

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI



ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERE İKNA EDİCİ
METİN YAZMA BECERİSİNİN KAZANDIRILMASINDA
POW+ TREE STRATEJİSİNİN ETKİLİLİĞİ
ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYŞENUR TOPAÇ

TEZ DANIŞMANI

Dr. Öğr. Üyesi Nesime Kübra TERZİOĞLU

BOLU, TEMMUZ 2025

KABUL VE ONAY SAYFASI

Ayşenur TOPAÇ tarafından hazırlanan “**ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERE İKNA EDİCİ METİN YAZMA BECERİSİNİN KAZANDIRILMASINDA POW + TREE STRATEJİSİNİN ETKİLİLİĞİ**”

adlı tez çalışması jürimiz tarafından Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

18/07/2025

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Nesime Kübra TERZİOĞLU
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Prof. Dr. Ahmet YIKMIŞ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Işıl TERZİOĞLU
Sinop Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzu ve Şablonuna uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
 - Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
 - Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
 - Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
 - Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir
- aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin Turnitin adlı programında enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %30'u geçmemektedir.

Bu çalışma için Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2025/07 sayısı ile etik izin alınmıştır.

AYŞENUR TOPAÇ

ÖZET

**ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERE İKNA EDİCİ METİN
YAZMA BECERİSİNİN KAZANDIRILMASINDA POW + TREE
STRATEJİSİNİN ETKİLİLİĞİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ
AYŞENUR TOPAÇ
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
(TEZ DANIŞMANI: DR. ÖĞR. ÜYESİ NESİME KÜBRA TERZİOĞLU)
BOLU, TEMMUZ - 2025
XIV + 204 sayfa**

Araştırmanın amacı öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilere ikna edici metin yazma becerilerinin öğretiminde Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme modeli temelinde şekillenen BOY + KSAS (POW+TREE) stratejisinin etkililiğini incelemektir. Bu amaçla araştırmada BOY + KSAS (POW+TREE) stratejisi ile yapılan öğretimlerin farklı ortam ve kişilere genelleme etkisi, öğretim tamamlandıktan bir ve iki hafta sonra izleme etkisi ve bu strateji ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik veriler toplanarak sosyal geçerliği araştırılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden, katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bu araştırma, Karadeniz Ereğli'deki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde destek eğitim hizmeti alan, öğrenme güçlüğü tanısı konmuş üç ortaokul öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmanın bağımlı değişkeni öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin ikna edici metin yazma becerilerini gerçekleştirme düzeyleri, bağımsız değişkeni ise BOY + KSAS (POW+TREE) stratejisi ile yapılan öğretim müdahalesidir. Bu stratejinin öğretim basamakları öz düzenlemeli strateji geliştirme modelinin altı aşamasına göre planlanmıştır. Bu stratejiye göre öğretim oturumları: (1) ön bilgileri geliştirme, (2) stratejiyi tartışma, (3) stratejiyi ezberleme, (4) stratejinin modellenmesi, (5) Rehberli uygulama (6) bağımsız uygulamadır. Bu Araştırma sürecinde elde edilen veriler grafiğe işlenmiş ve görsel analiz ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrenme güçlüğü olan bireylere ikna edici metin yazma becerisinin kazandırılmasında BOY + KSAS (POW+TREE) stratejisinin etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca bireylerin kazandıkları bu beceriyi öğretim sona erdikten 1 ve 2 hafta sonra da devam ettirdikleri, farklı ortam ve kişilere genellemedikleri, öğretmen ve öğrencilerin BOY + KSAS (POW+TREE) stratejisi ile ilgili yapılan müdahaleye ilişkin görüşlerinin olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ANAHTAR KELİMELEER: İkna edici metin, ÖDSG, BOY + KSAS

ABSTRACT

EFFECTIVENESS OF THE POW+TREE STRATEGY IN DEVELOPING PERSUASIVE WRITING SKILLS IN STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES

MASTER THESIS

AYŞENUR TOPAÇ

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF SPECIAL EDUCATION

(SUPERVISOR: DR. ÖĞR. ÜYESİ NESİME KÜBRA TERZİOĞLU)

BOLU, JULY 2025

XIV + 204 pages

The aim of the study is to examine the effectiveness of the POW+TREE strategy, which is shaped based on the Self-Regulated Strategy Development (SRSD) model, in teaching persuasive text writing skills to students with learning disabilities. For this purpose, the study investigated the generalization effects of the instruction using the POW+TREE strategy to different settings and individuals, the maintenance effects 1 and 2 weeks after the instruction was completed, and collected data on student and teacher opinions regarding the strategy in order to assess its social validity. A multiple probe design across participants, one of the single-subject research designs, was used in the study. This research was carried out with three middle school students diagnosed with learning disabilities who were receiving support education services at special education and rehabilitation centers located in Karadeniz Ereğli. The dependent variable of the study was the level of performance in persuasive text writing skills of students with learning disabilities, and the independent variable was the instructional intervention implemented using the POW+TREE strategy. The instructional steps of this strategy were planned according to the six stages of the self-regulated strategy development model. According to this model, the strategy instruction sessions included: (1) developing background knowledge, (2) discussing the strategy, (3) modeling the strategy, (4) memorizing the strategy, (5) guided practice, and (6) independent practice. The data obtained during the research process were plotted on graphs and analyzed through visual analysis. The results of the study revealed that the POW+TREE strategy was effective in teaching persuasive text writing skills to students with learning disabilities. Furthermore, it was observed that the students maintained the skills they had acquired even 1 and 2 weeks after the instruction had ended, and were able to generalize these skills to different settings and individuals. In addition, it was concluded that both teachers and students held positive views regarding the intervention involving the POW+TREE strategy.

KEYWORDS: Persuasive writing, SRSD, POW+TREE

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
ŞEKİL LİSTESİ.....	ix
TABLO LİSTESİ	x
FOTOĞRAF LİSTESİ.....	xi
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	xii
TEŞEKKÜR.....	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Öğrenme Güçlüğü'nün Tarihçesi.....	1
1.1.1 Öğrenme Güçlüğü'nün Türkiye'deki Gelişimi	5
1.2 Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri	6
1.2.1 Fizyolojik Nedenler	6
1.2.2 Genetik Nedenler	7
1.2.3 Çevresel ve Psikososyal Nedenler	7
1.2.4 Doğum Öncesi, Sırası ve Sonrası Nedenler.....	8
1.3 Öğrenme Güçlüğü'nün Tanılanması	8
1.3.1 Tıbbi Tanılama	10
1.3.2 Eğitsel Tanılama	11
1.3.3 Tanılama Modelleri	12
1.3.4 Psikometrik Değerlendirme	14
1.3.5 Öğrenme Güçlüğü'nün Tanılanmasında Uluslararası Testler.....	16
1.4 Öğrenme Güçlüğü'nün Yaygınlığı.....	18
1.4.1 Öğrenme Güçlüğü'nün Dünyadaki Yaygınlığı	18
1.4.2 Öğrenme Güçlüğü'nün Türkiye'deki Yaygınlığı.....	19
1.5 Öğrenme Güçlüğü Çeşitleri	19
1.5.1 Okuma Güçlüğü (Disleki)	20
1.5.2 Matematik Güçlüğü (Diskalkuli).....	21
1.5.3 Yazma Güçlüğü (Disgrafi)	22
1.5.4 İşitsel İşleme Güçlüğü	24
1.5.5 Görsel İşleme Güçlüğü	25
1.5.6 Afazi	26
1.5.7 Gelişimsel Koordinasyon Bozukluğu (Dispraksi).....	26
1.6 Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Genel Özellikleri	27
1.6.1 Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Bellek Özellikleri	28

1.6.2 Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Duygusal Davranışsal Özellikleri	29
1.6.3 Öğrenme Güçlüğü olan Öğrencilerin Sosyal Becerilerdeki Özellikleri	30
1.7 Metin Türleri.....	32
1.7.1 Hikâye Edici Metinler/Öyküleyici Metinler.....	33
1.7.2 Şiir	34
1.7.3 Bilgilendirici Metinler/Bilgi Verici Metinler	35
1.8 Yazma Becerilerinde Kullanılan Yöntemler ve Stratejiler	41
1.8.1 Öğrenme Güçlüğü Bulunan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerini Geliştirmede Strateji Öğretiminin Yeri.....	44
1.8.2 Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme (ÖDSG) Modeli.....	46
1.8.3 BOY + KSAS (POW + TREE) Stratejisi	50
1.8.4 ÖDSG ve BOY + KSAS (POW + TREE).....	52
1.9 İlgili Araştırmalar	57
1.10 Araştırmanın Amacı.....	66
1.11 Araştırmanın Önemi	66
1.12 Sınırlılıklar	69
1.13 Varsayımlar.....	69
1.14 Tanımlar.....	69
2. MATERYAL ve YÖNTEM.....	71
2.1 Araştırma Modeli.....	71
2.1.1 İç Geçerliği Etkileyen Etmenler ve Alınan Önlemler	72
2.1.2 Dış Geçerliği Etkileyen Etmenler ve Alınan Önlemler	74
2.2 Araştırmanın Değişkenleri.....	75
2.2.1 Bağımsız Değişken	75
2.2.2 Bağımlı Değişken	76
2.3 Araştırmanın Katılımcıları.....	76
2.3.1 Denekler.....	77
2.3.2 Uygulamacı.....	82
2.3.3 Öğretmenler	82
2.3.4 Gözlemciler	83
2.4 Araştırma Deneysel Süreci	83
2.4.1 Araştırmada Kullanılan Materyal ve Malzemeler	84
2.4.2 BOY+KSAS (POW + TREE) Deneysel Sürecinde Kullanılan Materyal ve Malzemeler	84
2.4.3 Araştırmanın Yürütüldüğü Ortamlar	85
2.4.4 Pilot Uygulamalar.....	87
2.4.5 Başlama Düzeyi Oturumları	88
2.4.6 Öğretim Oturumları	88
2.4.7 Günlük Yoklama Oturumları.....	100
2.4.8 Genelleme Oturumları	101
2.4.9 İzleme Oturumları.....	102
2.5 Verilerin Toplanması	103

2.5.1 Başlama Düzeyi Verilerinin Toplanması	104
2.5.2 Yoklama Verilerinin Toplanması	105
2.5.3 Genelleme Verilerinin Toplanması	106
2.5.4 İzleme Verilerinin Toplanması	106
2.5.5 Güvenirlilik Verilerinin Toplanması	107
2.5.6 Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması	109
2.6 Verilerin Analizi	110
2.6.1 Etkililik, İzleme Ve Genelleme Verilerinin Analizi	110
2.6.2 Güvenirlilik Verilerinin Analizi	111
2.6.3 Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi	112
3. BULGULAR	113
3.1 Etkililik Bulguları	113
3.2 İzleme Bulguları	118
3.3 Genelleme Bulguları	119
3.4 Sosyal Geçerlik Bulguları	119
4. TARTIŞMA	122
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	131
KAYNAKLAR	135
EKLER	157

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1. Araştırmanın değişkenleri.....	75
Şekil 2.2. İkna edici metin yazma aşamaları.....	76
Şekil 2.3. Araştırmanın katılımcıları.....	77
Şekil 2.4. BOY + KSAS resimli ipucu kartı	90
Şekil 2.5. BOY + KSAS strateji şematik düzenleyicisi	91
Şekil 2.6. BOY + KSAS hatırlatıcı kartı.....	92
Şekil 2.7. İkna edici metin öğeleri belirlenmiş ikna edici metin örneği	93
Şekil 2.8. Ön bilgilerin geliştirilmesi öğretim oturumuna ilişkin görsel	94
Şekil 2.9. Günlük yoklama oturumlarına ait görsel	101
Şekil 2.10. Genelleme oturumuna ait görsel.....	102
Şekil 2.11. İzleme oturumuna ait görsel	103
Şekil 2.12. Veri toplama araçları	104
Şekil 3.1. Öğrencilerin İkna Edici Metin Yazma Becerisine İlişkin Doğru Tepki Puanları.....	114
Şekil 3.2. Merve'nin İkna Edici Metin Yazma Oturumlarında Kullandığı Kelime Sayısı	116
Şekil 3.3. Selim'in İkna Edici Metin Yazma Oturumlarında Kullandığı Kelime Sayısı	117
Şekil 3.4. Ece'nin İkna Edici Metin Yazma Oturumlarında Kullandığı Kelime Sayısı	118

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1.1. Türkçe Öğretim Programında Yer Alan Sınıf Düzeylerine Göre Kullanılabilecek Metin Türleri (2024)	33
Tablo 1.2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (2024) İçerisinde Yer Alan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında İkna Edici Metin Yazma ile İlgili Yer Alan Kazanımlar ve Açıklamaları.....	39
Tablo 1.3. BOY + KSAS (POW + TREE) Stratejisinin Uygulama Aşamaları	51
Tablo 1.4. ÖDSG modeli ve BOY + KSAS (POW + TREE) Stratejisi ile İlgili Araştırmalar.....	53
Tablo 2.1. Araştırma Deneklerinin Demografik Özellikleri	79
Tablo 2.2. Araştırma Deneklerinin Öğrenme Alanlarına Ait Özellikleri.....	81
Tablo 3.1. Öğretmenlere Ait Sosyal Geçerlik Bulguları	120
Tablo 3.2. Öğrencilere Ait Sosyal Geçerlik Bulguları	121

FOTOĞRAF LİSTESİ

Sayfa

Fotoğraf 1. Birinci Öğrenciye Ait Başlama Düzeyinde Sergilenen İkna Edici Metin Yazma Performansı	196
Fotoğraf 2. Birinci Öğrenciye Ait Bağımsız Uygulamalar Üçüncü Oturumda Sergilenen İkna Edici Metin Yazma Performansı.....	197
Fotoğraf 3. Birinci Öğrenciye Ait İzleme Oturumunda Sergilenen İkna Edici Metin Yazma Performansı	198
Fotoğraf 4. İkinci Öğrenciye Ait Başlama Düzeyinde Sergilenen İkna Edici Metin Yazma Performansı	199
Fotoğraf 5. İkinci Öğrenciye Ait Bağımsız Uygulamalar Üçüncü Oturumda Sergilenen İkna Edici Metin Yazma Performansı.....	200
Fotoğraf 6. İkinci Öğrenciye Ait İzleme Oturumunda Sergilenen İkna Edici Metin Yazma Performansı	201
Fotoğraf 7. Üçüncü Öğrenciye Ait Başlama Düzeyinde Sergilenen İkna Edici Metin Yazma Performansı	202
Fotoğraf 8. Üçüncü Öğrenciye Ait Bağımsız Uygulamalar Oturumunda Sergilenen İkna Edici Metin Yazma Performansı.....	203
Fotoğraf 9. Üçüncü Öğrenciye Ait İzleme Oturumunda Sergilenen İkna Edici Metin Yazma Performansı	204

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

ACLD: Association for Children with Learning Disabilities/Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar Derneği

APA: Amerikan Psikiyatri Birliği

ASİS: Anadolu-Sak Zeka Ölçeği

CBGO: Bilgisayar Tabanlı Grafik Düzenleyiciler

CTL: Cognitive Load Theory/Bilişsel Yük Kuramı

ÇÖZGER: Çocuklar için Özel Gereksinim Raporu

DEHB: Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu

DSM-V: Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı

IDEA: Individuals with Disabilities Education Act/Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası

LDA: Learning Disabilities Association

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NACHC: National Association of Community Health Centers/Engelli Çocuklar Eğitim Komitesi

NCLD: National Joint Committee on Learning Disabilities/Ulusal Öğrenme Güçlükleri Merkezi

POW (BOY) : Plan, Organize, Write/Belirle, Organize Et, Yaz

PSW: Patterns of Strengths and Weaknesses

RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

RTI: Müdahaleye Tepki Modeli

SCAN: Survey, Clarify, Ask questions, Note/Anlamlı mı, inancımla bağlantılı mı, ekleme yapabilir misin, hatalarını not et

ÖDSG: Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme

STACS: Mekan – Problem - Çözüm Önerileri – Karar anı – Çözüm

TDK: Türk Dil Kurumu

TREE (KSAS) : Topic sentence, Reason, Explain, End/Konu Cümlesi, Nedenler, Açıklamalar, Sonuç

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

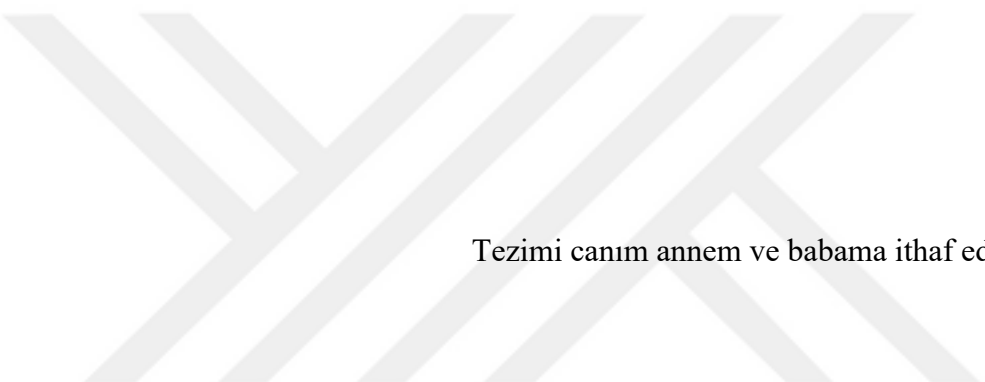
WHO: World Health Organization/Dünya Sağlık Örgütü

TEŞEKKÜR

Öncelikle, tez çalışmamın tüm aşamalarında değerli rehberliği, yapıcı yaklaşımı ve sürekli desteği ile sürecime katkı sağlayan saygıdeğer danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Nesime Kübra Terzioğlu'na en içten teşekkürlerimi sunarım. Lisansüstü eğitimim sırasında ilgi alanımı şekillendirmemde ve bu tezde kullandığım araştırma yöntemini belirlememde ilham veren dersleri ve yönlendirmeleri için Prof. Dr. Elif Sazak Duman'a ayrıca teşekkür ederim.

Lisans ve yüksek lisans öğrenimim süresince bilgi ve deneyimlerinden yararlanma fırsatı bulduğum, akademik gelişimime önemli katkılar sağlayan Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'ndeki tüm değerli hocalarıma şükranlarımı sunarım. Tez sürecinde fikir alışverişinde bulunduğum, akademik ve moral desteğini esirgemeyen meslektaşlarıma ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Ayrıca, veri analiz süreçlerinde değerli vakitlerini ayırarak bilgi ve tecrübeleriyle çalışmama katkıda bulunan Aslı Gerek Şenol ve Muratcan Akbıyık hocalarıma en derin teşekkürlerimi iletirim.



Tezimi canım annem ve babama ithaf ediyorum.

1. GİRİŞ

1.1 Öğrenme Güçlüğü'nün Tarihçesi

Öğrenme güçlüğü (ÖG) teriminden 1877 yılında Alman Doktor Adolph Kussmaul, *Die Störungen der Sprache: Versuch einer Pathologie der Sprache* (Konuşma Bozuklukları: Konuşma Patolojisi Üzerine Bir Makale) adlı çalışmasında “wortblindheit” (kelime körlüğü) terimini kullanarak bahsetmiş ve ÖG'nin bireylerin bilişsel işlevlerinde çeşitli zorluklara yol açtığını ortaya koymuştur. Bu kavram, zamanla özellikle Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde dikkat çekmiş ve burada sistemli biçimde ele alınmaya başlanmıştır. Yani ÖG terimi, ilk kez ABD'de gündeme gelmiş ve bireylerin bilişsel süreçlerinde yaşadıkları kalıcı zorlukları tanımlamak amacıyla kullanılmıştır (Amerikan Psikiyatri Birliği [APA], 2022).

1920'li yıllara kadar ÖG, diğer yetersizlik türleriyle birlikte değerlendirilmiş; ancak bu dönemde eğitsel yaklaşımların temelleri atılarak öğrenme güçlüğüne özel yöntem ve yaklaşımlar geliştirilmeye başlanmıştır (Çakmak, 2023). Bu gelişmelerin devamında, 1963 yılında alanın önde gelen araştırmacılarından Samuel Kirk, “öğrenme bozukluğu” terimini ilk kez Şikago'da düzenlenen “Eğitimde Çocukluk Dönemi Özel Problemleri” konulu konferansta kullanarak bu alanda önemli bir kavramsal dönüşüm başlatmıştır. Bu konferans, günümüzde Amerikan Öğrenme Güçlükleri Derneği (Learning Disabilities Association of America - LDA) olarak bilinen, dönemin Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Eğitimi Derneği (Association for Children with Learning Disabilities - ACLD) tarafından düzenlenmiş ve ÖG teriminin literatürde bağımsız bir yetersizlik türü olarak yer edinmesinde kritik bir dönüm noktası olmuştur (Bano ve Yusuf, 2023; Lee ve Shin, 2018). Ayrıca Kirk'in öncülüğünde faaliyet gösteren Ulusal Toplum Sağlığı Merkezleri Derneği (National Association of Community Health Centers - NACHC), ÖG'nin tanımının netleştirilmesinde ve kuramsal altyapısının oluşturulmasında önemli rol oynamıştır. Bu tanıma göre, ÖG yaşayan bireyler, sözlü veya yazılı dili anlama ve kullanma süreçlerinde, bir ya da birden fazla temel bilişsel alanda güçlük yaşamaktadır. Ancak bu zorluklar; zihinsel gerilik, görme ya da işitme kaybı, fiziksel engeller, duygusal bozukluklar veya çevresel dezavantajlar gibi dışsal faktörlerle açıklanamaz (Hammil et al., 1988; Danfort et al., 2010).

Bu kuramsal gelişmeleri izleyen yıllarda, 1969 yılında ABD'de ÖG olan bireyler için destekleyici eğitim hizmetlerini zorunlu hale getiren ilk yasal düzenleme yürürlüğe girmiştir. Bu düzenleme, 1975 yılında kabul edilen ve “Yetersizliği Bulunan Tüm Çocuklar için Eğitim Yasası” (Education for All Handicapped Children Act - P.L. 94-142) ile daha kapsamlı bir yapıya kavuşturulmuştur. Günümüzde “Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası” (Individuals with Disabilities Education Act - IDEA) olarak bilinen bu yasa, ÖG olan bireylerin eğitim haklarını anayasal düzeyde güvence altına alarak, onların ücretsiz ve nitelikli eğitim hizmetlerine erişimini sağlamıştır. 1997 yılında yapılan değişiklikle birlikte yasa, “IDEA” adıyla yeniden düzenlenmiş ve bu düzenlemelerde yine Samuel Kirk’ın tanımı temel alınmıştır. Bu kapsamda ÖG, sözlü veya yazılı dili anlama ve kullanma süreçlerini etkileyen bilişsel işlev bozuklukları olarak tanımlanmıştır. 2004 yılında yapılan bir başka güncellemede ise ÖG; beynin işleyişindeki biyolojik ve nörolojik aksaklıklardan kaynaklanan, dışsal ya da gelişimsel faktörlerle açıklanamayan kalıcı öğrenme sorunları olarak ele alınmıştır (IDEA, 2004). Bu tanım, görsel, işitsel, fiziksel ya da zihinsel yetersizlikler, duygusal bozukluklar ve çevresel, kültürel veya ekonomik yoksunluklardan kaynaklanan öğrenme sorunlarından ayrılmaktadır.

Alana dair kuramsal gelişmeler, Samuel Kirk’ın öncülüğünde yürütülen araştırmalarla şekillenmiş ve günümüzde hâlâ etkisini sürdürmektedir. Kirk’ın katkıları, Öğrenme Güçlüğü Birliği (Learning Disabilities Association - LDA) gibi önemli sivil toplum kuruluşlarının kurulmasına zemin hazırlamıştır (Bender, 2019). ÖG; algısal bozukluklar, beyin hasarları, minimal beyin disfonksiyonu, okuma bozuklukları ve gelişimsel afazi gibi durumları içerebilse de, bu tür zorlukların duygusal yetersizlikler ya da çevresel faktörlerle doğrudan ilişkili olmadığı görülmektedir (USA Office of Education, 1977). Bu nedenle, ÖG yaşayan öğrencilerin eğitim süreçlerinde bu farklılığın dikkatle ele alınması ve diğer yetersizlik türlerinden ayrıştırılması büyük önem taşımaktadır. Söz konusu güçlük, dil, konuşma, okuma, yazma ve aritmetik gibi temel akademik becerilerde belirgin gecikmelere neden olabilir. Ancak bu durum, bilişsel gerilik, duygusal kayıplar ya da kültürel ve eğitsel yetersizliklerin bir sonucu olarak değerlendirilmemelidir (Kirk ve Bateman, 1962). Aksine, ÖG; alıcı dil (dinleme), ifade edici dil (konuşma), okuma, okuduğunu anlama, yazılı anlatım, matematiksel işlem yapma ve mantıksal akıl yürütme gibi temel bilişsel süreçlerde yaşanan özgül sorunları kapsamaktadır.

(Lyon, 1996). Bununla birlikte, ÖG bazı bireylerde dikkat eksikliği, sosyal beceri sorunları ya da çeşitli duygusal ve davranışsal bozukluklarla birlikte görülebilir. Bu durum, ÖG olan bireylerin ihtiyaçlarının yalnızca akademik boyutta sınırlı kalmadığını göstermektedir. Bu doğrultuda, ÖG yaşayan bireylerin eğitimsel ihtiyaçlarının yalnızca akademik alanla sınırlı olmadığı; aynı zamanda sosyal, duygusal ve gelişimsel boyutları da içeren çok yönlü bir destek süreci gerektirdiği anlaşılmaktadır. Bu kapsamda, ülkelerin ulusal eğitim politikaları da ÖG'yi tanımlama ve bu bireyler için uygun müdahale programları geliştirme açısından önemli bir rol oynamaktadır.

Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan yönetmelikte, öğrenme güçlüğü “özel öğrenme güçlüğü, bireylerin akademik becerilerde belirgin zorluklar yaşadığı heterojen bir bozukluk grubunu ifade eder” şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 1985). Bu tanım, ÖG'nin tek tip bir yapıya sahip olmadığını; bireyden bireye farklılık gösteren çok boyutlu bir bozukluk olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, ÖG üzerine yapılan araştırmalar, yalnızca öğrencilerin akademik başarılarını artırmakla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda onların sosyal uyum süreçlerini destekleyici bir işlev de görmektedir. Bu durum, ÖG olan bireylere yönelik geliştirilecek eğitim politikalarının hem pedagojik hem de sosyal boyutlarını dikkate alması gerektiğini göstermektedir. Bu kapsamda geliştirilen kuramsal ve yasal çerçeveler, ÖG'nin diğer yetersizlik türlerinden ayıran temel özelliklerin net bir biçimde tanımlanmasını sağlamıştır.

ÖG'nin nedenlerine ilişkin yapılan araştırmalar, genetik yatkınlıkların yanı sıra çevresel etmenlerin de bu durumun gelişiminde etkili olabileceğini göstermektedir. Örneğin, bazı bireylerde beyin yapısındaki farklılıklar ya da kalıtsal özellikler belirleyici rol oynarken; bazı bireylerde ise doğum öncesi, doğum sırası veya doğum sonrasında yaşanan olumsuzluklar ÖG'nin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Melekoğlu, 2021). Ancak bu etkenlerin tümü kesin olarak açıklığa kavuşturulmamış olup, hâlen çeşitli risk faktörleri üzerinde durulmaktadır.

Genellikle okul süreciyle birlikte daha belirgin hale gelen ÖG, akademik görevlerin, sınavların ve performans değerlendirmelerinin artmasıyla fark edilebilir hâle gelir. Ancak bu durum yalnızca okul çağında ortaya çıkmaz; bazı belirti ve bulgular okul öncesi dönemde de gözlemlenebilir. Bu nedenle ailelerin ve öğretmenlerin erken çocukluk döneminden itibaren dikkatli olmaları ve gelişimsel

farklılıkları fark etmeleri, erken tanı ve müdahale açısından kritik bir rol oynamaktadır.

ÖG, bireyler arasında farklı şekillerde kendini gösterebilir. Bu nedenle her bireyin sergilediği belirtiler ve ihtiyaçlar farklılık gösterebilir. Bununla birlikte, ÖG olan bireylerde sıkça karşılaşılan bazı ortak belirtiler arasında akademik alanda zorluklar, dikkat eksikliği ve dil-konuşma problemleri yer almaktadır (Melekoğlu ve Sak, 2021). Bu belirtiler, öğrenme güçlüğü riski taşıyan bireylerin erken tanımlanmasına yardımcı olabilir. Ancak, bu güçlük genellikle bireyselleştirilmiş eğitim yaklaşımlarını gerektirir. Zira yetersizliği bulunan bireyler, engel türlerine ve bireysel özelliklerine bağlı olarak farklı ihtiyaçlar gösterebilir. Bu nedenle, her bireye özgü özel eğitim yöntemlerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Sharma ve Madhumita, 2012). ÖG olan bireyler, öğretimsel müdahalelere rağmen gelişimlerinde beklenen ilerlemeyi gösteremediklerinde, bu durum özel öğrenme güçlüğüne işaret edebilir (Özmen, 2017).

ÖG, bireylerin dinleme, konuşma, okuma, yazma, muhakeme ve matematik gibi alanlarda zorluk yaşamasına neden olan ve beynin sinir sistemi işlevlerindeki aksaklıklarla ilişkilendirilen bir bozukluk grubudur. APA (2013)'ya göre bu bozukluk, doğuştan gelen ve bireye özgü bir durumdur ve çoğu zaman yaşam boyu sürer. ÖG, diğer engellerle (örneğin duyuusal veya zihinsel engeller) ya da çevresel etkenlerle (örneğin kültürel farklılıklar, yetersiz öğretim yöntemleri) birlikte görülebilir; ancak bu etmenlerin bir sonucu değildir (Interagency Committee on Learning Disabilities, 1987). Bu durum, sinir sistemi işlevlerindeki aksaklıklarla bağlantılı olarak, bireyin yaşam kalitesini ve sosyal etkileşimlerini olumsuz yönde etkileyebilir. Ayrıca ÖG, bireylerde öfke, düşük özsaygı, yetersizlik duygusu ve sosyal damgalanma gibi çeşitli duyuusal sorunlara da yol açabilmektedir (Einat, 2010; Goldschmidt, 2001; Heiman, 2000; Kuzminsky, 2004; Lavoy, 2006; Zadok-Leiathan ve Bronz, 2004; Groman, 2023).

Bu bağlamda, ÖG'nin erken tanınması ve bireyselleştirilmiş müdahale programlarının geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Genetik etkenlerin öğrenme güçlüğü üzerindeki etkisi bilimsel çalışmalarla da desteklenmektedir. Örneğin, ebeveynlerden birinde ÖG bulunması durumunda, çocuğun da bu durumu yaşama olasılığı %25 ile %40 arasında değişmektedir (Karaca vd., 2018). Ayrıca kardeşlerden birinde ÖG olması, diğer kardeşte de benzer durumun görülme riskini artırmaktadır. ÖG, Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) ya da

üstün zekâ gibi durumlarla birlikte görülebilmekte; bazı bireylerde ise okul öncesi dönemde motor becerilerde gecikme, dil gelişiminde gerilik veya duygusal tepkilerde aşırılıklar şeklinde erken belirtiler verebilmektedir (Bishop et al., 2004). Öte yandan, bazı bireylerde ise belirtiler okul öncesi dönemde fark edilmeyebilir. Bu nedenle, risk grubunda yer alan bireylerde sürekli gözlem ve değerlendirme büyük önem taşır.

ÖG, bireylerin dil, dikkat, bellek ve problem çözme gibi bilişsel alanlarda yaşadığı zorluklar sonucunda öğrenme süreçlerinin sekteye uğramasıyla ortaya çıkan bir durumdur (Özak ve Avcıoğlu, 2012). Özellikle yazma becerileri bu güçlükten ciddi şekilde etkilenebilir; çünkü yazma, düşüncelerin organize edilmesi, anlamlı içerik üretimi ve dilbilgisel doğruluk gibi pek çok karmaşık beceriyi bir arada gerektirir. Yazma becerilerinin gelişimi yalnızca bireyin kendini yazılı olarak ifade etmesini değil, aynı zamanda özgüveninin artmasını ve toplumsal yaşama daha aktif katılımını da destekler. Ancak ÖG olan bireylerde dil ve iletişim becerilerinde yaşanan problemler, yazılı anlatımda önemli engeller oluşturabilir. Bu bireyler; içerik üretimi, kelime seçimi, cümle organizasyonu ve dilbilgisi gibi alanlarda belirgin zorluklar yaşayabilmektedir (Saddler ve Bak, 2012).

1.1.1 Öğrenme Güçlüğü'nün Türkiye'deki Gelişimi

Türkiye'de öğrenme güçlüğü kavramı, ilk kez 1975 yılında Resmî Gazete'de yayımlanan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Hakkında Yönetmelik ile hukuki bir zemine oturtulmuştur. Bu düzenleme, ÖG yaşayan bireylerin yasal tanımını sağlamış ve özel eğitim hizmetlerinden yararlanma haklarını güvence altına almıştır (MEB, 1975). Zamanla bu tanım detaylandırılmış; öğrenme güçlüğü, yazılı ve sözlü dilin anlaşılması ya da kullanılmasıyla ilgili temel psikolojik süreçlerin bir veya birkaçında ortaya çıkan zorluklar olarak tanımlanmıştır. Özellikle dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat ve matematiksel işlemler gibi becerilerde yaşanan güçlüklerin, bireylerin akademik başarıları ve sosyal uyumları üzerinde olumsuz etkileri olabilmektedir. Bu tanım, 2006 yılında yapılan güncellemeyle genişletilmiş ve öğrenme güçlüğü, özel eğitim ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan bireyler için geçerli bir kavram olarak kabul edilmiştir (MEB, 2006).

Türkiye'de öğrenme güçlüğüne ilişkin yasal düzenlemeler zaman içinde önemli değişikliklere uğramıştır. 1975'te yayımlanan yönetmelikte öğrenme

güçlüğü “kültürel yoksunluğu olanlar” ve “diğer öğrenme güçlüğü olanlar” olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Kültürel yoksunluğu olanlar, “genel zekâ düzeyi bakımından ayrıcalığı olmamakla birlikte, yetiştiği çevrenin nesnel ve kültürel yoksunluğu nedeniyle eğitim-öğretim için gerekli güduları ve ilgileri bulamayan çocuklar” olarak tanımlanırken, diğer grup “organik ve fonksiyonel nedenlere bağlı olarak anlama, okuma, anlatma, yazma, çizme, tanıma ve kavramlaştırma güçlükleri yaşayan bireyler” olarak ifade edilmiştir (MEB, 1975). Ancak 1985 yılında yapılan düzenlemeyle, bu iki grup tek bir çerçevede birleştirilmiş; öğrenme güçlüğü, normal zekâ düzeyine sahip ancak çevresel, genetik veya fonksiyonel nedenlerle akademik becerilerde zorluk yaşayan bireyleri kapsayacak biçimde tanımlanmıştır (MEB, 1985). Bu gelişmeler, Türkiye’de ÖG tanımının evrimini ve bu alandaki farkındalığın giderek artışı göstermektedir. Özellikle 2000’li yıllardan itibaren, MEB tarafından düzenlenen seminerler ve okullarda uygulanan rehberlik çalışmaları gibi eğitim politikaları, öğrenme güçlüğü farkındalığının artmasında önemli rol oynamıştır. Örneğin, 2010 yılında başlatılan “Özel Eğitim Farkındalık Kampanyası” kapsamında ülke genelinde gerçekleştirilen eğitimler ve bilgilendirme toplantıları, toplumsal bilinçlenmeye kayda değer katkılar sağlamıştır (MEB, 2010).

1.2 Öğrenme Güçlüğü’nün Nedenleri

ÖG’ye sebep olabilecek genetik, nörolojik, çevresel ve psikolojik birçok unsur bulunmaktadır (Dominguez ve Carugno, 2023). ÖG’ye sebep olan tek bir unsur bulunmadığından kesin bir neden belirlenmemektedir fakat ilk çalışmalardan itibaren nörolojik nedenlere odaklanıldığı görülmektedir (Özak, 2022). Kalıtsal nedenlerin yanı sıra yoksulluk, anne karnında sigara, alkol gibi kimyasallara maruz kalma, erken doğum, düşük yenidoğan kilosu gibi nedenlerin öğrenme işlevlerini etkileyebileceği görülmektedir (Aykutlu, 2021). Teknolojik gelişmelerle birlikte bireylere ait dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi becerilerdeki performansları karşılaştırılabilmektedir (Özak, 2022). ÖG olan bireyler ve normal akranlarının beyin görüntüleri karşılaştırıldığında farklılıklar olduğu görülmektedir (Melekoğlu ve Çakıoğlu, 2015).

1.2.1 Fizyolojik Nedenler

ÖG’nin fizyolojik nedenleri genellikle, öğrencilerin bilgiyi işlemesi ve hatırlamasını etkileyen duygusal algı, bilişsel işlev ve nörogelişimsel özellikler gibi

çeşitli durumları kapsamaktadır (Viratama ve Maskhuliah, 2023; Costa et al., 2015). Duyusal yetersizliklerin yanı sıra öğrenme için gerekli olan bilişsel işlevleri zayıflatan nörolojik etmenler vardır. Bu etmenler, beynin yapısal ve işlevsel farklılıklarıyla ilişkilidir ve dikkat, bellek ve işleme hızını etkilemektedir (Kumar et al., 2019). Menenjit ya da ensefalit (beyin dokusunun iltihaplanması) gibi sorunlar öğrenme ve dikkat sorunlarına yol açabilmektedir (Hultquist, 2006; Harstad, 2018).

1.2.2 Genetik Nedenler

Genetik nedenler ve ÖG üzerindeki etkileri uzun yıllardır araştırma konusu olmuştur (Pennington, 1995). Matematik güçlüğü (diskalkuli) olan çocukların ailelerine bakıldığında annelerin %66'sı, babaların %40'ı, kardeşlerin %53'ü ayrıca ikinci derece akrabaların da %44'ünün matematik güçlüğü bulunduğu tespit edilmiştir (Shalev et al., 2001). Öğrenme güçlükleri tek bir genetik faktörden kaynaklanmaz, kromozomal kaynaklı durumları kapsayabilmektedir ve okuma güçlüğü (disleksi) ile ilişkili genlerden bazılarının yatkınlığı yüksek olup yazılı işleme ile ilgili güçlükler sebeptir ve bu durum bir öğrenme güçlüğü türü olan okuma güçlüğü (disleksi) altında yatan genetik faktörleri ortaya koymaktadır (Gabel et al., 2021). Bilişsel bozukluklarla birlikte bir dizi semptomla karakterize bir sendrom olan Bardet-Biedl sendromu öğrenme süreçlerinde güçlükler yaşanmasına sebep olmaktadır ve bu sendroma sahip bireylerde ÖG görülebilmektedir (Elawad et al., 2022).

1.2.3 Çevresel ve Psikososyal Nedenler

Çevresel faktörler öğrencilerin öğrenme yaşantılarında olduk önemli bir yere sahiptir. Bu faktörler arasında kullanılan materyal ve malzemelerin kalitesi, öğretimde kullanılan stratejilerin uygunluğu ve sınıfın fiziki yapısı yer almaktadır, öğretimin eğitim materyallerinin ve öğretim uygulamalarının yetersizliği öğrencilerin öğrenme sorunları yaşamalarına sebep olabilmektedir (Purbowati ve Dewi, 2024; Fitriana et al., 2022; Kurniawan ve Andani, 2022). Ayrıca yeterli sosyal etkileşimin olmaması özellikle akranları ve öğretmenleri tarafından desteklenmeyen öğrencilerin akademik başarıları olumsuz etkilenmekte ve bu durum öğrenme güçlüklerine neden olabilmektedir (Delehay et al., 2021). Bunların yanında yoksulluk, eğitim imkanlarının elverişsizliği, duygusal travmalar ve yetersiz

ebeveyn ilgisi ve beslenme koşulları gibi nedenler ÖG için risk oluşturmaktadır (Dominguez ve Carugno, 2023).

1.2.4 Doğum Öncesi, Sırası ve Sonrası Nedenler

Hamilelik sırasında çeşitli kimyasallar (tütün, alkol, ilaç, civa, kurşun gibi) ve çevresel faktörlerden dolayı fetüsün beyin ve merkezi sinir sistemi gelişimi olumsuz etkilenebilir ve bu durumların doğrudan olmasa da öğrenme güçlüklerine sebep olabildiği görülmüştür (Bender, 2019). Bu nedenlerin, doğrudan öğrenme güçlükleriyle ilişkilendirilmemektedir fakat araştırmalar bu faktörlerin öğrenme ve davranış problemleri riskini arttırabileceğini ve potansiyel doğum öncesi nedenler arasında yer aldığını göstermektedir (Johnson, 2021). Smith et al (2019) çalışmasında doğum öncesi gelişimi etkileyen kimyasal ve çevresel etmenlerin sinir sistemi gelişimini bozarak bilişsel ve öğrenme alanlarında sorunlara yol açtığı belirtmişlerdir. Doğum sırasında oksijensiz kalma nedeniyle ortaya çıkan beyin hasarının, nörolojik işlevler ve öğrenme güçlüklerine yol açtığı görülmüştür (Bhatet al., 2020). Hultquist (2006)' da öğrenme güçlüğüne neden olabilecek durumlardan birinin, erken doğum olduğu belirtilmiştir. ÖG'ye sebep olabilecek potansiyel risk unsurlarından bazıları da prematüre doğum, geç ve zor doğumlardır. Doğumdan sonra meydana gelen beyin travmaları, menenjit, kızamık, aşılar, çeşitli enfeksiyonlar ve çocukluk döneminde görülen bağışıklığı zayıflatan diğer hastalıklar, sinir sistemi işleyişini olumsuz etkilemektedir (Judd, 2012). Erken ve düşük kiloda doğan bebeklerde, ÖG olma riski yüksektir (Melekoğlu, 2018)

1.3 Öğrenme Güçlüğü'nün Tanılanması

ÖG kavramı, zaman içinde farklı bakış açılarına göre değişiklik göstermiştir. 1970'li yıllarda ÖG, bir öğrencinin konuşma, dinleme, anlama, okuma, yazma, matematiksel işlemler ve mantıksal tahmin gibi alanların bir veya birkaçında, diğer bireylere kıyasla beklenenden düşük performans göstermesiyle açıklanan tutarsız bir öğrenme durumu olarak tanımlanmıştır (Kutcher, 2010). Bu tanım, bireyin genel yetenekleri ile bazı akademik alanlardaki başarısı arasındaki dengesizliği vurgular. Zamanla bu tanımlamaya daha sistematik ölçütler eklenmiştir. Özellikle bireyin zekâ puanı ile akademik başarısı arasındaki fark temel alınarak yapılan tanımlarda, bireyin zekâ puanı normal ya da üzerinde olmasına rağmen bazı akademik becerilerde beklenen düzeye ulaşamaması öğrenme güçlüğü olarak değerlendirilmiştir (Fletcher et al., 2005; Phan ve Ngu, 2016). Bu bakış açısı,

bireyin potansiyeli ile akademik performansı arasındaki açıklanamayan farklılıkları temel alır. Bu doğrultuda, "öğrenme güçlüğüne sahip çocuklar" terimi, temel psikolojik süreçlerden biri veya birkaçındaki bozukluklar nedeniyle sözel ya da yazılı dili anlamada ya da kullanmada zorluk yaşayan bireyleri ifade eder. Söz konusu zorluklar; dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme veya matematiksel hesaplama gibi becerilerdeki aksamalara neden olabilir. Algısal yetersizlikler, beyin zedelenmesi, minimal düzeyde beyin işlev bozukluğu, okuma güçlüğü (disleksi) ve gelişimsel afazi bu bozukluklar arasında yer alır (Bender, 2014).

Uluslararası düzeyde en yaygın kabul gören tanımlardan biri, APA tarafından yayımlanan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'nda (DSM-V) yer alan tanımdır (APA, 2013). DSM-5' e göre öğrenme güçlükleri, bireylerin akademik becerileri öğrenme veya kullanmalarını etkileyen bozukluklar grubu olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013). APA' ya (2013) göre öğrenme güçlüğü olan bireyler okuma, yazma ve matematik alanlarından birinde veya birkaçında yaşanan zorluklarla tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre öğrenme güçlükleri, bireye özgü ve doğuştan gelen işlevsel aksaklıklarla ilişkilidir. Söz konusu aksaklıklar, bireyin akademik başarısını, sosyal uyumunu ve duygusal yaşamını olumsuz yönde etkileyebilir. DSM-V, ÖG tanısı için dört temel ölçüt ortaya koymuştur. Buna göre bireyin akademik becerileri edinme ve kullanma süreçlerinde belirgin zorluk yaşaması gerekir. Bu zorluklar, standart testlerle veya klinik değerlendirmelerle saptanan düşük akademik performansla doğrulanmalıdır. Ayrıca bu belirtilerin okul çağına başlaması ve başka bir gelişimsel, nörolojik ya da çevresel yetersizlikle açıklanamıyor olması tanı açısından kritik öneme sahiptir (APA, 2013). Bu ölçütler, ÖG'nin kapsamlı ve geçerli bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Öte yandan, ÖG yaşayan bireylerde zihinsel esneklik, yaratıcı düşünme ve çok boyutlu kavrama gibi güçlü yönler de gözlemlenebilir (Davis, 2007; Givon, 2008; Kutcher, 2010; Zadok-Leiathan ve Bronz, 2004). Bu özelliklerin fark edilmesi, bireylerin sahip oldukları potansiyelin daha iyi anlaşılmasını ve uygun desteklerle geliştirilmesini sağlar.

Türkiye'de yapılan tanılama süreci, aynı zamanda DSM-V kriterleri doğrultusunda yürütülmektedir (Turgut, 2008). DSM-V'e göre ÖG; okuma güçlüğü (disleksi), yazma güçlüğü (disgrafi), matematik güçlüğü (diskalkuli) ve başka bir yetersizlikle açıklanamayan öğrenme güçlüğü olmak üzere dört alt grupta

sınıflandırılır. Bu güçlükler, bireyin dinleme, konuşma, okuma, yazma ve matematik gibi temel akademik becerilerinde ciddi sorunlara yol açar. Ayrıca, beynin sinir sistemi işlevlerini etkileyen geniş bir bozukluk grubunu da kapsar (Groman, 2023).

Ülkemizde ÖG'nin tanısı, genellikle tıbbi ve eğitsel olmak üzere iki aşamalı bir süreçle belirlenmektedir. Tanı sürecinin ilk aşamasında, bireyin zekâ ve algı düzeyleri çeşitli testlerle ölçülerek sözel ve performans puanları elde edilir (Özmen, 2018). Bu değerlendirmelerin ardından bireyler Rehberlik ve Araştırma Merkezlerine (RAM) yönlendirilir; burada yapılan incelemeler sonucunda kaynaştırma raporu hazırlanır ve eğitsel yönlendirme yapılır. Ancak RAM'deki bu değerlendirme süreci, bireyin eğitim ihtiyaçlarına odaklansa da kapsamlı bir eğitsel tanılama niteliği taşımaz. Bu nedenle, birey hakkında elde edilen bilgilerin sınıf içi gözlemlerle desteklenmesi büyük önem taşır.

1.3.1 Tıbbi Tanılama

ÖG, Öğrencilerin yaş düzeyine göre farklı klinik belirtiler göstermesi, beyni ve duyu organlarını etkileyebilen çeşitli tıbbi durumları içermesi sebebiyle klinik bir tanı olarak görülmektedir. ÖG bu tıbbi durumlardan kaynaklı olası öğrenme sorunlarının belirlenmesi için tıbbi değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır (Sarı ve Pürsün, 2020). ÖG olma riski olan öğrenci bellek, görsel algı, işitsel algı, dikkat, organizasyon ve dil gibi çeşitli alanlarda güçlükler yaşamaktadır. Fakat işitme ve görme sorunları tanılama sürecinin dışında tutulmalıdır. Tıbbi tanılama süreci, öğrencinin görme, işitme ya da nörolojik nedenlere bağlı güçlük yaşıyıp yaşamadığının belirlenmesi amacıyla kulak-burun-boğaz, göz, nöroloji ve psikiyatrik alanlarda muayene gerektiren bir değerlendirme sürecidir (Kurnaz ve Sarı, 2020).

Psikiyatrik muayene, süreci çocuk psikiyatristi tarafından çeşitli kaynaklardan yararlanarak öğrencilerin zorlandıkları alanların ve nöropsikolojik işlevlerinin değerlendirilmesidir. Değerlendirme sürecinin bu aşamasında öğrencinin kendisi ile yapılan görüşmeler, aile ve öğretmen görüşmelerinden yararlanılarak, öğrenciye ait okul ve ev yaşantılarına ait güncel bilgilerin toplanması amaçlanır (Karaca vd., 2018). Öğrenci ile yapılan görüşmelerde öğrenciyle, yaş ve ifade edici dil becerileri dikkate alınarak çeşitli durumlarda deneyim ve duyguları ile ilgili sorular sorularak doğrudan bir görüşme gerçekleştirilebilir. Aileler ve öğretmenlerle yapılan

görüşmeler ise öğrencilerin farklı ortamlarda ve durumlarda davranışlarını tanımlamaya yardımcı olan davranışsal değerlendirme ölçekleri kullanılarak bilgi toplanmasını sağlayabilir. Psikiyatrik muayenede ÖG'ye anksiyete, depresyon, davranış problemleri ve düşük benlik algısı gibi sorunlar eşlik edebileceğinden tanılama açısından dikkatli olmak gerekmektedir (Wilcockson et al., 2016). Nöropsikojik değerlendirme süreci, öğrencilerin davranışsal özellikleri doğrultusunda geliştirilmiş ölçek ve listeler, nörolojik işlevlerin değerlendirilmesi amacıyla kullanılan testler, gelişim öyküsü, aile yapısı ve etkileşim biçimleri, okul içindeki davranışları ve akademik durumları gerekli bilgilerin bütüncül bir şekilde toplanmasını içerir (Arabacı, 2018). Ayrıca tanılama sürecine başlamak için ebeveyn/vasi onayı gerekmektedir (Goldman ve Burke, 2017).

1.3.2 Eğitsel Tanılama

Eğitsel tanılama, tıbbi ve psikometrik değerlendirmeler dikkate alınarak yetersizliğin öğrencinin eğitim sürecini etkileme durumunun belirlenmesi aynı zamanda, bilişsel, dil, duygusal-sosyal ve motor becerileri ile ilgili performansının belirlenmesine yönelik yapılan değerlendirmeyi kapsamaktadır (Aral ve Gürsoy, 2007). Eğitsel tanılama sürecine; rehber öğretmen, psikolojik danışman, çocuk gelişim uzmanı, özel eğitim öğretmeni Eğitsel tanılama; tarama/ilk belirleme, gönderme öncesi, gönderme ve ayrıntılı değerlendirme aşamalarını içerir ve bu aşamalar birbiriyle belli bir sıra ve bağlantı içerisindedir (Çuhadar, 2017). Eğitsel tanılama sürecinin ilk aşaması olan tarama/ilk belirleme aşamasına tüm öğrenciler dahil edilmektedir. Tarama aşamasının amacı, genel eğitim sınıflarında herhangi bir yetersizlikten şüphe duyulması halinde öğrencilerin informal araçlar (gözlem, görüşme, ölçüt bağımlı ölçü aracı, kontrol listesi gibi) kullanılarak belirlendiği informal bir değerlendirme sürecini ifade etmektedir. Gönderme öncesi süreci, riskli öğrencilerin belirlenmesinin ardından bu öğrencilerin normal akranlarıyla birlikte eğitimine devam edebilmeleri amacıyla çeşitli önlem ve eğitimsel uygulamaları kapsamaktadır (Turnbull et al., 2007). Gönderme sürecinde ise öğrenci için alınan tüm önlemler ve yapılan tüm eğitsel düzenlemeler sonucunda elde edilen tüm bilgiler raporlaştırılır (Kargın, 2007). Öğrenci için ayrıntılı değerlendirme kararı sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve aile/vasi iş birliği içinde verilmektedir (Gürsel ve Vuran, 2010). Ayrıntılı değerlendirme sürecinde eğitsel değerlendirme ve tanılması yapılması istenen öğrencinin sağlık kurulu raporu ile

okulun hazırladığı bireysel gelişim raporu ile RAM'a yönlendirmesi yapılmaktadır (Sarı ve Pürsün, 2020). RAM'da toplanan “Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu” tarafından öğrencinin özel eğitim hizmetlerini gerektirecek bir yetersizliğe sahip olup olmadığı belirlenmektedir (Çuhadar, 2017). Bu ayrıntılı değerlendirmede öğrencinin öğrenme özellikleri, öğrenmede yaşadığı güçlükler ve akademik düzeyi ile ilgili çok yönlü bir değerlendirme yapılmaktadır (Evans, 2000; Özgüç ve Yassıbaş, 2021). Öğrenci yaş ve eğitim düzeylerine göre okuma, yazma ve matematik alanlarına ilişkin akademik başarısı, dil, görsel-işitsel algı, motor becerileri üzerinden değerlendirilerek ÖG olup olmadığına karar verilmektedir (Kohara et al., 2015; Lindelauf et al., 2018). Ayrıntılı değerlendirme sonucunda ÖG olan öğrencinin göre hangi sınıf ve eğitim programından yararlanacağına karar verilmektedir (Yell et al., 2009).

1.3.3 Tanılama Modelleri

ÖG'nin tanılanmasında kullanılan modeller, bireyin öğrenme güçlüklerini anlamak ve uygun müdahaleleri belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. ÖG'nin tanılanması ve değerlendirilmesinde olan farklı bakış açıları, bu alanda farklı tanılama ve değerlendirme yöntemlerinin gelişmesini sağlamıştır (Oku ve Aksoy, 2024). IDEA (2004)'te öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanılanmasında 1) IQ-başarı tutarsızlığı, 2) müdahaleye tepki ve 3) güçlü ve zayıf yönlerin örüntüsü modelleri yer almaktadır. İDEA' da yer alan tanılama modelleri ve diğer tanılama modelleri devam eden başlıklarda detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

1.3.3.1 Başarı Tutarsızlığı Modeli

ÖG olan bireylerin tanılanmasında yaygın olarak kullanılan yaklaşımlardan biri, IQ-başarı tutarsızlığı modelidir. Bu model, bireyin potansiyel zihinsel yetenekleri ile akademik başarı düzeyi arasındaki uyumsuzluğu değerlendirmeye odaklanır. ÖG'li bireylerin, belirli alanlarda güçlü zihinsel yetenekler sergilemelerine rağmen bu yetenekleri akademik başarıya dönüştürmede zorlandıkları sıkça gözlemlenmektedir. 1970'li yıllarda Satz ve Fletcher tarafından geliştirilen bu model, yalnızca bireyin düşük akademik başarılarını değil, aynı zamanda uygulanan müdahalelere verdiği tepkileri de analiz eder (Fırat ve Bildiren, 2022). Böylece, bireyin öğrenme güçlüklerinin daha kapsamlı biçimde anlaşılması ve bu doğrultuda etkili müdahale stratejilerinin geliştirilmesi amaçlanır.

1.3.3.2 Müdahaleye Tepki Modeli

Müdahaleye Tepki Modeli (RTI) modeli üç müdahale basamağından oluşmaktadır. Birincisi evrensel destek basamağı; tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik kaliteli sınıf içi faaliyetleri ve yapılandırılmış öğretim stratejilerini içerir. Bu modelin amacı, tüm öğrencilerin eşit şekilde etkili öğretimlerden yararlanmalarını sağlamaktır (Whitfield, 2024). Modelin ikinci basamağı olan hedeflenmiş müdahalede, tarama değerlendirmelerine göre risk altında olduğu belirlenen öğrencilere küçük gruplar şeklinde sınıf öğretmeni/uzman tarafından hedeflenmiş müdahaleler uygulanır. Üçüncü basamak olan yoğun ve bireyselleştirilmiş destekte ise ikinci basamakta uygulanan müdahalelere rağmen zorluk yaşamaya devam eden öğrenciler bu basamakta bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmiş daha yoğun müdahaleler uygulanır (Wang et al., 2024). RTI modeli öğrencinin başarısız olmasını önlemeye odaklanır ve amaç öğrenme sorunlarını erken dönemde tespit edere bunların daha büyük sorunlara yol açmasına engel olmaktır (Raagas, 2021). RTI modeli bireyin özel eğitim gereksinimlerini belirlememin yanı sıra, uygulanacak müdahalelerin veri temelli ve öğrencilerin değişen ihtiyaçlarına hizmet etmektedir (Gartland ve Strosnider, 2020).

1.3.3.3 Güçlü ve Zayıf Yönlerin Örüntüsü Modelleri

Orijinal adı, Patterns of Strengths and Weaknesses (PSW) olan bu test bireyin bilişsel becerilerinin kendi içerisinde kıyaslanmasıyla yapılan değerlendirmeyi kapsar. Yani bireyin zekâ, hafıza, işleme hızı, dikkat gibi farklı bilişsel alanlardaki güçlü ve zayıf yönleri birbiriyle karşılaştırılır. Bu değerlendirme, öğrencinin güçlü yönlerinden yararlanılarak zayıf alanlara yönelik uygun müdahaleler planlanmasına imkân verir. Ayrıca bu yaklaşım bireyselleştirilmiş öğretimi temel alan RTI modeli ile de koordineli bir şekilde birlikte kullanılabilir (Maddocks, 2018; Miciak et al., 2015). PSW akademik zorlukların temel kaynağına ulaşmaya çalışan, bireyin bireysel bilişsel performansına odaklanarak öğrenme güçlüklerinin tanımlanmasında detaylı ve esnek bir çerçeve sunar (McGill et al., 2015; Miciak et al., 2016). Bu model, bireyin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek öğrenme ihtiyaçlarını anlamaya odaklanır. Bireyin özel öğrenme tarzı ve ilgi alanları dikkate alınarak öğretim stratejileri geliştirilir.

1.3.4 Psikometrik Değerlendirme

ÖG’li bireylerin tanı ve değerlendirme süreçleri, kapsamlı bir psikometrik incelemeyi gerektirir. Bu süreçte uygulanan testler, bireylerin akademik başarıları, zekâ düzeyleri ve öğrenme özelliklerini değerlendirmek amacıyla kullanılır (Karaca vd., 2018). Bunun yanı sıra dikkat, algı ve yorum yapma yetenekleri gibi bilişsel süreçler de detaylı bir şekilde incelenerek kapsamlı bir değerlendirme yapılır. Psikometrik testler tanının doğrulanmasında ve uygulanacak müdahalelerin belirlenmesinde önemli bir yere sahiptir (Shah et al., 2019). Psikometrik değerlendirme öğrencinin dikkat, konsantrasyon, dinleme, alıcı ve ifade edici dil, sözel akıcılık, kelime dağarcığı ve anlama becerilerin değerlendirilmesini kapsamaktadır, tanılama için bireyin bilişsel durumu ve akademik başarısı hakkında güvenilir bilgiye ulaşmak için bireyin yaşına uygun zeka testleri kullanılarak zeka düzeyinin belirlenir (Kurnaz ve Sarı, 2020).

1.3.4.1 Öğrenme Güçlüğü’nün Tanılanmasında Türkiye’de Kullanılan Testler

ÖG’nin tanılama sürecinde, öğrencinin bilişsel ve akademik becerilerini değerlendirmek üzere temel ölçütler sunan standartlaştırılmış testlerden önemli ölçüde yararlanılmaktadır. Standartlaştırılmış testler, güvenilir ve geçerli olmaları bakımından öğrenme güçlüğü’nün belirlenirken, müdahale ve eğitim planına karar verilirken başvurulacak önemli araçlardır (Bıçakçı ve Çakıroğlu, 2024). Türkiye’de öğrenme güçlüğü’nün tanılmasında geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiş; Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği, Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi, Erken Okur-Yazarlık Testi, Dikkatli ve Etkin Metin Okuma ile Anlama Testleri yaygın olarak kullanılanlardan bazılarıdır. Bu testlerin bazılarında devam eden başlıklarda detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bunların yanında çalışma belleği ölçeği çalışma belleği ölçeği (Ergül vd., 2018) ve hızlı isimlendirme testi (Bakır ve Babür, 2018).

Anadolu-Sak Zeka Ölçeği

Anadolu-Sak Zeka Testi (ASİS), 4-12 yaş arasında çocukların genel zeka düzeyinin belirlenmesinde ve öğrenme güçlüğü tanılmasında da kullanılan, geçerli ve güvenilir ilk yerli zeka testidir (Sak, 2016). Uğur Sak ve araştırma ekibi tarafından geliştirilen bu test, öğrencilerin sözel ve görsel yeteneği, bellek kapasitesi, akıl yürütme becerisi, öğrenme güçlüğü gibi alanlarda performansını

ortaya koyar. ASİS yedi alt testten oluşmaktadır, bunun yanında 11 farklı alan (Genel Zekâ Endeksi, Sözel Potansiyel Endeksi, Bellek Kapasitesi Endeksi, Görsel Potansiyel Endeksi, Sözel IQ, Görsel IQ, Görsel Bellek Endeksi, Muhakeme Endeksi, Tarama Endeksi, Özel Yetenek Endeksi, ve Öğrenme Güçlüğü Endeksi) ile ilgili değerlendirmeyi içermektedir (Sak, 2017). Bu doğrultuda geliştirilen testi gibi araçların, bireylerin öğrenmelerini olumsuz etkileyen faktörleri ve bu faktörlerin düzeylerini belirlemek için kullanıldığı söylenebilir.

Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi II

Türkiye’ de ÖG’li olan öğrencilerin okuma-okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek üzere geliştirilmiş olan testlerden biri Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT-II)’ dir (Melekoğlu vd., 2021). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi alan uzmanı Macid Ayhan Melekoğlu, Karadeniz Teknik Üniversitesi alan uzmanlarından Orhan Çakıroğlu ve Ankara Üniversitesi alan uzmanlarından H. Gülsen Erden iş birliğinde geliştirilmiştir. SOBAT-II özellikle okuma güçlüğü bulunan 7-14 yaş arasındaki öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmek üzere kullanılmak üzere Türkiye’de bilimsel geçerliliği kabul edilmiş ilk standart okuma testidir.

Erken okur-Yazarlık Testi

Kargın et al. (2015), Erken Okur-Yazarlık Testi (EROT)’ni öğrenme güçlüğü riski olan bireyleri erken tanılamak amacıyla geliştirmiştir. Bu test erken okur-yazarlık becerilerini yedi ana boyutta olmak üzere toplam 15 alt test kullanılarak değerlendirir. EROT özellikle erken müdahale gereksinimi olan çocukları belirlemeye yönelik geliştirilmiştir. Ölçülen boyutlar ise; alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, genel isimlendirme, işlen bilgisi, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlamadır (Kargın et al., 2015).

Dikkatli ve Etkin Metin Okuma ve Anlama Testi

Dikkatli ve Etkin Metin Okuma ve Anlama Testi (DEM-OKU), özellikle okuma güçlüğü tanısı olan öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmek ve iyileştirmek üzere geliştirilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından olumlu sonuçlar almış çok adımlı bir müdahale programıdır (Kaya et al., 2018). DEM-OKU kapsamında ilk aşama olan değerlendirme bölümü, toplam 32 sorudan oluşmakta olup; çoktan seçmeli, doğru/yanlış ve açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Müdahale programı kapsamında öğretmen-öğrenci çalışma kitapları ve etkinlik materyalleri kullanılarak öğrencilerin okuma becerileri desteklenmektedir (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2019).

1.3.5 Öğrenme Güçlüğü'nün Tanılanmasında Uluslararası Testler

ÖG'nin tanılanmasında çeşitli bilişsel ve motor becerileri değerlendiren standartlaştırılmış testlerin kullanılması tanılamayı kolaylaştırmaktadır. Araştırmalar standartlaştırılmış testlerin güvenilir tanılama sonuçları verdiğini ortaya koymaktadır (Arteaga et al., 2019). Bu değerlendirmeler, bireylerin eksikliklerini belirleyerek Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) oluşturulmasında önemli bir temel oluşturur. Bu değerlendirme araçlarının araştırılması ve kullanılmaya devam edilmesi dünya genelinde ÖG'li bireylerin ihtiyaçlarını karşılanmasında önemli bir yere sahiptir (Lewandowski et al., 2014). Bu amaçla geliştirilmiş önemli testlerden bazıları aşağıda açıklanmıştır.

Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği

Wechsler'in 1949'da geliştirdiği, Türkçeye Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği uyarlanan Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-V); 6-16 yaş aralığındaki çocukların genel zeka seviyesini ve beş ana bilişsel alanı (Sözel, Görsel Uzamsal, Soyut Düşünme (Mantıksal Akıl Yürütme), Çalışan Bellek ve İşleme Hızı) ölçmektedir. Son güncellenen WISC-V'te yapılan yeni güncellemeler öğrenme güçlükleri gibi hassas yetersizliklerin tanılanmasını sağlamıştır (Wilson vd., 2023). Bu test akademik başarıyı etkileyebilecek çeşitli bilişsel süreçleri ölçerek ÖG türlerinin belirlenmesinde kullanılmakta olup; sonuçları, eğitimciler için bireyin öğrenme ihtiyaçları ve gerekli müdahaleler hakkında bilgi sağlayıcıdır (Rzhanova et al., 2025). ÖG'nin tanılanmasında bu tür zekâ testlerinden elde edilen toplam puanlar ile sözel ve performans puanları arasındaki oranlar, önemli bir role sahiptir. Bu testler, bireylerin zekâ düzeyleri, zekâ alanları ve öğrenme tarzları hakkında bilgi verirken, aynı zamanda sözel-mantıksal başarı durumlarını da değerlendirme imkânı sunmaktadır.

Bender-Gestalt Görsel Algı-Motor Testi II (BG-VMT)

Bender-Gestalt Görsel Algı-Motor Testi'nin (BG-VMT) eski halinde 9 farklı boyut varken, güncel halinde 16 farklı boyut ele alınmıştır ve böylelikle hem küçük hem de büyük yaş yaş gruplarındaki çocuklara uygun zorluk seviyeleri

oluşturulmuştur. Test okul öncesi dönemden yetişkinliğe kadar olan bireylere uygun olacak şekilde geliştirilmiştir; sekiz yaşındaki çocuklar için ayrı, sekiz yaş ve üzeri yaştaki çocuklar için ayrı olmak üzere iki bölümden oluşmakta ve böylelikle geniş bir yaş aralığına hizmet etmektedir (Shaughnessy, 2018). Bu esneklik testin, öğrenme güçlüklerinin tanınması da dahil olmak üzere farklı tanılamalar için de etkili olmasını sağlar. Bu testin bilimsel olarak da kanıtlanmış olan tanınal faydaları, öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan çocukları daha iyi anlamalarını ve gerekli desteği sunabilmelerini sağlayabilir. BG-VMT, görsel-motor becerilerdeki uyumsuzluğu ortaya çıkarması sebebiyle öğrenme güçlüklerinin tanınmasında önemli bir yere sahiptir. ÖG'li olan çocuklar kopyalama görevlerinde zorlanabilirler. Yapılan çalışmalar, BG-VMT'den düşük puan alan öğrencilerin öğrenme süreçlerinde zorluk yaşadıklarını ve görsel görevlerin yer aldığı durumlarda bunun daha da belirginleştiği görülmüştür (Böhm et al., 2010; Oliveira et al., 2016).

Wood-Johnson Psikoeğitimsel Bataryası

Woodcock-Johnson Psikoeğitimsel Bataryası, bilişsel beceriler ve akademik başarıyı ölçer, kapsamlı bir değerlendirme yapmak için de çeşitli türlerdeki testlerin birleşiminden oluşur: Bilişsel Yetenekler Testi ve Başarı Testleri. Bilişsel bölüm; sözel, anlama, akıl yürütme, görsel-uzamsal zeka ve işleme hızı gibi öğrenme alanlarına ilişkin becerileri değerlendirir (Ramer et al., 2022; Sotelo-Dynega ve Dixon, 2014). Araştırmalar Woodcock-Johnson bataryasının ÖG yaşayan ve yaşamayan öğrenciler arasında belirgin bir ayrımın yapılmasını sağladığını bu sebeple de eğitim ortamlarında tanılama amaçlı kullanılması gerektiğini savunmaktadır (Rodríguez et al., 2023).

Benton Görsel Hatırlama Testi

Benton Görsel Hatırlama Testi, görsel hafıza ve algı becerilerini değerlendirmek için tasarlanmış olup, değerlendirmesi yapılan bireyin kısa bir süre gösterilen şekillere hatırlayarak çizme becerisine odaklanır. Bu test ÖG'li bireylerde yaşanan görsel hafıza eksikliklerini belirlemede özellikle faydalıdır (Peterson et al., 2019). Bireylerin, görsel bilgiyi işleyerek hatırlama becerilerini değerlendirmek için basit bir yöntem sunar; bu beceriler de okuma-yazma gibi akademik görevler için oldukça önemli becerilerdir. Araştırmalar Benton Testi' nin

çeşitli ÖG türlerinin belirlenmesinde etkili bir araç olduğunu göstermektedir (Boykin, 2014).

Stanford-Binet Zekâ Testi

Standfod-Binet Zeka Testi, en eski ve en yaygın kullanılan testlerden biridir ve muhakeme, bilgi, sayısal akıl yürütme, görsel-uzamsal algı, çalışma belleği gibi bir dizi bilişsel beceriyi değerlendirir. Ayrıca Stanford-Binet testi, bireyin IQ seviyesine odaklanır ve geçmiş yıllarda sıklıkla zihinsel yetersizlik ile öğrenme kapasitesini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır (Atilla, 2023). Araştırmalar, Standford-Binet Testi'nin öğrenme sonuçları ve akademik performansı öngörmesi bakımından eğitsel ve klinik bağlamda öğrenme güçlüğü'nün tanılanmasında etkili bir araç olduğunu göstermektedir (Brickman et al., 2010).

1.4 Öğrenme Güçlüğü'nün Yaygınlığı

İran' da yapılan bir araştırmada ilokul öğrencileri arasında ÖG yaygınlığının %4,58 olduğu görülmüştür (Khali et al., 2020). Ulusal Öğrenme Güçlükleri Merkezi' ne göre her 5 çocuktan 1'inin okuma güçlüğü, yazma güçlüğü veya matematik güçlüğü gibi öğrenme güçlükleri yaşamaktadır (National Joint Committee on Learning Disabilities [NCLD], 2021). DSM-5'te ÖG, okuma, yazma ve matematik ile ilgili çeşitli güçlükleri kapsadığını tanı kriterleriyle açıklamaktadır ve birçok çocuğun bu güçlükleri farklı şekillerde göstermesinden dolayı tanı ve teşhisin çocukluk veya ergenliğe kadar gecikebileceğini belirtmektedir (APA, 2013; Vicari, 2005).

1.4.1 Öğrenme Güçlüğü'nün Dünyadaki Yaygınlığı

Dünya genelinde, insanların yaklaşık %15'i çeşitli yetersizlik durumlarından etkilenmekte ve bireysel özellikleri ile gereksinimlerine bağlı olarak özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duymaktadır (World Health Organization [WHO], 2018). APA'ya göre, öğrenme güçlüğü'nün toplumda görülme oranı %5-15 arasında değişmektedir (APA, 2013). Bu alanda yapılan çeşitli çalışmalar özellikle okuma güçlüğü (disleksi) gibi belirli öğrenme güçlüklerinin yaygınlığına dair anlayış sunmaktadır. ÖG türleri arasında “okuma güçlüğü” en yaygın görülenidir ve tüm öğrenme güçlüklerinin yaklaşık %80'ini kapsamaktadır (Yang et al., 2022). ÖG dahil olmak üzere gelişimsel bozuklukların, çocuk ve ergenlerde dünya genelinde yaklaşık %5 oranında görüldüğü belirlenmiştir (Olunsuya et al., 2023).

Araştırmalar, ÖG'nin çeşitli bölgelerde ve demografik özelliklere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur (Chanda et al., 2020; Courtney-Long et al., 2015; McDaniel et al., 2019; Metwally et al., 2023; Okoro et al., 2018; Zablotsky et al., 2019). Erkek çocuklar kız çocuklara göre daha sık ÖG tanısı aldığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Düşük ve orta düzeyde gelire sahip ülkelerde ÖG'nin yaygın olma durumunun yüksek düzeyde gelire sahip ülkelere göre daha fazla görüldüğü yönünde bulgular mevcuttur. Bu fark, yüksek düzeyde gelire sahip ülkelerde tanılama süreçleri daha iyi olmasıyla ve daha erken farkedilmesiyle açıklanabilir (McKenzie et al., 2016). Ayrıca verilen eğitimin niteliğindeki farklılıklar ve sosyo-ekonomik şartlar bu yaygınlık oranlarındaki eşitsizliklerin artmasına sebep olmaktadır (McKenzie et al., 2016). Mısırda yürütülen bir çalışmada ÖG yaygınlığı %4,2 olarak rapor edilmiştir (Metwally et al., 2023).

1.4.2 Öğrenme Güçlüğü'nün Türkiye'deki Yaygınlığı

Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre, ülke nüfusunun %12,29'unu engelli bireyler oluşturmaktadır (TUİK, 2023). Ancak bu veriler, ÖG gibi spesifik yetersizlik türlerine dair ayrıntılı bilgi içermemektedir. Bu eksikliği kısmen gidermek amacıyla yapılan çalışmalardan biri olan Melekoğlu ve Yıldız'ın (2020) araştırmasında, kaynaştırma/bütünleştirme kapsamında eğitim alan öğrencilerin yaklaşık %6'sının ÖG tanısına sahip olduğu belirtilmiştir. MEB, her yıl "Millî Eğitim İstatistikleri" raporunu yayımlamakta; ancak bu raporlarda da yetersizlik alanlarına göre ayrıntılı bir sınıflandırma yer almamaktadır. Mevcut veriler ışığında, Türkiye'de örgün eğitim sisteminde yer alan ve özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler arasında ÖG yaşayan bireylerin oranı yaklaşık %6 olarak öngörülmektedir. Bu oranın görece düşük olmasında ise tanılama sürecindeki yetersizlikler ve sınırlı farkındalık önemli bir rol oynamaktadır.

1.5 Öğrenme Güçlüğü Çeşitleri

ÖG terimi, akademik başarı ve bireysel gelişim üzerinde önemli etkilere sahip geniş bir yelpazeyi temsil etmektedir. ÖG türleri, akademik becerilerin kazanılması ve kullanılması ile ilgili çeşitli bozukluklar nedeniyle okuma, yazma, matematiksel işlem ve bilgiyi işleme gibi alanlarda zorluklar yaşanmasına sebep olur (Hendriksen et al., 2007). ÖG türleri, belirli özelliklere ve etkiledikleri öğrenme alanlarına göre sınıflandırılabilir. Aşağıda bu sınıflamalara akademik kaynaklardan yararlanılarak genel bir bakış sunulmuştur.

1.5.1 Okuma Güçlüğü (Disleki)

APA'ya göre, okuma güçlüğü (disleksi), en yaygın ÖG türlerinden biridir (McBride, 2019). DSM-V, okuma bozukluğunu kod çözme, yazım ve okuma akıcılığında yaşanan zorluklarla karakterize edilen nörobiyolojik kökenli bir durum olarak tanımlar. Okuma güçlüğü, gelişimsel ve sonradan edinilmiş okuma güçlüğü olmak üzere ikiye ayrılmaktadır; gelişimsel okuma güçlüğü beynin işleyişinde herhangi bir hasar olamamasına rağmen okumanın edinimi sırasında ortaya çıkan ve çocukluk döneminden itibaren yaşanan bir güçlüktür (Kurnaz & Sarı, 2020). Okuma güçlüğü erken çocukluk döneminde, geç konuşma, konuşma gelişiminin yavaşlığı, ifade etme becerilerinin gelişmemesi, sakarlık, ince motor becerilerde sorunlar, el-göz koordinasyonunda zorluk ve sözel sıralama becerilerindeki problemlerle kendini gösterebilir (Bishop et al., 2004). Okuma güçlüğüne sahip bireylerde erken dönemde ses birimlerini (fonemleri) fark etme, ayırt etme veya üretme gibi becerilerde zorluk yaşandığı gözlemlenmektedir (Çakmak, 2023). Bu fonolojik farkındalık eksiklikleri, okuryazarlık süreci için gerekli temel becerilerin edinilmesini güçleştirir (Pennington vd., 2020).

Reid'e (2007) göre okuma güçlüğü, yaşam boyu süren bir durum olmakla birlikte uygun müdahalelerle bireylerin bu zorlukların üstesinden gelmesi sağlanabilir. Reif ve Stern (2010), okuma güçlüğüne çevresel faktörler, eğitim eksiklikleri, işitme veya görme sorunları ya da düşük motivasyon nedeniyle ortaya çıkmadığını belirtmiştir. Ayrıca, okuma güçlüğü bir kaza ya da hastalık sonucu oluşmaz (Hudson, 2015). Okuma güçlüğüne sahip bireylerin herhangi bir zihinsel bozukluğu bulunmamakla birlikte, öğrenme şekilleri farklılık gösterebilir ve bazı görevler onlar için daha zorlayıcı olabilir (Hultquist, 2006; Reid, 2005).

ÖG, öğrencilerde kısa süreli hafıza sorunlarına ve bilginin yavaş işlenmesine neden olabilir (Lawrence, 2009). Bunun yanı sıra, bireylerin özsaygı, motivasyon ve dikkatlerini yoğunlaştırma gibi alanlarda da sorunlar yaşadığı gözlemlenmiştir (Massey, 2008). Sözel yönergeleri takip etmede, sağ-solu ayırt etmede, farklı bir dil öğrenmede ve harfleri, sayıları ya da günleri doğru sıralamada güçlük yaşanması da okuma güçlüğü belirtileri arasındadır (Massey, 2008; Reid, 2005). Cortiella ve Horowitz'e (2014) göre okuma güçlüğü, ses birimi farkındalığı (fonemik farkındalık), fonolojik süreçler, kod çözme, yazım, kelime bilgisi, okuma hızı, yazılı anlatım, kafiye kullanımı ve anlamada yaşanan güçlükleri kapsar.

Okuma güçlüğü; matematik güçlüğü, motor planlama bozukluğu (dipraksi) ve DEHB gibi durumlarla birlikte görülebilmektedir (Reid, 2007).

1.5.1.1 Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özellikleri

Okuma güçlüğü olan bireyler ilk okuma yazma sürecinde kendini gösteren zorluklarla birlikte okuma becerisi ile ilgili genel karşılaşılan güçlükler özetlenmiştir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler 1) harf ve kelime bilgisi; alfabedeki harfleri adlandıramama, harfleri doğru yazamama, harflerin sırasını öğrenememe, 2) fonetik farkındalık; yazıldığı gibi okunmayan kelimeleri telaffuz edememe, zihinde görsel olarak canlandırılmayan kelimeleri okuyamama, 3) harf-ses ilişkisi; ses ve harf ilişkisi kuramama, harfleri doğru sıralayarak kelime oluşturmama gibi zorluklarla karşılaşmaktadır (Reif, 2015). Ayrıca 4) okuma akıcılığı; sesli okuma sırasında duraksama, sık hatalar yapma, 5) anlama becerileri; zayıf kelime dağarcığı nedeniyle okuma metinlerini anlamada zorlanma, 6) matematiksel semboller; sayıları okumada güçlük çekme, matematiksel sembolleri karıştırma, 7) düşünce düzenleme; sözel olarak ifade etmek istediği düşünceleri zihninde düzenleyememe, bunun için gerekli kelimeleri hatırlayamama, 8) zaman algısı; gün ve ay isimlerini doğru bir şekilde söyleyememe, olayları kronolojik sıralamada zorluk çekme gibi zorluklarla karşılaşmaktadırlar (Reif ve Stern, 2010).

1.5.2 Matematik Güçlüğü (Diskalkuli)

Uluslararası literatürde matematik güçlüğü, "diskalkuli" terimiyle ifade edilir. Bu terim, "dys" (zorluk) ve "calculate" (sayısal işlem) kelimelerinin birleşiminden türetilmiş olup, sayısal işlem zorluğu anlamına gelir (Massey, 2008). Diskalkuli, beynin gelişimsel yapısına bağlı olarak sayısal ilişkileri anlamlandırma, doğru hesaplamalar yapma, sayısal sembolleri tanıma ve kullanma gibi becerilerde yaşanan eksiklikleri tanımlamak için kullanılan bir terimdir (APA, 2013). Diskalkuli, genel olarak matematiği öğrenmede zorluk şeklinde tanımlanabilir (Mastropieri ve Scruggs, 2016).

Diskalkuliye sahip bireylerde, sayıları bozuk veya yer değiştirmiş bir şekilde yazma, ters dönmüş ya da baş aşağı hale getirme gibi davranışlar gözlemlenebilir. Basit işlemleri yapmada, işlem ve aritmetik sembollerini tanımada zorluk yaşarlar. Çok basamaklı sayıların doğru bir şekilde okunup yazılmasında, çarpma ve bölme işlemlerinde sayıları doğru sıraya yerleştirme konusunda sıkıntılar çekerler. Bu bireylerde genellikle hesaplama ve akıl yürütme süreçlerinde güçlükler

görülür. Sayı sırasını ters çevirme, işlem sırasını karıştırma ve sağlama yapmada zorlanma yaygın belirtilerdir (Kunwar, 2021; 2022). Aritmetik bozukluğu olan bireylerde, matematiksel problemlerin anlaşılması ve çözülmesi sırasında dil problemleri de yaşanabilir (Özmen, 2017). Yönergeleri anlamada, sözel problemleri akılda tutarak çözmede ve aşamaları sıralı bir şekilde takip etmede sorunlar ortaya çıkabilir.

1.5.2.1 Matematik Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özellikleri

Matematik güçlüğü olan bireyler, matematiğin öğrenilmesini önemli derecede zorlaştıran çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Matematik güçlüğü yaşayan öğrenciler matematiksel problemleri anlamada ve çözmede zorlanma, mantıksal akıl yürütmeye işlem yapmasına rağmen doğru sonuçlara ulaşamama, matematiksel formülleri gerektiği gibi kullanamama gibi zorluklar yaşamaktadırlar (Mahmud vd., 2020). Matematik güçlüğü ile ilgili karşılaşılan temel zorluklar sıralanmıştır. Matematik güçlüğü yaşayan öğrenciler 1) matematikle ilgili görevlerde kaygı hissetme, reddetme, çekingenlik gösterme veya matematikten kaçınma (Aquil ve Ariffin, 2020), 2) bir sayfadaki problemleri düzenleyememe ve karmaşıklıkla başa çıkamama, 3) hesaplama yaparken adımları (örneğin uzun bir bölme işlemi sırasında) takip edememe, gibi zorluklarla karşılaşmaktadır. Ayrıca 4) hesap makinesine veya kâğıda sayıları doğru (örneğin 45 yerine 54 yazma) aktaramama (Vintere, 20216) temel işlemleri yaparken matematiksel işaretleri karıştırma, matematikle ilgili kuralları veya sıralı bilgileri hatırlamada güçlük çekme. 5) Bir gün yapılan bir işlemi ertesi gün tekrarlayamama (Ratnaningsih et al., 2019), 6) zaman ve yer-yön kavramlarını algılamada güçlük, geçmiş veya gelecekteki olayların zamanını, yerlerini ve sıralarını hatırlayamama (Wang et al., 2022), 7) para üstü hesaplama, puan tutma, analog saat okuma, bütçe yapma ve tahmin etme konularında zorlanma (Moreau et al., 2018). 8) dans adımları veya bir spor dalına ait sıralı kuralları hatırlayamama. Haritaları veya saat kadranını zihinde canlandıramama, sağ ve sol kavramlarını ayırt edememe (Cappelletti ve Price, 2014),

1.5.3 Yazma Güçlüğü (Disgrafi)

Yazma güçlüğü (disgrafi), bireyin dilsel gelişiminde en son sırada yer alan yazma yetisinde gelişimsel bir gecikme veya kayıp yaşanması durumudur. Yazma yetisi, dil bozuklukları arasında en hızlı kaybedilen ve hasarı en kalıcı olan

becerilerden biridir. Yazma güçlüğü genellikle kalemi yanlış tutma ve harfleri yanlış oluşturma gibi temel belirtilerle kendini gösterir (Ünalan, 2001). Disgrafi, yazma güçlüğü kapsamında değerlendirilen ve üç ana türde sınıflandırılan bir bozukluktur: mekânsal, işleme ve motor disgrafi (Hudson, 2015). Mekânsal disgrafi, bireyin harfler arasındaki boşlukları ayarlama ve yazıyı satır üzerine hizalamada yaşadığı zorluklarla ilişkilidir (Darweesh et al., 2020). İşleme disgrafisi ise harf ve kelimeleri zihinde görselleştirme becerisindeki eksikliklerden kaynaklanır; bu tür, bireyin yazıyı zihinsel olarak yapılandırılmaması ile kendini gösterir (Hen-Herbest ve Rosenblum, 2022). Motor disgrafi ise el ve bilek kaslarının kontrolünde yaşanan fiziksel güçlüklerden kaynaklanır ve koordinasyon problemleri nedeniyle yazma becerilerini olumsuz etkiler (Berninger ve May, 2011). Bu üç tür, bireylerin yazılı anlatım becerilerini farklı şekillerde zorlaştırmakta ve her biri farklı destek yaklaşımlarını gerektirmektedir.

Yazma güçlüğü olan bireyler, yazım kuralları, yazılı ifadelerin organizasyonu, noktalama işaretleri ve dil bilgisi konularında zorlanmaktadır (APA, 2013; Hudson, 2015). Bunun yanı sıra, metin yapısını düzenleme, tutarlılık sağlama, bütünlük oluşturma ve zengin bir kelime hazinesi kullanma gibi becerilerde de zorluk yaşadıkları belirtilmiştir (Toptaş, 1998). McBride'a (2019) göre disgrafi, yazım ve yazma ile ilgili problemlerin genel bir ifadesidir. Wiznitzer ve Scheffel (2009), disgrafiyi bireyin yazma performansının bilişsel kapasitesinin oldukça altında olduğu bir durum olarak tanımlamıştır.

Yazma güçlüğü bulunan bireyler genellikle yazılı görevlere ayak uyduramamakta, düşündüklerini ifade etmekte ve yazma hızında sınıf arkadaşlarına kıyasla geride kalmaktadırlar (Asher, 2006). Yazma becerisinin gelişmemesi, bireyin yön bulma, şekil ve boyut dengesizliği gibi sorunlarla yazma sürecinde planlama ve zamanlama sorunları yaşamasına neden olur. Bu durum, çocuğun psikolojik ve sosyal gelişimini olumsuz etkileyebilir (Akyol, 2011).

Hultquist (2006), yazma bozukluğunu düzensiz yazma ve fiziksel zorluklarla (el ve parmak koordinasyonu, kas gücü, dayanıklılık, yazma materyalini tutma ve motor planlama sorunları) ilişkilendirmiştir. Hudson (2015) da benzer bir şekilde disgrafiyi, yazma eylemi sırasında yaşanan fiziksel zorluklar olarak tanımlamaktadır. Simner ve Eidlitz (2000), disgrafiyi kötü okunabilir bir el yazısı olarak ifade ederken, Hudson (2015), disgrafinin bireyin yazma performansını ve

düşüncelerini yazılı olarak düzenleyip ifade etme becerisini etkileyen bir öğrenme güçlüğü olduğunu vurgulamıştır.

1.5.3.1 Yazma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özellikleri

İlk okuma yazma sürecinde kendini gösteren yazma sorunları ve okuma yazma becerilerinin kazandırılmasından sonra karşılaşılan kitap, çalışma sayfası veya tahtadan bakarak yazma, dikte yapma ve diğer yazılı ifade becerilerinde yaşanan genek zorluklar şu şekilde sıralanmıştır (Reif ve Stern, 2010). Yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler 1) düzensiz veya okunaksız yazma (harflerin boyut, şekil veya eğimlerinde düzensizlik; küçük ve büyük harflerin karıştırılması), 2) yazıyı sayfa içindeki çizgilere veya kenar boşluklarına doğru şekilde hizalayamama (Martin, 2009), 3) yazarken harf veya kelimeleri eksik bırakma, yazım hataları yapma, 4) harfleri yeniden yazamama veya yazılış sırasını unutma gibi ince motor becerilerde zorlanma gibi güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Ayrıca bu öğrenciler 5) yazma hızını kontrol edememe (çok hızlı veya çok yavaş yazma), 6) yazma performansının diğer dil becerileriyle aynı seviyede olmaması (Reif, 2015), 7) standart olmayan bir kalem tutuşu veya yazarken bilek ve kâğıt pozisyonunu ayarlayamama, 8) yazma sırasında istemsiz kasılma ve ağrı hissetme. 9) yazarken sürekli elini izleme ve kendi kendine konuşma. 10) yazma görevlerine karşı isteksizlik, reddetme veya aşırı kaygı duyma (Reif ve Stern, 2010) gibi güçlüklerle karşılaşmaktadırlar.

1.5.4 İşitsel İşleme Güçlüğü

İşitsel işleme, işitme yoluyla gelen bilgilerin algılanması, yorumlanması ve işlenmesi sürecidir. Bu süreç, bireyin çevresinden gelen sesli bilgileri anlaması, yorumlaması ve bu bilgileri etkili bir şekilde kullanmasını sağlar. İşitsel işleme güçlüğü, kişinin konuşma seslerini ayırt etme, kelime dağarcığını anlama ve sözlü talimatları takip etme gibi becerilerde zorlanmasına neden olabilir (Öz, 2019). Bu tür güçlükler, bireyin dil gelişimi, okuma ve yazma becerileri üzerinde önemli etkiler yaratabilmektedir (Rocha-Muniz et al., 2014).

1.5.4.1 İşitsel İşleme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özellikleri

İşitsel işleme güçlüğü bireyin, işitme yetileri normal olmasına rağmen işitsel bilgiyi anlama ve işleme konusunda zorlanmasına sebep olan işitsel sinir sistemini etkileyen bir bozukluk olarak görülmektedir (Bamiou ve Luxon, 2008). İşitsel işleme güçlüğü yaşayan bireylerin genel özelliklerini şu şekilde sıramıştır: 1)

gürültülü ortamda dinleme zorluğu; dikkatin bölündüğü veya ortamın gürültülü olduğu durumlarda dinlemekte zorlanma, 2) hızlı konuşmayı anlama zorluğu; konuşan kişi hızlı konuşuyorsa konuşulanları anlamada güçlük çekme, 3) sıralı talimatları takip edememe; duyduklarını hatırlamada veya sıralı talimatları yerine getirmede zorlanma, 4) ses farklılıklarını algılayamama; kelimelerdeki sesleri ayırt edememe ve anlamlandırmada güçlük(Bamiou ve Luxon, 2008). Cortiella ve Horowitz (2014) işitsel işleme güçlüğü bireylerin yaşadıkları güçlüklerle 5) konuşma sırasında ses birimlerini yanlış kullanma; kelimeleri doğru telaffuz edememe veya sesleri yanlış bir şekilde birleştirme, 6) fonik uygulama ve kodlama zorlukları; kelimeleri doğru bir şekilde heceleme (kodlama) ve seslendirme (kod çözme) konusunda zorlanma, 7) okuma ve yazma becerilerinde güçlük; okuma-anlama çalışmaları, zengin kelime bilgisi oluşturma ve temel okuryazarlık becerilerinde yaşadıkları güçlükleri eklemektedir.

1.5.5 Görsel İşleme Güçlüğü

Görsel işleme, görsel bilgilerin algılanması, analiz edilmesi ve yorumlanarak anlamlandırılması sürecidir. Görsel işleme güçlükleri, bireyin şekil algılama, görsel sıralama, mekânsal ilişkileri anlama, görsel hafıza, harf tanıma, yazma ve uzamsal ilişkiler gibi becerilerinde zorluk yaşamasına neden olabilir (Öz, 2019). Görsel algı bozukluğu ise bireyin görme yetisi sağlam olmasına rağmen, gördüğü şeyleri anlamlandırmada güçlük çektiği durumu ifade eder.

1.5.5.1 Görsel İşleme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özellikleri

Görsel ayırt etmede yaşanan sorunlar okuma akıcılığını, anlama becerisini ve yazım (imla) becerilerini de olumsuz etkilemektedir ve bu durum akademik başarı için görsel işleme becerilerinin önemine dikkat çekmektedir (Germano et al., 2014). Siegel (2019) görsel işleme güçlüğü yaşayan bireylerin karşılaştıkları sorunları şu şekilde sıralanmıştır: 1) görsel bilgileri hatırlama ve kullanmada zorluk; sembol, kelime ve resimlerin anlamını ya da sırasını hatırlayamama, 2) benzer görsel öğeleri ayırt edememe; birbirine benzeyen renkleri, harfleri ve sayıları karıştırma, 3) nesneleri tanımlamada zorluk; bir nesnenin kendisini veya parçalarını tanımlayamama, 4) karşılaştırma yapma güçlüğü; Farklı maddelerin özelliklerini yazamama ya da karşılaştırma yapamamadır. Germano et al., (2014) bu sorunları şu şekilde devam ettirmiştir: 5) mekânsal algı sorunları; nesnelerin birbirine göre konumlarını algılayamama, şekil-zemin algısını gerçekleştirememesi.

6) dikkat problemleri; görsel bilgileri tamamlama gerektiğinde dikkatini verememe, 7) derinlik ve mesafe algısı eksikliği; mesafe ilişkilerini, derinliği veya hareketi algılamada güçlük çekme, 8) görsel verileri doğru tanımlayamama; resim, kitap, çizelge, grafik ve haritalardaki bilgileri doğru tanımlayamamadır. DuPaul ve arkadaşları ise 9) bilgi sentezleme eksikliği; bir konu hakkında çeşitli kaynaklardan bilgi toplayarak bir araya getirme ve rapor oluşturma becerisinde zorluk, 10) yazılı becerilerde problemler; yazarken sayfanın kenar boşluklarını ayarlayamama, satır çizgilerini takip edememe veya matematiksel işlemlerde sayıları hizalayamama, 11) takip etme güçlüğü; kendi okuduğunu veya başkasının okuduğunu takip edememe, 12) dikte çalışmalarında zorluk; söylenenleri doğru bir şekilde yazıya geçirmekte zorlanmalarını eklemektedirler (DuPaul et al., 2013).

1.5.6 Afazi

Afazi, genellikle beyin hasarı nedeniyle dil yeteneklerinde kayıpla karakterize edilen bir durumdur. Konuşma anlama, konuşma üretme, ses birimsel karışıklıklar, söz dizimsel sorunlar, yazma ve okuma gibi dil becerilerinde sorunlar görülebilir (Aram, 1998). Afazi, travmatik beyin yaralanmaları, merkezi sinir sistemi hasarı, inme veya tümör gibi nedenlerle ortaya çıkabilir. İki ana türü vardır: Gelişimsel afazi (Broca afazisi-konuşma üretiminde güçlük) ve Edinilmiş afazi (Wernicke afazisi-konuşma anlama güçlüğü) (Aram, 1998; Van Haut, 1997).

1.5.7 Gelişimsel Koordinasyon Bozukluğu (Dispraksi)

Gelişimsel koordinasyon bozukluğu, zihinsel yetersizlik ya da serebral palsi gibi fiziksel yetersizliklere bağlı olmadan akademik başarı ve günlük yaşam becerilerini büyük oranda etkileyen, yaşın gerektirdiği motor becerilerin öğrenilmesi ve kullanılması sorunlarını kapsayan nörogelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013). Bu bozukluk, kaba ve ince motor becerilerde kendini gösteren heterojen bir grubu kapsamaktadır (Miyahara, 1994). Küçük yaşta ortaya çıkan gelişimsel koordinasyon bozukluğu hareketleri planlama ve uygulamada bireye sorunlar yaşatmaktadır (Kurnaz, 2020). Gelişimsel koordinasyon bozukluğu olan bireyler, ayakkabı bağcığı bağlama, düğme ilikleme, yazı yazma gerektiren becerilerde ve oyun oynama becerileri gibi günlük aktiviteleri öğrenme ve gerçekleştirmesini etkileyen bir öğrenme güçlüğüne sahiptir (Smyth ve Anderson, 2000).

1.5.7.1 Gelişimsel Koordinasyon Bozukluğu Olan Öğrencilerin Özellikleri

Yürüme, giyinme, nesnelere uzanma taşıt kullanımı gibi becerilerin ediniminde zorlanmaktadırlar (Caçola ve Lage, 2019). Sosyal ve duygusal sorunlar yaşayabilmekte ve bu sebeple; kaygılı olma, özgüven eksikliği, depresyona eğilimli olma, yalnızlık çekme ve zorbalığa maruz kalma gibi sorunlarla karşılaşabilmektedirler (Zwicker et al., 2018). Gelişimsel koordinasyon bozukluğu olan öğrenciler 1) öncelik belirleme eksikliği; yapılması gereken görevlerin önem sırasını belirleyememe, 2) hareket sistemlerinde yaşadıkları sorunlardan dolayı spor etkinliklerinden veya diğer fiziksel etkinliklere katılmama (Magalhaes et al. 2011). Gelişimsel koordinasyon bozukluğu olan öğrenciler, akranlarına kıyasla daha yavaş ve değişken bir hareket kabiliyetine sahiptirler, bu sebeple davranış ve tepkileri değişebilmektedir. Bu durum, sosyal becerilerin edinimini zorlaştırmamaktadır (de Oliveira ve Wann, 2011).

1.6 Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Genel Özellikleri

ÖG genellikle hamilelik ve erken çocukluk döneminde nörogelişimsel sorunlarla ilişkilendirilen bir durumdur. Bu süreçte genetik faktörlerin öğrenme güçlüğüne oluşturmada önemli bir rol oynadığı bilimsel çalışmalarla kanıtlanmıştır. Araştırmalar, ebeveynlerden birinde ÖG olması durumunda çocuklarında da ÖG görülme riskinin %25-40 oranında arttığını; kardeşlerden birinde ÖG olması durumunda ise diğer kardeşte bu durumun ortaya çıkma olasılığının normal ailelere göre %30 daha fazla olduğunu göstermektedir (Karaca vd., 2018). ÖG bulunan öğrencilerde DEHB ve üstün zekâ durumlarının birlikte görülebileceği belirtilmektedir. ÖG'nin erken belirtileri arasında, dokuz aylıkken oturamama, 18-24 aylıkken kendi başına yürüyememe, anlaşılır kelimelerle konuşamama, nesneleri kavramada ve bırakmada sakarlıklar ile aşırı duygusal tepkiler yer alabilir. Ancak bazı bireylerde, bu belirtiler görülmeyip okul sürecine kadar herhangi bir sorun yaşanmayabilir (Ataman ve Özmen, 2018; Bishop et al., 2004).

ÖG belirtileri bireyden bireye oldukça farklı özellikler gösterebilmektedir. Bazı bireyler sadece bir öğrenme alanında belirgin güçlükler yaşarken, diğer alanlarda oldukça başarılı olabilmektedirler. Bu değişkenlik, her bireyin kendine ait bilişsel ve öğrenme özelliklerinin dikkate alınması gerektiğini göstermektedir (Skarsaune, 2023). ÖG olan bireyler, farklı özellikleri sebebiyle akademik

başarılarının artırılmasında bireyselleştirilmiş müdahalelere ve destek eğitim stratejilerine ihtiyaç duymaktadırlar; özel öğretim yöntemleri, sınıf içi düzenlemeler ve sosyal beceri eğitimleri gibi müdahaleleri içermektedir (Kızılelma vd., 2023; Koch et al., 2018).

1.6.1 Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Bellek Özellikleri

ÖG, bireylerin zihinsel süreçleri kapsayan bazı bilişsel becerileri gerçekleştirmede zorlanmalarına neden olur. Bu bireyler, bilgiyi işleme, geri getirme, depolama ve organize etme gibi bellek işlevlerinde çeşitli sorunlar yaşayabilirler (Banikowski ve Mehring, 1999). Aynı zamanda dikkat kontrolünde zayıflık gösterirler ve bu durum, dikkatlerini yoğunlaştırma konusunda yaşlılarına göre daha fazla zorluk yaşamalarına neden olur (Nagihan, 2023). Özellikle seçici dikkat becerisinin bu bireylerde daha az geliştiği belirtilmektedir (Bender, 2019). Bellek problemleri, bireylerin hem kısa süreli hem de uzun süreli bilişsel süreçlerini etkileyebilir.

Çalışma Belleği

Çalışma belleği bireylerin tüm yaşatısını etkilemekte ve öğrenme üzerinde de oldukça etkili bir unsurdur (Baddaley ve Hitch, 1974; Rajendran et al., 2009; Tercan et al., 2012). Çalışma belleği, bir aktiviteyi gerçekleştirmek için gerekli bilgilerin kısa süreliğine depolandığı bellek türüdür (Dehn, 2008). Bu bellek, dikkati kontrol etme, problem çözme, dinleme ve okuduğunu anlama gibi işlevler için kritik öneme sahiptir (Swanson et al., 2009). Çalışma belleğinde sorun yaşayan öğrenciler, bir yönerge verildiğinde tüm yönergeyi akılda tutamayabilir ya da yalnızca ilk kısmını hatırlayabilirler (Daniel et al., 2022). Aynı şekilde, ÖG olan öğrenciler, bir görevi tamamlamak veya bir kavramı anlamak için gereken bilgiyi çalışma belleğinde tutmakta zorluk çekebilirler (Bender, 2019).

Açık Bellek

ÖG olan bireyler açık bellek işlevlerinde zorluklar yaşayabilmektedirler. Açık bellek; bilgi, kavram (Örneğin, “Türkiye’nin başkenti neresidir?”) ve yaşantıları (Örneğin, “Dün ne yedin?”) hatırlama yeteneğini kapsar. Anns et al. (2020) yaptıkları araştırmada özellikle anlamsal bellek (semantik bellek) sorunlarının, akademik başarı için gerekli olan bilgi ve becerilerin kazanılmasını olumsuz etkileyebileceğinden söz etmektedir (Anns et al, 2020). Bu durum ÖG olan

bireylerin yeni bilgileri öğrenme ve akılda tutma gibi görevleri yapmada daha fazla zorlanabileceklerini göstermektedir.

Kısa Süreli Bellek

Kısa süreli bellek, bilginin unutulana ya da uzun süreli belleğe aktarılana kadar kısa süreliğine depolandığı sistemdir. Çalışma belleğine benzer, ancak daha pasif bir yapıya sahiptir ve bilgilerin işlenmesini içermez. Kısa süreli bellekte sorun yaşayan bireyler, bilgiyi aktarırken hatırlama güçlüğü yaşayabilirler (Ormrod, 2016). Kısa süreli belleğin ortalama 7 birimlik bilgiyi 20 saniye tutar ve kapasitesi sınırlıdır ve kısa süreli belleğin kapasitesi yaşa, bireyden bireye farklılık gösterebilmektedir. (Kurnaz ve Sarı, 2020). Kısa süreli bellekte 20 saniye içinde tekrar edilmeyen, kodlanmayan bilgi unutulur ve ÖG yaşayan öğrencilerin kısa süreli bellek hafızaları normal öğrencilere göre daha kısıtlıdır (Ormrod, 2016).

Uzun Süreli Bellek

Uzun süreli bellek, bilginin kalıcı olarak depolandığı yerdir. Kısa süreli belleğin etkin çalışması, bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılması açısından kritik öneme sahiptir. Uzun süreli bellekte zorluk yaşayan bireyler, bilgiyi öğrenmek ve hatırlamak için daha fazla tekrar yapma ve ilişkilendirme çalışmaları yapmak zorunda kalabilirler. Bu tür bireyler için sık tekrar ve anlamlı bağlar kurma, uzun süreli belleği güçlendirmek açısından etkili stratejilerdir. Bu bellek türlerinde yaşanan sorunlar, ÖG olan bireylerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorlukların anlaşılmasında ve onlara yönelik etkili eğitim stratejilerinin geliştirilmesinde temel bir çerçeve sunmaktadır (Huszaini ve Shahril, 2023).

1.6.2 Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Duygusal Davranışsal Özellikleri

ÖG olan bireylerin çoğunda öğrenme sorunlarına ek olarak duygusal ve davranışsal sorunlar yaşayabilmektedir. Araştırmalar, ÖG olan öğrencilerde normal akranlarına kıyasla kaygı ve hayal kırıklığı yaşama düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bireyler öğrenme sorunları nedenleriyle normal akranlarıyla etkileşimde bulunmakta zorlanabilmektedirler (McMahon, 2024; Threlfall et al., 2024).

1.6.3 Öğrenme Güçlüğü olan Öğrencilerin Sosyal Becerilerdeki Özellikleri

ÖG olan öğrenciler, sosyal etkileşimlerde ve sosyal becerilerin ediniminde zorluklar yaşayabilmektedirler. Sosyal ipuçlarını yorumlama veya karşılıklı sosyal etkileşimlerde bulunmakta zorlanabilmektedirler. Bu durumlar arkadaşlık kurma ya da sürdürmede güçlük yaşamalarına sebep olduğu görülmektedir (Charitaki et al., 2018). ÖG olan öğrenciler, akademik başarı ve etkili iletişim için kritik öneme sahip yazma becerilerini geliştirmekte sıklıkla önemli zorluklarla karşılaşır. Araştırmalar, bu öğrencilerin genellikle yazma kalitesi, organizasyon, kelime dağarcığı kullanımı ve cümle akıcılığı gibi çeşitli boyutlarda, normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha düşük yazma performansı sergilediklerini göstermektedir (Graham et al., 2017). Bir meta-analiz, ÖG'li öğrencilerin yazma sonuçlarında anlamlı derecede daha düşük puanlar aldığını ve etki büyüklüklerinin yazma kalitesi (-1,06) ve organizasyon (-1,04) gibi alanlarda belirgin eksiklikleri gösterdiğini ortaya koymuştur (Graham et al., 2017). Bu zorluklar, yazmanın bilişsel, motor ve dilsel becerilerin entegrasyonunu gerektiren karmaşık doğası ile daha da artmaktadır (Zain ve Mumpuniarti, 2019).

ÖG'li öğrencilerin yazma süreci, genellikle temel becerilerin eksikliği nedeniyle engellenir. Birçok öğrenci, fikir üretme, düşüncelerini organize etme ve uygun yazma stratejilerini kullanma konusunda zorluklar yaşar (Kaldenberg et al. 2016). Ayrıca, ÖG'li öğrenciler yazma becerilerini aşırı değerlendirebilir, bu da yazma görevlerine karşı hayal kırıklığına ve ilgisizliğe yol açabilir (Kaldenberg et al., 2016). Bu zorluklar yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda el becerileri ve yazı yazma ile ilgili motor beceriler de içerir, bu da el yazısı ve yazma becerileri için önemlidir (Zain ve Mumpuniarti, 2019; Datchuk, 2015). Özmen ve Ataman (2019) ise ÖG'li bireylerin zorlandığı alanları şöyle sıralar:

- Kendini düzenlemede ve plan yapmada güçlük.
- Zamanı etkili kullanamama; okul faaliyetleri ve ödevlerde ek zamana ihtiyaç.
- Yazılı ifade becerilerinde zorluk.
- Bilişsel işleme sorunları nedeniyle temel becerileri öğrenmede güçlük; ek strateji ihtiyacı
- İnce ve kaba motor becerilerde sorunlar.
- Okumada zorluk ve kısa süreli bellek sorunları.

- Dikkat ve odaklanmada güçlük.
- Ayrıntıları fark edememe ve okul görevlerinden kaçınma.
- Duyusal, işitsel ve görsel işleme sorunları.
- Yavaş çalışma ve yanıt verme süresinin uzun olması.
- Yönergeleri takip etmekte güçlük çekme.

Doğanay’a (2017) göre ise öğrenme güçlüğü olan bireylerin yazma becerisinde karşılaştığı zorluklar şunlardır:

- Seslerin çizimlerini taklit etmede zorlanma; seslerin yazım yönlerine uygun yazılamaması; nokta, çizgi gibi işaretlerin eksik bırakılması (i, ö, ü, ç, ş, ğ gibi).

- Satır takibinde zorlanma; bakarak yazarken satırı veya kelimeyi bulamama.

- Heceleme hataları; seslerin ve hecelerin yer değiştirerek yazılması (örneğin "el" yerine "le").

- Noktalama işaretlerinin hatalı veya gereksiz kullanımı; uygun yerlerde eksik bırakılması.

- Büyük harf kullanımında hatalar; özel isimlerin veya cümle başlarının küçük harfle yazılması ya da gereksiz büyük harf kullanımı.

- İmla kurallarına uyumda güçlük; kelimelerin doğru şekilde hecelerine ayrılarak yazılamaması.

- Yazının okunurluğunda sorunlar; gereğinden küçük veya büyük yazma, kelimeler arası boşlukların doğru ayarlanamaması.

- Satır çizgisine uygun yazamama; kenar boşluklarının yanlış kullanımı.

- Defter kullanımında düzensizlik; sayfa atlama, gereksiz çizim ve karalamalar.

- Dikte çalışmasında harf, hece veya kelime atlama; fonolojik farkındalık eksikliği ("sağlık" yerine "salık" yazma).

- Dikte sırasında birkaç kelimeyi doğru sırada hatırlayamama; sürekli tekrar talep etme.

- El ve ağız koordinasyonu sağlanamaması nedeniyle yazım hataları.

- Yazmada yavaşlık ve akıcılık eksikliği.

- Yazmaya yönelik olumsuz tutum ve isteksizlik.

- Yazılı planlama, fikir sınıflandırma ve düzenleme becerilerinde eksiklik.

- Metin içeriğinde tutarsızlık, bağlaç eksikliği ve fikirlerin yetersiz desteklenmesi.

•Yazma süreciyle ilgili öz düzenleme eksikliği; kendi yazdığı metni düzeltmede zorluk. Bu zorluklar, ilkokul döneminde fark edilmekle birlikte, akademik taleplerin artmasıyla daha belirgin hale gelir.

Sonuç olarak, ÖG olan öğrenciler yazma becerilerini geliştirmekte önemli zorluklarla karşılaşsalar da hedeflenmiş müdahaleler ve destekleyici öğretim stratejileri yazma yeteneklerini önemli ölçüde geliştirebilir. Yazmanın bilişsel, motor ve duygusal yönlerini ele alarak, eğitimciler bu öğrencilerin yazma çabalarında daha büyük başarılar elde etmelerine yardımcı olabilirler. Yazma zorluklarının bu çok yönlü doğası, yazmanın hem bilişsel hem de fiziksel yönlerini ele alan hedeflenmiş müdahaleleri gerektirir.

1.7 Metin Türleri

Metin, bir yazının biçim, anlatım (dil kullanımı) ve noktalama unsurlarının bir araya gelmesiyle oluşan sözcükler bütünüdür (Türk Dil Kurumu [TDK], 2024). Toplumsal, kültürel ve tarihsel olayların veya bilgilerin yazılı ya da sözlü olarak ifade edilmesine olanak tanıyan metinler, dil aracılığıyla iletişim sağlayan önemli bir araçtır (Torusdağ ve Aydın, 2020). İletişimin vazgeçilmez bir unsuru olan metinlerin etkili bir iletişim ve aktarım sağlayabilmesi için mantıksal, anlamsal ve dil bilgisel bütünlük niteliklerini taşıması gerekmektedir (Dilidüzgün, 2010). Araştırmacıların ortak görüşleri incelendiğinde, metinlerde bu unsurların eksikliğinin metnin anlaşılmasını ve yorumlanmasını zorlaştırabileceği sonucuna ulaşılmaktadır. Balcı (2018), metni belirli bir mantık ve düzen içinde bir araya getirilmiş anlamlı cümleler ile bu cümlelerin dil bilgisel ve anlamsal açıdan uyumlu, dilin kurallarına uygun bir iletişim aracı olarak tanımlamaktadır. Güneş (2014) ise metni, bilgi, duygu veya düşüncelerin hem biçimsel hem de içeriksel bakımdan belirli kurallar çerçevesinde yazılı ya da sözlü olarak ifade edildiği yazınlar bütünü olarak açıklamaktadır.

Günay (2013), bir belgenin "metin" sayılabilmesi için anlamlı bir iletişim barındırması gerektiğini ve metnin bu iletişimsel işlev rolünün önem taşıdığını vurgulamaktadır. Bu bakış açısı, rastgele bir araya getirilmiş cümlelerin, yapısal olarak uygun görünse bile anlamsal bütünlük taşımadıkça metin olarak değerlendirilemeyeceği sonucunu ortaya koymaktadır. Işık (2022), metni yapısal ve anlamsal bütünlük içinde belirli iletişimsel görevlerin yerine getirilmesi olarak tanımlamakta ve metinlerin işlevselliğinin bu bütünlükle sağlanabileceğini

belirtmektedir. Benzer şekilde, Keskin ve Onur (2013) metni, anlam ve mantık bakımından bir bütünlük içerisinde belirli bir amaca hizmet eden cümle değerindeki dil birimleri veya cümlelerden oluşan bir yapı olarak tanımlamaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (2024) içerisinde yer alan Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'nda metin türleri; bilgilendirici metin, hikâye edici metin ve şiir olarak sınıflandırılmaktadır (Tablo 1.1).

Tablo 1.1. Türkçe Öğretim Programında Yer Alan Sınıf Düzeylerine Göre Kullanılabilecek Metin Türleri (2024)

Bilgilendirici Metinler	Öyküleyici Metinler	Şiir
Anı Dilekçe Broşür (Liste Diyagram, Tablo, Kroki, Harita, Afiş Gibi Karma İçerikli Metin Türleri) E-Posta Günlük Anı Dilekçe Broşür (Liste Diyagram, Tablo, Kroki, Harita, Afiş Gibi Karma İçerikli Metin Türleri) E-Posta Günlük Haber Metni, Reklam Kılavuzlar Mektup Özlü Sözler (Atasözü, Deyim, Duvar Yazıları, Döviz) Sosyal Medya Mesajları Resmi Kurum ve Web Siteleri Bilimsel Yazılar Haber Metni, Reklam Kılavuzlar Mektup Özlü Sözler (Atasözü, Deyim, Duvar Yazıları, Döviz) Sosyal Medya Mesajları Resmi Kurum ve Web Siteleri Bilimsel Yazılar	Öykü Masal/Efsane/Destan Fabl Karikatür Çizgi Roma Mizahi Fıkra, Roman, Tiyatro Öykü, Masal/Efsane/Destan, Fabl, Karikatür, Çizgi Roma, Mizahi Fıkra, Roman, Tiyatro	Mani/Ninni Türkü/Şarkı Şiir Tekerleme/Sayısmaca/Bilmece

1.7.1 Hikâye Edici Metinler/Öyküleyici Metinler

Anlatmaya bağlı metinler olarak da adlandırılan hikaye edici metinler, sanatsal bir metin türüdür (Topbaş, 2020). Bu metin türünde olaylar hikâyeleştirilerek aktarılır ve belirli bir mesaj ya da durum anlatılmaya çalışılır (Şafak, 2019). Öyküleyici metinlerde anlatılan olay, durum veya mesaj her zaman gerçek yaşamdan alınmış olmayabilir. Yazar, bu tür metinleri gerçek veya gerçeğe

yakın olaylar üzerine inşa edebileceği gibi tamamen kendi hayal gücüne ve dünyaya bakış açısına dayalı olarak da kurgulayabilir (İşeri, 1998).

Hikâye edici metinler, birbiriyle ilişkili olayların, ne zaman ve nerede gerçekleştiği gibi unsurların bir anlatıcı tarafından aktarıldığı metin türü olarak tanımlanmaktadır (Özdemir, 2014). Bu metinlerde olay örgüsü genellikle giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan belirli bir düzen içinde ilerler. Bu yapısal düzen, okuyucunun olay akışını takip etmesini ve karakterlerin duygusal ve fiziksel değişimlerini anlamasını kolaylaştırır. Ayrıca, öyküleyici metinlerde anlatıcı olayları doğrudan veya dolaylı bir biçimde okuyucuya aktarabilir. Bu tür metinler, bireylerin hayal gücünü geliştirmesine ve olaylar arasındaki nedensellik ilişkilerini kurarak düşünce süreçlerini zenginleştirmesine katkı sağlamaktadır.

Hikaye edici metinlerde olaylar genellikle kronolojik bir sırayla anlatılır ve karakterler ile mekânların betimlemelerine yer verilir. Bu metinler, okuyucunun duygularına hitap eder ve düşünmeye teşvik eden bir yapıya sahiptir (Bal, 2017). Hikâye edici metinlerdeki kronolojik sıralama, olayların baştan sona belirli bir mantık ve düzen içerisinde anlatılmasını ifade etmektedir. Bu metinlerin temel amacı, bir olay ya da durumu okuyucuda duygusal bir etki yaratacak şekilde sunmak ve okuyucunun hikâyeye aktif olarak dahil olmasını sağlamaktır (Coşkun, 2016).

Hikâye edici metinler; olay örgüsü, karakterler, mekân ve gelişme ile sonuç gibi temel unsurlardan oluşur. Bu metin türüne hikâye, roman, masal ve fabl gibi eserler örnek gösterilebilir (Toolan, 2016). Genette (1997), hikâyeyi karakterlerin karşılaştığı sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm süreçleri üzerine inşa edilen bir yapı olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre, hikâye edici metinler karakterlerin sorunlar karşısındaki duygu, düşünce ve tepkilerini merkeze alır. Toolan (2016) da benzer bir şekilde hikâyeyi, karakterlerin karşılaştığı sorunlar ve bu sorunlarla başa çıkma mücadeleleri etrafında şekillenen bir anlatı türü olarak açıklamaktadır.

1.7.2 Şiir

Şiir, duygu, düşünce ve yaşanmışlıkların coşkulu ve estetik bir şekilde ifade edildiği, biçim ve dil özellikleri bakımından diğer metin türlerinden farklılık gösteren bir edebi türdür. Genellikle ritim ve ses uyumuna sahip olan şiir, kelimelerin ses tonlamaları, imgeler, semboller ve çağrışımlarla zenginleştirilmesi sayesinde okuyucuya anlam çeşitliliği sunar ve duygusal tepkiler uyandırır. Şiirin

amacı, okuyucuda estetik ve duygusal bir deneyim oluşturarak duygu ve düşünce yoğunluğu yaratmaktır (Cuddon, 2013). Ritim, şiirin temel unsurlarından biridir; kelimelerin belirli bir düzenle bir araya gelmesi, müzikal bir etki yaratarak okuyucunun ilgisini çeker (Yılmaz, 2015).

Şiir, düşünceleri doğrudan iletmek yerine okuyucuyu düşünmeye, yeniden yorumlamaya ve şiirin dilini keşfetmeye yönlendirir. Bu türde olay veya düşünce, uzun açıklamalar yerine kısa ve etkili ifadelerle aktarılır; böylece okuyucu, uzun anlatılar içinde kaybolmadan kendi duygu ve tecrübeleriyle metindeki derin anlama ulaşabilir. Şiirin bu dilsel yoğunluğu, onu diğer yazı türlerinden ayırır ve okuyucunun tekrar tekrar düşünüp yorum yapmasını gerektirir (Eagleton, 2007). Şiirin duygusal yoğunluğu, okuyucu üzerinde güçlü bir etki bırakmayı hedefler (Aydemir, 2018). Şiirin lirik, dramatik ve epik gibi alt türleri ve her birinin kendine özgü nitelikleri bulunmaktadır (Özdemir, 2020).

Çiğdem'e (2015) göre şiirin temel unsurları kafiye, ahenk, ritim, estetik dil ve üsluptur. Bu unsurlar, şiiri diğer metin türlerinden ayırmakla kalmaz, aynı zamanda okuyucunun duygularına dokunarak onları etkiler. Şiir yazarken kelimelerin özenle seçilmesi büyük önem taşır; çünkü kelimeler, anlamın yanı sıra imge ve çağrışımları da içerir. Bu, anlam ve duygunun doğru bir şekilde ifade edilmesi için kritik bir öneme sahiptir.

1.7.3 Bilgilendirici Metinler/Bilgi Verici Metinler

Bilgi verici metinler, okuyucunun yeni bilgiler edinmesini veya mevcut bilgilerini ve düşüncelerini geliştirmesini hedefleyen yazılardır (Aktaş ve Gündüz). Bu metinler, kurgusallıktan uzak, gerçeklere dayalı, süslü ve sanatsal ifadelerden arındırılmış, sade, anlaşılır ve net bir dil kullanılarak bilgi verme veya bir konuyu öğretme amacı taşır (Temizkan, 2009). İçerikleri, gerçek hayattaki varlıklar, olaylar veya durumlarla ilgilidir (Akbayır, 2013). Bilgilendirici metinlerin temel hedefi, açık ve anlaşılır bir şekilde nesnel bilgiler sunmak olup tanım, zaman, yer ve miktar gibi somut bilgileri içerir (Topbaş, 2020).

Bu metinlerde sunulan somut bilgiler, sayısal verilerle desteklenerek tablo, grafik veya çizelgeler şeklinde sunulabilir ve bu sayede okuyucunun istatistiki bilgiler üzerinde akıl yürütmesi sağlanır (Şafak, 2019). Bilgilendirici metinlerin özellikleri arasında nesnel bir tutum, sade ve anlaşılır bir anlatım, kısa cümleler, teknik terimlerin kullanımı, giriş-gelişme-sonuç yapısına uygunluk ve somut

bilgilere yer verilmesi bulunmaktadır (Topbaş, 2020). Bu tür metinlerde yazar, gerçeğe dayalı bilgiler sunmakta ve okuyucunun bu metinlerden bilgi edinmesi beklenmektedir (Kolaç, 2009).

Bilgi verici metinlerde okuyucunun yapması gereken ilk adım, metnin asıl iletmek istediği konuyu bulmaktır. İkinci adımda ise okuyucu, yazarın ana konuyu hangi bilgilerle desteklediğini ve bu bilgileri nasıl yapılandırıldığını incelemelidir. Son olarak okuyucu, metnin içerdiği mesajı belirlemeli ve metnin anlamını derinlemesine analiz etmelidir (Güngör, 2019). Bu metinlerde genellikle nesnel ve tarafsız bir dil kullanılmaktadır (Kırbaş, 2023). Bu durum, bilgilendirici metinlerdeki ifadelerin genellikle tek bir anlam taşımasını sağlar ve anlamsal yönden çok değerliliği sınırlı kılar. Bilgilendirici metinlerin kavranması, özellikle okul yıllarının başlangıcında, öğrencilerin bilişsel ve zihinsel gelişimlerinin henüz tam olarak olgunlaşmamış olması nedeniyle zorlayıcı olabilmektedir (Uygun, 2012). Bilgilendirici metin türlerinden biri de ikna edici metinlerdir.

1.7.3.1 İkna Edici Metin

İkna edici yazı yazma, öğrenciler için özellikle ÖG olan bireyler için kritik bir beceridir, çünkü düşüncelerini ifade etmelerine ve ihtiyaçlarını savunmalarına olanak tanır. Araştırmalar, ÖG olan öğrencilerin yazılı ifade konusunda genellikle organizasyon, fikir üretme ve etkili yazma stratejilerini uygulama zorlukları yaşadığını göstermektedir (Kaldenberg et al., 2016). Ancak, çeşitli öğretim yaklaşımları, bu öğrencilerin ikna edici yazma yeteneklerini geliştirmek için etkili olduğu kanıtlanmıştır.

İlk olarak, ikna edici yazma, öğrencilerin argümantasyon becerilerini geliştirerek akademik başarılarını artırır. Araştırmalar, öğrencilerin yazmalarının amacının ikna etmek olduğunu fark ettiklerinde, daha kaliteli performanlar sergilediklerini ve bunun da konuya dair daha iyi bir kavrayış sağladığını göstermektedir (Aguirre-Mendez et al, 2020). Bu, özellikle öğrencilerin çeşitli disiplinlerde tartışmacı yazı yazmak zorunda olduğu eğitim ortamlarında önemli bir bulgudur, çünkü sadece yazma becerilerinin gelişmesine yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin bakış açılarını ifade etme ve savunma yeteneklerini de güçlendirir. Dahası, ikna edici yazma stratejilerine yönelik açık öğretim, öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için faydalıdır ve bu da ikna edici yazmanın öğretiminin

kapsayıcı potansiyelini vurgular (Cuenca-Carlino ve Mustian, 2013; Ferretti et al., 2000).

Akademik faydaların yanı sıra, ikna edici yazma öğrencileri gerçek dünya zorluklarına hazırlamak için de hayati önem taşır. İkna edici yazma yeteneği, profesyonel ortamlarda yüksek bir değere sahiptir, çünkü etkili iletişim karar verme süreçlerini ve paydaş katılımını etkileyebilir (Stevens, 2005). İşverenler, izleyicileri analiz edebilen, güçlü argümanlar oluşturabilen ve kanıtları ikna edici bir şekilde sunabilen bireyleri genellikle arar, bu da işyerindeki ikna edici yazma becerilerinin gerekliliğini vurgular (Stevens, 2005). Ayrıca, ikna edici yazma, öğrencilerin farklı bakış açılarını göz önünde bulundurmasını ve karşı argümanlar geliştirmesini teşvik ederek eleştirel düşünmeyi destekler, bu da daha nüanslı bir anlayışa ve açık fikirli olma yeteneğine yol açabilir (Nussbaum et al., 2005).

Ayrıca, ikna edici yazmanın sosyal ve politik önemi göz ardı edilemez. Bireylerin görüşlerini ifade etmelerini ve değişim için savunuculuk yapmalarını sağlar, bu da onu sivil katılımın kritik bir bileşeni yapar. İkna edici yazma eğitimi, öğrencilere toplumsal sorunları ele alabilme ve demokratik süreçlere aktif olarak katılabilme becerisi kazandırarak, bir sorumluluk ve ajans duygusu geliştirmelerine yardımcı olur (Zelzele ve Ateş, 2022). Bu, etkili iletişimin farklı gruplar arasında anlayışı teşvik edip boşlukları kapatabileceği çeşitli toplumlar için özellikle önemlidir. Sonuç olarak, ikna edici yazma, sadece akademik başarı için değil, aynı zamanda kişisel ve profesyonel gelişim için de gereklidir. Eleştirel düşünmeyi geliştirir, iletişim becerilerini güçlendirir ve bireylerin topluluklarıyla anlamlı bir şekilde etkileşimde bulunmalarını sağlar. Bu nedenle, eğitim kurumlarının öğrencileri modern dünyanın karmaşıklıklarına hazırlamak için ikna edici yazmayı öğretmeye öncelik vermeleri gerekmektedir.

1.7.3.1.1 İkna Edici Metin ve Türkçe Dersi Öğretim Programı

Türkçe Dersi Öğretim Programında (2024) öğrencilerin dinleme-izleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarıyla ilgili dil becerileri ve bilişsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin metin üzerinden öğrenme süreçlerine daha aktif bir şekilde katılmaları için çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme, sorgulama, analiz etme, görsel okuma ve akıl yürütme becerileri kullanımını ve gelişimini sağlamak hedeflenmektedir (MEB, 2024). 2019 yılından 2024 yılına kadar kullanılan Türkçe Dersi Öğretim

Programı'nda ikna edici metin, sadece 8. sınıf kazanım ve açıklamaları bölümünde konuşma alanında “*Yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ikna etme ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.*” ve okuma alanında “*Medya metinlerinin amaçlarının (kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme, eğlendirme, ikna etme) belirlenmesi sağlanır.*” şeklinde iki kazanımda yer almaktadır. 2024 yılında düzenlenen programda yer alan ifadeler bakıldığında ikna edici metin yazma becerisi öğretimi, ortaokul beşinci sınıftan itibaren hiyerarjik bir düzende yer almasada 7. ve 8. sınıf düzeyinde dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında önemli bir alan oluşturduğu görülmektedir. 2019 yılında kullanılan Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan ikna edici metin becerisi ile ilgili kazanım ve açıklamalara bakıldığında, ikna edici metin yazma becerisine verilen önemin 2024 yılında düzenlenen Türkçe Dersi Öğretim programında arttığı görülmektedir. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ikna edici metin yazma ile ilgili yer alan kazanım ve ifadelere aşağıda yer verilmiştir (Tablo 1.2).

Tablo 1.2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (2024) İçerisinde Yer Alan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında İkna Edici Metin Yazma ile İlgili Yer Alan Kazanımlar ve Açıklamaları

ELE ALINAN BOYUTLAR	ALAN/ SINIF SEVİYESİ	İÇERİKLER
Üretim Atölyesi Uygulama Esasları		Atölye çalışmalarında öğrenci seviyesine uygun konuşma türü/yöntemi/teknikleri (...ikna edici, eleştirel...) kullanılır.
Metin Yapılarının Temalara Göre Dağılımı	7 ve 8.Sınıf - 1. Tema	Yazma alanı: İkna paragrafı Konuşma alanı: İkna edici anlatı
Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Sınıf Düzeylerine Ait Temalar (Öğrenme Çıktıları, Süreç Bileşenleri ve Açıklamalar)	Alan Becerisi: Dinleme/ İzleme	Dinlediğinde/izlediğinde yer alan ikna etme tekniklerini belirleyebilmek için çözümleme yapabilme
		Dinlediğinde/izlediğinde yer alan ikna etme tekniklerini belirleyebilmek için çözümleme yapabilme
		Dinlediğinde/izlediğinde yer alan ikna etme tekniklerini belirler.
		Belirlediği ikna etme tekniklerinin birbiri veya metinle olan ilişkisini ortaya koyar.
	Alan Becerisi: Okuma	8. Sınıf- Sıralı/kronolojik, açıklayıcı, karşılaştırma/zıtlık, sebep-sonuç, problem-çözüm ve ikna edici metin yapılarına yönelik çalışmalar yapılır.
		Metinde yer alan ikna etme tekniklerini belirleyebilmek için çözümleme yapabilme a)Yazarın kullandığı ikna etme tekniklerini belirler. b)Belirlediği ikna etme tekniklerinin birbiriyle veya metinle olan ilişkisini ortaya koyar.
	Alan Becerisi: Konuşma	7. ve 8. Sınıf: Konuşmanın sözlü üretim ya da sözlü etkileşim boyutları gz önünde bulundurularak uygun konuşma yöntem ve teknikleri (...kavram havuzundan seçerek, ikna edici konuşma; hafızada tutma tekniği) kullanılır.
		7 ve 8. Sınıf: Konuşma amacını gözeterek (...ikna etme...) içeriğe yönelik seçim yapar.
Ortaokul Türkçe Dersi Öğrenme Çıktılarına Yönelik Yaşantı Çerçevesi		7 ve 8. Sınıf- Yazma amacına uygun paragraf türünü (...sebe-sonuç, ikna ve tartışma) seçer.
		8. sınıf seviyesinde daha önce üzerinde çalışılan sıralı/kronolojik, açıklayıcı, karşılaştırma/zıtlık, sebep-sonuç ve problem-çözüm metin yapılarına ilave olarak ikna edici metin yapılarına yönelik çalışmalar yapılır.
		Dinlediğinde/izlediğinde kullanılan ikna etme tekniklerini belirleyebilmek için çözümleme yapabilme: Dinlediğini-izlediğini inceleme sürecinde öğrencilerin dinlediğindeki-izlediğindeki ikna etme tekniklerini belirleyebilmek için çözümleme yapmaları gerekir. Buna yönelik ilk olarak dinlediğinde-izlediğinde kullanılan ikna etme tekniklerini belirleyebilmek için çalışmalar yaptırılır. Sonrasında öğrencilerin belirledikleri ikna etme tekniklerinin birbirleri, dinlediği ve izlediğiyle arasındaki ilişkiyi ortaya koymaları sağlanır

Tablo 1.2. Türkiye yüzyılı maarif modeli (2024) içerisinde yer alan ortaokul Türkçe dersi öğretim programında ikna edici metin yazma ile ilgili yer alan kazanımlar ve açıklamaları (devam)

ELE ALINAN BOYUTLAR	ALAN/ SINIF SEVİYESİ	İÇERİKLER
Ortaokul Türkçe Dersi Öğrenme Çıktılarına Yönelik Yaşantı Çerçevesi		Metinde kullanılan ikna etme tekniklerini belirleyebilmek için çözümleme yapabilme: Metin inceleme sürecinde öğrencinin metindeki ikna etme tekniklerini belirlemeye yönelik çözümleme yapması beklenir. Bu kapsamda ilk olarak metinde kullanılan ikna etme tekniklerini belirlemeye yönelik çalışmalar yaptırılır. Sonrasında öğrencinin belirlediği ikna etme tekniklerinin birbirleriyle ve metinle ilişkisini ortaya koyması sağlanır.
		...Konuşma sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin bir kısmının (empati kurarak, yaratıcı, eleştirel, ikna edici) etkili bir şekilde kullanabilmesi için Kademeli Sorumluluk Devri Modeli ile öğretime ihtiyaç duyulabilir.
		7. sınıf düzeyinden başlayarak kullanılabilir yöntem: ikna etme
		7. sınıf düzeyinden başlayarak ikna etme amaçlı konuşmalara yer verilmelidir.
		Yazısında içerik ve yapıya uygun olarak seçimlerini yönetebilme
		7. Sınıf seviyesine gelindiğinde sebep-sonuç, tartışma ve ikna türünde paragraf yazma etkinlikleri ile süreç yürütülür.
Tema Öğrenme- Öğretme Uygulamaları	7. Sınıf Temaları: 1. Tema	Bu çalışmalarda sebep-sonuç ilişkisini ortaya koyan anlatılara ilave olarak ikna edici konuşmalar da yapılır.
		Öğrencilerin yazılarında içerik ve yapıya yönelik seçimlerini yönetmelerini sağlayacak etkinlikler yapılır. Bu etkinliklerde sebep-sonuç ve ikna paragraflarına yer verilir.
	7. Sınıf Temaları: 2. Tema	Öğrenme Çıktıları: Okuma- Metinde kullanılan ikna etme tekniklerini belirleyebilmek üzere çözümleme yapabilme. Öğrenme-Öğretme Çıktıları: Okunan metinlerde bulunan ikna etme tekniklerini belirleyebilmek üzere çalışmalar yapılır. Bu çalışmalar öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirme ve günlük yaşamla ilişkilendirme yapabilmelerini sağlayıcı nitelikte olmalıdır.
	7. Sınıf Temaları: 3. Tema	Alan Becerisi-Dinleme ve İzleme: Dinlediğinde-izlediğinde kullanılan ikna etme tekniklerini belirleyebilmek üzere çözümleme yapabilme
		Öğrenme-Öğretme Yaşantıları: Öğrencilerin dinlediklerinde-izlediklerinde kullanılan ikna etme tekniklerini belirleyebilmek için çözümlemeler yapabilmelerini sağlayacak metinler kullanılır.
	8. sınıf temaları Öğrenme Çıktıları: 1. Tema	Okuma: Metinde kullanılan ikna etme tekniklerini belirleyebilmek için çözümleme yapabilme
		Öğrenme Kanıtları: Okudukları metinlerde bulunan ikna etme tekniklerini belirleyebilmek amacıyla çözümlemeler yapabilmeleri için açık uçlu sorular yöneltilir.
		Öğrenme-Öğretme Uygulamaları: Öğrencilerin okudukları metinlerde bulunan ikna etme tekniklerini belirleyebilmek için çözümlemeler yapabilmelerini sağlamak amacıyla etkinlikler yapılır.

Tablo 1.2. Türkiye yüzyılı maarif modeli (2024) içerisinde yer alan ortaokul Türkçe dersi öğretim programında ikna edici metin yazma ile ilgili yer alan kazanımlar ve açıklamaları (devam)

ELE ALINAN BOYUTLAR	ALAN/ SINIF SEVİYESİ	İÇERİKLER
Tema Öğrenme- Öğretme Uygulamaları	8. sınıf temaları Öğrenme Çıktıları: 1. Tema	Öğrenme Çıktıları: Dinlediğinde/izlediğinde kullanılan ikna etme tekniklerini belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme
	8. Sınıf Öğrenme Çıktıları: 2. Tema	Dinleme/İzleme- Dinlediğinde/izlediğinde kullanılan ikna etme tekniklerini belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme

1.8 Yazma Becerilerinde Kullanılan Yöntemler ve Stratejiler

Yazma becerisi karmaşık ve problem çözme sürecine benzetilmektedir. Yazma süreci bir dizi zorlukları kapsamaktadır. Bunlar; yazma türünü ve kitleyi belirlemek, birden fazla yazma hedefi belirlemek, gerekli stratejileri belirlemek, yazmayı kolaylaştıran çevresel koşulları belirlemek, yazma süreci adımlarını ne şekilde uygulayacağını belirlemek, bilişsel (kısa süreli ve uzun süreli bellek kullanımı) ve duygusal (olumsuz düşünce, eleştiri gibi konularla başa çıkma) süreçleri yönetmek, dikkat zaman ve öz-düzenleme becerilerini kullanmaktır (Harris, 2022).

Yazmada zorlanan bireylere destek sağlamak ve öğretimleri farklılaştırmak gerekmektedir. Öğretimlerin yanı sıra yazma pratiğine de zaman tanınmalıdır. Yazma becerisi, anaokulundan üniversite sonuna kadar ve sonrasında ya da meslek hayatında desteklenmesi gereken bir beceridir. Bireylerin yazma becerilerini anlamlı ve etkili bir şekilde geliştirmek için kanıta dayalı uygulamalardan yararlanmak önemlidir (Harris, 2022). Yapılandırılmış bir yazma stratejisi, bütüncül bir şekilde yazma öğretiminin içerisine yerleştirilerek uygulanmalıdır (Harris, 2021).

ÖG olan bireylere metin yazma becerilerinin öğretimi, özel öğretim stratejileri gerektiren çok yönlü bir zorluktur ve bu bireylerin benzersiz ihtiyaçlarını anlamayı gerektirir. Araştırmalar, ÖG olan öğrencilerin yazma sürecinde, fikir oluşturma, organizasyon ve yazma kuralları gibi çeşitli alanlarda zorluklar

yaşadığını ve bu zorlukların genel akademik performanslarını ve özsaygılarını olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir (Harris ve Graham, 2016; Kaldenberg et al., 2016; Zain ve Mumpuniarti, 2019). Bu nedenle, etkili yazma öğretimi, bu spesifik zorlukları ele alan kanıta dayalı uygulamalarla yapılmalıdır.

Strateji, bir hedefe daha hızlı, kolay ve etkili bir şekilde ulaşmak için atılan adımlardır (Reid, 2008). Diğer bir ifadeyle, strateji, hedefe en hızlı şekilde ulaşmanın alternatif bir yoludur. Teknik ise, hedefe hızlı ulaşmada kullanılan bir kısa yol veya özel bir strateji olarak tanımlanabilir (Weng, 2008). Nickols (2016), stratejiyi bir bakış açısı, plan veya kalıp olarak tanımlamış ve bunu, belirlenmiş hedeflere ulaşma sürecinde rehberlik eden karmaşık düşünceler, görüşler, deneyimler, hedefler, uzmanlık, anılar, algılar ve beklentiler zinciri olarak ifade etmiştir. Stratejinin temel anlamı, aynı yöndeki fikirler, beklentiler ve diğer etkili unsurları bir araya getirerek başarıya daha hızlı ulaşmanın yolunu sunmaktır.

Yazma stratejileri, bireyin belirli bir amaca ulaşmak için bilinçli ve yöntemli olarak uyguladığı çaba gerektiren işlemleri kapsamaktadır (Graham ve Harris, 2005a). ÖG olan öğrencilerin akademik başarılarını artırmak amacıyla temel kavramlara odaklanılarak grafik düzenleyicilerin kullanılması ve bu kritik noktaları öğrenmelerini desteklemek için anımsatıcı stratejilerin uygulanması önerilmektedir (Kaldenberg et al. 2011). ÖG olan öğrencilerde yazma becerilerini geliştirmek için literatürde yaygın olarak kabul gören yöntemler arasında öz izleme ve yazı yoluyla kayıt tutma (self-monitoring and keeping activities), STOP (Kararı erteley, taraf seç, fikirlerini organize et ve plan yap), DARE (Ana fikre destekleyici düşünceler ekle, zıt görüşleri çürüt, sonuçlandır ve bitir), Gözden Geçirme (SCAN), Karşılaştır-Tanıla-Harekete Geç (Compare-Diagnose-Operate, CDO) gibi birçok yazma stratejisi yer almaktadır.

ÖG olan öğrencilere yazma öğretimi için en umut verici yaklaşımlardan biri, Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme (ÖDSG) modelidir. Bu model, yazma sürecinde öz düzenlemenin önemini vurgular ve öğrencilere çalışmalarını sistematik bir şekilde planlamayı, taslaklarını oluşturmayı ve gözden geçirmeyi öğretir. ÖDSG’de yazma becerisinin doğuştan gelmediği, bireylerin öğretmenler rehberliğinde etkili stratejiler öğrenerek sonradan geliştirebilecekleri düşüncesi benimsenmektedir (Mason et al., 2012).Yapılan çalışmalar, ÖDSG’ nin, duygusal ve davranışsal bozuklukları olan öğrenciler de dahil olmak üzere, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini göstermektedir (Leins

et al., 2017; Sartika ve Rachmanita, 2017). Örneğin Graham ve arkadaşları yazma stratejilerinde açık öğretimin ve öz düzenleme tekniklerinin birleşiminin, engelli öğrenciler için daha iyi yazma sonuçları sağladığını vurgulamaktadır (Graham et al., 2012). Ayrıca, ÖDSG'nin esnekliği, farklı yazma türlerine uyarlanabilmesini sağlayarak farklı dersler ve sınıf seviyeleri arasında geçerli olmasını sağlar (Leins et al., 2017).

ÖDSG dışında, engelli öğrenciler arasında yazma becerilerini geliştirmeye yönelik başka etkili müdahaleler de belirlenmiştir. Örneğin, yazma görevleri için kullanılan mnemonikler ve yapılandırılmış çerçeveler, öğrencilerin düşüncelerini organize etmelerine ve yazma kalitelerini artırmalarına yardımcı olduğu gösterilmiştir (Wright ve O'Dell, 2013). Kiuvara ve arkadaşlarının araştırmaları, planlama ve taslak oluşturma stratejilerinin sistematik öğretiminin, engelli lise öğrencilerinde yazma performansını artırabileceğini desteklemektedir (Kiuvara et al., 2012). Ayrıca, yapay zeka uygulamaları gibi teknolojilerin entegrasyonu, özellikle daha genç öğrenciler için yazma becerilerinin geliştirilmesine yardımcı bir araç olarak keşfedilmiştir (Reading and Writing Skills Development for Kindergarten Children with Learning Disabilities Using Artificial Intelligence Applications, 2021). Bunun yanı sıra, bireyselleştirilmiş öğretimin önemi vurgulanmalıdır. Öğretmenlerin, öğrencilerinin çeşitli ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde öğretim yöntemlerini uyarlamak için gerekli bilgi ve kaynaklara sahip olmaları gerekmektedir. Örneğin, Bray ve arkadaşları, dahil edici sınıflarda yazma fırsatlarını çeşitlendirmenin, engelli öğrencilerin yeterli destek almasını sağlamak için gerekli olduğunu vurgulamaktadır (Bray et al., 2014). Benzer şekilde, Leins ve arkadaşları, ortaöğretim öğretmenlerinin ÖDSG modelini kullanarak öğrencilere yazma becerilerini post-sekonder ortamlarda karşılaştıkları yazma taleplerine hazırlayabileceklerini tartışmaktadır (Leins et al., 2017).

Sonuç olarak, ÖG'li bireylere yazma becerileri öğretmek, ÖDSG gibi kanıta dayalı stratejilerin, bireyselleştirilmiş öğretimin ve teknolojinin entegrasyonunu içeren kapsamlı bir yaklaşım gerektirir. Bu öğrencilerin karşılaştığı özgül zorlukları anlayarak ve hedeflenmiş müdahaleler kullanarak, eğitimciler bu bireylerin yazma yeteneklerini ve genel akademik başarılarını önemli ölçüde artırabilirler. Bu stratejiler, öğrencilerin yazma sürecini daha etkili yönetmelerine olanak tanıyarak, beyin fırtınası yapma, kavram haritaları oluşturma, metin yapısını (örneğin; hikâye yapısı, sebep-sonuç ilişkisi, problem çözme yapısı gibi) kullanarak yazı içeriğini

oluşturma ve dzenleme, hedef belirleme, bilgiye ulaşmak için kaynak tarama, akranlardan alınan geri bildirimlerle metni tekrar gözden geçirme, mekanik ve içerik hatalarını düzeltme gibi adımları içermektedir. Bu stratejilerin ğretimi sonucunda, G’li öğrencilerin (1) yazı kalitesi, (2) yazı hakkındaki bilgi düzeyi, (3) yazıya yönelik yaklaşımları ve (4) z yeterlik algılarında gelişmeler sağladığı gözlemlenmiştir (Harris ve Graham, 1991).

1.8.1 ğrenme Güçlüğü Bulunan ğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerini Geliştirmede Strateji ğretiminin Yeri

Yazılı anlatım becerilerinin iyileştirilmesi amaçlanan öğrencilerin, sosyal-duygusal gereksinimlerine göre yanıt verebilecek bir ğretmen veya yetişkin ile çalışması, çeşitli türde yazıları tanıması, dilin gelişmesi ve yazma yaşantılarının oluşmasına imkan verecek şekilde çalışarak yazma gelişimlerine katkı sağlamak gerekmektedir (Graham ve Perin, 2007). Alanyazına bakıldığında, strateji ğretimi ile ilgili yürütülen çalışmalar planlama, yazma ve gözden geçirme basamaklarının tümünü içeren bütüncül öğretimlerden oluşan çalışmalarla birlikte yazmanın bir ya da iki basamağına odaklanan (süreç temelli strateji) alışmalar da mevcuttur.

Ayrıca, dijital yazma ortamlarının entegrasyonu, OG’li öğrenciler için iletişimi ve iş birliğini teşvik etme konusunda faydalı olmuştur (Huscroft-D’Angelo et al., 2014). Akran tartışmaları ve geri bildirimlerine katılmak, yazım kurallarını anlamalarını artırabilir ve yazma becerilerini zamanla geliştirebilir (Huscroft-D’Angelo et al., 2014). Eğitimcilerin, pratik yapmayı teşvik eden ve yazma fırsatlarını farklı bağlantılarda tutarlı bir şekilde sunan destekleyici öğrenme ortamları yaratmaları da önemlidir (Almumen, 2014).

Ayrıca, bilgisayar tabanlı grafik düzenleyiciler (CBGO’lar) gibi teknolojilerin, OG olan öğrencilerin yazma çabalarına destek olma konusunda umut verici sonuçlar gösterdiği bulunmuştur. CBGO’lar, düşüncelerin ve fikirlerin organizasyonunu kolaylaştırır ki bu, ikna edici yazma için çok önemlidir. Araştırmalar, ğrenciler CBGO’ları kendi kendini düzenleyen öğrenme stratejileri ile kullanırken yazılarının hem miktar hem de kalite açısından önemli lğde geliştiğini göstermektedir (Hughes et al., 2019). Örneğin, bir çalışmada, özel öğrenme güçlüğü olan Hispanik ortaokul ğrencilerinin, bilgisayar grafik düzenleyicileri kullanarak ikna edici yazma becerilerini geliştirdikleri gösterilmiştir (Unzueta ve Barbeta, 2012).

Ayrıca, yazma öğretimini öz-yeterlilik eğitimi ile birleştiren müdahaleler, özellikle duygusal ve davranışsal bozuklukları olan öğrenciler için faydalı olmuştur. Bu müdahaleler, yazma becerilerini geliştirmeye odaklanmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin yazıları aracılığıyla kendilerini savunmalarına da olanak tanır (Cuenca-Sanchez et al., 2012; Pitzel et al., 2024). Bu ikili yaklaşım hem yazma yeterliliğini hem de öz savunma becerilerini geliştirdiği için, eğitimsel ortamlarda büyük zorluklarla karşılaşan öğrenciler için çok önemlidir.

Yazılı anlatım becerilerinin kazandırılmasında strateji öğretimi çalışmalarına bakıldığında çalışmaların önemli bir kısmını Self Regulation Strategies Development-ÖDSG (Graham ve Harris 1992), oluşturmaktadır (Özbek ve Kılıç Tülü, 2021). ÖDSG modeli, öğrencilere sistematik bir şekilde plan yapmayı, taslak hazırlamayı ve yazılarını gözden geçirmeyi öğretmek suretiyle yazma sonuçlarını iyileştirmede umut verici sonuçlar göstermiştir (Johnson vd., 2012). Ayrıca, bilgisayar tabanlı grafik düzenleyiciler, öğrencilerin düşüncelerini organize etmelerine ve yazmalarını daha etkili bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olarak yazma sürecini kolaylaştırmıştır (Evmenova et al., 2015; Hughes et al., 2019). Bu araçlar, üretilen yazının miktarını artırmanın yanı sıra, genel kalitesini de iyileştirerek, kapsayıcı eğitim ortamlarında değerli kaynaklar haline gelmektedir (Hughes et al., 2019).

Özetle, ÖDSG gibi yapılandırılmış yazma stratejilerinin entegrasyonu, CBGO'lar gibi teknolojilerin kullanımı ve öz-yeterlilik eğitimlerinin dahil edilmesi, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler arasında ikna edici yazma becerilerini geliştirmek için etkili yöntemlerdir. Bu stratejiler, yalnızca yazma performansını artırmakla kalmaz, aynı zamanda temel öz savunma becerilerini de geliştirir, böylece bu öğrencilerin genel eğitimsel gelişimlerini destekler.

İleri düzey yazma becerileri için (bilgilendirici metin yazma gibi) planlama ve yazma stratejileri genellikle birleştirilerek kullanılır. Örneğin PLAN (Yönergelere dikkat et, Geliştireceğin ana fikri listele, Destekleyici detaylar ekle, Ana noktaları numaralandır) ve WRITE (Planından bakarak bir konu cümlesi belirle, Hedeflerini hatırlat, Her paragraf için geçiş kelimesi kullan, Farklı türlerde cümleler yazmaya çalış, Heyecan verici kelimeler kullan) birlikte kullanılarak öğrencilere öğretilir (De La Paz, Owen, Harris ve Graham, 2000). Bu stratejinin öğretimleri doğrudan öğretim ve ek materyaller kullanılarak desteklenir.

Yazma zorluğu çeken öğrenciler için alanda birkaç gözden geçirme stratejisinin de etkililiği kabul edilmiştir. İkna edici metinleri gözden geçirme için kullanılan Altı Adımda Gözden Geçirme Stratejisi ve SCAN stratejisi birlikte kullanarak şu adımlar izlenir: a) İkna edici metnini oku, b) Neye inandığını anlatan bir cümle bul, Yeterince açık mı? c) Neden buna inandığını açıklayan 2 neden ekle, d) Her cümle için SCAN (anlamlı mı, inancım ile bağlantılı mı, ekleme yapabilir misin, hatalarını not et) yap, e) Değişiklik yap ve f) İkna edici metnini oku ve son değişiklikleri yap (Graham ve MacArthur, 1988). Başka bir çalışmada BOY/POW (Belirle - Organize Et – Yaz), STACS (Mekan – Problem - Çözüm Önerileri – Karar anı – Çözüm) Stratejisi ile birlikte öyküleme yazıları yazmak üzere kullanılmıştır (Valasa, 2015).

1.8.2 Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme (ÖDSG) Modeli

ÖDSG modeli 1980’li yıllarda “*Self Regulated Strategy Development*” adıyla Harris tarafından geliştirilip sonrasında Graham ile genişletilerek uygulanmıştır (Graham et al., 2002). ÖDSG modeli ÖG olan öğrencilere, planlama ve gözden geçirme becerilerini öğretmek amacıyla kullanılmaktadır (Harris ve Graham, 1992). ÖDSG tek bir kuram çerçevesinde değil, farklı kuram ve araştırmalardan elde edilen bilimsel kanıtlara dayanarak şekillenen ve sürekli geliştirilen bir stratejidir (Harris, 2022). ÖDSG modeli daha önce Türkçe’ye çevrilmiş (Akıncılar, 2010) adı olan Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli (ÖDSGM) şeklinde çevrilmiştir. Bu çalışmada bu çeviriden yararlanılarak ÖDSG şeklinde kullanılmıştır. Etkili bir yöntem, geniş çapta araştırılmış ve uygulanmış olan ÖDSG modeli bireylerin yazma stratejisini öğrenmelerine ve uygulamalarına olanak tanıyan altı basamaktan oluşmaktadır; ön bilgileri geliştirme, tartışma, model olma, ezberleme, destekleme ve bağımsız performans sergilemedir (Harris ve Graham, 2008). Bu basamaklar öğretim için bir çerçeve oluşturmak amacıyla tasarlanmışsa da bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda sırasını değiştirme, basamakları birleştirme veya tekrarlama gibi esnekliğe sahiptir. ÖDSG modeli Bu yaklaşım, "POW + TREE" stratejisi gibi yazma stratejilerinin açıkça öğretimini vurgular. Bu strateji, sırasıyla "Fikrimi Seç, Notlarımı Düzenle, Daha Fazla Yaz ve Söyle" ve "Konu Cümlesi, Nedenler, İnceleme, Sonuç" anlamına gelir (Hoover et al., 2012). Araştırmalar, ÖDSG'nin, duygusal ve davranışsal bozuklukları olanlar da dahil olmak üzere ÖG olan öğrenciler arasında ikna edici yazma kalitesini ve

miktarını önemli ölçüde artırdığını göstermektedir (Mastropieri et al., 2012; Cuenca-Carlino ve Mustian, 2013). Örneğin, DEHB'li lise öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, ÖDSG modelinin ikna edici yazma becerilerini etkin bir şekilde geliştirdiği, bunun da farklı öğrenme güçlükleri türlerinde uygulanabilirliğini gösterdiği bulunmuştur (Jacobson ve Reid, 2010).

Öz düzenleme eğitimi, plan yapma, değerlendirme, gözden geçirme ve yeniden gözden geçirme gibi bilişsel süreçlerin kontrolünde zorluk yaşayan bireyler için önerilmektedir (De La Paz, 1977; Graham ve Perin, 2007). Bu süreçler, bireyin yazma sürecini etkili bir şekilde yönetmesini sağlayan metakognitif becerilerdir. Zimmerman'a (2002) göre, öğrenme süreçlerinde yaşanan sorunlar, öğrencilerin öz düzenleme becerilerindeki eksikliklerle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle öz düzenleme becerileri öğrencilere öğretilabilir ve bu beceriler genellikle öğrencilerin akademik başarılarını ve motivasyonlarını artırmaktadır (Valasa, 2015). ÖDSG modelinde başarıya ulaşmanın, öğrencilerin akademik öğrenme düzeyleri ile öz yeterlik algılarının gelişmiş olması arasında doğru orantılı olduğu belirtilmektedir (Klassen et al., 2010). Bu doğrultuda, öğrencilerin verilen akademik görevleri yerine getirirken kendilerine olan inançlarının ve başarıyı hedefleme motivasyonlarının önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Yapılan araştırmalar, öz düzenlemeli stratejilerin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin yazılı ifade becerilerini ve matematiksel işlem yapma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu kanıtlamıştır (Graham et al., 1987; Graham ve Harris, 1989). Öz düzenlemeli strateji uygulamaları sayesinde öğrencilerin yazma süreçlerinde daha planlı ve yapılandırılmış bir yaklaşım sergileyerek daha kaliteli ürünler ortaya koydukları ve akademik başarılarının arttığı gözlemlenmiştir. Planlama ve yazma stratejileri iyi yapılandırıldığında öğrencilerin belirli bir metin türünde yazı yazabilmeleri için yeni fikirler oluşturmalarını ve yazılarını düzenlemelerine yardımcı olmaktadır. Araştırmacılar hikaye, ikna edici metin ve bilgilendirici metinler için bazı planlama stratejilerinin etkililiğini kanıtlamışlardır (Harris et al. 2008). Ayrıca ÖDSG modelinin ilkokul ve ortaokula giden ÖG'li öğrencilerin yazma performansını geliştirdiği bilinmektedir (Mason et al., 2011).

Araştırmacılar ÖDSG modeline dayanarak, POW+WWW, POW+TREE, STOP ve DARE, PLANS, PLAN + WRITE, POW + PLEASE gibi etkili olduğu kanıtlanmış birçok strateji geliştirmişlerdir (Al Shammari, 2018; De La Paz, Owen,

Harris ve Graham, 2000; Ennis, Jolivette ve Boden, 2013; Hoover, Kubina ve Mason, 2012; Mason ve Shriner, 2008; Samanian ve Roohani, 2018).

1.8.2.1 ÖDSG Modelinin Öğretim Basamakları

ÖDSG'nin altı basamaktan oluşan bir modeldir. Öğretimlerde 1 ve 2. basamaklar genellikle birleştirilerek sunulur. Bir ya da daha fazla aşamanın birleştirilmesi ve tamamlanması birden fazla dersi gerektirebilir. 3. ve 5. basamaklar genellikle en fazla zaman alan basamaklardır (Harris ve Graham, 2018). Harris ve Graham (2018) ÖDSG' nin öğretim basamaklarını şu şekilde açıklamışlardır:

Ön Bilgileri Geliştirme

Bu modelin ilk basamağında, yazma ve öz düzenleme için gerekli bilgileri geliştirilir. Yazma türü ile ilgili metin örneği okunup tartışılır. Bu aşamada örneğin, “İkna etmek ne demek?” “İkna edici bir metin hangi bölümlerden oluşur ve bu metinde yer alıyor mu?” “Yazar bu düşünceye nasıl ulaşmış olabilir ve sen yazarın yerinde olsan ne yapardın?” “Yazar düşüncelerini organize etmek/düzenlemek için ne yapmış olabilir?” “Yazar ilgini çekti mi?” ve “Yazar sıkıldığında ne yapmış olabilir?” gibi sorular öğrenciye sorulur ve tartışılır. Öğretimi yapılacak olan yazma türü, öğretimde kullanılacak yazma ve öz-düzenleme stratejileri tanıtılır. Bu basamakta öz-düzenlemeye giriş yapılır; hedef belirleme ve kendini izleme adımlarını (ilkokul öğrencileri için roket grafikleri, daha büyük öğrenciler için çubuk grafikler) ve bu adımlarda kullanılacak olan materyaller tanıtılır.

Tartışma

Öğrencilerin mevcut yazma ve öz-düzenleme becerileri, yazmaya yönelik tutumları, yazma sırasında kendilerine ne söyledikleri ve yazarken bunların yazılarını nasıl destekleyebileceği üzerine tartışılır. Yazmada iyi olabilmek için çabalamanın ve etkili stratejiler öğrenmenin önemi üzerine tartışılır. Öğrenilecek olan yazma ve öz-düzenleme stratejileri üzerine daha ayrıntılı tartışılır; stratejinin amaçları, faydaları, nasıl ve ne zaman uygulanabilecekleri anlatılır. Öğretimi yapılacak yazma türünde kullanılacak olan şematik düzenleyici tanıtılır. İkna edici metin öğrenme Güçlüğüleri tam bir örnek metin incelemesi yapılır ve bu metinden şematik düzenleyiciye notlar alınarak öğrencilerin kısa notları nasıl alacakları gösterilir. İkna edici metin eksik bir metin örneği incelenir ve düzeltmek için

şematik düzenleyiciye notlar alınır ve ikna edici metin öğrenci ile birlikte yeniden yazılır. Öğrenciye, çabalamasının ve kendisiyle işbirliği yapmasının önemi anlatılır kendisiyle işbirliği yapması için söz vermesi istenir.

Model Olma

Öğretmen ve öğrenci işbirliğinde ikna edici metin yazma görevi, öğretmenin yazma ve öz-düzenleme stratejilerine model olmasıyla tamamlanır. Bu süreçte öğrenci ile etkileşim ve işbirliği kurulur fakat öğretmen daha aktiftir. Stratejilerin uygulaması yapıldıktan sonra öğrenciyle model olma süreci tartışılır, gerekli görülen kısımlarda değişiklik yapılır. Öğrenci, metin yazma sürecinde kullanacağı kendi öz-düzenleme ifadelerini oluşturması sağlanır. Öğretmen öğrenciye, birlikte yazdıkları ikna edici metni, değerlendirme aracını kullanarak nasıl değerlendireceğini gösterir. Metin değerlendirmesinden sonra öğrenciye öz-düzenleme stratejilerini farklı durum ve ortamlarda nasıl kullanabilecekleri üzerine tartışılır.

Ezberleme

Ezberlemeye önceki basamaklarda başlanmış olsa da bu basamakta strateji isimleri, anlamları ve önemi ezberlenmiş olmalıdır. Strateji ile ilgili kısaltmaların anlamı ve öz-yönergelerin öğrenci tarafından uygulanması gerekmektedir. Öğretmen, strateji kısaltmalarını/hatırlatıcılarını, bunların anlamını ve her adımın önemini öğrencinin ezberlediğinden emin olmalıdır.

Destekleme

Öğretmen ve öğrenciler iş birliği içinde, yazma ve öz-düzenleme stratejilerini kullanarak başarılı ikna edici metinler oluştururlar. Bu süreçte strateji şematik düzenleyicisi, strateji hatırlatıcıları, öz-düzenleme ifadeleri, zengin kelime dağarcığı ve geçiş kelimeleri tabloları kullanılır. Öğrencilerle birlikte metin yazmaya başlamak için, ikna edici metin ve özelliklerine ilişkin hedefler belirlenir. Öğrencilere sunulan ipuçları ve rehberlik gibi destekler kademeli şekilde azaltılır (örneğin, şematik düzenleyici yerine öğrencinin boş kâğıda strateji hatırlatıcısını ve şematik düzenleyicisini oluşturması) ve bu durum öğrenci bağımsız bir şekilde metin yazana kadar sürdürülür. Bu basamakta öz-düzenleme unsurlarının (hedef belirleme, kendine yönerge verme, kendini izleme ve kendini pekiştirme)

kullanılmaktadır. Öğrenciye göre yazma öğretimi ve ortamı bireyselleştirilerek, gerekli durumlarda imgelerle ilişkilendirilerek sürdürülür.

Bağımsız Uygulamalar

Bağımsız uygulamalar basamağı genellemenin sağlanması amacıyla uygulanmaktadır. Bu basamakta öğrencilerin bağımsız bir şekilde yazma ve öz-düzenleme stratejilerini bağımsız olarak kullanmaları beklenmektedir. Yine de öğretmenler gerektiğinde rehberlik etmeye devam eder. Öğretmenlerin öz-düzenleme uygulamalarına (şematik düzenleyiciler, öz-düzenleme ifadeleri gibi formların kullanımı azaltılır) sağladığı desteği yavaş yavaş kaldırır. Öğrenci ile strateji kullanımını sürdürme, farklı derslerde ve günlük hayatta da uygulaması üzerine konuşulur.

1.8.3 BOY + KSAS (POW + TREE) Stratejisi

Yazma becerilerinin geliştirilmesinde öğrencilerin planlı ve yapılandırılmış bir yaklaşım benimsemelerine yardımcı olan stratejilerden biri BOY + KSAS (POW + TREE) yöntemidir (Graham ve Harris, 2005b). BOY (Gökmen ve Çitil, 2022) /POW bölümü (belirle, organize et, yaz) öğrencinin yazma sürecini başlamasını ve düzenlemesini sağlarken KSAS/TREE bölümü ise (konu cümlesi, sebepler, açıklamalar, sonuç cümlesi) metnin içeriğine odaklanarak düşüncelerin mantıklı ve ikna edici bir şekilde sunulmasına yardımcı olmaktadır. Bu strateji, yazma sürecini sistematik hale getirerek öğrencilerin hedef belirleme, kendini izleme, kendi kendine talimat verme ve öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Pilu et al., 2018). BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisinin en önemli avantajlarından biri, ekonomik olması, malzemelerinin kolayca temin edilebilmesi ve herhangi bir yazma programıyla birlikte kullanılabilir olmasıdır. Ayrıca bu strateji, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre aşamalarının düzenlenebilmesi, grup çalışmalarında veya bire bir uygulamalarda da etkili şekilde kullanılabilmesi yönüyle esnek bir uygulama alanı sunmaktadır. Ancak stratejinin en belirgin dezavantajı, yazmanın biçimsel boyutlarına (yazım kuralları, noktalama, büyük harf kullanımı, paragraflama ve el yazısı) odaklanmamasıdır. Bu nedenle, biçimsel yönlerin öğretimi için ek stratejilerin veya destekleyici uygulamaların sürece dahil edilmesi gerekmektedir.

Graham ve Harris (2005a) de BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisinin sınıf içi uygulamalarında öğrencilerin fikir üretimi, not düzenleme, konuyu

belirleme, neden ve açıklama cümleleri yazma gibi aşamalarda yönlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu aşamalar, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmelerine katkı sunmakta ve metinlerin daha planlı bir şekilde oluşturulmasını sağlamaktadır.

BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisinin yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir araç olarak kullanılabilmesi, sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin yönlendirilmesiyle mümkündür. Westwood'a (2008) göre bu stratejinin aşamaları, yazılacak konunun planlanması, düşüncelerin düzenlenmesi, nedenlerin belirlenmesi ve sonuç cümlesiyle metnin tamamlanması gibi adımları içermektedir. Bu süreç, öğrencilere yazma sürecini adım adım takip etme ve metinlerini daha yapılandırılmış bir şekilde oluşturma becerisi kazandırmaktadır.

Benzer şekilde Meltzer'e (2007) göre BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisi, öğrencilerin yazma sürecine odaklanmalarını sağlamak ve düşünceler arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olmak için çeşitli aşamaları içermektedir. Meltzer (2007), bu aşamaları şu şekilde tanımlamaktadır: öğrencilere yazılacak düşünceler arasında bağlantı kurmaları için rehberlik etmek, yazının genel çerçevesini belirlemek, düşünce grafiği oluşturmak ve yazma hedefini tamamlamak. Bu aşamalar, öğrencilerin yazma sürecinde odaklanmalarını kolaylaştırmakta ve fikirlerini daha net bir şekilde ifade etmelerini sağlamaktadır.

Scruggs ve Margo (2011) ise BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisinin sınıf uygulamalarını altı temel aşamada ele almaktadır: fikir seçimi, notları düzenleme, daha fazla fikir yazımı, konu cümlesi için üç veya daha fazla neden belirleme, her nedeni açıklayıcı cümleler yazma ve yazıyı bitiş cümlesiyle tamamlama. Bu aşamalar, yazma sürecinin hem içerik hem de yapısal boyutlarına dikkat etmeyi gerektirmektedir. Alan yazında yer alan farklı araştırmacılara göre BOY + KSAS (POW + TREE) uygulama basamakları Tablo 1.3'te gösterilmiştir.

Tablo 1.3. BOY + KSAS (POW + TREE) Stratejisinin Uygulama Aşamaları

BOY + KSAS (POW + TREE) Stratejisi Uygulama Basamakları			
Graham ve Harris (2005a)	Meltzer (2007)	Scruggs ve Margo (2011)	Westwood (2008)
1. Fikir seçimi 2. Notları düzenleme 3. Daha fazla fikir yazma 4. Konu	1. Yazılması planlanan genel düşünceler arasında bağlantı kurma konusunda öğrencilere rehberlik etme.	1. Fikir seçimi 2. Notları düzenleme 3. Daha fazla fikir yazımı	1. Yazılacak konuyu veya düşüncüyü planlama 2. Düşünceleri düzenleyip taslakla/notlar alma

Tablo 1.3. BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisinin uygulama aşamaları (devam)

BOY + KSAS (POW + TREE) Stratejisi Uygulama Basamakları			
Graham ve Harris (2005a)	Meltzer (2007)	Scruggs ve Margo (2011)	Westwood (2008)
5. Sebepler 6. Açıklama 7. Bitiş	2. Öğrencilerin yazmaya odaklanmasına yardımcı olmak üzere yazının genel çerçevesini belirleme 3. Öğrencilerin yazılarını geliştirmek için düşünce grafiği oluşturma 4. Yazma hedefini tamamlama	4. Belirlenen konu cümlesi için üç veya daha fazla neden belirleme 5. Her nedeni açıklayacak cümleler yazma 6. Bitiş cümlesi yazma	3. Daha fazla fikir yazma 4. Konuyu/düşünceyi belirleme 5. Konu ile ilgili düşünceyi destekleyen en az üç neden belirleme 6. Nedenleri daha ayrıntılı açıklama 7. Sonuç cümlesiyle bitirme

Araştırmalar BOY + KSAS (POW + TREE) stratejilerinin öğrencilerin yazma becerilerini anlamlı şekilde geliştirdiğini göstermiştir. Bu stratejilerin birleştirilmesi, yazma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rolü olan planlama ve düzenleme süreçlerini desteklemektedir. Yapılan çalışmalar, BOY + KSAS (POW + TREE) kullanılarak yapılan öğretimler sonucunda metinlerin kalitesi, organizasyon ve içeriğinde gelişmeler olduğunu göstermiştir (Mason et al., 2010; Melogno et al., 2020). Ayrıca bu stratejiler öğrencilere yazma görevine katılımını arttırmada, yazma sürecini kendileri yönetebilmelerinde ve olumlu yazma alışkanlıkları kazanmalarında önemli katkıları bulunmaktadır (Mazeh ve Safa, 2010). BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisi çeşitli eğitim bağlamlarında ve farklı yaş gruplarında uygulanmıştır. Araştırmalar, bu stratejinin sadece özel gereksinimli bireylerde değil aynı zamanda normal gelişim gösteren bireylerde de etkili olduğunu göstermektedir (Asora-Sadler ve Bak, 2013; Ilmi, 2017).

1.8.4 ÖDSG ve BOY + KSAS (POW + TREE)

İkna edici metin yazma becerisinin öğretimi için kullanılan BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisi, ÖDSG modeli çerçevesinde şekillenmiştir. ÖDSG yazma becerilerinin yapılandırılmış bir yaklaşımla geliştirilmesi amacıyla tasarlanan bir öğretim modelidir. Bu model temelinde geliştirilen BOY + KSAS (POW + TREE) ise bireylerin düşüncelerini yazıya dökmeden önce ve yazma süresince sistematik adımlarla düzenlemelerini sağlamaktadır. BOY + KSAS (POW + TREE) sayesinde bireyler, fikirlerini sebepleriyle birlikte açık bir şekilde savunmayı ve yazdıklarından

tutarlı bir bütün (metin) oluşturmaya öğrenmektedir. Bu haliyle ÖDSG modkulelinin, yazma boyunca sadece ürüne değil aynı zamanda öğrenci etkinliklerine de önem veren süreç odaklı bir yaklaşım olduğu görülmektedir. BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisi, yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla normal gelişim gösteren öğrencilerde (Pintrich ve Groot, 1990), ÖG yaşayan öğrencilerde (Kubina ve Mason, 2012) ve otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan öğrencilerde (Asaro-Sadler, 2013) kullanılmış ve başarılı olduğu görülmüştür. ÖDSG ve BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisinin etkililiği üzerine yapılmış bazı araştırmalar Tablo 1.4’ te gösterilmiştir.

Tablo 1.4. ÖDSG modeli ve BOY + KSAS (POW + TREE) Stratejisi ile İlgili Araştırmalar

Kaynak	Katılımcılar	Amaç	Yöntem	Sonuç
Graham ve Harris (2003)	Çeşitli yaş ve beceri düzeyinde ÖG olan ve olmayan öğrenciler	ÖDSG ve BOY + KSAS’ın (POW + TREE) etkinliği	Meta-analiz	Strateji yazma becerilerini ve öz düzenleme becerilerini geliştirmektedir
Mason et al., (2009)	İlk çalışmada 6 öğrenci, ikinci çalışmada 10 özel gereksinimli öğrenci	ÖDSG ve BOY + KSAS (POW + TREE) stratejilerinin ikna edici metin yazmada etkisi	Tek denekli desen	ÖDSG ve BOY + KSAS (POW + TREE) özel gereksinimli bireylerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu görülmüştür.
Mastropieri et al., (2009)	Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan 10 öğrenci (8. Sınıf)	İkna edici metin yazma becerisinin kazandırılmasında ÖDSG stratejisine dayalı BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisinin etkililiği	Tek denekli desen	BOY + KSAS (POW + TREE) öğretimleri sonucunda kelime sayısında artış, daha fazla ikna edici metin ögesi, metin kalitesi ve planlama yapma becerilerinde gelişme görülmüştür.
Dinkins (2010)	2 öğretmen ve 8. sınıfa devam eden 8’i özel gereksinimli 15’ normal öğrencilerden oluşmaktadır.	Sekizinci sınıf öğretmenlerinin (2) ÖDSG modeli ve yazma atölyesini birleştirerek uyguladıkları öğretimleri ve bu modele öğrencilerin nasıl tepki verdiklerini incelemek	Nitel araştırma	ÖDSG modeli ve yazma atölyesi gibi bütüncül yaklaşımların bireysel ve sınıf ortamlarına uygun olduğu ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır.
Mason et al., (2010)	Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan 5 öğrenci (7. ve 8. sınıf)	ÖDSG ikna edici metin yazmada etkililiği	Nitel ve deneysel desen	ÖDSG yazma kalitesini arttırdığı ve kalıcılığın korunduğu sonuçları elde edilmiştir.

Tablo 1.4. ÖDSG modeli çerçevesinde BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisi kullanılarak yapılmış bazı bilimsel çalışmalar (devam)

Kaynak	Katılımcılar	Amaç	Yöntem	Sonuç
Mastropieri et al., (2010)	Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan 3 öğrenci	BOY + KSAS (POW + TREE) ikna edici metin yazma performansına etkisi	Tek denekli desen	Metin kalitesi ve uzunluğunda gelişme
Hoover et al., (2012)	ÖĞ bulunan dört lise öğrencisi	ÖDSG stratejisine dayalı BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisinin İkna edici metin yazma becerileri üzerindeki etkisi	Tek denekli desen	Metin uzunluğunda ve kelime sayısında artış olduğu görülmüştür.
Berry ve Mason (2012)	Yazılı anlatım becerilerinde zorluk yaşayan 17 yaş ve üzeri üç birey	Açıklayıcı metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ÖDSG modeli ile BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisinin etkililiği	Tek denekli desen	İçerik ve metin kalitesinde iyileşme, metin uzunluğunda artış ve metin yapı ve organizasyonunda gelişmeler görülmüştür.
Pannell (2012)	Duygusal Davranışsal Bozukluğu olan ilkokul öğrencileri	ÖDSG modeli ile BOY + KSAS'ın (POW + TREE) birlikte kullanılarak öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin gelişmesine etkileri incelenmiştir.	Tek denekli AB modeli	ÖDSG ve BOY + KSAS (POW + TREE) birlikte kullanılması Duygusal Davranışsal Bozukluğu olan öğrencilerin yazılı ifade becerilerini gelişimi, dikkat sürekliliği, yazmaya odaklanma ve öğrencinin yazmaya karşı tutumu üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna varılmıştır.
Allen-Bronaugh (2013)	OSB olan altı öğrenci (üçün dördüncü sınıf, üçü ise altıncı sınıf öğrencisi)	ÖDSG ve BOY + KSAS (POW + TREE) ikna edici metin yazma becerilerinin geliştirilmesine etkisi	Tek denekli desen	Öğrencilerin metinleri, metin bölümlerinin sayısı, metinlerin kalitesi, kelime sayısı, cümle ve geçiş kelimelerinin sayısı bakımından performanslarının düşük seviyeden orta seviyeye yükseldiği görülmüştür.

Tablo 1.4. ÖDSG modeli çerçevesinde BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisi kullanılarak yapılmış bazı bilimsel çalışmalar (devam)

Kaynak	Katılımcılar	Amaç	Yöntem	Sonuç
Asaro-Sadler ve Bak, (2013)	OSB olan altı ilkokul öğrencisi	İkna edici metin becerisinin geliştirilmesinde ÖDSG ve BOY + KSAS (POW + TREE) etkililiği	Tek denekli desen	Çalışmada ikna edici metin öğelerinin sayısı, metin kalitesi, planlama yapma ve öz düzenleme becerilerinin geliştiği görülmüştür.
Hauth et al., (2013)	Sekizinci öğrencisi (sekiz)	BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisinin ikna edici metin yazmaya etkisi	Tek denekli desen	Yazma becerilerinde görevde kalmada gelişim
Chalk et al., (2015)	ÖG olan 15 öğrenci	ÖDSG ve BOY + KSAS (POW + TREE) etkililiği	Tek denekli desen	ÖDSG kullanılarak deneme yazısı yazma yeterliliğini artırdığı görülmüştür.
Shora ve Hott (2016)	Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan üç ilkokul öğrencisi	İkna edici metin yazma becerilerini geliştirilmesinde ÖDSG temelinde BOY + KSAS'ın (POW + TREE) etkisi	Tek denekli desen	BOY + KSAS'ın (POW + TREE) ÖDSG ile uygulanmasıyla yazma performansını, metin uzunluğunu, yapı ve organizasyon bakımından geliştirmektedir.
Pane (2016)	68 lise öğrencisi (11. sınıf)	İkna edici metin (BOY + KSAS (POW + TREE)- geleneksel yöntem karşılaştırması)	DeneySEL desen	BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisi yazma becerisi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ortaya konulmuştur.
Malona (2017)	29 deney grubu, 30 kontrol grubu sekizinci sınıf öğrencisi	BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisinin öğrencinin yazma becerisi üzerinde anlamlı bir etki yaratıp yaratmadığını belirlemektir.	DeneySEL desen	BOY + KSAS (POW + TREE) öğrencilerin yazma becerilerinin beş temel bileşeninde belirgin bir gelişme sağlamıştır.
Harris ve Graham (2018)	4-6. sınıf öğrencileri	İkna edici metin yazma becerisinin geliştirilmesi	Öğretmen kaynak kitabı	ÖDSG ile POW + TREE+ TWA materyalleri başarılı bulunmuştur.
Öğülmüş (2018)	13 deney, 10 kontrol grubu, ÖG olan öğrenci	ÖDSG ile BOY/POW + C-SPACE stratejisinin öykü yazma becerilerinin kazandırılmasına etkisi	DeneySEL desen	Araştırma sonucunda ÖDSG ile BOY/POW + C-SPACE'in ÖG bulunan öğrencilerde öykü yazma becerisinin geliştirilmesinde olumlu yönde katkıları olduğu bulunmuştur.

Tablo 1.4. ÖDSG modeli çerçevesinde BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisi kullanılarak yapılmış bazı bilimsel çalışmalar (devam)

Kaynak	Katılımcılar	Amaç	Yöntem	Sonuç
Pilu et. al., (2018)	20 üniversite öğrencisi	BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisinin yazma becerileri üzerindeki etkisi	DeneySEL desen	Yazma becerilerinde anlamlı artış
Dina (2019)	Araştırma 5. Sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Deney grubu: 30 (14 kız-16 erkek) öğrenci Kontrol grubu: 30 öğrenci (15 kız-15 erkek)	Öğrencilerin yazılarının geliştirilmesinde BOY + KSAS'ın POW + TREE) etkililiği	Yarı DeneySEL	Kontrol sınıfı; ön test- 46,17 son test- 60,67 Deney sınıfı Ön test- 49,5 Son test- 65,50 POW + TREE'nin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği görülmüştür.
Kartarika (2020)	60 öğrenci (2. Sınıf)	İkna edici metin yazma	DeneySEL tasarım	BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisinin yazma becerisi üzerinde anlamlı etkisi
Mazeh ve Safa (2020)	161 öğrenci (6. Sınıf) (Lübnan' da ikinci dil olarak İngilizce ikna edici metin yazma)	ÖDSG ve BOY + KSAS'ın (POW + TREE) ikna edici metin yazma becerisinin geliştirilmesinde etkisi	DeneySEL desen	İkna edici metin yazma performansını arttırdığı ve farklı kültürlerle genellenabilirliği ortaya konulmuştur.
Molegno vd., (2020)	OSB olan bir erkek öğrenci	İkna edici metin yazma becerisinin geliştirilmesi	Tek denekli	BOY + KSAS (POW + TREE) ikna edici metin yazma becerisini geliştirmiştir.
Bak ve Asore-Saddler (2021)	11 adet ÖDSG modeli kullanılarak OSB'li öğrencilerle yürütülen çalışmalar	ÖDSG modelinin, OSB'li bireylerin metin yazma becerileri üzerindeki etki büyüklüğünü belirlemek	Meta-analiz	BOY + KSAS (POW + TREE) stratejileri planlama, metin uzunluğu, metin kalitesi ve metin yapısının gelişmesinde anlamlı ve önemli gelişmeler sağladığı görülmüştür.
Güler Bülbül (2021)	11 yaşında beşinci devam eden hafif düzeyde zihin yetersizliği olan kız öğrenci	BOY + KSAS (POW + TREE) ikna edici metin yazma üzerindeki etkisi	Vaka çalışması	BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisinin etkililiği belirlenmiştir.

Tablo 1.4. ÖDSG modeli çerçevesinde BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisi kullanılarak yapılmış bazı bilimsel çalışmalar (devam)

Kaynak	Katılımcılar	Amaç	Yöntem	Sonuç
Grünke (2021)	Dokuzuncu sınıfa devam eden dört öğrenci	BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisinin ikna edici metin yazmada güçlük çeken öğrenciler üzerindeki etkileri	Tek denekli	Araştırma sonucunda BOY + KSAS'ın (POW + TREE) öğrencilerin ikna edici metin yazma becerisi kazandırma ve geliştirmede etkili olduğu ortaya konulmuştur.
Ismawati (2022)	Dokuzuncu sınıfa devam eden 29 öğrenci	İngilizce yazma (İkinci yabancı dil ile metin yazma)	DeneySEL desen	Yazma becerisinde anlamlı artış
Michael (2022)	Üçüncü, beşinci ve altıncı sınıfa devam eden üç öğrenci katılmıştır.	ÖDSG ile BOY + KSAS (POW + TREE) eğitiminin ikna edici metin yazma becerilerinin geliştirilmesine etkisi	Tek denekli desen	Katılımcıların ikna edici metin öğelerinde, metin kalitesinde ve ikna edici metin yazma motivasyonlarında artış olduğunu göstermiştir.
Kurniawan (2023)	Sekizinci sınıfa devam eden 27 öğrenci	Olay anlatımı	Sınıf içi eylem araştırması	BOY + KSAS (POW + TREE) + görsel destekli Ön test- 69 Son test-80
Pitzel et al., (2024)	DEHB riski altında olan üç ergen kadın katılımcı	ÖDSG ile BOY + KSAS (POW + TREE) yöntemi ve öz düzenleme becerisini geliştirmeye yönelik oluşturulan akrostişle, gençlerin öz düzenleme becerisi ve yazma performansları üzerindeki etkileri incelemiştir.	Tek denekli desen	Araştırma sonucunda öz düzenleme müdahalesi ile denemelerinin organizasyon kalitesi artışı arasında işlevsel bir ilişki olduğu görülmüştür. Katılımcılar müdahaleyi sosyal açıdan da geçerli bulmuştur.

1.9 İlgili Araştırmalar

Graham ve Harris (2003) yılında yaptıkları meta-analiz çalışmasında 1985-2002 yılları arasında yapılmış ÖDSG modeli ile yürütülen 18 çalışma değerlendirilmiştir. ÖG tanısı olan ya da olmayan öğrencilerin yazma performansını arttırmada ÖDSG modelinin etkilerinin incelendiği çalışmalar ele alınmıştır. Bu meta-analiz sonucunda ÖDSG modelinin ÖG'li olan veya olmayan

öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde güçlü bir temel oluşturduğu görülmüştür. ÖDSG modeli ÖG'li veya normal öğrencilerin plan yapma, yazma ve organize etme becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Mason et al., (2009) yılında yedinci sınıf öğrencilerinin kısa sürede ikna edici yazma (10 dakikalık yazılı yanıtlar) performansını incelemek amacıyla, katılımcılar arası çoklu çoklu yoklama modeline sahip iki ayrı çalışma yürütülmüştür. İlk çalışmada 6 öğrenci, ikinci çalışmada ise 10 öğrenci yer almıştır. Her iki çalışmada da öğrencilerin oluşturduğu metinler, ÖDSG ile sürecinde kullanılan BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisi öncesinde, sırasında ve sonrasında değerlendirilmiştir. Çalışmaya katılan tüm öğrencilerin, müdahalenin ardından ve birkaç hafta sonra ikna edici metin öğelerin sayısı ve metin kalitesinde gelişim görülmüştür.

Mastropieri et al., (2009) duygusal ve davranışsal bozukluğu olan sekizinci sınıfa devam eden 10 öğrenci katılmıştır. İkna edici metin yazma becerisinin kazandırılmasında ÖDSG stratejisine dayalı BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisinin etkililiği incelenmiştir. Araştırmada tek denekli desen/çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. BOY + KSAS (POW + TREE) öğretimleri sonucunda kelime sayısında artış, daha fazla ikna edici metin ögesi, metin kalitesi ve planlama yapma becerilerinde gelişme görülmüştür.

Mason et al., (2010) Duygusal davranışsal bozukluğu, ÖG ve DEHB bozukluğu olan ortaokul (altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf) öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmada, ÖDSG ile BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisi kullanılarak ikna edici metin yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin 10 dakikalık hızlı ikna edici metin yazma performansları değerlendirilmiştir. Etki büyüklüğü Percent of Non-overlapping Data ortalaması %85 olarak hesaplanmıştır ve orta düzeyde güçlü etki olarak bulunmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin metinlerinin cümle sayısında, paragraf bütünlüğünde, metin kalitesinde ve yapısal bütünlüğünde önemli gelişmeler görülmüştür.

Mastropieri et al., (2010) duygusal ve davranışsal bozukluğu olan üç öğrenci BOY + KSAS (POW + TREE) ikna edici metin yazma performansına etkisi incelenmiştir. Araştırmada tek denekli desenlerden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin metin kalitesi ve uzunluğunda gelişme olduğu görülmüştür.

Dinkins 2010 yılında yaptığı çalışmada bir sınıf öğretmeni ve bir özel eğitim öğretmeni ÖDSG tabanlı bir yapılandırılmış model kullanılarak yazma öğretimi gerçekleştirilmiştir. Müdahale dokuz hafta süren bir veri toplama sürecini kapsamaktadır. Araştırma, 30 saat gözlem, 11 saat öğretmen görüşmesi, 5 saat öğrenci görüşmesi, öğretim materyalleri ve öğrenci yazılarından oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğrenciler stratejiyi uygulamayı öğrendikten sonra öğrencilerin, yazmaya karşı inançları olumlu yönde değişiklik ve yazılı ürünlerinde iyileşmeler gösterdikleri görülmüştür.

Hoover et al. (2012) öğrenme güçlüğü bulunan lise öğrencilerinin yazma becerileri üzerinde ÖDSG'nin etkilerini incelediği çalışmasını öğrenme güçlüğü tanısı bulunan dört lise öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Çalışmada ikna edici metinler yazmak için BOY + KSAS (POW + TREE) öğretimi yapılmıştır. BOY + KSAS'ı (POW + TREE) öğrendikten sonra öğrencilerde ortalama kelime sayısı, metin kalitesi ve paragraf sayılarında da artış görüldüğü belirlenmiştir. Araştırma sonunda katılımcılar BOY + KSAS'ı (POW + TREE) sayesinde düşüncelerini daha iyi organize edebildiklerini ve daha fazla öz güvenli hissettiklerini belirttikleri görülmüştür.

Pannell (2012) DEHB bulunan ilkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerinde ÖDSG'nin etkilerini incelediği çalışmasını 5 ilkokul öğrencisini katılımıyla gerçekleştirmiştir. A-B modelini kullanarak tasarladığı çalışmada, metnin kalitesi, kelime sayısı, paragraf sayısı, geçiş kelimeleri sayısı ve metin yazma süresi incelenmiştir. Araştırma sonunda öğrenciler BOY + KSAS'ı (POW + TREE) yazma stratejisi ile ikna edici metin yazma becerilerinde belirgin şekilde yazma performanslarıyla ölçülen bir gelişim görülmüştür. Öğrenciler, stratejiyi öğrendikten sonra yazmaya daha istekli hale gelmiştir. Ayrıca öğrenciler, yazma sürecine daha fazla dahil oldukça BOY + KSAS'ı (POW+TREE) öğrendikçe, beyin fırtınası yapma ve düşüncelerini, notlarını düzenleme becerilerinin geliştiği ortaya koyulmuştur. Başlangıç aşamasında hiçbir ikna edici metinlerinde geçiş kelimelerine yer vermemiştir fakat, araştırma sonunda beş öğrenciden dördü geçiş kelimeleri kullanımında gelişim göstermiştir.

Hauth'un (2012) çalışmasında ÖDSG modelinin bir parçası olan ve ikna edici metin yazmada kullanılmak üzere geliştirilen BOY + KSAS (POW+TREE) stratejisi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazı uzunluğu, yazı bölümleri, cümleler, kalite ve paragraflar gibi tüm yazı ölçütlerinde önemli

gelişmeler görülmüştür. Araştırma verilerine göre tüm öğrencilerin büyük değişiklik gösterdiği görülüp, başlangıç ve müdahale sonrası örtüşmeyen veri yüzdesi %100 olmuştur. Müdahale sonrasında yapılan testlerden kalıcılık ve genelleme performanslarında düşüş olsa da, bunun başlangıç verilerine kıyasla önemli ölçüde yüksek olduğu belirtilmiştir. Ek olarak, tüm öğrencilerin yazma stratejisini öğrenmeyi sevdiklerini ve stratejiyi sık sık kullanmanın faydalı olduğunu belirttikleri ortaya koyulmuştur. Tüm öğrenciler başlangıçta düşük olan planlama ve yazma sürelerinden, ÖDSG stratejisi uygulandıktan sonra planlama ve yazma sürelerinde anlamlı şekilde bir artış görülmüştür.

Berry ve Mason (2012), yaptıkları çalışmada öğrencilerin yazma performansları eğitim öncesinde ve ÖDSG eğitimi sonrasında değerlendirilmiştir. ÖDSG eğitimi ile öğrencilere üç farklı yazma stratejisi (POW, TREE ve COPS) öğretmek amaçlanmıştır. Denekler arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılarak tasarlanan çalışma, yazılı anlatım performansları düşük olan dört öğrenciyle yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin metin yazarken geçiş ifadelerinin ve metin bölümlerinin sayılarında artış olduğu görülmüştür. Ayrıca, kelime sayısı ve betimleyici kelime kullanımlarında da artış olduğu görülmüştür.

Allen-Bronaugh (2013), ÖDSG'nin OSB olan öğrencilerin yazılı ifade becerileri üzerindeki etkilerini incelendiği çalışmada, üçü dördüncü sınıf ve üçü altıncı sınıf olmak üzere altı öğrenci katılımcı olarak yer almaktadır. Araştırmada katılımcılara ikna edici metin yazma becerilerinde BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisi ile birlikte ÖDSG eğitiminin etkililiği incelenmiştir. Müdahale, haftada üç gün olmak üzere üç öğretim aşamasında, her oturum 45 dakika olacak şekilde, toplamda ortalama 10.40 saat sürmüştür. Öğrencilerin metinleri, metin bölümlerinin sayısı, metinlerin kalitesi, kelime sayısı, cümle ve geçiş kelimelerinin sayısı üzerinden değerlendirilmiştir. Eğitim sonrasında genel performans, metin ölçütlerinde düşük seviyelerden, orta seviyelere doğru %88.83-100 arasında anlamlı değişiklikler görülmüştür.

Asaro-Sadler ve Bak, (2013) çalışmasında OSB tanıılı öğrencilerin ikna edici metin becerisinin geliştirilmesinde ÖDSG ve BOY + KSAS (POW + TREE) etkililiği incelenmiştir. Araştırmaya OSB tanısı olan altı ilkökul öğrencisi (sekiz, dokuz yaş arası) katılmıştır. Araştırma tek denekli desen ile yürütülmüştür. Çalışma sonunda ikna edici metin öğelerinin sayısı, metin kalitesi, planlama yapma ve öz düzenleme becerilerinin geliştiği görülmüştür. Strateji aynı zamanda öğrencilerin

yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini ve kendilerine güvenmelerini sağlamıştır.

Chalk et. al., (2015) yaptığı bir çalışmada öğrenme güçlüğü olan lise rencilerinin yazma süreci üzerine öz düzenlemeye dayalı strateji geliştirmenin faydaları üzerine yaptıkları çalışmalarında, lise ikinci sınıf öğrencilerine deneme yazısı yazma ğretimi yapılırken DSG modelinin etkilerini incelemişlerdir. Çalışmaya renme güçlüğü tanısı bulunan 15 renci katılmıştır. Tekrarlı lmler tasarımı ile şekillenen çalışma sonucunda DSG kullanılarak deneme yazısı yazma yeterliliğini arttırdığı görülmüştür. Anı zamanda DSG kullanmayı öğrenen öğrencilerin stratejiyi kendilerine özgü bir şekilde düzenlemeyi, kendi yazma süreçlerini kendilerine göre organize etmeyi öğrenmelerine katkı sağladığı görülmüştür. Araştırmaya göre DSG ile deneme yazmayı öğrenen öğrencilerin daha yapılandırılmış yazılar ortaya koymaktadır.

Shora ve Hott (2016) alışmasında DSG'ye dayalı yazma eğitimi olan BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisinin DEHB bulunan üç ilkokul öğrencisinin akademik ve davranışsal performansına etkisi değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda her öğrencinin yazma miktarı ve yazma kalitesinde gelişim gösterdiği ortaya konulmuştur.

Pane (2016) alışmasında BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisi yazma becerisi üzerindeki etkisi incelenirken (BOY + KSAS (POW + TREE) ile geleneksel yöntem karşılaştırması yapılmıştır. Çalışmaya 11. sınıfa devam eden 68 renci katılmıştır. Araştırmada deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma sonunda BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisinin yazma becerisi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ortaya konulmuştur.

Malona'nın (2017) yazma ğretimi ile ilgili yürüttüğü çalışmasında BOY + KSAS (POW + TREE) kullanımının ortaokul öğrencileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. 147 tane 8. Sınıf öğrencilerinden oluşan bir deney grubu ve bir kontrol grubundan oluşan gruplarda yazma becerisi üzerinde pow+tree stratejisinin anlamlı bir etkisinin olup olmadığını toplamda 8 oturumluk toplantılar sonucunda kontrol grubuna geleneksel bir yöntemle yazma ğretimi yapılırken deney grubuna BOY + KSAS (POW + TREE) kullanılmıştır. Hikâye yazma için deney grubu 29, kontrol grubu 30 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonunda metin yazma becerilerinde BOY + KSAS (POW + TREE) kullanmadan önceye kıyasla önemli bir gelişme gözlenmiştir. En byn gelişme içerik boyutunda gözlenmiştir. Stratejinin önemli

katkılarından biri de öğretmen merkezli bir yaklaşımı öğrenci merkezli bir yaklaşıma dönüştürmesi olarak görülmektedir.

Harris ve Graham (2018) yılında yayımladığı öğretmen kaynak kitabında, dört ve altıncı sınıf öğrencilerine yönelik ÖDSG temelli yazma stratejileri yer almaktadır. Çalışma sonunda ikna edici metin yazma becerisinin geliştirilmesinde ÖDSG ile POW + TREE+ TWA materyalleri başarılı bulunmuştur. Kaynak kitabının etkililik bulgularında yazılı metinlerin ikna ediciliği, metin uzunluğu, genel kalitesi ve planlama becerileri açısından önemli katkıları olduğu görülmüştür. Ayrıca strateji öğretiminin yeni fikirler oluşturma, organize etme ve yazmaya odaklanma becerilerini desteklediği görülmüştür.

Pilu et al. (2018) çalışmalarında, BOY + KSAS'ın (POW + TREE) kullanılıp kullanılmamasının tartışmaya dayalı metin yazma becerilerini geliştirip geliştirmediğini belirlemek amaçlanmıştır. Endonezya' da üniversite üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşan 20 kişilik araştırma örneklemiyle tek grup ön test, son test deneysel tasarımıyla şekillenmiştir. Müdahale sekiz toplantı şeklinde ve 20 saatte gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri kağıt ve kalem yöntemiyle toplanmıştır. Yapılan araştırma sonucundan, tartışmaya dayalı metin yazmayı öğretirken BOY + KSAS'ın (POW + TREE) kullanılmasının öğrencilerin tartışmaya dayalı metin yazma becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Sonuçta BOY + KSAS'ın (POW + TREE) analitik açıklama metni yazma becerilerini başarıyla geliştirdiği görülmüştür. Araştırma sonuçları BOY + KSAS (POW + TREE) sayesinde öğrencilerin yazma performanslarını ve eleştirel düşünme becerilerini önemli ölçüde iyileştirmiştir.

Öğülmüş (2018) çalışmasında Konu seç-Düzenle-Yaz ve Kontrol et + Karakterler-Ortam-Hedef-Eylem-Sonuç-Durum (KDY+KOHESD) stratejisinin öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin öykü yazma becerisi üzerindeki etkilerini belirlemeyi hedeflemiştir. Çalışma ÖDSG'ye dayalı yapılan POW + C-SPACE'in bir uyarlamasıdır. Araştırma ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak yapılmıştır. Araştırmaya 13'ü deney grubuna 10'u kontrol grubuna olmak üzere toplam 23 öğrenme güçlüğü bulunan öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda KDY + KOHESD'nin ÖG bulunan öğrencilerde öykü yazma becerisinin geliştirilmesinde olumlu yönde katkıları olduğu bulunmuştur.

Dina'nın (2019) çalışması beşinci sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Deney grubu; 30 (14 kız-16 erkek) öğrenci, kontrol grubu; 30 öğrenciden (15 kız-15 erkek)

oluşmaktadır. Araştırmada öğrencilerin yazılarının geliştirilmesinde BOY + KSAS'ın (POW + TREE) etkililiği incelenmiştir. Araştırma yarı deneysel/ kontrol gruplu desen kullanılarak yürütülmüştür. Kontrol sınıfının; ön test puanları 46,17 son test puanları ise, 60,67'dir. Deney sınıfının ön test puanı 49,5 ve son test puanı ise 65,50'dir. Araştırma sonunda BOY + KSAS'ın (POW + TREE) öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Melegno et al. (2020) çalışmalarında ek bir yetersizliği bulunmayan sadece OSB bulunan 13,2 yaşındaki bir çocuğun ikna edici metin yazma becerisini geliştirmek amacıyla bir müdahale uygulamışlardır. Müdahalede bir başlangıç değerlendirmesi ve bundan iki hafta sonra da bir ara değerlendirme yapılarak başlanmıştır. Daha sonra altı oturumluk bir müdahale sonrasında bir son değerlendirme yapılmıştır. Müdahalede BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre uygulanan müdahale, öğrencinin metinlerde kalite ve yapı bakımından anlamlı gelişmeler göstermesini sağlamıştır. Ayrıca araştırma, ikna edici metin yazmayı öğrenmeyi, bir görev olmanın ötesinde başkasının bakış açısını anlamayı ve empati kurmayı geliştiren, bireyin uyum sağlama becerisini de geliştirdiğine vurgu yapmıştır.

Kurniawan (2020) Endonezya'da sekizinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerini geliştirmede BOY + KSAS (POW + TREE) ve resim stratejilerinin etkililiği incelenmiştir. Araştırmaya devlet okulundaki 27 öğrenci katılımıyla bir eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Veriler gözlemler, test ve görüşmelerle toplanmıştır. Ön test puanları 69 olarak belirlenen öğrencilerin son test puanları 80'e yükselmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde BOY + KSAS (POW + TREE) ve resim stratejilerinin etkili olduğu görülmüştür. BOY + KSAS'ın (POW + TREE) stratejisi görsellerle desteklendiğinde, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği bulunmuştur. Strateji kullanılarak yapılan öğretimlerden sonra öğrencilerin yazma etkinliklerine daha aktif katıldığı görülmüştür.

Kartarika (2020) çalışmasında BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisinin ikna edici metin yazma becerilerinin geliştirilmesindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma deneysel desende yürütülmekte olup, araştırmaya ikinci sınıfa devam eden 60 öğrenci katılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler sonucunda BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisinin ikna edici metin yazma becerisi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür.

Mazeh ve Safa'nın (2020) Lübnan'da yürüttüğü çalışmada, ikinci dil olarak kullanılan İngilizce ikna edici metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ÖDSG ve BOY + KSAS'ın (POW + TREE) etkilerini incelemiştir. Araştırma deneysel desen (ön test-son test) kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmaya 161 altıncı sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda ÖDSG ve BOY + KSAS'ın (POW + TREE) ikna edici metin yazma performansını arttırdığı ve farklı kültürlerle genellenebilirliği ortaya konulmuştur.

Asore-Saddler ve Bak (2021) ÖDSG modeli kullanılarak OSB'li öğrencilerle yürütülen 11 adet çalışmayı inceledikleri bir meta-analiz çalışması yürütmüşlerdir. Çalışmanın amacı, ÖDSG modelinin, OSB'li bireylerin metin yazma becerileri üzerindeki etki büyüklüğünü belirlemektir. Çalışma sonucunda BOY + KSAS (POW + TREE) stratejileri planlama, metin uzunluğu, metin kalitesi ve metin yapısının gelişmesinde anlamlı ve önemli gelişmeler sağladığı görülmüştür.

Grünke (2021) çalışmasında, ikna edici metin yazmada güçlük çeken dört dokuzuncu sınıf öğrencisi üzerinde BOY + KSAS'ın (POW + TREE) stratejisinin etkileri incelenmiştir. Bu çalışmada BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisinin makale kalitesinden çok makale uzunluğu üzerindeki etkilerine bakılmıştır. Araştırmada tek denekli desenlerden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda müdahale yönteminin öğrencilerin ikna edici metin yazma becerisi kazandırma ve geliştirmede etkili olduğu ortaya konulmuştur. BOY + KSAS (POW + TREE) ile verilen eğitim sonucunda, yazılan metinlerin daha uzun ve kaliteli olduğu görülmüştür.

Kroeze (2022) çalışmasında, DEHB'li lise öğrencilerinin kompozisyon yazma becerisi üzerinde BOY + KSAS'ın (POW + TREE) etkisini incelemiştir. Bu stratejinin DEHB'li öğrencilerin yazma algısını incelemek amacıyla 3 lise öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu çalışmada katılımcılar BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisinin kullanımının kolaylığını da belirtmişlerdir. Katılımcılara önce strateji gösterilmeden bir görüş yazısı yazmaları istenip daha sonra BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisi öğretildikten sonra ikinci bir görüş yazısı yazmaları istenmiştir. Sonuçlara göre BOY + KSAS (POW + TREE) kullanımı öğrencilerin ayrıntılara dikkat etmelerini, dilbilgisi/meکانik/yazım organizasyon ve kelime seçimini geliştirdiğini göstermiştir. BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisinin yazma ve yazma algıları üzerinde olumlu etkilerinin

olduğunu ve DEHB’li lise öğrencisinin yazımını geliştirmede yardımcı olduğunu göstermiştir.

Ismawati (2022) Endonezya’ da bir devlet okulunda yürüttüğü çalışmasında, dokuzuncu sınıf öğrencisi 29 öğrenci yer almaktadır. Araştırma ön test ve son test uygulanan tek gruba dayalı ön deneysel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin ön test ve son test yazma becerisi ortalama puanları arasında anlamlı bir iyileşme olduğu kaydedilmiştir. Öğrencilerin yazma becerisi ön testten aldıkları puan 45.83’ ten son testte 82.23’ e yükselmiştir. Araştırma verilerine göre BOY + KSAS’ın (POW + TREE) Endonezya’lı öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Dahası öğrencilerin stratejiyi öğrendikten sonra motivasyonlarının da arttığı görülmüştür. Araştırmacı BOY + KSAS’ın (POW+TREE) İngilizce öğretiminde etkili olduğu ve öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna varmıştır.

Michael’ a (2022) ait çalışmaya duygusal ve davranışsal bozukluğu olan üçüncü, beşinci ve altıncı sınıf olmak üzere üç öğrenci katılmıştır. Araştırma tek denekli desenlerden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Öğrenciler, yatılı eğitim ortamında işlev temelli tercih yapma sürecine dahil edilen ÖDSG ikna edici metin yazma stratejisi olan BOY + KSAS (POW + TREE) eğitimi almışlardır. Çalışmada ikna edici metin öğelerinin sayısı, yazma kalitesi, öğrenci katılımı ve aktif akademik katılım incelenmiştir. Araştırma sonuçları COVID-19’dan etkilenmesine rağmen, katılımcıların ikna edici metin öğelerinde, metin kalitesinde ve ikna edici metin yazma motivasyonlarında artış olduğunu göstermiştir.

Pitzel et al. (2024) yılında yürütülen çalışmada, ÖDSG öğretim yaklaşımının BOY + KSAS (POW + TREE) yöntemi ve öz düzenleme becerisini geliştirmeye yönelik oluşturulan akrostişle, gençlerin öz düzenleme becerisi ve yazma performansları üzerindeki etkileri incelemiştir. BOY + KSAS (POW + TREE) ve öz düzenleme beceri akrostişi güvenlik önlemleri alınan bir gençlik adalet merkezinde DEHB riski altında olan üç ergen kadın katılımcıya öğretilmiştir. Diğer çalışmalardan farklı olarak çalışmada, kalem ve kağıt ile birlikte iPad veya dizüstü bilgisayar da kullanılmıştır. Katılımcılar kağıt, kaleme kıyasla iPad veya dizüstü bilgisayar kullanarak yazmayı tercih etmişlerdir. Araştırma sonucunda öz düzenleme müdahalesi ile denemelerinin organizasyon kalitesi artışı arasında

işlevsel bir ilişki olduğu görülmüştür. Katılımcılar müdahaleyi sosyal açıdan da geçerli bulmuştur.

1.10 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ÖG olan bireylere ikna edici metin yazma becerisinin kazandırılmasında BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisinin etkililiğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda Mevcut çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- 1) BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisi kullanılarak yapılan öğretim uygulamaları, ÖG olan öğrencilerin ikna edici metin yazma becerilerinde etkili midir?
- 2) BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisi kullanılarak yapılan öğretim uygulamalarından sonra ÖG olan öğrenciler; ikna edici metin yazmada gösterdikleri performanslarını, farklı ortamlar ve kişiler arası genelledebilmekte midir?
- 3) BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisi kullanılarak yapılan öğretim uygulamalarından sonra ÖG olan öğrenciler; ikna edici metin yazmada gösterdikleri performanslarını 1 ve 2 hafta sonra sürdürebilmekte midir?
- 4) BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisi kullanılarak yapılan öğretim uygulamaları, yazma sürecinin öncesinde ve sonrasında öğrencilerin kullandığı kelime sayısına etkisi nedir?
- 5) ÖG bulunan öğrencilere ikna edici metin yazma becerilerinin kazandırılmasında kullanılan BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisi hakkında ÖG’li olan öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

1.11 Araştırmanın Önemi

ÖG bulunan öğrenciler, eğitim süreçlerinde dilsel ve bilişsel bir dizi zorlukla karşılaşmakta ve bu zorluklar özellikle yazılı ifade becerilerinde belirgin bir şekilde kendini göstermektedir. Yazılı anlatım, bireylerin düşüncelerini, duygularını ve fikirlerini açık ve etkili bir şekilde ifade etmelerine olanak tanıyan temel bir iletişim becerisidir. Akademik başarı ve sosyal katılım için büyük öneme sahip olan yazma becerisi, aynı zamanda bireylerin toplumsal hayatta bağımsız ve etkin bireyler olarak yer almalarını da sağlamaktadır (Graham ve Harris, 1992). Ancak ÖG’li bireyler, yazma sürecinde gerek biçimsel gerekse içeriksel anlamda çeşitli

zorluklarla karşılaşmakta ve bu durum onların akademik performansını olumsuz etkilemektedir. Bu bağlamda, yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik stratejiler, bu bireylerin hem akademik hem de sosyal yaşamlarına olumlu katkılar sağlayabilecek önemli araçlar sunmaktadır.

ÖG'li öğrencilerin yazılı ifade becerilerindeki güçlükler, dilin temel yapılarına hâkim olamama, yazının biçimsel düzenini sağlama ve metnin anlam bütünlüğünü koruma gibi çeşitli alanlarda kendini göstermektedir. Bu bireyler, yazı yazarken seslerin doğru aktarılması, noktalama işaretlerinin uygun kullanılması, paragraflama ve anlam bütünlüğü gibi konularda zorluk yaşamaktadır (Doğanay, 2017; Özmen ve Ataman, 2019). Bu eksiklikler, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda günlük hayatta etkili iletişim kurma ve sosyal çevreye uyum sağlama becerilerini de sınırlamaktadır. Dolayısıyla, yazma becerilerini geliştirecek stratejilerin özel eğitimde kullanılması, bu bireylerin daha bağımsız bireyler haline gelmelerine katkıda bulunabilir.

Bu noktada, yazma stratejileri, ÖG olan öğrencilerin yazma süreçlerini daha yapılandırılmış bir şekilde yönetmelerini sağlayarak, metin oluşturma becerilerini güçlendirebilecek etkili araçlar sunmaktadır. Literatürde, özellikle POW (Plan, Organize, Write) ve TREE (Topic sentence, Reason, Explain, End) stratejilerinin, öğrencilerin yazılı anlatımlarını organize etmelerine ve yazma sürecini daha sistematik bir şekilde yönetmelerine yardımcı olduğu vurgulanmaktadır (Graham ve Harris, 1992). Bu stratejiler, öğrencilerin yazma sürecini adım adım öğrenmelerini sağlayarak, metinlerini daha anlamlı, tutarlı ve etkili hale getirmelerine olanak tanımaktadır.

Araştırmamızın temel amacı, BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisi kullanılarak yapılan yazma öğretimlerinin ÖG'li öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini nasıl etkili bir şekilde geliştirebileceğini incelemektir. ÖG'li öğrenciler, yazma sürecini planlama, organize etme, yazma ve düzeltme gibi birçok aşamasında güçlükler yaşamaktadır. Bu nedenle, BOY + KSAS (POW + TREE) gibi stratejilerin kullanımı, onların yazma becerilerini geliştirerek, akademik başarılarını artırmada ve daha bağımsız bireyler olmalarında önemli bir rol oynayabilir. Özellikle bu stratejilerin, öğrencilerin yazma sürecini daha bilinçli bir şekilde takip etmelerini ve yazılı metinlerini daha yapılandırılmış ve tutarlı hale getirmelerini sağladığı literatürde sıkça vurgulanmaktadır (Graham ve Harris, 1992). ÖDSG'ye göre düzenlenen müdahalelerin amacı öğrencilerin yazmaya

yönelik bilgilerini, yazma stratejileri kullanımını ve yazmaya karşı tutumlarını olumlu yönde arttırmaktır (Graham ve Harris, 2005b).

Bu araştırma, öğretmenlere ÖG’li öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için somut ve uygulanabilir stratejiler sunmayı hedeflemektedir. BOY + KSAS (POW + TREE) gibi yazma stratejileri, öğretmenlere öğrencilerin yazılı anlatımlarını geliştirmek için kullanabilecekleri pratik araçlar sağlamaktadır. Özellikle özel eğitim alanında çalışan öğretmenler, bu stratejileri sınıf içinde kullanarak, öğrencilerin yazma sürecini daha bağımsız bir şekilde yönetmelerine yardımcı olabilirler. Ayrıca, yazma sürecindeki her aşamanın sistematik bir şekilde ele alınması, öğretmenlere öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi tanıma ve öğretim süreçlerini bireyselleştirme fırsatı sunmaktadır (Kaldenberg et al., 2011). Öğrencilerin bağımsız bir şekilde yazma sürecini gerçekleştirebilmeleri, hem öğretim hedeflerinin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesini hem de öğrencilerin özgüven kazanmalarını desteklemektedir.

Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi, ÖG’li öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını artırmakla kalmayıp, aynı zamanda toplumsal yaşamda daha bağımsız ve etkin olmalarını da sağlamaktadır. Yazılı anlatım becerisi gelişen bireyler, düşüncelerini daha açık ve net bir şekilde ifade edebilmekte ve bu da onların toplumsal iletişimde daha etkin bireyler haline gelmelerine olanak tanımaktadır. Ayrıca, yazma becerilerini geliştiren bireyler, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme gibi üst düzey bilişsel becerilerde de ilerleme kaydetmektedirler. BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisinin uygulanması, öğrencilerin yazma sürecini daha bilinçli ve sistematik bir şekilde yönetmelerini sağlayarak, onların yazılı metinlerini daha özgün, tutarlı ve mantıklı hale getirmektedir (Morrow, 2007).

Bu araştırma, literatürde BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisinin öğrenme güçlüğü olan bireyler üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalara önemli bir katkı sunmayı amaçlamaktadır. Mevcut literatürde bu stratejilerin genel öğrenci grupları üzerindeki etkileri geniş bir şekilde ele alınmış olsa da, öğrenme güçlüğü olan bireylerin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi sınırlı kalmıştır. Bu bağlamda, araştırma, BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisinin öğrenme güçlüğü olan bireyler için nasıl daha etkili hale getirilebileceğini ve bu bireylerin yazma süreçlerini nasıl daha bağımsız yönetebileceklerini incelemeyi hedeflemektedir. Araştırmanın bulguları, özel eğitimde öğretim yöntemlerinin daha etkin bir şekilde

kullanılmasına yönelik yeni yaklaşımlar sunarak, öğretmenlerin yazma becerilerini öğretme süreçlerini zenginleştirmelerine yardımcı olacaktır. Araştırmada metin türlerinden ikna edici metin yazma becerisi ele alınmıştır. İkna edici metin yazma becerisi aynı zamanda bireylere, görüşlerini ifade edebilme, karar verme sürecinde yer alan dil unsurlarını ayırt edebilme ve dili eleştirel bakış açısıyla kullanabilme becerileri kazandırmaktadır (Konuk, 2017).

Sonuç olarak, bu araştırma, ÖG'li öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için kullanılan BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisinin etkililiğini inceleyerek, bu bireylerin hem akademik hem de toplumsal hayatta daha bağımsız ve başarılı bireyler olmalarını desteklemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın sonuçlarının, öğretmenlere yazma eğitimi konusunda pratik öneriler sunarak, özel eğitimdeki öğretim süreçlerine önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.12 Sınırlılıklar

Bu araştırma 1) ikna edici metin yazma becerisinin önkoşul becerilerine sahip ÖG tanısı almış üç öğrenci, 2) BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisi ile yapılan öğretimler, 3) öğretimlerde yer alan metinler, 4) tek denekli araştırma yöntemleri, 5) sosyal geçerlik öğretmen verilerinin toplandığı üç öğretmen ile sınırlıdır.

1.13 Varsayımlar

Bu araştırmada, ikna edici metin yazma becerisinin deneysel uygulamasına katılan öğrencilerin aynı yetersizlik türüne sahip olmalarının katılımcı seçiminde yeterli olduğu varsayılmıştır. Buradan yola çıkarak araştırmaya katılan öğrencilerin yaşının, cinsiyetinin ve diğer özelliklerinin BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisi ile yapılan öğretimlerin sonucunda öğrencilerde meydana gelmiş olan davranış değişikliklerini etkilemeyeceği varsayılmıştır.

1.14 Tanımlar

İkna Edici Metin: İkna edici metinler, yazarın kendisine ait bir görüşü okuyucuya kabul ettirmeye çalıştığı yazılardır ve yazar bu görüşü sebepleri ve açıklamalarıyla destelemesi gerekmektedir (Doherty ve Jaffe, 2007). Yazar ikna edici metninde mantıklı bir bütün oluşturmak için deneyimler, güçlü ispatlar, örnekler ve uzman görüşlerine yer vermelidir bu sayede okuyucusunu istediği düşünceye yönlendirebilir (Konuk, 2017). İkna edici anlatım türleri arasında

mektup, makale, baş makale ve eleştiri metin türleri bulunmaktadır (Rozmiarek, 2015).

ÖDSG: ÖDSG ilk olarak Graham ve Harris tarafından 1982 yılında ÖG’li öğrenciler üzerinde kullanılmış ve daha sonra geliştirilmiştir. ÖDSG, akademik olan görevleri yerine getirmede öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini geliştirmelerini ve öz düzenleme süreçlerini etkili ve kolay bir şekilde yönetmelerini öğreten bir eğitim modeli olarak tasarlanmıştır (Graham ve Perin, 2007; Mason ve Graham, 2008). Bu model, strateji öğretiminin ve doğrudan öğretimin birlikte kullanılmasından oluşmaktadır (Mason et al., 2012). Stratejinin öğrenme aşamaları: (1) gerekli ön koşul becerileri geliştirmek, (2) stratejiyi tartışmak ve stratejinin yazma becerilerini geliştireceğini açıklamak, (3) strateji adımlarını ezberlemek, (4) strateji uygulaması sırasında kullanılacak olan düşünme sürecinin sesli olarak modellenmesi, (5) rehberli uygulama ve (6) genelleme sağlanması için bağımsız uygulamalara yer vermektir.

BOY + KSAS (POW + TREE): Stratejinin ilk bölümünde yer alan POW bir planlama tekniğidir ve ortaokul öğrencilerinin açıklayıcı ve ikna edici metin yazma çalışmaları için yeni fikirler bulmalarında oldukça başarılı olmuştur (Mason et al., 2010). BOY (POW) belirli bir yazı türüne özgü tasarlanmış bir strateji değildir ve farklı yazı türlerinde rahatlıkla uygulanabilen esnek bir stratejidir (Graham et al., 2005). Bu strateji; yazılacak konunun belirlenmesi (P), fikirlerin organize edilmesi (O) ve yaz (W) şeklinde adını yabancı haliyle aşamalarının kısaltmasından alır (Gökmen ve Çitil, 2022). Bu strateji aynı zamanda, yazma ÖDSG olarak bilinen öz düzenleme modeli temel alınarak ortaya çıkmıştır (Harris, Graham, 1992). Diğer bir strateji ise KSAS (TREE) Stratejisidir. Açılımı; Topic sentence (konu cümlesi belirle), Reason (üç ya da daha fazla olacak şekilde konuyu seçme nedenlerini sırala), Explain reason (her bir nedeni tek tek açıkla), End (bitiş cümlesi) şeklindedir.

2. MATERYAL ve YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli

Tek denekli araştırmalar, bir bireyin ya da küçük bir grubun sistematik bir gözlem altında, her bir katılımcının kendi kontrolünü sağladığı tekrarlı ölçümler ve detaylı incelemelere dayanan, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin incelendiği deneysel araştırmalardır. Tek denekli araştırmalar, uygulama gerektiren yapısı gereği bireylere özgü müdahale yöntemlerinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir (Horner et al., 2005; Kazdin, 2011).

Bu araştırmada ÖG'li ortaokul düzeyindeki öğrencilere ikna edici metin yazma becerileri öğretiminde öz düzenlemeli strateji geliştirme modeline göre tasarlanan BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisinin etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla tek denekli araştırma desenlerinden çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bir öğretim veya davranış değiştirme uygulamasının etkililiğini birden fazla durumda değerlendiren çoklu yoklama modelleri; yoklama denemeli ve yoklama evreli olmak üzere iki şekilde tasarlanabilmektedir (Tekin-İftar, 2018). Bu araştırmanın deneysel süreci ise, bir bağımsız değişkenin etkililiğinin üç farklı katılımcı üzerinde incelendiği, yoklama denemeli katılımcılar arası çoklu yoklama modeline göre gerçekleştirilmiştir. Ayrıca kazandırılması hedeflenen becerinin geri döndürülemez nitelikte oluşu araştırma için en uygun yöntemin çoklu yoklama modeli olarak belirlenmesinde etkili olmuştur (Creswell, 2014).

Yoklama denemeli katılımcılar arası çoklu yoklama modeli, öğretimi yapılacak üç durumun (denek, davranış ya da ortam) belirlenmesiyle başlar. Belirlenen her durum için katılımcıların hedef davranışı sergileme düzeyleri gözlenip kaydedilerek eş zamanlı başlama düzeyi verileri toplanır. Birinci katılımcının başlama düzeyi aşamasında en az üç kararlı veri elde edilir ve uygulama evresine geçilir. Birinci katılımcı ile belirlenen hedef davranış için kararlı veri elde edilinceye kadar yoklama verileri toplanır, diğer katılımcılardan da ara ara (2-4 günde bir) başlama düzeyi verisi toplanmaya devam edilir. Birinci katılımcıda bağımlı değişken için belirlenen ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edildikten sonra ikinci katılımcı için başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edilinceye kadar sürekli başlama düzeyi verisi toplanır. Kararlı veri elde edilince ikinci katılımcı ile uygulama evresine geçilir. İkinci katılımcı ile belirlenen hedef davranış için ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edildiğinde bu veriler yoklama evresi ve birinci

katılımcıda hedef davranışta görülen türde bir değişiklik görüldüğünde bağımlı ve bağımsız değişken arasında bir neden sonuç ilişkisi yani bir işlevsel ilişki kurulabileceğinden bahsedilebilir. Birden fazla katılımcının davranışı kendi başlangıç noktalarından itibaren izlenerek her bir katılımcı için müdahale etkisi diğerlerinden bağımsız bir şekilde değerlendirilir (Horner et al., 2005).

İkna edici metin yazma becerisinin öğretimi için belirlenen üç durum öğrencilerdir. İkna edici metin yazma becerisinin kazandırılması amacıyla üç öğrenci araştırma denegı, bir öğrenci pilot çalışma ve bir öğrenci yedek olarak belirlenmiştir. İkna edici metin yazma öğretimi için bu araştırma modelinin nasıl uygulanacağı ilerleyen başlıklarda açıklanmıştır.

2.1.1 İç Geçerliğı Etkileyen Etmenler ve Alınan Önlemler

İç geçerlik, bağımlı değişkende ortaya çıkan değişimin yalnızca bağımsız değişken tarafından sağlandığının ortaya konmasıdır (Tekin-İftar, 2018). İç geçerliğe etki eden tüm etmelerin kontrol altına alınabilmesi ve iç geçerliğe etki eden etmenler olarak sıralanan olası durumların hepsi ya da bazıları herhangi bir araştırma için tehdit unsuru olmayabilir (Gast, 2010). Araştırmacı, bu araştırmanın iç geçerliğini olumsuz olarak etkileyebilecek olası etmenleri/durumları belirlemiştir ve bu etmenlerin/durumların araştırma üzerindeki olası etkilerini azaltmaya yönelik alınan önlemler ise devam eden paragraflarda detaylı bir şekilde sunulmuştur.

2.1.1.1 Dış Etmenler

Araştırmacılar 1) katılımcıların davranışlarında değişikliğe sebep olabilecek durumlarla ilgili yeterince bilgi sahibi olmalı, 2) araştırma öncesinde öngörölmeyen bir durum yaşanması halinde nasıl kontrol altına alabileceklerini araştırmalı, 3) bağımlı değişkendeki değişimin bağımsız değişkenden kaynaklandığını kanıtlayabilecek şekilde, bağımsız değişkenin sunulma şeklini değiştirmeli, 4) katılımcı ve katılımcılar arası tekrarlama sayısını olabildiğince arttırmalıdır (Gast, 2010; Richards et al., 1999). Bu doğrultuda araştırmanın deneysel sürecinde yer alan öğrencilerin devam ettiğı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki sınıf öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilip, araştırma süresince öğretilecek olan ikna edici metin yazma becerisine ilişkin öğretim veya ödevlendirme çalışmaları yapmamaları ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin ebeveynleri ile de görüşölerek öğrencilere öğretilecek olan becerilerle ilgili evde herhangi bir çalışma yapmamaları konusunda hem fikir olunmuştur. Ayrıca

ailelerle yapılan görüşmelerde araştırma sürecinde taşınma veya kurum değişikliği gibi durumların olup olmayacağı konusunda bilgi alınarak, bu durumun yaşanma ihtimali düşük öğrenciler araştırmaya dahil edilmiştir. Ek olarak araştırmada olası bir dış etmen sorunu yaşanmaması için araştırmanın deneysel süreci kabul edilebilir bir sürede tamamlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca dış etmenlerin etkisini en aza indirmek için çalışmanın deneysel süreci araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür.

2.1.1.2 Olgunlaşma

Olgunlaşma, araştırma sürecinde zamana bağlı katılımcıda meydana gelen büyüme durumunun bağımlı değişkeni etkilemesi olarak tanımlanmaktadır (Tekin-İftar, 2018). Bu araştırma zamana bağlı yürütülen bir araştırma değildir. Fakat tek denekli araştırmaların süresi doğası gereği haftalar veya aylar sürebilir. Bu süreçte öğrencilerde meydana gelen gelişimin bağımlı değişken üzerindeki etkisini en aza indirmek için deneysel süreç en kısa sürede tamamlanmaya çalışılmıştır.

2.1.1.3 Ölçme

Ölçme, ölçmede kullanılan araçlarda zamanla meydana gelebilecek olası bir değişikliğin katılımların performanslarını tekrarlanan ölçümlerde farklı şekilde değerlendirilmesine neden olarak, bağımlı değişkeni etkilemesi olarak tanımlanmaktadır (Tekin-İftar, 2018). Bu noktada araştırmada her bir öğretim oturum oturumundan diğerine geçme düzeyini belirlemek üzere yapılan oturumlarla günlük yoklama oturumları benzerlik göstermektedir. Aynı beceriye ait yoklama oturumlarının ve oturum hedeflerini gerçekleştirme düzeyini belirleme oturumlarının benzer şekilde uygulanması katılımcıların yoklama oturumlarının içeriğine aşina olmasına sebep olabilir. Fakat ölçülen beceri metin yazma olduğundan ve her bir değerlendirme oturumunda metin yazılması istenen konu birbirinden farklı olacak şekilde belirlenmesi sağlanarak bu etken kontrol altına alınmaya çalışılmıştır.

2.1.1.4 Denek Seçimi Yanlılığı ve Denek Kaybı

Denek seçimi ve yanlılığı genellikle deneysel araştırmalarda karşılaşılan, katılımcıların araştırmaya belirli bir yanlılıkla seçilmesi veya seçilen katılımcıların gruplara yanlı olarak atanması şeklinde tanımlanmaktadır ve tek denekli araştırmalarda denek seçimi ve yanlılığı bir tehdit unsuru olarak görülmemektedir (Tekin-İftar, 2018). Araştırma denekleri, belirlenen ölçütleri karşılayan

öğrencilerden seçilecek şekilde ölçüt örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmacı araştırmaya dahil edilecekleri belirlemek üzere rehabilitasyon merkezlerindeki ÖG tanılı öğrencilere “Ön Koşul Becerileri Değerlendirme Formu”nu (EK5) uygulamıştır. Form sonuçlarına göre ölçütleri karşılayan en uygun öğrencileri araştırmaya dahil etmiştir. Ayrıca araştırmada başlama düzeyi verisi toplanmış olup öğrencilerin hedeflenen ikna edici metin yazma becerisini bilmedikleri ortaya konmuştur. Diğer yandan araştırmaya dahil edilen öğrenciler belirlenen ön koşul becerilere sahip fakat hedeflenen ikna edici metin yazamayan öğrencilerden seçilmiştir.

Denek kaybı ise araştırma sürecinde çeşitli nedenlerden katılımcıların araştırmadan ayrılmaları olarak tanımlanmaktadır (Tekin-İftar, 2018). Bu araştırmada denek kaybını önlemek amacıyla araştırmaya okul devamsızlık sorunu olmayan, sağlık durumu iyi ve araştırmada yer almak için istekli olan öğrencilerden seçilmiştir. Ayrıca denek kaybı sorununun yaşanmaması için ön koşul becerilere sahip yedek bir öğrenci belirlenmiştir. Araştırmacı ÖG tanısı olan öğrencilere uyguladığı ön koşul becerileri uygun olan üç esas katılımcı, bir pilot katılımcı ve bir yedek katılımcı belirlemiştir. Mevcut araştırma sürecinde denek kaybı yaşanmamıştır.

2.1.1.5 Deneklerin Geçmişi

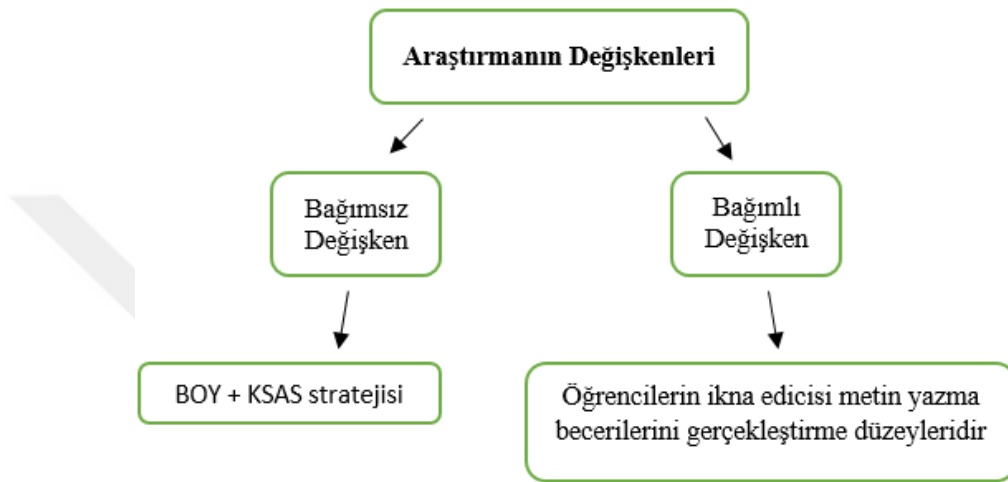
Benzer özelliklere sahip öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenciler araştırmaya dahil edilmiştir. Öğrenciler benzer yaş aralığında (11-12-12) olup, ortaokul kademesinde kaynaştırma öğrencisi olarak eğitimlerine devam etmektedirler. Aynı zamanda öğrenciler aynı ilçede yer alan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde destek eğitiminden yararlanmaktadırlar.

2.1.2 Dış Geçerliği Etkileyen Etmenler ve Alınan Önlemler

Dış geçerlik, araştırmada elde edilen bulguların araştırma dışındaki durumlarda benzerlik (genelleme) göstermesidir (Tekin-İftar, 2018). Bu araştırmada dış geçerliğin sağlanması için; öğrencilerin özellikleri, ikna edici metin yazma becerisine yönelik sergiledikleri performans, ortam, kullanılan materyaller ve araştırmanın deneysel süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca araştırmada ikna edici metin yazma becerisi öğretimleri farklı öğrencilere, farklı ortamlarda ve farklı zamanlarda gerçekleştirilmesi bakımından araştırmanın dış geçerliği artırılmıştır.

2.2 Araştırmanın Değişkenleri

Araştırmanın bir bağımsız değişkeni ve bir bağımlı değişkeni bulunmaktadır. Bağımsız değişken BOY+KSAS stratejisi, bağımlı değişken ise öğrencilerin ikna edicisi metin yazma becerilerini gerçekleştirme düzeyleridir. Araştırmanın değişkenleri devam eden başlıklarda daha ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmanın değişkenleri aşağıdaki şekilde gösterilmiştir (Şekil 2.1).



Şekil 2.1. Araştırmanın değişkenleri

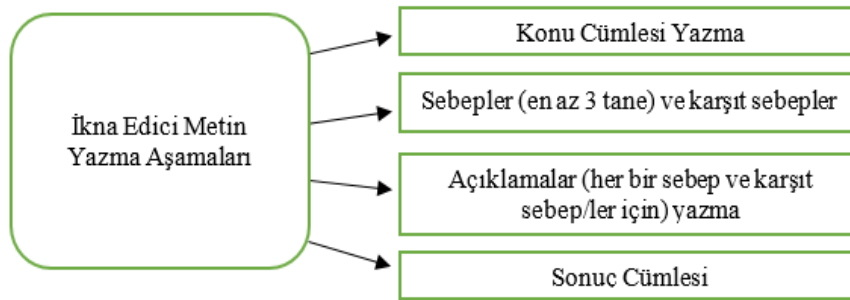
2.2.1 Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni, ÖDSG modeli temelinde şekillenen Türkçe'ye uyarlanmış BOY+KSAS (POW + TREE) stratejisidir. Stratejinin açılımı, BOY (Belirle, Organize et ve Yaz) + KSAS (Konu seç, Sebepler ve karşıt sebepler, Açıklamalar ve Sonuç) şeklindedir. BOY+KSAS (POW + TREE) stratejisinin öğretim oturumları, ÖDSG modelinin altı aşaması dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, yazma sürecini planlama, organize etme, gözden geçirme ve yazma basamaklarında öğrenciyi kendini düzenlemesi için yönlendirme (Graham ve Harris, 2003) özellikleri, bu stratejinin seçilmesine katkı sağlamıştır. ÖDSG modeli, akademik olan görevleri yerine getirmede öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini geliştirmelerini ve öz düzenleme süreçlerini etkili ve kolay bir şekilde yönetmelerini öğreten bir eğitim modelidir (Graham ve Perin, 2007; Mason ve Graham, 2008). Strateji öğretim oturumları: (1) ön bilgilerin geliştirilmesi, (2) tartışma (3) ezberleme, (4) model olma, (5) rehberli uygulama (6)

bağımsız uygulamalar basamaklarından oluşmaktadır (Graham ve Harris, 2003; Mason et al., 2012).

2.2.2 Bağımlı Değişken

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ikna edici metin yazma becerilerini gerçekleştirme düzeyleri olarak belirlenmiştir. Bu beceri ve aşamaları, öğrencilerin yaşlarına ve seviyelerine uygun olması göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Ayrıca seçilen ikna edici metin yazma becerisinin Ortaokul Türkçe Öğretimi Programı'ndaki (2024) kazanımlarla örtüşmesine de dikkat edilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olarak ikna edici metin yazma becerisinin seçilmesinin çeşitli diğer önemli gerekçeleri de bulunmaktadır. Öncelikle, ikna edici metin yazma becerisini kazanmak, öğrencilerin yazılı ifade yeteneklerinin gelişmesine ve dolayısıyla akademik başarılarının artmasına önemli katkılar sağlar (Graham ve Perin, 2007). Ayrıca bu beceri, öğrencilerin eleştirel düşünme süreçlerini destekleyerek problem çözme ve karar verme yeteneklerini olumlu yönde etkiler (Kroll, 2016). İkna edici metinler, toplumsal konularda farkındalık yaratma ve toplumu etkileme gücü taşıdığından, bireylerin toplum içinde daha aktif rol almalarına da olanak tanır (Anoturumon, 2013). Bunun yanı sıra, iş hayatında da ikna edici metin yazma becerisi pazarlama, liderlik gibi birçok alanda kritik bir rol üstlenmektedir (Lockwood ve Hall, 2014). İkna edici metin yazma aşamaları ise öğretim uygulamalarında kullanılacak strateji olan BOY+KSAS basamaklarına göre belirlenmiş olup, aşağıdaki şekilde sunulmuştur (Şekil 2.2).



Şekil 2.2. İkna edici metin yazma aşamaları

2.3 Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcıları, denekler, uygulamacı ve gözlemcilerden oluşmaktadır. Devam eden başlıklarda deneklerde aranan ön koşul özellikler,

katılımcıların seçimi, katılımcıların özellikleri, uygulamacı, öğretmenler ve gözlemciler ile ilgili detaylara yer verilmiştir. Araştırma sürecinde yer alan katılımcılara aşağıda yer verilmiştir (Şekil 2.3).



Şekil 2.3. Araştırmanın katılımcıları

2.3.1 Denekler

Araştırmaya, öğrenme güçlüğü tanısı almış ve normal sınıfta akranlarıyla birlikte eğitimine devam eden, önkoşul becerilere sahip üç asıl, bir pilot öğrenci seçilmiştir. Önkoşul becerileri belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Ön Koşul Becerileri Değerlendirme Aracı” (Ek 5) Kdz. Ereğli’de, normal akranlarıyla birlikte ortaokul eğitimine devam eden, Duy-An Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi ve İlkadımlar Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi’nde destek eğitim alan öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilere uygulanmıştır. Değerlendirme sonucunda, aranan önkoşul becerilere sahip olduğu ve araştırma sürecini aksatmayacağı belirlenen öğrenciler ile yasal vasilerinden alınan izinler doğrultusunda, araştırmaya katılmaları için seçilmişlerdir.

2.3.1.1 Deneklerde aranan ön koşul özellikler

Araştırma denekleri, aranan önkoşul becerilere sahip öğrenciler arasından seçilmiştir. İkna edici metin yazma becerisi üzerinde çalışılmak üzere seçilecek öğrencilerde aranan önkoşul beceriler: (1) Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu’nda (ÇÖZGER) ÖG tanısı bulunması, (2) ortaokul öğrencisi olmaları, (3) dikte yapabiliyor olmaları, (4) etkinlikte en az 30 dakika dikkatlerini sürdürebilmeleri, (5) henüz ikna edici metin yazma becerisine sahip olmamaları ve

(6) görme ya da işitme gibi ek bir yetersizliğe sahip olmamaları olarak belirlenmiştir. Deneklerin bu ön koşul becerileri karşılayıp karşılayamadıkları, Öğretmen Görüşme Formu'ndan (Ek 4) ve Ön Koşul Becerileri Değerlendirme Formu'ndan (Ek 5) elde edilen bilgiler doğrultusunda belirlenmiştir. Deneklerin seçimi ile ilgili detaylara ilerleyen başlıklarda yer verilmiştir.

2.3.1.2 Deneklerin Seçilmesi

Araştırmanın denekleri olarak seçilecek öğrencileri belirlemek amacıyla, öncelikle Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan (Ek 1) gerekli izinler alınmış ve araştırmanın etik kurallara uygunluğu belgelenmiştir. Bu belgeyle birlikte Kdz. Ereğli ilçe merkezindeki Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkez'lerinde bulunan öğrencilere ulaşmak amacıyla Zonguldak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne (Ek 2) gerekli izinlerin alınması için başvurulmuştur. Gerekli izinlerin alınmasıyla birlikte araştırmacı, ilçe merkezindeki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri idarecileriyle görüşülerek ve sınıfında ÖG'li öğrenci olan öğretmenler ile toplantılar düzenlemiştir. Öğretmenler ile uygun oldukları zamanlar belirlenip ikna edici metin yazma becerisi için aranan ön koşul becerileri sağlayan öğrenciler hakkında görüşmek üzere bir araya gelinmiştir. Görüşmeler yüz yüze ve öğretmenlerin uygun oldukları zamanlara göre düzenlenmiştir. Bu görüşmelerde öğretmenlere bir "Öğretmen Görüşme Formu" uygulanmıştır (Ek 4). Öğretmen görüşmelerinin tamamlanmasının ardından, öğrenme güçlüğü tanılı ve ön koşul becerileri sağlayabileceği düşünülen öğrenciler seçilerek bu öğrencilerle denek seçme oturumları düzenlenmiştir. Denek seçme oturumları öğrencinin kendisi ve velilerinden izinler alınarak idarecileri tarafından belirlenen ortamda öğrencilerin uygun olduğu bir zamanda düzenlenmiştir. Denek seçme oturumlarında, öğrencilerin ikna edici metin yazma becerisini öğrenmeye uygun olup olmadıklarını belirlemeye yönelik soruların yer aldığı "Ön Koşul Becerileri Değerlendirme Formu" (Ek 5) kullanılmıştır. Değerlendirme formu, 1) 5, 6, 7, ya da 8. sınıfa devam ediyor olma 2) dikte yapabiliyor olma, 3) okuma-anlama becerilerine sahip olma, 4) etkinlikte en az 30 dk kalabiliyor olma, 5) ikna edici metin yazamama konularına yönelik 5 sorudan oluşmaktadır. Değerlendirme oturumlarının tamamlanmasının ardından araştırmaya katılmasına karar verilen öğrencilerin velileri ile birebir ve yüz yüze görüşmeler düzenlenerek öğrencilerin neden araştırmaya dahil edildikleri açıklanmıştır. Ayrıca öğrenci velilerine

araştırmanın ne amaçla yapıldığı, gerçekleştirilecek olan faaliyetler, araştırma süresi ve süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmış olup velilerin soruları yanıtlanmış ve velisi bulundukları çocuklarının araştırmaya katılmalarını isteyip istemedikleri sorulmuştur. Araştırmaya gönüllü katılmak isteyen velilere “Aile Onay Formu” (Ek 3) sunularak formu inceleyip okuyarak uygun görmeleri halinde imzalamaları istenmiştir. Veliler formu imzalayarak araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını, katılım şartlarını yerine getireceklerini ve oturumlarda video çekimlerine izin vereceklerini belirtmişlerdir. İzinle birlikte araştırmacı, velilerin kendisiyle kolay bir şekilde iletişime geçebilmeleri için telefon numarası ve e-posta bilgilerinin yer aldığı iletişim kartlarını vermiştir.

2.3.1.3 Deneklerin Özellikleri

İkna Edici metin yazma becerisi öğretimi, öğrenme güçlüğü tanısı almış, yaşları 11-12 arasında olan biri erkek, ikisi kız olmak üzere üç öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler Duy-An Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi ve İlkadımlar Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi’nde destek eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadırlar. Bu öğrencilerin demografik özellikler Tablo 2.4’te ve devam eden paragraflarda açıklanmıştır.

Tablo 2.1. Araştırma Deneklerinin Demografik Özellikleri

Kod	İsim	Cinsiyet	Yaş	Eğitsel Tanı	Tıbbi Tanı	Sınıf Düzeyi	Eğitim Ortamı
Denekler	Merve	Kız	12	Özel Öğrenme Güçlüğü	Skolastik Becerilerde Karma Tip Bozukluk	6	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi’ne devam etmekte olan kaynaştırma öğrencisi
	Selim	Erkek	11	Özel Öğrenme Güçlüğü	Skolastik Becerilerde Karma Tip Bozukluk	5	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi’ne devam etmekte olan kaynaştırma öğrencisi
	Ece	Kız	12	Özel Öğrenme Güçlüğü	Disleksi ve Aleksi	6	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi’ne devam etmekte olan kaynaştırma öğrencisi

Tablo 2.1. Araştırma Deneklerinin Demografik Özellikleri (devam)

Kod İsim		Cinsiyet	Yaş	Eğitsel Tanı	Tıbbi Tanı	Sınıf Düzeyi	Eğitim Ortamı
Pilot Çalışma Öğrencisi	Burak	Erkek	12	Özel Öğrenme Güçlüğü	Skolastik Becerilerde Karma Tip Bozukluk	6	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ne devam etmekte olan kaynaştırma öğrencisi

Burak (pilot çalışma öğrencisi)

Burak ortaokul kademesinde normal akranlarıyla altıncı sınıf kaynaştırma öğrencisidir. Tıbbi tanılmasında skolastik becerilerde karma tip bozukluk, eğitsel tanılmasında özel öğrenme güçlüğü tanısı bulunmaktadır ve ek bir yetersizliği bulunmamaktadır. Eğitsel ihtiyaçları matematik ve okuma yazma alanları üzerinedir. Okuma ve yazma alanında dinlediğini anlama, erken okuryazarlık ve ilk okuma yazma bölümlerini tamamlamıştır. 5N1K sorularını ve okuduğunu anlama sorularına cevap verebilmektedir. Akıcı okur, dikte yapar, noktalama işaretlerinden “., ! ?” olanları doğru kullanır, paragraf oluşturur, atasözleri ve deyimleri yorumlar.

Merve (denek)

Merve ortaokul kademesinde altıncı sınıfa giden bir kaynaştırma öğrencisidir. Tıbbi tanılmasında skolastik becerilerde karma tip bozukluk, eğitsel tanılmasında özel öğrenme güçlüğü tanısı bulunmaktadır ve ek bir yetersizliği bulunmamaktadır. Eğitsel ihtiyaçları matematik ve okuma yazma alanları üzerinedir. Okuma ve yazma alanında dinlediğini anlama, erken okuryazarlık ve ilk okuma yazma bölümlerini tamamlamıştır. 5N1K sorularını ve okuduğunu anlama sorularına cevap verebilmektedir. Akıcı okur, dikte yapar, noktalama işaretlerinden “., ! ?” olanları doğru kullanır, paragraf oluşturur, atasözleri ve deyimleri yorumlar.

Selim (denek)

Selim ortaokul kademesinde beşinci sınıfa giden bir kaynaştırma öğrencisidir. Tıbbi tanılmasında skolastik becerilerde karma tip bozukluk, eğitsel tanılmasında özel öğrenme güçlüğü tanısı bulunmaktadır ve ek bir yetersizliği bulunmamaktadır. Okuma yazma ve matematik alanlarında destek eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır. Eğitim ihtiyaçları, Türkçe alanında, akıcı okuma, okuduğunu anlama, dilbilgisi ve yazım kuralları, Matematik alanında ise geometri, ölçme, sayılar ve işlemler, veri işleme bölümlerinden bulunmaktadır. Dinleme becerilerini tamamlamıştır, akıcı okur, 5N1K sorularını cevaplar, okuduğunu

anlama sorularında uzun metinlerle ilgili soruları cevaplamakta zorlanabilir, noktalama işaretlerini (. , ! ?) kullanır.

Ece (denek)

Ece ortaokul kademesinde altıncı sınıfa giden bir kaynaştırma öğrencisidir. Tıbbi tanılmasında okuma güçlüğü ve aleksi, eğitsel tanılmasında özel öğrenme güçlüğü tanısı bulunmaktadır ve ek bir yetersizliği bulunmamaktadır. Okuma yazma ve matematik alanlarında destek eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır. Eğitim ihtiyaçları Türkçe alanında; akıcı okuma, dinlediğini anlama, erken okuryazarlık, ilk okuma ve yazma; Matematik alanında ise geometri, ölçme, sayılar ve işlemler, veri işlemedir. Akıcı okur, 5N1K sorularını cevaplar, kısa paragraf yazar. Okuduğunu anlama, özetleme, ana fikri bulmada zorlanır.

Tablo 2.2. Araştırma Deneklerinin Öğrenme Alanlarına Ait Özellikleri

Alanlar/Beceriler	Merve	Selim	Ece
Okuma ve Yazma			
Erken okur-yazarlık becerileri	+	+	+
İlk okuma ve yazma becerileri	+	+	+
Akıcı okuma	-	-	+
Metin yapısı ve anlama ile ilgili soruları cevaplama	+	-	+
Okuduğunu anlama sorularını cevaplama	+	-	-
Metnin ana fikir ve konusunu söyleme	+	-	-
Dinlediğini anlama	+	+	+
Farklı türlerde metin yazma	-	+	-
Zıt anlamlı sözcüklerin doğru kullanımı	-	+	-
Eş anlamlı sözcüklerin doğru kullanımı	-	+	-
Mecaz anlamlı sözcüklerin doğru kullanımı	+	+	-
Sözcüğü hecelerine ayırma	+	+	+
Cümleyi öğelerine ayırma	-	-	-
Yazım kurallarına uyma	-	+	-
Noktalama işaretlerinin doğru kullanımı	-	+	-
Matematik			
1'er, 2'ser..... 10' ar ritmik sayma	-	-	+
100' er ritmik sayma	+	+	+
1000' er ritmik sayma		+	-
Sayıları birlik, onluk ve yüzlüğe ayırma	+	+	-
2 ve 3 basamaklı sayıları okuma ve rakamla yazma	+	+	+
4, 5 ve 6 basamaklı sayıları okuma ve rakamla yazma	+	+	-
Sayıları en yakın onluğuna yuvarlama	+	-	-
Sayıları en yakın yüzlüğüne yuvarlama	+	-	-
Sayı örüntüsünü devam ettirme	+	-	-
Eldeli/ eldesiz toplama işlemi yapma	+	+	+
Onluk bozmandan/onluk bozarak çıkarma işlemi yapma	-	+	-
Eldeli/eldesiz çarpma işlemi yapma	-	-	-
Kalanlı/kalansız bölme işlemi yapma	-	-	-
Verilmeyen toplananı bulma	-	+	-
Verilmeyen eksileni/çıkanı bulma	-	-	-
En çok üç işlem gerektiren problemleri çözme	-	+	-
Verilen sayıyı tek-çift olarak söyleme	+	+	-
Saatleri okuma	+	-	-

Tablo 2.2. Araştırma Deneklerinin Öğrenme Alanlarına Ait Özellikleri (devam)

Alanlar/Beceriler	Merve	Selim	Ece
Matematik			
Geometrik cisimleri ayırt etme			
Dil ve İletişim			
Konuşma sırasında doğru sesletim yapma			
Deyim ve atasözlerinin anlamlarını açıklama			
Konuşma sırasında ekler kullanma			
Neden-sonuç ilişkisi kurabilme	+	+	+
Konuşmasını vurgu/tonlama/jest ve mimiklere, söz dizimine ve olay sırasına göre yapabilme	+	+	+
Bir olay ya da problemin olası çözümlerini veya seçenekleri ve bu seçeneklerin sonuçlarını tahmin eder.	+	+	-
Sosyal Beceriler			
Duyguları ayırt etme	+	+	+
İletişim başlatma	+	+	-
İletişim kurma	+	+	+
İletişim anında karşılaştığı durumlara uygun tepkiler verebilme	+	+	-
Kişiler arası ilişkilerde ortaya çıkan problemi tanımlama, olası çözümlerini söyleme ve çözümler üretme	+	+	-
Kuralına uygun oyun oynama	+	+	+
Duygu ve davranışlarını düzenleme	+	+	-

2.3.2 Uygulamacı

Araştırmanın deneysel süreci ile ilgili gerçekleştirilen tüm uygulamalar araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmacı Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde lisans eğitimini tamamlamıştır aynı zamanda Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. Araştırmacı daha önce iki farklı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, özel eğitim uygulama okulu II. kademe ve RAM olmak üzere özel eğitim alanında hizmet vermekte farklı kurumlarda görev yapmıştır. Araştırmacı halihazırda Kdz. Ereğli'de özel eğitim alanında hizmet vermekte olan bir özel eğitim uygulama okulu I. kademede görev yapmaktadır. Araştırmacının yüksek lisans dönemi sırasında tez danışmanı ile birlikte yapmış olduğu "Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Okuma-Yazma Öğrenmelerine İlişkin Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleri" adlı ulusal bir yayını bulunmaktadır.

2.3.3 Öğretmenler

Araştırmanın sosyal geçerlik verileri, araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinden toplanmıştır. Sınıf öğretmenleri öğrencilerle haftanın iki günü çalışmakta olan üç farklı kadın öğretmenle sosyal geçerlik verilerinin toplanması amacıyla görüşülmüştür. Öğretmenler, öğrencilerle; okuma-yazma ve matematik alanlarına yönelik destek eğitim vermektedirler. Öğretmenlerden ikisi Duy-An Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde, biri ise İlkadımlar Özel Eğitim ve

Rehabilitasyon Merkezi'nde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin üçü de okul öncesi lisans programından mezun olmakla birlikte çalıştıkları özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde uzman öğretici olarak bireysel ders vermektedirler. Merve'nin öğretmeni 11, Selim'in öğretmeni ise üç yıldır bulundukları kurumda özel gereksinimli bireylerle çalışmaktadırlar. Ece'nin öğretmeni ise bulunduğu kurumda bir yıldır özel gereksinimli bireylerle çalışmaktadır.

2.3.4 Gözlemciler

Araştırmının bağımlı ve bağımsız değişkenlerine ilişkin güvenilirlik verilerinin toplanmasında, özel eğitim alanında doktora yapmakta olan, deneyimli iki bilim uzmanından yararlanılmıştır. Araştırmacı gözlemcilere; araştırmacının amacı, öğretilmesi hedeflenen beceriler, BOY+KSAS stratejisi, başlama düzeyi, yoklama, öğretim, genelleme, izleme oturumları, güvenilirlik verisi toplama formlarının nasıl uygulanacağı ile ilgili yazılı ve sözlü olarak bilgilendirmiştir.

2.4 Araştırma Deneysel Süreci

Araştırmada öğretim uygulamalarına başlamadan önce bir pilot uygulama gerçekleştirilmiş olup, başlama düzeyi, öğretim, yoklama, izleme ve genelleme oturumlarından oluşmaktadır. Öğretim oturumları, altı oturumdan oluşmaktadır. Oturumlar öğrencilerle bire bir olacak şekilde düzenlenmiş ve video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Araştırma deneysel sürecine başlamadan önce öğrencilere verilecek pekiştireç ve ödülleri belirlemek amacıyla öğrencilerin Pekiştireç Belirleme Formu (Ek 6) doldurmaları sağlanmıştır. Araştırmacı ve öğrenci formlarda yer alan bilgiler doğrultusunda araştırma sonunda öğrencinin kazanacağı ödülü belirlemişlerdir. Sembol pekiştireç çıkartma, yıldız gibi pekiştireç özelliği taşımayan sembollerin, hedeflenen davranışın hemen sonrasında kullanılarak, önceden belirlenen sayıya ulaşılması halinde istenilen pekiştireçle değiştirilme sürecidir (Kerr ve Nelson, 1998). Araştırmada yıldız sembol pekiştireci kullanılarak önceden belirlenmiş olan altı yıldıza ulaşıldığında öğrenciye istediği pekiştireçle değiştirebileceği bilgisi verilmiştir. Sembol pekiştireç (yıldız) her öğretim oturumu sonra ve yoklama oturumlarından önce yapılan “Oturum Hedeflerini Gerçekleştirme Düzeyi Belirleme Formu”ndan (Ek 7) %80 olarak belirlenen ölçütü tamamladığında alabileceği hakkında öğrenci bilgilendirilmiştir. Pilot uygulamalar ve deneysel süreç ile ilgili detaylı açıklamalara devam eden başlıklarda yer verilmiştir.

2.4.1 Araştırmada Kullanılan Materyal ve Malzemeler

Araştırmanın uygulama süreci başlama düzeyi, yoklama, öğretim, izleme ve genelleme verilerinin toplandığı oturumlardan oluşmaktadır. Oturumların gerçekleştirildiği her ortamda oturumları kaydetmek için bir video kamera, veri toplama formları, kalem, silgi ilgili sunum dosyası/ları yer almaktadır. Bunlara ek olarak BOY+KSAS stratejisi başlama düzeyi, yoklama, öğretim, izleme ve genelleme basamaklarında kullanılmak üzere araştırmacı tarafından materyaller hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından öğretim oturumlarında kullanılmak üzere öğretim oturumları dosyası, öğrencilere ait performans ve ürünleri içeren öğrenci dosyaları ve yoklama oturumlarında kullanılmak üzere değerlendirme dosyası oluşturulmuştur. Dosyalar 40'lı ve 20'li sunum dosyalarından oluşmaktadır. Bu materyaller devam eden başlıklarda detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

2.4.2 BOY+KSAS (POW + TREE) Deneyisel Sürecinde Kullanılan Materyal ve Malzemeler

Araştırmanın öğretim oturumları ÖDSG modeli basamaklarına göre gerçekleştirmiştir. Bu basamaklara göre her öğretim oturumunda kullanılacak bazı çalışma sayfaları, veri toplama formları oluşturulmuştur. Her oturumda standart olarak bulunması gereken malzemeler boş A4 kâğıdı, içerisinde kurşun kalem, kalemıraş, silgi bulunan bir kalem kutusu ve öğrenci dosyası olarak belirlenmiştir. Araştırmacı öğretim materyalleri ve içeriklerini kendisi oluşturmuştur.

Başlama düzeyi oturumlarında standart olan kalem kutusu ve öğrenci dosyası ve değerlendirme dosyası kullanılmaktadır. Değerlendirme dosyasında araştırmacı tarafından oluşturulan “Başlama Düzeyi Veri Toplama Formu” (Ek 8) yer almaktadır. Bu form üzerinde öğrencinin adı, tarih, ikna edici metin konusu seçmesi, bununla ilgili bir ikna edici metin yazması için yönerge, seçim yapması için iki adet ikna edici metin yazma konusu ve ikna edici metnini yazacağı çizgili satırların bulunduğu bir metin kutusundan oluşmaktadır.

Öğretim oturumlarında kullanılmak üzere araştırmacı tarafından 40'lı sunum dosyaları kullanılarak BOY+KSAS Öğretim Dosyası oluşturulmuştur. Dosya her öğretim basamağı hedeflerine yönelik materyalleri içerecek şekilde oluşturulmuştur. Dosyada: BOY+KSAS Resimli İpucu Kartları Sayfası (Şekil 2.3.), BOY+KSAS Resimsiz İpucu Kartları Sayfası, İkna Edici Metin Örnekleri (Ek 9), İkna Edici Metin Öğeleri Belirlenmiş İkna Edici Metin Örneği (Şekil 2.6.), BOY+KSAS Hatırlatıcı Kartı (Şekil 2.5.), Öz-Düzenleme İfadelerim Sayfası (Ek

10), BOY+KSAS Şematik Düzenleyicisi (Şekil 2.4.), Geçiş Kelimeleri Tablosu (Ek 11), Öz-Değerlendirme Formu (Ek 12), İkna Edici Metin Yazma Konu Belirleme Formu (Ek 13) oluşturulmuştur.

Günlük yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında İkna Edici Metin Konu Belirleme Formu (Ek 13), beyaz A4 kağıtları (boş) ve kalem kutusu kullanılmıştır. Araştırmacı öğretim oturumları, günlük yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında kullanılan “İkna Edici Metin Yazma Konu Belirleme Formu” (Ek 13) ve öğretim oturumlarında kullanılan İkna Edici Metin Örnekleri (Ek 9) öğrenci düzeyine uygun olacak şekilde MEB Ortaokul Türkçe (5, 6, 7 ve 8. sınıf) kitapları incelenip, alan yazında yer alan çalışmalardan yararlanarak oluşturulmuştur. İkna Edici Metin Yazma Konu Belirleme Formu’nda (Ek 13) 55 farklı ikna edici metin konusu yer almaktadır. Formun uygunluğu için bir özel eğitim alan uzmanından görüş alınmış olup, gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı öğrencilerin, yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında yazmış oldukları metinleri değerlendirmek üzere İkna Edici Metin Değerlendirme Rubriği (Ek 14) oluşturulmuştur. Rubrik konu cümlesi, sebepler, sebeplerin açıklamaları, karşıt sebep ve açıklaması, sonuç, geçiş kelimeleri ile genel yapı ve organizasyon unsurlarını içeren maddelerden oluşmaktadır. Rubrikteki her maddeden en az 0 en fazla 5 puan alınabilmekte ve toplamda en az 0, en fazla 35 puan alınabilmektedir. Rubrikte yer alan maddelerin uygunluğu ile ilgili bir özel eğitim alan uzmanından görüş alınmıştır ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra kullanılmıştır. İkna Edici Metin Örnekleri (Ek 9) için bir özel eğitim alan uzmanından görüş alınmış olup, gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra kullanılmıştır.

2.4.3 Araştırmanın Yürütüldüğü Ortamlar

Öğretim oturumlarını kaydetmek üzere otumlardan önce uygulama odasına video kamera tripota takılarak uygun bir alana yerleştirilmiştir. Öğretim ortamında bir masa, masanın üzerinde; kalem kutusu öğretim dosyası ve öğrenci dosyası, iki sandalye ve kitaplık bulunmaktadır. Pilot uygulama, Merve ve Selim ile araştırma süreci Duy-An Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi’nde yürütülmüştür. Merve ve Selim ile öğretim oturumları Duy-An Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi’nde bireysel derslik olarak kullanılmakta olan 16 metrekare bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama, Merve ve Selim ile

öğretim oturumlarını gerçekleştirmek üzere kullanılan sınıflar aynıdır. Öğretim oturumlarının uygulandığı sınıfın içerisinde iki adet kitaplık, L şeklinde bir öğretmen masası, iki adet sandalye, bir lambader ve bir küçük tabure bulunmaktadır. Öğretim yapılacak ortam, öğrencinin dikkatinin dağılmasına sebep olacak materyaller kaldırılmasına, sessiz ve iyi aydınlatılmış olmasına dikkat edilerek öğrencinin rahat edeceği bir şekilde araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Çalışmanın yapılacağı masada sadece öğretim materyallerinin bulundurulmasına dikkat edilmiş olup, öğrenciler pencereye sırtı dönük şekilde konumlandırılmıştır. Merve ile genelleme oturumları 10 metrekare büyüklüğünde psikolojik danışman odası olarak kullanılan bir sınıfta kendi sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Merve ile genelleme oturumları yapılan sınıfta bir dikdörtgen şeklinde masa, yan yana duran üç kitaplık, üç adet sandalye, bir sehpa, bir askılık bulunan içerisinde bir penceresi mevcuttur. Merve ve Selim ile izleme oturumları araştırmacı ile birlikte öğretim oturumlarının yapıldığı sınıfta gerçekleştirilmiştir. Selim ile genelleme oturumları ise bireysel derslik olarak kullanılmakta olan bir başka derslikte kendi sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Selim ile genelleme oturumları yapılan sınıfta, pencerenin önüne konumlandırılmış bir masa, masa ile karşılıklı konumlandırılmış iki sandalye, Araştırma için aynı kurumda ön koşulları ve katılım için gönüllü üçüncü katılımcı bulunamadığından üçüncü katılımcı bir başka özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden seçilmiştir. Araştırmanın üçüncü katılımcısı Ece, İlkadımlar Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde bireysel eğitim almaktadır. Ece ile öğretim oturumları İlkadımlar Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nin üçüncü katında bireysel derslik olarak kullanılmakta olan 9.96 metrekare alana sahip sınıfta gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumlarının yapılacağı ortam diğer katılımcılarla yapılan öğretim ortamına benzeyecek şekilde düzenlenmiştir. Öğretim yapılacak ortamda bulunan masa kitaplıkların önüne getirilmiş öğrenci ve öğretmen sandalyeleri karşılıklı olacak şekilde yerleştirilmiştir. Öğrencinin konumu pencereden uzak, materyallerin düzeni ve kameranın açısı diğer kurumdaki öğretim ortamına benzer olacak şekilde oluşturulmuştur. Ece ile genelleme oturumu aynı binada bireysel derslik olarak kullanılmakta 14.2 metrekare alana sahip bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Genelleme ortamının yapıldığı ortamda bir öğretmen masası, iki sandalye, öğretmen sandalyesinin arkasında bir kitaplık, öğrenci sandalyesinin arkasında bir kitaplık ve

masanın yanındaki duvarda bir pano bulunmaktadır. Ece ile izleme oturumları, araştırmacı ile öğretim oturumlarının yapıldığı sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir.

2.4.4 Pilot Çalışmalar

Pilot çalışma öğretim oturumlarının hepsini birer kez uygulayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma öğretim oturumları hedeflerinin uygunluğunu, uygulamanın eksikliklerini, oturumlarda kullanılmak üzere oluşturulmuş olan materyal ve malzemelerin uygunluğunu belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Materyal ve malzemeler hazırlanıp öğretim oturumları planlandıktan sonra sürecin planlandığı şekilde yürütülüp yürütülmeyeceğinin belirlenmesi amacıyla araştırma katılımcıları arasında yer almayan ancak katılımcılarla benzer özellikler gösteren bir öğrenci belirlenerek, öğretim oturumları uygulaması yapılmıştır. Pilot öğrenci Duy-An Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde eğitim almakta olan öğrenciler arasından “Ön Koşul Becerileri Değerlendirme Formu (Ek 5)” uygulanan öğrencilerden seçilerek belirlenmiştir. Pilot çalışma, altıncı sınıfa devam etmekte olan, öğrenme güçlüğü tanısı almış bir erkek öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda oturum hedef, materyal ve malzemelerinde düzenlemeler yapılmıştır. Öğrencinin ikna edici metin yazma performansı, ön koşul becerileri değerlendirme formundan bakılarak başlama düzeyi belirlenmiştir. Bu çalışmada pilot çalışma, sadece araştırmanın öğretim sürecinin düzenlenmesi amacıyla yürütülmüştür. Değerlendirmelere yönelik pilot çalışma yapılmamıştır. Pilot çalışmada öğretim oturumları için Duy-An Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde bireysel derslik olarak kullanılmakta olan 16 metrekare büyüklüğünde bir sınıf kullanılmıştır. Öğretim oturumlarının uygulandığı sınıfın içerisinde iki adet kitaplık, “L” şeklinde bir öğretmen masası, iki adet sandalye bir lambader ve bir küçük tabure bulunmaktadır. Öğretim yapılacak ortam, öğrencinin dikkatinin dağılmasına sebep olacak materyaller kaldırılmasına, sessiz ve iyi aydınlatılmış olmasına dikkat edilerek öğrencinin rahat edeceği bir şekilde araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Çalışmanın yapılacağı masada sadece öğretim materyallerinin bulundurulmasına dikkat edilmiş olup, öğrenciler pencereye sırtı dönük şekilde konumlandırılmıştır. Başlama düzeyi belirlenen öğrenci ile birlikte araştırmanın altı öğretim oturumu, günde iki oturum olacak şekilde üç günde planlanmış ve uygulanmıştır. Pilot çalışmaya göre çalışmada uygulanacak öğretim oturumlarının içeriğinde, zaman

planlamasında ve öğretim materyallerinde düzenlemeler yapılmıştır. Öğretim oturumlarının öğrencilerin performansına bağlı olarak uzun süreceği varsayılarak bir gün öğretim bir gün değerlendirme olacak şekilde süre planlaması yeniden yapılmıştır.

2.4.5 Başlama Düzeyi Oturumları

Deneklerle belirlenen öğretim ortamlarında farklı günlerde araştırmacı tarafından başlama düzeyi oturumları gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi oturumları öğrencilerin destek eğitimden yararlandıkları özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde bireysel derslik olarak kullanılmakta olan sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı öğrenciye, başlama düzeyi oturumları öncesinde bu oturumlarında ne yapılacağına ve kullanılacak olan malzemelerle ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmacı bir tripot yardımıyla kamerayı, öğrencinin davranışları ve masanın üzerindeki materyalleri iyi görebileceği; masaya, öğrenciye ve kendisine paralel bir noktaya yerleştirmiştir. Araştırmacı masaya öğrenci ile karşılıklı olacak şekilde oturmuştur. Araştırmacı öğrencinin önüne kullanılacak olan formların olduğu siyah bir sunum dosyası ve siyah dikdörtgen şeklinde bir kalem kutusu koymuştur. Sunum dosyasında başlama düzeyi veri toplama formları, kalem kutusunda da kurşun kalemler, silgi ve kalemıraş bulunmaktadır. Kalem, silgi ya da kalemıraş ihtiyacını kalem kutusundan alabileceğini söylemiştir. Araştırmacı dosyadan çıkardığı Başlama Düzeyi Veri Toplama Formu'nu (Ek 8) koyarak formda yer alan konulardan birini seçmesini ve bununla ilgili bir ikna edici metin yazmasını istemiştir. Araştırmacı öğrenciye yazısını tamladığında “Bitirdim.” demesini söylemiştir. Öğrencinin yazma görevini gerçekleştirdiği sırada araştırmacı öğrenciye herhangi bir yardımda bulunmamıştır. Öğrencinin bitirdiğini belli eden ifadeden sonra araştırmacı teşekkür ederek oturumu sonlandırmıştır.

2.4.6 Öğretim Oturumları

BOY + KSAS (POW + TREE) öğretim oturumları ÖDSG'nin uygulama aşamaları temel alınarak altı oturum içerecek şekilde oluşturulmuştur. Bu altı oturum ön bilgilerin geliştirilmesi, tartışma, model olma, ezberleme, destekleme ve bağımsız performans sergileme basamaklarından oluşmaktadır. Bir oturumdan diğerine geçiş, uygulanan öğretim oturumlarındaki hedeflere ulaşıp ulaşılamama

durumuna (öğrenci performansına) bağlı olarak bireyselleştirilmiştir. Oturum hedeflerinde bağımsız performans sağlanamadığı durumlarda, oturum içerikleri yeniden gözden geçirilmiş ve oturum tekrarları yapılmıştır. Harris et al. (2003) bir öğretim stratejisinin etkili, planlı, zaman ve enerji bakımından ekonomik olması gerektiğini belirtmekle birlikte 8-12 oturumdan oluşan ve her biri 30-40 dakika süren uygulamanın ÖDSG basamaklarını tamamlamaları için yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, her oturumun süresi oturum başına yaklaşık 45 dakika belirlense de her katılımcının katıldığı oturum sayısı öğrencinin müdahaleye tepkisine göre değişim göstermiştir. Her bir öğretim oturumu planına ilişkin ayrıntılar ilerleyen başlıklarda yer almaktadır.

Ön Bilgilerin Geliştirilmesi

Araştırmacı video kamera, tripot, veri kayıt formları, BOY + KSAS öğretim oturumları dosyası, öğrenci dosyası, kalem kutusu, gibi öğretimde kullanılacak materyal ve malzemeleri hazırlamıştır. Öğrencinin karşısına oturup selamlaştıktan sonra, öğrencinin derse hazır olup olmadığını kontrol etti. Dersin hedeflerini şu şekilde açıkladı: “Bugünkü amacımız, ikna etmenin anlamını, ikna edici metin kavramını, BOY + KSAS stratejisini, yazma stratejisinin amacını ve katkılarını ile karşıt sebebin tanımını öğrenmektir.” Ayrıca, bu dersimizde kullanacağımız bazı materyalleri de tanıyacağız. Bunlar; BOY+KSAS Resimli İpucu Kartları Sayfası (Şekil 2.3), BOY+KSAS Resimsiz İpucu Kartları Sayfası, BOY+KSAS Hatırlatıcı Kartı (Şekil 2.5), BOY+KSAS Şematik Düzenleyicisi (Şekil 2.4), Öz Düzenleme İfadelerim Sayfası (Ek 10), Geçiş Kelimeleri Tablosu (Ek 11) ve Öz Değerlendirme Formu (Ek 12) olarak sıralanmıştır. Araştırmacı, öğrencinin yazma konusunda rahat bir başlangıç yapabilmesi için önce düşüncelerini sormuştur: “Yazma konusunda ne düşünüyorsun?” Öğrenci de fikirlerini paylaşmıştır. Daha sonra, derste öğreneceklerinin başarıyla uygulanabilmesi için en temel unsurun kendi çabası olduğu vurgulanmıştır. Bu doğrultuda, öğrenciden “Kendimle iş birliği kurarak bu stratejiyi öğreneceğim” diyerek söz vermesi istenmiştir.

Araştırmacı, öğrenciye “Ben anlatırken beni dikkatlice dinlemeni istiyorum. Öncelikle ikna etmek ne demek onu konuşalım.” diyerek derse başlamıştır. İkna etmenin, bir kişi ya da grubun duygu, düşünce, davranış veya bakış açısını değiştirmeye çalışarak onları farklı bir düşünceye yönlendirmek olduğunu açıklamıştır. Buradan hareketle, ikna edici metinlerin ise okuyucuya yazarın belirli

bir konuda neye inandığını anlatan yazılar olduğu vurgulanmıştır. Yazarın herhangi bir konuda inandığı düşünceyi ifade edebileceği ve ikna edici metinlerde bir görüşü savunarak ya da bir düşünceyi kabul ettirmeye çalıştığımız belirtilmiştir. Daha sonra araştırmacı, öğrenciye “Televizyon Süresi Sınırlanmalı” (Ek 9) başlıklı ikna edici metin örneğinin bir kopyasını vermiştir. Öğrenciden metni alıp incelemesi ve sesli okuması istenmiştir. “Sen metni okuduktan sonra birlikte ikna etmek ve ikna edici metin kavramları üzerine tartışacağız,” diyerek süreci açıklamıştır. Metnin okunmasının ardından, araştırmacı öğrenciden şu soruları yanıtlamasını istemiştir: Yazar ilginizi çekti mi? Sen yazarın düşüncesine olsaydın ne yapardın? Yazar bu metni yazmadan önce düşüncelerini düzenlemek için ne yapmış olabilir? Yazar hayal kırıklığına uğradığında veya hata yaptığında ne yapmış olabilir? İkna edici bir metin nelerden oluşur? Araştırmacının rehberliğinde öğrenci sorulara cevap vermiş ve düşüncelerini paylaşmıştır. Araştırmacı, öğrencinin yanıtları doğrultusunda şöyle demiştir: “İşte böyle, biz de başkalarını kendi düşündüklerimize inandırmak için bu tür yazılar yazacağız. Bu dersimizde inandığımız bir fikri nasıl yazıya dönüştüreceğimizi, başkalarını yazımızdaki fikre nasıl ikna edeceğimizi ve kendi fikrimizi nasıl savunacağımızı öğreneceğiz. Bunu daha kolay yapabilmek için de bir yazma stratejisi kullanacağız. Yazma stratejileri, düşüncelerimizi düzenleyip anlamlı bir bütün oluşturmamızı kolaylaştırır. İşte öğreneceğimiz bu strateji, BOY+KSAS Stratejisidir.” BOY + KSAS’ı açıklamaya geçmeden önce araştırmacı, ikna etmenin ne demek olduğunu tekrar sormuş ve yeniden açıklamıştır. Ardından, “BOY+KSAS Resimli İpucu Kartları Sayfası”nı masaya koyarak öğrencinin incelemesini istemiştir.



Şekil 2.4. BOY + KSAS resimli ipucu kartı



BOY+KSAS Stratejisi



Konu cümlesi	
Geçiş Kelimeleri	S
Sebepler (En az 3)	A
Geçiş Kelimeleri	Karşıt Sebepler
	Açıklama/lar
S	
Sonuç	
Geçiş kelimesi ile:	

Şekil 2.5. BOY + KSAS strateji şematik düzenleyicisi

Araştırmacı, öğrenciye “İşte öğreneceğimiz stratejiler bunlar. Gördüğün harfler, daha kolay ezberleyebilmen için bir kısaltmadır ve her harfin karşısında ne anlama geldiği de yazmaktadır, inceleyebilirsin.” demiştir. Öncelikle öğrencinin kartları kendi başına incelemesine fırsat verilmiştir. Ardından araştırmacı, “BOY+KSAS Resimli İpucu Kartı”ndaki “BOY” harflerini göstererek açıklamada bulunmuştur: “BOY; Düşünceni Belirle, Düşüncelerini Organize Et ve Düşündüklerini Yaz demektir.” Daha sonra karttan devam ederek “KSAS” stratejisini tanıtmıştır: “KSAS; Konu Cümlesi, Sebepler, Açıkla ve Sonuç demektir.” Daha sonra, oturumlarda kullanılacak diğer materyaller tanıtılmıştır. Bunlar; BOY+KSAS Resimsiz İpucu Kartları Sayfası, BOY+KSAS Hatırlatıcı Kartı, Öz-Düzenleme İfadelerim Sayfası, BOY+KSAS Şematik Düzenleyicisi ve Geçiş Kelimeleri Tablosudur. Öğrenciden materyallerin isimlerini tekrar etmesi istenmiştir.



Şekil 2.6. BOY + KSAS hatırlatıcı kartı

Araştırmacı, BOY+KSAS stratejisini tanıtmak amacıyla, kendi hazırlamış olduğu ve ikna edici metin öğeleri belirlenmiş “Ev Ödevlerini Zamanında Yapmalıyız” (Şekil 2.7) metin örneğini öğrenciye vermiş ve incelemesini istemiştir. Öğrenciden, önüne koyulan metni sesli olarak okuması istenmiştir. Metin üzerinde, KSAS’ın her bir unsuru—konu cümlesi, sebep-karşıtlar, açıklama ve sonuç cümlesi—tekrar edilerek tanımlanmıştır. Araştırmacı, metinde yer alan “karşıtlar” kavramını şöyle açıklamıştır: “Karşıtlar sebepleri, diğer insanların savunduğumuz düşünceye karşı olabilecek nedenlerini göz önünde bulunduramamızı sağlar. ‘Kim aynı fikirde olmayabilir?’ sorusunu sorarak karşıtlar sebebimizi bulabiliriz. Başkalarının bakış açılarını düşünmek, ikna edici metnimizi yazarken kendi savunduğumuz düşünceyi gözden geçirip, daha güçlü yazılar yazmamıza yardımcı olur.” Daha sonra araştırmacı, öğrencinin iş birliği için teşekkür etmiş ve önceden “Pekiştirici Belirleme Formu” (Ek 6) ile belirlediği sembol pekiştirici vermiştir. Son olarak, dersin hedeflerini kontrol edip oturumu sonlandırmıştır.

Ev Ödevlerimizi Zamanında Yapmalıyız

Ev ödevlerimizi zamanında yapmamız çok önemlidir.

Öğretmenler okul bittikten sonra yapmamız için ev ödevleri verirler. Evde ödevlerini zamanında yapmamız gerektiğini düşünmemi gerektirecek birçok sebep bulunmaktadır.

İlk sebep, ev ödevlerini zamanında yapmak, okul derslerinde daha başarılı olmamızı sağlar. Verilen ödevleri

geciktirmeden yaptığımızda işlenen konuyu unutmadan pekiştirir ve daha iyi öğreniriz. İkinci olarak da planlı ve düzenli olabilmek için ev ödevlerimizi zamanında yapmamız gerektiğini düşünmekteyim. Ev ödevlerimizi zamanında

yaparak günün kalan kısmında oyun oynamak, arkadaşlarımızla görüşmek gibi farklı etkinlikler planlayabiliriz. Planlı olmak aynı gün içerisinde daha çok aktivite yapabilmemizi sağlar. Son olarak ödevlerimizi

zamanında yapmak, kaygı ve stresimizi azaltır. Zamanında yapmadığımız ödevler düşüncesi zihnimizde dolaşır. Bu stres yüzünden diğer yapmak istediğimiz işlere de odaklanamayız. Ödevlerimizi eve gelip biraz dinlendikten sonra yaparak

görevimizi tamamlamış oluruz. Bunun verdiği rahatlıkla sakin ve huzurlu oluruz. Aksine bazıları, ödevleri son dakika

yapmakta bir sorun olmadığını düşünebilirler. Çünkü ödevler son dakikada da hızlıca yapılabilir. Fakat ödevlerimizi zamanında yapmazsak işlenen konuyu hatırlamamız güçleşir ve ödevlerimizi yanlış yapma olasılığımız artar. Ödevlerimizi zamanında yapmak bizim için daha faydalı olacaktır.

Sonuç olarak ödevlerimizi planlı bir şekilde zamanında yapmak, öğrenmek, gelişmek ve daha iyi hissetmek için çok önemlidir. Bu sayede ailemizle ve öğretmenlerimizle olum ilişkiler geliştirebiliriz.

Konu cümlesi

1. Sebep

1. Açıklama

2. Sebep

2. Açıklama

3. Sebep

3. Açıklama

Karşıt sebep ve açıklaması

Sonuç cümlesi

Şekil 2.7. İkna edici metin öğeleri belirlenmiş ikna edici metin örneği



Şekil 2.8. Ön bilgilerin geliştirilmesi öğretim oturumuna ilişkin görsel

Tartışma

Araştırmacı, video kamera, tripot, veri kayıt formları, BOY+KSAS öğretim oturumları dosyası, öğrenci dosyası ve kalem kutusu gibi öğretimde kullanılacak materyal ve malzemeleri hazırlamıştır. Öğrencinin karşısına oturarak onu selamlamış ve hazır olup olmadığını kontrol etmiştir. Daha sonra oturumun hedeflerini şöyle açıklamıştır: “Bugünkü amacımız BOY+KSAS strateji basamaklarını, geçiş kelimelerini, BOY+KSAS şematik düzenleyicisini ve karşıt sebepleri detaylı bir şekilde tartışmak; ayrıca BOY+KSAS strateji basamaklarını kullanarak örnek bir metin üzerinden ikna edici metin öğelerini belirlemeyi öğrenmektir.” Araştırmacı, geçen ders ikna edici metinler üzerine konuştuklarını hatırlatarak “İkna etmenin ne anlama geldiğini hatırlıyor musun?” diye sormuştur. Böylece önceki derste işlenen konular tekrar edilmiştir. Ardından, “İkna edici metin yazmamıza yardımcı olacak bir strateji öğrenmiştik. Stratejiyi akılda kolay tutabilmek için kısaltmalarını da öğrenmiştik, hatırlıyor musun?” diye devam etmiştir. Sonrasında “Şimdi ise daha önce öğrendiğimiz bu hatırlatıcıları daha ayrıntılı inceleyeceğiz. BOY+KSAS hatırlatıcılarının ne anlama geldiğini hatırlıyor musun?” diyerek Resimsiz İpucu Kartı’nı kullanarak hatırlatıcıları tekrar açıklamış ve öğrenciden stratejinin amacı, sağlayacağı katkılar ile nerede ve nasıl kullanılacağını tekrar etmesini istemiştir. Araştırmacı, BOY+KSAS stratejisini öğrenmenin öğrenciye sağlayacağı katkıları şu şekilde ifade etmiştir: “Geçen ders öğrenmiştik; öğreneceğimiz strateji sana ait düşünceleri başkalarına daha iyi ifade etmeni, başkalarını düşüncelerine inandırmanı ve okuldaki Türkçe dersinde yazma görevlerinde daha başarılı olmanı sağlayacak.” Daha sonra araştırmacı, BOY+KSAS Hatırlatıcı Kartı (Şekil 2.6) üzerinden ikna edici metin öğelerini detaylı şekilde anlatmıştır. K harfi konu cümlesi içindir. S harfi sebepleri ifade eder;

en az üç sebep ve en az bir karşı sebep sunulmalıdır. Düşüncemizi ne kadar çok sebeple desteklersek, yazımız o kadar güçlü olur. Ayrıca bir karşı sebep veya başka birinin bakış açısını eklediğimizde, metnimiz daha da sağlamlaşır. A harfi açıklamalar için kullanılır. Her sebep ya da karşı sebep, okuyucunun ne demek istediğimizi anlaması için açıklamaya ihtiyaç duyar; açıklamalar sebepleri destekler ve daha ikna edici kılar. Son S harfi ise bitiş ve incelemeyi ifade eder; okuyucuda bırakılan izlenimdir ve hatırlanmasını istediğimiz mesajdır.

Araştırmacı, ikna edici metin yazarken bir bakış açısı belirleyip, bunu sebepler sunup açıklayarak desteklediğimizi vurgulamıştır. İyi bir ikna edici metnin KSAS'ı içermesi gerektiğini hatırlatmıştır. Sebeplerin, inandığımız düşünceyi güçlendiren cümleler olduğunu belirtmiştir. Örneğin, bir kişinin “Evde ders çalışmalıyız” görüşünü savunduğunu düşünelim. Bu kişi “Evde rahat bir ortamda ders çalışmak dikkat dağınıklarını azaltır” şeklinde bir sebep sunabilir. Karşıt sebep ise, bu düşünceye zıt olan görüşü temsil eder; örneğin “Evde ders çalışmak ek kaynaklara ulaşmayı engelleyebilir” gibi. Bu karşıt sebep metni daha dengeli ve güçlü kılar. Araştırmacı ayrıca, sebepler, karşıt sebepler ve sonuç cümleleri arasında kullanılan geçiş kelimelerini tanıtarak bunların metnin akışını sağladığını belirtmiştir. Geçiş kelimelerinin farklı türlerde kullanıldığını ifade etmiş ve “Geçiş Kelimeleri Tablosu”nu öğrenciye inceletmiş, benzer kelimeleri bulmasını istemiştir. Birlikte “Geçiş Kelimeleri Tablosu”nu doldurmuşlardır. Daha sonra araştırmacı, öğrencinin önüne “BOY+KSAS Şematik Düzenleyicisi”ni (Şekil 2.5) koymuş ve incelemesini istemiştir. Örnek bir metin üzerinden, ikna edici metin öğelerinin şematik düzenleyiciye nasıl not şeklinde yazılacağını göstermiştir. Şematik düzenleyicinin aynı zamanda geçiş kelimelerinin de yazılmasına yardımcı olduğunu belirtmiştir. İkna edici metin yazmadan önce düşünceleri organize etmek için şematik düzenleyicinin kısa notlar şeklinde kullanılması gerektiğini açıklamıştır.

Araştırmacı, öğrencinin incelemesi için “Sıvı Olarak Su Tüketmek Önceliğimiz Olmalı” isimli örnek ikna edici metni vermiştir. Birlikte şematik düzenleyici kullanarak metindeki ikna edici öğeleri tanımlamışlardır. Araştırmacı, “Sıvı olarak su tüketmek önceliğim olmalı mı? Ne düşünüyorum?” diye sorarak şematik düzenleyici üzerinde sebepler, açıklamalar ve geçiş kelimeleriyle örneğin, “Vücudumuzun dörtte üçü sudur, organlarımızın düzgün çalışmasını sağlar ve cildimizi güzelleştirir.” gibi kısa notlar yazmıştır. Araştırmacı, öğrenciye

başkalarının bakış açısını düşünmesini sağlamış ve karşıt sebepler hakkında konuşmuştur. “Bazı insanlar senin düşündüğün gibi düşünmeyebilir, bu çok normaldir. Örneğin bazıları paketli içeceklerin de su ihtiyacını karşılayabileceğini düşünebilir. Ancak biz, kendi düşüncemizi savunmak için karşıt sebepleri kabul ederken, onları açıklamalarla çürütmeliyiz.” demiştir. Böylece öğrenci ile karşıt sebepler tartışılarak şematik düzenleyici doldurulmuştur. Araştırmacı, öğrenciye yardımcı olarak çalışmayı birlikte tamamlamıştır. Bu aşamada öğretmen hep daha aktif rol oynamıştır. Çalışma tamamlandıktan sonra araştırmacı, öğrencinin stratejiyle ilgili zorlandığı noktaları sormuş ve bu konular üzerine konuşmuşlardır. Araştırmacı, öğrencinin yaşadığı zorlukları nasıl aşabileceğini anlatmıştır. Son olarak, öğrenciye iş birliği için teşekkür ederek önceden “Pekiştireç Belirleme Formu” ile belirlediği sembol pekiştireci vermiştir. Dersin hedeflerini kontrol edip oturumu sonlandırmıştır.

Model olma

Araştırmacı, video kamera, tripot, veri kayıt formları, BOY+KSAS öğretim oturumları dosyası, öğrenci dosyası ve kalem kutusu gibi öğretimde kullanılacak materyal ve malzemeleri hazırlamıştır. Öğrencinin karşısına oturup onu selamlayarak giriş yapmış ve öğrencinin hazır olup olmadığını kontrol etmiştir. Daha sonra oturumun hedeflerini şu şekilde açıklamıştır: “Bugünkü amacımız BOY+KSAS stratejisini gözden geçirmek, BOY+KSAS şematik düzenleyicisini kullanarak ikna edici metin yazmayı öğrenmek, geçiş kelimelerini kullanmak, karşıt sebebin tanımını anlamak, öz-düzenleme ifadelerini ve öz-değerlendirme formunu kullanmayı öğrenmektir.” Araştırmacı, önceki derste yapılanları hatırlatmıştır. Bu oturum, araştırmacının ikna edici metin yazmayı ve bunu kolaylaştırmak için tasarlanan BOY+KSAS stratejisinin nasıl kullanılacağını modellemesine ayrılmıştır. Araştırmacı “Konu Belirle” ve “Notlarımı Organize Et” aşamalarını uygulamalı olarak göstermiştir. İkna edici Metin Yazma Konusu Belirleme Formu’ndan bir konu seçmiştir. Sesli düşünme tekniği ve görsel uyarılar kullanarak içsel konuşma ve kendine yönerge verme becerilerini modellemiştir. Örneğin, “Problemi tanımlama: Bu ne? Ne yapmalıyım?” gibi planlama aşamalarını yüksek sesle düşünmüştür. Ayrıca “Dikkatimi vermeliyim (önce düşün sonra yaz), stratejinin kullanımı için strateji hatırlatıcısını yazmalıyım, kendimi değerlendirme ve hatalarımı düzeltme (bütün ikna edici metin bölümlerini

yazdım mı?), kendini kontrol etme ve kendini pekiştirme (harika yazdım)” gibi öz-düzenleme adımlarını sesli olarak ifade etmiştir. Öz-düzenlemenin ilk aşaması olan hedef belirlemeyi “Bu yazıda tüm ikna edici metin öğelerine yer vereceğim.” cümlesiyle yapmıştır. “Notlarımı Organize Et” aşamasında ise sesli düşünme yöntemiyle düşüncelerini kısa notlar halinde şematik düzenleyicide ilgili yerlere kaydetmiştir. Şematik düzenleyiciyi tamamladıktan sonra boş bir kağıda metni için uygun bir başlık belirlemiştir. Daha sonra, şematik düzenleyicideki notlardan cümleler oluşturarak ve yeni düşünceler ekleyerek ikna edici metni yazmaya başlamış; kendi kendine değerlendirme ve öz-düzenleme ifadeleri kullanarak “Yaz ve daha fazlasını söyle” aşamasını modellemiştir. Bu süreç boyunca kendini motive etmeye devam etmiştir. Modelleme sırasında, daha önce tanıtılan Öz Düzenleme İfadelerim Sayfası tekrar açıklanmıştır. Bu aşamada öğrencinin kendi kendini motive etme becerisini kazanması amaçlanmıştır. Öğrencinin yazma sürecindeki hayal kırıklıklarını aşması ve yaptığı sıkı çalışmayı kabul etmesi için kendi bireysel öz-düzenleme ifadelerini oluşturmaya rehberlik edilmiştir. Araştırmacı, yazmaya devam etmeden önce “Bekle, bu konu hakkında biraz düşün.” demeyi ve yazma sürecinde hata yaptığında “Kendime kızmak yerine sakın kalmalıyım, sinirli olursam tekrar hata yapabilirim.” demeyi modellemiştir. Buradaki amaç, öğrencinin kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmesidir. Araştırmacı, konu cümlesi, en az üç sebep ve açıklamaları, en az bir karşıt sebep ve açıklaması ile sonuç cümlesini içerecek şekilde ikna edici metnini tamamlamıştır. Daha sonra “Öz-Değerlendirme Formu”nu (Ek 12) kullanarak ikna edici metni değerlendirmeyi modellemiştir. Araştırmacı, “Değerlendirmenin amacı, sonraki ikna edici metinlerimizin tüm bölümleri içermesini ve önceki metinlerden daha iyi olmasını sağlamaktır.” demiştir. Araştırmacı, “Öz-Değerlendirme Formu (Ek, 12), ikna edici metin yazarken yaptığımız aşamaları takip etmek için kullanılır. Formda her ikna edici metin ögesi için maddeler bulunur: konu cümlesi, açıklamalı birinci sebep, açıklamalı ikinci sebep, açıklamalı üçüncü sebep, karşıt sebep ve açıklaması ile sonuç cümlesi.” şeklinde açıklama yapmıştır. Öğrenciden, “Sence ilerlemeleri takip etmek neden önemlidir?” diye soru sormuş ve ardından “İlerlemeleri takip ederek metnimizde tüm ikna edici metin öğelerini yazmada ne kadar başarılı olduğumuzu görebiliriz.” diyerek cevap vermiştir. Değerlendirme tamamlandıktan sonra araştırmacı, öğrenciye iş birliği için teşekkür etmiş ve “Pekiştirici Belirleme Formu”

aracılığıyla önceden belirlediği sembol pekiştireci vermiştir. Son olarak, dersin hedeflerini kontrol ederek oturumu sonlandırmıştır.

Ezberleme

Araştırmacı, video kamera, tripot, veri kayıt formları, BOY+KSAS öğretim oturumları dosyası, öğrenci dosyası, kalem kutusu gibi öğretimde kullanılacak tüm materyal ve malzemeleri hazırlamıştır. Öğrencinin karşısına oturup onu selamlayarak giriş yapmış ve öğrencinin hazır olup olmadığını kontrol etmiştir. Daha sonra oturumun hedeflerini şu şekilde açıklamıştır: “Bugün BOY+KSAS hatırlatıcılarının açılımlarını hatırlayacak, geçiş kelimeleri ve öz-düzenleme ifadelerini tamamlayacak, tüm ikna edici metin öğelerini kullanarak ikna edici bir metin yazacak ve öz-değerlendirme formunu amacına uygun şekilde kullanacağız.” Araştırmacı, öğrenciye “Öğrendiğimiz stratejiyi ezberden söyle” demiştir. Öğrenci, stratejideki kelimelerin yerine karşılık gelen başka kelimeler kullandığında da doğru kabul edilmiştir. Ardından öğrenciden önündeki boş BOY+KSAS Hatırlatıcı Kartı’nı (Şekil 2.6) doldurması istenmiş, araştırmacı öğrencinin kartı eksiksiz doldurup doldurmadığını kontrol etmesi için dolu bir örnek vermiştir. Böylece öğrenci kendi kendini denetlemiştir. Araştırmacı, öğrenciyi “Evet, harika yaptım” veya “Eksik yaptığım yer burada, bunu düzeltmeliyim” gibi öz-düzenleme ifadelerini kullanmaya yönlendirmiştir. Daha sonra öğrenciye boş bir grafik düzenleyicisi, önceden hazırlanmış öz-düzenleme ifadelerim listesi ve seçebileceği “İkna Edici Metin Yazma Konu Belirleme Formu” (Ek 13) verilmiştir. BOY+KSAS adımlarında notlarını organize ederken tam cümle yazmaması gerektiği, kısa hatırlatıcılarla not alması gerektiği konusunda öğrenciye rehberlik edilmiştir. Öğrencinin süreci en az destekle tamamlaması ve kendi kendini ifade etmesi sağlanmıştır. Yazma işlemi tamamlandıktan sonra öğrenci, ikna edici metnini öz-değerlendirme formunu kullanarak değerlendirmiştir. Oturumun sonunda araştırmacı, öğrenciye iş birliği için teşekkür etmiş ve önceden belirlediği pekiştireci “Pekiştireç Belirleme Formu” (Ek 6) aracılığıyla vermiştir. Dersin hedeflerini gözden geçirip oturumu sonlandırmıştır.

Destekleme

Araştırmacı, video kamera, tripot, veri kayıt formları, BOY+KSAS öğretim oturumları dosyası, öğrenci dosyası ve kalem kutusu gibi öğretimde kullanılacak

materyal ve malzemeleri hazırlamıştır. Öğrencinin karşısına oturup selam vererek oturumu başlatmış ve öğrencinin hazır olup olmadığını kontrol etmiştir. Daha sonra oturumun hedeflerini şu şekilde açıklamıştır: “Bugünkü amacımız, strateji hatırlatıcılarını ve şematik düzenleyiciyi kullanmadan, en az yardımla ikna edici metin yazabilmek; öz-düzenleme ifadeleri ile öz-değerlendirme formunu amacına uygun şekilde kullanmaktır.” Araştırmacı, BOY+KSAS stratejisi, geçiş kelimeleri, öz-düzenleme ifadeleri ve öz-değerlendirme formunu sözlü olarak tekrar etmiştir. Öğrenciden, daha önce öğrendiği tüm öğeleri kullanarak bir ikna edici metin yazması istenmiştir. Gerekli durumlarda araştırmacı öğrenciye destek vermiştir. Bu oturumda öğrenci, şematik düzenleyici yerine boş bir kâğıda not almaya teşvik edilerek, şematik düzenleyicinin kullanımı sonlandırılmıştır. Şematik düzenleyicinin yerine öğrencinin kendi hatırlatıcılarını oluşturması sağlanmıştır. Araştırmacı, yazma süreci boyunca gerektiğinde sözlü uyarılarla rehberlik etmiş; ancak öğrenciyi bağımsız yazmaya teşvik etmek amacıyla desteğini büyük ölçüde azaltmıştır. Öğrenciden, şematik düzenleyici, öz-düzenleme ifadeleri ve öz-değerlendirme formunu kullanarak ikna edici metni yazma sürecini tamamlaması beklenmiştir. Bu aşamada, öz-düzenleme adımlarını (hedef belirleme, kendine yönerge verme, kendini düzenleme, kendini izleme ve kendini pekiştirme) en az destekle uygulaması istenmiştir. Araştırmacı, ihtiyaç duyulduğunda öğrenciye yardımcı olmuştur. Öğrenci yazma sürecini tamamladıktan sonra, metnini Öz-Değerlendirme Formu ile değerlendirmiştir. Görev tamamlandıktan sonra araştırmacı, öğrenciye iş birliği için teşekkür etmiş ve “Pekiştireç Belirleme Formu” (Ek 6) kullanarak önceden belirlediği pekiştireci vermiştir. Son olarak dersin hedeflerini gözden geçirip oturumu sonlandırmıştır.

Bağımsız Performans Sergileme

Araştırmacı, öğretimde kullanılacak materyal ve malzemeleri; video kamera, tripot, veri kayıt formları, BOY+KSAS öğretim oturumları dosyası, öğrenci dosyası ve kalem kutusu gibi araçları hazırlamıştır. Öğrencinin karşısına oturup onu selamlayarak derse başlamış ve öğrencinin hazır olup olmadığını kontrol etmiştir. Ardından oturumun hedeflerini şöyle açıklamıştır: “Bugünkü amacımız, ikna edici metin yazmak için öğrendiğimiz stratejinin tüm bölümlerini kullanarak bağımsız bir şekilde ikna edici metin yazman. Bu süreçte kendi

yönlendirmelerini ve kontrolünü, yardım almadan yapacaksın.” Araştırmacı, öğrencinin artık destek veya ipucu sağlayan hatırlatıcı kartlar olmadan stratejiyi kendi başına uygulaması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencinin önüne, ikna edici metin konusu belirleme formu, kendi şematik düzenleyicisini oluşturup not alması ve ikna edici metin yazması için iki boş A4 kağıdı koymuştur. Öğrenciden, belirleme formundaki konulardan birini seçerek bu konuda ikna edici bir metin yazması istenmiştir. Araştırmacı süreç boyunca hazır bulunmasına rağmen, yalnızca öğrencinin konudan sapmaması, stratejiyi bağımsız kullanması ve gerektiğinde devam etmesi için yönlendirmelerde bulunmuştur. Ancak yöntemsel rehberlik ve geri bildirim vermeyi mümkün olduğunca sınırlamıştır. Öğrenci metni tamamladıktan sonra araştırmacı, iş birliği için teşekkür etmiş ve önceden belirlenen “Pekiştireç Belirleme Formu”na (Ek 6) göre seçilen pekiştireci vermiştir. Son olarak, araştırmacı dersin hedeflerini gözden geçirip oturumu sonlandırmıştır.

2.4.7 Günlük Yoklama Oturumları

Araştırmacının günlük yoklama oturumları her bir öğretim oturumu basamağı tamamlandıktan ve öğretim hedeflerini gerçekleştirme düzeyi değerlendirmesi yapıldıktan sonra gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı bir öğretim basamağından diğerine geçişte öğrencilere “Oturum Hedeflerini Gerçekleştirme Düzeyi Veri Toplama Formu”nu (Ek 7) uygulamıştır. Formlar araştırmacı tarafından, altı öğretim basamaklarına ait hedeflere yönelik olacak şekilde ayrı ayrı oluşturulmuştur. Bir öğretim basamağından diğerine geçiş için ölçüt %80 olarak belirlenmiştir. Bu ölçütün belirlenmesinde Harris ve Graham’ın (2008) ÖDSG modeline ait “kritere dayalı ilerleme ilkesi” dikkate alınmıştır, bu ilke temelinde öğrenciler bir adımda yeterlilik gösterdiğinde uygulamacılar diğer aşamaya geçmektedir. Öğrenci öğretim oturumu sonunda formun %80 ve üzeri performans sergiledikten sonra günlük yoklama oturumlarına geçilmiştir. Bir günlük yoklama oturumunun tamamlanmasından sonra diğer öğretim basamağına geçilmiştir. Günlük yoklama oturumlarında, ikna edici metin yazma becerisini ölçmek için üzerinde 55 farklı ikna edici metin konusu bulunan İkna Edici Metin Yazma Konu Belirleme Formu (Ek 13), boş kağıtlar ve içerisinde kalem, silgi ve kalemтіраş bulunan kalem kutusu kullanılmıştır. Öğrenciler ile araştırmacı, öğretim oturumlarının yapıldığı sınıf ortamında bulunan çalışma masalarında karşılıklı oturmuşlardır. Araştırmacı, önceden hazırladığı formu öğrencinin önüne koyarak

şu yönergeleri vermiştir: “Önündeki ikna edici metin konusu belirleme formundan bir konu seç ve bununla ilgili ikna edici bir metin yaz. Hazır olduğunda başla, tamamladığında ise ‘bitirdim’ diyebilirsin.” Bu süreç boyunca, araştırmacı öğrenciye metnin nasıl yazılacağına dair hiçbir ipucu vermemiş, tarafsız kalmıştır. Öğrenci ikna edici metin yazarken doğru ya da yanlış tepki gösterdiğinde herhangi bir geri bildirim veya müdahalede bulunulmamıştır. Oturumun sonunda ise araştırmacı, iş birliği için öğrenciye teşekkür etmiştir.



Şekil 2.9. Günlük yoklama oturumlarına ait görsel

2.4.8 Genelleme Oturumları

Araştırmada, BOY+KSAS stratejisinin ikna edici metin yazma becerisi üzerindeki genelleme etkisini incelemek amacıyla, kişiler arası (öğrencilerin kendi sınıf öğretmenleriyle) ve ortamlar arası (öğrencilerin kendi sınıflarında) genelleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu genelleme oturumları, öğretim sürecinin tamamlanmasının ardından, son toplu yoklama oturumunu takiben yapılmıştır. Genelleme oturumlarında, ikna edici metin yazma becerisini ölçmek için üzerinde

55 farklı ikna edici metin konusu bulunan İkna Edici Metin Yazma Konu Belirleme Formu (Ek 13), boş kağıtlar ve içerisinde kalem, silgi ve kalem tıraş bulunan kalem kutusu kullanılmıştır. Öğrenciler ile sınıf öğretmenleri, kendi sınıflarında bulunan çalışma masalarında karşılıklı olacak şekilde oturmuşlardır. Sınıf öğretmeni, araştırmacının önceden hazırladığı formu öğrencinin önüne koyarak şu yönergeleri vermiştir: “Önündeki ikna edici metin konusu belirleme formundan bir konu seç ve bununla ilgili ikna edici bir metin yaz. Hazır olduğunda başla, tamamladığında ise ‘bitirdim’ diyebilirsin.” Bu süreç boyunca, sınıf öğretmenleri ve araştırmacı öğrenciye metnin nasıl yazılacağına dair hiçbir ipucu vermemiş, tarafsız kalmışlardır. Başka bir deyişle, öğrenci ikna edici metin yazarken doğru ya da yanlış tepki gösterdiğinde herhangi bir geri bildirim veya müdahalede bulunulmamıştır. Oturumun sonunda ise öğretmenler, iş birliği için öğrenciye teşekkür etmişlerdir.



Şekil 2.10. Genelleme oturumuna ait görsel

2.4.9 İzleme Oturumları

İzleme oturumları, ikna edici metin yazma becerisi öğretim oturumları tamamlandıktan sonra, ilk oturum 1 ve ikinci oturum 2 hafta arayla gerçekleştirilmiştir. Bu oturumların amacı, öğrencilere öğretilen ikna edici metin yazma becerisini ne ölçüde koruduklarını değerlendirmektir. İzleme oturumları, günlük yoklama oturumlarıyla aynı şekilde ve aynı ortamda düzenlenmiştir. İzleme oturumları araştırmacı tarafından önceden belirlenen ortam, tarih ve saatlerde günlük yoklama oturumlarının alındığı 16 metrekare büyüklüğündeki aynı sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında, ikna edici metin yazma becerisinde kullanılmak amacıyla üzerinde 55 farklı ikna edici metin konusu bulunan formlar, İkna Edici Metin Yazma Konu Belirleme Formu (Ek 13), boş kağıtlar ve içerisinde kalem, silgi ve kalem tıraş bulunan kalem kutusu kullanılmıştır. Araştırmacı ve öğrenci sınıfta bulunan dikdörtgen çalışma masasına

karşılıklı olacak şekilde oturmuşlardır. Araştırmacı öğrenciden konu belirleme formundan bir konu seçmesini ve bununla ilgili bir ikna edici metin yazmasını istemiştir. Araştırmacı öğrenciye hazır olduğunda başlayabileceğini ve bitirdiğinde ise bitirdiğinin söylemesi (belli etmesi) için yönergeleri vermiştir. Öğrenci ikna edici metin yazarken doğru ya da yanlış tepki gösterdiğinde herhangi bir geri bildirim veya müdahalede bulunulmamıştır. Yani izleme oturumları boyunca araştırmacı, öğrencilerin ikna edici metin yazmalarına yardımcı olacak herhangi bir yardımda bulunmamıştır. Oturum, öğrencilerin bitirdiklerini belli edecek bir davranış sergilediğinde sona ermiştir. Oturumun sonunda ise araştırmacı, iş birliği için öğrenciye teşekkür etmiştir. Araştırmacı öğrencilerin izleme oturumlarında yazmış olduğu metinleri “İkna Edici Metin Değerlendirme Rubriği” ni (Ek, 14) kullanılarak değerlendirmiştir.

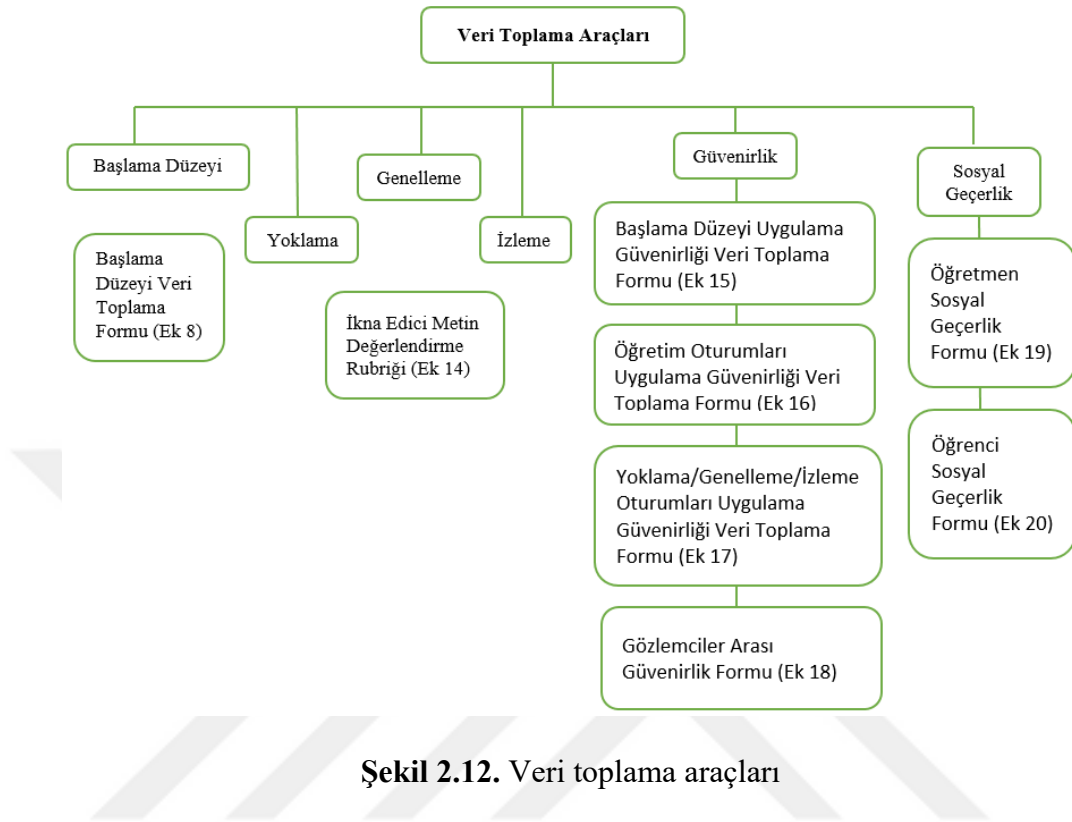


Şekil 2.11. İzleme oturumuna ait görsel

2.5 Verilerin Toplanması

Araştırma boyunca ikna edici metin yazma becerilerinin BOY+KSAS stratejisi ile öğretim sürecine ilişkin a) başlama düzeyi b) yoklama, c) izleme, d) genelleme, e) güvenilirlik ve f) sosyal geçerlik olmak üzere toplam altı tür veri toplanmıştır. Başlama, yoklama, genelleme ve izleme verilerine ilişkin öğrenci ikna edici metinlerine ait örnekleri Ek 21’de sunulmuştur. Veri toplama süreci izleyen başlıklarda detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca öğrenci ikna edici yazı performanslarından her bir değerlendirmede yazdıkları kelime sayıları da bağlaçlar dahil sayılarak araştırmacı tarafından not edilmiştir. Toplanan tüm verilerin değerlendirilmesinde İkna Edici Metin Değerlendirme Rubriği (Ek 14) kullanılmıştır. Ayrıca öğrenci ikna edici yazı performanslarından her bir değerlendirmede yazdıkları kelime sayıları da bağlaçlar dahil sayılarak araştırmacı

tarafından bu rubriğe not edilmiştir. Verilerin toplanmasında kullanılan araçlara aşağıdaki şekilde yer verilmiştir.



Şekil 2.12. Veri toplama araçları

2.5.1 Başlama Düzeyi Verilerinin Toplanması

Başlama düzeyi verileri, öğretim yapılıması planlanan öğrenci ile oturumlara başlanmadan, daha önce belirlenen farklı zamanlarda toplanmıştır. Araştırmacı sınıf ortamını bir masa, araştırmacı sandalyesi ve öğrenci sandalyesi olacak şekilde düzenledikten sonra kamerasını çalışır hale getirmiştir. Araştırmacı ve öğrenci sandalyelerine oturduktan sonra araştırmacı, öğrencinin önüne gelecek şekilde içerisinde iki ikna edici metin yazma konusunun olduğu “Başlama Düzeyi Veri Toplama Formu” (Ek 8) kurşun kalem, silgi ve kalemtraş koymuştur. Öğrenciden, veri toplama aracında yer alan konulardan birini seçerek ikna edici bir metin yazması için yönergeyi vermiştir. “Bugün kendi başına bir ikna edici metin yazacaksın. Sana verdiğim kâğıdın üst bak kısmına adını, soyadını ve bugünün tarihini yaz. Bu ikna edici metni yazman için sınırlı bir süren yok rahatça yazabilirsin.” demiştir. Öğrenci yazısını yazarken, araştırmacı herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Araştırmacı öğrenci yazısını bitirdikten sonra iş birliği için öğrenciye teşekkür ederek ve oturumu sonlandırmıştır. Başlama düzeyi verileri

yani öğrencilerin yazmış oldukları metinler, araştırmacı tarafından oluşturulan “İkna Edici Metin Değerlendirme Rubriği” (Ek 14) kullanılarak değerlendirilmiştir.

2.5.2 Yoklama Verilerinin Toplanması

Araştırmada ikna edici metin yazma becerilerini öğretmek için ÖDSGM temelinde geliştirilen, BOY+KSAS stratejisi kullanılmıştır. Yoklama verileri, ÖDSGM’ nin altı aşamasına göre toplanmıştır. ÖDSGM yaklaşımının altı aşaması: a. öğrencinin ön bilgisinin geliştirilmesi, b. tartışma, c. model olma, d. ezberleme, e. destekleme, f. bağımsız performans sergilemedir. BOY+KSAS Stratejisi, bu aşamalara uygun şekilde yerleştirilerek öğretimler gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumlarının süresi yaklaşık 40-45 dk olacak şekilde planlanmış olup, ders hedeflerine ulaşamadığında oturum yeniden gözden geçirilip tekrar edilmiştir. Yoklama oturumları bir sonraki öğretim oturumun başında toplanmıştır. Yoklama oturumlarında İkna Edici Metin Yazma Konu Belirleme Formu (Ek 13) kullanılmıştır. İzleme oturumları, araştırmacı tarafından önceden belirlenen ortam, tarih ve saatlerde gerçekleştirilmiştir. Yoklama oturumlarında içerisinde çeşitli alanlarda ikna edici metin yazma konuları içeren “İkna Edici Metin Yazma Konu Belirleme Formu” (Ek 13) ve boş beyaz A4 kağıtları kullanılmıştır. Araştırmacı öğrenciden konu belirleme formundan bir konu seçmesini ve bununla ilgili bir ikna edici metin yazmasını istemiştir. Araştırmacı öğrenciye hazır olduğunda başlayabileceğini ve bitirdiğinde ise bitirdiğinin söylemesi için yönergeleri vermiştir. Yoklama oturumları boyunca araştırmacı, öğrencilerin ikna edici metin yazmalarına yardımcı olacak herhangi bir yardımda bulunmamıştır. Oturum, öğrencilerin bitirdiklerini belli edecek bir davranış sergilediğinde sona ermiştir. Araştırmacı öğrencilerin izleme oturumlarında yazmış olduğu metinleri “İkna Edici Metin Değerlendirme Rubriği” ni (Ek 14) kullanılarak değerlendirmiştir. İkna Edici Metin Değerlendirme Formu’ndan (Ek 14) en az 0, en fazla 35 puan alınabilmektedir. Araştırmacı bu formdan en az 28 (% 80) puan almayı ise başarı ölçütü olarak belirlemiştir. Öğrencilerin metinlerden aldığı puanlar araştırmacının %80 olarak belirlediği ölçütü karşılayıp karşılayamama durumuna göre öğrencilerin ikna edici metin yazma becerilerinde kalıcılık sağlanıp sağlanamadığı belirlenmiştir.

2.5.3 Genelme Verilerinin Toplanması

Araştırmanın genelme verileri, öğrencilerin ikna edici metin yazma becerilerini kazandıktan sonra başka kişilere (öğrencilerin sınıf öğretmenleri) ve ortamlara (öğrencilerin kendi sınıflarında) genelleyip genelleymediklerini belirlemek amacıyla toplanmıştır. Genelme oturumları, öğretim oturumları biten öğrenci ile gerçekleştirilen toplu yoklama oturumundan sonra kendi sınıf öğretmenleri ile düzenlenmiştir. Araştırmacı sınıf öğretmenlerini, genelme oturumunun nasıl gerçekleştirileceği konusunda ayrıntılı şekilde bilgilendirmiştir. Sınıf öğretmenlerine genelme oturumları sırasında, öğrencilere ikna edici metin yazma ile ilgili herhangi bir uyarı veya ipucu verilmemeleri gerektiği vurgulanmıştır. Genelme verilerinin toplanmasında, İkna Edici Metin Yazma Konu Belirleme Formu (Ek 13) ve boş beyaz A4 kağıtları kullanılmıştır. Genelme oturumlarında öğrenci “İkna Edici Metin Değerlendirme Rubriği” (Ek 14) kullanılarak değerlendirilmiştir.

Sınıf öğretmenleri araştırmacının önceden hazırladığı ikna edici metin konusu belirleme formunu ve boş kağıtları öğrencilerin önüne koymuşlardır ve onlardan seçtikleri konu ile ilgili bir ikna edici metin yazmalarını istemişlerdir. Öğrenciler konu havuzundan bir konu seçerek ikna edici metin yazmışlardır. Sınıf öğretmeni genelme oturumu boyunca ikna edici metin yazma ile ilgili herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Öğrencilerin yazmış olduğu metinler araştırmacı tarafından “İkna Edici Metin Değerlendirme Rubriği” kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmacı öğrencilerin izleme oturumlarında yazmış olduğu metinleri “İkna Edici Metin Değerlendirme Rubriği” ni kullanılarak değerlendirmiştir. Araştırmacı İkna Metin Değerlendirme Formu’ndan (Ek 14) en az 0, en fazla 35 puan alınabilmektedir. Araştırmacı bu formdan en az 28 (% 80) puan almayı ise başarı ölçütü olarak belirlemiştir. Öğrencilerin metinlerden aldığı puanlar araştırmacının %80 olarak belirlediği ölçütü karşılayıp karşılayamama durumuna göre öğrencilerin ikna edici metin yazma becerilerinde kalıcılık sağlanıp sağlanamadığı belirlenmiştir.

2.5.4 İzleme Verilerinin Toplanması

Araştırmanın izleme verileri ikna edici metin yazma becerilerinin öğretimi bittikten 1 ve 2 hafta sonra da öğrencilerin kazandıkları becerileri sürdürüp sürdürmediklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

İzleme oturumları, araştırmacı tarafından önceden belirlenen ortam, tarih ve saatlerde gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında içerisinde çeşitli alanlarda ikna edici metin yazma konuları içeren “İkna Edici Metin Yazma Konu Belirleme Formu” (Ek 13) ve boş beyaz A4 kağıtları kullanılmıştır. Araştırmacı öğrenciden konu belirleme formundan bir konu seçmesini ve bununla ilgili bir ikna edici metin yazmasını istemiştir. Araştırmacı öğrenciye hazır olduğunda başlayabileceğini ve bitirdiğinde ise bitirdiğinin söylemesi için yönergeleri vermiştir. İzleme oturumları boyunca araştırmacı, öğrencilerin ikna edici metin yazmalarına yardımcı olacak herhangi bir yardımda bulunmamıştır. Oturum, öğrencilerin bitirdiklerini belli edecek bir davranış sergilediğinde sona ermiştir. Araştırmacı öğrencilerin izleme oturumlarında yazmış olduğu metinleri “İkna Edici Metin Değerlendirme Rubriği”ni (Ek 14) kullanarak değerlendirmiştir. İkna Edici Metin Değerlendirme Formu’ndan (Ek 14) en az 0, en fazla 35 puan alınabilmektedir. Araştırmacı bu formdan en az 28 (%80) puan almayı ise başarı ölçütü olarak belirlemiştir. Öğrencilerin metinlerden aldığı puanlar araştırmacının %80 olarak belirlediği ölçütü karşılayıp karşılayamama durumuna göre öğrencilerin ikna edici metin yazma becerilerinde kalıcılık sağlanıp sağlanmadığı belirlenmiştir.

2.5.5 Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Tek denekli araştırmalarda güvenilirlik verileri genellikle, yoklama ve uygulama oturumlarından en az %20 veya araştırmanın her evresinden en az bir kez olacak şekilde toplanmaktadır (Alberto ve Troutman, 2013). Bu araştırmada gerçekleştirilerin oturumların %30’unda uygulama güvenilirliği ve öğrenci metinlerinin %30’unda gözlemciler arası güvenilirlik verileri toplanmıştır. Güvenirlik verileri araştırmacı tarafından oluşturulan formlar kullanılarak farklı uzmanlardan bağımsız olacak şekilde toplanmıştır. Araştırmanın uygulama güvenilirliği verilerinin toplanmasında; “Başlama Düzeyi Uygulama Güvenirliği Formu” (Ek 15), öğretim oturumları uygulama güvenilirliğinin toplanmasında; “Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu” (Ek 16), öğretim sonu değerlendirmelerinde, öğretimler tamamlandıktan sonra genellenebilirlik ve kalıcılık için güvenilirlik verilerinin toplanmasında; “Yoklama/İzleme/Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu” (Ek 17) kullanılmıştır. Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanmasında; Gözlemciler Arası

Güvenirlik Formu” (Ek 18) kullanılmıştır. Güvenirlik verilerinin toplanması ile ilgili detaylara ilerleyen başlıklarda yer verilmiştir.

2.5.5.1 Uygulama Güvenirliği Verilerinin Toplanması

Uygulama güvenirliliğinin belirlenmesinde özel eğitim alanında doktora tamamlamış iki öğretim üyesi yer almaktadır. Gözlemciye başlama düzeyi, öğretim, yoklama, genelleme ve izleme oturumlarından oluşan video kayıtları ve uygulama basamaklarına yönelik hazırlanan; “Başlama Düzeyi Uygulama Güvenirliği Formu” (Ek 15), “Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu” (Ek 16), “Yoklama/İzleme/Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu” (Ek 17) verilmiştir. Gözlemcilerin video kayıtlarını izleyerek ve gözlemlerini her bir basamağa ait gözlemci formuna uygun işaretlemeler yaparak doldurmaları istenmiştir. Birinci gözlemci, birinci öğrenciye ait başlama düzeyi, öğretim, yoklama, genelleme ve izleme oturumlarının %30’unu, ikinci öğrenciye ait başlama düzeyi, öğretim, yoklama, genelleme ve izleme oturumlarının %30’unu, üçüncü öğrenciye ait başlama düzeyi, öğretim, yoklama, genelleme ve izleme oturumlarının %30’unu seçerek izlemiştir. Birinci gözlemci videoları izlediği sırada “Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu”nu (Ek 16) kullanarak ilgili işaretlemeleri yapmıştır. İkinci gözlemci ise birinci gözlemcinin seçtiği videoları tekrar izleyip “Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu”nu (Ek 16) kullanarak ilgili işaretlemeleri yapmıştır. Gözlemciler birbirlerinin işaretlemelerinden habersiz bir şekilde formları doldurmaları sağlanmıştır. Gözlemciler, sırasıyla gerçekleştirilen ya da gerçekleştirilmeyen her bir uygulama basamağını kontrol ederek ilgili formları doldurmuşlardır. Formlardaki veriler “[(gözlenen uygulamacı davranışı/planlanan uygulamacı davranışı)] x 100)” formülü ile uygulama güvenirliliği katsayısı bulunmuştur (Tekin-İftar, 2018).

2.5.5.2 Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Gözlemciler arası güvenirlik, birbirinden bağımsız iki gözlemcinin aynı oturumlarda hedef davranışın yer alıp almadığına dair yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılmasıdır (Alberto ve Troutman, 2013; Kazdin, 2011). Gözlemciler arası güvenirlik araştırmacının puanları ve gözlemcilerin puanları arasında hesaplanmıştır (Houten ve Hall, 2001). Veriler doktora eğitimine devam etmekte

olan iki farklı özel eğitim uzmanı tarafından toplanmıştır. Araştırmacı ve gözlemciler, puanlama yapmadan önce bir araya gelerek ders planlarını ve nasıl puanlama yapacakları hakkında bilgilendirilmiştir. İki farklı gözlemci, araştırmacının puanladığı başlama düzeyi, yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında değerlendirilen metinler için İkna Edici Metin Değerlendirme Rubriği'ndeki (Ek 14) maddeler kullanılarak oluşturulan “Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu” (Ek 18) formunu kullanarak tekrar değerlendirmişlerdir. Gözlemcilerle ayrı ayrı veri toplamaya geçilmeden önce formları nasıl kullanacakları konusunda bilgilendirme amaçlı toplantılar düzenlenmiştir. Veri toplamak üzere her bir öğrenci için ayrı ayrı başlama düzeyi, yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında yazmış oldukları metinlerin %30'unu rastgele seçilmiştir. Gözlemciler, öğrencilerin yazmış oldukları ikna edici metinleri “Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu”nu (Ek 18) kullanarak birbirlerinden bağımsız bir şekilde doldurmuşlardır. Güvenirlik verisi toplanırken, verisi toplanacak oturumlar ve metinler rastgele ve yansız seçilmiştir.

2.5.6 Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması

Araştırmada kullanılan müdahalenin sosyal açıdan etkililiğinin belirlenmesi amacıyla öğrenci ve öğretmen formları oluşturulmuş olup Öğretmen Sosyal Geçerlik Formu (Ek 19) ve Öğrenci Sosyal Geçerlik Formu (Ek 20) eklerde sunulmuştur. Sosyal geçerlik formları araştırmacı tarafından önceden yapılan çalışmalar (Mastropieri et al., 2010) temelinde hazırlanmıştır. Araştırmanın sosyal geçerlik verileri, araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinden ve öğrencilerin kendilerinden olmak üzere iki şekilde toplanmıştır. Sosyal geçerlik verileri öğrencilerle araştırmanın uygulandığı sınıfta, öğretmenlerle ise onların kendi sınıflarında toplanmıştır. Sınıf öğretmenleri öğrencilerle haftanın iki günü çalışmakta olup aynı zamanda genelleme verilerini de alan öğretmenlerdir. Öğrencilere uygulanan sosyal geçerlik anketinde: “Metin yazarken BOY+KSAS Stratejisi'ni kullanmam daha hızlı ve kolay ikna edici metin yazmamı sağladı.”, “BOY+KSAS Stratejisini kullanarak ikna edici metin yazmak çok zevkliydi.”, “BOY+KSAS Stratejisi'nin içindeki öz düzenlemeler, yazma sürecini daha iyi anlamamı sağladı.”, “BOY+KSAS Stratejisi'nde öğrendiğim şematik düzenleyicileri bakmadan çizebilirim.”, “BOY+KSAS Stratejisi'ndeki şematik düzenleyicileri kullanmadan da BOY+KSAS Stratejisi'ni kullanarak ikna edici

metin yazabilirim.”, “İkna edici metin yazma öğretim süreci, öz düzenleme becerilerimi geliştirmeme çok yardımcı oldu.”, “Artık ikna edici metin yazarken BOY+KSAS Stratejisi’ni kullanmayı tercih ederim.”, “Artık ikna edici metin yazarken öğrendiklerimi başka derslerde de kullanabilirim.” soruları yer almaktadır. Ankete katılan üç öğrenci de BOY+KSAS Stratejisinin ikna edici metin yazmalarını daha hızlı ve kolay hale getirdiğini düşünmektedir; “Metin yazarken BOY+KSAS Stratejisi’ni kullanmam daha hızlı ve kolay ikna edici metin yazmamı sağladı.” ifadesine “evet” yanıtını vermişlerdir. Yine öğrencilerin üçü de ikna edici metin yazma öğretiminde öğrendiği stratejileri başka derslerde de kullanabileceklerini belirttiler; “Artık ikna edici metin yazarken öğrendiklerimi başka derslerde de kullanabilirim.” ifadesine “Evet” yanıtını vermişlerdir.

Öğretmenlere yönelik ankette ise: “Çalışma öğrencimin ikna edici metin yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağladı.”, “Çalışmada kullanılan yöntem ve materyalleri öğrenciler için uygun buluyorum?”, “Çalışmanın sınıf ortamında uygulanabilir olduğunu düşünüyorum.”, “Çalışmanın, öğrencilerin ilgisini çekme ve motivasyonlarını arttırma açısından etkili olduğunu düşünüyorum.”, “Bu çalışmayı sınıftaki diğer öğrenciler için de uygun buluyorum.”, “BOY + KSAS stratejisini, ÖG bulunan öğrenciler için kolay uygulanabilir bir strateji olduğunu düşünüyorum.”, “Bu yöntemin farklı derslerde de kullanılmasını öneririm.” soruları yer almaktadır.

2.6 Verilerin Analizi

Bu araştırmada, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere ikna edici metin yazma becerisinin öğretiminde BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisinin etkililiği, kalıcılığı, genellenebilirliği, sosyal geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Verilerin analizine ilişkin süreç ve bulgular, izleyen başlıklarda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.6.1 Etkililik, İzleme ve Genelleme Verilerinin Analizi

Bu çalışmada, uygulanan öğretim oturumlarını etkililiğini izlemek amacıyla, tek denekli araştırma desenlerinde yaygın olarak tercih edilen görsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Görsel analiz yönteminin tek denekli araştırmalarda öncelikli tercih edilmesinin (Rakap, 2015) birçok nedeni bulunmaktadır. Görsel analiz, görsel yorumlama yoluyla bağımlı değişkene ait davranışın zamana bağlı

olarak nasıl değiştiğini incelemeyi sağlar (Gast ve Leaford, 2014; Kazdin, 2011; Tekin-İftar, 2018). Görsel analiz küçük grup veya bireysel değerlendirmelerde etkilidir, toplanan verileri grafiğe işleme ve veriye dayalı değerlendirme yapma imkanı sunar, bulguların analiz edilerek yorumlanabilmesine olanak tanır, araştırma deneklerinin her biri için ayrı ayrı grafik hazırlandığından uygulamaların etkisi için ölçülü ve nesnel yorumlama yapılmasını sağlamaktadır (Gast, 2010). Bu yöntem; a) düzey, b) eğilim, c) değişkenlik, d) örtüşme, e) hızlı etki ve f) tutarlılık gibi çeşitli analiz boyutlarını içermektedir (Alberto ve Troutman, 2013). Araştırmada sürecinde elde edilen veriler grafiklere işlenmiş olup görsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Grafiklerde yatay eksen oturum sayılarını, dikey eksen ise gözlemlenen davranışı göstermektedir. Bu grafiklerin çiziminde Microsoft Exel ve Microsoft Word programları kullanılmıştır. Bu doğrultuda, müdahale öncesi ve sonrası arasında anlamlı bir değişim olup olmadığı değerlendirilerek, bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki işlevsel ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2.6.2 Güvenirlik Verilerinin Analizi

Araştırmada uygulama güvenirliliği ve gözlemciler arası güvenirlilik olmak üzere iki tür güvenirlilik verisi toplanmıştır. Uygulama güvenirliliği verileri aşağıdaki formülle hesaplanmıştır (Tekin-İftar, 2018).

$$\text{Uygulama Güvenirliliği} = \frac{\text{Gözlenen Uygulamacı Davranışı}}{\text{Planlanan Uygulamacı Davranışı}} \times 100$$

Tablo 2.3. Uygulama Güvenirliliği Verileri

Öğrenci	Başlama Düzeyi	Öğretim Oturumları	Günlük Yoklama	İzleme	Genelleme
Merve	100	100	100	100	100
Selim	100	100	95.00	100	100
Ece	100	97.00	100	100	100

Gözlemciler arası güvenirlilik verileri ise uygulamacının öğrencilerin yazılı metinlerine verdiği puanlar ile bağımsız bir gözlemcinin verdiği puanlar karşılaştırılarak hesaplanmıştır (Mason vd., 2011’de olduğu gibi). Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki gelişimi izlemek amacıyla kullanılan yazılı metin örnekleri, dereceli puanlama anahtarları bağımsız olarak uygulanmıştır. Yazılı

örnekler rastgele sıralanmış ve tarih gibi tanımlayıcı bilgiler çıkarılarak puanlama yanlılığının önüne geçilmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik, başlangıç düzeyi, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumlarının en az %30'u üzerinden hesaplanmıştır. İkna edici metin öğeleri (konu cümlesi, sebepler, sebeplerin açıklamaları, karşıt sebep ve açıklaması, sonuç cümlesi, geçiş kelimeleri, genel yapı ve organizasyon) her biri 0 ile 5 puan arasında değerlendirilmiş ve toplamda 35 puan üzerinden puanlama yapılmıştır. Güvenirlik, her ölçüm için puanlayıcıların aynı puanı verdikleri durumların, toplam anlaşma ve anlaşmazlık sayısına oranı olarak hesaplanmıştır. Merve için gözlemciler arası güvenilirlik, yanıt parçalarında tam uyum %80, bir puan farkına izin verilen uyum ise %100 olarak tespit edilmiştir. Selim için tam uyum %60 olurken, bir puan farkına izin verilen uyum yine %100 olarak hesaplanmıştır. Ece'nin değerlendirmelerinde ise tam uyum %80, bir puan farkına izin verilen uyum %100 seviyesinde gerçekleşmiştir.

2.6.3 Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi

Öğretim oturumları tamamlandıktan sonra araştırmacı öğrencilere ve onların sınıf öğretmenlerine uygulanan müdahalenin ikna edici metin yazmalarına yardımcı olup olmadığına dair sorular içeren formlar uygulamıştır. Araştırmanın sosyal geçerlik verileri formlar aracılığıyla toplanmıştır ve betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin evet/hayır cevapları incelenmiştir.

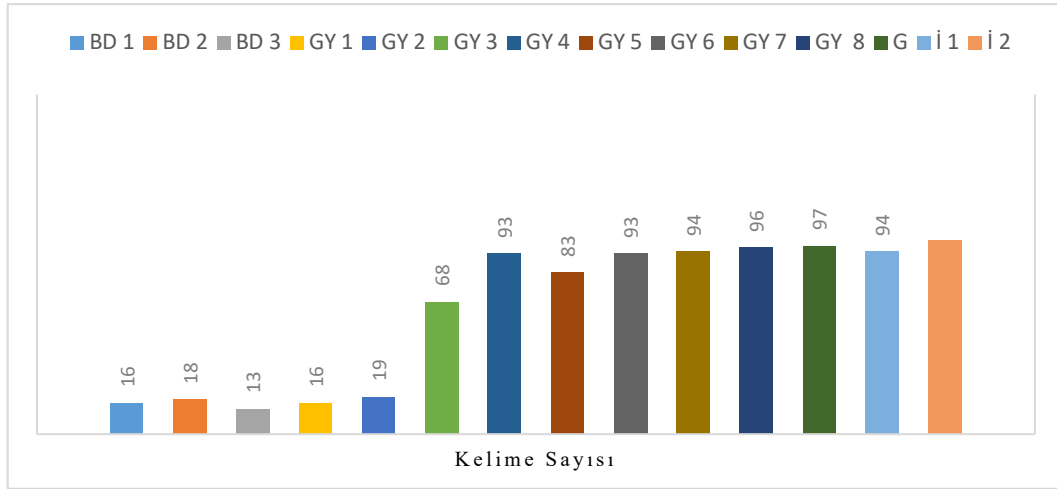
3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, ÖG’li öğrencilere ikna edici metin yazma becerilerinin öğretiminde BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisinin etkililiğine, öğrencilerin kazandıkları işlem becerilerinin 1 ve 2 hafta sonra sürdürülebilirliğine, kişiler ve ortamlar arası genellenebilirliğine ve araştırmanın uygulama sürecine dair öğrenci ve öğretmen görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

3.1 Etkililik Bulguları

Araştırmanın etkililik amaçlarından biri, ÖG’li öğrencilere ikna edici metin yazma becerilerinin öğretiminde BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisinin etkisini belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak araştırma süresince etkililik verileri toplanmış ve elde edilen veriler Şekil 3.1’de sunulmuştur. Şekilde yer alan veriler, tek denekli araştırma desenlerinde yaygın olarak kullanılan görsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Grafikteki yatay eksen (x), oturum sayılarını; dikey eksen (y) ise bağımlı değişkenin nicel ifadesi olan öğrencilerin doğru tepki sayılarını göstermektedir. Başlama düzeyi evresine ait veriler, öğrencilerin öğretim öncesinde gerçekleştirilen oturumlardaki doğru tepki puanlarından oluşmaktadır. Müdahale evresindeki veriler ise, öğretim oturumlarının ardından yapılan günlük yoklama oturumlarında elde edilen doğru tepki puanlarını yansıtmaktadır. İzleme evresinde yer alan veriler, öğrencilerin öğretim uygulamaları sona erdikten 1 ve 2 hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarındaki doğru tepki puanlarını içermektedir. Ayrıca grafikte, öğrencilerin hedef beceriyi edindikten sonra yapılan genelleme oturumları verileri de sunulmaktadır. İzleyen başlıklarda her bir öğrencinin uygulama öncesi ve sonrası performans düzeylerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

belirlenmiştir. Oturum Hedeflerini Gerçekleştirme Düzeyi Veri Toplama Formu'ndan (Ek 7) en az %80'ini tamamlamış olması gerekmektedir. Öğrenci bir dersin sonunda yapılan öğretim hedefleri değerlendirmesinde %80 ve üzerini tamamladığında bir sonraki derse geçilmiştir. Ardından sırasıyla tartışma, model olma, ezberleme, destekleme ve bağımsız performans sergileme oturumları yapılmıştır. Öğretim hedefleri değerlendirildikten sonra yoklama verileri toplanmıştır. Bir sonraki öğrenci ile öğretime geçiş, önceki öğrenci ile son yoklama oturumlarında İkna Edici Metin Değerlendirme Rubriği'nden (Ek 14) en az üç oturum üst üste 28 puan almış olmak ölçüt olarak belirlenmiştir. Merve ile toplam 8 müdahale oturumu gerçekleştirilmiş ve bu oturumlarda sırasıyla 3, 3, 24, 28, 24, 30, 29 ve 28 puan almıştır. Elde edilen veriler, öğrencinin ikna edici metin yazma becerisini kazandığını göstermektedir. Buna ek olarak Merve'nin ikna edici metin yazma becerisi öğretiminde gerçekleşen oturumlarda kullandığı kelime sayısı Şekil 3.2'de görülmektedir. Merve başlama düzeyi oturumlarında yazdığı metinlerde sırasıyla 16, 18 ve 13 kelime içeren metinler oluşturmuştur. Öğretim aşamasına geçilmesiyle birlikte Merve'nin yazdığı metinlerde kullandığı kelime sayısının sırasıyla 16, 19, 68, 93, 83, 93, 94 ve 96 olduğu hesaplanmıştır. Genelleme oturumunda ise 97 kelime kullanan Merve, izleme oturumlarında da sırasıyla 94 ve 100 kelimeden oluşan metinler oluşturmuştur. Elde edilen veriler, Merve'nin ikna edici metin yazma becerilerinde öğretim süreci boyunca belirgin bir ilerleme kaydettiğini göstermektedir. Başlama düzeyinde oldukça kısa metinler yazarken (13-18 kelime arası), öğretim aşamasında özellikle üçüncü oturumdan itibaren kelime sayısında dikkat çekici bir artış gözlemlenmiştir. Bu artış, öğretimin etkili olduğunu ve Merve'nin ikna edici yazma sürecinde daha fazla içerik üretebildiğini ortaya koymaktadır.

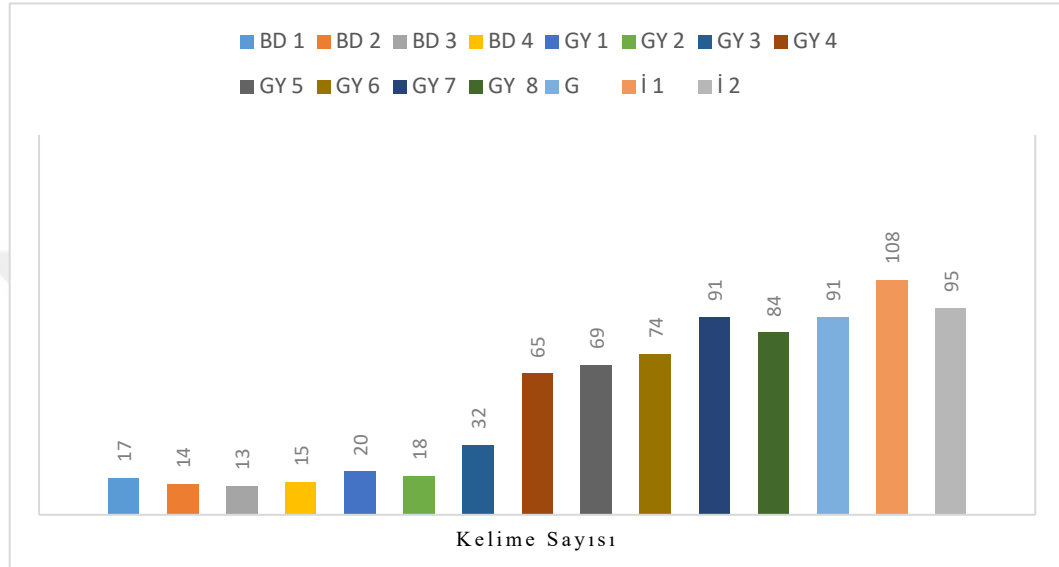


Şekil 3.2. Merve’nin İkna Edici Metin Yazma Oturumlarında Kullandığı Kelime Sayısı

Selim

Şekil 3.1’de yer alan grafikte Selim’e ilişkin veriler incelendiğinde, Selim başlama düzeyi evresinin ilk üç oturumunda sırasıyla 3, 3 ve 3 doğru davranış puanı almıştır. Başka bir ifadeyle, Selim’e verilen konulardan birini seçerek ikna edici bir metin yazması istendiğinde, yazdığı metin “İkna Edici Metin Değerlendirme Rubriği” (Ek 14) ile değerlendirilmiş ve 35 puan üzerinden her üç başlama düzeyi oturumunda da 3’er puan almıştır. İlk öğrenci Merve ile müdahale aşaması yürütülürken, Selim ile ek bir deneme oturumu daha yapılmış ve bu oturumdan da 3 puan elde edilmiştir. Merve hedef beceride ölçüte ulaşmış ve üç oturum üst üste kararlı veri sağladığında, Selim’in müdahale oturumlarına başlanmıştır. Selim ile BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisi kapsamında toplam 8 müdahale oturumu gerçekleştirilmiştir. Bu müdahale oturumlarının ardından yapılan günlük yoklama oturumlarında Selim sırasıyla 4, 3, 3, 24, 24, 28, 28 ve 28 puan almıştır. Bu oturumlardan elde edilen veriler, Selim’in ikna edici metin yazma becerisini kazandığını göstermektedir. Buna ek olarak Selim’in ikna edici metin yazma becerisi öğretiminde gerçekleşen oturumlarda kullandığı kelime sayısı Şekil 3.3’te görülmektedir. Selim başlama düzeyi oturumlarında yazdığı metinlerde sırasıyla 17, 14, 13 ve 15 kelime içeren metinler oluşturmuştur. Öğretim aşamasına geçilmesiyle birlikte Selim’in yazdığı metinlerde kullandığı kelime sayısının sırasıyla 20, 18, 32, 65, 69, 74, 91 ve 84 olduğu hesaplanmıştır. Genelleme oturumunda ise 91 kelime kullanan Selim, izleme oturumlarında da sırasıyla 108 ve 95 kelimeden oluşan metinler oluşturmuştur. Elde edilen veriler, Selim’in ikna edici

metin yazma becerilerinde öğretim süreci boyunca belirgin bir ilerleme kaydettiğini göstermektedir. Başlama düzeyinde oldukça kısa metinler yazarken (13-17 kelime arası), öğretim aşamasında özellikle üçüncü oturumdan itibaren kelime sayısında dikkat çekici bir artış gözlemlenmiştir. Bu artış, öğretimin etkili olduğunu ve Selim'in ikna edici yazma sürecinde daha fazla içerik üretebildiğini ortaya koymaktadır.

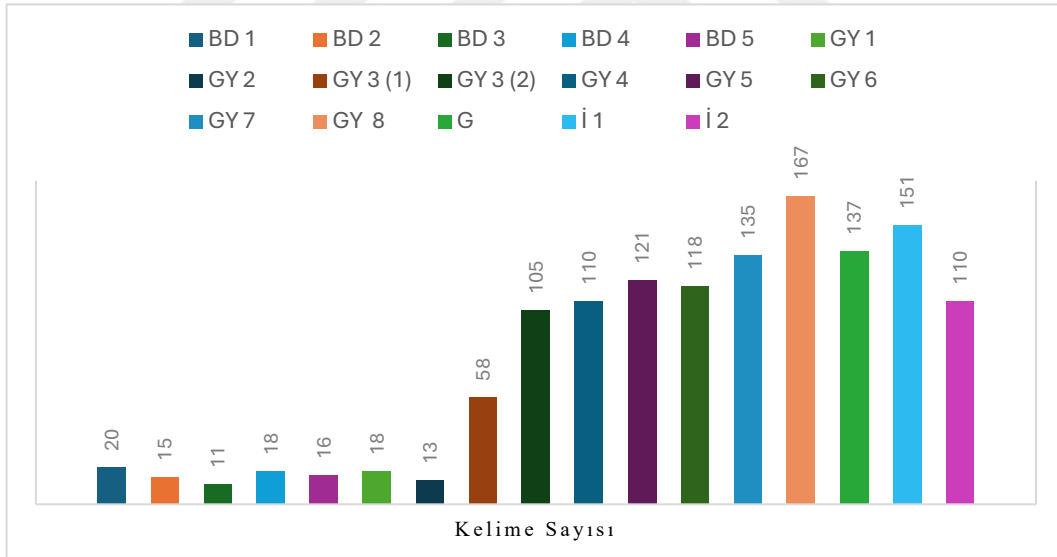


Şekil 3.3. Selim'in İkna Edici Metin Yazma Oturumlarında Kullandığı Kelime Sayısı

Ece

Şekil 3.1'de görüldüğü üzere Ece'ye verilen konulardan birini seçerek ikna edici bir metin yazması istendiğinde, yazdığı metin “İkna Edici Metin Değerlendirme Rubriği” (Ek 14) ile değerlendirilmiş ve 35 puan üzerinden her üç başlama düzeyi oturumunda 3, 2 ve 2 puan almıştır. Merve ve sonrasında Selim ile müdahale aşaması yürütülürken, Ece ile iki deneme oturumu daha yapılmış ve bu oturumlardan da 3'er puan elde etmiştir. Selim hedef beceride ölçüte ulaşmış üç oturum üst üste kararlı veri sağladığında, Ece'nin müdahale oturumlarına başlanmıştır. Ece ile BOY + KSAS (POW + TREE) Stratejisi kapsamında toplam 9 müdahale oturumu gerçekleştirilmiştir ve diğer öğrencilerden bir oturum fazla yapılmıştır. Ece ile hedeflenen becerinin edinimi için 3. öğretim oturumunun tekrarına ihtiyaç duyulmuştur ve bir tekrar sonucunda oturum hedeflerine ulaşılmıştır. Bu müdahale oturumlarının ardından yapılan günlük yoklama oturumlarında Ece sırasıyla 3, 3, 26, ... 26, 29, 29, 28 ve 31 puan almıştır. Ece için

üçüncü ders iki kez tekrar edilmiştir. Bu oturumlardan elde edilen veriler, Ece'nin ikna edici metin yazma becerisini kazandığını göstermektedir. Buna ek olarak Ece'nin ikna edici metin yazma becerisi öğretiminde gerçekleşen oturumlarda kullandığı kelime sayısı Şekil 3.4'te görülmektedir. Ece başlama düzeyi oturumlarında yazdığı metinlerde sırasıyla 20, 15, 11, 18 ve 16 kelime içeren metinler oluşturmuştur. Öğretim aşamasına geçilmesiyle birlikte Ece'nin yazdığı metinlerde kullandığı kelime sayısının sırasıyla 18, 13, 105, 110, 121, 118, 135 ve 167 olduğu hesaplanmıştır. Genelleme oturumunda ise 137 kelime kullanan Ece, izleme oturumlarında da sırasıyla 151 ve 110 kelimeden oluşan metinler oluşturmuştur. Elde edilen veriler, Ece'nin ikna edici metin yazma becerilerinde öğretim süreci boyunca belirgin bir ilerleme kaydettiğini göstermektedir. Başlama düzeyinde oldukça kısa metinler yazarken (11-20 kelime arası), öğretim aşamasında özellikle üçüncü oturumdan itibaren kelime sayısında dikkat çekici bir artış gözlemlenmiştir. Bu artış, öğretimin etkili olduğunu ve Ece'nin ikna edici yazma sürecinde daha fazla içerik üretebildiğini ortaya koymaktadır.



Şekil 3.4. Ece'nin İkna Edici Metin Yazma Oturumlarında Kullandığı Kelime Sayısı

3.2 İzleme Bulguları

Araştırmanın izleme amaçlarından biri, ÖG olan öğrencilere BOY + KSAS (POW + TREE) Stratejisi ile öğretimi yapılan ikna edici metin yazma becerisinin, öğretim tamamlandıktan sonra 1 ve 2 hafta sonra da sürdürülüp sürdürülmediğini belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak araştırma süresince izleme verileri

toplanmıştır. Elde edilen veriler Merve, Selim ve Ece için Şekil 3.1’de sunulmuştur. Şekilde de görüldüğü üzere, BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisi ile gerçekleştirilen öğretim oturumlarının ardından düzenlenen izleme/kalıcılık oturumlarında Merve sırasıyla 30 ve 29; Selim 28 ve 29; Ece ise 29 ve 29 puan almıştır. Bu bulgular, öğretim sonrasında öğrencilerin kazandıkları beceriyi 1 ve 2 hafta sonra da koruduklarını göstermektedir.

3.3 Genelleme Bulguları

Araştırmanın genelleme amaçlarından biri, ÖG bulunan öğrencilere BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisi ile öğretimi yapılan ikna edici metin yazma becerisinin, öğretim tamamlandıktan sonra farklı kişi ve ortamlara genellenip genellenemediğini belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak araştırma süresince genelleme verileri toplanmıştır. Genelleme oturumları, her bir öğrenci için öğretim oturumları tamamlandıktan sonra son günlük yoklama oturumunun ardından kendi öğretmenleriyle (kişiler arası) ve sınıf ortamında (ortamlar arası) gerçekleştirilmiştir. Şekil 3.1’de görüldüğü üzere, Merve, Selim ve Ece’nin genelleme oturumlarındaki doğru davranış puanları sırasıyla 29, 29 ve 30’dur. Bu bulgular, BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisi ile öğretimi yapılan ikna edici metin yazma becerisinin, ÖG’li öğrenciler tarafından farklı kişi ve ortamlara başarıyla genellenebildiğini göstermektedir.

3.4 Sosyal Geçerlik Bulguları

Bu araştırmada sosyal geçerlik verileri araştırma deneklerinin öğretmenleri ve öğrencilerin kendilerinden toplanmıştır. Öğretmen sosyal geçerlik anketine katılan üç öğretmenden ikisi tüm sorulara “evet” yanıtı vermiş, bir öğretmen ise 3., 5. ve 6. maddelere “hayır” yanıtı vermiştir. Üç öğretmenin tamamı, çalışmanın öğrencilerin ikna edici metin yazma becerilerine katkı sağladığını ve kullanılan yöntem ile materyallerin uygun olduğunu belirtmiştir. İki öğretmen, çalışmanın sınıf ortamında uygulanabilir olduğunu ve sınıftaki diğer öğrenciler için de uygun olduğunu ifade ederken; bir öğretmen bu maddelere “hayır” yanıtı vermiştir. Yine iki öğretmen, BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisinin ÖG yaşayan öğrenciler için kolay uygulanabilir olduğunu belirtmiş, bir öğretmen ise bu konuda olumsuz görüş bildirmiştir. Bununla birlikte, tüm öğretmenler yöntemin farklı oturumlarda kullanılmasının faydalı olacağı görüşünde birleşmiştir.

Öğrenci sosyal geçerlik anketine katılan üç öğrenciden ikisi tüm sorulara “evet” yanıtı vermiş, bir öğrenci ise 5. ve 6. maddelere “hayır” yanıtı vermiştir. Tüm öğrenciler, BOY+KSAS stratejisini kullanmanın ikna edici metin yazma sürecinde daha hızlı ve kolay yazmalarını sağladığını, stratejiyi kullanarak yazmanın eğlenceli olduğunu ve öz düzenlemeler sayesinde yazma sürecini daha iyi anladıklarını ifade etmiştir. Ayrıca, tüm öğrenciler şematik düzenleyicileri bakmadan çizebildiklerini, stratejiyi kullanmayı tercih ettiklerini ve öğrendiklerini başka oturumlarda da uygulayabileceklerini belirtmiştir. Ancak bir öğrenci, şematik düzenleyicileri kullanmadan da stratejiyi uygulayabileceğini ve öğretim sürecinin öz düzenleme becerilerini geliştirmesine çok yardımcı olduğunu düşünmediğini ifade etmiştir.

Tablo 3.1. Öğretmenlere Ait Sosyal Geçerlik Bulguları

Soru No	Soru Metni	Öğretmen 1	Öğretmen 2	Öğretmen 3	Evet Sayısı	Hayır Sayısı
1	Çalışma öğrencimin ikna edici metin yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağladı.	Evet	Evet	Evet	3	0
2	Çalışmada kullanılan yöntem ve materyalleri öğrenciler için uygun buluyorum.	Evet	Evet	Evet	3	0
3	Çalışmanın sınıf ortamında uygulanabilir olduğunu düşünüyorum.	Evet	Evet	Hayır	2	1
4	Çalışmanın, öğrencilerin ilgisini çekme ve motivasyonunu artırma açısından etkili olduğunu düşünüyorum.	Evet	Evet	Evet	3	0
5	Bu çalışmayı sınıftaki diğer öğrenciler için de uygun buluyorum.	Evet	Evet	Hayır	2	1
6	BOY + KSAS stratejisini, öğrenme gücü bulunan öğrenciler için kolay uygulanabilir bir strateji olduğunu düşünüyorum.	Evet	Evet	Hayır	2	1
7	Bu yöntemin farklı derslerde de kullanılmasını öneririm.	Evet	Evet	Evet	3	0

Tablo 3.2. Öğrencilere Ait Sosyal Geçerlik Bulguları

Soru No	Soru Metni	Öğrenci 1	Öğrenci 2	Öğrenci 3	Evet Sayısı	Hayır Sayısı
1	Metin yazarken BOY+KSAS Stratejisi’ni kullanmam daha hızlı ve kolay ikna edici metin yazmamı sağladı.	Evet	Evet	Evet	3	0
2	BOY+KSAS Stratejisini kullanarak ikna edici metin yazmak çok zevkliydi.	Evet	Evet	Hayır	2	1
3	BOY+KSAS Stratejisi’nin içindeki öz düzenlemeler, yazma sürecini daha iyi anlamamı sağladı.	Evet	Evet	Evet	3	0
4	BOY+KSAS Stratejisi’nde öğrendiğim şematik düzenleyicileri bakmadan çizebilirim.	Evet	Evet	Evet	3	0
5	BOY+KSAS Stratejisi’ndeki şematik düzenleyicileri kullanmadan da BOY+KSAS Stratejisi’ni kullanarak ikna edici metin yazabilirim.	Evet	Evet	Hayır	2	1
6	İkna edici metin yazma öğretim süreci, öz düzenleme becerilerimi geliştirmeme çok yardımcı oldu.	Evet	Evet	Hayır	2	1
7	Artık ikna edici metin yazarken BOY+KSAS Stratejisi’ni kullanmayı tercih ederim	Evet	Evet	Evet	3	0
8	Artık ikna edici metin yazarken öğrendiklerimi başka derslerde de kullanabilirim.	Evet	Evet	Evet	3	0

4. TARTIŞMA

Bu çalışmada, ÖDSG modeline dayanan ve yapılandırılmış bir yazma stratejisi olan BOY + KSAS'ın (POW + TREE) ÖG olan öğrencilerin ikna edici metin yazma becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Tek denekli araştırma desenlerinden yoklama denemeli katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılarak stratejinin bireysel düzeyde etkileri değerlendirilmiş ve müdahale ile yazma performansı arasındaki ilişki test edilmiştir.

Araştırmanın bulguları, BOY+KSAS (POW+TREE) stratejisinin ÖG olan öğrencilerin ikna edici metin yazma performansını artırmada işlevsel bir ilişki kurduğunu göstermiştir. BOY+KSAS (POW+TREE) stratejisi ÖG yaşayan öğrencilerin ikna edici yazma performansını anlamlı biçimde artırdığını göstermektedir. Strateji, öğrencilerin yazılı anlatım süreçlerini daha sistematik biçimde yapılandırmalarına ve yazma sürecine dair öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamıştır. Bu sonuçlar, ÖDSG yaklaşımının öğrenme güçlüğü olan bireyler için etkili bir öğretim yöntemi olduğunu ortaya koyan önceki çalışmalarla uyumludur (Mason et al., 2010; Mazeh ve Safa, 2020). Araştırma sonuçları, benzer eğitim bağlamlarında ÖDSG modelinin etkililiğini ortaya koyan önceki çalışmalarla örtüşmektedir. BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisi, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada etkili bir yapı sunmaktadır. Mazeh ve Safa (2020), ÖDSG'nin temel bileşenleri olan modelleme, rehberli uygulama ve yapılandırılmış desteklerin öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde kritik rol oynadığını vurgulamış, Mason et al. (2010) ise bu stratejilerin duygusal ve davranışsal bozukluğu olan ergenlerde yazma kalitesini artırdığını rapor etmiştir. Benzer şekilde, Mastropieri et al. (2009) çalışmasında, duygusal yetersizlikleri olan öğrencilerin ÖDSG gibi yapılandırılmış yöntemlerle yazılı anlatım akıcılıklarında ve içerik organizasyonlarında önemli ilerlemeler kaydettiği belirtilmiştir. Yazarlar, özellikle yoğun güçlükler yaşayan öğrencilere yönelik öğretim sürecinin uzun süreli ve bireyselleştirilmiş olması gerektiğine dikkat çekmiştir. Ayrıca, Rouse ve Graham'ın (2014) meta-analizi, yapılandırılmış yazma stratejilerinin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler üzerinde güçlü ve anlamlı etkiler yarattığını ortaya koymuştur; ÖDSG tabanlı stratejilerin organize etme, fikir geliştirme ve hedef kitleye uygunluk gibi yazma boyutlarında etkili olduğu belirtilmiştir. Hughes et al. (2019) ise, ÖDSG kapsamındaki öz düzenleme

becerilerinin grafik düzenleyicilerle birlikte kullanıldığında hem yazı uzunluğunu hem de bütüncül kalitesini artırdığını ve bunun öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Little et al. (2010) çalışması da, SRSD stratejilerinin davranışsal desteklerle birlikte uygulanmasının özel gereksinimli öğrencilerin yazılı anlatım kalitesinde ve sınıf içi katılımlarında belirgin iyileşmeler sağladığını göstermiştir.

Araştırmada, öğrencilerin ikna edici metin yazma becerilerinde BOY+KSAS (POW+TREE) stratejisiyle belirgin ilerleme kaydettikleri gözlenmiştir. Müdahalenin üçüncü oturumundan itibaren kelime sayılarında artış görülmüş; bu durum, öğretimin etkinliğini ve öğrencilerin daha ayrıntılı içerik üretme becerisini yansıtmaktadır. Bu gelişmeler, yapılandırılmış öğretim yaklaşımlarının öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler üzerindeki olumlu etkisini destekleyen önceki bulgularla örtüşmektedir (Hoover et al., 2012; Mason et al., 2010).

Yazılı anlatım sürecinde öğrencilerin özellikle planlama ve fikirleri organize etme aşamalarında güçlük yaşadığı bilinmektedir. BOY+KSAS (POW+TREE) stratejisi, öğrencilerin bir fikri seçip yapılandırmalarını, neden-sonuç ilişkileriyle desteklemelerini sağlayarak yazma sürecini yönetilebilir kılmaktadır. Böylece planlama, uygulama ve izleme becerileri desteklenmektedir. Bu yapı, ÖDSG modellerinin ÖG veya duygusal-davranışsal zorlukları olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirdiğini gösteren çalışmalarla tutarlıdır (Hoover et al., 2012; Mason et al., 2010).

Mason et al. (2010), BOY+KSAS (POW+TREE) stratejisini kullanan öğrencilerin ikna edici metinlerinde kalite artışı olduğunu belirtirken, Hoover et al. (2012) ise metinlerde yanıt bölümleri ve kelime sayısında anlamlı artışlar gözlemlemiştir. Bu sonuçlar, stratejinin yazının niceliği ve içerik organizasyonu üzerindeki olumlu etkisini desteklemektedir. Taft ve Mason (2010) ile Mason et al. (2017) ve Mazeh ve Safa (2020) tarafından yapılan çalışmalar da yapılandırılmış yazma stratejilerinin metin kalitesi ve uzunluğunu artırdığını ortaya koymaktadır. Mastropieri et al., (2012) yarı deneysel çalışmasında ise SRSD öğretiminin metin uzunluğu, ikna edici öğeler ve genel yazı kalitesinde anlamlı kazanımlar sağladığı bildirilmiştir. ÖG yaşayan lise öğrencileriyle yapılan çalışmalar da benzer sonuçlar sunmakta; BOY+KSAS (POW+TREE) ile yapılan müdahalelerde yanıt bölümü sayısı ve kelime sayısında artışlar gözlenmektedir (Hoover et al., 2012). Bu durum,

stratejinin farklı öğrenci gruplarında uygulanabilirliğini ve etkinliğini göstermektedir.

Genel olarak, yazma becerilerinde güçlük yaşayan öğrenciler için yapılandırılmış, doğrudan ve açık öğretimin önemi vurgulanmaktadır. Datchuk ve Kubina (2012), etkili müdahalelerin doğrudan strateji öğretimi ve uygulama fırsatları içermesi gerektiğini savunurken, Little et al. (2010) da ÖDSG modellerinin duygusal ve davranışsal güçlük riski taşıyan öğrencilerde BOY+KSAS (POW+TREE) gibi stratejilerle olumlu sonuçlar doğurduğunu belirtmiştir. Mason et al. (2011) ise yazma becerilerinin aşamalı geliştirilmesine odaklanan pedagojik yaklaşımlarla BOY+KSAS'ın (POW+TREE) sistematik ve yapılandırılmış çerçevesinin, öğrencilerin bilişsel farkındalıklarını artırdığını ve sürdürülebilir öğrenmeyi desteklediğini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, bu araştırma ve literatür ışığında, BOY+KSAS (POW+TREE) stratejisinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ikna edici yazma becerilerinde anlamlı gelişmeler sağladığı söylenebilir. Yazı uzunluğu, içerik kalitesi ve metin organizasyonundaki artışlar, bu tür yapılandırılmış öğretim yöntemlerinin akademik başarıya katkı sağlamanın ötesinde, öğrencilerin özgüvenini ve yazmaya yönelik motivasyonlarını da artırabileceğini göstermektedir (Truckenmiller et al., 2014).

Bu araştırmanın bulguları, BOY+KSAS (POW+TREE) stratejisinin yalnızca öğrencilerin yazılı ürünlerini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda öz düzenleme süreçlerine de anlamlı katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Bu durum, etkili öğretimin yalnızca bilgi aktarmakla sınırlı kalmaması, aynı zamanda öğrencilerin kendi öğrenmelerini planlama, izleme ve değerlendirme becerilerini geliştirmesi gerektiğini vurgulayan öz düzenleme kuramı ile örtüşmektedir (Rouse ve Graham, 2014). BOY+KSAS (POW+TREE) stratejisinin dayandığı SRSD modeli, öğrencilerin yazma sürecini yapılandırılmış adımlarla yürütmelerini sağlayarak hem akademik başarılarını hem de öğrenme süreçlerini yönetebilme becerilerini desteklemektedir. Rouse ve Graham'ın (2014) gerçekleştirdiği meta-analiz çalışması, SRSD modeliyle öğretilen BOY+KSAS (POW+TREE) gibi stratejilerin, öğrencilerin yazı kalitesinde ve öz düzenleyici becerilerinde anlamlı artışlar sağladığını göstermektedir. BOY+KSAS (POW+TREE) stratejisinin sunduğu sistematik öğretim, öğrencilere hedef belirleme, içerik planlama ve kendi yazma süreçlerini izleme becerileri kazandırmaktadır. McMaster et al. (2017) da benzer şekilde, metin üretimi ve öz düzenleme bileşenlerini içeren yazma

müdahalelerinin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede etkili olduğunu vurgulamıştır. Bu bulgular, söz konusu stratejilerin hem yazının yapısal niteliğini hem de öğrenme sürecinin yönetimini destekleyen çift yönlü bir etki yarattığını ortaya koymaktadır.

Jin'in (2023) çalışması da yazmaya yönelik öz yeterlik ile öz düzenleme stratejileri arasındaki olumlu ilişkiye dikkat çekmektedir. Kendilerini başarılı birer yazar olarak gören öğrenciler, genellikle yazma sürecinde daha istekli, planlı ve stratejik davranmakta; bu da başarıya giden süreci desteklemektedir. Bu araştırmada da öğrencilerin zaman içinde artan özgüvenlerinin ve gelişen yazma becerilerinin, öz düzenleyici davranışlarla desteklendiği gözlemlenmiştir. Benzer biçimde, Hwang (2025), yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde hedef belirleme, planlama ve öz değerlendirme gibi SRL (Self-Regulated Learning) stratejilerinin merkezi rol oynadığını ifade etmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgular, BOY+KSAS (POW+TREE) stratejisinin bu tür öz düzenleme bileşenlerini etkili biçimde içselleştirmeye katkı sunduğunu ve öğrencilerin yazma sürecinde daha bağımsız hareket etmelerini sağladığını ortaya koymaktadır. Ayrıca Brunstein ve Glaser'in (2011) çalışması, öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerinin öğrencilerin metin oluşturma becerilerini nasıl geliştirdiğini ortaya koymakta ve bu araştırmanın bulgularıyla teorik düzeyde örtüşmektedir. Söz konusu model, yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin ardındaki bilişsel süreçleri açıklamakta ve BOY+KSAS stratejisinin neden etkili bir öğretim yöntemi olduğunu kuramsal düzeyde desteklemektedir. Sonuç olarak, bu araştırmada hem yazılı ürünlerde hem de öz düzenleme süreçlerinde gözlemlenen olumlu etkiler, BOY+KSAS (POW+TREE) stratejisinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için kapsamlı ve etkili bir öğretim yaklaşımı olduğunu göstermektedir. Bu strateji, yalnızca kısa vadeli akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin bağımsız öğrenme, öz yönetim ve etkili iletişim gibi yaşam boyu kullanabilecekleri becerilerin gelişimini de desteklemektedir.

Bu araştırmanın bulguları, BOY+KSAS (POW+TREE) stratejisinin yalnızca öğrencilerin yazılı ürünlerinin kalitesini artırmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrenme sürecindeki bilişsel işleyişlerini de önemli ölçüde desteklediğini ortaya koymaktadır. Bu çift yönlü fayda, Bilişsel Yük Kuramı (CLT) perspektifinden değerlendirildiğinde özellikle anlam kazanmaktadır. CLT'ye göre, çalışma belleğinin kapasitesi sınırlıdır ve öğrenciler ikna edici yazma gibi çok

aşamalı ve bilişsel açıdan yoğun görevlerle karşılaştıklarında, özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrenciler bilişsel kaynaklarının aşırı yüklenmesiyle karşılaşabilirler (Sweller et al., 2019). BOY+KSAS (POW+TREE) stratejisi, yazma görevini yapılandırılmış bir sürece dönüştürerek bilişsel yükün bileşenlerini etkili bir biçimde yönetmektedir. Yazma görevini daha yönetilebilir parçalara ayırarak dışsal bilişsel yükü azaltmakta, böylece öğrencilerin zihinsel kaynaklarını fikir üretme, organize etme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey bilişsel süreçlere odaklamalarına olanak sağlamaktadır (Chen, 2025). Bu yapılandırılmış yaklaşım, yazma sürecinde yer alan bilişsel işlemleri desteklemekte ve daha iyi öğrenme sonuçlarını teşvik etmektedir. Araştırmalar, bilişsel destek araçları ile karmaşık görevleri yürüten öğrencilerin, zihinsel çabalarını görevin kendisiyle boğuşmak yerine kavramları anlama ve uygulamaya yönlendirdiklerini göstermektedir (Putri et al., 2024). Ayrıca, bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin bilişsel yükü hafifletmede etkili olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur. Örneğin bir çalışmada bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin kullanımı sayesinde öğrencilerin yazma sürecini daha etkili yönettiklerini, bilgi fazlalığına kapılmadan fikir üretip argümanlarını yapılandırabildiklerini ortaya koymuştur (Azizah ve Soraya, 2023). BOY+KSAS (POW+TREE) stratejisinin uygulanmasıyla elde edilen bulgular da bu sonuçları destekleyerek, öğrencilerin yalnızca yazılı ürünlerini geliştirmekle kalmayıp, yazmanın bilişsel taleplerini sistematik uygulama ve destekle daha iyi yönetebildiklerini göstermektedir. Bunun yanında, BOY+KSAS (POW+TREE) stratejisinin faydalarının yalnızca ürün geliştirmeye sınırlı kalmayıp, karmaşık yazma görevlerinde kritik öneme sahip öz düzenleme becerilerinin gelişimini de kapsadığı belirtilmelidir. Sweller'in teorisi hem içsel hem de dışsal bilişsel yükün yönetilmesiyle öğretmenlerin öğrenci başarısını artırabileceğini vurgulamaktadır (Sweller et al., 2019). BOY+KSAS (POW+TREE) stratejisinin yapılandırılmış yazma yaklaşımı, öğrencilere öğrenmelerini kendi kendilerine izleme, hedef belirleme ve yazılı çalışmalarını değerlendirme becerilerini geliştirerek bilişsel aşırı yüklenmeden kaçınmalarına yardımcı olacak net bir çerçeve sunmaktadır.

Araştırma sonuçları, ÖG olan öğrencilerin BOY+KSAS (POW+TREE) stratejisi ile gerçekleştirilen öğretim uygulamaları sonrasında kazandıkları becerileri, müdahale sonrasındaki 1 ve 2 hafta boyunca da koruduklarını göstermektedir. Öğrenilen becerilerin bu süre boyunca korunması, BOY+KSAS (POW+TREE) stratejisinin yalnızca yazma sürecinde anlık faydalar sağlamakla

kalmayıp, aynı zamanda kazanılan becerilerin uzun vadeli muhafazasını ve uygulanmasını da desteklediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, sürekli destek olmadan ilerlemeyi sürdüremeyen öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için kritik bir önem taşımaktadır (Alkthey ve Al-Qiawi, 2020).

Araştırmalar, stratejik yazma öğretiminin hem anlık performansı hem de uzun vadeli beceri kazanımını artırmada önemli olduğunu vurgulamaktadır. Örneğin, Graham et al. (2017), yazma becerilerini geliştirmek için etkili öğretim uygulamalarının önemine dikkat çekmekte ve öğrencilerin yazma performansını zamanla artırmak üzere tasarlanmış stratejilerden fayda sağladığını belirtmektedir. Planlama, organize etme ve ikna edici yazmada detaylandırmayı içeren BOY+KSAS (POW+TREE) stratejisi, bu bulgularla uyumludur. Yapılandırılmış yaklaşımlarla öğrenciler, sadece etkili yazmayı öğrenmekle kalmayıp, aynı zamanda bu becerileri gelecekteki yazma görevlerinde içselleştirme ve uygulama yeteneği kazanırlar ki bu durum daha başarılı yazma sonuçlarıyla ilişkilidir (Alkthey ve Al-Qiawi, 2020; Graham et al., 2017).

Ayrıca, var olan çalışmalarda yazma becerilerinin gelişiminde açık ve doğrudan öğretimin rolü de iyi belgelenmiştir. Örneğin, Subon ve Unin (2021), açık kelime öğretiminin öğrencilerin yazma performansını olumlu yönde etkilediğini ve net pedagojik çerçevelerin yazma becerilerinde anlamlı gelişmelere yol açtığını göstermiştir. Benzer şekilde, BOY+KSAS (POW+TREE) stratejisini kullanan öğrencilerde gözlenen kalıcı etkiler, eleştirel düşünme ve organizasyon gibi etkili yazmanın temelini oluşturan becerilere vurgu yapan açık öğretim yaklaşımına bağlanabilir. Bu görüş, özellikle zorluk yaşayan öğrencilerde açık öğretimin yazma becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini ortaya koyan Datchuk et al. (2015) araştırmalarıyla da desteklenmektedir. Bunun yanı sıra, bulgular, öğrenci katılımını ve öz düzenlemeyi teşvik eden stratejileri destekleyen literatüre katkıda bulunmaktadır. Zhang ve Zhang (2022), öz düzenlemeye dayalı stratejilerin entegrasyonunun öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini, ilerlemelerini değerlendirmelerini ve stratejilerini zamanla uyarlamalarını sağladığını belirtmiştir. Mevcut çalışmanın sonuçları da, POW+TREE stratejisi aracılığıyla sağlanan öz düzenlemeye dayalı öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin öğrendiklerini hemen uygulayabildiklerini ve bu becerileri etkili şekilde koruyabildiklerini göstermektedir.

Son olarak, BOY+KSAS (POW+TREE) stratejisiyle kazanılan becerilerin sürdürülebilirliği, Panadero et al. (2018) da belirttiği gibi biçimlendirici değerlendirmenin önemini yansıtmaktadır. Araştırmalar, öz değerlendirme de dahil olmak üzere biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin yazma gelişimi üzerinde anlamlı etkileri olduğunu ve becerilerin kalıcılığını kolaylaştırdığını göstermektedir. BOY+KSAS (POW+TREE) stratejisinin sürekli değerlendirme uygulamalarıyla birlikte kullanılması, öğrencilerin uzun vadeli beceri korumasını daha da güçlendirebilir. Sonuç olarak, bu çalışmanın bulguları, BOY+KSAS (POW+TREE) stratejisinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ikna edici yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ve bu becerilerin zaman içinde sürdürülmesinin önemini vurgulamaktadır. Açık strateji öğretimi, öz düzenleme ve biçimlendirici değerlendirme arasındaki etkileşim, öğrencilerin yazma gelişimini anlamlı biçimde destekleyen sağlam bir çerçeve oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın bulguları, ÖG yaşayan öğrencilerin ÖDSG modeli ile birlikte uygulanan BOY+KSAS (POW+TREE) stratejisi kullanılarak yapılan öğretim uygulamaları sonucunda edindikleri becerileri farklı kişiler ve ortamlar arasında aktarabildiklerini göstermektedir. Elde edilen veriler, müdahalenin etkisinin sadece belirli bir grup ya da bağlamla sınırlı kalmadığını; kazanılan becerilerin çeşitli koşullarda da sürdürülebilir olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, etkili öğretim yaklaşımlarının yalnızca yeni beceriler kazandırmakla kalmayıp, aynı zamanda bu becerilerin farklı durumlarda uygulanabilirliğini artırdığına işaret etmekte ve özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için önemli bir kazanım olarak değerlendirilmektedir. Araştırmalar, becerilerin farklı bağlamlarda transferini teşvik eden öğretim stratejilerinin önemini sürekli olarak vurgulamaktadır. Örneğin, Hazelzet et al. (2019), sürdürülebilir istihdamı desteklemeye yönelik müdahaleler üzerine yaptıkları sistematik derlemede, beceri genellemesini teşvik eden stratejilerin farklı ortamlardaki performansı olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bu da BOY+KSAS (POW+TREE) stratejisinin benzer şekilde, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çeşitli ortamları etkin bir şekilde yönetmelerine yardımcı olan becerileri geliştirebileceğini düşündürmektedir.

Başka bir çalışmada, Pulu et al. (2018), BOY+KSAS (POW+TREE) kullanılarak edinilen yazma becerisini genelleme, transfer etme ve genel yazma performansını olumlu yönde etkilediğini ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra, Graham et al. (2016), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma özelliklerini

inceledikleri çalışmalarında, etkili müdahalelerin yazmanın teknik yönlerini geliştirmekle kalmayıp, öğrencilerin özgüvenini ve çeşitli bağlamlarda iletişim kurma becerilerini de artırdığını ortaya koymuşlardır. Ayrıca Rogers ve Graham'ın (2008) yaptığı meta-analizinde ÖDSG modelinin farklı yazı türlerine uygulanmasında olumlu etkileri ortaya konulmuştur. BOY+KSAS (POW+TREE) stratejisiyle kazanılan becerilerin genellenebilirliği, planlama, organize etme ve detaylandırma gibi unsurlara vurgu yapan yapısal tasarımıyla ilişkilendirilebilir. Bu yapılandırılmış yaklaşım, öğrencilerin farklı yazma görevlerine ve hedef kitlelere uyarlanabilen çok yönlü bir beceri seti geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Graham et al., 2016).

Bu araştırmanın bulguları, BOY+KSAS (POW+TREE) stratejisi ile yürütülen müdahalenin sosyal geçerliğini ortaya koymakta; hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin müdahale süreci ve çıktıları hakkında olumlu görüşler bildirdiklerini göstermektedir. Öğretmenler ve öğrenciler, stratejinin yazma becerileri üzerindeki olumlu etkilerini ve uygulama sürecindeki işlevselliğini vurgulamışlardır. Bu durum, müdahalenin yalnızca akademik açıdan etkili olmakla kalmadığını, aynı zamanda uygulayıcılar ve yararlanıcılar tarafından da kabul gördüğünü ve desteklendiğini göstermektedir. Öğrencilerin öğretim sürecine istekli katılım sağlamaları, özellikle konu seçiminden keyif almaları, stratejinin etkileşim boyutunun öğrencilerin öğrenme deneyimlerine olumlu yansıdığını göstermektedir (Hurley, 2012). Ancak bazı öğrenciler oturumların süresinin uzun olması nedeniyle zaman zaman sıkıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, içerik açısından zengin olan müdahale sürecinin sunum biçiminde bazı düzenlemelere ihtiyaç duyabileceğine işaret etmektedir. Öğrenciler arasında oturumları tamamlama süreleri ve oturum sayısı bakımından gözlenen farklılıklar ise bireysel farklılıklara duyarlı, esnek öğretim yaklaşımlarının önemini ortaya koymaktadır. Özellikle öğrenme güçlüğü olan bireyler için bireyselleştirilmiş öğretimin etkili olduğu bilinmektedir (Leko, 2014).

Sosyal geçerlik kavramı, bir müdahalenin hedefleri, yöntemleri ve sonuçlarının, doğrudan etkilenen bireyler tarafından ne ölçüde değerli bulunduğunu yansıttığı için eğitsel uygulamalarda belirleyici bir ölçüttür. Hurley (2012), katılımcı geri bildirimlerinin –görüşme ya da anket yoluyla– müdahalenin etkililiğine dair önemli göstergeler sunduğunu ve bu açıdan sosyal geçerliğin, müdahalelerin sürdürülebilirliğini destekleyen bir unsur olduğunu ifade etmektedir.

Ayrıca, farklı öğrencilerin stratejiyi öğrenme süresi ve uygulama yoğunluğu açısından gösterdiği çeşitlilik, öğretim sürecinin bireysel gereksinimlere göre uyarlanmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Leko (2014), özel eğitim bağlamında bireyselleştirmenin, öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin farklı hızlarda ve destek düzeylerinde ilerleyebileceği dikkate alınarak planlanması gerektiğini belirtmektedir. BOY+KSAS (POW+TREE) stratejisinin bu farklılıklara uyum sağlayabilmesi, tasarımının esnekliğini ve farklı öğrenci profillerine hitap edebilme potansiyelini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin stratejiyi uygulanabilir ve faydalı bulmaları bulgusu dikkat çekicidir. Eğitim ortamlarında sosyal geçerlik üzerine yapılan çalışmalar, paydaşlar tarafından kabul gören ve işlevsel bulunan müdahalelerin uygulamada kalıcılık olasılığını artırdığını ortaya koymaktadır (Zhizhou, 2024). Bu bağlamda, BOY+KSAS (POW+TREE) stratejisinin öğretmenlerce benimsenmesi, bu tür yapılandırılmış yazma öğretimi yaklaşımlarının eğitim sistemine entegrasyonu açısından umut verici bir bulgudur.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Yazma becerisinde yaşanan zorlukların azaltılması ve yazma becerisinin geliştirilmesi için bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesi gerekmektedir (Fidalgo et al., 2017; Graham, 2019). Bu doğrultuda araştırmanın amacı, ÖG'li öğrencilere ikna edici metin yazma becerisinin öğretiminde kanıta dayalı bir yazma stratejisi olan ÖDSG modeli temelinde şekillenen BOY + KSAS (POW+TREE) stratejisinin etkililiği olarak belirlenmesinde önemli olmuştur. Bu amaçla birlikte BOY + KSAS (POW+TREE) stratejisi ile yapılan öğretimlerin farklı ortam ve kişilere genelleme üzerine etkisini, öğretim sona erdikten sonra 1 ve 2 hafta sonra yapılan izleme üzerine etkisini ve bu strateji ile ilgili öğrenciler ve öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye yönelik sosyal geçerliği araştırılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri öğrencilerin ikna edici metin yazma becerisini gerçekleştirme düzeyleri; bağımsız değişkeni ise BOY + KSAS (POW+TREE) stratejisi ile yapılan öğretimdir. Bu öğretim stratejisinde altı farklı basamaktan oluşmaktadır. Basamaklar arası geçiş ölçütü %80 olarak belirlenen bu oturumlar ÖDSG öğretim modeli basamaklarına göre yapılmıştır. Araştırmada tek-denekli araştırma desenlerinden yoklama denemeli katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır ve yaşları 11-12 arasında değişen, ÖG tanısı bulunan üç öğrenci araştırmanın deneklerini oluşturmuştur. Belirlenen yazma hedefi ile ilgili her bir öğrenci ile seçilen araştırma yöntemine göre, farklı zamanlarda, bire bir oturumlar gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlarda veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan formlar kullanılmıştır ve tüm araştırma süreci video kamera ile kaydedilmiştir. Araştırmanın sonucunda ÖG olan bireylere ikna edici metin yazma becerisinin öğretiminde BOY+KSAS (POW+TREE) stratejisi ile yapılmış öğretimlerin etkili, kalıcı ve genellenebilir olduğu ortaya konulmuştur. Bu etkililiği belirlemek için araştırma sürecinde elde edilen veriler grafiklere çizilmiştir. Bu grafiklerin çiziminde Microsoft Exel ve Microsoft Word programları kullanılmıştır. Toplanan veriler görsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu analizler sonucunda BOY+KSAS (POW+TREE) stratejisinin ikna edici metin yazma becerisinin öğretiminde etkili olduğu görülmüştür. Bu araştırma kapsamında ele alınan araştırmanın beş sorusuna yönelik sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

BOY + KSAS'ın (POW + TREE) ÖG Olan Öğrencilerin İkna Edici Metin

Yazma Becerileri Üzerindeki Etkisi

ÖDSG modeli temelinde uygulanan BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisi kullanılarak yapılan öğretim uygulamaları sonucunda öğrencilerin ikna edici metin yazma performanslarında gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda BOY + KSAS'ın (POW+TREE), ileri düzey yazma becerilerinde yazma konusunda güçlük çeken ÖG'li öğrencilerin ikna edici metin yazma becerilerini geliştirebilen yapılandırılmış ve etkili bir yazma stratejisi olduğu sonucuna varılabilir. Öğrenci grafiklerinden yola çıkarak BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisinin ikna edici metin öğeleri sayısını, metnin genel yapı ve organizasyonunu geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca öğrenciler fikir geliştirme ve yazma sürecine odaklanmada ilerleme kaydetmişlerdir. Araştırmacı gözlemlerine göre strateji sayesinde öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşmuş olup, öğrencinin yazma sürecini kendisi yönetebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

ÖG Olan Öğrencilerin İkna Edici Metin Yazma Performanslarının Genellenme

Durumu

ÖDSG modeli ile BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisi kullanılarak yapılan öğretim uygulamalarından sonra ÖG olan öğrencilerin, ikna edici metin yazmada gösterdikleri performanslarını farklı ortam ve kişilere genelleyebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

ÖG Olan Öğrencilerin İkna Edici Metin Yazma Performanslarının Kalıcılık

Durumu

ÖDSG modeli ile birlikte BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisi kullanılarak yapılan altı öğretim oturumu boyunca fikir geliştirme, düzenleme, gözden geçirme, düzeltme ve yazma süreçlerini düzenli olarak uygulamışlardır. Öğrenciler öğretim oturumları sonrasında, genelleme oturumlarından 1 ve 2 hafta sonra bile stratejiyi öğrendikleri gibi kullanmaya devam etmişlerdir. Yazma becerisindeki bu gelişmeler zamanla sağlandığından ve izleme verilerinden de anlaşılabacağı üzere strateji etkisinin kalıcı olduğu sonucuna varılabilir.

***BOY + KSAS (POW + TREE) Stratejisinin Yazma Süreci Öncesinde ve
Sonrasında Öğrencilerin Kullandığı Kelime Sayısına Etkisi***

ÖDSG modeli ile BOY + KSAS (POW + TREE) kullanılarak yapılan öğretim uygulamalarının öğrencilerin ikna edici metinlerde kullandıkları kelime sayısını arttırmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler göz önünde bulundurulduğunda BOY + KSAS (POW + TREE) stratejisinin metin uzunluğunu arttırmada etkili olduğu sonucuna varılabilir.

***BOY + KSAS (POW + TREE) Stratejisi Hakkında ÖG'li Olan Öğrenci
ve Öğrenmen Düşünceleri***

Bu tür stratejilerin uygulanması temel yazma becerilerinin geliştirilmesini sağlamakla birlikte, diğer yandan öğrencilerin yazma sürecine katılımını ve kendine olan güvenini de arttıracağı sonucuna varılabilir. Araştırmadan elde edilen bulgular ve araştırmacının gözlemleri doğrultusunda yönelik çeşitli öneriler sunulabilir. Ayrıca bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır ve bu sınırlılıklar göz önünde bulundurularak ileriki araştırmalar için bazı önerilerde bulunulabilir. Öneriler izleyen paragraflarda sunulmuştur.

1) Öncelikle, araştırmanın deneysel uygulamasında öğrenme gücü olan öğrencilere ikna edici metin yazma becerilerinin öğretiminde POW+TREE stratejisi kullanılmış ve bu stratejinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle, öğretmenlere ve diğer uygulamacılara, ikna edici metin yazma becerilerinin öğretiminde bu stratejiyi kullanmaları önerilebilir.

2) Araştırma yalnızca öğrenme gücü yaşayan üç öğrenci ile sınırlıdır. Gelecekteki araştırmalar, sonuçların genellenebilirliğini artırmak amacıyla benzer öğrenci gruplarıyla sistematik tekrar çalışmaları ya da grup deneysel çalışmaları gerçekleştirebilir.

3) POW+TREE stratejisinin, diğer özel gereksinimli öğrencilere (örneğin, üstün zekâya sahip öğrenciler veya OSB olan öğrenciler) ikna edici metin yazma becerileri üzerindeki etkinliği de incelenebilir.

4) Bu çalışmada yazma becerilerinin kalıcılığı, müdahale oturumları bittikten bir ve iki hafta sonra yapılan ölçümlerle değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin öğretildikleri becerileri belirli bir süre boyunca koruduklarını göstermektedir. Bu da yazma becerilerinin kısa vadeli etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, ileriki araştırmalarda POW+TREE stratejisi ile yapılan

müdahalelerin daha uzun vadeli etkilerin değerlendirilebilir. Bu araştırmalar daha uzun süreli takiplerle öğrencilerin yazma becerilerini ne ölçüde korudukları, stratejilerin kalıcılığı ve sürdürülebilirliği hakkında daha kapsamlı bilgiler verebilir.

5) Bu çalışmada BOY + KSAS (POW+TREE) stratejisi, geleneksel kâğıt-kalem yöntemiyle uygulanmıştır. Gelecekteki araştırmalarda, bu stratejinin dijital ortamlarla entegrasyonu sağlanarak teknolojik araçlar üzerinden uygulanması ve etkililiğinin değerlendirilmesi önerilebilir. Ayrıca, kâğıt-kalem yöntemi ile teknoloji destekli uygulamaların karşılaştırıldığı deneysel çalışmalar yapılarak hangi yöntemin öğrenciler için daha etkili ve sürdürülebilir olduğu araştırılabilir. Bu tür çalışmalar, stratejinin farklı uygulama biçimlerinin öğrenme üzerindeki etkilerini ortaya koymada önemli katkılar sağlayacaktır.

6) Bu araştırmada uygulanan müdahale programı dilbilgisi, yazım, noktalama gibi konulara odaklanmamıştır, bu sebeple sonraki çalışmalarda bu faktörlerin yazma müdahalesiyle ilişkisi incelenebilir.

7) Bu araştırmada BOY + KSAS (POW+TREE) stratejisi ile ilgili öğrencilere ve onların öğretmenlerine müdahalenin katkıları ile ilgili düşüncelerine yönelik sorular sorulmuştur fakat öğrenci ailelerine bu konuda soru yöneltilmemiştir. İleriki çalışmalarda müdahalenin etkililiğinin değerlendirilmesinde aile görüşleri faydalı olabilir.

8) Uygulamacılara BOY + KSAS (POW+TREE) stratejisinin öğretim sürecine nasıl entegre edileceği konusunda kapsamlı eğitimler verilmesi tavsiye edilmektedir. Stratejinin etkili ve kalıcı olabilmesi için öğretmenlerin bu yöntemi düzenli aralıklarla tekrar etmeleri ve farklı yazma konularında uygulamaları önem arz etmektedir.

9) Stratejinin uygulanmasında dijital platformlardan (örneğin yazma uygulamaları veya artırılmış gerçeklik araçları) yararlanılarak öğrencilerin ilgisinin ve motivasyonunun artırılması sağlanabilir. Son olarak, ailelere BOY + KSAS (POW+TREE) stratejisi hakkında bilgilendirme yapılması ve öğrencilerin evde de yazma çalışmaları yapmalarının teşvik edilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Aguirre-Mendez, C., Chen, Y., Terada, T., & Techawitthayachinda, R. (2020). Predicting components of argumentative writing and achievement gains in a general chemistry course for nonmajor college students. *Journal of Chemical Education*, 97(8), 2045–2056. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00042>
- Akbayır, S. (2013). *Eğitim fakülteleri için cümle ve metin bilgisi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Akıncılar, V. (2010). *The effect of “PLEASE” strategy training through the self-regulated strategy development (SRSD) model on fifth grade EFL students’ descriptive writing: Strategy training on planning*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktaş, Ş., ve Gündüz, O. (2007). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Pegem.
- Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 37–48
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alberto, P., & Troutman, A. (2013). *Applied Behavior Analysis for Teachers*, (9. Baskı). Prentice Hall.
- Allen-Bronaugh, D. (2013). *The effects of self-regulated strategy development on the written language performance of students on the autism spectrum*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi, Order No. 3562266]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Alkhtery, A. & Al-Qiawi, D. (2020). The effect of spawn strategy in developing persuasive writing skills and productive habits of mind. *Arab World English Journal*, 11(1), 459–481. <https://doi.org/10.24093/awej/vol11no1.31>
- Almumen, H. (2014). Amelioration of students with autism spectrum disorder’s writing: the usage of electronic journals. *Journal of Education and Human Development*, 3(4). <https://doi.org/10.15640/jehd.v3n4a11>
- Alshammari, S. R. (2018). The effectiveness of STOP and DARE in planning and drafting argumentative writing: A case of Saudi college level students. *SSRN Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3151123>
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). *Ruhsal bozuklukların tanınması ve sayısal elkitabı: Tanı ölçütleri başvuru elkitabı* (Çev. E. Köroğlu,). Hekimler Yayın Birliği. (Orijinal eserin basım yılı 2013).
- Anns, S., Gaigg, S., Hampton, J., Bowler, D., & Boucher, J. (2020). Declarative memory and structural language impairment in autistic children and adolescents. *Autism Research*, 13(11), 1947–1958. <https://doi.org/10.1002/aur.2282>
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. Baskı). American Psychiatric Publishing.
- Apsari, Y. (2017). The use of picture series in teaching writing recount text. *Eltin Journal Journal of English Language Teaching in Indonesia*, 5(2), 51. <https://doi.org/10.22460/eltin.v5i2.p51-56>
- Aquil, M. & Ariffin, M. (2020). The causes, prevalence and interventions for dyscalculia in malaysia. *Journal of Educational and Social Research*, 10(6), 279. <https://doi.org/10.36941/jesr-2020-0126>
- Arabacı, Ö. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ve yeterlilikleri hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2007). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. Morpa Kültür Yayınları.
- Aram, D. M. (1998). Acquired aphasia in children. M. T. Sarno (Ed.), *Acquired aphasia* (3. baskı, s. 451–480). Academic Press.
- Arteaga, J., Broisin, J., & Ortiz-Esparza, M. (2019). A content model based on lom specification integrating learning disabilities: toward an adaptive framework. *Research in Computing Science*, 148(5), 9-16. <https://doi.org/10.13053/rscs-148-5-1>
- Asaro, K. & Saddler, B. (2009). Effects of planning instruction on a young writer with asperger syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 44(5), 268–275. <https://doi.org/10.1177/1053451208330895>
- Asaro-Saddler, K. & Bak, N. (2013). Persuasive writing and self-regulation training for writers with autism spectrum disorders. *The Journal of Special Education*, 48(2), 92–105. <https://doi.org/10.1177/0022466912474101>
- Asaro-Saddler, K., Moeyaert, M., Xu, X., & Yerden, X. (2021). Multilevel meta-analysis of the effectiveness of self-regulated strategy development in writing for children with ASD. *Exceptionality*, 29(2), 150–166. <https://doi.org/10.1080/09362835.2020.1850457>
- Asher, A. V. (2006). Handwriting instruction in elementary schools. *The American Journal of Occupational Therapy*, 60(4), 461–471
- Atila, M. (2023). Investigation of the effect of age-related hearing loss on visual memory. *Journal of Health Sciences and Medicine*, 6(2), 401–404. <https://doi.org/10.32322/jhsm.1244208>
- Aydemir, Ö. (2018). *Türk şiirinde duygu ve anlatım*. Alfa Yayınları.
- Aydın, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 12–26. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.947657>
- Aykutlu, H. C. (2021). Özgül öğrenme bozukluğunda etiyolojik değerlendirme ve risk faktörleri. İçinde I. Görker (Ed.), *Özgül Öğrenme Bozukluğu* (s. 14–24). Türkiye Klinikleri.
- Ayuda, S., Yuliana, Y., Rezeki, Y., & Apriliaswati, R. (2023). Enhancing students' writing skill through the use of peer-editing technique. *Journal of Scientific Research Education and Technology (Jsret)*, 2(2), 796–811. <https://doi.org/10.58526/jsret.v2i2.159>
- Azizah, S. and Soraya, S. (2023). A closer look on indonesian efl students' writing process: the application of cognitive and metacognitive strategies. *Reila Journal of Research and Innovation in Language*, 5(2), 128–143. <https://doi.org/10.31849/reila.v5i2.10687>
- Bal, M. (2017). *Anlatı teorisi: Anlatıcı, olaylar ve anlam*. İletişim Yayınları.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. *Psychology of learning and motivation*, 8, 47–89.
- Bamiou, D. E., & Luxon, L. (2008). Auditory processing disorders. *BMJ*, 337, a2080. <https://doi.org/10.1136/bmj.a2080>
- Bano, S. & Yusuf, S. (2023). Role of learning disabilities in academic performance among high school students: significance of demographic variables. *Journal of Professional & Applied Psychology*, 4(3), 333–341. <https://doi.org/10.52053/jpap.v4i3.193>
- Beaugrande, R. A. & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. Longman Group Company.
- Belet, D. (2008). *Türkçe Öğretimi* H. Pilancı (Ed.). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Bender W. N. (2014). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri: Özellikleri, tanılama ve öğretim stratejileri*. (Çev. H. Sarı). Nobel Akademik Yayıncılık, (Orijinal eserin basım yılı 2007).
- Bender, W. N. (2019). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri: Özellikleri, tanılama ve öğretim stratejileri* (Çev. 6. baskı. H. Sarı ve M. Yılmaz). Nobel Yayıncılık. (Orijinal eserin basım yılı 2012).
- Berninger, V. & May, M. (2011). Evidence-based diagnosis and treatment for specific learning disabilities involving impairments in written and/or oral language. *Journal of Learning Disabilities*, 44(2), 167–183. <https://doi.org/10.1177/0022219410391189>
- Berry, A. B., & Mason, L. H. (2012). The effects of self-regulated strategy development on the writing of expository essays for adults with written expression difficulties: Preparing for the GED. *Remedial and Special Education*, 33(2), 124–136. <https://doi.org/10.1177/0741932510375469>
- Bhat, M., Grizenko, N., Ben-Amor, L., & Joobar, R. (2020). Obstetric complications in children with attention deficit/hyperactivity disorder and learning disability. *McGill Journal of Medicine*, 8(2). <https://doi.org/10.26443/mjm.v8i2.502>
- Bıçakcı, A., ve Çakıroğlu, O. (2024). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci: Sınıf öğretmeni deneyimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(43), 2261–2294. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1394780>
- Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858–886. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.858>
- Boykin, A. W. (2014). Educational assessment for the 21st century: Multicultural considerations. In F. T. L. Leong (ed.), *APA handbook of multicultural psychology*, 2, 249–267. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14187-012>
- Bray, L., Mrachko, A., & Lemons, C. (2014). Standardized writing opportunities: a case study of writing instruction in inclusive classrooms. *Teachers College Record*, 116(6), 1–40. <https://doi.org/10.1177/016146811411600606>
- Brickman, A., Stern, Y., & Small, S. (2010). Hippocampal subregions differentially associate with standardized memory tests. *Hippocampus*, 21(9), 923–928. <https://doi.org/10.1002/hipo.20840>
- Bruner, J. (1977). *Early social interaction and language development. Studies in mother-child interaction*. Academic.
- Cabell, S. Q., Zucker, T. A., DeCoster, J., Melo, C., Forston, L. & Hamre, B. (2019) Prekindergarten interactive book reading quality and children's language and literacy development: classroom organization as a moderator. *Early Education and Development*, 30(1), 1–18, Doi: 10.1080/10409289.2018.1514845
- Cappelletti, M. & Price, C. (2014). Residual number processing in dyscalculia. *Neuroimage Clinical*, 4, 18-28. <https://doi.org/10.1016/j.nicl.2013.10.004>
- Carter, C., Joyse, B. & Kravits, S. L. (2002). *Key to effective learning*. Prentice Hall.
- Chalk, J. C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2005). The effects of self-regulated strategy development on the writing process for high school students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28(1), 75–95. <https://doi.org/10.2307/4126974>
- Chanda, S., Puri, P., & Yadav, R. (2020). Measuring the contributions of elderly and non-elderly age-groups to the disability burden in india: a decomposition analysis. [Ön Baskı]. *Research Square* <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-35909/v1>

- Charitaki, G., Marasidi, Y., & Soulis, S. (2018). School adjustment: a case of an adolescent diagnosed with specific learning disabilities. *Open Journal of Social Sciences*, 6(4), 15–26. <https://doi.org/10.4236/jss.2018.64002>
- Chen, S. (2025). Effects of cognitive-, social-, and group-awareness tools on learners' cognitive load in computer-mediated writing classes. *Journal of Computer Assisted Learning*, 41(3). <https://doi.org/10.1111/jcal.70053>
- Christensen, D., Barnes, J., & Rees, D. (2011). Improving the writing skills of accounting students: an experiment. *Journal of College Teaching & Learning (Tlc)*, 1(1). <https://doi.org/10.19030/tlc.v1i1.1902>
- Cletzer, A. (2023). Supporting students in the writing intensive classroom. *Nacta Journal*, 66(1). <https://doi.org/10.56103/nactaj.v66i1.11>
- Cortiella C., Horowitz S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues*. National Center for Learning Disabilities. <https://www.f.org/wp-content/uploads/2014/11/2014-State-of-LD.pdf>. Erişim Tarihi: 03 Nisan 2024.
- Costa, L., Edwards, C., & Hooper, S. (2015). Writing disabilities and reading disabilities in elementary school students. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 17–30. <https://doi.org/10.1177/0731948714565461>
- Coşkun, E. (2016). *Türkçe öğretiminde anlatım türleri*. Pegem Akademi.
- Courtney-Long, E. A., Carroll, D. D., Zhang, Q. C., Stevens, A., Griffin-Blake, S., Armour, B. S., & Campbell, V. A. (2015). Prevalence of disability and disability type among adults united states, 2013. *MMWR. Morbidity and Mortality Weekly Report*, 64(29), 777–782. <https://doi.org/10.15585/mmwr.mm6429a2>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. Baskı). CA: SAGE Yayıncılık.
- Cuenca-Carlino, Y. & Mustian, A. L. (2013). Self-regulated strategy development: connecting persuasive writing to self-advocacy for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 39(1), 3–15. <https://doi.org/10.1177/019874291303900102>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Çaçola P. & Lage G. (2019). Developmental coordination disorder (DCD): An overview of the condition and research evidence. *Motriz: Revista de Educação Física*, 25(2), e101902. <https://doi.org/10.1590/s1980-6574201900020001>
- Çakmak, N. Ö. (2023). *Öğrenme güçlüğü olan ergenlerin aleksitimi düzeylerinin ve akran ilişkilerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Çakmak, Z. (2017). *Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi], Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Çiğdem, A. (2015). *Şiir ve türleri*. Edebiyat Yayınları.
- Çolak, A. (2001). *Zihin özürlü çocuklar ilköğretim okulu ve mesleki eğitim merkezindeki özel eğitim öğretmenlerini zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerileri*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Çuhadar, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 526–549.

- Danforth, S., Slocum, L., & Dunkle, J. (2010). Turning the educability narrative: samuel a. kirk at the intersection of learning disability and “mental retardation”. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 48(3), 180–194. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-48.3.180>
- Daniel, M., Romate, J., Rajkumar, E., George, A., & Abraham, J. (2022). Cognitive style and working memory among adolescents with specific learning disability. *Journal of Education and Health Promotion*, 11(1), 196. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_1556_21
- Darweesh, M., Elsady, S., Reifaie, N., & Sidhom, R. (2020). Dysgraphia: evaluating an arabic training program for remediation of egyptian dysgraphic children. *The Egyptian Journal of Otolaryngology*, 36(1) Article no: 43. <https://doi.org/10.1186/s43163-020-00041-1>
- Datchuk, S. (2015). Teaching handwriting to elementary students with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 48(1), 19–27. <https://doi.org/10.1177/0040059915594782>
- Datchuk, S. and Kubina, R. (2012). A review of teaching sentence-level writing skills to students with writing difficulties and learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 34(3), 180–192. <https://doi.org/10.1177/0741932512448254>
- Datchuk, S., Kubina, R., & Mason, L. (2015). Effects of sentence instruction and frequency building to a performance criterion on elementary-aged students with behavioral concerns and ebd. *Exceptionality*, 23(1), 34–53. <https://doi.org/10.1080/09362835.2014.986604>
- de Castro Araujo, C., & Teixeira, L. (2011). Dificuldades de aprendizagem específicas: Um estudo quantitativo sobre o uso de estratégias de autorregulação numa turma inclusiva (Order No. 30227068) [Yüksek Lisans Tezi, Universidade Nova de Lisboa]. Repositorio da Universidade Nova de Lisboa.
- de Oliveira, R. F., & Wann, J. P. (2011). Driving skills of young adults with developmental coordination disorder: regulating speed and coping with distraction. *Research in Developmental Disabilities*, 32(4), 1301–1308.
- Delano, M. E. (2007). Improving written language performance of adolescents with asperger syndrome. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, 345–351. <https://doi.org/10.1901%2Fjaba.2007.50-06>
- Delehay, F., Bodet, D., Carausu, L., Lejeune, J., Millot, F., Thomas, C., Gandemer, V., Alves, A., & Rod, J. (2021). *Impact of the social deprivation on the psychosocial difficulties of pediatric cancer survivors: A prospective multicentric study* [Hakem değerlendirmesinden geçmemiş çalışma]. Authorea. <https://doi.org/10.22541/au.163339519.90252309/v1>
- Deliveli K. (2020). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma-yazma öğretilirken karşılaşılan güçlükler ve geliştirilen stratejiler, *Turkish Studies*, 15(2), 865–889. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.39883>
- Dehn, M. (2008). *Working memory and academic learning: Assessment and intervention*. John Wiley and Sons.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerini yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84–114.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe Öğretimi*. Pegem Yayıncılık.
- Dilidüzgün, S. (2010). *Metin bilgisi: metin türleri ve metinsellik ölçütleri*. Multilingual Yayıncılık.
- Dinkins, E. G. (2010). *The process and potential of combined writing instruction: Self-regulated strategy development in a workshop classroom* [Doktora Tezi, University of Virginia]. ProQuest Dissertations Publishing.

- Dixon, F., Yssel, N., McConnell, J., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111–127. <https://doi.org/10.1177/0162353214529042>
- Doherty, B. & Jaffe C. (2007). *Writing with the purpose: Persuasive writing*. Hawthorne
- Dominguez, O., & Carugno, P. (2023). *Learning Disability*. StatPearls Publishing.
- DuPaul, G. J., Gormley, M. J., & Laracy, S. D. (2013). Comorbidity of LD and ADHD: Implication of DSM-5 for assessment and treatment. *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), 43-51
- Eaglaton, T. (2007). *How to read a poem*. Blackwell Publishing.
- Einat, A. (2010). Learning and teaching disabilities–chance versus risk. *The journal of the Mofet Institute*, 42, 3–4. (In Hebrew).
- Elawad, O., Dafallah, M., Ahmed, M., Albashir, A., Abdalla, S., Yousif, H., ... & Shama, E. (2022). Bardet–biedl syndrome: a case series. *Journal of Medical Case Reports*, 16(1), 169. <https://doi.org/10.1186/s13256-022-03396-6>
- Ennis, R. P., Jolivet, K., & Boden, L. J. (2013). Stop and dare: self-regulated strategy development for persuasive writing with elementary students with e/bd in a residential facility. *Education and Treatment of Children*, 36(3), 81-99. <https://doi.org/10.1353/etc.2013.0026>
- Erbaş, D. (2018). Güvenirlilik. İçinde G. Kırcaali İftar, E. Tekin İftar, O. Kurt, D. Erbaş, ve E. Tekin İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* (s. 110–132). Anı Yayıncılık.
- Evans, D. (2000). Editorial. *Australasian Journal of Special Education*, 24(1), 3–4. <https://doi.org/10.1017/s1030011200024647>
- Evmenova, A., Regan, K., Boykin, A., Good, K., Hughes, M., MacVittie, N., ... & Chirinos, D. (2015). Emphasizing planning for essay writing with a computer-based graphic organizer. *Exceptional Children*, 82(2), 170–191. <https://doi.org/10.1177/0014402915591697>
- Faridi, A. (2012). *Language teaching theories*. UNNES Press.
- Ferretti, R., MacArthur, C., & Dowdy, N. (2000). The effects of an elaborated goal on the persuasive writing of students with learning disabilities and their normally achieving peers. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 694–702. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.694>
- Fırat, T., & Bildiren, A. (2022). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencileri tanılamaya yönelik modeller ve Türkiye’deki durum. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 663–674. <https://doi.org/10.24315/tred.917755>
- Fidalgo, R., & Torrance, M. (2017). Developing writing skills through cognitive self-regulation instruction. In R. Fidalgo, T. Olive, K. R. Harris, & M. Braaksma (eds.), *Design principles for teaching effective writing*. 34, 89–118. Brill.
- Fitriana, D., Yanti, D., Yunus, A., & Aprilya, R. (2022). Analysis of learning difficulties of class xii high school students on genetic material. *International Journal of Biology Education Towards Sustainable Development*, 2(2), 71–78. <https://doi.org/10.53889/ijbetsd.v2i2.14>
- Fletcher, J. M., Francis, D. J., Morris, R. D. & Lyon, G. R. (2005). Evidence based assessment of learning disabilities in children and adolescents. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 34(3), 506–522.
- Gabel, L., Voss, K., Johnson, E., Lindström, E., Truong, D., Murray, E., ... & Gruen, J. (2021). Identifying dyslexia: link between maze learning and dyslexia susceptibility gene, dcdc2, in young children. *Developmental Neuroscience*, 43(2), 116–133. <https://doi.org/10.1159/000516667>

- Gartland, D. and Strosnider, R. (2020). The use of response to intervention to inform special education eligibility decisions for students with specific learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 43(4), 195–200. <https://doi.org/10.1177/0731948720949964>
- Gast, D. L. (2010). *Single subject research methodology in behavioral sciences*. Taylor & Francis.
- American Psychological Association. Gayatri, D. and Gaffar, M. (2023). The implementation of picture series as learning media to improve students' writing ability related to historical events in recount text. *Edunesia Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 4(2), 790-803. <https://doi.org/10.51276/edu.v4i2.429>
- Genette, G. (1997). *Narrative discourse: An essay in method*. Cornell University Press.
- Gerde, H. K., Bingham, G. E., & Wasik, B. A. (2012). Writing in early childhood classrooms: Guidance for best practices. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 351–359.
- Germano, G., Reilhac, C., Capellini, S., & Valdois, S. (2014). The phonological and visual basis of developmental dyslexia in brazilian portuguese reading children. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01169>
- Goldman, S. E., & Burke, M. M. (2017). The effectiveness of interventions to increase parent involvement in special education: A systematic literature review and meta-analysis. *Exceptionality*, 25(2), 97–115. <https://doi.org/10.1080/09362835.2016.1196444>
- Goldschmidt, R. (2001). Learning disabilities in adults. *Perspective*, 19(1), 51–59.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarda türkçe ve tazin eğitimi*. Kadioğlu Matbaası.
- Gökmen, C., ve Çitil, M. (2022). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin geliştirilmesinde BOY stratejisi: Bir alan derlemesi. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4(2), 1–15. doi:10.37233/TRSPED.2022.0130
- 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* (s. 323–344). Guilford Press
- Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. In C. MacArthur, S. Graham ve J. Fitzgerald (ed.), *Handbook of writing research* (p. 187–207). Guilford Press.
- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277–303. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821125>
- Graham, S. (2020). The sciences of reading and writing must become more fully integrated. *Reading Research Quarterly*, 55(1), 35–44. <https://doi.org/10.1002/rq.332>
- Graham, S. (2023). Writing instruction and intervention research: A historical and theoretical perspective (s. 11–34). https://doi.org/10.1163/9789004546240_003
- Graham, S., Collins, A., & Rigby-Wills, H. (2016). Writing characteristics of students with learning disabilities and typically achieving peers. *Exceptional Children*, 83(2), 199–218. <https://doi.org/10.1177/0014402916664070>
- Graham, S., & Harris, K. R. (1989). Components analysis of cognitive strategy instruction: Effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 353–361.
- Graham, S., & Harris, K. R. (1992). Self-regulated strategy development: A component analysis of the effects of SRSD on learning disabled students' story writing. *Contemporary Educational Psychology*, 17(2), 187–193. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(92\)90024-Z](https://doi.org/10.1016/0361-476X(92)90024-Z)

- Graham, S., & Harris, K. R. (2005a). *Writing better: Teaching writing processes and self-regulation to students with learning problems*. Brookes.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2005b). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning disabilities*. Paul H. Brookes.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2005c). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the Center on Accelerating Student Learning. *The Journal of Special Education*, 39(1), 19–33. <https://doi.org/10.1177/00224669050390010301>
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. H. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory Into Practice*, 41(2), 110–115.
- 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, 207–241.
- Graham, S., Harris, K. R., & Sawyer, R. (1987). Composition instruction with learning disabled students: Self-instructional strategy training. *Focus on Exceptional Children*, 20(4), 1–11. <https://doi.org/10.17161/foec.v20i4.7502>
- Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C., & Schwartz, S. (1991). Writing and writing instruction with students with learning disabilities: A review of a program of research. *Learning Disability Quarterly*, 14, 89–114.
- Graham, S., Kihara, S., McKeown, D., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104, 879–896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>
- Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K., Aitken, A., ... & Talukdar, J. (2017). Reading for writing: a meta-analysis of the impact of reading interventions on writing. *Review of Educational Research*, 88(2), 243–284. <https://doi.org/10.3102/0034654317746927>
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Grangeia, T., Jorge, B., Franci, D., Santos, T., Setúbal, M., Schweller, M., ... & Filho, C. (2016). Cognitive load and self-determination theories applied to e-learning: impact on students' participation and academic performance. *Plos One*, 11(3), e0152462. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0152462>
- Grünke, M. (2021). The POW+TREE strategy's effects on the argumentative writing of struggling secondary students. *Journal of Educational Research and Practice*, 11, 373–385. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2021.11.1.27>
- Güler Bülbül, Ö. (2022). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir öğrenciye ikna edici metin yazma stratejisi öğretiminin etkililiği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1386–1402. <https://doi.org/10.24315/tred.983974>
- Günay, V. D. (2013). *Metin Bilgisi*. Papatya Yayınları.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi Yayınları.
- Güneş, F. 2007. *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayınevi.
- Gürsel, O. ve Vuran, S., (2010). Değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarını geliştirme. İ. Diken (Der.). *İlköğretimde kaynaştırma*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in english*. Longman.

- Hammill, D., Leigh, J., McNutt, G., & Larsen, S. (1988). A new definition of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 11(3), 217–223. <https://doi.org/10.2307/1510766>
- Harris, K. R., & Graham, S. (2008). Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future. BJEP Monograph Series II: No. 6. *British Journal of Educational Psychology*, 1(1), 113–135
- 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. <http://dx.doi.org/10.1177/2372732215624216>
- 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, 1–16.
- Harstad, E. (2018). *Are the learning issues in my family genetic?* Understood. <https://www.understood.org/en/family/siblings/multiple-children-learning-issues/are-the-learning-issues-in-my-family-genetic>
- Hauth, C., Mastropieri, M. A., Scruggs, T., & Regan, K. (2013). Can students with emotional and/or behavioral disabilities improve on planning and writing in the content areas of civics and mathematics? *Behavioral Disorders*, 38(3), 160–173. <https://doi.org/10.1177/019874291303800304>
- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing process. In L. Greggand & E. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing* (p. 3-30). Erlbaum.
- Hayland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. Continuum.
- Hazelzet, E., Picco, E., Houkes, I., Bosma, H., & Rijk, A. (2019). Effectiveness of interventions to promote sustainable employability: a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(11), 1985. <https://doi.org/10.3390/ijerph16111985>
- Heiman, T. (2000). *Learning disabilities: A learning guide*. The Open University.
- Hendriksen, J., Keulers, E., Feron, F., Wassenberg, R., Jolles, J., & Vles, J. (2007). Subtypes of learning disabilities. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16(8), 517–524. <https://doi.org/10.1007/s00787-007-0630-3>
- Hen-Herbst, L. & Rosenblum, S. (2022). Handwriting and motor-related daily performance among adolescents with dysgraphia and their impact on physical health-related quality of life. *Children*, 9(10), 1437. <https://doi.org/10.3390/children9101437>
- Hillocks G. (2006). *The testing trap. How state writing assessments control learning*. Teachers College Press.
- Honig, A. S. (2001) How to promote creative thinking. *Early Childhood Today*, 15(5), 7–34.
- Hoover, T. M. (2010). *Effects of self-regulated strategy development for writing on high school students with learning disabilities* (Order No. 3442878).
- Hoover, T., Kubina, R., & Mason, L. (2012). Effects of self-regulated strategy development for pow+tree on high school students with learning disabilities. *Exceptionality*, 20(1), 20–38. <https://doi.org/10.1080/09362835.2012.640903>
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165–179 <https://doi.org/10.1177/001440290507100203>

- Hosseini, A. (2021). Okuma güçlüğü anahtarı. (Çev. C. Alp). Kopernik. (Orijinal eserin basım tarihi 2017).
- Hovver, T. M. (2010). *Effects of self-regulated strategy development for writing on high school students with learning disabilities*. The Pennsylvania State University The Graduate School College of Education.
- Hudson, D. (2015). *Specific Learning Difficulties – What Teachers Need to Know*. Jessica Kingsley Publishers.
- Hughes, M., Regan, K., & Evmenova, A. (2019). A computer-based graphic organizer with embedded self-regulated learning strategies to support student writing. *Intervention in School and Clinic*, 55(1), 13–22. <https://doi.org/10.1177/1053451219833026>
- Hughes, M., Regan, K., & Evmenova, A. (2019). A computer-based graphic organizer with embedded self-regulated learning strategies to support student writing. *Intervention in School and Clinic*, 55(1), 13–22. <https://doi.org/10.1177/1053451219833026>
- Hultquist, A. M. (2006). *An introduction to dyslexia for parents and professionals*. Jessica Kingsley Publishers.
- Hurley, J. (2012). Social validity assessment in social competence interventions for preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(3), 164–174. <https://doi.org/10.1177/0271121412440186>
- Huscroft-D'Angelo, J., Higgins, K., & Crawford, L. (2014). A descriptive study examining the impact of digital writing environments on communication and mathematical reasoning for students with learning disabilities. *Learning Disabilities a Multidisciplinary Journal*, 20(4). <https://doi.org/10.18666/ldmj-2014-v20-i4-6146>
- Huszaini, S. & Shahril, M. (2023). The development of aerobic dance (ada) modules and its effectiveness towards cognitive development of students with learning disabilities at secondary school putrajaya, malaysia. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(5). <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v13-i5/17098>
- Ilmi, Y. D. (2017). Pick the idea, organize, write it up (pow) & topic, reason, explain, ending (tree) for teaching cohesive devices in efl students. *Asian Journal of English Language Studies (ADJES)*, 4(2). <https://doi.org/10.26555/adjes.v4i2.6879>
- Ismail, A., Lustyantje, N., & Emzir, E. (2020). Efl students' and lecturer's perceptions on collaborative writing. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 7(11), 83. <https://doi.org/10.18415/ijmmu.v7i11.2128>
- Ismawati, I. (2022). The effect of pow+tree strategy towards students' writing skill. *Teaching English as a Foreign Language Overseas Journal*. 10(3). 343–353. Doi: 10.47178/teflo.v10i3.2387
- Işık, D. D. (2022). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için metin değişimi: Mustafa Kutlu'nun "Rüzgarın Oğlu" hikayesi örneği*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.
- İlker, Ö., ve 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(3), 443–469. doi:10.21565/oezegitimdergisi.318602
- İşeri, K. (1998). Okuma ediniminin eğitsel işlevi. *TÖMER Dil Dergisi*, (70), 15-25.
- Jacobson, L. ve Reid, R. (2010). ADHD'li lise öğrencilerinin ikna edici yazı yazma becerilerini geliştirmek. *Exceptional Children*, 76(2), 157–174. <https://doi.org/10.1177/001440291007600202>

- Johnson, E., Hancock, C., Carter, D., & Pool, J. (2012). Self-regulated strategy development as a tier 2 writing intervention. *Intervention in School and Clinic*, 48(4), 218–222. <https://doi.org/10.1177/1053451212462880>
- Judd, S. J. (2012). *Learning disabilities sourcebook* (3. Baskı). Omnigraphics.
- Kaldenberg, E. R., Ganzeveld, P., Hosp, J. L., & Rodgers, D. B. (2016). Common characteristics of writing interventions for students with learning disabilities: A synthesis of the literature. *Psychology in the Schools*, 53(9), 938–953. <https://doi.org/10.1002/pits.21958>
- Kaldenberg, E. R., Therrien, W. J., Watt, S. J., Gorsh, J., & Taylor, J. C. (2011). Science instruction for students with learning disabilities: A meta-analysis. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(4), 188–203. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2011.00340.x>
- Karaca, O., Tirit Karaca, D., Çalış, S., ve Yiğit, G. (2018). *Disleksi: Özgül öğrenme güçlüğü – belirtileri, tanısı, nedenleri, tedavisi, eğitimi*. Psikonet Yayınları.
- Karadağ, R. (2016). Yazma eğitimi. F. Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi: 2015 programına uygun* (s. 163–210). Anı Yayıncılık.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitim*. Pegem Yayınları.
- Karatay, H. (2019). Yazma ile ilgili temel kavramlar. G. Aydın (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları* (s. 73–102). Asos Yayınları.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme süreci. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1–13
- Kaya, D., Doğan, B., ve Yıldırım, K. (2018). Okuduğunu anlama testi geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 44–55.
- Kaynaş, E., ve Anılan, H. (2015). Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 121–147.
- Kazdin, A. E. (2011). *Single-case research design: Methods for clinical and applied settings* (2. Baskı). Oxford University Press.
- Keskin, H. ve Onur, A. (2013). *Dil bilgisi ve metin anlayışı*. Pegem Akademi.
- Kerr, M. N. & Nelson, M. C. (1989). *Strategies for managing behavior problems in the classroom*. (3. Baskı). Merrill Pub. Co.
- Khalili, M., Emadian, S., & Hassanzadeh, R. (2020). Effectiveness of attention training based on fletcher's program, delacato's neuropsychological treatment, and computerized cognitive rehabilitation on executive functions in children with special learning disability. *International Clinical Neuroscience Journal*, 8(1), 30–36. <https://doi.org/10.34172/icnj.2021.07>
- Kızılelma, T., Bağdat, O., & Taştepe, M. (2023). Classroom teachers' awareness, difficulties and suggestions about students with learning disabilities in mathematics. *Shanlax International Journal of Education*, 11(1), 107–118. <https://doi.org/10.34293/education.v11i1-oct.6661>
- Kirk, S. A., & Bateman, B. (1962). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children*, 73–78.
- Koch, L., Lo, W., Mamiseishvili, K., Lee, D., & Hill, J. (2018). The effect of learning disabilities, attention deficit hyperactivity disorder, and psychiatric disabilities on three-year persistence outcomes at four-year higher education institutions. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 48(3), 359–367. <https://doi.org/10.3233/jvr-180944>

- Kohara, A., Han, C., Kwon, H., & Kohzuki, M. (2015). Validity of the special needs education assessment tool (sneat), a newly developed scale for children with disabilities. *The Tohoku Journal of Experimental Medicine*, 237(3), 241–248. <https://doi.org/10.1620/tjem.237.241>
- Kolaç, E. (2009). İlköğretim türkçe oturum kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 594–626.
- Kroeze, K. P. (2022). *The impact of using POW+TREE with high school students with ADHD: Story writing and perceptions* [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of South Dakota.
- Kumar, A. M. V., Vanidevi, P. T., & Shajahan, M. A. (2019). Effect of Brahmi Ghrita in improving the attention in seven- to ten-year-old children with specific learning disability. *International Journal of Research in Ayurveda and Pharmacy*, 10(3), 71–73. <https://doi.org/10.7897/2277-4343.100365>
- Kunwar, R. (2021). Dyscalculia in learning mathematics: underpinning concerns for delivering contents. *Dristikon a Multidisciplinary Journal*, 11(1), 127–144. <https://doi.org/10.3126/dristikon.v11i1.39154>
- Kunwar, R. (2022). *Impacts of dyscalculia in learning mathematics: Some considerations for content delivery and support. In Learning disabilities - Neurobiology, assessment, clinical features and treatments*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.9903>
- Kurnaz, A., ve Sarı, H. (2020). *Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve eğitimleri* (s. 2–25). Pegem Akademi.
- Kurniawan, A. D., & Andani, Y. F. (2022). Challenges faced by students on the online learning during the COVID-19 pandemic in West Kalimantan Province. In A. Setiawan, A. Abduh, & A. Jermisittiparsert (eds.), *Proceedings of the 5th International Conference on Current Issues in Education (ICCIE 2021)*, 627, 300–306. Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220129.067>
- Kutcher, L.M. (2010). *Children with mixed syndromes: ADHD, learning disabilities, Tourette's, bipolarity, Asperger's and more – A guide for parents, teachers and professionals*. Ach.
- Kuzminsky, L. (2004). *Speaking for themselves: self-advocacy of learners with learning disabilities*. Yesod.
- Lavoy, R. (2006). *It is so difficult to make friends with you: how to help a child with learning disabilities achieve social success*. Amatzia.
- Lawrence, D. (2009). *Unoturumtanding dylexia: a guide for teachers and parents*. Open University Press.
- Lee, B., Fitria, A., & Ginting, H. (2019). Analysing literacy and other psychological tendencies using linguistic profile in english expressive writing: are students able but unwilling to write?. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 9(1). <https://doi.org/10.17509/ijal.v9i1.12698>
- Leins, P. A., Cuenca-Carlino, Y., Kihara, S. A., & Thompson, L. (2017). The flexibility of self-regulated strategy development for teaching argumentative text. *Intervention in School and Clinic*, 53(1), 22–28. <https://doi.org/10.1177/1053451217693367>
- Leko, M. (2014). The value of qualitative methods in social validity research. *Remedial and Special Education*, 35(5), 275–286. <https://doi.org/10.1177/0741932514524002>
- Lewandowski, L. J., Lambert, T., Lovett, B. J., Panahon, C. J., & Sytsma, M. R. (2014). College students' preferences for test accommodations. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(3), 231–243. <https://doi.org/10.1177/0829573514522116>

- Lindelauf, J., Reupert, A., & Jacobs, K. (2018). Teachers' use of psycho-educational reports in mainstream classrooms. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 28(1), 1–17. <https://doi.org/10.1017/jgc.2018.2>
- Little, M. A., Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Story, M., & Sandmel, K. (2010). Self-regulated strategies development for persuasive writing in tandem with school-wide positive behavioral support: effects for second-grade students with behavioral and writing difficulties. *Behavioral Disorders*, 35(2), 157–179. <https://doi.org/10.1177/019874291003500206>
- Lyon, G. R. (1996). Learning disabilities. *The Future of Children Special Education For Students With Disabilities*, 6(1), 54–76.
- Maddocks, D. (2018). The identification of students who are gifted and have a learning disability: a comparison of different diagnostic criteria. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 175–192. <https://doi.org/10.1177/0016986217752096>
- Magalhaes, L. C., Cardoso, A. A., & Missiuna, C. (2011). Activities and participation in children with developmental coordination disorder: A systematic review. *Res Dev Disabil*, 32, 1309–1316.
- Mahmud, M., Zainal, M., Rosli, R., & Maat, S. (2020). Dyscalculia: what we must know about students' learning disability in mathematics?. *Universal Journal of Educational Research*, 8(12), 8214–8222. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082625>
- Malona, A. (2017). *The effect of pow tree strategy toward students' writing ability at eight grade of Junior High School 1 Painan*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Universitas Islam Negeri Imam Bonjol Padang.
- Marcella, A. (2023). Students' difficulties in writing linking word. *Teaching English and Language Learning English Journal (Telle)*, 3(1), 45–51. <https://doi.org/10.36085/telle.v3i1.5573>
- Martin, J. R., ve Rose, D. (2007). *Workingwith discourse: Meaning beyond the clause*. Continuum
- Martin, L. C. (2009). *Strategies for teaching students with learning disabilities*. Corwin.
- Mason, L. H., Harris, K. R., & Graham, S. (2011). Self-regulated strategy development for students with writing difficulties. *Teory Into Practice* 50(1), 20–27. doi:10.1080/00405841.2011.534922
- Mason, L., Kubina, R., & Hoover, T. (2011). Effects of quick writing instruction for high school students with emotional disturbances. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 21(3), 163–175. <https://doi.org/10.1177/1063426611410429>
- Mason, L. H., Kubina, R. M., Valasa, L. L., & Cramer, A. M. (2010). Evaluating effective writing instruction for adolescent students in an emotional and behavior support setting. *Behavioral Disorders*, 35(2), 140–156. <https://doi.org/10.1177/019874291003500205>
- Mason, L. H., Reid, R., & Hagaman, J. L. (2012). *Building comprehension in adolescents: Powerful strategies for improving reading an writing in content areas*. Brookes Publishing.
- Mason, L. H., ve Graham S., (2008). Writing instruction for adolescents with learning disabilities: programs of intervention research. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23, 103–112.
- Mason, L., Cramer, A., Garwood, J., Varghese, C., Hamm, J., & Murray, A. (2017). Efficacy of self-regulated strategy development instruction for developing writers with and without disabilities in rural schools: a randomized controlled trial. *Rural Special Education Quarterly*, 36(4), 168–179. <https://doi.org/10.1177/8756870517723617>

- Mason, L., Kubina, R., & Taft, R. (2009). Developing quick writing skills of middle school students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 44(4), 205–220. <https://doi.org/10.1177/0022466909350780>
- Mason, L. H. and Shriner, J. G. (2007). Self-regulated strategy development instruction for writing an opinion essay: effects for six students with emotional/behavior disorders. *Reading and Writing*, 21(1-2), 71–93. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9065-y>
- Massey, J. (2008). *Meeting the needs of students with dislexsia*. Network Continuum
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2016). *Kaynaştırma sınıfı: Etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler* (Çev. M. Şahin ve T. Altun). Nobel Yayıncılık. (Orijinal eserin basım yılı 2009).
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Cuenca-Sanchez, Y., Irby, N., Mills, S., Mason, L., & Kubina, R. (2010). Persuading students with emotional disabilities to write: A design study. In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (eds.), *Literacy and learning: Advances in learning and behavioral disabilities* (s. 237–268). Emerald.
- Mastropieri, M., Scruggs, T., Cerar, N., Allen-Bronaugh, D., Thompson, C., Guckert, M., ... & Cuenca-Sanchez, Y. (2012). Fluent persuasive writing with counterarguments for students with emotional disturbance. *The Journal of Special Education*, 48(1), 17–31. <https://doi.org/10.1177/0022466912440456>
- Mastropieri, M., Scruggs, T., Mills, S., Cerar, N., Cuenca-Sanchez, Y., Allen-Bronaugh, D., ... & Regan, K. (2009). Persuading students with emotional disabilities to write fluently. *Behavioral Disorders*, 35(1), 19–40. <https://doi.org/10.1177/019874290903500102>
- Mazeh, N., & Safa, N. (2020). The effect of self-regulated strategy development on persuasive writing: A quasi-experimental study among grade 6 students in Lebanese private schools. *Journal of Education and Practice*, 11(32), 22–32. <https://doi.org/10.1177/jep/11-32-03>
- McGill, R. J., Styck, K. M., Palomares, R. S., & Hass, M. (2016). Critical issues in specific learning disability identification. *Learning Disability Quarterly*, 39(3), 138–146. <https://doi.org/10.1177/0731948715618504>
- McMahon, C. (2024). College students recognize characteristics of autism, but struggle to differentiate between characteristics of autism and other disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 55(11), 2767–2777 <https://doi.org/10.1007/s10803-024-06631-9>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1975). *Özel eğitime muhtaç çocuklar hakkında yönetmelik* [Resmi Gazete, Sayı: 15152]. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/15152.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1985). *Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına bağlı özel eğitim okulları yönetmeliği*. [Resmi Gazete, Sayı:18729]. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18729.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği* [Resmi gazete, Sayı: 30471].
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). Türkçe oturumu öğretim programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2019571639225302T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- Melekoğlu, M. A. (2018). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu & O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* (s. 1–32). Ayrıntı Basımevi.
- Melekoğlu M. A., ve Yıldız G., (2020). *Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler: aileler için rehber kitapçık* (1. Baskı). MEB, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, ISBN: 978-975-11-5497-2
- Melekoğlu, M. A, Erden, G., ve Çakıroğlu, O. (2021). Oral Reading Skills and Comprehension Test-II (SOBAT-II): Assessment of reading fluency and comprehension of Turkish students with

specific learning disabilities. *South African Journal of Education*, 41(1).
<https://doi.org/10.15700/saje.v41n1a1765>

- Melekoğlu, M.A. ve Çakıroğlu, O. (2019). *Disleksi/özel öğrenme güçlüğü olan çocukların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler el kitabı* (1. Baskı). www.ogrenmeguclugu.org
- Melekoğlu, M. A. ve Çakıroğlu, O. (2015). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar*. Vize Yayıncılık.
- Melogno, S., Pinto, M. A., Ruzza, A., ve Scalisi, T. G. (2020). Improving the ability to write persuasive texts in a boy with autism spectrum disorder: Outcomes of an intervention. *Brain Sciences*, 10(5), 264. Doi:<https://doi.org/10.3390/brainsci10050264>
- Meltzer, L. (2007). *Executive function in education: From theory to practice*. Guilford Press.
- Metwally, A. M., El-Din, E. M. S., Abdel-Latif, G. A., Nagi, D. A., Etreby, L. A. E., Abdallah, A. M., ... & Fathy, A. M. (2023). A national screening for the prevalence and profile of disability types among egyptian children aged 6–12 years: a community-based population study. *BMC Public Health*, 23(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-023-16489-8>
- Michael, E. L. (2022). *Embedding choice making into the self-regulated strategy development instructional approach for students in a residential treatment facility* (Order No. 29062361).
- Miciak, J., Taylor, P., Denton, C., & Fletcher, J. (2015). The effect of achievement test selection on identification of learning disabilities within a patterns of strengths and weaknesses framework.. *School Psychology Quarterly*, 30(3), 321–334. <https://doi.org/10.1037/spq0000091>
- Miciak, J., Taylor, P., Stuebing, K. K., & Fletcher, J. M. (2016). Simulation of LD identification accuracy using a pattern of processing strengths and weaknesses method with multiple measures. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(7), 731–745. <https://doi.org/10.1177/0734282916683287>
- Monroe, B. W., & Troia, G. A., (2006) Teaching writing strategies to middle school students with disabilities. *Journal of Educational Research*, 100, 21–23.
- Moreau, D., Wilson, A. J. C., McKay, N. S., Nihill, K., & Waldie, K. E. (2018). No evidence for systematic white matter correlates of dyslexia and dyscalculia. *NeuroImage: Clinical*, 18, 648–660. doi: 10.1016/j.nicl.2018.02.004
- Morrow, L. M. (2007). *Developing literacy in preschool. Printed in the United States of America*. The Guilford Press.
- Müldür, M., ve Yalçın, A. (2019). Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi. *Elementary Education Online*, 18(4), 1779–1804. doi:10.17051/ilkonline.2019.639323
- National Center for Learning Disabilities. (2021). *The state of learning disabilities: Facts, trends, and recommendations*. <https://ncld.org>
- Nickols, F. (2016). *Strategy: Definition of meaning*. Acer Press.
- Nopita, D. (2018). *The influence of portfolio assessment in improving the quality of teaching english foreign language (EFL) writing*. 411–414. Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/ice-17.2018.88>
- Okoro, C., Hollis, N., Cyrus, A., & Griffin-Blake, S. (2018). Prevalence of disabilities and health care access by disability status and type among adults — united states, 2016. *MMWR Morbidity and Mortality Weekly Report*, 67(32), 882–887. <https://doi.org/10.15585/mmwr.mm6732a3>

- Okur, A., Göçen, G., ve Süğümlü, Ü. (2013). İkna edici yazma ve karşılaştırmalı bir araştırma (Avustralya ana dili öğretimi oturum materyalleri ve Türkiye örneği), *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 167–197
- Okur, M., ve Aksoy, V. (2024). Öğrenme güçlüğü erken belirtileri tarama ölçeğinin psikometrik niteliklerinin belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 534–554. <https://doi.org/10.19171/uefad.1401110>
- Oliveira, A., Kaiser, V., Azambuja, T., Mallmann, L., Lukrafka, J., & Reppold, C. (2016). Visual-motor maturity and executive functions in schoolchildren. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 26(64), 215–223. <https://doi.org/10.1590/1982-43272664201609>
- Ormrod, J E., (2016). *Öğrenme psikolojisi*. Nobel Yayıncılık
- 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, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öz, A. Ş. (2019). Bir özel eğitim kategorisi olarak özel öğrenme güçlüğü. İçinde R. Özmen, & A. Ataman (Ed.) *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* (s. 1–20). Maya Akademi.
- Öz, M. F. ve Çelik, K. (2007). *Uygulamalı ilk okuma yazma öğretimi*. (6. Baskı) Anı Yayıncılık.
- Özak, H. (2022). *Özel gereksinimli çocuğu olan anne-baba el kitabı serisi: Özel öğrenme güçlüğü*. Eğiten Kitap.
- Özak, H., ve Avcioğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma becerilerinin öğretiminde bilgisayar aracılığıyla sunulan eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 501–515.
- Özdemir, E. (2014). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, H. (2020). *Şiir bilgisi ve uygulamaları*. Literatür Yayıncılık.
- Özdemir, R. A., (2020). *Türk yazarların yazma eylemi üzerine görüş ve düşünceleri*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Özgüç, C. & Yassıbaş, U. (2021). Special education teachers' experiences on assessment activities. *Sakarya University Journal of Education*, 11(3), 569–592. <https://doi.org/10.19126/suje.992365>
- Özmen, E. R. (2018). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar tanımlaması, çeşitleri ve tanınması. *ODTÜ Dönem Arası Seminerleri* 6.
- Özmen, E. R. (Ed.). (2017). *Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim*. Eğiten Kitap.
- Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D., & Lodge, J. (2018). Using formative assessment to influence self- and co-regulated learning: the role of evaluative judgement. *European Journal of Psychology of Education*, 34(3), 535–557. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0407-8>
- Pane, P. (2016). The effect of pow+tree strategy on students' ability in writing hortatory exposition text. *Register Journal of English Language Teaching of FBS-Unimed*, 5(4). <https://doi.org/10.24114/reg.v5i4.5364>
- Pannell, R. H. (2012). *The effects of self-regulation strategy development on written expression of students with Emotional/Behavioral disabilities* (Order No. 3547190).
- Parrott, H. & Cherry, E. (2014). *Process memos*. *Teaching Sociology*, 43(2), 146–153. <https://doi.org/10.1177/0092055x1455744>

- Paz, S. D. L., Owen, B., Harris, K. R., & Graham, S. (2000). Riding elvis's motorcycle: using self-regulated strategy development to plan and write for a state writing exam. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(2), 101-109. https://doi.org/10.1207/sldrp1502_6
- Peterson, R., Tabori, U., Bouffet, É., Laughlin, S., Liu, F., Scantlebury, N., ... & Mabbott, D. (2019). Predictors of neuropsychological late effects and white matter correlates in children treated for a brain tumor without radiation therapy. *Pediatric Blood & Cancer*, 66(10). <https://doi.org/10.1002/pbc.27924>
- Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Sources of self-efficacy in academic contexts: A longitudinal perspective. *School Psychology Quarterly*, 31(4), 548–564.
- Pilu, R., Indah, O. D., & Suhardi, S. (2018). Enhancing students' writing performance through POW+ Tree strategy. *Jurnal Studi Guru dan Pembelajaran*, 1(1), 21–26.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pitzel, A., Sanders, S., Jolivet, K., Hackney, A. J., & Virgin, A. S. (2024). Self-regulated strategy development: Connecting persuasive writing to self-determination for youth in juvenile justice facilities. *Exceptional Children*, 90(3), 255–273. <https://doi.org/10.1177/00144029231220309>
- Pracana, C., Silva, L., Araujo, C. L., & Osorio, A. J. (2013). Teaching writing strategies to young students struggling with writing and at risk for behavioral disorders: Self-regulated strategy development. *Journal of Special Education*, 47(2), 99–110.
- Purbowati, D., & Dewi, E. (2024). Identification of learning difficulties and factors causing learning difficulties in online lectures on basic biology concepts. *Biosfer Jurnal Pendidikan Biologi*, 17(1), 79–89. <https://doi.org/10.21009/biosferjpb.32851>
- Putri, M., Rahmat, A., & Sanjaya, Y. (2024). The use of chunking technique combined with the writing is thinking technique to control students' cognitive load when learning about the human reproductive system. *Kne Social Sciences*. <https://doi.org/10.18502/kss.v9i8.15489>
- Raagas, M. (2021). Alignment of school and leadership practices in basic education with response-to-intervention model. *European Journal of Education and Pedagogy*, 2(3), 207–211. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2021.2.3.144>
- Rajendran, G., Alloway, T. P., & Archibald, L. (2009). Working memory in children with developmental disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 42(4), 372–382.
- Rakap, S. (2015). Effect sizes as result interpretation aids in single-subject experimental research: description and application of four nonoverlap methods. *British Journal of Special Education*, 42(1), 11-33.
- Ramer, J., Santiago-Rodriguez, M., Vukits, A., & Bustamante, E. (2022). The convergent effects of primary school physical activity, sleep, and recreational screen time on cognition and academic performance in grade 9. *Frontiers in Human Neuroscience*, 16, <https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.1017598>
- Ratnaningsih, N., Arhasy, E., & Hidayat, E. (2019). The analysis of dyscalculia students learning difficulty in inclusive education of primary school level in tasikmalaya. *Jetl (Journal of Education Teaching and Learning)*, 4(1), 238. <https://doi.org/10.26737/jetl.v4i1.997>
- Reid J. M, (2000) *The Process of Composition*. Pearson Education / Longman
- Reid, G. (2005). *Dyslexia: a complete guide for parents*. Jhon Wiley ve Sons.
- Reid, G. (2007). *Dyslexia*. Continuum.

- Reid, G. (2008). *Learning styles and inclusion*. Paul Chapman Publishing.
- Reid, R., Lienemann, T. O., & Hagaman, J. L. (2013). *Strategy instruction for students with learning disabilities* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Reif, S. F. (2015). *The ADHD book of list. A practical guide for helping children and teens with attention deficit disorders*. Jossey-Bass
- Reif, S. F., & Stern J. (2010). *The dyslexia checklist: A practical reference for parents and teacher*. (3. Baskı) Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
- Richards, S. B., Taylor, R. L., Ramasamy, R., & Richards, R. Y. (1999). *Single subject research: Application in educational and clinical settings*. Thomson Learning.
- Rocha-Muniz, C., Zachi, E., Teixeira, R., Ventura, D., Befi-Lopes, D., & Schochat, E. (2014). Association between language development and auditory processing disorders. *Brazilian Journal of Otorhinolaryngology*, 80(3), 231–236. <https://doi.org/10.1016/j.bjorl.2014.01.002>
- Rodríguez, D., Barg, G., Queirolo, E., Olson, J., Mañay, N., & Kordas, K. (2023). Pyrethroid and chlorpyrifos pesticide exposure, general intellectual abilities, and executive functions of school children from montevideo, uruguay. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(7), 5288. <https://doi.org/10.3390/ijerph20075288>
- Rogers, L. A., & Graham, S. (2008). A meta-analysis of single-subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 100, 879–906.
- Rouse, A., & Graham, S. (2014). A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 80(4), 454–473. <https://doi.org/10.1177/0014402914527238>
- Rozmiarek, R. (2000). *Persuasive writing grade 6-8*. Westminster, CA: teacher-created-oresources.
- Rzhanova, I., Alekseeva, O., Britova, V., & Burdukova, Y. (2025). Fluid intelligence in children with learning disabilities. *Psychology in Russia State of Art*, 18(1), 20–34. <https://doi.org/10.11621/pir.2025.0102>
- Saddler, K. A., & Bak, N. (2012). Teaching children with high-functioning autism spectrum disorder to write persuasive essays. *Topics Language Disoroturum*, 32(4), 361–378. doi:10.1097/TLD.0b013e318271813f.
- Sak, U. (2017). *ASİS (Anadolu-Sak Zeka Ölçeği)*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Samanian, S., & Roohani, A. (2018). Effects of self-regulatory strategy development on EFL learners' descriptive writing and reflective thinking. *Research in English Language Pedagogy*, 6(1), 95–116. <https://doi.org/10.30486/relp.2018.538782>
- Sanoturum-Reio, J., Alexander, P. A., Jr., T. G., & Newman, I. (2014). Do students' beliefs about writing relate to their writing self-efficacy apprehension, and performance?. *Learning and Instruction*, 33, 1–11.
- Sarı, H., ve Pürsün, T. (2020). Tıbbi gelişimsel ve eğitsel tarama/tanımlama – tarama/tanımlama yaygınlık ve görülme sıklığı. A. Kurnaz ve H. Sarı (Eds.), *Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve eğitimleri* (s. 106-132). Pegem Akademi.
- Sawyer, R. J., Graham, S., & Harris, K. R., (1992). Directed teaching, strategy instruction, and strategy instruction with explicit self regulated: effects on the composition skills and self-efficacy of students with learning disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 340-352.
- Schiller, A. (1954). The use of creative writing in the teaching of literature. *College English*, 16(2), 104-106.

- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2011). *Advances in learning and behavioral disabilities: Assessment and intervention*. Emerald Group Publishing.
- Sharma, D., & Madhumita, A. (2012). Availability and attitude of using assistive technology for students with disabilities. *Indian Streams Research Journal*, 2(9), 1–8.
- Shaughnessy, M. (2018). The Bender Gestalt-II: An underutilized tool in brief neurological screening. *Archives in Neurology & Neuroscience*, 2(1). <https://doi.org/10.33552/ann.2018.02.0005272>
- Shora, N., & Hott, B. (2016). Write on: improving persuasive writing using the pow+tree strategy. *Beyond Behavior*, 25(2), 14–20. <https://doi.org/10.1177/107429561602500203>
- Simmer, M. L., & Eidlitz, M. R. (2000). Work in progress: towards an empirical definition of developmental dysgraphia: preliminary finding. *Canadian Journal of School Psychology*, 16(1), 103–110. <https://doi.org/10.1177/082957350001600108>
- Skarsaune, S. (2023). Persons with profound and multiple learning disabilities as subjects of knowledge: exploring the possibilities of empathy. *British Journal of Learning Disabilities*, 52(1), 101–109. <https://doi.org/10.1111/bld.12550>
- Smith, A. B., Jones, C. D., & Lee, E. F. (2019). Prenatal teratogen exposure and neurodevelopmental outcomes: A review. *Journal of Developmental Neuroscience*, 45(3), 123–135.
- Smith-Keiling, B., Swanson, L., & Dehnhostel, J. (2018). Interventions for supporting and assessing science writing communication: cases of asian english language learners. *Journal of Microbiology and Biology Education*, 19(1). <https://doi.org/10.1128/jmbe.v19i1.1522>
- Smyth, M. M., & Anderson, H.I. (2000). Coping with clumsiness in the school playground: Social and physical play in children with coordination impairments. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 389–413.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press. DOI: 10.17226/6023
- Sotelo-Dynega, M., & Dixon, S. (2014). Cognitive assessment practices: a survey of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 51(10), 1031–1045. <https://doi.org/10.1002/pits.21802>
- Stevens, M. (2005). The effects of content and audience awareness goals for revision on the persuasive essays of fifth- and eighth-grade students. *Reading and Writing*, 20(7), 607–634. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9067-9>
- Strickland, D. S., & Riley-Ayers, S. (2007). *Literacy leaoturumhip in early childhood: The essential guide*. Published simultaneously by Teachers College Press.
- Subon, F., & Unin, N. (2021). The efficacies of an explicit vocabulary instruction model on esl learners' vocabulary size and writing skills. *Journal of Language and Education*, 7(1), 190–205. <https://doi.org/10.17323/jle.2021.10209>
- Sucuoğlu, B. (2013). Zihin engeli: Tanımları sınıflandırma. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri*. (4. baskı, ss.49–86). Kök Yayıncılık.
- Susanti, A., Rofidah, N., Trisusana, A., & Retnaningdyah, P. (2020). Improving students' writing skill through project based learning for eflstudents. *International Journal of English Linguistics Literature and Education (Ijelle)*, 2(2), 102. <https://doi.org/10.32585/ijelle.v2i2.700>
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2012). *Akademic writing for graduate students: Essential task and skills*. University of Michigan Press.

- Swanson, H., Zheng, X., & Jerman, O. (2009). Working memory, short-term memory, and reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 42(3), 260–287. <https://doi.org/10.1177/0022219409331958>
- Sweller, J., Merriënboer, J. J. G. v., & Paas, F. (2019). Cognitive architecture and instructional design: 20 years later. *Educational Psychology Review*, 31(2), 261–292. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>
- Şafak, M. A. (2019). *Ortaokul 5, 6, 7, ve 8. sınıf oturma kitabındaki metin türlerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Taft, R., & Mason, L. (2010). Examining effects of writing interventions. *Remedial and Special Education*, 32(5), 359–370. <https://doi.org/10.1177/0741932510362242>
- Taft, R. J., & Mason, L. H. (2011). Examining effects of writing interventions: highlighting results for students with primary disabilities other than learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 32, 359–370
- Taşkaya, S. M. (2010). Okuma problemlerinin giderilmesinde renkli metinlerin etkisi. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 21–36.
- Tekin, H. (1980). *Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*. (s. 81–82). Mars Matbaası.
- Tekin-İftar, E. (2018). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* (2. baskı). Anı Yayıncılık
- Tekin-İftar, E. (2018). Geçerlik. In G. Kırcaali İftar, E. Tekin-İftar, O. Kurt, D. Erbaş, & E. Tekin-İftar (Eds.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* (ss. 134–150). Anı Yayıncılık.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Tercan, E., Ergin, H., ve Amado, S. (2012). Okuma güçlüğü yaşayan çocuklarda çalışma belleğinin fonolojik depo açısından incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(69), 65–75.
- Threlfall, J., Jobling, H., & Graham, K. (2024). The role of informal social networks in supporting parents with learning disabilities: a systematic review. *British Journal of Learning Disabilities*, 53(2), 230–247. <https://doi.org/10.1111/bld.12628>
- Tolan, M. (2016). *Narrative: A critical linguistic introduction*. (2. Baskı). Routledge.
- Topbaş, S. (2020). *Ortaöğretim türk dili ve edebiyatı oturumlarında metin türlerinin öğretimi ile ilgili öğretmen görüşleri*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Torusdağ, G. ve Aydın, İ. (2017). *Metinbilim ve örnek metin çözümlemeleri*. Pegem Akademi.
- Truckenmiller, A., Eckert, T., Coddington, R., & Petscher, Y. (2014). Evaluating the impact of feedback on elementary aged students' fluency growth in written expression: a randomized controlled trial. *Journal of School Psychology*, 52(6), 531–548. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.09.001>
- Tunagür, M. ve Kardaş, N. M. (2021). Yazmanın fiziksel ve zihinsel süreçleri. M. N. Kardaş (Ed.), *Yazma eğitimi*. (s. 59–79). Pegem Akademi.
- Tuomi, M., Lehtomäki, E., & Matonya, M. (2015). As capable as other students: tanzanian women with disabilities in higher education. *International Journal of Disability Development and Education*, 62(2), 202–214. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2014.998178>
- Turnbull, A., Turnbull, R. & Wehmeyer, M. L. (2007). *Exceptional lives: Special education in today's schools*. Prentice Hall.
- Türk Dil Kurumu. (2024). *Güncel Türkçe sözlük*. Erişim tarihi 10 Ekim 2024, <https://sozluk.gov.tr>.

- Türkiye İstatistik Kurumu. (2023) *Ulusal eğitim istatistikleri 2023 raporu* <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Ulusal-Egitim-Istatistikleri-2023-53444> 27.04.2025 tarihinde erişildi.
- Unutkan, Ö. P. (2006). *Okul öncesinde ilköğretime hazırlık*. Morpa Yayıncılık.
- Urecic, A. (2007). Neurodiversity. *College English*, 69, 421–442.
- Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünal, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Valasa, L. L. (2015). *Improving narrative writing skills of secondary students with disabilities using self-regulated strategy development*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. The Pennsylvania State University.
- Van Dijk, T. A. (1977). *Text and context*. Longman
- Van Dijk, T. A. (1985). *Handbook of discourse analysis: Volume 1. disciplines of discourse*. Academic Press.
- Van Hout, A (1997). Acquired aphasia in children. *Seminars in Pediatric Neurology* 4(2), 102–108. Elsevier.
- Vanderbilt University. (2002). *Improving Writing Performance: A strategy for writing persuasive essays*. Vanderbilt University.
- Vintere, A. (2021). A study on learning difficulties related to dyscalculia and mathematical anxiety. *Research for Rural Development*, 27, 357–364. <https://doi.org/10.22616/rrd.27.2021.047>
- Viratama, I., & Maskhuliah, P. (2023). Analysis of the causes of science learning difficulties for elementary school students. *Edumaspul - Jurnal Pendidikan*, 7(2), 3144–3152. <https://doi.org/10.33487/edumaspul.v7i2.6861>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, Q., Hall, G., Zhang, Q., & Comella, S. (2024). Predicting implementation of response to intervention in math using elastic net logistic regression. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1410396>
- Weng, P. (2008). *Differences among approach, methods/strategies, and techniques*. Weng Lectures.
- Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about reading and writing difficulties*. ACER Press.
- Whitfield, E. (2024). Equity in literacy education: a case study of tier 2 personalized instruction. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 24(9). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v24i9.7286>
- Wilcockson, T. D. W., Pothos, E. M., & Fawcett, A. J. (2016). Dyslexia and substance use in a university undergraduate population. *Substance Use & Misuse*, 51(1), 15–22. <https://doi.org/10.3109/10826084.2015.1073322>
- Williams, J. M., & Bizup, J. (2017). *Style: Lessons in Clarity and Grace*. Pearson.
- Wilson, C., Bowden, S., Vannier, L., Byrne, L., & Weiss, L. (2023). Measurement invariance of the wechsler intelligence scale for children, fifth edition, in Australian and New Zealand and U.S. standardization samples. *Psychological Assessment*, 35(6), 510–521. <https://doi.org/10.1037/pas0001221>

- Wiznitzer, M., & Scheffel, D. L. (2009). Learning disabilities. R. B. David, J. B. Bodensteiner, D. E. Mandelbaum & B. Olson (Eds). *Clinical pediatric neurology* (3. Baskı.) Demos Medical Publishing.
- Wright, E. R. & O'Dell, R. S. S. (2013). The need for effective writing instruction. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 18(1), 87–101. doi:10.1080/19404158.2013.805149
- Yazgan, Y. (2018). Sunuş. İçinde O. Karaca, D. Tirit Karaca, S. Çalış ve G. Yiğit (Ed.), *Okuma güçlüğü* (s. 9–10). Psikonet.
- Yazıcı, E., Kandır, A., ve Keskin, H. K. (2020). Okuma yazma becerilerini destekleyici duyu eğitimi programı'nın etkililiğinin boylamsal olarak incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 30–40.
- Ybema, J., Vuuren, C., & Dam, K. (2017). Hr practices for enhancing sustainable employability: implementation, use, and outcomes. *The International Journal of Human Resource Management*, 31(7), 886–907. <https://doi.org/10.1080/09585192.2017.1387865>
- Yell, M., Ryan, J., Rozalski, M., & Katsiyannis, A. (2009). The u.s. supreme court and special education: 2005 to 2007. *Teaching Exceptional Children*, 41(3), 68-75. <https://doi.org/10.1177/004005990904100308>
- Yılmaz, A. (2005). *Edebiyat teorileri ve uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Yılmaz, M. 2012. İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede planlı yazma modelinin önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 321–330.
- Zain, N. F., & Mumpuniarti, M. (2019). *Early writing skill intervention for elementary students with learning disability: A systematic review*. In Proceedings of the International Conference on Special and Inclusive Education (ICSIE 2018) (s. 194–200). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/icsie-18.2019.36>
- Zablotsky, B., Black, L. I., Maenner, M. J., Schieve, L. A., Danielson, M. L., Bitsko, R. H., ... & Boyle, C. A. (2019). Prevalence and trends of developmental disabilities among children in the united states. *Pediatrics*, 144(4), 2009–2017. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-0811>
- Zadok-Leviathan, A., & Bronz, R. (2004). Adults with learning disabilities: Characteristics of success in the world of employment. *Human at work*, 13, 44–60.
- Zhang, X. and Zhang, L. (2022). Sustaining learners' writing development: effects of using self-assessment on their foreign language writing performance and rating accuracy. *Sustainability*, 14(22), 14686. <https://doi.org/10.3390/su142214686>
- Zhizhou, H. (2024). Social validity measurements in classroom intervention for students with adhd. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 41(1), 265–269. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/41/20240760>
- Zwicker, J. G., Suto, M., Harris, S. R., Vlasakova, N., & Missiuna, C. (2018). Developmental coordination disorder is more than a motor problem: Children describe the impact of Daily struggles on their quality of life. *British Journal of Occupational Therapy*, 81(2), 65–73.

EKLER

EK 1 Etik Kurul Raporu



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Ayşenur TOPAÇ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Özel Eğitim

Sayın Ayşenur TOPAÇ,

“Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylere Metin Yazma Becerisinin Kazandırılmasında POW+ TREE Stratejisinin Etkililiği” adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvurunuz (Protokol NO. 2025/07) kurulumuzun 20.01.2025 tarihli ve 2025/01 toplantısında değerlendirilerek etik olarak **uygun bulunmuştur**. Bilgilerinize sunarız.


Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

EK 2 Araştırma İzni



ÖZEL DUY-AN ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİ Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.026474

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 99943945

T.C. Kimlik No: 1

Adı Soyadı: AYŞENUR TOPAÇ

Araştırmanın Adı: ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLERE METİN YAZMA BECERİSİNİN KAZANDIRILMASINDA POW+TREE STRATEJİSİNİN ETKİ

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: ÖZEL DUY-AN ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİ

Uygulama Yapılacak Birim: Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

Uygulama Yapılacak İl: ZONGULDAK

Veri Toplama Aracının Başlığı: SOSYAL GEÇERLİK ANKETLERİ, İKNA EDİCİ METİN YAZMA DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ, GÜVENİRLİK VERİ TOPLAMA ARACI, BAŞLAMA DÜZEYİ VERİ TOPLAMA ARACI, ÖĞRETİM OTURUMLARAI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU, STRATEJİ GÖZLE

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 21.05.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 21.05.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ZONGULDAK İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

EK 2 Araştırma İzni (devam)



ÖZEL İLKADIMLAR ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİ Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.026474

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 99944113

T.C. Kimlik No: 99999999999

Adı Soyadı: AYŞENUR TOPAÇ

Araştırmanın Adı: ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLERE METİN YAZMA BECERİSİNİN KAZANDIRILMASINDA POW+TREE STRATEJİSİNİN ETKİLİ

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: ÖZEL İLKADIMLAR ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİ

Uygulama Yapılacak Birim: Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

Uygulama Yapılacak İl: ZONGULDAK

Veri Toplama Aracının Başlığı: SOSYAL GEÇERLİK ANKETLERİ, İKNA EDİCİ METİN YAZMA DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ, GÜVENİRLİK VERİ TOPLAMA ARACI, BAŞLAMA DÜZEYİ VERİ TOPLAMA ARACI, ÖĞRETİM OTURUMLARAI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU, STRATEJİ GÖZLE

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 21.05.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 21.05.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ZONGULDAK İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

EK 2 Araştırma İzni (devam)



Kdz.Ereğli Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.026474

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 966427

T.C. Kimlik No: 2

Adı Soyadı: AYŞENUR TOPAÇ

Araştırmanın Adı: ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLERE METİN YAZMA BECERİSİNİN KAZANDIRILMASINDA POW+TREE STRATEJİSİNİN ETKİ

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Kdz.Ereğli Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Uygulama Yapılacak Birim: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Uygulama Yapılacak İl: ZONGULDAK

Veri Toplama Aracının Başlığı: SOSYAL GEÇERLİK ANKETLERİ, İKNA EDİCİ METİN YAZMA DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ, GÜVENİRLİK VERİ TOPLAMA ARACI, BAŞLAMA DÜZEYİ VERİ TOPLAMA ARACI, ÖĞRETİM OTURUMLARAI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU, STRATEJİ GÖZL

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 21.05.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 21.05.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ZONGULDAK İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

EK 3 Aile Onay Formu

Sayın Aile;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma Uyarlanmış Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin İkna Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmede BOY+KSAS (POW+TREE) Stratejisi'nin Etkililiği adıyla tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Amacı: Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere öğretilen BOY+KSAS (POW+TREE) Stratejisi ile ikna edici metin yazma performanslarının artırılmasıdır.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve kurum yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen durum ya da riski taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilenmeyecektir.

Araştırmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmeyecektir. Yanıtlar tamamen gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefonla veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımla,

Araştırmacı: Ayşenur TOPAÇ

**Velisi bulunduğum sınıf öğrencisi
.....' in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin
veriyorum.**

...../...../.....

İmza:

Veli Adı-Soyadı:

Telefon numarası:

EK 4 Öğretmen Görüşme Formu

Değerli Öğretmenim,

Aşağıdaki anket, öğrencilerinizin öğrenme güçlükleri ve yazılı anlatım becerileri hakkında daha fazla bilgi edinmemize yardımcı olacak. Bu bilgiler, BOY+KSAS (POW+TREE) stratejisini kullanarak öğrencilerle etkili ikna edici metin yazma çalışmaları yapabilmemiz için kritik önem taşımaktadır.

Görüşmenin Yapılış Tarihi:

Öğrencinin Adı:

Öğrencinin Yaşı:

Öğrencinin Sınıf Düzeyi:

Öğretmenin Öğrenci ile Çalışma Süresi:

Öğrencinin öğrenme güçlüğü tanısı var mı?

☐ Evet ☐ Hayır

Varsa, öğrencinin öğrenme güçlüğü hakkında bilgi verebilir misiniz?

- ☐ Okuma güçlüğü (okuma güçlüğü vb.)
- ☐ Yazma güçlüğü (disgrafi)
- ☐ Matematiksel işlemlerle ilgili güçlük (diskalkuli)
- ☐ Dikkat eksikliği
- ☐ Diğer: _____

5. Öğrencinin okuma ve yazma becerileri hakkında genel bir değerlendirme yapar mısınız?

- ☐ Okuma ve yazma becerileri oldukça güçlü.
- ☐ Okuma ve yazma becerileri gelişmekte.
- ☐ Okuma ve yazma becerilerinde ciddi güçlükler var.
- ☐ Diğer: _____

6. Öğrencinin okuma ve anlama becerileri hakkında nasıl bir değerlendirme yaparsınız?

- ☐ Okuduğunu anlama konusunda güçlü
- ☐ Okuduğu metin ile ilgili sorulara cevap vermede zorlanıyor
- ☐ Ana fikri ve detayları ayırt etmede sorun yaşıyor
- ☐ Okuduklarını hatırlama ve özetleme konusunda zorlanıyor
- ☐ Diğer: _____

7. Öğrencinin dikkat ve odaklanma becerileri hakkında gözlemlerinizi nelerdir?

- ☐ Uzun süreli dikkat gereksinimi var
- ☐ Sık sık dikkat dağılması
- ☐ Kısa süreli görevlerde başarılı, ancak uzun görevlerde zorlanıyor
- ☐ Odaklanma konusunda dış etkenlere karşı duyarlı
- ☐ Sürekli rehberlik gereksinimi var
- ☐ İyi odaklanıyor
- ☐ Diğer: _____

8. Yazı yazarken öğrenci dikkatini nasıl topluyor?

- ☐ Kısa çalışma oturumları ile

- ☐ Sık aralar vererek
- ☐ Sessiz bir ortamda
- ☐ Dışsal yönlendirmeler ile
- ☐ Sürekli yönlendirme
- ☐ Diğer: _____

9. Öğrencinin yazılı anlatımla ilgisi nedir?

- ☐ Yazılı ifade konusunda çok ilgili
- ☐ İlgi gösteriyor, ancak zorlanıyor
- ☐ Yazılı ifade konusunda ilgisiz
- ☐ Diğer: _____

11. Öğrencinin yazılı anlatımda kullandığı dil ve üslup nasıldır?

- ☐ Akıcı ve tutarlı
- ☐ Bazı noktalarda anlaşılabilirlik sorunu oluyor
- ☐ Dil bilgisi ve yazım hataları sıkça görülebilir
- ☐ Diğer: _____

12. Öğrencinin, yazılı ifade becerilerinde zayıf yönleri nelerdir?

- ☐ Temel yazım ve noktalama kurallarına uyma
- ☐ Paragraf yazma becerileri (giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini içerme)
- ☐ Anlam bütünlüğü sağlama
- ☐ Yaratıcı yazı yazma
- ☐ Kelime hazinesi geliştirme
- ☐ Yapılandırılmış ve planlı yazma
- ☐ Diğer: _____

13. Öğrenciye verilen bir konu hakkında paragraf oluşturabiliyor mu?

- ☐ Evet, oluşturabiliyor.
- ☐ Hayır, oluşturamıyor.

14. Öğrencinin yazabildiği metin türlerini hangileridir?

- ☐ Bilgilendirici metin
- ☐ Hikaye edici metin
- ☐ Şiir
- ☐ İkna edici metin
- ☐ Diğer: _____

15. Öğrencinizle hiç ikna edici metin yazma becerisi çalıştınız mı?

- ☐ Evet, çalıştım.
- ☐ Hayır, çalışmadım

EK 5 Ön Koşul Becerileri Değerlendirme Formu

A) Önündeki resimli kartları olay sırasına göre sırala. (4/5)

B) Aşağıda yer alan “Abdullah Dedem” başlıklı metni oku ve metin ile ilgili soruları cevapla.

Abdullah Dedem

Yolcu vapurları yaklaşıp uzaklaşıyordu iskeleye. Sandallar gidip geliyordu Kadıköy-Haydarpaşa arasında. Martılar uçuşuyordu kıyıya yakın. Arada hızla inip denizden bir şeyler kapıyorlardı. Yükselişleri de inişleri gibi hızlı oluyordu. Ötüşleri kavgacı, öfkeliydi tümünün. Birbirlerinden denizi kıskanıyorlardı sanki. Düdük sesleri ile selamlaşan vapurlar; martı seslerini bastırıyordu arada bir...

İstanbul minareleriyle, kuleleriyle, görkemli yapılarıyla, güzel bir görünüm içindeydi. Gökyüzü mavi, güneş pırıl pırılrsa İstanbul daha da güzelleşir. Kadıköy’den bakanlar, güzelliği çoğalmış bir İstanbul görürler...

Kıyıdaki “Halkın Çay Bahçesi”ndeaydik. Masamız ön sıradaydı. Güneşli günde İstanbul’u rahat görebiliyorduk. Dedem çay içiyordu. Benim de elimde meyve suyu şişesi vardı.

(...)

Dedem hep karşıya bakıyordu. Dudaklarında gülümseyişin gerginliği vardı. İki yıldır İzmir’de oturuyordu. Uzak kaldığı kentini çok özlemiş olduğu belliydi.

-İzmir de İstanbul kadar güzel mi dedeciğim? dedim.

Çayından bir yudum aldıktan sonra cevap verdi.

-İzmir mi? Hiç kuşkusuz İzmir de güzel bir kent. Ama gerçeği söylemek gerekirse: İstanbul bambaşkadır. Tüm dünya kentleri içinde ayrıcalığı vardır güzellikte. Baksana şu minarelere! Baksana kentin denize karşı görkemli duruşuna!.. Marmara Denizi ayna, İstanbul da ona bakan bir güzeller güzeli!..

(...)

1. Aşağıdakilerden hangisi martıların bir özelliği değildir?

A) Gürültücü olmaları) Hızlı olmaları C) Sevecen olmaları D) Öfkeli olmaları

2. Abdullah Dede ile ilgili aşağıda verilen yargılardan hangisi doğrudur?

- A) İzmir’i İstanbul’dan çok sevmesi
- B) İki yıldır İzmir’de oturması
- C) En sevdiği içeceğin çay olması
- D) Her zaman güler yüzlü olması

3) Aşağıdakilerden hangisi metinde İstanbul’u güzel gösteren yapılar arasında sayılmıştır?

A) Hanlar B) Külliyyeler C) Kütüphaneler D) Minareler

4) İstanbul'un aynası olan denizin adı nedir?

A) Akdeniz B) Ege Denizi C) Karadeniz D) Marmara Denizi

C) Sana okuyacağım metn önündeki boş kağıda yaz.

Dostluğun Türleri (Dikte Çalışması)

Yüz yüze dostluklar vardır; güneşle ayçiçeğinin dostluğu, böyle bir dostluktur mesela, Ayçiçeği sabahtan akşama kadar hiç ayıramaz yüzünü güneşten. Uzun dostluklar vardır; denizlerin ortasındaki bir adayla dağların arasındaki bir göl, birbirlerinin uzak dostlarıdır. Dostluklarını, gündüz kuşlarla, gece yıldızlarla iletirler birbirlerine. Sessiz dostluklar vardır; dilsiz bir adamla duymayan bir başka adamın elleri arasında sessiz bir dostluk oluşur. Her şeyden konuşur sessizce bu eller. Zorunlu dostlar vardır; Pazar ile pazartesinin dostluğu gibi. Pazar ağır bir gündür, pazartesi hızlı bir gün. Ayak uyduramazlar birbirlerine. Ama dost olmak, yan yana durmak zorundadırlar...

D) Aşağıda yer alan soruyu oku. Sen olsan bu durumlardan hangisini tercih ederdin bununla ilgili bir ikna edici metin yaz.

Telefonla mı vakit geçirmek daha keyifli yoksa dışarıda oynamak mı?

EK 6 Pekiştireç Belirleme Formu

Formun Amacı:

Pekiştireç Belirleme Formu, ğretmenlerin öğrencilerine daha etkili bir ğretim sunabilmesi için, oturum sırasında veya sonrasında kullanılacak pekiştireçleri belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Form, ğrencinin yiyecek ve içecek pekiştireçleri, nesne pekiştireçleri, sosyal pekiştireçler ve etkinlik pekiştirelerine yönelik tercihlerini veya tercihlerden kaçındığını öğrenmeyi amaçlamaktadır. Elde edilen bilgiler, öğrencilerin olumlu davranışlarının etkili bir şekilde pekiştirilmesi ve böylece ğretim sürecinin daha verimli hale getirilmesi için kullanılacaktır.

Formun Kullanım Yönergesi

Bu form, öğrencinin tercih ettiği pekiştireçleri belirlemek için kullanılacaktır. Formu doldururken aşağıdaki yönergelere dikkat ediniz:

1. Evet ve Hayır İşaretlemeleri:*

- Eğer ğrenci, okunan seçeneği seviyorsa, "Evet" sütununa artı (+) işareti koyunuz.
- Eğer ğrenci, okunan seçeneği sevmediyse, "Hayır" sütununa artı (+) işareti koyunuz.

2. Diğer Pekiştireçler:

- Seçeneklerin en altında bulunan "Diğer" satırına, öğrencinin sunulan seçenekler dışında tercih ettiği herhangi bir pekiştireç varsa, bunu ekleyiniz.

3. Yiyecek ve İçecek Pekiştireçleri:

- Yiyecek ve içecek pekiştireçleri sütununda, öğrenciye ait özel tercihler (rneğin; marka, cins vs.) varsa, ilgili seçeneğin yanındaki boş alana bu özellikleri yazınız.
- Ayrıca ğrencinin herhangi bir maddeye alerjisi vb olması durumunu mutlaka belirtiniz.

Öğrencinin;

Adı – Soyadı:

Yaşı:

Cinsiyeti:

Sınıfı:

Yanıtlar	EVET	HAYIR
Pekiştireçler		
Yiyecek ve İçecek Pekiştireçleri		
çeker		
Çikolata		
Sakız		
Meyve		
Kraker		
Cips		
Kek		
Jelibon		
Bonibon		
ay		
Meyve suyu		
Süt		
Diğer(.....)		
Nesne Pekiştireçleri	EVET	HAYIR

Top		
Kalem		
Silgi		
Kalemıraş		
Boyama Kitabı		
Balon		
Oyuncak araba		
Oyun CD" si		
Müzik CD"si		
Diğer(.....)		
Sosyal Pekiştireçler		
Aferin Deme		
Bravo Deme		
Çok Güzel Deme		
Harika Deme		
Dokunma		
Kucaklama		
Süper Deme		
Alkışlama		
Saçını Okşama		
Sırtını Sıvazlama		
Sarılma		
Öpme		
Diğer(.....)		
Etkinlik Pekiştireçleri	EVET	HAYIR
Müzik Dinleme		
Bilgisayar Oynama		
Dans Etme		
Çizgi Film Seyretme		
Top Oynama		
Sınıfı Temizleme		
Öğretmene Yardım Etme		
Evcilik Oynama		
Oturumten Erken Çıkma		
Resim Yapma		
Öğretmenle birlikte okul kantininde bir şeyler yeme / içme		
Diğer(.....)		

EK 7 Oturum Hedeflerini Gerçekleştirme Düzeyi Belirleme Formu (Tartışma)

DAVRANIŞLAR	YAPILDI (+)	YAPILMADI (-)
1. Öğrenci örnek ikna edici metin üzerinden konu cümlesini doğru bir şekilde belirler.		
2. Öğrenci örnek ikna edici metin üzerinden sebepleri doğru bir şekilde belirler.		
3. Öğrenci örnek ikna edici metin üzerinden sebeplerin açıklamalarını doğru bir şekilde belirler.		
4. Öğrenci örnek ikna edici metin üzerinden karşıt sebebi doğru bir şekilde belirler.		
5. Öğrenci örnek ikna edici metin üzerinden karşıt sebep ile ilgili açıklamayı doğru bir şekilde belirler.		
6. Öğrenci örnek ikna edici metin üzerinden sonuç cümlesini doğru bir şekilde belirler.		
7. Öğrenci örnek ikna edici metin üzerinden sebepler için kullanılan geçiş kelimelerini doğru bir şekilde belirler.		
8. Öğrenci örnek ikna edici metin üzerinden karşıt sebep için kullanılan geçiş kelimesini doğru bir şekilde belirler.		
9. Öğrenci örnek ikna edici metin üzerinden sonuç için kullanılan geçiş kelimesini doğru bir şekilde belirler.		
10. Öğrenci örnek metin üzerinde belirlediği konu cümlesini şematik düzenleyicide uygun yere kısa not şeklinde yazar.		
11. Öğrenci örnek ikna edici metin üzerinde sebepler için kullanılan geçiş kelimelerini şematik düzenleyicide doğru bir şekilde yazar.		
12. Öğrenci örnek metin üzerinde belirlediği sebepleri şematik düzenleyicide uygun yerlere kısa not şeklinde yazar.		
13. Öğrenci örnek ikna edici metin üzerinde sebepler için yapılan açıklamaları şematik düzenleyicide uygun yere kısa not şeklinde yazar.		
14. Öğrenci örnek ikna edici metin üzerinde karşıt sebep için kullanılan geçiş kelimesini şematik düzenleyicide uygun olan yere doğru bir şekilde yazar.		
15. Öğrenci örnek metin üzerinde belirlediği karşıt sebepleri şematik düzenleyicide uygun olan yere kısa not şeklinde yazar.		
16. Öğrenci örnek ikna edici metin üzerinde karşıt sebep için yapılan açıklamayı şematik düzenleyicide uygun olan yere kısa not şeklinde yazar.		
17. Öğrenci örnek ikna edici metin üzerinde sonuç için kullanılan geçiş kelimesini şematik düzenleyicide uygun olan yere doğru bir şekilde yazar.		
18. Öğrenci örnek metin üzerinde belirlediği sonucu şematik düzenleyicide uygun yere kısa not şeklinde yazar.		
Toplam Doğru Tepki Sayısı		
Doğru Tepki Yüzdesi		

EK 9 İkna Edici Metin Örnekleri

Ev Ödevlerimizi Zamanında Yapmalıyız

Ev ödevlerimizi zamanında yapmamız çok önemlidir. Öğretmenler okul bittikten sonra yapmamız için ev ödevleri verirler. Evde ödevlerini zamanında yapmamız gerektiğini düşünmemi gerektirecek birçok sebep bulunmaktadır.

İlk sebep, ev ödevlerini zamanında yapmak, okul derslerinde daha başarılı olmamızı sağlar. Verilen ödevleri geciktirmeden yaptığımızda işlenen konuyu unutmadan pekiştirir ve daha iyi öğreniriz. İkinci olarak da planlı ve düzenli olabilmek için ev ödevlerimizi zamanında yapmamız gerektiğini düşünmekteyim. Ev ödevlerimizi zamanında yaparak günün kalan kısmında oyun oynamak, arkadaşlarımızla görüşmek gibi farklı etkinlikler planlayabiliriz. Planlı olmak aynı gün içerisinde daha çok aktivite yapabilmemizi sağlar. Son olarak ödevlerimizi zamanında yapmak, kaygı ve stresimizi azaltır. Zamanında yapmadığımız ödevler düşüncesi zihnimizde dolaşır. Bu stres yüzünden diğer yapmak istediğimiz işlere de odaklanamayız. Ödevlerimizi eve gelip biraz dinlendikten sonra yaparak görevimizi tamamlamış oluruz. Bunun verdiği rahatlıkla sakin ve huzurlu oluruz. Aksine bazıları, ödevleri son dakika yapmakta bir sorun olmadığını düşünebilirler. Çünkü ödevler son dakikada da hızlıca yapılabilir. Fakat ödevlerimizi zamanında yapmazsak işlenen konuyu hatırlamamız güçleşir ve ödevlerimizi yanlış yapma olasılığımız artar. Ödevlerimizi zamanında yapmak bizim için daha faydalı olacaktır.

Sonuç olarak ödevlerimizi planlı bir şekilde zamanında yapmak, öğrenmek, gelişmek ve daha iyi hissetmek için çok önemlidir. Bu sayede ailemizle ve öğretmenlerimizle olum ilişkiler geliştirebiliriz.

Konu cümlesi

1. Sebep

1. Açıklama

2. Sebep

2. Açıklama

3. Sebep

3. Açıklama

Karşıt sebep ve açıklaması

Sonuç cümlesi

Sıvı Olarak Su Tüketmek Önceliğimiz Olmalı

Hayatta kalabilmemiz için su temel bir ihtiyaçtır. Su tüketimine öncelik vermemiz gerekmektedir. Vücudumuzun dörtte üçü (3/4) su ile kaplıdır. Bu, tek başına suya öncelik vermemiz için oldukça yeterli bir sebeptir. Yine de suyun öncelikli olmasını düşünmemi gerektirecek birçok sebebim var.

İlk olarak su, vücudumuzdaki zararlı maddelerin atılmasına yardımcı olur. Su sayesinde, terleme ve idrar yoluyla zararlı maddeler vücudumuzdan atılır. Diğer bir sebep suyun enerjimizi arttırmaya yardımcı olmasıdır. Su beyin fonksiyonlarını iyileştirir ve dikkati artırır bu da günlük işlerde daha aktif ve enerjik olmamızı sağlar. Son olarak su cildimizi güzelleştirir. Su nem dengesini sağlar ve hücrelerin yenilenmesine yardımcı olur. Böylece cildimiz daha canlı ve güzel görünür. Tüm bunlara rağmen, bazı insanlar günlük sıvı tüketiminde suya öncelik verilmesi gerektiğini düşünmeyebilir. Kahve, çay, gazoz, kola, meyve suyu gibi içeceklerin içerisinde de su bulunmaktadır. Böylece sıvı ihtiyacı bu içeceklerle de karşılanabilir. Fakat bu tür içecekler tatlandırıcılar, koruyucular ve kimyasallar içerebilir. Sıvı ihtiyacımız karşılanırsa bile bu kimyasallar sağlığınıza zarar verebilir.

Kısacası, günlük yaşamımızda kahve, çay veya paketlenmiş içecekler yerine su tüketmek vücudumuz için daha faydalıdır. Yanımızda mutlaka su bulunduralım. Sağlıklı ve daha enerjik bir yaşam için günde en az 2 litre su içelim.

Geri Dönüşüm Önemlidir

Geri dönüşüm, artık kullanılamayacak halde olan maddeleri yeniden kullanıma uygun ürünlere çevirme işlemidir. Kağıt, metal, cam, plastik, organik atıklar, kumaşlar ve pil gibi daha birçok ürünü geri dönüştürebiliriz. Geri dönüşümün önemli olduğunu düşünmemin birçok sebebi var.

İlk olarak geri dönüşüm, çevremizi temiz tutmamızı sağlar. Doğaya bırakılmış olan çöpler toplanıp geri dönüştürülerek çevremizin daha temiz olmasını sağlarız. İkinci olarak geri dönüşüm, ekonomimiz için çok önemlidir. Atık maddeleri ayrıştırarak, geri dönüştürülebilir ürünler satın alarak ve geri dönüşüm kutularını kullanarak enerji tasarrufu sağlayabiliriz. Bununla birlikte yeni iş imkanları yaratarak ekonomiye de katkıda bulunuruz. Son olarak da geri dönüşümün doğal kaynaklarımızı korumasına katkı sağladığından bahsedebiliriz. Günden güne artan atıklar doğal kaynakların tükenmesine sebep olmaktadır. Örneğin, kağıt atıklar geri dönüştürülürse, ağaçlar kesilmez, bu sayede doğal oksijen kaynaklarımızın azalmasının önüne geçilir. Yine de bazı insanlar geri dönüşüme zaman ayırmak istemeyebilir. Geri dönüşüm için fazladan zaman ve enerji harcanır. Bu da insanları yorabilir. Ama herkes böyle düşünürse, atıklar geri dönüştürülmez ve birikir. Biriktikçe çevremiz ve soluduğumuz hava kirlenir ve hastalıklara yol açar. Bu dünya hepimizin dünyası ve hepimizin alması gereken sorumlulukları vardır.

Özetle daha temiz ve daha yaşanılabilir bir dünya için geri dönüşüm çok önemlidir. Geri dönüşüm ile doğamızı koruyarak gelecekte yaşamak için gerekli olan kaynaklarımız tükenmesine engel olabiliriz. Toplumsal sorumluluklarımızı yerine getirelim.

Televizyon Süresi Sınırlanmalı

Televizyon günlük hayatımızda çok yaygın kullanılan hem eğlenceli hem de bilgilendirici bir araçtır. Bu televizyonu kontrollü bir şekilde izlemeliyiz. Televizyon süresinin sınırlandırılmasını gerektirecek önemli bazı sebepler vardır.

Birincisi, televizyon izleme süremizi sınırlı tutmak, beden sağlığını korumak için çok önemlidir. Uzun süre boyunca televizyon izlemek, göz kuruluğu yapar ve gözlerimiz bozulabilir veya uzun süre hareketsiz kaldığımız için kalp hastalıkları, obezite gibi sağlık sorunlarına yol açabilir. İkincisi, televizyon izleme süremizi sınırlandırmak bireysel gelişimimize katkı sağlar. Belirli bir süre televizyon izledikten sonra, günün kalanında kitap okuyabilir veya spor yapabiliriz. Bu sayede, hem fiziksel olarak gelişir hem de yeni bilgiler ediniriz. Sonuncusu, televizyonu sınırlı ve bilinçli bir şekilde izlemek sosyal ilişkilerimizi olumlu yönde etkiler. Televizyon izleme süremizi sınırlı tuttuğumuzda ailemizle ya da arkadaşlarımızla daha çok vakit geçiririz. Böylece onlarla aramızdaki ilişki daha da kuvvetli olur. Yine de bazıları, süre sınırı olmadan televizyon izlenebileceğini düşünebilir. Televizyonda popüler diziler, şarkılar, programlar, belgeseller gibi çeşitli türlerde birçok içerik bulunmaktadır. Ancak televizyon başında çok uzun süreler vakit geçirmek, ekran bağımlılığı, dikkat dağınıklığı ve uyku problemleri gibi sorunlara neden olabilir. Bu yüzden bilinçli bir şekilde televizyon izlemeliyiz.

Sonuçta, televizyon izlemeyi tamamen bırakmak zorunda değiliz, ancak bunu bilinçli bir şekilde devam ettirebiliriz. . Daha zinde ve dinç bir beden için televizyon süremizi kontrol altına almalıyız. Televizyon izleme süremizi sınırlayarak daha sağlıklı ve daha mutlu bir hayat yaşayabiliriz.

Sokak Hayvanları Barınaklarda Yaşamalı

Günümüzde yerini beton binalara ve teknolojiye bırakan doğaya insanlar uyum sağlamakta zorlanmamıştır. Fakat evcilleştirdiğimiz bu hayvanlar yiyecek ve barınacak güvenli bir yer bulmakta zorlanmışlardır. Bu yüzden barınakların sokak hayvanları için daha güvenli olduğunu gösteren birçok sebebim vardır.

İlk olarak sokak hayvanları dışarıda açlık veya başka sebeplerden çeşitli hastalıklara yakalanabilirler ve hatta bu hastalıklar bulaşıcı olabilir. Barınaklarda yapılan aşılar sayesinde bulaşıcı hastalıkların önüne geçilir. İkinci olarak da sokaklar, hayvanlar için güvenli bir alan değildir. Hayvanlar sokakta şiddet ve kazalar gibi önemli sorunlarla karşılaşabilirler. Son olarak, barınaklarda kalan hayvanlar gerektiğinde tıbbi yardım alabilirler. Hasta ve yaralı ve hayvanlar sokaklarda kaldıklarında gerekli tedaviyi göremezler. Barınaklarda sokak hayvanlarının özgür olmadığı düşünülebilir. Bu yüzden barınakları sokak hayvanları için uygun görmeyebilir. Hayvanlar barınaklarda, belirlenen alan dışına çıkmadan bir kulübede yaşarlar. Yine de bu hayvanlar barınaklarda, yalnız değillerdir. Oyun oynayabilecekleri birçok hayvanla birlikte kalırlar. Ayrıca kendilerine bakabilecek birileri gelip onları sahiplenebilir. Barınaklarda kalan hayvanlara düzenli bir şekilde besin ve su verilerek dengeli ve sağlıklı beslenmeleri sağlanır. Yani en temel ihtiyaçları barınaklar sayesinde karşılanıp tehlikelerden uzak bir şekilde yaşayabilirler.

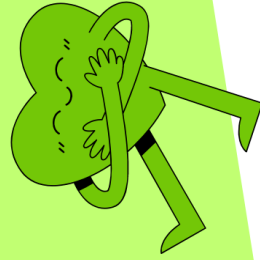
Sonuç olarak sokak hayvanlarının yaşayabileceği en uygun ortam kapasitesi ve koşulları iyileştirilmiş barınaklardır. Hayvanlar aşıları yapılmadığında ve aç kaldıklarında insanlara zarar verebilirler. Sokak hayvanlarına yardım etmek istiyorsak onları barınaklara götürülmeliyiz.

Sağlıklı Yaşamak için Düzenli Sebze ve Meyve Tüketmeliyiz

Sağlıklı bir yaşam için düzenli sebze ve meyve tüketmeliyiz. Sebze ve meyveler hem lezzetli hem oldukça yararlıdır. Bunlar dışında, düzenli sebze meyve tüketmemizi gerektirecek birçok sebep sayabilirim.

İlk olarak, meyve ve sebzeler günlük enerjimizi arttırmada da önemli bir rol oynar. Sebze ve meyvelerde bulunan vitamin, mineral ve lifler sayesinde gün içinde daha aktif olabiliriz. İkinci olarak, bağışıklık sistemimizi düzenler ve güçlendirir. Hücre koruyucu maddelerin zararlı maddelerin girişini önler. Son olarak da düzenli olarak sebze ve meyve tüketerek, kilomuzu kontrol edebiliriz. Sebze ve meyve tüketimine dikkat etmezsek obeziteye kadar giden kilo sorunları yaşayabiliriz. Yine de bazı insanlar, düzenli olarak sebze ve meyve tüketmemenin sorunlara yol açmayacağını düşünebilirler. Buna, sebze ve meyve yemeden de uzun yıllar yaşayan insanları örnek gösterebilirler. Fakat insanların uzun süre yaşamaları, uzun süre sağlıklı yaşadıkları anlamına gelmemektedir. Sebze ve meyve yemeyi alışkanlık haline getirmeyen insanlar, sağlıklı bir görünüşü olmaz. Düzenli sebze ve meyve tüketen insanların iç sağlığının yanında, dış görünüşleri de olumlu etkilenir.

Sonuç olarak, sağlıklı bir yaşamı desteklemek için her gün düzenli olarak sebze ve meyve tüketmemiz gerekmektedir. Sebze ve meyve yemek çok lezzetli ve sağlıklıdır. Yanımızda sebze ve meyve gibi atıştırmalıklar bulundurmalıyız. Atıştırmalık olarak abur cubur alırsak sağlığımızı tehlikeye atarız. Çantamızda atıştırmalık sebze ve meyve bulundurmayı acilen alışkanlık haline getirmeliyiz.

[illegible][illegible]

yerine

Ek 11 Geçiş Kelimeleri Tablosu

Sebep Yazarken Kullanılabilecek Geçiş Kelimeleri

İlk olarak	İkinci olarak	Üçüncü olarak	Ek olarak
Diğerk bir	Başlangıçta	Ayrıca	Dahası
Bir sonraki	Sonunda	Son olarak	
_____	_____	_____	_____

Karşıt Sebep Yazarken Kullanılabilecek Geçiş Kelimeleri

Ancak tersine	Buna rağmen	Aksine	Tam
Ama	Diğerk yandan	Tersine	Yine de
_____	_____	_____	_____

Sonuç Yazarken Kullanılabilecek Geçiş Kelimeleri

Sonuç olarak	Kısacası	Genel olarak	Özetle
_____	_____	_____	_____

EK 12 İkna Edici Metin Yazma Öz-Değerlendirme Formu

Bu tabloyu, her gün nasıl bir performans sergilediğini ve neleri tamamladığını takip etmek için kullan.

Davranışlar	Evet (+)	Hayır (-)	Bu bölümü geliştirmem gerekliyor mu?	
			Evet	Hayır
Başlık yazdım mı?				
Konuyu belirledim mi?				
Düşüncelerimi düzenledim mi?				
Düşüncelerimi not ettim mi?				
Konu cümlesi yazdım mı?				
Konu ile alakalı en az üç tane sebep yazdım mı?				
Her bir sebebi açıkladım mı?				
Karşıt sebep (1 veya daha fazla) yazdım mı?				
Karşıt sebebi açıkladım mı?				
Sonuç cümlesi yazdım mı?				
Geçiş kelimeleri kullandım mı?				
Bu günkü performansım nasıldı? İyi: 😊 Orta: 😐 Kötü: ☹				

EK 13 İkna Edici Metin Yazma Konu Belirleme Formu

Yönerge: Aşağıdaki konulardan sana uygun olanı seç ve bununla ilgili ikna edici bir metin yaz.

- 1.Senin yaşındaki çocuklar harçlıklarından para biriktirmeli mi yoksa harçlıklarının hepsini istediği gibi harcamalı mı?
- 2.Okula serbest kıyafetle mi gidilmeli yoksa forma mı giyilmeli?
- 3.Okul teneffüs saatleri sence kısa mı olmalı yoksa uzatılmalı mı?
- 4.Sence okul/sınıf kuralları olmalı mı yoksa olmamalı mı?
- 5.Senin yaşındaki çocuklara günlük mü haftalık mı harçlık verilmeli?
- 6.Sence öğretmenler ev ödevleri vermeli mi yoksa ev ödevleri kaldırılmalı mı?
- 7.Senin yaşındaki öğrencilerin belli bir yatma saati olmalı mı yoksa olmamalı mıdır?
- 8.Senin yaşındaki çocukları ailelerinin izin verdiği kadar mı abur cubur yemeli yoksa istediği kadar abur cubur yiyebilir mi?
- 9.Sence senin yaşındaki çocuklar kıyafetlerini kendisi seçebilir mi yoksa kıyafet seçiminde ailesi mi yapmalı?
- 10.Sence senin yaşındaki çocuklar arkadaşlarının evinde kalabilir mi yoksa kalmamalı mı?
- 11.Sence senin yaşındaki çocuklar ailesinin onaylamadığı arkadaşlarıyla görüşmeli mi yoksa görüşmemeli mi?
- 12.Senin yaşındaki çocuklar sosyal medya kullanmalı mı kullanmamalı mı?
- 13.Sence senin yaşındaki çocuklar okul kurallarına uymadığında öğretmenler ceza vermeli mi vermemeli mi?
- 14.Evde her çocuğun kendine ait odası mı olmalı yoksa kardeşlerin hepsi aynı odada mı kalabilir mi?
- 15.Sokak hayvanları apartmanlara girdiğinde çıkartılmalı yoksa apartmanda kalabilir mi?
- 16.Evde evcil hayvan beslenmeli mi yoksa beslenmemeli mi?
- 17.Sence senin yaşındaki çocuklar sabah okula kahvaltısını yapıp mı gelmeli yoksa kahvaltısını yapmadan mı gelmeli?
- 18.Sence evde bitki bakılabilir mi yoksa bitkiler dışarıda mı yetiştirilmeli?
- 19.Evde teknolojinin kullanımı sınırlandırılmalı mı sınırlandırılmamalı mı?
- 20.Tatlı yemekten sonra mı yenmeli yemekten önce mi yenmeli?

- 21.**Ev işleri yetişkinler tarafından mı yapılmalı yoksa çocuklara da ev işlerinde sorumluluk verilmeli mi?
- 22.**Senin yaşındaki çocuklar boş zamanlarında kitap okumalı mı yoksa sadece oyun mu oynamalı?
- 23.**Senin yaşındaki çocuklar için enstrüman çalmayı öğrenmek gerekli mi yoksa değil mi?
- 24.**Sence yaz tatilinde çocuklar ders çalışmalı mı yoksa sevdiği aktiviteleri mi yapmalı?
- 25.**Arkadaşlarıyla yüz yüze görüşmek mi yoksa sanal ortamda görüşmek mi daha iyidir?
- 26.**Çocuklar ödevlerini kendi odasında mı yapmalı yoksa ortak alanda mı yapmalı?
- 27.**Sence okulda sınav yapılmalı mı yoksa sınavlar kaldırılmalı mı?
- 28.**Teknoloji, senin yaşındaki çocukların eğitiminde yardımcı mı yoksa zararlı mı?
- 29.**Boş zamanlarında aileyle birlikte zaman geçirmek mi yoksa kendi başına zaman geçirmek mi daha güzel?
- 30.**Çocuklara dijital oyunları oynamaları için sınırlı bir zaman mı verilmeli yoksa tamamen serbest mi bırakılmalı?
- 31.**Arkadaşlarıyla vakit geçirmek mi yoksa evde dinlenmek mi daha önemli?
- 32.**Kişisel fikirlerini ifade etmek mi yoksa grubun düşüncelerine uyum sağlamak mı daha önemli?
- 33.**Grup içinde lider olmak mı yoksa başkasının liderliğini desteklemek mi daha önemli?
- 34.**Farklı düşüncelerini ifade etmek mi yoksa başkalarını incitmekten kaçınmak mı daha önemli?
- 35.**Eğlenceli etkinliklere katılmak mı yoksa okul işlerine zaman ayırmak mı daha öncelikli?
- 36.**Ormanların tarım için kullanılması mı yoksa doğal yaşam alanlarının korunması mı daha önemli?
- 37.**Bitkisel bir beslenme mi yoksa et tüketimi ile yapılan bir beslenme mi daha sağlıklı?
- 38.**Çocuklar eşyalarını paylaşacakken kendi istediklerini mi yapmalı yoksa başkaları için olması gerekeni mi yapmalı?
- 39.**Birlikte oyun oynarken kendi oyun kurallarınızı belirlemek mi yoksa arkadaşlarınızın belirlediği kurallara uymak mı daha doğrudur?

- 40.Fiziksel aktiviteler (spor) yaparak zaman geçirmek mi yoksa arkadaşlarla vakit geçirmek mi daha önemlidir?
- 41.Aileler çocukların arkadaş seçimine rehberlik edilmeli midir yoksa karışılmamalı mıdır?
- 42.Senin yaşındaki öğrenciler ilgi alanlarına göre mi ders seçmeli yoksa belirli olan müfredatı mı takip etmeli?
- 43.Senin yaşındaki öğrenciler cep telefonunu belirli kurallarla birlikte kullanabilir mi yoksa kullanmamalı mı?
- 44.Senin yaşındaki öğrencilerin okulda yapılan sosyal etkinliklere katılması gerekli midir yoksa değil midir?
- 45.Senin yaşındaki öğrenciler öğretmenin kitaptan okuyarak anlatmasıyla mı yoksa daha farklı teknikler kullanmasıyla mı daha iyi öğrenir?
- 46.Senin yaşındaki çocuklar için makyaj yapmak ve kozmetik ürünleri kullanmak zararlı mıdır değil midir?
- 47.Sence pahalı giysiler giymek mi yoksa ucuz giysiler giymek mi kişiyi daha güzel gösterir?
- 48.Ödevler sadece hafta sonu mu yapılmalıdır yoksa hafta içi mi yapılmalıdır.
- 49.Spor yaparken önemli olan kazanmak mı yoksa mücadele etmek mi?
- 50.Senin yaşındaki çocuklar kendi istediklerinde mi yemek yemeli ailelerinin belirlediği saatlerde mi yemek yemeli?
- 51.Kardeşin senin istemediğin bir şey yaptığında konuşarak halletmek mi yoksa bir süre onunla konuşmamak mı gerekir?
- 52.Bayramlarda büyüklerin eli öpülmeli mi yoksa iyi bayramlar demek yeterli olur mu?
- 53.Sence yabancı dil öğrenmek gerekli midir yoksa değil midir?
- 54.Sence senin yaşındaki çocuklar misafirlğe gittiğinde sakince oturmalı mı yoksa istediği gibi mi davranmalı?
- 55.Geri dönüşüm önemli midir yoksa önemli değil midir?

EK 14 İkna Edici Metin Değerlendirme Rubriği

Yönerge: Öğrencinin yazmış olduğu ikna edici metni, tabloda yer alan maddelere göre puanlayınız.

Puanlamanın Yapıldığı Tarih:

Puanlayıcı:

Öğrencinin Adı Soyadı:

Metnin Başlığı:

Metnin Yazıldığı Aşama:

Toplam Kelime Sayısı:

İkna Edici Metin Öğeleri	Açıklama	Puan Aralığı	Alınan Puan
Konu Cümlesi	Konu cümlesinin yer alması ve yazarın ana düşüncesini yansıtması, metinle örtüşmesi ve niteliği	0-5	
Sebepler	Sebeplerin yer alma durumu ve bunların metnin amacını yansıtma niteliği	0-5	
Sebeplerin Açıklamaları	Her bir sebebin detaylı ve açık bir şekilde açıklanma durumu	0-5	
Karşıt sebep ve Açıklama	Karşıt sebep ile açıklamasının yer alma durumu ve niteliği	0-5	
Sonuç	Sonuç cümlesinin yer alması ve yazarın temel düşüncesini pekiştirme gücü ve metni bitirme niteliği	0-5	
Geçiş kelimeleri	Metinde geçiş kelimelerinin yer alması ve uygunluğu	0-5	
Genel Yapı ve Organizasyon	İkna edici metnin genel yapı düzeni (başlık içerme durumu ve kalitesi - giriş, gelişme, sonuç şeklinde paragraf düzeninin yer alma durumu - paragrafların mantıksal sıralama bakımından kalitesi)	0-5	
TOPLAM:		35	

EK 14 İkna Edici Metin Değerlendirme Rubriği (devam)

Puan Aralığı Açıklamaları

Konu Cümlesi için:

5 Puan: Çok İyi - Konu cümlesi temel düşünceyi açık ve güçlü bir şekilde ifade eder ve okuyucu metnin temel amacını kolayca anlayabilir. Konu cümlesi ayrıntılı bir şekilde açıklanarak güçlendirilmiştir.

4 Puan: İyi – Konu cümlesi açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir, anlatılmak istenen düşünce yeterli bir şekilde açıklanmıştır daha detaylı açıklanabilir.

3 Puan: Orta – Konu cümlesi açık ve anlaşılır bir şekilde belirlenmiştir. Konu cümlesi açıklanmamıştır veya açıklaması zayıf kalmıştır.

2 Puan: Zayıf – Metinde konu cümlesi yer almaktadır fakat yeterince net değildir. Konu cümlesi açıklanmamıştır.

1 Puan: Çok Zayıf – Metinde konu cümlesi yazılmaya çalışılmış fakat yanlış belirlenmiştir veya tamamen konu dışıdır.

0 Puan: Eksik – Konu cümlesi yer almamaktadır.

Sebepler için:

5 Puan: Çok İyi – Metinde en az üç sebep, açık ve güçlü bir şekilde sunulmuştur. Sebepler konu ile bağlantılı, birbirinden farklı ve mantıklı bir şekilde seçilmiştir.

4 Puan: İyi – Metinde üç sebep yer almaktadır, ancak sebeplerin ikna edici olsalar da, bazı sebepler daha açık, güçlü ve ayrıntılı bir şekilde ele alınabilirdi. Sebepler yeterli düzeydedir fakat daha detaylı ve daha etkili olabilirdi.

3 Puan: Orta – Metinde en fazla iki sebep bulunmaktadır ya da üçüncü sebep eksik veya yetersizdir. Sebeplerin bazıları benzer ifadeler içerebilir veya yeterince açık ve anlaşılır değildir.

2 Puan: Zayıf – Metinde sadece bir sebep bulunmaktadır veya ikinci sebep eksik veya yetersizdir. Sunulan sebepler belirsiz, eksik veya yetersizdir.

1 Puan: Çok Zayıf – Metinde sebep yazılmaya çalışılmış ancak en fazla bir sebep sunulmuştur ve bu sebep metnin konusunu zayıf, belirsiz ya da eksik bir şekilde yansıtmaktadır.

0 Puan: Eksik – Metinde sebepler yer almamaktadır.

Açıklamalar için:

5 Puan: Çok İyi – Metinde en az üç sebep açıklaması, açık ve güçlü bir şekilde sunulmuştur. Açıklamalar konu ile bağlantılı, birbirinden farklı ve mantıklı bir şekilde seçilmiştir. Her sebep için açık, ayrıntılı ve güçlü bir şekilde örneklendirmeler yapılmıştır.

4 Puan: İyi – Metinde üç sebebin de açıklaması yer almaktadır, ancak bazı açıklamalar daha açık, güçlü ve ayrıntılı bir şekilde ele alınabilirdi. Açıklamalar yeterli düzeydedir fakat daha detaylı ve daha etkili olabilirdi.

3 Puan: Orta – Metinde en fazla iki sebebin açıklaması bulunmaktadır ya da üçüncü sebep açıklaması eksik veya yetersizdir. Açıklamaların bazıları benzer ifadeler içerebilir veya yeterince açık ve anlaşılır değildir.

2 Puan: Zayıf – Metinde sadece bir sebebin açıklaması bulunmaktadır veya ikinci sebep açıklaması eksik veya yetersizdir. Sunulan açıklamalar belirsiz, eksik veya yetersizdir. Metinde sunulan açıklamalar konu ile bağlantılı değildir.

1 Puan: Çok Zayıf – Metinde açıklama yazılmaya çalışılmış fakat en fazla bir sebebin açıklaması yapılmıştır ve bu açıklama da yanlış bir şekilde ele alınmıştır.

0 Puan: Eksik – Metinde hiçbir sebebin açıklaması yer almamaktadır.

Karşıt Sebepler ve Açıklamaları için:

5 Puan: Çok İyi – Metinde en az bir karşıt sebep yer almaktadır. Karşıt sebep açık ve güçlü bir şekilde sunulmuştur. Karşıt sebep metinle bağlantılı olacak şekilde seçilmiştir. Her karşıt sebebe ilişkin açıklamalar/çürütmeler mantıklı ve ayrıntılı bir şekilde yapılmıştır.

4 Puan: İyi – Metinde karşıt sebep ve açıklaması açık ve anlaşılır bir şekilde yer almaktadır. Karşıt sebebin açıklaması daha güçlü veya ayrıntılı ele alınabilirdi.

3 Puan: Orta – Karşıt sebep ve açıklaması yer almaktadır. Fakat karşıt sebepte ve açıklamasında belirsizlikler bulunmaktadır. Karşıt sebep ile açıklaması arasındaki bağlantı yeterince güçlü ve anlaşılır değildir. Daha ikna edici olabilirdi.

2 Puan: Zayıf – Karşıt sebep veya karşıt sebebin açıklamasından biri yer almamaktadır veya ikisinden biri konu ile bağlantılı değildir.

1 Puan: Çok Zayıf – Karşıt sebep yazılmaya çalışılmış fakat yanlış bir şekilde ele alınmış ve karşıt sebebe ilişkin herhangi bir açıklama yer almamaktadır.

0 Puan: Eksik – Metinde karşıt sebep ve açıklaması yer almamaktadır.

Sonuç Cümlesi için:

5 Puan: Çok İyi – Sonuç cümlesi, metnin temel düşüncesini güçlü ve ikna edici bir şekilde tekrar vurgulamaktadır. Metin sonlandırılmadan önce mantıklı bir kapanış yapılmıştır.

4 Puan: İyi – Sonuç cümlesi, genel olarak temel düşüncüyü özetler nitelikte fakat daha güçlü bir cümlesi yer alabilirdi.

3 Puan: Orta – Sonuç cümlesi kısmen de olsa etkilidir, fakat yeterince güçlü değildir. Okuyucuyu ikna etmeye yönelik daha etkili bir kapanış yapılabilirdi.

2 Puan: Zayıf – Sonuç cümlesi belirsiz ya da eksiktir. Metnin sonu ikna edici bir şekilde tamamlanmamıştır.

1 Puan: Çok Zayıf – Sonuç cümlesi yoktur veya çok zayıftır. Metin anlaşılır, konu ile ilgili ve güçlü bir sonuç cümlesi olmadan bitmiştir.

0 Puan: Eksik – Metinde sonuç cümlesi yer almamaktadır.

Geçiş kelimeleri için:

5 Puan: Çok İyi – Metinde sebepler, karşıt sebep ve sonuç cümleleri için uygun geçiş kelimeleri doğru bir şekilde kullanılmıştır. Metin akışına uygun bazı açıklamalar için de geçiş kelimeleri yer almaktadır.

4 Puan: İyi – Metinde yeterli sayıda geçiş kelimesi yer almaktadır en fazla bir geçiş kelimesi yanlış veya hatalı kullanılmıştır.

3 Puan: Orta – Metinde en fazla iki geçiş kelimesi eksik, yanlış veya hatalı kullanılmıştır. Geçiş kelimeleri yeterli sayıda olsa bile bazı ek hataları bulunabilir.

2 Puan: Zayıf – Metinde en fazla iki geçiş kelimesi kullanılmıştır. Bunlar da hatalı veya yanlış kullanılmıştır.

1 Puan: Çok Zayıf – Metinde en fazla bir geçiş kelimesi kullanılmıştır. Kullanılan geçiş kelimeleri yanlış veya hatalı kullanılmıştır.

0 Puan: Eksik – Metinde geçiş kelimesi yer almamaktadır.

Genel Yapı ve Organizasyon için:

5 Puan: Çok İyi – Metnin başlığı ilgi çekici ve konu ile oldukça uyumludur. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri net bir şekilde ayrılmış ve metin oldukça düzenlidir. Cümleler ve paragraflar arası mantıklı bir bağlantı kurulmuştur. Her paragraf en az üç veya daha fazla cümleden oluşmaktadır. Okuyucu metni kolayca takip edebilir ve konuyu net bir şekilde anlayabilir.

4 Puan: İyi – Metnin başlığı konu ile uyumludur fakat daha ilgi çekici olabilirdi. Paragraflar giriş gelişme sonuç içerecek şekilde düzenli bir şekilde yazılmıştır. Metnin genel akışı çoğunlukla bağlantılıdır. Çoğunlukla cümleler ve paragraflar arası mantıklı bağlantılar kurulmuştur. Fakat ufak iyileştirmeler yapılabilir.

3 Puan: Orta – Metnin başlığı konu ile ilgilidir. Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri genellikle uygun şekilde ayrılmıştır. Metnin akışı takip edilebilir fakat bazı kısımlar daha anlaşılır olabilirdi. Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine geçişler belirsizdir. Metin akışında düşünceler arasındaki bağlantılar zayıf kalmış olabilir.

2 Puan: Zayıf – Metnin başlığı konu ile uyumlu değildir. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri belirgin bir şekilde ayrılmamıştır. Düşünceler sıralı olsa da geçişlerde düzensizlikler bulunmaktadır. Metnin akışını takip etmek zordur.

1 Puan: Çok Zayıf – Metinde başlık yer almamaktadır. Metin giriş, gelişme ve sonuç şeklinde paragraflar bulunmamaktadır veya zayıf bir şekilde sunulmuştur. Düşünceler düzensiz bir şekilde sıralanmıştır ve aralarında bağlantı yoktur.

0 Puan: Eksik – Metinde başlık yer almamaktadır. Metin giriş, gelişme ve sonuç şeklinde paragraflardan oluşmamaktadır. Paragraflar arası geçişler bulunmamaktadır. Metnin konusu ve ana fikri açık ve anlaşılır bir şekilde sunulmamıştır.

Toplam Puan Hesaplama

35-29 Puan: Çok İyi - Öğrenci tüm aşamaları eksiksiz bir şekilde tamamlamıştır. İkna edici metin öğeleri (konucu cümlesi, en az 3 sebep ve açıklamaları, karşıt sebep ve açıklamalar, sonuç) açık ve etkili bir şekilde ele alınmış, uygun geçiş kelimeleriyle bağlantılar kurulmuş, metnin genel yapısı başarılı bir şekilde organize edilmiştir.

28-22 Puan: İyi – Metnin ikna edicilik, ikna edici metin öğeleri (konu cümlesi, en az 3 sebep ve açıklamaları, karşıt sebep ve açıklamalar, sonuç) kullanımı bakımından yeterli ancak bazı alanlarda ufak iyileştirmeler yapılabilir. Metnin

genel yapısı başarılı bir şekilde organize edilmiştir fakat bazı alanlarda geliştirilebilir.

21-15 Puan: Orta - Metinde ikna edicilik, ikna edici metin öğelerinin (konucu cümlesi, en az 3 sebep ve açıklamaları, karşıt sebep ve açıklamalar, sonuç) kullanımı, genel yapı ve organizasyon bakımından önemli eksiklikler bulunmaktadır. Sebepler ve karşıt sebebin daha güçlü sunulması ve daha ayrıntılı açıklanması gerekmektedir.

14-8 Puan: Zayıf - Metin yapı ve ikna edici metin öğeleri (konucu cümlesi, en az 3 sebep ve açıklamaları, karşıt sebep ve açıklamalar, sonuç) bakımından geliştirilmelidir.

7 Puan ve Altı: Çok Zayıf – Öğrencinin metninden önemli eksiklikler var ve metnin ikna ediciliği zayıftır.

0 Puan: Eksik – Öğrenci boş kağıt vermiştir.



EK 15 Başlama Düzeyi Uygulama Güvenirliği Formu

Tarih:			
Gözleyen:			
Davranışlar	Gerçekleştirdi (+)	Gerçekleştirmede (-)	Notlar
Başlama Düzeyi Oturumları			
Araştırmacı kamerayı çalışır duruma getirir.			
Araştırmacı öğrenci ile karşılıklı olacak şekilde oturur.			
Araştırmacı öğrencinin önündeki masaya Başlama Düzeyi Veri Toplama Aracı, boş bir A4 kağıdı, kurşun kalem, kalemıraş ve silgi koyar.			
Araştırmacı öğrenciden, veri toplama aracında bulunan iki konudan birini seçmesini ve seçtiği konu ile ilgili bir ikna edici metin yazmasını ister. ister.			
Araştırmacı, yazma sürecinde öğrenciye hiç bir müdahalede bulunmaz.			
Öğrenci, yazmayı bitirdikten sonra araştırmacı öğrenciye teşekkür ederek oturumu sonlandırır.			

EK 16 Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

Tarih:			
Gözleyen:			
Davranışlar	Gerçekleştirdi (+)	Gerçekleştirmede (-)	Notlar
1. Oturum (Ön bilgileri harekete geçirme ve geliştirme basamağı)			
Araştırmacı, kamerayı çalışır duruma getirir öğretim materyallerini masada hazır bulundurur, öğrenci ile karşılıklı olacak şekilde otururlar.			
Araştırmacı öğrencinin dikkatini çeker ve öğrencinin hazır olup olmadığını kontrol eder.			
Araştırmacı, oturumun hedeflerini açıklar ve oturumu tamamladığında kazanacağı pekiştireci ve tüm oturumlar başarıyla tamamlandığında kazanacağı ödülü söyler.			
Araştırmacı öğrenciye başlamak üzere oturumun yönergesini verir. “ Ön Bilgileri Harekete Geçirme Ve Geliştirme Basamağı ” nı uygular.			
Araştırmacı, öğrenciye geri dönüt verir ve pekiştireci sunar.			
Araştırmacı, hedefleri kontrol eder ve oturumu bitirir.			
2. Oturum (Stratejiyi tartışma basamağı)			
Araştırmacı, kamerayı çalışır duruma getirir öğretim materyallerini masada hazır bulundurur, öğrenci ile karşılıklı olacak şekilde otururlar.			
Araştırmacı öğrencinin dikkatini çeker ve öğrencinin hazır olup olmadığını kontrol eder.			

Araştırmacı, oturumun hedeflerini açıklar ve oturumu tamamladığında kazanacağı pekiştireci söyler.			
Araştırmacı öğrenciye başlamak üzere oturumun yönergesini verir. Önceki oturumda yapılanları hatırlatır. “ Stratejiyi Tartışma Basamağı ” uygular.			
Araştırmacı, öğrenciye geri dönüt verir ve pekiştireci sunar.			
Araştırmacı, hedefleri kontrol eder ve oturumu bitirir.			
3. Oturum (Stratejiye Model Olma Basamağı)			
Araştırmacı, kamerayı çalışır duruma getirir öğretim materyallerini masada hazır bulundurur, öğrenci ile karşılıklı olacak şekilde otururlar.			
Araştırmacı öğrencinin dikkatini çeker ve öğrencinin hazır olup olmadığını kontrol eder.			
Araştırmacı, oturumun hedeflerini açıklar ve oturumu tamamladığında kazanacağı pekiştireci söyler.			
Araştırmacı öğrenciye başlamak üzere oturumun yönergesini verir. Önceki oturumda yapılanları hatırlatır. “ Stratejiye Model Olma Basamağı ” nı uygular.			
Araştırmacı, öğrenciye geri dönüt verir ve pekiştireci sunar.			
Araştırmacı, hedefleri kontrol eder ve oturumu bitirir.			
4. Oturum (Stratejiyi Ezberleme Basamağı)			
Araştırmacı, kamerayı çalışır duruma getirir öğretim materyallerini masada hazır bulundurur, öğrenci ile			

karşılıklı olacak şekilde otururlar.			
Araştırmacı öğrencinin dikkatini çeker ve öğrencinin hazır olup olmadığını kontrol eder.			
Araştırmacı, oturumun hedeflerini açıklar ve oturumu tamamladığında kazanacağı pekiştireci söyler.			
Araştırmacı öğrenciye başlamak üzere oturumun yönergesini verir. Önceki oturumda yapılanları hatırlatır. “ Stratejiyi Model Olma Basamağı ” nı uygular.			
Araştırmacı, öğrenciye geri dönüt verir ve pekiştireci sunar.			
Araştırmacı, hedefleri kontrol eder ve oturumu bitirir.			
5. Oturum (Rehberli Uygulama Basamağı)			
Araştırmacı, kamerayı çalışır duruma getirir öğretim materyallerini masada hazır bulundurur, öğrenci ile karşılıklı olacak şekilde otururlar.			
Araştırmacı öğrencinin dikkatini çeker ve öğrencinin hazır olup olmadığını kontrol eder.			
Araştırmacı, oturumun hedeflerini açıklar ve oturumu tamamladığında kazanacağı pekiştireci söyler.			
Araştırmacı öğrenciye başlamak üzere oturumun yönergesini verir. Önceki oturumda yapılanları hatırlatır. “ Rehberli Uygulama Basamağı ” nı uygular.			
Araştırmacı, öğrenciye geri dönüt verir ve pekiştireci sunar.			
Araştırmacı, hedefleri kontrol eder ve oturumu bitirir.			

6. Oturum (Bağımsız Performans Sergileme Basamağı)			
Araştırmacı, kamerayı çalışır duruma getirir öğretim materyallerini masada hazır bulundurur, öğrenci ile karşılıklı olacak şekilde otururlar.			
Araştırmacı öğrencinin dikkatini çeker ve öğrencinin hazır olup olmadığını kontrol eder.			
Araştırmacı, oturumun hedeflerini açıklar ve oturumu tamamladığında kazanacağı pekiştireci söyler.			
Araştırmacı öğrenciye başlamak üzere oturumun yönergesini verir. Önceki oturumda yapılanları hatırlatır. “ Bağımsız Performans Sergileme Basamağı ” nı uygular.			
Araştırmacı, öğrenciye geri dönüt verir ve pekiştireci sunar.			
Araştırmacı, hedefleri kontrol eder ve oturumu bitirir.			

EK 17 Yoklama, İzleme Ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği**Veri Kayıt Formu**

Tarih:			
Gözleyen:			
Davranışlar	Gerçekleştirdi (-)	Gerçekleştirmede (-)	Notlar
Günlük Yoklama/ İzleme/ Genelleme Oturumları			
Araştırmacı kamerayı çalışır duruma getirir.			
Öğrenci ile karşılıklı olacak şekilde oturur			
Araştırmacı öğrencinin önüne İkna Edici Metin Konusu Belirleme Formu, boş bir kağıt, kurşun kalem, kalemıraş, silgi koyar.			
Araştırmacı öğrenciye, İkna Edici Metin Konusu Belirleme Formu' ndaki konulardan birini seçmesini ister.			
Araştırmacı öğrenciye, seçtiği konuyla ilgili ikna edici metin yazması için yönergeyi verir.			
Araştırmacı, yazma sürecinde öğrenciye hiç bir müdahalede bulunmaz.			
Öğrenci, yazmayı bitirdikten sonra araştırmacı öğrenciye teşekkür ederek oturumu sonlandırır.			

EK 18 Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu

Yönerge: Öğrencinin yazmış olduğu ikna edici metni, tabloda yer alan maddelere göre puanlayınız.

Puanlamanın Yapıldığı Tarih:

Öğrenci:

Metnin Başlığı:

Metnin Yazıldığı Aşama:

Toplam Kelime Sayısı:

İKNA EDİCİ METİN ÖGELERİ	AÇIKLAMA	PUAN ARALIĞI	GÖZLEMÇİ
Konu Cümlesi	Konu cümlesinin yer alması ve yazarın ana düşüncesini yansıtması, metinle örtüşmesi ve niteliği	0-5	
Sebepler	Sebeplerin yer alma durumu ve bunların metnin amacını yansıtma niteliği	0-5	
Sebeplerin Açıklamaları	Her bir sebebin detaylı ve açık bir şekilde açıklanma durumu	0-5	
Karşıt sebep ve Açıklama	Karşıt sebep ile açıklamasının yer alma durumu ve niteliği	0-5	
Sonuç	Sonuç cümlesinin yer alması ve yazarın temel düşüncesini pekiştirme gücü ve metni bitirme niteliği	0-5	
Geçiş kelimeleri	Metinde geçiş kelimelerinin yer alması ve uygunluğu	0-5	
Genel Yapı ve Organizasyon	İkna edici metnin genel yapı düzeni (başlık içerme durumu ve kalitesi - giriş, gelişme, sonuç şeklinde paragraf düzeninin yer alma durumu - paragrafların mantıksal sıralama bakımından kalitesi)	0-5	
TOPLAM:		35	

EK 19 Öğretmen Sosyal Geçerlik Anketi

Saygıdeğer Öğretmenim;

Aşağıda bulunan anket, öğrenci/lerin katılmış olduğu çalışma hakkındaki görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen ifadeleri dikkatlice okuyup size en uygun olan cevabı işaretleyiniz.

1. Çalışma öğrencimin ikna edici metin yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağladı.

☐ Evet

☐ Hayır

2. Çalışmada kullanılan yöntem ve materyalleri öğrenciler için uygun buluyorum?

☐ Evet

☐ Hayır

3. Çalışmanın sınıf ortamında uygulanabilir olduğunu düşünüyorum.

☐ Evet

☐ Hayır

4. Çalışmanın, öğrencilerin ilgisini çekme ve motivasyonunu artırma açısından etkili olduğunu düşünüyorum.

☐ Evet

☐ Hayır

5. Bu çalışmayı sınıftaki diğer öğrenciler için de uygun buluyorum.

☐ Evet

☐ Hayır

6. BOY + KSAS stratejisini, öğrenme güçlüğü bulunan öğrenciler için kolay uygulanabilir bir strateji olduğunu düşünüyorum.

☐ Evet

☐ Hayır

6. Bu yöntemin farklı derslerde de kullanılmasını öneririm.

☐ Evet

☐ Hayır

EK 20 Öğrenci Sosyal Geçerlik Anketi

Aşağıda bulunan anket sizlerin BOY+KSAS Stratejisi hakkındaki görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen soruları dikkatlice okuyup size en uygun olan cevabı işaretleyiniz.

1. Metin yazarken BOY+KSAS Stratejisi'ni kullanmam daha hızlı ve kolay ikna edici metin yazmamı sağladı.

☐ Evet

☐ Hayır

2. BOY+KSAS Stratejisini kullanarak ikna edici metin yazmak çok zevkliydi.

☐ Evet

☐ Hayır

3. BOY+KSAS Stratejisi'nin içindeki öz düzenlemeler, yazma sürecini daha iyi anlamamı sağladı.

☐ Evet

☐ Hayır

4. BOY+KSAS Stratejisi'nde öğrendiğim şematik düzenleyicileri bakmadan çizebilirim.

☐ Evet

☐ Hayır

5. BOY+KSAS Stratejisi'ndeki şematik düzenleyicileri kullanmadan da BOY+KSAS Stratejisi'ni kullanarak ikna edici metin yazabilirim.

☐ Evet

☐ Hayır

6. İkna edici metin yazma öğretim süreci, öz düzenleme becerilerimi geliştirmeme çok yardımcı oldu.

☐ Evet

☐ Hayır

7. Artık ikna edici metin yazarken BOY+KSAS Stratejisi'ni kullanmayı tercih ederim

☐ Evet

☐ Hayır

8. Artık ikna edici metin yazarken öğrendiklerimi başka derslerde de kullanabilirim.

☐ Evet

☐ Hayır

EK 21 Öğrenci İkna Edici Metin Performansları

Aşağıdaki sorulardan birine cevap olarak, bir ikna edici metin yaz.

1. Senin yaşındaki çocuklar harçlıklarından parasını biriktirmeli mi?
2. Yoksa harçlıklarının hepsini istediği gibi harcamalı mı?

Benim gibi çocuklar harçlık
biriktirmeli çünkü harçlıklarını biriktirip
ilerde kendilerine güzel eşyalar alabilirler.

Fotoğraf 1. Birinci Öğrenciye Ait Başlama Düzeyinde Sergilenen İkna Edici Metin Yazma Performansı

Arkadaşlarımızla Yüz Yüze Görüşmek

Arkadaşlarımızla yüz yüze görüşürsek. Oda mutlu oluruz bizde mutlu oluruz. Arkadaşlarımızla yüz yüze görüşmek için bir çok sebep var.

İlk olarak, arkadaşlarımızla yüz yüze görüşürsek sosyal ortamdan uzaklaşırız. Çünkü arkadaşlarımızla yüz yüze olduğumuz için. İkinci olarak, arkadaşlarımızla yüz yüze olursak onları görürüz. Arkadaşlarımızla buluşarak, sonucunda arkadaşlarımızla vakit geçiririz. Arkadaşlarımızla vakit geçirmiş oluruz. Bunu düşünün, sosyal ortamda onlarla vakit geçirmiş oluruz. Günlük onlar telefon ve tabletle boğulmuş oldukları için. Ama arkadaşlarımızla yüz yüze görüşürsek mutlu oluruz.

Sonuç olarak, yüz yüze konuşursak fazla internete maruz kalmayız. Arkadaşlarımızla fazla vakit geçiririz.

Fotoğraf 2. Birinci Öğrenciye Ait Bağımsız Uygulamalar Üçüncü Oturumda Sergilenen İkna Edici Metin Yazma Performansı

SPOR YAPARKEN MÜCADELE ETMEK

Spor yaparken mücadele etmemiz
lazım. Spor yaparken mücadele etmemiz için
birçok sebebin var.

İlk olarak, spor yaparken mücadele etmemiz
lazım çünkü hedefimize ulaşmak için. Bir hedef
belli olmak ona ulaşmamız lazım. İkinci olarak, spor
yaparken mücadele edemezsek başarısız oluruz.
Eğer daha iyi yaparsak başarırız. Son olarak,
mesela futbol, voleybol gibi sporlarda mücadele et-
memiz lazım. Gelselersek başarıya daha işi elde
etmiş oluruz. Buna rağmen, spor yaparken mücadele
etmek istemeyenler olabilir.

Onlar spor yaparken mücadele etmekten hoşlan-
maabilirler yapmak istemezler.

Ama spor yaparken mücadele etmemiz lazım.

Sonuç olarak, spor yaparken mücadele etmek
bizim için iyi olur. Gelselersek ulaşmak istediğimiz
hedefe ulaşırız.

Fotoğraf 3. Birinci Öğrenciye Ait İzleme Oturumunda Sergilenen İkna Edici Metin
Yazma Performansı

Aşağıdaki sorulardan birine cevap olarak, bir ikna edici metin yaz.

1. Senin yaşındaki çocuklar harçlıklarından parasını biriktirmeli mi?
2. Yoksa harçlıklarının hepsini istediği gibi harcamalı mı?

Çocuklar para biriktirip hayallerinde şeyi alsın
ama para harcamayı seven çocuklar 2'yi yapsın,

Fotoğraf 4. İkinci Öğrenciye Ait Başlama Düzeyinde Sergilenen İkna Edici Metin
Yazma Performansı

OKULA SERBEST KIYAFETLE GİDİLMELİ

Okula serbest kıyafetle gidilmeli. Bu bilgiyle ilgili bazı sebeplerim var.

İlk defa çocuklarında bir kafa var. Çünkü çocuklar istediği bir şey varsa kimsenin katılma hakkı yok.

İkinci defa çocuklar rahat eder ve daha az terlerler. Çünkü çocuklar giydikleri kıyafetlere daha çok alışmışlar. Üçüncü defa çocuklar çok mutlu olur. Çocuklar gülerse öğretmenler "Canın sağ olsun giy der". Fakat bazı kişiler okula okul formasıyla gidilir der. Çünkü oğası okul okul formasıyla gidilecek der.

Özetle okula serbest gidilebilir. Çocuklar mutlu olur. Daha az terlerler.

Fotoğraf 5. İkinci Öğrenciye Ait Bağımsız Uygulamalar Üçüncü Oturumda Sergilenen İkna Edici Metin Yazma Performansı

GRUP İÇİNDE LİDER OLMAK ÖNELİDİR

Grup içinde lider olmak çok önemlidir. Neden

grup içinde lider olmak neden önemli? diyen kişiler vardır. Şimdi oralar grup içinde lider olmak neden önemlidir sorusuna kafa bazı sebeplerim var.

İlk olarak herkese bir görev verilir. Sonra herkes aldığı görevi yapar. İkinci olarak herkesten daha çok çalışır. Takımdakilere gaz verip hep birlikte çalışırlar. Üçüncü olarak kazanmak için savaşılır. Herkes hırslanıp kazanmayı çalışır. Fakat bazı insanlar başkasının liderliğini desteklemek ister. Çünkü insanlar bunu daha eğlenceli sanır.

Özetle grup içinde lider olmak güzeldir.

Herkes görev alır. Herkesten daha çok çalışır. Bana azı kazandırır.

Fotoğraf 6. İkinci Öğrenciye Ait İzleme Oturumunda Sergilenen İkna Edici Metin Yazma Performansı

Aşağıdaki sorulardan birine cevap olarak, bir ikna edici metin yaz.

1. Senin yaşındaki çocuklar harçlıklarından parasını biriktirmeli mi?
2. Yoksa harçlıklarının hepsini istediği gibi harcamalı mı?

Ben harghlik olarak yani' para
olarak biri'ktiyorum harghlikteki paralar kum-
barada duruyorlar.

Fotoğraf 7. Üçüncü Öğrenciye Ait Başlama Düzeyinde Sergilenen İkna Edici Metin Yazma Performansı

Benim yaşımdaki çocuklar Sabah
okula Kahvaltısını yapıp Gelmeli

Benim yaşımdaki çocuklar Sabah okula
kahvaltısını yapıp gelmeli. Çünkü Sabah oku-
la kahvaltısı yapmazsa başı ağırır. O yüzden
Sabah okula gitmeden önce kahvaltı yapmalı.

İlk olarak benim yaşımdaki çocuklar
Sabah okula kahvaltısını yapıp gelirse
karnı acıkmaz. Bence benim yaşımdaki ço-
cuklar okula kahvaltısını yapıp gelirse yorgun ol-
maz. Bence ikinci olarak benim yaşımdaki
çocuklar Sabah kahvaltısını yapmazlarsa
çocuklar kötü olabilir. Mesela karnı ağır-
bilir, başı dönebilir gibi. Mesela üçüncü
olarak benim yaşımdaki çocuklar Sabah
kahvaltısını yapmazlarsa baş ağrısını yor-
açar. Benim yaşımdaki çocuklar dersi iyi
dinleyemeyebilirler. O yüzden Sabah okula
kahvaltısını yapıp gelsinler. Ama bazı
benim yaşımdaki çocuklar Sabah okula
kahvaltısını yapmak istemiyorlar. Ağ ağ
okula gitmek istiyorlar Sabah kahvaltı
yapmaktan nefret ediyorlar. Ama bence
benim yaşımdaki çocuklar Sabah okula kah-
valtısını yapıp gelmelidir.

Sonuç olarak benim yaşımdaki çocuk-
lar Sabah okula kahvaltısını yapıp gelmeli.
Benim yaşımdaki çocuklar dersi dikkat-
lice dinlemeli. Hem Sabah okula gitmeden
önce kahvaltı yaparsa benim yaşımdaki
çocukların başı dönmez, başı ağrımaz
bu yüzden benim yaşımdaki çocuklar
Sabah okula kahvaltısını yapıp gelmeli.

Fotoğraf 8. Üçüncü Öğrenciye Ait Bağımsız Uygulamalar Oturumunda Sergilenen
İkna Edici Metin Yazma Performansı

OKUL SINAVLARI KALDIRIL- MALIDIR

Okul sınavları kaldırmalıdır. Öğrenciler okul sınavları yaparsa yorulurlar. Öğrenciler okul sınavları yapmak istemiyorlar.

İlk olarak çocuklar okul sınavları yapmaktan nefret ediyorlar. Çocuklar sınavları yapınca çocuklar kötü oluyorlar. İkinci olarak öğrenciler okul sınavları yapınca öğrenciler stres yaparlar. Öğrenciler okul sınavlarından korkuyorlar. Üçüncü olarak öğrenciler okul sınavları yapamıyorlar kendilerini güvence alamıyorlar. Öğrenciler okul sınavlarını yapmaktan zorluk çekiyorlar. Ama bazı öğrenciler okulda sınav yapmak istiyorlar. Öğrenciler okul sınavları yapınca iyi hissederler. Öğrenciler yada çocuklar okul sınavlarından korkmuyorlar.

Sonuç olarak okul sınavları kaldırılmalı. Öğrenciler okul sınavlarda kurtulsunlar. Kendilerine rahat bir nefes alsınlar. Okul sınavları kolay değil, zor değil, eğlenceli değil. Okul sınavları hepsi ama hepsi zordur. Bu yüzden okul sınavları kaldırılmalıdır.

Fotoğraf 9. Üçüncü Öğrenciye Ait İzleme Oturumunda Sergilenen İkna Edici Metin Yazma Performansı