Tablo 3.4.** Öğretmen katılımcılara ilişkin gözlemciler arası güvenirlik bulguları

**Tablo 3.5.** Öğrenci katılımcılara ilişkin gözlemciler arası güvenirlik bulguları

**Tablo 3.6.** Öğretmen katılımcılara ilişkin uygulama güvenirliği bulguları

**Tablo 3.7.** Öğrenci katılımcılara ilişkin uygulama güvenirliği bulguları

**Tablo 4.1.** Ufuk Öğretmen'in öğretim oturumları

**Tablo 4.2.** Ömer Öğretmen'in öğretim oturumları

**Tablo 4.3.** Özlem Öğretmen'in öğretim oturumları

**Tablo 4.4.** Eren Öğretmen'in öğretim oturumları

**Tablo 4.5.** Melih'in öğretim oturumlarına ilişkin bulgular

**Tablo 4.6.** Melih'in başlama düzeyi, öğretim, öğretim sonu değerlendirme, izleme ve genelleme oturumlarında yazdığı öykülere ilişkin bulgular

**Tablo 4.7.** Koray'ın öğretim oturumlarına ilişkin bulgular

**Tablo 4.8.** Koray'ın başlama düzeyi, öğretim, öğretim sonu değerlendirme, izleme ve genelleme oturumlarında yazdığı öykülere ilişkin bulgular

**Tablo 4.9.** Uraz'ın öğretim oturumlarına ilişkin bulgular

**Tablo 4.10.** Uraz'ın başlama düzeyi, öğretim, öğretim sonu değerlendirme, izleme ve genelleme oturumlarında yazdığı öykülere ilişkin bulgular

**Tablo 4.11.** Elif'in öğretim oturumlarına ilişkin bulgular

**Tablo 4.12.** Elif'in başlama düzeyi, öğretim, öğretim sonu değerlendirme, izleme ve genelleme oturumlarında yazdığı öykülere ilişkin bulgular

# ŞEKİLLER LİSTESİ

**Şekil 4.1.** Öğretmen katılımcıların başlama düzeyi, öğretim sonu değerlendirme, genelleme ve izleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri

**Şekil 4.2.** Öğrenci katılımcıların başlama düzeyi, öğretim sonu değerlendirme, genelleme ve izleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri

# KISALTMALAR LİSTESİ

**APA:** American Psychiatric Association

**ÖÖG**: Özel Öğrenme Güçlüğü

**ÖDSGM**: Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli

**KDY:** Konu Seç- Düzenle- Yaz ve Geliştir

**6N1K:** "Ana karakter kim?", "Ne zaman gerçekleşiyor?", "Nerede gerçekleşiyor?", "Ana karakter ne yapıyor/yapmak istiyor? Diğer karakterler ne yapıyor/yapmak istiyor?", "Sonra ne oldu? Diğer karakterler ne yaptı?", "Öykü nasıl sonlandı?", "Ana karakter nasıl hissetti? Diğer karakterler nasıl hissetti?"

**MEB**: Milli Eğitim Bakanlığı

# 1. GİRİŞ

## 1.1. Problem

Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) henüz gelişmekte olan bir özel eğitim kategorisidir. 1960'lı yıllardan itibaren dünyada, 1980'li yıllardan itibaren de Türkiye'de ÖÖG'ye ilişkin önemli gelişmeler olmaktadır. 2006 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde Özel Öğrenme Güçlüğü olan birey; "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 nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey" olarak tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). Sürekli gelişen bir döngü içinde olan ÖÖG tanımının güncellenmesinde en önemli yeniliklerden biri 2013 yılında DSM-5 ile yapılmıştır (Çakıroğlu, 2017; Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2015). DSM 5'e göre ÖÖG, diğer akademik öğrenmeler için temel oluşturan okuma, yazma ve aritmetik gibi özel akademik becerilerin öğrenilmesine ve kullanılmasına ket vuran nörogelişimsel bir bozukluk türüdür (American Psychiatric Association [APA], 2013).

ÖÖG, belirli alanlarda öğrenme problemlerini tanımlayan genel bir terimdir. Öğrenme güçlüğü, bir kişinin öğrenmesine ve belli becerileri kullanmada zorluklar yaşamasına neden olabilir. ÖÖG olan bireylerde en çok etkilenen alanlar; okuma, yazma, matematik, dinleme, konuşma, muhakeme yapma becerileridir (Pierangelo ve Giuliani, 2008). Yazmada karşılaşılan problemler, mekanik yazma ve yazılı ifade problemleri olmak üzere iki noktada incelenmektedir. Mekanik yazma daha çok el yazısı, kelimeleri doğru yazma, imla ve dilbilgisi kurallarına uyma ile ilgili problemleri kapsamaktadır. Yazılı ifade problemleri ise yazılacak metin hakkında fikir üretme, planlamasını yapma, bir düzen içerisinde fikirlerini yazıya dökme ve sonucunda genel metni kontrol edebilmede yaşanan sorunları içermektedir (Yetkin, 2017, s. 59). ÖÖG olan bireyler özellikle planlama ve gözden geçirme gibi yazma süreçlerini düzenlemekte ve yürütmekte güçlük çekerler. Normal gelişim gösteren akranlarının metinleri ile

karşılaştırıldığında bu bireylerin ürettikleri metinler daha kısa, daha tutarsız ve kalite olarak daha zayıftır. Ayrıca, ÖÖG olan bireylerin düşük performanslarından dolayı yazmaya karşı tutumları zamanla daha olumsuz olmaktadır (Harris ve Graham, 1999; Harris vd., 2002; Liberty ve Conderman, 2018). ÖÖG olan öğrenciler öyküleyici metin (karakterler, ortam ve olaylar içerir), bilgi verici metin (ana fikir ve detaylar içerir) ve ikna edici metin (nedenler ve sonuçlar içerir) yazmakta zorlanırlar (Harris ve Graham, 2016; Mason vd., 2011).

Amerika'da son 20 yılda ilköğretim düzeyindeki öncelikle ÖÖG olan öğrencilerle olmak üzere özel gereksinimli öğrencilerle yazma stratejilerinin öğretiminin etkililiği iki program üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu programlardan biri öğrencilerin bilgi verici metin yazma becerilerinde etkili olan, Englert vd. (1991) tarafından hazırlanan Bilişsel Strateji Öğretimi'dir. Diğeri ise Graham vd. (1991) tarafından hazırlanan Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli (ÖDSGM)'dir. Öz düzenleme stratejilerinin öğretimi ile amaç koyma, kendini izleme, kendini pekiştirme gibi kendini düzenleme işlemleri kullanılarak hedeflenen yazma stratejisinde öğrencinin bağımsızlaştırılması hedeflenmektedir (Güzel Özmen, 2017, s. 389). Yazılı ifade becerilerinin öz düzenleme stratejileri ile öğretilmesi bu becerilerin edinilmesi, genellenmesi ve sürekliliğinin sağlanmasında etkilidir (Bayraktar ve Seçkin, 2014).

Öz düzenlemeli strateji geliştirmenin temel hedefleri arasında; (a) yazılı bir metin oluşturmada yer alan üst düzey bilişsel süreçlerde ustalık kazandırmak; (b) etkili yazma stratejilerinin kullanımında özerk, yansıtıcı, kendi kendini düzenleyen kullanımı geliştirmek ve (c) yazma hakkında ve yazar olarak kendileri hakkında olumlu tutumlar oluşturmada yardımcı olmak bulunmaktadır (Graham ve Harris, 1993). Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeli öğrencilerin ihtiyaçlarına bağlı olarak yeniden sıralanabilen, birleştirilebilen, değiştirilebilen ve tekrarlanabilen aşağıda sıralanan altı aşamayı içerir: (a) Önbilgileri geliştirme: Öğretmen beceri eksikliklerini belirler ve öğrencilerin stratejiyi anlamak, öğrenmek ve uygulamak için gereken önkoşul becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur; (b) Stratejiyi tartışma: Stratejinin yanı sıra, amacı ve faydaları açıklanır ve tartışılır; stratejinin adımlarını hatırlamak için bir anımsatıcı da tanıtılabilir; (c) Stratejiye model olma: Öğretmen, yüksek sesle düşünme sürecini ve kendi olumlu fikirlerini dile

getirerek strateji ile ilgili gerektiği kadar model olur; (d) Stratejiyi ezberleme: Öğrenci, stratejinin adımlarını ve stratejinin anımsatıcısını ezberler; (e) Stratejiyi destekleme: Öğrenciler stratejiyi uygulamak için sorumluluk almaya başlar. Öğretmen, öğrencinin ihtiyaçlarına göre uyarlanmış bir destek sağlar, sık sık yapıcı geri bildirim ve olumlu pekiştirmeler sunar; (f) Bağımsız performans sergileme: Öğrenciler stratejiyi çok az destekle veya hiç destek almadan kullanır (Harris vd., 2003; Graham ve Perin, 2007b; Santangelo vd., 2008).

ÖÖG olan çocukların eğitiminde öz düzenlemeli strateji geliştirme modeli okuma, matematik ve özellikle de yazma alanlarında kullanılmaktadır. Modelde kullanılan yazma stratejilerden bazıları; bilgilendirici metin yazmada POW+TREE stratejisi, ikna edici metin yazmada STOP-DARE stratejisi, öyküleyici metin yazmada POW+WWW (What=2, How=2) ve POW+C-SPACE stratejileridir (Graham ve Harris, 2004, s.294; Öğülmüş, 2018; Straub ve Alias, 2013).

POW+WWW (What=2, How=2) stratejisi iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci kısımdaki POW öğrencilere öyküyü planlama, organize etme ve üretme aşamaları, ikinci kısımdaki WWW (What=2, How=2) bir öyküdeki temel ögeler hakkında bilgi verir. Stratejinin birinci kısmı olan POW, "Konu Seç"- "Düzenle"- "Yaz ve Geliştir" basamaklarından oluşmaktadır. Stratejinin ikinci kısmında bir öyküde bulunması gereken yedi ögeye ilişkin sorular yer almaktadır. Ana karakter ögesinin belirlenmesi için "Ana karakter kim?"; zaman ögesinin belirlenmesi için "Ne zaman gerçekleşiyor?"; yer ögesinin belirlenmesi için "Nerede gerçekleşiyor?"; başlatıcı olay ögesinin belirlenmesi için "Ana karakter ne yapıyor/yapmak istiyor? Diğer karakterler ne yapıyor/yapmak istiyor?"; girişim ögesinin belirlenmesi için "Sonra ne oldu? Diğer karakterler ne yaptı?"; sonuç ögesinin belirlenmesi için "Öykü nasıl sonlandı?" ve tepki ögesinin belirlenmesi için "Ana karakter nasıl hissetti? Diğer karakterler nasıl hissetti?" soruları yer almaktadır (Mason vd., 2004). ÖÖG olan öğrencilerin daha kolay ezberlemesi ve hatırlaması amacıyla bu araştırma kapsamında stratejinin hatırlatıcısı KDY ve 6N1K olarak belirlenmiştir.

ÖÖG olan öğrencilerin eğitim ortamlarına bakıldığında, öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında genel eğitim sınıflarına devam ettikleri ve yanı sıra özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde MEB tarafından hazırlanan destek eğitim programları doğrultusunda ayda azami 8 saat bireysel ve/veya 4 saat grup eğitimi aldıkları görülmektedir. ÖÖG olan öğrencilerin eğitim aldıkları genel eğitim sınıflarında kullanılan "Türkçe Dersi Öğretim Programı"nda (MEB, 2019) öykü yazımına ilişkin kazanımlara ve özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uygulanan "Özel Öğrenme Güçlüğü olan Bireyler için Destek Eğitim Programı" nda (MEB, 2021) metin yazımına ilişkin hedeflere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

MEB tarafından 2019 yılında ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar için hazırlanan "Türkçe Dersi Öğretim Programı" içerisinde öykü (hikâye edici) yazma üzerine kazanımlar 3.sınıftan itibaren yer almaktadır. Tablo 1.1'de Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öykü yazma ile ilgili kazanım ve açıklamalara yer verilmiştir (MEB, 2019).

**Tablo 1.1.** Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öykü yazma ile ilgili kazanım ve açıklamalar

| **Sınıf Düzeyi** | **Kazanım** | **Kazanım Açıklaması** |
|---|---|---|
| 3.Sınıf | T.3.4.3. Hikâye edici metin yazar. | a) Öğrenciler, yazılarında varlıkların niteliklerini bildiren kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.<br>b) Olayların oluş sırasına göre yazılması gerektiği vurgulanır.<br>c) Öğrenciler yazılarına duygu ve düşüncelerini aktarmaları için teşvik edilir. |
| 4. Sınıf | T.4.4.3. Hikâye edici metin yazar. | a) Olayların oluş sırasına göre yazılmasının gerekliliği hatırlatılır.<br>b) Kişi, olay ve mekân unsurlarının anlatılması sağlanır. |
| 5. Sınıf | T.5.4.3. Hikâye edici metin yazar. | a) Öğrencilerin günlük hayattaki gözlem ve deneyimlerine dayanarak hikâye konusu ve hikâye unsurlarını belirlemeleri sağlanır.<br>b) Öğrenciler, yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir. |
| 6. Sınıf | T.6.4.3. Hikâye edici metin yazar. | a) Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirlemeleri, hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde anlatacaklarının taslağını oluşturmaları sağlanır.<br>b) Öğrenciler yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir. |

| | | |
|---|---|---|
| 7. Sınıf | T.7.4.3. Hikâye edici metin yazar. | a) Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirleyerek hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinin taslağını oluşturmaları sağlanır.<br>b) Öğrencilerin yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları teşvik edilir. |
| 8. Sınıf | T.8.4.3. Hikâye edici metin yazar. | a) Öğrencilerin anlatımın türü ve konusuna göre gerçekçi veya hayalî ögeleri tasarlamaları, uyumlu bir zaman ve mekân kurgusu yapmaları, serim, düğüm ve çözüm bölümlerine yer vermeleri sağlanır.<br>b) Öğrenciler yazım kılavuzundan yaralanmaya, günlük hayattan örnekler vermeye yönlendirilir. |

ÖÖG olan öğrencilerin eğitim ortamlarından bir diğeri olan özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde "Özel Öğrenme Güçlüğü olan Bireyler için Destek Eğitim Programı" uygulanmaktadır. Program, Mayıs 2021/ 2763 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanarak uygulamaya konulmuştur. Özel Öğrenme Güçlüğü olan Bireyler için Destek Eğitim Programı, (a) Öğrenmeye Destek, (b) Dil ve İletişim, (c) Okuma ve Yazma, (d) Erken Matematik, (e) Matematik ve (f) Sosyal Etkileşim modüllerinden oluşmaktadır. Programın "Okuma ve Yazma" modülünde "Yazılı Anlatım" bölümü için 50 ders saati ayrılmıştır. "Bölüm 3.5. Yazılı Anlatım" başlığı altında metin yazmaya ilişkin hedefler ve hedef davranışlara ilişkin açıklamalara Tablo 1.2.'de yer verilmiştir (MEB, 2021):

**Tablo 1.2.** Özel Öğrenme Güçlüğü olan Bireyler için Destek Eğitim Programı'nda öykü yazma ile ilgili hedefler ve hedef davranışlar

| **Bölüm 3.5. Yazılı Anlatım** | **Hedefler** | **Hedef Davranışlar** |
|---|---|---|
| | 3.5.3. Metni yazma öncesi planlar. | 3.5.3.1. Konu seçer.<br>3.5.3.2. Yazma amacını belirler.<br>3.5.3.3. Okuyucu kitlesini belirler. |
| | 3.5.4. Yazacağı metinle ilgili taslak oluşturur. | 3.5.4.1. Yazacağı fikirleri belirler.<br>3.5.4.2. Fikirleri, yazacağı metin yapısına göre gruplar. |
| | 3.5.5. Metni yazar. | 3.5.5.1. Taslağına bakarak fikirleri sıralar.<br>3.5.5.2. Olayı başlatır, geliştirir ve sonlandırır.<br>3.5.5.3. Metindeki tutarlılığı sağlamak için giriş, geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanır.<br>3.5.5.4. Söz dizimine uygun cümleler yazar.<br>3.5.5.5. Metnin yapısında bulunan ögelere uygun olarak yazar.<br>3.5.5.6. Metne konuyla ilgili başlık yazar. |
| | 3.5.6. Yazdığı metni düzeltir. | 3.5.6.1. Metne eksik fikirleri ekler.<br>3.5.6.2. Metinde tutarlılığı bozan fikirleri çıkarır. |

| | |
|---|---|
| | 3.5.6.3. Metindeki tutarlılığı bozan fikirlerin yerini değiştirir.<br>3.5.6.4. Yazım hatalarını bulur.<br>3.5.6.5. Yazım hatalarını düzeltir. |
| 3.5.8. Çeşitli türde metinler yazar. | 3.5.8.1. Kurgusal metinler yazar.<br>3.5.8.2. Bilgi veren metinler yazar. |

KDY ve 6N1K stratejisinde yer alan temel bileşenlere ve "Türkçe Dersi Öğretim Programı" nın kazanımları ile "Özel Öğrenme Güçlüğü olan Bireyler için Destek Eğitim Programı" nın hedeflerine bakıldığında, ÖÖG olan öğrencilerden beklenen metin ve öykülerin bileşenlerinin paralel olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ÖÖG olan öğrencilere öykü yazma becerisinin öğretiminde kullanılmasının etkili olacağı düşünülerek araştırmada KDY ve 6N1K stratejisi kullanılmıştır.

Öykü yazma becerisine ilişkin "Türkçe Dersi Öğretim Programı"nda (MEB, 2019) ve "Özel Öğrenme Güçlüğü olan Bireyler için Destek Eğitim Programı" yer alan amaçların gerçekleştirilmesi ÖÖG olan öğrencilerin örgün eğitim yaşantılarında başarılı olabilmeleri açısından önemli görülmektedir. Ulusal alanyazın incelendiğinde ÖÖG olan öğrencilere öykü yazma becerisinin öğretiminin amaçlandığı bir çalışmaya (Öğülmüş, 2018) ulaşılmıştır. Öğülmüş (2018) çalışmasında öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen ile POW+C-SPACE stratejisini kullanarak ÖDSGM'ye dayalı öğretim sunmuştur. Ayrıca alanyazında ÖÖG olan öğrencilere öykü yazma becerisinin öğretiminde ÖDSGM'ye dayalı öğretim ve POW+WWW (What=2, How=2)/ KDY ve 6N1K stratejisinin kullandığı çalışmalar ilkokul düzeyindeki öğrencilere odaklanmakta, ortaokul düzeyinde (Danoff vd., 1993; Sawyer vd., 1992) sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmaktadır. Ortaokula devam eden ÖÖG olan öğrencilerle öykü yazma becerisinin öğretiminde ÖDSGM'ye dayalı öğretimin ve ülkemizdeki programlar içerikleri ile uyumlu olduğu düşünülen POW+WWW (What=2, How=2)/ KDY ve 6N1K stratejisinin etkililiğinin sınayan araştırmalara gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Mesleki gelişim, öğrencinin öğrenme çıktılarını artıran ve öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek için tasarlanan süreçler ve etkinlikler olarak tanımlanır (Guskey, 1999). Darling-Hammond vd. (2017), etkili mesleki gelişim uygulamalarının yedi temel özelliğini sıralamıştır:

1. Mesleki gelişim uygulamaları içerik odaklıdır. Genellikle matematik, fen bilimleri, okuryazarlık gibi akademik bir alana özgü müfredatları ele alır.

2. Aktif öğrenme stratejilerini içerir. Anlatıma dayalı geleneksel öğrenme modelleri yerine, öğrendikleri yöntemlerle ilgili doğrudan uygulamalar yapmalarını sağlar.

3. Öğretmenlerin işbirliği içerisinde çalışmasını sağlar. İşbirliği birebir, küçük grup içerisinde, okul çapında veya okul dışındaki diğer uzmanlar ile de sağlanabilir. Güvene dayalı ortamlarda birlikte çalışma, öğretmenlerin uygulamalarını sorgulamasına, risk almasına, sorunları çözmesine fırsat sunar (Lieberman ve Wood, 2002).

4. Mesleki gelişim uygulamaları içerisinde öğretmene modeller sunulur. Ders planları, ders sunumları, öğretimin video üzerinden gösterimi veya akran gözlemleri gibi çeşitli yollarla öğretmene etkili uygulama örnekleri gösterilir.

5. Koçluk ve uzman desteği sağlar. Mesleki gelişim uygulamaları içerisinde bir uzman öğretmene öğretim uygulamaları hakkında model olabilir veya öğrencilerin çalışmalarını birlikte analiz edebilirler. Birebir koçluk kapsamında uzman öğretmenin uygulamalarını sınıf ortamında gözlemleyebilir ve geribildirimler verebilir.

6. Geribildirim ve derinlemesine düşünme için zaman ayrılır. Öğretmenlerin uygulamaları hakkında düşünmeleri ve değişiklikler yapmaları için planlanmış zamanlar sağlanır.

7. Mesleki gelişim uygulamaları uzun sürelidir. Kısa, tek oturumluk çalıştaylar şeklinde düzenlenmez. Öğretmenlere tek bir öğretim yöntemi veya kavram ile ilgili pek çok öğretim yapma fırsatı sunar.

Koçluk, uygulamayla ilgili bilgi ve becerileri geliştirmesine yardımcı olmak için bir öğretmen ve bir uzman arasındaki işbirlikçi ilişkiyi içeren bir mesleki gelişim

uygulamasıdır. Koçluk genellikle sınıfta öğretmene model olma, öğretmeni gözlemleme ve öğretmeninin öğretim uygulamalarına yönelik destekleyici eleştirileri ve geribildirimleri içerir (Knight, 2007; McKeown vd., 2016; Shanklin, 2006). Koçluk sırasında koç, hem kendilerinin hem de öğrencilerin daha başarılı olabilmeleri için öğretmenlerin etkili öğretim sağlamasına yardımcı olur. Koçun gözleminin odak noktası öğrencinin öğrenmesidir. Öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için öğretmenlere sınıftaki performansları hakkında geri bildirim sağlanmalıdır (Blakey, 2001).

Uluslararası alanyazında, ÖDSGM'ye dayalı yazma çalışmalarında öğretmenlere mesleki gelişim uygulamaları sunulan ve ÖÖG olan öğrencilere öykü yazma becerisinin öğretiminin hedeflendiği çalışmalar incelendiğinde öğretmenlere koçluk desteği ile sunulan mesleki gelişim uygulamaları (McKeown, 2012; McKeown vd., 2016) ve uygulama temelli mesleki gelişim uygulamaları (Harris vd., 2012; Harris vd., 2015) ile ilgili araştırmalara ulaşılmıştır. Ulusal alanyazında ise sıralanan değişkenlere ilişkin araştırmaya rastlanmamıştır. Brindle vd. (2016)'ye göre öğretmenler genellikle yazma öğretimi ile ilgili eğitim veya mesleki gelişim uygulamalarına ilişkin imkânların yetersiz olduğunu belirtmektedir. Alanyazında ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere sunulan mesleki gelişim ve koçluk uygulamalarına ilişkin araştırmalara gereksinim olduğu düşünülmektedir.

## 1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, araştırmacı tarafından sunulan koçluk uygulamalarının öğretmenlerin öğretim becerileri ve öğretmenler tarafından sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretimin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öykü yazma becerisini edinmeleri üzerindeki etkilerini incelemektir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

### 1.2.1. Öğretmen katılımcılar için araştırma soruları

1. Koçluk uygulaması, öğretmenlerin öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulama becerilerini edinmelerinde etkili midir?

2. Koçluk uygulaması, öğretmenlerin öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulamasına ilişkin edindikleri becerileri, uygulama sona erdikten bir, iki ve dört hafta sonrasında sürdürmelerinde etkili midir?

3. Koçluk uygulaması, öğretmenlerin öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulamasına ilişkin edindikleri becerileri, farklı ortamlarda ve farklı öğrenciler ile sergileyebilmelerinde etkili midir?

4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma öncesinde ve sonrasında çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

### 1.2.2. Öğrenci katılımcılar için araştırma soruları

1. Öğretmenler tarafından sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulaması özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öykü yazma becerilerini edinmelerinde etkili midir?

2. Öğretmenler tarafından sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulaması öğrencilerin edindikleri öykü yazma becerisini uygulama sona erdikten bir, iki ve dört hafta sürdürmelerinde etkili midir?

3. Öğretmenler tarafından sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulaması özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin edindikleri öykü yazma becerisini farklı öğretmenlerle ve farklı ortamlarda kullanabilmelerinde etkili midir?

4. Öğretmenler tarafından sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulaması özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öykü öge puanlarını artırmada etkili midir?

5. Öğretmenler tarafından sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulaması özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öykü uzunluklarını artırmada etkili midir?

6. Öğretmenler tarafından sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulaması özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öykü planlama ve yazma sürelerinde farklılık yaratmakta mıdır?

## 1.3. Önem

ÖÖG özellikle son yıllarda eğitim sistemimiz içerisinde adından sıkça bahsedilen fakat ailelerin ve öğretmenlerin hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı bir özel gereksinim alanıdır. Alanyazında yer alan tanımlar incelendiğinde ÖÖG sözlü veya yazılı dili anlama veya kullanma, matematiksel işlemleri yapma, dikkati yöneltme ve/veya hareketleri koordine etmeyi olumsuz etkileyen bir yetersizliktir (Melekoğlu, 2015). ÖÖG olan öğrencilerin yazma süreci ile ilgili bilgi eksiklikleri olduğu, yazma konusu seçme ve fikir üretmede zorlandıkları, genellikle yazmadan önce planlama yapmadıkları, yazmanın mekanik yönü ile daha çok ilgilenen ve ağırlıklı olarak düzeltmeleri bu yönde yaptıkları, içerikle ilgili çok az ya da hiç düzeltme yapmadıkları ve metin oluşturma ve düzenleme stratejilerini bilmedikleri görülmektedir (Harris ve Graham, 1999). ÖÖG olan öğrencilere yazma öğretiminde etkililiği bilimsel olarak kanıtlanmış strateji öğretim yöntemlerinden biri öz düzenlemeli strateji geliştirme modelidir (Saddler, 2006).

Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeli; türe özgü ve genel yazma stratejilerinin, bu stratejileri kullanmak için gereken kelime bilgisi ve önbilgilerin, yazma sürecindeki davranış ile becerilerin ve öz düzenleme stratejilerinin (hedef belirleme, öz

değerlendirme, öz öğretim ve öz pekiştirme vb.) doğrudan ve etkileşimli öğretimini içerir (Harris vd., 2015). Ulusal alanyazında ÖDSGM ile yapılan öykü yazma çalışmaları incelendiğinde, çalışmaların üçünün normal gelişim gösteren öğrencilerle yürütüldüğü (Can, 2016; Çağlayan Dilber, 2014; Uygun, 2012), birinin zihin yetersizliği olan öğrenciler ile (Güler Bülbül, 2016), diğerinin ÖÖG olan öğrenciler ile (Öğülmüş, 2018) yapıldığı görülmüştür. Özel gereksinimli çocuklarla yapılan çalışmalar incelendiğinde, bir çalışmada zihin yetersizliği olan öğrencilere POW+WWW+ READ-EDİT-SHARE-EDİT stratejisi ile öykü yazma becerisinin öğretildiği görülmüştür (Güler Bülbül, 2016). Öğülmüş (2018) çalışmasında, ÖÖG olan öğrencilere POW+C-SPACE stratejisi ile öykü yazma becerisini öğretmeyi hedeflemiştir. Bu araştırma ile ulusal alanyazında öykü yazma becerisi ile ilgili yapılan çalışmalardan farklı olarak ÖÖG olan öğrencilere POW+WWW (What=2, How=2)/ KDY ve 6N1K stratejisi ile öykü yazma becerisinin öğretimi amaçlanmış ve ayrıca araştırmaya öğretmenler ve koçluk uygulaması dahil edilmiş, öğretmenlere koçluk sunularak öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim sunma becerisinin kazandırılması hedeflenmiştir. Çalışmanın ülkemizde ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla öğretmen koçluğu uygulamasının ve ÖDSGM'nin sistematik olarak kullanıldığı ilk çalışma olması yönüyle ulusal alanyazına katkı sağlayacağı, özgün ve önemli olduğu düşünülmektedir.

Koçluk olarak tanımlanan mesleki gelişim uygulamasına olan ilgi son yıllarda artış göstermektedir. Koçluğa artan bu ilginin, eğitimcilerin mesleki gelişime yönelik geleneksel tek seferlik yaklaşımların (örn. öğretmenlere uygulamaların sözlü olarak anlatıldığı ancak uygulamalarına yönelik herhangi bir takip desteği almadığı) öğretim uygulamalarını iyileştirmede etkisiz olduğunu kabul etmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Knight, 2009). Hizmet içi olarak sağlanan geleneksel mesleki gelişim, sınıf ortamında uygulamaya yönelik takip desteğiyle birlikte verilen mesleki eğitim kadar etkili değildir (Reinke vd., 2014). Bu çalışma, geleneksel mesleki gelişim uygulamalarından farklı olarak ÖDSGM ile ilgili içeriğin sözlü olarak paylaşıldığı, ders işlenişine yönelik model sunulduğu, öğretmenler tarafından uygulamaların yapıldığı ve onlara geribildirim verilen bir koçluk sürecinden oluşmaktadır. Çalışmanın bu yönüyle koçluk desteğinin öğretmenlerin mesleki gelişiminde etkilerinin incelenmesi açısından

önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın, özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerle yapılmasının, öğretmenlerin meslek yaşantılarına devam ettikleri süre boyunca ÖÖG olan veya yazmada güçlük yaşayan farklı öğrencilerle hem öykü yazma hem de öz düzenleme stratejilerinin öğretiminde kendileri için bir rehber olabilecek ÖDSGM'ye dayalı öğretim uygulamasını öğrenmeleri ve kullanmaları açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

ÖDSGM'ye dayalı yazma çalışmalarında öğretmenlere mesleki gelişim uygulamaları sunulan araştırmalar incelendiğinde; ÖÖG olan öğrencilere öykü yazma becerisinin öğretiminin hedeflendiği çalışmalarda öğretmenlere koçluk desteği ile sunulan mesleki gelişim uygulamaları (McKeown, 2012; McKeown vd., 2016) ve uygulama temelli mesleki gelişim uygulamaları (Harris vd., 2012; Harris vd., 2015) ile ilgili araştırmalara ulaşılmıştır. McKeown vd. (2016) çalışmalarında öğretmenlerin koçluk desteği ile ÖDSGM'ye dayalı öğretim sunmalarına ilişkin sınıf gözlemleri ve görüşmeler yapmış ve öğretmenlere ilişkin nitel veriler sunmuşlardır. Diğer çalışmalarda öğretmenlere ilişkin bulgular sadece uygulama güvenirliği düzeyinde sunulmuştur. Mevcut çalışmada, alanyazındaki diğer çalışmalardan farklı olarak öğretmenlerin uygulama güvenirliği verilerinin yanı sıra her derse ait öğretim becerilerine ilişkin nicel veriler de sunularak bulgular detaylandırılmıştır. Çalışmanın bu yönüyle önemli olduğu düşünülmekte ve alanyazındaki boşluğu doldurmaya katkı sağlaması beklenmektedir.

ÖDSGM'de uygulamaya dayalı mesleki gelişim uygulamalarının hedefi, yalnızca öğretmenlerin uygulama hakkında bilgilendirilmesi değil, aynı zamanda etkili eğitim uygulamasına ilişkin bir anlayış ve becerilerinin geliştirilmesidir. Alanyazın etkili bir mesleki gelişim uygulaması için, (a) benzer ihtiyaçlara sahip öğretmenlerin birlikte katılımının, (b) öğrencilerin özellikleri, güçlü yönleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak mesleki gelişimi öğretmenlerin mevcut sınıflarındaki öğrencilerin etrafında şekillendirmenin, (c) öğretmenlerin konu içeriği ile ilgili gereksinimlerini dikkate almanın, (d) yeni öğrenilen yöntemlere ilişkin uygulama fırsatları sunmanın ve (e) etkili uygulama için yöntemleri sınıfta kullanmadan önce, öğrenme aşamasında performans hakkında geri bildirim almanın önemli olduğuna işaret etmektedir (Harris vd., 2012; McKeown, 2012). Bu çalışma, bir özel özel eğitim merkezinde çalışan öğretmenlerle ve

onların yazmada güçlük yaşayan ÖÖG olan öğrencileri ile yürütülmüştür. Böylece benzer ihtiyaçlara sahip öğretmenlerin birlikte katılımı sağlanmış ve mesleki gelişim uygulaması öğretmenlerin mevcut sınıflarındaki öğrencilerin etrafında şekillendirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan uygulama öncesi sosyal geçerlik görüşmelerinde öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencileri ile çalışırken bir öğretim uygulamasını öğrenmeye ihtiyaçları olduğu bulgusuna ulaşılmış ve öğretmenlerin konu içeriği ile ilgili gereksinimleri doğrultusunda planlanmıştır. Koçluk uygulamasının öğretmen eğitimi kısmında öğretmenlere yeni öğrendikleri uygulamaya ilişkin öğretim yapma fırsatları sunulmuş ve bu öğretim oturumlarında geribildirimler verilmiştir. Böylece yeni öğrenilen yönteme ilişkin uygulama fırsatları sunma ve etkili uygulama için yöntemi kullanmadan önce, öğrenme aşamasında performans hakkında geri bildirim alma imkanı sağlanmıştır. Bu araştırma, etkili bir mesleki gelişim uygulamasında olması gereken ölçütlere göre planlanmıştır ve araştırma bulgularının alanyazındaki etkili mesleki gelişim uygulamalarına ilişkin literatürü destekleyeceği ve katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 1.4. Sayıltılar

1. Öğrenci katılımcıların öğretmen katılımcılar tarafından sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulamasından en üst seviyede öğrenme gerçekleştirdiği,

2. Öğretmen katılımcıların araştırmacı tarafından sunulan koçluk programından en üst seviyede öğrenme gerçekleştirdiği ve,

3. Çalışma grubundaki öğrenci katılımcıların eğitsel tanılarının Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından doğru konulduğu varsayılmaktadır.

## 1.5. Sınırlılıklar

1. Bu çalışma tek-denekli araştırma modeli ile tasarlandığından 4 katılımcı çiftiyle sınırlıdır.

2. Çalışma Edirne il merkezinde bulunan ve 6. ve 7. sınıfa devam eden ÖÖG tanılı dört öğrenci ve onların devam ettikleri özel özel eğitim merkezindeki dört öğretmenin katılımıyla sınırlıdır.

3. Araştırma öğretmen katılımcılar için öykü yazma becerisi öğretimi ve öğrenci katılımcılar için öykü yazma becerisinin edinilmesi ile sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Özel Öğrenme Güçlüğü**: Diğer akademik öğrenmeler için temel oluşturan okuma, yazma ve aritmetik gibi özel akademik becerilerin öğrenilmesine ve kullanılmasına ket vuran nöro-gelişimsel bir bozukluk türüdür (APA, 2013).

**Öz Düzenleme**: Kişinin hedefine ulaşmak için ürettiği düşünceler, duygular ve davranışlardır (Zimmerman, 2000).

**Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli:** Yazma sürecinde strateji öğretimi ve kendini düzenlemeyi kapsayan bilişsel bir strateji öğretim modelidir (Harris vd., 2015).

**KDY ve 6N1K Stratejisi**: "Konu Seç- Düzenle- Yaz ve Geliştir" ve "Ana karakter kim?", "Ne zaman gerçekleşiyor?", "Nerede gerçekleşiyor?", "Ana karakter ne yapıyor/yapmak istiyor? Diğer karakterler ne yapıyor/yapmak istiyor?", "Sonra ne oldu? Diğer karakterler ne yaptı?", "Öykü nasıl sonlandı?", "Ana karakter nasıl hissetti? Diğer karakterler nasıl hissetti?" bileşenlerinden oluşan öykü yazma stratejisidir.

**Mesleki Gelişim**: Öğrencinin öğrenme çıktılarını artıran ve öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek için tasarlanan süreçler ve etkinliklerdir (Guskey, 1999).

**Öğretmen Koçluğu**: Koçluk, uygulamayla ilgili bilgi ve becerileri geliştirmesine yardımcı olmak için bir öğretmen ve bir uzman arasındaki işbirlikçi ilişkiyi

ve öğretmene model olma, öğretmeni gözlemleme ve öğretmeninin öğretim uygulamalarına yönelik destekleyici eleştirileri ve geribildirimleri içeren bir mesleki gelişim uygulamasıdır (Knight, 2007; McKeown vd., 2016; Shanklin, 2006).

# 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde özel öğrenme güçlüğü, öz düzenleme, öz düzenlemeli strateji geliştirme modeli, öykü yazma ve öğretmen koçluğu ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiş; öz düzenlemeli strateji geliştirme modeli kullanılarak öykü yazma becerisinin öğretildiği ve öğretmenlere koçluk uygulamaları sunulan ilgili çalışmalar açıklanmıştır.

## 2.1. Özel Öğrenme Güçlüğü

Bu bölümde ÖÖG'nin tanımı, sınıflanması, yaygınlığı, genel özellikleri ve akademik özellikleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### 2.1.1. Özel Öğrenme Güçlüğünün Tanımı

Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) terimi ilk defa 1962 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) ailelere yönelik yapılan bir toplantıda, zihin yetersizliği veya duygusal bozukluğu olmayan ve okulda zorluklar yaşayan çocukları betimlemek için Samuel Kirk tarafından kullanılmıştır. Samuel Kirk aynı yıl yazmış olduğu kitabında ÖÖG'yi "beyinsel bir işlev bozukluğunun ve/veya duygusal ya da davranışsal bozuklukların neden olduğu psikolojik bir yetersizliğin sonucu olarak konuşma, dil, okuma, yazma, aritmetiksel işlemler ya da farklı akademik konuların öğrenilmesinin bir veya birkaçında görülen yavaşlık, bozukluk veya geriliği ifade eder. ÖÖG, zihin yetersizliği, duyusal yoksunluk, kültürel ya da eğitsel faktörlerin bir sonucu değildir." şeklinde açıklamıştır (Melekoğlu, 2015). 2004 yılında ABD'de yürürlüğe konan Engelli Bireyler Eğitim Yasası'nda (Individuals with Disabilities Education Act-IDEA) ÖÖG "dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme veya matematiksel işlem yapmada güçlüklerle kendini gösteren, yazılı veya sözlü dili anlama ve kullanmayı içeren temel psikolojik süreçlerin bir veya birkaçında görülen bir bozukluk" olarak tanımlanmaktadır. IDEA (2004) tanımına göre, algısal bozukluklar, beyin incinmesi, minimal beyin disfonksiyonu, disleksi ve gelişimsel afazi ÖÖG terimi altında yer alırken,

görme, işitme veya motor yetersizliklerden, zihin yetersizliğinden, duygusal bozukluklardan, çevresel, kültürel veya ekonomik dezavantaja sahip olmaktan kaynaklanan öğrenme problemleri bu terim altında ele alınmamaktadır (Pierangelo ve Giuliani, 2008).

Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü terimi ilk kez 16 Şubat 1975 tarih ve 15151 sayılı resmi gazete ile yürürlüğe konan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Hakkında Yönetmelik'te kullanılmış ve özel eğitime muhtaç çocuklar sınıflandırılırken "Öğrenme Güçlüğü Olanlar" terimine yer verilmiştir. Yönetmelikte öğrenme güçlüğü olanlar; (a) kültürel yoksunluğu olanlar ve (b) diğer öğrenme güçlüğü olanlar şeklinde ikiye ayrılmış; "Kültürel yoksunluğu olanlar: Genel zekâ düzeyi yönünden ayrıcalığı olmamakla beraber yetiştiği çevrenin nesnel ve kültürel yoksunluğu yüzünden eğitim- öğretim için gerekli güdüleri, ilgileri ve yaşantıları bulamayan çocuklardır." ve "Diğer öğrenme güçlüğü olanlar: Organik ve fonksiyonel nedenlere bağlı özel nitelikte anlama, okuma, anlatma, yazma, çizme, tanıma, kavramlaştırma güçlükleri olan çocuklardır." şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 1975).

9 Aralık 1985 tarih ve 18953 sayılı Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına Bağlı Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği'nde Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Gruplanması başlığı altında ÖÖG; "Öğrenme güçlüğü olan, gerek zekâ düzeyi yönünden ayrıcalığı olmamakla beraber yetiştiği çevrenin maddi ve kültürel yetersizliği yüzünden eğitim ve öğretim için ilgileri, tecrübeleri bulunmayan veya organik ve fonksiyonel sebeplere bağlı özel nitelikte anlama, anlatma, okuma, yazma, çizme, tanıma ve kavramlaştırmada güçlükleri olan çocuklar olarak gruplandırılır." şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 1985).

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitim haklarından yararlanmaları için gerekli usul ve esasların düzenlenmesini sağlamak amacıyla 18 Ocak 2000 tarih ve 23937 sayılı resmi gazetede ilk kez yürürlüğe konan 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 yapmada yetersizlik

nedeniyle bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumunu ifade eder.” şeklinde yer almıştır (MEB, 2000). 31 Mayıs 2006 tarih ve 26184 sayılı resmi gazetede yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde Tanımlar başlığı altında “Özel öğrenme güçlüğü olan birey; 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 nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi ifade eder.” şeklinde açıklanmıştır (MEB, 2006).

Amerikan Psikiyatri Birliği’nin (APA, 2013, s.32) yayınladığı Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı’nda (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5) ÖÖG, “Bireyin bilgiyi doğru ve verimli bir şekilde algılama ve işlemleme becerilerinde eksiklikler ile tanılanan, ilk olarak okul yıllarında ortaya çıkan, okuma, yazma ve matematikte temel akademik becerileri öğrenmede zorluklarla karakterize edilen nörogelişimsel bir bozukluktur.” Bu terim, temel akademik becerileri edinmede zorlanan ve ÖÖG olan çocuklar için kullanılan son terim olma özelliği taşımaktadır (Çakıroğlu, 2017).

Gargiulo ve Bouck (2018, s. 544) ÖÖG terimlerinin ortak bileşenlerini aşağıda belirtildiği gibi sıralamışlardır:

- Zihinsel işlevlerin normal yaş aralığında olması,
- Öğrencinin varsayılan potansiyeli ile gerçek başarısı arasında önemli boşluk veya tutarsızlık olması,
- Öğrenme güçlüğünün birincil olarak diğer yetersizliklerden veya dışsal faktörlerden kaynaklanmaması,
- Bir veya daha fazla akademik alanda öğrenme güçlüğü görülmesi,
- Merkezi sinir sisteminde işlev bozukluğu,
- Yaşam boyu sürmesi.

### 2.1.2. Özel Öğrenme Güçlüğünün Sınıflanması

DSM 5'e göre ÖÖG, bozukluk yaşanan akademik alana göre okumada bozukluk, yazılı anlatımda bozukluk ve matematikte bozukluk olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Bunlar; (a) Okumada bozukluk**:** Okuma doğruluğu, okuma akıcılığı, okuduğunu anlama ile ilgili bozuklukları, (b) Yazılı anlatımda bozukluk: Yazım doğruluğu, dilbilgisi veya noktalama işaretleri, yazılı ifadenin açıklığı veya düzen ile ilgili bozuklukları, (c) Matematikte bozukluk: Sayı algısı, matematiksel bilgilerin ezberlenmesi, işlem doğruluğu veya akıcılığı, matematiksel muhakeme doğruluğu ile ilgili bozuklukları ifade etmektedir (APA, 2013).

Bu sınıflamanın yanı sıra DSM 5'te ÖÖG şiddet düzeyine göre hafif, orta ve ağır olmak üzere üçe ayrılmıştır (APA, 2013):

Hafif düzey; bir ya da iki akademik alanda beceri öğrenmede güçlükler yaşar, fakat özellikle okul yıllarında uygun uyarlamalar ve destek hizmetleri sunulduğunda bireyin güçlükleri telafi edebileceği ve iyi bir performans sergileyebileceği kadar hafiftir.

Orta düzey; bir veya daha fazla akademik alanda becerileri öğrenmede belirgin güçlükler yaşar, bu nedenle bireyin okul yıllarında devamlı olarak yoğun ve bireyselleştirilmiş eğitim alması gerekir. Etkinlikleri doğru ve verimli bir şekilde tamamlayabilmesi için günün en azından bir kısmında okulda, iş yerinde veya evde bazı uyarlamalar ve destek hizmetlere ihtiyaç duyulabilir.

Ağır düzey; çeşitli akademik alanların etkilenmesi ile becerileri öğrenmede ciddi düzeyde güçlükler görülür. Okul yıllarının çoğunda devam eden, yoğun ve bireyselleştirilmiş eğitim olmaksızın bireyin akademik becerileri öğrenmesi olası değildir. Evde, okulda veya iş yerinde bir dizi uyarlama ve hizmetler düzenlenmiş olsa bile, birey etkinlikleri verimli bir şekilde tamamlayamayabilir.

### 2.1.3. Özel Öğrenme Güçlüğünün Yaygınlığı

DSM 5'te özel öğrenme güçlüğünün yaygınlığı, okuma, yazma ve matematik akademik alanlarında farklı dil ve kültürlerdeki okul çağı çocukları arasında %5 ile %15 arasında değişmektedir. Yetişkin bireylerde yaygınlığına ilişkin net bir veri olmamakla birlikte ÖÖG yaygınlığının yaklaşık %4 olduğu görülmektedir. Özel öğrenme güçlüğü erkeklerde kadınlardan (2:1 veya 3:1 oranlarda) daha yaygındır (APA, 2013).

Türkiye'de 2013-2014 öğretim yılı Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) istatistikleri incelendiğinde 7429 ÖÖG olan öğrenci bulunduğu ve bu öğrencilerin kaynaştırma eğitimine devam etmekte olan tüm öğrenciler arasındaki oranının %4,3 olduğu belirtilmektedir (MEB, 2014'den akt. İlker ve Melekoğlu, 2017). Büber vd. (2020) tarafından ilkokul çağı çocuklarında ÖÖG yaygınlığının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada, ÖÖG yaygınlığını %6,6 olduğu; okuma güçlüğünün %4, yazma güçlüğünün %1,8 ve matematik güçlüğünün %3,6 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görker vd. (2017) tarafından Edirne il merkezinden ilkokula devam eden çocuklarda ÖÖG yaygınlığının araştırıldığı çalışmada, ÖÖG yaygınlığının %13,6 olduğu görülmüştür. ÖÖG türlerine göre yaygınlık, okuma güçlüğü için %3,6 yazma güçlüğü için %6,9 ve matematik güçlüğü için %6,5 oranlarında bulunmuştur.

### 2.1.4. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Genel Özellikleri

ÖÖG olan çocuklar, çeşitli alanlarda farklı zorluklar yaşayabilen heterojen bir gruptur. Akademik alanda yaşadıkları güçlüklerin yanı sıra ÖÖG olan çocuklarda dil problemleri, dikkat problemleri, bellek problemleri, bilişsel ve üstbilişsel problemler, sosyal beceri problemleri ve görsel ve işitsel algı problemleri de görülebilmektedir.

ÖÖG olan çocuklar dilin mekanik kullanımında ve sosyal kullanımında (sözel dili anlama ve yanıt verme, dinlediğini anlama ve sosyal ortamlarda dilin işlevsel kullanımı) güçlükler yaşayabilirler. Dilin mekanik kullanımında, fonoloji/sesbilgisi (sözcüklerin ses birimlerinden oluşması), semantik/biçimbirim bilgisi (sözcüklerin anlamları) ve sentaks/sözdizimi (cümle içerisinde sözcüklerin dizilimini belirleyen

kurallar sistemi) ile ilgili problemler görülebilir. Dilin sosyal kullanımında ise uygun sözcük seçimi, karmaşık cümle yapılarını anlama, sorulara yanıt verme ve sözcükleri hatırlamada zorluk gibi sözel dil problemleri; dinlediğini anlama ve yorumlamada güçlükler ve gelen bilgileri işlemlemek için daha uzun süreye ihtiyaç duyma, şakaları anlamama, sözel olmayan ipuçlarını kaçırma, yönergeleri takip etmekte zorlanma, karşısındakine yanıt vermede zorlanma gibi sosyal ortamlarda dilin işlevsel kullanımında güçlükler görülebilir (Pierangelo ve Giuliani, 2008, s. 29).

ÖÖG olan öğrencilerin dikkat problemleri; dikkat dağınıklığı, dürtüsellik ve hiperaktivite ile kendini gösterir. Bu öğrencilerin öğretmenleri ve ebeveynleri, onları genellikle bir göreve uzun süre dikkatini veremeyen, diğerlerini dinleyemeyen, durmaksızın konuşan, akıllarına gelen ilk şeyi söyleyen ve okul içinde ve dışındaki etkinliklerini planlamada zorlanan bireyler olarak nitelendirirler (Hallahan ve Kaufmann, 2006, s. 187).

ÖÖG olan öğrenciler hem akademik bilgileri hem de doktor randevuları, ev ödevleri, çarpma işlemleri, yönergeler ve telefon numaraları gibi akademik olmayan bilgileri hatırlamada önemli güçlükler yaşayabilirler (Gargiulo ve Bouck, 2018, s. 567). Öğrenciler öğrenilen bilgileri akılda tutmada, okunan veya duyulan bilgiyi hatırlamada, çoklu yönergeleri takip etmede ve verilen görevleri doğru bir sırayla yapmada sorunlar yaşayabilirler (Pierangelo ve Giuliani, 2008, s. 32).

Bellek ile ilgili yaşanan sorunlar aynı zamanda bu öğrencilerin biliş ile ilgili sorunları olduğuna da işaret etmektedir. ÖÖG olan öğrenciler sıklıkla düşüncelerini organize etmekte zorlanırlar ve evde ve okulda planlama yapma ve organizasyon ile ilgili sorunlar yaşarlar (Hallahan ve Kaufmann, 2006, s. 187). Biliş ile ilgili problemi olan öğrenciler karar almakta zorlanırlar, sık sık hata yaparlar, bir göreve başlamada sorun yaşarlar, konuşma esnasında karşısındakine sözel olarak cevap vermede gecikirler, başkası tarafından daha fazla denetlenmeye ihtiyaç duyarlar, değişikliklere uyum sağlamakta zorlanırlar, sosyal beklentileri anlamakta zorlanırlar, daha fazla somut gösterime ihtiyaç duyarlar, önceden öğrendikleri bir bilgiyi yeni bir durumda kullanma konusunda sorun yaşarlar (Pierangelo ve Giuliani, 2008, s. 34). Biliş ile ilgili bu problemler üstbiliş ile yakından ilişkilidir. Üst biliş ile ilgili problem yaşayan öğrenciler

verilen görevin gerekliliklerini tanımlama, görevi yerine getirmek için uygun stratejileri seçme ve uygulama ve performansını izleme ve buna dayalı karar vermede sorunlar yaşarlar (Hallahan ve Kaufmann, 2006, s. 187).

ÖÖG olan öğrenciler sosyal problemler yaşamaya yatkındır. Kavale ve Forness (1996) yaptıkları çalışmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin %75'inin sosyal becerilerde güçlükler yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Zayıf sosyal beceriler ÖÖG olan öğrencilerin arkadaşları tarafından dışlanmasına, düşük sosyal statüye sahip olmalarına, öğretmenleri ile daha az olumlu etkileşime girmelerine, arkadaş edinmede zorlanmalarına ve yalnızlığa neden olur (Heward, 2013, s. 169).

Araştırmalar ÖÖG olan pek çok öğrencinin görsel ve/veya işitsel algı problemleri yaşadıklarını göstermektedir. Görsel algı problemi yaşayan bir öğrenci bir yapbozu yapmakta zorlanabilir. Harfleri ayırt etmekte zorlanabilir. İşitsel algı yaşayan bir öğrenci duyduğu yakın sesleri karıştırabilir ve iki kelime arasında ayrım yapamayabilir, verilen yönergeleri yerine getirmekte zorlanabilir (Hallahan ve Kaufmann, 2006, s. 186).

### 2.1.5. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Akademik Özellikleri

Akademik alanlarda yaşanan güçlük özel öğrenme güçlüğü için belirleyici özelliktir. ÖÖG'nin tanımına göre eğer akademik bir problem yoksa özel öğrenme güçlüğü yoktur (Hallahan ve Kaufmann, 2006, s. 183). ÖÖG olan öğrenciler okuma, matematik ve yazılı ifade alanlarında güçlük yaşarlar. Bazı öğrenciler sadece bir akademik alanda güçlük yaşarken bazıları her üç alanda da güçlük yaşayabilir (Pierangelo ve Giuliani, 2008, s. 16).

#### 2.1.5.1. Matematik Güçlüğü

Matematik güçlüğü; temel aritmetik gerçekleri öğrenme, sayı hissi, doğru ve akıcı hesaplamalar yapmada, matematiksel akıl yürütme ve matematik problemi çözme

ile ilgili güçlükler ile karakterize edilir (APA, 2013). Okul çağı çocuklarının %5 ile %8'inde matematik güçlüğü görülebilmektedir (Geary, 2003). Matematik güçlüğü olan öğrenciler genel olarak;

- Basamak değeri, pozitif ve negatif değer, miktar, sayı doğrusu, eldeli işlem gibi kavramları anlamakta,
- Problemleri anlamakta ve çözmekte,
- Olayları ve bilgileri sıralamakta,
- Matematik işlemlerindeki adımları gerçekleştirmekte,
- Kesirleri anlamakta,
- Para üstünü hesaplamakta ve iade etmekte, paraları bozmakta,
- Dört işlemde örüntüleri fark etmekte,
- Matematik süreçlerini sözel olarak ifade etmekte,
- Gün, hafta, ay, mevsim gibi zaman ile ilgili kavramları anlamakta,
- Sayfa üzerinde soruları organize etmede, sayıları aynı hizada yazmada ve uzun bölme işlemlerini gerçekleştirmekte güçlük yaşarlar (Melekoğlu, 2022).

### 2.1.5.2. Okuma Güçlüğü

ÖÖG olan öğrencilerin en yaygın olarak yaşadıkları güçlük okuma güçlüğüdür. ÖÖG olan öğrenciler arasında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin oranı %60 ile %90 arasında değişmektedir. ÖÖG olan öğrencilerin dil becerilerindeki yetersizliklerin özellikle de fonolojik farkındalık (cümlelerin kelimeler, heceler ve fonem gibi daha küçük ses birimlerine bölünebileceğini anlama) becerilerinde yaşanan sorunların okuma güçlüğüne neden olduğu belirtilmektedir. En sık karşılaşılan okuma güçlükleri akıcı okuma, okuduğunu anlama, kelime tanıma ve okuma alışkanlıklarıdır (Gargiulo ve Bouck, 2018, s. 562; Pierangelo ve Giuliani, 2008, s. 17).

Akıcı okuma, bir metni oluşturan kelimelerin doğru, konuşma hızında ve otomatik bir şekilde ve uygun bir prozodi ile okunmasıdır (Hudson vd., 2005; Rasinski, 2006). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ile ilgili sorunlar yaşadıkları görülür. Öğrenciler genellikle yavaş bir hızda duraklayarak okurlar ve okumaları kelime düzeyinde kalır. Bu sebeple de okuduğunu anlama ile ilgili sorunlar yaşarlar (Chard vd., 2002).

Okuduğunu anlama, okul yaşantısının temelini oluşturan önemli bir akademik beceridir. ÖÖG olan öğrenciler, (a) önbilgileri uygun şekilde kullanma, (b) çözümleme ve kelime tanıma, (c) kelime bilgisi, (d) akıcılık, (e) strateji kullanımı ve üstbilişsel beceriler ve (f) metin yapıları arasında ayrım yapmada güçlükler yaşadıkları için okuduğunu anlama ile ilgili problemler yaşarlar (Graham ve Bellet, 2004).

ÖÖG olan öğrenciler kelimeleri bir bütün olarak okuma şeklinde tanımlanabilecek kelime tanıma ile ilgili problemler yaşarlar. Kelime tanıma ile ilgili yaşanan güçlükler (a) kelime atlama, (b) kelime ekleme, (c) kelimedeki harfleri ters çevirme, (d) kelimeyi yanlış telaffuz etme, (e) kelimeleri yanlış sırada okuma, (f) telaffuz edemediği kelimede duraksama ve (g) hızlı şekilde kelimeleri tanıyamamadır (Gargiulo, 2004'den akt., Pierangelo ve Giuliani, 2008, s. 21).

ÖÖG olan ve okumada güçlük yaşayan öğrenciler zayıf okuma alışkanlıkları sergileyebilirler. Okurken huzursuz ve hoşnutsuz olabilirler, okuması talep edildiğinde reddedip ağlayabilirler veya öğretmenlerini rahatsız etmeye çalışabilirler. Okuma sırasında okudukları yeri kaybetme, ani kafa hareketleri yapma veya okuma materyalini kendisine çok yakın tutma da zayıf okuma alışkanlıkları arasındadır (Melekoğlu, 2017, s. 48).

Okuma ve yazma becerileri yakından ilişkilidir ve okuma becerilerinin desteklenmesi ile yazma güçlükleri olan öğrenciler ile gelişmeler kaydedilebilir (Fitzgerald ve Shanahan, 2000).

### 2.1.5.3. Yazma Güçlüğü

Yazmak, öğrencilerin çoğu için zor bir beceridir. Bir yazar yazarken; planlamayı, okuyucunun ihtiyaçlarını ve bakış açılarını göz önünde bulundurmayı, düzenlenmiş bir içerik oluşturmayı ve biçimi ve fikirleri gözden geçirmeyi içeren karmaşık problem çözme süreçlerini yönetmelidir. Pek çok öğrenci zaman zaman yazmakta zorlansa da, yazmak özellikle ÖÖG olan ve yazmada başarısızlık gösteren yazarlar için zordur (Graham ve Harris, 1989; Saddler, 2006).

ÖÖG tanısı olan ve yazmada güçlük yaşayan öğrencilerin beş temel özelliği vardır. İlk olarak ÖÖG olan pek çok öğrenci yazarken planlama, izleme, değerlendirme ve gözden geçirme gibi öz düzenleme süreçlerini göz ardı eden bir yaklaşım kullanır (Englert vd., 1988; Graham ve Harris, 1997). Bu öğrenciler planlamaya çok kısa bir süre ayırırlar (Graham, 1990). ÖÖG olan öğrenciler genellikle belleklerinden uygun olan herhangi bir bilgiyi çekip yazarlar ve her bir fikri bir sonrakinin üretilmesinde kullanarak kompozisyon oluştururlar (Graham, 1990; Thomas vd., 1987).

İkinci olarak ÖÖG olan pek çok öğrenci mekanik yazma ile ilgili problemler yaşamaktadır. İyi yazan sınıf arkadaşlarının aksine, kağıtları imla, büyük harf kullanımı, noktalama işaretleri ve el yazısı hatalarıyla doludur (Graham vd., 1991).

Üçüncü olarak ÖÖG olan ve yazmada güçlük yaşayan öğrencilerin en belirgin özelliklerinden biri ürettikleri yazıların çok kısa olmasıdır. Öğrencilerin ürettikleri yazılar çok kısa, çok az ayrıntı içeren ve tek bir fikirden oluşan yazılardır (Graham vd., 1991). ÖÖG olan öğrencilerin metin oluştururken bu kadar kısa içerik üretmelerinin nedenlerinden biri, zihinlerinde konu ile ilgili olan bilgilere tam olarak ulaşmadan metin oluşturma sürecini çok kısa sürede sonlandırmalarıdır (Graham ve Harris, 1999). Bir diğer neden ise, öğrencilerin planladıkları fikirleri unutmaları olabilir. Öğrenciler metin yazarken durup bir harfin nasıl yazıldığını düşünebilir ve ne yazacağını unutabilir (Graham, 1999).

Dördüncü olarak ÖÖG olan ve yazmada güçlük yaşayan öğrencilerin gözden geçirme çalışmaları genellikle etkili değildir, çünkü yazdıkları metni gözden geçirmeleri istendiğinde genellikle mekanik hataları düzeltirler, kelimenin yerlerini değiştirirler ve yazdıkları metine çok yakın bir metin oluştururlar (Graham, 1997).

Son olarak ÖÖG olan çocukların el yazısı, imla, noktalama işaretleri ve büyük harf kullanımına iyi yazan sınıf arkadaşları ile kıyaslandığında gereğinden fazla önem verdikleri görülür. İyi yazarların yazarken neler yaptığını ve iyi yazılmış bir metnin nasıl olması gerektiğini anlatırken biçim ile ilgili özelliklerden bahsederler (Graham vd., 2001; Wong vd., 1989) Ayrıca yazma ve yazma süreci hakkında daha az bilgi sahibidirler (Englert vd., 1988).

Graham vd. (2017), ÖÖG olan ve normal gelişim gösteren akranlarının yazma performanslarını karşılaştırmak amacıyla bir meta-analiz çalışması yürütmüşler ve ÖÖG olan öğrencilerin yazma kalitesi, organizasyon, kelime çeşitliliği, cümle akıcılığı, yazım kuralları, dilbilgisi ve el yazısı, türe ilişkin ögeler, kelime ve cümle sayısı ve motivasyon açısından normal gelişen akranlarına kıyasla daha düşük puanlar elde ettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Alanyazında yazmada güçlük yaşayan öğrencilerin başarılı yazarlara kıyasla, planlama ve gözden geçirme aşamalarında öz düzenleme becerilerini daha az kullandıkları (Graham ve Harris, 2000), planlama için daha az zaman harcadıkları (Humes, 1983), daha az düzeltme yaptıkları (Fitzgerald, 1987) ve metin oluşturma sürecinde öz düzenleme becerileri ile ilgili daha az bilgi sahibi oldukları belirtilmiştir (Englert vd., 1988). Araştırmanın bir sonraki bölümünde öz düzenleme ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

## 2.2. Öz Düzenleme

Öz düzenleme, kişinin hedefine ulaşmak için ürettiği düşünceler, duygular ve davranışlardır (Zimmerman, 2000). Benzer şekilde öz düzenlemeli öğrenme ise

öğrencilerin öğrenme yaşantılarında başarılı olabilmesi için kendi duygu, düşünce ve davranışlarını yönetmesine yardımcı olan süreçtir. Bu süreçte öğrenci, bilgi ve becerileri edinmek amacıyla eylemlerini gerçekleştirir (Zumbrunn vd., 2011). Pintrich (2000)'e göre öz düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin öğrenmeleri için hedefler koydukları, hedefler ve çevresel özellikler ile şekillenen davranışlarını, motivasyonlarını ve bilişlerini izlemeye, düzenlemeye ve kontrol etmeye çalıştıkları, aktif ve yapıcı bir süreçtir. Tüm öğrenenler farklı düzeylerde öz düzenleme süreçlerini kullanırlar, fakat öz düzenleme becerisine sahip öğrenenler, (a) öz düzenleme süreçleri ve öğrenme çıktıları arasındaki stratejik ilişkinin farkındadır ve (b) akademik hedeflerine ulaşmak için bu stratejileri kullanırlar. Öz düzenleme becerisine sahip öğrenenler üstbilişsel, motivasyonel ve davranışsal stratejileri sistematik olarak kullanırlar (Zimmerman, 1989).

Zimmerman ve Risemberg (1997) yazma öz-düzenlemesini, yazarların yazma becerilerini geliştirmeyi ve metnin kalitesini artırmayı da kapsayan çeşitli edebi hedeflere ulaşmak için kullandıkları kendi kendine başlatılan düşünceler, duygular ve eylemler olarak tanımlamıştır. Yazmada öz düzenleme süreçleri üç ana kategoriye ayrılabilir. Bunlar, çevresel (yazmanın fiziksel veya sosyal bağlamının düzenlenmesi), davranışsal (yazmanın motor yönlerinin düzenlenmesi) ve kişisel süreçleri (yazmayla ilişkili inançların ve duyguların düzenlenmesi) içerir. Çevresel, davranışsal ve kişisel öz düzenleyici süreçler, yazma sırasında aktif bir geribildirim döngüsü aracılığıyla karşılıklı olarak etkileşime girer. Bu geribildirim döngüsü yazarların kendi öz düzenleme stratejilerinin etkililiğini izlediği ve başarılı olduğunda stratejiyi devam ettirme ve başarısız olduğunda onu uyarlama veya değiştirme gibi süreçlerden oluşur. Yazma becerilerinin geliştirilmesi öz düzenlemenin üst düzeyde kullanılması ile gerçekleşir (Graham ve Harris, 2000).

### 2.2.1. Öz Düzenleme Stratejileri

Öz düzenleme ile ilgili eksikleri olan veya güçlükler yaşayan öğrencilerin bu becerilerini geliştirebilmelerine yardımcı olmak amacıyla hedef belirleme, öz öğretim, öz izleme ve öz pekiştirme olarak adlandırılan bir dizi öz düzenleme stratejisi vardır. Bu

stratejiler ayrı başlıklar altında anlatılmasına rağmen, uygulamada stratejiler birleştirilerek etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Harris vd., 2004, s. 173).

#### 2.2.1.1. Hedef Belirleme (Goal Setting)

Hedef belirleme bilişsel bir kavramdır. Hedef, bireyin başarmaya çalıştığı şey, bir eylemin nesnesi veya amacıdır (Locke vd., 1981). Bir hedefin üç belirgin özelliği vardır: (a) Yakınlık, (b) Özgüllük ve (c) Zorluk. *Yakınlık*, daha hızlı bir şekilde tamamlanan kısa dönemli hedeflerdir. Uzun dönemli hedefler ile kıyaslandığında daha yüksek motivasyon ve öz düzenleme becerisinin sergilenmesini sağlar (Schunk, 2001). *Özgüllük*, bir hedefin ne kadar iyi tanımlandığını ifade eder. Net olmayan hedefler (örn., testte elinizden gelenin en iyisini yapın), iyi tanımlanmış hedefler (örn., testte en az %80 doğru sonuç elde edin) kadar etkili değildir (Reid ve Lienemann, 2006, s. 80). *Zorluk*, hedefi başarmak için önemli ölçüde bilgi ve beceriye sahip olunması ve çaba harcanmasıdır (Johnson ve Graham, 1990). Zorluk önemlidir, çünkü insanlar zor bir hedefe ulaşmak için kolay olana kıyasla daha fazla çaba harcarlar. Ancak insanlar imkansız olduğuna inandıkları şeyi elde etmeye çalışmazlar (Schunk, 2003). Bu sebeple en etkili hedefler orta derecede zorluğa sahip hedeflerdir; yani hedefler ne çok zor ne de çok kolay olmalıdır (Reid ve Lienemann, 2006, s. 81). Özetle hedeflerin iyi tanımlanmış, zorlayıcı ve yakın gelecekte tamamlanacak şekilde olması gerekir (Harris ve Graham, 1996, s. 151).

#### 2.2.1.2. Öz Öğretim (Self- Instruction)

Öz Öğretim (self-instruction), öz konuşma (self-talk) veya öz talimatlandırma (self-statements) olarak da adlandırılır, yazarın diğerleri ile iletişim amacı gütmeden, davranışlarını düzenlemek ve yönlendirmek için kendi kendine yaptığı konuşmalardır. Bu konuşmalar açık (yüksek sesle) veya gizli (zihinden) olabilir (Graham vd., 1992). Çocuklarda öz konuşma doğal bir şekilde gelişir. Küçük çocuklarda öz konuşma sesli gerçekleşir. Çocuklar 6-7 yaşlarına gelene kadar sesli öz konuşma artar. 8-10 yaşlarına geldiklerinde, sesli bir şekilde kendi kendine konuşmanın sosyal olarak kabul edilebilir

bir davranış olmadığını fark ederler ve sesli öz konuşmalar azalır. Öz konuşmalar gizli veya içsel konuşmalara dönüşür. Gelişimsel geriliği veya öğrenme güçlükleri olan çocuklarda içsel öz konuşmaların gelişmesi 10 yaşını bulabilir (Harris ve Graham, 1996, s. 133). Öz öğretimin altı işlevi ve bu işlevlere ilişkin örnek öz talimatlandırma ifadeleri Tablo 2.1. de sunulmuştur (Graham vd., 1992; Reid ve Lienemann, 2006, s. 78):

**Tablo 2.1.** Öz öğretimin altı işlevi ve örnek öz talimatlandırma ifadeleri

| Öz Öğretim Türü | Örnek ifadeler |
|---|---|
| Problem tanımı; bir görevin doğasını ve gerekliliklerini tanımlama | "Tamam, şimdi ne yapmam gerekiyor?"<br>"Bir sonraki adımım ne?" |
| Dikkatini odaklama ve planlama; görevle ilgilenme ve planlar oluşturma | "Bu işe yoğunlaşmalı ve vakit harcamalıyım."<br>"Bu problemi çözmenin en iyi yolu nedir?" |
| Strateji ile ilgili olma; strateji anlama ve kullanma | "Stratejiyi kullanmayı hatırlamam gerekiyor."<br>"Tamam, yapmam gereken 4B stratejisini hatırlamak." |
| Öz değerlendirme; hataların belirlenmesi ve düzeltilmesi | "Nasıl yaptığımı kontrol etmem ve görmem gerekiyor."<br>"Bu cevap mantıklı mı?"<br>"Hata yaptım, cevabım doğru değil. Düzeltmem gerekiyor." |
| Başa çıkma; zorluklarla ve başarısızlık ile başa çıkma | "Devam edersem bunu yapabilirim."<br>"Derin bir nefes al ve rahatla." |
| Kendini pekiştirme; ödüllendirme | "Yaptım, iyi iş çıkardım."<br>"Çok çalıştım ve başardım." |

### 2.2.1.3. Öz İzleme (Self-Monitoring)

Öz izleme, kişinin hedef davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmediğini kendi kendine değerlendirmesi ve sonrasında hedef davranışın sayısını, sıklığını ve süresini kaydetmesidir (Nelson ve Hayes, 1981). Öz izleme, öz değerlendirme (self-assessment) ve öz kaydetme (self-recording) olmak üzere iki bileşenden oluşur. Öz değerlendirme öğrencinin kendi bilişsel süreçlerini ve davranışlarını gözlemlemesidir. Öz kaydetme ise öz değerlendirme sonuçlarının tabloları, çizelgeler veya grafikler ile sunulmasıdır. Materyaller, öğrencilerin zaman içindeki performansının görsel bir kaydını sunduğundan ve ilerlemelerini grafiksel olarak görmelerine izin verdiğinden, öğrenciler tarafından genellikle motive edici bulunurlar (Graham vd., 1992).

Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeli ile öğretmenler dört basamaklı bir süreç izleyerek öğrencilerine öz izlemeyi kazandırabilirler. Bu basamaklar; (a) öğrencinin

öz izleme davranışını tanımlamak, (b) öğrencinin öz izleme davranışına ilişkin var olan performans düzeyini belirlemek, (c) öğrenciyi öz izlemenin yararları hakkında bilgilendirmek ve (d) öğrenciye öz izleme sürecini öğretmek şeklinde sıralanabilir (Harris vd., 2008).

#### 2.2.1.4. Öz Pekiştirme (Self-Reinforcement)

Öz pekiştirme, öğrencinin kendisi için bir pekiştireç seçmesi ve daha önceden belirlenen ölçüte ulaşıldığında seçtiği pekiştireç ile kendisini ödüllendirmesidir (Graham vd., 1992). Öz pekiştirme aşağıda sıralanan uygulama aşamalarını içermektedir: (a) pekiştireç için ölçüt belirleme, (b) bir pekiştireç seçme, (c) performansını değerlendirme ve (d) ölçüte ulaştığında kendi kendini pekiştirme. Öz pekiştirme genellikle hedef belirleme ve öz izleme gibi diğer öz düzenleme stratejileri ile birleştirilir ve genellikle bir öz düzenleme sürecinin son adımıdır (Harris vd., 2004, s. 176; Reid ve Lienemann, 2006, s. 82).

### 2.2.2. Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli

Harris ve Graham (1985), 1980'li yıllarda öz öğretimsel strateji eğitimi (self instructional strategy training) olarak adlandırdıkları bir öğretim yaklaşımının etkililiğini araştırmaya başlamış ve öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin gelişimine verdiği önemi vurgulayabilmek amacıyla süreç içerisinde yaklaşımın adını öz düzenlemeli strateji geliştirme modeli (ÖDSGM) (self-regulated strategy development-SRSD), olarak değiştirmişlerdir (Harris ve Graham, 1996, 1999). ÖDSGM, başlangıçta ÖÖG olan öğrencilerin yazma ihtiyaçlarını karşılamak için geliştirilmiş ve o tarihten beri çeşitli ortamlarda farklı öğrenciler için etkili olduğu kanıtlanmıştır (Graham vd., 2013). ÖDSGM, belirli yazma görevlerini tamamlamak için gerekli stratejilerin öğrencilere doğrudan öğretimini hedefler. Ayrıca öğrencilere stratejileri etkili bir şekilde uygulamak için gereken bilgi ve beceriler öğretilir. Öğrenciler kendi motivasyonlarını artırmak, hedef stratejilerin kullanımlarını öğrenmek ve yazma sırasındaki davranışlarını düzenlemek için çeşitli öz düzenleme becerilerini (öz talimatlandırma, hedef belirleme, öz izleme ve öz

pekiştirme) kullanmayı öğrenirler. Öğretimin her aşamasına kalıcılık ve genellemeyi teşvik eden basamaklar yerleştirilmiştir. ÖDSGM' nin vurguladığı temel nokta, öğrencilerin hedef stratejileri bağımsız, etkili ve uyarlanabilir bir şekilde kullanmalarıdır (Lienemann vd., 2006). ÖDSGM' nin etkililiğini destekleyen 80'den fazla deneysel, yarı deneysel ve vaka çalışması vardır. Bu çalışmalar, ÖDSGM'nin genel eğitim sınıfında öğrenim gören ve tüm yazma becerilerini yerine getiren öğrencilere ve yazma güçlüğü olan öğrencilere yazma stratejilerini öğretmek için etkili bir yöntem olduğuna dair kanıtlar sunmaktadır (Graham vd., 2013; Harris vd., 2013). Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretimin beş temel özelliği vardır (Graham ve Harris, 2003):

1. Öz düzenleme süreçlerine eşlik eden stratejiler ve ihtiyaç duyulan bilgiler açık ve net bir şekilde öğretilir, çünkü özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler genellikle diğer öğrencilerin daha kolay kazandığı süreçler ve bilgiler konusunda uzmanlaşmak için daha kapsamlı ve doğrudan bir eğitime ihtiyaç duyarlar.

2. ÖDSGM yapılandırmacı bakış açısına uygun olarak öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimli öğrenmeyi vurgular. Öğrenciler, eğitim boyunca öğretmenle ve birbirleriyle çalışan aktif iş ortakları olarak görülür.

3. Öğretim için planlanan süreçler, beceriler ve bilgiler çocuğun ihtiyaçları ve yetenekleri doğrultusunda bireyselleştirilir.

4. Öğrenciler öğretim sürecinde kendi hızlarında ilerlerler ve ölçütü karşılamadıkça bir sonraki öğretim aşamasına geçemezler. Bir diğer ifadeyle öğretim zaman değil, ölçüt temellidir. Daha da önemlisi, öğrenci stratejileri ve öz düzenleme adımlarını etkili ve verimli bir şekilde kullanana kadar öğretim sona erdirilmez.

5. ÖDSGM eski stratejilerin geliştirildiği ve yeni stratejilerin üretildiği, gelişimi devam eden bir modeldir.

ÖDSGM öğrencinin yazma kalitesini geliştirmeyi hedefleyen en etkili yazma müdahalelerinden biridir (Graham vd., 2012). Graham ve Perin (2007a, 2007b) tarafından

yürütülen meta-analiz çalışmalarında yazma müdahaleleri ile ilgili yapılan çalışmalarda okul çağı çocukları arasında yazma performansı üzerinde en güçlü etkiye sahip müdahalenin strateji öğretimi olduğu ve yazmada strateji öğretimi müdahaleleri arasında en güçlü etkiye sahip yaklaşımın ÖDSGM olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Graham ve Perin, 2007a, 2007b).

### 2.2.2.1. Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modelinin Aşamaları

ÖDSGM çerçevesinde strateji ve öz düzenleme bileşenleri altı temel aşamada sunulur. Aşamalar stratejinin kazanılması, uygulanması, değerlendirilmesi ve uyarlanması için öğretmen ve öğrencilere genel bir çerçeve ve rehberlik sunar. Bu aşamalar; (a) ön bilgileri geliştirme, (b) stratejiyi tartışma, (c) stratejiye model olma, (d) stratejiyi ezberleme, (e) stratejiyi destekleme ve (f) bağımsız performans sergilemedir. Aşamalar öğretmen ve öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda yeniden gözden geçirilebilir, sıralanabilir, değiştirilebilir veya birleştirilebilir (Harris vd., 2002; Sandmel vd., 2009 ).

**Tablo 2.2.** Genel bakış açısıyla Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli aşamaları

| |
|---|
| • **Önbilgileri Geliştirme** |
| • Kelimeleri (Örn. Zaman nedir?), bilgileri (ör. Bir öykünün ögeleri nelerdir?), kavramları (Örn. Yazar okuyucunun ilgisini nasıl çeker?) ve öğretim sürecinde gerekli olabilecek diğer bilgi ve kavramları geliştirmek için yazma çalışmasının yapılacağı türde okumalar yapılır.<br>• Gereksinimler doğrultusunda bu çalışmalar sonraki iki aşamada devam ettirilebilir.<br>• Öğretilecek yazma ve öz düzenleme stratejileri tartışılır.<br>• Amaç belirleme ve kendini izleme tanıtılarak öz düzenleme becerileri geliştirilmeye başlanabilir. |
| • **Stratejiyi Tartışma** |
| • Öğrencinin mevcut yazma performansı ve öz düzenleme becerileri değerlendirilir.<br>• Öğrencinin daha önce yazdığı metinler üzerinden performansa dayalı grafik oluşturulabilir. Bu çalışma amaç belirlemeyi de destekler.<br>• Stratejinin amacı, faydaları, nasıl ve ne zaman kullanılacağına ilişkin daha fazla tartışılabilir. Bu çalışma genellemeyi de destekler.<br>• Öğrencinin işbirlikçi davranması ve stratejileri öğrenmeye istekli olması gerektiği ele alınır. Öğrenci çabasının rolü üzerinde durulur.<br>• Öğrencinin olumsuz ve etkisiz olan öz-konuşma, tutum ve inanışları ele alınır. |
| • **Stratejiye Model Olma** |
| • Öğretmen yazma ve öz düzenleme stratejilerine model olur ve öğretmen ve öğrenci işbirliği içerisinde yazma ve öz düzenleme stratejilerini kullanırlar.<br>• Stratejiler ve modelin performansı analiz edilir, tartışılır ve gerekli durumlarda değişiklikler ve düzenlemeler yapılır. |

- Öz kaydetme ve öz değerlendirmeye model olunabilir.
- Farklı metin türleri, görev ve durumlar üzerinden öz düzenleme stratejilerinin geliştirilmesine devam edilir. Stratejilerin farklı ortamlarda kullanılması üzerine tartışılır.

- **Stratejiyi Ezberleme**

- Daha önceki aşamalarda başlanmakla birlikte stratejiler, hatırlatıcılar ve öz-öğretim (self-instruction) aşamaları ezberlenir.
- Bir sonraki aşama olan stratejinin desteklenmesinde ezberleme sürecine devam edilir.

- **Stratejiyi Destekleme**

- Metin oluşturma sürecinde öğretmen ve öğrenciler işbirliği içerisinde yazma ve öz düzenleme stratejilerini kullanırlar.
- İşbirliği ile belirlenen amaçlara ulaşmak için çalışılır ve amaçlara ulaşıldıkça ölçüt düzeyi arttırılır.
- Öğrenci tek başına başarılı bir metin oluşturuncaya değin ipucu, rehberlik ve işbirliği aşamalı şekilde geri çekilir.
- Henüz öğretimi yapılmayan öz düzenleme becerilerinin öğretimi yapılabilir.
- Genellemenin desteklenmesine devam edilir, kalıcılık planlanır.

- **Bağımsız Performans Sergileme**

- Öğrenci metin oluşturma sürecini ve öz düzenleme stratejilerinin kullanımını bağımsız bir şekilde gerçekleştirebilir, öğretmen öğrenciyi izler ve ihtiyaç duyulması halinde destekler.
- Öz düzenleme süreçlerinin bir kısmı geri çekilebilir (grafik oluşturma gibi)
- Kalıcılık ve genelleme planları tartışılmaya ve uygulanmaya devam edilir.

(Harris vd., 2008, s. 13; Harris vd., 2009, s. 148).

#### 2.2.2.1.1. Ön Bilgileri Geliştirme

Bu aşamada, öğrencilerin yazma ve öz düzenleme stratejilerini öğrenme ve kullanma sürecinde ihtiyaç duyacağı önbilgi ve beceriler (örn., kelimeler, kavramlar) geliştirilir. Örneğin, öğrenciler bir öykü yazma stratejisi öğreniyorsa (6N1K gibi); kim, nerede ve ne zaman gibi veya daha ileri sınıflarda olan öğrenciler için ortam ve karakter gibi öykünün ögelerine ilişkin kelimelerin ne anlama geldiğini bilmesi gerekir. Ön bilgi ve becerilerin öğrencilerin sonraki aşamalara geçmesini sağlayacak düzeyde geliştirilmesi gerekir. Bu gelişim, ikinci aşama olan stratejiyi tartışma ve üçüncü aşama olan stratejiye model olma aşamalarında devam edebilir. Fakat sonraki aşamalarda öğrencilerin ön bilgi ve becerileri kullanmada ustalaşmış olmaları beklenmektedir (Harris vd, 2008, s. 14).

Ön bilgileri geliştirme aşamasında öz öğretim (self-instruction) kavramı tanıtılır. Öğretmen ve öğrenciler işbirliği içinde metin oluşturma ile ilgili öz öğretim tasarlar. Örneğin bir öğrenci planlamadan ve hızlı bir şekilde metin oluşturuyorsa kendisine

“Unutmamalıyım, zamana ve daha yavaş hareket etmeye ihtiyacım var.” diyebilir. Bir öğrenci başarısızlık ile baş edemiyorsa kendisine “ Sinirlenmeyeceğim, sinirli olmak bana daha çok zarar veriyor.” diyebilir (Harris ve Graham, 1996, s. 27).

Ön bilgileri geliştirme aşaması çoğu zaman gerekli görülse de, uygulama sırasında genellikle ihmal edilmektedir. Bu aşamada önemli olan stratejiyi etkili bir şekilde uygulamak için öğrencinin önkoşul becerilerinin geliştirilmesidir. Önbilgileri geliştirme aşamasında öğretmenin iki temel görevi vardır (Lienemann ve Reid, 2006):

*1. Stratejiyi uygulamak için öğrencinin ihtiyaç duyduğu becerileri tanımlamak*: Başarı için gereken temel bilgi ve becerilerin tanımlanmasında kullanılabilecek en iyi yol beceri analizinin yapılmasıdır. Beceri analizi yapılırken iki sütun oluşturulur. İlk sütunda öğrencinin istenilen görevi başarması için gereken adımlar, ikinci sütunda öğrencinin bu adımları gerçekleştirmek için bilmesi gerekenler listelenir.

*2. Becerileri sergilemek için öğrencinin sahip olduğu bilgi ve becerileri değerlendirmek*: Öğretmenlerin öğrencilerin bilgi ve becerilerini değerlendirebileceği pek çok yol vardır. En yaygın kullanılan yöntemler; öğrencinin performansını gözlemleme, müfredat temelli değerlendirme yapma ve öğrencilerin neyi, nasıl ve neden yaptıklarına yönelik sorular sormaktır.

#### 2.2.2.1.2. Stratejiyi Tartışma

Bu aşamada yazma stratejisinin her bir adımı ve yazma stratejisinin hatırlatıcıları açıklanır ve tartışılır. Yazma ve öz düzenleme stratejilerinin önemi ve faydaları üzerinde durulur. Öğretmen ve öğrenciler stratejilerin ne zaman ve nasıl kullanılacağını tartışırlar (Harris vd., 2003). Öğretmen ve öğrenciler, iyi yazarların planlama, metni yazma ve gözden geçirme süreçlerinde neler yaptıklarını tartışırlar (Mason vd., 2011).

Stratejide ustalaşmak için öğrenci çabasının önemli olduğuna vurgu yapılır. Öğretim süresince stratejileri öğrenmede ve kullanmada çabanın rolü anlatılır ve tartışılır

ve bu süreçte öğrenciler daha iyi yazılar yazarak bu çabalarının karşılığını alırlar. Stratejiyi ve nasıl kullanıldığını bilme ve öğrenci çabasına yapılan vurgular, öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine de yardımcı olur (Harris vd., 2008, s. 14).

Stratejiyi tartışma aşamasında öğretmenleri ile birlikte öğrenciler ilgili metin türüne ilişkin mevcut performans düzeylerini belirleyebilirler. Bunun için öğrencilerin portfolyoları veya strateji öğretiminden önce yazdıkları bir metin kullanılabilir (Harris ve Graham, 1996, s. 28). Örneğin bir öykü yazma stratejisi tartışılıyorsa, öğrencinin seçilen metinlerinde bulunan öge sayısı analiz edilebilir ve öğrenciler öykülerindeki öge sayısını grafiğe işaretleyebilirler (Harris vd., 2008, s. 15). Grafik oluşturma kendini izlemenin güçlü bir parçasıdır. Ayrıca grafik oluşturma, öz düzenleme becerilerinden amaç oluşturmanın gelişimine de destek olur (Harris vd., 2003).

#### 2.2.2.1.3. Stratejiye Model Olma

Stratejiye model olma aşamasında öğretmen, problem tanımı, dikkati yöneltmeye ve planlamaya odaklanma, strateji adımlarını ifade etme, öz değerlendirme ve hata düzeltmesi, başa çıkma ve öz kontrol ve öz pekiştirme gibi türleri olan öz öğretimi kullanarak stratejinin nasıl kullanılacağına sesli düşünerek model olur. Öz öğretim türlerinin tamamı üzerinde çalışılmaz, öğrencinin özelliklerine ve gereksinimlerine uygun olan öz öğretim ve model türleri arasından seçim yapılır (Graham ve Harris, 2003, s. 330; Harris vd., 2003).

Bu aşamada modelin doğal ve istekli olması ve öz öğretim sürecinin uygun sözcüklerle ifade edilerek açıklanması önemlidir (Harris vd, 2008, s. 15). Başarılı model olma, öğrencinin stratejiyi kullanan uzman bir öğrenen görmesine imkan verir. Model olmanın önemli elementlerinden biri sesli düşünme tekniğidir. Burada model (öğretmen veya öğrenciler) stratejiyi uygularken düşünme süreçlerini sözel olarak aktarır (Lienemann ve Reid, 2006).

Öğretimde strateji adımlarının yer aldığı listeler, strateji adımlarının kısaltıldığı hatırlatıcılar, metin yazma için grafik düzenleyiciler kullanılacaksa bu materyallerin kullanımına ilişkin de model olunmalıdır (Harris ve Graham, 1996, s. 29).

Öğretmen stratejiye model olduktan sonra, stratejinin faydaları ve zorlukları tartışılmalı ve stratejinin daha uygun, etkili ve verimli hale getirilmesi için nasıl uyarlamalar yapılabileceğine dair öneriler getirilmelidir (Santangelo vd., 2007).

#### 2.2.2.1.4. Stratejiyi Ezberleme

Bu aşamada öğrencilerden yazma stratejisinin adımlarını ve strateji adımlarının tamamının veya bir kısmının yer aldığı hatırlatıcıların anlamlarını ezberlemeleri beklenir (Harris vd., 2003). Burada amaç strateji adımlarının tanınması ve otomatik bir şekilde kullanılmasıdır (Lienemann ve Reid, 2006).

Stratejileri, hatırlatıcıları ve kişiselleştirilmiş öz talimatlandırma ifadelerini ezberleme çalışmaları stratejiyi tartışma aşamasında başlayabilir. Stratejiyi ezberleme aşaması ileri düzeyde öğrenme ve hatırlama sorunları yaşayan öğrenciler içindir ve tüm öğrencilerde uygulanması gerekli değildir, atlanabilir (Graham ve Harris, 2003, s. 330).

#### 2.2.2.1.5. Stratejiyi Destekleme

Bu aşamada öğretmen ve öğrenciler birlikte işbirliği içerisinde çalışırlar ve öğrenci stratejiyi bağımsız ve etkili bir şekilde kullanana kadar stratejiyi uygularlar. Bu aşamada stratejinin kullanımına birçok kez model olunur ve öğretmen ile öğrenciler stratejinin nasıl, ne zaman ve neden kullanıldığını tartışırlar (Lienemann ve Reid, 2006). Ayrıca amaç belirleme, kendini izleme ve kendini pekiştirme gibi öz düzenleme süreçleri desteklenir. Bu beceriler motivasyon, kalıcılık ve genellemeyi sağlamaya, bilişsel ve duyuşsal gelişime de yardımcı olur (Harris ve Graham, 1996, s. 32).

Stratejiyi destekleme aşamasının başlangıcında öğretmen yazma ve strateji kullanımı süreçlerinin büyük bir kısmına veya tamamına model olur. İlerleyen

oturumlarda öğretmen görevlerin sorumluluğunu artırarak öğrenciye devreder. Öğrenci strateji kullanımında güven ve tecrübe kazanana ve stratejiyi bağımsız bir şekilde uygulamaya başlayana kadar öğretmen desteğini aşamalı olarak geri çeker. Burada önemli olan nokta desteğin aşamalı bir şekilde geri çekilmesidir (Lienemann ve Reid, 2006). Öğrencilerin duyabileceği desteklere; stratejinin bir adımının kullanımına ilişkin doğrudan öğretim sunma, tekrar model olma, öz düzenleme becerilerini kullanmada yardımcı olacak hatırlatıcılar, ek uygulama fırsatları sunma, düzeltici geribildirimler ve daha fazla olumlu pekiştirme örnek verilebilir (Santangelo vd., 2007).

Stratejiyi destekleme, yazmada zorlanan öğrenciler için altı aşama içerisinde en uzun süren aşamadır ve öğrencilere stratejide ustalaşmaları için yeterli zaman ve destek verilmelidir (Harris vd., 2008, s. 19).

#### 2.2.2.1.6. Bağımsız Performans Sergileme

Öğrenciler öğretmen ve materyal desteği olmaksızın yazma ve öz düzenleme stratejilerini kullanarak bağımsız bir performans sergiler (Mason vd., 2011). Kalıcılık ve genellemeye yönelik planlanan uygulamalara (kalıcılık oturumu gibi) devam edilir. Öğretmen ile öğrenciler işbirliği içerisinde stratejinin başarısı ve etkililiğini değerlendirir (Harris ve Graham, 1996, s. 33). Genellemeyi desteklemek için öğrencilere farklı ortamlarda, farklı öğretmenlerle ve farklı metin türleri ile yazma fırsatları verilmelidir (Mason vd., 2011).

ÖÖG olan çocukların eğitiminde öz düzenlemeli strateji geliştirme modeli bilgilendirici metin, ikna edici metin ve öyküleyici metin yazmada kullanılmaktadır. Araştırmanın bir sonraki bölümünde öykü yazma ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

## 2.3. Öykü Yazma

"Öyküleyici yazma, bir ya da birkaç kişiyi, bir anıyı, bir dönemi, bir durumu öykü unsurlarını (karakterler, olay, yer ve zaman) kullanarak anlatmadır" (Güneş, 2020

s. 174). Adalı (2004) öyküyü " olmuş ya da olabilmesi mümkün olayları kısa olarak anlatan; insan hayatından gerçeğe kesitler sunan, yere ve zamana bağlı anlatım sergileyen yazın türü" olarak tanımlamıştır. Öyküler genel olarak aşağıdaki ögeleri içermektedir (Akyol, 2014; s. 173-174):

1. Sahne: Olayın gerçekleştiği yer ve zaman, çevrenin fiziksel özellikleri vb. hakkında bilgiler verilir. Ana karakterin genel özellikleri tanıtılır.

2. Ana ve Yardımcı Karakterler: Ana karakter bir öykünün en önemli kahramanıdır. Öykünün uzunluğu, olayların sayısı ve karmaşıklığına bağlı olarak öyküde birden fazla ana karakter olabilir. Öyküdeki problemin oluşmasında ve çözümünde en önemli görev ana karakterindir. Yardımcı karakterler ise öyküde ana karakter kadar etkin olmayan diğer kişiler ve unsurlardır.

3. Başlangıç olayı: Öyküdeki problemi başlatan olaydır.

4. Problem: Öyküde çözülmesi gereken temel sorundur.

5. Problem çözme teşebbüsleri: Problemi çözmek için başvurulan etkinlikler, düşünme şekilleri ve uygulamalardır.

6. Sonuç: Problemi çözmek için başvurulan teşebbüslerin olumlu veya olumsuz olarak ortaya ne koyduğunu bildirir. Sonuç öyküde bahsedilen olay, sahne, karakter gibi ögelerle tutarlı ve inandırıcı olmalıdır.

7. Ana fikir: Öyküden nasıl bir ders çıkarıldığı veya çıkarılması gerektiğini belirtir. Genellikle analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey düşünme süreçlerinin kullanılması ile ana fikre ulaşılır.

8. Tepki: Ana karakterin veya okuyucuların öyküdeki olaylar ile ilgili sergilediği duyuşsal ve bilişsel davranışlardır.

Sıralanan öykü ögeleri, çoğu öyküde rastgele bir şekilde düzenlenmez. Bir öykü genellikle belirli bir öykü yapısını takip ederek gelişir. Örneğin, iyi kurgulanmış öykülerin uzunlukları ne olursa olsun her zaman bir başı (giriş), ortası (gelişme) ve sonu (sonuç) vardır. Öykünün giriş bölümünde genellikle olay örgüsünün hareketini başlatan ortam, karakterler ve çatışma tanıtılır. Öykünün gelişme bölümü bir olaylar dizisi içinde olay örgüsünü geliştirir. Öykünün sonucunda genellikle çatışmanın çözümüne veya olayların doruk noktasına ulaşılır. İyi ve anlaşılır bir öykü yazmak için öykü yazarı, öyküyü oluşturan yapıları göz önünde bulundurmalıdır (Li, 2000).

### 2.3.1. KDY ve 6N1K Stratejisi

Mason vd. (2004) tarafından geliştirilen POW+WWW, What=2, How=2 stratejisi öğrencilerin öykünün ögelerine ilişkin bilgilerini kullanarak yazmayı planladıkları öyküyü oluşturmalarını ve düzenlemelerini sağlamaktadır. Araştırmada POW+WWW, What=2, How=2 stratejisi birebir kullanılmış, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin stratejiyi daha kolay ezberleyecekleri ve hatırlayacakları düşünülerek stratejinin çalışmada KDY ve 6N1K şeklinde kullanılmasına karar verilmiştir. Strateji iki aşamadan oluşmaktadır.

**Tablo 2.3.** POW+WWW, What=2, How=2 stratejisi ve KDY ve 6N1K stratejisi

| **POW** | **KDY** |
|---|---|
| **P**ick my idea | **K**onu seç |
| **O**rganize my notes | **D**üzenle |
| **W**rite and say more | **Y**az ve Geliştir |
| **(WWW; What=2, How=2)** | **6N1K** |
| **W**ho is the main character? | **A**na karakter kim? |
| **W**hen does the story take place? | **N**e zaman gerçekleşiyor? |
| **W**here does the story take place? | **N**erede gerçekleşiyor? |
| **W**hat does the main character do or want to do; what do other character do? | **A**na karakter ne yapıyor/yapmak istiyor? Diğer karakterler ne yapıyor/yapmak istiyor? |
| **W**hat happens then; what happens with other character? | **S**onra ne oldu? Diğer karakterler ne yaptı? |
| **H**ow does the story end? | Öykü nasıl sonlandı? |
| **H**ow does the main character feel; how do other character feel? | **A**na karakter nasıl hissetti? Diğer karakterler nasıl hissetti? |

KDY (Konu seç, Düzenle, Yaz ve geliştir)- (POW) stratejisi, öğrencilere (a) yazmadan önce düşünmeleri, beyin fırtınası yapmaları ve konu seçmeleri; (b) notların düzenlenmesine yardımcı olacak bir planlama stratejisi seçmeleri ve (c) bir planlama üzerinden yazmaları ve yazarken yeni bilgiler eklemeleri ile ilgili rehberlik eder. KDY stratejisi, öyküleri planlamak ve oluşturmak için geliştirilen stratejilerle birleştirilerek etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Mason vd., 2011). Bu stratejilerden biri de 6N1K (WWW, What=2, How=2) stratejisidir. 6N1K hatırlatıcısı yedi sorudan oluşmakta ve bu sorular öğrencilere yazmadan önce öykünün her bir ögesine ilişkin fikirler üretmelerini ve planlama yapmalarını hatırlatmaktadır. Bu sorular sırasıyla "Ana karakter kim?"; "Ne zaman gerçekleşiyor?"; "Nerede gerçekleşiyor?"; "Ana karakter ne yapıyor/yapmak istiyor? Diğer karakterler ne yapıyor/yapmak istiyor?"; "Sonra ne oldu? Diğer karakterler ne yaptı?"; "Öykü nasıl sonlandı?" ve "Ana karakter nasıl hissetti? Diğer karakterler nasıl hissetti?" şeklindedir (Mason vd., 2004). Stratejiye özgü materyaller şunlardır:

*Öykü Örnekleri*: Öğrencilere yedi ögesi olan öykü örneği göstermek ve öğrencilerin iyi yazılmış bir öyküde yer alan yedi ögeyi bulmasını sağlamak amacıyla Harris vd. (2008) tarafından geliştirilmiştir.

*Resimli İpucu Kartı*: Üzerinde 6N1K stratejisinin ögelerinin ve bu ögeleri çağrıştıran resimlerin olduğu kartlardır.

*Resimsiz İpucu Kartı*: Üzerinde 6N1K stratejisinin ögelerinin olduğu kartlardır.

*Resimli Grafik Düzenleyici*: Üzerinde 6N1K stratejisinin ögelerinin hatırlatıcı birer kelimesinin yazdığı yedi ayrı boş kutucuktan ve her kutucuğun yanında o ögeyi çağrıştıran resimlerin olduğu, öğrencinin öykü ögelerini boş kutucuklara yazarak planlamasına yardımcı olan düzenleyicilerdir.

*Resimsiz Grafik Düzenleyici*: Üzerinde 6N1K stratejisinin ögelerinin hatırlatıcı birer kelimesinin yazdığı yedi ayrı boş kutucuktan oluşan, öğrencinin öykü ögelerini boş kutucuklara yazarak planlamasına yardımcı olan düzenleyicilerdir.

*Strateji Kartı*: Üzerinde KDY+ 6N1K stratejisinin basamaklarının olduğu, öykü yazımı sürecinde öğrencilere strateji ve basamakları hatırlatan kartlardır.

*Öykü Roketi*: Öğrencinin yazdığı öyküde yer alan her bir öge için öz değerlendirme yaparak bir parçasını boyadığı, gövdesi yedi parçaya ayrılmış roket resimleridir.

Araştırmanın bir sonraki bölümünde öğretmen koçluğu ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

## 2.4. Öğretmen Koçluğu

Mesleki gelişim uygulamaları, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında, tutum ve inançlarında ve öğrencilerin öğrenme çıktılarında değişiklik meydana getirmeye yönelik sistematik çabalardır (Guskey, 2002). Başarılı bir mesleki gelişim uygulaması, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirir ve tutum ve inançlarını değiştirir. Öğretmenler yeni bilgi, beceri, tutum ve inançlarını sundukları öğretimin içeriğini ve pedagoji yaklaşımlarını geliştirmek amacıyla kullanırlar. Öğretmenlerin sınıfta uyguladıkları öğretimsel değişiklikler öğrencilerin öğrenme çıktılarında gelişme sağlar. Bu gelişmeler mesleki gelişimin etkili olup olmadığının değerlendirilmesinde kullanılır (Desimone, 2011).

Showers vd. (1987)'e göre, öğretmenlerin mesleki gelişiminin gerçek amacı, öğretmenin uygulama ile ilgili yeterli düzeyde bilgi ve beceriye ulaşması için imkânlar sağlamak ve ders işleyiş rutini içerisinde yeni öğrendiği bilgi ve becerileri kullanabilmesi için gerekli desteği sunmaktır. Mesleki gelişimin öğretim uygulamalarını ve öğrenci çıktılarını geliştirmede etkili olabilmesi için en az beş özelliği sahip olması gerekir. Bunlar; (a) konu içeriğine ve öğrencilerin bu içeriği nasıl öğrendiğine odaklanan etkinlikler; (b) öğretmenlerin dersleri pasif bir şekilde dinlemenin aksine gözlem yapma, geri bildirim alma, öğrenci çalışmalarını analiz etme veya sunum yapma fırsatlarına sahip olması; (c) okul müfredatı ve hedefleri, öğretmenin bilgi düzeyi ve inançları, öğrencilerin

ihtiyaçları ve okul ve devlet politikaları ile tutarlı içerik, hedefler ve etkinlikler; (d) öğretim yılı boyunca devam eden ve 20 saat veya daha fazla süren mesleki gelişim faaliyetleri ve (e) aynı sınıf düzeyinden, dersten veya okuldan öğretmen gruplarının etkileşimli bir öğrenme topluluğu oluşturmasıdır (Desimone, 2009).

Mesleki gelişim, öğretmenlere bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanma konusunda ek bilgi ve beceriler sunabilir. Fakat öğretmenlerin büyük bir kısmı sınıftaki tüm öğrencilerinin gereksinimlerini karşılayacak nitelikli mesleki gelişim uygulamalarına ulaşma konusunda sorunlar yaşamaktadır (Boardman vd., 2005). Mesleki gelişim uygulamaları genellikle bir günlük hizmet içi eğitimler ve çalıştaylar şeklinde yürütülmektedir ancak bu yöntem öğretmenlerin performansında beklenilenden daha az bir gelişme sağlamaktadır (Yoon vd., 2007). Ayrıca yeni öğrenilen becerilere ilişkin az sayıda uygulama yapma fırsatı verilmekte ve öğretmenlerin performanslarına ilişkin geri bildirim sunulmamaktadır (Wood vd., 2016).

Kraft vd. (2018) öğretmen koçluğunu, koçun öğretmeninin sunduğu öğretimi gözlemlediği ve öğretmenin gelişimine katkı sağlamak için geribildirimler verdiği hizmet içi mesleki gelişim programları olarak tanımlamışlardır. Joyce ve Showers (1981)'a göre koçluk, devam eden bir öğretim sürecinde gözlem ve geribildirim döngüsü ile tanımlanmıştır. Koçluk, çeşitli boyutlarda beceri öğretimi için sunulan eğitimlerden farklılaşır. Tekrar edilmeyen beceriler için kalıcılığın sağlanması zor olduğundan koçlukta uygulama önemli görülmektedir. Koçlukta, belirlenen amaçlara yönelik seçilen stratejilerin uygunluğu ile ilgili geribildirimler sunulur. Öğretmen ve koç birlikte stratejilerin müfredatın hangi alanlarında kullanılacağını belirler, gözlemlenen derslerin etkililiğini değerlendirir ve sonraki derslere ilişkin planlamalar yaparlar (Joyce ve Showers, 1981). Koçluğun beş temel özelliği; (a) ortak planlama, (b) gözlem, (c) uygulama, (d) yansıtma ve (e) geribildirimdir (Rush ve Shelden, 2020).

Mesleki gelişim alanyazınında iki tür koçluk uygulaması bulunmaktadır: (a) danışman koçluk (supervisory) ve (b) yan yana koçluk (side by side). Danışman koçlukta koç, öğretmeni bir önceki eğitim oturumunda öğrendiği tekniği uygularken gözlemler. Gözlem boyunca koç, öğretilen tekniklerin öğretmen tarafından kullanılıp

kullanılmadığını kaydeder ve dersten sonra uygulamanın güçlü ve iyileştirilebilir yönleri ile ilgili gözlemlediklerine yönelik öğretmene geribildirim sağlar. Geribildirim sunumunda koç, betimleyici fakat yargılayıcı olmayan bir tutum içerisinde olmalıdır (Kretlow ve Bartholomew, 2010). Yan yana koçluk, öğretmenlerin yeni denedikleri öğretim uygulamaları hakkında gerçek zamanlı ve sürekli geri bildirim almalarını sağlayan yöntemlerden biridir (Blakey, 2001). Yan yana koçlukta öğretmen yeni öğrendiği yöntemi kendi sınıfında uygularken, ders esnasında canlı geri bildirim alma ve bir uzman (koç) tarafından sunulan doğru uygulamalara ilişkin gözlem yapma fırsatı bulur. Yan yana koçlukta, koç ders sırasında doğrudan müdahalede bulunur, öğretmenin uygulamasında nerede değişiklik yapması gerektiğini açıklar ve model olur, koçtan anında geribildirim alan öğretmene aynı içeriği tekrar öğretmesi için fırsatlar sağlar (Kretlow ve Bartholomew, 2010). Öğretmenlere genellikle iki tür geri bildirim sunulur: (a) doğru şekilde yapılan uygulamalara ilişkin geribildirimler ve (b) uygulamaları iyileştirici ve düzeltici geribildirimler (Powell ve Diamond, 2013).

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarından sonra ÖDSGM'yi güvenilir şekilde uyguladığını, öğrencilerin yazma çıktılarının anlamlı düzeyde arttığını ve hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin müdahalenin sosyal geçerliği ile ilgili olumlu görüşler bildirdiklerini göstermektedir (Harris vd., 2012; FitzPatrick ve McKeown, 2020; McKeown vd., 2016; McKeown vd., 2019). Bir sonraki bölümde alanyazında yapılmış ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

## 2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, alanyazında ÖÖG olan öğrencilere ÖDSGM kullanılarak öykü yazma becerisinin öğretildiği çalışmalar ve ÖDSGM'ye dayalı yazma çalışmalarında öğretmenlere koçluk uygulamaları sunulan çalışmalar tanıtılmıştır.

### 2.5.1. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan ve Yazmada Güçlük Yaşayan Öğrencilere Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli Kullanılarak Öykü Yazma Becerisinin Öğretildiği Çalışmalar

Sawyer vd. (1992) çalışmasında, ÖÖG olan öğrencilere sunulan dört farklı öğretim yaklaşımının (ÖDSGM, hedef belirleme ve öz izleme olmayan ÖDSGM, doğrudan öğretim ve kontrol grubu) öğrencilerin yazdıkları öyküler üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya beşinci ve altıncı sınıfa devam eden, ÖÖG olan 43 öğrenci ve sosyal geçerlik verisi toplanmak üzere 13 normal gelişim gösteren öğrenci katılmıştır. Araştırmada öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada öykü yazma stratejisi olarak POW+WWW (What=2, How=2) stratejisinin öğretimi yapılmış ve öğrencilerin yazdıkları öykülerin şematik yapı puanları (öge puanı), kalitesi ve öğrencilerin öz yeterlilikleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, şematik yapı puanları açısından sontest puanları karşılaştırıldığında ÖDSGM diğer üç öğretim yaklaşımından daha etkili bulunmuştur. Her iki ÖDSGM yaklaşımının şematik yapı puanları sontestleri kontrol grubunun sontest puanları ile karşılaştırıldığında ÖDSGM'nin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Strateji öğretimi ve karşılaştırma grupları özyeterlik sontest puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Danoff vd. (1993) çalışmalarında, kaynaştırma ortamında ÖÖG olan ve olmayan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine öykü planlama ve yazmada öz düzenleme stratejilerinin ve POW+WWW (What=2, How=2) stratejisinin kullanımının öğretilmesini hedeflemiştir. Strateji öğretimi; giriş konuşması, ön bilgilerin geliştirilmesi, stratejinin tartışılması, model olma, stratejinin ve hatırlatıcıların ezberlenmesi, işbirlikli uygulamalar ve bağımsız performans sergileme olmak üzere yedi aşamadan oluşmuştur. Çoklu başlama düzeyi modeli ile tasarlanan araştırmanın katılımcıları, beşinci sınıfa devam eden ve ÖÖG olan iki öğrenci ve dördüncü sınıfa devam eden ve ÖÖG olan bir öğrenci ile bu öğrencilerin normal gelişim gösteren sınıf arkadaşlarıdır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yazdıkları öyküler öge sayısı ve puanı açısından incelendiğinde, öğretim sonrası değerlendirmelerde tüm öğrencilerin öge sayısının ve puanlarının

başlama düzeyi oturumlarına göre arttığı görülmüştür. Dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden tüm öğrenciler için, öğretim sonu değerlendirmelerde öyküde kullanılan kelime sayısı başlama düzeyi oturumlarına göre artmıştır. Beşinci sınıfa devam eden ÖÖG olan ve olmayan tüm öğrencilerin yazdıkları öykülerin kalitesinin arttığı görülürken, dördüncü sınıfa devam eden öğrenciler arasında sadece ÖÖG olan öğrencinin öykü kalitesinin arttığı görülmüştür. Genelleme oturumları sınıf öğretmeni ile düzenlenmiş ve öğrencilerin şematik öykü yapısını (ögeleri, bölümleri, uzunluğu ve kalitesi) genelledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Beşinci sınıf öğrencilerinin stratejiyi öykü yazarken kullandıkları, dördüncü sınıf öğrencilerinin ise stratejiyi kullanma konusunda istekli olmadıkları gözlemlenmiştir. Başlama düzeyi oturumları ile karşılaştırıldığında tüm öğrencilerin öz yeterlik puanlarının öğretim sonunda arttığı görülmüştür. Sosyal geçerlik verileri incelendiğinde öğrencilerin tamamının görüşleri olumludur.

Saddler vd. (2004) çalışmalarında, yazmada güçlük yaşayan öğrencilere sunulan ÖDSGM'nin öğrencilerin yazdığı öykülerdeki öge sayısı, kelime sayısı ve kalitesi üzerindeki etkililiğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcıları ikinci sınıfa devam eden üç kız ve üç erkek toplam altı öğrenciden oluşmaktadır. Strateji öğretimi esnasında öğrenciler iki kişilik gruplara ayrılmıştır. Araştırmada katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Çalışmada öğrencilere haftada üç kez 25'er dakikalık oturumlarda POW+WWW (What=2, How=2) stratejisinin öğretimi yapılmıştır. Öğretim iki katılımcı çifti ile 12 oturum ve bir katılımcı çifti ile 9 oturum sürmüştür. Araştırmada, bir öğrenci dışında kalan beş öğrencinin yedi ögeye sahip, başlama düzeyi oturumlarına kıyasla daha kaliteli ve kelime sayısı fazla öyküler yazdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin bu sonuçları anı türünde yazdıkları metine de genelledikleri görülmüştür.

Graham vd. (2005) çalışmalarında, ÖDSGM'nin yazmada güçlük yaşayan üçüncü sınıf öğrencilerinin öykü ve ikna edici metin yazmaları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmaya katılan 73 öğrenci; sadece ÖDSGM uygulanan (n= 24), akran desteği ile ÖDSGM uygulanan (n=24) ve kontrol grubu (n=25) olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. ÖDSGM'nin uygulandığı deney gruplarında önce öykü yazma stratejisi

(POW+WWW; What=2, How=2), sonrasında ikna edici metin yazma stratejisinin (POW+ TREE) öğretimi yapılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere kendi sınıf öğretmenleri tarafından yazar atölyesi çalışması yaptırılmıştır. Araştırma sonucunda, yazma süresi ve yazma uzunluğu açısından karşılaştırıldığında öykü ve ikna edici metin yazmada ÖDSGM uygulanan deney grupları ile kontrol grubunun sontest puanları arasında ÖDSGM uygulanan gruplar lehine anlamlı fark çıkmıştır. Öğrencilerin daha fazla yazma süresi harcamayı, sadece akran destekli ÖDSGM uygulanan grupta bilgilendirici metin yazmaya genelledikleri görülmüştür. Metin ögeleri ve metin kalitesi açısından karşılaştırıldığında ÖDSGM uygulanan deney grupları ile kontrol grubunun sontest puanları arasında ÖDSGM uygulanan gruplar lehine anlamlı fark çıkmıştır. ÖDSGM uygulanan gruplarda tüm metin türlerinde kontrol grubuna göre daha fazla türe özgü metin ögesi yer almakta ve yazdıkları metinler niteliksel olarak daha kalitelidir. ÖDSGM uygulanan deney gruplarında öğrencilerin bilgi düzeyleri artarken, yazma öz yeterliliği açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Edinilen becerilerin öğretimi yapılmayan bilgilendirici metin yazma becerisine genellendiği, fakat anı türüne genellenmediği görülmüştür.

Harris vd. (2006) çalışmalarında, yazmada güçlük yaşayan öğrencilere sunulan ÖDSGM'nin öykü ve ikna edici metin planlama ve yazmadaki etkililiğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaca ek olarak ÖDSGM'ye eklenen akran desteği bileşeninin kalıcılık ve genellemeyi artırmadaki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, deney grubunda yer alan ÖDSGM ile öğretim sunulan 22, akran desteği ve ÖDSGM ile öğretim sunulan 21 öğrenci ve kontrol grubunda yer alan yazar atölyesine katılan 20 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubundaki tüm öğrencilere önce öykü yazma stratejisi (POW+WWW; What=2, How=2), sonrasında ikna edici metin yazma stratejisinin (POW+ TREE) öğretimi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, planlama süresi, metin uzunluğu, metin kalitesi ve metin ögesi açısından ÖDSGM, akran desteği ile sunulan ÖDSGM ve yazar atölyelerinde her üç grupta da öntest- sontest arasında anlamlı fark oluşmuş ve planlama süreleri, metinde kullanılan kelime sayıları, metin kaliteleri ve öge sayıları artmıştır. ÖDSGM ve akran desteği ile sunulan ÖDSGM'nin uygulandığı gruplarda planlama süresi, metin uzunluğu, metin kalitesi ve metin ögesi bileşenleri yazar

atölyesinin uygulandığı kontrol grubunda daha fazla artarken, ÖDSGM ve akran desteği ile sunulan ÖDSGM arasında planlama süresi, metin uzunluğu ve metin kalitesi açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Metin ögesi bakımında öykü yazmada ÖDSGM ve akran desteği ile sunulan ÖDSGM'nin uygulandığı gruplarda sontest puanları arasında anlamlı fark bulunamazken, ikna edici metin yazmada akran desteği ile sunulan ÖDSGM lehine anlamlı fark bulunmuştur. Edinilen becerilerin öğretimi yapılmayan bilgilendirici metin ve anı yazma becerisine genellendiği görülmüştür. Araştırmada öğretmen görüşlerine göre, ÖDSGM ile katılımcıların bilgi düzeylerinin arttığı; ancak içsel çaba ve motivasyonlarının artmadığı ifade edilmiştir.

Lienemann vd. (2006) çalışmalarında, yazmada ve okumada güçlük yaşayan öğrencilere verilen ÖDSGM'ye dayalı öğretimin öğrencilerin öykü planlama ve yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ayrıca öğrencilere sunulan öykü yazma stratejisinin okuduklarını anlamaya etkisi de incelenmiştir. Araştırmaya ikinci sınıfa devam eden altı öğrenci katılmıştır. Çalışmada katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Öğretim 30-45 dakikalık oturumlar ile 6-8 oturum sürmüş ve POW+WWW (What=2, How=2) stratejisinin öğretimi yapılmıştır. Ayrıca her oturumda öğrencilere öykü okutulmuş ve okudukları öyküyü yeniden anlatmaları istenerek öge sayısı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin tamamının öğretim sonunda ve kalıcılık oturumlarında başlama düzeyi oturumlarına kıyasla daha uzun öyküler yazdıkları, öykülerinde daha fazla öge bulunduğu ve bir öğrenci dışında kalan beş öğrencinin daha kaliteli öyküler yazdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca altı öğrencinin dördünün öğretimi yapılan yazma stratejisinin etkilerini okuduğunu anlamaya genellediği görülmüştür.

Saddler (2006) çalışmasında, Saddler vd. (2004)'nin çalışmasının replikasyonunu yapmıştır. Çalışmada ÖÖG olan ve yazmada güçlük yaşayan öğrencilere öykü planlama ve yazma beceresinin öğretilmesinde ÖDSGM etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya ikinci sınıfa devam eden altı öğrenci katılmıştır. Strateji öğretimi esnasında öğrenciler iki kişilik gruplara ayrılmıştır. Araştırmada katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Öğretim haftada üç kez 30'ar dakikalık oturumlar ile ve iki katılımcı çifti ile 10, bir katılımcı çifti ile 12 öğretim oturumu sürmüş

ve POW+WWW (What=2, How=2) stratejisinin öğretimi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretim sonrası ve kalıcılık oturumlarında öğrencilerin daha uzun, daha kaliteli ve daha fazla öykü ögesi içeren öyküler yazdıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin planlamaya ayırdıkları sürenin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Saddler ve Asaro (2007) çalışmalarında, ÖÖG olan ve yazmada güçlük yaşayan öğrencilere sunulan planlama ve gözden geçirme (revizyon) odaklı ÖDSGM'nin öğrencilerin öyküyü planlama süresi, öykü kalitesi ve öge sayısını artırmadaki etkisi incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin gözden geçirme ile ilgili model olma ve sözel ipucu ile desteklenmesinin onların yaptıkları revizyonları nicel ve nitel olarak nasıl etkiledikleri de araştırılmıştır. Araştırmaya ikinci sınıfa devam eden altı öğrenci katılmıştır. Öğrenciler iki kişilik gruplara ayrılmıştır. Araştırmada katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Öğretim haftada üç kez 30'ar dakikalık oturumlarda iki katılımcı grubu için 11 oturum, bir katılımcı grubu için 12 oturum sürmüştür. Öğrencilere ÖDSGM ile öykü yazma stratejilerinden biri olan POW+WWW (What=2, How=2) stratejisinin öğretimi yapılmıştır. Başlama düzeyi oturumlarında öğrencilerin öykü ögelerinin tamamını kullanmadığı, öykü kalitelerinin düşük olduğu, öykü ile ilgili hiç planlama ve gözden geçirme çalışmaları yapmadıkları belirlenmiş olup, araştırma sonucunda öğrencilerin öykü öge sayısı, kalitesi, planlama süresi ve gözden geçirme sayısının arttığı görülmüştür.

Yukarıda açıklanan sekiz çalışmada ÖÖG olan ve yazmada güçlük yaşayan öğrencilere ÖDSGM'ye dayalı öğretim sunularak POW+WWW (What=2, How=2) stratejisi ile öykü yazma becerisinin öğretimi hedeflenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları öykülerin ögeleri, uzunluğu, kalitesi tüm çalışmalarda incelenirken, öykü planlama ve yazma süresinin ve yazma öz yeterliliklerinin üçer çalışmada ele alındığı görülmüştür. Çalışmaların üçünde öntest- sontest kontrol gruplu deneysel desen ve beşinde tek denekli araştırma modellerinden çoklu başlama düzeyi modeli kullanıldığı görülmüştür. Araştırmaların bulguları incelendiğinde ÖDSGM'nin öğrencilerin öykü yazma becerisini edinmelerinde etkili olduğu, yazdıkları öykülerin öge sayısının ve puanının, uzunluğunun, kalitesinin ve planlama ve yazma sürelerinin arttığı görülmüştür. Altı çalışmada öğrencilerin edindikleri beceriyi genelleyebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmaların sadece birinde sosyal geçerlik verisinin toplandığı görülmüş; öğretmen ve öğrenciler çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir.

### 2.5.2. Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modeline Dayalı Yazma Çalışmalarında Öğretmenlere Koçluk Uygulamaları Sunulan Çalışmalar

ÖDSGM'ye dayalı yazma çalışmalarında öğretmenlere koçluk uygulamaları sunulan çalışmalar hakkında ulusal ve uluslararası alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde; özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere öykü yazma becerisinin öğretiminin hedeflendiği çalışmalarda öğretmenlere koçluk desteği ile sunulan mesleki gelişim uygulamaları (Finlayson ve McCrudden, 2020; McKeown, 2012; McKeown vd., 2016) ve uygulama temelli mesleki gelişim uygulamaları (Harris vd., 2012; Harris vd., 2015) ile ilgili araştırmalara ulaşılmıştır.

Harris vd. (2012) çalışmalarında, uygulamaya dayalı mesleki gelişimin ve ÖDSGM'ye dayalı öğretimin müdahaleye yanıt modelinin birinci katmanında (tüm sınıfa) öğretmenler tarafından uygulanmasının etkilerini araştırmışlardır. Araştırmada deneysel desenlerden 2x2 tekrarlı ölçümler modeli kullanılmıştır. Araştırmaya ikinci ve üçüncü sınıf öğretmenliği yapan 20 öğretmen ile ikinci sınıfa devam eden 136 öğrenci ve üçüncü sınıfa devam eden 126 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 14 tanesi özel gereksinimlidir. Araştırmada öğretmen ve öğrenciler iki gruba ayrılmıştır. Bir grupta 9 öğretmen ve 113 öğrenci yer almış, öğretmenler POW+WWW (What=2, How=2) stratejisini uygulayarak öykü yazma becerisinin öğretimini yapmıştır. Diğer grupta 11 öğretmen POW+TREE stratejisini kullanarak 149 öğrenciye tartışmacı metin yazma becerisinin öğretimini gerçekleştirmiştir. Öğretim yapılan her iki grup aynı zamanda birbirinin kontrol grubu olarak alınmıştır. Uygulama temelli mesleki gelişim uygulaması 2 oturum, ÖDSGM'ye dayalı öğretim oturumları 24 oturum sürmüştür. Araştırma sonucunda, gözlemler ve öğretmen görüşlerine göre, tüm öğretmenler yüksek uygulama güvenirliği ile çalışmayı yürütmüş (%85 ve üzeri), tartışmacı metin yazdıran öğretmen grubunun uygulama güvenirliği, öykü yazdıran öğretmen grubundan daha yüksek

bulunmuştur. Öğrencilerin yazdıkları öyküler, kullandıkları öge sayısı, metin uzunluğu, kalitesi ve geçiş kelimeleri açısından incelendiğinde, öntest sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Öykü yazan ve tartışmacı metin yazan öğrenci grupları arasında öge sayısı, metin uzunluğu, kalitesi ve geçiş kelimeleri bakımından tartışmacı metin yazan grup lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

McKeown (2012) çalışmasında, koçlukla sunulan uygulamaya dayalı mesleki gelişimin öğretmenlerin ÖDSGM ile öykü yazma becerisinin öğretiminde Count and Plan FAST stratejisini kullanma ve öğrencilerinin gereksinimlerine göre farklılaştırma yapma becerileri üzerindeki etkisini ve Count and Plan FAST stratejisinin yazmada güçlük yaşayan ve ortalama düzeydeki öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya üç dördüncü sınıf öğretmeni ve onların sınıflarında yer alan yazmada güçlük yaşayan iki öğrenci ve yazmada ortalama seviyede olan iki öğrenci toplam 12 öğrenci katılmıştır. Araştırma karma yöntem ile yürütülmüş, öğretmenler için nitel gözlemler ve öğrenciler için tek denekli araştırma modellerinden çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin yüksek uygulama güvenirliği (%96) ile çalışmayı yürüttükleri, uygulama esnasında farklılaştırma yaptıkları fakat bunu öğrenci gereksinimlerine göre genelleyemedikleri ve sürdüremedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim sonrasında yazmada düşük performans sergileyen ve ortalama düzeydeki öğrencilerin yazma performanslarının arttığı, ÖDSGM'ye dayalı öğretim sonrasında öğrencilerin tamamının yazarken strateji kullandıkları, metin uzunluklarının arttığı görülmüştür. Sosyal geçerlik bulgularına göre, hem öğretmenler hem de öğrenciler ÖDSGM ve Count and Plan FAST stratejisinin öğrencilerin yazma performanslarını geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler stratejiyi tekrar öğreteceklerini ve öğrenciler de bir sonraki yıl tekrar kullanacaklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler tüm ögelere sahip bir öykü yazmaya başlama ve bitirmede strateji kullanmanın yazmayı kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir.

Harris vd. (2015) çalışmalarında, müdahaleye yanıt modelinin ikinci katmanında öğretmenler tarafından küçük grup öğretimi ile öykü yazma becerisinin öğretiminde uygulama temelli mesleki gelişim uygulamasının etkisini kontrol gruplu seçkisiz desen ile incelemişlerdir. Çalışma, 11 ikinci sınıf öğretmeni ve onların sınıflarında yazmada

başarısızlık gösteren 51 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 27 öğrenci deney grubunda, 24 öğrenci kontrol grubunda yer almış ve 11 öğretmen deney grubuna ÖDSGM ile POW+WWW (What=2, How=2) stratejisini uygulamış, kontrol grubuna ise müfredata dayalı yazma çalışmaları yapmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yüksek uygulama güvenirliği (%94) ile çalışmayı yürüttükleri, ÖDSGM ile POW+WWW (What=2, How=2) stratejisi uygulanan gruptaki öğrencilerin öykü ögelerinin ve öykü kalitelerinin arttığı, edindikleri beceriyi anı yazmaya genelledikleri ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak yazmaya ilişkin motivasyon ve çabalarının arttığı görülmüştür.

McKeown vd. (2016) çalışmalarında, öğretmenlerin yazma öğretiminde ÖDSGM kullanmalarında koçluk desteği ile sunulan uygulama temelli mesleki gelişim uygulamasının öğretmen ve öğrenci çıktıları üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada mesleki gelişim uygulamaları ile öğretmenlerin sınıf çaplı farklılaştırma yapmaları ve öğrencilerine ÖDSGM'ni kullanarak öykü yazmayı öğretmeleri hedeflenmektedir. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda üç öğretmene mesleki gelişim uygulaması ve ardından koçluk uygulaması sunulmuştur; veriler, nitel gözlemler, koçluk uygulamasına verilen tepkiler ve öğretmenlerin yaptıkları farklılaştırma uygulamalarının analizi ile elde edilmiştir. Koçluk uygulamasında öğretmenlere ÖDSGM ve farklılaştırmalar ile ilgili bilgilendirme, model olma, rol oynama ve geribildirim sunma aşamaları gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin sınıftaki uygulamaları gözlemlenerek geribildirimler sunulmuştur. Araştırmada öğrencilere ÖDSGM uygulanmış, nicel boyutunda sınıf çaplı veriler öykü ögeleri ve öykü yazma kalitesi açısından 53 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmanın çoklu başlama düzeyi modeli ile tek desenli araştırma olarak desenlenen bölümünde her sınıfta yazmada zorluk yaşayan iki öğrenci ve yazmada sınıf ortalamasında performans sergileyen iki öğrencinin öyküleri üzerinden öykü ögeleri, strateji kullanımı, kalite ve uzunluk gibi tüm yazma çıktıları üzerinden veri toplanmıştır. Araştırmada üç öğretmenden ikisinin koçluk uygulaması sunulmadan önce yapılan uygulama temelli mesleki gelişim uygulaması ile öğretimde farklılaştırma yapmadığı, bir öğretmenin ise uygulama temelli mesleki gelişim uygulaması ve ardından koçluk uygulaması sunulduktan sonra da farklılaştırma yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf çaplı yapılan ÖDSGM uygulamasında öğrencilerin öntest ve sontest verileri arasında önemli gelişme

olduğu ve tek denekli araştırma olarak desenlenen boyutta öğretimin etkili olmadığını gösteren bazı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür.

Finlayson ve McCrudden (2020) çalışmalarında, Yeni Zelanda'da 6-7 yaş aralığındaki çocuklara öykü yazma becerisinin öğretiminde tüm sınıfa öğretmen tarafından uygulanan 17 haftalık ÖDSGM'ye dayalı programın etkililik ve sosyal geçerliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda, iki grup öntest- sontest kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmış, nitel boyutunda görüşme yoluyla öğretmenlerden araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin veri toplanmıştır. Araştırma üç ilkokulda yürütülmüştür. Çalışmanın öğrenci katılımcılarını deney grubunda ikinci sınıfa devam eden 29 (7 öğrenci DEHB veya ÖÖG tanısına sahip), kontrol grubunda 42 çocuk (13 öğrenci DEHB veya ÖÖG tanısına sahip); öğretmen katılımcılarını deney grubunda iki ve kontrol grubunda iki öğretmen olmak üzere dört öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada deney grubuna ÖDSGM (POW+WWW (What=2, How=2 stratejisi) uygulanmış, kontrol grubunda geleneksel yazma çalışmaları yapılmıştır. Deney grubunda yer alan iki öğretmene öğretim öncesinde mesleki gelişim uygulaması sunulmuştur. Mesleki gelişim uygulaması kapsamında öğretmenlerle ÖDSGM ile ilgili bir saatlik bir tartışma oturumu düzenlenmiştir. Öğretmenlerin hazırlandıkları ders planlarına geribildirimler sunulmuş ve destek olunmuş, ayrıca sınıf gözlemleri yapılarak koçluk sunulmuştur. Araştırma sonucunda kontrol grubundaki öğrenciler ile karşılaştırıldığında, deney grubunda yer alan öğrencilerin daha kaliteli öyküler yazdıkları, öykülerinin daha fazla temel öykü ögesi içerdiği ve yazdıkları öykülerin daha uzun olduğu görülmüştür. Öğretmen görüşlerine göre ÖDSGM dayalı program öğretmenlerin hedefleri için uygun, öğrenciler için faydalı ve uygulaması eğlenceli bulunmuştur.

ÖDSGM'ye dayalı yazma çalışmalarında öğretmenlere koçluk uygulamaları sunulan çalışmalar hakkında ulusal ve uluslararası alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde, ÖDSGM'nin farklı metin türlerinde ve farklı yetersizlik grupları ile kullanıldığı görülmüştür. Alanyazında, duygu davranış bozukluğu olan çocuklara ikna edici metin yazma becerisinin öğretimi (Liberty, 2013); duygu davranış bozukluğu olan öğrencilere bilgilendirici metin yazma becerisinin öğretimi (FitzPatrick ve McKeown,

2020) ve özel öğrenme güçlüğü tanısı olan veya yazmada güçlük yaşayan öğrencilere bilgilendirici metin yazma becerisinin öğretimi (FitzPatrick ve McKeown, 2021) ile ilgili araştırmalara ulaşılmıştır.

Liberty (2013) çalışmasında, mesleki gelişim ve koçluk uygulamasının özel eğitim öğretmenlerinin öğretmenlerin ÖDSGM'ni kullanarak yazma öğretimi sunma becerileri ve ÖDSGM'ye dayalı öğretimin duygu davranış bozukluğu olan çocuklara ikna edici metin yazma becerisinin öğretimi üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Araştırmaya üç özel eğitim öğretmeni ve onların sınıflarında öğrenim gören 14 duygu davranış bozukluğu olan öğrenci katılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin mesleki gelişim ve koçluk uygulaması ile ÖDSGM'ye dayalı yazma öğretiminin aşamalarını (önbilgileri geliştirme, stratejiyi tartışma, model olma, ezberleme, destekleme, bağımsız uygulamalar ve öz talimatlandırma) kullanmalarında artış olduğu, öğrencilerin yazdıkları ikna edici metinlerdeki öge sayısının arttığı görülmüştür.

FitzPatrick ve McKeown (2020)'nun çalışmasında, tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları bir özel eğitim öğretmeni ve duygu davranış bozukluğu olan ve ortaokul düzeyinde özel eğitim sınıfına devam eden, üç kız ve üç erkek toplam altı öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler üç kişilik gruplara ayrılmış ve öğretim sunulmuştur. Araştırmada özel eğitim öğretmenine mesleki gelişim uygulaması sunulmuş ve ÖDSGM'ye dayalı bilgilendirici metin yazma çalışması özel eğitim öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Çalışmada, özel eğitim öğretmeninin mesleki gelişim uygulaması sonrasında katılımcı gruplarında %97, %94 ve %88 uygulama güvenirliği ile öğretim yaptığı ve ÖDSGM'ye dayalı öğretimi ortalama %93 uygulama güvenirliği ile sunduğu görülmüştür. Araştırmada ÖDSGM'ye dayalı öğretimin öğrencilerin yazdıkları bilgilendirici metinlerin kalitesi, uzunluğu ve akademik kelime sayıları ile öğrencilerin strateji kullanımlarını arttırdığı; öğrencilerin başka bir metinden kopyalayarak yazma (intihal) oranlarında azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

FitzPatrick ve McKeown (2021) çalışmasında, bir özel eğitim öğretmenin ÖDSGM'ye dayalı öğretim sunmasında uygulama temelli mesleki gelişim uygulamasının ve özel öğrenme güçlüğü tanısı olan veya yazmada güçlük yaşayan öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerisini öğrenmelerinde ÖDSGM'ye dayalı öğretimin etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları bir özel eğitim öğretmeni ve bir genel eğitim öğretmeni olmak üzere iki öğretmen ve onların sınıflarında eğitim alan özel öğrenme güçlüğü tanısı olan (n=5) veya yazmada güçlük yaşadığı öğretmen tarafından belirlenen (n=3) ve genel eğitim okulunda kaynaştırma öğrencisi olarak beşinci sınıfa devam eden, üç kız ve beş erkek toplam sekiz öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada öğrenciler üç gruba ayrılmış ve öğretim küçük grup eğitimi şeklinde sunulmuştur. Araştırmada özel eğitim öğretmenine mesleki gelişim uygulaması sunulmuş ve ÖDSGM'ye dayalı bilgilendirici metin yazma çalışması özel eğitim öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Çalışmada, özel eğitim öğretmeninin mesleki gelişim uygulaması sonrasında katılımcı gruplarında %96, %88 ve %97 uygulama güvenirliği ile öğretim yaptığı ve ÖDSGM'ye dayalı öğretimi ortalama %92 uygulama güvenirliği ile sunduğu görülmüştür. Araştırmada ÖDSGM'ye dayalı öğretimin öğrencilerin yazdıkları bilgilendirici metinlerin öge sayısı, kalitesi, uzunluğu ve akademik kelime sayıları ile öğrencilerin strateji kullanımlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda açıklanan sekiz çalışmada, uygulama temelli mesleki gelişimin öğretmenlerin ÖDSGM'ye dayalı öğretim sunma becerileri ile öğrencilerin farklı metin türlerine ilişkin yazma performansları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmaların üçünde öğretmen katılımcılara koçluk desteği ile sunulan mesleki gelişim uygulaması ve dördünde uygulama temelli mesleki gelişim uygulaması kullanıldığı görülmüştür. Araştırmaların beşinde ÖDSGM'ye dayalı öğretimin öğrencilerin öykü yazma, ikisinde bilgilendirici metin yazma ve birinde ikna edici metin yazma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmaların altısında ÖÖG olan öğrenciler yer alırken, iki çalışmada duygu davranış bozukluğu olan ve yazmada güçlük yaşayan öğrenciler çalışmaların katılımcılarını oluşturmuştur. Çalışmaların ikisinde deneysel yöntemler, üçünde karma yöntem, üçünde de tek denekli araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmaların beşinde

öğretmenlerin uygulama güvenirliğine ilişkin bulgulara yer verilmiş ve öğretmenlerin ÖDSGM'ye dayalı öğretim uygulamasını yüksek uygulama güvenirliği ile kullandıkları (%85 ve üzeri) sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmalarda öğrencilerin öğretimi hedeflenen metin türündeki yazma performanlarının geliştiği, türe özgü öge sayısının, metin uzunluğunun ve kalitesinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

# 3. YÖNTEM

Bu bölümde katılımcılar, ortam, araç-gereçler, araştırma modeli, uygulama süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Araştırmada deneysel süreç öğretmen ve öğrenci olmak üzere iki katılımcı grubuyla iç içe ve eş zamanlı olarak yürütüldüğü için bu bölümde yer alan başlıklar (a) öğretmen katılımcılar ve (b) öğrenci katılımcılar olmak üzere iki farklı başlıkta ele alınmıştır.

## 3.1. Katılımcılar

Bu araştırmada öğretmen katılımcılar ve öğrenci katılımcılar olmak üzere iki katılımcı grubu bulunmaktadır. Araştırmada etik nedenlerle öğretmen ve öğrenci katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış, yerine kod isimler verilmiştir. İzleyen bölümde katılımcılara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### 3.1.1. Öğretmen Katılımcılar

Araştırmanın öğretmen katılımcıları Tablo 3.1. ‘de görüldüğü gibi, Edirne il merkezinde bir özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile çalışan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden dört öğretmendir. Öğretmen katılımcıların araştırmaya dahil olabilmesi için aranılan önkoşul özelikler; (a) özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci ile çalışma, (b) öz düzenlemeli strateji geliştirme modeli ilgili daha önce sistematik bir eğitim almamış olma, (c) araştırmaya katılma konusunda gönüllü olma, (d) araştırmaya düzenli olarak katılım sağlama ve (e) programın uygulanmasına yönelik araştırmacıyla işbirliğinde bulunma olarak belirlenmiştir. Öğretmen katılımcıların özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere öğretim yapma konusunda, öykü yazma becerisinin öğretimine ilişkin ve öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline ilişkin herhangi bir eğitime katılıp katılmadıkları yapılan görüşmeler ve “Öğretmen Bilgi Formu” (EK 4) ile değerlendirilmiştir. Öğretmen katılımcılar öykü yazma becerisinin öğretimine ilişkin ve öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline ilişkin herhangi bir eğitime katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmayı kabul eden öğretmen

katılımcılara sözel bilgilendirme yapılmış ve iki kopya olarak hazırlanan "Öğretmen Bilgilendirme ve Onam Formu" (EK 3) araştırmacı ve öğretmen katılımcılar tarafından imzalanarak, bir kopyası öğretmende bir kopyası araştırmacıda olacak şekilde saklanmıştır. Araştırmada yaşları 28 ile 58 yaş arasında değişen dört öğretmen katılımcı yer almıştır. İzleyen bölümde öğretmen katılımcıların demografik ve mesleki özelliklerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

**Tablo 3.1.** Öğretmen Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

| Kod İsim | Yaş | Cinsiyet | Branş | Özel Eğitim Alanında Mesleki Kıdem |
|---|---|---|---|---|
| **Ufuk** | 28 | Erkek | Sınıf Öğretmeni | 3 yıl |
| **Ömer** | 52 | Erkek | Sınıf Öğretmeni | 5 yıl |
| **Özlem** | 58 | Kadın | Sınıf Öğretmeni | 10 yıl |
| **Eren** | 40 | Erkek | Sınıf Öğretmeni | 13 yıl |

Ufuk Öğretmen, 28 yaşında olup Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği lisans programı mezunudur. Mesleki kıdemi 3 yıl olup, 3 yıldır Özel Eğitim alanında çalışmaktadır. Ufuk Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen "Özel Eğitim Alanında Destek Eğitimi Verecek Uzman Öğretici Yetiştirme Kursu" na (1 Ay) katılmıştır. Ömer Öğretmen, 52 yaşında olup Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği lisans programı mezunudur. Mesleki kıdemi 30 yıl olup, 5 yıldır Özel Eğitim alanında çalışmaktadır. Ömer Öğretmen, 2016 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen "Özel Eğitim Alanında Destek Eğitimi Verecek Uzman Öğretici Yetiştirme Kursu" na (1 Ay) katılmış ve 2022 yılında bir disleksi eğitim programına (15 saat) katılmıştır. Özlem Öğretmen, 58 yaşında olup Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği lisans programı mezunudur. Mesleki kıdemi 33 yıl olup, 10 yıldır Özel Eğitim alanında çalışmaktadır. Özlem Öğretmen "Özel Eğitim Alanında Destek Eğitimi Verecek Uzman Öğretici Yetiştirme Kursu" na (1 Ay) katılmıştır. Eren Öğretmen, 40 yaşında olup Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği lisans programı mezunudur. Mesleki kıdemi 13 yıl olup, 13 yıldır Özel Eğitim alanında çalışmaktadır. Eren Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen "Özel Eğitim Alanında Destek Eğitimi Verecek Uzman Öğretici Yetiştirme Kursu" na (1 Ay) katılmıştır.

### 3.1.2. Öğrenci Katılımcılar

Araştırmanın öğrenci katılımcıları Tablo 3.2.'de görüldüğü gibi, öğretmen katılımcılardan eğitim alan, özel öğrenme güçlüğü tanısı olan ve öykü yazma becerisinde sınırlılıklar gösteren biri kız, üçü erkek dört öğrencidir. Öğrenci katılımcılar için önkoşul özellikler (a) Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı bulunması, (b) ortaokula devam ediyor olması, (c) öykü yazma becerisinde sınırlılıklar göstermesi (d) sınıf ortamında öğrenmeyi engelleyici davranış sorunlarına sahip olmaması, (e) çalışmaya katılım konusunda gönüllü olması ve (f) ailesi tarafından araştırmaya katılım için yazılı izin verilmiş olması olarak belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından öğrenci katılımcıların aileleri ile görüşülmüş ve çocuğunun çalışmaya katılması kabul eden ailelere sözel bilgilendirme yapılmıştır. İki kopya olarak hazırlanan "Aile Bilgilendirme ve Onam Formu" (EK 2) araştırmacı ve öğrenci katılımcının velisi tarafından imzalanarak, bir kopyası velide bir kopyası araştırmacıda olacak şekilde saklanmıştır. Araştırmada yaşları 12 ile 14 yaş arasında değişen dört öğrenci katılımcı yer almıştır. İzleyen bölümde öğrenci katılımcıların demografik özelliklerine ve akademik becerilerdeki performans düzeylerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

**Tablo 3.2.** Öğrenci Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

| Kod İsim | Yaş | Cinsiyet | Tanı | Sınıf Düzeyi |
|---|---|---|---|---|
| **Melih** | 12 | Erkek | Özel Öğrenme Güçlüğü | 6. Sınıf |
| **Koray** | 13 | Erkek | Özel Öğrenme Güçlüğü | 7. Sınıf |
| **Uraz** | 13 | Erkek | Özel Öğrenme Güçlüğü | 7. Sınıf |
| **Elif** | 12 | Kadın | Özel Öğrenme Güçlüğü | 6. Sınıf |

Melih, 12 yaşında olup Edirne il merkezindeki bir devlet ortaokulunun 6. sınıfında tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi olarak öğrenim görmektedir. Melih'in ilk eğitsel değerlendirme tanısı 2018 yılında Melih 2.sınıfa devam ederken Edirne RAM tarafından verilmiştir. Yapılan ilk tıbbi ve eğitsel değerlendirmeler sonucunda Melih'e Özel Öğrenme Güçlüğü, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu ve Konuşma Bozukluğu tanıları konulmuştur. Melih'in 2022 yılında yapılan son eğitsel değerlendirmesinde sadece Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı verilmiştir. Melih'in Öğrenme Güçlüğü olan Bireyler için Destek Eğitim Programı'nın "Okuma ve Yazma" ve "Matematik" modüllerini alması önerilmiştir. Melih Edirne il merkezinde bulunan bir

özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde bireysel ve grup eğitimi şeklinde haftada iki gün destek eğitim hizmeti almaktadır. Melih'in RAM'da yapılan eğitsel değerlendirmesinde verilen sesi hece, sözcük ve cümle içinde dik temel harflerle yazabildiği belirtilmiştir. Eğitsel değerlendirmede Yazılı Anlatım bölümünde yer alan ve olay başlatma, geliştirme ve sonlandırma, metne konuyla ilgili başlık yazma ve yazım hatalarını düzeltmeden oluşan "Çeşitli türde metinler yazar." hedef davranışını sergileyemediği görülmüştür.

Koray, 13 yaşında olup Edirne il merkezindeki bir devlet ortaokulunun 7. sınıfında tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi olarak öğrenim görmektedir. Koray'ın ilk eğitsel değerlendirme tanısı 2021 yılında Koray 5.sınıfa devam ederken Edirne RAM tarafından verilmiştir. Yapılan ilk tıbbi ve eğitsel değerlendirmeler sonucunda Koray'a Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı konulmuş ve Öğrenme Güçlüğü olan Bireyler için Destek Eğitim Programı'nın "Okuma ve Yazma" ve "Matematik" modüllerini alması önerilmiştir. Koray'ın özel öğrenme güçlüğüne ek bir yetersizliği bulunmamaktadır. Koray, bireysel ve grup eğitimi şeklinde haftada iki gün Edirne il merkezinde bulunan bir özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitim hizmeti almaktadır. RAM'da yapılan eğitsel değerlendirmesinde yazının özelliklerini ayırt edebildiği (harf sayısı, büyük/küçük harf gibi), verilen sesi hece, sözcük ve cümle içinde dik temel harflerle yazabildiği belirtilmiştir. Eğitsel değerlendirmede Yazılı Anlatım bölümünde yer alan ve olay başlatma, geliştirme ve sonlandırma, metne konuyla ilgili başlık yazma ve yazım hatalarını düzeltmeden oluşan "Çeşitli türde metinler yazar." hedef davranışını sergileyemediği görülmüştür.

Uraz, 13 yaşında olup Edirne il merkezindeki özel bir ortaokulun 7. sınıfında tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi olarak öğrenim görmektedir. Uraz'ın ilk eğitsel değerlendirme tanısı 2018 yılında Uraz 2.sınıfa devam ederken Ankara'da Çankaya RAM tarafından verilmiştir. Yapılan ilk tıbbi ve eğitsel değerlendirmeler sonucunda Uraz'a Özel Öğrenme Güçlüğü ve Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu tanıları konulmuştur. 2022 yılında yapılan son eğitsel değerlendirmesinde sadece Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı verilmiştir. Uraz'ın Öğrenme Güçlüğü olan Bireyler için Destek Eğitim Programı'nın "Okuma ve Yazma" ve "Matematik" modüllerini alması önerilmiştir. Uraz

Edirne il merkezinde bulunan bir özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde bireysel ve grup eğitimi şeklinde haftada iki gün destek eğitim hizmeti almaktadır. Uraz'ın RAM'da yapılan eğitsel değerlendirmesinde Yazılı Anlatım bölümünde verilen görsele uygun cümle yazabildiği, verilen sözcüklerden kurallı ve anlamlı cümleler oluşturup yazabildiği, hatalı verilen cümleyi düzeltip anlamlı ve kurallı bir cümle yazabildiği, eksik bırakılan cümleyi kurallı ve anlamlı bir cümle oluşturacak şekilde tamamlayıp yazabildiği belirtilmiştir. Eğitsel değerlendirmede Yazılı Anlatım bölümünde yer alan ve olay başlatma, geliştirme ve sonlandırma, metne konuyla ilgili başlık yazma ve yazım hatalarını düzeltmeden oluşan "Çeşitli türde metinler yazar." hedef davranışını sergileyemediği görülmüştür.

Elif, 12 yaşında olup Edirne il merkezindeki bir devlet ortaokulunun 6. sınıfında tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi olarak öğrenim görmektedir. Elif'in ilk eğitsel değerlendirme tanısı 2022 yılında Elif 6. sınıfa devam ederken Edirne Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) tarafından Özel Öğrenme Güçlüğü olarak verilmiş ve Öğrenme Güçlüğü olan Bireyler için Destek Eğitim Programı'nın "Okuma ve Yazma" ve "Matematik" modüllerini alması önerilmiştir. Öğrencinin özel öğrenme güçlüğüne ek bir yetersizliği bulunmamaktadır. Elif bireysel ve grup eğitimi şeklinde haftada iki gün Edirne il merkezinde bulunan bir özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitim hizmeti almaktadır. Elif'in RAM'da yapılan eğitsel değerlendirmesinde yazının özelliklerini ayırt edebildiği (harf sayısı, büyük/küçük harf gibi), verilen sesi hece, sözcük ve cümle içinde dik temel harflerle yazabildiği belirtilmiştir. Eğitsel değerlendirmede Yazılı Anlatım bölümünde yer alan ve olay başlatma, geliştirme ve sonlandırma, metne konuyla ilgili başlık yazma ve yazım hatalarını düzeltmeden oluşan "Çeşitli türde metinler yazar." hedef davranışını sergileyemediği görülmüştür.

### 3.1.3. Koç

Çalışmada öğretmen katılımcılara sunulan koçluk süreci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak görev yapmakta ve Trakya Üniversitesi Sosyal

Bilimler Enstitüsü İnterdisipliner Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Doktora Programı'nda eğitimini sürdürmektedir. Doktora eğitimi süresince Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı olan çocuklara sunulan etkili öğretim uygulamaları konusunda çeşitli kurs ve seminerlere katılmıştır.

### 3.1.4. Gözlemci

Araştırmada uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirlik verileri Özel Eğitim alanında lisans ve yüksek lisans derecesine sahip ve Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Doktora Programı'nda eğitimine devam eden bağımsız bir gözlemci tarafından toplanmıştır. "Gözlemci Bilgilendirme Formu" (EK 5) aracılığıyla öğretmen ve öğrenci katılımcılardan beklenen hedef davranışlara ve veri toplama sürecine ilişkin bilgilendirmeler yapılmıştır. Güvenirlik verilerinin toplanmasına başlamadan önce gözlemciye araştırmanın amacı, öğretim, yoklama ve genelleme oturumları hakkında bilgi sunulmuş ve formu nasıl doldurması gerektiği ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Güvenirlik verileri video kaydı üzerinden toplanmıştır.

## 3.2. Ortam

Bu çalışma Edirne il merkezinde bulunan bir özel özel eğitim merkezinde gerçekleştirilmiştir. Özel özel eğitim merkezinde 23 bireysel eğitim odası, sekiz grup eğitimi odası yer almaktadır. Özel özel eğitim merkezinde 282 öğrenci eğitim almaktadır. Bu öğrencilerin 60' özel öğrenme güçlüğü tanısına sahiptir. Merkezde dört sınıf öğretmeni, yedi okulöncesi öğretmeni, iki odyolog, iki dil ve konuşma terapisti ve bir psikolog çalışmaktadır.

İzleyen bölümde araştırmaya katılan öğretmen katılımcılar ve öğrenci katılımcılar için ortama ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### 3.2.1. Öğretmen Katılımcılar İçin Ortam

Araştırmada öğretmen katılımcılar ile gerçekleştirilen tüm oturumlar öğretmen katılımcıların sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Öğretmen katılımcıların sınıfları ortalama 10 $m^2$ büyüklüğündedir. Sınıflarda iki masa, dört sandalye, bir dizüstü bilgisayar, bir dolap ve materyaller bulunmaktadır. Başlama düzeyi, izleme ve genelleme oturumlarında, öğretmen katılımcılar öğrenci katılımcılar ile kendi sınıflarında bir masa etrafında karşılıklı oturmuş ve dersleri gerçekleştirmiştir. Öğretmen koçluğu uygulamasının öğretmen eğitimi oturumlarında bilgilendirme ve model olma aşamasında araştırmacı ve öğretmen bir masada yan yana oturmuşlar ve araştırmacı dizüstü bilgisayar aracılığıyla PowerPoint sunuyu aktarmıştır. Rol oynama aşamasında araştırmacı ve öğretmen katılımcı bir masa etrafından karşılıklı oturmuş, öğretmen katılımcı dersi işlemiştir. Geri bildirim sunma aşamasında yine araştırmacı ve öğretmen bir masada yan yana oturmuşlar ve derse ilişkin video kaydı bilgisayar aracılığıyla izlenmiştir. Öğretmen eğitimi oturumları tamamlandıktan sonra öğretim oturumlarına geçilmiş ve öğretmen katılımcılar öğrencileri ile birlikte masada karşılıklı oturmuşlar, her öğretmen katılımcı kendi sınıfında birebir öğretim düzeni ile oturumlarını gerçekleştirmiştir.

### 3.2.2. Öğrenci Katılımcılar İçin Ortam

Araştırmada öğrenci katılımcılar için gerçekleştirilen başlama düzeyi, öğretim, öğretim sonu değerlendirme ve izleme oturumları, öğrencilerin katılımcı çiftini oluşturdukları öğretmen katılımcıların sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumları ise başka bir öğretmen katılımcının sınıfında yürütülmüştür. Öğretmen katılımcıların sınıfları ortalama 10 $m^2$ büyüklüğündedir. Sınıflarda iki masa, dört sandalye, bir diz üstü bilgisayar, bir dolap ve materyaller bulunmaktadır. Tüm oturumlarda öğrenci katılımcılar ve öğretmen katılımcılar sınıftaki masada karşılıklı oturmuşlar ve birebir öğretim düzeni ile oturumlarını gerçekleştirmiştir.

## 3.3. Araç- Gereçler

Bu araştırmada öğretmen katılımcılar ve öğrenci katılımcılar için kullanılan araç gereçler bulunmaktadır. İzleyen bölümde bu araç gereçlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### 3.3.1. Öğretmen Katılımcılar için Kullanılan Araç- Gereçler

Öğretmen katılımcıların uygulama öncesinde mevcut performans düzeylerini belirlemek amacıyla başlama düzeyi oturumları düzenlenmiş ve bu oturumlarda öğretmen davranışlarına ilişkin veriler araştırmacı tarafından "Öğretmen Katılımcılar İçin Başlama Düzeyi, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu" (EK 7) ile toplanmıştır. Başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra öğretmen katılımcılara bir öğretmen eğitimi verilmiştir. Öğretmen eğitimi oturumlarının bilgilendirme aşamasında özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve özellikleri, öz düzenleme, öz düzenlemeli strateji geliştirme modeli ve KDY ve 6N1K stratejisine ilişkin içeriğe sahip PowerPoint sunum (EK 9), bir diz üstü bilgisayar aracılığıyla öğretmen katılımcılara sunulmuştur. Model olma aşamasında araştırmacı tarafından özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrenci ile birinci ders planına ilişkin çekilen video kullanılmıştır. Rol oynama aşamasında 1. ders planı, öğretmen ve öğrenciler için kontrol listeleri, iki öykü örneği, strateji kartı, ipucu kartları ve grafik düzenleyiciler kullanılmıştır. Rol oynama aşamasında öğretmen katılımcının işlediği ders video kamera ile kayda alınmış ve geri bildirim sunma aşamasında diz üstü bilgisayar aracığıyla derse ilişkin video kaydı araştırmacı ve öğretmen katılımcı tarafından izlenmiştir.

Araştırmada öğretmen katılımcıların uyguladığı öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketi Harris vd. (2008) tarafından geliştirilmiş ve gerekli izinler (EK 6) alınarak kullanılmıştır. Öğretim paketi içerisinde yedi ders planı (EK 11) ve öğretmen katılımcıların bu ders planlarını uygulama basamaklarına ilişkin veri toplamak amacıyla yedi öğretmen kontrol listesi (EK 12) bulunmaktadır. Araştırmada tüm oturumlar için uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirlik

verilerinin toplanması amacıyla video kamera, üçayak, veri toplama formları ve kalem kullanılmıştır. Öğretmen katılımcılardan sosyal geçerlik verilerinin toplanması için sosyal geçerlik görüşme soruları hazırlanmıştır (EK 27 ve EK 28).

### 3.3.2. Öğrenci Katılımcılar için Kullanılan Araç- Gereçler

Öğrenci katılımcıların uygulama öncesinde mevcut performans düzeylerini belirlemek amacıyla başlama düzeyi oturumları düzenlenmiş ve bu oturumlarda öğrenci davranışlarına ilişkin veriler araştırmacı tarafından "Öğrenci Katılımcılar İçin Başlama Düzeyi, Yoklama, İzleme ve Genelleme Veri Toplama Formu" (EK 8) ile toplanmıştır. Öğrenci katılımcıların başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarında yazdıkları öyküler Harris ve Graham (1996) tarafından geliştirilen ve Kaynaş ve Anılan (2014) tarafından geçerlik güvenirlik çalışması yapılan "Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği" (EK 16) ile değerlendirilmiştir. Ölçekte altı öge (ana karakter, yer, zaman, başlatıcı olay, sonuç ve tepki) 0-2 arasında puanlanmış, öyküde puanlanan öge mevcut değilse 0, öge mevcutsa fakat detaylandırılmamışsa 1, öge ayrıntılı şekilde açıklanmışsa 2 puan verilmiştir. Ölçekte hedef ögesi 0-3 puan aralığında, girişim ögesi ise 0-4 puan aralığında değerlendirilmiştir. Ölçekte birden fazla hedef ve girişim ögeleri açık bir şekilde yer alıyorsa her öge için bir puan daha fazla verilmiştir. Bir öğrencinin ölçekten alabileceği en düşük puan 0, en yüksek puan 19'tür. Ölçeğin Cronbach alfa değeri 0,81 olarak belirtilmiştir. Öğrenci katılımcıların yazdıkları öyküler Microsoft Word programına aktarılmış ve kelime sayısı hesaplanmıştır. Öğrencilerin öykü yazma süreleri oturumlar esnasında çekilen videolar üzerinden hesaplanmıştır.

Öğretim oturumlarında öğrenci katılımcıların KDY stratejisinin "Konu Seç" basamağında kullanmaları için 32 konudan oluşan bir öykü konusu havuzu oluşturulmuştur. Konu havuzu oluşturulmasında Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) (2019)' da yer alan temalar, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden ulaşılan ders kitapları, öykü yazma becerisinin öğretiminin amaçlandığı makale ve tezler incelenmiş ve 50 konudan oluşan bir öykü yazma konu belirleme formu oluşturulmuştur. 35 öğretmenin öğrencilerin özelliklerine ve

seviyelerine uygunluğunu değerlendirmesi sonucunda en yüksek puan alan 32 konu uzman görüşü alınmasının ardından öykü konusu havuzuna (EK 15) dâhil edilmiştir.

Araştırmada öğretmen katılımcılar tarafından öğrencilere sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketi içerisinde yedi ders planı (EK 11) ve öğrenci katılımcılardan bu derslerin işlenişi sırasında yapması beklenen davranışlara ilişkin veri toplamak amacıyla yedi adet öğrenci kontrol listesi (EK 13) bulunmaktadır. Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketindeki ders planlarında yer alan materyaller aşağıda açıklanmıştır:

*Öykü Örnekleri*: Öğrencilere yedi ögesi olan öykü örneği göstermek ve öğrencilerin iyi yazılmış bir öyküde yer alan yedi ögeyi bulmasını sağlamak amacıyla öyküler (EK 14) Harris vd. (2008) tarafından geliştirilmiş ve gerekli izinler (EK 6) alınarak kullanılmıştır. 2. Derste öğrencilerin başlama düzeyi oturumlarında yazdıkları öyküler öğrencilerin öz değerlendirme yapması için kullanılmıştır.

*Resimli Grafik Düzenleyici*: Üzerinde 6N1K stratejisinin ögelerinin hatırlatıcı birer kelimesinin yazdığı yedi ayrı boş kutucuktan ve her kutucuğun yanında o ögeyi çağrıştıran resimlerin olduğu, öğrencinin öykü ögelerini boş kutucuklara yazarak planlamasına yardımcı olan düzenleyicilerdir (EK 17).

*Resimsiz Grafik Düzenleyici*: Üzerinde 6N1K stratejisinin ögelerinin hatırlatıcı birer kelimesinin yazdığı yedi ayrı boş kutucuktan oluşan, öğrencinin öykü ögelerini boş kutucuklara yazarak planlamasına yardımcı olan düzenleyicilerdir (EK 18).

*Resimli İpucu Kartı*: Üzerinde 6N1K stratejisinin ögelerinin ve bu ögeleri çağrıştıran resimlerin olduğu kartlardır (EK 19).

*Resimsiz İpucu kartı*: Üzerinde 6N1K stratejisinin ögelerinin olduğu kartlardır (EK 20).

*Strateji Kartı*: Üzerinde KDY+ 6N1K stratejisinin basamaklarının olduğu, öykü yazımı sürecinde öğrencilere strateji ve basamakları hatırlatan kartlardır (EK 21).

*Öykü Kâğıdı*: Öğrencinin grafik düzenleyiciler üzerinde veya zihninden tasarladığı öykü ögelerini metin haline dönüştürüp yazdığı, satır çizgilerinin olduğu kâğıtlardır (EK 22).

*Öykü Roketi*: Öğrencinin yazdığı öyküde yer alan her bir öge için öz değerlendirme yaparak bir parçasını boyadığı, gövdesi yedi parçaya ayrılmış roket resimleridir (EK 23).

*Öz Talimatlandırma Kâğıdı*: Öğrencilerin çalışma öncesinde, çalışma sırasında ve çalışma sonrasında öykü yazma sürecini düzenlemek için kendisi ile yaptığı konuşmaları not aldığı kâğıttır (EK 24).

Bunlara ek olarak her derse ilişkin materyallerin konulduğu bir materyal torbası, öğrenci katılımcıların söz almak için kullandıkları bir masa zili, renkli kalemler ve karalama kâğıtları da araç gereçler arasında yer almaktadır. Araştırmada tüm oturumlar için uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması amacıyla video kamera, üçayak, veri toplama formları ve kalem kullanılmıştır.

## 3.4. Araştırma Modeli

Bu araştırmada öğretmen koçluğu uygulamasının öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerine öykü yazma becerisini öğretmek amacıyla öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketini uygulama basamaklarını edinmeleri ve öğretmenler tarafından sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öykü yazma becerisini edinmeleri üzerindeki etkilerini sınamak amacıyla tek denekli araştırma modellerinden katılımcı çiftleri arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Araştırmada öğretmen- öğrenci çiftleri oluşturulmuş ve araştırma iki çoklu yoklama modelinin iç içe tasarlanmasıyla gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar arası çoklu yoklama modelinde deneysel kontrol; birinci katılımcıdaki performans değişikliğinin sadece bağımsız değişken uygulandığında gerçekleşmesi, bağımsız değişkenin uygulanmadığı diğer katılımcıların davranışlarında değişiklik gözlenmemesi ve bu etkinin ard zamanlı olarak diğer katılımcılarda da yinelenmesi ile kurulur. Modelde iç geçerlik hem katılımcı içi hem de katılımcılar arasında çok sayıda yinelemeye yer verilmesi ile güçlü bir biçimde kontrol altına alınmaktadır. Modelde uygulamanın ard zamanlılık ilkesine göre tasarlanması ile olgunlaşma, dış etmenler, ölçme gibi iç geçerliği tehdit edebilecek etmenler kontrol altına alınmaktadır. Dış geçerlik açısından ele alındığında, çok sayıda yinelemeye yer verilmesi, araştırmadaki katılımcıların özelliklerinin farklı olması gibi etmenler modelin dış geçerliğini güçlendirmektedir (Tekin- İftar, 2018; s. 238).

Araştırmada ilk olarak tüm katılımcılar ile eş zamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Birinci öğretmen-öğrenci çiftinde başlama düzeyi oturumlarında en az üç oturum kararlı veri elde edildikten sonra uygulamaya geçilmiştir. Öğretmen katılımcılara koçluk uygulaması ve öğrenci katılımcılara öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketi sunulduktan sonra öğretim sonu değerlendirme oturumlarına yer verilmiştir. Öğretim sonu değerlendirmelerde birinci öğretmen katılımcıdan en az üç oturum kararlı veri elde edildikten sonra, ikinci öğretmen- öğrenci çifti ile sürekli başlama düzeyi verisi toplanmaya başlanmış ve üç oturum kararlı veri toplanmıştır. Eş zamanlı olarak üçüncü ve dördüncü öğretmen- öğrenci çiftinden birer oturum başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Aynı süreç tüm katılımcı çiftlerine bağımsız değişken uygulanıncaya değin devam etmiştir.

## 3.5. Bağımlı Değişken

Bu araştırmada öğretmen katılımcılar ve öğrenci katılımcılar için hedeflenen iki bağımlı değişken bulunmaktadır. İzleyen bölümde bu bağımlı değişkenlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### 3.5.1. Öğretmen Katılımcılar İçin Bağımlı Değişken

Araştırmada öğretmen katılımcılar için bağımlı değişken öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketini uygulama basamaklarını edinme düzeyleridir. Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketi yedi ders planı (EK 11) ve her ders planı için hazırlanmış yedi öğretmen kontrol listesinden (EK 12) oluşmaktadır. Ders planları ve kontrol listeleri Harris vd. (2008) tarafından geliştirilmiş ve gerekli izinler (EK 6) alınarak kullanılmıştır. Öğretmen katılımcıların ders planlarına uygun şekilde dersi işleyip işlemediklerine ilişkin veriler her ders için hazırlanan öğretmen kontrol listeleri (EK 12) ile toplanmış; öğretmen kontrol listesinde yer alan davranışları gerçekleştirdiğinde ilgili hücreye (+), yanlış gerçekleştirdiğinde veya gerçekleştirmediğinde (-) olarak işaretleme yapılmıştır.

### 3.5.2. Öğrenci Katılımcılar İçin Bağımlı Değişken

Araştırmada öğrenci katılımcılar için bağımlı değişken öğrencilerin öykü yazma becerisini edinme düzeyleridir. Öykü yazma becerisi ile ilgili olarak öğrencilerin öykü yazarken sergilemesi gereken davranışlar ve öğrencilerin yazdıkları öykülere ilişkin veri toplanmıştır. Öğrenci katılımcıların öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketinde yer alan ders planlarına ilişkin sergilemesi gereken davranışlar her ders planı için hazırlanan öğrenci kontrol listelerinde (EK 13) yer almaktadır. Öğrenci katılımcıların yazdıkları öyküler üzerinden öykü ögeleri, öykü uzunlukları ve öykü yazma sürelerine ilişkin veri toplanmıştır.

## 3.6. Bağımsız Değişken

Bu araştırmada öğretmen katılımcılar ve öğrenci katılımcılar için hedeflenen iki bağımsız değişken bulunmaktadır. İzleyen bölümde bu bağımsız değişkenlere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

### 3.6.1. Öğretmen Katılımcılar İçin Bağımsız Değişken

Araştırmada öğretmen katılımcılar için bağımsız değişken öğretmenlerin öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketini uygulama basamaklarını edinmelerini sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından sunulan öğretmen koçluğu uygulamasıdır. Öğretmen koçluğu uygulaması (a) öğretmen eğitimi ve (b) geri bildirim sunma aşamalarından oluşmuştur. Araştırmacı tarafından tüm katılımcılar için başlama düzeyi verileri toplandıktan ve kararlı veri elde edildikten sonra öğretmen eğitimine başlanmıştır.

Öğretmen eğitimi bilgilendirme, model olma, rol oynama ve geribildirim sunma aşamalarından oluşmaktadır. Bilgilendirme aşamasında, özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve özellikleri, öz düzenleme, öz düzenlemeli strateji geliştirme modeli ve 6N1K stratejisine ilişkin içerik öğretmenlerin çalıştığı özel özel eğitim merkezinden uygun bir sınıfta, diz üstü bilgisayarda PowerPoint sunum (EK 9) aracılığıyla öğretmen katılımcılara aktarılmıştır. Model olma aşamasında, öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı hazırlanan öğretim paketinde yer alan ders planlarından ilki öğretmene açıklanmış ve ardından araştırmacı tarafından özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrenci ile birinci ders planına ilişkin çekilen video izletilmiştir. Araştırmacı, öğretmen katılımcı ile videoyu izlerken birinci ders planına ilişkin öğretmen ve öğrenci kontrol listelerini de doldurarak veri toplama sürecine de model olmuştur. Rol oynama aşamasında, öğretmen katılımcılar uygulamacı, araştırmacı özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci rolüne girmiş ve öğretmen katılımcılar birinci dersi plana uygun şekilde işlemişlerdir. Bu ders video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Geri bildirim sunma aşamasında, rol oynama aşamasında öğretmen katılımcı tarafından işlenen ve kamera ile kayıt altına alınan ders, araştırmacı ve öğretmen tarafından izlenmiş ve araştırmacı tarafından öğretmene olumlu

ve düzeltici geribildirimler sunulmuştur. Öğretmen katılımcılar rol oynama aşamasından %100 performans sergilediklerinde öğretmen eğitimi oturumları sonlandırılmış ve öğretim oturumlarına geçilmiştir.

### 3.6.2. Öğrenci Katılımcılar İçin Bağımsız Değişken

Araştırmada öğrenci katılımcılar için bağımsız değişken öğrencilerin öykü yazma becerisini edinmeleri sağlamak amacıyla öğretmen katılımcılar tarafından sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketidir. Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketi yedi ders planı (EK 11) ve her ders planı için hazırlanmış yedi öğrenci kontrol listesinden (EK 13) oluşmaktadır. Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketindeki yedi ders planı içerisinde öz düzenleme stratejilerinden hedef belirleme, öz öğretim, öz izleme ve öz değerlendirmenin öğretimi hedeflenmiştir. Ayrıca öğretim paketindeki ders planlarında öğrenci katılımcıların öykü yazma becerisini edinmelerini sağlamak amacıyla KDY ve 6N1K stratejisinin öğretimine yer verilmiştir. Öz düzenlemeli strateji geliştirme modelinin altı basamağı (ön bilgileri geliştirme, stratejiyi tartışma, stratejiye model olma, stratejiyi ezberleme, stratejiyi destekleme ve bağımsız uygulamalar aşamaları) yedi ders planı üzerinden sunulmuştur.

## 3.7. Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci, (a) pilot uygulama, (b) başlama düzeyi oturumları, (c) öğretmen eğitimi oturumları, (d) öğretim oturumları, (f) öğretim sonu değerlendirme oturumları, (g) izleme oturumları ve (h) genelleme oturumlarından oluşmuştur.

### 3.7.1. Pilot Uygulama

Öğretmenlere öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı hazırlanan öğretim paketini sunma becerisinin kazandırılması ve geribildirimlerin sunulması sürecinde öğretim paketinin uygulanabilirliğini sınamak, öğretimin ve geribildirimlerin

sunulmasında karşılaşılabilecek olası sorunları belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarla çalışan bir öğretmen ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamaya katılan öğretmen 11 yıldır özel özel eğitim merkezlerinde çalışmaktadır. Üç oturum olarak planlanan ve gerçekleştirilen pilot uygulamanın ilk oturumunda öğretmen eğitimi uygulamasının bilgilendirme aşaması gerçekleştirilmiş ve 15 dakika sürmüştür. Bilgilendirme aşamasında araştırmacı tarafından hazırlanan PowerPoint sunum üzerinden çalışmaya ilişkin bilgiler ve süreç aktarılmış ve sunuda özel öğrenme güçlüğü olan çocukların özelliklerine, öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline ve yazma stratejilerine yer verilmiştir. İkinci oturumda öğretmen koçluğu uygulamasının model olma aşamasına geçilmiş ve bu oturum 25 dakika sürmüştür. Model olma aşamasında 1.ders planının sunumuna ilişkin hazırlanan örnek ders videosu sunulmuştur. Üçüncü oturumda rol oynama ve geri bildirim sunma aşamalarına yer verilmiş ve bu oturum 33 dakika sürmüştür. Rol oynama aşamasında araştırmacı öğrenci rolünde yer almış ve öğretmen 1.ders planını uygulamıştır. Video kaydına alınan ders sunumu, araştırmacı ve öğretmen tarafından izlenmiş ve araştırmacı olumlu ve düzeltici geribildirimlerini sunmuştur. Pilot uygulama sonunda öğretmen eğitiminin bilgilendirme aşamasında sunulacak PowerPoint sunusu içeriğine öz düzenleme becerileri ile ilgili ek bilgiler eklenmiştir.

### 3.7.2. Başlama Düzeyi Oturumları

Araştırmada öğretmen katılımcıları ve öğrenci katılımcıların hedef becerilerdeki performanslarını değerlendirmek amacıyla iki tür başlama düzeyi verisi toplanmıştır. İzleyen bölümde başlama düzeyi oturumlarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.7.2.1. Öğretmen Katılımcılar İçin Başlama Düzeyi Oturumları

Öğretmen katılımcılar için başlama düzey oturumları, öğretmenlerin katılımcı öğrencilere öğretim sunduğu sınıflarda ve öğretmen eğitimi sunulmadan önce gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerine öykü yazma becerisini öğretirken öz düzenlemeli strateji geliştirme

modeline dayalı öğretim paketini uygulama düzeyleri araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmada tüm öğretmen katılımcılardan ve öğrenci katılımcılardan eş zamanlı olarak veri toplanmıştır. Bu aşamada öğretmenlere "öğrencinize bir öykü yazdırın." şeklinde yönerge verilmiştir. Dış değişkenleri kontrol altına almak amacıyla öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketinin uygulanmasına ilişkin bir eğitim programına katılacakları öğretmen eğitimi oturumlarına katılana kadar söylenmemiştir. Tüm öğretmen katılımcılar ile başlama düzeyi oturumları eş zamanlı olarak başlatılmış ve bu oturumlar video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Başlama düzeyi oturumlarında veriler araştırmacı tarafından EK 7'de yer alan "Öğretmen Katılımcılar İçin Başlama Düzeyi, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu" ile toplamıştır. Öğretmen katılımcılar dersin işlenmesi sırasında ilgili formda yer alan basamakları gerçekleştirmiş ise (+), gerçekleştirmemiş ise (-) olarak işaretlenmiştir.

Başlama düzeyi oturumlarında tüm öğretmen katılımcılar ile en az üç oturum kararlı veri elde edildikten sonra birinci öğretmen katılımcı ile öğretmen eğitimi programına geçilmiştir. Birinci öğretmen ve öğrenci çifti ile öğretim sonu değerlendirmede kararlı veri elde edildikten sonra ikinci öğretmen ile kararlı veri elde edilinceye kadar başlama düzeyi verisi toplanmış, diğer iki öğretmeni ile bir oturum başlama düzeyi oturumu düzenlenmiştir. Başlama düzeyi verisi toplama sürecine son öğretmen katılımcıda ölçüte ulaşılıp kararlı veri elde edilinceye değin devam edilmiştir.

#### 3.7.2.2. Öğrenci Katılımcılar İçin Başlama Düzeyi Oturumları

Öğrenci katılımcıların öykü yazma becerilerine ilişkin var olan performanslarını belirlemek amacıyla başlama düzeyi oturumları düzenlenmiştir. Başlama düzeyi verileri öğretmen ve öğrencilerde eş zamanlı olarak araştırmacı tarafından toplanmıştır. Başlama düzeyi oturumda öğretmen öğrenciye "Seninle öykü yazma çalışması yapacağız. Seçtiğin bir konuda öykü yaz." yönergesini vermiştir. Öğrencilerin öykü yazarken sergilemesi hedeflenen davranışlara ilişkin veriler EK 8'de yer alan "Öğrenci Katılımcılar için Başlama Düzeyi, Yoklama, İzleme ve Genelleme Veri Toplama Formu" ile toplanmıştır.

Oturum sonunda öğrencilerin yazdıkları öyküler alınmış ve öyküler "Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği" (EK 16) ile değerlendirilmiştir. Öğrenci katılımcıların yazdıkları öyküler Microsoft Word programına aktarılmış ve kelime sayım işlemcisi ile yazdıkları kelime sayısı hesaplanmıştır. Oturumlar esnasında çekilen video kayıtlar üzerinden öğrencilerin öykü yazma sürelerine ilişkin veriler toplanmıştır. Planlama süresi, öğretmen katılımcının bir öykü yaz yönergesini vermesi ile öykü yazmaya geçinceye kadar olan süre; öğretmenin yönergeyi vermesi ile öğrenci katılımcının öykü kağıdını öğretmen katılımcıya vermesi arasında geçen süre toplam yazma süresi olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada her bir öğrenci katılımcı için kararlı veri elde etmek amacıyla üç oturum başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Birinci öğretmen katılımcıda öğretim sonu değerlendirme oturumlarda ölçüt karşılanmaya başladığında ikinci öğretmen katılımcının öğrencisi için üç oturum başlama düzeyi oturumu, diğer iki öğrenci katılımcı için ise bir oturum başlama düzeyi oturumu düzenlenmiştir. Başlama düzeyi verisi toplama sürecine son öğrenci katılımcıda ölçüte ulaşılıp kararlı veri elde edilinceye değin devam edilmiştir.

### 3.7.3. Öğretmen Eğitimi Oturumları

Araştırmada öğretmen katılımcıların öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketini uygulama basamaklarını edinmelerini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen oturumlardır. Öğretmen eğitimi oturumları araştırmacı tarafından, her öğretmen katılımcı için yüz yüze ve bireysel olarak öğretim oturumlarından hemen önce ve art zamanlı olarak düzenlenmiştir. Öğretmen eğitimi oturumları (a) bilgilendirme, (b) model olma, (c) rol oynama ve (d) geri bildirim sunma aşamalarından oluşmuştur. Oturumlar video kamera ile kayıt edilmiş ve bağımsız bir gözlemci tarafından "Öğretmen Koçluğu Uygulaması Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu"nu (EK 10) kullanılarak araştırmacı davranışlarına ilişkin veri toplanmıştır. Öğretmen eğitiminin aşamaları izleyen satırlarda açıklanmıştır.

Bilgilendirme aşaması: Öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve özellikleri, öz düzenleme, öz düzenlemeli strateji geliştirme modeli ve 6N1K stratejisine ilişkin içerik PowerPoint sunum (EK 9) aracılığıyla öğretmen katılımcılara aktarılmıştır.

Model olma aşaması: Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı hazırlanan öğretim paketinde yer alan ders planlarından ilki öğretmene açıklanmış ve ardından araştırmacı tarafından özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrenci ile birinci ders planına ilişkin çekilen video izletilmiştir. Araştırmacı, öğretmen katılımcı ile videoyu izlerken birinci ders planına ilişkin öğretmen ve öğrenci kontrol listelerini de doldurarak veri toplama sürecine de model olmuştur.

Rol oynama aşaması: Öğretmen katılımcılar uygulamacı, araştırmacı özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci rolüne girmiş ve öğretmen katılımcılar birinci dersi plana uygun şekilde işlemişlerdir.

Geri bildirim sunma aşaması: Rol oynama aşamasında öğretmen katılımcı tarafından işlenen ve kamera ile kayıt altına alınan ders, araştırmacı ve öğretmen tarafından izlenmiş ve araştırmacı tarafından öğretmene olumlu ve düzeltici geribildirimler sunulmuştur. Öğretmen eğitimi oturumlarında her bir aşamada gerçekleştirilen oturum sayıları Tablo 3.3.' de yer almaktadır.

**Tablo 3.3**. Öğretmen eğitim oturumları

| Öğretmen Katılımcı | Bilgilendirme | Model Olma | Rol Oynama | Geri Bildirim Sunma |
|---|---|---|---|---|
| **Ufuk** | 1 | 1 | 3 | 3 |
| **Ömer** | 1 | 1 | 3 | 3 |
| **Özlem** | 1 | 1 | 1 | 1 |
| **Eren** | 1 | 1 | 2 | 2 |

Öğretmen eğitimi oturumları süresince öğretmen katılımcıların tüm soruları yanıtlanmıştır. Öğretmen katılımcılar 1.ders planında yer alan basamakları %100 doğru performansla sergileyinceye kadar rol oynama ve geribildirim sunma aşamasına devam edilmiştir. Katılımcı öğretmen ölçütü karşılar karşılamaz öğretim oturumlarına geçilmiştir.

### 3.7.4. Öğretim Oturumları

Araştırmada öğretmen katılımcılar ve öğrenci katılımcılar için iki tür öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. İzleyen bölümde öğretim oturumlarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.7.4.1. Öğretmen Katılımcılar İçin Öğretim Oturumları

Öğretmen katılımcılara eğitim süresince öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketini uygulama basamaklarını nasıl uygulayacakları araştırmacı tarafından kazandırılmıştır. Ardından araştırmacı tarafından hazırlanan ders planlarının uygulanmasına geçilmiştir. Ders planları öğretmen katılımcılara bir hafta önce ulaştırılmıştır. Öğretmen katılımcılara her dersten önce işlenecek ders planına ilişkin açıklamalar yapılmış ve öğretmen katılımcıların soruları yanıtlanmıştır. Ardından ders planının uygulanmasına geçilmiştir.

Her ders planında ilk olarak öğrenmeye hazırlık aşaması yer almaktadır ve bu aşamada öğretmen katılımcı tarafından derste kullanılacak materyalleri tanıtılmıştır. 1. ders planında KDY ve 6N1K stratejisinin öğretimi yapılmıştır. Ardından KDY ve 6N1K stratejilerinin bileşenleri açıklanmıştır. Öğretmen katılımcılar tarafından okunan öyküler üzerinden, öykünün ögelerini temsil eden kim (karakter), ne zaman (zaman), nerede (yer), ne yapıyor (başlatıcı olay), ne oldu (girişim), nasıl sonlandı (sonuç) ve nasıl hissetti (tepki) sorularına yanıt aranmıştır. 2. ders planında öğrenci katılımcıların başlama düzeyi oturumlarında yazdıkları öyküler incelenmiştir. Öykünün ögeleri bulunarak öykü roketine işlenmiştir. Bu derste öz düzenleme stratejilerinden biri olan hedef belirleme ile ilgili olarak yedi ögesi olan bir öykü yazma hedeflenmiştir. 3. derste öğretmen katılımcı KDY ve 6N1K stratejilerini kullanarak nasıl öykü yazılacağına ilişkin öğrencisine model olmuştur. Ayrıca bu derste öğretmen katılımcı öz düzenleme stratejilerinden bir diğeri olan öz talimatlandırmaya ilişkin de model sunmuştur. 4. ders planında öğretmen katılımcı öğrencisi ile birlikte KDY ve 6N1K stratejilerini kullanarak işbirliği içinde bir öykü yazmıştır. Derste öğrencinin yedi ögesi olan başarılı bir öykü yazması için gerekli

destek sunulmuştur. 5. ders planında öğretmen katılımcı öğrenciden grafik düzenleyici olmadan kendi notlarını kullanarak öykü yazmasını istemiş ve öğrenci ihtiyaç duyduğunda yardım sunmuştur. 6. ders planında öğretmen katılımcı öğrenciye yarım bir öykü vermiş ve bu öyküyü tamamlamasını istemiştir. 7. ders planı kapsamında öğretmen katılımcı başka bir öğrenci katılımcıdan KDY ve 6N1K stratejilerini kullanarak bir öykü yazmasını istemiştir.

Öğretmen katılımcıların öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketi içerisinde yer alan ders planlarını uygulama düzeylerine ilişkin veriler her bir ders planı için hazırlanan kontrol listeleri aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmen katılımcılar kontrol listelerinde yer alan uygulama basamaklarını doğru gerçekleştirdiklerinde ilgili hücreye (+), yanlış gerçekleştirdiklerinde veya o basamağa ilişkin bir davranış gerçekleştirmediklerinde (-) olarak işaretlenmiştir. Öğretmen katılımcıların öğretim oturumlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri Ufuk Öğretmen, Ömer Öğretmen, Özlem Öğretmen ve Eren Öğretmen için sırasıyla Tablo 4.1., 4.2., 4.3. ve 4.4.' de yer almaktadır. Ayrıca, kontrol listelerine ders işlenişi sırasında öğretmen katılımcıların davranışlarına ilişkin araştırmacı tarafından notlar alınmış ve ders sonunda öğretmen katılımcılara geribildirim sunulmuştur. Aşağıda araştırmacının verdiği geribildirimlerden bir örnek sunulmuştur:

"*Eren Öğretmenim öncelikle dersimiz çok güzel geçti. Kontrol listesinde yer alan 14 basamağın 13'ünü uygun bir şekilde gerçekleştirdiniz. Sizi tebrik ederim. "Öykü yazma sürecinde çalışmaya başlarken, çalışırken ve çalışma bitince kendisine söylediği öz talimatlandırma ifadelerini öğrenciye sorar ve tartışır." maddesinde öz talimatlandırma ifadeleri ile ilgili kısım biraz eksik kaldı. KDY ve 6N1K Stratejisine model olma basamağında öykü yazmaya başlarken kendinize hedef belirleme ile ilgili "Şimdi yedi ögesi olan bir öykü yazacağım" şeklinde bir hedef belirlemeniz gerekiyordu. Çalışırken "Bütün ögeleri yazıyor muyum?" diye kendinize sormanız gerekiyordu. Çalışma sonunda "Çok iyi bir öykü yazdım ve çok iyi iş çıkardım" şeklinde kendinizi pekiştirmeniz gerekiyordu. Bu ifadeleri öykünüzü yazarken kullanmadınız. Dolayısıyla Elif'e öz takimatlandırma ifadelerini sorma ve tartışma basamağını atlamış oldunuz. Bir sonraki derste bu maddeye ilişkin model sunmalısınız. Diğer derste eksik maddeyi de*

*yerine getirip ölçütü karşılayacağımızı düşünüyorum. Verimli bir öğretim oturumu oldu. Teşekkür ederim.*"

### 3.7.4.2. Öğrenci Katılımcılar İçin Öğretim Oturumları

Öğretim oturumlarında öğrenci katılımcılara öz düzenlemeli strateji geliştirme modeli çerçevesinde öykü yazma becerisinin öğretimi hedeflenmiş, ayrıca yazdıkları öykülerde öykü öge puanının, kelime sayısının ve öykü planlama ve yazma sürelerinin artması amaçlanmıştır. Öğrenci katılımcılar ile en az 3 oturum kararlı veri elde edinceye kadar başlama düzeyi oturumları düzenlenmiş ve ardından öğretim oturumlarına geçilmiştir. Öğretim oturumları her bir öğrenci katılımcının öğretmeni tarafından yapılmıştır. Öğretmen katılımcılar araştırmacı tarafından hazırlanan ders planlarını uygulamıştır.

1. ders planının öğrenci katılımcılar için hedefi bir öyküde KDY ve 6N1K stratejisinin ögelerini bulmasıdır. Bu derste öğrenciye KDY ve 6N1K stratejisi tanıtılmış ve kendisine okunan bir öyküdeki ögeleri bulması istenmiştir. 2. ders planının öğrenci katılımcılar için hedefi öğrencinin okunan öyküdeki ögeleri bulması ve yedi ögeli bir öykü yazmak için hedef belirlemesidir. Bu derste öğrenci öncelikle kendisine okunan bir öyküdeki, ardından başlama düzeyi oturumlarında yazdığı öykülerde bulunan ögeleri bulmuştur. 3. ders planının hedefi (a) öğrencinin KDY ve 6N1K'nın basamaklarını hatırlayıp söylemesi; (b) öğretmenin model olduğu bir dersi izlemesi ve (c) öğrencinin öykü yazarken kendini talimatlandırması ve bu ifadeleri not almasıdır. Bu derste öğrenci katılımcı öğretmenin öykü yazmaya ilişkin model olduğu bir dersi izlemiş ve öz düzenleme stratejilerin biri olan öz talimatlandırmaya ilişkin kendi ifadelerini kağıda not almıştır. 4. dersin hedefi KDY ve 6N1K stratejilerini bağımsız şekilde yazabilmesi ve her bir ögenin anlamını ifade edebilmesidir. Öğrenci işbirliği içinde yedi ögesi olan bir öykü yazabilmelidir. Bu derste öğrenci katılımcı öğretmeni ile iş birliği içerisinde bir öykü yazmıştır. 5. ders planının hedefi boş bir kağıda KDY ve 6N1K stratejilerini kullanarak ögelere ilişkin notlar alabilmesi ve yedi ögesi olan bir öykü yazabilmesidir. Bu derste öğrenci katılımcı grafik düzenleyici desteği olmadan kendi notlarını kullanarak yedi ögesi

olan bir öykü yazmıştır. 6. ders planının hedefi öğrencinin stratejiyi yazılı bir öykü sistemine aktarabilmesidir. Bu derste öğrenciye yarım bırakılmış bir öykü verilmiş ve ögelere ilişkin planlamasını boş bir kağıda yapması ve öyküyü tamamlaması istenmiştir. 7. ders planının hedefi öğrencinin stratejiyi farklı bir ortama aktarabilmesidir. Bu derste öğrenci katılımcılardan derslerin gerçekleştirildiği ortamdan farklı bir ortamda (başka bir sınıfta ve başka bir öğretmen katılımcı ile) KDY ve 6N1K stratejilerini kullanarak bir öykü yazması istenmiştir.

Öğrenci katılımcıların öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketi içerisinde yer alan ders planlarındaki basamakları uygulama düzeylerine ilişkin veriler her bir ders planı için hazırlanan kontrol listeleri aracılığıyla toplanmıştır. Öğrenci katılımcılar kontrol listelerinde yer alan uygulama basamaklarını doğru gerçekleştirdiklerinde ilgili hücreye (+), yanlış gerçekleştirdiklerinde veya o basamağa ilişkin bir davranış gerçekleştirmediklerinde (-) olarak işaretlenmiştir. Öğrenci katılımcıların öğretim oturumlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri Melih, Koray, Uraz ve Elif için sırasıyla Tablo 4.5, Tablo 4.7, Tablo 4.9. ve Tablo 4.11'de yer almaktadır. Öğrenci katılımcıların yazdıkları öyküler "Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği" (EK 16) ile her ders sonunda değerlendirilmiştir. Öğrenci katılımcıların yazdıkları öyküler Microsoft Word programına aktarılmış ve yazdıkları kelime sayısı kelime sayım işlemcisi ile hesaplanmıştır. Öğrencilerin öykü yazma sürelerine ilişkin veriler oturumlar esnasında çekilen video kayıtlar üzerinden toplanmıştır. Planlama süresi, öğretmen katılımcının bir öykü yaz yönergesini vermesi ile öykü yazmaya geçinceye kadar olan süre; toplam yazma süresi, öğretmenin yönergeyi vermesi ile öğrenci katılımcının öykü kağıdını öğretmen katılımcıya vermesi arasında geçen süre olarak hesaplanmıştır.

### 3.7.5. Öğretim Sonu Değerlendirme Oturumları

Araştırmada öğretmen katılımcılar ve öğrenci katılımcılar için iki tür öğretim sonu değerlendirme oturumu gerçekleştirilmiştir. İzleyen bölümde öğretim sonu değerlendirme oturumlarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.7.5.1. Öğretmen Katılımcılar İçin Öğretim Sonu Değerlendirme Oturumları

Öğretmen katılımcılar için öğretim sonu değerlendirme oturumları, öğretmen katılımcıların eğitim verdikleri sınıfta, öğretim oturumları sona erdikten sonra en az üç oturum başlama düzeyi oturumları ile aynı süreç yürütülerek gerçekleştirilmiştir. Öğretim sonu değerlendirme oturumlarına yönelik veriler araştırmacı tarafından "Öğretmen Katılımcılar İçin Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu" (EK 7) kullanılarak toplanmıştır. Öğretmenlerin öğretim sonu değerlendirme oturumlarında gerçekleştirdiği doğru davranış yüzdesi hesaplanarak grafiğe işlenmiştir. Öğretim sonu değerlendirme oturumlarında öğretmen katılımcılara geribildirim sunulmamış, katılımları için teşekkür edilerek oturum sonlandırılmıştır.

#### 3.7.5.2. Öğrenci Katılımcılar İçin Öğretim Sonu Değerlendirme Oturumları

Öğrenci katılımcılar için öğretim sonu değerlendirme oturumları, öğrenci katılımcıların eğitim aldıkları sınıfta, öğretim oturumları sona erdikten sonra en az üç oturum başlama düzeyi oturumları ile aynı süreç yürütülerek gerçekleştirilmiştir. Öğretim sonu değerlendirme oturumlarına yönelik veriler araştırmacı tarafından "Öğrenci Katılımcılar için Başlama Düzeyi, Yoklama, İzleme ve Genelleme Veri Toplama Formu" (EK 8) ile toplanmış ve gerçekleştirilen doğru davranış yüzdesi hesaplanarak grafiğe işlenmiştir. Oturum sonunda öğrencilerin yazdıkları öyküler alınmış ve öyküler "Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği" (EK 16) ile değerlendirilmiştir. Öğrenci katılımcıların yazdıkları öyküler Microsoft Word programına aktarılmış ve kelime sayım işlemcisi ile yazdıkları kelime sayısı hesaplanmıştır. Oturumlar esnasında çekilen video kayıtlar üzerinden öğrencilerin öykü yazma sürelerine ilişkin veriler toplanmıştır. Planlama süresi, öğretmen katılımcının bir öykü yaz yönergesini vermesi ile öykü yazmaya geçinceye kadar olan süre, öğretmenin yönergeyi vermesi ile öğrenci katılımcının öykü kağıdını öğretmen katılımcıya vermesi arasında geçen süre toplam yazma süresi olarak hesaplanmıştır.

### 3.7.6. İzleme Oturumları

Araştırmada öğretmen katılımcılar ve öğrenci katılımcılar için iki tür izleme verisi toplanmıştır. İzleyen bölümde izleme oturumlarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.7.6.1. Öğretmen Katılımcılar İçin İzleme Oturumları

Öğretmen katılımcılar için izleme oturumları, öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıfta, öğretim sonu değerlendirme oturumları sonra erdikten bir, iki ve dört hafta sonra öğrenci katılımcılar ile eş zamanlı olarak düzenlenmiştir. İzleme oturumları başlama düzeyi oturumları ve öğretim sonu değerlendirme oturumları ile aynı süreç yürütülerek gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarına yönelik veriler araştırmacı tarafından "Öğretmen Katılımcılar İçin Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu" (EK 7) kullanılarak toplanmıştır. Öğretmenlerin izleme oturumlarında sergilediği doğru davranış yüzdesi hesaplanarak grafiğe işlenmiştir. İzleme oturumlarında öğretmen katılımcılara geribildirim sunulmamış, katılımları için teşekkür edilerek oturum sonlandırılmıştır.

#### 3.7.6.2. Öğrenci Katılımcılar İçin İzleme Oturumları

Öğrenci katılımcılar için izleme oturumları, öğrencilerin eğitim aldıkları sınıfta, öğretim oturumları sona erdikten bir, iki ve dört hafta sonra öğretmen katılımcılar tarafından düzenlenmiştir. İzleme oturumları başlama düzeyi ve öğretim sonu değerlendirme oturumları ile aynı süreç yürütülerek gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarına yönelik veriler araştırmacı tarafından "Öğrenci Katılımcılar için Başlama Düzeyi, Yoklama, İzleme ve Genelleme Veri Toplama Formu" (EK 8) ile toplanmış ve sergilenen doğru davranış yüzdesi hesaplanarak grafiğe işlenmiştir. Yanı sıra öğrenci katılımcıların yazdıkları öyküler üzerinden öykü ögeleri, öykü uzunlukları ve öykü yazma sürelerine ilişkin veri toplanmış ve veriler Melih, Koray, Uraz ve Elif için sırasıyla Tablo 4.6., 4.8., 4.10. ve 4.12.' ye işlenmiştir.

### 3.7.7. Genelleme Oturumları

Araştırmada öğretmen katılımcılar ve öğrenci katılımcılar için iki tür genelleme verisi toplanmıştır. İzleyen bölümde genelleme oturumlarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.7.7.1. Öğretmen Katılımcılar İçin Genelleme Oturumları

Öğretmen katılımcılar için genelleme oturumları öntest- sontest biçiminde kişiler arası genellemenin ne düzeyde gerçekleştiğini sınamak amacıyla düzenlenmiştir. Tüm genelleme oturumları başlama düzeyi oturumları ile aynı süreç yürütülerek gerçekleştirilmiştir. Genelleme öntest oturumu her bir öğretmen katılımcı ile başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra ve öğretmen eğitimi oturumlarına başlamadan önce gerçekleştirilmiştir. Genelleme sontest oturumları öğretim oturumları sona erdikten bir hafta sonra düzenlenmiştir. Genelleme oturumlarında öğretmen katılımcılar başka bir öğrenci katılımcı ile genelleme oturumlarına katılmışlardır. Genelleme oturumlarına yönelik veriler araştırmacı tarafından "Öğretmen Katılımcılar İçin Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu" (EK 7) kullanılarak kaydedilmiş ve sergilenen doğru davranış yüzdesi hesaplanarak grafiğe işlenmiştir.

#### 3.7.7.2. Öğrenci Katılımcılar İçin Genelleme Oturumları

Öğrenci katılımcılar için genelleme oturumları öntest- sontest biçiminde kişiler ve ortamlar arası genellemenin ne düzeyde gerçekleştiğini sınamak amacıyla düzenlenmiştir. Tüm genelleme oturumları başlama düzeyi oturumları ve öğretim sonu değerlendirme oturumları ile aynı süreç yürütülerek gerçekleştirilmiştir. Genelleme öntest oturumu başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra ve öğretim oturumlarına başlamadan önce gerçekleştirilmiştir. Genelleme sontest oturumları öğretim oturumları sona erdikten bir hafta sonra düzenlenmiştir. Genelleme oturumlarında öğrenci katılımcılar başka bir öğretmen katılımcı ile ve başka bir sınıfta

genelleme oturumlarına katılmışlardır. Genelleme oturumlarına yönelik veriler araştırmacı tarafından "Öğrenci Katılımcılar için Başlama Düzeyi, Yoklama, İzleme ve Genelleme Veri Toplama Formu" (EK 8) ile toplanmış ve sergilenen doğru davranış yüzdesi hesaplanarak grafiğe işlenmiştir. Yanı sıra öğrenci katılımcıların yazdıkları öyküler üzerinden öykü ögeleri, öykü uzunlukları ve öykü yazma sürelerine ilişkin veri toplanmış ve veriler Melih, Koray, Uraz ve Elif için sırasıyla Tablo 4.6., 4.8., 4.10. ve 4.12.' ye işlenmiştir.

## 3.8. Verilerin Toplanması

Araştırmada etkililik (öğretmen katılımcılar ve öğrenci katılımcılar için başlama düzeyi, öğretim, öğretim sonu değerlendirme, izleme ve genelleme), güvenirlik (gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği) ve sosyal geçerlik verileri olmak üzere üç tür etkililik verisi toplanmıştır. Verilerin toplanması için Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı'ndan gerekli izin alınmıştır (EK 1). İzleyen bölümde etkililik verilerinin toplanmasına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

### 3.8.1. Etkililik Verilerinin Toplanması

Araştırmada öğretmen katılımcılar ve öğrenci katılımcılar için iki tür etkililik verisi toplanmıştır. İzleyen bölümde etkililik verilerinin toplanmasına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.8.1.1. Öğretmen Katılımcılar için Etkililik Verilerinin Toplanması

Araştırmada öğretmen katılımcıların öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketini uygulama basamaklarını edinmelerini sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından sunulan öğretmen koçluğu uygulamasının etkililiğinin belirlenebilmesi için veri toplanmıştır. Başlama düzeyi, öğretim sonu değerlendirme,

izleme ve genelleme oturumlarında öğretmen katılımcıların öğretim davranışlarına ilişkin verilerin toplanması amacıyla "Öğretmen Katılımcılar İçin Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu" (EK 7) kullanılmıştır. Öğretmen katılımcılar formda yer alan basamağı doğru gerçekleştirdiklerinde ilgili hücreye (+), yanlış gerçekleştirdiklerinde veya o basamağa ilişkin bir davranış gerçekleştirmediklerinde (-) olarak işaretlenmiştir.

Öğretmen katılımcılar tarafından öğrencilere strateji öğretiminin yapıldığı öğretim oturumlarında öğretmen katılımcıların öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketi içerisinde yer alan ders planlarını uygulama düzeylerine ilişkin veriler her bir ders planı için hazırlanan kontrol listeleri aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmen katılımcılar kontrol listelerinde yer alan uygulama basamaklarını doğru gerçekleştirdiklerinde ilgili hücreye (+), yanlış gerçekleştirdiklerinde veya o basamağa ilişkin bir davranış gerçekleştirmediklerinde (-) olarak işaretlenmiştir. Ayrıca, kontrol listelerine ek bir sütun açılarak ders işlenişi sırasında öğretmen katılımcıların davranışlarına ilişkin araştırmacı tarafından notlar alınmış ve ders sonunda öğretmen katılımcılara geribildirim sunma aşamasında bu notlar kullanılmıştır. Öğretmen katılımcılar için etkililik verileri araştırmacı tarafından toplanmıştır.

#### 3.8.1.2. Öğrenci Katılımcılar için Etkililik Verilerinin Toplanması

Araştırmada öğretmen katılımcılar tarafından sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketinin öğrenci katılımcıların öykü yazma becerilerini edinmeleri üzerindeki etkililiğinin belirlenebilmesi için veri toplanmıştır. Başlama düzeyi, öğretim sonu değerlendirme, izleme ve genelleme oturumlarında öğrenci katılımcıların öykü yazma becerilerine ilişkin veriler "Öğrenci Katılımcılar İçin Yoklama, İzleme ve Genelleme Veri Toplama Formu" (EK 8) ile toplanmıştır. Öğrenci katılımcılar formda yer alan basamağı doğru gerçekleştirdiklerinde ilgili hücreye (+), yanlış gerçekleştirdiklerinde veya o basamağa ilişkin bir davranış gerçekleştirmediklerinde (-) olarak işaretlenmiştir.

Öğretmen katılımcılar tarafından öğrencilere öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketinin sunulduğu öğretim oturumlarında her bir ders planı için kontrol listeleri hazırlanmış ve öğrenci katılımcıların davranışları kaydedilmiştir. Öğrenci katılımcılar kontrol listelerinde yer alan basamakları doğru gerçekleştirdiklerinde ilgili hücreye (+), yanlış gerçekleştirdiklerinde veya o basamağa ilişkin bir davranış gerçekleştirmediklerinde (-) olarak işaretlenmiştir. Öğrenci katılımcıların başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarında yazdıkları öyküler "Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği" (EK 16) ile değerlendirilmiştir. Öğrenci katılımcıların yazdıkları öyküler Microsoft Word programına aktarılmış ve kelime sayısı hesaplanmıştır. Öğrencilerin öykü yazma sürelerine ilişkin veriler oturumlar esnasında çekilen video kayıtlar üzerinden toplanmıştır. Öğrenci katılımcılar için etkililik verileri araştırmacı tarafından toplanmıştır.

### 3.8.2. Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Araştırmada gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği olmak üzere iki tür güvenirlik verisi toplanmıştır. Veriler Özel Eğitim alanında lisans ve yüksek lisans derecesine sahip ve Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Doktora Programı'nda eğitimine devam eden bağımsız bir gözlemci tarafından toplanmıştır. İzleyen bölümde güvenirlik verilerinin toplanmasına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.8.2.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Araştırmada öğretmen katılımcılar ve öğrenci katılımcılar için iki tür gözlemciler arası güvenirlik verisi toplanmıştır. İzleyen bölümde gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanmasına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.8.2.1.1. Öğretmen Katılımcılar için Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Öğretmen katılımcılar için öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketini uygulama basamaklarını kullanabilme bağımlı değişkenine yönelik gözlemciler arası güvenirliğin belirlenebilmesi için her bir öğretmen katılımcıda başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme evrelerindeki oturumların en az %30'u yansız olarak belirlenmiştir. Belirlenen oturumların video kayıt görüntüleri bağımsız bir gözlemci tarafından izlenmiştir. Gözlemci, yoklama, izleme ve genelleme oturumları için "Öğretmen Katılımcılar İçin Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu"nda (EK 7) yer alan basamaklar öğretmen katılımcılar tarafından doğru gerçekleştirildiğinde ilgili hücreye (+), yanlış gerçekleştirildiğinde veya o basamağa ilişkin bir davranış gerçekleştirilmediğinde (-) olarak işaretlemiştir. Gözlemci, öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketinin sunulduğu öğretim oturumlarında her bir ders planı için kontrol listeleri hazırlanan kontrol listelerinde yer alan basamaklar öğretmen katılımcılar tarafından doğru gerçekleştirildiklerinde ilgili hücreye (+), yanlış gerçekleştirildiklerinde veya o basamağa ilişkin bir davranış gerçekleştirilmediklerinde (-) olarak işaretlemiştir.

#### 3.8.2.1.2. Öğrenci Katılımcılar için Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Öğrenci katılımcılar için öykü yazma becerisini edinme bağımlı değişkenine yönelik gözlemciler arası güvenirliğin belirlenebilmesi için her bir öğrenci katılımcıda başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme evrelerindeki oturumların en az %30'u yansız olarak belirlenmiştir. Belirlenen oturumların video kayıt görüntüleri bağımsız bir gözlemci tarafından izlenmiştir. Gözlemci, yoklama, izleme ve genelleme oturumları için öğrenci katılımcılar tarafından "Öğrenci Katılımcılar İçin Yoklama, İzleme ve Genelleme Veri Toplama Formu" nda (EK 8) yer alan basamaklar öğrenci katılımcılar tarafından doğru gerçekleştirildiğinde ilgili hücreye (+), yanlış gerçekleştirildiğinde veya o basamağa ilişkin bir davranış gerçekleştirilmediğinde (-) olarak işaretlenmiştir.

Gözlemci, öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketinin sunulduğu öğretim oturumlarında her bir ders planı için kontrol listeleri hazırlanan kontrol listelerinde yer alan basamaklar öğrenci katılımcılar tarafından doğru gerçekleştirdiklerinde ilgili hücreye (+), yanlış gerçekleştirdiklerinde veya o basamağa ilişkin bir davranış gerçekleştirmediklerinde (-) olarak işaretlenmiştir.

#### 3.8.2.2. Uygulama Güvenirliği Verilerinin Toplanması

Araştırmada öğretmen katılımcılar ve öğrenci katılımcılar için iki tür uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır. Öğretmen ve öğrenci katılımcıların davranışlarına ilişkin uygulama güvenirliğinin belirlenebilmesi için, gerçekleştirilen her bir evredeki oturumların en az %30 u yansız olarak seçilmiştir. İzleyen bölümde uygulama güvenirliği verilerinin toplanmasına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

##### 3.8.2.2.1. Öğretmen Katılımcılar İçin Uygulama Güvenirliği Verilerinin Toplanması

Araştırmada öğretmen katılımcılar için uygulama güvenirliği verisi araştırmanın öğretmen katılımcıları için bağımsız değişkendir ve öğretmen katılımcıların öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketini uygulama basamaklarını edinmelerini sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından sunulan öğretmen koçluğu uygulamasının planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını belirlemek üzere toplanmıştır. Öğretmen koçluğu uygulaması (a) ön eğitim ve (b) geri bildirim sunma aşamalarından oluşmuştur. Koçluk uygulamasının her iki aşaması video kamera ile kaydedilmiştir. Uygulama güvenirliği için her iki aşamaya ait videoların %30 u yansız olarak seçilmiş ve bağımsız bir gözlemci tarafından "Öğretmen Koçluğu Uygulaması Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu"ndaki (EK 10) basamaklar araştırmacı tarafından doğru gerçekleştirildiğinde ilgili hücreye (+), yanlış gerçekleştirdiğinde veya o basamağa ilişkin bir davranış gerçekleştirilmediğinde (-) olarak işaretlenerek toplanmıştır.

#### 3.8.2.2.2. Öğrenci Katılımcılar İçin Uygulama Güvenirliği Verilerinin Toplanması

Araştırmada öğrenci katılımcılar için uygulama güvenirliği verisi, araştırmanın öğrenci katılımcıları için bağımsız değişken iken araştırmanın öğretmen katılımcıları için bağımlı değişkendir. Çalışmada uygulama güvenirliği verisi, öğretmen katılımcıların öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketini planlandığı gibi uygulayıp uygulamadıklarını belirlemek üzere toplanmıştır. Bu nedenle araştırmanın öğrenci katılımcılar için uygulama güvenirliği verileri, "Öğretmen Katılımcılar İçin Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu" (EK 7) ve öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketinin sunulduğu öğretim oturumlarında her bir ders planı için hazırlanan kontrol listeleri ile toplanmıştır. Veriler bağımsız bir gözlemci tarafından, öğretmen katılımcılar tarafından kontrol listelerindeki basamaklar doğru gerçekleştirildiğinde ilgili hücreye (+), yanlış gerçekleştirdiğinde veya o basamağa ilişkin bir davranış gerçekleştirilmediğinde (-) olarak işaretlenerek toplanmıştır.

### 3.8.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması

Araştırmada öğretmen katılımcılardan birebir gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla çalışma öncesinde ve sonrasında sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Uzman görüşü sonrasında görüşme sorularına (EK 27 ve EK 28) son hali verilmiştir. Görüşmelerde öğretmen katılımcılara öykü yazma becerisinin öğretimi ve öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulanmasına ilişkin sorular sorulmuştur. Öğretmen katılımcılar ile yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayda alınmış ve sonrasında yazıya çevrilmiştir.

## 3.9. Verilerin Analizi

### 3.9.1. Etkililik Verilerinin Analizi

Araştırmada öğretmen katılımcılar ve öğrenci katılımcılar için iki tür etkililik verisinin analizi yapılmıştır. İzleyen bölümde etkililik verilerinin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.9.1.1. Öğretmen Katılımcılar için Etkililik Verilerinin Analizi

Araştırmada öğretmen katılımcıların öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketini uygulama basamaklarını edinmelerini sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından sunulan öğretmen koçluğu uygulamasının etkililiği değerlendirmek üzere toplanan veriler grafiksel analiz ile analiz edilmiştir. Öğretmen katılımcıların doğru tepki yüzdeleri "[Doğru tepki sayısı/Toplam tepki sayısı x 100)]" formülü kullanılarak hesaplanmıştır ve grafiğe işlenmiştir (Bilmez ve Tekin-İftar, 2014).

#### 3.9.1.2. Öğrenci Katılımcılar için Etkililik Verilerinin Analizi

Araştırmada öğretmen katılımcılar tarafından sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketinin öğrenci katılımcıların öykü yazma becerilerini edinmeleri üzerindeki etkililiğini değerlendirmek üzere toplanan veriler grafiksel analiz ile analiz edilmiştir. Öğrenci katılımcıların doğru tepki yüzdeleri "[(Doğru tepki sayısı/Toplam tepki sayısı) x 100]" formülü kullanılarak hesaplanmıştır ve grafiğe işlenmiştir (Bilmez ve Tekin-İftar, 2014).

### 3.9.2. Güvenirlik Verilerinin Analizi

Araştırmada gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği olmak üzere iki tür güvenirlik verisinin analizi yapılmıştır. İzleyen bölümde güvenirlik verilerinin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

### 3.9.2.1. Gözlemciler arası Güvenirlik Verilerinin Analizi

Araştırmada öğretmen katılımcılar ve öğrenci katılımcılar için iki tür gözlemciler arası güvenirlik verisinin analizi yapılmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik katsayıları "[Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100]" (Alberto ve Troutman, 2013) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. İzleyen bölümde gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.9.2.1.1. Öğretmen Katılımcılar için Gözlemciler arası Güvenirlik Verilerinin Analizi

Öğretmen katılımcılar için hedeflenen öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketini uygulama basamaklarının gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine ilişkin güvenirlik verileri tüm oturumların %30 unda toplanmıştır. Tablo 3.4.'de katılımcı öğretmenlerin bağımlı değişken için gözlemciler arası güvenirlik verilerine bakıldığında, Ufuk Öğretmen için başlama düzeyi oturumlarında ortalama %100, öğretim oturumları için ortalama %92,06 (ranj=%64,28-%100), izleme ve genelleme oturumları için ortalama %100 dür. Ömer Öğretmen için gözlemciler arası güvenirlik verileri; başlama düzeyi oturumlarında ortalama %88,8, öğretim oturumları için ortalama %92,3 (ranj=%87,5-%100), izleme ve genelleme oturumları için ortalama %100 dür. Özlem Öğretmen için gözlemciler arası güvenirlik verileri; başlama düzeyi oturumlarında ortalama %100, öğretim oturumları için ortalama %97,22 (ranj=%92,85-%100), izleme ve genelleme oturumları için ortalama %100 dür. Eren Öğretmen için gözlemciler arası güvenirlik verileri; başlama düzeyi oturumlarında ortalama %100, öğretim oturumları için ortalama %93,75 (ranj=%81,25-%100), izleme ve genelleme oturumları için ortalama %100 dür.

**Tablo 3.4.** Öğretmen katılımcılara ilişkin gözlemciler arası güvenirlik bulguları

| Öğretmen Katılımcı | Başlama Düzeyi Oturumları | Öğretim Oturumları | İzleme Oturumları | Genelleme Oturumları |
|---|---|---|---|---|
| **Ufuk** | %100 | %92,06 | %100 | %100 |
| **Ömer** | %88,8 | %92,3 | %100 | %100 |
| **Özlem** | %100 | %97,22 | %100 | %100 |
| **Eren** | %100 | %93,7 | %100 | %100 |

### 3.9.2.1.2. Öğrenci Katılımcılar için Gözlemciler arası Güvenirlik Verilerinin Analizi

Öğrenci katılımcılar için hedeflenen öykü yazma becerisinin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine ilişkin güvenirlik verileri tüm oturumların %30 unda toplanmıştır. Tablo 3.5.'de katılımcı öğrencilerin bağımlı değişken için gözlemciler arası güvenirlik verilerine bakıldığında, Melih için başlama düzeyi oturumlarında ortalama %100, öğretim oturumları için ortalama %95,91 (ranj=%85,71-%100), izleme ve genelleme oturumları için ortalama %100 dür. Koray için gözlemciler arası güvenirlik verileri; başlama düzeyi oturumlarında ortalama %88,8, öğretim oturumları için ortalama %94,36 (ranj=%78,57-%100), izleme ve genelleme oturumları için ortalama %100 dür. Uraz için gözlemciler arası güvenirlik verileri; başlama düzeyi oturumlarında ortalama %94,4 (ranj=%77,7-%100), öğretim oturumları için ortalama %93,61 (ranj=%91,66-%100), izleme ve genelleme oturumları için ortalama %100 dür. Elif için gözlemciler arası güvenirlik verileri; başlama düzeyi oturumlarında ortalama %94,4 (ranj=%88,8-%100), öğretim oturumları için ortalama %96,92 (ranj=%92,85-%100), izleme ve genelleme oturumları için ortalama %100 dür.

**Tablo 3.5.** Öğrenci katılımcılara ilişkin gözlemciler arası güvenirlik bulguları

| Öğretmen Katılımcı | Başlama Düzeyi Oturumları | Öğretim Oturumları | İzleme Oturumları | Genelleme Oturumları |
|---|---|---|---|---|
| **Melih** | %100 | %95,91 | %100 | %100 |
| **Koray** | %88,8 | %94,36 | %100 | %100 |
| **Uraz** | %94,4 | %93,61 | %100 | %100 |
| **Elif** | %94,4 | %96,92 | %100 | %100 |

### 3.9.2.2. Uygulama Güvenirliği Verilerinin Analizi

Araştırmada öğretmen katılımcılar ve öğrenci katılımcılar için iki tür uygulama güvenirliği verisinin analizi yapılmıştır. Uygulama güvenirliği katsayıları "[(Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı) x 100]" (Billingsley, White ve Munson, 1980; Tekin-İftar ve Kırcaali İftar, 2018) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. İzleyen bölümde uygulama güvenirliği verilerinin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.9.2.2.1. Öğretmen Katılımcılar için Uygulama Güvenirliği Verilerinin Analizi

Araştırmada öğretmen katılımcılar için bağımsız değişken olan öğretmen koçluğu uygulamasının güvenilir olarak uygulanıp uygulanmadığına ilişkin güvenirlik verileri tüm oturumların %30 unda toplanmış ve bulgular Tablo 3.6.' da verilmiştir. Tablo 3.6.' da görüldüğü gibi araştırmacı öğretmen koçluğu uygulamasını öğretmen eğitimi oturumlarında tüm katılımcılarda %100 güvenirlikle uygulamıştır. Araştırmacının geribildirim sunma aşamasında uygulama güvenirliği, Ufuk Öğretmen için %100, Ömer Öğretmen için %96,2 (ranj=%88,8-%100), Özlem Öğretmen için %91,6 (ranj=%88,8-%100) ve Eren Öğretmen için %97,2 (ranj=%88,8-%100) dır.

**Tablo 3.6.** Öğretmen katılımcılara ilişkin uygulama güvenirliği bulguları

| Öğretmen Katılımcı | Öğretmen Eğitimi | Geribildirim Sunma |
|---|---|---|
| **Ufuk** | %100 | %100 |
| **Ömer** | %100 | %96,2 |
| **Özlem** | %100 | %91,6 |
| **Eren** | %100 | %97,2 |

#### 3.9.2.2.2. Öğrenci Katılımcılar için Uygulama Güvenirliği Verilerinin Analizi

Araştırmada öğrenci katılımcılar için bağımsız değişken olan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketinin öğretmen katılımcılar tarafından güvenilir olarak uygulanıp uygulanmadığına ilişkin güvenirlik verileri tüm oturumların %30 unda toplanmış ve bulgular Tablo 3.7.' de verilmiştir. Tablo 3.7.' de Melih için uygulama güvenirliği verileri, öğretim oturumları için ortalama %100 ve izleme ve genelleme oturumları için ortalama %100 dür. Koray için uygulama güvenirliği verileri; öğretim oturumları için ortalama %96,65 (ranj=%92,85-%100) ve izleme ve genelleme oturumları için ortalama %100 dür. Uraz için için uygulama güvenirliği verileri; öğretim oturumları için ortalama %95,31 (ranj=%81,25-%100) ve izleme ve genelleme oturumları için ortalama %100 dür. Elif için için uygulama güvenirliği verileri; öğretim oturumları için ortalama %98,43 (ranj=%93,75-%100) ve izleme ve genelleme oturumları için ortalama %100 dür.

**Tablo 3.7.** Öğrenci katılımcılara ilişkin uygulama güvenirliği bulguları

| Öğretmen Katılımcı | Öğrenci Katılımcı | Öğretim Oturumları | İzleme ve Genelleme Oturumları |
|---|---|---|---|
| **Ufuk** | **Melih** | 100 | %100 |
| **Ömer** | **Koray** | 96,65 | %100 |
| **Özlem** | **Uraz** | 92,85 | %100 |
| **Eren** | **Elif** | 98,43 | %100 |

### 3.9.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi

Araştırmada öğretmen katılımcılarla birebir gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla çalışma öncesinde ve sonrasında toplanan sosyal geçerlik verileri ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve yazıya çevrilmiştir. Toplanan veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir.

# 4. BULGULAR

Bu araştırmanın amacı, araştırmacı tarafından sunulan koçluk uygulamalarının öğretmenlerin öğretim becerileri ve öğretmenler tarafından özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretimin öğrencilerin öykü yazma becerisini kazanmaları üzerindeki etkilerini incelemektir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin ve öğrencilerin çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan veriler analiz edilerek; (a) öğretmen koçluğu uygulamasının öğretmenler üzerindeki etkililik bulguları, (b) öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler üzerindeki etkililik bulguları ve (c) sosyal geçerlik bulguları başlıkları altında açıklanmıştır.

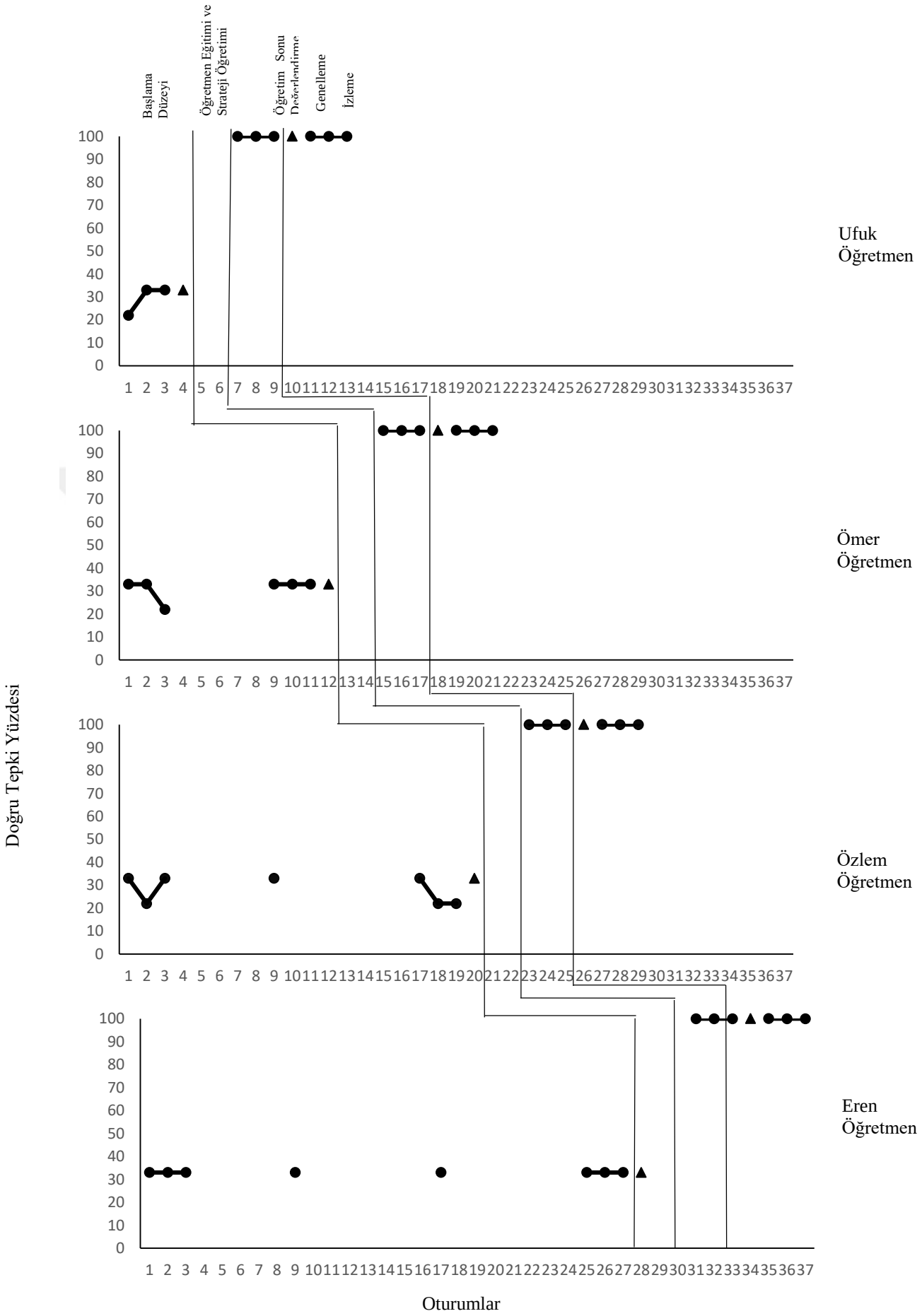
## 4.1. Öğretmen Koçluğu Uygulamasının Öğretmen Katılımcılar Üzerindeki Etkililik Bulguları

Araştırmacı tarafından sunulan öğretmen koçluğu uygulamasının öğretmen katılımcıların öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim sunma becerileri üzerindeki etkileri analiz edilmiş ve etkililik bulguları Şekil 4.1.'de sunulmuştur. Grafikte öğretmen katılımcıların öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketini uygulama basamaklarına ilişkin başlama düzeyi, öğretim sonu değerlendirme, izleme ve genelleme evrelerinde gerçekleştirdikleri doğru tepki yüzdeleri yer almaktadır. İzleyen başlıklarda her bir öğretmen katılımcıya ilişkin etkililik bulgularına yer verilmiştir.

### 4.1.1. Ufuk Öğretmen'in Etkililik Bulguları: Edinim, İzleme ve Genelleme

Ufuk Öğretmen, başlama düzeyi evresinde öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim sunma becerisini, Şekil 4.1'de görüldüğü gibi ortalama %29,6

(ranj=%33,3-%22,2) düzeyinde sergilemiştir. Başlama düzeyi evresinden sonra Ufuk Öğretmen'e öğretmen eğitim programı sunulmuş, öğretmen eğitiminin rol oynama basamağında 1.ders planında yer alan basamaklar %100 doğru performansla sergilendikten sonra öğretim oturumlarına geçilmiştir. Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketi ile toplam 12 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. 1. Öğretim oturumunda Ufuk Öğretmen, KDY ve 6N1K stratejisinin öğretiminin yapıldığı 1. ders planında yer alan basamaklara ilişkin %100 düzeyinde performans sergilemiş ve bir sonraki derse geçiş için belirlenen ders planlarına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %100 doğru gerçekleştirme ölçütünü karşılamıştır. 2. Öğretim oturumunda öykü ögelerinin bulunması ve öz düzenleme stratejilerinden hedef belirlemenin öğretiminin yapıldığı 2. ders planda yer alan basamaklara ilişkin Ufuk Öğretmen %93,75 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Öğretim oturumu sonunda Ufuk Öğretmen'e düzeltici geribildirimler sunulmuş ve ders planı ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Ufuk Öğretmen 3. öğretim oturumunda 2. ders planına ilişkin %100 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. 4. Öğretim oturumunda KDY ve 6N1K stratejilerini kullanarak nasıl öykü yazılacağına ve öz talimatlandırmaya ilişkin model olunan 3.ders planına geçilmiş ve Ufuk Öğretmen 3. ders planında yer alan basamaklara ilişkin %100 düzeyinde performans sergilemiştir. Fakat öğrencisi Melih 3. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %90 düzeyinde doğru performansla sergilemediği için 5. Öğretim oturumunda 3. ders planı işlenmiş ve Ufuk Öğretmen kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. 6. Öğretim oturumunda 4. ders planına geçilmiştir. Ufuk Öğretmen, KDY ve 6N1K stratejilerini kullanarak işbirliği içinde bir öykü yazımının hedeflendiği 4. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. Fakat öğrencisi Melih 4. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %90 düzeyinde doğru performansla sergilemediği için 7. Öğretim oturumunda 4. ders planı işlenmiş ve Ufuk Öğretmen kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. 8. Öğretim oturumunda grafik düzenleyici desteğinin geri çekildiği 5. ders planına geçilmiş ve bu oturumda Ufuk Öğretmen 5. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. Bu derste Ufuk Öğretmen'in öğrencisi Melih 5. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %90 düzeyinde doğru performansla sergilemediği için 9. ve 10. Öğretim




**Şekil 4.1.** Öğretmen katılımcıların başlama düzeyi, öğretim sonu değerlendirme, genelleme ve izleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri

oturumunda 5. ders planı işlenmiş ve Ufuk Öğretmen kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. 11. Öğretim oturumunda yarım bırakılan bir öykünün tamamlandığı 6.ders planına geçilmiş ve Ufuk Öğretmen kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. 12. Öğretim oturumunda genellemenin hedeflendiği 7. ders planını Koray ile işlemiş ve Ufuk Öğretmen kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. Tablo 4.1.'de Ufuk Öğretmen'in her bir ders planına ilişkin gerçekleştirdiği toplam öğretim oturumu sayısı, süresi ve doğru tepki yüzdeleri verilmiştir.

**Tablo 4.1**. Ufuk Öğretmen'in öğretim oturumları

| Ders Planı | Oturum Sayısı | Oturum Süresi | Doğru Tepki Yüzdesi |
|---|---|---|---|
| 1. Ders Planı | 1. Oturum | 31 dk 56 sn | %100 |
| 2. Ders Planı | 1. Oturum | 36 dk 57 sn | %93,75 |
| | 2. Oturum | 35 dk 32 sn | %100 |
| 3. Ders Planı | 1. Oturum | 38 dk 36 sn | %100 |
| | 2. Oturum | 35 dk 42 sn | %100 |
| 4. Ders Planı | 1. Oturum | 38 dk 5 sn | %100 |
| | 2. Oturum | 35 dk 10 sn | %100 |
| 5. Ders Planı | 1. Oturum | 36 dk 15 sn | %100 |
| | 2. Oturum | 35 dk 12 sn | %100 |
| | 3. Oturum | 36 dk 28 sn | %100 |
| 6. Ders Planı | 1. Oturum | 34 dk 43 sn | %100 |
| 7. Ders Planı | 1. Oturum | 30 dk 33 sn | %100 |
| Toplam | 12 Oturum | 7 sa 5 dk 9 sn | |

Ufuk Öğretmen'in öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim sunma becerisinin öğretiminde tüm ders planlarına ilişkin kontrol listelerinde yer alan basamakları %100 doğrulukta sergilemesinin ve öğrencisi Melih'in öz düzenlemeli strateji geliştirme modeli çerçevesinde öykü yazma becerisinin öğretiminde tüm ders planlarına ilişkin kontrol listelerinde yer alan basamakları %90 ve üzeri doğrulukta sergilemesinin ardından öğretim oturumları sona ermiştir. Öğretim oturumlarının ardından öğretim sonu değerlendirme oturumlarına geçilmiştir. Öğretim sonu değerlendirme oturumlarında Ufuk Öğretmen öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim sunma becerisini Şekil 4.1'de görüldüğü gibi üç oturum ard arda % 100 düzeyinde doğru olarak sergilemiştir.

Öğretim sonu değerlendirme oturumlarından bir, iki ve dört hafta sonra izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme evresinde Ufuk Öğretmen'in edindiği beceriyi bir, iki ve dördüncü haftalarda %100 oranında koruduğu görülmüştür.

Öğretmen katılımcılar için kişiler arası genelleme verileri öntest- sontest oturumları ile toplanmıştır. Şekil 4.1.'de görüldüğü gibi öntest- sontest genelleme yoklama oturumlarında Ufuk Öğretmen Koray ile uygulama öncesinde %33,3, uygulama sonrasında %100 doğruluk düzeyinde performans sergilemiştir.

Örtüşme analizi, farklı evrelerdeki verilerin örtüşme (benzeşme) yüzdesini belirlemek amacıyla gerçekleştirilir. Bu amaçla örtüşen veri yüzdesi veya örtüşmeyen veri yüzdesi analizleri yapılmakta, örtüşmeyen veri yüzdesi analizinin daha yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplanırken birinci evrenin veri aralığı (ranjı), diğer bir deyişle evredeki en büyük ve en küçük değerler bulunur. Takip eden evrede birinci evrenin veri aralığı dışında kalan veri noktası sayısı belirlenir. Ardından ikinci evredeki toplam veri noktası sayısı belirlenir. İkinci evrede birinci evrenin veri aralığı dışında kalan veri noktası sayısı ikinci evredeki toplam veri noktası sayısına bölünür ve 100 ile çarpılır. Örtüşmeme yüzdesi ne kadar büyükse uygulamanın bağımlı değişken üzerindeki etkisi o kadar güçlüdür (Tekin İftar, 2018). Buna göre birinci ve ikinci evre arasındaki örtüşmeme oranı %90 ve üzeri ise "yüksek etkili müdahale", %70 ve %90 arasında ise "etkili müdahale", %50 ile %70 arasında ise "sorgulanabilir müdahale", %50 ve altında ise "etkili olmayan müdahale" olarak değerlendirilir (Scruggs ve Mastropieri, 2001).

Öğretmen koçluğu uygulamasının Ufuk Öğretmen'in hedef beceriyi öğrenme üzerindeki etkililiğine ilişkin örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplanmıştır. Başlama düzeyi evresi ile öğretim sonu değerlendirme evresindeki örtüşmeyen veri yüzdesi %100'dür. Bu bulgudan yola çıkarak araştırmacı tarafından sunulan öğretmen koçluğu uygulamasının Ufuk Öğretmen'in öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketini uygulama basamaklarını edinmesinde yüksek etkili bir müdahale olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

### 4.1.2. Ömer Öğretmen'in Etkililik Bulguları: Edinim, İzleme ve Genelleme

Ömer Öğretmen başlama düzeyi evresinde öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim sunma becerisini, Şekil 4.1'de görüldüğü gibi ortalama %31,45 (ranj=%33,3-%22,2) düzeyinde sergilemiştir. Başlama düzeyi evresinden sonra Ömer Öğretmen'e öğretmen eğitim programı sunulmuş, öğretmen eğitiminin rol oynama basamağında 1.ders planında yer alan basamaklar %100 doğru performansla sergilendikten sonra öğretim oturumlarına geçilmiştir. Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketi ile toplam 12 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. 1. Öğretim oturumunda Ömer Öğretmen, KDY ve 6N1K stratejisinin öğretiminin yapıldığı 1. ders planında yer alan basamaklara ilişkin %100 düzeyinde performans sergilemiş ve bir sonraki derse geçiş için belirlenen ders planlarına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %100 doğru gerçekleştirme ölçütünü karşılamıştır. 2. Öğretim oturumunda öykü ögelerinin bulunması ve öz düzenleme stratejilerinden hedef belirlemenin öğretiminin yapıldığı 2. ders planında yer alan basamaklara ilişkin Ömer Öğretmen %93,75 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Öğretim oturumu sonunda Ömer Öğretmen'e düzeltici geribildirimler sunulmuş ve ders planı ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Ömer Öğretmen 3. öğretim oturumunda 2. ders planına ilişkin %100 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. 4. Öğretim oturumunda KDY ve 6N1K stratejilerini kullanarak nasıl öykü yazılacağına ve öz talimatlandırmaya ilişkin model olunan 3.ders planına geçilmiş ve Ömer Öğretmen 3. ders planında yer alan basamaklara ilişkin %92,85 düzeyinde performans sergilemiştir. Öğretim oturumu sonunda Ömer Öğretmen'e düzeltici geribildirimler sunulmuş ve ders planı ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Ömer Öğretmen 5. Öğretim oturumunda 3. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. 6. Öğretim oturumunda 4. ders planına geçilmiştir. Ömer Öğretmen, KDY ve 6N1K stratejilerini kullanarak işbirliği içinde bir öykü yazımının hedeflendiği 4. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %90 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. Öğretim oturumu sonunda Ömer Öğretmen'e düzeltici geribildirimler sunulmuş ve ders planı ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Ömer Öğretmen 7. Öğretim

oturumunda 4. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. Fakat öğrencisi Koray 4. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %90 düzeyinde doğru performansla sergilemediği için 8. Öğretim oturumunda 4. ders planı işlenmiş ve Ömer Öğretmen kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. 9. Öğretim oturumunda grafik düzenleyici desteğinin geri çekildiği 5. Ders planına geçilmiş ve bu oturumda Ömer Öğretmen 5. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. Bu derste Ömer Öğretmen'in öğrencisi Koray 5. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %90 düzeyinde doğru performansla sergilemediği için 10. Öğretim oturumunda 5. ders planı işlenmiş ve Ömer Öğretmen kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. 11. Öğretim oturumunda yarım bırakılan bir öykünün tamamlandığı 6.ders planına geçilmiş ve Ömer Öğretmen kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. 12. Öğretim oturumunda genellemenin hedeflendiği 7. ders planını Melih ile işlemiş ve Ömer Öğretmen kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. Tablo 4.2.'de Ömer Öğretmen'in her bir ders planına ilişkin gerçekleştirdiği toplam öğretim oturumu sayısı, süresi ve doğru tepki yüzdeleri verilmiştir.

**Tablo 4.2**. Ömer Öğretmen'in öğretim oturumları

| **Ders Planı** | **Oturum Sayısı** | **Oturum Süresi** | **Doğru Tepki Yüzdesi** |
|---|---|---|---|
| 1. Ders Planı | 1. Oturum | 23 dk 10 sn | %100 |
| 2. Ders Planı | 1. Oturum | 33 dk 52 sn | %93,75 |
| | 2. Oturum | 36 dk 17 sn | %100 |
| 3. Ders Planı | 1. Oturum | 30 dk 32 sn | %92,85 |
| | 2. Oturum | 32 dk 29 sn | %100 |
| 4. Ders Planı | 1. Oturum | 29 dk 4 sn | %90 |
| | 2. Oturum | 32 dk 10 sn | %100 |
| | 3. Oturum | 33 dk 19 sn | %100 |
| 5. Ders Planı | 1. Oturum | 29 dk 18 sn | %100 |
| | 2. Oturum | 34 dk 40 sn | %100 |
| 6. Ders Planı | 1. Oturum | 27 dk 47 sn | %100 |
| 7. Ders Planı | 1. Oturum | 32 dk 40 sn | %100 |
| Toplam | 12 Oturum | 6 sa 15 dk 18 sn | |

Ömer Öğretmen'in öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim sunma becerisinin öğretiminde tüm ders planlarına ilişkin kontrol listelerinde yer alan basamakları %100 doğrulukta sergilemesinin ve öğrencisi Koray'ın öz düzenlemeli strateji geliştirme modeli çerçevesinde öykü yazma becerisinin öğretiminde tüm ders planlarına ilişkin kontrol listelerinde yer alan basamakları %90 ve üzeri doğrulukta sergilemesinin ardından öğretim oturumları sona ermiştir. Öğretim oturumlarının ardından öğretim sonu değerlendirme oturumlarına geçilmiştir. Öğretim sonu değerlendirme oturumlarında Ömer Öğretmen öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim sunma becerisini Şekil 4.1'de görüldüğü gibi üç oturum ard arda % 100 düzeyinde doğru olarak sergilemiştir.

Öğretim sonu değerlendirme oturumlarından bir, iki ve dört hafta sonra izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme evresinde Ömer Öğretmen'in edindiği beceriyi bir, iki ve dördüncü haftalarda %100 oranında koruduğu görülmüştür.

Öğretmen katılımcılar için kişiler arası genelleme verileri öntest- sontest oturumları ile toplanmıştır. Şekil 4.1. de görüldüğü gibi öntest- sontest genelleme yoklama oturumlarında Ömer Öğretmen Melih ile uygulama öncesinde %33,3, uygulama sonrasında %100 doğruluk düzeyinde performans sergilemiştir.

Öğretmen koçluğu uygulamasının Ömer Öğretmen'in hedef beceriyi öğrenme üzerindeki etkililiğine ilişkin örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplanmıştır. Başlama düzeyi evresi ile öğretim sonu değerlendirme evresindeki örtüşmeyen veri yüzdesi %100'dür. Bu bulgudan yola çıkarak araştırmacı tarafından sunulan öğretmen koçluğu uygulamasının Ömer Öğretmen'in öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketini uygulama basamaklarını edinmesinde yüksek etkili bir müdahale olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

### 4.1.3. Özlem Öğretmen'in Etkililik Bulguları: Edinim, İzleme ve Genelleme

Özlem Öğretmen başlama düzeyi evresinde öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim sunma becerisini, Şekil 4.1'de görüldüğü gibi ortalama %28,45 (ranj=%33,3-%22,2) düzeyinde sergilemiştir. Başlama düzeyi evresinden sonra Özlem Öğretmen'e öğretmen eğitim programı sunulmuş, öğretmen eğitiminin rol oynama basamağında 1.ders planında yer alan basamaklar %100 doğru performansla sergilendikten sonra öğretim oturumlarına geçilmiştir. Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketi ile toplam 12 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. 1. Öğretim oturumunda Özlem Öğretmen, KDY ve 6N1K stratejisinin öğretiminin yapıldığı 1. ders planında yer alan basamaklara ilişkin %100 düzeyinde performans sergilemiş ve bir sonraki derse geçiş için belirlenen ders planlarına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %100 doğru gerçekleştirme ölçütünü karşılamıştır. 2. Öğretim oturumunda öykü ögelerinin bulunması ve öz düzenleme stratejilerinden hedef belirlemenin öğretiminin yapıldığı 2. ders planda yer alan basamaklara ilişkin Özlem Öğretmen %81,25 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Öğretim oturumu sonunda Özlem Öğretmen'e düzeltici geribildirimler sunulmuş ve ders planı ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Özlem Öğretmen 3. öğretim oturumunda 2. ders planına ilişkin %100 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. 4. Öğretim oturumunda KDY ve 6N1K stratejilerini kullanarak nasıl öykü yazılacağına ve öz talimatlandırmaya ilişkin model olunan 3.ders planına geçilmiş ve Özlem Öğretmen 3. ders planında yer alan basamaklara ilişkin %92,85 düzeyinde performans sergilemiştir. Öğretim oturumu sonunda Özlem Öğretmen'e düzeltici geribildirimler sunulmuş ve ders planı ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Özlem Öğretmen 5. Öğretim oturumunda 3. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. 6. Öğretim oturumunda 4. ders planına geçilmiştir. Özlem Öğretmen, KDY ve 6N1K stratejilerini kullanarak işbirliği içinde bir öykü yazımının hedeflendiği 4. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %93,75 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. Öğretim oturumu sonunda Özlem Öğretmen'e düzeltici geribildirimler sunulmuş ve ders planı ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Özlem Öğretmen 7. Öğretim

oturumunda 4. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. Fakat öğrencisi Uraz 4. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %90 düzeyinde doğru performansla sergilemediği için 8. Öğretim oturumunda 4. ders planı işlenmiş ve Özlem Öğretmen kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. 9. Öğretim oturumunda grafik düzenleyici desteğinin geri çekildiği 5. Ders planına geçilmiş ve bu oturumda Özlem Öğretmen 5. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları%94,11 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. Öğretim oturumu sonunda Özlem Öğretmen'e düzeltici geribildirimler sunulmuş ve ders planı ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. 10. Öğretim oturumunda 5. ders planı işlenmiş ve Özlem Öğretmen kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. 11. Öğretim oturumunda yarım bırakılan bir öykünün tamamlandığı 6.ders planına geçilmiş ve Özlem Öğretmen kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. 12. Öğretim oturumunda genellemenin hedeflendiği 7. ders planını Elif ile işlemiş ve Özlem Öğretmen kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. Tablo 4.3.'de Özlem Öğretmen'in her bir ders planına ilişkin gerçekleştirdiği toplam öğretim oturumu sayısı, süresi ve doğru tepki yüzdeleri verilmiştir.

**Tablo 4.3**. Özlem Öğretmen'in öğretim oturumları

| **Ders Planı** | **Oturum Sayısı** | **Oturum Süresi** | **Doğru Tepki Yüzdesi** |
|---|---|---|---|
| 1. Ders Planı | 1. Oturum | 23 dk 53 sn | %100 |
| 2. Ders Planı | 1. Oturum | 33 dk 43 sn | %81,25 |
| | 2. Oturum | 35 dk 20 sn | %100 |
| 3. Ders Planı | 1. Oturum | 29 dk 21 sn | %92,85 |
| | 2. Oturum | 22 dk 6 sn | %100 |
| 4. Ders Planı | 1. Oturum | 33 dk 59 sn | %93,75 |
| | 2. Oturum | 31 dk 5 sn | %100 |
| | 3. Oturum | 33 dk 43 sn | %100 |
| 5. Ders Planı | 1. Oturum | 34 dk 1 sn | %94,11 |
| | 2. Oturum | 32 dk 17 sn | %100 |
| 6. Ders Planı | 1. Oturum | 38 dk 9 sn | %100 |
| 7. Ders Planı | 1. Oturum | 36 dk 47 sn | %100 |
| Toplam | 12 Oturum | 6 sa 24 dk 24 sn | |

Özlem Öğretmen'in öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim sunma becerisinin öğretiminde tüm ders planlarına ilişkin kontrol listelerinde yer alan basamakları %100 doğrulukta sergilemesinin ve öğrencisi Uraz'ın öz düzenlemeli strateji geliştirme modeli çerçevesinde öykü yazma becerisinin öğretiminde tüm ders planlarına ilişkin kontrol listelerinde yer alan basamakları %90 ve üzeri doğrulukta sergilemesinin ardından öğretim oturumları sona ermiştir. Öğretim oturumlarının ardından öğretim sonu değerlendirme oturumlarına geçilmiştir. Öğretim sonu değerlendirme oturumlarında Özlem Öğretmen öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim sunma becerisini Şekil 4.1'de görüldüğü gibi üç oturum ard arda % 100 düzeyinde doğru olarak sergilemiştir.

Öğretim sonu değerlendirme oturumlarından bir, iki ve dört hafta sonra izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme evresinde Özlem Öğretmen'in edindiği beceriyi bir, iki ve dördüncü haftalarda %100 oranında koruduğu görülmüştür.

Öğretmen katılımcılar için kişiler arası genelleme verileri öntest- sontest oturumları ile toplanmıştır. Şekil 4.1. de görüldüğü gibi öntest- sontest genelleme yoklama oturumlarında Özlem Öğretmen Elif ile uygulama öncesinde %33,3, uygulama sonrasında %100 doğruluk düzeyinde performans sergilemiştir.

Öğretmen koçluğu uygulamasının Özlem Öğretmen'in hedef beceriyi öğrenme üzerindeki etkililiğine ilişkin örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplanmıştır. Başlama düzeyi evresi ile öğretim sonu değerlendirme evresindeki örtüşmeyen veri yüzdesi %100'dür. Bu bulgudan yola çıkarak araştırmacı tarafından sunulan öğretmen koçluğu uygulamasının Özlem Öğretmen'in öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketini uygulama basamaklarını edinmesinde yüksek etkili bir müdahale olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

### 4.1.4. Eren Öğretmen'in Etkililik Bulguları: Edinim, İzleme ve Genelleme

Eren Öğretmen başlama düzeyi evresinde öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim sunma becerisini, Şekil 4.1'de görüldüğü gibi ortalama %33,3 düzeyinde sergilemiştir. Başlama düzeyi evresinden sonra Eren Öğretmen'e öğretmen eğitim programı sunulmuş, öğretmen eğitiminin rol oynama basamağında 1.ders planında yer alan basamaklar %100 doğru performansla sergilendikten sonra öğretim oturumlarına geçilmiştir. Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketi ile toplam 12 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. 1. Öğretim oturumunda Eren Öğretmen, KDY ve 6N1K stratejisinin öğretiminin yapıldığı 1. ders planında yer alan basamaklara ilişkin %100 düzeyinde performans sergilemiş ve bir sonraki derse geçiş için belirlenen ders planlarına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %100 doğru gerçekleştirme ölçütünü karşılamıştır. 2. Öğretim oturumunda öykü ögelerinin bulunması ve öz düzenleme stratejilerinden hedef belirlemenin öğretiminin yapıldığı 2. ders planda yer alan basamaklara ilişkin Eren Öğretmen %93,75 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. Öğretim oturumu sonunda Eren Öğretmen'e düzeltici geribildirimler sunulmuş ve ders planı ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Eren Öğretmen 3. öğretim oturumunda 2. ders planına ilişkin %100 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. 4. Öğretim oturumunda KDY ve 6N1K stratejilerini kullanarak nasıl öykü yazılacağına ve öz talimatlandırmaya ilişkin model olunan 3.ders planına geçilmiş ve Eren Öğretmen 3. ders planında yer alan basamaklara ilişkin %92,85 düzeyinde performans sergilemiştir. Öğretim oturumu sonunda Eren Öğretmen'e düzeltici geribildirimler sunulmuş ve ders planı ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Eren Öğretmen 5. Öğretim oturumunda 3. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. 6. Öğretim oturumunda 4. ders planına geçilmiştir. Eren Öğretmen, KDY ve 6N1K stratejilerini kullanarak işbirliği içinde bir öykü yazımının hedeflendiği 4. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %93,75 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. Öğretim oturumu sonunda Eren Öğretmen'e düzeltici geribildirimler sunulmuş ve ders planı ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Eren Öğretmen 7. Öğretim oturumunda 4. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %100

düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. Fakat öğrencisi Elif 4. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %90 düzeyinde doğru performansla sergilemediği için 8. Öğretim oturumunda 4. ders planı işlenmiş ve Eren Öğretmen kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. 8. Öğretim oturumunda Elif 4. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %90 düzeyinde doğru performansla sergilemediği için, 9. Öğretim oturumunda 4. ders planı işlenmiş ve Eren Öğretmen kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. 10. Öğretim oturumunda grafik düzenleyici desteğinin geri çekildiği 5. ders planı işlenmiş ve Eren Öğretmen kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. 11. Öğretim oturumunda yarım bırakılan bir öykünün tamamlandığı 6.ders planına geçilmiş ve Eren Öğretmen kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. 12. Öğretim oturumunda genellemenin hedeflendiği 7. ders planını Uraz ile işlemiş ve Eren Öğretmen kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. Tablo 4.4.'de Eren Öğretmen'in her bir ders planına ilişkin gerçekleştirdiği toplam öğretim oturumu sayısı, süresi ve doğru tepki yüzdeleri verilmiştir.

**Tablo 4.4**. Eren Öğretmen'in öğretim oturumları

| Ders Planı | Oturum Sayısı | Oturum Süresi | Doğru Tepki Yüzdesi |
|---|---|---|---|
| 1. Ders Planı | 1. Oturum | 24 dk 34 sn | %100 |
| 2. Ders Planı | 1. Oturum | 27 dk 5 sn | %93,75 |
| | 2. Oturum | 25 dk 5 sn | %100 |
| 3. Ders Planı | 1. Oturum | 32 dk 35 sn | %92,85 |
| | 2. Oturum | 40 dk 6 sn | %100 |
| 4. Ders Planı | 1. Oturum | 30 dk 2 sn | %93,75 |
| | 2. Oturum | 34 dk 13 sn | %100 |
| | 3. Oturum | 31 dk 48 sn | %100 |
| | 4. Oturum | 32 dk 8 sn | %100 |
| 5. Ders Planı | 1. Oturum | 35 dk 6 sn | %100 |
| 6. Ders Planı | 1. Oturum | 26 dk 55 sn | %100 |
| 7. Ders Planı | 1. Oturum | 33 dk 3 sn | %100 |
| Toplam | 12 Oturum | 6 sa 12 dk 40 sn | |

Eren Öğretmen'in öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim sunma becerisinin öğretiminde tüm ders planlarına ilişkin kontrol listelerinde yer alan

basamakları %100 doğrulukta sergilemesinin ve öğrencisi Elif'in öz düzenlemeli strateji geliştirme modeli çerçevesinde öykü yazma becerisinin öğretiminde tüm ders planlarına ilişkin kontrol listelerinde yer alan basamakları %90 ve üzeri doğrulukta sergilemesinin ardından öğretim oturumları sona ermiştir. Öğretim oturumlarının ardından öğretim sonu değerlendirme oturumlarına geçilmiştir. Öğretim sonu değerlendirme oturumlarında Eren Öğretmen öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim sunma becerisini Şekil 4.1'de görüldüğü gibi üç oturum ard arda % 100 düzeyinde doğru olarak sergilemiştir.

Öğretim sonu değerlendirme oturumlarından bir, iki ve dört hafta sonra izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme evresinde Eren Öğretmen'in edindiği beceriyi bir, iki ve dördüncü haftalarda %100 oranında koruduğu görülmüştür.

Öğretmen katılımcılar için kişiler arası genelleme verileri öntest- sontest oturumları ile toplanmıştır. Şekil 4.1. de görüldüğü gibi öntest- sontest genelleme yoklama oturumlarında Eren Öğretmen Uraz ile uygulama öncesinde %33,3, uygulama sonrasında %100 doğruluk düzeyinde performans sergilemiştir.

Öğretmen koçluğu uygulamasının Eren Öğretmen'in hedef beceriyi öğrenme üzerindeki etkililiğine ilişkin örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplanmıştır. Başlama düzeyi evresi ile öğretim sonu değerlendirme evresindeki örtüşmeyen veri yüzdesi %100'dür. Bu bulgudan yola çıkarak araştırmacı tarafından sunulan öğretmen koçluğu uygulamasının Eren Öğretmen'in öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketini uygulama basamaklarını edinmesinde yüksek etkili bir müdahale olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

## 4.2. Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modeline Dayalı Öğretim Paketinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenci Katılımcılar Üzerindeki Etkililik Bulguları

Öğretmen katılımcılar tarafından sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci katılımcıların öykü yazma becerileri üzerindeki etkileri analiz edilmiş ve etkililik bulguları Şekil 4.2.'de sunulmuştur. Öykü yazma becerisi ile ilgili olarak öğrencilerin öykü yazarken sergilemesi gereken davranışlar ve öğrencilerin yazdıkları öykülere ilişkin veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Grafikte öğrenci katılımcıların öykü yazma becerilerine ilişkin başlama düzeyi, öğretim sonu değerlendirme, izleme ve genelleme evrelerinde gerçekleştirdikleri doğru tepki yüzdeleri yer almaktadır. Her bir katılımcıya ilişkin bulgular başlığının altında katılımcıların başlama düzeyi, öğretim oturumları, izleme ve genelleme oturumlarında yazdıkları öykülerin öge puanları, öykü uzunlukları ve öyküyü planlama ve yazma sürelerine ilişkin bilgiler sunulmuştur. İzleyen başlıklarda her bir öğrenci katılımcıya ilişkin etkililik bulgularına yer verilmiştir.

### 4.2.1. Melih'in Etkililik Bulguları: Edinim, İzleme ve Genelleme

Melih başlama düzeyi evresinde öykü yazma becerisini, Şekil 4.2.'de görüldüğü gibi ortalama %33,3 düzeyinde sergilemiştir. Başlama düzeyi evresinden sonra Ufuk Öğretmen tarafından Melih'e öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketi sunulmuştur. Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketi ile toplam 12 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. 1. Öğretim oturumunda Melih, KDY ve 6N1K stratejisinin öğretiminin yapıldığı 1. ders planında yer alan basamaklara ilişkin %100 düzeyinde performans sergilemiş ve bir sonraki derse geçiş için belirlenen ders planlarına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %90 doğru gerçekleştirme ölçütünü karşılamıştır. 2. Öğretim oturumunda öykü ögelerinin bulunması ve öz düzenleme stratejilerinden hedef belirlemenin öğretiminin %90 düzeyinde doğru performansla sergileme ölçütünü karşılayamamıştır. 3. öğretim oturumunda 2. ders planı işlenmiş ve bu oturumda Melih %100 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. 4. Öğretim

oturumunda KDY ve 6N1K stratejilerini kullanarak nasıl öykü yazılacağına ve öz talimatlandırmaya ilişkin model olunan 3.ders planına geçilmiş ve Melih 3. ders planında yer alan basamaklara ilişkin %64,28 düzeyinde performans sergilemiştir. Melih 3. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %90 düzeyinde doğru performansla sergilemediği için 5. Öğretim oturumunda 3. ders planı işlenmiş ve Melih kontrol listelerindeki basamakları%92,85 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. 6. Öğretim oturumunda 4. ders planına geçilmiştir. Melih, KDY ve 6N1K stratejilerini kullanarak öğretmeni ile işbirliği içinde bir öykü yazımının hedeflendiği 4. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %80 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. Melih, 4. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %90 düzeyinde doğru performansla sergilemediği için 7. Öğretim oturumunda 4. ders planı işlenmiş ve Melih kontrol listelerindeki basamakları %90 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. 8. Öğretim oturumunda grafik düzenleyici desteğinin geri çekildiği 5. ders planına geçilmiş ve bu oturumda Melih 5. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %88,23 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. Bu derste Melih 5. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %90 düzeyinde doğru performansla sergilemediği için 9. Öğretim oturumunda 5.ders planı işlenmiş ve Melih %82,35 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. 9. Öğretim oturumu sonunda Melih kontrol listelerindeki basamakları %90 düzeyinde doğru performansla sergilemediği için 10. Öğretim oturumunda 5. ders planı işlenmiş ve Melih kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. 11. Öğretim oturumunda yarım bırakılan bir öykünün tamamlandığı 6.ders planına geçilmiş ve Melih kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. 12. Öğretim oturumunda genellemenin hedeflendiği 7. ders planını Ömer Öğretmen ile işlemiş ve Melih kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. Tablo 4.5.'de Melih'in her bir ders planına ilişkin gerçekleştirdiği toplam öğretim oturumu sayısı, süresi ve doğru tepki yüzdeleri verilmiştir.

**Tablo 4.5**. Melih'in öğretim oturumlarına ilişkin bulgular

| Ders Planı | Oturum Sayısı | Oturum Süresi | Doğru Tepki Yüzdesi |
|---|---|---|---|
| 1. Ders Planı | 1. Oturum | 31 dk 56 sn | %100 |
| 2. Ders Planı | 1. Oturum | 36 dk 57 sn | %71,42 |
| | 2. Oturum | 35 dk 32 sn | %100 |
| 3. Ders Planı | 1. Oturum | 38 dk 36 sn | %64,28 |
| | 2. Oturum | 35 dk 42 sn | %92,85 |
| 4. Ders Planı | 1. Oturum | 38 dk 5 sn | %80 |
| | 2. Oturum | 35 dk 10 sn | %90 |
| 5. Ders Planı | 1. Oturum | 36 dk 15 sn | %88,23 |
| | 2. Oturum | 35 dk 12 sn | %82,35 |
| | 3. Oturum | 36 dk 28 sn | %100 |
| 6. Ders Planı | 1. Oturum | 34 dk 43 sn | %100 |
| 7. Ders Planı | 1. Oturum | 30 dk 33 sn | %100 |
| Toplam | 12 Oturum | 7 sa 5 dk 9 sn | |

Öğretim sonu değerlendirme oturumlarından bir, iki ve dört hafta sonra izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme evresinde Melih'in edindiği beceriyi birinci haftada %100, iki ve dördüncü haftalarda %88,8 oranında koruduğu görülmüştür.

Öğrenci katılımcılar için kişiler ve ortamlar arası genelleme verileri öntest-sontest oturumları ile toplanmıştır. Şekil 4.2. de görüldüğü gibi öntest- sontest genelleme yoklama oturumlarında Melih, Ömer Öğretmen ile uygulama öncesinde %33,3, uygulama sonrasında %100 doğruluk düzeyinde performans sergilemiştir.

Öğretmen katılımcılar tarafından sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci katılımcıların öykü yazma becerileri üzerindeki etkililiğine ilişkin örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplanmıştır. Başlama düzeyi evresi ile öğretim sonu değerlendirme evresindeki örtüşmeyen veri yüzdesi %100'dür. Bu bulgudan yola çıkarak öğretmen katılımcılar tarafından sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketinin Melih'in öykü yazma becerisini edinmesinde yüksek etkili bir müdahale olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Melih'in başlama düzeyi, öğretim, öğretim sonu değerlendirme, izleme ve genelleme oturumlarında yazdığı öykülere ilişkin öykü öge puanı, öykü uzunluğu, öykü planlama ve yazma süresine ilişkin bulgular Tablo 4.6.'da sunulmuştur.

**Tablo 4.6.** Melih'in başlama düzeyi, öğretim, öğretim sonu değerlendirme, izleme ve genelleme oturumlarında yazdığı öykülere ilişkin bulgular

| Oturumlar | Oturum Sayısı | Öykü Öge Puanı | Öykü Uzunluğu | Öykü Planlama Süresi | Öykü Yazma Süresi |
|---|---|---|---|---|---|
| **Başlama Düzeyi Oturumları** | | | | | |
| | 1. Oturum | 2 puan | 54 kelime | 2 dk 15 sn | 11 dk 17 sn |
| | 2. Oturum | 1 puan | 67 kelime | 1 dk 2 sn | 12 dk 26 sn |
| | 3. Oturum | 1 Puan | 34 kelime | 55 sn | 5 dk 34 sn |
| **Öğretim Oturumları** | | | | | |
| 1. Ders Planı | 1. Oturum | - | - | - | |
| 2. Ders Planı | 1. Oturum | - | - | - | |
| | 2. Oturum | - | - | - | |
| 3. Ders Planı | 1. Oturum | - | - | - | |
| | 2. Oturum | - | - | - | |
| 4. Ders Planı | 1. Oturum | 6 puan | 45 kelime | 13 dk 54 sn | 7 dk 47 sn |
| | 2. Oturum | 8 puan | 76 kelime | 11 dk 52 sn | 11 dk 9 sn |
| 5. Ders Planı | 1. Oturum | 6 puan | 41 kelime | 17 dk 4 sn | 8 dk 4 sn |
| | 2. Oturum | 7 puan | 69 kelime | 15 dk 23 sn | 8 dk 35 sn |
| | 3. Oturum | 7 puan | 72 kelime | 10 dk 45 sn | 10 dk 53 sn |
| 6. Ders Planı | 1. Oturum | 5 puan | 60 kelime | 7 dk 26 sn | 9 dk 11 sn |
| 7. Ders Planı | 1. Oturum | 5 puan | 63 kelime | 11 dk 3 sn | 7 dk 40 sn |
| **Öğretim Sonu Değerlendirme Oturumları** | | | | | |
| | 1. Oturum | 8 puan | 80 kelime | 12 dk 2 sn | 11 dk 56 sn |
| | 2. Oturum | 7 puan | 73 kelime | 10 dk 17 sn | 10 dk 48 sn |
| | 3. Oturum | 8 puan | 78 kelime | 11 dk 48 sn | 13 dk 10 sn |
| **İzleme Oturumları** | | | | | |
| | 1. Oturum | 7 puan | 72 kelime | 12 dk 17 sn | 10 dk 44 sn |
| | 2. Oturum | 6 puan | 63 kelime | 9 dk 58 sn | 10 dk 2 sn |
| | 3. Oturum | 6 puan | 60 kelime | 11 dk 25 sn | 9 dk 33 sn |
| **Genelleme Oturumları** | | | | | |
| | Öntest | 2 puan | 40 kelime | 1 dk 14 sn | 5 dk 27 sn |
| | Sontest | 6 puan | 57 kelime | 11 dk 3 sn | 8 dk 40 sn |

Öykü öge puanı açısından incelendiğinde, Melih başlama düzeyi oturumlarında üç öykü yazmış ve toplam 19 puanlık Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği'nden en az 1 puan ve en fazla 2 puan olmak üzere ortalama 1,3 puan almıştır. Öğretim oturumlarında Melih toplam yedi öykü yazmış ve en az 5 puan ve en fazla 8 puan olmak üzere ortalama 6,2 puan almıştır. Başlama düzeyi oturumları ile karşılaştırıldığında öğretim oturumlarında öykü öge puanı ortalamasının 4,9 puan arttığı görülmektedir. Öğretim sonu değerlendirme oturumlarında Melih üç öykü yazmış ve Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği'nden en az 7 puan ve en fazla 8 puan olmak üzere ortalama 7,6 puan almıştır. Başlama düzeyi oturumları ile karşılaştırıldığında öğretim sonu değerlendirme oturumlarında öykü öge puanı ortalamasının 6,3 puan arttığı görülmektedir. İzleme

oturumlarında Melih üç öykü yazmış ve en az 6 puan ve en fazla 7 puan olmak üzere ortalama 6,3 puan almıştır. Öğretim sonu değerlendirme oturumları ile karşılaştırıldığında Melih'in izleme oturumlarında 1,3 puanlık düşüş olduğu görülmektedir. Genelleme öntest ve sontest oturumlarında Melih birer öykü yazmıştır. Melih'in genelleme öntest oturumunda öykü öge puanının 2 puan, genelleme sontest oturumunda 6 puan olduğu ve genelleme oturumlarında öykü öge puanlarının 4 puan arttığı görülmektedir.

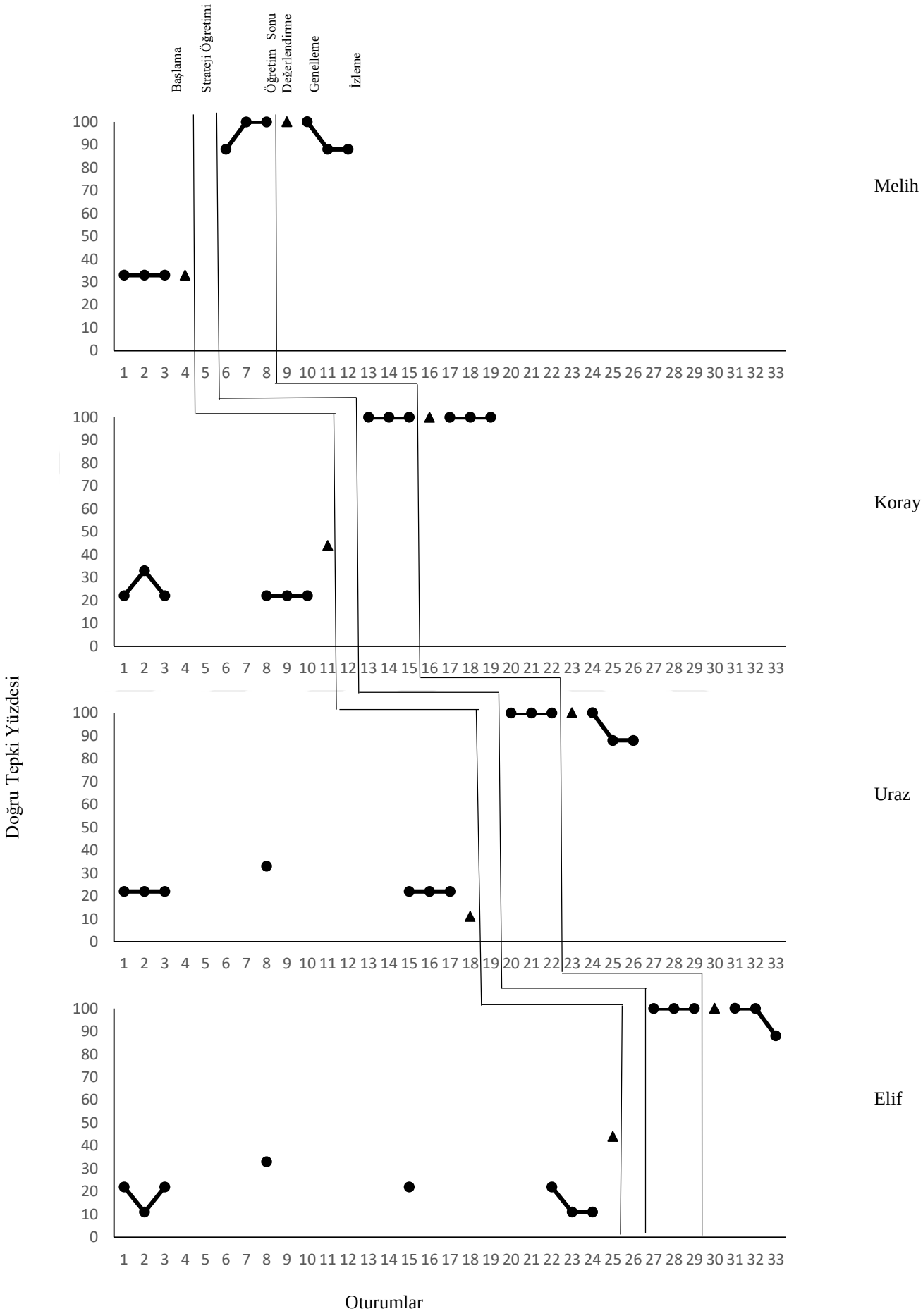
Öykü uzunluğu açısından incelendiğinde, Melih başlama düzeyi oturumlarında en az 34 kelime, en fazla 67 kelime olmak üzere ortalama 51,6 kelime yazmıştır. Melih öğretim oturumlarında en az 41 kelime ve en fazla 76 kelime olmak üzere ortalama 60,8 kelime yazmıştır. Başlama düzeyi oturumları ile karşılaştırıldığında öğretim oturumlarında öykü uzunluğu ortalamasının 9,2 kelime arttığı görülmektedir. Öğretim sonu değerlendirme oturumlarında en az 73 kelime ve en fazla 80 kelime olmak üzere ortalama 77 kelime yazmıştır. Başlama düzeyi oturumları ile karşılaştırıldığında öğretim sonu değerlendirme oturumlarında öykü uzunluğu ortalamasının 25,4 kelime arttığı görülmektedir. İzleme oturumlarında Melih en az 60 kelime ve en fazla 72 kelime olmak üzere ortalama 65 kelime yazmıştır. Öğretim sonu değerlendirme oturumları ile karşılaştırıldığında Melih'in izleme oturumlarında 12 kelime düşüş olduğu görülmektedir. Melih'in genelleme öntest oturumunda öykü uzunluğunun 40 kelime, genelleme sontest oturumunda 57 kelime olduğu ve genelleme oturumlarında öykü uzunluğunun 17 kelime arttığı görülmektedir.

Öykü planlama süresi açısından incelendiğinde, Melih başlama düzeyi oturumlarında öykü yazmaya başlamadan önce en az 55 saniye ve en fazla 2 dakika 15 saniye olmak üzere ortalama 1 dakika 24 saniye planlama yapmıştır. Melih öğretim oturumlarında en az 7 dk 26 sn ve en fazla 17 dk 4 sn olmak üzere ortalama 12 dk 29 sn planlama yapmıştır. Başlama düzeyi oturumları ile karşılaştırıldığında öğretim oturumlarında öykü planlama süresi ortalamasının 11 dk 5 sn arttığı görülmektedir. Öğretim sonu değerlendirme oturumlarında en az 10 dk 17 sn ve en fazla 12 dk 2 sn olmak üzere ortalama 11 dk 22 sn planlama yapmıştır. Başlama düzeyi oturumları ile karşılaştırıldığında öğretim sonu değerlendirme oturumlarında öykü planlama süresi ortalamasının 9 dk 58 sn arttığı görülmektedir. İzleme oturumlarında Melih en az 9 dk 58

sn ve en fazla 12 dk 17 sn olmak üzere ortalama 11 dk 13 sn planlama yapmıştır. Öğretim sonu değerlendirme oturumları ile karşılaştırıldığında Melih'in izleme oturumlarında öykü planlama süresinde 9 sn azalma olduğu görülmektedir. Melih'in genelleme öntest oturumunda öykü planlama süresinin 1 dk 14 sn, genelleme sontest oturumunda 11 dk 3 sn olduğu ve genelleme oturumlarında öykü planlama süresinin 9 dk 49 sn arttığı görülmektedir.

Öykü yazma süresi açısından incelendiğinde, Melih başlama düzeyi oturumlarında en az 5 dk 34 sn ve en fazla 12 dk 26 sn olmak üzere ortalama 9 dk 45 sn öykü yazmıştır. Melih öğretim oturumlarında en az 7 dk 40 sn ve en fazla 11 dk 9 sn olmak üzere ortalama 9 dk 2 sn öykü yazmıştır. Başlama düzeyi oturumları ile karşılaştırıldığında öğretim oturumlarında öykü yazma süresi ortalamasının 43 sn azaldığı görülmektedir. Öğretim sonu değerlendirme oturumlarında en az 10 dk 48 sn ve en fazla 13 dk 10 sn olmak üzere ortalama 11 dk 58 sn öykü yazmıştır. Başlama düzeyi oturumları ile karşılaştırıldığında öğretim sonu değerlendirme oturumlarında öykü yazma süresi ortalamasının 2 dk 13 sn arttığı görülmektedir. İzleme oturumlarında Melih en az 9 dk 33 sn ve en fazla 10 dk 44 sn olmak üzere ortalama 10 dk 6 sn öykü yazmıştır. Öğretim sonu değerlendirme oturumları ile karşılaştırıldığında Melih'in izleme oturumlarında öykü yazma süresinde 1 dk 52 sn azalma olduğu görülmektedir. Melih'in genelleme öntest oturumunda öykü yazma süresinin 5 dk 27 sn, genelleme sontest oturumunda 8 dk 40 sn olduğu ve genelleme oturumlarında öykü yazma süresinin 3 dk 13 sn arttığı görülmektedir.

Melih'in başlama düzeyi, öğretim, öğretim sonu değerlendirme, izleme ve genelleme oturumlarında yazdığı öykülere ilişkin bulgular incelendiğinde, Melih'in yazdığı öykülerin öykü öge puanlarının, öykü uzunluklarının, öykü planlama ve yazma süresinin arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.




**Şekil 4.2.** Öğrenci katılımcıların başlama düzeyi, öğretim sonu değerlendirme, genelleme ve izleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri

### 4.2.2. Koray'ın Etkililik Bulguları: Edinim, İzleme ve Genelleme

Koray başlama düzeyi evresinde öykü yazma becerisini, Şekil 4.2.'de görüldüğü gibi ortalama %24,05 (ranj=%33,3- %22,2) düzeyinde sergilemiştir. Başlama düzeyi evresinden sonra Ömer Öğretmen tarafından Koray'a öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketi sunulmuştur. Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketi ile toplam 12 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. 1. Öğretim oturumunda Koray, KDY ve 6N1K stratejisinin öğretiminin yapıldığı 1. ders planında yer alan basamaklara ilişkin %100 düzeyinde performans sergilemiş ve bir sonraki derse geçiş için belirlenen ders planlarına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %90 doğru gerçekleştirme ölçütünü karşılamıştır. 2. Öğretim oturumunda öykü ögelerinin bulunması ve öz düzenleme stratejilerinden hedef belirlemenin öğretiminin yapıldığı 2. ders planda yer alan basamaklara ilişkin Koray %87,5 düzeyinde doğru performans sergilemiş ve kontrol listelerindeki basamakları %90 düzeyinde doğru performansla sergileme ölçütünü karşılayamamıştır. 3. öğretim oturumunda 2. ders planı işlenmiş ve bu oturumda Koray %100 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. 4. Öğretim oturumunda KDY ve 6N1K stratejilerini kullanarak nasıl öykü yazılacağına ve öz talimatlandırmaya ilişkin model olunan 3.ders planına geçilmiş ve Koray 3. ders planında yer alan basamaklara ilişkin %71,42 düzeyinde performans sergilemiştir. Koray 3. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %90 düzeyinde doğru performansla sergilemediği için 5. Öğretim oturumunda 3. ders planı işlenmiş ve Koray kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. 6. Öğretim oturumunda 4. ders planına geçilmiştir. Koray, KDY ve 6N1K stratejilerini kullanarak öğretmeni ile işbirliği içinde bir öykü yazımının hedeflendiği 4. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %90 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. Koray, 4. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %90 düzeyinde doğru performansla sergilediği halde Koray'ın öğretmeni Ömer %90 düzeyinde performans sergilemiş ve öğretmen katılımcılar için bir sonraki ders planına geçiş için belirlenen kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performans sergileme ölçütünü karşılayamamıştır. Bu sebeple 7. Öğretim oturumunda 4. ders planı işlenmiş ve Koray kontrol listelerindeki basamakları %80 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. 7. Öğretim oturumu

sonunda Koray kontrol listelerindeki basamakları %90 düzeyinde doğru performansla sergilemediği için 8. Öğretim oturumunda 4. ders planı işlenmiş ve Koray kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. 9. Öğretim oturumunda grafik düzenleyici desteğinin geri çekildiği 5. ders planına geçilmiş ve bu oturumda Koray 5. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %75 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. Koray, 5. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %90 düzeyinde doğru performansla sergilemediği için 10. Öğretim oturumunda 5. ders planı işlenmiş ve Koray kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. 11. Öğretim oturumunda yarım bırakılan bir öykünün tamamlandığı 6.ders planına geçilmiş ve Koray kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. 12. Öğretim oturumunda genellemenin hedeflendiği 7. ders planını Ufuk Öğretmen ile işlemiş ve Koray kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. Tablo 4.7.'de Koray'ın her bir ders planına ilişkin gerçekleştirdiği toplam öğretim oturumu sayısı, süresi ve doğru tepki yüzdeleri verilmiştir.

**Tablo 4.7**. Koray'ın öğretim oturumlarına ilişkin bulgular

| Ders Planı | Oturum Sayısı | Oturum Süresi | Doğru Tepki Yüzdesi |
|---|---|---|---|
| 1. Ders Planı | 1. Oturum | 23 dk 10 sn | %100 |
| 2. Ders Planı | 1. Oturum | 33 dk 52 sn | %87,5 |
| | 2. Oturum | 36 dk 17 sn | %100 |
| 3. Ders Planı | 1. Oturum | 30 dk 32 sn | %71,42 |
| | 2. Oturum | 32 dk 29 sn | %100 |
| 4. Ders Planı | 1. Oturum | 29 dk 4 sn | %90 |
| | 2. Oturum | 32 dk 10 sn | %80 |
| | 3. Oturum | 33 dk 19 sn | %100 |
| 5. Ders Planı | 1. Oturum | 29 dk 18 sn | %75 |
| | 2. Oturum | 34 dk 40 sn | %100 |
| 6. Ders Planı | 1. Oturum | 27 dk 47 sn | %100 |
| 7. Ders Planı | 1. Oturum | 32 dk 40 sn | %100 |
| Toplam | 12 Oturum | 6 sa 15 dk 18 sn | |

Öğretim sonu değerlendirme oturumlarından bir, iki ve dört hafta sonra izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme evresinde Koray'ın edindiği beceriyi bir, iki ve dördüncü haftalarda %100 oranında koruduğu görülmüştür.

Öğrenci katılımcılar için kişiler ve ortamlar arası genelleme verileri öntest-sontest oturumları ile toplanmıştır. Şekil 4.2. de görüldüğü gibi öntest- sontest genelleme yoklama oturumlarında Koray, Ufuk Öğretmen ile uygulama öncesinde %44,4, uygulama sonrasında %100 doğruluk düzeyinde performans sergilemiştir.

Öğretmen katılımcılar tarafından sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci katılımcıların öykü yazma becerileri üzerindeki etkililiğine ilişkin örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplanmıştır. Başlama düzeyi evresi ile öğretim sonu değerlendirme evresindeki örtüşmeyen veri yüzdesi %100'dür. Bu bulgudan yola çıkarak öğretmen katılımcılar tarafından sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketinin Koray'ın öykü yazma becerisini edinmesinde yüksek etkili bir müdahale olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Koray'ın başlama düzeyi, öğretim, öğretim sonu değerlendirme, izleme ve genelleme oturumlarında yazdığı öykülere ilişkin öykü öge puanı, öykü uzunluğu, öykü planlama ve yazma süresine ilişkin bulgular Tablo 4.8.'de sunulmuştur.

Öykü öge puanı açısından incelendiğinde, Koray başlama düzeyi oturumlarında altı öykü yazmış ve toplam 19 puanlık Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği'nden en az 2 puan ve en fazla 8 puan olmak üzere ortalama 4,5 puan almıştır. Öğretim oturumlarında Koray toplam yedi öykü yazmış ve en az 6 puan ve en fazla 12 puan olmak üzere ortalama 9 puan almıştır. Başlama düzeyi oturumları ile karşılaştırıldığında öğretim oturumlarında öykü öge puanı ortalamasının 4,5 puan arttığı görülmektedir. Öğretim sonu değerlendirme oturumlarında Koray üç öykü yazmış ve Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği'nden en az 11 puan ve en fazla 12 puan olmak üzere ortalama 11,6 puan almıştır. Başlama düzeyi oturumları ile karşılaştırıldığında öğretim sonu değerlendirme oturumlarında öykü öge puanı ortalamasının 7,1 puan arttığı görülmektedir. İzleme oturumlarında Koray üç öykü yazmış ve en az 8 puan ve en fazla 12 puan olmak üzere ortalama 10 puan almıştır. Öğretim sonu değerlendirme oturumları ile karşılaştırıldığında Koray'ın izleme oturumlarında 1,6 puanlık düşüş olduğu görülmektedir. Genelleme öntest ve sontest oturumlarında Koray birer öykü yazmıştır. Koray'ın genelleme öntest

oturumunda öykü öge puanının 5 puan, genelleme sontest oturumunda 11 puan olduğu ve genelleme oturumlarında öykü öge puanlarının 6 puan arttığı görülmektedir.

Öykü uzunluğu açısından incelendiğinde, Koray başlama düzeyi oturumlarında en az 36 kelime, en fazla 92 kelime olmak üzere ortalama 57,5 kelime yazmıştır. Koray öğretim oturumlarında en az 72 kelime ve en fazla 129 kelime olmak üzere ortalama 108,1 kelime yazmıştır. Başlama düzeyi oturumları ile karşılaştırıldığında öğretim oturumlarında öykü uzunluğu ortalamasının 50, 6 kelime arttığı görülmektedir. Öğretim sonu değerlendirme oturumlarında en az 92 kelime ve en fazla 144 kelime olmak üzere ortalama 120,3 kelime yazmıştır. Başlama düzeyi oturumları ile karşılaştırıldığında öğretim sonu değerlendirme oturumlarında öykü uzunluğu ortalamasının 62,8 kelime arttığı görülmektedir. İzleme oturumlarında Koray en az 103 kelime ve en fazla 144 kelime olmak üzere ortalama 117 kelime yazmıştır. Öğretim sonu değerlendirme oturumları ile karşılaştırıldığında Koray'ın izleme oturumlarında 3,3 kelime düşüş olduğu görülmektedir. Koray'ın genelleme öntest oturumunda öykü uzunluğunun 72 kelime, genelleme sontest oturumunda 110 kelime olduğu ve genelleme oturumlarında öykü uzunluğunun 38 kelime arttığı görülmektedir.

Öykü planlama süresi açısından incelendiğinde, Koray başlama düzeyi oturumlarında öykü yazmaya başlamadan önce en az 12 sn ve en fazla 1 dk 53 sn olmak üzere ortalama 1 dk 13 sn planlama yapmıştır. Koray öğretim oturumlarında en az 4 dk 51 sn ve en fazla 10 dk 15 sn olmak üzere ortalama 7 dk 47 sn planlama yapmıştır. Başlama düzeyi oturumları ile karşılaştırıldığında öğretim oturumlarında öykü planlama süresi ortalamasının 6 dk 34 sn arttığı görülmektedir. Öğretim sonu değerlendirme oturumlarında en az 6 dk 50 sn ve en fazla 8 dk 43 sn olmak üzere ortalama 7 dk 48 sn planlama yapmıştır. Başlama düzeyi oturumları ile karşılaştırıldığında öğretim sonu değerlendirme oturumlarında öykü planlama süresi ortalamasının 6 dk 35 sn arttığı görülmektedir. İzleme oturumlarında Koray en az 6 dk 20 sn ve en fazla 9 dk 29 sn olmak üzere ortalama 7 dk 41 sn planlama yapmıştır. Öğretim sonu değerlendirme oturumları ile karşılaştırıldığında Koray'ın izleme oturumlarında öykü planlama süresinde 7 sn azalma olduğu görülmektedir. Koray'ın genelleme öntest oturumunda öykü planlama

süresinin 3 dk 16 sn, genelleme sontest oturumunda 5 dk 18 sn olduğu ve genelleme oturumlarında öykü planlama süresinin 2 dk 2 sn arttığı görülmektedir.

Öykü yazma süresi açısından incelendiğinde, Koray başlama düzeyi oturumlarında en az 5 dk 25 sn ve en fazla 11 dk 10 sn olmak üzere ortalama 8 dk 15 sn öykü yazmıştır. Koray öğretim oturumlarında en az 8 dk 28 sn ve en fazla 15 dk 31 sn olmak üzere ortalama 11 dk 12 sn öykü yazmıştır. Başlama düzeyi oturumları ile karşılaştırıldığında öğretim oturumlarında öykü yazma süresi ortalamasının 2 dk 57 sn arttığı görülmektedir. Öğretim sonu değerlendirme oturumlarında en az 8 dk 26 sn ve en fazla 13 dk 4 sn olmak üzere ortalama 11 dk 22 sn öykü yazmıştır. Başlama düzeyi oturumları ile karşılaştırıldığında öğretim sonu değerlendirme oturumlarında öykü yazma süresi ortalamasının 3 dk 7 sn arttığı görülmektedir. İzleme oturumlarında Koray en az 8 dk 54 sn ve en fazla 15 dk 29 sn olmak üzere ortalama 11 dk 13 sn öykü yazmıştır. Öğretim sonu değerlendirme oturumları ile karşılaştırıldığında Koray'ın izleme oturumlarında öykü yazma süresinde 4 dk 18 sn azalma olduğu görülmektedir. Koray'ın genelleme öntest oturumunda öykü yazma süresinin 21 dk 23 sn, genelleme sontest oturumunda 15 dk 31 sn olduğu ve genelleme oturumlarında öykü yazma süresinin 5 dk 52 sn azaldığı görülmektedir.

**Tablo 4.8.** Koray'ın başlama düzeyi, öğretim, öğretim sonu değerlendirme, izleme ve genelleme oturumlarında yazdığı öykülere ilişkin bulgular

| **Oturumlar** | **Oturum Sayısı** | **Öykü Öge Puanı** | **Öykü Uzunluğu** | **Öykü Planlama Süresi** | **Öykü Yazma Süresi** |
|---|---|---|---|---|---|
| **Başlama Düzeyi Oturumları** | | | | | |
| | 1. Oturum | 4 puan | 59 kelime | 1 dk 35 sn | 8 dk 9 sn |
| | 2. Oturum | 8 puan | 52 kelime | 1 dk 48 sn | 7 dk 50 sn |
| | 3. Oturum | 2 puan | 36 kelime | 42 sn | 6 dk 30 sn |
| | 4. Oturum | 3 puan | 41 kelime | 1 dk 53 sn | 5 dk 25 sn |
| | 5. Oturum | 2 puan | 65 kelime | 1 dk 11 sn | 10 dk 27 sn |
| | 6. Oturum | 8 puan | 92 kelime | 12 sn | 11 dk 10 sn |
| **Öğretim Oturumları** | | | | | |
| 1. Ders Planı | 1. Oturum | - | - | - | |
| 2. Ders Planı | 1. Oturum | - | - | - | |
| | 2. Oturum | - | - | - | |
| 3. Ders Planı | 1. Oturum | - | - | - | |
| | 2. Oturum | - | - | - | |
| 4. Ders Planı | 1. Oturum | 8 puan | 72 kelime | 7 dk 54 sn | 9 dk 26 sn |
| | 2. Oturum | 10 puan | 102 kelime | 10 dk 15 sn | 8 dk 28 sn |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 3. Oturum | 6 puan | 119 kelime | 4 dk 51 sn | 12 dk 52 sn |
| 5. Ders Planı | 1. Oturum | 6 puan | 111 kelime | 8 dk 22 sn | 8 dk 39 sn |
| | 2. Oturum | 10 puan | 114 kelime | 9 dk 15 sn | 10 dk 52 sn |
| 6. Ders Planı | 1. Oturum | 12 puan | 129 kelime | 8 dk 33 sn | 12 dk 34 sn |
| 7. Ders Planı | 1. Oturum | 11 puan | 110 kelime | 5 dk 18 sn | 15 dk 31 sn |
| **Öğretim Sonu Değerlendirme Oturumları** | | | | | |
| | 1. Oturum | 12 puan | 92 kelime | 6 dk 50 sn | 8 dk 26 sn |
| | 2. Oturum | 12 puan | 144 kelime | 7 dk 52 sn | 13 dk 4 sn |
| | 3. Oturum | 11 puan | 125 kelime | 8 dk 43 sn | 12 dk 37 sn |
| **İzleme Oturumları** | | | | | |
| | 1. Oturum | 12 puan | 144 kelime | 9 dk 29 sn | 15 dk 29 sn |
| | 2. Oturum | 10 puan | 103 kelime | 7 dk 16 sn | 9 dk 15 sn |
| | 3. Oturum | 8 puan | 104 kelime | 6 dk 20 sn | 8 dk 54 sn |
| **Genelleme Oturumları** | | | | | |
| | Öntest | 5 puan | 72 kelime | 3 dk 16 sn | 21 dk 23 sn |
| | Sontest | 11 puan | 110 kelime | 5 dk 18 sn | 15 dk 31 sn |

Koray'ın başlama düzeyi, öğretim, öğretim sonu değerlendirme, izleme ve genelleme oturumlarında yazdığı öykülere ilişkin bulgular incelendiğinde, Koray'ın yazdığı öykülerin öykü öge puanlarının, öykü uzunluklarının, öykü planlama ve yazma süresinin arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

### 4.2.3. Uraz'ın Etkililik Bulguları: Edinim, İzleme ve Genelleme

Uraz başlama düzeyi evresinde öykü yazma becerisini, Şekil 4.2.'de görüldüğü gibi ortalama %23,78 (ranj=%33,3- %22,2) düzeyinde sergilemiştir. Başlama düzeyi evresinden sonra Özlem Öğretmen tarafından Uraz'a öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketi sunulmuştur. Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketi ile toplam 12 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. 1. Öğretim oturumunda Uraz, KDY ve 6N1K stratejisinin öğretiminin yapıldığı 1. ders planında yer alan basamaklara ilişkin %100 düzeyinde performans sergilemiş ve bir sonraki derse geçiş için belirlenen ders planlarına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %90 doğru gerçekleştirme ölçütünü karşılamıştır. 2. Öğretim oturumunda öykü ögelerinin bulunması ve öz düzenleme stratejilerinden hedef belirlemenin öğretiminin yapıldığı 2. ders planda yer alan basamaklara ilişkin Uraz %78,57 düzeyinde doğru performans sergilemiş ve kontrol listelerindeki basamakları %90 düzeyinde doğru performansla sergileme ölçütünü karşılayamamıştır. 3. öğretim oturumunda 2. ders planı işlenmiş ve bu oturumda Uraz %100 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. 4. Öğretim oturumunda KDY ve 6N1K

stratejilerini kullanarak nasıl öykü yazılacağına ve öz talimatlandırmaya ilişkin model olunan 3.ders planına geçilmiş ve Uraz 3. ders planında yer alan basamaklara ilişkin %85,71 düzeyinde performans sergilemiştir. Uraz 3. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %90 düzeyinde doğru performansla sergilemediği için 5. Öğretim oturumunda 3. ders planı işlenmiş ve Uraz kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. 6. Öğretim oturumunda 4. ders planına geçilmiştir. Uraz, KDY ve 6N1K stratejilerini kullanarak öğretmeni ile işbirliği içinde bir öykü yazımının hedeflendiği 4. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %80 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. Uraz, 4. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %90 düzeyinde doğru performansla sergilemediği için 7. öğretim oturumunda 4. ders planı işlenmiş ve Uraz kontrol listelerindeki basamakları %80 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. 7. Öğretim oturumu sonunda Uraz, ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %90 düzeyinde doğru performansla sergilemediği için 8. öğretim oturumunda 4. ders planı işlenmiştir. Bu oturum sonunda Uraz 4. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %90 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. 9. Öğretim oturumunda grafik düzenleyici desteğinin geri çekildiği 5. ders planına geçilmiş ve bu oturumda Uraz 5. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %88,23 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. Bu derste Uraz 5. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %90 düzeyinde doğru performansla sergilemediği için 10. Öğretim oturumunda 5.ders planı işlenmiş ve Uraz %91,66 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. 11. Öğretim oturumunda yarım bırakılan bir öykünün tamamlandığı 6.ders planına geçilmiş ve Uraz kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. 12. Öğretim oturumunda genellemenin hedeflendiği 7. ders planını Eren Öğretmen ile işlemiş ve Uraz kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. Tablo 4.9.'de Uraz'ın her bir ders planına ilişkin gerçekleştirdiği toplam öğretim oturumu sayısı, süresi ve doğru tepki yüzdeleri verilmiştir.

**Tablo 4.9**. Uraz'ın öğretim oturumlarına ilişkin bulgular

| Ders Planı | Oturum Sayısı | Oturum Süresi | Doğru Tepki Yüzdesi |
|---|---|---|---|
| 1. Ders Planı | 1. Oturum | 23 dk 53 sn | %100 |
| 2. Ders Planı | 1. Oturum | 33 dk 43 sn | %78,57 |
| | 2. Oturum | 35 dk 20 sn | %100 |
| 3. Ders Planı | 1. Oturum | 29 dk 21 sn | %85,71 |
| | 2. Oturum | 22 dk 6 sn | %100 |
| 4. Ders Planı | 1. Oturum | 33 dk 59 sn | %80 |
| | 2. Oturum | 31 dk 5 sn | %80 |
| | 3. Oturum | 33 dk 43 sn | %90 |
| 5. Ders Planı | 1. Oturum | 34 dk 1 sn | %83,33 |
| | 2. Oturum | 32 dk 17 sn | %91,66 |
| 6. Ders Planı | 1. Oturum | 38 dk 9 sn | %100 |
| 7. Ders Planı | 1. Oturum | 36 dk 47 sn | %100 |
| Toplam | 12 Oturum | 6 sa 24 dk 24 sn | |

Öğretim sonu değerlendirme oturumlarından bir, iki ve dört hafta sonra izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme evresinde Uraz'ın edindiği beceriyi birinci haftada %100; ikinci ve dördüncü haftalarda %88,8 oranında koruduğu görülmüştür.

Öğrenci katılımcılar için kişiler ve ortamlar arası genelleme verileri öntest-sontest oturumları ile toplanmıştır. Şekil 4.2. de görüldüğü gibi öntest- sontest genelleme yoklama oturumlarında Uraz, Eren Öğretmen ile uygulama öncesinde %11,1, uygulama sonrasında %100 doğruluk düzeyinde performans sergilemiştir.

Öğretmen katılımcılar tarafından sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci katılımcıların öykü yazma becerileri üzerindeki etkililiğine ilişkin örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplanmıştır. Başlama düzeyi evresi ile öğretim sonu değerlendirme evresindeki örtüşmeyen veri yüzdesi %100'dür. Bu bulgudan yola çıkarak öğretmen katılımcılar tarafından sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketinin Uraz'ın öykü yazma becerisini edinmesinde yüksek etkili bir müdahale olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Uraz'ın başlama düzeyi, öğretim, öğretim sonu değerlendirme, izleme ve genelleme oturumlarında yazdığı öykülere ilişkin öykü öge puanı, öykü uzunluğu, öykü planlama ve yazma süresine ilişkin bulgular Tablo 4.10.'da sunulmuştur.

**Tablo 4.10.** Uraz'ın başlama düzeyi, öğretim, öğretim sonu değerlendirme, izleme ve genelleme oturumlarında yazdığı öykülere ilişkin bulgular

| Oturumlar | Oturum Sayısı | Öykü Öge Puanı | Öykü Uzunluğu | Öykü Planlama Süresi | Öykü Yazma Süresi |
|---|---|---|---|---|---|
| **Başlama Düzeyi Oturumları** | | | | | |
| | 1.Oturum | 7 puan | 74 kelime | 1 dk 27 sn | 14 dk 27 sn |
| | 2. Oturum | 4 puan | 53 kelime | 43 sn | 08 dk 31 sn |
| | 3. Oturum | 3 puan | 57 kelime | 1 dk | 10 dk 28 sn |
| | 4. Oturum | 1 puan | 57 kelime | 0 sn | 8 dk 8 sn |
| | 5. Oturum | 7 puan | 70 kelime | 1 dk 50 sn | 16 dk 20 sn |
| | 6. Oturum | 4 puan | 67 kelime | 54 sn | 13 dk 6 sn |
| | 7. Oturum | 7 puan | 69 kelime | 56 sn | 15 dk 42 sn |
| **Öğretim Oturumları** | | | | | |
| 1. Ders Planı | 1. Oturum | - | - | - | |
| 2. Ders Planı | 1. Oturum | - | - | - | |
| | 2. Oturum | - | - | - | |
| 3. Ders Planı | 1. Oturum | - | - | - | |
| | 2. Oturum | - | - | - | |
| 4. Ders Planı | 1. Oturum | 3 puan | 76 kelime | 7 dk 17 sn | 6 dk 58 sn |
| | 2. Oturum | 7 puan | 74 kelime | 11 dk 10 sn | 10 dk 15 sn |
| | 3.Oturum | 7 puan | 71 kelime | 10 dk 27 sn | 10 dk 7 sn |
| 5. Ders Planı | 1. Oturum | 6 puan | 59 kelime | 12 dk 28 sn | 8 dk 38 sn |
| | 2. Oturum | 8 puan | 76 kelime | 10 dk 12 sn | 12 dk 16 sn |
| 6. Ders Planı | 1. Oturum | 7 puan | 77 kelime | 17 dk 20 sn | 9 dk 57 sn |
| 7. Ders Planı | 1. Oturum | 8 puan | 75 kelime | 11 dk 56 sn | 11 dk 20 sn |
| **Öğretim Sonu Değerlendirme Oturumları** | | | | | |
| | 1. Oturum | 10 puan | 73 kelime | 13 dk 26 sn | 20 dk 44 sn |
| | 2. Oturum | 9 puan | 97 kelime | 12 dk 52 sn | 20 dk 37 sn |
| | 3. Oturum | 11 puan | 75 kelime | 13 dk 18 sn | 19 dk 45 sn |
| **İzleme Oturumları** | | | | | |
| | 1. Oturum | 7 puan | 70 kelime | 12 dk 7 sn | 15 dk 8 sn |
| | 2. Oturum | 8 puan | 77 kelime | 14 dk 41 sn | 20 dk 31 sn |
| | 3. Oturum | 7 puan | 72 kelime | 11 dk 33 sn | 17 dk 38 sn |
| **Genelleme Oturumları** | | | | | |
| | Öntest | 2 puan | 40 kelime | 4 dk 20 sn | 3 dk 48 sn |
| | Sontest | 8 puan | 74 kelime | 11 dk 56 sn | 11 dk 20 sn |

Öykü öge puanı açısından incelendiğinde, Uraz başlama düzeyi oturumlarında yedi öykü yazmış ve toplam 19 puanlık Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği'nden en az 1 puan ve en fazla 7 puan olmak üzere ortalama 4,7 puan almıştır. Öğretim oturumlarında Uraz toplam yedi öykü yazmış ve en az 3 puan ve en fazla 8 puan olmak üzere ortalama 6,6 puan almıştır. Başlama düzeyi oturumları ile karşılaştırıldığında öğretim oturumlarında öykü öge puanı ortalamasının 1,9 puan arttığı görülmektedir. Öğretim sonu değerlendirme oturumlarında Uraz üç öykü yazmış ve Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği'nden en az 9 puan ve en fazla 11 puan olmak üzere ortalama 10 puan almıştır. Başlama düzeyi oturumları ile karşılaştırıldığında öğretim sonu

değerlendirme oturumlarında öykü öge puanı ortalamasının 5,3 puan arttığı görülmektedir. İzleme oturumlarında Uraz üç öykü yazmış ve en az 7 puan ve en fazla 8 puan olmak üzere ortalama 7,3 puan almıştır. Öğretim sonu değerlendirme oturumları ile karşılaştırıldığında Uraz'ın izleme oturumlarında 2,7 puanlık düşüş olduğu görülmektedir. Genelleme öntest ve sontest oturumlarında Uraz birer öykü yazmıştır. Uraz'ın genelleme öntest oturumunda öykü öge puanının 2 puan, genelleme sontest oturumunda 8 puan olduğu ve genelleme oturumlarında öykü öge puanlarının 6 puan arttığı görülmektedir.

Öykü uzunluğu açısından incelendiğinde, Uraz başlama düzeyi oturumlarında en az 53 kelime, en fazla 74 kelime olmak üzere ortalama 63,8 kelime yazmıştır. Uraz öğretim oturumlarında en az 59 kelime ve en fazla 77 kelime olmak üzere ortalama 72,5 kelime yazmıştır. Başlama düzeyi oturumları ile karşılaştırıldığında öğretim oturumlarında öykü uzunluğunun ortalama 8,7 kelime arttığı görülmektedir. Öğretim sonu değerlendirme oturumlarında en az 73 kelime ve en fazla 97 kelime olmak üzere ortalama 81,6 kelime yazmıştır. Başlama düzeyi oturumları ile karşılaştırıldığında öğretim sonu değerlendirme oturumlarında öykü uzunluğunun 17,6 kelime arttığı görülmektedir. İzleme oturumlarında Uraz en az 70 kelime ve en fazla 77 kelime olmak üzere ortalama 73 kelime yazmıştır. Öğretim sonu değerlendirme oturumları ile karşılaştırıldığında Uraz'ın izleme oturumlarında 8,6 kelime düşüş olduğu görülmektedir. Uraz'ın genelleme öntest oturumunda öykü uzunluğunun 40 kelime, genelleme sontest oturumunda 74 kelime olduğu ve genelleme oturumlarında öykü uzunluğunun 34 kelime arttığı görülmektedir.

Öykü planlama süresi açısından incelendiğinde, Uraz başlama düzeyi oturumlarında öykü yazmaya başlamadan önce en az 0 sn ve en fazla 1 dk 50 sn olmak üzere ortalama 58 sn planlama yapmıştır. Uraz öğretim oturumlarında en az 7 dk 17 sn ve en fazla 17 dk 20 sn olmak üzere ortalama 11 dk 32 sn planlama yapmıştır. Başlama düzeyi oturumları ile karşılaştırıldığında öğretim oturumlarında öykü planlama süresi ortalamasının 10 dk 34 sn arttığı görülmektedir. Öğretim sonu değerlendirme oturumlarında en az 12 dk 52 sn ve en fazla 13 dk 26 sn olmak üzere ortalama 13 dk 12 sn planlama yapmıştır. Başlama düzeyi oturumları ile karşılaştırıldığında öğretim sonu

değerlendirme oturumlarında öykü planlama süresi ortalamasının 12 dk 14 sn arttığı görülmektedir. İzleme oturumlarında Uraz en az 11 dk 33 sn ve en fazla 14 dk 41 sn olmak üzere ortalama 12 dk 47 sn planlama yapmıştır. Öğretim sonu değerlendirme oturumları ile karşılaştırıldığında Uraz'ın izleme oturumlarında öykü planlama süresinde 25 sn azalma olduğu görülmektedir. Uraz'ın genelleme öntest oturumunda öykü planlama süresinin 4 dk 20 sn, genelleme sontest oturumunda 11 dk 56 sn olduğu ve genelleme oturumlarında öykü planlama süresinin 7 dk 36 sn arttığı görülmektedir.

Öykü yazma süresi açısından incelendiğinde, Uraz başlama düzeyi oturumlarında en az 8 dk 8 sn ve en fazla 16 dk 20 sn olmak üzere ortalama 12 dk 23 sn öykü yazmıştır. Uraz öğretim oturumlarında en az 6 dk 58 sn ve en fazla 12 dk 16 sn olmak üzere ortalama 9 dk 55 sn öykü yazmıştır. Başlama düzeyi oturumları ile karşılaştırıldığında öğretim oturumlarında öykü yazma süresinin 2 dk 28 sn azaldığı görülmektedir. Öğretim sonu değerlendirme oturumlarında en az 19 dk 45 sn ve en fazla 20 dk 44 sn olmak üzere ortalama 20 dk 22 sn öykü yazmıştır. Başlama düzeyi oturumları ile karşılaştırıldığında öğretim sonu değerlendirme oturumlarında öykü yazma süresinin 7 dk 59 sn arttığı görülmektedir. İzleme oturumlarında Uraz en az 15 dk 8 sn ve en fazla 20 dk 31 sn olmak üzere ortalama 17 dk 45 sn öykü yazmıştır. Öğretim sonu değerlendirme oturumları ile karşılaştırıldığında Uraz'ın izleme oturumlarında öykü yazma süresinde 2 dk 37 sn azalma olduğu görülmektedir. Uraz'ın genelleme öntest oturumunda öykü yazma süresinin 3 dk 48 sn, genelleme sontest oturumunda 11 dk 20 sn olduğu ve genelleme oturumlarında öykü yazma süresinin 7 dk 32 sn arttığı görülmektedir.

Uraz'ın başlama düzeyi, öğretim, öğretim sonu değerlendirme, izleme ve genelleme oturumlarında yazdığı öykülere ilişkin bulgular incelendiğinde, Uraz'ın yazdığı öykülerin öykü öge puanlarının, öykü uzunluklarının, öykü planlama ve yazma süresinin arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

### 4.2.4. Elif'in Etkililik Bulguları: Edinim, İzleme ve Genelleme

Elif başlama düzeyi evresinde öykü yazma becerisini, Şekil 4.2.'de görüldüğü gibi ortalama %19,42 (ranj=%33,3-%11,1) düzeyinde sergilemiştir. Başlama düzeyi evresinden sonra Eren Öğretmen tarafından Elif'e öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketi sunulmuştur. Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketi ile toplam 12 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. 1. Öğretim oturumunda Elif, KDY ve 6N1K stratejisinin öğretiminin yapıldığı 1. ders planında yer alan basamaklara ilişkin %100 düzeyinde performans sergilemiş ve bir sonraki derse geçiş için belirlenen ders planlarına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %90 doğru gerçekleştirme ölçütünü karşılamıştır. 2. Öğretim oturumunda öykü ögelerinin bulunması ve öz düzenleme stratejilerinden hedef belirlemenin öğretiminin yapıldığı 2. ders planda yer alan basamaklara ilişkin Elif %85,71 düzeyinde doğru performans sergilemiş ve kontrol listelerindeki basamakları %90 düzeyinde doğru performansla sergileme ölçütünü karşılayamamıştır. 3. öğretim oturumunda 2. ders planı işlenmiş ve bu oturumda Elif %100 düzeyinde doğru performans sergilemiştir. 4. Öğretim oturumunda KDY ve 6N1K stratejilerini kullanarak nasıl öykü yazılacağına ve öz talimatlandırmaya ilişkin model olunan 3.ders planına geçilmiş ve Elif 3. ders planında yer alan basamaklara ilişkin %71,25 düzeyinde performans sergilemiştir. Elif 3. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %90 düzeyinde doğru performansla sergilemediği için 5. Öğretim oturumunda 3. ders planı işlenmiş ve Elif kontrol listelerindeki basamakları %92,85 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. 6. Öğretim oturumunda 4. ders planına geçilmiştir. Elif, KDY ve 6N1K stratejilerini kullanarak öğretmeni ile işbirliği içinde bir öykü yazımının hedeflendiği 4. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %70 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. Elif, 4. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %90 düzeyinde doğru performansla sergilemediği için 7. ve 8. öğretim oturumunda 4. ders planı işlenmiş ve Elif kontrol listelerindeki basamakları %80 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. 8. Öğretim oturumu sonunda Elif, ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %90 düzeyinde doğru performansla sergilemediği için 9. öğretim oturumunda 4. ders planı işlenmiştir. Bu oturum sonunda Elif 4. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki

basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. 10. Öğretim oturumunda grafik düzenleyici desteğinin geri çekildiği 5. ders planına geçilmiş ve bu oturumda Elif 5. ders planına ilişkin kontrol listelerindeki basamakları %91,66 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. 11. Öğretim oturumunda yarım bırakılan bir öykünün tamamlandığı 6.ders planına geçilmiş ve Elif kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. 12. Öğretim oturumunda genellemenin hedeflendiği 7. ders planını Özlem Öğretmen ile işlemiş ve Elif kontrol listelerindeki basamakları %100 düzeyinde doğru performansla gerçekleştirmiştir. Tablo 4.11.'de Elif'in her bir ders planına ilişkin gerçekleştirdiği toplam öğretim oturumu sayısı, süresi ve doğru tepki yüzdeleri verilmiştir.

**Tablo 4.11**. Elif'in öğretim oturumlarına ilişkin bulgular

| Ders Planı | Oturum Sayısı | Oturum Süresi | Doğru Tepki Yüzdesi |
|---|---|---|---|
| 1. Ders Planı | 1. Oturum | 24 dk 34 sn | %100 |
| 2. Ders Planı | 1. Oturum | 27 dk 5 sn | %85,71 |
| | 2. Oturum | 25 dk 5 sn | %100 |
| 3. Ders Planı | 1. Oturum | 32 dk 35 sn | %71,25 |
| | 2. Oturum | 40 dk 6 sn | %92,85 |
| 4. Ders Planı | 1. Oturum | 30 dk 2 sn | %70 |
| | 2. Oturum | 34 dk 13 sn | %80 |
| | 3. Oturum | 31 dk 48 sn | %80 |
| | 4. Oturum | 32 dk 8 sn | %100 |
| 5. Ders Planı | 1. Oturum | 35 dk 6 sn | %91,66 |
| 6. Ders Planı | 1. Oturum | 26 dk 55 sn | %100 |
| 7. Ders Planı | 1. Oturum | 33 dk 3 sn | %100 |
| Toplam | 12 Oturum | 6 sa 12 dk 40 sn | |

Öğretim sonu değerlendirme oturumlarından bir, iki ve dört hafta sonra izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme evresinde Elif'in edindiği beceriyi bir ve ikinci haftalarda %100; dördüncü haftada %88,8 oranında koruduğu görülmüştür.

Öğrenci katılımcılar için kişiler ve ortamlar arası genelleme verileri öntest-sontest oturumları ile toplanmıştır. Şekil 4.2.'de görüldüğü gibi öntest- sontest genelleme yoklama oturumlarında Elif, Özlem Öğretmen ile uygulama öncesinde %44,4, uygulama sonrasında %100 doğruluk düzeyinde performans sergilemiştir.

Öğretmen katılımcılar tarafından sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci katılımcıların öykü yazma becerileri üzerindeki etkililiğine ilişkin örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplanmıştır. Başlama düzeyi evresi ile öğretim sonu değerlendirme evresindeki örtüşmeyen veri yüzdesi %100'dür. Bu bulgudan yola çıkarak öğretmen katılımcılar tarafından sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketinin Elif'in öykü yazma becerisini edinmesinde yüksek etkili bir müdahale olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Elif'in başlama düzeyi, öğretim, öğretim sonu değerlendirme, izleme ve genelleme oturumlarında yazdığı öykülere ilişkin öykü öge puanı, öykü uzunluğu, öykü planlama ve yazma süresine ilişkin bulgular Tablo 4.12.'da sunulmuştur.

**Tablo 4.12.** Elif'in başlama düzeyi, öğretim, öğretim sonu değerlendirme, izleme ve genelleme oturumlarında yazdığı öykülere ilişkin bulgular

| Oturumlar | Oturum Sayısı | Öykü Öge Puanı | Öykü Uzunluğu | Öykü Planlama Süresi | Öykü Yazma Süresi |
|---|---|---|---|---|---|
| **Başlama Düzeyi Oturumları** | | | | | |
| | 1.Oturum | 6 puan | 83 kelime | 4 dk 49 sn | 12 dk 17 sn |
| | 2. Oturum | 7 puan | 61 kelime | 2 dk | 8 dk 20 sn |
| | 3. Oturum | 8 puan | 69 kelime | 2 dk 19 sn | 11 dk 47 sn |
| | 4. Oturum | 4 puan | 80 kelime | 2 dk 56 sn | 11 dk 38 sn |
| | 5. Oturum | 6 puan | 63 kelime | 53 sn | 11 dk 42 sn |
| | 6. Oturum | 5 puan | 77 kelime | 45 sn | 10 dk 52 sn |
| | 7. Oturum | 7 puan | 64 kelime | 2 dk 26 sn | 8 dk 15 sn |
| | 8. Oturum | 7 puan | 75 kelime | 47 sn | 9 dk 32 sn |
| **Öğretim Oturumları** | | | | | |
| 1. Ders Planı | 1. Oturum | - | - | - | |
| 2. Ders Planı | 1. Oturum | - | - | - | |
| | 2. Oturum | - | - | - | |
| 3. Ders Planı | 1. Oturum | - | - | - | |
| | 2. Oturum | - | - | - | |
| 4. Ders Planı | 1. Oturum | 9 puan | 63 kelime | 6 dk 1 sn | 8 dk 4 sn |
| | 2. Oturum | 8 puan | 67 kelime | 8 dk 38 sn | 9 dk 50 sn |
| | 3.Oturum | 5 puan | 65 kelime | 7 dk 43 sn | 9 dk 11 sn |
| | 4. Oturum | 11 puan | 89 kelime | 6 dk 45 sn | 11 dk 58 sn |
| 5. Ders Planı | 1. Oturum | 9 puan | 71 kelime | 14 dk 33 sn | 10 dk 37 sn |
| 6. Ders Planı | 1. Oturum | 10 puan | 69 kelime | 9 dk 35 sn | 8 dk 16 sn |
| 7. Ders Planı | 1. Oturum | 9 puan | 74 kelime | 13 dk 34 sn | 10 dk 8 sn |
| **Öğretim Sonu Değerlendirme Oturumları** | | | | | |
| | 1. Oturum | 9 puan | 91 kelime | 13 dk 28 sn | 13 dk 7 sn |
| | 2. Oturum | 12 puan | 81 kelime | 11 dk 19 sn | 15 dk 40 sn |
| | 3. Oturum | 10 puan | 76 kelime | 11 dk 4 sn | 13 dk 11 sn |
| **İzleme Oturumları** | | | | | |
| | 1. Oturum | 7 puan | 95 kelime | 14 dk 54 sn | 16 dk 5 sn |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 2. Oturum | 10 puan | 78 kelime | 12 dk 9 sn | 12 dk 16 sn |
| | 3. Oturum | 7 puan | 72 kelime | 13 dk 25 sn | 11 dk 53 sn |
| **Genelleme Oturumları** | | | | | |
| | Öntest | 7 puan | 91 kelime | 1 dk 55 sn | 12 dk 7 sn |
| | Sontest | 9 puan | 130 kelime | 13 dk 28 sn | 17 dk 55 sn |

Öykü öge puanı açısından incelendiğinde, Elif başlama düzeyi oturumlarında sekiz öykü yazmış ve toplam 19 puanlık Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği'nden en az 4 puan ve en fazla 8 puan olmak üzere ortalama 6,2 puan almıştır. Öğretim oturumlarında Elif toplam yedi öykü yazmış ve en az 5 puan ve en fazla 11 puan olmak üzere ortalama 8,7 puan almıştır. Başlama düzeyi oturumları ile karşılaştırıldığında öğretim oturumlarında öykü öge puanı ortalamasının 2,5 puan arttığı görülmektedir. Öğretim sonu değerlendirme oturumlarında Elif üç öykü yazmış ve Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği'nden en az 9 puan ve en fazla 12 puan olmak üzere ortalama 10,3 puan almıştır. Başlama düzeyi oturumları ile karşılaştırıldığında öğretim sonu değerlendirme oturumlarında öykü öge puanı ortalamasının 4,1 puan arttığı görülmektedir. İzleme oturumlarında Elif üç öykü yazmış ve en az 7 puan ve en fazla 10 puan olmak üzere ortalama 8 puan almıştır. Öğretim sonu değerlendirme oturumları ile karşılaştırıldığında Elif'in izleme oturumlarında 2,3 puanlık düşüş olduğu görülmektedir. Genelleme öntest ve sontest oturumlarında Elif birer öykü yazmıştır. Elif'in genelleme öntest oturumunda öykü öge puanının 7 puan, genelleme sontest oturumunda 9 puan olduğu ve genelleme oturumlarında öykü öge puanlarının 2 puan arttığı görülmektedir.

Öykü uzunluğu açısından incelendiğinde, Elif başlama düzeyi oturumlarında en az 61 kelime, en fazla 83 kelime olmak üzere ortalama 71,5 kelime yazmıştır. Elif öğretim oturumlarında en az 63 kelime ve en fazla 89 kelime olmak üzere ortalama 71,1 kelime yazmıştır. Başlama düzeyi oturumları ile karşılaştırıldığında öğretim oturumlarında öykü uzunluğunun ortalama 0,4 kelime azaldığı görülmektedir. Öğretim sonu değerlendirme oturumlarında en az 76 kelime ve en fazla 91 kelime olmak üzere ortalama 82,6 kelime yazmıştır. Başlama düzeyi oturumları ile karşılaştırıldığında öğretim sonu değerlendirme oturumlarında öykü uzunluğunun 11,1 kelime arttığı görülmektedir. İzleme oturumlarında Elif en az 72 kelime ve en fazla 95 kelime olmak üzere ortalama 81,6 kelime yazmıştır. Öğretim sonu değerlendirme oturumları ile karşılaştırıldığında Elif'in izleme oturumlarında 1 kelime düşüş olduğu görülmektedir. Elif'in genelleme öntest

oturumunda öykü uzunluğunun 91 kelime, genelleme sontest oturumunda 130 kelime olduğu ve genelleme oturumlarında öykü uzunluğunun 39 kelime arttığı görülmektedir.

Öykü planlama süresi açısından incelendiğinde, Elif başlama düzeyi oturumlarında öykü yazmaya başlamadan önce en az 45 sn ve en fazla 4 dk 49 sn olmak üzere ortalama 2 dk 6 sn planlama yapmıştır. Elif öğretim oturumlarında en az 6 dk 1 sn ve en fazla 14 dk 33 sn olmak üzere ortalama 9 dk 32 sn planlama yapmıştır. Başlama düzeyi oturumları ile karşılaştırıldığında öğretim oturumlarında öykü planlama süresi ortalamasının 7 dk 26 sn arttığı görülmektedir. Öğretim sonu değerlendirme oturumlarında en az 11 dk 4 sn ve en fazla 13 dk 28 sn olmak üzere ortalama 11 dk 57 sn planlama yapmıştır. Başlama düzeyi oturumları ile karşılaştırıldığında öğretim sonu değerlendirme oturumlarında öykü planlama süresi ortalamasının 9 dk 51 sn arttığı görülmektedir. İzleme oturumlarında Elif en az 12 dk 9 sn ve en fazla 14 dk 54 sn olmak üzere ortalama 13 dk 29 sn planlama yapmıştır. Öğretim sonu değerlendirme oturumları ile karşılaştırıldığında Elif'in izleme oturumlarında öykü planlama süresinde 1 dk 32 sn artış olduğu görülmektedir. Elif'in genelleme öntest oturumunda öykü planlama süresinin 1 dk 55 sn, genelleme sontest oturumunda 13 dk 28 sn olduğu ve genelleme oturumlarında öykü planlama süresinin 11 dk 33 sn arttığı görülmektedir.

Öykü yazma süresi açısından incelendiğinde, Elif başlama düzeyi oturumlarında en az 8 dk 15 sn ve en fazla 12 dk 17 sn olmak üzere ortalama 10 dk 32 sn öykü yazmıştır. Elif öğretim oturumlarında en az 8 dk 4 sn ve en fazla 11 dk 58 sn olmak üzere ortalama 9 dk 43 sn öykü yazmıştır. Başlama düzeyi oturumları ile karşılaştırıldığında öğretim oturumlarında öykü yazma süresinin 49 sn azaldığı görülmektedir. Öğretim sonu değerlendirme oturumlarında en az 13 dk 7 sn ve en fazla 15 dk 40 sn olmak üzere ortalama 13 dk 59 sn öykü yazmıştır. Başlama düzeyi oturumları ile karşılaştırıldığında öğretim sonu değerlendirme oturumlarında öykü yazma süresinin 3 dk 37 sn arttığı görülmektedir. İzleme oturumlarında Elif en az 11 dk 53 sn ve en fazla 16 dk 5 sn olmak üzere ortalama 13 dk 24 sn öykü yazmıştır. Öğretim sonu değerlendirme oturumları ile karşılaştırıldığında Elif'in izleme oturumlarında öykü yazma süresinde 35 sn azalma olduğu görülmektedir. Elif'in genelleme öntest oturumunda öykü yazma süresinin 12 dk

7 sn, genelleme sontest oturumunda 17 dk 55 sn olduğu ve genelleme oturumlarında öykü yazma süresinin 5 dk 48 sn arttığı görülmektedir.

Elif'in başlama düzeyi, öğretim, öğretim sonu değerlendirme, izleme ve genelleme oturumlarında yazdığı öykülere ilişkin bulgular incelendiğinde, Elif'in yazdığı öykülerin öykü öge puanlarının, öykü uzunluklarının, öykü planlama ve yazma süresinin arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

## 4.3. Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmanın sosyal geçerlik verileri, uygulama öncesi ve uygulama sonrasında öğretmen katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler ses kaydına alınmış ve yazıya çevrilerek analiz edilmiştir. İzleyen bölümde araştırmanın sosyal geçerlik bulgularına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir

Araştırmanın uygulama öncesi sosyal geçerlik bulgularına göre, öğretmen katılımcıların özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerine öykü yazma becerisinin öğretiminde görsellerden faydalandıkları, öykü yazmanın öğretimi için bir yöntem veya tekniği planlı bir şekilde kullanmadıkları, bir öğretim uygulamasını öğrenmeye ihtiyaç duydukları, öğrenecekleri öğretim uygulamasının mesleki yaşantılarını olumlu yönde etkileyeceğini düşündükleri ve öğretmen eğitim programına katılmayı önemli buldukları, öykü yazma becerisini öğrenmenin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinin hayal gücünü, kendini ifade etmeyi ve okumayı geliştireceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Uygulama öncesinde öğretmen katılımcılara altı soru yöneltilmiştir. İlk soru öğretmen katılımcıların özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerine öykü yazma becerisini öğretirken öğretim öncesi, sırası ve sonrasında neler yaptıkları konusundadır. Öğretmen katılımcıların ikisi öykü konusunun kendileri tarafından belirlendiğini ve bunun için görsellerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Ömer öğretmen "*Öykünün konusuna göre, resme göre doldurmasını istiyorum.*" ve Ufuk Öğretmen "*Hazırbulunuşluk düzeyine bakıyorum. Zaten çalıştığım öğrenciler genellikle yazabilecekleri konuyu seçebiliyorlar.*

*Sonrasında eğer yazamıyorsa genellikle görsel veriyorum. Görsel üzerinden düşünmesini sağlıyorum. Önce anlattırıyorum, bir taslak oluşturup ondan sonra yazmaya geçiyoruz.*" şeklinde konunun kendileri tarafından belirlendiğini belirtmişledir. Eren Öğretmen öykü yazdırırken öğrencileri ile birlikte öykünün ana karakter, zaman, yer ve sonuç ögelerini planladıklarını "*Ben kendi bildiğim şekilde bir öykünün nasıl yazılacağı konusunda bilgi veririm çocuğa. Olayın kahramanlarını belirliyoruz. Olay nerede, ne zaman geçiyor, bir planlama yapıyoruz. Olayın sonunda kahramanlar ortaya ne çıkarıyor veya çocuk bu öyküden ne çıkarıyor, o şekilde bir planlama yapıyoruz."* şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen katılımcılardan üçü, öğretim sonunda öğrencilerin yazdıkları öyküleri yazım kuralları ve noktalama işaretleri açısından incelediklerini belirtmişlerdir. Ömer Öğretmen "*Noktalama işaretleri, harflere dikkat etmesini söyleyerek, açıklama da yapıp ondan sonra yazmasını istiyoruz.*", Özlem Öğretmen "*Tabi yazılarda sıkıntılar olabiliyor. Yani dilbilgisi kuralları tam oturmamış olabiliyor.*" ve Ufuk Öğretmen "*Kendisi öyküyü okuyor önce, yazım hataları varsa kendi buluyor. Noktalama işaretleri vs eksiklikleri varsa fark etmesi için sorular soruyorum. Onları buluyoruz. Yanlışları düzeltip son halini bir kez daha okuyup bitiriyoruz."* şeklinde yanıt vermiştir.

İkinci soruda öğretmen katılımcıların özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerine öykü yazma becerisini öğretmek için kullandıkları bir yöntem veya teknik olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmen katılımcılardan Eren Öğretmen "*Öyle ayrıca kullandığım bir yöntem teknik yok.*" ve Ufuk Öğretmen "*Yöntem veya teknik olarak bildiğim net bir şey yok. Öğrenciye göre karar veriyorum.*" diyerek kullandıkları bir yöntem veya teknik olmadığını ifade etmişlerdir. Ömer Öğretmen yöntem olarak görselleri kullandığını "*Önce eğer resim varsa resme bakıp açıklamasını istiyorum. Bu resimde neler görüyorsun, ne şekilde çalışmalar yapabiliriz veya anladığın nedir şeklinde sorular soruyorum. Adım adım yapması gerekenler ile ilgili bilgiler vermeye çalışıyorum.*" şeklinde ifade etmiştir. Yine benzer şekilde Özlem Öğretmen yöntem olarak görselleri kullandığını "*Zaman zaman görsellerden faydalanıp, sadece görseli inceletip olay nedir, kahramanlar nedir, sence olay nerede geçiyor gibi bir sorular sorarak çalışabiliyorum. Yani olayların sırasını resimler üzerinden çocukla konuşup ondan sonra yazıya döküyoruz.*" şeklinde açıklamıştır.

Üçüncü olarak öğretmen katılımcılara özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerine öykü yazma becerisini öğretmek için bir öğretim uygulamasını öğrenmeye ihtiyaçları olup olmadığı sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin tamamı bir öğretim uygulamasını öğrenmeye ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Eren Öğretmen "*Olabilir. Sonuçta böyle ayrı bir teknik öğrenmekte fayda var.*" ve Özlem Öğretmen "*Elbette, öğrenmeye her zaman açığım ben. Bize derslerde kolaylık sağlayacak ve çocuklara da yararlı olabilecek bir şeyi öğrenmek isterim.*" diyerek bunun öğrencileri ve kendileri için bir öğretim uygulamasını öğrenmenin faydalı olacağını ifade etmişlerdir.

Dördüncü soruda öğretmen katılımcılara bu çalışmaya katılarak öğreneceğiniz öğretim uygulamasının mesleki hayatlarını nasıl etkileyeceğini düşündükleri sorulmuştur. Eren Öğretmen "*Olumlu yönde etkiler. Çocuklarla daha yaratıcı öyküler ortaya çıkarabiliriz ve olumlu yansır diye düşünüyorum."* ve Ömer Öğretmen "*Bence olumlu etkiler. Bunları bir metot şeklinde uygulamak bizim de işimizi kolaylaştırır. Öğrencilerin de çok önemli kazanımları olacağını düşünüyorum*." şeklinde mesleki hayatlarının olumlu etkileneceğini, ayrıca bunun öğrencilerinin çalışmalarına da yansıyacağını ifade etmişlerdir. Ufuk Öğretmen soruyu "*Ben bir öğrenciye öykü yazma becerisini kazandırmak için, kendi bildiğim gibi bir ay çalışıyorsam farklı bir yöntemle bu süre kısalabilir. Daha hızlı ilerleme kat ederiz. Benim ve çocuğun zamanı ve çabası boşa gitmez.*" şeklinde yanıtlamış ve farklı bir yöntemin hem kendisi hem de öğrencisi için faydalı olabileceğini belirtmiştir. Özlem Öğretmen ise yaşının ileri olmasına vurgu yaparak "*Meslek hayatımın başında olsaydım sizin öğreteceğiniz yeni bir yöntemi dört gözle beklerdim ama çok fazla beklentim yok açıkçası. Tabii ki öğretmeyi ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı olursa benim açımdan uygulanabilir bir yöntem olur.* " diyerek yeni bir öğretim yönteminin mesleki hayatına çok fazla katkı sağlamayacağını düşündüğünü ama çalışmalarını kolaylaştırıcı da olabileceğini belirtmiştir.

Beşinci soruda öğretmen katılımcılara öğretmen eğitimi programında yer almanın kendileri için önemi sorulmuş ve öğretmen katılımcıların tamamı yeni bilgiler öğrenecekleri için bu programda yer almanın kendileri için önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ömer Öğretmen ve Ufuk Öğretmen yeni bilgiler öğrenmenin öğrencilerine de katkı sağlayacağını belirtmiş, Ömer Öğretmen "*Benim bütün amacım öğrencilere daha*

*doğru daha kalıcı daha iyi bilgiler verebilmek. Bu yüzden öğrencilere ne kadar faydalı olabilirsem benim için o kadar iyidir diye düşünüyorum.*" şeklinde ve Ufuk Öğretmen de "*Benim için bu programda yer almak önemli çünkü öğretmenlik mesleği gereği çocuklara faydalı olabilmek istiyorum. Ben kendim bilmeden çocuklara fazla bir şey öğretemem. Ben kendimi geliştirirsem çocuklarımı da geliştirebilirim diye düşünüyorum. O yüzden benim için önemli.*" şeklinde kendilerini geliştirmelerinin öğrencilerinin gelişimi için önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Uygulama öncesi sosyal geçerlik verilerinin toplanmasında son soru olarak öykü yazma becerisini öğrenmenin özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciye faydaları sorulmuş ve öğretmen katılımcılar öykü yazmanın öğrencilerin hayal gücünü geliştirdiğini, kendilerini ifade etmelerini sağladığını ve okumayı geliştirdiğini belirtmişlerdir. Ömer Öğretmen öykü yazmanın öğrencilere pek çok açıdan faydası olduğunu "*Bu sorunun birçok cevabı var. Öncelikle hayal gücünü geliştirir. En önemli kazanım bence bu olur. Onun dışında yazmasını geliştirir. Yazarken noktalama işaretlerine ve imla kurallarına uyar. Bir taraftan da yazarken de okuyacak. Okumasını da geliştirecek. Dediğim gibi alt etmenleri çok daha fazla. Bunun dışında betimleme yapacak. Betimlemeyi yaparken de düşünecek. Düşünürken de hayal dünyasını da geliştirebilecek. Gelecekteki olaylar için veya karşılaşacağı olaylar için belki bir takım transferler de yapabilecek bir konuma gelecektir diye düşünüyorum.*" şeklinde ifade etmiştir. Eren Öğretmen öğrencilerin kendilerini ifade etmesinde ve hayal gücünün gelişmesinde öykü yazmanın faydalarının olabileceğini, "Bazı özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler çok içine kapanık oluyor. Onun kendini ifade etmesini ve hayal dünyasını geliştirerek öğrenciye yarar sağlar." şeklinde açıklamıştır. Benzer şekilde Özlem Öğretmen de "*Kendini ifade etmenin bir şekilde yolunu öğrenmiş olur.*" şeklinde öğrencilerin kendilerini ifade etmenin bir yolu olarak öykü yazmayı öğrenebileceğini belirtmiştir. Öykü yazmanın özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için faydaları ile ilgili Ufuk Öğretmen "*Öykü yazarken çocuklar kendi düşüncelerini yazıyorlar. Sadece yazı gelişmiyor burada, kendi düşünme şekilleri de gelişiyor. İyi yazabilen bir çocuk iyi düşünür, iyi düşünen çocuk iyi okur. Çeşitli fikirlere sahip olur. Gelişir yani her yönden.*" şeklinde görüş bildirmiş ve öğrencilerin öykü yazarken düşünme stillerinin ve okuma becerilerinin de geliştiğini ifade etmiştir.

Araştırmanın uygulama sonrası sosyal geçerlik bulgularına göre, öğretmen koçluğu uygulamasının katılımcılar tarafından etkili ve yararlı bulunduğu, öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulamasının planlı, kontrollü ve pratik olduğu, koçluk kapsamında sunulan öğretmen eğitiminin süresinin ve içeriğinin uygun ve yeterli olduğu, sunulan geribildirimlerin önemli, yeterli ve yönlendirici olduğu, öğretim uygulamasını farklı öğretmenlere önerebilecekleri ve kendilerinin de farklı öğrencileri ile kullanabilecekleri, öğretim uygulaması kapsamında öğrencilerin öykü yazmak istedikleri konuyu kendilerinin belirlemesi ve öğretmen katılımcılara süreç boyunca geribildirim sunulmasının araştırmanın en beğenilen yönleri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Uygulama sonrasında öğretmen katılımcılara 11 soru yöneltilmiştir. İlk olarak öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulamasının kullanılmasında öğretmen koçluğunun etkili ve yararlı olup olmadığı sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen katılımcıların tamamı öğretmen koçluğunun öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulamasının kullanılmasında etkili ve faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Eren Öğretmen "*Sizin strateji ve uygulamaları göstermeniz tabii ki daha etkili ve faydalı oldu."* ve Ufuk Öğretmen "*Tabii ki oldu. Çünkü bizimde bilmediğimiz bir yöntem ve stratejiydi. Öncesinde bizim özümseyip sonrasında öğrenciye öğretmemiz gerekiyordu. O aşamada sizin danışmanlığınız çok etkili oldu diye düşünüyorum.*" şeklinde öğretmen koçluğunun etkili ve faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

İkinci olarak öğretmen katılımcıların öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulamasına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Eren Öğretmen öğretim uygulamasına ilişkin "*Uygulama olarak önce çocuğun yapması, sonra bizim çocuğa müdahale etmemiz, sonra sizin bize uygulamayı şu şekilde yapın demeniz. Bunlar tabii ki faydalı oldu.*" şeklinde öğretim uygulamasının model olma aşamasına ve araştırmacı tarafından sunulan geribildirimlere dikkat çekmiştir. Özlem Öğretmen öğretim uygulamasının öğrencilerin pratik bir şekilde öykü oluşturmalarını sağladığını ve öğretim uygulamasını beğendiğini "*Çocuklara istediğimiz zaman çok rahatlıkla uygulamayı sunabiliriz ve öykü yazmalarını sağlayabiliriz. Bir taslak oluşturma konusunda alışkanlık oluştu ve seri bir şekilde yapar hale geldi çocuklar. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukları belli bir noktaya getirmek kolay değildir. Pratik hale geldiler, çok pratik bir yoldu.*"

şeklinde ifade etmiştir. Ömer Öğretmen öğretim uygulamasının planlı ve kontrollü bir şekilde ilerlediğini "*Bu uygulama kontrolü hem öğrencinin hem öğretmenin elinde tutan bir sistem diye düşünüyorum. Öyle olmalı da. Adım adım nelerin yapılabildiğini veya nelerin yapılamadığını görebildiğimiz bir sistem aslında. Kontrol altında olması da bizim için önemli bu alanda. Bu açıdan çok avantajlı diyebilirim*." şeklinde açıklamıştır. Ufuk öğretmen ise öğretim uygulamasının stratejiyi ezberleme aşamasında öğrencisinin zorlandığı ve bu noktanın geliştirilebileceğini "*Bence iyi. Ama tabii ki geliştirilebilecek noktaları vardır illaki. Bazen öğrencimiz detayları ezberlemede problem yaşıyordu siz de fark etmişsinizdir. O oturana kadar baya bir zorluyor. Oturduktan sonrası daha rahat ilerliyor. O aşamada ne yapılabilir, şu an açıkçası bir düşüncem yok.*" şeklinde ifade etmiştir.

Üçüncü olarak öğretmen katılımcılara öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulamasını öğrenmiş olmanın kendileri için önemi sorulmuştur. Ufuk öğretmen öğretim uygulamasını öğrenmenin kendisi için önemli olduğunu belirtmiş ve bunun farklı alanlarda kullanılabileceğini "*Tabii ki önemli. Yani bunu sadece öykü yazma konusunda değil, birçok noktada kullanabiliriz diye düşünüyorum. Sadece öykü olarak kısıtlamak bence haksızlık olur. Yani herhangi bir şey yazdırmak istediğimizde, düşünmesi gereken noktalarda bile faydalı olacağını düşünüyorum. En azından kendisini bölümlere ayırıp strateji uygulayarak devam etmesi gerekir. Yani, kendi normal hayatına da bunu yansıtabiliriz. Hayatında da planlı programlı ilerlemesi gerektiğini fark ettirebiliriz oradan çocuğa diye düşünüyorum.*" şeklinde belirtmiştir. Özlem Öğretmen ise yeni bir öğretim uygulamasını öğrenmenin öğretmenlik meslek yaşantısında önemli olduğunu "*Elbette önemli yani öğrenmenin yaşı yok. Her gün bir şey öğreniyorum ben, öğrenmeye de çok açık olmalı bir öğretmen. Hiçbir zaman yeter bu tamam ben tamamım dememeli. Öğretmenin öğrenmesi de öğretmesi de bitmez.*" şeklinde açıklamıştır.

Dördüncü olarak öğretmen katılımcılara öğretmen koçluğu kapsamında kendilerine sunulan öğretmen eğitimi (içeriği, süresi, sunulma biçimi, açık ve anlaşılır olması vb.) hakkındaki görüşleri sorulmuş ve katılımcılar öğretmen eğitiminin süresinin ve içeriğinin uygun ve yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Eren Öğretmen eğitiminin

süresinin yeterli olduğunu "*Süresi normaldi yani ne uzun ne kısa. İki veya üç saat yaptık o uygulamayı. Planlama olsun, stratejinin uygulanması olsun o konuda bence yeterliydi.*" şeklinde, Ufuk Öğretmen ise öğretmen eğitiminin kapsamının yeterli olduğunu "*Bana kalırsa içerikle alakalı, neler yapacağımıza, sürecin nasıl ilerleyeceğine dair yeterli bilgiyi aldık orada*." şeklinde belirtmiştir. Ömer Öğretmen, öğretmen eğitiminin hem süresinin ve hem de kapsamının yeterli olduğunu ve öğretmen eğitimine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu "*Kapsamı iyiydi açıkçası. Onun dışında süre konusunda da bir sıkıntı yaşamadık. Sunulma biçimi anlaşılır olması hepsi olumlu. Olumsuz olarak söyleyecek bir şeyim yok.*" şeklinde ifade etmiştir.

Beşinci soruda öğretmen katılımcılara öğretmen koçluğu kapsamında kendilerine sunulan geribildirimler (içeriği, süresi, sunulma biçimi, açık ve anlaşılır olması vb.) hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Eren Öğretmen, araştırmacı tarafından sunulan geri bildirimin ders esnasında ne yapması gerektiğine ilişkin yönlendirici olduğunu, "*O an her ne kadar önümde kağıt olsa da bazı şeyleri kaçırmış olabiliyorum. Tabii ki o anda sizin, hocam burada bunu yap, demeniz daha önemli."* şeklinde ifade etmiştir. Ufuk Öğretmen, öğretmen eğitiminde en önemli noktanın sunulan geribildirimler olduğunu ve bu geribildirimlerin kendi eksikliklerini gidermekte faydalı olduğunu "*Bana kalırsa kendi eğitimimizde en etkili nokta geri dönüşlerinizdi. Uygulamaya başladığımızdaki eksiklerimi hep sizin geri dönütleriniz sayesinde toparladığımı düşünüyorum. Ben hep onlardan notlar alıyordum. Neleri yanlış yaptığımı ya da eksik yaptığımı. Onlara çalışıyordum kendim de. Yapmam gerekenleri size soruyordum, ne eksik kaldı diye. Bence çok faydalıydı geri dönütler."* şeklinde belirtmiştir. Özlem Öğretmen ise geribildirimlerin anlaşılır bir şekilde sunulduğunu ve kendisinin motivasyonunu yükselttiğini ifade etmiş ve "*Öncelikle çok açıktı ve çok moral vericiydi, çok yükselttiniz bizim motivasyonumuzu. Gözlemci olarak ders sonunda bize geri dönütler vermeniz ve bu noktalar çok iyi, bu çok iyi gitti falan demeniz bana güzel geldi, çok hoşuma gitti.*" şeklinde açıklamıştır.

Altıncı soruda öğretmen katılımcıların sunulan geribildirimlere ilişkin hoşnut oldukları ve olmadıkları noktalar sorulmuştur. Öğretmen katılımcıların tamamı geribildirim sunulması ile herhangi bir hoşnutsuzluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Eren Öğretmen "*Herhangi bir hoşnutsuzluğum olmadı. Sonuçta programı sizin istediğiniz şekilde uygulamamız önemli. Öğretmen olarak beni eleştiriyor şeklinde düşünmedim, yani aklıma öyle bir şey gelmedi.*" şeklinde ve Ufuk Öğretmen "B*ence gayet yeterliydi. Dersi tamamladıktan sonra hemen ders ile alakalı tartışıyorduk, görüşüyorduk, yani ikili diyalog halindeydik orda. Siz, şunu yanlış yaptınız şöyle yapmanız gerekiyor gibi bir mantıkla da ilerlemediniz. Şöyle yapsak daha iyi olur, böyle daha çok gelişir, görüşmelerimizi hep olumlu yönde ilerlettik. Bence faydalıydı ben memnundum yani."* şeklinde geribildirimlerden hoşnut olduklarına ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Yedinci soruda özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan diğer öğretmenlere öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulamasını kullanmayı önerip önermeyecekleri sorulmuştur. Eren Öğretmen, öğretim uygulamasının genel eğitim sınıflarında uygulanabileceğini, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların akranlarını model alarak öykü yazma becerisini geliştirebileceklerini, "*Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere okulda yani milli eğitim okullarında öğretmenler bu programı uygulayabilir aslında. Sınıfla beraber uygulandığında belki o çocuk için faydalı olabilir, çünkü o anda herkes bir şeyler yazmaya başlayınca özel öğrenme güçlüğü olan çocuk da belki onlardan bir şeyler öğrenebilir. Faydalı olabilir öğretmenler bu programı kullanabilirler."* şeklinde ifade etmiştir. Ömer Öğretmen "*Bence kullanmalı. Ama buradaki en büyük sıkıntılardan biri bence öğretmenlerin kendilerine özgü öğretim yöntemlerini kullanmak istemeleri ve öğrencinin bu uygulama için uygun olup olmadığı. Ama mutlaka uygun olan öğrenciler için bu stratejinin uygulanması gerektiğini düşünüyorum."* şeklinde, Özlem Öğretmen "*Evet tavsiye ederim. Özellikle 2.sınıftan itibaren okuma yazmayı öğrenen bir çocukla çok güzel çalışılabilir. Ortaokulda da çok geniş kapsamlı öyküler yazılabilir.*" şeklinde ve Ufuk Öğretmen "*Öneririm ama her çocukta maalesef uygun olmayabilir. İyi düzeyde, gelişime açık çocuklarda uygulanırsa hem öğretmeni çok rahatlatır hem de öğrenciyi çok rahatlatır diye düşünüyorum. Ben öneririm dediğim gibi her öğrenci de olmaz ama gelişime açık çocuklarda kesinlikle kullanılabilir*." şeklinde görüş bildirerek diğer öğretmenlerin de öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulamasını kullanmasını önerdiklerini belirtmişlerdir.

Sekizinci soruda öğretmen katılımcılara özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan diğer öğretmenlere böyle bir eğitime katılmayı önerip önermeyecekleri sorusu yöneltilmiş ve öğretmen katılımcıların tamamı diğer öğretmenlere önerebileceklerini ifade etmiştir. Ufuk Öğretmen "*Öneririm, katılsınlar ve kendilerini mesleki anlamda geliştirsinler.*" ve Özlem Öğretmen "*Kesinlikle öneririm.*" şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Dokuzuncu soruda öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulamasını farklı öğrencileri için kullanmayı düşünüp düşünmeyecekleri sorusu yöneltilmiş ve öğretmen katılımcıların tamamı öğretim uygulamasını farklı öğrencileri ile kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Eren Öğretmen öğretim uygulamasının otizm spektrum bozukluğu olan öğrencileri için de uygun olabileceğini "*Otizmli ve akademik durumu iyi olan bir öğrencimde deneyebilirim. Otizmli ama kendini ifade etmede problem yaşamayan, diğer otizmli öğrencilere göre biraz daha sosyal bir çocuk, onunla kullanılabilir. Belki yaşadığı bir olayı planlayıp, programa göre grafikte tasarlayıp, bir öykü ortaya çıkarabilir.*" şeklinde ifade etmiştir. Ömer Öğretmen öğretim uygulamasını daha erken dönemlerde çocukların metin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla uygulayabileceğini "*Gereksinimlerine göre düşünebilirim. Özellikle okuma yazmayı henüz başarmış, Türkçe derslerine daha yeni başlayan öğrencilerle uygulamayı daha basitleştirerek kullanabileceğime inanıyorum.*" şeklinde ifade etmiştir. Özlem Öğretmen "*Eğitime katkı sunabilecek bir araştırmanın sonucunda ben bu yöntemi elbette ki başka öğrencilerimle de kullanırım.*" ve Ufuk Öğretmen "*Tabii ki düşünürüm. Ben artık bu uygulamayı öğrendim. Bunu istediğim öğrencide, uygun olan öğrencide ara ara kullanırım.*" şeklinde görüş bildirerek çalışma kapsamında edindikleri öğretim uygulamasını farklı öğrencileri ile de kullanabileceklerini belirtmişlerdir.

10. soruda öğretmen katılımcılara araştırmanın en beğendikleri üç yönü sorulmuştur. Öğretmen katılımcılardan ikisi öykü yazarken konunun öğrenci tarafından seçilmesini beğendiklerini, iki öğretmen katılımcı da kendilerine geri bildirim sunulmasının en beğendikleri yönlerden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Eren Öğretmen "*Öncelikle çocukların yaratıcılığını ortaya çıkarmaya dönük bir çalışma. İkincisi bir öykü oluştururken konu seçtiriyoruz, mesela ilgisini çeken bir konu varsa o konu ile ilgili*

*daha güzel bir şey ortaya çıkarabilir, bu güzel bir şeydi. Genel olarak öğrencilerin düşüncelerini ve yaratıcılıklarını kullanarak yeni bir şey ortaya çıkarmalarını sağlayan güzel bir uygulama.*" şeklinde görüş bildirmiş ve en beğendiği yönlerin çocukların yaratıcılığını artırması ve öykü yazarken ilgilerini çeken bir konu seçme fırsatı sunulması olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Özlem Öğretmen de konu seçimini en beğendiği noktalardan biri olarak ifade etmiş ve strateji kartını da çok pratik bulduğunu belirtmiştir. Özlem Öğretmen "*En beğendiğim yön öykü konularını seçiyor olabilmek. Konularda zengin bir içerik ve çeşitlilik var. Beğendiğim başka bir şey strateji kartı, o hoşuma gitti. Çok net ve özet bir şekilde 6N1K' yı sunuyoruz. Pratik geldi bana. Her şey olumluydu*." şeklinde ifade etmiştir. Ömer Öğretmen ve Ufuk Öğretmen kendilerine geribildirim sunulmasının araştırmanın beğendikleri yönlerinden biri olduğunu belirtmişlerdir. Ömer Öğretmen "*Üç yönü; çok açık olması, net olması, bir de öğretmene geri bildirimlerini doğru bir şekilde vermesi. Bence böyle her derste geri bildirim verip uygulamacının gelişmesini sağlamak önemli.*" şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Benzer şekilde Ufuk Öğretmen de "*Mesela geribildirimler konusu çok önemli bir noktaydı. Öğretmenin model olmasının esas alınmış olması beğendiğim bir noktaydı, özellikle bizim çocuklarda. Sonrasında sürecin yavaş ilerlemesi de bir bakıma iyi. Her basamak üzerinde tek tek yoğun bir şekilde durduk. Bu da iyi bir noktaydı.*" şeklinde geribildirimleri çalışmanın beğendiği bir yönü olarak ifade etmiştir. Ek olarak Ufuk Öğretmen öz düzenlemeli strateji geliştirme modelinin bir basamağı olan model olma basamağını beğendiğini ifade etmiştir.

11. soruda öğretmen katılımcılara araştırmanın en beğenmedikleri üç yönü sorulmuştur. Öğretmen katılımcılar araştırmanın uzun sürdüğünü, öğrenciyi araştırmaya başlarken yeterince motive edemediklerini ifade etmişlerdir. Eren Öğretmen "*Biraz uzun sürdü çalışma bizim açımızdan."* şeklinde görüş bildirmiştir. Ömer Öğretmen ise "*Beğenmediğim yönü yok aslında yok derken ne olabilir belki öğrenciyi biraz daha motive edebilirdik ilk başta daha net açıklayabilirdik ne yapacağımızı, biraz daha motive etmek açısından bir ön hazırlık yapabilirdik.*" şeklinde öğrencinin daha fazla motive edilebileceğini ifade etmiştir. Özlem Öğretmen çalışmada beğenmediği bir yönün olmadığını "*Gayet güzel bir çalışmanın ürünü oldu. Biz çocuklara bir şey kazandırdık. Evet, bir öyküyü yazdırabiliyorduk kahramanları, tarihi, giriş, gelişme, sonuç şeklinde*

*sözel olarak. Pratiğe dökmemiştik, bu kadar çok yoğunlaşmamıştık.*" şeklinde belirtmiştir.

# 5. TARTIŞMA

Bu araştırmada, araştırmacı tarafından sunulan koçluk uygulamalarının öğretmenlerin öğretim becerileri ve öğretmenler tarafından özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretimin öğrencilerin öykü yazma becerisini kazanmaları üzerindeki etkilerinin ve öğretmenlerin ve öğrencilerin çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. İzleyen bölümde öğretmen katılımcılar ve öğrenci katılımcılar için araştırma sorularına yönelik bulgular tartışılmıştır.

Araştırmanın öğretmen katılımcılar için etkililik bulguları, öğretmen katılımcılara sunulan koçluk uygulamasının öğretmenlerin öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulama becerilerini edinmelerinde etkili olduğunu göstermektedir. Alanyazında özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere öykü yazma becerisinin öğretiminde öğretmenlere koçluğu uygulaması ile öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretimi uygulama becerilerini kazandırmayı hedefleyen (Harris vd., 2012; Harris vd., 2015; McKeown, 2012; McKeown vd., 2016) sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Alanyazında ÖDSGM'nin farklı metin türlerinde ve farklı yetersizlik grupları ile; duygu davranış bozukluğu olan çocuklara ikna edici metin yazma becerisinin öğretimi (Liberty, 2013); duygu davranış bozukluğu olan öğrencilere bilgilendirici metin yazma becerisinin öğretimi (FitzPatrick ve McKeown, 2020) ve özel öğrenme güçlüğü tanısı olan veya yazmada güçlük yaşayan öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerisinin öğretimi (FitzPatrick ve McKeown, 2021) ile ilgili araştırmalara ulaşılmıştır. Alanyazında öğretmenlere sunulan mesleki gelişim ve koçluk uygulamalarının etkililiğini ortaya koyan bulgular ile bu çalışmanın bulgularının tutarlı olduğu görülmektedir. Bu yönüyle araştırmanın son yıllarda üzerinde durulan öğretmenlerin uygulamaya dayalı mesleki gelişimi ve koçluk uygulamalarının etkililiğine ilişkin bulguların desteklenmesinde alanyazına katkı sunduğu ifade edilebilir.

Araştırma izleme bulguları, öğretmen katılımcıların kendilerine sunulan koçluk uygulaması ile edindikleri öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim

sunma becerilerini, uygulama sona erdikten bir, iki ve dört hafta sonra %100 doğrulukta koruyabildiklerini göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin koçluk uygulaması ile edindikleri öğretimi kalıcı olarak sunabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında koçluk uygulamasının sona ermesinin ardından öğretmenlerin öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulamasını ne düzeyde kullanabildiklerine ilişkin izleme verisinin toplandığı başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın, koçluk uygulaması sunulan öğretmenlerin öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim sunma becerilerine ilişkin izleme verisi toplanan ilk çalışma olması ile birlikte alanyazına katkı sağladığı ifade edilebilir.

Araştırmanın genelleme bulguları, öğretmen katılımcıların edindikleri öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim sunma becerilerini farklı kişilere genelleyebildiklerini göstermektedir. Araştırmada, kişiler arası genelleme verileri öntest-sontest oturumları ile toplanmıştır ve öğretmenlerin edindiği öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim sunma becerilerini başka bir öğrenci katılımcı ile %100 doğrulukta sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın önemli görülen noktalarından biri özel özel eğitim merkezinde çalışan öğretmenlerin edindiklerin öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim sunma becerilerini mesleki yaşantılarında farklı öğrencileri ile kullanabilecek olmalarıdır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bu beceriyi genelleyebildiklerine ulaşılması, öğretmenlerin ilerleyen zamanlarda bu modeli kullanmasının mümkün olabileceğine bir kanıt niteliğinde görülmektedir. Alanyazında öğretmenlerin koçluk uygulaması ile edindikleri öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim sunma becerilerini genellemelerine ilişkin bulgulara yer veren başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın, koçluk uygulaması sunulan öğretmenlerin öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim sunma becerilerine ilişkin genelleme verisi toplanan ilk çalışma olması ile birlikte alanyazına katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmanın öğrenci katılımcılar için etkililik bulguları, öğretmen katılımcılar tarafından sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulamasının özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öykü yazma becerilerini edinmelerinde etkili olduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları, öz düzenlemeli

strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulamasının ve POW+WWW (What=2, How=2) stratejisinin ÖÖG olan öğrencilere öykü yazma becerisinin öğretimi üzerindeki etkili olduğunu gösteren çalışmaların bulguları ile tutarlıdır (Danoff vd., 1993; Graham vd., 2005; Harris vd., 2006; Lienemann vd., 2006; Saddler, 2006; Saddler ve Asaro, 2007; Saddler vd., 2004; Sawyer vd., 1992). Alanyazında koçluk uygulaması ile öğretmenler tarafından sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulamasının ÖÖG olan öğrencilere öykü yazma becerisinin öğretimi üzerindeki etkili olduğuna ilişkin araştırma bulguları (Finlayson ve McCrudden, 2020; Harris vd., 2012; Harris vd., 2015; McKeown, 2012; McKeown vd., 2016), bu çalışmadan elde edilen araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Çalışmanın ÖÖG olan öğrencilerin öykü yazma becerilerinin geliştirilmesinde ÖDSGM'nin kullanıldığı uluslararası alanyazını desteklediği ve özellikle ulusal alanyazında etkililiği araştırmalarla kanıtlanmış (Graham ve Perin, 2007) bir modelin ÖÖG olan çocukların eğitiminde kullanılabileceğini göstermesi açısından alanyazına katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırma izleme bulguları, öğrenci katılımcıların sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulaması ile edindikleri öykü yazma becerisini, uygulama sona erdikten bir, iki ve dört hafta sonra ortalama % 95 (ranj=%88-%100) doğrulukta koruyabildiklerini göstermektedir. Alanyazında ÖÖG olan yazmada güçlük yaşayan öğrencilere ÖDSGM ile POW+WWW (What=2, How=2) stratejisinin öğretiminin amaçlandığı çalışmalarda, Danoff vd. (1993) öğretimden iki ve dört hafta sonra, Saddler vd. (2004), öğretimden üç ve altı hafta sonra, Graham vd. (2005) öğretimden 10 hafta sonra, Lienemann vd. (2006) öğretimden iki ve dört hafta sonra, ve Saddler (2006) öğretimden üç ve altı hafta sonra izleme oturumları düzenlemiştir. İzleme oturumlarında öğrencilerin edindikleri öykü yazma becerisini korudukları, yazdıkları öykülere ilişkin bulguların başlama düzeyi oturumlarından yüksek olduğu, fakat öğretim sonu değerlendirme oturumlarından düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgu, mevcut araştırmanın bulguları ile tutarlıdır. Öğrencilerin edindikleri öykü yazma becerisinin korunmasında öğretim sonrasında düzenlenecek hatırlatma oturumlarının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Alanyazında öğrencilerin öğretim sona erdikten sonra düzenlenen izleme oturumlarında öyküyü planlama aşamasında kullandıkları not alma, hatırlatıcıyı kağıdına yazma ve kullanma stratejilerini sürdüremedikleri görülmektedir. ÖDSGM ile POW+WWW (What=2, How=2) stratejisinin öğretiminin amaçlandığı çalışmalarda öğretim sona erdikten sonra öyküyü planlama aşamasında, Saddler (2006) çalışmasında altı öğrenciden üçünün, Saddler vd. (2004) çalışmalarında altı öğrenciden birinin, Lienemann vd. (2006) çalışmalarında altı öğrenciden ikisinin öğrenilen stratejileri kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu, mevcut araştırmanın bulguları ile tutarlı değildir. Araştırmada izleme oturumları öğretim sona erdikten bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenmiştir. İzleme oturumlarında öğretim sonu değerlendirme oturumlarına kıyasla bir performans düşüklüğü yaşanmakla birlikte, alanyazınla karşılaştırıldığında bu düşüşün yüksek bir oranda olmadığı söylenebilir. Öğretim ve izleme oturumları arasındaki zaman farkının az olmasının, öğrencilerin edindikleri becerilerdeki performanslarının düşmesini önlediği düşünülmektedir.

Araştırmanın genelleme bulguları, öğrenci katılımcıların sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulaması ile edindikleri öykü yazma becerisini farklı kişilere ve farklı ortamlara genelleyebildiklerini göstermektedir. Araştırmada, kişiler arası ve ortamlar arası genelleme verileri öntest- sontest oturumları ile toplanmıştır ve öğrencilerin edindikleri öykü yazma becerisini başka bir öğretmen katılımcı ile ve başka bir sınıf ortamında %100 doğrulukta sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında ÖÖG olan yazmada güçlük yaşayan öğrencilere ÖDSGM ile POW+WWW (What=2, How=2) stratejisinin öğretiminin amaçlandığı çalışmalarda kişiler arası, türler arası, beceriler arası ve yöntemler arası genelleme çalışmaları yapıldığı görülmektedir. Danoff vd. (1993) ve Lienemann vd. (2006) çalışmalarında kişiler arası genelleme yapmıştır. Danoff vd. (1993) genelleme oturumlarını sınıf öğretmeni ile düzenlemiş ve altı öğrenciden beşinin şematik öykü yapısını (ögeleri, bölümleri, uzunluğu ve kalitesi) genellediği sonucuna ulaşmıştır. Saddler vd. (2004) çalışmalarında edinilen öykü yazma becerisinin anı yazmaya genellenip genellenmediğini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda altı öğrenciden beşinin edinilen becerileri genellediği, bir öğrencinin öykü uzunluğu ve kalitesinde düşüş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Graham vd. (2005) ve Harris vd. (2006) çalışmalarında öykü ve ikna edici

metin yazma becerilerini çalışmış ve edinilen becerilerin öğretimi yapılmayan anı ve bilgilendirici metin yazmaya genellenmesini hedeflemiştir. Graham vd. (2005) edinilen becerilerin bilgilendirici metin türü yazma becerisine genellendiği, Harris vd. (2006) her iki metin türüne de genellendiği sonucuna ulaşılmıştır. Harris vd., (2015), öğretmenler tarafından küçük grup öğretimi ile öykü yazma becerisinin öğretiminde uygulama temelli mesleki gelişim uygulamasının etkisini kontrol gruplu seçkisiz desen ile inceledikleri çalışmalarında ÖDSGM ile öğretim yapılan deney grubunun edindikleri becerileri anı türüne genelledikleri ve kontrol grubunun anı türünde yazdıkları metinlere kıyasla daha fazla öge içeren ve daha kaliteli metinler oluşturdukları sonucuna ulaşmışlardır. Lienemann vd. (2006) çalışmalarında hem kişiler arası hem de beceriler arası genelleme yapmıştır. Çalışmada okulun okuma uzmanı ile genelleme çalışması yapılmış ve öykü yazma becerisinin öğretiminin okuduğunu anlama becerisine genellenip genellenmediği incelenmiştir. Öğrencilere kendi öğretimsel düzeylerinde öyküler verilmiş ve okuyup anlatmaları istenmiş ve anlattıkları öyküdeki öge sayılarına bakılmıştır. Araştırma sonucunda altı öğrenciden dördünde genellemenin gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Sawyer vd. (1992) çalışmalarında üç strateji öğretim yöntemi arasında karşılaştırma yaparak (ÖDSGM, hedef belirleme ve öz izleme olmayan ÖDSGM ve doğrudan öğretim), ÖDSGM'nin öykü gramer puanı, öykü kalitesi ve strateji kullanımı açısından genelleme yüzdesinin (%45) düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İlgili alanyazın incelendiğinde çalışmalarda farklı genelleme türlerine yer verildiği ve ÖÖG olan yazmada güçlük yaşayan öğrencilere ÖDSGM ile öykü yazma becerisinin öğretildiği çalışmalarda genellemenin gerçekleştiği sonucuna ulaşılabilir. Mevcut araştırma bulgularının, kişiler arası genelleme oturumları düzenleyen Danoff vd. (1993) ve Lienemann vd. (2006)'nın genelleme bulguları ile tutarlı olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmada alanyazındaki çalışmalardan farklı olarak ortamlar arası genelleme oturumları düzenlen ve öğrenci katılımcıların edindikleri beceriyi ortamlar arasında genelledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bu yönüyle de alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir. Bu araştırmaya katılan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında ve Türkçe öğretmenleri ile öykü yazma çalışmalarında ÖDSGM ile POW+WWW (What=2, How=2) stratejisini kullanabilecekleri, yazma stratejilerini kullanarak ve planlama yaparak, öge ve uzunluk açısından başarılı öyküler yazacakları düşünülmektedir.

Araştırmada öğrenci katılımcıların yazdıkları öykülere ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrenci katılımcıların sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulamasının ardından düzenlenen öğretim sonu değerlendirme oturumlarında yazdıkları öykülerde öge puanlarını başlama düzeyi oturumlarına kıyasla arttırdıkları, bu etkiyi izleme oturumlarında sürdürdükleri ve başka bir ortam ve öğretmenle de genelledikleri görülmüştür. Öğrencilerin öykü ögelerine ilişkin puanlamada Harris ve Graham (1996) tarafından geliştirilen ve Kaynaş ve Anılan (2014) tarafından geçerlik güvenirlik çalışması yapılan "Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği" kullanılmış ve öge mevcut değilse 0, öge mevcutsa fakat detaylandırılmamışsa 1, öge ayrıntılı şekilde açıklanmışsa 2 puan verilmiştir. Çalışmada öğrencilerin yazdıkların öykülerde yedi temel ögenin yer almasının yanı sıra ögelerin ne kadar açıklandığı ve detaylandırıldığı da incelenmiştir. Alanyazında iki çalışmada (Danoff vd., 1993; Sawyer vd., 1992) öykü öge puanına ilişkin bulguya rastlanmıştır. Sawyer vd. (1992) dört farklı öğretim yaklaşımının (ÖDSGM, hedef belirleme ve öz izleme olmayan ÖDSGM, doğrudan öğretim ve kontrol grubu) öğrencilerin yazdıkları öyküler üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öge puanları açısından sontest puanları karşılaştırıldığında ÖDSGM diğer üç öğretim yaklaşımından daha etkili bulunmuştur. Danoff vd. (1993) çalışmasında, kaynaştırma ortamında ÖÖG olan ve olmayan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine öykü planlama ve yazmada öz düzenleme stratejilerinin ve POW+WWW (What=2, How=2) stratejisinin öğretilmesini hedeflemiştir. Araştırmada, öğretim sonrası değerlendirmelerde tüm öğrencilerin öge puanlarının başlama düzeyi oturumlarına göre arttığı görülmüştür. Bu çalışmanın sonuçları Danoff vd. (1993) ile Sawyer vd. (1992)'nin araştırma bulguları ile tutarlıdır. Alanyazında ulaşılan diğer çalışmalarda, öğrencilerin yazdıkları öykülerde yer alan öge sayısına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Alanyazında, öykü planlama ve yazmada öz düzenleme stratejilerinin ve POW+WWW (What=2, How=2) stratejisinin öğretiminin hedeflendiği çalışmalarda yoklama oturumlarında öykü öge sayısının başlama düzeyi oturumlarına kıyasla arttığı ve izleme ve genelleme oturumlarında da sürdüğü sonucuna ulaşılmıştır (Finlayson ve McCrudden, 2020; Harris vd., 2015; Lienemann vd., 2006; Saddler, 2006; Saddler ve Asaro, 2007; Saddler vd., 2004). Graham vd. (2005) ve Harris vd. (2006), öykü ve ikna edici metin yazma becerilerinin ediniminde sadece ÖDSGM uygulanan grubun, akran desteği ile ÖDSGM uygulanan grubun ve yazar atölyesi uygulanan kontrol grubunun

öykü öge sayılarını karşılaştırdıkları çalışmalarında ÖDSGM uygulanan her iki gruptaki öğrencilerin kontrol grubuna kıyasla her iki türde de daha çok öge kullandığı sonucuna ulaşmışladır. Graham vd. (2005) akran desteği ile ÖDSGM uygulanan grubun öykü ve ikna edici metin türlerindeki öge artışını öğretimi yapılmayan anı türüne genelledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Harris vd. (2012) çalışmalarında, uygulamaya dayalı mesleki gelişimin ve ÖDSGM'ye dayalı öğretimin etkilerini araştırmışlardır. Öğrencilerin yazdıkları öyküler, kullandıkları öge sayısı açısından incelendiğinde, öntest sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Harris vd. (2015) öğretmenler tarafından küçük grup öğretimi ile öykü yazma becerisinin öğretiminde uygulama temelli mesleki gelişim uygulamasının etkisini inceledikleri çalışmalarında, ÖDSGM ile POW+WWW (What=2, How=2) stratejisi uygulanan gruptaki öğrencilerin öykü öge sayılarının arttığı ve öge artışını anı türüne genelledikleri görülmüştür. İlgili çalışmalardaki öykülerde öge sayısındaki artışın öykü öge puanını da artıracağı düşünüldüğünde, mevcut araştırmanın bulguları alanyazındaki ilgili çalışmaların bulguları ile tutarlılık göstermekte ve ilgili alanyazını zenginleştirdiği düşünülmektedir.

Araştırmada öğrenci katılımcıların yazdıkları öykülere ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrenci katılımcıların sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulamasının ardından düzenlenen öğretim sonu değerlendirme oturumlarında yazdıkları öykülerin uzunluğunu başlama düzeyi oturumlarına kıyasla arttırdıkları, bu etkiyi izleme oturumlarında sürdürdükleri ve başka bir ortam ve öğretmenle de genelledikleri görülmüştür. Alanyazında, öykü planlama ve yazmada öz düzenleme stratejilerinin ve POW+WWW (What=2, How=2) stratejisinin öğretiminin hedeflendiği çalışmalarda yoklama oturumlarında öykü uzunluğunun başlama düzeyi oturumlarına kıyasla arttığı ve izleme ve genelleme oturumlarında da sürdüğü sonucuna ulaşılmıştır (Danoff vd., 1993; Finlayson ve McCrudden, 2020; Lienemann vd., 2006; Saddler, 2006; Saddler vd., 2004). Graham vd. (2005) ve Harris vd. (2006) öykü ve ikna edici metin yazma becerilerinin ediniminde sadece ÖDSGM uygulanan grubun, akran desteği ile ÖDSGM uygulanan grubun ve yazar atölyesi uygulanan kontrol grubunun öykü uzunluklarını karşılaştırdıkları çalışmalarında ÖDSGM uygulanan her iki gruptaki öğrencilerin kontrol grubuna kıyasla her iki türde de daha uzun metinler yazdıkları sonucuna ulaşmışladır. Graham vd. (2005) çalışmalarında öykü ve ikna edici metin

türlerindeki kelime artışının öğretimi yapılmayan bilgilendirici metine türüne genelledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Harris vd. (2012) çalışmalarında, uygulamaya dayalı mesleki gelişimin ve ÖDSGM'ye dayalı öğretimin etkilerini araştırmışlardır. Öğrencilerin yazdıkları öyküler, metin uzunluğu açısından incelendiğinde, öntest sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın bulguları, alanyazındaki diğer araştırma bulguları ile tutarlılık göstermekte ve ÖDSGM ile POW+WWW (What=2, How=2) stratejisinin ÖÖG olan ve yazmada güçlük yaşayan öğrencilerin öykü uzunluklarını artırmada etkili bir uygulama olduğuna ilişkin alanyazını desteklemesi açısından önemli görülmektedir.

Araştırmada öğrenci katılımcıların yazdıkları öykülere ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrenci katılımcıların sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulamasının ardından düzenlenen öğretim sonu değerlendirme oturumlarında yazdıkları öykülerde planlama ve yazma süresini başlama düzeyi oturumlarına kıyasla arttırdıkları, bu etkiyi izleme oturumlarında sürdürdükleri ve başka bir ortam ve öğretmenle de genelledikleri görülmüştür. Alanyazında, öykü planlama ve yazmada öz düzenleme stratejilerinin ve POW+WWW (What=2, How=2) stratejisinin öğretiminin hedeflendiği çalışmalarda yoklama oturumlarında öykü planlama ve yazma süresinin başlama düzeyi oturumlarına kıyasla arttığı ve izleme ve genelleme oturumlarında da sürdüğü sonucuna ulaşılmıştır (Saddler 2006; Saddler ve Asaro, 2007). Graham vd. (2005) ve Harris vd. (2006) çalışmalarında öykü ve ikna edici metin yazma becerilerinin ediniminde sadece ÖDSGM uygulanan grubun, akran desteği ile ÖDSGM uygulanan grubun ve yazar atölyesi uygulanan kontrol grubunun öykü yazma sürelerini karşılaştırmıştır. Çalışmada ÖDSGM uygulanan her iki gruptaki öğrencilerin kontrol grubuna kıyasla metin oluşturmaya daha uzun süre harcadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Akran desteği ile ÖDSGM uygulanan grubun öykü ve ikna edici metin türlerindeki planlama ve yazma süresi artışını öğretimi yapılmayan bilgilendirici metin yazmaya da genellediği ve kontrol grubuna kıyasla daha uzun süre harcadıkları görülmüştür. Alanyazındaki çalışmaların bulguları ile mevcut araştırmanın bulguları tutarlılık göstermekte ve ilgili alanyazını zenginleştirdiği düşünülmektedir.

Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları, öğretmen katılımcılardan uygulama öncesinde ve sonrasında yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanan verilerin analizi ile elde edilmiştir. Araştırmada öğretmen katılımcılar ÖDSGM'nin sosyal geçerliğine ilişkin olumlu görüş bildirmişler, müdahalenin etkili ve yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgu alanyazında sosyal geçerlik verisi toplanan diğer araştırma bulguları (Danoff vd., 1993; Finlayson ve McCrudden, 2020; FitzPatrick ve McKeown, 2020;2021; Harris vd., 2012; Harris vd., 2015; McKeown, 2012; McKeown vd., 2016; Liberty, 2013) ile tutarlıdır. İlgili araştırmalarda da öğretmenler ÖDSGM'ye dayalı uygulamanın beklentilerini karşıladığını, amaçları ve sonuçları açısından öğrenci gereksinimlerini karşılamada kabul edilebilir düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmanın bu yönüyle alanyazını zenginleştireceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerle yapılan uygulama sonrası sosyal geçerlik görüşmelerinde Özlem Öğretmen "*Beğendiğim başka bir şey strateji kartı, o hoşuma gitti. Çok net ve özet bir şekilde 6N1K' yı sunuyoruz. Pratik geldi bana."* şeklinde görüş bildirmiş ve uygulamanın beğendiği yönlerinden birinin strateji kartı olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Danoff vd. (1993) öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulamasının ve POW+WWW (What=2, How=2) stratejisinin ÖÖG olan öğrencilere öykü yazma becerisinin öğretimi üzerindeki etkililiği incelemiş ve uygulama sonrasında öğretmenlerle yapılan sosyal geçerlik görüşmesinde hatırlatıcı kartların öykünün ögelerini hatırlatmada ve öyküye yeni kelimeler eklemede ve detaylandırmada yardımcı olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Bu araştırmanın öğretmen katılımcılar için bağımsız değişkeni araştırmacı tarafından sunulan koçluk uygulamasıdır. Araştırmanın uygulama sonrası sosyal geçerlik bulgularına göre, öğretmen koçluğu uygulamasının katılımcılar tarafından etkili ve yararlı bulunduğu, koçluk kapsamında sunulan öğretmen eğitiminin süresinin ve içeriğinin uygun ve yeterli olduğu, sunulan geribildirimlerin önemli, yeterli ve yönlendirici olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde ÖDSGM'ye dayalı öğretim uygulamasının edinilmesinde öğretmenlere koçluk sunulan araştırmalara (FitzPatrick ve McKeown, 2020; FitzPatrick ve McKeown, 2021; Harris vd., 2012; Harris vd., 2015; McKeown, 2012; McKeown vd., 2016; Liberty, 2013) ulaşılmış, ancak araştırma

bulguları incelendiği sadece iki çalışmada (Harris vd., 2015; McKeown vd., 2016) öğretmenlere sunulan mesleki gelişim ve koçluk uygulamasına ilişkin sosyal geçerlik bulgusuna rastlanmıştır. Mevcut çalışmada sunulan koçluk uygulamasının sosyal geçerliğine ilişkin detaylı bulgulara yer verilmiştir. Çalışmanın bu açıdan alanyazına katkı sunacağı, ileride yapılacak çalışmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın uygulama sonrasında toplanan sosyal geçerlik verilerinde öğretmen katılımcıların edindikleri öğretim uygulamasını farklı öğretmenlere önerebilecekleri bulgusuna ulaşılmış ve alanyazındaki çalışmalarla (Finlayson ve McCrudden, 2020 McKeown, 2012; McKeown vd., 2016) tutarlı olduğu görülmüştür. Bu bulgunun etkililiği çeşitli çalışmalarla kanıtlanmış olan ÖDSGM'ye dayalı öğretimin farklı öğretmenler tarafından tanınması ve kullanılmasını yaygınlaştırabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın uygulama sonrasında toplanan sosyal geçerlik verilerinde öğretmen katılımcıların edindikleri öğretim uygulamasını farklı öğrencileri ile ilerleyen yıllarda kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde McKeown (2012) ve McKeown vd. (2016) da çalışmalarının sosyal geçerlik bulgularında öğretmenlerin ÖDSGM'ye dayalı öğretim uygulamasını gelecek sene de kullanmak istediklerine yer vermiştir. Öğretmenlerin edindikleri öğretim uygulamasını farklı öğrencileri ile ilerleyen süreçlerde kullanmak istemeleri yapılan çalışmanın etkisinin sadece çalışmaya katılan öğrenci katılımcılar ile sınırlı kalmaması açısından önemli görülmektedir.

# 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonuçları, öğretmen eğitimi ve sözlü geribildirim sunma aşamalarını içeren öğretmen koçluğu alan öğretmenlerin ÖDSGM'ye dayalı öğretim uygulamasını güvenilir bir biçimde kullandıklarını göstermektedir. Ayrıca öğretmenler edindikleri öğretim uygulama becerisini sürdürebilir ve farklı kişilere genelleyebilir. Öğretmen katılımcılar koçluk uygulamasının etkili ve yararlı bulduklarını, sunulan geribildirimlerin önemli, yeterli ve yönlendirici olduğunu, ÖDSGM'ye dayalı öğretim uygulamasının planlı, kontrollü ve pratik olduğunu, öğretim uygulamasını farklı öğretmenlere önerebilecekleri ve kendilerinin de farklı öğrencileri ile kullanabileceklerini düşünmektedirler. Benzer şekilde, ÖDSGM'ye dayalı öğretim uygulamasının ÖÖG olan öğrencilerin öykü yazma becerisini edinmelerinde, sürdürmelerinde ve farklı ortam ve kişilere genellemelerinde etkili olduğunu göstermektedir. ÖDSGM'ye dayalı öğretim uygulaması ile öğrencilerin yazdıkları öykülerin öge sayısında, uzunluğunda ve planlama ve yazma sürelerinde artış görülmüştür.

## 6.1. Öneriler

Bu bölümde uygulamaya yönelik önerilere ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

### 6.1.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada öğretmen katılımcılara sunulan koçluk uygulamasına ilişkin öğretmen eğitimleri bireysel oturumlar şeklinde planlanmış ve yürütülmüştür. Zamanın etkili ve verimli bir şekilde kullanılabilmesi adına öğretmen eğitimi oturumları grup eğitimi şeklinde sunulabilir.

- ÖDSGM'ye dayalı öğretim uygulaması hakkında daha fazla öğretmenin bilgilendirilmesi ve derslerinde bu modeli kullanarak öğretim sunabilmeleri adına hizmet içi eğitimler verilebilir.

- Üniversitelerin Eğitim Fakülteleri bünyesinde öğretmen adaylarını yetiştiren Özel Eğitim Öğretmenliği Programının Öğrenme Güçlüğü alanında yer alan Yazma Güçlüğü: Tanılama ve Müdahale dersinin içeriğine ÖDSGM'ye dayalı öğretim uygulaması ile ilgili içerikler eklenebilir.

### 6.1.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma bir özel özel eğitim merkezinde çalışan öğretmenlere koçluk uygulaması sunularak ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere ÖDSGM'ye dayalı öğretim uygulaması sunularak yürütülmüştür. Benzer bir çalışmanın genel eğitim sınıflarında eğitim alan öğrenciler ve eğitim veren sınıf ve branş öğretmenleri ile uygulanması önerilebilir.

- ÖDSGM'ye dayalı öğretim uygulamasına ilişkin çalışmalar ÖÖG olan öğrenciler üzerinde yoğunlaşmış olmakla birlikte farklı yetersizlik türlerinde etkili olduğuna ilişkin araştırma sonuçları mevcuttur. Benzer bir çalışmanın farklı yetersizlik türüne sahip öğrencilerle yapılması önerilebilir.

- Bu çalışmaya altıncı ve yedinci sınıfa devam eden ortaokul düzeyinde öğrenciler katılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) incelendiğinde öykü yazma becerisinin üçüncü sınıf kazanımları arasında yer aldığı görülmektedir. Uluslararası alanyazında ilgili çalışmaların ilkokul düzeyindeki çocuklar ile yapıldığı görülmektedir. Ulusal alanyazına katkı sağlamak amacıyla benzer bir çalışmanın, ilkokula devam eden öğrenciler ile yürütülmesi önerilebilir.

- ÖDSGM'ye dayalı öğretim uygulaması içerisinde sadece öykü yazma becerisi ile ilgili stratejileri değil, aynı zaman bilgilendirici, ikna edici, tartışmacı metin gibi farklı türlerle ilgili öğretim ve öz düzenleme stratejilerini içermektedir. Benzer bir çalışmanın farklı metin türleri ve farklı stratejiler ile yürütülmesi önerilebilir.

- Alanyazında koçluk uygulamasının sona ermesinin ardından öğretmenlerin öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulamasını ne düzeyde kullanabildiklerine ve genelleyebildiklerine ilişkin izleme ve genelleme verilerinin toplandığı başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda yürütülecek çalışmalarda öğretmenlerin izleme ve genelleme verilerinin toplanması önerilebilir.

- Bu çalışmada tek denekli araştırma modellerinden yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Başka bir tek denekli araştırma modeli ile çalışma tekrarlanabilir.

- Bu araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinde yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya dört öğretmen ve dört öğrenci katılmıştır. Araştırma modeli gereği dördüncü sıradaki öğrenci ile daha fazla sayıda başlama düzeyi oturumu düzenlenmek zorunda kalınmıştır. Bu durumun önlenebilmesi adına çalışmada başlama düzeyi verilerinin öğretmen ve öğrencilerden çiftler oluşturularak düzenlenmesi ve verilerin bu şekilde toplanarak grafiğe aktarılması, ÖDSGM'ye dayalı öğretim uygulamasının yine bireysel olarak uygulanması önerilebilir.

# KAYNAKÇA

Adalı, O. (2004). *Anlamak ve anlatmak*. Pan Yayıncılık.

Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.

Alberto, P. A. & Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers*. Pearson.

American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders.* (5th ed.). American Psychiatric Association.

Bayraktar, A. & Seçkin, Ş. (2014). Yazma güçlükleri ve öğretim yöntemleri. S. Yıldırım Doğru (Ed.), *Öğrenme güçlükleri* içinde (s. 167-195). Eğiten Kitap.

Billingsley, F. F., White, O. R. & Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment, 2,* 229-241.

Bilmez, H. ve Tekin-İftar, E. (2014). Veri toplama. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (s. 99-143). Vize Yayıncılık.

Blakely, M. R. (2001). A survey of levels of supervisory support and maintenance of effects reported by educators involved in direct instruction implementations. *Journal of Direct Instruction, 1*(2), 73-83.

Boardman, A. G., Arguelles, M. E., & Vaughn, S. (2005). Special education teachers' views of research-based practices. *The Journal of Special Education*, *39*(3), 168-180.

Brindle, M., Graham, S., Harris, K. R., & Hebert, M. (2016). Third and fourth grade teacher's classroom practices in writing: A national survey. *Reading and Writing, 29*, 929-954.

Büber, A., Başay, Ö., & Şenol, H. (2020). The prevalence and comorbidity rates of specific learning disorder among primary school children in Turkey. *Nordic Journal of Psychiatry*, *74*(6), 453-460.

Can, B. (2016). *Öz düzenlemeli strateji geliştirmeye dayalı öğretim modelinin hikâye yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *35*(5), 386-406.

Çağlayan Dilber, N. (2014). *Öz düzenlemeli strateji gelişimi öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin ürettikleri tartışmacı metinlere etkisi.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Çakıroğlu, O. (2017). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M.A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* içinde (s. 1-22). Pegem Akademi.

Danoff, B., Harris, K. R., & Graham, S. (1993). Incorporating strategy instruction within the writing process in the regular classroom: Effects on the writing of students with and without learning disabilities. *Journal of Reading Behavior*, *25*(3), 295-322.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, *38*(3), 181-199.

Desimone, L. M. (2011). A primer on effective professional development. *Phi delta Kappan*, *92*(6), 68-71.

Englert, C., Raphael, T., Fear, K., & Anderson, L. (1988). Students' metacognitive knowledge about how to write informational texts. *Learning Disability Quarterly, 11*, 18– 46.

Finlayson, K., & McCrudden, M. T. (2021). A 17-week teacher-implemented story writing intervention with year 2 students in New Zealand: A mixed methods study. *Reading & Writing Quarterly, 37*(4), 365-381.

Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research, 57*, 481-506.

Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist, 35*(1), 39-50.

FitzPatrick, E. R., & McKeown, D. (2020). Meeting the needs of middle school writers in a special education classroom: SRSD for the informational genre citing text-based evidence. *Education and Treatment of Children, 43*, 71-84.

FitzPatrick, E. R., & McKeown, D. (2021). Writing from multiple source texts: SRSD for fifth grade learners in inclusive settings. *Learning Disabilities Research & Practice, 36*(3), 188-200.

Gargiulo, R. M., & Bouck, E. C. (2018). *Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality*. (6th Ed.). Sage Publications.

Geary, D. C. (2003). Learning disabilities in arithmetic: Problem solving differences and cognitive deficits. In H. L. Swanson, K. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 199–212). Guilford Press.

Görker, I., Bozatlı, L., Korkmazlar, Ü., Yücel Karadağ, M., Ceylan, C., Söğüt, C., Aykutlu, H. C., Subay, B., & Turan, N. (2017). Edirne il merkezi ilkokul çocuklarında özgül öğrenme bozukluğu olası yaygınlığı ve sosyodemografik özellikler. *Arch Neuropsychiatry, 54*, 343-349.

Graham, L., & Bellert, A. (2004). Difficulties in reading comprehension for students with learning disabilities. In B. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 251-279). Elsevier Academic.

Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students' compositions. *Journal of Educational Psychology*, *82*, 781–791.

Graham, S. (1997). Executive control in the revising of students with learning and writing difficulties. *Journal of Educational Psychology*, *89*, 223–234.

Graham, S. (1999). Handwriting and spelling instruction for students with learning disabilities: A review. *Learning Disability Quarterly*, *22*(2), 78-98.

Graham, S., & Harris, K. R. (1989). A components analysis of cog nitive strategy training: Effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology, 81*, 353-361.

Graham, S., & Harris, K. R. (1993). Self-regulated strategy development: Helping students with learning problems develop as writers. *The Elementary School Journal*, *94*(2), 169-181.

Graham, S., & Harris, K. R. (1997). Self-regulation and writing: Where do we go from here? *Contemporary Educational Psychology*, *22*, 102-114.

Graham, S., & Harris, K. R. (1999). Assessment and intervention in overcoming writing difficulties: An illustration from the self-regulated strategy development model. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *30*(3), 255-264.

Graham, S., & 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., & Harris, K. R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies. In L. Swanson, K.R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 323-344). Guilford.

Graham, S., & Harris, K. R. (2004). Writing instruction. In B. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (3rd ed., pp. 281-313). Academic Press.

Graham, S., & Perin, D. (2007a). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, *99*(3), 445.

Graham, S., & Perin, D. (2007b). Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescent middle and high school- A report to Carnegie Corporation of New York. Alliance for Excellent Education. https://education.illinoisstate.edu/downloads/casei/5-15-WritingNext.pdf

Graham, S., Collins, A. A., & Rigby-Wills, H. (2017). Writing characteristics of students with learning disabilities and typically achieving peers: A meta-analysis. *Exceptional Children, 83*(2), 199-218.

Graham, S., Harris, K. R., & Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 16*(2), 74-84.

Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C., & Schwartz, S. (1991). Writing instruction. In B. Wong, (Ed.), *Learning about learning disabilities* (2nd ed., pp. 391–423). Academic Press.

Graham, S., Harris, K.R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, *30*(2), 207-241.

Graham, S., Harris, K.R., & McKeown, D. (2013). The writing of students with learning disabilities, meta-analysis of self-regulated strategy development writing intervention studies, and future directions: Redux. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities,* 2nd ed. (pp. 405-428). Guilford.

Graham, S., Harris, K.R., & Reid, R. (1992). Developing self-regulated learners. *Focus on Exceptional Children*, *24*(6), 1-16.

Graham, S., McKeown, D., Kiuhara, S., & Harris, K. R. (2012). A Meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, *104*(4), 879-896.

Guskey, T. R. (1999). *Evaluating professional development*. Corwin Press.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, *8*(3), 381-391.

Güler Bülbül, Ö. (2016). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ve yazmada düşük performans gösteren akranlarının öykü yazma becerilerinde 'seç + düzenle + yaz ve oku - düzelt + paylaş - düzelt' stratejisinin etkililiği*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Güneş, F. (2020). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modelle*r. Pegem Akademi.

Güzel Özmen, R. (2017). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. İ.H. Diken (Ed.), *Özel gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s.369-401). Pegem Akademi.

Hallahan, D. P., & Kauffman, J.M. (2006). *Exceptional learners*. Pearson.

Harris, K. R., & Graham, S. (1985). Improving learning disabled students' composition skills: Self-control strategy training. *Learning Disability Quarterly*, *8*, 27–36.

Harris, K. R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Brookline Books.

Harris, K. R., & Graham, S. (1999). Programmatic intervention research: Illustrations from the evolution of self-regulated strategy development. *Learning Disability Quarterly, 22*(4), 251-262.

Harris, K. R., & Graham, S. (2016). Self-regulated strategy development in writing: Policy implications of an evidence-based practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, *3*(1), 77-84.

Harris, K. R., Graham, S., & Adkins, M. (2015). Practice-based professional development and self-regulated strategy development for Tier 2, at-risk writers in second grade. *Contemporary Educational Psychology*, *40*, 5-16.

Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2003). Self-regulated strategy development in the classroom: Part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, *35*(7), 1-16.

Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal*, *43*(2), 295-340.

Harris, K. R., Graham, S., Brindle, M., & Sandmel, K. (2009). Metacognition and children's writing. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser (Eds.), Handbook of metacognition in education (pp. 131–153). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Harris, K. R., Graham, S., Friedlander, B., & Laud, L. (2013). Bring powerful writing strategies into your classroom! Why and how. *The Reading Teacher*, *66*(7), 538-542.

Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory into Practice*, *41*(2), 110-115.

Harris, K. R., Graham, S., Mason, L., & Friedlander, B. (2008). *Powerful writing strategies for all students*. Brookes.

Harris, K. R., Lane, K. L., Graham, S., Driscoll, S. A., Sandmel, K., Brindle, M., & Schatschneider, C. (2012). Practice-based professional development for self-regulated strategies development in writing: A randomized controlled study. *Journal of Teacher Education*, *63*(2), 103-119.

Harris, K. R., Reid, R. R., & Graham, S. (2004). Self-regulation among students with LD and ADHD. In B. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 167–196). Elsevier.

Heward, W. (2013). *Exceptional children an introduction to special education* (10th ed.). Pearson.

Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher, 58*(8), 702-714.

Humes, A. (1983). Research on the composing process. *Review of Educational Research, 53,* 201–216.

İlker, Ö., & Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(03), 443-469.

Johnson, L. A., & Graham, S. (1990). Goal setting and its application with exceptional learners. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 34*(4), 4-8.

Joyce, B. R., & Showers, B. (1981). Transfer of training: The contribution of "coaching". *Journal of Education, 163*(2), 163-172.

Kaynaş, E. & Anılan, H., (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(2015), 121-147.

Knight, J. (2007). *Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction*. Corwin Press.

Knight, J. (2009). Coaching: The key to translating research into practice lies in continuous job-embedded learning with ongoing support. *Journal of Staff Development, 30*(1), 18-22.

Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The Effect of teacher coaching on instruction and achievement: A Meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, *88*(4), 547-588.

Kretlow, A. G., & Bartholomew, C. C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *Teacher Education and Special Education*, *33*(4), 279-299.

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.

Liberty, L. M. (2013). *The influence of professional development for special education teachers: Self-regulated strategy development in writing for students with emotional behavioral disorders*. [Doctoral dissertation]. University of Washington.

Liberty, L. M., & Conderman, G. (2018). Using the self-regulated strategy development model to support middle-level writing. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *91*(3), 118-123.

Lieberman, A., & Wood, D. (2002). From network learning to classroom teaching. *Journal of Educational Change*, *3*, 315-337.

Lienemann, T. O., & Reid, R. (2006). Self-regulated strategy development for students with learning disabilities. *Teacher Education and Special Education*, *29*(1), 3-11.

Lienemann, T.O., Graham, S., Leader-Janssen, B., & Reid, R. (2006). Improving the writing performance of struggling writers in second grade. *The Journal of Special Education*, *40*(2), 66-78.

Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969–1980. *Psychological Bulletin*, *90*(1), 125-152.

Mason, L. H., Harris, K. R., & Graham, S. (2004). Pow+ www, what= 2, how= 2 equals fun and exciting stories. *Teaching Exceptional Children*, *36*(6), 70-73.

Mason, L. H., Harris, K. R., & Graham, S. (2011). Self-regulated strategy development for students with writing difficulties. *Theory into Practice*, *50*(1), 20-27.

McKeown, D. (2012). *Examining the effects of practice-based Professional development and coaching on the differentiation of SRSD writing instruction*. [Unpunlished Doctoral Dissertation]. Tennessee: Vanderbilt University.

McKeown, D., Brindle, M., Harris, K. R., Graham, S., Collins, A. A., & Brown, M. (2016). Illuminating growth and struggles using mixed methods: Practice-based professional development and coaching for differentiating SRSD instruction in writing. *Reading and Writing, 29*, 1105-1140.

McKeown, D., FitzPatrick, E., Brown, M., Brindle, M., Owens, J., & Hendrick, R. (2019). Urban teachers' SRSD implementation following PBPD: Positive effects mediated by compromised fidelity. *Reading & Writing*, *32*, 1483–1506.

Melekoğlu, M. A. (2015). Özel Öğrenme Güçlüğüne Giriş. M. A. Melekoğlu, & O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukla*r içinde (s. 15-44). Vize Yayıncılık.

Melekoğlu, M. A. (2017). Özel öğrenme güçlüğünün nedenleri ve özellikleri. M.A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.) *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* içinde (s. 24-52). Pegem Akademi.

Melekoğlu, M. A. (2022). Özel öğrenme güçlüğü ve matematik. M.A. Melekoğlu (Ed.). *Matematik güçlüğü diskalkuli tanılama ve müdahale* içinde, (s. 2-19). Pegem Akademik.

Melekoğlu. M. A. & Çakıroğlu, O. (2015). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M.A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* içinde (s. 15-44). Vize Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1975). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Hakkında Yönetmelik*. https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/15151.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1985). *Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına Bağlı Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği.* https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18953.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2000). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.* https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23937.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-2.htm

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021). *Özel Öğrenme Güçlüğü olan Bireyler için Destek Eğitim Programı*. Tebligler Dergisi, Mayıs 2021/ Cilt 84/ 2763 sayı. https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_08/02134750_TEBLYYLER_DERGYSY__DESTEK_EYYTYM_PROGRAMLARININ_ONAYLANMASI1023.pdf

Nelson, R. O., & Hayes, S. C. (1981). Theoretical explanations for reactivity in self-monitoring. *Behavior Modification, 5*(1), 3-14.

Öğülmüş, K. (2018). *Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeli temelinde şekillendirilen öğretim paketinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öykü yazma becerilerine etkisi.* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2008). *Teaching students with learning disabilities: A step-by-step guide for educators*. Corwin Press.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic.

Powell, D. R., & Diamond, K. E. (2013). Implementation fidelity of a coaching-based professional development program for improving head start teachers' literacy and language instruction. *Journal of Early Intervention*, *35*(2), 102-128.

Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, *59*(7), 704-706.

Reid, R., & Lienemann, T. O. (2006). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. The Guilford Press.

Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., & Newcomer, L. (2014). Using coaching to support teacher implementation of classroom-based interventions. *Journal of Behavioral Education*, *23*, 150-167.

Rush, D. D., & Shelden, M. L. (2020). *The Early childhood coaching handbook*. (2nd Ed.). Brookes.

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., & Asaro, K. (2007). Increasing story quality through planning and revising: Effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *30*(4), 223-234.

Saddler, B., Moran, S., Graham, S., & Harris, K. R. (2004). Preventing writing difficulties: The effects of planning strategy instruction on the writing performance of struggling writers. *Exceptionality*, *12*(1), 3-17.

Sandmel, K. N., Brindle, M., Harris, K. R., Lane, K. L., Graham, S., Nackel, J., Mathias, R., & Little, A. (2009). Making it Work: Differentiating tier two self-regulated

strategies development in writing in tandem with schoolwide positive behavioral support. *Teaching Exceptional Children*, *42*(2), 22-33.

Santangelo, T., Harris, K. R., & Graham, S. (2007). Self-regulated strategy development: A validated model to support students who struggle with writing. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, *5*(1), 1-20.

Santangelo, T., Harris, K. R., & 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.

Sawyer, R. J., Graham, S., & Harris, K. R. (1992). Direct teaching, strategy instruction, and strategy instruction with explicit self-regulation: Effects on the composition skills and self-efficacy of students with learning disabilities. *Journal of Educational Psychology*, *84*(3), 340.

Schunk, D. (2001). Self-regulation through goal setting. ERIC: CASS Digest, 1-4.

Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, *19*(2), 159-172.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2001). How to summarize single-participant research: Ideas and applications. *Exceptionality*, *9*(4), 227-244.

Shanklin, N. (2006). *What are the characteristics of effective literacy coaching?*. Literacy Coaching Clearinghouse.

Showers, B., Joyce, B., & Bennett, B. (1987). Synthesis of research on staff development: A framework for future study and a state-of-the-art analysis. *Educational Leadership*, *45*(3), 77–87.

Straub, C., & Alias, A. (2013). Next generation writing at the secondary level for students with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, *46*(1), 16-24.

Tekin-İftar, E. (2018). Çoklu yoklama modelleri. Elif Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (s. 217-254). Anı Yayıncılık.

Tekin-İftar, E. (2018). Grafik ve grafiksel analiz. E.Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (s. 401-436). Anı Yayıncılık.

Tekin-İftar, E., & Kırcaali- İftar, G. (2018). Tek denekli araştırmaların özellikleri. E. Tekin-İftar ve G. Kırcaali-İftar (Ed.), *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* içinde (s. 87-118). Vize Yayıncılık.

Thomas, C., Englert, C., & Gregg, S. (1987). An analysis of errors and strategies in the expository writing of learning disabled students. *Remedial and Special Education, 8*, 21-30.

Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi.* [Yayımlanmış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Wong, B., Wong, R., & Blenkinsop, J. (1989). Cognitive and metacognitive aspects of learning disabled adolescents' composing problems. *Learning Disability Quarterly, 12*, 310-332.

Wood, C. L., Goodnight, C. I., Bethune, K. S., Preston, A. I., & Cleaver, S. L. (2016). Role of professional development and multi-level coaching in promoting evidence-based practice in education. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 14*(2), 159-170.

Yetkin, A.İ. (2017). Öğrenme güçlüğü olan bireyler. İ.H. Diken (Ed.). *Bakıma gereksinimi olan engelli bireyler II* içinde (s. 55-75). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Issues & Answers Report, REL 2007No. 003). Washington, DC: U.S.

Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498548.pdf

Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 1-25). Springer.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.

Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a proficient writer: A self-regulatory perspective. *Contemporary Educational Psychology, 22,* 73-101.

Zumbrunn, S., Tadlock, J. & Roberts, E.D. (2011). *Encouraging self-regulated learning in the classroom: A Review of the literature*. Virginia Commonwealth University.

Alaca Balık öyküsündeki görsel: https://images.app.goo.gl/v2bpW2vNxK6A87t38

Kurnaz Tilki öyküsündeki görsel: https://tr.depositphotos.com/vector-images/karikat%C3%BCr-kurnaz-tilki.html

Kaplan Bıyığı öyküsündeki görsel: https://feelpositive.files.wordpress.com/2012/04/tiger.jpg

Bir Çiftçinin Öyküsü öyküsündeki görsel: https://images.app.goo.gl/1riQAdYuhiV7V6Ce9

Kedi Şerafettin öyküsündeki görsel: https://tr.pinterest.com/pin/431008626810260905/

Karabaş öyküsündeki görsel: http://afacanlarburda.blogspot.com/2010/

# EKLER

**EK-1**

# Etik Kurul Raporu

Evrak Tarih Sayısı: 27.10.2022-346311

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : E-29563864-050.04.04-346311 27.10.2022
Konu : Kararlar

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Aynur GICI VATANSEVER

Danışmanlığını yaptığınız, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İnterdisipliner Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Engelli Çalışmaları Doktora Programı öğrencisi Zekiye Hande YILMAZ tarafından, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 26.10.2022 tarihli toplantısında alınan 09/13 numaralı kararı ile uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan

Ek:Etik Kurul Kararı

## EK-2

# Aile Bilgilendirme ve Onam Formu

Bu araştırma, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı'nda doktora eğitimini sürdüren Zekiye Hande YILMAZ tarafından, Dr. Öğr. Üyesi Aynur GICI- VATANSEVER ve Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU danışmanlığındaki doktora tezi kapsamında yürütülmektedir.

Bu formda yer alan bilgiler araştırmanın olası katılımcıları olabilecek öğrencilerin ailelerine yazılı bilgilendirme yapma ve onam alma amacı ile hazırlanmıştır.

**Araştırmanın Amacı**: Bu araştırmanın amacı, araştırmacı tarafından sunulan koçluk uygulamalarının öğretmenlerin öğretim becerileri ve öğretmenler tarafından özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretimin öğrencilerin öykü yazma becerisini kazanmaları üzerindeki etkilerinin incelenmesidir.

**Araştırmada Sizden Beklenenler**: Araştırmaya katılması durumunda sadece çocuğunuzu eğitim kurumuna düzenli olarak göndermeniz beklenmektedir.

**Araştırma İçin Gerekli Süre**: Çocuğunuzun araştırmaya katılmasını kabul etmeniz durumunda çocuğunuzla yaklaşık 2 ay çalışılması planlanmaktadır.

**Araştırma İçin Talep Edilebilecek Bilgi ve Belgeler**: Sadece araştırmanın raporlaştırılmasında kullanılmak üzere, çocuğunuzun değerlendirme raporu talep edilecektir. Bu bilgiler, sadece araştırma raporunda çocuğunuzun gerçek ismi verilmeden (kod isim verilerek) kullanılacaktır.

**Uygulama Süreci**: Bu araştırmanın yaklaşık 2 ay sürmesi planlanmaktadır. Araştırmada çocuğunuza öykü yazma becerisinin öğretilmesi planlanmaktadır. Çocuğunuzun öğretmeninin öğretim uygulamasını hâlihazırda kullanıp kullanmadığını, kullanıyorsa hangi düzeyde kullandığını; aynı zamanda çocuğunuzun öykü yazma becerisini ne düzeyde sergilediğini belirlemek üzere değerlendirme yapılacaktır. Öğretmene öğretim uygulaması ile ilgili verilecek eğitimin ardından derste bu öğretim uygulamasını çocuğunuza öykü yazma becerisinin öğretiminde kullanması istenecektir. Bu uygulamalar sırasında öğretmenin ve çocuğunuzun davranışlarını kaydedebilmek amacıyla video kaydı alınacaktır. Bu süreçte çocuğunuzun araştırmaya devam etmesini

uygun bulmamanız halinde çocuğunuzu araştırmadan çekebilirsiniz. Uygulama süresince derste öğretmenin ve çocuğunuzun kullanacağı materyaller araştırmacı tarafından sağlanacaktır. Sizden herhangi bir araç- gereci temin etmeniz beklenmeyecektir.

**Olası Riskler ve Beklenen Yararlar**: Bu araştırmaya katılımınız, çocuğunuz ve sizin için herhangi bir fiziksel veya psikolojik risk taşımamaktadır. Araştırmaya katılması durumunda çocuğunuz, öğretim sonunda hedeflenen öykü yazma becerisini edinmiş olacaktır. Öykü yazma becerisi çocuğunuzun okul yaşantısında her sınıf düzeyinde karşılaşacağı akademik bir beceridir. Araştırma ile çocuğunuzun öğretmeni, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların yazılı metin oluşturmasında etkililiği araştırmalarla kanıtlanmış bir modele ilişkin öğretim sunma becerisini kazanmış olacak, bu öğretim becerileri mesleki yaşamında öğretim sunacağı diğer öğrenciler için de yararlı olacaktır.

**Gizlilik**: Araştırmada gizliliğin sağlanması son derece önemlidir. Bu araştırmada çocuğunuz ve sizin kimliğini açıklayıcı hiçbir bilgiye yer verilmeyecektir. Araştırma raporunda sizin ve çocuğunuzun ismi ve devam ettiği kuruma ilişkin hiçbir bilgi paylaşılmayacaktır. Araştırmanın her aşaması video kayda alınacaktır. Video kayıtları araştırmacılar ve güvenirlik analizlerini gerçekleştirecek uzman dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Video kayıtları sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır.

**Gönüllü Katılım**: Araştırmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmanın herhangi bir aşamasında çocuğunuzun katılımından vazgeçmeniz durumunda size ve çocuğunuza hiçbir olumsuz durum yansıtılmayacaktır. Araştırmaya katılmamaya karar vermeniz durumunda almakta olduğunuz hizmetler herhangi bir şekilde etkilenmeyecektir.

**Araştırmadan Çekilme Hakkı**: Araştırmadan çocuğunuzu istediğiniz zaman ve herhangi bir neden ileri sürmeden çekebilirsiniz.

**Araştırma İle İlgili Olası Sorularınız İçin İletişim Bilgisi**: Araştırma hakkındaki sorularınız için araştırmacı ile doğrudan iletişime geçebilirsiniz.

**Araştırmaya katılım konusunda görüşünüz olumlu ise lütfen formu imzalayarak araştırmacıya teslim ediniz. Bu belgenin bir kopyası size teslim edilecektir.**

**Araştırma ile ilgili yukarıda sunulan bilgileri okudum. Çocuğumun araştırmaya katılımını kendi isteğimle gönüllü olarak, istediğim takdirde çocuğumun araştırmadan çekilebileceğini ve araştırmada çocuğum ile yapılacak öğretim uygulamalarının video kayda alınacağını ve araştırmacılar ile paylaşılacağını bilerek kabul ediyorum.**

**Anne/Baba (Veli) Ad-Soyad: _____**

**İmza: _____**

**Tarih: _____**

**Araştırmacı: _____ Tarih: _____**

## EK-3

# Öğretmen Bilgilendirme ve Onam Formu

Bu araştırma, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı'nda doktora eğitimini sürdüren Zekiye Hande YILMAZ tarafından, Dr. Öğr. Üyesi Aynur GICI- VATANSEVER ve Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU danışmanlığındaki doktora tezi kapsamında yürütülmektedir.

Bu formda yer alan bilgiler araştırmanın olası katılımcıları olabilecek öğretmenlere yazılı bilgilendirme yapma ve onam alma amacı ile hazırlanmıştır.

**Araştırmanın Amacı**: Bu araştırmanın amacı, araştırmacı tarafından sunulan koçluk uygulamalarının öğretmenlerin öğretim becerileri ve öğretmenler tarafından özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretimin öğrencilerin öykü yazma becerisini kazanmaları üzerindeki etkilerinin incelenmesidir.

**Araştırmada Sizden Beklenenler**: Koçluk sürecindeki ön eğitim oturumlarına katılmanız, ön eğitim oturumlarında size kazandırılması hedeflenen modele ilişkin öğretim uygulamasını derslerinizde kullanarak öğrencinize öğretim yapmanız, yaptığınız derslere ilişkin size geribildirim sunmak amacıyla yapılan oturumlara katılmanız, öğrencinizin öykü yazma performansına ilişkin düzenli olarak veri toplamanız ve sosyal geçerlik verileri için görüşmelere katılmanız beklenmektedir.

**Araştırma İçin Gerekli Süre**: Sizinle ve öğrencinizle yaklaşık 2 ay çalışılması planlanmaktadır.

**Araştırma İçin Talep Edilebilecek Bilgi ve Belgeler**: Sadece araştırmanın raporlaştırılmasında kullanılmak üzere, sizin demografik ve mesleki özelliklerinize ilişkin bilgiler ile öğrencinizin değerlendirme raporu talep edilecektir. Bu bilgiler, sadece araştırma raporunda gerçek isminiz verilmeden (kod isim verilerek) kullanılacaktır.

**Uygulama Süreci**: Bu araştırmanın yaklaşık 2 ay sürmesi planlanmaktadır. Araştırmada öncelikle sizin hedeflenen modele ilişkin öğretim uygulamasını derslerinizde kullanıp kullanmadığınızı ve öğrencinizin öykü yazma becerisine ne düzeyde sahip olduğunu belirlemek üzere ön değerlendirme yapılacaktır. Ardından modelin tanıtımının ve modele ilişkin örnek uygulamaların gösteriminin yapıldığı, sizin uygulama denemeleri yaptığınız

ve bunlara ilişkin geribildirimlerin sunulduğu bir ön eğitim verilecektir. Ön eğitimin ardından özel öğrenme güçlüğü olan öğrencinize öykü yazma becerisini öğretmek için sınıfınızda bu öğretim uygulamasını kullanmanız istenecektir. Bu uygulamalar sırasında sizin ve öğrencinizin davranışlarını kaydedebilmek amacıyla video kaydı alınacaktır. Ders sonunda araştırmacı tarafından uygulamanıza yönelik geribildirimler sunulacaktır. Uygulama süresince yapacağınız derslere ilişkin ders planları ve derste sizin ve öğrencinizin kullanacağı materyaller araştırmacı tarafından sağlanacaktır. Sizden ve öğrencinizden herhangi bir araç- gereci temin etmeniz beklenmeyecektir.

**Olası Riskler ve Beklenen Yararlar**: Bu araştırmaya katılımınız, sizin ve öğrenciniz için herhangi bir fiziksel veya psikolojik risk taşımamaktadır. Araştırmaya katılımınız ile siz, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların yazılı metin oluşturmasında etkililiği araştırmalarla kanıtlanmış bir modele ilişkin öğretim sunma becerisini kazanmış olacaksınız, öğrenciniz de öğretim sonunda hedeflenen öykü yazma becerisini edinmiş olacaktır. Ayrıca, edindiğiniz öğretim becerileri mesleki yaşamınızda öğretim sunacağınız diğer öğrencileriniz için de yararlı olacaktır.

**Gizlilik**: Araştırmada gizliliğin sağlanması son derece önemlidir. Bu araştırmada sizin ve öğrencinizin kimliğini açıklayıcı hiçbir bilgiye yer verilmeyecektir. Araştırma raporunda sizin isminiz ve çalıştığınız kurum bilgileri ile öğrencinizin ismi ve devam ettiği kuruma ilişkin hiçbir bilgi paylaşılmayacaktır. Araştırmanın her aşaması video kayda alınacaktır. Video kayıtları araştırmacılar (araştırmacı ve tez izleme komitesinde yer alan üç öğretim üyesi) ve güvenirlik analizlerini gerçekleştirecek uzman dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Video kayıtları sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır.

**Gönüllü Katılım**: Araştırmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmanın herhangi bir aşamasında katılımdan vazgeçmeniz durumunda size ve öğrencinize hiçbir olumsuz durum yansıtılmayacaktır.

**Araştırmadan Çekilme Hakkı**: Araştırmadan istediğiniz zaman ve herhangi bir neden ileri sürmeden çekilebilirsiniz.

**Araştırma İle İlgili Olası Sorularınız İçin İletişim Bilgisi**: Araştırma hakkındaki sorularınız için araştırmacı ile doğrudan iletişime geçebilirsiniz.

**Araştırmaya katılım konusunda görüşünüz olumlu ise lütfen formu imzalayarak araştırmacıya teslim ediniz. Bu belgenin bir kopyası size teslim edilecektir.**

**Araştırma ile ilgili yukarıda sunulan bilgileri okudum. Araştırmaya kendi isteğimle gönüllü olarak katılmayı, istediğim takdirde araştırmadan çekilebileceğimi ve araştırmada öğrencim ile olan öğretim uygulamalarının video kayda alınacağını ve araştırmacılar ile paylaşılacağını bilerek kabul ediyorum.**

**Öğretmen Ad-Soyad: _____**
**İmza: _____**
**Tarih: _____**
**Araştırmacı: _____ Tarih: _____**

**EK-4**

## Öğretmen Bilgi Formu

Adınız-Soyadınız: .....

Yaşınız:…….....

Mezun olduğunuz üniversite ve bölüm: ……..

Mesleki kıdeminiz: ……..

Özel Eğitim Öğretmeni olarak çalışma yılınız: ……

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere öğretim yapma konusunda herhangi bir eğitime katıldınız mı?

Evet ( ) Hayır ( )

Yanıtınız Evet ise;

Ne zaman katıldınız? Mesleğe başlamadan önce ( ) Mesleğe başladıktan sonra ( )

Eğitimin konusu ve içeriği: ……

…….

.....……

Eğitimin süresi: ……...

Öykü yazma becerisinin öğretimine ilişkin herhangi bir eğitime katıldınız mı?

Evet ( ) Hayır ( )

Yanıtınız Evet ise;

Ne zaman katıldınız? Mesleğe başlamadan önce ( ) Mesleğe başladıktan sonra ( )

Eğitimin konusu ve içeriği: ……

……

.....……

Eğitimin süresi ……

Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline ilişkin herhangi bir eğitime katıldınız mı?

Evet ( ) Hayır ( )

Yanıtınız Evet ise;

Ne zaman katıldınız? Mesleğe başlamadan önce ( ) Mesleğe başladıktan sonra ( )

Eğitimin konusu ve içeriği:…….

……

.....……

Eğitimin süresi: ……...

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencinizle çalışırken kullandığınız özel bir yöntem/ teknik/ yaklaşım var mı?

Evet ( ) Hayır ( )

Varsa yazınız: ……..

## EK-5

# Gözlemci Bilgilendirme Formu

Sayın Uzman,

Bu araştırma Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Zekiye Hande YILMAZ tarafından, Dr. Öğr. Üyesi Aynur GICI- VATANSEVER ve Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU danışmanlığındaki doktora tezi kapsamında yürütülmektedir. Bu form, araştırma hakkında sizi bilgilendirmek amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 12-13 yaş aralığında özel öğrenme güçlüğü olan dört öğrenci ve öğrencilerin özel özel eğitim merkezinde eğitim aldıkları dört öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcı çiftleri arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen- öğrenci çiftleri oluşturulmuş ve araştırma iki çoklu yoklama modelinin iç içe tasarlanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecine geçilmeden önce özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan bir öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma süreci pilot çalışma, başlama düzeyi oturumları, öğretmen eğitimi, öğretim oturumları, öğretim sonu değerlendirme oturumları, izleme ve genelleme oturumlarından oluşmaktadır.

**Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, araştırmacı tarafından sunulan koçluk uygulamalarının öğretmenlerin öğretim becerileri ve öğretmenler tarafından sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretimin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öykü yazma becerisini edinmeleri üzerindeki etkilerini incelemektir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

**Öğretmen katılımcılar için araştırma soruları**

1. Koçluk uygulaması, öğretmenlerin öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulama becerilerini edinmelerinde etkili midir?

2. Koçluk uygulaması, öğretmenlerin öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulamasına ilişkin edindikleri becerileri, uygulama sona erdikten bir, iki ve dört hafta sonrasında sürdürmelerinde etkili midir?

3. Koçluk uygulaması, öğretmenlerin öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulamasına ilişkin edindikleri becerileri, farklı ortamlarda ve farklı öğrenciler ile sergileyebilmelerinde etkili midir?

4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma öncesinde ve sonrasında çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

**Öğrenci katılımcılar için araştırma soruları**

1. Öğretmenler tarafından sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulaması özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öykü yazma becerilerini edinmelerinde etkili midir?

2. Öğretmenler tarafından sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulaması öğrencilerin edindikleri öykü yazma becerisini uygulama sona erdikten bir, iki ve dört hafta sürdürmelerinde etkili midir?

3. Öğretmenler tarafından sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulaması özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin edindikleri öykü yazma becerisini farklı öğretmenlerle ve farklı ortamlarda kullanabilmelerinde etkili midir?

4. Öğretmenler tarafından sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulaması özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öykü öge puanlarını artırmada etkili midir?

5. Öğretmenler tarafından sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulaması özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öykü uzunluklarını artırmada etkili midir?

6. Öğretmenler tarafından sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulaması özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öykü planlama ve yazma sürelerinde farklılık yaratmakta mıdır?

**Araştırmanın Yöntemi**

Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcı çiftleri arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen- öğrenci çiftleri oluşturulmuş ve araştırma iki çoklu yoklama modelinin iç içe tasarlanmasıyla gerçekleştirilmiştir.

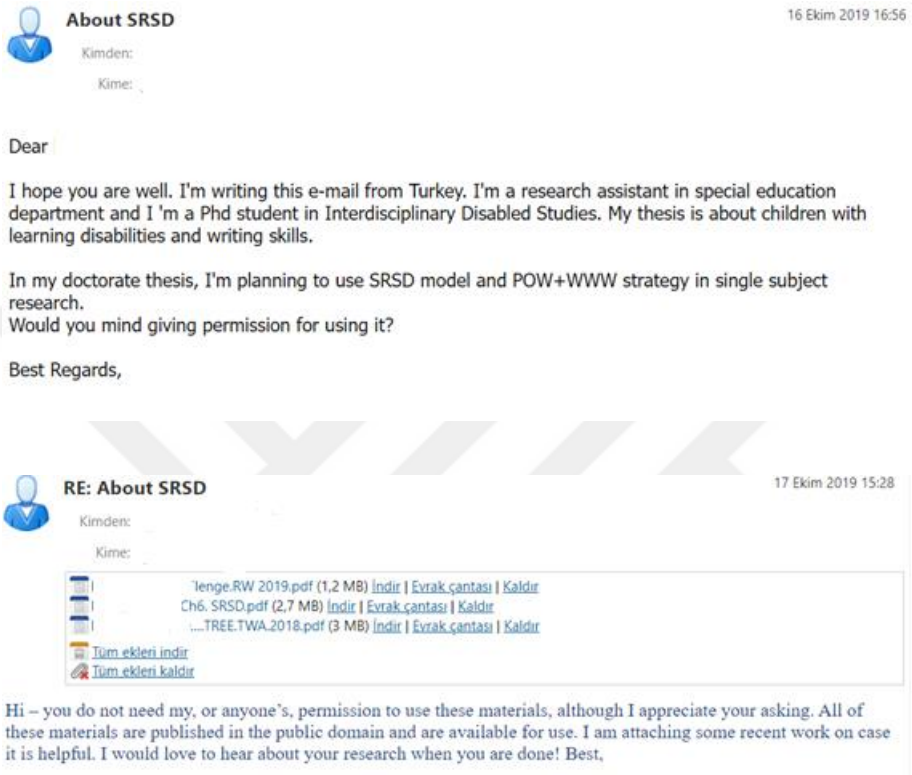
Araştırmada öğretmen katılımcılar için bağımlı değişken öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketini uygulama basamaklarını edinme düzeyleridir. Öğrenci katılımcılar için bağımlı değişken öğrencilerin öykü yazma becerisini edinme düzeyleridir.

Araştırmada öğretmen katılımcılar için bağımsız değişken öğretmenlerin öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketini uygulama basamaklarını edinmelerini sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından sunulan öğretmen koçluğu uygulamasıdır. Öğrenci katılımcılar için bağımsız değişken öğrencilerin öykü yazma becerisini edinmeleri sağlamak amacıyla öğretmen katılımcılar tarafından sunulan öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim paketidir.

Araştırmaya ilişkin video kayıtları izlerken size verilen formlarda uygun yerlere “+” ve “-“ işaretlerini koyunuz.

# EK-6

## Araştırma İzni



**About SRSD** 16 Ekim 2019 16:56

Kimden:

Kime:

Dear

I hope you are well. I'm writing this e-mail from Turkey. I'm a research assistant in special education department and I 'm a Phd student in Interdisciplinary Disabled Studies. My thesis is about children with learning disabilities and writing skills.

In my doctorate thesis, I'm planning to use SRSD model and POW+WWW strategy in single subject research.
Would you mind giving permission for using it?

Best Regards,

**RE: About SRSD** 17 Ekim 2019 15:28

Kimden:

Kime:

lenge.RW 2019.pdf (1,2 MB) İndir | Evrak çantası | Kaldır
Ch6. SRSD.pdf (2,7 MB) İndir | Evrak çantası | Kaldır
....TREE.TWA.2018.pdf (3 MB) İndir | Evrak çantası | Kaldır
Tüm ekleri indir
Tüm ekleri kaldır

Hi – you do not need my, or anyone's, permission to use these materials, although I appreciate your asking. All of these materials are published in the public domain and are available for use. I am attaching some recent work on case it is helpful. I would love to hear about your research when you are done! Best,

**EK-7**

## Öğretmen Katılımcılar İçin Başlama Düzeyi, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

| **Öğretmen:** **Öğrenci:** | **Tarih:** **Oturum No:** |
|---|---|
| 1. Ortamı öğrencinin öğrenebilmesi için hazırlar. | |
| 2. Öğrencinin dikkatini çeker. | |
| 3. Öğrenciye öykü yaz yönergesini verir. | |
| 4. Öğrenciye öyküyü planlaması için yeterli süreyi verir. | |
| 5. Öğrenciye öyküyü yazması için yeterli süreyi verir. | |
| 6. Öğrenciden yazdığı öyküyü sesli okumasını ister. | |
| 7. Öğrenciden yazdığı öyküde hangi ögelerin olduğunu bularak kendini değerlendirmesini ister. | |
| 8. Öğrencinin performansını sözel olarak pekiştirir. | |
| 9. Öğrenciye çalışmaya katıldığı için teşekkür ederek dersi bitirir. | |
| **Gerçekleşen Öğretmen Davranışı Sayısı** | |
| **Gerçekleşen Öğretmen Davranışı Yüzdesi** | |

**EK-8**

## Öğrenci Katılımcılar için Başlama Düzeyi, Yoklama, İzleme ve Genelleme Veri Toplama Formu

| **Öğretmen:** **Tarih:**<br>**Öğrenci:** **Oturum No:** | |
|---|---|
| 1. Öğretmenin verdiği yönergelere dikkatini yöneltir. | |
| 2. Öğretmenin verdiği konular arasından veya kendisinin belirlediği bir öykü konusu seçer. | |
| 3. Yedi ögesi olan bir öykü yazmaya ilişkin hedef belirler. | |
| 4. Öykünün ögelerine ilişkin planlama yapar. | |
| 5. Verilen sürede planlamaları doğrultusunda öykü yazar. | |
| 6. Öykü yazarken kendini talimatlandırma ifadeleri kullanır. | |
| 7. Yazdığı öyküye uygun bir başlık yazar. | |
| 8. Yazdığı öyküyü sesli okur. | |
| 9. Yazdığı öyküde hangi ögelerin olduğunu bularak kendini değerlendirir. | |
| **Gerçekleşen Öğrenci Davranışı Sayısı** | |
| **Gerçekleşen Öğrenci Davranışı Yüzdesi** | |

**EK-9**

# Öğretmen Eğitim Programı

## Öğretmen Eğitim Programı

Zekiye Hande Yılmaz

## Çalışma ile ilgili bilgiler

- Öğretmenler için amacımız: Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli'ne dayalı öğretim paketini kullanarak özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere öykü yazma becerisini öğretme
- Öğrenciler için amacımız: Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinizin öykü yazma becerisini edinmeleri
- Öğretmen Eğitimi süresi: 3 oturum
- Uygulama süresi: 8-12 oturum

## Özel öğrenme güçlüğü

Dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, hecelerne veya matematiksel işlemler yapma becerilerinde kendini gösterebilen, yazılı veya sözlü dili kullanma ve anlamayı içeren temel psikolojik süreçlerin bir veya birkaçında görülen bir bozukluktur.



## Özel öğrenme güçlüğü

Bunların yanında özel öğrenme güçlüğü ne değildir?

- Görme, duyma veya motor yetersizliklerden,
- Zihin yetersizliğinden,
- Duygusal bozukluktan ve
- Çevresel, kültürel veya ekonomik dezavantaja sahip olunmasından kaynaklanan öğrenme sorunlarını içermez.

## Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin akademik becerileri

- Bireyin kronolojik yaşından beklenenin önemli ölçüde altındadır.
- Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar okuma, yazma/yazılı ifade ve matematik alanlarında zorluk yaşarlar.
- Bazı çocuklar bir alanda başarısızlık yaşarken, bazıları üç alanda da zorluk yaşayabilirler.

## Yazılı ifade alanında yaşanan güçlükler



- Kelimeleri doğru ve okunaklı yazma ile ilgili güçlükler yaşayabilirler. El yazısı, harflerin yazımı, büyük harf kullanımı ve noktalama gibi yazma becerilerine daha az odaklanırlar.
- Yazılı metin oluşturma ile ilgili güçlükler yaşayabilirler.
- Ürettikleri yazılı metinler akranları ile kıyaslandığında daha kısa, içerik ve kalite olarak daha zayıftır. Basit cümle yapıları kullanabilirler ve daha az karmaşık hikayeler yazarlar.

## Öz Düzenleme

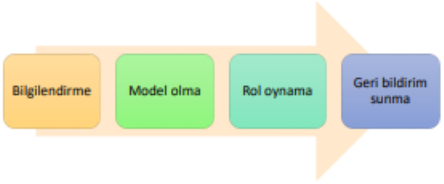
- Öz düzenleme kavramı,
- bireylerin hedefler belirlediği,
- hedefleri gerçekleştirmek için uygun bilişsel ve güdüleyici stratejileri seçtikleri,
- performanslarını izleyip değerlendirerek gelecekteki öğrenmelerine yön verdikleri
- bir süreç olarak özetlenebilir.



## Öz düzenleme stratejileri

- **Hedef Belirleme**: Kişiye özel, ulaşması nispeten daha zor ve daha kısa/yakın zamanda ulaşılabilecek hedefler belirlenmelidir. Hedef belirleme dikkatin odaklanması ve motivasyonun artmasını sağlar.
- **Öz Öğretim**: Davranışlarını yönlendirmek ve düzenlemek için kişinin kendisi ile konuşmasıdır.
- Bu konuşmalar sesli veya içten olabilir. Yazma sürecinin yapılandırılması ve yönlendirilmesi, verilen görevlerin sürdürülmesi ve tamamlanması ve sürecin başarılı ve başarısız yönlerinin değerlendirilmesine yardımcı olur.
- **Öz İzleme:** Hedeflenen davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğinin değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarının kayıt edilmesidir.
- **Öz Pekiştirme:** Başarı için belirlenen ölçüt karşılandığında, öğrenci bir pekiştireç seçer. Öğrenci pekiştireç üzerinde tamamen kontrole sahip olmalı ve dışsal bir etki (öğretmen yönlendirmesi gibi) olmadan da pekiştirece ulaşabilmelidir.

## Koçluk uygulaması




## Bilgilendirme aşaması

## Özel öğrenme güçlüğünü türleri

- **Okumada bozukluk**
  - Okuma doğruluğu
  - Okuma akıcılığı
  - Okuduğunu anlama
- **Yazılı anlatımda bozukluk**
  - Yazım doğruluğu
  - Dilbilgisi veya noktalama işaretleri
  - Yazılı ifadenin açıklığı veya düzeni
- **Matematikte bozukluk**
  - Sayı algısı
  - Matematiksel bilgilerin ezberlenmesi
  - İşlem doğruluğu veya akıcılığı
  - Matematiksel muhakeme doğruluğu

Özel öğrenme güçlüğünün türlerine göre ulusal yaygınlığına baktığımızda;




(Güner, Başay ve Şenol, 2020)

## Yazılı ifade alanında yaşanan güçlükler

- Daha az fikir üretme, paragrafı organize etmede sorunlar yaşayabilmekte, metnin içerik ve şekil olarak gözden geçirilmesi ve yeniden düzenlenmesi süreçlerinde zorlanabilmekte ve kendi performanslarını takip etmede sorunlar yaşayabilmektedirler.
- Başarısızlık, öğrenilmiş çaresizlik, dürtüsellik, bellek sorunları, düşük özgüven ve motivasyon eksikliği de yazmada başarısız olmalarına neden olabilir.
- Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler; yazma kalitesi, organizasyon, kelime bilgisi, cümle akıcılığı, yazım kuralları, dilbilgisi, el yazısı, öğe türleri, çıktı ve motivasyon ölçümlerinde normal gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük puanlar alabilmektedirler.

- Amerika'da son 20 yılda ilköğretim düzeyindeki özel gereksinimli öğrencilerle (özellikle de özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle) yazma stratejilerinin öğretiminin etkililiği iki program üzerinde yoğunlaşmaktadır.
- Bu programlardan biri öğrencilerin bilgi verici metin yazma becerilerinde etkili olan, Englert ve arkadaşları (1991) tarafından hazırlanan Bilişsel Strateji Öğretimi'dir.
- Diğeri ise Graham ve arkadaşları tarafından (1991) tarafından hazırlanan Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli'dir.

(Güzel Güneri, 2017, s.189).

## Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeli

- Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların tamamı için başarılı bir strateji öğretimi yaklaşımıdır. Öğretim, öğrencilerin yazma ve öz düzenleme stratejilerini başarılı bir şekilde kullanmalarını desteklemek amacıyla tasarlanır.
- Öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitiminde okuma, yazma ve matematik alanlarında ilkokuldan liseye kadar başarılı bir şekilde kullanılır.
- Öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından, sınıf ortamında, küçük gruplarda, bireysel olarak veya özel eğitim ortamlarında başarılı bir şekilde kullanılır.
- Öğretim zaman temelli değil, ölçüt temellidir. Çocuk her bir öğretim aşamasında kendi hızında ilerler ve o aşama için ölçütü karşılamadan bir sonraki aşamaya geçemez.

## Öz Düzenlemeli strateji geliştirme modeli aşamaları









**Öz düzenlemeli strateji geliştirme modelinde kullanılan yazma stratejileri**

| | |
|---|---|
| Öyküleyici Metin Yazmada Kullanılan Stratejiler | POW+ WWW (What=2, How=2) |
| | POW+ C-SPACE |
| | |
| Tartışmacı, Bilgi Verici ve İkna Edici Metin Yazmada Kullanılan Stratejiler | POW+TREE |
| | STOP and DARE |
| | PLANS |
| | Report Writing |

**KDY+6N1K**

| KDY |
|---|
| Konu seç |
| Düzenle |
| Yaz |
| **6N1K** |
| Ana karakter **kim**? |
| **Ne zaman** gerçekleşiyor? |
| **Nerede** gerçekleşiyor? |
| Ana karakter **ne** yapıyor/yapmak istiyor? |
| Diğer karakterler ne yapıyor/yapmak istiyor? |
| Sonra **ne** oldu? Diğer karakterler ne yaptı? |
| Hikaye **nasıl** sonlandı? |
| Ana karakter **nasıl** hissetti? Diğer karakterler nasıl hissetti? |

- Bu aşamada, araştırmacı tarafından 1. ders planına ilişkin örnek öğretim yapılarak model olunacaktır.

- 1. Ders Planına İlişkin Model Olma Aşaması
- 1. Ders Planı
- Strateji Kartı
- İpucu Kartı
- Küçük Sazan
- Sinsi Tilki

Geri bildirim sunma aşaması

- Öğretmenlerin rol oynama basamağında gerçekleştirdiği öğretim oturumunun videoları koç ile öğretmen tarafından birlikte izlenecek ve koç eş zamanlı olarak sözlü geri bildirim sunacaktır.

- Öğretmen ve öğrenci gereksinimleri doğrultusunda modelin aşamalarının sırası değiştirilebilir, geri dönülebilir, uyarlanabilir, çıkartılabilir veya birleştirilerek de sunulabilir. Bu sebeple her bir aşamadaki ders sayısı eşit değildir.
- Sınıf düzeyi ve özelliklerine göre, dersler genellikle haftada en az 3 kez 20-60 dakikalık oturumlardan oluşur.
- İlkokul ve ortaokul düzeyinde yazmada zorluk yaşayan bir öğrencinin aşamaları tamamlaması ve bağımsız bir şekilde yazması için 30-40 dakikadan oluşan 8-12 ders yapılması gerekir.

- Kapsamlı araştırmaların sonucunda bu modelin, özellikle yazmada zorlanan öğrencilerin daha başarılı yazarlar olmasını ve kendilerine karşı daha olumlu tutumlar geliştirmelerini sağladığı görülmektedir.
- Öz düzenlemeli strateji geliştirme modelinde yazma stratejileri; öyküleyici yazma, tartışmacı yazma, bilgilendirici yazma ve ikna edici yazma türleri için geliştirilmiş ve kullanılmaktadır.


- Güzel Özmen, R. (2017). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. İ.H. Diken (Ed.), (içinde) *Özel gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim* (s.369-401). Ankara: Pegem Akademi.
- Bulut, A., Başay, Ö., & Şenol, H. (2020) The prevalence and comorbidity rates of specific learning disorder among primary school children in Turkey, Nordic Journal of Psychiatry, 74:6, 453-460, DOI: 10.1080/08039488.2020.1740782


Model olma aşaması

Rol oynama aşaması

- Rol oynama aşamasında öğretmenler uygulamacı, araştırmacı da özel öğrenme güçlüğü olan rolüne girecek ve birlikte 1. ders planına ilişkin öğretim gerçekleştireceklerdir. Bu ders video kamera yardımıyla kayıt altına alınacaktır.

## EK-10

# Öğretmen Koçluğu Uygulaması Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

| **Koç öğretmen eğitimi oturumları sürecinde;** | +/- |
|---|---|
| 1. Öğretmen eğitimi için uygun ortamı hazırlar. | |
| 2. Öğretmen eğitimi için gerekli araç gereçleri hazırlar. | |
| 3. Öğretmen eğitimini video ile kayıt altına alır. | |
| 4. Öğretmen koçluğu uygulamasının sunum basamağında Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli'ne ilişkin içeriği powerpoint sunusu aracılığıyla öğretmene aktarır. | |
| 5. 1. Ders Planı içeriğini öğretmene aktarır. | |
| 6. Öğretmen koçluğu uygulamasının model olma basamağında 1. Ders Planı için öğretmene model olur. | |
| 7. Öğretmen koçluğu uygulamasının rol oynama basamağında öğretmenden 1. Ders Planını işlemesini ister. | |
| 8. Öğretmen koçluğu uygulamasının geribildirim sunma basamağında öğretmenin 1. Ders Planını işleyişine ilişkin sözlü geri bildirim sunar. | |
| 9. Öğretmen 1.ders planını %100 doğru performansla sergileyinceye kadar rol oynama ve geribildirim sunma basamağını sürdürür. | |
| 10. Öğretmenin sorularını yanıtlar. | |
| 11. Eğitim oturumunu sonlandırır. | |
| **Koç geri bildirim oturumları/toplantıları sürecinde;** | |
| 12. Geri bildirim oturumu için uygun ortamı hazırlar. | |
| 13. Geri bildirim oturumu için uygun araç gereçleri hazırlar. | |
| 14. Geri bildirim oturumunu video ile kayıt altına alır. | |
| 15. Öğretmen tarafından işlenen ve video ile kayıt altına derste öğretmenin doğru uyguladığı basamaklara ilişkin destekleyici sözlü geri bildirim verir. | |
| 16. Öğretmen tarafından işlenen ve video ile kayıt altına derste öğretmenin doğru uygulamadığı basamaklara ilişkin düzeltici sözlü geri bildirim verir. | |
| 17. Gerektiğinde öğretmenin ders planına uygun işlemediği durumlara yönelik yeniden model olarak destek sunar. | |
| 18. Bir sonraki derste dikkat edilmesi gerekenleri ders planı üzerinden açıklar. | |
| 19. Öğretmenin sorularını yanıtlar. | |
| 20. Geri bildirim oturumunu sonlandırır. | |
| **Gerçekleşen Uygulamacı Davranışı** | |
| **Planlanan Uygulamacı Davranışı** | |
| **Uygulama Güvenirliği Yüzdesi** | |

## EK-11

# Ders Planları

**DERS 1**

**DERSE GENEL BAKIŞ**

Bu derste öğrenciniz kullanacağınız KDY ve 6N1K stratejisini öğrenecek. Bu strateji ile öğrenciniz öykünün ögelerini temsil eden kim (karakter), ne zaman (zaman), nerede (yer), ne yapıyor (başlatıcı olay), ne oldu (girişim), nasıl sonlandı (sonuç) ve nasıl hissetti (tepki) sorularına yanıt bulacak.

**ÖĞRENCİ HEDEFLERİ**

Amacımız öğrencinin çalışacağımız bir öyküde KDY ve 6N1K stratejisinin ögelerini bulmasıdır.

**MATERYALLER**

2 öykü örneği

KDY+ 6N1K strateji kartı

İpucu kartı

Grafik düzenleyiciler

Kağıt, renkli kalemler, karalama kağıdı ve masa zili (resepsiyon zili)

Materyal torbası

**ÖĞRENMEYE HAZIRLIK**

Öğrencinizin kullanacağı materyalleri onun ilgisini çekecek şekilde materyal torbasından tek tek çıkarıp göstererek tanıtın. (Örneğin, masa zilini gösterip bak burada ne var? Bunu derste sorduğum soruları yanıtlamak için kullanacaksın, grafik düzenleyicileri gösterip bunun üzerinde yazacağımız öykünün ögelerini planlayacağız gibi) Bu materyalleri gösterdikten sonra öğrencinize bunlar ile nasıl öykü yazılabileceğini öğreneceğini ve bütün başarılı yazarların kullandığı bazı numaraları ona öğreteceğinizi söyleyin.

**1. AŞAMA: "KDY NEDİR?"**

İyi yazılmış bir öykü nasıl olur ve bunun içerisinde neler olmalıdır, nelerden bahsetmelidir? sorusunu öğrencinize sorun. (Örneğin, kim, ne zaman, nerede /karakter, zaman, yer vb.)

İyi bir yazarın öyküsünü yazmadan önce iyi bir strateji oluşturması/ kurması gerektiğini söyleyin.

Ardından öğrencinize strateji kartını göstererek KDY'yi tanıtın.

K= Konu Seç D= Düzenle Y= Yaz ve Geliştir

**K** Öğrencinize iyi bir öykü yazmak istiyorsa önce kendisinin sonra bu öyküyü okuyacak kişilerin ilgisini çekecek bir konu seçmesi gerektiğini söyleyin.

**D** Seçilen konunun bir öyküde olması gereken ögeleri içerecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini söyleyin.

**Y** Düzenlenen bu ögeler ile iyi bir öykü yazılacağını söyleyin.

Öğrencinize KDY'nin iyi yazarların kullandığı numaralardan biri olduğunu ve iyi öyküler yazarken onlara GÜÇ verdiğini vurgulayın.

Öğrencinizin iyi öykü yazmanın eğlenceli olduğunu ve diğer insanlar için de bu öyküleri okumanın eğlenceli olduğunu anladığından emin olana kadar bunu anlatın ve pekiştirin.

Ayrıca iyi öykülerin anlamlı olduğunu ve birkaç ögesi olduğunu vurgulayın.

**2. AŞAMA: 6N1K NEDİR?**

Haydi, iyi bir öykünün ögelerini belirleyelim. Öğrencinize strateji kartını gösterin ve birlikte inceleyin, strateji kartındaki öykü ögelerinin her birini tek tek açıklayın. Ögelere ilişkin soruları sorun ve olası cevaplar neler olabilir açıklayın.

Ana karakter ne yapmak istiyor? Diğer karakterler ne yapmak istiyor? Alaca Balık öyküsünü sesli okuyun. Size verilen örnek öyküdeki ana karakterin amacını öğrencinize açıklayın. Öğrencinize ana karakterin yaptığı ya da yapmak istediği eylemin öykünün başlatıcı olayı ve amacı olduğunu söyleyin.

Ana karakter kim? (Karakter)

Ana karakter öykünün en önemli ögesi olduğunu, öyküdeki olayların ana karakter üzerinden anlatıldığını, öyküde ana karakterin dış görünüşü ve kişiliği hakkında bilgiler olması gerektiğini, öyküdeki ana karakterin insan olabileceği gibi hayvan da olabileceğini söyleyin. Ali, Ayşe ya da ağustos böceği gibi.

Alaca balık (Alaca Balık öyküsünde)

Ne zaman gerçekleşiyor? (Zaman)

Her öyküde anlatılan olayların belli zaman içerisinde gerçekleştiğini söyleyin.

Salı günü öğleden sonra, dün, doğum gününde, uzun zaman önce gibi.

Geçen yaz (Alaca Balık öyküsünde)

Nerede gerçekleşiyor? (Yer)

Öyküde olayların gerçekleştiği bir yer olduğunu, bu yerin ev, okul gibi kapalı mekanlar ve bahçe, orman gibi açık mekanlar olabileceğini söyleyin.

Büyük bir gölette (Alaca Balık öyküsünde)

Ana karakter ne yapmak istiyor? Diğer karakterler ne yapmak istiyor? (Başlatıcı Olay)

Öğrencinize ana karakterin yaptığı ya da yapmak istediği eylemin öyküdeki olayları başlattığını söyleyin.

Doğal bir felaket (deprem ve sel)

İçsel bir olay (susuzluk, hastalık)

Öyküdeki diğer kişiler tarafından gerçekleştirilen bir eylem (babası ona bir bisiklet almıştı)

Alaca gölette yüzerken büyük, sulu bir solucan gördü. Alacanın karnı açtı ve solucanın güzel bir atıştırmalık olacağına karar verdi. (Alaca Balık öyküsünde)

Sonra ne oldu? Diğer karakterler ne yaptı? (Girişim)

Öyküdeki ana karakterin hedefine ulaşmak için yaptığı eylemlerdir.

Sessizce solucana doğru yüzdü ve onu ısırdı. (Alaca Balık öyküsünde)

Öykü nasıl sonlandı? (Sonuç)

Sonucun, öyküde ana karakterin yaptığı girişimler/ eylemler sonucunda meydana gelen olaylar ve durumlar olduğunu, bu sonuçların olumlu veya olumsuz olabileceğini söyleyin.

Aniden, suyun içinden bir tekneye doğru çekildiğini hissetti. Balıkçı tarafından yakalandı. (Alaca Balık öyküsünde)

Ana karakter nasıl hissetti? Diğer karakterler nasıl hissetti? (Tepki)

Ana karakterin veya diğer karakterlerin öyküde gerçekleşen olayların sonucunda hissettiği duygular(hediye aldığı için mutlu olması), yaptığı eylemler veya düşünceleri (tek başına denizde açılarak yüzmemesi gerektiğini öğrenmesi) olabileceğini söyleyin.

Alaca üzgündü ve keşke daha dikkatli olsaydım diye düşündü. (pişmandı) (Alaca Balık öyküsünde)

**3. AŞAMA: BİR ÖYKÜNÜN ÖGELERİNİ BULUN!**

Birlikte Kurnaz Tilki öyküsünü okuyacağınızı ve yazarın iyi bir hikayede olması gereken bütün ögeleri bu öyküde kullanıp kullanmadığına bakacağınızı söyleyin.

Öğrencinize öykünün bir kopyasını verin ve siz yüksek sesle okurken öğrencinizin de sizi takip etmesini söyleyin. Okumayı bitirdikten sonra 2.kez öyküyü sesli olarak okumaya başlayın ve öyküde 6N1K sorularının cevaplarını bulduklarında zile basmalarını söyleyin. Soruların cevaplarını buldukça grafik düzenleyicide uygun yere yazın (Bu sırada öğrencinizin 6N1K'nın ögelerini hatırlamasını kolaylaştırmak için ipucu kartını masanın üzerinde bulundurabilirsiniz.)

Ders sonunda öğrencinize diğer derste KDY ve 6N1K stratejisini ne kadar hatırladıklarına ilişkin sorular soracağınızı söyleyin.

**DERS 2**

**DERSE GENEL BAKIŞ**

Bu derste KDY ve 6N1K stratejisi gözden geçirilecek. Öğrenciniz daha önce yazdığı (başlama düzeyi oturumlarında yazdığı vb.) öyküleri inceleyecek ve öykünün ögelerini bulacak. Öğrenciniz performansını öykü roketine işleyecek ve ilerleyen derslerde öğrencinin yazdığı öykülerde yedi ögenin bulunması hedeflenecek.

**ÖĞRENCİ HEDEFLERİ**

Amacımız öğrencinin okunan öyküdeki ögeleri bulması ve yedi ögeli bir öykü yazmak için hedef belirlemesidir.

**GEÇİŞ BÖLÜMÜ**

Öğrencinizden KDY ve 6N1K stratejisinden hatırladıklarını sözlü olarak ifade etmesini isteyin.

Öğrencinize KDY'nin açılımı nedir diye sorun ve yanıtlarını not alın.

6N1K'nın açılımı nedir diye sorun ve yanıtlarını not alın.

Bu stratejileri kullanmanın neden önemli olduğunu sorun ve yanıtlarını not alın.

**MATERYALLER**

1 öykü örneği

Öğrencinizin yazdığı öykü örnekleri (Başlama düzeyi oturumlarındaki öyküleri kullanabilirsiniz)

KDY+ 6N1K strateji kartı

Resimli ve resimsiz ipucu kartı

Grafik düzenleyiciler

Kağıt, renkli kalemler, karalama kağıdı ve masa zili (resepsiyon zili)

Öykü roketi

Materyal torbası

**ÖĞRENMEYE HAZIRLIK**

Öğrencinizin kullanacağı materyalleri onun ilgisini çekecek şekilde materyal torbasından tek tek çıkarıp göstererek tanıtın. (Örneğin, masa zilini gösterip bak burada ne var? Bunu derste sorduğum soruları yanıtlamak için kullanacaksın, öykü roketini gösterip bu roketin tüm bölümlerini boyadığımızda roketimiz uzaya uçacak gibi)

KDY ve 6N1K için tekrar çalışması yapın. Öğrencinize bir karalama kağıdı verin. Strateji kartını ters çevirin. Öğrencinize kullanacağınız stratejinin ne olduğunu sorun. (Öğrenciniz KDY+6N1K'yı söyleyerek cevap vermelidir.)

Öğrencinize karalama kağıdına stratejiyi yazmasını söyleyin. (Stratejinin kısaltmasını yazması ve açılımını söylemesi yeterlidir.)

Eğer öğrenciniz sorun yaşarsa strateji kartını ters çevirip bakmasına izin verin. Öğrenciniz stratejiyi doğru bir şekilde söyleyip yazana kadar bu şekilde çalışmaya devam edin.

Öğrencinizin stratejiyi ezberlemesi gereklidir. Eğer öğrenciniz bu konuda zorlanıyorsa onunla her dersin başlangıcında birkaç dakika tekrar çalışması yapın, öğrencinize bu çalışmayı her gün yapacağınızı söyleyin.

**STRATEJİYİ VE ÖZDÜZENLEMEYİ GELİŞTİR**

**1. AŞAMA: ÖYKÜNÜN ÖGELERİNİ BELİRLEYİN!**

Kaplanın Bıyığı öyküsü üzerinden stratejiye uygun olarak öykünün ögelerini öğrencinize buldurun.

Birlikte Kaplanın Bıyığı öyküsünü okuyacağınızı ve yazarın iyi bir hikayede olması gereken bütün ögeleri bu öyküde kullanıp kullanmadığına bakacağınızı söyleyin.

Öğrencinize öykünün bir kopyasını verin ve siz yüksek sesle okurken öğrencinizin de sizi takip etmesini söyleyin. Okumayı bitirdikten sonra 2.kez öyküyü sesli olarak okumaya başlayın ve öyküde 6N1K sorularının cevaplarını bulduklarında zile basmalarını söyleyin. Soruların cevaplarını buldukça grafik düzenleyicide uygun yere yazmasını söyleyin.

**2. AŞAMA: MEVCUT PERFORMANS DÜZEYİNİ BELİRLEYİN!**

Öğrencinize "Bu çalışmaya başlamadan önce yazdığın öyküyü hatırlıyor musun?" diye sorun ve yazdığı öykülerden birini verin. Öyküyü okumasını ve yazdığı öyküde hangi ögelerin olduğu nu bulmasını söyleyin (Öğrencinizin yazdığı öykülerde hangi ögelerin olduğun ve hangilerinin olmadığını önceden belirlemelisiniz).

Öğrenciniz ile birlikte öykünün hangi ögelere sahip olduğunu ve hangi ögelere sahip olmadığını grafik düzenleyiciye not edin. Bu çalışmayı öğrencinizin yazdığı üç öykü için de yapın.

Öğrencinize bu stratejiye çalıştıkça daha iyi öyküler yazacağını söyleyin. Bu öğrencinizin yazma isteğini artıracaktır. Öğrenciniz ile yazdığı öyküleri, Alaca Balığı ya da Kaplanın Bıyığını kullanarak aşağıdakilerden her birini nasıl yapacağını tartışın:

- Öyküde birden fazla karakter olabilir (Kaplanın Bıyığı öyküsünde kaplan, kadın ve oğlu var, Alaca Balık öyküsünde balık ve solucan var. Kendi yazdığı öyküye başka hangi karakterlerin eklenebileceğini sorun ve örnek verin).
- Öyküde yer ve zaman daha ayrıntılı anlatılabilir.
- Öykü birden fazla olay içerebilir.
- Öyküde karakterin hissettikleri hakkında daha fazla şey söylenebilir.
- Öykü ilginç bir sona sahip olabilir.
- Öyküde sihirli sözcükler kullanılabilir. (Sihirli sözcükler öykü yazımı sona erdikten sonra öyküyü geliştirme aşamasında yazdığımız bir sözcüğün yerine kullanabileceğimiz daha az kullanılan ve daha üst düzey sözcüktür.)
- Öyküye dikkat çekici ve ilginç bir cümle ile başlanabilir.

Öğrencinize öykü roketini gösterin ve tanıtın. Roketteki her bir sayının ve kutucuğun öykünün bir ögesini temsil ettiğini, tüm kutucukların dolu olmasının iyi bir öykü yazdığı anlamına geldiğini söyleyin. Öğrencinize kendi yazdıkları öykülere ait doldurdukları grafik düzenleyicileri verin ve yazılan her bir öge için roketteki bir kutucuğu renkli kalemlerle boyamalarını isteyin.

Pozitif olun ve öğrencinize iyi öyküler yazmanın püf noktasını yeni öğrenmeye başladıklarını ve öykü ögelerinin hepsini bilmiyorsa bunun sorun olmadığını söyleyin. Amacımızın daha iyi öyküler yazmak olduğunu söyleyin. İyi öykülerin onları yazan ve onları okuyan kişiler için eğlenceli olduğunu hatırlatın. İyi öykülerin bütün ögelere sahip olduğunu, her ögenin iyi yazılmış ve mantıklı olduğunu söyleyin.

“Hedefimiz gelecek derslerde yazılacak öykülerin bütün ögelere sahip olması” deyin.

Ders sonunda öğrencinize diğer derste KDY ve 6N1K stratejisini ne kadar hatırladıklarına ilişkin sorular soracağınızı söyleyin. Eğer öğrenciniz hala okuduğunuz öykülerde yedi ögeyi bulmakta zorlanıyorsa, gelecek dersin başında başka bir öyküyü sesli okuma ve ögelerini bulma çalışması yapın.

**DERS 3**

**DERSE GENEL BAKIŞ**

Bu derste KDY ve 6N1K stratejilerini kullanarak nasıl öykü yazılacağına ilişkin öğrencinize model olacaksınız. Ayrıca öğrencinize öz düzenleme sürecinin bir basamağı olan "öz talimatlandırma" (self-statement) ile ilgili model olacaksınız.

**ÖĞRENCİ HEDEFLERİ**

Amaçlarımız; (a) öğrencinin KDY ve 6N1K anımsatıcılarını hatırlayıp söylemesi; (b) öğretmenin model olduğu bir dersi izlemesi ve (c) öğrencinin öykü yazarken kendini talimatlandırması (şimdi benim için yazması, diğer insanlar için okuması eğlenceli bir öykü yazacağım vb.) ve bu ifadeleri not almasıdır.

**GEÇİŞ BÖLÜMÜ**

Öğrencinizden KDY ve 6N1K stratejisinden hatırladıklarını sözlü olarak ifade etmesini isteyin.

Öğrencinize KDY'nin açılımı nedir diye sorun ve yanıtlarını not alın.

6N1K'nın açılımı nedir diye sorun ve yanıtlarını not alın.

Bu stratejileri kullanmanın neden önemli olduğunu sorun ve yanıtlarını not alın.

**MATERYALLER**

1 öykü örneği

KDY+ 6N1K strateji kartı

Öykü konusu havuzu

Grafik düzenleyiciler

Öz talimatlandırma kağıdı

Öykü roketi

Öykü kağıdı

Kağıt, renkli kalemler, karalama kağıdı ve masa zili (resepsiyon zili)

Materyal torbası

**ÖĞRENMEYE HAZIRLIK**

Öğrencinizin kullanacağı materyalleri onun ilgisini çekecek şekilde materyal torbasından tek tek çıkarıp göstererek tanıtın. Öğrencinizin KDY ve 6N1K stratejilerini hatırlayıp hatırlamadığını kontrol edin. Zaman kazanmak için öğrencinizden stratejileri sözlü olarak ifade etmesini isteyin. Öğrencinizin stratejileri ve ögeleri hatırlaması önemli. Eğer

öğrenciniz bu konuda sorun yaşıyorsa stratejileri ipucu kartlarını kullanarak tekrar edin. Öğrencinize stratejiyi ve ögeleri hatırlayıp hatırlamadığını kontrol edeceğinizi söyleyin.

**STRATEJİYİ VE ÖZDÜZENLEMEYİ GELİŞTİR**

**1. AŞAMA: BİR ÖYKÜNÜN ÖGELERİNİ BULUN!**

Eğer öğrenciniz hala öykünün yedi ögesini bulmakta sorun yaşıyorsa, başka bir öykü üzerinde çalışarak öğrencinizin ögeleri bulmasını sağlayın. (Kedi Şerafettin öyküsü)

Öğrencinize öykünün bir kopyasını verin ve siz yüksek sesle okurken öğrencinizin de sizi takip etmesini söyleyin. Okumayı bitirdikten sonra 2.kez öyküyü sesli olarak okumaya başlayın ve öyküde 6N1K sorularının cevaplarını bulduklarında zile basmalarını söyleyin.

**2. AŞAMA: KDY STRATEJİSİNE MODEL OLUN!**

KDY ve 6N1K strateji kartını masanın üzerine koyun.

" KDY stratejisinin ilk harfinin "K" olduğunu hatırla, "K" harfi "Konu Seç" anlamına geliyor. Şimdi iyi bir öykü konusu ve iyi öykü ögeleri bulmak için nasıl düşünmemiz gerektiğini çalışacağız. Bunu yaparken yaratıcı olmalı ve özgür düşünmeliyiz." deyin.

Öğrencinize konu havuzundan üç öykü konusu verin (ya da görsellerini gösterin). İyi bir öykü ve ögeler yazmak için düşündüğünüzde kendinize söyleyeceğiniz şeyleri öğrencinize söyleyin. "Düşüncelerimi özgür bırakıyorum.", "Eğer kendime biraz zaman verirsem, iyi bir fikir aklıma gelir.", "Yeni ve eğlenceli fikirler bulmalıyım.", "Bu öykü konularından hangisi daha çok ilgimi çekiyor?", "Bu konulardan hangisi ile ilgili bir öykü yazmak isterim?", "Bu konulardan hangisini seçersem ögeleri tamamlayabilirim?" deyin.

Öğrencinize onların düşündüğü ya da söylediği şeylerin onlara yardımcı olacağını söyleyin. Her zaman yüksek sesle düşünmenin gerekli olmadığını, sessiz bir şekilde akıllarından bunları düşünmelerinin de yararlı olacağını söyleyin.

Öğrencinize "İyi bir öykü ve öykü ögeleri yazmak için yardımcı olsun diye kendine neler söylersin?" diye sorun. Öğrencinizden iki veya üç tane öz talimatlandırma ifadesi almayı deneyin. Eğer öğrenciniz "Benim fikirlerim iyi değil, aklıma bir şey gelmiyor" gibi olumsuz ifadelerde bulunursa öğrencinize böyle fikirlerin iyi bir öykü yazmaya engel olabileceğini ve bu nedenle kendimize öykü yazmamıza yardımcı olacak şeyler düşünmemiz gerektiğini söyleyin. Öğrencinizin kendi ifadelerini yazdığı öz talimatlandırma tablosunu doldurmasını sağlayın ve görebileceği bir yere asın.

**3. AŞAMA: 6N1K STRATEJİSİNE MODEL OLUN!**

“ KDY stratejisinin ikinci harfinin “D” olduğunu hatırla, “D” harfi “fikirlerini ve notlarını düzenle” anlamına geliyor. Bugün senin yardımın ile bir öykü yazacağım. Bana yardımcı olması için ipucu kartlarını ve hatırlatıcıları kullanacağım. Bu sayfayı (grafik düzenleyiciyi göstererek) not almak ve notlarımı düzenlemek için kullanacağım. Sen de bu adımları yaparak gelecek sefer bir öykü yazacaksın.” deyin.

Grafik düzenleyici de iyi bir öykünün yedi ögesini işaret ederek kısaca gözden geçirin. Öğrencinize “ Hedefim ne olmalı? İyi bir öykü yazmak istiyorum, iyi bir öyküde yedi ögenin olması ve bunların mantıklı olması gerekir. İyi bir öyküyü yazmak benim için eğlenceli olmalı, iyi bir öyküyü okumak diğer insanlar için de eğlenceli olmalı.” deyin.

**4. AŞAMA: ÖYKÜ YAZMAYA MODEL OLUN!**

KDY ve 6N1K strateji kartını ve öğrencinizin doldurduğu öz talimatlandırma kağıdını öğrencinizin görebileceği bir yerde tutun.

Bir öykü yazarken gerçekleştirdiğiniz bütün sürece model olun. (Öykü havuzundan bir öykü konusu seçin.) Çalışırken hedef belirlemeyi, planlamayı, öz değerlendirmeyi, öz pekiştirmeyi ve öz talimatlandırmayı kullanın. Sihirli sözcükleri kullanın. (Sihirli sözcükler öykü yazımı sona erdikten sonra öyküyü geliştirme aşamasında yazdığımız bir sözcüğün yerine kullanabileceğimiz daha az kullanılan ve daha üst düzey sözcüktür.) Öğrencinizden fikirleri ile size yardımcı olmasını isteyin ama sürecin sizin kontrolünüzde olduğundan emin olun.

Kendinize “Ne yapmalıyım? İyi bir öykü yazmalıyım. İyi bir öyküde yedi öge anlaşılır bir şekilde olmalıdır. KDY’ deki K, Konu Seç anlamına geliyor. Şimdi verilen konulardan birini seçmeliyim.” deyin. Kısa bir süre bekleyin. “Yeterince zaman ayırırsam iyi bir öykü ve onun bütün ögeleri aklıma gelir.” deyin. Kısa bir süre bekleyin.

Kendinize “Şimdi KDY’ deki D (düzenle)’yi yapabilirim. Her bir öge için grafik düzenleyicideki boşluklara fikirlerimi yazabilirim.” deyin. Planlamanızı yaparken model olduğunuza emin olun. Öğrenciniz fikirleri ile katkıda bulunabilir. Kim, ne zaman ve nerede ögeleri hakkında konuşun ve not alın. “ Bu konu ile ilgili neler yazabilirim?” Kim sorusuna ... yazabilirim. Ne zaman sorusuna … yazabilirim. Öykümüz nerede geçsin, …yazabilirim. Harika. Güzel, bu ögeleri beğendim. Şimdi diğer soruları düşünelim. Düşüncelerimi özgür bırakmalıyım, yeni ve eğlenceli fikirler bulmalıyım.” deyin. Ana karakter ne yapmak istiyor, ana karakter yapmak istediğini denerken sonra ne oldu, öykü nasıl sonlandı ve ana karakter ne hissetti soruları hakkında kısaca konuşun ve not alın.

Not alırken tam cümleler kullanmayın. En az iki kez öz talimatlandırma cümlesi kurun. "Haydi şimdi öykü ile ilgili sorulara devam edelim. Ana karakter ne yapmak istiyor? Bence … . Diğer soruya geçelim. Ana karakter yapmak istediği şeyi denerken ne oldu? Bu soruya … diyebilirim. Öykünün sonu için … diyebilirim. Ne hissetti ögesi için … yazabilirim." deyin. Öykünün bütün ögeleri için notlarınızı yazdıktan sonra "şimdi notlarıma tekrar bakıp, ögelere eklemek istediğim bir şey olup olmadığına bakabilirim" deyin. Öğrencinize notlarına nasıl eklemeler yapabileceğine model olun. "Sihirli sözcükleri kullanabileceğim yerler bulabilirim" deyin ve buna model olun.

Kendinize "Şimdi KDY' deki Y (Yaz ve geliştir)'yi yapabilirim. Daha iyi fikirler ve sihirli sözcükler ekleyerek öykümü yazabilirim." deyin. Yazarken kendinizle konuşmaya ve yaptıklarınızı söylemeye özen gösterin. Öykü kağıdını alın. Yazmaya başlarken "Nasıl başlamalıyım? Kim, ne zaman ve nerede sorularının cevaplarını yazmalıyım. Düşünmek için bekleyin ve sonrasında cümlelerinizi yazın. Bir veya iki fikir veya sihirli sözcük ekleyin ve yazarken bunları da grafik düzenleyicinize not edin. Yazarken acele etmeyin fakat olağandışı da yavaşlamayın. Yazarken kendinize en az iki kez "ögeleri iyi kullanıyor muyum ve bütün ögeleri kullanıyor muyum" diye sorun. Yeniden talimatlandırma/ başa çıkma ifadesi kullanın ve kendinize "Öyküm mantıklı mı?" diye sorun. Öykünüzü yazmayı bitirdiğinizde " İyi iş çıkardım. Öykümü yazmayı bitirdim. Diğerleri ile öykümü paylaşmak çok eğlenceli olacak." deyin.

Öykünüzü tamamladıktan sonra öykünüze bir başlık yazmaya model olun. Öğrencinize başlığın öykünün konusu ile alakalı, kısa (3-5 kelimeden oluşan), kolay anlaşılır ve dikkat çekici olması gerektiğini söyleyin.

**5. AŞAMA: ÖZ TALİMATLANDIRMA (SELF-STATEMENTS)**

Öğrencinize, (a) çalışmaya başlarken kendinize söylediğiniz ifadeleri, (b) çalışırken kendinize söylediğiniz ifadeleri (yaratıcılık ile ilgili ifadeler, başa çıkma ifadeleri, ögeleri hatırlama ifadeleri, kendini değerlendirme ifadeleri vb.) ve (c) çalışmayı bitirdiğinizde kendinize söylediğiniz ifadeleri hatırlayıp hatırlamadıklarını sorun. Eğer öğrenciniz hatırlamadığını söylerse, her bir ifadeyi söyleyin ve tartışın. Öğrencinizin bu ifadeleri kendi öz talimatlandırma kağıdına eklemesini isteyin.

- Çalışmaya başlarken kendimize neler söylemeliyiz? : "Ne yapmalıyım? İyi bir öykü yazmak için yedi ögenin iyi yazıldığı ve tüm ögelerin yer aldığı bir öykü

yazmalıyım.” şeklinde bir ifade yazılabilir. Önemli olan bu ifadelerin öğrencinizin kendi cümleleri ile yazılmış olmasıdır.

- Çalışırken ne söylemeliyiz? :Bunlar öğrencinin kendi bireysel ihtiyaçlarına uygun olmalıdır ve öğrencinin kendi cümleleri ile yazılmalıdır. (Ögeleri iyi kullanıyor muyum ve bütün ögeleri kullanıyor muyum vb.)

- Çalışma bitince ne söylemeliyiz? : Bunlar öğrencinin kendi cümleleri ile yazılan kendini pekiştirme ifadeleri olmalıdır. (İyi iş çıkardım. Öykümü yazmayı bitirdim. vb)

Öğrenciniz bu ifadeleri kullanmayı öğrendikten sonra bunları sesli bir şekilde söylemesine gerek yoktur. Öğrenciniz bu ifadeleri kısık sesle veya içinden söyleyebilir.

**6. AŞAMA: ÖYKÜ ROKETİNE MODEL OLUN!**

Yazdığınız öyküyü yüksek sesle okuyun. Boş bir öykü roketi grafiği alın ve bu derste yazdığınız bir öyküye ilişkin grafiği doldurun. Kendinize öykünüzde yedi ögenin olup olmadığını sorun ve öyküde geçen her bir öykü ögesi için roketin bir kutucuğunu doldurun. Burada her bir öge için renkli kalemler kullanabilirsiniz.

Kendinize ve öğrencinize iyi çalıştığınızı ve ortaya çıkan öyküyü beğendiğinizi söyleyin. Öğrencinize bir sonraki dersin başında KDY ve 6N1K’ yı soracağınızı hatırlatın.

**DERS 4**

**DERSE GENEL BAKIŞ**

Bu derste öğrenciniz ve siz KDY ve 6N1K stratejilerini kullanarak işbirliği içinde bir öykü yazacaksınız. Öğrencinize yedi ögeyi içeren öyküyü başarılı bir şekilde yazabilmesi için gerekli desteği sağlamalısınız. Öğrencinizin kendi kendine çalışma ve iyi kelime seçimi pekiştirin. Öğrencinizin yazacağı öykü mantıklı olmalı ve sihirli sözcükler içermelidir.

**ÖĞRENCİ HEDEFLERİ**

Amacımız; öğrencinin KDY ve 6N1K stratejilerini bağımsız şekilde yazabilmesi ve her bir ögenin anlamını ifade edebilmesidir. Öğrenci işbirliği içinde yedi ögesi olan bir öykü yazabilmelidir.

**MATERYALLER**

KDY+ 6N1K strateji kartı

Öykü konusu havuzu

Grafik düzenleyiciler

Öz talimatlandırma kağıdı

Öykü roketi

Öykü kağıdı

Kağıt, renkli kalemler, karalama kağıdı

Materyal torbası

**ÖĞRENMEYE HAZIRLIK**

Öğrencinizin kullanacağı materyalleri onun ilgisini çekecek şekilde materyal torbasından tek tek çıkarıp göstererek tanıtın. Öğrencinizin KDY ve 6N1K stratejilerini hatırlayıp hatırlamadığını kontrol edin. Zaman kazanmak için öğrencinizden stratejileri sözlü olarak ifade etmesini isteyin. Öğrencinizin stratejileri ve ögeleri hatırlaması önemli. Eğer öğrenciniz bu konuda sorun yaşıyorsa stratejileri ipucu kartlarını kullanarak tekrar edin. Öğrencinize stratejiyi ve ögeleri hatırlayıp hatırlamadığını her dersin başında kontrol edeceğinizi söyleyin.

**GEÇİŞ BÖLÜMÜ**

Öğrencinizden KDY ve 6N1K stratejisinden hatırladıklarını sözlü olarak ifade etmesini isteyin.

Öğrencinize KDY'nin açılımı nedir diye sorun ve yanıtlarını not alın.

6N1K'nın açılımı nedir diye sorun ve yanıtlarını not alın.

Bu stratejileri kullanmanın neden önemli olduğunu sorun ve yanıtlarını not alın.

**STRATEJİYİ VE ÖZDÜZENLEMEYİ GELİŞTİR**

**1. AŞAMA: İŞBİRLİKLİ YAZMA**

Öğrencinizi destekleyin! Bu ders mümkün olduğunca planlama ve yazma çalışmaları öğrencinizin liderliğinde devam etmelidir. Öğrencinizin ihtiyaç duyduğu anlarda onu destekleyin. Öğrenciniz öyküsünü kendi notlarına dayalı olarak yazmalıdır.

Öğrencinize boş bir öz talimatlandırma kağıdı verin ve doldurmasını isteyin.

Öğrencinize "KDY'nin ilk harfi olan "K" harfi "Konu Seç" anlamına geliyor" deyin. Öğrencinize konu havuzundan üç öykü konusu verin (ya da görsellerini gösterin). Burada öğrenciniz konu seçmekte zorlanırsa öğrencinize destek sunun ve kendisine "Bu öykü konularından hangisi daha çok ilgimi çekiyor?", "Bu konulardan hangisi ile ilgili bir öykü yazmak isterim?" gibi sorular sormasını söyleyin.

Öğrencinize " KDY stratejisinin ikinci harfinin "D" olduğunu hatırla, "D" harfi "fikirlerini ve notlarını düzenle" anlamına geliyor. Burada sana yardımcı olması için strateji kartını kullanabilirsin. Notlarını düzenlemek için de bu grafik düzenleyiciyi kullanabilirsin" deyin ve strateji kartı ve grafik düzenleyiciyi öğrencinize gösterin.

"Benim hedefim ne olmalı? Ben yedi ögesi olan iyi bir öykü yazmak istiyorum. Bu öykü, benim yazarken, başkalarının da okurken eğlendiğim bir öykü olmalı." deyin. Öğrencinize grafik düzenleyici üzerinde öykünün ögelerine dair notlar almasını söyleyin ve gerekli durumlarda destek olun. Öğrenciniz öykü ögelerini tamamladıktan sonra "notlarıma tekrar bakmalıyım. Öykü ögelerine eklemeler yapabilirim." deyin. Öğrencinize fikirlerini geliştirmesi, daha iyi kelime seçimleri yapması ve sihirli sözcükler kullanmasını hatırlatın. Öğrencinize bunları yaparken gerekli desteği sağlayın.

Öğrencinize "KDY'nin son harfi olan "Y" harfi "Yaz ve Geliştir" anlamına geliyor." deyin. Öğrencinize öykü kağıdını verin. Öğrenciniz yazmaya başlarken "Burada ne yapmalıyım? Yedi ögesi olan ve mantıklı bir öykü yazmalıyım. Yazdıkça daha iyi kelimeler ve öyküler yazabilirim." deyin. Öğrenciniz öyküsünü yazarken gerekli durumlarda yardım sunun, fakat mümkün olduğunca bağımsız yazmasını sağlayın. Yazarken kendi seçtiği öz talimatlandırma ifadelerini kullanması için cesaretlendirin. Eğer öğrenciniz bu dersin sonunda öyküsünü tamamlayamazsa bir sonraki derste yazmaya devam edebilir.

**2. AŞAMA: ÖYKÜ ROKETİNİ DOLDUR!**

Öğrencinize yazdığı öyküyü yüksek sesle okumasını söyleyin. Öğrencinize öykü roketini verin ve kendi öyküsünün grafiğini çizmesini isteyin. Öğrencinize yazdığı öykünün yedi ögesi olup olmadığını sorun. Öğrencinize öykü roketini doldurması için fırsat verin.

Öğrencinize öyküyü planlama ve yazma sürecinde yedi ögenin tamamlanması için destek olun ve cesaretlendirin.

Kendinize ve öğrencinize iyi çalıştığınızı ve ortaya çıkan öyküyü beğendiğinizi söyleyin.

Öğrencinize bir sonraki dersin başında KDY ve 6N1K' yı soracağınızı hatırlatın.

**DERS 5**

**DERSE GENEL BAKIŞ**

Bu derste öğrenciniz ve siz KDY ve 6N1K stratejilerini çalışmaya devam edeceksiniz. Öğrencinizin başarılı olabilmesi için gerekli olan desteği sağlamanız önemli. Bu derste öğrencinize grafik düzenleyici vermeyeceksiniz ve öğrencinizin kendi notlarını kullanmasını isteyeceksiniz.

Bu ders öğrenciniz KDY ve 6N1K stratejinin her bir ögesini bağımsız olarak yazana kadar ve seçtiği konu hakkında yedi ögeden oluşan tam bir öykü yazana kadar tekrarlanmalıdır. Eğer öğrenciniz bu derse geçmek için hazır değilse, grafik düzenleyici yerine kendi notlarını kullanarak bir öykü yazamıyorsa, 4. dersi öğrenciniz hazır olana kadar tekrar edebilirsiniz.

**ÖĞRENCİ HEDEFLERİ**

Amacımız; öğrencinin KDY ve 6N1K stratejilerini bağımsız şekilde yazabilmesi ve her bir ögenin anlamını ifade edebilmesidir. Öğrenci boş bir kağıda KDY ve 6N1K stratejilerini kullanarak ögelere ilişkin notlar alabilmeli ve yedi ögesi olan bir öykü yazabilmelidir.

**MATERYALLER**

KDY+ 6N1K strateji kartı

Öykü konusu havuzu

Öz talimatlandırma kağıdı

Öykü roketi

Öykü kağıdı

Kağıt, renkli kalemler, karalama kağıdı

Materyal torbası

**ÖĞRENMEYE HAZIRLIK**

Öğrencinizin kullanacağı materyalleri onun ilgisini çekecek şekilde materyal torbasından tek tek çıkarıp göstererek tanıtın. Öğrencinizin KDY ve 6N1K stratejilerini hatırlayıp hatırlamadığını kontrol edin. Zaman kazanmak için öğrencinizden stratejileri sözlü olarak ifade etmesini isteyin. Öğrencinizin stratejileri ve ögeleri hatırlaması önemli. Eğer öğrenciniz bu konuda sorun yaşıyorsa stratejileri ipucu kartlarını kullanarak tekrar edin. Öğrencinize stratejiyi ve ögeleri hatırlayıp hatırlamadığını her dersin başında kontrol edeceğinizi söyleyin.

**GEÇİŞ BÖLÜMÜ**

Öğrencinizden KDY ve 6N1K stratejisinden hatırladıklarını sözlü olarak ifade etmesini isteyin.

Öğrencinize KDY'nin açılımı nedir diye sorun ve yanıtlarını not alın.

6N1K'nın açılımı nedir diye sorun ve yanıtlarını not alın.

Bu stratejileri kullanmanın neden önemli olduğunu sorun ve yanıtlarını not alın.

**STRATEJİYİ VE ÖZDÜZENLEMEYİ GELİŞTİR**

**1. AŞAMA: GRAFİK DÜZENLEYİCİ BIRAK!**

Öğrencinize öykü yazacağı her an yanında bir grafik düzenleyici olmayacağını ve bu sebeple kendisinin ögelere ilişkin notlar alarak öykü yazması gerektiğini söyleyin. Onlara KDY ve 6N1K'yı boş bir kağıdın üst kısmına kendisine hatırlatıcı olması için yazabileceğini söyleyin ve boş bir kağıt alarak buna model olun.

KDY ve 6N1K stratejilerini yazdıktan sonra her öge için notlar alabilecekleri küçük kutucuklar çizmelerini ya da her bir ögeyi başlık şeklinde yazarak yanında veya altına notlar alabilecekleri boş alanlar bırakmalarını söyleyin ve buna model olun.

**2. AŞAMA: İŞBİRLİKLİ YAZMA**

Öğrencinizi destekleyin! Bir önceki derste yazdığı öz talimatlandırma kağıdını çıkarın ve masaya koyun. Öğrencinize öykü havuzundan üç konu verin (ya da görsellerini gösterin). Öğrencinizden yazması için bir öykü konusu seçmesini isteyin. Süreci mümkün olduğunca öğrencinizin yönetmesine izin verin, ihtiyaç duyduğu anlarda öğrencinize yardım sunabilirsiniz. Öğrenciniz karalama kağıdına stratejilerin hatırlatıcısını yazmalı, ögelere ilişkin notlar almalı ve öyküsünü kendi notları üzerinden yazmalıdır. Aşağıdaki adımları uygulayın:

Öğrencinize "KDY'nin ilk harfi olan "K" harfi "Konu Seç" anlamına geldiğini hatırla." deyin. Öğrencinizin konu havuzundan bir konu seçmesi için yönlendirin ve ihtiyaç duyduğunda yardım sunun.

Öğrencinize " KDY stratejisinin ikinci harfinin "D" olduğunu ve "D" harfinin "fikirlerini ve notlarını düzenle" anlamına geldiğini hatırla. Bana yardımcı olması stratejilerin hatırlatıcısını kullanacağım ve kağıdı notlarımı yazmak ve düzenlemek için kullanacağım " deyin.

"Benim hedefim ne olmalı? Ben yedi ögesi olan iyi bir öykü yazmak istiyorum. Bu öykü, benim yazarken, başkalarının da okurken eğlendiğim bir öykü olmalı." deyin.

Öğrencinize bir karalama kağıdı verin. Strateji hatırlatıcısını ve her bir ögeye ilişkin fikirlerini not alması için fırsat tanıyın. Öğrenciniz notlarını tamamladığında "Notlarıma tekrar bir bakayım, acaba ögeler için başka notlar ekleyebilir miyim?" deyin. Öğrencinize fikirlerini geliştirmesi, daha iyi kelime seçimleri yapması ve sihirli sözcükler kullanmasını hatırlatın. Öğrencinize bunları yaparken gerekli desteği sağlayın.

Öğrencinize "KDY'nin son harfi olan "Y" harfi "Yaz ve Geliştir" anlamına geliyor yani bu oluşturduğumuz ve düzenlediğimiz notlarımız ile bir öykü yazabileceğimiz anlamına geliyor" deyin. Öğrenciniz mümkün olduğunda bu süreci kendisi yürütmelidir. Öğrenciniz yazmaya başlarken "Burada ne yapmalıyım? Yedi ögesi olan ve mantıklı bir öykü yazmalıyım. Yazdıkça daha iyi kelimeler ve öyküler yazabilirim." deyin. Öğrenciniz öyküsünü yazarken gerekli durumlarda yardım sunun, fakat mümkün olduğunca bağımsız yazmasını sağlayın. Eğer yazdığı ögelerin geliştirilebileceğini ve daha iyi kelime seçimleri yapılabileceğini düşünüyorsanız önerilerde bulunabilirsiniz. Yazarken kendi seçtiği öz talimatlandırma ifadelerini kullanması için öğrencinizi cesaretlendirin.

**3. AŞAMA: ÖYKÜ ROKETİNİ DOLDUR!**

Öğrencinize yazdığı öyküyü yüksek sesle okumasını söyleyin. Öğrencinize öykü roketini verin ve kendi öyküsünün grafiğini çizmesini isteyin. Öğrencinize yazdığı öykünün yedi ögesi olup olmadığını sorun. Öğrencinize öykü roketini doldurması için fırsat verin.

Öğrencinize öyküyü planlama ve yazma sürecinde yedi ögenin tamamlanması için destek olun ve cesaretlendirin.

Öğrencinize iyi çalıştığınızı ve ortaya çıkan öyküyü beğendiğinizi söyleyin.

Öğrencinize bir sonraki dersin başında KDY ve 6N1K' yı soracağınızı hatırlatın.

**DERS 6**

**DERSE GENEL BAKIŞ**

Bu ders genel itibariyle 5.dersin tekrarı gibi olacaktır. 5.dersten farklı olarak, bu derste öğrencinizden kendisine verilen bir öyküyü tamamlamasını isteyeceksiniz.

**ÖĞRENCİ HEDEFLERİ**

Amacımız; öğrencinin KDY ve 6N1K stratejilerini bağımsız şekilde yazabilmesi ve her bir ögenin anlamını sözlü olarak ifade edebilmesidir. Öğrenci boş bir kağıda KDY ve 6N1K stratejilerini kullanarak ögelere ilişkin notlar alabilmeli ve yedi ögesi olan bir öykü yazabilmelidir. Öğrenci stratejiyi yazılı bir öykü sistemine aktarabilmelidir.

**MATERYALLER**

Öz talimatlandırma kağıdı

Öykü roketi

Karabaş öykü kağıdı

Kağıt, renkli kalemler, karalama kağıdı

Materyal torbası

**ÖĞRENMEYE HAZIRLIK**

Öğrencinizin kullanacağı materyalleri onun ilgisini çekecek şekilde materyal torbasından tek tek çıkarıp göstererek tanıtın. Öğrencinizin KDY ve 6N1K stratejilerini hatırlayıp hatırlamadığını kontrol edin. Zaman kazanmak için öğrencinizden stratejileri sözlü olarak ifade etmesini isteyin. Öğrencinizin stratejileri ve ögeleri hatırlaması önemli. Öğrencinize öğrendikleri bu stratejileri yeni bir şekilde kullanmayı öğreneceklerini söyleyin.

**GEÇİŞ BÖLÜMÜ**

Öğrencinizden KDY ve 6N1K stratejisinden hatırladıklarını sözlü olarak ifade etmesini isteyin.

Öğrencinize KDY'nin açılımı nedir diye sorun ve yanıtlarını not alın.

6N1K'nın açılımı nedir diye sorun ve yanıtlarını not alın.

Bu stratejileri kullanmanın neden önemli olduğunu sorun ve yanıtlarını not alın.

**STRATEJİYİ VE ÖZDÜZENLEMEYİ GELİŞTİR**

**1. AŞAMA: HATIRLATICI KULLANARAK NOT ALMAYI GÖZDEN GEÇİR!**

Öğrencinize öykü yazacağı her an yanında bir grafik düzenleyici olmayacağını ve bu sebeple kendisinin ögelere ilişkin notlar alarak öykü yazması gerektiğini söyleyin.

Öğrenciniz ihtiyaç duyarsa hatırlatıcıyı sayfasının üstüne yazmasını söyleyin ve yardım edin.

**2. AŞAMA: İŞBİRLİKLİ YAZMA**

Bir önceki derste yazdığı öz talimatlandırma kağıdını çıkarın ve masaya koyun. Masaya Karabaş öyküsünün yazılı olduğu kağıdı koyun ve bu derste önceki derslerden farklı olarak yarım bırakılmış bir öyküyü tamamlayacağını söyleyin. Öğrencinize öğrendiği stratejileri burada da kullanabileceğini ve 6N1K'nın hala işe yaradığını söyleyin.

Yazma sürecini öğrencinizin bağımsız olarak yapmasına fırsat verin , ihtiyaç duyduğu anlarda öğrencinize yardım sunabilirsiniz. Bu derste 5. derste uyguladığınız tüm adımları tekrar etmelisiniz. Öğrenciniz kendi notlarını kullanarak kendi öyküsünü yazmalıdır. Aşağıdaki adımları uygulayın:

Öğrencinize "KDY'nin ilk harfi olan "K" harfi "Konu Seç" anlamına geldiğini hatırla." deyin. Öğrencinizin verilen öyküyü tamamlarken hangi konu üzerinde duracağını seçmesini sağlayın (cesaret, sadakat gibi).

Öğrencinize " KDY stratejisinin ikinci harfinin "D" olduğunu ve "D" harfinin "fikirlerini ve notlarını düzenle" anlamına geldiğini hatırla." deyin. Öğrencinize yardımcı olması için hatırlatıcıları kullanması gerektiğini söyleyin.

Öğrencinize "KDY'nin son harfi olan "Y" harfi "Yaz ve Geliştir" anlamına geliyor yani bu oluşturduğumuz ve düzenlediğimiz notlarımız ile bir öykü yazabileceğimiz anlamına geliyor" deyin. Öğrencinizi cesaretlendirerek yedi ögesi olan ve mantıklı bir öykü yazacağını söyleyin.

**3. AŞAMA: ÖYKÜ ROKETİNİ DOLDUR!**

Öğrencinize yazdığı öyküyü yüksek sesle okumasını söyleyin. Öykü roketine öyküsünün grafiğini çizmesini isteyin. Öğrencinize yazdığı öykünün yedi ögesi olup olmadığına karar vermesini ve ardından grafiği doldurmasını söyleyin.

Öğrencinize öyküyü planlama ve yazma sürecinde yedi ögenin tamamlanması için destek olun ve cesaretlendirin.

Öğrencinize iyi çalıştığınızı ve ortaya çıkan öyküyü beğendiğinizi söyleyin.

Öğrencinize bir sonraki dersin başında KDY ve 6N1K' yı soracağınızı hatırlatın.

Öğrenciniz bu derste yapması gerekenleri öğrenememişse bu dersi tekrar edin.

**DERS 7**

**DERSE GENEL BAKIŞ**

Bu ders genel itibariyle 6.dersin tekrarı gibi olacaktır. 6.dersten farklı olarak, bu ders önceki derslerin gerçekleştirildiği ortamdan farklı bir ortamda yapılacaktır. Öğrencinize stratejiyi aktarma (genelleme) pratiği yapma fırsatı tanıyacaksınız.

Bu derste öğrencinizden yeni bir sınıfta veya başka bir ortamda bir öykü yazmasını veya evde bir öykü yazmasını isteyeceksiniz.

**ÖĞRENCİ HEDEFLERİ**

Amacımız; öğrencinin KDY ve 6N1K stratejilerini bağımsız şekilde yazabilmesi ve her bir ögenin anlamını sözlü olarak ifade edebilmesidir. Öğrenci boş bir kağıda KDY ve 6N1K stratejilerini kullanarak ögelere ilişkin notlar alabilmeli ve yedi ögesi olan bir öykü yazabilmelidir. Öğrenci stratejiyi farklı bir ortama aktarabilmelidir.

**MATERYALLER**

Öz talimatlandırma kağıdı

Öykü roketi

Öykü kağıdı

Strateji kartı

Kağıt, renkli kalemler, karalama kağıdı

Materyal torbası

**ÖĞRENMEYE HAZIRLIK**

Öğrencinizin kullanacağı materyalleri onun ilgisini çekecek şekilde materyal torbasından tek tek çıkarıp göstererek tanıtın. Öğrencinizin KDY ve 6N1K stratejilerini hatırlayıp hatırlamadığını kontrol edin.. Öğrencinize öğrendikleri bu stratejileri yeni bir ortamda kullanacaklarını söyleyin.

**GEÇİŞ BÖLÜMÜ**

Öğrencinizden KDY ve 6N1K stratejisinden hatırladıklarını sözlü olarak ifade etmesini isteyin.

Öğrencinize KDY'nin açılımı nedir diye sorun ve yanıtlarını not alın.

6N1K'nın açılımı nedir diye sorun ve yanıtlarını not alın.

Bu stratejileri kullanmanın neden önemli olduğunu sorun ve yanıtlarını not alın.

**STRATEJİYİ VE ÖZDÜZENLEMEYİ GELİŞTİR**

**1. AŞAMA: HATIRLATICI KULLANARAK NOT ALMAYI GÖZDEN GEÇİR!**

Öğrencinize öyküsünü yazarken grafik düzenleyici olmayacağını ve bu sebeple kağıdın üst kısmına ögelere ilişkin notlar alabileceğini söyleyin. Öğrenciniz ihtiyaç duyarsa hatırlatıcıyı sayfasının üstüne yazmasını söyleyin ve yardım edin.

**2. AŞAMA: İŞBİRLİKLİ YAZMA**

Bir önceki derste yazdığı öz talimatlandırma kağıdını çıkarın ve masaya koyun. Masaya strateji kartını da çıkartın. "KDY ve 6N1K' yı başka bir sınıfta da kullanabilir miyim?" diye sorun. Öğrencinize öğrendiği stratejileri burada da kullanabileceğini ve 6N1K'nın hala işe yaradığını söyleyin.

Eğer öğrencinizin öyküsünü evde yazıp gelmesini istiyorsanız yaptığınız son derste öğrencinize KDY ve 6N1K stratejilerini kullanarak bir öykü yazmasını ve karalama kağıdını ve öykü kağıdını sınıfa getirmesini isteyin.

Öğrenciniz bu derste öyküsünü kendisi bağımsız bir şekilde oluşturmalı. İhtiyaç duyarsa yardım edin. Öğrenciniz boş kağıda ögelere ilişkin notlarını yazmalı ve KDY ve 6N1K stratejilerinin tüm ögelerini kullanmalı. Öğrenciniz öykü konusu olarak havuzdan bir konu seçebilir veya havuz dışından kendisinin belirlediği bir konu hakkında da yazabilir.

**3. AŞAMA: ÖYKÜ ROKETİNİ DOLDUR!**

Öğrencinize yazdığı öyküyü yüksek sesle okumasını söyleyin. Öğrencinizden öyküyü evde yazmasını istediyseniz öyküyü sınıfa getirmesini sağlayın.

Öykü roketine öyküsünün grafiğini çizmesini isteyin. Öğrencinize yazdığı öykünün yedi ögesi olup olmadığına karar vermesini ve ardından grafiği doldurmasını söyleyin.

Öğrencinize öyküyü planlama ve yazma sürecinde yedi ögenin tamamlanması için destek olun ve cesaretlendirin.

Öğrencinize iyi çalıştığınızı ve ortaya çıkan öyküyü beğendiğinizi söyleyin.

Öğrenciniz bağımsız olarak stratejiyi genelleyemiyorsa dersi tekrar edin.

Eğer öğrenciniz genellemeyi gerçekleştirmişse öğrencinize sertifikasını verebilirsiniz.

## EK-12

# Ders Planlarına İlişkin Öğretmen Kontrol Listeleri

### DERS 1 (ÖĞRETMEN KONTROL LİSTESİ)

| **Öğretmen:** **Tarih:**<br>**Öğrenci:** **Oturum No:** | |
|---|---|
| **Öğrenmeye Hazırlık** | |
| 1. Ortamı öğrencinin öğrenebilmesi için hazırlar. | |
| 2. Öğrencinin dikkatini çeker. | |
| 3. Grafik düzenleyiciyi tanıtır. | |
| 4. Strateji kartını tanıtır. | |
| 5. İpucu kartını tanıtır. | |
| **KDY Stratejisini Tartışma** | |
| 6. "Konu seç" i açıklar. | |
| 7. "Düzenle" yi açıklar. | |
| 8. "Yaz ve Geliştir" i açıklar. | |
| 9. İyi bir öykünün nasıl yazılabileceğini tartışır. | |
| **6N1K' yı Tartışma** | |
| 10. Strateji kartını öğrenci ile birlikte inceler ve öykü ögelerini açıklar. | |
| 11. "Alaca Balık" öyküsünü okur ve grafik düzenleyici üzerinden ögeleri gösterir. | |
| 12. Öykünün ögelerinden "Karakter" i açıklar. | |
| 13. Öykünün ögelerinden "Zaman" ı açıklar. | |
| 14. Öykünün ögelerinden "Yer" i açıklar. | |
| 15. Öykünün ögelerinden "Başlatıcı Olay" ı açıklar. | |
| 16. Öykünün ögelerinden "Girişim" i açıklar. | |
| 17. Öykünün ögelerinden "Sonuç" u açıklar. | |
| 18. Öykünün ögelerinden "Tepki" yi açıklar. | |
| **Bir Öyküdeki Ögeleri Bulma** | |
| 19. Öğretmen Kurnaz Tilki başlıklı öyküyü bir kez sesli okur. | |
| 20. Kurnaz Tilki başlıklı öyküyü ikinci kez sesli okur. | |
| 21. Öğrenci ögelerin cevaplarını buldukça grafik düzenleyicide ilgili yere yazar. | |
| **Dersi Bitirme** | |
| 22. Ders sonunda öğrenciye diğer derste konu ile ilgili sorular soracağını söyler. | |
| 23. Ders sonunda öğrencinin katılımını pekiştirir. | |
| **Gerçekleşen Öğretmen Davranışı Sayısı** | |
| **Gerçekleşen Öğretmen Davranışı Yüzdesi** | |

**DERS 2 (ÖĞRETMEN KONTROL LİSTESİ)**

| | |
|---|---|
| **Öğretmen:** **Tarih:**<br>**Öğrenci:** **Oturum No:** | |
| **Öğrenmeye Hazırlık** | |
| 1. Ortamı öğrencinin öğrenebilmesi için hazırlar. | |
| 2. Öğrenciye KDY'nin açılımı nedir diye sorar ve yanıtlarını not alır. | |
| 3. Öğrenciye 6N1K'nın açılımı nedir diye sorar ve yanıtlarını not alır. | |
| 4. Öğrenciden stratejiyi karalama kağıdına yazmasını ister. | |
| 5. Öğrenci stratejiyi hatırlamada sorun yaşarsa sözlü ve yazılı olarak tekrar çalışmaları yapar. | |
| **Öykünün Ögelerini Belirleme** | |
| 6. Kaplan Bıyığı başlıklı öyküyü iki kez sesli okur. | |
| 7. Öğrenciden 6N1K sorularının yanıtlarını buldukça zile basmasını ve cevapları grafik düzenleyiciye yazmasını ister. | |
| **Mevcut Performans Düzeyini Belirleme** | |
| 8. Öğrenciye başlama düzeyi oturumlarında yazdığı öykülerden birini verir. | |
| 9. Öğrenciden yazdığı öyküyü okumasını ve hangi ögelerin olduğunu bulmasını ister. | |
| 10. Öğrenci ile birlikte öyküde var olan ve olmayan ögeleri grafik düzenleyiciye not ederler. | |
| 11. Başlama düzeyi oturumlarında öğrencinin yazdığı üç öykü için de aynı çalışma tekrarlanır. | |
| 12. Bir öykü üzerinden (Alaca Balık veya Kaplan Bıyığı) nasıl daha iyi öyküler yazılabileceği üzerine öğrenci ile tartışır. | |
| 13. Öğrenciye öykü roketini tanıtır. | |
| 14. Öğrenciden kendi yazdığı öykülere ilişkin öykü roketini doldurmasını ister. | |
| 15. Hedef belirleme ile ilgili açıklama yapar. | |
| **Dersi Bitirme** | |
| 16. Ders sonunda öğrenciye diğer derste KDY ve 6N1K stratejisi ile ilgili sorular soracağını söyler. | |
| **Gerçekleşen Öğretmen Davranışı Sayısı** | |
| **Gerçekleşen Öğretmen Davranışı Yüzdesi** | |

**DERS 3 (ÖĞRETMEN KONTROL LİSTESİ)**

| **Öğretmen:** **Tarih:**<br>**Öğrenci:** **Oturum No:** | |
|---|---|
| **Öğrenmeye Hazırlık** | |
| 1. Ortamı öğrencinin öğrenebilmesi için hazırlar. | |
| 2. Öğrenciye KDY'nin açılımı nedir diye sorar. | |
| 3. Öğrenciye 6N1K'nın açılımı nedir diye sorar. | |
| 4. Öğrenci stratejiyi hatırlamada sorun yaşarsa ipucu kartlarını kullanarak tekrar çalışmaları yapar. | |
| **Öykünün Ögelerini Belirleme** | |
| 5. Kedi Şerafettin başlıklı öyküyü iki kez sesli okur. | |
| 6. Öğrenciden 6N1K sorularının yanıtlarını buldukça zile basmasını söyler. | |
| **KDY ve 6N1K Stratejisine Model Olma** | |
| 7. "Konu Seç" e model olur. | |
| 8. Kendine yönerge vermeye model olur. (self-instruction) | |
| 9. Öğrenciden öz talimatlandırma tablosuna iki veya üç ifade yazmasını ister. (self-statements) | |
| 10. Grafik düzenleyiciyi kullanarak Düzenle'ye model olur. | |
| 11. Öykü kağıdını kullanarak "Yaz ve Geliştir" e model olur. | |
| 12. Öykü yazma sürecinde çalışmaya başlarken, çalışırken ve çalışma bitince kendisine söylediği öz talimatlandırma ifadelerini öğrenciye sorar ve tartışır. | |
| 13. Derste yazdığı bir öyküye ilişkin öykü roketini doldurarak model olur. | |
| **Dersi Bitirme** | |
| 14. Ders sonunda öğrenciye diğer derste KDY ve 6N1K stratejisi ile ilgili sorular soracağını söyler. | |
| **Gerçekleşen Öğretmen Davranışı Sayısı** | |
| **Gerçekleşen Öğretmen Davranışı Yüzdesi** | |

**DERS 4 (ÖĞRETMEN KONTROL LİSTESİ)**

| **Öğretmen:** **Tarih:**<br>**Öğrenci:** **Oturum No:** | |
|---|---|
| **Öğrenmeye Hazırlık** | |
| 1. Ortamı öğrencinin öğrenebilmesi için hazırlar. | |
| 2. Öğrenciye KDY'nin açılımı nedir diye sorar. | |
| 3. Öğrenciye 6N1K'nın açılımı nedir diye sorar. | |
| 4. Öğrenci stratejiyi hatırlamada sorun yaşarsa ipucu kartlarını kullanarak tekrar çalışmaları yapar. | |
| **İşbirlikli Yazma** | |
| 5. Öğrenciden öz talimatlandırma kağıdını doldurmasını ister. | |
| 6. Öğrenciye öykü konusu havuzundan üç konu sunar ve bir konu seçmesini ister. | |
| 7. Öğrenci konu seçmekte zorlanırsa destek sunar. | |
| 8. Öğrenciden grafik düzenleyiciyi kullanarak yazacağı öykünün ögelerini düzenlenmesini ister. | |
| 9. Öğrenci öykünün ögelerini düzenlemekte zorlanırsa destek sunar. | |
| 10. Öğrenciye öykü kağıdını vererek bir öykü yazmasını ister. | |
| 11. Öğrenci öykü yazarken zorlanırsa destek sunar. | |
| 12. Öykü yazarken kendi seçtiği öz talimatlandırma ifadelerini kullanması için öğrenciyi cesaretlendirir. | |
| 13. Öğrenciden öykü roketini doldurmasını ister. | |
| 14. Öykü planlama ve yazma sürecinde yedi ögenin tamamlanması için öğrenciyi cesaretlendirici ifadeler kullanır. | |
| **Dersi Bitirme** | |
| 15. Ders sonunda öğrencinin çalışmasını ve ürününü pekiştirir. | |
| 16. Ders sonunda öğrenciye diğer derste KDY ve 6N1K stratejisi ile ilgili sorular soracağını söyler. | |
| **Gerçekleşen Öğretmen Davranışı Sayısı** | |
| **Gerçekleşen Öğretmen Davranışı Yüzdesi** | |

**DERS 5 (ÖĞRETMEN KONTROL LİSTESİ)**

| **Öğretmen:** **Tarih:**<br>**Öğrenci:** **Oturum No:** | |
|---|---|
| **Öğrenmeye Hazırlık** | |
| 1. Ortamı öğrencinin öğrenebilmesi için hazırlar. | |
| 2. Öğrenciye KDY'nin açılımı nedir diye sorar. | |
| 3. Öğrenciye 6N1K'nın açılımı nedir diye sorar. | |
| 4. Öğrenci stratejiyi hatırlamada sorun yaşarsa ipucu kartlarını kullanarak tekrar çalışmaları yapar. | |
| 5. Bu stratejileri kullanmanın önemini sorar ve öğrenci yanıtlarını not alır. | |
| **Grafik Düzenleyiciyi Bırakma** | |
| 6. Boş bir kağıdın üst kısmına KDY ve 6N1K stratejisini yazarak model olur. | |
| 7. Boş kağıda her bir öge için kutucuklar çizerek veya ögelerin isimlerini yazıp altlarına notlar almak için boşluklar bırakarak kendi grafik düzenleyicisini hazırlamaya model olur. | |
| **İşbirlikli Yazma** | |
| 8. Bir önceki derste öğrencinin doldurduğu öz talimatlandırma kağıdını masaya koyar. | |
| 9. Öğrenciye öykü konusu havuzundan üç konu sunar ve bir konu seçmesini ister. | |
| 10. Öğrenci konu seçmekte zorlanırsa destek sunar. | |
| 11. Öğrenciye karalama kağıdı verir ve üzerine notlar alarak yazacağı öykünün ögelerini düzenlenmesini ister. | |
| 12. Ögeler, kelime seçimi ve sihirli sözcük kullanımı konusunda gerekli desteği sağlar. | |
| 13. Öğrenciye öykü kağıdını vererek bir öykü yazmasını ister. | |
| 14. Öğrenciden öykü roketini doldurmasını ister. | |
| 15. Öykü planlama ve yazma sürecinde yedi ögenin tamamlanması için öğrenciyi cesaretlendirici ifadeler kullanır. | |
| **Dersi Bitirme** | |
| 16. Ders sonunda öğrencinin çalışmasını ve ürününü pekiştirir. | |
| 17. Ders sonunda öğrenciye diğer derste KDY ve 6N1K stratejisi ile ilgili sorular soracağını söyler. | |
| **Gerçekleşen Öğretmen Davranışı Sayısı** | |
| **Gerçekleşen Öğretmen Davranışı Yüzdesi** | |

**DERS 6 (ÖĞRETMEN KONTROL LİSTESİ)**

| **Öğretmen:** **Tarih:**<br>**Öğrenci:** **Oturum No:** | |
|---|---|
| **Öğrenmeye Hazırlık** | |
| 1. Ortamı öğrencinin öğrenebilmesi için hazırlar. | |
| 2. Öğrenciye KDY'nin açılımı nedir diye sorar. | |
| 3. Öğrenciye 6N1K'nın açılımı nedir diye sorar. | |
| 4. Öğrenci stratejiyi hatırlamada sorun yaşarsa ipucu kartlarını kullanarak tekrar çalışmaları yapar. | |
| 5. Bu stratejileri kullanmanın önemini sorar ve öğrenci yanıtlarını not alır. | |
| **Hatırlatıcı Kullanarak Not Almayı Bırakma** | |
| 6. Öğrenci ihtiyaç duyarsa stratejinin hatırlatıcısını önündeki kağıdın üst kısmına yazabileceğini söyler. | |
| **İşbirlikli Yazma** | |
| 7. Bir önceki derste öğrencinin doldurduğu öz talimatlandırma kağıdını masaya koyar. | |
| 8. Öğrenciye yarım bırakılmış bir öykü verir ve tamamlamasını ister. | |
| 9. Öğrenci bağımsız olarak öyküyü tamamlamakta zorlanırsa destek sunar. | |
| 10. Konu Seç adımında öğrenciye öyküyü tamamlarken hangi konu üzerinde duracağını seçmesini söyler. | |
| 11. Düzenle adımında hatırlatıcıları kullanarak ögeleri düzenlemesi gerektiğini söyler. | |
| 12. Yaz ve Geliştir adımında düzenlediği notlar ile mantıklı ve yedi ögeye sahip bir öykü oluşturması gerektiğini söyler. | |
| 13. Öğrenciden tamamladığı öyküyü yüksek sesle okumasını ister. | |
| 14. Öğrenciden öykünün ögelere sahip olup olmadığını değerlendirmesini ister. | |
| 15. Öğrenciden öykü roketini doldurmasını ister. | |
| 16. Öykü planlama ve yazma sürecinde yedi ögenin tamamlanması için öğrenciyi cesaretlendirici ifadeler kullanır. | |
| **Dersi Bitirme** | |
| 17. Ders sonunda öğrencinin çalışmasını ve ürününü pekiştirir. | |
| 18. Ders sonunda öğrenciye diğer derste KDY ve 6N1K stratejisi ile ilgili sorular soracağını söyler. | |
| **Gerçekleşen Öğretmen Davranışı Sayısı** | |
| **Gerçekleşen Öğretmen Davranışı Yüzdesi** | |

**DERS 7 (ÖĞRETMEN KONTROL LİSTESİ)**

| | |
|---|---|
| **Öğretmen:** **Tarih:**<br>**Öğrenci:** **Oturum No:** | |
| **Öğrenmeye Hazırlık** | |
| 1. Öğrenciye KDY'nin açılımı nedir diye sorar. | |
| 2. Öğrenciye 6N1K'nın açılımı nedir diye sorar. | |
| 3. Bu stratejileri kullanmanın önemini sorar ve öğrenci yanıtlarını not alır. | |
| **Hatırlatıcı Kullanarak Not Almayı Gözden Geçir??** | |
| 4. Öğrenci ihtiyaç duyarsa stratejinin hatırlatıcısını önündeki kağıdın üst kısmına yazabileceğini söyler. | |
| **İşbirlikli Yazma** | |
| 5. Bir önceki derste öğrencinin doldurduğu öz talimatlandırma kağıdını masaya koyar. | |
| 6. Strateji kartını masaya koyar. | |
| 7. Öğrenciye KDY ve 6N1K stratejisini başka bir sınıfta veya ortamda da kullanabileceğini söyler. | |
| 8. Öğrenciye boş bir kağıt verir ve ögelere ilişkin notlarını yazmasını ister. | |
| 9. Öğrencinin bağımsız şekilde öykü yazmasını ister. | |
| 10. Öğrenciyi öyküyü planlama ve yazma aşamalarında destekler ve cesaretlendirir. | |
| 11. Öğrenciden tamamladığı öyküyü yüksek sesle okumasını ister. | |
| 12. Öğrenciden öykünün ögelere sahip olup olmadığını değerlendirmesini ister. | |
| 13. Öğrenciden öykü roketini doldurmasını ister. | |
| 14. Öykü planlama ve yazma sürecinde yedi ögenin tamamlanması için öğrenciyi cesaretlendirici ifadeler kullanır. | |
| **Dersi Bitirme** | |
| 15. Ders sonunda öğrencinin çalışmasını ve ürününü pekiştirir. | |
| 16. Öğrenci genellemeyi gerçekleştirdiyse sertifikasını verir. | |
| 17. Öğrenci genellemeyi gerçekleştiremediyse bir sonraki derste aynı çalışmayı tekrarlayacaklarını söyler. | |
| **Gerçekleşen Öğretmen Davranışı Sayısı** | |
| **Gerçekleşen Öğretmen Davranışı Yüzdesi** | |

## EK-13

# Ders Planlarına İlişkin Öğrenci Kontrol Listeleri

### DERS 1 (ÖĞRENCİ KONTROL LİSTESİ)

| **Öğretmen:** **Tarih:**<br>**Öğrenci:** **Oturum No:** | |
|---|---|
| **Öğrenmeye Hazırlık** | |
| 1. Öğretmenin materyal torbasından çıkarıp tanıttığı materyalleri inceler. | |
| **KDY Stratejisini Tartışma** | |
| 2. "Konu seç" basamağına ilişkin sözlü anlatımı dinler. | |
| **3.** "Düzenle" basamağına ilişkin sözlü anlatımı dinler. | |
| 4. "Yaz ve geliştir" basamağına ilişkin sözlü anlatımı dinler. | |
| **6N1K'yı Tartışma** | |
| 5. Öğretmeni ile birlikte strateji kartını inceler. | |
| 6. Öğretmeni tarafından okunan "Alaca Balık" başlıklı öyküyü takip eder. | |
| 7. Öykünün ögelerine ilişkin sözlü anlatımı dinler. | |
| **Bir Öyküdeki Ögeleri Bulma** | |
| 8. Öğretmeni tarafından okunan "Kurnaz Tilki" başlıklı öyküyü takip eder. | |
| 9. Öğretmeninin okuduğu öyküyü dinlerken 6N1K sorularının cevaplarını bulduğunda zile basar. | |
| **Gerçekleşen Öğrenci Davranışı Sayısı** | |
| **Gerçekleşen Öğrenci Davranışı Yüzdesi** | |

**DERS 2 (ÖĞRENCİ KONTROL LİSTESİ)**

| **Öğretmen:** **Tarih:**<br>**Öğrenci:** **Oturum No:** | |
|---|---|
| **Öğrenmeye Hazırlık** | |
| 1. Öğretmenin materyal torbasından çıkarıp tanıttığı materyalleri inceler. | |
| 2. KDY' nin açılımını söyler. | |
| **3.** 6N1K' nın açılımını söyler. | |
| **4.** KDY ve 6N1K stratejisini karalama kağıdına yazar. | |
| **5.** KDY ve 6N1K stratejisini kullanmanın neden önemli olduğuna ilişkin fikirlerini söyler. | |
| **Bir Öyküdeki Ögeleri Bulma** | |
| 6. Öğretmeni tarafından okunan "Kaplan Bıyığı" başlıklı öyküyü takip eder. | |
| 7. Öğretmeninin okuduğu öyküyü dinlerken 6N1K sorularının cevaplarını bulduğunda zile basar. | |
| 8. 6N1K sorularının cevaplarını grafik düzenleyicide ilgili boşluklara yazar. | |
| **Mevcut Performans Düzeyini Belirleme** | |
| 9. Başlama düzeyi oturumlarında yazdığı bir öyküyü okur. | |
| 10. Yazdığı öyküde hangi ögelerin olduğunu ve hangi ögelerin olmadığını grafik düzenleyici üzerine not eder. | |
| 11. Başlama düzeyi oturumlarında yazdığı öykülerin tamamı için aynı işlemi tekrarlar. | |
| 12. Bir öykü üzerinden (Alaca Balık veya Kaplan Bıyığı) nasıl daha iyi öyküler yazılabileceği ile ilgili öğretmeni ile tartışır. | |
| 13. Öğretmeni tarafından tanıtılan öykü roketini inceler. | |
| 14. Kendi yazdığı öykülere ilişkin öykü roketini doldurur. | |
| **Gerçekleşen Öğrenci Davranışı Sayısı** | |
| **Gerçekleşen Öğrenci Davranışı Yüzdesi** | |

**DERS 3 (ÖĞRENCİ KONTROL LİSTESİ)**

| | |
|---|---|
| **Öğretmen:** **Tarih:**<br>**Öğrenci:** **Oturum No:** | |
| **Öğrenmeye Hazırlık** | |
| 1. Öğretmenin materyal torbasından çıkarıp tanıttığı materyalleri inceler. | |
| 2. KDY' nin açılımını söyler. | |
| **3.** 6N1K' nın açılımını söyler. | |
| **4.** KDY ve 6N1K stratejisini kullanmanın neden önemli olduğuna ilişkin fikirlerini söyler. | |
| **Bir Öyküdeki Ögeleri Bulma** | |
| 5. Öğretmeni tarafından okunan "Kedi Şerafettin" başlıklı öyküyü takip eder. | |
| 6. Öğretmeninin okuduğu öyküyü dinlerken 6N1K sorularının cevaplarını bulduğunda zile basar. | |
| **KDY ve 6N1K Stratejisine Model Olma** | |
| 7. "Konu Seç" e model olan öğretmenini takip eder./dinler/izler. | |
| 8. İki veya üç tane öz talimatlandırma ifadesi söyler. | |
| 9. Öz talimatlandırma tablosunu doldurur. | |
| 10. "Düzenle" ye model olan öğretmenini takip eder./dinler/izler. | |
| 11. "Yaz ve Geliştir" e model olan öğretmenini takip eder./dinler/izler. | |
| **Öz Talimatlandırma** | |
| 12. Öğretmeninin öykü yazarken söylediği öz talimatlandırma ifadelerini söyler. | |
| 13. Öğretmeninin öykü yazarken söylediği öz talimatlandırma ifadelerini kendi öz talimatlandırma kağıdına ekler. | |
| **Öykü Roketine Model Olma** | |
| 14. Öykü roketini dolduran öğretmenini takip eder. | |
| **Gerçekleşen Öğrenci Davranışı Sayısı** | |
| **Gerçekleşen Öğrenci Davranışı Yüzdesi** | |

**DERS 4 (ÖĞRENCİ KONTROL LİSTESİ)**

| **Öğretmen:** **Tarih:**<br>**Öğrenci:** **Oturum No:** | |
|---|---|
| **Öğrenmeye Hazırlık** | |
| 1. Öğretmenin materyal torbasından çıkarıp tanıttığı materyalleri inceler. | |
| 2. KDY' nin açılımını söyler. | |
| **3.** 6N1K' nın açılımını söyler. | |
| **4.** KDY ve 6N1K stratejisini kullanmanın neden önemli olduğuna ilişkin fikirlerini söyler. | |
| **İşbirlikli Yazma** | |
| 5. Öz talimatlandırma kağıdını doldurur. | |
| 6. Öykü konusu havuzundan sunulan üç konudan birini seçer. | |
| 7. Grafik düzenleyiciyi kullanarak yazacağı öykünün ögelerini düzenler. | |
| 8. Öykü kağıdını kullanarak bir öykü yazar. | |
| 9. Öykü yazarken kendi seçtiği öz talimatlandırma ifadelerini kullanır. | |
| 10. Öykü roketini doldurur. | |
| **Gerçekleşen Öğrenci Davranışı Sayısı** | |
| **Gerçekleşen Öğrenci Davranışı Yüzdesi** | |

**DERS 5 (ÖĞRENCİ KONTROL LİSTESİ)**

| **Öğretmen:** **Tarih:**<br>**Öğrenci:** **Oturum No:** | |
|---|---|
| **Öğrenmeye Hazırlık** | |
| 1. Öğretmenin materyal torbasından çıkarıp tanıttığı materyalleri inceler. | |
| 2. KDY' nin açılımını söyler. | |
| **3.** 6N1K' nın açılımını söyler. | |
| **4.** KDY ve 6N1K stratejisini kullanmanın neden önemli olduğuna ilişkin fikirlerini söyler. | |
| **Grafik Düzenleyiciyi Bırakma** | |
| 5. Boş bir kağıdın üst kısmına KDY ve 6N1K stratejisini yazar. | |
| 6. Boş kağıda her bir öge için kutucuklar çizerek veya ögelerin isimlerini yazıp altlarına notlar almak için boşluklar bırakarak kendi grafik düzenleyicisini hazırlar. | |
| **İşbirlikli Yazma** | |
| 7. Öykü konusu havuzundan sunulan üç konudan birini seçer. | |
| 8. Karalama kağıdı üzerine notlar alarak yazacağı öykünün ögelerini düzenler. | |
| 9. Notlarını inceleyerek fikirlerini geliştirir, daha iyi kelime seçimi yapmaya ve sihirli sözcük kullanmaya çalışır. | |
| 10. Öykü kağıdını kullanarak bir öykü yazar. | |
| 11. Öykü yazarken kendi seçtiği öz talimatlandırma ifadelerini kullanır. | |
| 12. Öykü roketini doldurur. | |
| **Gerçekleşen Öğrenci Davranışı Sayısı** | |
| **Gerçekleşen Öğrenci Davranışı Yüzdesi** | |

**DERS 6 (ÖĞRENCİ KONTROL LİSTESİ)**

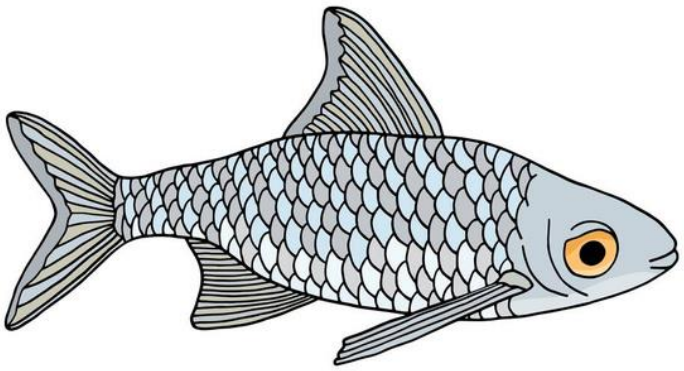
| **Öğretmen:** **Tarih:**<br>**Öğrenci:** **Oturum No:** | |
|---|---|
| **Öğrenmeye Hazırlık** | |
| 1. Öğretmenin materyal torbasından çıkarıp tanıttığı materyalleri inceler. | |
| 2. KDY' nin açılımını söyler. | |
| **3.** 6N1K' nın açılımını söyler. | |
| **4.** KDY ve 6N1K stratejisini kullanmanın neden önemli olduğuna ilişkin fikirlerini söyler. | |
| **Hatırlatıcı Kullanarak Not Almayı Bırakma** | |
| 5. İhtiyaç duyarsa stratejinin hatırlatıcısını önündeki kağıdın üst kısmına yazar. | |
| **İşbirlikli Yazma** | |
| 6. Konu Seç adımında öyküyü (Karabaş) tamamlarken hangi konu üzerinde duracağını seçer. | |
| 7. Düzenle adımında hatırlatıcıları kullanarak ögeleri düzenler. | |
| 8. Yaz ve Geliştir adımında düzenlediği notlar ile mantıklı ve yedi ögeye sahip bir öykü oluşturur. | |
| 9. Tamamladığı öyküyü yüksek sesle okur. | |
| 10. Öykünün ögelere sahip olup olmadığını değerlendirir. | |
| 11. Öykü roketini doldurur. | |
| **Gerçekleşen Öğrenci Davranışı Sayısı** | |
| **Gerçekleşen Öğrenci Davranışı Yüzdesi** | |

**DERS 7 (ÖĞRENCİ KONTROL LİSTESİ)**

| **Öğretmen:** **Tarih:**<br>**Öğrenci:** **Oturum No:** | |
|---|---|
| **Öğrenmeye Hazırlık** | |
| 1. Öğretmenin materyal torbasından çıkarıp tanıttığı materyalleri inceler. | |
| 2. KDY' nin açılımını söyler. | |
| 3. 6N1K' nın açılımını söyler. | |
| 4. KDY ve 6N1K stratejisini kullanmanın neden önemli olduğuna ilişkin fikirlerini söyler. | |
| **Hatırlatıcı Kullanarak Not Almayı Bırakma** | |
| 5. İhtiyaç duyarsa stratejinin hatırlatıcısını önündeki kağıdın üst kısmına yazar. | |
| **İşbirlikli Yazma** | |
| 6. KDY ve 6N1K stratejisini başka bir sınıfta veya ortamda kullanır. | |
| 7. Öykü konusu havuzundan veya kendi belirlediği bir öykü konusunu seçer. | |
| 8. Öğrenciye boş bir kağıda ögelere ilişkin notlarını yazar. | |
| 9. Bağımsız şekilde öykü yazar. | |
| 10. Tamamladığı öyküyü yüksek sesle okur. | |
| 11. Öykünün ögelere sahip olup olmadığını değerlendirir. | |
| 12. Öykü roketini doldurur. | |
| **Gerçekleşen Öğrenci Davranışı Sayısı** | |
| **Gerçekleşen Öğrenci Davranışı Yüzdesi** | |

**EK-14**

## Öykü Örnekleri



**Alaca Balık**

Siyah beyaz çizgili büyük bir balık olan Alaca, geçen yaz kasabanın hemen dışındaki büyük bir gölette yaşıyordu. Alaca balık bir gün göletin etrafında mutlu bir şekilde yüzerken suda yüzen büyük, sulu bir solucan gördü. Alacanın karnı acıkmıştı ve solucanın güzel bir atıştırmalık olacağına karar verdi. Sessizce solucana doğru yüzdü ve onu ısırdı. Aniden, suyun içinden bir tekneye doğru çekildiğini hissetti. Hayır olamaz! Balıkçı tarafından yakalandı! Alaca üzgündü ve keşke daha dikkatli olsaydım diye düşündü.



**Kurnaz Tilki**

Bir zamanlar, ormandaki bir mağarada kurnaz bir tilki yaşardı. Tilki her gün yiyecek arar, sık sık farklı bir şeyler yemek isterdi. Çoğu zaman fare ve böcek yerdi. Ormanda bir yerlerde yemek için daha ilginç bir şeyler olmalıydı.

Bir gün, tilki bir ağaçta tam istediği şeyi, bir parça peynir yiyen bir ardıç kuşunu gördü. Tilki ağaca tırmanmaya başladı. Tam yaklaşacağı sırada kuş başka bir ağaca uçtu. Tilki peynire bakarken ağzı sulandı. Peynir varken fare yemek istemiyordu. "Ağaca tırmanmayı denersem o kuş tekrar uçup gidecek!" diye düşündü. "Ama o peyniri yemeliyim." dedi.

Sonra tilki, kuşu peynirden vazgeçmesi için kandırmaya karar verdi. "Bayan Ardıç," dedi tilki, "Ormanda en güzel sesin sizinki olduğunu duydum. Şarkılarınızdan birini dinlemek isterim." Gururlu ardıç şarkı söylemek için başını kaldırdı ama ağzını açtığında peynir parçası yere düştü. Tilki kuşa bakarken güldü. Ardıç kuşunu kandırmanın bu kadar kolay olması onu mutlu etmişti.

Böylece tilki peyniri yedi, ardıç kuşu da aç kaldı. Sonra tilki tatlı aramak için yola çıktı. Ardıç kuşundan daha zeki olduğu için kendisiyle gurur duyuyordu.



**Kaplan Bıyığı**

Uzun zaman önce, ormanda oğlu ile yaşayan bir kadın varmış. Bir gün kadının oğlu çok hastalanmış. Kadın çok üzülmüş ve oğlunun bir an önce iyileşmesini istiyormuş. Oğlunun iyileşmesi için aklına gelen her şeyi yapmış ama hiçbir işe yaramamış, oğlu bir türlü iyileşemiyormuş. Sonunda kadının aklına oğlunu iyileştirebilecek kaplan bıyığından yapılan bir ilaç gelmiş. Kadın kaplanın bıyığını almak için yola çıkmış. Kaplanın yaşadığı mağaraya ulaştığında mağaranın önüne yiyecek koymuş ve güzel sesiyle bir şarkı söylemeye başlamış. Kaplan dışarı çıkmış, yemeği yemiş ve kadına şarkı ve yemek için teşekkür etmiş. Kadın hızlıca kaplanın bıyığından bir teli koparmış ve evine dönmüş. Oğlu kaplan bıyığından yapılan ilacı alınca iyileşmiş ve kadın çok mutlu olmuş.



**Bir Çiftçinin Öyküsü**

Yıllar önce ormanın yakınındaki bir köyde yaşayan yaşlı bir çiftçi vardı. Çiftçi bir eşek aldı ve eşeği ahıra sokmak istedi. Önce onu itti fakat hareket ettiremiyordu. Sonra, eşeği korkutarak ahıra sokabileceğini düşündü. Köpeğinden eşeğe havlamasını istedi ama köpek o kadar tembeldi ki bunu reddetti. Çiftçinin aklına kedinin köpeği havlatabileceği geldi. Bu yüzden kediden köpeği tırmalamasını istedi. Canı acıyan köpek havlamaya başladı. Köpeğin havlamasından korkan eşek de ahıra giriverdi. Eşeği ahıra sokmayı başaran çiftçi kendisiyle gurur duyuyordu.



**Kedi Şerafettin**

Bir zamanlar büyük ve eski bir evde Şerafettin isimli büyük bir kedi yaşarmış. Şerafettin sert bir kediymiş, bütün kediler hatta bazı köpekler bile ondan korkarmış. Şerafettin'in sahibi bir gün eve iki genç kedi daha almış. Bu kedilerin adı Boncuk ve Minnoş'muş. Sahibinin eve iki yeni kedi getirmesi Şerafettin'i çok kızdırmış. Bu evde kendisinden başka ev hayvanı istemiyormuş. Koşarak evden çıkıp manzarasını sevdiği çitin üstüne çıkmış. Aniden gök gürlemiş ve fırtına başlamış. Şimşekler Şerafettin'i korkutmuş ve çitin üzerinden tel kaplı kafese düşmüş. Düşerken de ayağı kesilmiş ve ayağa kalkamamış. Acıyla miyavlamış. Şerafettin acıyla miyavlarken bir de bakmış ki Boncuk ve Minnoş ona doğru yardıma geliyorlar. Genç kediler kafesin altından büyük bir delik açana kadar durmadan toprağı kazmışlar. Bu delik sayesinde Şerafettin'i kafesten çıkarmışlar. Şerafettin yeniden özgür kaldığı için çok rahatlamış ve Boncuk ve Minnoş'un onun yanında olmasından dolayı çok mutluymuş.



Karabaş

Karabaş sahibine sadık güçlü ve cesur bir çoban köpeğiydi. Bir sabah sahibi ve karabaş koyunları otlatmak için köyden ayrıldılar……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

## EK-15

### Konu Havuzu

| Konu isimleri |
|---|
| 1. Arkadaşlık |
| 2. Yardımlaşmak |
| 3. İyilik yapmak |
| 4. Ormanların önemi |
| 5. Dürüst olmak |
| 6. Okuma sevgisi |
| 7. Hayvan sevgisi |
| 8. Anne-baba sevgisi |
| 9. Paylaşmak |
| 10. Atatürk |
| 11. Mutluluk |
| 12. Tatil |
| 13. Okuma bilmenin önemi |
| 14. Ağaç sevgisi |
| 15. Okul |
| 16. Oyun |
| 17. Sağlıklı beslenme |
| 18. Trafik kuralları |
| 19. Spor |
| 20. Temizlik |
| 21. Pişmanlık |
| 22. Kahramanlık |
| 23. Hayal |
| 24. Doğum günü |
| 25. Okulda ilk gün |
| 26. Tutumlu olmak |
| 27. Bayram günü |
| 28. Diş sağlığı |
| 29. Kütüphaneye gitmek |
| 30. Kar |
| 31. Uzaya yolculuk |
| 32. Yolculuk |

## EK-16

# Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği

Ana karakter:

Öyküde yer alan kahramanların özelliklerinin iyi anlatılıp anlatılmama durumuna göre ölçekte düşünülen puan aralığı 0-2 puan aralığıdır.

0 – Hiçbir ana karakter saptanmadı.

1- Bir ana karakter sunuldu ama yalnızca bir sayfada adı geçiyor. Ana karakter hakkında çok az bilgi ya da detay mevcut.

2 – Ana karakter o kadar detaylı sunuldu ve anlatıldı ki sanki "gerçek" gibi.

Bu durumda öğrencilere yazdırılan öykülerde ana karakter bulunmadığı durumlarda verilebilecek puan 0'dır. Ana karakterin detaylı anlatılmadığı fakat en azından adının geçtiği öykülerde öğrencinin bu unsurdan alacağı puan 1 puan olmaktadır. Ana karakterin ayrıntılarıyla verildiği, onunla ilgili betimlemelerin yapıldığı öykülerde ise öğrencilerin alacağı puan 2 olarak belirlenmiştir

Yer:

Öyküde olayın geçtiği, kahramanların bulunduğu yer olan mekânın anlatılma durumuna göre Harris ve Graham ölçekte mekân için 0-2 puan aralığını belirlemişlerdir.

Ölçeğe göre;

0 – Herhangi bir yer ya da mekândan bahsedilmiyor.

1 – Yer belirtilmiş ama çok az tanımlanmış; "Atlanta'nın Kasabası".

2 – Yer belirtilmiş ve daha eksiksiz tanımlanmış ya da olağanüstü bir yer seçilmiş; "İki nehir arasında olan ve 5 kilometre alan kaplayan Atlanta Kasabası".

"Yeni bir gezegen, Andromea".

Yukarıda verilen puanlama ölçeğine göre öyküde mekân unsuruna hiçbir şekilde yer verilmemiş ise öğrencinin bu öykü unsurundan alacağı puan 0 olmaktadır. Basit bir şekilde öykünün herhangi bir yerinde adı geçen ve çok az tanımlanmış mekân unsuru için 1 puan verilmektedir. Çok iyi tanımlanmış, betimlemelerden yararlanılmış mekân için ise verilecek puan ölçekte 2 puan olarak belirlenmiştir.

Zaman:

Ölçekte zaman için belirlenen puan aralığı 0-2 puandır.

0- Zaman belirtilmemiş.

1- Zaman belirtilmiş ama geleneksel bir atıf gibi “bir zamanlar, uzun zaman önce vb…”
2- Zaman verilmiş ama olağanüstü bir şekilde ya da tam bir açıklamayla “31 Mart öğleden sonra 3. 00’te, insanlar dünyaya adım atmadan uzun zaman önce vb…”
Öyküde hiçbir şekilde zaman kavramından bahsedilmediği zaman verilecek puan 0’dır. Zamandan bahsedilmiş fakat hiçbir betimleme yapılmamış ise verilecek puan 1 puan olarak belirlenmiştir. Zaman kavramı tam anlamıyla açıklanmış ise verilmek üzere belirlenen puan 2 puandır.
Başlatıcı olay:
Harris ve Graham’ın (1996) geliştirdiği ölçekte başlatıcı olay 0-2 puan aralığında değerlendirilmiştir.
0-Ana karakterin hedefini belirlemesine neden olacak başlatıcı olay sunulmamış.
1-Ana karakterin hedefinin belirlemesine neden olacak başlatıcı olay sunulmuş.
Başlatıcı olay doğal bir felaket (toprak kayması), iç ses (yalnızlık) ya da dış bir eylem (ejderhanın mücevher çalması) olabilir.
2-Eğer başlatıcı olay çok karmaşık, olağanüstü ya da çok iyi tanımlanmışsa bir puan ekle- “dağa bir göktaşı çarptı ve bu kasabayı vuran toprak kaymasına neden oldu. Bunun sonucunda adam sahip olduğu her şeyi kaybetti”- “annesi sürekli onu evde yalnız bırakıyordu. Sonuç olarak, Johnny yalnızdı.”
Bu durumda olaylar herhangi bir başlatıcı olay verilmeden direk başlıyorsa öyküde bu unsur için verilecek puan 0’dır. Sıradan, herhangi bir başlatıcı olayla başlayan öykülerde öğrencinin alacağı puan 1’dir. Karmaşık, üst düzey, etkili bir başlatıcı olay seçilmesi durumunda verilecek en üst puan ise 2 puandır.
Hedef:
Harris ve Graham’ın (1996) geliştirdiği ölçekte amaç 0-3 puan aralığında değerlendirilmiştir.
0- Ana karakterin hedefi ya da amacı belirtilmemiş.
1- Ana karakterin hedefi ya da amacı belirtilmiş ama yeterince açıklanmamış-“ Bill bir şey yapmaya kalkıştı.”
2- Ana karakterin hedefi ya da amacı açık bir şekilde ifade edilmiş-“Bill arkadaşına kurtarmaya karar verdi.”
3- Eğer iki ya da daha fazla hedef açık bir şekilde belirtilmişse bir puan daha ekle.

Hedef öyküde karmaşıklaşan olayın çözümü için bir basamaktır. Bu basamağın belirtilmediği öykülerde öğrencinin bu unsurdan alabileceği puan 0'dır. Açıklanmamış bir amaç 1 puan, biraz daha üst düzey bir davranış gerektiren amaç ise 2 puandır.

Birkaç hedefin bir araya getirilerek, açık bir durumda verilmesi halinde ise alınabilecek puan 3 puan olarak belirlenmiştir.

Girişim:

Harris ve Graham'ın (1996) geliştirdiği ölçekte amaç 0-4 puan aralığında değerlendirilmiştir.

2- Ana karakterin hedefini gerçekleştirmek için başlattığı olaylar açıklanmamış.

3- Ana karakterin hedefini gerçekleştirmek için yaptığı şeyler açıklanmış.

2-4 Aşağıdakilerin her biri için bir puan ekle

D. Hareketler ya da olaylar mantıklı bir sırada gerçekleşiyor (tutarsız değiller).

E. Yaratıcılık ya da özgünlük, sorunları ya da çıkmazları çözmek için kullanılmış-" Bill düşmanını yakalamak için lazer-yansıtıcısı yaptı".

F. Eğer birden fazla çok iyi açıklanmış bölüm varsa. Örneğin, eğer ana karakter bir hareket dener ve o başarısız olursa (kaleye hücum eder ama kızgın yağ yüzünden geri çekilmek zorunda kalırsa) ve daha sonra farklı bir hareket denerse (tünel yoluyla gizlice sokulmayı denerse), bir puan ekle. Bunun gibi, eğer ana karakter seyahatleri boyunca bir yere gider sonra da başka bir yere giderse, bir puan ekle.

Girişim olayın gerçekleştiği, karmaşıklaştığı takdirde çözüme kavuşturmak adına birçok yolun denendiği bir unsurdur. Mantıklı ve tutarlı bir biçimde olayların çözümü için önerilen her adım için 1 puan eklenmektedir. Öğrencinin bu unsurdan alabileceği en yüksek puan 4 puandır

Sonuç:

Harris ve Graham'ın (1996) geliştirdiği ölçekte sonuç 0-2 puan aralığında değerlendirilmiştir.

3- Gerçek bir son yok, sonuç eksik, ya da hikâye bitmemiş görünüyor. Diğer bir deyişle, ana karakterin hareketlerinin uzun vadeli sonuçları açıklanmamış.

4- Ana karakterin hareketlerinin uzun vadeli sonuçları açıklanmış ama bitiş ya da sonuç çok sıradan-"onlar sonsuza dek mutlu yaşamış- Billy ejderhayı öldürdü ve prensesi kurtardı."

5- Ana karakterin hareketlerinin uzun vadeli sonuçları açıklanmış. Ayrıca, sonuç ya da bitiş olağanüstü ya da bitiş manevi bir değer içeriyor. –“ Bu onun kartal-ok adını nasıl aldığıdır- Bu suçun yarar sağlamadığını gösterir.”-“Prens ve atı öldürüldü.”

Tepki:

Harris ve Graham’ın (1996) geliştirdiği ölçekte tepki 0-2 puan aralığında değerlendirilmiştir.

3- Ana karakterin duygusal tepkileri açıklanmamış.

4- Bazı duygusal hisler ana karakter tarafından açıklanmamış. –“Çocuk yaptığından mutluydu.”

5- Ana karakterin duygusal hisleri derinlemesine açıklanmış. –“Bu kötü zamanda herkesten nefret ettim. Şiddetli bir öfke hissettim. Onlar neden beni aşağılamak zorundaydılar?

**EK-17**

## Resimli Grafik Düzenleyici

Öykü Konum:

Tarih:

 Kim?

 Ne zaman?

 Nerede?

 Ne?

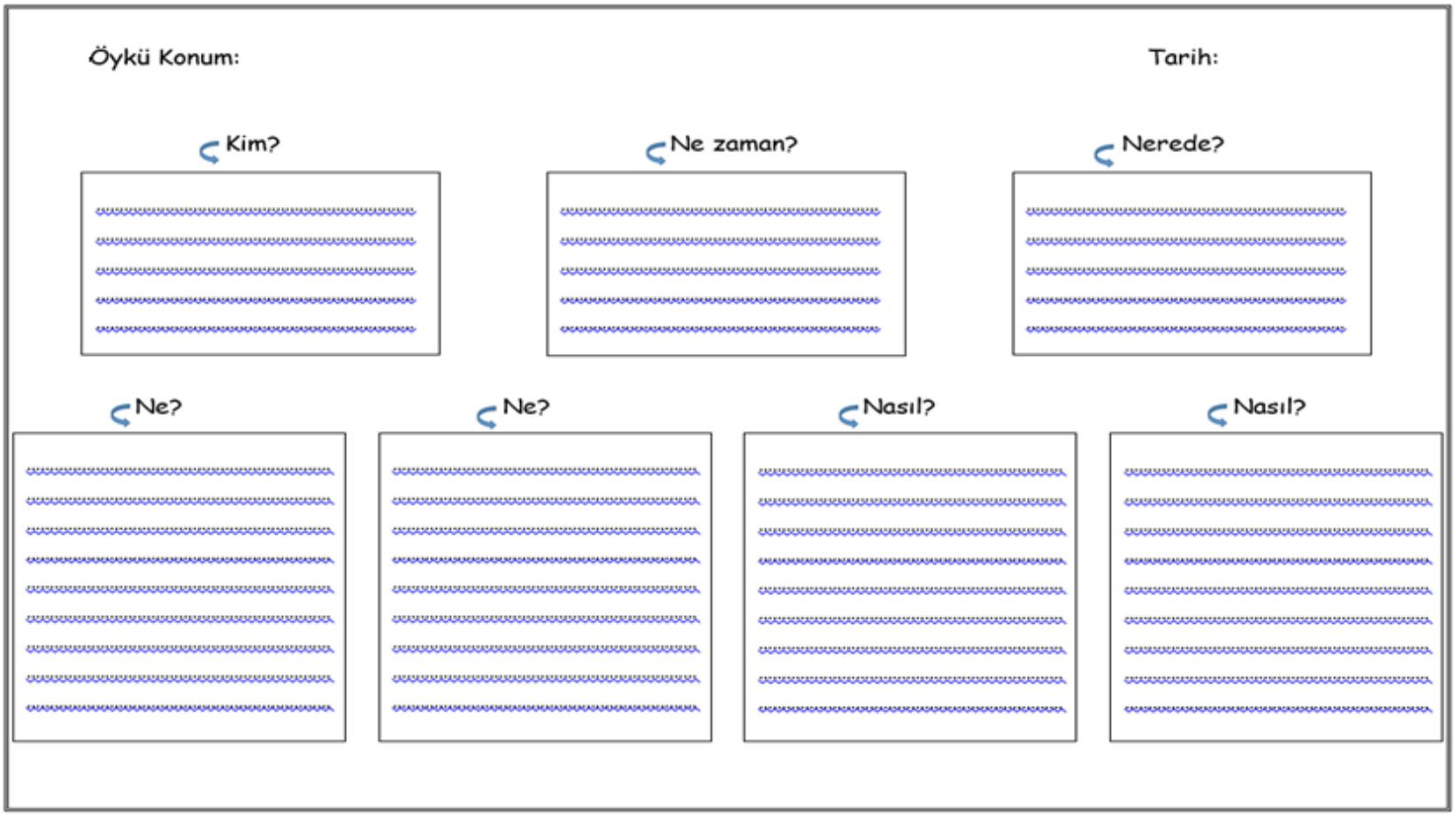
 Ne?

 Nasıl?

 Nasıl?

**EK-18**

## Resimsiz Grafik Düzenleyici



**EK- 19**

## Resimli İpucu Kartı



Ana karakter **kim**?



**Ne zaman** gerçekleşiyor?



**Nerede** gerçekleşiyor?



Ana karakter **ne** yapıyor/yapmak istiyor? Diğer karakterler ne yapıyor/yapmak istiyor?



Sonra **ne** oldu? Sonra diğer karakterler ne yaptı?




Hikaye **nasıl** sonlandı?



Ana karakter **nasıl** hissetti? Diğer karakterler nasıl hissetti?

**EK-20**

## Resimsiz İpucu Kartı

| | | | |
|---|---|---|---|
| Ana karakter **kim**? | **Ne zaman** gerçekleşiyor? | **Nerede** gerçekleşiyor? | |
| Ana karakter **ne** yapıyor/yapmak istiyor?<br><br>Diğer karakterler ne yapıyor/yapmak istiyor? | Sonra **ne** oldu?<br>Sonra diğer karakterler ne yaptı? | Hikaye **nasıl** sonlandı? | Ana karakter **nasıl** hissetti?<br><br>Diğer karakterler nasıl hissetti? |

**EK-21**

**Strateji Kartı**

KDY

Konu seç

Düzenle

Yaz ve Geliştir



Ana karakter **kim**?

**Ne zaman** gerçekleşiyor?

**Nerede** gerçekleşiyor?

Ana karakter **ne** yapıyor/yapmak istiyor?

Diğer karakterler ne yapıyor/yapmak istiyor?

Sonra **ne** oldu? Sonra diğer karakterler ne yaptı?

Hikaye **nasıl** sonlandı?

Ana karakter **nasıl** hissetti? Diğer karakterler nasıl hissetti?

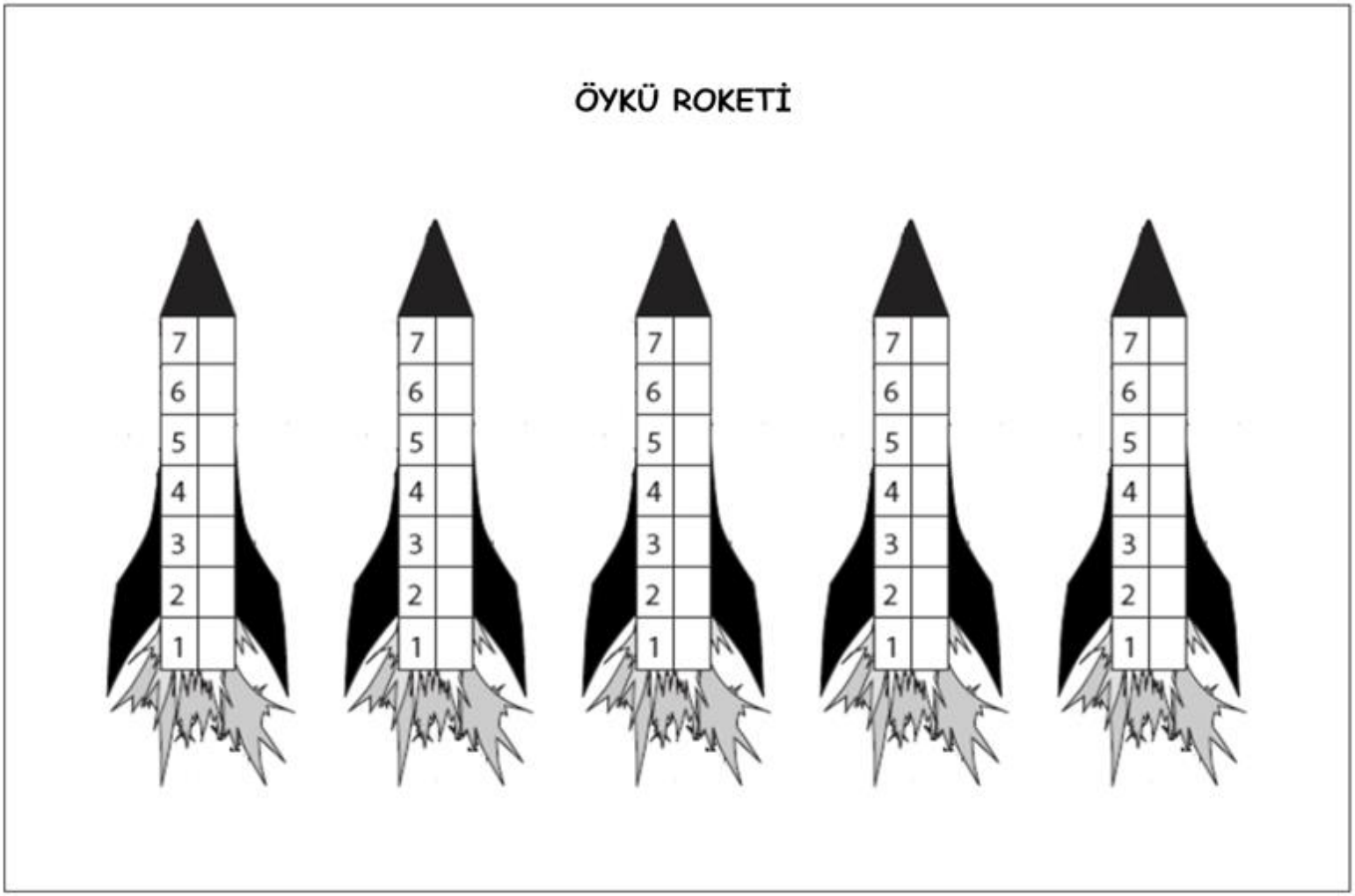
**EK-22**

## Öykü Kağıdı



Tarih:

**EK-23**



**EK-24**

## Öz Talimatlandırma Kağıdı

KENDİME NE SÖYLERİM?

Çalışmaya başlarken;

……

……

……

……

Çalışırken;

……

……

……

……

Çalışma sonunda;

……

……

……

……

## EK- 25

### Ders Planlarına İlişkin Uzman Görüşü Formu

Değerli Hocam,

"Öğretmen Koçluğu Uygulamalarının Öğretim Becerilerine ve Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi" başlıklı doktora tezim kapsamında hazırladığım öğretmen eğitim programı içeriğinde yer alan ders planlarına ilişkin görüşlerinizi aşağıdaki tabloda ifade ederseniz çok memnun olurum. Eklemek istediğiniz görüşleriniz için formda yer alan açıklamalar kısmını kullanabilirsiniz.

İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Zekiye Hande YILMAZ

| | Görüşler | | |
|---|---|---|---|
| | Uygun | Geliştirilmeli | Açıklamalar |
| Ders Planı 1 | | | |
| Ders Planı 2 | | | |
| Ders Planı 3 | | | |
| Ders Planı 4 | | | |
| Ders Planı 5 | | | |
| Ders Planı 6 | | | |
| Ders Planı 7 | | | |

## EK-26

### Konu Havuzuna İlişkin Uzman Görüşü Formu

Değerli Hocam,

Bu formda, özel öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin öykü yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla uygulanacak olan müdahale programında kullanılması planlanan öykü konuları yer almaktadır. Dolduracağınız bu formdaki konular Türkçe Dersi Öğretim Programı, alanyazın ve öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir.

Sizden beklenen aşağıda yer alan konuların sınıf seviyesi ve öğrenci özelliklerine uygunluk düzeyini işaretlemenizdir. Eklemek istediğiniz görüşleriniz için formda yer alan açıklamalar kısmını kullanabilirsiniz.

İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Zekiye Hande YILMAZ

| **Konu isimleri** | **Hiç Uygun Değil** | **Uygun Değil** | **Kısmen Uygun** | **Uygun** | **Çok Uygun** | **Açıklamalar** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Arkadaşlık | | | | | | |
| 2. Yardımlaşmak | | | | | | |
| 3. İyilik yapmak | | | | | | |
| 4. Ormanların önemi | | | | | | |
| 5. Dürüst olmak | | | | | | |
| 6. Okuma sevgisi | | | | | | |
| 7. Hayvan sevgisi | | | | | | |
| 8. Anne-baba sevgisi | | | | | | |
| 9. Paylaşmak | | | | | | |
| 10. Atatürk | | | | | | |
| 11. Mutluluk | | | | | | |
| 12. Tatil | | | | | | |
| 13. Okuma bilmenin önemi | | | | | | |
| 14. Ağaç sevgisi | | | | | | |
| 15. Okul | | | | | | |
| 16. Oyun | | | | | | |
| 17. Sağlıklı beslenme | | | | | | |
| 18. Trafik kuralları | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 19. Spor | | | | | | |
| 20. Temizlik | | | | | | |
| 21. Pişmanlık | | | | | | |
| 22. Kahramanlık | | | | | | |
| 23. Hayal | | | | | | |
| 24. Doğum günü | | | | | | |
| 25. Okulda ilk gün | | | | | | |
| 26. Tutumlu olmak | | | | | | |
| 27. Bayram günü | | | | | | |
| 28. Diş sağlığı | | | | | | |
| 29. Kütüphaneye gitmek | | | | | | |
| 30. Kar | | | | | | |
| 31. Uzaya yolculuk | | | | | | |
| 32. Yolculuk | | | | | | |

## EK-27

### Uygulama Öncesi Sosyal Geçerlik Öğretmen Görüşme Soruları

1. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinize öykü yazma becerisini öğretmek için neler yapıyorsunuz? Örnek verir misiniz?

    -Öğretim öncesi neler yapıyorsunuz?

    -Öğretim sırasında neler yapıyorsunuz?

    -Öğretim sonrasında neler yapıyorsunuz?

2. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinize öykü yazma becerisini öğretmek için kullandığınız bir yöntem/teknik var mı?
3. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinize öykü yazma becerisini öğretmek için bir öğretim uygulamasını öğrenmeye ihtiyacınız var mı?
4. Bu çalışmaya katılarak öğreneceğiniz öğretim uygulamasının mesleki hayatınızı nasıl etkileyeceğini düşünüyorsunuz? (hazırlık yapma, ayırılacak zaman, yeni bilgiler öğrenme vb.)
5. Öğretmen eğitimi programında yer almanın sizin için önemi nedir?
6. Öykü yazma becerisini öğrenmenin özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciniz için faydaları nelerdir?

## EK-28

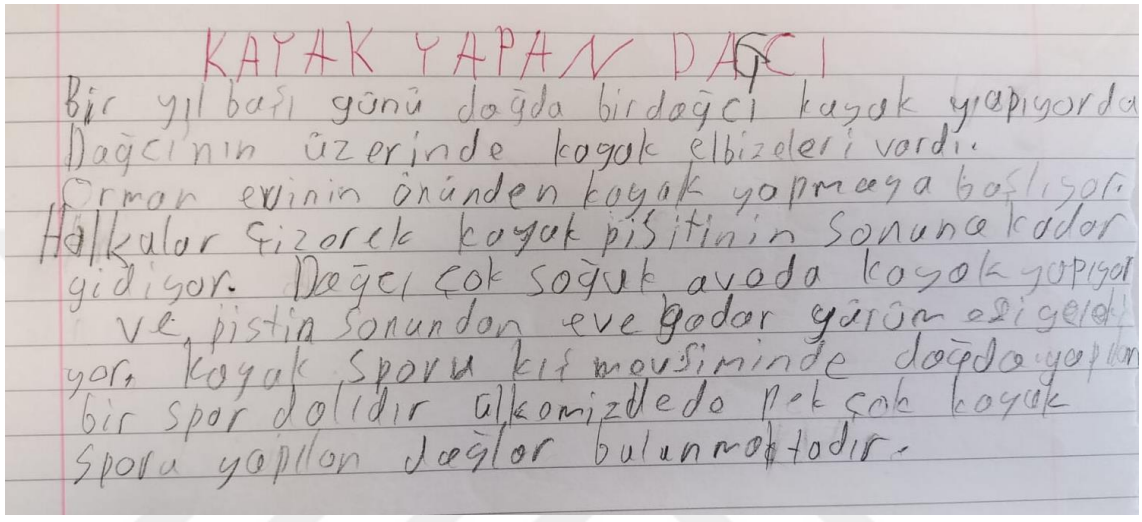
### Uygulama Sonrası Sosyal Geçerlik Öğretmen Görüşme Soruları

1. Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulamasını kullanmanızda öğretmen koçluğu etkili/yararlı oldu mu?
2. Çalışma kapsamında Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulamasını uygular hale geldiniz. Bu uygulamaya ilişkin görüşleriniz nelerdir?
3. Bu çalışmada Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulamasını öğrenmiş olmak sizin için önemli mi?
4. Öğretmen koçluğu kapsamında size sunulan öğretmen eğitimi (içeriği, süresi, sunulma biçimi, açık ve anlaşılır olması vb.) hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
5. Öğretmen koçluğu kapsamında size sunulan geribildirimler (içeriği, süresi, sunulma biçimi, açık ve anlaşılır olması vb.) hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
6. Uygulama sonrasında size geri bildirim sunulmasından hoşnut oldunuz mu? En çok hoşlandığınız ve hiç hoşlanmadığınız noktalar nelerdir?
7. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan diğer öğretmenlere Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulamasını kullanmayı önerir misiniz?
8. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan diğer öğretmenlere böyle bir eğitime katılmayı önerir misiniz?
9. Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öğretim uygulamasını farklı öğrencileriniz için kullanmayı düşünür müsünüz?
10. Araştırmanın en beğendiğiniz üç yönünü açıklar mısınız?
11. Araştırmanın en beğenmediğiniz üç yönünü açıklar mısınız?

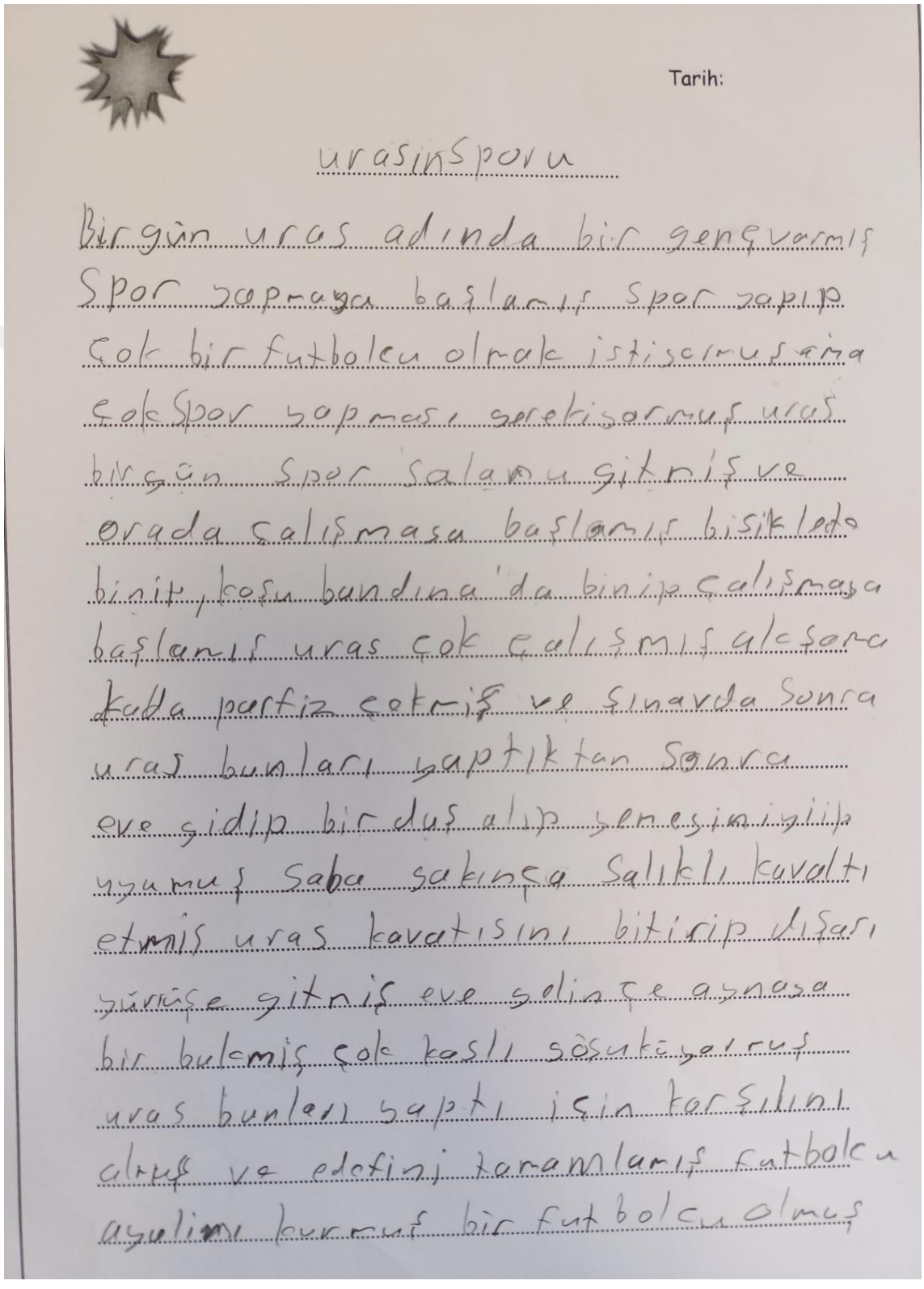
**EK-29**

## Öğrenci Öykü Örnekleri

Koray (Uygulama Öncesi)


KAYAK YAPAN DAĞCI
Bir yıl başı günü dağda bir dağcı kayak yapıyordu
Dağcının üzerinde kayak elbiseleri vardı.
Orman evinin önünden kayak yapmaya başlıyor.
Halkalar çizerek kayak pistinin sonuna kadar
gidiyor. Dağcı çok soğuk avada kayak yapıyor
ve pistin sonundan eve kadar yürüm azi gelir
yor. Kayak sporu kış mevsiminde dağda yapılan
bir spor dalıdır ülkemizdede pek çok kayak
sporu yapılan dağlar bulunmaktadır.

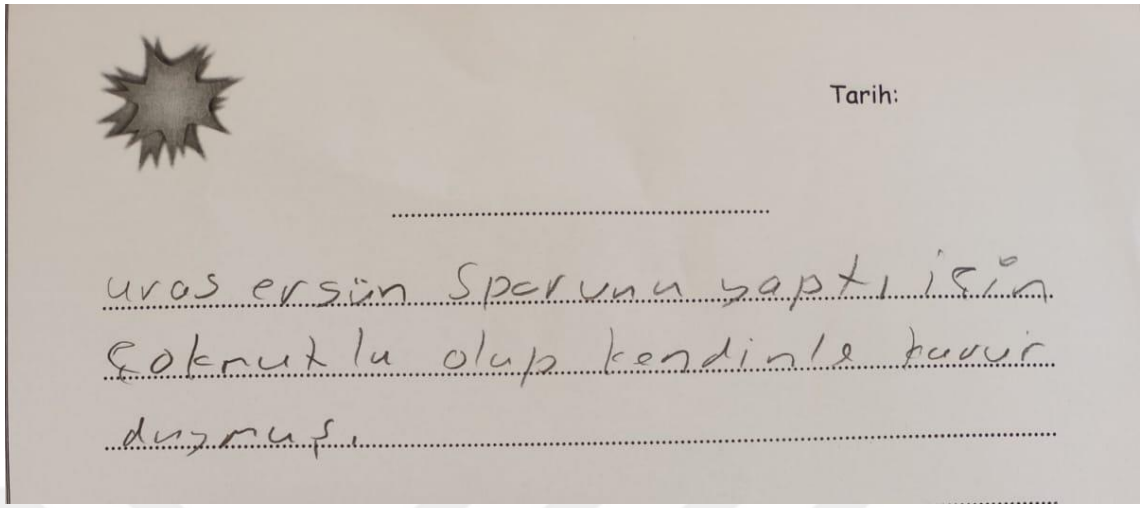
Koray (Uygulama Sonrası)



Tarih:

urasinSporu

Birgün uras adında bir gençvarmış
Spor yapmaya başlamış Spor yapıp
çok bir futbolcu olmak istiyormuş ama
çokSpor yapması gerekiyormuş uras
birgün Spor salamu gitmiş ve
orada çalışmaya başlamış bisiklete
binip, koşu bandına'da binip çalışmaya
başlamış uras çok çalışmış akşama
kada parfiz çekmiş ve şınavda Sonra
uras bunları yaptıktan Sonra
eve gidip bir duş alıp yemeyiniyiip
uyumuş Saba yakınça Salıklı kavaltı
etmiş uras kavatısını bitirip dışarı
yürüşe gitmiş eve gelinçe aynaya
bir bakmiş çok kaslı göşüküyormuş
uras bunları yaptı için karşılını
almış ve edefini tamamlamış futbolcu
ayalimi kurmuş bir futbolcu olmuş



Tarih:

uras ersün Sporunu yaptı için
çokmutlu olup kendinle kavur
duymuş.