

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Yazılı İfade Becerilerinin Geliştirilmesinde BOY Stratejisi: Bir Alan Yazın Derlemesi

Turkish Journal of Special Education
Research and Practice
2022, Volume 4 Number 2, p 1-15
<https://dergipark.org.tr/trsped>
DOI: 10.37233/TRSPED.2022.0130

POW Strategy to Improve Written Expression Skills of Students with Autism Spectrum Disorder: A Literature Review

Article History:
Received 20 June 2022
Revised 15 July 2022
Accepted 19 July 2022
Available online 19 July 2022

Cem Gökmen ¹, Mahmut Çitil ²

Öz

Yazma stratejileri kişinin belirli amaca yönelik olan yazma görevini başarıyla tamamlamak için uyguladığı bilinçli, yöntemli ve çaba gerektiren işlemlerdir. Yazma stratejileri öğretimi, öğrencilere yazılarını oluşturmayı, ortaya çıkan ürünü geliştirmeyi ve yazma sürecini desteklemeyi amaçlayarak yazma görevlerinin karmaşıklığını yönetmeleri için bilişsel rutinler sağlar. BOY Stratejisi (Belirle + Organize et + Yaz) ise öğrencilerin planlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayan bir yazma stratejisidir. Bu çalışmada, ilgili araştırmalar çerçevesinde otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan öğrencilere yazılı ifade becerileri öğretiminde etkili olduğu bildirilen BOY Stratejisi'nin tanıtılması amaçlanmıştır. Çalışmada, ilk olarak OSB'de yazılı ifade özellikleri hakkında teorik çerçeveye yer verilmiş; ikinci olarak, BOY stratejisi tanıtılmış ve uygulama aşamaları açıklanmıştır. Üçüncü olarak ise OSB'li öğrencilerin yazılı ifade becerileri üzerinde BOY Stratejisi'nin etkililiğini inceleyen ilgili araştırma bulgularına yer verilerek literatür çerçevesinde tartışılmıştır. Dördüncü ve son olarak, literatür doğrultusunda, Türkiye'de OSB'li öğrencilere yazılı ifade öğretimine ilişkin uygulama ve ileri araştırma önerileri sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: *BOY stratejisi, otizm spektrum bozukluğu, yazılı ifade becerileri eğitimi.*

Abstract

Writing strategies require effort and are consciously applied by a person to successfully complete a writing task for a specific purpose. Teaching writing strategies provide students with cognitive routines to construct their texts, develop the resulting text, and manage the complexity of writing tasks to support the writing process. It helps students gain more awareness about the difficulties and strengths of writing. The POW Strategy (Pick + Organize + Write) is a writing strategy that supports the development of students' planning and writing skills. This review study aims to introduce the POW Strategy which has been reported to be effective in teaching written expression skills to students with autism spectrum disorder (ASD) within the framework of related studies. In the study, firstly, the theoretical framework about the features of written expression among students with ASD was introduced. Secondly, the POW Strategy and implementation steps are introduced. Thirdly, the relevant research findings examining the effectiveness of the POW Strategy on the written expression skills of students with ASD were introduced and discussed within the framework of the literature. Fourth and lastly, research and implementation suggestions were made for teaching written expression to students with ASD in Turkey in line with the related literature.

Keywords: *POW strategy, autism spectrum disorder, written expression skills training.*

Önerilen Atıf Şekli (Suggested Citation): Gökmen, C. & Çitil, M. (2022). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin geliştirilmesinde BOY Stratejisi: Bir alan yazın derlemesi. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4 (2), 1-15. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2022.0130>

¹ Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Sivas, Türkiye, e-posta: cgokmen@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0967-7566>

² Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü Üstün Zekalılar Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye, e-posta: mahmutcitil@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7607-6595>

OSB'de Yazılı İfade Becerileri

Dil, iletişim ve sosyal etkileşim bozuklukları OSB'nin ayırt edici tanı özellikleri arasında yer alır. OSB'de gelişimin her döneminde dil ve iletişim güçlükleri görülebilir (Landa, 2007). OSB'de dil sorunları sözlü dilin çok az olması veya hiç olmamasından sözel olmayan iletişimsel davranışlarda zorlukları ve dilin kullanım eksikliklerine (Tager-Flusberg, 2016) kadar birbirinden farklı gelişim seviyeleri gösteren heterojen bir özelliğe sahiptir. Öte yandan düşünce üretme boyutunda bilişsel olarak aynı süreçleri izleyen ve benzer söz varlığı ve dilbilgisi kurallarını kullanan yazılı ve sözel dil gelişimi (Dilidüzgün, 2019) arasında güçlü bir ilişki olduğu bilinmektedir (Shanahan, 2006). Örneğin sözlü dil becerilerinin OSB'li öğrencilerde yazma kalitesi ve üretkenliğinin önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir (Dockrell vd., 2014). Diğer yandan bu ilişkinin bir yansıması olarak OSB'de dil sınırlılıkları yazma becerisinin gelişimini sınırlayabilmektedir (Pennington ve Delano, 2012). Örneğin, sözlü dil üretmede sorun yaşayan öğrenciler, kelime hazinesi geliştirme ve içerik oluşturma konusunda zorluk çekebilirler (Finnegan ve Accardo, 2018). Yazılı ifade, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerin eşgüdümünü gerektiren, yazar ve okuyucu arasındaki iletişim ve paylaşımı sağlayan çok yönlü bir beceridir. Planlama (hazırlık aşaması), taslak oluşturma, gözden geçirme, düzeltme ve yayınlama/paylaşma süreçlerinin içinde kapsamlı bir şekilde kendi kendini düzenlemeyi, amaçları işlevlere dikkat etmeyi, fikir üretme ve üretilen fikirlerin hedeflenen okuyucu kitlesine nasıl aktarılacağı konusunda eleştirel düşünmeyi gerektirir. İletişimsel bir eylem olarak yazmak, yazar ve okuyucu arasındaki sosyal bir olaydır (McCutchen, 2003). Yazar, okuyucunun düşüncelerinin farkında olmalıdır. Dolayısıyla OSB'li öğrencinin, okuyucusunun ne düşünebileceğini göz önünde bulundurmaması yazmasını zorlaştırabilir (Asaro-Saddler, 2016; Pennington ve Delano, 2012). OSB'li öğrencilerde ilgi alanları sınırlılığı, yazma konusunun belirlenmesinde ve geçmiş bilgilerin ortaya çıkarılmasında problemler oluşturabileceğinden yazılı ifade becerisini geliştirmeyi güç hale getirebilmektedir (Asaro-Saddler, 2016). Diğer taraftan OSB'li öğrencilerde ince motor becerileri ile ilgili sorunlar veya yazılı ifade becerilerini etkileyecek el yazısı güçlükleri olabilir (Ashburner vd., 2012). Bu problemler OSB'li öğrencilerin yazma konusunda güçlü fikirleri olmasına rağmen daha kısa metinler yazmalarına neden olabilmektedir (Asaro-Saddler ve Bak, 2014).

OSB'li öğrencilerde akademik beceri yeterlilikleri, benzer yaş veya gelişim düzeyleri ile ilişkili olarak bir öğrenme alanında farklı düzeylerde akademik beceri performansları gözlenebilmektedir (Mayes ve Calhoun, 2003). OSB olmayan akranlarıyla karşılaştırıldıklarında OSB'li öğrenciler daha fazla yazım hatası yaptıkları, daha az sözcük kullandıkları ve planlama yapmadan yazma eğiliminde oldukları bilinmektedir (Asaro-Saddler 2014; 2016). Yazdıkları hikâyelerde, hikâye elementleri organize edilmemiştir ve hikâyenin genel kalitesi düşük düzeydedir (Finnegan ve Accardo, 2018). Diğer yandan yazma becerileri öğretimi yoluyla OSB'li öğrencilerin başarılı yazarlar haline gelebileceği ve tipik gelişim gösteren öğrencilere yazma öğretiminde etkili olduğu gösterilen programların veya stratejilerin OSB'li öğrencilerde de etkili olabileceği belirtilmektedir (Pennington ve Delano, 2012). Örneğin OSB'de yazma becerileri öğretimi üzerinde öğretim yöntemlerinin etki düzeylerini belirleyen araştırmaları inceleyen Accardo vd. (2019) ilgili araştırmaların bulguları doğrultusunda ipucu, video model ve grafik düzenleyicileri de içeren çeşitli uygulamaların bu grup üzerinde yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili veya çok etkili olduğuna ve strateji kullanımını içeren çoklu müdahale paketlerinin bir yazma öğretimi unsuru olabileceğine işaret etmişlerdir. Alanyazında OSB'li öğrencilerin yazma becerileri üzerinde etki düzeyinin incelendiği

strateji temelli yöntemlerden birisi BOY (Belirle + Organize et + Yaz) stratejisidir (Asaro-Saddler ve Saddler, 2010; Delano, 2007; Marble-Flint ve Brown, 2022).

BOY (Belirle + Organize et + Yaz) Stratejisi

Yazma stratejileri kişinin belirli amaca yönelik olan yazma görevini başarıyla tamamlamak için uyguladığı bilinçli, yöntemli ve çaba gerektiren işlemlerdir (Graham ve Harris, 2005). Bu stratejiler genel olarak ne yazacağını ve nasıl yazacağını planlama, planları yazılı metne dönüştürme için içerik üretme ve metni geliştirmek için gözden geçirme aşamalarını içerir (Hayes ve Flower, 1980). Yazma stratejileri öğretimi, öğrencilere yazılarını oluşturmayı, ortaya çıkan ürünü geliştirmeyi ve yazma sürecini desteklemeyi amaçlayarak yazma görevlerinin karmaşıklığını yönetmeleri için bilişsel rutinler sağlar. Öğrencilerin, yazmanın zorlukları ve güçlü yönleri hakkında daha fazla farkındalık kazanmalarına yardımcı olur (Troia, 2014). Özellikle, yazmada güçlük çeken OSB'li öğrencilerin planlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde katkı sağlar (Asaro-Saddler ve Saddler, 2010).

Planlama, yazma sürecinin öncelikli basamağıdır. Hayes ve Flower (1986) iyi yazarların, yazmaya başlamadan önce, yazma hedeflerine ulaşma amacıyla organize ve hiyerarşik planlar oluşturduklarını belirtmektedir. Bu planlar, bağlama (örn. bir e-posta veya iş mektubu yazma, vb.) ve türe (ikna edici veya hikâye yazma, vb.) göre uyarlanmaktadır (Graham ve Perin, 2007). Alanyazında, planlama stratejilerine yönelik tasarlanmış farklı planlama aşamaları görülmektedir (Aydın, 2019). BOY ise, planlama ve yazmayı üç aşamalı bir yapı içerisinde sunan (Harris, Graham ve Mason, 2003) ve OSB'li öğrencilerde yazma stratejileri öğretimine ilişkin yapılan araştırmalarda kullanılan öncelikli bir yazma stratejisidir (Accardo vd., 2019; Asaro-Saddler, 2016; Asaro-Saddler vd., 2021). BOY, bu üç adımın ilk harflerinden oluşarak stratejiyi ve strateji basamaklarında neler yapılması gerektiğini hatırlamada kolaylaştırma işlevi görmektedir. BOY stratejisinin açılımı: Yazacağın konuyu belirle (B), düşüncelerini organize et (O), yaz ve düşünce ekle (Y) şeklindedir.

BOY Stratejisi, yazılı ifade öğretiminde farklı metin türlerinden yararlanılması ve öğretilecek metnin türüne göre farklı planlama stratejileri kullanılmasını hedefleyerek birden fazla metin türünü (anı, hikâye vs.) anımsatıcı oluşturma yoluyla hedefler. Örneğin; ikna edici bir metin yazarken bu metin türüne özgü hatırlayıcılarla birleşerek (POW+TREE), bir hikâye yazarken ise hikâye türüne özgü hatırlayıcılarla birleşerek (POW+ W-W-W, What=2, How=2) kullanılır. Hikâye planlama stratejisi, bir hikâyeyi oluşturan yedi elementi içerecek şekilde W-W-W, What=2, How=2 adımlarından oluşmaktadır (Harris, Graham ve Mason, 2003). W-W-W, What=2, How=2 Stratejisinin açılımı: Who are the main characters?, Karakter(ler) kim?, When does the story take place?: Hikaye ne zaman geçiyor?, Where does the story take place?: Hikaye nerede geçiyor?, What do the main characters want to do?: Karakter(ler) ne yapmak istiyorlar?, What happens then? : Daha sonra ne oluyor?, How does the story end?: Hikaye nasıl sonlanıyor?, How do the main characters feel?: Karakter(ler) nasıl hissediyorlar? şeklinde çevrilmiştir. Benzer şekilde hikâye türüne özgü yapıyı bozmadan ve araştırmalarda kullanıldığı biçimde hikâyenin elementlerini yazmaya yönelik hatırlatıcı soruların (kim, nerede, ne zaman, ne, ne, nasıl, nasıl) ilk harfleri birleşerek K-N-N, Ne=2, Nasıl= 2 şeklinde ifade edilmiştir.

BOY Stratejisinin Uygulama Aşamaları

BOY Stratejisi, yazmada kendini düzenleme modeline (SRSD-Self Regulation Strategy Development) dayalı olarak geliştirilen bir yazma öğretimidir (Harris ve Graham, 1992). Yazmada kendini düzenleme modeli, yazılı ifadede yer alan süreçlerden planlamada, gözden geçirme ve düzenlemede başarıyla kullanılan ve bilimsel dayanakları olan strateji temelli bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım yazılı ifade becerilerinin geliştirilmesinde kendini düzenlemeye odaklanır (Danoff vd., 1993). Yazılı ifade stratejileri olarak hedef belirleme, kendine yönerge verme, kendini izleme ve kendini pekiştirme gibi bir dizi kendini yönetme stratejilerinin öğretimini içerir (Danoff vd., 1993; Graham vd., 1987; Harris ve Graham, 2018). Yazmada kendini düzenleme modelinin temel hedefleri arasında a) öğrencilerin üst düzey süreçlerde ustalaşmalarını destekleme, b) öğrencilerin kendi yazılarını izlemelerine ve yönetmelerine yardımcı olma, c) öğrencilerin kendileri ve yazıları hakkında olumlu tutum sergilemelerine katkı sağlama yer almaktadır (Asaro-Saddler vd., 2021; Graham ve Harris, 2005).

BOY+ K-N-N, Ne=2, Nasıl= 2 Stratejisi ile hikâye yazmanın uygulama aşamaları bakımından yazma stratejisinin öğretiminde kendini düzenleme modelinin altı aşamalı öğretim basamakları izlenmektedir (Asaro ve Saddler, 2009; Danoff vd., 1993). Bu aşamalar, öğrencilerin yazma görevlerini tamamlayabilmeleri için yazma stratejilerinin açık bir şekilde öğretilmesini içermektedir. Öğrenciler öğrenme sürecinde etkindir ve yazma stratejilerinin kullanımı aşamalı şekilde öğretmenden öğrenciye devredilmektedir. Her bir öğretim aşamasında belirlenen ölçütler karşılandığında bir sonraki aşamaya geçilmektedir. Böylece öğrenciler kendi öğrenme hızlarında ilerleme imkânı sahip olmaktadır. Aşağıda bu aşamalara detaylı olarak yer verilmiştir.

Önceki Bilgileri Harekete Geçirme ve Ön Bilgileri Geliştirme

Öğrencilerin stratejiyi etkili bir şekilde kullanmaları için ön koşul becerilerinde ustalaşmaları oldukça önemlidir. Bu aşamada öğretmen, öğrencilerin bir sonraki aşamaya geçmelerine izin verecek kadar BOY stratejisini anlama, edinme ve uygulamaları için gerekli ön becerileri geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrenci, stratejiyi uygulayarak daha kolay ve daha iyi yazılar yazabileceğine yönelik motive edilir. BOY stratejisi tanıtılır ve adımlarının her biri açıklanır. İyi hikâyeler tartışılarak hikâye elementlerinin hikâyeyi oluşturduğu vurgulanır. K-N-N, Ne=2, Nasıl=2 stratejisinin her bir bölümü örneklerle açıklanır ve öğrenciden kendi örneklerini vermesi istenir. Örnek hikâyeler üzerinde hikâye elementlerini bulma ve planlama kâğıdı üzerine not almaya ilişkin örnekler sunulur.

Yazma Stratejisini ve Hikâye Bölümlerini Tartışma

Stratejinin tartışılması, bir stratejinin adımlarını açıklamaktan daha karmaşık bir süreç olabilir. Yazmada kendini düzenlemenin modelinin ana hedeflerinden biri, öğrencilerin kendini düzenleyen öğrenenler olmalarını desteklemektir. Bu amaca ulaşılabilmesi için öğrencilerin kendini düzenleme sürecine aktif olarak katılmaları ve sahiplenmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin öğrendikleri stratejinin daha iyi performans göstermelerine yardımcı olacağına inanmaları gerekir. Öğrencinin BOY + K-N-N, Ne=2, Nasıl=2 stratejisine adımlarına ilişkin mevcut performansı değerlendirilir. BOY stratejisinin ne zaman ve nasıl kullanılacağına ilişkin tartışmalar yapılarak genelleme için temel atılır. Tartışma boyunca BOY stratejisinin yazma sürecindeki yararlarından ve öneminden bahsedilir. Örnek hikâyeler üzerinde hikâye elementlerini belirlemeye yönelik

cesaretlendirilir. Öğrenciyle işbirliği yapılarak planlama kâğıtları üzerinde her bir elemente ilişkin not alması sağlanır. Roket grafik üzerinde eksik elementin olup olmadığı kontrol edilerek tartışılır.

Yazma Stratejisi ve Hikâye Bölümlerine Model Olma

Modelleme, strateji öğretiminin en önemli bileşenlerinden biridir. Modellemenin kritik bir parçası, öğretmenlerin veya öğrencilerin strateji performansını modellerken düşünce süreçlerini sözlü olarak ifade ettikleri “sesli düşünme” sürecidir. Modelleme, öğrencilerin stratejinin adımlarına ilişkin bilgilerini artırır ve yetenekli bir öğrencinin strateji kullanımını uygulama ve düzenleme biçimine maruz kalarak strateji hakkındaki bilişsel ve üstbilişsel bilgilerini geliştirir. Bu aşamada öğretmen, hikâye yazma amacını ve yazacağı hikâye konusunu belirleme, hikâye konusuna göre aklına gelen fikirleri planlama kâğıdı üzerine not alma, planlama kâğıdındaki notlara bakarak hikâye yazma sürecine ve bu sürecin içinde gömülü olarak kendini düzenleme stratejilerinin nasıl kullandığına yüksek sesle düşünerek model olur. Öğrenci, kendini düzenlemesine ilişkin ifadelerin listesini oluşturur.

Strateji Basamaklarını Öğrenme (Ezberleme)

Bu aşamada öğrenciler stratejiyi oluşturan adımları hafızaya alırlar. Uygulama aşamalarının en hızlısı veya en kolayı olduğu söylenebilir. Amaç, öğrencilerin strateji adımlarını, hikâye elementlerine ilişkin anımsatıcıyı hatta kendi düşünce ifadelerini hızlı ve kolay bir şekilde hatırlamaları ve bunları otomatik olarak kullanmalarınıdır. Öğrenciler, stratejiyi başarılı bir şekilde kullanacaklarsa, süreçteki her adımla neyin ilgili olduğunu bilmeleri ve anlamaları gerekir. Şarkılar veya tekerlemeler kullanılarak strateji basamakları ezberletilir. Etkinlik kâğıtları kullanılarak strateji adımlarını yazması ve söylemesi istenir. Basamakları hatırlamakta sorun yaşadıklarında ipuçları verilebilir. Öğrenciler, anlam korunduğu sürece stratejiyi başka sözcüklerle ifade edebilirler.

Stratejiyi Kullanırken Öğrencinin Desteklenmesi (Rehberli Uygulamalar)

Uygulama sürecindeki diğer kritik bir aşamadır. Bu aşamada, öğretmen ve öğrenci(ler) işbirliği içinde birlikte çalışırlar ve öğrenci stratejiyi etkin ve bağımsız olarak uygulayabilene kadar pratik yapar. Bu aşamada, strateji kullanımı tekrar tekrar modellenebilir. Öğretmenler ve öğrenciler stratejiyi nasıl, ne zaman ve neden kullanacaklarını tartışabilirler. Strateji performansının öğretmenden öğrenciye transferi kademeli şekilde gerçekleşir. Başlangıçta, öğretmenler öğrenci girdisini modelleyip talep ederken bir görevin tamamını veya çoğunu gerçekleştirir. Zamanla, öğretmen performansın sorumluluğunu giderek öğrenciye devreder. Öğrenciler stratejinin kullanımıyla ilgili deneyim ve güven kazandıkça, öğrenci stratejiyi bağımsız olarak kullanana kadar öğretmen desteği kademeli olarak geri çekilir. Öğrencilere stratejide ustalaşmaları için yeterli zaman ve destek verilmesi kritik derecede önemlidir. İşbirliğine dayalı uygulama aynı zamanda öğretmene öğrencinin anlayıp anlamadığını kontrol etme, düzeltici geri bildirim sağlama ve öğrencinin eksik olabileceği her türlü gerekli bilgiyi geliştirme fırsatı verir.

Bağımsız Uygulamalar

Dikkat edilmesi gereken nokta, öğrenci stratejiyi bağımsız olarak kullanmaya hazır olmalıdır. Öğrencinin performansını izlenerek, uygun ve tutarlı strateji kullanımı kontrol edilir. Öğrencinin çalışması belirgin bir gelişme göstermeli ve aynı zamanda tutarlı bir

düzeyde kalmalıdır. İpuçları ve destekler geri çekilir. Öğrenci stratejiyi ve kendi kendine verdiği yönergeleri sessizce kullanmalıdır. Ayrıca, öğrenci bir stratejiyi değiştirerek kendi ihtiyaçlarına göre uyarlayabilir. Strateji eğitiminin amacı akademik performansı artırmaktır. Bu nedenle görevi tamamlamada başarılı olduğu sürece kabul edilebilir.

BOY Stratejisinin Etkililiğini İnceleyen Araştırmalar

OSB'de BOY stratejisinin yazılı ifade becerileri üzerindeki etki düzeyi inceleyen makalelerin belirlenmesinde, ULAKBİM ulusal veritabanları (UVT), EBSCOhost, Education Resources Information Center (ERIC), Education Research Complete, Web of Science, Psychological Abstracts Index (PsycINFO), Google ve Google Akademik arama motorları kullanılmıştır. Belirtilen arama motorlarına Türkçe ve İngilizce anahtar kelimeler girilerek tarama gerçekleştirilmiştir. Taramalarda; otizm (autism), OSB (ASD), otizm spektrum bozukluğu (autism spectrum disorder), asperger (asperger's), asperger sendromu (asperger's syndrome), yazma becerileri (writing skills), yazma yeteneği (writing ability), yazma gelişimi (writing development, writing improvement), kendini düzenleme-öz düzenleme (Self-Regulated Strategy Development- SRSD) anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Tarama sonucunda ulaşılan araştırmalara Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1'de yer verilen araştırmalara bakıldığında, 7 çalışmada toplam 20 OSB'li katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 17'si erkek 3'ü kızdır. Hedef grupların 6-17 yaş aralığında olduğu görülmektedir. OSB tanısının kızlara nazaran erkeklerde daha yüksek olması nedeniyle çalışmalarda erkek katılımcıların daha çok olması beklenebilir. Yaş dağılımına bakıldığında hem ilkokul hem ortaokul döneminde olan OSB'li öğrencilerde yazma becerilerinde etki düzeyinin önemli olduğu söylenebilir. Araştırmalarda özellikle hikâye ve ikna edici metin türü kullanılmıştır. Bu durum, odaklanılan metin türlerine özgü stratejilerin olması ve öğrencilerin iyi birer yazar olma yolunda ilk denemelerinin daha kolay metinlerden yararlanılmak istenmesinden kaynaklı olabilir. Yapılan çalışmaların hedef becerileri olarak çoğunlukla plan yapma, seçilen türe özgü bileşenlerin sayısı, yazılan sözcük sayısı ve metnin kalitesi üzerinde durulmuştur. Bu değişkenlerin yazılı bir ürün oluşturmada temel göstergeler olduğu söylenebilir. Araştırmaların desenleri incelendiğinde, çoğunlukla tek denekli desenlerden katılımcılar arası çoklu başlama modelinin kullanıldığı ve grup deneysel çalışmaların olmadığı görülmektedir. Grup deneysel çalışmaların rastlanılmamasında, OSB gibi bireysel farklılıkların çok geniş olduğu gruplarda, yeterli sayıda katılımcıya ulaşılma ve birbirine denk gruplar oluşturmadaki zorluklar gösterilebilir (Rakap, 2021; Tekin-İftar, 2019). Çalışmalarda BOY stratejisi, ikna edici (TREE) ve hikâye edici metin türüne özgü (WWW, What=2, How=2) anımsatıcılarla birlikte yazmada kendini düzenleme modelinin öğretim aşamalarına göre uygulanmıştır. Bu durum, farklı yetersizlik gruplarında test edilen ve yazılı ifade becerisi üzerinde etkili olduğu gösterilen BOY stratejisinin, OSB'li öğrencilerde de değerlendirilmek istenmesinden kaynaklanmış olabilir. Bu çalışmada incelenen 7 çalışmanın, BOY stratejisi öğretiminin ele alındığı tek denekli deneysel desenlerin grafikleri incelendiğinde, başlama düzeyindeki eğrilerin öğretim sonu değerlendirme evrelerinde artış eğimine sahip olduğu belirlenmiştir. İncelenen çalışmaların grafiklerinin ve yazılı bulgularının incelenmesi sonucunda, ikna edici ve hikâye edici metin türüne özgü anımsatıcıları kullanan ve kendini düzenleme stratejileriyle birlikte uygulanan BOY strateji müdahalelerinin, OSB'li öğrencilerin yazma ile ilişkili hedef becerileri kazanmasında etkili olduğu görülmüştür.

Tablo 1. OSB’de BOY stratejisinin etkililiğini inceleyen ilgili araştırmalar

Kaynak	Katılımcılar	Hedef beceriler	Araştırma deseni	Yöntem	Sonuç
Delano, 2007	Asperger sendromu; 3 erkek; 13.6-17.4 yaş; 8. ve 10. sınıf	İkna edici metin yazma - İkna edici metnin bileşenleri - Toplam yazılan kelime sayısı - Yazma süresi	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	POW+TREE Stratejisi + Video model	POW+TREE Stratejisi ve video modelle sunulan öğretim tüm katılımcıların toplam kelime sayısını, ikna edici metnin bileşenlerini ve yazma süresini artırmıştır.
Asaro ve Saddler, 2009	OSB; 1 erkek; 10 yaş; 4. sınıf	Hikâye yazma - Hikâye elementleri - Metin kalitesi	Durum çalışması	POW+WWW, What=2, How=2 Stratejisi	Öğrencinin hikâye elementlerinin sayısı ortalama 6’ya, kalite puanı ise ortalama 4,6’ya yükselmiştir. Öğretim oturumlarından 8 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise hikâye elementlerinin sayısı 6, kalite puanı 2.5 olarak analiz edilmiştir. Öğretim oturumları sonrasına göre kalite puanında bir düşüş olmasına rağmen başlama düzeyine göre bir artış izlenmiştir. Bu sonuçlar strateji öğretiminde OSB’li öğrencide hikâye yazmanın genel kalitesini olumlu etkilediğini göstermiştir.
Asaro-Saddler ve Saddler, 2010	OSB; 3 erkek; 6-9 yaş; 2. ve 4. sınıf	Hikâye yazma - Hikâye elementleri - Metin kalitesi - Toplam kelime sayısı	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	POW+WWW, What=2, How=2 Stratejisi	Tüm katılımcıların hikâye elementleri sayısında (ortalama artışlar 4.1 ve 2.3), metin kalite puanlarında (ortalama artışı 2.0 ve 2.1), yazılan toplam kelime sayısında (ortalama artış 18.2 ve 18) ve planlama için harcanan zamanda (son testlerde yaklaşık 3 dakika) ilerlemeler olmuştur. Sonuçlar, OSB’li ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmede POW+WWW, What=2, How=2 Stratejisinin faydalı olabileceğini göstermiştir.
Asaro-Saddler ve Bak, 2012	OSB; 2 erkek 1 kız; 8.2-9.2 yaş; 4. sınıf	İkna edici metin yazma - Metin kalitesi - Toplam kelime sayısı - Plan yapma	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	POW+TREE Stratejisi	Tüm öğrencilerin metin kalite puanlarında artış olmuştur. 2 öğrencinin toplam kelime sayısında artış olmuştur. 1 öğrencinin toplam kelime sayısı azalmasına karşın kalite puanı artmıştır.
Asaro-Saddler ve Bak, 2014	OSB; 5 erkek 1 kız; 8.2-10.3 yaş; 5. sınıf	İkna edici metin yazma - İkna edici metin bileşenleri - Metin kalitesi - Sözcük sayısı	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	POW+TREE Stratejisi	POW+TREE stratejisine akran değişkeni ekleyerek kendini düzenleme modeli ile öğretilmesinin, OSB’li öğrencilerin kalite, ikna edici metin bileşenlerinin sayısı ve yazılan sözcük sayısı açaşından ikna edici metin yazma becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Asaro-Saddler, 2014	OSB; 3 erkek; 7.2-8 yaş; 2. sınıf	Hikâye yazma - Hikâye elementleri - Metin kalitesi - Yazılan kelime sayısı	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	POW+WWW, What=2, How=2 Stratejisi	Tüm öğrencilerin, ikna edici metin bileşenlerinin sayısı (ortalama artış 4,7), metin kalite puanları (ortalama artış 4,9) ve yazılan kelime sayısı (ortalama artış 25) artış göstermiştir.
Marble-Flint ve Brown, 2022	OSB; 1 kız; 11 yaş; 5.sınıf	Hikâye yazma - Toplam kelime sayısı - Yazma karmaşıklığı	Durum çalışması	POW+WWW, What=2, How=2 Stratejisi	Strateji öğretimi, katılımcının kelimenin doğru dizilişini, toplam kelime sayısı ve yazma karmaşıklığını artırmada etkili olmuştur. Ebeveyn görüşmeleri, müdahaleden sonra katılımcının yazılarının daha ayrıntılı hale geldiğini göstermektedir.

Not. OSB = Otizm spektrum bozukluğu; POW = BOY Stratejisi; TREE = İkna edici metin anımsatıcısı; WWW, What=2, How=2 = Hikâye Elementleri Anımsatıcısı.

Türkiye’de OSB’li Öğrencilere Yazılı İfade Öğretiminde BOY Stratejisine İlişkin Uygulama ve Araştırma Önerileri

Bu çalışmada, son yıllarda ilgili araştırmalar çerçevesinde OSB’li öğrencilere yazılı ifade becerileri öğretiminde etkili olduğu bildirilen BOY stratejisi tanıtılmıştır. Türkiye’de OSB’li öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin geliştirilmesinde süreç temelli yaklaşımlar temelinde bilişsel ve üstbilişsel stratejileri içeren herhangi bir öğretim veya müdahalenin incelendiği araştırmaya rastlanmamış olması nedeniyle, bu araştırmada tanıtılan stratejinin ulusal alanyazında yapılacak olan araştırmalar, hazırlanacak müdahale programları ve öğretim çalışmaları için başlangıç noktası olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca alanda çalışan öğretmenlere ve araştırmacılara OSB’li öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin desteklenmesinde BOY stratejisinin kullanımına ilişkin farkındalıklarının artırılması, yazma konusunda eğitime, uygulamaya ve ileri araştırmalara katkı sağlaması hedeflenmektedir. Bu amaçla ilgili araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler sunulmaktadır.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

BOY Stratejisi, yazmada kendini düzenlemenin öğretim aşamalarını izleyecek şekilde Türkiye’de OSB olan öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak bir yazma stratejisidir. Öneri iki nedenle açıklanabilir. Birincisi, yapılan araştırmalar, OSB’li öğrencilerin BOY stratejisiyle yazma stratejisi öğretiminden fayda sağladığını göstermiştir. BOY Stratejisi kendini düzenleme modelinin öğretim aşamaları izlenerek OSB’li öğrencilere hikâye yazma (Asaro ve Saddler, 2009; Asaro-Saddler, 2014; Asaro-Saddler ve Saddler, 2010; Marble-Flint ve Brown, 2022) ve ikna edici metin yazmayı (Asaro-Saddler ve Bak, 2012; Asaro-Saddler ve Bak, 2014; Delano, 2007) öğretmek için kullanılmıştır. Yürütülen araştırmaların tümünde, genel yazma kalitesi ve yazma verimliliğindeki artış açısından olumlu sonuçlar ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda kendini ifade etme gibi kendini düzenleme davranışlarının kullanımının arttığı bildirilmiştir. İkincisi ise, öğretmenler birçok zaman, yetersizliği olan veya olmayan öğrencilerine nasıl yazacaklarını öğretmekte güçlük çektiği bilinmektedir. Bu noktada BOY Stratejisi hem özel eğitim hem de genel eğitim öğretmenlerine yardımcı olabilir. OSB’li çocukların hikâye veya ikna edici metin yazma becerilerini geliştirmek için altı aşamada gerçekleşen uygulama sürecini takip edebilirler. Ayrıca, öğretmenlerin uygulama sürecinde birkaç noktaya dikkat etmesi önemli görülmektedir. Yazılı ifadenin çok yönlü bir beceri olduğunu unutmamalı, öğretimler hem öğrenciye hem de yazma görevine göre bireyselleştirilmelidir. Bir diğer nokta, OSB’li çocukların genellikle görsel öğrenciler olduğu düşünüldüğünde stratejiyi öğretirken metin türüne özgü hatırlatıcılarla birlikte görsel temsillerinin de yer alması değerli olacaktır. Ayrıca OSB’li öğrencilerin motor/fiziksel problemlerinin bir sonucu olarak el yazısında özellikle harf boyutu, yazma hızı, uzunluğu ve okunaklılıkta güçlük yaşayabilirler (Finnegan ve Accardo, 2018). Bu durum daha kısa ve okunması zor bir hikâye yazmalarına neden olmaktadır. Aynı zamanda okuyucunun yazıya karşı tepkilerini de etkileyebilir. Okuyucunun yazının biçim boyutuna verdiği tepkiler öğrencinin yazma motivasyonunu düşürebilir (Accardo vd., 2019). Bu nedenle öğrencinin kalem kullanarak yazmaya alternatif olarak klavye gibi teknolojik bir araç kullanmasına izin verilebilir.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

OSB'li olarak tanımlanan çocuk sayısındaki yaşanan artış ve OSB'li öğrencilerin yazarken karşılaştıkları potansiyel zorluklar göz önüne alındığında, yazılı ifade becerilerinin bu grup için ilgi çekici ve araştırmaya değer bir alan olduğu düşünülmektedir (Griffin vd., 2006). Araştırmalar, OSB'li öğrencilerin üçte ikisinin yazma konusunda güçlük yaşadığını bildirmesine karşın (Mayes ve Calhoun, 2008) yazma eğitimleri ile OSB'li öğrencilerin başarılı bir yazar olabilecekleri ifade edilmektedir (Accardo vd., 2019). Yazılı ifade müdahalelerinin genel olarak yazmada güçlük çeken öğrenciler için etkili olduğu kanıtlanmış olmasına rağmen (Danoff vd., 1993; Saddler vd., 2004) özellikle OSB'li çocuklarla çok az sayıda araştırma yapılmıştır. Dolayısıyla tipik gelişim gösteren veya yazma güçlükleri olan öğrencilere yazma öğretiminde etkili olduğu gösterilen stratejilerin, OSB'li öğrencilerde de öncelikli olarak test edilmesi önerilmektedir.

İncelenen çalışmalarda katılımcıların çoğunluğunu erkekler oluşturmaktadır. Ayrıca öğrencilerin birçoğu 2. ve 5. sınıf düzeyindedir. OSB tanı alma oranı kızlara nazaran erkeklerde daha yüksek olsa da çalışmaların sonuçları, kızlara genellenebilirlik anlamında sınırlılık gösterebilir. Bu nedenle ileriki araştırmalarda BOY stratejisinin örneklem olarak olabildiğince daha üst düzey sınıflarda ve kız öğrenciler üzerindeki etkisinin araştırılması önerilebilir.

Araştırmalarda genel eğitim öğretmenleri tarafından OSB'li öğrencilere doğrudan uygulanan bir yazılı ifade müdahalesi görülmemiştir (Pennington ve Delano, 2012). Ancak genel eğitim sınıflarında hizmet verilen OSB'li öğrenci sayısı giderek artmaktadır (Çakıcı, 2020). Okul temelli bağlamlarda yürütülen çalışmalar zor olmasına karşın oldukça önemlidir. Bu nedenle öğretmenler tarafından sunulan müdahale araştırmalarına ihtiyaç duyulabilir.

OSB'li öğrencilere yönelik yazılı ifade müdahalelerini içeren çalışmaların incelenmesi, bu öğrencilere destek sağlayacak etkili uygulamaların belirlenmesi açısından önemli görülmektedir. Bu nedenle gelecekte, yapılan çalışmaların özellikleri betimsel olarak listeleyen ve belirli kalite standartları çerçevesinde değerlendiren araştırmaların yapılması önerilebilir. OSB'li öğrencilerin sözlü ve yazılı dilde sorun yaşadıkları ve sözlü dil becerilerinin yazma kalitesi ve üretkenliğinde önemli bir yordayıcı olduğu bilinmektedir (Dockrell vd., 2014). Her ne kadar yazılı ve sözlü dil gelişimi arasında güçlü bir ilişki olduğu ifade edilse de, OSB'li öğrencilerin yazılı dil gelişimlerinin sözlü dil becerileri üzerindeki etkisi bilinmemektedir. Bu nedenle gelecekte, yazılı ifade becerisi geliştirilirken sözlü dil kullanım düzeylerinin belirlenmesine yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulabilir.

Kaynakça

- Accardo, A. L., Finnegan, E. G., Kuder, S. J. & Bomgardner, E. M. (2019). Writing interventions for individuals with autism spectrum disorder: A research synthesis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03955-9>
- Asaro, K. & Saddler, B. (2009). Effects of planning instruction on a young writer with asperger syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 44(5), 268-275. <https://doi.org/10.1177/1053451208330895>
- Asaro-Saddler, K. (2014). Self-regulated strategy development: Effects on writers with autism spectrum disorders. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(1), 78-91. <http://www.jstor.org/stable/23880656>

- Asaro-Saddler, K. (2016). Using evidence-based practices to teach writing to children with autism spectrum disorders, preventing school failure. *Alternative Education for Children and Youth*, 60(1), 79-85. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2014.981793>
- Asaro-Saddler, K. & Bak, N. (2012). Teaching children with high-functioning autism spectrum disorders to write persuasive essays. *Topics in Language Disorders*, 32(4), 361-378. <http://dx.doi.org/10.1097/TLD.0b013e318271813f>
- Asaro-Saddler, K. & Bak, N. (2014). Persuasive writing and self-regulation training for writers with autism spectrum disorders. *The Journal of Special Education*, 48(2), 92-105. <http://dx.doi.org/10.1177/0022466912474101>
- Asaro-Saddler, K. & Saddler, B. (2010). Planning instruction and self-regulation training: Effects on writers with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 77(1), 107-124. <https://doi.org/10.1177%2F001440291007700105>
- Asaro-Saddler, K., Moeyaert, M., Xu, X., & Yerden, X. (2021). Multilevel meta-analysis of the effectiveness of self-regulated strategy development in writing for children with ASD. *Exceptionality*, 29(2), 150-166. <https://doi.org/10.1080/09362835.2020.1850457>
- Ashburner, J., Ziviani, J. & Pennington, A. (2012). The introduction of keyboarding to children with autism spectrum disorders with handwriting difficulties: A help or a hindrance? *Australasian Journal of Special Education*, 36(1), 32-61. <http://dx.doi.org/10.1017/jse.2012.6>
- Aydın, İ. Ş. (2019). Yazmanın planlanması. N. Bayat (Edt.), *Yazma ve eğitimi içinde* (s. 91-114) Anı yayıncılık.
- Aydın, O., Tekin-İftar, E., & Rakap, S. (2019). Bilimsel dayanaklı uygulamaları belirlemede "tek-denekli deneysel araştırmaların niteliksel göstergeleri" yönergesinin matematik becerileri öğretimi örneğinde ele alınışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(3), 597-628. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.421952>
- Çakıcı, A. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim sorunlarına genel bir bakış. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 37 (2), 81-106.
- Danoff, B., Harris, K. R. & Graham, S. (1993). Incorporating strategy instruction within the writing process in the regular classroom: Effects on the writing of students with and without learning disabilities. *Journal of Reading Behavior*, 25(3), 295-322. <http://dx.doi.org/10.1080/10862969009547819>
- Delano, M. E. (2007). Improving written language performance of adolescents with asperger syndrome. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, 345-351. <https://doi.org/10.1901%2Fjaba.2007.50-06>
- Dilidüzgün, Ş. (2019). Yazma becerisinin önemi. N. Bayat (Edt.), *Yazma ve eğitimi içinde* (s. 187-222) Anı yayıncılık.
- Dockrell, J. E., Ricketts, J., Charman, T., & Lindsay, G. (2014) Exploring writing in products in students with language impairments and autism spectrum disorders. *Learning and Instruction*, 32, 81-90. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.01.008>
- Finnegan, E., & Accardo, A. L. (2018). Written expression in individuals with Autism Spectrum Disorder: A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 868-882. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3385-9>

- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). *Writing better: Teaching writing processes and self-regulation to students with learning problems*. Brookes.
- Graham, S., Harris, K. R., Sawyer, R. (1987). Composition instruction with learning disabled students: Self-instructional strategy training. *Focus on Exceptional Children*, 20, 1-11. <https://doi.org/10.17161/foec.v20i4.7502>
- 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*. Alliance for Excellent Education.
- Griffin, H.C., Griffin, L.W., Fitch, C.W., Albera, V. & Gingras, H. (2006). Educational interventions for individuals with Asperger Syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 41(3), 150-155. <https://doi.org/10.1177%2F10534512060410030401>
- Harris, K. R., & Graham, S. (1992). *Helping young writers master the craft: Strategy instruction and self-regulation in the writing process*. Brookline.
- Harris, K. R., & Graham, S. (2009). Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and future. *British Journal of Educational Psychology*, 6, 113-135
- Harris, K. R., & Graham, S. (2018). Self-regulated strategy development: Theoretical bases, critical instructional elements, and future research. In M. Braaksma, K. R. Harris, & R. Fidalgo (Eds.), *Design principles for teaching effective writing: Theoretical and empirical grounded principles* (pp. 119-151). Brill Academic Publishers.
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2003). Self-regulated strategy development in the classroom: Part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 35(7). <https://doi.org/10.17161/foec.v35i7.6799>
- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing process. In L. Greggand and E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Erlbaum.
- Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(1) 16-25. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20134>
- Marble-Flint, K. J. & Brown, B. L. (2022). Self-regulated strategy development for writing: A case study of a female with autism spectrum disorders. *Communication Disorders Quarterly*, 1-6. <https://doi.org/10.1177/15257401221077209>
- Mayes, S. D., & Calhoun, S. L. (2003). Analysis of WISC-III, Stanford-Binet: IV, and academic achievement test scores in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 329-341. <https://doi.org/10.1023/A:102446271908>
- Mayes, S. D., & Calhoun, S. L. (2008). WISC-IV and WIAT-II profiles in children with high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 428-439. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0410-4>
- McCutchen, D. (2003). Cognitive factors in the development of children's writing. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp.115-130). Guilford.
- Pennington, R. C. & Delano, M. E. (2012). Writing instruction for students with autism spectrum disorders: A review of literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27, 158-167. <http://dx.doi.org/10.1177/1088357612451318>

- Rakap, S. (2021). Tek-denekli deneysel araştırma yöntemleri [Single-case experimental research methods]. In D. Erbaş & Ş. Yucesoy-Özkan (Eds.), *Uygulamalı davranış analizi [Applied behavioral analysis]* (4th ed., pp.148-199). Pegem Akademi.
- Saddler, B., Moran, S., Graham, S., & Harris, K. R. (2004). Preventing Writing Difficulties: The Effects of Planning Strategy Instruction on the Writing Performance of Struggling Writers, *Exceptionality*, 12(1), 3-17, https://doi.org/10.1207/s15327035ex1201_2
- Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 171-186). Guilford.
- Tager-Flusberg, H. (2016). Risk factors associated with language in autism spectrum disorder: Clues to underlying mechanisms. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 59, 143–154. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-15-0146
- Tekin-İftar, E. (2019). *A Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (2nd ed.). Ani Yayıncılık.
- Troia, G. (2014). *Evidence-based practices for writing instruction* (Document No. IC-5). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configuration/>

Extended Summary

POW Strategy to Improve Written Expression Skills of Students with Autism Spectrum Disorder: A Literature Review

Written Expression Skills in Autism Spectrum Disorder (ASD)

Academic skill performance in students with ASD may be observed at different levels in a learning area at a similar age or developmental level (Mayes and Calhoun 2003). Compared to their typically developing peers, it is known that students with ASD make spelling mistakes more often, use fewer words, and tend to write without planning (Asaro-Saddler 2014, 2016). POW (Pick + Organize + Write) strategy is one of the strategy-based methods in which the effect level of students with ASD is examined on their writing skills in the literature (Asaro-Saddler & Saddler, 2010; Delano, 2007; Marble-Flint & Brown, 2022).

POW (Pick + Organize + Write) Strategy

Writing strategies require effort and are consciously applied by a person to successfully complete a writing task for a specific purpose (Graham & Harris, 2005). These strategies generally include planning what to write and how to write, producing content to convert the plan into written text, and revising the text to improve it (Hayes & Flower, 1980). Teaching writing strategies provide students with cognitive routines to construct their texts, develop the resulting text, and manage the complexity of writing tasks to support the writing process. It helps students gain more awareness about the difficulties and

strengths of writing (Troia, 2014). Particularly, it contributes to the development of planning and writing skills of students with ASD who have difficulties in writing (Asaro-Saddler & Saddler, 2010).

Planning is the primary step in the writing process. Hayes and Flower (1986) state that good writers create organized and hierarchical plans to achieve their writing goals before they begin to write. These plans are tailored to context (eg, writing an email or business letter, etc.) and genre (persuasive or story-writing, etc.) (Graham & Perin, 2007). In the literature, different planning stages designed for planning strategies are seen (Aydın, 2019). POW, on the other hand, is a priority writing strategy that presents planning and writing in a three-stage structure (Harris, Graham, & Mason, 2003) and is used in research on teaching writing strategies in students with ASD (Accardo et al., 2019; Asaro-Saddler, 2016; Asaro-Saddler et al., 2021). POW is produced from the first letters of these three steps and serves as a facilitator in remembering what needs to be done in the strategy steps. The acronym POW stands for pick my idea (P), organize my note (O), and write and say more (W). POW Strategy aims to use different types of text in teaching written expression and to use different planning strategies according to the type of text to be taught, targeting more than one type of text (memoir, story, etc.) by creating mnemonics. For example; It is used when writing a persuasive text, combined with mnemonics specific to this type of text (POW+TREE) and when writing a story, combined with mnemonics specific to the story type (POW+ W-W-W, What=2, How=2).

Table 1 shows that there were a total of 20 participant students with ASD in 7 studies. 17 participants are boys and 3 are girls. It is seen that the participants are distributed in the 6-17 age range. Since the diagnosis of ASD is higher in boys than in girls, it is inferencing that there were be more boy participants in the studies. Looking at the age distribution, it can be said that students with ASD, who are both in primary and secondary school, have an effect on their writing skills. In the studies, mostly stories and persuasive text types were used. This may be due to the fact that there are strategies specific to the focused text types and students' first attempts to become good writers are to benefit from easier texts. In the studies, it was aimed to increase the planning, the number of the selected genre-specific components, the number of words written and the quality of the text as the dependent variable. It can be said that these variables are the core indicators for creating a written product. When the designs of the studies are examined, it is seen that the multiple-baseline design across participants, which is one of the single-subject research designs, is mostly used and there are no group experimental studies. In the studies, the POW strategy was implemented along with the text-specific reminders according to the POW strategy teaching stages. The findings of the 7 studies examined in this study indicate that the POW strategy, which uses text-specific mnemonics and applied together with self-regulation strategies, is effective in gaining written expression target skills of students with ASD.

Implementation and Research Recommendations on the POW Strategy for Teaching Written Expression to Students with ASD in Turkey

POW strategy can be suggested as a strategy that can be used to improve the written expression skills of students with ASD in Turkey. The suggestion can be rationalized for two reasons. First, research has shown that students with ASD benefit from teaching the writing strategy delivered through the POW strategy. POW strategy includes writing stories to students with ASD (Asaro & Saddler, 2009; Asaro-Saddler, 2014; Asaro-Saddler & Saddler, 2010; Marble-Flint & Brown, 2022) and persuasive text writing (Asaro-

Saddler, 2022). Saddler & Bak, 2012; Asaro-Saddler & Bak, 2014; Delano, 2007) were used to teach. All of the research conducted has pointed to positive results in terms of overall writing quality and improved writing efficiency. On the other hand, studies have reported that the use of self-management behaviors such as self-expression has increased.

Second, teachers often have difficulty teaching students with or without disabilities how to write. Therefore, teachers can follow the 6-stage application process to improve the story or memoir writing skills of students with ASD. Likewise, they can use a similar implementation process, considering the elements of the persuasive text rather than the narrative text. Teachers should not forget that written expression is a versatile skill, and they should individualize their teaching according to both the student and the writing task. On the other hand, considering that students with ASD are predominantly visual learners, it would be valuable to include visual examples along with text-specific reminders while teaching the strategy. In addition, as a result of the motor/physical problems of students with ASD, there may be problems especially in letter size, writing speed, length and legibility in mechanical handwriting (Finnegan & Accardo, 2018). These problems may lead them to write a shorter and harder-to-read story. It can also trigger the reader's negative reactions to the article. The reader's responses to the format of the writing may reduce the student's motivation for writing (Accardo et al., 2019). For this reason, the student may be allowed to use a technological tool such as a keyboard as an alternative to a pen.

Considering the increase in the number of children diagnosed with ASD and the potential difficulties faced by students with ASD while writing, written expression skills are thought to be an interesting and valuable research area for the group of students with ASD (Griffin et al., 2006). Although studies report that two-thirds of students with ASD have difficulties in writing (Mayes & Calhoun, 2008), it is stated that teaching writing can support students with ASD to become successful writers (Accardo et al., 2019). Although a number of written expression teaching methods have proven effective in improving the writing skills of students with writing limitations (Danoff et al., 1993; Saddler et al., 2004), these methods have been studied in very few studies among students with ASD. Therefore, it is recommended that the strategies found to be effective in teaching writing to students with typical development or writing difficulties should be tested in students with ASD.

Yazar(lar)ın Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Araştırmacılar çalışmaya eşit oranda katkı yapmışlardır.

Etik Kurul Kararı: Bu makalede sunulan çalışmanın bir derleme çalışması olması nedeniyle etik kurul iznine gerek duyulmamaktadır.

Çatışma beyanı: Araştırmada yazarlar arasında ya da diğer kişi/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve teşekkür: Bu araştırma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır. Bu çalışma birinci yazarın Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü'nde tamamlanan doktora tez çalışmasından üretilmiştir.