

## RAFT Stratejisi Öğretiminin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Ortaokul Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi

### The Effect of RAFT Strategy Teaching on Creative Writing Skills of Secondary School Students with Learning Disabilities

Sıla Doğmaz Tunalı<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dr. Özel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, İnönü Üniversitesi, Türkiye, sila.dogmaz@inonu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-8040-8409>)

**Geliş Tarihi:** 04.11.2022

**Kabul Tarihi:** 20.12.2022

#### ÖZ

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler bilişsel işlevlerindeki yetersizliklerden dolayı yazılarında yaratıcı fikirler oluşturmada zorlanmaktadır. Bu nedenle, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirebilecekleri ortamlar oluşturmak oldukça önemlidir. Bu araştırma ile özel öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede RAFT stratejisi öğretiminin etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma, yarı deneysel araştırma yöntemlerinden öntest-sontest tek gruplu desen üzerinden planlanmıştır. Çalışmaya ortaokul 6- 8. sınıf düzeylerinde eğitim gören 9 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler ile RAFT stratejisi kullanımıyla yaratıcı yazma becerilerine yönelik çalışmalar, küçük grup oturumları şeklinde yürütülmüştür. Program 3 hafta süresince haftada 3 saat olmak üzere toplam 9 saatte tamamlanmıştır. Müdahale öncesi ve sonrası öğrencilerden toplanan metinler yaratıcı yazma rubriği ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin metinleri akıcılık, esneklik, özgünlük, zenginleştirme, dış yapı, örgü, kelime sayısı ve cümle sayısı boyutlarında incelenmiştir. Araştırma sonuçları RAFT stratejisi öğretimi öncesi ve sonrası öğrencilerin yaratıcı yazma rubriğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ve bu farklılığın son ölçüm lehine olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin yazılarında en fazla gelişim gösterdiği alanlar zenginleştirme ve örgü ölçütleri iken, öğrencilerin en az gelişim gösterdiği alanlar özgünlük ve dış yapı olarak bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Özel öğrenme güçlüğü, yaratıcı yazma, RAFT, strateji öğretimi.

#### ABSTRACT

Students with learning disabilities have difficulty in forming creative ideas in their writings due to the inadequacies in their cognitive functions. For this reason, it is very important to organise environments where students with learning disabilities can improve their creative writing skills. In this study, the effectiveness of RAFT strategy teaching in improving the creative writing skills of secondary school students with learning disabilities was examined. This study was planned on the pretest-posttest single-group design, which is one of the quasi-experimental research methods. Nine students studying at the 6th - 8th grade levels of secondary school participated in the study. Studies on creative writing skills with students using the RAFT strategy were carried out in small group sessions. The program was completed in a total of 9 hours, 3 hours a week for 3 weeks. The texts collected from the students before and after the intervention were evaluated with a creative writing rubric. The students' texts were analysed in terms of fluency, flexibility, originality, enrichment, grammar, pattern, number of words and number of sentences. The results of the research showed that there was a significant difference between the scores of the students from the creative writing rubric before and after the RAFT strategy teaching, and this difference was in favour of the last measurement. While the areas where the students improved most in their writing were

enrichment and pattern criteria, the areas where the students showed the least improvement were originality and grammar.

**Keywords:** Learning disability, creative writing, RAFT, strategy teaching.

## GİRİŞ

Yazma bireyin bilgisini, temel becerilerini, stratejilerini ve birden çok süreci koordine etme yeteneğini içeren karmaşık bir üstbilişsel aktivitedir (Troia, 2006). Graham (1997), yazma sürecinde, yazma ve yazma konuları hakkında bilgi, metin üretme ve yazma becerileri, katılımcıları coşkuyla yazmaya teşvik etme ve motive etme süreçleri, yazma hedeflerine ulaşmak için stratejiler aracılığıyla düşünceleri ve eylemleri yönlendirme olmak üzere dört temel alanı belirlemiştir. Bereiter ve Scardamalia (1986), belleğin aranma hızı, kısa süreli bellekte depolanan bilgi miktarı, bilginin uzun süreli belleğe yerleştirilme hızı, rekabet halindeki dikkat taleplerinin sayısı ve doğası, yazarın rekabet eden talepler arasında dikkati başka yöne çevirebilmesindeki verimliliği olmak üzere yazma sürecini etkileyen bilişsel faktörleri tanımlamıştır. Nitelikli yazarlar, yazılarında, metin yapısı bilgilerini, fikirlerini geliştirme becerilerini ve yazma sürecini oluşturan bilişsel faktörleri kullanmadaki ustalıklarını tam olarak göstermek isterler. Diğer yandan, daha az yetenekli yazarlar, bir yazı görevini bir konu hakkında bildikleri her şeyi anlatmak için bir fırsat olarak görmektedirler (Bereiter ve Scardamalia, 1986). Metin yapısı bilgisi, yazarların metin oluşturma sırasında yazıların akışını kontrol etmeyi kolaylaştıran bir harita görevi görmektedir. Metin yapı bilgisinin kullanımı, daha tutarlı bir şekilde organize edilmiş bir yazı ile sonuçlanmaktadır. Araştırmacılar, yazılı anlatım bozuklukları olan öğrencilerin, metin yapılarını organize etme yeteneği, büyük harf kullanımı, noktalama işaretleri ve el yazısı becerileri gibi yazma mekaniğindeki temellerde eksiklikler olduğunu belirtmektedir (Graham, 1990; Houck ve Billingsley, 1989).

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler yazı görevlerinde düşük performans göstermekte ve genellikle yazmayı zorlayıcı bir görev olarak algılamaktadır. Hem yazma kalitesi ve niceliği hem de anlatı ve metin yapısına yönelik yapılmış incelemelere göre ÖÖG'li öğrenciler, tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük performans sergilemektedir (Englert, Raphael, Anderson, Anthony ve Stevens, 1991). Morris ve Crump (1982), tipik olarak gelişen akranlarıyla karşılaştırıldığında, ÖÖG'li öğrencilerin yazılarında daha az kelime çeşidi kullandığını, genellikle yazma sürecini erken durdurduklarını, bilindik konular hakkında çoklu olgusal ifadeler üretmekte zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. ÖÖG'li öğrenciler bilgiyi tekrar etme ve konuyla alakasız fikirler üretme eğilimindedir (Thomas, Englert ve Gregg, 1987). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler yazılarında, dinleyicinin ihtiyaçlarına, metnin organizasyonuna, söz sanatına ilişkin hedeflerin geliştirilmesine veya konunun getirdiği kısıtlamalara yeterince dikkat etmemektedir (Graham ve Harris, 2002). Ayrıca, hedef belirleme, uygun içerik üretme, yazılarını düzenleme, ürünlerini değerlendirme ve gözden geçirme gibi üst düzey bilişsel süreçlerde zorluk yaşamaktadırlar. Yazarken çok az planlama yapmakta, gözden geçirmede yetersiz kalmakta ve genellikle öz-düzenleme stratejileri kullanmamaktadırlar (Graham, 1997).

Yazma güçlükleri, genellikle yazma taleplerinin arttığı ve kompozisyon gibi düşündürücü yazıların ihtiyaç haline geldiği dördüncü sınıf düzeyinde fark edilmektedir (Berninger, 2009). ÖÖG'li öğrenciler yaratıcı fikirlere sahip olabilir ancak bunları yazılı olarak aktarmakta sorun yaşayabilirler. Bu öğrencilerin yaşadıkları başlıca güçlükler, planlama, organize etme, öncelik verme, ilgili bilgiyi alma, stratejileri uygulama ve kendi kendini izleme gibi bilişsel işlevlerde yaşanan zorluklardır (Meltzer ve Krishnan, 2007). Yaşlıları ile karşılaştırıldığında, ÖÖG'li öğrencilerin yazılarının kısa ve kötü organize edilmiş, önemli kısımlar eksik, tutarlılıktan yoksun, yazım ve dilbilgisi hataları içerdiği görülmüştür (Harris ve Graham, 2009). ÖÖG'li öğrencilerin daha etkili yazmasına yardımcı olacak öğretim stratejilerine ihtiyaçları vardır. Alanyazındaki çalışmalar, öğretmen yönlendirmeli, kurala dayalı öğretim sağlayan ve yazma öncesi planlama stratejilerini içeren öğretim programlarının ÖÖG'li öğrencilerin yazma becerilerinde etkili

olduğunu göstermektedir (Baker, Gersten ve Graham, 2003; Datchuk ve Kubina, 2013; Garcia ve De Caso, 2004; Graham, Harris ve Larsen, 2001; Saddler, 2006; Saddler, Ellis-Robinson ve Asaro-Saddler, 2018; Troia ve Graham, 2002; Walker, Shippen, Alberto, Houchins ve Cihak, 2005).

ÖÖG’li öğrencilerin çoğu zihinlerinde bir fikri geliştirmekte zorlanmaktadır. Akıllarında ifade edecekleri bir şey olmasına rağmen, fikirlerini ifade etmekte veya yazıya dönüştürmekte zorluk çekerler (Jaben, 1983). Connelly ve arkadaşları (2006), öğrencilerin yazılı olarak en büyük sorununun, düşüncelerini dilbilgisi açısından doğru yazamamaktan korktukları için fikirlerini ve gerçekleri kâğıda dökmemeleri olduğunu iddia etmektedir. Bu durum öğrencileri bir kaygı durumuna sevk etmektedir. Chakraverty ve Gautum (2000), öğrencilerin yaşadığı bir diğer sorunun, yazmanın en önemli gereksinimi olan yazılarında tutarlılığı sağlamak için bilgi veya fikirleri mantıksal olarak düzenlemekte zorlanmaları olduğunu belirtmektedir. ÖÖG’li öğrencilerin yazma sürecinde yaşadıkları güçlükler göz önünde bulundurulduğunda, bu öğrencilerin yazılarını organize edebilme ve yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek etkili tekniklerden birisinin RAFT stratejisi olabileceği düşünülmüştür (Parilasanti, Suarnajaya, Marjohan, 2014).

RAFT stratejisi, yazma öğretiminde uygulanabilen ve öğrencilerin yazma yeterliliğini geliştirmek için kullanılabilecek rehberli yazma stratejilerinden biridir. Bu strateji, öğrencilerin bir yazar olarak rollerini, hitap ettikleri kitleyi, çeşitli yazma formatlarını ve hakkında yazdıkları konuyu anlamalarına yardımcı olabilmektedir (Santa,1988). RAFT stratejisi, R (Yazarın Rolü), A (Ürünün yönlendirildiği hedef kitle), F (Oluşturulan ürünün formatı), T (Ürünün konusu) kısaltmasıdır. Bu strateji, öğrencilerin bir konu hakkında düşünmelerine ve bu konudaki anlayışlarını yaratıcı ve ilginç bir şekilde iletmelerine yardımcı olan, öğrencileri düşüncelerini düzenlemeye teşvik eden ve öğrencilerin konuya olan dikkatlerini korumasına yardımcı olan bir yazma deneyimi yoluyla bir konuyu anladıklarını gösterme fırsatı sunmaktadır. RAFT stratejisi basit olmasına rağmen öğrencilere RAFT görevleri üzerinde çalışarak fikir bulduktan sonra yaratıcılıklarına göre ne yapmak istediklerine dair hayal güçlerini keşfetme fırsatı vermektedir (Groenke ve Puckett, 2006). İlaveten, RAFT stratejisi öğrencilerin önceki ve yeni bilgiler arasında ve birbirine bağlı kavramlar arasında bağlantı kurmasına yardımcı olmakta ve konu hakkında derinlemesine düşünmek için bağlam sağlamaktadır (Parilasanti ve diğerleri, 2014). Ayrıca, RAFT stratejisi, öğrencilerin resmi mektup yazarken daha iyi ifadeler kullanmalarına ve verilen yazma istemlerine doğru yanıt vermelerine de yardımcı olmaktadır (Senn, McMurtrie ve Coleman, 2013).

RAFT, yazma için hoş bir ortam oluşturmaktadır. Öğrenciler bu stratejide aktif bir yazma süreci içerisinde yazma becerilerini iyileştirme fırsatı edinmektedir (Nurhidayati, Friantary, Satrisno ve Martina, 2022). RAFT (Rol-seyirci-Biçim-Konu), öğrencilerin bir yazıyı organize etmek için gerekli olan temel öğeleri anlamalarına yardımcı olan bir sistemdir. Fisher ve Frey (2007)’e göre, Rol yazarlara yazma bağlamı vermekte, seyirci belirli ihtiyaçları karşılamak için sözcük ve ayrıntı seçimlerine odaklanmakta, Format herhangi bir öğrencinin ilgi alanı veya öğrenme profili için esnek olunabileceğini ifade etmekte, Konu mesajı oluşturmak için güçlü fiiller kullanarak metni yapılandırmayı açıklamaktadır. RAFT stratejisinin yazma sürecindeki işlevi, öğrencilerin RAFT görevlerini düzenleyerek fikir üretmelerine yardımcı olmaktır. Bu adımda öğrenciler, yazdıkları için Rol, Hedef Kitle, Format ve Konuyu ayrıntılı olarak bağlayarak fikirlerini oluşturmaktadır. Öğrenciler RAFT görevlerini yaptıktan sonra taslağı yazmaya hazır hale gelirler. Başka bir deyişle, RAFT stratejisi, özellikle yazmaya hazırlık aşamasında önemli bir role sahiptir. Alisa ve Rosa (2013), RAFT stratejisinin öğrencileri yaratıcı bir şekilde yazmaya ve bir konuyu çeşitli bakış açılarından belirli bir hedef kitleye çeşitli metin formatlarında düşünmeye teşvik ettiğini belirtmektedir.

Yazma sürecinde RAFT stratejisinin konumu, yazı taslaklarında rol, seyirci, format ve konu kavramlarını birbirine bağlayarak, öğrencilerin zihinlerini açarak fikir üretmelerini sağlamaktır. Dört unsurun birleştirilmesi bağlama göre taslak yazma sürecine yön vermektedir.

Bu sayede yazma süreci kolaylaşır. RAFT stratejisi, aynı zamanda, konunun ve biçimin okuyucularıyla buluşabileceği etkinin farkına varmalarını sağlayarak öğrencileri yazarlığın doğasını anlama hususunda desteklemektedir (Lindawaty ve Sada, 2014). RAFT stratejisinin öğrencilerin yazma sürecini kolaylaştırdığı ve yaratıcılığı uyardığı alanyazındaki çalışmalarda ifade edilmiştir (Alisa ve Rosa, 2013; Groenke ve Puckett, 2006; Hamdani, Rahmadhani ve Kristiawan, 2017; Meredith ve Steele, 2010;). Bu çalışma ile, RAFT stratejisi öğretiminin özel öğrenme gücü olan ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın amacına bağlı olarak, aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır.

ÖÖG’li öğrencilere RAFT stratejisi öğretimi ile yazma çalışmaları yaptırılması, bu öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinde ve yaratıcı yazmanın alt ölçütlerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?

## YÖNTEM

Bu çalışma, yarı deneysel araştırma yöntemlerinden öntest-sontest tek gruplu desen üzerinden planlanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere RAFT stratejisi öğretimi bağımsız değişken olarak uygulanmıştır. Öğretim öncesi ve sonrası öğrencilerin yazma çalışmaları, yaratıcı yazma değerlendirme rubriği ile değerlendirilmiştir. Bu araştırma deseninde, öğrencilerin ön-test ve son-test puanlarının aritmetik ortalaması arasında anlamlı bir farklılık var ise müdahalenin etkili olduğu kabul edilmektedir (Karasar, 2002).

### 2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2022- 2023 eğitim öğretim yılında ilköğretim ikinci kademedeki eğitim gören, özel öğrenme gücü tanıması olan 5 tanesi kız ve 4 tanesi erkek olmak üzere toplam 9 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 3 tanesi 6. Sınıf, 3 tanesi 7. Sınıf ve 3 tanesi 8. Sınıf olmak üzere resmi ortaokullarda eğitimlerine devam etmektedir. Öğrencilerin WISC-4 zeka testinden aldıkları zeka puanı ortalaması 97,2 dir. Altıncı sınıfa devam eden öğrencilerden bir tanesinin özel öğrenme gücü tanımasına ek olarak dikkat dağınıklığı ve hiperaktivite bozukluğu bulunmaktadır. Diğer öğrencilerin herhangi bir ek tanıması bulunmamaktadır.

### 2.2. Veri Toplama Araçları

Uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerden zamanda yolculuk ve süper kahramanlar konuları ile ilgili birer yazı yazmaları istenmiştir. Yazılarında kullanacakları formatlar açısından herhangi bir sınırlama getirilmemiştir. Öğrencilerin yazdıkları metinler Duman Yegen (2019) tarafından geliştirilen “yaratıcı yazma rubriği” ile değerlendirilmiştir.

#### 2.2.1. Yaratıcı Yazma Rubriği

Yaratıcı yazma rubriği, öğrencilerin yazılarındaki yaratıcılık düzeyini belirlemek için geliştirilmiş olan analitik bir puanlama anahtarıdır. Puanlama anahtarı, akıcılık, esneklik, özgünlük, zenginleştirme, dış yapı (yazım ve noktalama kurallarına uygunluğu) ve metin örgüsü olmak üzere 6 ölçütten oluşmaktadır. Ölçüt maddeleri, nitelikli (3 puan), geliştirilmeli (2 puan) ve zayıf (1 puan) şeklinde puanlanmaktadır.

### 2.3. Eğitim Programının Uygulanması ve Veri Toplama Süreci

ÖÖG’li öğrencilerden yazılı metinler toplanmadan önce ortaokul altıncı sınıfta öğrenim göre 3 tipik gelişim gösteren öğrenciden zamanda yolculuk konusu ile ilgili bir yazı yazmaları istenmiştir. Öğrenciler yazılarını ortalama yirmi dakikada tamamlamıştır. ÖÖG’li öğrencilere metinlerini yazmaları için izin verilecek süreye, ön çalışmada tipik gelişim gösteren akranlarının kullandıkları süre göz önünde bulundurularak karar verilmiştir. Bu hususta bir özel eğitim uzmanından ve bir özel eğitim öğretmeninden görüş alınmıştır.

Öğretim programı öncesi öğrencilerden zamandan yolculuk ve süper kahramanlar konulu yazıları toplanmıştır. Her bir konu hakkında yazılarını tamamlamaları için öğrencilere otuz dakika süre verilmiştir. ÖÖĞ'li öğrenciler sınıf düzeylerine göre üç gruba ayrılmıştır. Müdahale oturumları, her bir grup için 3 hafta süresince, haftada 3 saat toplam 9 saat olmak üzere küçük grup oturumları şeklinde yürütülmüştür. Müdahale programı tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** RAFT Stratejisi Öğretim Programı.

Oturumlar	Haftalar	Süre	Grup 1	Grup 2	Grup 3
• RAFT örnekleri	1. hafta	1 saat	3 öğrenci	3 öğrenci	3 öğrenci
• RAFT stratejisi nedir?		1 saat	3 öğrenci	3 öğrenci	3 öğrenci
• Dört temel element		1 saat	3 öğrenci	3 öğrenci	3 öğrenci
• En büyük hayalim Üç sihirli dilek	2. hafta	1 saat	3 öğrenci	3 öğrenci	3 öğrenci
• Uzayda yaşamak Okyanuslar altında yaşam		1 saat	3 öğrenci	3 öğrenci	3 öğrenci
• Harry Potter		1 saat	3 öğrenci	3 öğrenci	3 öğrenci
• Bir çizgi film karakteri olsam...	3. hafta	1 saat	3 öğrenci	3 öğrenci	3 öğrenci
• Bir masal karakteri olsam...		1 saat	3 öğrenci	3 öğrenci	3 öğrenci
• Küçük kara balığın maceraları					
Küçük meşe palamudu					
Bilgisayar oyunları					
Robot tasarımları		1 saat	3 öğrenci	3 öğrenci	3 öğrenci

RAFT stratejisinin yazma sürecindeki işlevi, öğrencilerin RAFT görevlerini düzenleyerek fikir üretmelerine yardımcı olmaktır. Bu adımda öğrenciler, yazdıkları için Rol, Hedef Kitle, Format ve Konuyu ayrıntılı olarak bağlayarak fikirlerini oluşturmaktadır. Öğrenciler RAFT görevlerini yaptıktan sonra taslağı yazmaya hazır hale gelirler. Başka bir deyişle, RAFT stratejisi, özellikle yazmaya hazırlık aşamasında önemli bir role sahiptir. RAFT, öğrencilerin yazar olarak rollerini, izleyicilerini, çalışmalarının biçimini ve beklenen içeriği anlamalarını sağlayan bir sistemdir. Bu temel bileşenler her yazı görevinde bulunur.

R: Bir yazarın rolü: sen kimsin? bir pilot, Agatha Christie, bir balıkçı, bir beyin hücresi, bir kimya formülü?

A: Seyirci (Hedef kitle): Bu kime yazılmış? bir kuş, bir topluluk, bir arkadaş?

F: Format: hangi form kullanılacak? bir mektup, konuşma, ölüm ilanı, konuşma, not, dergi?

T: Konu + güçlü fiil: Bir hırsız eşyalarınızı geri vermeye ikna edin; yeni bir pozisyon talep edin, ormandaki ağaçların kesilmesinin durdurulmasını talep edin, şeklinde bileşenler ifade edilebilir.

RAFT stratejisi, rol belirleme aşamasını anlatan örnek, tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** RAFT Stratejisi Rol Tanımlama – Su Elementi.

<b>Kişilik-</b> Ben kimim? Benim bazı karakteristik özelliklerim nelerdir?	<b>Tavır-</b> Ne hissediyorum? Benim inançlarım, düşüncelerim, fikirlerim nelerdir?	<b>Bilgi-</b> Yazımda neler paylaşmalıyım?
--	---	--

Ben suyum. Dünyadaki dört temel elementten birisiyim.	Hislerim çok şeffaftır. İçim dışım birdir benim.	Suyun yaşam için önemi. Yeryüzündeki su kaynakları.
Renksiz olmama rağmen, denizler gibi çoğu su kaynağı mavi görünür.	Bitkilere, hayvanlara can verdiğim için kendimle gurur duyarım.	Su canlıları.
Şekilsizim, bulunduğum kabın şeklini alırım.	Balıkların, yengeçlerin, yunusların eviyim. Onlara yuva vermek beni mutlu eder.	Su kirliliği. Evime su nasıl ulaşıyor?
Bazen yağmur ile gökyüzünden inerim bazen yer altına kazılan bir delikten yukarı çıkarım.	Asit yağmurları keşke olmasa diye düşünüyorum. Üstümü başımı pisletiyor gökten gelen tüm kirlilik.	Su elementinin diğer elementler ile arası nasıldır?

Müdahale programının İlk haftası öğrencilere RAFT stratejisi ve metin türleri tanıtılmıştır. Öyküleyici bir metnin ve bilgilendirici bir metnin yapısında bulunması gereken unsurlar ve metin türleri arasındaki farklılıklar açıklanmıştır. Daha sonraki haftalar seçilen konulara yönelik RAFT stratejisinin kullanımı ile yazılı ürünler oluşturulmuştur. Her bir müdahale oturumun başında öğrencilerin dikkatini çekecek konular konuşulmuş veya araştırmacı tarafından kısa bir hikâye okunmuştur. Öğrencilerin dikkatlerinin toplandığından emin olduktan sonra yazı çalışmalarına geçilmiştir. Oturumlarda, çeşitli çıkartmalar, etiketler, renkli kağıtlar ve renkli kalemler gibi malzemeler öğrencilere sunulmuştur. Öğrenciler, yaratıcı dili kullanarak daha ayrıntılı ve daha uzun metinler oluşturmaları hususunda müdahale oturumları süresince teşvik edilmiştir. Yazılarının formatı konusunda öğrenciler serbest bırakılmıştır (gazete köşe yazısı, günlük, öykü/masal vb.). Müdahale sürecinde öğrencilerin genellikle öyküleyici metin türünü tercih ettikleri görülmüştür. Programın üçüncü haftasında, öğrencilerin metinlerinde zaman ve mekan belirttikleri, metinde yer alan yan karakterleri tanımladıkları ve olay zincirine dahil ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin yazıları oluştururken zorlandıkları aşamaların listeleri oluşturulmuş ve öğrenciler ihtiyaç duydukları alanlarda desteklenmiştir. Öğrenciler, yazılarındaki olaylar dizisini başlatacak olan başlangıç olayına dair fikirlerini toparlamakta, açıklamak istedikleri durumu ifade edecek doğru sözcükleri hatırlamakta ve aynı fikirleri yineleyerek tekrara düşme durumlarında sıklıkla yardıma ihtiyaç duymuşlardır. Öğrenciler müdahale programı süresince derslere tam katılım ile devam etmiştir. Müdahale programı tamamlandıktan sonraki hafta öğrencilerden, zamanda yolculuk ve süper kahramanlar konularına yönelik yazı yazmaları istenmiştir. Müdahale programı öncesi ve sonrası öğrencilerden toplanan metinler yaratıcı yazma rubriği ile değerlendirilmiştir.

#### 2.4. Verilerin Analizi

Öğrencilerden müdahale programı öncesi ve sonrası toplanan yazılar yaratıcı yazma rubriği ile araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından puanlanmıştır. Analiz güvenilirliğinin sağlanması için araştırmacıların görüşlerinin uyum yüzdesine bakılmıştır. Bu amaçla çalışmayı yürüten araştırmacı ve bir özel eğitim uzmanı tarafından verilen puanlar için Güvenirlilik=Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100 formülü uygulanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Puanlayıcılar arası uyum yüzdesi zamanda yolculuk metinleri için .84, süper kahramanlar konulu metinler için uyum yüzdesi .87 olarak hesaplanmıştır. Uyum yüzdesinin %70 ve üzerinde hesaplanması puanlayıcılar arasında güvenirliliğin sağlandığını göstermektedir.

## BULGULAR

ÖÖG’li öğrencilerden müdahale öncesi ve sonrası toplanan metinlerin analizi sonucu elde edilen bulgular sunulmaktadır. Öğrencilerin müdahale öncesi zamanda yolculuk konusuna yönelik yazdıkları metinlerin yaratıcı yazma rubriği ile değerlendirilmesi sonucu elde edilen bulgular tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo 3.** Zamanda Yolculuk Konulu Metinlerin Yaratıcı Yazma Rubriği Ön Değerlendirme Bulguları.

Öğrenciler	Akıcılık	Esneklik	Özgünlük	Zenginleştirme	Dış yapı	Örgü	Ortalama puan	Cümle sayısı	Kelime sayısı
Q1	1	1	1	1	1	2	1,33	4	19
Q2	1	1	2	1	1	1	1,17	6	26
Q3	2	2	2	1	2	1	1,67	11	67
Q4	2	2	1	2	1	2	1,67	6	43
Q5	2	1	2	1	2	1	1,50	5	36
Q6	1	1	1	1	1	1	1,00	4	17
Q7	2	2	1	1	1	1	1,33	5	26
Q8	3	2	3	2	2	2	2,33	13	82
Q9	1	1	2	1	1	1	1,17	4	21
Ölçüt ortalaması	1,67	1,44	1,67	1,22	1,33	1,33	1,46	6,44	39,8

Tablo 3’de yer alan bulgulara göre ÖÖG’li öğrencilerin yaratıcı yazma rubriğinden aldıkları puanlar incelendiğinde, öğrencilerin en düşük puan aldığı ölçüt alanlarının sırası ile zenginleştirme ( $\bar{x} = 1,22$ ), yazım ve noktalama kurallarını içeren dış yapı ( $\bar{x} = 1,33$ ) ve metin örgüsü ( $\bar{x} = 1,33$ ) olduğu görülmüştür. Öğrencilerin metinleri akıcılık yönünden değerlendirildiğinde dört tanesinin yazısında fikir yazmayı denediği ancak devamını getiremediği, dört tanesinin bir fikir oluşturamadığı, sadece bir öğrencinin bir fikir belirttiği görülmüştür. Öğrencilerin genelinde özgün fikirler oluşturamadığı veya özgün fikirler ortaya koymakta yetersiz kaldığı, sadece bir öğrencinin metninde özgün bir fikre yer verdiği tespit edilmiştir. Esneklik ölçütü değerlendirildiğinde öğrencilerin çoğunluğunun metinlerinde farklı fikirlere yer vermediği diğer kısmının ise farklı fikirler ortaya koymaya çalıştıkları ancak başarılı olmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin kullandıkları ortalama kelime sayısı  $\bar{x} = 39,8$  ve cümle sayısı  $\bar{x} = 6,44$  olarak tespit edilmiştir. ÖÖG’li öğrencilerin yaratıcı yazma rubriğinden aldıkları puan ortalamalarına göre bu öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri yönünden zayıf bir performans sergiledikleri bulunmuştur.

Öğrencilerin müdahale öncesi süper kahramanlar konusuna yönelik yazdıkları metinlerin yaratıcı yazma rubriği ile değerlendirilmesi sonucu elde edilen bulgular tablo 4’de sunulmuştur.

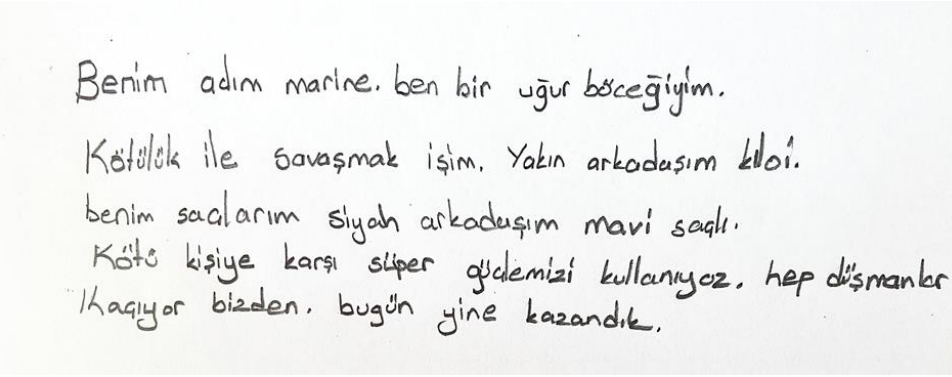
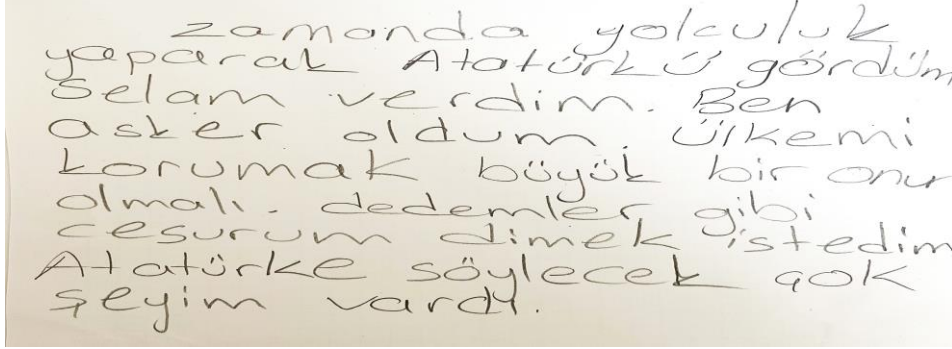
**Tablo 4.** Süper Kahramanlar Konulu Metinlerin Yaratıcı Yazma Rubriği Ön Değerlendirme Bulguları.

Öğrenciler	Akıcılık	Esneklik	Özgünlük	Zenginleştirme	Dış yapı	Örgü	Ortalama puan	Cümle sayısı	Kelime sayısı
Q1	2	1	2	2	2	2	1,83	7	36
Q2	1	1	1	1	1	2	1,17	5	29
Q3	2	1	1	1	1	1	1,17	8	33
Q4	3	3	2	2	2	1	2,17	9	39
Q5	2	2	2	1	1	2	1,67	7	35
Q6	1	1	1	1	1	1	1,00	4	18
Q7	2	2	2	2	2	2	2,00	8	41
Q8	3	3	2	2	2	3	2,50	12	65
Q9	1	1	1	1	1	1	1,00	3	11
Ölçüt ortalaması	1,89	1,67	1,56	1,44	1,44	1,67	1,61	7,00	34,1

Tablo 4’te yer alan bulgulara göre ÖÖG’li öğrencilerin yaratıcı yazma rubriğinden aldıkları puanlar incelendiğinde, öğrencilerin en düşük puan aldığı ölçüt alanlarının sırası ile zenginleştirme ( $\bar{x} = 1,44$ ), yazım ve noktalama kurallarını içeren dış yapı ( $\bar{x} = 1,44$ ) ve özgünlük ( $\bar{x} = 1,56$ ) olduğu görülmüştür. Öğrencilerden iki tanesinin metinlerde en az bir fikir belirttiği, dört öğrencinin fikir oluşturmaya çalıştığı ama yeterli olmadığı, üç öğrencinin ise metinlerde bir ana fikir belirtmediği tespit edilmiştir. Esneklik ölçütü değerlendirildiğinde, beş öğrencinin metinlerde farklı fikirlere yer vermediği, iki öğrencinin farklı fikirlere yer vermeye çalıştığı ancak tam olarak anlatamadıkları ve iki öğrencinin ise farklı fikirler oluşturmayı başardığı görülmüştür. Metin örgüsüne bakıldığında ise sadece bir öğrencinin yazı türüne uygun örgü oluşturduğu diğer

öğrencilerin yarısının kısmen örgü oluşturduğu, yarısının ise yazılan türe uygun örgü yapamadığı, okuyucuların düşünce dizisini izlemekte zorluk çektiği bulunmuştur. Öğrencilerin kullandıkları ortalama kelime sayısı  $\bar{x}=34,1$  ve cümle sayısı  $\bar{x}=7,00$  olarak tespit edilmiştir. ÖÖG’li öğrencilerin yaratıcı yazma rubriğinden aldıkları puan ortalamalarına göre bu öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri yönünden düşük bir performans gösterdikleri bulunmuştur.

Öğrencilerin ön ölçümlerde zamanda yolculuk ve süper kahramanlar konusuna yönelik yazdıkları metinlerden örnekler şekil 1’de sunulmuştur.



**Şekil 1.** ÖÖG’li Öğrencilerin Müdahale Öncesi Yazdıkları Metinler.

ÖÖG’li öğrencilerin müdahale öncesi yazdıkları metinlerde, konuya uygun bir ana fikir oluşturmakta, ana fikri yan fikirler ile esnetmekte ve fikirleri açıklarken ayrıntıya inme aşamasında yetersiz kaldıkları görülmüştür. Öğrencilerin oluşturdukları ilk fikirler yaratıcılıktan uzak ve sıradan durumları içermektedir. Metinlerinde pek çok yazım ve noktalama hataları bulunmuştur. Bir metinde olması gereken başlık, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine hitaben yazılması gereken temel ifadeler müdahale öncesi yazılarında genellikle yer vermemişlerdir. Öğrencilerin metinlerinde kullandıkları cümle ve sözcük sayısı ile kelime çeşitliliğinin zayıf olduğu görülmüştür. Öğrencilerin müdahale öncesi yazdıkları metinlerin yaratıcı yazma yönünde zayıf olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin, RAFT stratejisi öğretimi sonrası zamanda yolculuk konusuna yönelik yazdıkları metinlerin yaratıcı yazma rubriği ile değerlendirilmesi sonucu elde edilen bulgular tablo 5’de sunulmuştur.

**Tablo 5.** Zamanda Yolculuk Konulu Metinlerin Yaratıcı Yazma Rubriği Son Değerlendirme Bulguları.

Öğrenciler	Akıcılık	Esneklik	Özgünlük	Zenginleştirme	Dış yapı	Örgü	Ortalama puan	Cümle sayısı	Kelime sayısı
Q1	3	2	3	3	2	3	2,67	19	101
Q2	3	2	3	2	2	3	2,50	17	96
Q3	2	2	1	2	2	2	1,83	13	64



Q4	3	3	2	3	3	3	2,83	20	108
Q5	3	3	3	3	2	3	2,83	21	113
Q6	2	2	2	3	1	2	2,00	14	91
Q7	3	3	3	3	3	3	3,00	21	103
Q8	3	3	3	3	2	3	2,83	18	95
Q9	2	2	2	1	1	2	1,67	12	62
Ölçüt ortalaması	2,67	2,44	2,44	2,56	2,00	2,67	2,15	17,2	92,6

Tablo 5’de ÖÖG’li öğrencilerin yaratıcı yazma rubriğiyle zamanda yolculuk konulu metinlerinin değerlendirilmesinden aldıkları puanlar verilmiştir. Altı öğrencinin metinlerinde birçok bağlantılı fikre yer vererek akıcılık kriterlerini sağladığı, üç öğrencinin ise oluşturduğu fikirleri arasında bir kopukluk olduğu ve sürekliliği sağlayamadığı görülmüştür. Esneklik ölçütünde, dört öğrencinin metinlerini çeşitli fikirler ile güçlendirdiği, beş öğrencinin ise oluşturmaya çalıştığı fikirleri yeterince açıklayamadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin beş tanesi metinlerinde özgün bir fikre yer vermiştir. Üç öğrenci özgün bir fikir oluşturmakta yetersiz kalırken bir öğrenci metninde özgün bir fikre yer vermemiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun metinlerindeki fikri ayrıntıya inerek açıkladığı, düşüncelerini zenginleştirdiği bulunmuştur. İki öğrencinin detaylı düşünmesine rağmen ayrıntıları açıklamadığı, bir öğrencinin ise yazısında ayrıntılara hiç inmediği görülmüştür. Dış yapı ölçütünden öğrencilerin aldıkları puanlara göre, öğrencilerin çoğunluğu yazım kurallarına kısmen uymuş ve noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanmakta yetersiz kalmıştır. İki öğrencinin metinlerde çok fazla yazım ve noktalama yanlışı tespit edilirken iki öğrencinin yazım ve noktalama kurallarına genellikle uyduğu tespit edilmiştir. Altı öğrencinin yazdıkları metinlerde, başlık, giriş, gelişme ve sonuç bölümleri bulunurken üç öğrencinin metin örgüsüne kısmen uygun bir yapı oluşturduğu görülmüştür. Öğrencilerin kullandıkları ortalama kelime sayısı  $\bar{x} = 92,6$  ve cümle sayısı  $\bar{x} = 17,2$  olarak tespit edilmiştir. ÖÖG’li öğrencilerin yaratıcı yazma rubriğinden aldıkları puan ortalamalarına göre bu öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri yönünden orta düzeyde bir performans gösterdikleri bulunmuştur.

Öğrencilerin, RAFT stratejisi öğretimi sonrası süper kahramanlar konusuna yönelik yazdıkları metinlerin yaratıcı yazma rubriği ile değerlendirilmesi sonucu elde edilen bulgular tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Süper Kahramanlar Konulu Metinlerin Yaratıcı Yazma Rubriği Son Değerlendirme Bulguları

Öğrenciler	Akıcılık	Esneklik	Özgünlük	Zenginleştirme	Dış yapı	Örgütü	Ortalama puan	Cümle sayısı	Kelime sayısı
Q1	3	3	2	3	2	3	2,67	15	90
Q2	3	2	3	2	2	3	2,50	17	91
Q3	2	2	1	2	2	2	1,83	13	86
Q4	3	3	2	3	3	3	2,83	20	97
Q5	3	2	2	3	2	3	2,50	15	88
Q6	2	2	2	2	1	2	1,83	16	81
Q7	3	3	2	3	3	3	2,83	21	104
Q8	3	3	3	3	2	3	2,83	21	101
Q9	3	2	1	1	1	2	1,67	15	74
Ölçüt ortalaması	2,78	2,44	2,00	2,44	2,00	2,67	2,39	17	90,2

Tablo 6’da ÖÖG’li öğrencilerin yaratıcı yazma rubriğiyle süper kahramanlar konulu metinlerinin değerlendirilmesinden aldıkları puanlar verilmiştir. Öğrencilerin yedi tanesinin metinlerde ana fikri oluşturduğu ve fikrin devamını farklı cümleler ile getirdiği görülmüştür. İki öğrenci ise metinlerinde oluşturmak istedikleri fikri tam anlamıyla açıklayamadıkları için akıcılığı sağlayamamıştır. Esneklik boyutunda, dört öğrenci fikirlerini farklı açılardan yaklaşımlarda ifade ederken beş öğrenci fikirlerine alternatif oluşturamayıp kalıp yargıların dışına çıkamadığı

görülmüştür. Öğrencilerin genelinin özgün fikir oluşturmakta yetersiz kaldığı, iki öğrencinin alışılmış dışında orijinal fikirler yazdıkları tespit edilmiştir. Zenginleştirme boyutunda öğrencilerin beş tanesinin kullandıkları ifadeleri ayrıntılar ile genişlettikleri ve konu hakkında derinlemesine bilgi verdikleri görülmüştür. Diğer öğrencilerin fikirlerini genişletmekte yetersiz kaldığı veya ayrıntıları ile konu ile doğru bağdaştıramadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin birçoğunun metinlerinin dış yapısını oluşturan yazım ve noktalama kuralları boyutunda güçlük yaşadığı sadece iki öğrencinin bu boyutta nitelikli bir yapı oluşturduğu görülmüştür. Öğrencilerin genelinin iyi bir metin örgüsü oluşturduğu üç öğrencinin metin örgüsü içindeki aşamalarda eksiklikler olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kullandıkları ortalama kelime sayısı  $\bar{x} = 90,2$  ve cümle sayısı  $\bar{x} = 17$  olarak tespit edilmiştir. ÖÖG'li öğrencilerin yaratıcı yazma rubriğinden aldıkları puan ortalamalarına göre bu öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri yönünden orta düzeyde bir performans gösterdikleri bulunmuştur.

Öğrencilerin son ölçümlerde zamanda yolculuk ve süper kahramanlar konusuna yönelik yazdıkları metinlerden örnekler şekil 2'de sunulmuştur.

**Kurbaga Adam**  
Süper kahramanları her zaman  
süslü canlılardan yapıyorlar. Bir süper  
kahraman güzel olmak zorunda  
değil. Önemli olan süper güçleridir.  
Kurbaga adam hem karada hem  
suda yaşayabilir. Süper gücü esneklik  
ve hızlı olmasıdır. Kurbaga adam  
son model ayakkabısı ile çok hava  
aldır. Büyük düşmanı maskeli yılan  
yine geldi. Ormandaki tüm hayvanlar  
korkuyor ondan. Kurbaga adam  
maskeli yılanı bir ağaca bağladı.  
Maskeli yılan kurbaga adam ile anlaş  
ma yaptı. O günden sonra yılan ormanı  
terk etti. Kurbaga adam düşmanlarla  
savaşmak için her zaman hazır.  
Korunluk güçleri asla tamamen bitmez.

**Dinazorlara Ziyaret**  
Zamanda yolculuk makinasına bindim.  
Milyonlarca yıl geriye gittim. Büyük kuşlar,  
oğaçlar, dinazorlar geziniyordu. Dinazorların  
boyu bir evin üçüncü katı gibiydi. Ot yiyen  
bir dinazora sezsizce yaldastım. Her zaman  
yanımda taşıdığım şekerlerden uzattım.  
Dinazor önce kokladı sonra yaladı. Tadımı  
sevmişe benziyordu. Sonra beni sırtına aldı.  
Ormanın içinde gezintiye çıktık. Ab binmekten  
daha rahat gibi geldi. Dinazordan inince  
ilk insanların yaşadığı mağaralara gittim.  
Duvarlarda resim vardı. İzeride aslan postu,  
fil dişi ve marmut boyunu vardı. Burada  
yaşayan insan ile tanışmayı çok istedim  
ancak zaman makinasının sesini duydum.  
Geri dönme zamanı gelmişti. Zaman makinası  
evime geri getirdi.

**Şekil 2.** ÖÖG'li Öğrencilerin Müdahale Sonrası Yazdıkları Metinler.

Öğrencilerin müdahale sonrası metinlerinde geçen ana karaktere dair daha fazla özellik tanımladıkları, mekan ve zamanı betimlerken ayrıntı verdikleri, cümleler arasındaki anlamsal

kopuklukların azaldığı görülmüştür. Öğrencilerin müdahale sonrası yazdıkları metinlerin yaratıcı yazma yönünden ilerleme gösterdiği ve öğrencilerin kurdukları cümle sayılarında artış olduğu görülmüştür.

ÖÖG’li öğrencilerin müdahale öncesi ve sonrası yazdıkları zamanda yolculuk konulu metinlerin yaratıcı yazma rubriği ile değerlendirilmesi sonucu aldıkları puanların karşılaştırılmasına yönelik bulgular tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Zamanda Yolculuk Konulu Yazdıkları Metinlerden Elde Edilen Verilerin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi.

Deney Grubu		<i>n</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Yaratıcı yazma	Negatif Sıra	0	.00	.00	-2,670	.008
	Pozitif Sıra	9	5,00	45,00		

$p < .05$

Analiz sonuçları incelendiğinde, ÖÖG’li öğrencilerin yaratıcı yazma rubriği ile değerlendirilen zamanda yolculuk konulu metinlerinin ön ölçüm ve son ölçüm puanları arasında ( $Z = -2,670$ ,  $p = .008 < .05$ ) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu bulgu doğrultusunda, öğrencilerin müdahale sonrası yaratıcı yazma becerilerinin anlamlı düzeyde yükseldiği görülmektedir.

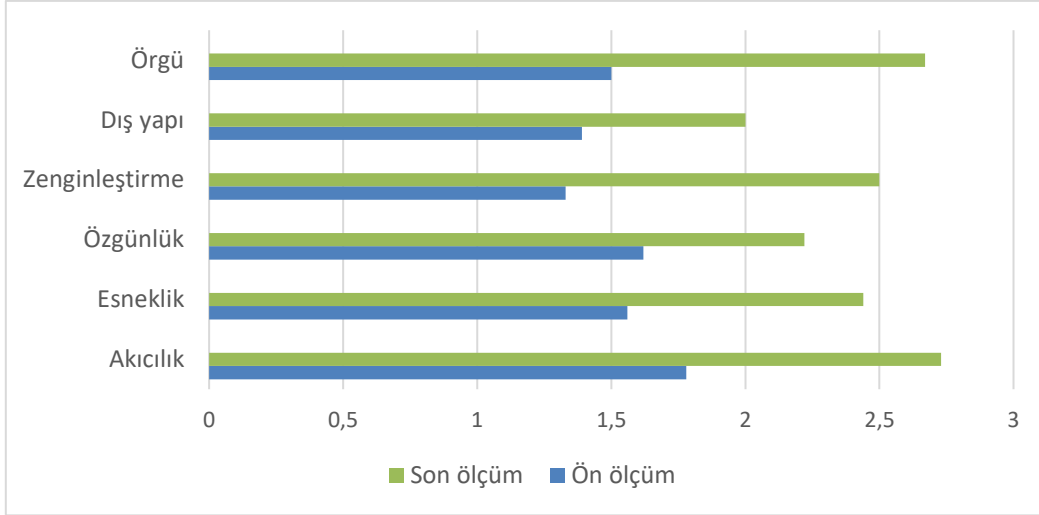
ÖÖG’li öğrencilerin müdahale öncesi ve sonrası yazdıkları zamanda yolculuk konulu metinlerin yaratıcı yazma rubriği ile değerlendirilmesi sonucu aldıkları puanların karşılaştırılmasına yönelik bulgular tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Süper Kahramanlar Konulu Yazdıkları Metinlerden Elde Edilen Verilerin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi.

Deney Grubu		<i>n</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Yaratıcı yazma	Negatif Sıra	0	.00	.00	-2,694	.007
	Pozitif Sıra	9	5,00	45,00		

$p < .05$

Analiz sonuçları incelendiğinde, ÖÖG’li öğrencilerin yaratıcı yazma rubriği ile değerlendirilen süper kahramanlar konulu metinlerinin ön ölçüm ve son ölçüm puanları arasında ( $Z = -2,694$ ,  $p = .007 < .05$ ) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu bulgu doğrultusunda, öğrencilerin müdahale sonrası yaratıcı yazma becerilerinin anlamlı düzeyde yükseldiği görülmektedir.



**Şekil 3.** Yaratıcı Yazma Alt Ölçütleri Ortalama Puan Dağılımı.

ÖÖG’li öğrencilerin müdahale öncesi ve sonrası yazdıkları zamanda yolculuk ve süper kahramanlar konulu metinlerin yaratıcı yazma rubriği ile değerlendirilmesi sonucu aldıkları puan ortalamaları şekil 3’de ki grafikte sunulmuştur. Öğrencilerin yaratıcı yazma ölçütlerindeki gelişimleri incelendiğinde en az puan artışının dış yapı ve özgünlük boyutlarında olduğu, en fazla puan artışının ise zenginleştirme ve metin örgüsü boyutlarında olduğu görülmüştür.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, müdahale öncesi ve sonrası zamanda yolculuk ve süper kahramanlar konulu metinlerinin yaratıcı yazma rubriği ile değerlendirilmesi sonucu ön ölçüm ve son ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın son ölçüm lehine olduğu bulunmuştur. Araştırmacılar tarafından ÖÖG’li öğrencilerin, planlamanın rolünü, özellikle ön planlamayı en aza indiren bir yazma yaklaşımı kullanma eğiliminde oldukları alanyazındaki diğer çalışma bulgularında da mevcuttur (Graham ve Harris, 2002; Harris ve Graham, 2013; İlker ve Melekoğlu, 2017; Özbek ve Tülü, 2022). ÖÖG’li öğrenciler, genellikle planlamayı yazarken yaparlar, bir şekilde uygun olan herhangi bir bilgiyi bellekten toparlar ve onu yazarlar. Bu öğrenciler önceki fikirlerin her birini bir sonrakini teşvik etmek için kullanırlar. Bu durum ÖÖG’li öğrencilerin esnek düşünmesine, farklı fikirler oluşturmasına ve fikirlerini zenginleştirmesine bir engel oluşturmaktadır (Graham, Collins ve Rigby-Wills, 2017; Troia ve Graham, 2002). ÖÖG’li öğrencilerin yazma sürecinde yaşadıkları planlama sorunu, RAFT stratejisinin yazma görevlerini rol, seyirci, format ve konu bileşenlerine dağıtarak planlama yapmaya sevk etmesi sebebi ile müdahale oturumları süresince azaltılmıştır.

ÖÖG’li öğrenciler genel olarak zihinlerindeki fikri geliştirmekte zorlanmaktadır. Akıllarında ifade edebilecekleri bir şey olmasına rağmen fikirlerini ifade etmek veya yazıya dönüştürmek için gerekli olan organizasyonu sağlayamamaktadır (Garcia ve De Caso, 2004; Saddler ve diğerleri, 2018; Troia ve Graham, 2002; Walker ve diğerleri, 2005). RAFT stratejisi ÖÖG’li öğrencilerin yaşadığı bu zihinsel düzenleme sorunu sürecine, öğrencilere sunduğu şablon ve akış ile yardımcı olmaktadır. RAFT stratejisi, öğrencilerin bir konuya dair fikirlerini yazma deneyimi yoluyla sunmalarına olanak tanıyan, bu konudaki düşüncelerini yaratıcı ve ilginç bir şekilde iletmelerine yardımcı olan aynı zamanda öğrencileri cesaretlendiren bir araç olarak değerlendirilmektedir (Murry, 2018; Parilasanti ve diğerleri, 2014). ÖÖG’li öğrencilerin RAFT stratejisi öğretimi müdahale programını tamamladıktan sonra oluşturdukları metinler incelendiğinde, öğrencilerin genelinin yaratıcı yazmanın tüm alt boyutlarında ilerleme gösterdiği bulunmuştur. Öğrenciler, oluşturdukları fikirler arasında bir süreklilik sağlamıştır. Metinlerinde

birbiri ile ilintili birden fazla fikir ve ayrıntılı açıklamalara yer vermişlerdir. İlk metinleriyle karşılaştırıldığında yazılarının içeriklerini zenginleştirdikleri ve özgün fikirler ortaya çıkardıkları görülmüştür. Öğrencilerin metinlerine yazdıkları kelime çeşitliliği ve sayısında artış olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin, bir metnin yapı taşları olan başlık, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yazılarında yer verdiği görülmüştür. ÖÖG’li öğrencilerin müdahale sonrası en fazla gelişme gösterdiği ölçütler zenginleştirme ve metin örgüsü olmuştur. Çalışmada yer alan bir öğrencinin son test ölçümünde cümle sayısında artış olmasına rağmen kelime sayısında azalma olduğu görülmüştür. Metinde, öğrencinin seçtiği kelimelerin niteliğinin arttığı ve anlatmak istediği duruma uygun kelime seçiminin geliştiği böylece daha az kelime ile daha doğru ifadeler kullandığı görülmüştür. Bu durum, RAFT stratejisindeki planlama sürecinin öğrencinin kelimeleri hatırlamasına yardımcı olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Alanyazında yer alan ÖÖG’li öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik yazma öncesi aktif planlama, kendini düzenleme ve organize etme stratejilerinin kullanıldığı diğer çalışmalar ile mevcut çalışmanın bulguları uyum göstermektedir (Datchuk ve Kubina, 2013; Graham, Harris ve McKeown, 2013). ÖGG’li öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için kendini düzenleme stratejisinin kullanıldığı çalışmada öğrencilerin yazılarında kullandıkları cümle sayısında artış olduğu, yazının niteliğinin arttığı ve planlama süresinin kısaldığı bulunmuştur (Saddler, 2006). ÖGG’li öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için organize etme stratejilerinin kullanıldığı çalışma da öğrencilerin yazdıkları hikayelerin kalitesinin arttığı ve daha uzun hikayeler yazdıkları bulunmuştur (Troia ve Graham, 2002). ÖGG’li öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için kendini düzenleme stratejisinin kullanıldığı bir diğer çalışma da öğrencilerin metin örgüsünün geliştiği, paragraflar arası uyumun arttığı bulunmuştur (Laud ve Patel, 2008). ÖGG’li öğrencilerin yazma becerileri ile ilgili yapılmış çalışmaların çoğunluğunda öz düzenleme stratejilerinin kullanıldığı, bazı stratejilerin yazma öncesi becerileri destekleyen ve organize eden stratejiler ile harmanlandığı görülmüştür.

ÖÖG’li öğrencilerin en az gelişim gösterdiği yaratıcı yazma boyutlarının yazım ve noktalama kurallarını içerin dış yapı ile özgünlük ölçütlerinin olduğu bulunmuştur. RAFT stratejisi öğretimi ile öğrencilerin yazılarındaki yaratıcılığın artırılması amaçlanmıştır. Doğrudan yazım ve noktalama kurallarını hedefleyen etkinlikler yürütülmemiştir. Bu sebepten dolayı, öğrencilerin metinlerinde kullandıkları üslup ve yazılarda dolaylı yoldan bir düzelme olsa da oluşan etki diğer ölçütlerin gerisinde kalmıştır. ÖÖG’li öğrenciler zihinlerinde bir fikri toparlayarak, doğru ifadeler ile kâğıda aktarabilmek için oldukça fazla çaba harcamak durumunda kalmaktadır. Öğrencilerin doğru yazma ve kelimeleri hatırlama kaygısı özgün fikirler oluşturma aşamasını geri plana atmaktadır (Baker ve diğerleri, 2003; Outhred, 1989). ÖÖG’li öğrencilerin müdahale öncesinde metinlerini oluştururken yazmakta acele ettikleri, konu üzerine düşünmeden, bir şablon çıkarmadan sadece yazı yazmaya odaklandıkları, sözcükleri heceleme için nadiren kısa aralar verdikleri gözlenmiştir. İlâveten, öğrencilerin yazılı çalışmalarını oluştururken genellikle kâğıdı daha düzgün hale getirmeye, yazım hatalarını düzeltmeye ve bir kelimenin yerini değiştirmeye odaklanmaları dikkat çeken diğer bir durumdur. ÖÖG’li öğrencilerin zekâ düzeyleri normal aralıkta olmasına karşın, yaratıcı yazma rubriği ile metinlerinin değerlendirilmesi ile aldıkları puanlar oldukça düşük bulunmuştur. Öğrencilerin, RAFT stratejisini kullanarak metin oluşturma süreçleri gözlemlendiğinde, genellikle konuyu birkaç dakika gözden geçirdikleri, uygun ve ilginç bir başlık yazmaya gayret ettikleri ve yazım sürecinde sık molalar vererek yazının akışını kontrol ettikleri görülmüştür. Uygun strateji kullanımının ÖÖG’li öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu kabul gören bir gerçekliktir ancak tek bir stratejinin tüm yazma sorunlarına yardımcı olması beklenmemelidir (Graham, Harris ve Larsen, 2001). Harris, Graham ve Mason (2003) tarafından oluşturulan kendini düzenleyici strateji geliştirme (KDSG)’nin odak noktası akademik bir görevi başarıyla tamamlamak için stratejiler öğretmek olmasına rağmen görevi daha iyi anlamak için gereken öz düzenleme prosedürlerinin öğretimini de içermektedir. KDSG stratejisi yazmadan önce bilgileri organize etme adımlarını içermesi yönünden RAFT stratejisi ile benzerlik gösterirken, RAFT strateji, kullanılan bileşenlerin sabit olması ve içeriklerin bir tablo yardımı ile bağlama uygun doldurulması sebebi ile süreci basitleştirerek

KDSG stratejisinden ayrılmaktadır. Yazma sürecini yönetmek için kullanılan öz düzenleme stratejilerinden birisi olan POW+TREE tekniği, yazma sürecini konu, planlama ve oluşturma gibi yönetilebilir parçalara bölerek ve bir metin yapısı oluşturmada öğrencilere yardımcı olmaktadır (Berry ve Mason, 2012). Bu teknik, RAFT stratejinde olduğu gibi planlama aşmasını içermektedir. RAFT stratejisinde, öğrencilerden rol, seyirci, format ve konu bileşenlerini tanımlamaları ve rol tanımlamasında ayrıntıya inmeleri beklenmektedir. POW+TREE stratejisinde, bileşenler daha çok fikir ve konuyu oluşturma, organize etme ve derinleştirme yönelik hazırlıkları içermektedir. RAFT stratejisinde öğrencinin seçtiği formatta fikir ve konu kadar yazma sürecinde ön plana çıkmaktadır. Yazılı çalışmalarda kullanılan format oluşan ürünün yaratıcılığını etkilemektedir. Bu sebeple yaratıcı yazma çalışmalarında fikir ve konu üzerinde çalışan stratejilerden ziyade format ve güçlü fiil kavramı üzerinde çalışan RAFT stratejisinin kullanımının daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, RAFT stratejisi öğretimin ÖÖG’li ortaokul öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu bulunmuştur. Bu çalışma, sınırlı bir örneklem ve sınırlı bir çevre ile gerçekleştirilmiştir. Alanyazında ÖÖG’li öğrencilerin temel yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar olmasına karşılık ÖÖG’li öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine yönelik yapılmış az sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Öğrencilerin performanslarını artırmak için yazma becerisinin her alanına yönelik müdahale programlarının geliştirilmesi alana katkı sağlayacaktır. Bu sebeple, ÖÖG’li öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini etkileyen stratejiler ve değişkenler üzerine yeni çalışmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıyeten RAFT stratejisinin yazma becerileri dışında, sosyal beceriler, öz yeterlilik, akademik veya temel bilimler kökenli çalışmalarda kullanılması da önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Alisa, T. P ve Rosa, R. N. (2013). RAFT as a Strategy for teaching writing functional text to Junior High School students. *Journal of English Language Teaching*, 1(2), 1-9.
- Baker, S., Gersten, R ve Graham, S. (2003). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: Research-based applications and examples. *Journal of learning disabilities*, 36(2), 109-123.
- Bereiter, C ve Scardamalia, M. (1986). Chapter 8: Levels of inquiry into the nature of expertise in writing. *Review of research in education*, 13(1), 259-282.
- Berninger, V. W. (2009). Highlights of programmatic, interdisciplinary research on writing. *Learning disabilities research ve practice*, 24(2), 69-80.
- Berry, A. B., and Mason, L. H. (2012). The effects of self-regulated strategy development on the writing of expository essays for adults with written expression difficulties: Preparing for the GED. *Remedial and Special Education*, 33(2), 124-136.
- Brand, A. G. (1980). Creative writing in English education: An historical perspective. *Journal of education*, 162, (4), 63-82.
- Brookes, I., Marshall, M. (2004). *Good writing guide*. New York: Harap Publishers Ltd.
- Chakraverty, A ve Gautum, K. (2000, July). Dynamics of writing. In *Forum English Teaching* (Vol. 38, No. 3, pp. 22-25).
- Connelly, V., Campbell, S., MacLean, M ve Barnes, J. (2006). Contribution of lower order skills to the written composition of college students with and without dyslexia. *Developmental neuropsychology*, 29(1), 175-196.
- Datchuk, S. M ve Kubina, R. M. (2013). A review of teaching sentence-level writing skills to students with writing difficulties and learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 34(3), 180-192.

- Duman Yegen, G. (2019). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin yaratıcı drama yöntemiyle geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/240608>
- Englert, C. S., Raphael, T. E., Anderson Helene M. Anthony, L. M ve Stevens, D. D. (1991). Making strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education classrooms. *American educational research journal*, 28(2), 337-372.
- Fisher, D ve Frey, N. (2007). A tale of two middle schools: The differences in structure and instruction. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 51(3), 204-211.
- Garcia, J. N ve De Caso, A. M. (2004). Effects of a motivational intervention for improving the writing of children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(3), 141-159.
- Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students' compositions. *Journal of educational psychology*, 82(4), 781-791.
- Graham, S. (1997). Executive control in the revising of students with learning and writing difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 223-234.
- Graham, S. Collins, A. A ve Rigby-Wills, H. (2017). Writing characteristics of students with learning disabilities and typically achieving peers: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 83, 199-218.
- Graham, S ve Harris, K. R. (2002). Prevention and Intervention for Struggling Writers. In M. R. Shinn, H. M. Walkerve G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (pp. 589–610).
- Graham, S., Harris, K. R ve Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research ve Practice*, 16(2), 74-84.
- Graham, S., Harris, K. R ve Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research ve Practice*, 16(2), 74-84.
- Graham, S., Harris, K. R ve McKeown, D. (2013). The writing of students with LD and a meta-analysis of SRSD writing intervention studies: Redux. *Handbook of learning disabilities*, 2, 405-438.
- Groenke, S. L ve Puckett, R. (2006). Becoming environmentally literate citizens. *The Science Teacher*, 73(8), 22-27.
- Hamdani, H., Rahmadhani, N ve Kristiawan, M. (2017). The Effect of Raft (Role, Audience, Format And Topic) Strategy Towards Students' Writing Skill of Recount Text. *Britania Journal of English Teaching*, 1(1) 1-10.
- Harris, K. R ve Graham, S. (2009). Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future. *British Journal of Educational Psychology*, 2(6), 113-135.
- Harris, K. R., and Graham, S. (2013). An adjective is a word hanging down from a noun: Learning to write and students with learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, 63, 65-79.
- Harris, K. R., Graham, S., and Mason, L. H. (2003). Self-regulated strategy development in the classroom: Part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 35(7), 1-16.
- Harris, K. R., Graham, S., Brindle, M ve Sandmel, K. (2009). Metacognition and children's writing. *Handbook of metacognition in education*, 131-153.

- Houck, C. K ve Billingsley, B. S. (1989). Written expression of students with and without learning disabilities: Differences across the grades. *Journal of Learning Disabilities*, 22(9), 561-568.
- İlker, Ö ve Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 443-469.
- Jaben, T. H. (1983). The effects of creativity training on learning disabled students' creative written expression. *Journal of learning Disabilities*, 16(5), 264-265.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (11.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Laud, L. E ve Patel, P. P. (2008). Teach struggling writers to unite their paragraphs. *Teaching Exceptional Children Plus*, 5(1), 2-15.
- Lindawaty, J ve Sada, C. (2014). Implementing raft strategy to enhance students'skill in writing formal letter. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Khatulistiwa*, 3(9), 1-11.
- Meltzer, L ve Krishnan, K. (2007). Executive function difficulties and learning disabilities. Executive function in education: *From theory to practice*, 77-105.
- Meredith, K. S ve Steele, J. L. (2010). *Classrooms of wonder and wisdom: Reading, writing, and critical thinking for the 21st century*. Corwin Press.
- Miles, M. B ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Morris, N. T ve Crump, W. D. (1982). Syntactic and Vocabulary Development in the Written Language of Learning Disabled and Non-Learning Disabled Students at Four Age Levels. *Learning Disability Quarterly*, 5(2), 163-172.
- Murry, F. R. (2018). Teachers use of tools for student success: Challenging learning behaviors. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5(1).
- Nurhidayati, P., Friantary, H., Satrisno, H ve Martina, F. (2022). The Effect of RAFT Strategy on Students' Writing Ability. *Jadila: Journal of Development and Innovation in Language and Literature Education*, 2(4), 470-478.
- Oral, G. (2003). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Outhred, L. (1989). Word processing: Its impact on children's writing. *Journal of learning disabilities*, 22(4), 262-264.
- Özbek, A. B ve Tülü, B. K. (2022). Öğrenme Güçlüğünde Yazılı Anlatımı Desteklemek: Strateji Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 55(2), 541-566.
- Parilasanti, N. M. E., Suarnajaya, I. W ve Marjohan, A. (2014). The effect of RAFT strategy and anxiety upon writing competency of the seventh grade students of SMP Negeri 3 Mengwi in academic year 2013/2014. *Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris Indonesia*, 2(1).
- Saddler, B. (2006). Increasing story-writing ability through self-regulated strategy development: Effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29(4), 291-305.
- Saddler, B., Ellis-Robinson, T ve Asaro-Saddler, K. (2018). Using Sentence Combining Instruction to Enhance the Writing Skills of Children with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 16(2), 191-202.
- Santa, C. M. (1988). *Content Reading Including Study Systems: Reading, Writing and Studying across the Curriculum*. Kendall/Hunt Publishing Company.
- Senn, G. J., McMurtrie, D. H ve Coleman, B. K. (2013). RAFTing with raptors: Connecting science, English language arts, and the Common Core State Standards: RAFT writing



assignments can help students learn content while developing writing and thinking skills. *Middle School Journal*, 44(3), 52-55.

Sharples, M. (1996). *An account of writing as creative design, in the science of writing, theories, methods, individual differences and applications*. Erlbaum: Mahwah, NJ.

Temizkan, M. (2011). The Effect of Creative Writing Activities on the Story Writing Skill. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2), 933-939.

Thomas, C. C., Englert, C. S ve 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. (2006). Writing instruction for students with learning disabilities. *Handbook of writing research*, 324-336.

Troia, G. A ve Graham, S. (2002). The effectiveness of a highly explicit, teacher-directed strategy instruction routine: Changing the writing performance of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(4), 290-305.

Walker, B., Shippen, M. E., Alberto, P., Houchins, D. E ve Cihak, D. F. (2005). Using the expressive writing program to improve the writing skills of high school students with learning disabilities. *Learning Disabilities. Research ve Practice*, 20(3), 175-183.

## **EXTENDED ABSTRACT**

### **Introduction**

Students with learning disabilities perform poorly in writing tasks and generally perceive writing as a challenging task. According to analyses of both writing quality and quantity, and narrative and text structure, students with LD perform lower than their typically developing peers (Englert, Raphael, Anderson, Anthony ve Stevens, 1991). Morris and Crump (1982) stated that compared to their typically developing peers, students with LD use less word variety in their writing, often stop the writing process early, and have difficulty producing multiple factual statements about familiar topics. Students with LD tend to repeat information and produce ideas that are irrelevant (Thomas, Englert ve Gregg, 1987). Students LD do not pay enough attention to the needs of the audience, the organization of the text, the development of rhetorical goals, or the limitations of the subject in their writing (Graham ve Harris, 2002). In addition, they have difficulties in high-level cognitive processes such as goal setting, producing appropriate content, editing their writing, evaluating and reviewing their products. They do little planning when writing, fail to review, and generally do not use self-regulation strategies (Graham, 1997). Students with LD need instructional strategies to help them write more effectively.

Writing difficulties are generally noticed at the fourth-grade level, where writing demands increase and thought-provoking writings such as essays become a necessity (Berninger, 2009). Students with LD may have creative ideas, but may have problems conveying them in writing. Early researchers working on teaching creative writing saw the use of creative writing techniques with special education students as a way to increase both their cognitive flexibility and motivation (Englert et al., 1991; Harris, Graham, Brindle ve Sandmel, 2009). Creative writing, which is directly related to creativity, is the writing of one's ideas and feelings about a particular subject, using their imagination freely (Oral, 2003). Considering the difficulties experienced by students with LD during the writing process, it is thought that one of the effective techniques that can be used to organize their writing and develop their creative writing skills is the RAFT strategy (Parilasanti, Suarnajaya ve Marjohan, 2014).

The RAFT strategy is one of the guided writing strategies that can be applied in writing teaching and can be used to improve students' writing proficiency. This strategy can help students

understand their role as a writer, their audience, various writing formats, and the subject they are writing about (Santa, 1988). It has been stated in the literature that the RAFT strategy facilitates the writing process of students and stimulates creativity (Alisa ve Rosa, 2013; Groenke ve Puckett, 2006; Hamdani, Rahmadhani ve Kristiawan, 2017; Meredith ve Steele, 2010). In this study, it was aimed to examine the effect of RAFT strategy teaching on the creative writing skills of secondary school students with special learning disabilities. Depending on the purpose of the study, the answer to the following question was sought.

Does teaching RAFT strategy to students to use in their writing activities make a significant difference in their creative writing skills?

### **Method**

This study was planned on the pretest-posttest single-group design, which is one of the quasi-experimental research methods. RAFT strategy teaching was applied to the students in the study group as an independent variable. The writing activities of the students before and after the instruction were evaluated with the creative writing evaluation rubric.

The study group consists of a total of 9 students, 5 girls and 4 boys, who go to secondary school in the 2022-2023 academic year and have a diagnosis of special learning disability. The average intelligence score of the students in the WISC-4 intelligence test is 97.2. One of the students has students do not have any additional diagnosis.

Before and after the application, students were asked to write an article about time travel and superheroes. There are no restrictions in terms of the formats they will use in their writings. The texts written by the students were evaluated with the "creative writing rubric" developed by Duman Yegen (2019).

### **Results**

When the Wilcoxon analysis results were examined, it was seen that there was a significant difference between the pre-measurement and post-measurement scores ( $Z=-2.670$ ,  $p=.008<.05$ ) of the time travel-themed texts evaluated with the creative writing rubric of the students with SLD. In line with this finding, it is seen that the creative writing skills of the students increased significantly after the intervention.

When the Wilcoxon analysis results were examined, it was seen that there was a significant difference between the pre-test and post-measurement scores ( $Z=-2.694$ ,  $p=.007<.05$ ) of the texts on superheroes evaluated with the creative writing rubric of the students with SLD. In line with this finding, it is seen that the creative writing skills of the students increased significantly after the intervention.

The average score obtained by the students with LD as a result of the evaluation of the texts on time travel and superheroes written before and after the intervention with the creative writing rubric is presented in the graph in figure 1. When the development of the students in the creative writing criteria was examined, it was seen that the least score increase was in the grammar and originality dimensions, and the highest score increase was in the enrichment and pattern dimensions.

### **Discussion and Conclusion**

In the texts written by the students with LD before the intervention, it was observed that they were insufficient in forming a main idea suitable for the subject, stretching the main idea with side ideas, and going into detail while explaining the ideas. The first ideas formed by the students include uncreative and ordinary situations. Many spelling and punctuation errors were found in the texts. In their pre-intervention writings, they generally did not include the basic statements that should be addressed to the title, introduction, development and conclusion sections that should be in a text. In the preliminary evaluation, it was seen that the number of sentences and words used by the students in their texts and the variety of words were weak.

When the texts created by the students with LD after completing the RAFT strategy teaching intervention program were examined, it was found that the students in general showed progress in all sub-dimensions of creative writing. The students provided a continuity between the ideas they formed. They included more than one related idea and detailed explanations in their texts. When compared with their first texts, it was seen that they enriched the content of their writings and revealed original ideas. It has been determined that there is an increase in the variety and number of words written by the students in their texts. The findings of the current study are consistent with other studies in the literature in which strategy teaching was conducted to improve the writing skills of students with LD (Baker et al., 2003; Datchuk ve Kubina, 2013; Garcia ve De. Caso, 2004; Graham et al., 2001; Saddler, 2006; Saddler et al., 2018; Troia ve Graham, 2002; Walker et al., 2005).

As a result, it was found that teaching the RAFT strategy had a positive effect on the writing skills of secondary school students with LD. This study was carried out with a limited sample and a limited environment. In the literature, it has been seen that there are few studies on the creative writing skills of students with LD. For this reason, it is recommended to conduct new studies on the strategies and variables that affect the creative writing skills of students with LD. In addition to writing skills, the RAFT strategy is also recommended to be used in social skills, self-efficacy, academic or basic science-based studies.