

Uyarlanmış Bilişsel Strateji Öğretiminin Öykü Yazmada Uygulanması: Zihinsel Yetersizliği Olan Bir Öğrenci İle Vaka Çalışması

E. Rüya Özmen*
Gazi Üniversitesi

Ömür Gürel Selimoğlu**
Gazi Üniversitesi

M. Özlem Şimşek***
Gazi Üniversitesi

Öz

Bu vaka çalışmasında, Uyarlanmış Bilişsel Strateji Öğretimi'nin (UBSÖ), hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bir öğrencinin öykü yazma becerisine ve yazma süreci işlemsel bilgisine etkisi incelenmiştir. Öğrenci 6. sınıf özel eğitim sınıfına devam etmektedir. UBSÖ, Yazmada Bilişsel Strateji Öğretimi ve Kendini Düzenleme Gelişimi Yaklaşımının öğretimsel özelliklerine göre desenlenmiştir. Çalışmada öğrencinin öyküleri; öykü öğeleri, öykü kalitesi, öykü uzunluğu bakımından değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrencinin yazmaya harcadığı süre hesaplanmıştır. Öğrencinin yazma süreci işlemsel bilgisini belirlemek için üstbilişsel görüşme yapılmıştır. Öğretim sonunda öğrenci çalışmanın tüm değişkenleri bakımından ilerleme göstermiştir. Çalışmada sonuçlar tartışılmış, uygulama ve araştırma önerilerine yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Uyarlanmış bilişsel strateji öğretimi, öykü yazma, zihinsel yetersizlik, kendini düzenleme stratejilerinin gelişimi, yazmada bilişsel strateji öğretimi

Implementation of Modified Cognitive Strategy Instruction on Story Writing: A Case Study with a Student with Intellectual Disability

Abstract

In this case study, the effects of Modified Cognitive Strategy Instruction (MCSI) on the story writing skills and procedural knowledge of writing process of a student with mild intellectual disability was investigated. The student is attending the 6th grade special education class. MCSI was designed in accordance with the instructional properties of Cognitive Strategy Instruction in Writing and Self-Regulation Strategy Development. In this study, the stories of student were assessed respect to the story elements, quality and length. Furthermore,

***Sorumlu Yazar:** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, E-posta: ruyaozmen@hotmail.com

**Araş.Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, E-posta: omur-gurel@hotmail.com

*** Araş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Ankara, E-posta: gultiken@hotmail.com

the time spent by the student for writing was also calculated. In order to determine student's procedural knowledge of writing process, metacognitive interview was administered. In consequence of instruction, the student showed improvement in terms of all the study variables. In the study, the results were discussed and suggestions for further implementation and research were provided.

Keywords: *Modified cognitive strategy instruction, story writing, student with intellectual disability, self-regulation strategy development, cognitive strategy instruction in writing*

Yazılı ifade, üst düzeyde bilişsel ve üstbilişsel işlemleri kullanmayı gerektiren bir beceridir (Englert ve Marriage, 2003). Yazılı ifadede amaçlanan yazılan metin türünün öğelerine göre düzenlenmiş, bağdaşık ve kaliteli bir ürünün ortaya çıkmasıdır. Bu ürünün ortaya çıkması için belirli bir yazma sürecinin izlenmesi gerekmektedir. Bu süreçte yetkin yazarlar öncelikle ne amaçla yazacaklarına ve okuyucu kitlesine karar verirler. Yazacakları konu üzerinde düşünerek, konu hakkında düşündüklerini not alır ve bunları düzenlerler. Böylece yazacaklarını planlarlar. Bu planlamadan sonra planladıklarını taslağa dönüştürür, bunu yaparken de yazacakları metin türünün yapısını dikkate alırlar. Taslakları bittiğinde, yazdıklarını düzeltirler, son olarak kontrol edip yazılarına son halini verirler. Özetle, yazma; planlama, düzenleme, taslak oluşturma, düzeltme ve gözden geçirme işlemlerinin gerçekleşmesi ile tamamlanan bir süreçtir (Englert ve Raphael, 1988). Bu sürecin gerçekleştirilmesi sırasında üstbilişsel ve bilişsel stratejiler kullanılır. Yetkin yazarlar yazılacak konuyla ilgili ön bilgileri etkinleştirme, metin yapısına göre bilgileri düzenleme, bilgileri yazılı forma çevirme gibi bilişsel stratejileri, yazdıklarının amaca uygun olup olmadığı kontrol etme, yazdıklarını ve strateji kullanımını denetleme gibi üstbilişsel stratejileri uygularlar (Englert ve Mariage, 2003).

Müfredat hedefleri arasında yer alan yazma becerisini kazanmada birçok öğrenci güçlük yaşamaktadır. Özellikle öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizliği olan öğrenciler hem metin yapısı bilgisi eksikliğinden hem de yazma stratejilerini uygulayamadıklarından yazmada başarısız olmaktadır (Englert, Raphael, Fear ve Anderson, 1988; Englert, Raphael, Anderson, Gregg ve Anthony, 1989; Graham, Harris, MacArthur ve Schwartz, 1991; Güzel-Özmen, 2006a, Thomas, Englert ve Gregg, 1987). Bu nedenle alan yazında özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı ifadelerini geliştirmek için programlar geliştirilmiştir. Yazma öğretiminde etkililiği kanıtlanmış süreç temelli iki program bulunmaktadır. Bu programlardan birisi, Englert, Raphael, Anderson, Anthony ve Steven (1991) tarafından geliştirilen Yazmada Bilişsel Strateji Öğretimi, (YBSÖ, Cognitive Strategy Instruction in Writing) diğeri ise Graham ve arkadaşları (1991) tarafından desenlenen Kendini Düzenleme Stratejilerinin Gelişimidir (KDSG, Self Regulation Strategy Development).

YBSÖ temelini sosyal yapılandırıcılıktan alan bir yazma programıdır (Englert ve Mariage, 2003). Bu program yazma sürecinde yer alan işlemlerin (planlama, düzenleme, taslak oluşturma, düzeltme ve gözden geçirme) öğretimini içerir. Bu yaklaşımın en önemli özelliği yazmayı bütüncül bir süreç olarak görmesidir (Englert, 1992). Öğrenciye yazma sürecinde yer alan işlemler ve bu işlemleri uygulamak için kullanılan stratejiler bir bütünlük içinde öğretilir ve metin yapısı açık bir öğretimle fark ettirilir. Bu yaklaşımda öğrencinin metin yapısını fark etmesi ve stratejilerin uygulanması amacıyla bazı işlemsel kolaylaştırıcılar kullanılır. Bunlar; planlama kağıtları, strateji adımlarını gösteren tablolar, şematik düzenleyiciler, yazma aşamalarına göre kullanılacak farklı renkte kağıtlardır. Ayrıca yüksek sesle düşünme ile stratejilerin nasıl uygulandığı modellenir. Etkileşimsel diyaloglarla stratejinin içselleştirilmesi amaçlanır. Bu programda yazma sırasında geliştirilen diyaloglar ve stratejik eylemlerle, yazma sorumluluğu aşamalı olarak öğrenciye devredilir (Englert, 1990; 2009).

KDSG yaklaşımı öğrencinin hedeflenen yazma stratejisini ve bu strateji ile birlikte kendini değerlendirme, kendini kayıt etme, kendini izleme, kendini pekiştirme gibi kendini düzenlemede kullanılan stratejileri bağımsız olarak kullanabilmesi amacıyla desenlenmiştir (De La Paz, 1999; Graham, Harris ve Mason, 2005). Öğretimde aşamalı bir sıra takip edilir. Bu aşamalarda amaçlanan, hem yazma stratejisinde hem de kendini düzenleme stratejilerinde sorumluluğun aşamalı olarak öğrenciye aktarılmasıdır. Bu amaçla öğretim; ön bilgi geliştirme, tartışma, model olma, strateji basmaklarını ezberleme, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama aşamalarından

oluşur. Öğrenci ihtiyacına göre bu aşamaların bazıları atlanabilir ya da yeri değiştirilebilir. Öğretimin diğer bir özelliği ise ölçüt temelli olmasıdır. Öğrencinin strateji uygulamalarında bağımsızlaşması için öğretimin bir aşamasından diğerine geçiş için ölçütler belirlenir (Graham ve Harris, 2003). Bu yaklaşımda, YDBÖ'de olduğu gibi yazma sürecinde yer alan tüm işlemlerin bütüncül bir öğretimi yerine yazma işlemlerin ayrı olarak öğretimi benimsenmektedir. KDSG ile planlama ya da gözden geçirme stratejileri öğretimi yoluyla öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (ör: De La Paz ve Graham, 1997; MacArthur, Schwartz ve Graham, 1991).

Araştırma sonuçları her iki yazma programının da, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı ifade becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. YBSÖ bilgi veren metinleri yazmada (Englert ve ark., 1991; Englert, Raphael ve Anderson, 1992; Hallenbeck, 1996, 1997, 2002), KDSG ise tartışma metni (ör: De La Paz, 1999; Graham ve ark., 2005) ve öykü yazmada (ör: Asaro-Saddler ve Saddler, 2010; Troia, Graham ve Harris, 1999) kullanılmaktadır. Metaanaliz sonuçları (Graham, 2006; Graham ve Harris, 2003; Graham ve Perin, 2007) KDSG yaklaşımının yazma kalitesinde güçlü ve pozitif etkisi olduğu, çok yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin yazma sürecini başarı ile yönetebilmesi için hem yazma işlemleri bilgisine hem de strateji bilgisine sahip olmaları gerekmektedir (Englert ve ark., 1988). Strateji temelli yazılı ifade öğretiminde öğrencilerin, yazmanın yapısı ve amaçlarıyla ilgili olarak durağan bilgisi (tanımsal bilgi), sürecin uygulanmasına yönelik bilgisi (işlemsel bilgi) ve stratejileri nerede ve ne zaman kullanacağıyla ilgili bilgisi (durumsal bilgi) olmak üzere üç tip üstbilişsel bilgi rol oynar (Graham, Schwartz ve MacArthur, 1993). Süreç temelli stratejik yazma öğretimi, öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sadece yazılı ürünlerin gelişmesine değil, aynı zamanda bu ürünü oluşturmak için öğrencilerin gerekli strateji ve işlem bilgisine sahip olmasında da etkili olmaktadır (Englert ve ark., 1991; Graham ve ark., 2005; Güzel-Özmen, 2006a; Harris, Graham ve Mason, 2006).

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler başta olmak üzere, çeşitli yetersizlik gruplarında yazılı ifade becerisinde strateji öğretiminin etkililiğini test eden çok sayıda araştırma bulunmasına rağmen, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu göze çarpmaktadır. De la Paz ve Graham (1997) KDSG yaklaşımı ile sunulan bir planlama stratejisinin yazmada etkililiğini araştırmıştır. Çalışmaya üç öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden ikisi öğrenme güçlüğü biri ise zihinsel yetersizlik tanısı almıştır. Strateji öğretimi sonunda zihinsel yetersizliği olan öğrencinin yazmada harcadığı süre, metin uzunluğu, metin ögesi, bağdaşıklık ve kalite puanları artmıştır. Konrad, Trela ve Test (2006) ortopedik engelli dört lise öğrencisine paragraf yazmayı KDSG yaklaşımının altı öğretim aşamasına göre öğretmişlerdir. Bu öğrencilerden üçü zihinsel yetersizlikten etkilenmiştir. Üç öğrencinin de paragraflarının kalite ve içerik olarak geliştiği bulunmuştur. Türkiye'de ise bir araştırmada strateji öğretimin etkililiği dört zihinsel yetersizliği olan öğrenci üzerinde tek denekli desenlerden deneklerarası çoklu yoklama deseni kullanılarak araştırılmıştır (Güzel-Özmen, 2006b). Bu araştırmada YBSÖ, KDSG yaklaşımının bazı özelliklerine dayanarak uyarlanmış (ölçüt temelli olması, kendini izleme, düzeltme ve gözden geçirme gibi kendini düzenleme stratejilerini içermesi, öğretim aşamaları sırası) ve bilgi veren metinlerden problem çözüm tipi metin yazmada etkili olduğu bulunmuştur.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yazmada kullanılan strateji bilgisinin yetersiz olması (Güzel-Özmen, 2006a), hafıza ve geri çağırma stratejilerini kullanmada başarısız olmaları (Bray ve Turner, 1986; Turner, Dofny ve Durka, 1994) ve yazma sürecinde yer alan; bilgileri düzenleme, birleştirme, tekrarlama, ayrıntılandırma, bilgiler arasında ilişki kurma gibi becerileri kendiliklerinden gerçekleştirememeleri (Banikowski ve Mehring, 1999) nedeni ile bu öğrenciler yazılı ifade becerilerinde güçlük yaşabilmektedir. Bu nedenle bu yetersizlik grubundaki öğrencilerin yazma becerilerinde desteklenmesi gerekmektedir. Özetlenen araştırmalarda da görüldüğü gibi zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ifade becerilerini geliştirmeyi hedefleyen sınırlı sayıda deneysel araştırma bulunmaktadır. Joseph ve Konrad (2009) zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için yazma öğretiminde etkili metodu belirlemek amacıyla yaptıkları inceleme ve değerlendirme çalışmasında, KDSG özelliklerine göre sunulan yazma stratejileri öğretiminin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde en sık

kullanılan yaklaşım olduğunu bunun yanı sıra strateji öğretimin çeşitli tip öğretimler arasında zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yazma performansında en güçlü çıktıyı sağladığını belirlemişlerdir. Ancak zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için etkili stratejilerin belirlenmesi için daha fazla sayıda araştırmaya ihtiyaç vardır.

Bu vaka çalışmasında, Uyarlanmış Bilişsel Strateji Öğretimi'nin (UBSÖ) özel eğitim sınıfına devam eden, hafif düzeyde yetersizliği olan bir öğrencinin öykü yazma becerisinde ve yazma süreci işlemsel bilgisinin gelişmesinde etkisi incelenmiştir. Çalışmada UBSÖ, Güzel-Özmen'in (2006b) çalışması temel alınarak birinci yazar tarafından geliştirilmiştir. UBSÖ'nin geliştirilmesinde YBSÖ temel alınmış ve KDSG öğretim aşamalarına göre uyarlanmıştır. Bu uyarlama zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğrenme özelliğine göre yapılmıştır. Strateji öğretiminde, önce stratejilerin uygulanmasına açık bir şekilde model olunup, daha sonra rehberli ve bağımsız uygulamalarla strateji uygulama sorumluluğunun öğrenciye aktarıldığı KDSG'nin öğretim aşamaları benimsenmiştir. Öğrencinin her aşamada bireysel ihtiyacına göre öğretim aşamalarından birinden diğerine geçiş için ölçüt belirlenmiştir. Ayrıca KDSG'nin diğer bir özelliği olan kendini düzenleme stratejilerine (kendini izleme ve kayıt etme, hatırlatıcılar kullanma) öğrencinin yazma stratejilerini bağımsız olarak uygulayabilmesi ve strateji kullanımını yönetmesi (Lane ve ark., 2008) amacı ile yer verilmiştir.

UBSÖ, YBSÖ'nin beş özelliğine göre düzenlenmiştir. Bunlar; a) yazma öğretiminde planlama, taslak oluşturma, kontrol etme ve düzeltmeden oluşan bütüncül bir süreç izlenmesi, b) şematik düzenleyiciler, planlama kağıtları gibi işlemsel kolaylaştırıcıların kullanılması, c) stratejilere yüksek sesle düşünerek model olunması, d) etkileşimsel diyaloglara yer verilmesi ve e) metin yapısı öğretiminin yapılmasıdır. YBSÖ yukarıda da belirtildiği gibi bilgi veren metin yazmada kullanılan bir stratejidir. Bu çalışmada öykü yazma öğretimi hedeflendiği için planlama stratejisi oluşturulurken, YBSÖ'den farklı olarak, öykü yapı öğelerine göre oluşturulan 1K+2N+PÇST (Kimler, Ne zaman, Nerede, Problem, Çözüm, Sonuç, Tepki) hatırlatıcısından yararlanılmıştır.

Bu çalışma, yurt dışında yapılan araştırmalardan öğrencinin engeli, YBSÖ'nin uyarlanmış olarak sunulması ve ilk kez öyküye uygulanmış olması bakımından farklılık göstermektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma vaka çalışmasının bir çeşiti olan bütüncül tek durum deseni ile yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Bütüncül tek durum deseni tek bir analiz biriminden (birey, kurum, bir program vb.) veri toplanması durumunda uygulanır. Araştırmada tek durum desenine YBSÖ'nin KDSG'ye göre uyarlanarak sunulmasının, zihinsel engelli bir öğrencinin öykü yazma becerisinde etkisini incelemek amacıyla yer verilmiştir.

Katılımcı ve Ortam

Çalışma 14 yaş 5 aylık olan, 6. sınıfa devam eden bir erkek öğrenci ile yürütülmüştür. Raporundan elde edilen bilgiye göre öğrenci hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almıştır. Öğrenci, Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bir ortaokulda bulunan özel eğitim sınıfına devam etmektedir. Yapılan gözlemler sonucunda, öğrenci; hecelemeden okuyabilmekte, kendisine söylenen cümleleri yazabilmekte, Türkçe dersinde öğretmenin metin anlama çalışmaları sırasında verdiği soruları yazılı olarak cevaplayabilmektedir. Öğretmen bu öğrenci için 3. sınıf Türkçe kitapları kullanmaktadır.

Çalışma öncesinde öğrencinin okuma ve yazma performansı hakkında daha detaylı bilgi edinmek amacı ile değerlendirmeler yapılmıştır. Öğrencinin okuma hızının belirlenmesi amacıyla 3. sınıf Türkçe kitabından seçilen bir öykü okutulmuş ve dakikada doğru okuduğu sözcük sayısı hesaplanmıştır. Aynı oturumda aynı metinle öykü anlama performansı belirlenmiştir. Öğrenciye her öykü ögesine göre hazırlanan metin temelli sorular sözlü olarak sorulmuş ve cevapları kayıt edilmiştir. Son olarak da öğrenciden hafta sonu yaptıklarını anlatan bir metin yazması istenmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda, öğrencinin; a) dakikada 68 sözcük okuduğu, b) öykünün her ögesine göre oluşturulan (yedi öge) okuduğunu anlama sorularına doğru cevap verebildiği, c) hafta sonu yaptıklarını beş ya da daha fazla cümle ile yazabildiği belirlenmiştir.

Çalışma öncesinde öğrenciden, öğretmeninden ve ailesinden çalışmaya katılım ve video çekimi için izin alınmıştır. Çalışma okulun kütüphanesinde uygulanmıştır. Kütüphaneye bir sıra ve iki sandalye yerleştirilerek ortam hazırlanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliğinin belirlenebilmesi için tüm çalışma videoya kayıt edilmiştir.

Öykü Konularının Belirlenmesi

Öğrenciye yazdırılacak öykülerin konuları, öğrencinin yaşantısı ve ilgi alanları da dikkate alınarak günlük yaşamdan seçilmiştir. Bunlar; “alışveriş yapan çocuklar”, “misafirlığe giden bir aile”, “paylaşmayı sevmeyen bir çocuk” gibi konulardır. Strateji öğretimi ve değerlendirme aşamalarında kullanmak üzere toplam 35 konu belirlenmiştir. Bu konuların belirlenmesi amacıyla öğrencinin öğretmeni ile görüşme yapılmış, ayrıca öğrencinin ilgi alanlarını öğrenmek amacıyla da öğrenci ile görüşülmüştür.

Değerlendirme ve Strateji Uygulaması

Değerlendirme ve strateji uygulamaları ikinci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Üçüncü araştırmacı ise uygulama sırasında uygulama güvenilirliğinin sağlanması için ortamda bulunmuştur. İkinci ve üçüncü araştırmacı özel eğitim alanında doktora yapmaktadır. Strateji öğretimi dersini başarı ile tamamlamışlardır. Birinci araştırmacı stratejiyi geliştirildikten sonra araştırmacılar uygulama planını birlikte yazmıştır. Daha sonra birinci araştırmacı uygulama öncesinde geliştirilen strateji aşamalarının herbirini araştırmacılara uygulama planı üzerinden yaparak göstermiştir. Çalışma haftada iki gün belirlenen saatlerde, birer oturumda uygulanmıştır. 40 dakikadan uzun süren öğretim oturumlarında 10 dakika ara verilerek öğretime devam edilmiştir. Değerlendirme ve öğretim 18 iş günü sürmüştür, toplam 9 haftada tamamlanmıştır. Metin yapısı öğretim oturumları 15 ile 20 dakika, model olma oturumları 55 ile 60 dakika, rehberli uygulama oturumları 45 ile 50 dakika, bağımsız uygulama oturumları 25 ile 30 dakika arasında sürmüştür. Öğretim toplam 7 saat 23 dakika sürmüştür, 12 oturumda tamamlanmıştır. Çalışma sırasında sınıf öğretmeninden kendi programına devam etmesi istenmiştir. Öğretmenin Türkçe dersinde okuduğunu anlama çalışmaları yaptığı gözlenmiştir.

Çalışma beş aşamada uygulanmıştır. Bu aşamalar; öğretim öncesi değerlendirme, öğretim öncesi üstbilişsel görüşme, UBSÖ, öğretim sonu değerlendirme ve öğretim sonu üstbilişsel görüşmenin uygulanmasıdır.

Bu aşamalarda yapılan uygulamalar aşağıda verilmiştir.

Öğretim Öncesi Değerlendirme: Bu aşamada art arda farklı günlerde üç oturum uygulanmıştır. Öğretim öncesi değerlendirmede öğrenciye öykü konuları içinden tesadüfî olarak seçilen üç ayrı öykü konusu verilmiş, bu konuları okuduktan sonra bir tanesini seçip, öykü yazması istenmiştir. Öğrenciye yönerge verildikten sonra kağıtlar verilmiş ve istediği kadar kağıt kullanabileceği belirtilmiştir. Herhangi bir zaman sınırlandırılması getirilmemiştir. Değerlendirme sırasında öğrencinin yazma sürecindeki davranışları gözlenmiş ve planlama, taslak oluşturma, düzeltme ve toplam yazma süresi kayıt edilmiştir.

Öğretim Öncesi Üstbilişsel Görüşme: Araştırmada öğrencinin yazma süreci işlemsel bilgisini belirlemek için öğretim öncesinde ve sonunda birer oturum üstbilişsel görüşme yapılmıştır. Görüşme sırasında araştırmacı ve öğrenci masada karşılıklı oturmuşlardır. Görüşmenin başlangıcında araştırmacı, öğrencinin kendini rahat hissetmesi için onunla birkaç dakika sohbet etmiş, daha sonra araştırmacı öğrenciye “Ömer isimli bir öğrenci var. Bu çocuğun öykü yazma konusunda yardıma ihtiyacı var. Ona yardım edelim” diyerek problem durumları öğrenciye açıklamış ve öğrenciden cevablamasını istemiştir. Görüşmede yedi soru sorulmuş ve videoya kayıt edilmiştir.

UBSÖ: Öğretim metin yapısı ve strateji öğretimi olarak iki bölümden oluşmuştur. Metin yapısı öğretiminde tek olaylı öykü yapısını görselleştirmek amacı ile Stein ve Glenn’in (1979) öykü yapısı öğelerine göre düzenlenen bir şematik düzenleyici hazırlanmıştır (Ek 1). Bu şematik düzenleyicide; dekor, giriş, gelişme ve sonuç bölümleri yer almıştır. Dekor bölümünde; yer, zaman ve kişi, giriş bölümünde; problem, gelişme bölümünde; girişim, sonuç bölümünde ise; doğrudan sonuç ve karakterin öyküdeki olayla ilgili tepkisi

bulunmaktadır. Stein Glenn'in öykü yapısında giriş bölümünde yer alan içsel cevap ve hedef unsurlarına öğrencinin yazma performansı çok düşük olduğu için yer verilmemiştir. Metin yapısı öğretiminde ayrıca öykü yapısı öğelerine göre yazılmış olan tek olaylı üç öykü (Güzel-Özmen, 2000) ve araştırmacılar tarafından bu öykülerden yapı öğeleri çıkarılmış olarak oluşturulmuş üç olumsuz öykü kullanılmıştır.

Metin yapısı öğretimi öğrenciye üç oturumda uygulanmıştır. Birinci oturumda öykü yapısını gösteren, okunacak öyküye göre doldurulmuş bir şematik düzenleyici öğrenciye gösterilerek tanıtılmış ve öykü okunarak şema ile karşılaştırılmıştır. İkinci oturumda, öykü yapısı öğelerine göre yazılmış bir öykü okunarak, boş bir şematik düzenleyici (Ek 1) öğrenciyle birlikte doldurulmuştur. Üçüncü oturumda, eksik öğeli üç olumsuz öykü ile tüm öğelerin yer aldığı bir olumlu öykü öğrenciye okutulmuştur. Öyküler okunurken öykü öğeleri şemaya doldurulmuştur. Öykü okunduktan sonra, öykünün iyi yazılmış bir öykü olup olmadığına karar verilmiştir. Bu etkinlik sırasında etkileşimsel diyaloglara yer verilmiştir. Bu diyaloglarda öğrenciden öykü yapısı öğelerinin öyküde mevcut olup olmadığını, öğelerin öykü yapısına uygun sıralanıp sıralanmadığını belirlemesi ve öykünün iyi düzenlenmiş bir öykü olup olmadığını değerlendirmesi istenmiştir. Tüm oturumlarda farklı konularda yazılmış ancak öykü yapıları aynı olan öyküler kullanılmıştır.

Strateji öğretimi model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama aşamalarında uygulanmıştır. Model olma aşamasında araştırmacı; bütüncül bir öğretim süreci izleyerek yazma işlemlerine (planlama, taslak oluşturma, düzeltme ve gözden geçirme) ve işlemleri gerçekleştirmek amacıyla kullanılan stratejilere yüksek sesle düşünerek model olmuştur. Öykü yapısını görselleştirmek ve öğrenciyi strateji kullanımında desteklemek amacıyla işlemsel kolaylaştırıcılar kullanılmıştır. Bunlar; öykü yapısı şematik düzenleyicisi (Ek 1), planlama düşünme kağıdı (Ek 2), kendini izleme kontrol listesidir (Ek 3). Ayrıca yazma aşamalarında farklı renkte kağıtlar (planlamada mavi, taslak oluşturmada sarı, öykünün son halini yazmak amacı ile beyaz kağıt) kullanılmıştır.

Model olma aşamasında yazma öncesinde, öykü konuları arasından tesadüfi olarak üç öykü konusu belirlenmiş ve bu üç konu arasından öğrenci ile birlikte bir konu seçilmiştir. Konu belirlenmesi sırasında araştırmacı hangi konu seçilirse daha iyi, daha ilginç bir öykü olacağı, hangi konuyla ilgili yaşantısının daha fazla olduğuna dikkat çekerek yüksek sesle düşünülerek model olmuştur. Planlamaya geçerken planlamanın mavi kağıda yapılacağını belirtmiştir. Araştırmacı planlama düşünme kağıdının başına öykünün konusunu, öykünün ne amaçla ve kimin için yazılacağını yazmış ve yüksek sesle düşünerek soruları cevaplamıştır. Öykü yapısı öğelerine uygun olarak oluşturulan 1K+2N+PÇST (Kimler-Ne zaman-Nerede-Problem-Çözüm-Sonuç-Tepki) hatırlatıcısından yararlanarak planlama düşünme kağıdını yüksek sesle düşünerek doldurmuştur. Taslak oluşturma aşamasında ise araştırmacı planlama düşünme kağıdına bakarak yazdığı fikirleri sarı kağıtta ayrıntılandırmıştır. Öykü yapısı şematik düzenleyicisinden yararlanarak plan kağıdındaki yazılı ifadeye çevrilmesi ve her bir öykü bölümüne geçişte paragraf başı yapılmasıyla ilgili yüksek sesle düşünerek model olmuştur. Araştırmacı taslak oluşturma sonrasında, öykü yapısı öğelerine uygun olarak oluşturulan ve öyküyü düzeltmek amacıyla hazırlanan kendini izleme kontrol listesindeki soruları sorarak öykünün nasıl düzeltileceğine yüksek sesle düşünerek model olmuştur. Eksik veya uygun olmayan yerlerde izleme listesindeki "Hayır" kutucuğunu işaretleyerek, farklı renkli bir kalemle öyküde gerekli düzeltmeyi yapmış ve "Düzeltemi yaptım" kutucuğunu işaretlemiştir. Öykünün son hali beyaz kağıda yazılmış ve öykü son kez okunarak gözden geçirilmiştir. Araştırmacı model olurken öğrenci de aynı konuda aynı aşamaları kullanarak öykü yazmıştır. Öğrenci, öykü yazma sürecinde uygulanan işlemleri (planlama, taslak oluşturma, düzeltme ve gözden geçirme) söyleyene kadar model olunmaya devam edilmiştir. Model olmadan rehberli uygulamaya geçiş için öğrencinin doğru sırada işlemleri söylemesi ölçüt olarak belirlenmiştir. Öğrenci bu ölçütü üç ayrı oturumda, üç farklı konuda öykü yazmaya model olunduktan sonra gerçekleştirmiştir.

UBSÖ öğretiminin rehberli uygulama aşamasında etkileşimsel diyaloglara yer verilmiştir. Bu aşamada araştırmacı öykü konuları arasından tesadüfi olarak seçtiği üç konuyu öğrenciye yazılı olarak vermiştir. Öğrenci kendisine sunulan üç öykü konusu arasından bir konuyu seçmesini ve neden bu konuyu seçtiğini söylemesi istenmiştir. Öğrenciye mavi, sarı ve beyaz çizgili kağıt verilmiştir. Planlama aşamasında öğrenciden hatırlatıcı olmadan kendi planlama kağıdını oluşturması istenmiştir. Rehberli uygulamanın ilk oturumunda öğrenciye öykü

şeması verilmiş daha sonraki oturumlarda verilmemiştir. Öğrenci planlamayı bitirince, oluşturduğu planlama kağıdına bakarak taslağını yazması istenmiştir. Taslak yazımı bitince, kendini izleme kontrol listesine bakarak düzeltmelerini yapmış daha sonra da öykünün son halini beyaz kağıda yazarak bir kez okumuş ve öyküyü gözden geçirmiştir. Gerekli yerlerde ihtiyacına göre öğrenciye geri bildirim verilmiş ve etkileşimsel diyaloglarla strateji uygulamalarına rehber olunmuştur. Rehberli uygulamadan bağımsız uygulamaya geçiş için yazma işlemlerini yarımsız uygulama ölçüt olarak belirlenmiştir. Öğrenci bu ölçütü üç ayrı oturumda, üç farklı konuda öykü yazdıktan sonra gerçekleştirmiştir.

UBSÖ öğretiminin bağımsız uygulama aşamasında; araştırmacı öykü konuları arasından tesadüfi olarak seçtiği üç konuyu öğrenciye yazılı olarak vermiştir. Öğrenciden kendisine sunulan üç öykü konusu arasından seçtiği konu ile ilgili öyküsünü yazması istenmiştir. İhtiyacı olduğunda düzeltici geri bildirimler verilmiştir. Bu aşamada işlemsel kolaylaştırıcılar (planlama kağıdı, öykü yapısı şematik düzenleyicisi ve kendini izleme kontrol listesi) ortamdaki kaldırılmıştır. Bağımsız uygulamayı sonlandırmak için öğrencinin öykü yapısı öğelerinin tümünü içeren bir öykü yazması ve stratejilerde bağımsızlık sergilemesi ölçüt olarak belirlenmiştir. Öğrenci bu ölçütü üç ayrı oturumda, üç farklı konuda öykü yazdıktan sonra gerçekleştirmiştir.

Öğretim Sonu Değerlendirme: Strateji öğretimi sonunda öğretim öncesinde olduğu gibi değerlendirme yapılmıştır.

Öğretim Sonu Üstbilişsel Görüşme: Öğretim öncesi gibi uygulanmış öğrenciye aynı sorular sorulmuştur.

Verilerin Puanlaması

Çalışmada; yazma süresi (planlama, taslak oluşturma, düzeltme ve toplam yazma süresi) öykü uzunluğu, öykü ögesi, öykü kalitesi, yazma süreci işlemsel bilgisi olmak üzere beş farklı değişken için veri toplanmıştır. Aşağıda her bir değişken için puanlama işlemleri açıklanmıştır.

Planlama, Taslak Oluşturma, Düzeltme ve Toplam Yazma Süresi: Öğrencinin yönerge verilmesi ile birlikte öyküyü yazmaya geçmesi arasında geçen süre *planlama süresi*, öyküyü yazmaya başlaması ile kontrol etmesi arasında geçen süre *taslak oluşturma süresi*, öykü yazımını bitirip, araştırmacıya öyküyü vermesi arasındaki geçen süre *düzeltilme süresi* ve yönerge verilmesiyle öğrencinin öyküyü araştırmacıya vermesi arasındaki süre ise *toplam yazma süresi* olarak kronometre ile kayıt edilmiştir.

Öykü Uzunluğu: Öğrencinin yazdığı öyküler başlık dâhil olmak üzere word belgesindeki kelime sayımı işlemcisiyle hesaplanmıştır.

Öykü Öğeleri: Öykü öğeleri kontrol listesi haline getirilmiştir. Öykü ögesi mevcut değilse 0 puan; mevcut ise 1 puan; öykü ögesi gelişmiş, yani detaylandırılmış ise 2 puan olarak puanlandırılmıştır. Öğrencinin toplam 7 öykü ögesi ve başlık olmak üzere alacağı toplam puan 16'dır. Öykü öğelerini üçüncü araştırmacı puanlamıştır.

Öykü Kalitesi: Öykü kalitesini belirlemek amacıyla bütüncül (holistik) değerlendirme yapılmıştır (Harris ve ark., 2006). Bütüncül değerlendirmede 1-7 arası puanlama yapılmıştır. Öğrencinin öyküleri; fikir üretimi, öykü organizasyonu, kelime seçimi, cümle yapıları ve dilbilgisi kuralları açısından incelenmiştir. Öğrenci ile Türkçe dersinde 3. sınıf düzeyinde çalışıldığı için puanlamaya temel oluşturabilmesi amacıyla 3. sınıf normal gelişim gösteren öğrencilere öykü yazdırılmıştır. Birinci araştırmacı öyküleri yukarıda belirlenen ölçütler çerçevesinde inceleyerek 2, 4 ve 6 puanlık 3 öykü seçmiştir. Üçüncü araştırmacı bu öykülerin kalitesini temel olarak çalışmada yer alan öğrencinin öykülerini 1 ile 7 puan arasında değerlendirmiştir.

İşlemsel Bilgi: Öğrencinin yazma süreci işlemsel bilgisini ölçmek amacı ile Englert ve arkadaşları (1988) tarafından geliştirilen üstbilişsel görüşme sorularından yararlanılmıştır. Toplam yedi soru hazırlanmıştır. Birinci soru yazma işlemleri bilgisini, ikinci ve üçüncü soru planlama işlemi ve stratejileri bilgisini, dördüncü ve beşinci soru metin yapısı bilgisini, altıncı ve yedinci soru düzeltme ve gözden geçirme strateji bilgisini ölçmektedir. Görüşme soruları, yazma problemini çözmek amacı ile yardım arayan bir öğrenciye yöneliktir. Bu öğrenciyle ilgili hipotetik durumlar oluşturulmuştur. Öğrenci ile görüşme sonucunda elde edilen video kayıtları yazılı forma

çevrilmiş, aktarma sürecinde yer alabilecek olası hataların belirlenmesi için elde edilen dökümler ve videolar birinci araştırmacı tarafından incelenmiş ve dökümlerin doğru olduğuna karar verilmiştir.

Verilerin Analizi

UBSÖ öğretimi öncesinde ve sonunda öğrencilerin yazdığı öykü ögelerinde ve kalitesinde gösterdiği performans sütun grafikleri ile yazma süresi ve öykü uzunluğu ise tablo ile gösterilmiştir. Görüşmede elde edilen cevaplar ise ölçtüğü işlemsel bilgiye göre betimsel olarak analiz edilmiştir.

Güvenirlilik Analizleri

Çalışmada gözlemciler arası güvenirlilik ve uygulama güvenirliliği belirlenmiştir.

Uygulama Güvenirliliği

Çalışmada tüm öğretim aşamalarını içerecek şekilde (metin yapısı öğretimi, strateji öğretiminin model olma, rehberli uygulama, bağımsız aşamaları) öğretim oturumlarının %33'ü (4 oturum) için uygulama güvenirliliği hesaplanmıştır. Uygulama güvenirliliğinin belirlenebilmesi amacı ile öncelikle öğretim planının tüm basamakları maddeleştirilerek "Uygulama Güvenirlilik Formu" oluşturulmuştur. İkinci araştırmacı öğretimi uygularken yanında aşamaların yazılı olduğu Uygulama Güvenirliliği Formunu bulundurmıştır. Ayrıca her aşamada üçüncü araştırmacı gözlemci olarak ortamda bulunmuş, uygulamacıyı atlacağı aşamalarda uyarmıştır. Sadece ilk model olma ve rehberli uygulama aşamasında birer kez bu uyarının yapılması gerekmiştir. Uygulama güvenirliliğinin hesaplanması için strateji öğretimi konusunda doktora dersi alan bir özel eğitim doktora öğrencisine videolar ve form verilerek videoları izlemesi ve araştırmacının uyguladığı basamakları işaretlemesi istenmiştir. Uygulama güvenirliliği, gözlenen uygulamacı davranışının planlanan uygulamacı davranışına bölünerek yüzdesinin alınması ile hesaplanmıştır (Billingsley, White ve Munson, 1980). Uygulama güvenirliliği %100 bulunmuştur.

Gözlemciler Arası Güvenirlilik

Gözlemciler arası güvenirlilik öykü ögesi ve öykü kalitesi için hesaplanmıştır.

Öykü Ögeleri

Öykü ögelerinde gözlemciler arası güvenirlilik öğrencinin değerlendirme oturumlarında yazdığı tüm öyküler (6 öykü) için bir özel eğitim doktora öğrencisi ile üçüncü araştırmacı arasında hesaplanmıştır. Üçüncü araştırmacı gözlemciye puanlama hakkında bilgi vermiş ve 3. sınıf düzeyinde olan normal gelişim gösteren bir öğrencinin yazdığı örnek bir öykü üzerinde puanlama yapmıştır. Daha sonra gözlemciye 3. sınıf düzeyinde normal gelişim gösteren öğrencilerin yazdığı öyküleri vermiş, araştırmacı ve gözlemci birbirlerinden bağımsız olarak öyküleri puanlamışlardır. En az üç öyküde art arda %85 tutarlılık oranına erişinceye kadar puanlama süreci devam etmiştir. Bu eğitimin ardından değerlendirme koşullarında öğrencinin yazdığı öyküler gözlemciye verilerek puanlaması istenmiştir. Gözlemciler arası güvenirlilik araştırmacı ve gözlemci arasındaki görüş birliğinin, görüş birliği ve görüş ayrılığının toplamına bölünmesi ve 100 ile çarpılması yoluyla hesaplanmıştır (House, House ve Campbell, 1981). Gözlemciler arası güvenirlilik en az %87.5 en fazla %100 olmak üzere ortalama %93.75 bulunmuştur.

Öykü Kalitesi

Öykü kalitesinde gözlemciler arası güvenirlilik öykü ögelerinde olduğu gibi öğrencinin yazdığı tüm öyküler için hesaplanmıştır.

Öykü kalitesinde gözlemciler arası güvenirlilik öykü ögelerinde olduğu gibi öğrencinin yazdığı tüm öyküler için hesaplanmıştır. Öykü öge puanını hesaplayan aynı gözlemciye puanlamaya temel oluşturan 2, 4 ve 6 puanlık öyküler verilmiş ve değerlendirme ölçütleri açıklanmıştır. Öykü ögelerinin gözlemciler arası güvenirliliğinin hesaplanmasındaki puanlama süreci bu değişken içinde aynen izlenmiştir. Kalite puanlarının gözlemciler arası güvenirliliği ortalama %83.33 bulunmuştur.

Sonuçlar

Çalışmanın beş farklı değişkeni için sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Yazma Süresi ve Öykü Uzunluğu Sonuçları

Tablo 1’de öğretim öncesinde ve sonunda öğrencinin yazma işlemlerine ayırdığı süre ve öykü uzunluğu verilmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrenci, öğretim öncesinde planlama için hiç zaman ayırmamış, doğrudan yazmaya başlamıştır. Strateji öğretimi sonunda ise ortalama 10 dakika 16 saniye yazma öncesi planlama yapmıştır. Öğrenci öğretim öncesinde taslak oluşturmamıştır. Öğretim sonunda ise taslak oluşturmaya ortalama 14 dakika 61 saniye süre ayırmıştır. Öğretim öncesi öğrenci öyküyü yazmayı bitirdiğinde araştırmacıya vermiştir. Düzeltme için zaman ayırmamıştır. Strateji öğretimi sonunda ise öğrenci yazdığı öyküyü okumuş, okurken kendine izleme kağıdında yer alan soruları ezberinden sormuş ve öyküsünü başka bir kağıda geçirmiştir. Öğrenci düzeltme için ortalama 11 dakika 63 saniye zaman ayırmıştır. Ayrıca yazma süresi de 2 dakika 81 saniyeden, 36 dakika 67 saniyeye yükselmiştir. Öğrencinin öykü uzunluğu da artmış, öğretim öncesinde yazdığı öyküler ortalama 32 kelime iken, öğretim sonunda 87 kelimeye yükselmiştir.

Tablo 1

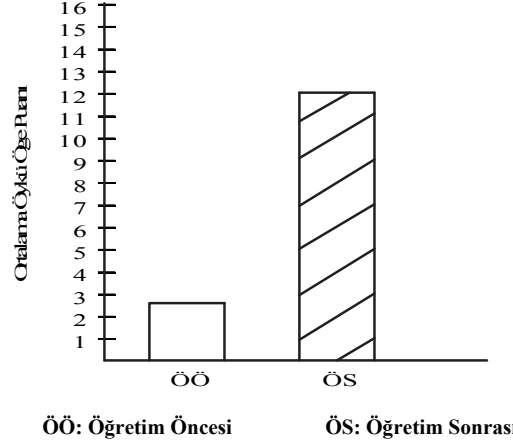
Öğrencinin Öğretim Öncesinde ve Sonunda Yazma İşlemlerine Ayırdığı Süre ve Öykü Uzunluğu

Değişkenler	Öğretim Öncesi	Öğretim Sonu
Ortalama planlama süresi	0	10.16
Ortalama taslak oluşturma süresi	0	14.61
Ortalama düzeltme süresi	0	11.63
Ortalama toplam yazma süresi	2.81	36.67
Ortalama öykü uzunluğu	32	87

Öykü Ögeleri Sonuçları

Grafik 1’de öğrencinin öğretim öncesi ve sonunda öykü ögesi ortalamaları verilmiştir. Öğrenci toplam 16 puandan, öğretim öncesinde yazdığı iki öyküden 3, bir öyküden 2 puan almıştır. Öğretim öncesinde ortalama puanı 2,6 dır. Öğrencinin öğretim öncesi yazdığı üç öyküde de kişi bulunmakta, bir öyküde olayın geçtiği yer ve problem yer almaktadır. Bir öyküde ise sadece öyküde yer alan kişi betimlenmiştir. Öğrencinin öğretim öncesi yazdığı bir öykü Ek 4’de verilmiştir.

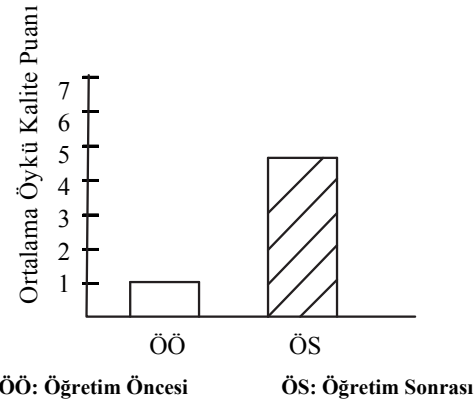
Öğrenci öğretim sonunda üç öyküden de 12 puan almıştır. Öğrencinin öğretim sonu yazdığı öykülerde tüm ögeler bulunmaktadır. Öğrencinin üç öyküsünde de 2 puan aldığı ögeler; kişi, problem ve tepkidir. Öğrenci öğretim sonunda yazdığı öykülerde kişileri betimlemiş, özgün ve detaylandırılmış problemler yazmış, öyküde kahramanın sonuca nasıl tepki verdiğini gösteren ya da amaca ulaşmanın kahramanı nasıl etkilediğini gösteren tepki ifadeleri yazmıştır. Öğrenci öğretim sonunda girişim ögesinden bir öyküde 1 puan, iki öyküde 2 puan almıştır. Öğrencinin öğretim sonu yazdığı öykülerde yer, zaman ögeleri bulunmakla birlikte detaylandırılmamıştır. Sonuç ögesi de bulunmakta ancak özgün ve etkileyici bir sonuç niteliği taşımamaktadır. Öğrencinin öğretim sonunda yazdığı bir öykü Ek 5’de verilmiştir.



Grafik 1. Öğretim öncesi ve sonrası ortalama öykü ögesi.

Öykü Kalitesi Sonuçları

Grafik 2’de öğrencinin öğretim öncesi ve sonunda kalite puanı ortalamaları verilmiştir. Öğrenci öğretim öncesinde yazdığı üç öyküden de toplam 7 puan üzerinden 1 puan almıştır. Öğretim sonunda ise iki öykü için 5, bir öykü için 4 puan almıştır. Öğretim sonunda ortalama puanı 4,6 dır. Öğretim sonunda öğrencinin yazdığı öyküler fikir üretimi, öykü organizasyonu, kelime seçimi, cümle yapıları ve dilbilgisi kuralları bakımında ilerleme göstermiştir.



Grafik 2. Öğretim öncesi ve sonrası ortalama öykü kalite puanı.

Üstbilişsel Görüşme Sonuçları

Öğrencinin öğretim öncesi ve sonrası görüşme sorularına verdiği cevaplar Tablo 2’de yer almaktadır. Öğrencinin öğretim öncesi cevaplarına bakıldığında yazma sürecinde uygulanan işlemleri bilmediği, öykü yapısı konusunda sınırlı düzeyde bilgisinin olduğu, ürettiği fikirlerinin kahraman tanımlaması, problem ve sonuçla sınırlı kaldığı görülmektedir. Yazma sürecinde yer alan işlemleri (planlama, taslak oluşturma, düzeltme ve gözden geçirme) uygulamak için kullanılan stratejilerle ilgili bilgisinin ise (konu seçimi, yazma hedefini belirleme, beyin fırtınası, fikirleri ayrıntılandırma gibi) çok yetersiz olduğu belirlenmiştir. Öğrenci öykü

oluşturması istendiğinde aklına geleni söylemeye yönelik bir tutum sergilediği gözlenmiş, yazmanın mekanik yönüne odaklanmış, öyküyü deftere bakarak defterin sonuna bakarak gibi dış kriterler çerçevesinde değerlendireceğini söylemiştir. Öğretim sonunda ise yazma süreci işlemlerinin ve stratejilerinin uygulanmasına yönelik üstbilişsel bilgisinin geliştiği görülmektedir. Ayrıca öğrenci öykü yapısının farkına varmış ve öykü öğelerini dikkate alarak fikirler üretmiştir. Fikirlerini öykü yapısına göre sıraya dizmiştir. Bu bulgular UBSÖ'nin öğrencinin işlemsel bilgisinin gelişmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 2

Öğrencinin Öğretim Öncesi ve Sonunda Üstbilişsel Görüşme Sorularına Verdiği Cevaplar

Sorulan sorular	Öğretim öncesi cevaplar	Öğretim sonu cevaplar
1.Ömer'in öğretmeni ile konuştum. Bana öğrencilerine bir öykü yazma ödevi verdiğini söyledi. Ömer'e bu öyküyü yazarken izlemesi gereken aşamaları söyler misin? Önce ne yapmalı daha sonra ne yapmalı?	<i>konu seçsin, küçük yazsın</i>	<i>Önce plan yapmalı, plana göre yazmalı, kontrol etmeli ve temize geçirmeli.</i>
2. Ömer öykü yazmak için "Hayvanları çok seven bir çocuk/ Okul servisinde giden çocuklar" konusunu seçti. Peki konuyu seçtikten sonra yine ne yapacağını bilmiyor yazmaya başlamadan önce iyi bir öykü yazabilmesi için neler yapmalı?	<i>düşünsün yazsın</i>	<i>Kişiler, ne zaman, nerede, problem, çözüm, sonuç, tepki yer alacak şekilde plan yapmalı. İbrahim, okulda, sonbahar, okula gitmekten nefret etsin, annesi İbrahim'i ikna etsin, İbrahim okulun servisine binsin, okulu sevdiği için mutlu oldu.</i>
3. Bu seçtiği konuyla ilgili öyküde yazması için ona bazı fikirler verebilir misin? Ben de bu verdiği fikirleri sırası ile bu kağıda yazacağım? Sonra ona vereceğim.	<i>Hayvanları çok seven bir çocuk varmış, kedi köpek aslan yılan solucanları severmiş, bir gün ormana gitmiş ormanda yılan sokmuş ölmüş, cenazesi İstanbul'a gönderilmiş</i>	<i>1.İbrahim,2.okulda, 3.sonbahar, 4.okula gitmekten nefret etsin, 5.annesi İbrahim'i ikna etsin, 6.İbrahim okulun servisine binsin, 7.okulu sevdiği için mutlu olsun.</i>
4. Yukarıda Ömer için oluşturduğun fikirleri ona yardımcı olmak için sıraya nasıl koyalım?	<i>"1.Hayvanları çok seven bir çocuk varmış, 2. kedi köpek aslan yılan solucanları severmiş, 3.bir gün ormana gitmiş ormanda yılan sokmuş ölmüş, 4.cenazesi İstanbul'a gönderilmiş.</i>	<i>3.okula gitmekten nefret etsin, 5.annesi İbrahim'i ikna etsin, 6.İbrahim okulun servisine binsin, 7.okulu sevdiği için mutlu olsun.</i>
5. Bu yazdığımız karttaki fikirler öykünün hangi bölümlerinde yer alsın?	<i>1. kart ilk, 2. kart ikinci, 3. kart üçüncü, 4. kart sonda yer alsın</i>	<i>1,2,3 kartlardaki fikirler dekor, 4. karttaki fikir giriş, 5. karttaki fikir gelişme ve 6-7.karttaki fikirler sonuç bölümünde</i>
6. Ömer öyküsünün bittiğini nasıl anlayacak?	<i>Deftere bakarak, defterin sonuna bakarak.</i>	<i>Baksın, kontrol etsin, dekor, giriş, gelişme, sonuç varsa bitsin.</i>
7. Ömer öyküsünü yazmayı bitirince ne yapmalı?	<i>Bilmiyorum</i>	<i>Kontrol etsin</i>

Tartışma

Bu vaka çalışmasında, UBSÖ'nin özel eğitim sınıfına devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli bir öğrencinin öykü yazma becerisinde ve yazma işlemsel bilgisinin gelişmesinde etkisi incelenmiştir. Öğretim sonunda öğrencinin öyküyü oluşturan öge sayısında büyük artış olmuş, yazdığı öykülerin kalitesi ve uzunluğu artmıştır. Öğrenci öğretim öncesinde planlama, taslak oluşturma ve düzeltme için hiç zaman ayırmazken, öğretim sonunda planlamaya, taslak oluşturmaya ve düzeltmeye zaman ayırmıştır.

Güzel-Özmen (2006b) YBSÖ'nin KDSG yaklaşımının bazı özelliklerine göre uyarlayarak zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metin yazma becerisini geliştirmek amacı ile uygulamıştır. Çalışmada öğrencilerin metin öge sayıları artmış, kalite puanları yükselmiştir. Öğretim öncesinde öğrenciler planlama için zaman ayırmamışlar, doğrudan yazmaya başlamışlardır. Öğretim sonunda ise planlama davranışları gözlenmiş ve planlama için zaman ayırmışlar ve toplam yazma süreleri de artmıştır. Bu vaka çalışmasından elde edilen bulgular Güzel-Özmen'nin (2006b) bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Çalışmanın bir değişkeni olan öykü öge puanlarının artmasında UBSÖ etkili olmuştur. Öğrenci öğretim sonunda bağımsız olarak seçtiği konuda, öykü yapısına uygun olarak, öykü öğelerinin tümünü içerecek şekilde öyküler yazabilmiştir. Böylece öğrencinin yazdığı öykülerin uzunlukları da artmıştır. Bu sonucun alınmasında metin yapısı öğretiminin, planlama aşamasında 1K+2N+PÇST hatırlatıcısının kullanılmasının rolü olduğu düşünülmektedir. Öğrenci metin yapısı öğretimi ile öykü öğeleri ve sıralanışı hakkında bilgiyi kazanmış, planlama aşamasında hatırlatıcıdan yararlanabilmiştir. Öğrencinin üstbilişsel görüşmede dördüncü ve beşinci sorulara verdiği cevaplar da metin yapısı farkındalığının oluştuğunu, ikinci ve üçüncü sorulara verdiği cevaplar ise planlama aşamasında fikirler üretebildiğini ve bu fikirleri sıralayabildiğini göstermektedir. Ayrıca öğrenci öğretim öncesinde planlama için hiç zaman ayırmazken öğretim sonrası ortalama 10 dakika ayırmış, yazmadan önce ne yazacağını planlamış bu da öykü öge puanına yansımıştır.

Öğrencinin öykülerinde tüm öğeler bulunmakla birlikte, öğrenci bazı öğeleri öyküsünde detaylandıramamış, bu nedenle bazı öykü öğelerinden 2 puan alamamıştır. Bu durum öğrencinin kalite puanını da etkilemiştir. Bu nedenle strateji öğretimi yapılırken özellikle her bir ögenin nasıl detaylandırılacağı ve gelişmiş olarak yazılacağına yüksek sesle düşünerek model olma sürecine daha fazla yer verilmesi gerekmektedir.

Çalışmanın diğer bir değişkeni olan kalite puanları incelendiğinde öğrenci öykü kalitesinden tam puan alamamıştır. Ancak öğretim öncesinde yazdığı öyküler ile öğretim sonrasında yazdığı öyküler arasında öykü kalitesinde önemli bir gelişme göstermiştir. Öğretim sırasında planlama aşamasından, yazılan öyküyü kontrol etmeye kadar öğrenci ile gerçekleştirilen etkileşimsel diyalogların ve yüksek sesle düşünmenin öykü kalitesinin artmasında rolü olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretimin kendini izleme ve kayıt etme gibi kendini düzenleme stratejilerini içermesi, öğrencinin yazmış olduğu öykülerin kalitesinde önemli bir etkiye sahip olabilir. Kalite puanlarındaki artışın diğer bir nedeni ise öğrencinin metin yapısı ve yazma işlemleri bilgisini kazanmasıdır. Metin yapısı bilgisine sahip olması kalite ölçütlerinden biri olan öykü organizasyonu yapabilmesini, planlama aşamasında yazacaklarını önceden belirlemesi fikir üretimini, düzeltme aşamasına yer vermesi ise kelime seçimi, cümle yapıları ve dilbilgisi kuralları bakımından öyküsünü gözden geçirmesini sağlamış dolayısıyla öğrenci öğretim öncesine göre öğretim sonunda yazdığı öykülerden daha yüksek puan almıştır.

Tartışılması gereken verilerinden biri ise üstbilişsel görüşme sonucu öğrencinin verdiği cevaplardır. Öğrenciye öğretim yapılmadan önce "yazarken izlemesi gereken aşamalar" sorulduğunda yazının biçimsel görünüşüne yönelik öneri vermiştir. Yazmaya başlamadan önce yapılacaklarla ilgili planlama bilgisine sahip olduğuna dair hiç bir öneride bulunmamıştır. Seçtiği konuyla ilgili öykü yazması için ona bazı fikirler vermesi istendiğinde, önerdiği fikirlerin bir bağdaşıklığı olmadığı ve öykü öğelerinin tümünü içermediği görülmüştür. Bu cevaplar öğrencinin öykü yapısı bilgisine sahip olmadığını, aklına gelen fikirleri sıraladığını göstermektedir. Güzel-Özmen (2006a) dört zihinsel yetersizliği olan öğrenci ile yaptığı üstbilişsel görüşme sonuçları bu bulguları desteklemektedir. Güzel-Özmen, strateji öğretimi öncesinde yaptığı görüşmede öğrencilerin planlama bilgisine sahip olmadığı belirlemiştir. Benzer sonuçlar öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan görüşmelerde de elde edilmiştir. Englert ve Raphael (1988) ve Thomas ve arkadaşları (1987) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin herhangi bir planlama yapmadan akıllarına geleni yazdıklarını ve yazdıkları fikirlerin bir sonra gelecek fikir için ipucu oluşturduğunu belirtmişlerdir. Graham (1990) ise öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerisini, konu hakkında bildiklerini anlatma becerisine dönüştürdüklerini, öğrencilerin akıllarına ne geliyorsa herhangi bir planlamaya yer vermeden yazdıklarını belirtmiştir. Bu çalışmada da benzer bulgular elde edilmiştir.

Öğretim öncesi yapılan görüşmede düzeltme işlemiyle ilgili benzer bulgular elde edilmiştir. Öğrenci “öyküsünün bitiğini nasıl anlayacak?” sorusuna deftere bakarak cevabını vermiştir. Yazısının ne zaman bitmiş olması gerektiği kararını yazmanın içeriğiyle ilgili değil, yazdığı defterle bağdaştırmıştır. Englert ve arkadaşları (1989), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazıyı dış kriterle (kâğıttaki satır kadar yazma, çok yazma, öğretmene “Yeter mi?” diyerek sorma vb.) kontrol etmeye çalıştıklarını belirlemiştir. Güzel-Özmen’de (2006a) aynı sonuçları elde etmiş, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kontrol etme sürecini dış kriterlere bağlı olarak değerlendiklerini belirlemiştir. Bu çalışmada da öğrenci öğretim öncesinde yazım sürecinin bittiğine dış kriterlere göre karar vermiştir.

Öğretim uygulandıktan sonra ise öğrencinin cevapları öykü yazmayla ilgili olarak süreçte var olan işlemleri ve stratejileri uygulamaya yönelik olmuştur. Alan yazında yazma sürecinde yer alan işlemlerin ve bu işlemleri gerçekleştirmek için kullanılan stratejilerin öğretiminin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma süreci bilgilerinin gelişmesinde etkisi olduğu belirlenmiştir (ör: Englert ve ark., 1991; Graham ve ark., 2005; Harris ve ark., 2006). Bu çalışmanın bulguları da alan yazında yapılan araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler açısından da bakıldığında bu bulgular, Güzel-Özmen (2006a) sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Güzel-Özmen strateji öğretimi sonunda zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yetkin yazmalarını kullandığı alt işlemlere ve stratejilere yönelik işlemsel bilgiyi kazandıklarını belirtmiştir. Bu çalışmada öğrencinin öğretim sonu verdiği cevaplar yazma süreci ile ilgili işlemsel bilgisinin geliştiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, UBSÖ öğretimi araştırmaya katılan hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencinin öykü uzunluğunun, ögesinin ve kalitesinin artmasında dolayısıyla öykü yazma becerisinin gelişmesinde etkili olmuştur. Ayrıca öğrenci planlama, taslak oluşturma ve düzeltmeye zaman ayırmış ve yazma süreci işlemsel bilgisi gelişmiştir. Bu sonuç UBSÖ’nin bilgi veren metin yazmada etkili olduğu gibi (Güzel-Özmen, 2006b) öykü yazmada da etkili olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu çalışmanın en önemli sınırlılığı vaka çalışması olması nedeniyle bir öğrenci ile yapılmasıdır. Bu nedenle çalışmada kullanılan strateji öğretiminin etkililiğinin, deneysel ya da yarı deneysel araştırma modelleri ile aynı özellikleri gösteren öğrencilerde değerlendirilmesi önerilir. Araştırmanın diğer bir sınırlılığı ise öğretimden sonra okulun yaz tatiline girmesinden dolayı izleme verilerinin toplanmamasıdır. Strateji öğretiminin özelliği, kazanılan becerilerin uzun süre sürdürülebilirliğinin sağlanmasıdır. İleride yapılacak çalışmalarda kısa ve uzun dönemli izleme değerlendirmelerinin yapılması gerekmektedir. Ayrıca bu çalışmada öğrencinin yazma süreci işlemsel bilgisini değerlendirmeye yönelik veriler toplanmıştır. Tanımsal ve durumsal bilgisini de ölçmeye yönelik soruların oluşturulması ve strateji öğretiminin bu bilgi türlerine etkisinin belirlenmesi, daha geniş bir yelpazede üstbilişsel bilgi kazanımının değerlendirilmesi bakımından alana katkı sağlayacaktır.

Alan yazında zihinsel yetersizliği olan öğrencilere akademik beceri öğretiminde strateji öğretimini test eden deneysel çalışmalar çok sınırlıdır. Bu çalışmada olduğu gibi öğrenme güçlüğü olan ya da normal gelişim gösteren öğrencilerde yaygın olarak kullanılan farklı strateji öğretim programlarının uyarlanarak sunulmasının, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yazma gibi üst düzey akademik becerileri kazanmalarında etkisinin ne olacağının test edilmesi gerekmektedir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine göre bu tür uyarlamaların yapılması, onların yazma stratejilerini uygulamasında, bunun da ürüne yansımada rolü olduğu düşünülmektedir. İleride yapılacak çalışmalarda normal gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde etkili olduğu kanıtlanmış stratejilerin uyarlanarak, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde denenmesi, bu öğrenciler için etkili strateji öğretiminin öğelerinin belirlenmesi açısından önemlidir.

KAYNAKLAR

- Asaro-Saddler, K., & Saddler, B. (2010). Planning instruction and self-regulation training: Effects on writers with autism spectrum disorders. *Exceptional Children, 77*, 107-124.
- Banikowski, A.K., & Mehring, T.A. (1999), Strategies to enhance memory based on brain research. *Focus on Exceptional Children, 32*, 1-16.
- Billingsley, F., White, O.R., & Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment, 2*, 229-241.
- Bray, N.W., & Turner, L.A. (1986). The rehearsal deficit hypothesis. In N.R. Ellis & N.W. Bray (Eds.), *International review of research in mental retardation* (Vol. 14, pp. 47-71). New York: Academic Press.
- De La Paz, S. (1999). Self-regulated strategy instruction in regular education settings: Improving outcomes for students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 14*, 92-106.
- De La Paz, S., & Graham, S. (1997). Strategy instruction in planning: Effects on the writing performance and behavior of students with learning difficulties. *Exceptional Children, 63*, 167-181.
- Englert, C.S. (1990). Unraveling the mysteries of writing through strategy instruction. In T.E. Scruggs & B.Y.L. Wong (Eds.), *Intervention research in learning disabilities* (pp. 186-223). New York: Springer-Verlag.
- Englert, C.S. (1992). Writing instruction from a sociocultural perspective: The holistic, dialogic, and social enterprise of writing. *Journal of Learning Disabilities, 25*, 153-172.
- Englert, C.S. (2009). Connecting the dots in a research program to develop, implement, and evaluate strategic literacy interventions for struggling readers and writers. *Learning Disabilities Research & Practice, 24*, 104-120.
- Englert, C.S., & Mariage, T. (2003). The sociocultural model in special education interventions: Apprenticing students in higher-order thinking. In L.H. Swanson, K. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 450-467). New York: Guilford.
- Englert, C.S., & Raphael, T.E. (1988). Constructing well-formed prose: Process, structure, and metacognitive knowledge. *Exceptional Children, 54*, 513-520.
- Englert, C.S., Raphael, T.E., & Anderson, L.M. (1992). Socially mediated instruction: Improving students' knowledge and talk about writing. *The Elementary School Journal, 92*, 411-449.
- Englert, C.S., Raphael, T.E., Anderson, L.M., Anthony, H.M., & Steven, D.D. (1991). Making strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education classrooms. *American Educational Research Journal, 28*, 337-372.
- Englert, C.S., Raphael, T.E., Anderson, L.M., Gregg, S.L., & Anthony, H.M. (1989). Exposition: Reading, writing, and the metacognitive of learning disabled students. *Learning Disabilities Research, 5*(1), 5-24.
- Englert, C.S., Raphael, T.E., Fear, K.L., & Anderson, L.M. (1988). Students' metacognitive knowledge about how to write informational texts. *Learning Disability Quarterly, 11*, 18-46.
- Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students' compositions. *Journal of Educational Psychology, 82*(4), 781-791.
- Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. In C.A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 187-207). New York, NY: Guilford Press.

- 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. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 383-402). New York: Guilford Press.
- Graham, S., Harris, K.R., MacArthur, C.A., & Schwartz, S. (1991). Writing and writing instruction for students with learning disabilities: Review of a research program. *Learning Disability Quarterly*, 14, 89-114.
- Graham, S., Harris, K., & 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., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. A report to Carnegie Corporation of New York. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Graham, S., Schwartz, S., & MacArthur, C. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 237-249.
- Güzel-Özmen, R. (2000). *Okuduğunu anlama seti*. İstanbul: YAPA.
- Güzel-Özmen, R. (2006a). Uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin zihinsel engelli öğrencilerin yazılı ifade sürecinde kullanılan üstbilişsel strateji bilgisini kazanmalarında etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7, 49-69.
- Güzel-Özmen, R. (2006b). The effectiveness of modified cognitive strategy instruction in writing with mildly mentally retarded Turkish students. *Exceptional Children*, 72, 281-297.
- Hallenbeck, M.J. (1996). The cognitive strategy in writing: Welcome relief for adolescents with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 11, 107-119.
- Hallenbeck, M.J. (1997). *From the inside out: Adolescents with learning disabilities think and talk about writing*. Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University, East Lansing.
- Hallenbeck, M.J. (2002). Taking charge: Adolescents with learning disabilities assume responsibility for their own writing. *Learning Disability Quarterly*, 25, 227-246.
- Harris, K.R., Graham, S., & Mason, L. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of Self-Regulated Strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal*, 43, 295-340.
- House, A.W., House, B.G., & Campbell, M.B. (1981). Measures of interobserver agreement: Calculation formula and distribution effect. *Journal of Behavioral Assessment*, 3, 37-57.
- Joseph, L.M., & Konrad, M. (2009). Teaching students with intellectual or developmental disabilities to write: A review of the literature. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 1-19.
- Konrad, M., Trela, K., & Test, D.W. (2006). Using IEP goals and objectives to teach paragraph writing to high school students with physical and cognitive disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41, 111-124.
- Lane, K., Harris, K.R., Graham, S., Weisenbach, J., Brindle, M., & Morphy, P. (2008). The effects of self-regulated strategy development on the writing performance of second grade students with behavioral and writing difficulties. *Journal of Special Education*, 41, 234-253.
- MacArthur, C.A., Schwartz, S.S., & Graham, S. (1991). Effects of a reciprocal peer revision strategy in special education classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice*, 6, 201-210.

- Stein N.L., & Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. Freedle (Ed.), *New direction in discourse processing: Multidisciplinary perspectives* (pp. 53-119). Norwood, NJ: Ablex.
- Thomas, C.C., Englert, C.S., & Gregg, S. (1987). An analysis of errors and strategies in the expository writing of learning disabled students. *Remedial and Special Education, 8*(1), 21-30.
- Troia, G.A., Graham, S., & Harris, K.R. (1999). Teaching students with learning disabilities to mind-fully plan when writing. *Exceptional Children, 65*, 235-252.
- Turner, L.A., Dofny, E.M., & Durka, S. (1994). Effects of strategy and attribution training on strategy maintenance and transfer. *American Journal on Mental Retardation, 98*, 445-454.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Summary

The Implementation of Modified Cognitive Strategy Instruction on Story Writing: A Case Study Student with Intellectual Disability

E. Rüya Özmen*
Gazi University

Ömür Gürel Selimoğlu**
Gazi University

M. Özlem Şimşek***
Gazi University

Writing is a skill that requires the use of high levels of cognitive and metacognitive process (Englert and Marriage, 2003). Many students have difficulties in acquiring this skill which is included in the curriculum goals. Particularly, the students with learning difficulties and intellectual disabilities are unsuccessful in writing both because of the lack of knowledge of the text structures and inability to apply writing strategies (Englert, Raphael, Fear and Anderson, 1988; Englert, Raphael, Anderson, Gregg and Anthony, 1989; Graham, Harris, MacArthur and Schwartz, 1991; Güzel-Özmen, 2006a; 2006b; Thomas, Englert and Gregg, 1987). Therefore, programs have been developed to improve the writing of students with learning difficulties. There are two evidence-based programs in the literature. One of these programs is the Cognitive Strategy Instruction in Writing (CSIW) developed by Englert, Raphael, Anderson, Anthony and Steven (1991), and the other is the Self-Regulation Strategy Development (SRSD) designed by Graham and colleagues (1991).

Research results show that both writing programs are effective in developing the writing skills of students with learning difficulties. As well as, there are many studies which test the effectiveness of strategy instructions on teaching of writing in several disability groups with students learning difficulties in the first place, it is seen that studies on intellectual disabilities are limited. The findings of the review study carried out to determine the effective method for teaching of writing to students with intellectual disabilities, suggest that strategy instruction gives the most powerful findings on the writing performance of students with intellectual disabilities (Joseph and Konrad, 2009).

* **Corresponding Author:** Prof. Dr., Gazi University, Gazi Faculty of Education, Special Education Department, Ankara, Email: ruyaozmen@hotmail.com

** Research Assistant, Gazi University, Gazi Faculty of Education, Special Education Department, Ankara, Email: omurgurel@hotmail.com

*** Research Assistant, Gazi University, Gazi Faculty of Education, Special Education Department, Ankara, Email: gultiken@hotmail.com

In this case study, the Modified Cognitive Strategy Instruction (MCSI) was developed by the first author based on the study of Güzel-Özmen (2006b). CSIW was taken as basis while developing MCSI and it was modified and presented according to the SRSD instructional stages.

In this case study, effects of MCSI on the story writing skills and procedural knowledge of writing process of a student with mild intellectual disability was investigated.

Method

Participant and Setting

This case study was carried out on a 14 years and 5 months old male student with mild intellectual disability. The student was attending a special education class in an elementary school in Ankara Province Yenimahalle District. He was a 6th grade. The student met the following criteria: a) reading 68 words per minute, b) giving correct answers to reading comprehension questions prepared for each story element (seven elements) of a single-episode story, and c) writing a personal narrative about what they did during the weekend using five or more sentences.

Scoring Procedures

In the study, data were collected for five different variables including the time spent for writing (planning, drafting, editing, and total writing time), story length, story elements, story quality, and procedural knowledge. Times spent by the student for planning, drafting, editing and the total time spent for writing were recorded using a stopwatch. Story length was calculated using the word counting tool in the word document. A checklist was prepared for scoring story elements. A holistic assessment was carried out to determine story quality (Harris, Graham, ve Mason, 2006). The answers given to metacognitive interview questions were analyzed qualitatively.

Data Analysis

The performance of the students in the elements and quality of stories written before and after MCSI are shown in bar graphs and writing time and story lengths are shown in the table.

Interobserver Agreement and Procedural Integrity

In this study, interobserver agreement and procedural integrity were determined. Procedural integrity was 100%. The mean interobserver agreement was found as 93.75% for story elements and 83.33% for story quality.

Results

Planning, Drafting, Editing and Total Writing Time

The student spent no time on planning, drafting and editing before the instruction. After the instruction, he spent 10 minutes and 16 seconds for planning, 14 minutes and 61 seconds for drafting, and 11 minutes and 63 seconds for editing. The story length of the student was increased, and while the length of the stories written by the student was 32 words in the average before the instruction, this number increased to 87 words after the instruction.

Story Element

The student scored 3 points in two stories and 2 points in one story, he wrote before the instruction. Whereas, he scored 12 points for all three stories that he wrote after the instruction. The stories written by the student after the instruction contained all the elements. However, some of these were included in the story without being developed.

Story Quality

The student scored 1 for all three stories that he wrote before instruction. However, after the instruction, he scored 5 points for two stories and 4 points for one story. The stories written by the student after the instruction showed progress in terms of idea generation, organization, aptness of word choice, sentence structures and grammar.

Results of Metacognitive Interview

The answers of the student before the instruction show that, he does not know the writing strategies, he has limited knowledge on the story structure, and the ideas that he generates are limited with the characters, setting and problem. However, after the instruction, the student acquired procedural knowledge about writing process and strategies. Furthermore, student became aware of the structure of the story, and generated ideas by taking the elements of the story into consideration. These ideas were detailed and sequenced according to the story structure.

Discussion

In this case study, the effects of MCSI on the story writing skills and procedural knowledge of writing process of a student with mild intellectual disability were investigated. After the instruction, a substantial increase was observed in the number of story elements, story quality and story length. While the student spent no time for planning, drafting and editing before the instruction, he spent some time for planning, drafting and editing after the instruction. In addition, the metacognitive interviews have shown that the student has achieved the procedural knowledge of writing. Finding obtained in this case study are consistent with the results of Güzel-Özmen's research (2006a; 2006b).

It is thought that the text structure instructions and the use of WWW, What=2, How=2 mnemonics in the planning stage had been effective in the increase of story element scores obtained by the student. However, for the increase in the story quality, it is thought that being a model for writing process and strategy by thinking aloud during the instruction stage and including interactive dialogues from planning stage to editing the story has played a role.

Experimental studies testing the strategy instruction on the students with intellectual disabilities are very limited. Likewise this study, the effects of modifying and providing different strategy instruction programs, which are widely applied on students with learning difficulties or normal development, should be tested on the students with intellectual disabilities for the acquisition of high level academic skills such as writing. Such modifications based on the learning characteristics of students with intellectual disabilities are considered to play a role on their strategy implementations, and its reflection on the product.


Ekler

Ek 1. Öykü Şeması


DEKOR

	Kişi.....
	Yer
	Zaman.....


GİRİŞ

	Problem.....

GELİŞME

	Girişim.....

SONUÇ

	Sonuç.....
	Duygu.....
	Düşünce.....
	Hedef

Ek 2. Planlama Kağıdı

PLAN

Konum Ne:

Kimin İçin Yazıyorum:

Ne Amaçla Yazıyorum:

1 K 2 NN+ PÇST:

KİM



NE ZAMAN



NEREDE



PROBLEM



ÇÖZÜM



SONUÇ



TEPKİ



Ek 3. Kendini İzleme Kontrol Listesi

Öyküde kişilere yer verdim mi?	Evet	Hayır
		Düzeltilmedi
Olayın yeri zamanı belli mi?	Evet	Hayır
		Düzeltilmedi
Seçtiğim konuyla bağlantılı problem oluşturduğum mu?	Evet	Hayır
		Düzeltilmedi
Olayı çözmek için kişilerin yaptıklarını yazdım mı?	Evet	Hayır
		Düzeltilmedi
Olayın sonucu var mı?	Evet	Hayır
		Düzeltilmedi
Öykümdeki kişinin duygularına, düşüncelerine yer verdim mi?	Evet	Hayır
		Düzeltilmedi
Paragraf başı yaptım mı?	Evet	Hayır
		Düzeltilmedi
Öykümün başlığını yazdım mı?	Evet	Hayır
		Düzeltilmedi

Ek 4. Öğrencinin Öğretim Öncesi Yazdığı Öykü

Bir varmış bir yokmuş iki tane çocuk varmış birinin adı Uğurmuş diğèrinin adı Nevzatmış bunlar çok kuduruyormuş ve Uğurun annesi Nevzatla görüşmeyi yasaklamış Nevzat'la Uğur gizlice parka kaçmışlar ve oyun oynamışlar.

Ek 5. Öğrencinin Öğretim Sonu Yazdığı Öykü**Teneffüs Saati**

Muratla Fevzican çok iyi iki arkadaşlarmış. Murat ile Fevzican ilkokul ikinci sınıfa gidiyorlarmış.

Murat hiç yürüyemiyormuş. Bu nedenle tekerlekli sandalyeyle okula gidip geliyormuş. Okulda teneffüs saatiydi. Bütün çocuklar okulun bahçesinde maç yapıyorlarmış. Murat bahçede arkadaşlarının oynadıklarını görünce çok üzöldü. Çünkü arkadaşları onu aralarına almıyorlardı.

Fevzican arkadaşını üzgün görünce çok üzöldü. Ve arkadaşlarını Muratı aralarına almaları için ikna etti. Muratında oynayabileceği oyun buldular. Hep beraber basketbol oynadılar.

Murat arkadaşlarıyla oyun oynadığı için çok mutlu oldu. Arkadaşlarıda hep beraber oyun oynanabileceğini gördüler.

