



## **Öz-Düzenleyici Strateji Gelişimi Modelinin Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi\***

*Bilkay Bİ\*\**  
*Seray OLÇAY\*\*\**

### **Öz**

Bu araştırmanın amacı ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden özel yetenekli tanısı almış öğrencilerin öykü yazma becerilerinin geliştirilmesinde Öz-Düzenleyici Strateji Gelişimi modelinin (ÖDSG) etkililiğini incelemektir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Bilim ve Sanat Merkezine (BİLSEM) devam eden üç öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sürecinde; katılımcıların yazdıkları öykülerdeki elementlerin yeterliliği Öykü Elementleri Değerlendirme Ölçeği, öykülerin kalitesi 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği, yazılan öykülerdeki kelime sayısı Word belgesi kelime sayım işlemcisi, yazma süreleri ise kronometre kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma öncesi ve sonrasında katılımcılar ve ailelerinden öznel değerlendirme yaklaşımıyla sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Araştırma sonrasında katılımcıların yazdıkları öykülerin element sayılarında, kalitesinde, kelime sayısı ile yazma sürelerinde artış olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların elde ettikleri becerileri uygulama sona erdikten iki ve beş hafta sonra korudukları ve anı yazma becerisine genelledikleri görülmüştür. Araştırma sonunda katılımcılar ve velilerinden uygulamaya yönelik olumlu görüş alınmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Özel yetenekli, yazma, öz düzenleyici strateji, tek denekli araştırma deseni

### **The Effect of Self-Regulated Strategy Development Model on Improving Gifted Students' Story Writing Skills**

#### **Abstract**

We examined the effectiveness of the Self-Regulated Strategy Development model in improving the story-writing skills of gifted students attending the third and fourth grade using a multiple probe design with conditions across participants. The study participants were three students attending Science and Art Centers. The adequacy of the elements in the stories written by the participants was evaluated using the Scale for Evaluating Story Elements, the quality of the stories using the 6+1 Analytic Scoring Guide, the number of words in the stories using the Word document word count processor, and the writing time using a stopwatch. An increase was evident in the number of elements, quality, number of words, and writing time of the stories written by the participants. The participants maintained target skills two and five weeks after the intervention and generalized them across memoir-writing skill. The participants and their families had positive opinions about the intervention.

**Keywords:** Gifted, writing, self-regulation strategy, single-subject research design

\* Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Okul Müdürü, Şehit Ünal Olgun Bilim ve Sanat Merkezi, Ankara, bilkeybi@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-7551-0521

\*\*\* Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, serayolcaygul@hacettepe.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-5007-7466

## Giriş

İletişim, insan yaşamının başlangıcından beri var olan ve insanlığın gelişimiyle birlikte sürekli değişim geçiren bir süreçtir. Bu süreçte araç görevi gören dilin dinleme, okuma, konuşma ve yazma olarak dört temel beceri alanı vardır. Bu becerilerden biri olan yazma, sembol ve işaretler sisteminden oluşan ve öğretimi en karmaşık olanıdır (Colyar, 2009; Marchisan ve Alber, 2001; Master, 1983). Bu nedenle yazma becerisi farklı gelişim özelliklerine sahip öğrenciler tarafından edinimi ve gelişimi güç bir beceri (Harris ve Graham, 1992) olarak değerlendirilmekte; bu durum da yazma becerisinin öğretimine duyulan gereksinimi ve öğretimin önemini daha da arttırmaktadır (Ayrancı ve Karahan, 2017).

Yazma becerisini edinmede ve sergilemede güçlük yaşayan gruplar arasında özel yetenekli öğrenciler de yer almaktadır (Ginn vd., 2002). Özel yetenekli öğrenciler; zekâsı üst düzeyde gelişmiş ve bu durumu yetenek alanlarından bir veya daha fazlasında kullanarak işleme ve performansa dönüştürme potansiyeline sahip olan ya da performansa dönüştüren bireylerdir (Clark, 2015). Özel yetenekli öğrenciler sahip oldukları bu özellikleri nedeniyle her alanda olduğu gibi yazma alanında da sosyal çevrenin yüksek beklentileriyle karşılaşmaktadırlar. Oysaki bilişsel olarak yüksek zekâ seviyesi mükemmel bir yazma için yeterli bir özellik değildir (Feldman, 1993; Graham ve Harris, 2014). Oral'a (2014, s. 8) göre yaratıcı yazarlık, "kişinin bir konu hakkında duygu ve düşüncelerini hayal gücünü kullanarak özgürce kâğıda dökmesi" olarak tanımlanmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin genel özellikleri arasında yer alan ve yaratıcılık, eleştirel düşünme ve mükemmeliyetçilik gibi özelliklerin de öğrencilerin ürettikleri yazıların sürekli olarak çok iyi olmalarını sağlayacağını söylemek mümkün değildir (Feldman, 1993; Master, 1983). Bu durum ise özel yetenekli öğrencilerin çok iyi yazarlar olmalarını beklemektense yazma becerilerinde desteklenmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmalar da bu öğrencilerin her ne kadar tipik gelişen akranlarına göre çeşitli alanlarda yüksek yetenek gösterebilir de yazma becerilerinde desteklenmeye gereksinim duyduklarını (Ginn vd., 2002; Master, 1983), yazma becerileri desteklenmediğinde okul hayatları boyunca başlangıçta yüksek olan yazma ilgilerini zamanla kaybettiklerini (Olthouse, 2010), yazma becerilerine yönelik stratejileri kullanmaya ilişkin öğretim sunulduğunda ise bu becerileri edinebildiklerini ve verimli bir şekilde kullanabildiklerini göstermiştir (Albertson ve Billingsley, 2001; Anfelouss, 2012; Boyer, 1990; McGee, 1996; McKay, 1983; Radachy, 2015; Schunk ve Swartz, 1993; Yingling, 2003). Sıralanan noktalara rağmen özellikle Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (Science, Technology, Engineering, Mathematics-STEM) olmak üzere dört disiplin alanına ilginin son yıllarda artış göstermesi, yazma becerisinin öğretiminin ve ölçümünün zor olması gibi nedenlerle özel yetenekli öğrencilere yazma becerilerinin öğretimini konu alan sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Olthouse, 2014).

Alanyazında yazma becerilerinin öğretimine yönelik önerilen müdahaleler çok çeşitlilik göstermekte; bu müdahaleler arasında ürün temelli ya da süreç temelli yaklaşımları temel alan müdahaleler ön plana çıkmaktadır (Badger ve White, 2000). Süreç temelli yazma yaklaşımı öğrenciyi merkeze alarak, öğretmeni ise rehber konumuna getirerek yazma öncesinde, yazma sırasında ve yazma sonrasında yazmaya ilişkin becerilerin ve stratejilerin geliştirilmesini amaçlayan bir yaklaşım olması nedeniyle yazma becerilerinin öğretiminde daha çok tercih edilmektedir (Oral, 2014). Bu yaklaşımda üründen ziyade yazma sürecinde öğrencilerin yazarken neler yaşayacakları ve bu süreçte neler keşfedecekleri sorusuna odaklanan modellerin kullanımına yer verilmektedir (Pasant ve Haghi, 2013). Süreç temelli yazma yaklaşımından hareketle günümüze değin birçok yazma modeli geliştirilmiştir (Bereiter ve Scardamalia, 1987; Flower ve Hayes, 1981; Hayes, 1996; Kellogg, 1996). Bu modellerden biri de Öz-Düzenleyici Strateji Gelişimi modelidir. Öz-Düzenleyici Strateji Gelişimi (ÖDSG) modeli, başlangıçta öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için tasarlanmış ancak zaman içerisinde yazma becerilerinde güçlük yaşayan farklı gelişim gösteren öğrenciler için de etkililiği araştırmalarla ortaya konmuş bir modeldir (Graham ve Harris, 2009). Bu model öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini bağımsız olarak kullanabilme becerilerini destekleme amacıyla oluşturulmuştur. Model, bilgi ve becerilerle birlikte hedef stratejileri ve öz-düzenleme becerilerini öğretmen yönetiminden öğrencinin kendi yönetimine bırakarak öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını sağlamak ve böylece öğrencilerin yazma becerilerine önemli katkılar getirmektedir (Graham ve Harris, 2005). (1) Ön bilgileri harekete geçirme ve geliştirme, (2) tartışma, (3) model olma, (4) stratejiyi

ezberleme, (5) destekleme ve (6) bağımsız performans olmak üzere altı basamaktan oluşan ÖDSG modeliyle uzun yıllardır gerçekleştirilen birçok araştırma, modelin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Harris vd., 2006; Lane vd., 2008; Reid ve Lienemann, 2006; Saddler, 2006; Wood vd., 2014).

Öz-düzenlemenin öğretimdeki önemi ve ÖDSG modelinin daha önce gerçekleştirilmiş yazma araştırmalarında strateji öğretimini desteklemedeki olumlu sonuçları düşünüldüğünde yazma becerilerinde güçlük yaşayan özel yetenekli öğrencilere yazma becerilerinin kazandırılmasında bu model önemli bir seçenek olarak karşımıza çıkmaktadır (Albertson ve Billingsley, 2001). ÖDSG modelinde, farklı yazma türleri için birçok strateji bulunmaktadır. Örneğin; öyküleyici yazılar için "POW+WWW, What=2, How=2" ya da "POW+C-SPACE" stratejileri kullanılırken düşünce yazıları için "POW+TREE" ya da "STOP and DARE" stratejilerinin kullanımı ön plana çıkmaktadır (Harris, Graham, Mason ve Friedlander, 2018). POW [Pick an idea (Bir fikir seç), Organize notes (Notları organize et), Write and say more (Yaz ve daha fazlasını söyle)]+WWW, What = 2, How = 2 [Who (Kim), Where (Nerede), When (Ne zaman), What happens (Ne oluyor), What does he/she do (O ne yapıyor), How does it end (Nasıl bitiyor), How does it feel (Ne hissediyor)] basit adımları kullanarak yazmaya ve iyi bir öyküde bulunması gereken öğelere odaklanan öykü yazma stratejileridir (Harris vd., 2018). Bu stratejiler sayesinde öğrenciler yazmadan önce yapılandırılmış beyin fırtınası yöntemiyle planlama ve organizasyon yapabilmekte, öyküde bulunması gereken kişi, yer, zaman, amaç, son ve tepki öğelerini dikkate alarak öykü yazabilmektedir (Pattel ve Laud, 2007). Bu çalışmada belirtilen stratejiler Türkçe'ye SOY (Seç, Organize et, Yaz ve daha fazlasını söyle)+KNN, Ne = 2, Nasıl = 2 (Kim, Nerede, Ne zaman, Ne Oluyor, Ne yapıyor, Nasıl bitiyor, Nasıl hissediyor) şeklinde kısaltılarak çevrilmiştir.

Özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerini ve bu öğrencilere yazma becerilerinin öğretimini konu alan araştırmalar incelendiğinde ise bu araştırmaların bazılarında özel yetenekli öğrencilerin yazma ile ilgili mevcut durumlarının belirlenmesinin amaçlandığı (Henson, 2005; Hrina-Treharn, 2011; Olthouse, 2010; Özdemir, 2010; Özsoy, 2015; Yaylacık, 2014), bazılarında ise özel yetenekli öğrencilere yazma becerilerini kazandırmak için farklı program, strateji ve modellerin etkilerinin sınıandığı görülmüştür (Akça-Üşenti, 2013; Albertson ve Billingsley, 1998; Albertson ve Billingsley, 2001; Bozca, 2017; Czarnecki, 1998; Dement, 2008; Gentry, 2005; Oh, 2012; Orhan, 2014; Radachy, 2015; Regatz, 2015; Webb vd., 2016). Araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde araştırmalarda ortaokul ve lise kademesindeki özel yetenekli öğrencilerle çalışıldığı; bu araştırmalarda özel yetenekli öğrencilerin yazma ile ilişkilerinin, yazmaya ilişkin kaygılarının, yazma performanslarının ve yazma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılan farklı yöntem ve stratejilerin (öz değerlendirme, çevrim içi sunum, modelleme, dönüt verme, kelime oyunları, blok yazımı) etkililiğinin incelendiği görülmüştür. Alanyazında özel yetenekli öğrencilere yazma becerilerinin öğretiminde ÖDSG modelinin kullanıldığı herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Araştırmalar ayrıca özel yetenekli öğrencilerin bilgi verici metinleri sıkıcı ve sınırlı bulduklarını, yazmaya ilişkin motivasyonlarını arttırmak amacıyla en çok beğendikleri ve yazmaktan en çok hoşlandıkları, dolayısıyla da yazarken kendilerini daha özgür hissedebilmelerini sağlayacak kurgusal özelliklere sahip öyküleyici metinlerle öğretime başlanmasının uygun olduğunu göstermiştir (Coşkun vd., 2008).

Sıralanan noktalardan hareketle planlanan bu çalışmada özel yetenekli tanısı almış, yazma becerilerinde güçlük yaşadığı belirlenmiş ilkokula devam eden öğrencilere öykü türünde metin yazma becerilerinin kazandırılmasında, öğrencilerin bu becerileri uygulama sonrasında koruyabilmelerinde ve farklı metinler yazmaya genelledebilmelerinde ÖDSG modeline göre öğretimi yapılan SOY+KNN, Ne = 2, Nasıl = 2 planlama ve yazma stratejilerinin etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıda sıralanan araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. ÖDSG modeline göre öğretimi yapılan SOY+KNN, Ne = 2, Nasıl = 2 planlama ve yazma stratejileri katılımcıların yazdıkları öykülerin element sayısı ve dereceleri ile kalitelerinde artış sağlamış mıdır?
2. ÖDSG modeline göre öğretimi yapılan SOY+KNN, Ne = 2, Nasıl = 2 planlama ve yazma stratejileri katılımcıların yazdıkları öykülerdeki kelime sayılarında ve yazma için ayırdıkları sürelerde artış sağlamış mıdır?

3. Katılımcılar edindikleri öykü yazma becerilerini uygulama sona erdikten sonra koruyabilmiş ve anı türündeki metinlerin yazımına genelleşebilmiş midir?

4. Araştırmaya katılan öğrencilerin ve velilerinin hedef beceri, uygulama ve uygulamanın sonuçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırmada ÖDSG modeline göre öğretimi yapılan SOY+KNN, Ne = 2, Nasıl = 2 planlama ve yazma stratejilerinin özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerini kazanmaları üzerindeki etkililiğini incelemek üzere tek-denekli araştırma modellerinden yoklama evreli katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Tek-denekli araştırma modelleri bir uygulamanın ya da öğretim müdahalesinin hedef davranış üzerindeki etkisini deneysel olarak ortaya koymak amacıyla yaygın olarak kullanılan deneysel araştırma modellerinden biridir (Alberto ve Troutman, 2013). Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli ise en az üç farklı katılımcı üzerinde bir uygulama ya da öğretim müdahalesinin etkililiğinin incelenmesini sağlar (Tekin-İftar, 2018). Bu araştırmada da ÖDSG modeline göre öğretimi yapılan SOY+KNN, Ne = 2, Nasıl = 2 planlama ve yazma stratejilerinin üç özel yetenekli öğrencinin yazma becerilerini kazanmaları üzerindeki etkisini deneysel olarak ortaya koymak amaçlandığından yoklama evreli katılımcılar arası çoklu yoklama modelinin kullanımı tercih edilmiştir.

### Araştırma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını üçüncü ve dördüncü sınıflara devam eden ve yazmada güçlük yaşayan özel yetenekli tanısı olan üç erkek öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için öncelikle araştırmacıların görev yaptıkları üniversitenin Etik Kurulundan onay alınmış ardından Milli Eğitim Bakanlığı'ndan (MEB) araştırma için uygun şartları sağlayan katılımcıların belirlenebilmesi ve uygulamanın yürütülebilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacılar Bilim ve Sanat Merkezi'leri (BİLSEM) ile iletişime geçerek araştırmanın katılımcılarına ulaşmaya çalışmıştır.

Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan tüm durumların çalışılmasıdır (Patton, 2004). Bu ölçütler araştırmacı tarafından hazırlanabilir ya da önceden hazırlanmış bir liste kullanılabilir. Bu araştırmada katılımcılardan (a) özel yetenekli tanısı almış olma, (b) sınıf/Türkçe öğretmenleri tarafından yazmayla ilgili güçlük yaşadığının belirtilmiş olması ve (c) araştırmaya konu olan metin türü yazımına ilişkin düşük performans gösterme olmak üzere üç ölçütü karşılamaları beklenmiştir. Araştırmada tüm katılımcılar BİLSEM'ler için uygulanan tanılama modeline göre özel yetenekli tanısı almıştır. Dolayısıyla tüm katılımcılar birinci ölçütü karşılamıştır. İkinci ölçütün değerlendirilmesinde katılımcıların devam ettikleri BİLSEM'lerdeki öğretmenleriyle görüşülmüştür. Öğretmenleri tarafından yazma becerilerinde düşük performans sergilediği belirtilen öğrenciler yazma becerileri açısından ayrıntılı değerlendirmeye alınmıştır. Bu değerlendirmede öğrencilerden bir öykü yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları öyküler Öykü Elementleri Değerlendirme Ölçeği ile değerlendirilmiş; ölçekten en düşük 3 (%15), en yüksek 8 (%42) puan alan öğrencilerin üçüncü ölçütü karşıladıkları kabul edilmiştir (Güler-Bülbül ve Özmen, 2020). Son olarak belirlenen ölçütlere sahip katılımcıların velilerine araştırmayla ilgili bilgi verilmiş ve çocuklarının araştırmaya katılımları için gönüllü olan velilerden yazılı izin alınarak araştırma sürecine geçilmiştir. Araştırma raporunda katılımcıların gerçek isimlerine yer verilmemiş, bunun yerine takma isim kullanılmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgilere ve katılımcıların uygulamaya katılımları için ön koşul olan Öykü Elementleri Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları puanlara Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1.

*Katılımcıların Özellikleri ve Uygulama Öncesi Öykü Elementleri Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Puanlar*

Katılımcıların Özellikleri				
Katılımcı	Sınıf Seviyesi	Yaş	Cinsiyet	Puan
Ahmet	4	11	Erkek	5
Burak	4	11	Erkek	3
İsmail	3	10	Erkek	7

### **Uygulamacı, Değerlendirmeci ve Gözlemci**

Bu çalışmada tüm oturumlar birinci yazar tarafından yürütülmüştür. Uygulamacı; MEB'e bağlı devlet okullarında 12 yıl Türkçe öğretmeni olarak görev yapmıştır. Son iki yıldır ise BİLSEM'de Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Özel Yetenekliler Eğitimi yüksek lisans programından mezun olan uygulamacı aynı zamanda özel yetenekli öğrenciler için yaratıcı yazma atölyelerinde görev almış olup; think.srsd kursunda online ÖDSG modeli eğitimini başarıyla tamamlayarak uygulamacı sertifikası almaya hak kazanmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişken güvenilirliğine ilişkin veriler Hacettepe Üniversitesi Türkçe Eğitimi bölümünde yüksek lisans eğitimine devam eden aynı zamanda MEB'e bağlı bir devlet okulunda Türkçe öğretmeni olarak görev yapan bir değerlendirmeci tarafından toplanmıştır. Değerlendirmeci, yalnızca başlama düzeyi, günlük yoklama ve toplu yoklama oturumları ile izleme ve genelleme oturumlarında katılımcıların ürettikleri öykülerin değerlendirilmesinde görev almıştır. Araştırmada bağımsız değişken güvenilirliğine ilişkin veriler ise MEB'e bağlı özel eğitim okullarında iki yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip ve Özel Yetenekliler Eğitimi programında araştırma görevlisi olarak görev yapan bir gözlemci tarafından toplanmıştır. Gözlemci araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenine, araştırmanın uygulama sürecine ve araştırmada kullanılacak olan veri toplama tekniklerinin neler olacağı ve nasıl veri toplanacağına ilişkin bilgilendirilmiştir.

### **Ortam**

Araştırma için gerekli izinler alındıktan sonra uygulamalar katılımcıların ders saatleri dışında uygulamacının görev yaptığı BİLSEM'de yönetim tarafından belirlenmiş bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Sınıf beş öğrencinin çalışabileceği büyüklüktedir. İçerisinde beş masa ve sandalye, yazı tahtası, dolap, panolar bulunmaktadır. Uygulama süresince sınıfın sessiz ve aydınlık olmasının yanı sıra dikkat dağıtıcı unsurlardan arındırılmasına dikkat edilmiştir.

### **Materyaller**

Araştırmada kâğıt, kalem gibi sarf malzemelerinin yanı sıra uygulama oturumlarında kullanılmak üzere hatırlatıcı kâğıtlar, kontrol çizelgeleri, hazır öykü metinleri, yazma konusu belirleme amacıyla yararlanılacak renkli resimler ortamda hazır bulundurulmuştur. Ek olarak katılımcıların velilerinin izniyle tüm oturumların kayıt altına alınması için video kamera kullanılmıştır.

### **Bağımlı Değişkenler ve Bağımlı Değişkenlerin Değerlendirilmesi**

Araştırmanın bağımlı değişkeni; katılımcıların öykü türünde metin yazma becerisini sergileme düzeyidir. Bu amaçla katılımcıların yazdıkları öyküler; öykü elementleri, öykü kalitesi, öykü uzunluğu ve öykü yazarken kullanılan süre olmak üzere dört değişkene göre incelenmiştir.

### **Öykü Elementlerini Bulundurma ve Ayrıntılama Derecesi**

Katılımcıların yazdıkları öyküler elementleri bulundurma ve ayrıntılama dereceleri açısından Harris ve Graham (1996) tarafından hazırlanan ve Coşkun (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Öykü Elementleri Değerlendirme Ölçeği'ne göre değerlendirilmiştir. Ölçek öykü metinlerinde bulunması gereken "karakter, yer, zaman, başlatıcı olay, amaç, girişim, sonuç ve tepki" olmak üzere sekiz element dikkate alınarak oluşturulmuştur. "Karakter, yer, zaman, başlatıcı olay, sonuç ve tepki" elementlerinin

öyküde bulunmaması 0 puan, bulunması ancak yeteri kadar anlaşılır ve ayrıntılı yazılmaması 1 puan, anlaşılır ve ayrıntılı olarak yazılması 2 puan olarak değerlendirilmiştir. “Amaç” elementinin öyküde bulunmaması 0 puan, bulunması ancak açık ve ayrıntılı bir şekilde ortaya konmaması 1 puan, amacın açık ve ayrıntılı bir şekilde ortaya konması 2 puan, öyküde açık ve anlaşılır bir şekilde iki ya da daha fazla amacın bulunması ise 3 puan olarak değerlendirilmiştir. Olaylar zincirinin anlatıldığı “girişim” elementi ise öyküde hiç belirtilmemişse 0 puan, girişimin ne olduğu belirtilmişse 1 puan, girişimler ve olaylar mantıksal bir sıra içinde belirtilmişse 2 puan, önceki iki maddeye ek olarak durumlar ve çıkmazlar ustalıkla ve özgün bir şekilde çözülmüşse 3 puan, önceki üç maddeye ek olarak iyi düzenlenmiş birden fazla olay örgüsü varsa 4 puan olarak değerlendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 19’dur.

### **Öykü Kalite Derecesi**

Katılımcıların yazdıkları öykülerin kalite dereceleri ABD’de bulunan Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarı’ndaki uzmanlar tarafından geliştirilen ve Özkara (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği’ne göre değerlendirilmiştir. Ölçekte iyi bir metinde bulunması gereken “fikir, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum” başlıkları puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan 35’tir.

### **Öykülerdeki Kelime Sayısı**

Tüm oturumlarda katılımcılara öykü yazmaları için herhangi bir karakter ya da sayfa sınırı koyulmamış, öykü uzunluğu bakımından özgür bırakılmışlardır. Katılımcıların yazdıkları öyküler değişiklik yapılmadan bilgisayarda Word ortamına aktarılmış ve öykülerdeki kelime sayıları kelime sayım işlemcisi kullanarak hesaplanmıştır.

### **Öykü Yazımına Ayrılan Süre**

Tüm oturumlarda katılımcılara öykü yazmaları için istedikleri kadar süre verilmiş herhangi bir süre kısıtlamasına gidilmemiştir. Uygulamacı katılımcılar öykülerini yazarken kronometre tutmuştur. Bunu yaparken planlama, taslak yazma ve kontrol sürelerini ayrı ayrı çizelgelere işlemiş, toplam süreleri hesaplamıştır.

### **Bağımsız Değişken**

Araştırmanın bağımsız değişkeni, ÖDSG modeline göre öğretimi yapılan SOY+ KNN, Ne = 2, Nasıl = 2 stratejileridir. Bu stratejilerin ÖDSG modeliyle öğretimi sürecinde (a) ön bilgileri harekete geçirme ve geliştirme, (b) tartışma, (c) model olma, (d) stratejiyi ezberleme, (e) destekleme ve (f) bağımsız performans olmak üzere altı basamak uygulanmıştır.

### **DeneySEL İşlem**

Araştırmada deney sürecine geçilmeden önce pilot uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Deney sürecinde ise başlama düzeyi, yoklama (günlük ve toplu yoklama), uygulama, izleme ve genelleme oturumlarına yer verilmiştir.

### **Pilot Uygulama**

Araştırmada olması muhtemel sorunların önceden belirlenebilmesi amacıyla pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma katılımcılar için önceden belirlenmiş ölçütlere göre; dördüncü sınıfta devam eden, özel yetenekli tanısı olan ve yazmada güçlük çektiği belirlenmiş bir kız öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Seçilen katılımcıyla haftada iki oturum olmak üzere toplamda dört oturum uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda elde edilen bulgulara göre modelde bazı uyarlamalar yapılmasına karar verilmiştir: (a) Dördüncü basamak olan stratejiyi ezberleme basamağında ölçüt karşılandıktan sonra diğer oturumlarda bu basamağın tekrar edilmemesi, (b) pilot uygulamadaki katılımcının altıncı basamakta bağımsız olarak öykü yazdıktan sonra yoklama oturumunda tekrar öykü yazmaktan sıkıldığını ve yorulduğunu dile getirmesi üzerine altıncı basamak olan bağımsız yazma basamağının günlük yoklama oturumları olarak düzenlenmesi, (c) pilot uygulama sürecinde roket

grafiklerin katılımcı tarafından basit ve sıkıcı bulunması nedeniyle uygulama sürecinde çizgi grafik kullanılması.

### **Deney Süreci**

Deney sürecinde tüm oturumlar birebir öğretim düzenlemesiyle gerçekleştirilmiştir. Tüm oturumlarda katılımcılarla bir deneme gerçekleştirilmiştir.

### **Yoklama Oturumları**

Araştırmada toplu yoklama ve günlük yoklama olmak üzere iki ayrı yoklama verisi toplanmıştır. Yoklama oturumlarında uygulamacı başlatıcı olarak hazırladığı görselleri katılımcılara sunarak “Şimdi öğrendiğin stratejileri kullanarak bu görselle ilgili bir öykü yazmanı istiyorum.” şeklinde katılımcılara öykü yazmaları için fırsat sunmuştur (Reid ve Lienemann, 2006; Saddler vd., 2004). Görsellerin seçiminde bir sınıf öğretmeni ile üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden iki öğrencinin görüşü alınmıştır. Uygulamacı tarafından belirlenen görseller her iki öğrenci ve sınıf öğretmeni tarafından öykü yazımı başlatma konusunda ilgi çekici ve uygun bulunmuştur. Belirlenen görseller arasından uygulamacı tarafından yansız olarak seçilenler yoklama oturumlarında başlatıcı olarak kullanılmıştır. Katılımcıların yoklama oturumlarındaki performansları (a) Öykü Elementleri Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları puan, (b) 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları kalite puanları, (c) yazdıkları öykülerdeki kelime sayısı ve (d) öykülerin yazımı için kullandıkları planlama, taslak oluşturma ve kontrol süreleri belirlenerek değerlendirilmiştir. Katılımcılar tarafından yazılan öyküler, uygulamacı ve değerlendirmeci tarafından bağımsız olarak analiz edilmiştir. Uygulamacı ile değerlendirmeci arasındaki tutarlılık %80 ve üzerinde ise uygulamacının topladığı veriler grafiğe işlenmiştir. Tutarlılığın %80 ve altında olması durumunda değerlendirme tekrarlanmış; iki değerlendirmeci arasında %100 düzeyinde tutarlılık sağlanıncaya değin bu sürece devam edilmiştir.

### **Toplu Yoklama Oturumları**

İlk toplu yoklama oturumu, başlama düzeyi verisi toplamak amacıyla gerçekleştirilmiş; diğer toplu yoklama oturumları ise bir katılımcıyla öğretime başlamadan hemen önce ve uygulama çalışmalarında ölçüt karşılandıktan hemen sonra, tüm katılımcılarda eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Toplu yoklama oturumları, tek denekli çalışmaların nitel göstergelerinden biri olan en az üçü kararlı en az beş veri noktası elde edilinceye kadar sürdürülmüştür (Kratochwill vd, 2013).

### **Günlük Yoklama Oturumları**

Günlük yoklama oturumları, her uygulama günü ÖDSG modelinin beş basamağının uygulanmasından hemen sonra altıncı basamak olarak, toplu yoklama oturumları gibi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, ölçütü karşılamada, öğrencilerin bu basamaktaki performansları temel alınmıştır. Günlük yoklama oturumları katılımcılar art arda üç oturum; tüm öykü elementlerini içeren ve Öykü Elementleri Değerlendirme Ölçeği'nden en az 15 puan alan üç öykü yazıncaya değin yürütülmüştür.

### **Uygulama Oturumları**

Araştırmada ÖDSG modeline göre öğretimi yapılan SOY+KNN, Ne = 2, Nasıl = 2 yazma stratejileri kullanılmıştır. Uygulama oturumları 55 dakikalık iki ders saati olacak şekilde hafta iki gün olarak planlanmıştır. Uygulama oturumlarında uygulamacıdan (a) ön bilgileri harekete geçirme ve geliştirme, (b) tartışma, (c) model olma, (d) stratejiyi ezberleme, (e) destekleme olmak üzere beş basamağı yerine getirmesi beklenmiştir. Altıncı basamak olan bağımsız yazma ise günlük yoklama oturumları olarak düzenlenmiştir. Tablo 2'de tüm basamaklarda gerçekleştirilen etkinliklere ve etkinlik için ihtiyaç duyulan araçlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2.

*ÖDSG Basamakları, Ders Etkinlikleri, Etkinlikler için İhtiyaç Duyulan Araçlar*

ÖDSG Basamakları	Ders Etkinlikleri	Etkinlikler için İhtiyaç Duyulan Araçlar
Ön Bilgileri Harekete Geçirme	<ul style="list-style-type: none"> <li>•İyi bir öyküde bulunması gereken elementler tartışıldı.</li> <li>•Strateji hatırlatıcı kağıt katılımcılara tanıtıldı.</li> <li>•SOY+KNN, Ne = 2, Nasıl = 2 stratejileri katılımcılara tanıtıldı.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Strateji hatırlatıcı kağıt</li> </ul>
Tartışma	<ul style="list-style-type: none"> <li>•SOY+KNN, Ne = 2, Nasıl = 2 stratejilerinin önemi ve faydaları katılımcılarla tartışıldı.</li> <li>•Düşünce aktarım formu katılımcılarla birlikte dolduruldu.</li> <li>•Örnek öykülerde öykü elementlerinin katılımcılarca bulunması sağlandı.</li> <li>•Katılımcıların daha önce yazdıkları öykülerdeki öykü elementlerini bulmaları sağlandı.</li> <li>•Daha sonra öykü önce katılımcı sonra uygulamacı tarafından Öykü Elementleri Değerlendirme Ölçeği'ne göre puanlandı.</li> <li>•Katılımcının puanını çizgi grafiğine işlemesi sağlandı.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Strateji hatırlatıcı kağıt</li> <li>•Düşünce aktarım formu</li> <li>•Örnek öykü</li> <li>•Katılımcılarca önceden yazılan öyküler</li> <li>•Öykü Elementleri Değerlendirme Ölçeği</li> <li>•Çizgi grafik kağıdı</li> </ul>
Model Olma	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Uygulamacı, yazma stratejilerinin nasıl kullanılacağı konusunda katılımcılara örnek olması için bir öykü yazdı.</li> <li>•Uygulamacı öyküyü yazarken sesli düşünme tekniklerini kullandı (Örn. Ne yapmalıyım? Konsantre olmalıyım. Bunu yapabilirim. Önce stratejilerimi yazmam gerekiyor. İyi bir plan yapmam gerekiyor.).</li> <li>•Uygulamacı, katılımcılara sihirli kelimelerin nasıl kullanılacağını ve öyküde bulunması gereken unsurların nasıl doğru bir şekilde yerleştirileceğini uygulamalı olarak öğretti.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Strateji hatırlatıcı kağıt</li> <li>•Planlama kağıdı</li> <li>•Öykü Elementleri Değerlendirme Ölçeği</li> </ul>
Stratejiyi Ezberleme	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Stratejinin unutulup unutulmadığı sorgulandı.</li> <li>•İlk dersten sonra uygulanmadı.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Strateji hatırlatıcı kağıt</li> </ul>
Destekleme	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Uygulamacı ve katılımcı önce uygulamacının gözetiminde birlikte bir öykü yazdılar.</li> <li>•Yazılan öykünün öykü elementlerine sahip olma derecesi katılımcı tarafından belirlendi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Planlama Kağıdı</li> <li>•Öykü Elementleri Değerlendirme Ölçeği</li> </ul>
Bağımsız Performans	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Katılımcı yardım almadan bir öykü yazdı.</li> </ul>	

*İzleme ve Genelleme Oturumları*

Araştırmada son toplu yoklama oturumundan iki ve beş hafta sonra katılımcıların edindikleri yazma becerilerini koruyup korumadıklarını değerlendirmek üzere izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların ÖDSG modelini kullanarak gerçekleştirilen yazma stratejilerini kullanarak edindikleri yazma becerilerini anı yazmaya genelleyip genellemedikleri ön-test son-test



oturumlarıyla belirlenmiştir. İzleme ve genelleme oturumları yoklama oturumları gibi gerçekleştirilmiştir.

### **Güvenirlilik**

Araştırmada gözlemciler arası güvenirlilik ve uygulama güvenirliliği olmak üzere iki tür güvenirlilik verisi toplanmıştır.

### **Gözlemciler Arası Güvenirlilik**

Bağımlı değişken güvenirliliği olarak da adlandırılan gözlemciler arası güvenirlilik iki kişinin aynı oturumlara ilişkin yaptığı değerlendirmelerin tutarlılığını gösterir (Alberto ve Troutman, 2013). Araştırmada öykü elementlerine ve kalite öğelerine ilişkin gözlemciler arası güvenirlilik verileri başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumlarının tamamından toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlilik katsayısının hesaplanmasında,  $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı)] \times 100$  formülü kullanılmıştır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Buna göre uygulamacı ve bağımsız bir değerlendirmeci yazılan öykü ve anıları Öykü Elementleri Değerlendirme Ölçeği ve 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'ni kullanarak birbirlerinden ayrı olarak değerlendirmişlerdir. Uygulamacı ve bağımsız değerlendirmeci ölçekteki başlığa aynı puanı verdiğinde bu durum görüş birliği, farklı puanlar verdiklerinde bu durum görüş ayrılığı olarak kodlanmıştır. Öykü elementlerine ve kalite öğelerine ilişkin güvenirlilik verileri Tablo 3'te sunulmuştur.

### **Uygulama Güvenirliliği**

Bağımsız değişken güvenirliliği olarak da adlandırılan uygulama güvenirliliği uygulamanın planlandığı gibi yürütülüp yürütülmediğinin belirlenmesidir (Kazdin, 2011). Araştırmada uygulama güvenirliliği verileri yoklama oturumlarının tamamından, uygulama oturumlarının ise %30'undan bağımsız bir gözlemci tarafından video kayıtlar izlenerek toplanmıştır. Yoklama oturumlarında uygulamacıdan araç-gereci hazırlama/sunma (başlatıcı olarak hazırladığı görselleri katılımcılara sunma) ve fırsat sunma olmak üzere iki basamağı yerine getirmesi ("Şimdi öğrendiğin stratejileri kullanarak bir öykü yazmanı istiyorum." deme) beklenmiştir. Uygulama oturumlarında ise uygulamacıdan (a) ön bilgileri harekete geçirme ve geliştirme, (b) tartışma, (c) model olma, (d) stratejiyi ezberleme, (e) destekleme olmak üzere beş basamağı yerine getirmesi beklenmiştir. Uygulamanın güvenilir biçimde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini değerlendirmek üzere  $[Gözlenen\ uygulamacı\ davranışı / Planlanan\ uygulamacı\ davranışı \times 100]$  formülü kullanılmıştır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Tüm katılımcılar için yoklama oturumlarının %100, uygulama oturumlarının ise ortalama %97,4 (ranj) güvenirlilikle gerçekleştirildiği görülmüştür. Uygulama oturumları sırasında uygulama güvenirliliği birinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci basamak için %100, ikinci basamak için %99,3 olarak hesaplanmıştır. Uygulamacının gözlem yapılan uygulama sürecinde birinci ve ikinci katılımcıya ikinci basamakta düşünce aktarım formunu doldurmadığı belirlenmiştir.

### **Sosyal Geçerlik**

Sosyal geçerlik, bireyde davranış değişikliği meydana getirmek için gerçekleştirilen öğretim sürecinin ve davranış değişikliğinin önemine ilişkin öğretim programının sosyal açıdan niteliksel boyutunu ele alır (Barton, Meadan-Kaplansky ve Ledford, 2018). Araştırmada belirlenen amaçların, bu amaçların kazandırılmasında kullanılan ÖDSG modelinin ve araştırmanın sonuçlarının önemine ve anlamlılığına ilişkin katılımcılardan ve velilerinden uygulama öncesinde ve sonrasında sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Sosyal geçerlik verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan sosyal geçerlik soru formları aracılığıyla toplanmıştır. Sosyal geçerlik soru formları hazırlandıktan sonra formlara ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası katılımcı öğrencilere yönelik sosyal geçerlik soru formunda beşer tane açık uçlu soru yer alırken, uygulama öncesi velilere yönelik sosyal geçerlik soru formunda 4 tane kapalı uçlu, uygulama sonrası velilere yönelik sosyal geçerlik soru formunda 3 tane açık uçlu soru yer almıştır. Hazırlanan soru formları kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla sosyal geçerlik verileri toplanmıştır.

Tablo 3.  
Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri

Oturum	Ahmet		Burak		İsmail	
	Element	Kalite	Element	Kalite	Element	Kalite
BD	%80 (%100)	%80 (%100)	%95 (%100)	%95 (%100)	%85 (%100)	%97.1 (%100)
U	%82.8 (%100)	82.8% (%100)	%93.7 (%100)	%93.7 (%100)	%85.9 (%100)	%91 (%100)
TY	%89.5 (%100)	%89.5 (%100)	%89.1 (%100)	%89.1 (%100)	%85.8 (%100)	%97.5 (%100)
İ	%93.7 (%100)	%93.7 (%100)	%87.5 (%100)	%87.5 (%100)	%100 (%100)	%100 (%100)
GEN	%93.7 (%100)	%100 (%100)	%93.7 (%100)	%93.7 (%100)	%100 (%100)	%100 (%100)

Not. BD = Başlama Düzeyi; U = Uygulama; TY = Toplu Yoklama; İ = İzleme; GEN = Genelleme.

Her hücre gözlemciler arası ortalama değeri (ilk satır) ve verilerin toplandığı oturumların yüzdesini (ikinci satır) içerir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada etkililik verileri grafiksel olarak analiz edilmiştir. Bu amaçla elde edilen veriler nicelleştirilerek grafiğe işlenmiştir. Grafiğe işlenen veriler için hem katılımcıların oturumlardaki performansları (başarı değerlendirme) değerlendirilmiştir; hem de uygulamanın etkileri bir bütün olarak (erişi değerlendirme) değerlendirilmiştir (Tekin-İftar, 2018). Sosyal geçerlilik verileri betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz için araştırma soruları temel alınarak bir çerçeve oluşturulmuş, bu çerçeveye göre veriler düzenlenmiş ve son olarak elde edilen bulgular doğrudan alıntılara yer verilerek paylaşılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

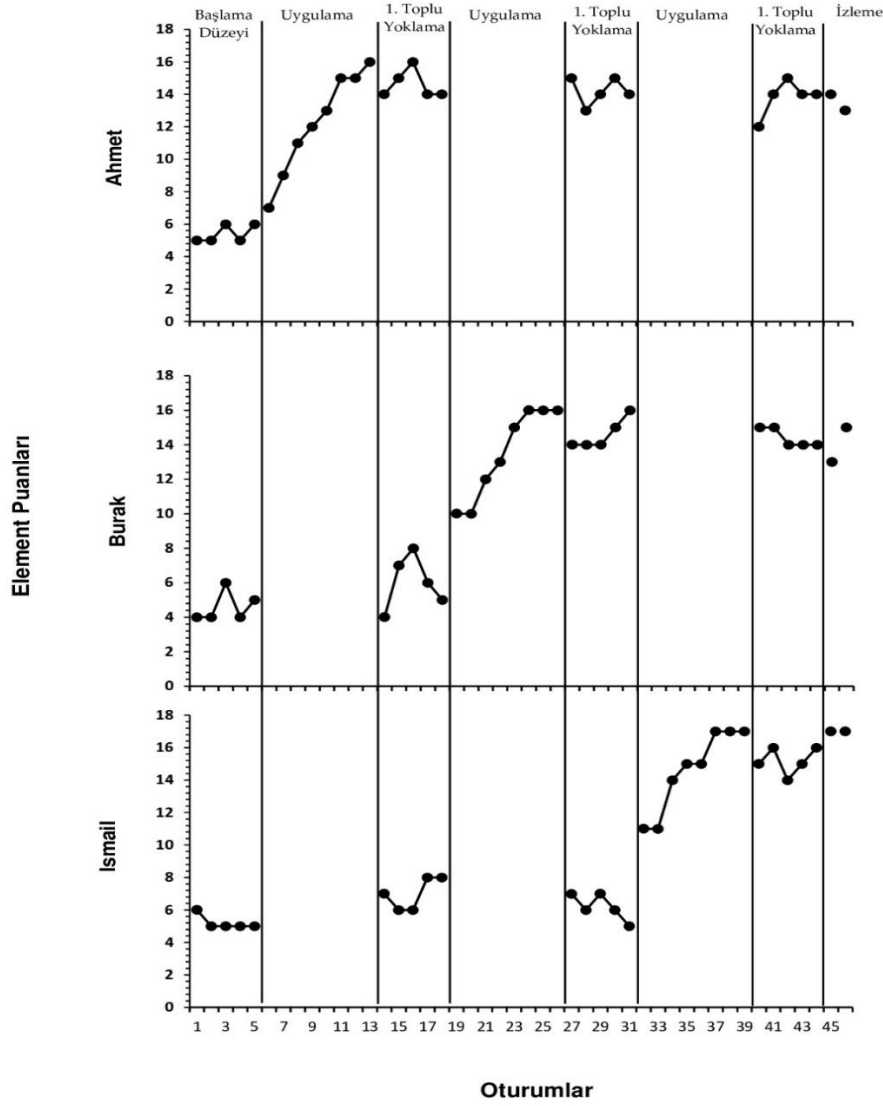
### Bulgular

#### SOY+KNN, Ne =2, Nasıl = 2 Stratejilerinin Etkililiğine İlişkin Bulgular

Katılımcıların yazdıkları öykülerdeki elementler ile öykü kalitesine ilişkin performans sonuçları Şekil 1 ve Şekil 2’de verilmiştir.

#### Öykü Elementlerini Bulundurma ve Ayrıntılaşma Derecesine İlişkin Bulgular

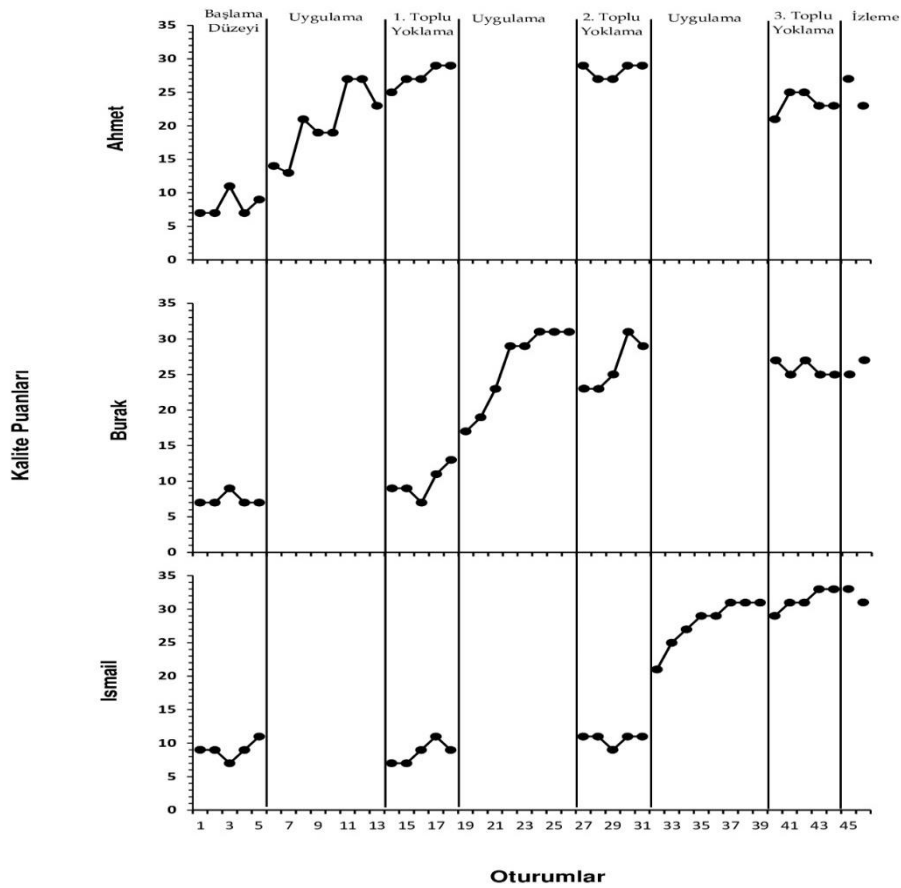
Şekil 1’de görüldüğü gibi tüm katılımcıların Öykü Elementleri Değerlendirme Ölçeği’nden aldıkları puanlar başlama düzeyine göre artış göstermiştir. Ahmet başlama düzeyinde Öykü Elementleri Değerlendirme Ölçeği’nden ortalama 5.4 (en düşük 5, en yüksek 6), uygulama sonrasında 12.2 (en düşük 7, en yüksek 16) ve izleme oturumlarında 13.5 (en düşük 13, en yüksek 14) puan almıştır. Araştırmanın ikinci katılımcısı Burak başlama düzeyinde Öykü Elementleri Değerlendirme Ölçeği’nden ortalama 5.3 (en düşük 4, en yüksek 8), uygulama sonrasında 13.5 (en düşük 10, en yüksek 16) ve izleme oturumlarında 14 (en düşük 13, en yüksek 15) puan almıştır. Araştırmanın son katılımcısı İsmail’in başlama düzeyinde Öykü Elementleri Değerlendirme Ölçeği’nden aldığı puan ortalaması 6.1 (en düşük 5, en yüksek 8) iken uygulama sonrasında İsmail ortalama 14.6 (en düşük 11, en yüksek 17) ve izleme oturumlarında 17 puan almıştır.



Şekil 1. Katılımcıların Öykü Elementleri Puanları

### Öykü Kalitesine İlişkin Bulgular

Şekil 2'de görüldüğü gibi tüm katılımcıların yazdığı öykülerin kalite puanları başlama düzeyine göre artış göstermiştir. Ahmet başlama düzeyinde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nden ortalama 8.2 (en düşük 7, en yüksek 11), uygulama sonrasında 20.12 (en düşük 13, en yüksek 27), izleme oturumlarında 25.5 (en düşük 23, en yüksek 28) puan almıştır. Araştırmacının ikinci katılımcısı Burak başlama düzeyinde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nden ortalama 7.6 (en düşük 7, en yüksek 13), uygulama sonrasında 26.2 (en düşük 17, en yüksek 31), izleme oturumlarında 26 (en düşük 25, en yüksek 27) puan almıştır. Araştırmacının son katılımcısı olan İsmail başlama düzeyinde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nden ortalama 9.4 (en düşük 7, en yüksek 11), uygulama sonrasında 28 (en düşük 21, en yüksek 31), izleme oturumlarında ise 31 (en düşük 29, en yüksek 33) puan almıştır.



Şekil 2. Katılımcıların Kalite Puanları

### **Kelime Sayılarına İlişkin Bulgular**

Ahmet'in başlama düzeyinde yazdığı öykülerdeki kelime sayısı ortalama 64 (en düşük 68, en yüksek 100), uygulama sonrasında 163.1 (en düşük 108, en yüksek 212), izleme oturumlarında ise 132'dir (en düşük 117, en yüksek 147). Araştırmanın ikinci katılımcısı Burak'ın başlama düzeyinde yazdığı öykülerdeki kelime sayısı ortalama 67.2 (en düşük 53, en yüksek 81), uygulama sonrasında 213.7 (en düşük 108, en yüksek 335), izleme oturumlarında ise 163'tür (en düşük 161, en yüksek 165). Araştırmanın son katılımcısı İsmail'in başlama düzeyinde yazdığı öykülerdeki kelime sayısı ortalama 98.9 (en düşük 58, en yüksek 176), uygulama sonrasında 293.1 (en düşük 152, en yüksek 471), izleme oturumlarında ise ortalama 415'tir (en düşük 334, en yüksek 496).

### **Öykü Yazımına Ayrılan Süreye İlişkin Bulgular**

Araştırmada; katılımcıların başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama ve izleme oturumlarında öykü yazmak için kullandıkları plan yapma, taslak yazma ve kontrol süreleri ile toplam süreye ilişkin ayrıntılı bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir. Tüm katılımcıların başlama düzeyinde öykü yazmak için kullandıkları süre uygulama oturumuyla birlikte yükselişe geçmiştir. Öyküyü planlama, taslak oluşturma ve kontrol için kullanılan sürelerin artış göstermesi katılımcıların öykü yazmak için kullandıkları sürenin de yükselmesini sağlamıştır. Ahmet'in başlama düzeyinde yazdığı öyküler için kullandığı toplam süre ortalama 12 (en düşük 9, en yüksek 16) dakikadır. Ahmet'in uygulama sonrası yazdığı öyküler için kullandığı toplam süre ortalama 49.8 (en düşük 31, en yüksek 65) dakikadır. Ahmet uygulama sonrası izleme oturumlarında ise öykü yazmak için ortalama 48 (en düşük 44, en yüksek 52) dakika harcamıştır.

## Öz-Düzenleyici Strateji Gelişimi Modelinin Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi

Araştırmanın ikinci katılımcısı Burak'ın başlama düzeyinde yazdığı öyküler için kullandığı toplam süre ortalama 8.6 (en düşük 5, en yüksek 16) dakikadır. Burak'ın uygulama sonrası yazdığı öyküler için kullandığı toplam süre ortalama 45.9 (en düşük 27, en yüksek 65) dakikadır. Burak uygulama sonrası izleme oturumlarında ise öykü yazmak için ortalama 42 (en düşük 38, en yüksek 65) dakika harcamıştır. Araştırmanın son katılımcısı İsmail'in başlama düzeyinde yazdığı öyküler için kullandığı toplam süre ortalama 26.6 (en düşük 17, en yüksek 41) dakikadır. İsmail'in uygulama sonrası yazdığı öyküler için kullandığı toplam süre ortalama 66.6 (en düşük 56, en yüksek 86) dakikadır. İsmail uygulama sonrası izleme oturumlarında ise öykü yazmak için ortalama 80.2 (en düşük 74, en yüksek 91) dakika harcamıştır.

### Genellemeye İlişkin Bulgular

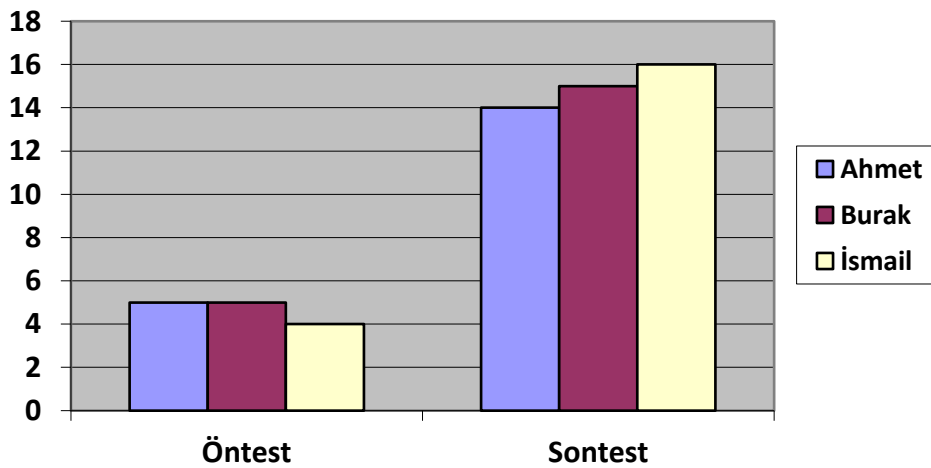
Tablo 4.

*Katılımcıların Öykü Yazma Süreleri*

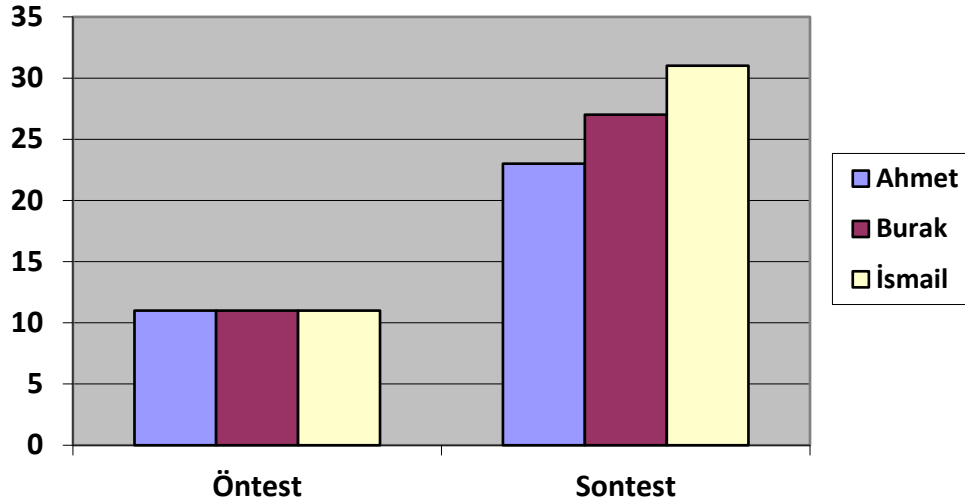
Oturum	Ahmet (Ortalama Dakika)				Burak (Ortalama Dakika)				İsmail (Ortalama Dakika)			
	Plan	Taslak	Kont.	Top.	Plan	Taslak	Kont.	Top.	Plan	Taslak	Kont.	Top.
BD	1	10	1	12	1.2	7.8	1.4	10.4	2.6	18.2	1.4	22.2
U	16.7	25.5	7.6	49.8	14.3	28.5	3.1	45.9	20.3	40.5	5.8	66.6
1.TY	16.2	21.6	4.8	42.6	1.2	7.4	0.8	9.4	7.2	21.6	4.4	33.2
2. TY	12.8	22.8	4.2	39.8	12.8	26.6	4.4	43.8	5	15.6	3.8	24.4
3. TY	16	26.8	7.8	50.6	13.4	26.8	9.6	49.8	18.2	52	10	80.2
İzleme	11.5	26.5	10	48	13	23	6	42	17.5	51.5	14	83

Not. BD: Başlama Düzeyi, Kont: Kontrol, Top: Toplam, U: Uygulama, 1.TY: 1.Toplu Yoklama, 2.TY: 2.Toplu Yoklama, 3.TY: 3.Toplu Yoklama

Katılımcıların edindikleri öykü yazma becerisini farklı bir metin türü olan anı yazma becerisine genelleyip genellemediklerine ilişkin performansları ön-test-son-test oturumlarındaki anı türündeki metinlerin element puanları ve kalite puanları ile anılardaki kelime sayıları belirlenerek değerlendirilmiştir. Şekil 3 ve Şekil 4'te katılımcıların ön-test ve son-test oturumlarındaki element ve kalite puanlarına ilişkin performanslarına yer verilmiştir.



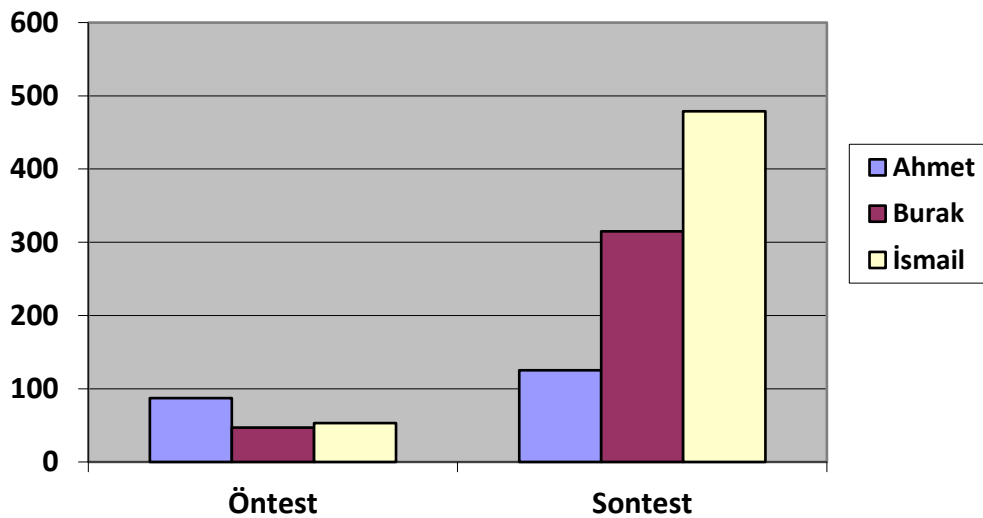
Şekil 3. Ön-Test ve Son-Test Anı Elementleri Puanları



Şekil 4. Ön-Test ve Son-Test Oturumları Anı Kalitesi Puanları

Ahmet'in ön-test oturumunda yazdığı anı Öykü Elementleri Değerlendirme Ölçeği'nden 5 puan alırken; son-test oturumunda yazdığı anı 14 puan almıştır. Burak'ın ön-test oturumunda yazdığı anı Öykü Elementleri Değerlendirme Ölçeği'nden 5 puan alırken; son-test oturumunda yazdığı anı 15 puan almıştır. İsmail'in ön-test oturumunda yazdığı anı Öykü Elementleri Değerlendirme Ölçeği'nden 5 puan alırken; son-test oturumunda yazdığı anı 16 puan almıştır. Ahmet'in ön-test oturumunda yazdığı anı 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nden 11 puan alırken; son-test oturumunda yazdığı anı 23 puan almıştır. Burak'ın ön-test oturumunda yazdığı anı 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nden 11 puan alırken; son-test oturumunda yazdığı anı 27 puan almıştır. İsmail'in ön-test oturumunda yazdığı anı 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nden 11 puan alırken; son-test oturumunda yazdığı anı 31 puan almıştır.

Şekil 5'te ise katılımcıların ön-test ve son-test oturumlarında yazdıkları anı türündeki metinlerde yer alan kelime sayılarına ilişkin performansları verilmiştir. Ahmet ön-test oturumunda 87 kelimedenden oluşan bir anı yazarken son-test oturumunda yazdığı anı 125 kelimedir. Burak; ön-test oturumunda 47 kelimedenden oluşan bir anı yazarken son-test oturumunda yazdığı anı 315 kelimeye yükselmiştir. Son katılımcı İsmail ise ön-test oturumunda 53 kelimedenden oluşan bir anı yazarken son-test oturumunda yazdığı anı 479 kelimeye çıkmıştır.



Şekil 5. Ön-Test ve Son-Test Oturumları Anı Uzunlukları

### Sosyal Geçerlik Bulguları

Uygulama öncesinde katılımcılar yazmaya ilişkin olumlu bir düşünceye sahip olmadıklarını, yazmadan sıkıldıklarını ve yazacak bir şeyler bulamadıklarını “Kısa kısa yazıyor, sonunda sıkılınca bırakıyorum, uzun yazamıyorum.” (Bireysel görüşme, 18 Şubat, 2019) gibi örnek ifadelerle belirtmişlerdir. Türkçe derslerinde yazmaya ilişkin çalışmaların genelde yazım kuralları ve noktalama işaretleri ile test şeklinde olduğunu belirten katılımcılar uygulama sonunda yazmaya ilişkin bakış açılarının değiştiğini ve yazmayı daha çok sevdiğini “Artık yazmayı daha çok seviyorum.” (Bireysel görüşme, 01 Haziran, 2019) şeklindeki ifadelerle belirtirlerken “Çok süper bir şey, artık daha uzun yazabiliyorum.” (Bireysel görüşme, 02 Haziran, 2019) şeklindeki ifadelerle aldıkları eğitimin faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların dışında velileri de uygulama öncesinde çocuklarının yazmayı hiç sevmediklerini ve sıkıldıklarını, yazarken sürekli kolaya kaçtıklarını “Yazarken ödevlerde bile den den işaretini çok kullanır.” (Bireysel görüşme, 19 Şubat, 2019) şeklindeki ifadeleriyle belirtmişlerdir. Uygulama sonunda ise katılımcıların velileri verilen eğitimin son derece faydalı olduğunu “Bir kitap okuduğunda çıkardığı özetler artık daha etkili oluyor.” (Bireysel görüşme, 02 Haziran, 2019), “Hayatımızda aldığımız en faydalı eğitimdi.” (Bireysel görüşme, 03 Haziran, 2019), “Kız kardeşiyle oynadığı oyunlarda bile haydi planlayalım şeklinde cümleler kurmaya başladı. Çantasını bile kendi kendine önceden toplamaya başladı.” (Bireysel görüşme, 02 Haziran, 2019) gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

### Tartışma ve Sonuç

Özel yetenekli tanısı almış, yazma becerilerinde güçlük yaşadığı belirlenmiş ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden üç öğrencinin öykü türünde metin yazma becerilerini kazanmalarında, bu becerileri uygulama sonrasında koruyabilmelerinde ve farklı metinler yazmaya genelledebilmelerinde ÖDSG modeli kapsamında öğretilen SOY ve K-N-N, Ne = 2, Nasıl = 2 öykü yazma stratejilerinin etkililiğinin incelendiği bu araştırma sonucunda tüm katılımcıların öykü yazma performanslarında etkileyici bir artış gözlemlenmiştir.

ÖDSG modeline göre öğretimi yapılan SOY+KNN, Ne = 2, Nasıl = 2 planlama ve yazma stratejileri ile tüm katılımcıların Öykü Elementleri Değerlendirme Ölçeği’nden aldığı puanlarda ölçütü karşılar düzeyde artış gözlenmiştir. Her üç katılımcının da başlama düzeyinde yazdığı öykülerin öykü elementlerinin tamamını içermediği, öykülerde verilen elementlerin ayrıntılı olarak betimlenmediği; uygulama sonrasında ise katılımcıların yazdıkları öykülerde tüm öykü elementlerinin ayrıntılı olarak olmasa da bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları katılımcıların yazmaya ilişkin performanslarını uygulamadan iki ve beş hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında da sürdürdüklerini ortaya koymuştur. Katılımcıların uygulama sonrası performanslarındaki artışın en büyük nedeninin, katılımcıların stratejiyi sürekli ve bağımsız olarak uygulaması ve stratejiyi içselleştirmesi olduğu söylenebilir. Özel yetenekli öğrencilerin, özel yetenekli olmayan öğrencilere göre öğrenme stratejilerini içselleştirme ve öğrenme durumlarına uyarlama konusunda daha başarılı oldukları (Schunk ve Swartz, 1993) dikkate alındığında, katılımcıların performanslarında kısa sürede meydana gelen bu gelişme beklenen bir durumdur. Araştırma sonucunda sınıf düzeyi ilk iki katılımcıdan daha düşük olmasına rağmen İsmail’in en yüksek puanlara ulaştığı gözlemlenmiştir. İsmail, diğer katılımcılar gibi, uygulama öncesi başlama düzeyi ve toplu yoklama oturumlarında düşük performans sergilerken, uygulama oturumları ile yazma becerilerinde önemli ilerlemeler kaydetmiştir. Bu durumun nedeninin İsmail’in sesli düşünme tekniğini diğer katılımcılara göre daha fazla kullanması ve yazdıklarını sürekli okuyup düzeltmesi olduğu; bunun sonucunda da İsmail’in daha kaliteli ve daha uzun öyküler yazabildiği düşünülmektedir. Bu sonuçlar özel yetenekli (Albertson ve Billingsley, 1998, 2001), özel yetenekli olmayan ve herhangi bir öğrenme güçlüğü bulunmayan (Bülbül, 2016; Can, 2016; Coşkun, 2005; Schnee, 2010; Türkben, 2021), özel yetenekli olmayan ancak öğrenme güçlüğüne sahip (Bülbül, 2016; Booker, 2013; Foxworth, Mason ve Hughes, 2017; King-McIver, 2016; Valasa, 2015) çeşitli gruplarla ÖDSG modeli kullanılarak öykü yazma stratejilerinin öğretiminin yapıldığı araştırmalardan elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir.

Araştırma sonucunda katılımcıların 6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği’nden aldığı puanlarda artış gözlenmiştir. Her üç katılımcının da başlama düzeyinde yazdığı öykülerin yedi kalite

öğesinden düşük puanlar aldığı, uygulama sonrasında ise katılımcıların yazdıkları öykülerde yedi kalite öğesinden yüksek puanlar alarak daha kaliteli öyküler yazdıkları ve izleme oturumlarında da performanslarını devam ettirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun araştırmada kullanılan stratejilerin özellikleriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Katılımcılar stratejinin özellikleri sayesinde yazacakları öykü konusunda beyin fırtınası yaparak fikirlerini belirlemişler ve daha sonra da bu fikirleri organize etmişlerdir. Böylece strateji öğretimi sayesinde öğrenciler analitik değerlendirmenin öğelerinden olan “fikir” ve “organizasyon” öğelerini geliştirebilme fırsatı bulabilmişlerdir. Uygulama sürecinde gerçekleştirilen sesli düşünceler ile “Öyküye nasıl başlayabilirim?”, “Nasıl bir cümle kursam?” gibi cümleler kuran katılımcılar analitik öğelerden “kelime seçimi” ve “cümle akıcılığı” öğelerini de aynı şekilde geliştirebilmişlerdir. Uygulama sürecinde katılımcılara model olunarak öğretilmeye çalışılan “sihirli sözcükler” de bu öğelerin ve “üslup” öğesinin gelişmesini sağlamış olabilir. Öykü yazımı sonrası kontrol sürecinde kullanılan “Öykü Kontrol Formu” sayesinde katılımcılarda öz-izleme ve öz-değerlendirme özelliklerinin gelişmesi ise analitik öğelerden “imla” ve “sunum” öğelerinin gelişmesine katkı sağlamıştır. ÖDSG modeline göre öğretimi yapılan SOY+KNN, Ne = 2, Nasıl = 2 planlama ve yazma stratejilerinin etkili kullanımı sayesinde katılımcıların yazdıkları öykülerin kalitelerinde doğal olarak artış sağlanmıştır. Bu sonuçlar çeşitli gruplarla ÖDSG modeli kullanılarak öykü yazma stratejilerinin öğretiminin yapıldığı araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Albertson ve Billingsley, 1998, 2001; Foxworth ve diğerleri, 2017; Tetik, 2020; Valasa, 2015).

Araştırma sonucunda ÖDSG modeline göre öğretimi yapılan SOY+KNN, Ne = 2, Nasıl = 2 planlama ve yazma stratejileri sayesinde katılımcıların yazdıkları öykülerdeki kelime sayılarında artış yaşanmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında katılımcıların yazdıkları öykülerde öykü elementlerini eksiksiz ve ayrıntılı olarak kullanmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Katılımcılar; öykülerinde öykü elementlerini ayrıntılı olarak betimlemeye başladıklarında, öykülerin uzunluğu da bu duruma paralel olarak artış göstermiştir. Bu duruma etki eden bir diğer etmen de katılımcılara öykü yazmaları için verilen sürenin kısıtlanmaması olabilir. Araştırmada son toplu yoklama oturumundan iki ve beş hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında İsmail hariç iki katılımcının da yazdıkları öykülerdeki kelime sayılarında uygulama oturumlarına göre azalma olduğu gözlemlenmiştir. Ancak katılımcıların öykülerindeki kelime sayıları asla başlama düzeyindeki kadar düşük olmamıştır. Bu bulgu alanyazında da vurgulanmakta (Graham ve Harris, 2003); benzer araştırmalardan elde edilen bulgularla da tutarlılık göstermektedir (Albertson ve Billingsley, 1998, 2001; Bülbül, 2016; Schnee, 2010; Türkben, 2021).

ÖDSG modeline göre öğretimi yapılan SOY+KNN, Ne = 2, Nasıl = 2 planlama ve yazma stratejilerinin uygulanmasıyla birlikte, katılımcıların öykülerin yazımı için kullandıkları süre de artış göstermiştir. Planlama ve yazma becerilerini geliştirmek için SOY+KNN, Ne = 2, Nasıl = 2 stratejilerinin kullanıldığı (Harris vd., 2018) dikkate alındığında, tüm katılımcıların öykü yazımında planlama, taslak oluşturma ve kontrol etme için kullandıkları sürenin ve dolayısıyla uygulama sonucunda toplam yazma süresinin artması şaşırtıcı değildir. Araştırma sonucunda katılımcılar öykü yazma becerilerini bir diğer öyküleyici yazı türü olan anıya genelleylebilmişlerdir. Katılımcıların ön-test oturumunda yazdıkları anı türündeki metinlerin element puanları, kalite puanları ve uzunlukları son-test oturumunda artış göstermiştir. Araştırmanın genelleme bulgularının öykü yazma stratejileri öğretimine odaklanan, genelleme verilerinin toplandığı tipik gelişen ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle gerçekleştirilen sınırlı sayıda araştırmanın bulgularıyla tutarlılık gösterdiği görülmektedir (Adkins 2005; Asaro-Saddler ve Saddler, 2010; Bülbül, 2016; Saddler vd., 2004).

Araştırma öncesinde ve sonrasında tüm katılımcılardan ve velilerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Hem katılımcıların hem de velilerinin araştırmanın amacı, uygulama süreci ve sonuçlarına ilişkin olumlu sonuç bildirdikleri görülmüştür. Gerek katılımcılardan gerekse katılımcıların velilerinden elde edilen tüm bu olumlu geri bildirimler ÖDSG modeline göre öğretimi yapılan SOY+KNN, Ne = 2, Nasıl = 2 stratejilerinin özel yetenekli öğrencilerin öykü yazma becerilerini geliştirdiği sonucunu desteklemektedir. Araştırmadan elde edilen sosyal geçerlilik bulguları aynı zamanda ÖDSG modeli kapsamında yapılan strateji öğretimiyle ilgili çoğu araştırmanın sosyal geçerlik bulgularıyla uyumludur (Booker, 2013; Bülbül, 2016; Schnee, 2010; Shen ve Troia, 2018).



## Öz-Düzenleyici Strateji Gelişimi Modelinin Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi

Sıralanan tüm olumlu özelliklerinin yanı sıra bu araştırmanın birtakım sınırlılıkları da bulunmaktadır. Araştırmada katılımcıların yazdıkları öyküler yalnızca öykü elementlerine, kalitelerine, uzunluklarına ve öykü yazmaya ayrılan süreler göre değerlendirilmiştir. Öykülerin değerlendirilmesinde bağdaşıklık ve tutarlılık gibi çeşitli değişkenler de kullanılabilir. Sıralanan bu sınırlılıklara rağmen katılımcılarla verimli bir uygulama süreci yaşanmış, strateji öğretimi etkililik ve sosyal geçerlilik verilerinde de belirtildiği gibi amacına ulaşmıştır.

Gelecekteki araştırmalarda farklı sınıf seviyelerinde grup deneysel araştırmalar gerçekleştirilebilir. Bu araştırmada ÖDSG modelinin ve ilgili stratejilerin yazma becerilerinde güçlük yaşayan özel yetenekli öğrencilerin öykü yazma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Gelecekteki araştırmalarda farklı metin türleri ve ilgili stratejiler üzerine çalışmalar yapılabilir. Özel yetenekli öğrencilerin yazma tutumları, yazma öz-yeterlilikleri, yazma kaygıları ve üst bilişsel yazma farkındalıkları gibi yazmaya ilişkin konularda ÖDSG modelinin etkililiği incelenebilir. Özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine yönelik gerçekleştirilen öğretimsel müdahale çalışmalarının azlığı (Danzak, 2020) nedeniyle bu araştırmanın sonuçlarının uygulamaya aktarılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ailelere, öğretmenlere, uzmanlara ÖDSG modelini farklı metin türleri için farklı stratejiler kullanılarak tüm sınıf seviyelerinde özel yetenekli öğrencilerin yazma eğitiminde kullanmaları önerilebilir. Yazı çalışmaları yaratıcı yazma çalışmalarıyla birleştirilerek özel yetenekli öğrenciler için daha eğlenceli ve karmaşık hale getirilebilir.

### Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik Kurul İzni

Kurul adı= Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu  
Karar tarihi= 02/05/2019  
Belge sayı numarası= 35853172-101.02.02

### Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar makaleye eşit düzeyde (birinci yazar %50 ve ikinci yazar %50 olmak üzere) katkı sunmuşlardır.

### Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

### Destek ve Teşekkür

Bu araştırmanın ortaya çıkmasında en önemli rolü oynayan katılımcılar ve aileleri ile araştırmanın gerçekleşmesi için ortam sağlayan eğitim kurumuna teşekkür ederiz.

### Kaynaklar

- Adkins, M. H. (2005). *Self-regulated strategy development and generalization instruction: Affects on story writing among second and third grade students with emotional and behavioral disorders* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertation and Theses veri tabanından erişildi.
- Alberto, P. ve Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers*. London: Pearson.
- Albertson, L. R. ve Billingsley, F. F. (1998). Improving children story writing: A direct instruction approach. *Journal of Precision Teaching and Celeration*, 15, 13-27.
- Albertson, L. R. ve Billingsley, F. F. (2001). Using strategy instruction and self-regulation to improve gifted students' creative writing. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 12(2), 90-101.
- Asaro-Saddler, K. ve Saddler, B. (2010). Planning instruction and self-regulation training: Effect on writers with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 77(1), 107-124.

- Ayrancı, B. B. ve Karahan, L. (2017). Çağrışım tekniğinin yazma becerisini geliştirilmesine katkısı: Ölçek geliştirme ve etkinlik oluşturma çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1148-1177.
- Barton, E. E., Meadan-Kaplansky, H., ve Ledford, J. R. (2018). Independent variables, fidelity, and social validity. In J. R. Ledford ve D. L. Gast (Eds.), *Single case research methodology* (p. 133-156) New York: Routledge.
- Bereiter, C. ve Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Washington: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Booker, L. M. (2013). *Using self-regulated strategy development with at-risk writers with asperger syndrome* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertation and Theses veri tabanından erişildi.
- Bülbül, Ö. G. (2016). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ve yazmada düşük performans gösteren akranlarının öykü yazma becerilerinde "seç+düzenle+yaz ve oku-düzeltil+paylaş-düzeltil" stratejisinin etkililiği* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can, B. (2016). *Öz-düzenleyici strateji geliştirmeye dayalı öğretim modelinin öykü yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Clark, B. (2015). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. London: Pearson.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Danzak, R. L. (2020). Bilingual gifted and talented students' expository writing: Exploring academic language features in English and Spain. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(4), 405-431. doi: 10.1177/0162353220956729
- Dement, L. (2008). *The relationship of self-evaluation, writing ability, and attitudes toward writing among gifted grade 7 language arts students* (Doctoral dissertation). ProQuest Dissertation and Theses veri tabanından erişildi.
- Feldman, D. (1993). Child prodigies: A distinctive form of the giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 37(4), 188-193.
- Flower, L. ve Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *National Council of Teachers of English*, 32(4), 365-387.
- Foxworth, L. L., Mason, L. H. ve Hughes, C. A. (2017). Improving narrative writing skills of secondary students with disabilities using strategy instruction. *Exceptionality*, 25(4), 217-234. doi: 10.1080/09362835.2016.1196452
- Ginn, P. N., Keel, M. C. ve Fredrick, L. D. (2002). Using reasoning and writing with gifted fifth-grade students. *Journal of Direct Instruction*, 2(1), 41-47.
- Graham, S. ve Harris, K. R. (2003). *Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies*. In L. H. Swanson. K. Harris ve S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (p. 323-344). New York: Guilford.
- Graham, S. ve Harris, K. R. (2014). Conducting high quality writing intervention research: Twelve recommendations. *Journal of Writing Research*, 6(2), 89-123. doi: 10.17239/jowr-2014.06.02.1
- Graham, S. ve Alves, R. A. (2021). Research and teaching writing. *Reading and Writing*, 34, 1613-1621. doi: 10.1007/s1145-021-10188-9
- Güler-Bülbül, Ö. ve Özmen, E. R. (2020). Effectiveness of teaching story writing strategy to students with intellectual disabilities and their non-disabled peers. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 46, 1-13.
- Harris, K. R. ve Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and selfregulation*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Harris, K. R. ve Graham, S. (2016). Self-regulated strategy development in writing: Policy implications of an evidence-based practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 77-84.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H. ve Friedlander, B. (2018). *Powerful writing strategies for all students* (8th ed.). Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Hayes, J. R. (1996). *A new framework for understanding cognition and affect in writing*. In C. M. Levy ve S. Ransdell (Eds.), *The science of writing* (p. 1-27). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hrina-Treharn, T. L. (2011). *Mathematically gifted students' attitudes toward writing in the math classroom: A case study* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertation and Theses veri tabanından erişildi.
- Kazdin, A. E. (2011). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings* (2nd ed.). New York, NY: Oxford University Press.
- Kellogg, R. T. (1996). *A model of working memory in writing*. C. M. Levy ve S. Ransdell (Eds.), In *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Association.
- Kırcaali-İftar, G. ve Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- King-Mclver, J. M. (2016). *Incorporating selfregulated development strategy in the class of an adolescent with autism spectrum disorder* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertation and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 10106267)
- Kratochwill, T. R., Hitchcock, J. H., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M. ve Shadish, W. R. (2013). *Single-case intervention research design standards. Remedial and Special Education, 34*(1), 26-38. doi: 10.1177/07419325124552794
- Master, D. L. (1983). Writing and the gifted child. *Gifted Child Quarterly, 27*(4), 162-168.
- Olthouse, J. M. (2010). *Talented young writers' relationships with writing* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertation and Theses veri tabanından erişildi.
- Olthouse, J. M. (2012). Why I write: What talented creative writers need their teachers to know. *Gifted Child Today, 35*(2), 117-121. doi: 10.1177/1076217512437732
- Olthouse, J. M. (2014). Gifted childrens' relationship with writing. *Journal for the Education of the Gifted, 37*(2), 171-188. doi: 10.1177/0162353214529044
- Oral, G. (2014). *Yine yazı yazıyoruz: Okulda, işyerinde, evde kullanılabilecek yaratıcı yazı uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. Sınıf öğrencilerinin öykü edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Patton, A. J. (2004). On the out-of-sample importance of skewness and asymmetric dependence for asset allocation. *Journal of Financial Econometrics, 2*(1), 130-168. doi: 10.1093/jfinec/nbh006
- Radachy, J. (2015). *Role of online instructor dialogue in developing gifted middle school students' writing skills* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi.
- Reid, R. ve Lienemann, T. O. (2006). Self-regulated strategy development for written expression with students with attention deficit/hyperactivity disorder. *Exceptional Children, 73*(1), 53-68.
- Saddler, B., Moran, S., Graham, S. ve Harris, K.R. (2004). Preventing writing difficulties: The effects of planning strategy instruction on the writing performance of struggling writers. *Exceptionality, 12*(1), 3-17. doi: 10.1207/s15327035ex12012
- Schnee, A. K. (2010). *Student writing performance: Identifying the effects when combining planning and revising instructional strategies* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertation and Theses veri tabanından erişildi.
- Schunk, D. H. ve Swartz, C. W. (1993). Writing strategy instruction with gifted students: Effects of goals and feedback on self-efficacy and skills. *Roeper Review, 15*(4), 225-230. doi: 10.1080/02783199309553512
- Shen, M. ve Troia, G. A. (2018). Teaching children with language-learning disabilities to plan and revise compare-contrast texts. *Learning Disability Quarterly, 41*(1), 44-61.
- Tekin-İftar, E. (2018). Çoklu yönlendirme modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde* (s. 217-255). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tetik, T. (2020). *Özel yetenekli ilkökul öğrencilerinin yazma becerilerinin desteklenmesinde dijital öyküleme etkinlikleri: Eylem araştırması* (Doktora tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

- Türkben, T. (2021). The effect of self-regulated strategy education on the writing skills of the middle school students. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 9(2), 52-65.
- Üşenti, Ü. A. (2013). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının etkililiğinin sınanması* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Valasa, L. L. (2015). *Improving narrative writing skills of secondary students with disabilities using self-regulated strategy development* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertation and Theses veri tabanından erişildi.
- Webb, A. F., Vandiver, B. J. ve Jeung, S. (2016). Does completing an enrichment writing course improve writing self-efficacy of talented secondary students? *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 47-62. doi: 10.1177/001698215605359
- Wood, E. B., Mason, L. H., Wood, P. H., Hoffman, K. E. ve McGuire, A. (2014). An experimental examination of quick writing in the middle school science classroom. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 12(1), 69-92, 2014. doi: 10.1177/001698215605359
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yingling, M. J. (2003). *The influence of proximal goal setting instruction on the writing achievement and self-efficacy of fifth grade students* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertation and Theses veri tabanından erişildi.

### Extended Abstract

#### Introduction

Gifted students are among the groups that experience difficulties acquiring and exhibiting writing skills (Ginn et al., 2002). Gifted students are individuals who have a high level of intelligence and have the potential to use this in one or more of their skill areas and turn it into a process and performance or convert it into performance (Clark, 2015, p. 30). Gifted students are under the high expectations of the environment in the field of writing, as in every field, due to these characteristics. However, a cognitively high intelligence level is not sufficient for perfect writing (Feldman, 1993; Graham and Harris, 2014).

The studies have demonstrated that although these students show higher skills in various fields than their typically developing peers, they need support in writing skills (Ginn et al., 2002; Master, 1983), and when their writing skills are not supported, they lose their initial high interest in writing over time during their school lives (Olthouse, 2010), and when teaching about using strategies for writing skills is provided, they can acquire these skills and use them efficiently (Albertson and Billingsley, 2001; Anfelouss, 2012; Boyer, 1990; McGee, 1996; McKay, 1983; Radachy, 2015; Salem, 2018; Schunk and Swartz, 1993; Yingling, 2003).

The interventions suggested for teaching writing skills in the literature vary widely. Among these interventions, process-based approaches come to the fore (Badger and White, 2000). Based on the process-based writing approach, many writing models have been developed to date (e.g., Bereiter and Scardamalia, 1987; Flower and Hayes, 1981; Hayes, 1996; Kellogg, 1996). One of these models is the Self-Regulated Strategy Development (SRSD) model (Graham and Harris, 2005). In the SRSD model, there are many strategies for different types of writing. While various planning and writing strategies, such as POW+WWW, What =2, How = 2, POW+C-SPACE for narrative writing, and POW+TREE, STOP and DARE, and PLANS for think pieces, are used, strategies such as SCAN and REVISE are used as reviewing strategies in the model (Harris et al., 2018). In the literature, there is no study that uses the SRSD model in teaching writing skills to gifted students.

The purpose of this study was to investigate the effectiveness of the POW+WWW, What = 2, How = 2 planning and writing strategies presented with the SRSD model for students attending primary school, identified to be gifted and found to experience difficulty in writing skills, to acquire text writing skills in narratives, to maintain these skills after the intervention, and to generalize them across different narrative text types.

### Method

In this study, the multiple probe design with conditions across participants -one of the single-subject research designs- was used to investigate the effectiveness of the POW+WWW, What = 2, How = 2 planning and writing strategies presented with the SRSD model in gifted students' acquisition of writing skills. The criterion sampling method was used to determine the participants based on the following three criteria: (a) being identified with giftedness, (b) writing difficulty to be mentioned by primary school/Turkish language teachers and (c) demonstrating poor performance in writing the text type addressed in the study. The study participants consisted of three male gifted students who were attending the third and fourth grades and had difficulties in writing. The dependent variable of the study is the participants' levels of exhibiting their abilities to write a text in the form of a story. To this end, the stories written by the participants were analyzed according to four variables, namely the degree of possessing and detailing story elements, story quality, number of words in the stories and the time spent for writing the story. The degrees of possessing and detailing the elements in the stories written by the participants were evaluated according to the Scale for Evaluating Story Elements prepared by Harris and Graham (1996) and adapted into Turkish by Coşkun (2005). The qualities of the stories written by the participants were evaluated according to the 6+1 Analytic Scoring Guide developed by the experts at the Northwest Regional Education Laboratory in the USA and adapted into Turkish by Özkara (2007). The stories written by the participants were transferred to the Word environment on the computer without any changes, and the number of words in the stories was calculated using a word count processor. The implementer used a chronometer while participants were writing their stories. While doing this, he recorded the planning, drafting and checking times on separate graphs and calculated the total times. In the study, the pilot study process was carried out before the experimental process. According to the findings obtained as a result of the pilot study, it was decided to make some adjustments in the model. The experimental process included baseline, probe (daily and full probe), intervention, follow-up and generalization sessions. All sessions were held in a one-on-one training arrangement. A trial was performed with participants in all sessions.

### Result and Discussion

Findings regarding the effect of the POW+WWW, What = 2, How = 2 story writing strategies presented with the SRSD model on the degrees of possessing and detailing story elements of the stories written by the participants revealed that there was an increase in the scores received by all participants from the Scale for Evaluating Story Elements as a result of the intervention, which met the criterion. Findings regarding the effect of the POW+WWW, What = 2, How = 2 story writing strategies presented with the SRSD model on the qualities of the stories written by the participants showed that there was a significant increase in the scores received by the participants from the 6+1 Analytic Scoring Guide. There was also an increase in the number of words in stories written by the participants with the implementation of the POW+WWW, What = 2, How = 2 story writing strategies presented with the SRSD model. Considering that the POW+WWW, What = 2, How = 2 strategies were used to improve planning and writing skills (Harris et al., 2018), the increase in the time spent by all participants on planning, drafting, and checking in story writing and the total writing time as a result of the intervention is not surprising. The participants maintained the target skills two and five weeks after the intervention and generalized their story writing skills across memoirs, another type of narrative writing. Before and after the study, social validity data were collected from all participants and their parents through semi-structured interviews. It was observed that both the participants and their parents reported positive results for the purpose, intervention process and results of the study. These results are parallel with those related to story elements obtained in studies in which story writing strategies were taught using the SRSD model with various groups, such as those identified to be gifted (Albertson and Billingsley, 1998, 2001; Foxworth et al., 2017; Tetik, 2020; Valasa, 2015).

In addition to all the positive features listed, this study also has some limitations. The study was conducted only with three gifted participants at the primary school level. The stories written by the participants in the study were evaluated only according to story elements, quality, length, and time allocated to writing stories. Various variables such as coherence and consistency can also be used in

the evaluation of stories. Despite these limitations listed, an efficient intervention procedure was experienced with the participants, and strategy teaching achieved its purpose as stated in the effectiveness and social validity data.