



**FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM STRATEJİSİ OLARAK  
KULLANILAN DİJİTAL ÖYKÜ KARTLARININ ÖĞRENME  
GÜÇLÜĞÜ OLAN VE ÜSTÜN ZEKALİ ÖĞRENCİLERİN ÖYKÜ  
YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

**İrem Akçayır**

**DOKTORA TEZİ**

**ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**ÖZEL EĞİTİM BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**MAYIS, 2025**

## TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### YAZARIN

Adı : İrem

Soyadı : Akçayır

Bölümü : Özel Eğitim

İmza :

Teslim Tarihi : .../.../2025

### TEZİN

Türkçe Adı : Farklılaştırılmış Öğretim Stratejisi Olarak Kullanılan Dijital Öykü Kartlarının Öğrenme Güçlüğü Olan ve Üstün Zekalı Öğrencilerin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi

İngilizce Adı : The Effect of Digital Story Cards Used as a Differentiated Instruction Strategy on the Story-Writing Skills of Students with Learning Disabilities and Gifted Students

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: İrem Akçayır

İmza:

## JÜRİ ONAY SAYFASI

İrem Akçayır tarafından hazırlanan “Farklılaştırılmış Öğretim Stratejisi Olarak Kullanılan Dijital Öykü Kartlarının Öğrenme Güçlüğü Olan ve Üstün Zekalı Öğrencilerin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman (Başkan):** Doç. Dr. Mahmut Çitil

(Üstün Zekalılar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) .....

**Üye:** Prof. Dr. Mustafa Yıldız

(Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) .....

**Üye:** Prof. Dr. Ahmet Bildiren

(Özel Yetenekliler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi).....

**Üye:** Prof. Dr. Hatice Yıldız Durak

(Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Necmettin Erbakan Üniversitesi).....

**Üye:** Doç. Dr. Alper KAŞKAYA

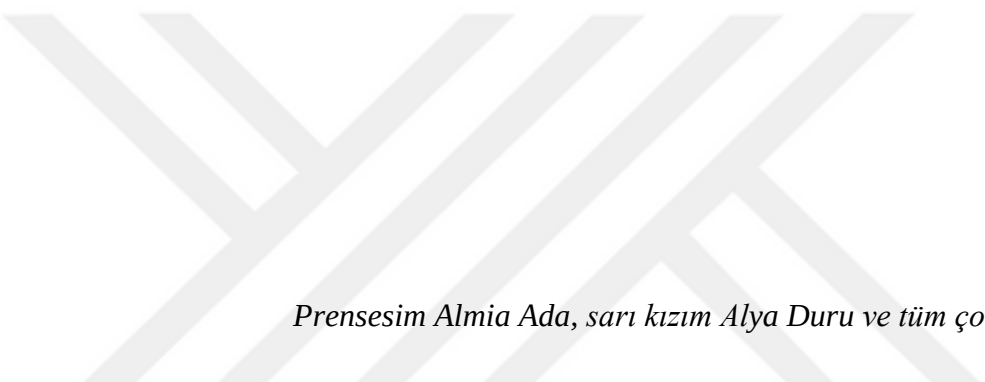
(Üstün Zekalılar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) .....

Tez Savunma Tarihi: .../.../2025

Bu tezin Özel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü .....



*Prensesim Almia Ada, sarı kızım Alya Duru ve tüm çocuklara...*

## TEŞEKKÜR

Doktora tez sürecimin her aşamasında karşılaştığım zorlukları aşmamda daima yanımda olan; yalnızca akademik danışmanlığını değil, aynı zamanda güçlü bir manevi desteği de esirgemeyen saygıdeğer hocam Doç. Dr. Mahmut Çitil'e en içten şükranlarımı sunarım. Kendisinin rehberliğinde yürüttüğüm bu bilimsel yolculuk, yalnızca tez çalışmamla sınırlı kalmamış; ulusal düzeyde gerçekleştirilen bilimsel projelere ve akademik çalışmalara aktif biçimde katılma imkânı da sunmuştur. Hocamın yüksek bilimsel titizliği, sorgulayıcı yaklaşımı ve akademik üretkenliği, beni yalnızca bir araştırmacı olarak değil, aynı zamanda bilimsel topluluğa katkı sunan bir birey olarak da geliştirmiştir. Ortaya koyduğu vizyoner bakış açısı ve araştırma etiğine olan bağlılığı hem bireysel hem de ortak akademik üretimlerimizde belirleyici bir rol oynamıştır. Kendisiyle birlikte çalışmak, akademik yaşamım boyunca taşıyacağım önemli bir ayrıcalık ve ilham kaynağı olmuştur. Tüm emekleri, güveni ve katkıları için sonsuz minnet ve saygıyla teşekkür ederim.

Üstün zekâlılar eğitimine dair kuramsal derinliğimi artırmamda ve araştırmamı bu alandaki güncel literatürle sağlam temellere oturtmamda özverili rehberliğini esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Ahmet Bildiren'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Kendisi, eleştirel düşünme ve çok boyutlu değerlendirme yaklaşımıyla, çalışmamın kavramsal çerçevesini zenginleştiren nitelikli katkılarda bulunmuş; araştırma sorularımın özgün ve disiplinlerarası bir perspektifle şekillenmesinde belirleyici rol oynamıştır.

Eğitim teknolojileri alanındaki yolculuğumda, her görüşmemizde ilham kaynağı olan, akademik merakımı sürekli besleyen ve bitmek bilmeyen sorularıma sabırla yanıt vererek rehberlik eden Sayın Prof. Dr. Hatice Yıldız Durak hocama sonsuz şükranlarımı iletirim. Hocamın vizyoner bakışı ve dijital pedagojiye dair güncel yaklaşımları, tezimin teknoloji entegrasyonu boyutuna bilimsel derinlik kazandırmış, yöntemsel tercihlerimin yenilikçi bir çizgide şekillenmesine önemli katkılarda bulunmuştur.

Tez konumun belirlenme sürecinde sunduğu ufuk açıcı öneriler ve yapıcı eleştirilerle akademik yönelimimi netleştirmemde büyük pay sahibi olan Sayın Prof. Dr. Mustafa Yıldız

hocama da teşekkürü bir borç bilirim. Kendisinin titiz değerlendirmeleri, çalışmamın özgün değerini artırmış; araştırma tasarımı uygulanabilir, nitelikli ve bilimsel geçerliliği yüksek bir yapıya kavuşmasını sağlamıştır.

Araştırmamın nitel analiz aşamasında sergilediği çözüm odaklı yaklaşımı ve metodolojik uzmanlığıyla sürecime kıymetli katkılar sunan Sayın Doç. Dr. Alper Kaşkaya hocama ayrıca müteşekkirim. Onun sağladığı teknik destek ve analitik bakış açısı, verilerimin derinlemesine yorumlanmasını kolaylaştırmış; çalışmamın güvenilirliğini ve bilimsel titizliğini üst düzeye çıkarmıştır.

Adı geçen tüm hocalarımdan özverili emekleri, rehberlikleri ve akademik katkıları, tez çalışmamın hem kuramsal hem de uygulamalı yönlerinin olgunlaşmasında temel teşkil etmiştir. Destekleri, ilham verici yaklaşımları ve paylaştıkları engin bilgi birikimleri için kendilerine saygı ve minnetle teşekkür ederim.

Tezimin yazım ve veri toplama aşamalarında maddi-manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyerek her daim motivasyonumu yüksek tutmamı sağlayan saygıdeğer arkadaşlarım Alparslan Karabulut, Emin Kalaylı, Furkan Akdağ ve Deniz Başak Biber'e içten teşekkürlerimi sunarım. Doktora eğitimim boyunca omuz omuza çalıştığım, özellikle tez sürecinde bilgi ve deneyimlerimizi karşılıklı paylaşarak akademik serüvenimi zenginleştiren Merve Özdemir Kılınç'a da en samimi teşekkürlerimi ve gönülden minnetimi ifade etmek isterim; değerli katkıları ve moral desteği, bu çalışmanın başarıyla tamamlanmasına önemli ölçüde güç katmıştır.

Ömrüm boyunca üzerimde titreyen, sevincimi kendi sevinçlerinin üstüne koyan, bugünlere erişmemde eşsiz pay sahibi olan kıymetli annem **Meral Akçayır**, her sıkıntıda tereddütsüz yanıma koşan ve gölgesinde daima güven bulduğum sevgili babam **İbrahim Akçayır** ile kardeşim olmasından büyük gurur duyduğum, neşemi paylaşarak yolculuğumu güzelleştiren canım “kara kız” **Selin Zeynep Akçayır'a** içten **teşekkürlerimi** ve derin **minnettarlığımı** sunarım; varlıkları, hem kişisel mutluluğumun hem de akademik direncimin vazgeçilmez dayanağı olmuştur.

Hayatımı paylaştığım, her adımda huzur bulduğum ve tez sürecim boyunca motivasyonumu daima diri tutan sevgili eşim **Selvi Sevd Akçayır'a** gönülden **teşekkür ederim**; araştırmanın en yoğun ve yorucu dönemlerinde dahi gösterdiği sarsılmaz destek, derin anlayış ve koşulsuz sevgisi, bu zorlu akademik yolculukta bana adeta bir ışık olmuştur. Gece yaralarına dek süren yazım ve veri analiz oturumlarında sabırla yanımda kalması, bazen bir

fincan kahveyle bazen de cesaret dolu birkaç sözcükle moralimi yükseltmesi, başarımın en kıymetli dayanaklarından biridir. Aynı zamanda aile sorumluluklarımızı özveriyle üstlenerek bana çalışma alanı ve zamanı tanıması, araştırmamın bilimsel niteliğini korumamda belirleyici rol oynamıştır. Ayrıca geleceğe dair umutlarımı çoğaltan, varlıklarıyla her an kalbimi sevgiyle dolduran göz bebeğim kızlarım **Almila Ada** ve **Alya Duru**'ya da yürekten **minnettarım**; masum gülüşleri ve bitmek bilmeyen merakları, emeklerime anlam katan ve eğitim bilimine dair idealimi pekiştiren en kıymetli ilham kaynağıdır. Onların hayal gücü ve öğrenme heyecanı, çalışmalarımnda çocukların eğitime katkıda bulunma hedefimi sürekli canlı tutmuş, karşılaştığım güçlükleri aşmam için bana benzersiz bir güç vermiştir.

İrem AKÇAYIR

**FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM STRATEJİSİ OLARAK  
KULLANILAN DİJİTAL ÖYKÜ KARTLARININ ÖĞRENME  
GÜÇLÜĞÜ OLAN VE ÜSTÜN ZEKALİ ÖĞRENCİLERİN ÖYKÜ  
YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ  
(Doktora Tezi)**

**İrem Akçayır  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
Mayıs 2025**

**ÖZ**

Bu araştırma, tablet aracılığıyla sunulan dijital öykü kartlarının öğrenme güçlüğü olan ve üstün yetenekli öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Günümüz eğitim sistemlerinde bireysel farklılıkların gözetilmesi ve öğrenme sürecinin bireyselleştirilmesi giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, yazılı anlatım sürecinde bilişsel ve dil becerileri açısından çeşitli zorluklarla karşılaşırken, üstün yetenekli öğrenciler ise daha yaratıcı ve karmaşık yapılar oluşturma eğilimindedirler. Bu farklı öğrenme profillerine yönelik destekleyici materyallerin geliştirilmesi, yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkili bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, dijital öykü kartları, bireyselleştirilmiş öğretim uygulamalarıyla öğrencilere destek sunarak, onların yazma sürecine aktif katılımını artırmayı hedeflemektedir. Bu çalışmada, tek denekli araştırma desenlerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama deseni kullanılarak, dijital öykü kartlarının yazılı anlatım becerilerine etkisi deneysel olarak incelenmiştir. Çalışma, Ankara ilinde bir Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde öğrenim gören toplam altı öğrenci (üç üstün yetenekli ve üç öğrenme güçlüğü olan öğrenci) ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yazma becerileri, öğretim sürecinin her aşamasında ürettikleri yazılı ürünler değerlendirilerek ölçülmüştür. Çalışmanın amacı, dijital öykü kartlarının farklı öğrenme profillerine sahip öğrenciler üzerinde nasıl bir etki yarattığını belirlemek ve öğretmenlerin bu materyalleri sınıf içi öğretimde nasıl daha etkili kullanabileceklerine dair öneriler sunmaktır. Bu amaçla dijital öykü kartları sarı, mavi ve kırmızı olmak üzere üç kategoride

hazırlanmıştır. Sarı kategori desteklenmesi gereken öğrenciler için temel öykü öğelerini içeren kartlardır. Mavi kartlar, ortalama başarılı olan öğrenciler için hazırlanmış ve sarı kartlar ile birlikte kullanılarak öğrencilere öğeler açısından zengin öyküler oluşturmayı hedeflemektedir. Kırmızı kartlar diğer tüm kartlarda birlikte kullanılarak ortalamanın üzerinde olan ve üstün zekalı öğrencilerin yaratıcılıklarını artırmayı hedefleyen öykü öğelerine sahip kartlardır. Araştırmanın ilk aşaması olan ihtiyaç analizinde, dijital öykü kartlarına duyulan gereksinimi belirlemek amacıyla sosyal medya platformlarından veri kazıma (web scraping) yöntemiyle içerik toplanmış ve öğretmen görüşleri ile karşılaştırılmıştır. Bu süreçte metin madenciliği, duygu analizi ve konu modellemesi gibi doğal dil işleme (DDİ) teknikleri kullanılmıştır. Web kazıma verileri analiz edilerek, eğitimcilerin yazılı anlatım becerileri ile ilgili dijital araç kullanımına dair eğilimleri belirlenmiş ve öğretmen görüşleriyle birleştirilerek dijital öykü kartlarının eğitimde nasıl bir boşluğu doldurabileceği değerlendirilmiştir. Deneysel uygulama sürecinde, öğrencilere dijital öykü kartları aracılığıyla farklılaştırılmış yazma etkinlikleri sunulmuş ve öğrencilerin yazılı anlatım performansları sistematik bir şekilde değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yazma performanslarını ölçmek amacıyla Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği (Coşkun, 2005) ve 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği (Özkara, 2007) kullanılmıştır. Öğretim sürecinin her aşamasında öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek amacıyla oturum bazlı analizler gerçekleştirilmiş ve performans değişimleri zaman serili çizgisel grafiklerle görselleştirilmiştir. Yoklama evreli çoklu yoklama deseni kullanılarak gerçekleştirilen deneysel uygulamada, öğrencilerin yazma becerilerinde meydana gelen gelişmeler grafiksel analiz yöntemleriyle yorumlanmıştır. Araştırmada ayrıca sosyal geçerlik verileri toplanmış ve betimsel analiz teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin dijital öykü kartlarına yönelik algıları, öğretmenlerin uygulamaya ilişkin görüşleri ve ailelerin çocuklarının yazma sürecine dair gözlemleri analiz edilerek, dijital öykü kartlarının öğretim ortamlarında nasıl bir etki yarattığı detaylı şekilde incelenmiştir. Bu analizler sonucunda, dijital öykü kartlarının yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hem öğrenme güçlüğü olan hem de üstün yetenekli öğrenciler için etkili bir araç olduğu ortaya konmuştur. Özellikle, öğrencilerin yazılı anlatım süreçlerinde daha yaratıcı, yapılandırılmış ve akıcı metinler oluşturdukları, yazma kaygılarının azaldığı ve sürece daha fazla motive oldukları gözlemlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, dijital öykü kartlarının bireyselleştirilmiş öğretim stratejileriyle birleştirilerek yazma becerilerini geliştirmede güçlü bir araç olarak kullanılabileceği öngörülmektedir. Araştırma, öğretmenlerin dijital öykü kartlarını sınıf içi öğretimde nasıl daha etkili şekilde kullanabileceklerine dair öneriler sunmakta ve öğrenme güçlüğü yaşayan ya da üstün yetenekli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin desteklenmesine yönelik uygulamalara ışık tutmaktadır. Sonuç olarak, bu çalışma eğitimde teknoloji destekli materyallerin önemini vurgulamakta ve dijital öykü kartlarının, öğrenme güçlüğü olan ve üstün yetenekli öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik öğretim süreçlerinde etkili bir şekilde kullanılabileceğini ortaya koymaktadır. Bu araştırma, gelecekte farklı öğrenci grupları ve öğretim ortamlarında dijital destekli yazma uygulamalarının daha kapsamlı şekilde değerlendirilmesine yönelik öneriler sunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler** : Dijital öykü kartları, tablet destekli yazma, farklılaştırılmış öğretim, öğrenme güçlüğü, üstün yetenekli öğrenciler, yazılı anlatım becerileri, web kazıma, metin madenciliği.

**Sayfa Adedi** : xviii + 237

**Danışman** : Doç. Dr. Mahmut Çitil

**THE EFFECT OF DIGITAL STORY CARDS USED AS A  
DIFFERENTIATED INSTRUCTION STRATEGY ON THE  
STORY-WRITING SKILLS OF STUDENTS WITH LEARNING  
DISABILITIES AND GIFTED STUDENTS  
(Ph.D Thesis)**

**Irem Akcayir  
GAZI UNIVERSITY  
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES  
May 2024**

**ABSTRACT**

This study aims to determine the effect of digital story cards presented via tablets on the written expression skills of students with learning difficulties and gifted students. In modern education systems, considering individual differences and personalizing the learning process is becoming increasingly important. Students with learning difficulties face cognitive and linguistic challenges in written expression, while gifted students tend to create more complex and creative structures. Developing supportive materials tailored to these different learning profiles is considered an effective approach to improving writing skills. In this context, digital story cards aim to support students through individualized instructional practices, enhancing their active participation in the writing process. In this study, a multiple-baseline design, one of the single-subject research designs, was used to experimentally examine the effects of digital story cards on written expression skills. The study was conducted in Ankara, involving six students (three gifted and three with learning difficulties) from a Science and Arts Center (BİLSEM) and a special education and rehabilitation center. The students' writing skills were assessed at each stage of instruction through their written products. The objective was to determine the effects of digital story cards on students with different learning profiles and provide recommendations on how teachers can use these materials more effectively in classroom instruction. For this purpose, the digital story cards were designed in three categories: yellow, blue, and red cards. Yellow cards contained fundamental story elements and were intended for students requiring additional support. Blue cards were designed to be used alongside the yellow cards to help students construct

richer stories, particularly for those performing at an average level. Red cards incorporated elements from all previous categories and aimed to enhance the creativity of students performing above the average and those identified as gifted. In the first phase of the study (needs analysis), web scraping techniques were used to collect data from social media platforms, and these findings were compared with teacher opinions. Natural language processing (NLP) techniques such as text mining, sentiment analysis, and topic modeling were employed in this process. The web scraping data were analyzed to identify trends in educators' attitudes toward digital tools for developing writing skills, and the results were integrated with teacher opinions to assess the necessity of digital story cards in education. During the experimental phase, students engaged in differentiated writing activities using digital story cards, and their written expression performance was systematically assessed. The Story Elements Evaluation Scale (Coşkun, 2005) and the 6+1 Analytic Writing and Assessment Scale (Özkara, 2007) were used to measure students' writing performance. Session-based analyses were conducted at each stage of instruction, and changes in performance were visualized using time-series line graphs. The multiple-baseline design allowed for the examination of students' writing skill development through graphical analysis methods. Additionally, social validity data were collected and analyzed using descriptive analysis techniques. Students' perceptions of digital story cards, teachers' views on implementation, and parents' observations regarding their children's writing progress were examined in detail. The findings demonstrated that digital story cards are an effective tool for enhancing written expression skills in both students with learning difficulties and gifted students. Notably, students showed increased creativity, structured and fluent text production, reduced writing anxiety, and greater motivation for writing. Based on the results, digital story cards are suggested as a powerful tool for improving writing skills through individualized instructional strategies. The study provides insights into how teachers can effectively integrate digital story cards into classroom instruction and highlights the potential of these materials to support written expression skills in students with learning difficulties and gifted students. In conclusion, this research emphasizes the importance of technology-assisted materials in education and demonstrates that digital story cards can be effectively used to address the individual learning needs of students with learning difficulties and gifted students. Furthermore, the study offers recommendations for future research on the use of digital-assisted writing applications in various student groups and instructional settings.

**Key Words** : Digital story cards, tablet-assisted writing, differentiated instruction, learning disabilities, gifted students, written expression skills, web scraping, text mining.

**Page Number** : xviii + 237

**Supervisor** : Assoc. Prof. Dr. Mahmut Citil

## İÇİNDEKİLER

|                                              |      |
|----------------------------------------------|------|
| TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... | i    |
| ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....           | ii   |
| JÜRİ ONAY SAYFASI.....                       | iii  |
| TEŞEKKÜR.....                                | v    |
| ÖZ .....                                     | viii |
| ABSTRACT .....                               | x    |
| İÇİNDEKİLER.....                             | xii  |
| TABLolar LİSTESİ .....                       | xvi  |
| ŞEKİLLER LİSTESİ.....                        | xvii |
| BÖLÜM I .....                                | 1    |
| GİRİŞ.....                                   | 1    |
| 1.1. Problem Durumu .....                    | 1    |
| 1.2. Araştırmanın Amacı .....                | 14   |
| 1.3. Araştırmanın Önemi.....                 | 16   |
| 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları .....       | 25   |
| 1.5. Araştırma Varsayımları .....            | 26   |
| BÖLÜM II.....                                | 27   |
| İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....                     | 27   |
| 2.1. Farklılaştırılmış Öğretim.....          | 27   |

|                                                                                  |           |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 2.1.1. Farklılaştırılmış Öğretimin Kuramsal Temelleri.....                       | 34        |
| 2.1.2. TYMM Uyarlanmış Farklılaştırılmış Öğretim Modeli .....                    | 36        |
| 2.1.2.1. Destekleme Stratejileri.....                                            | 37        |
| 2.1.2.2. Zenginleştirme Stratejileri.....                                        | 39        |
| 2.1.3. TYMM Kapsamında Türkçe Dersi Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamaları ..... | 42        |
| 2.1.4. Kapsayıcı Sınıflarda Farklılaştırılmış Öğretim .....                      | 47        |
| 2.2. Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler .....                                       | 53        |
| 2.3. Üstün Zekâlı Öğrenciler .....                                               | 55        |
| 2.4. Yazma Becerileri .....                                                      | 57        |
| <b>BÖLÜM III .....</b>                                                           | <b>61</b> |
| <b>YÖNTEM.....</b>                                                               | <b>61</b> |
| 3.1. Araştırma Modeli.....                                                       | 61        |
| 3.1.1. Tek Denekli Araştırma Deseni ve Üstün Yeteneklilerin Eğitimi.....         | 67        |
| 3.2. Araştırmanın Katılımcıları .....                                            | 68        |
| 3.2.1. Öğrenci Katılımcılar .....                                                | 68        |
| 3.2.1.1. Önkoşul Beceriler .....                                                 | 69        |
| 3.2.2. Öğretmen Katılımcılar .....                                               | 70        |
| 3.2.3. Katılımcı Seçim Süreci ve Örneklem Yöntemi.....                           | 70        |
| 3.3. Veri Toplama Araçları .....                                                 | 71        |
| 3.3.1. Dijital Öykü Kartları Tablet Uygulaması.....                              | 71        |
| 3.4. Tablet Uygulaması Uyarlanması .....                                         | 75        |
| 3.4.1. Öğrenci Yazma Performansını Değerlendirmek İçin Kullanılan Ölçekler ..... | 77        |
| 3.4.2. İhtiyaç Analizi İçin Kullanılan Web Kazıma Aracı.....                     | 79        |
| 3.5. Verilerin Toplanması.....                                                   | 81        |

|                                                                                          |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 3.5.1. İlk Aşama: İhtiyaç Analizi İçin Verilerin Toplanması .....                        | 82        |
| 3.5.2. İkinci Aşama: Tek Denekli Deneysel Desen Uygulama İçin Verilerin Toplanması ..... | 83        |
| 3.6. Verilerin Analizi .....                                                             | 86        |
| 3.6.1. İhtiyaç Analizi Verilerinin Analizi .....                                         | 86        |
| 3.6.1.1. Web Kazıma (Web Scraping) Verilerinin Analizi.....                              | 86        |
| 3.6.1.2. Öğretmen Görüşlerinin Analizi.....                                              | 87        |
| 3.6.2. Deneysel Uygulama ve Veri Analizi .....                                           | 87        |
| 3.6.2.1. Etkililik Verilerinin Analizi .....                                             | 88        |
| 3.6.2.2. Tek Denekli Araştırma İçin Veri Örüntüsü Analizi.....                           | 88        |
| 3.6.2.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi.....                                        | 89        |
| 3.6.3. Güvenirlik Verilerinin Analizi.....                                               | 89        |
| 3.6.3.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik Analizi .....                                      | 89        |
| 3.6.3.2. Uygulama Güvenirliği Analizi.....                                               | 90        |
| <b>BÖLÜM IV .....</b>                                                                    | <b>92</b> |
| <b>BULGULAR .....</b>                                                                    | <b>92</b> |
| 4.1. İhtiyaç Analizine İlişkin Bulgular.....                                             | 92        |
| 4.1.1. EğitimHane Sitesi Analizleri .....                                                | 101       |
| 4.1.2. Dijital Öykü Yazma Çalışmalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri.....                  | 105       |
| 4.2. Deneysel Sürece İlişkin Bulgular .....                                              | 113       |
| 4.2.1. Öykü Kalitesine İlişkin Bulgular .....                                            | 113       |
| 4.2.1.1. Katılımcılar Arası Karşılaştırma .....                                          | 117       |
| 4.2.1.2. Katılımcılar Arası Karşılaştırma .....                                          | 121       |
| 4.2.2. Öykü Ögelerine İlişkin Bulgular .....                                             | 123       |
| 4.2.2.1. Katılımcılar Arası Karşılaştırma .....                                          | 127       |
| 4.2.2.2. Katılımcılar Arası Karşılaştırma .....                                          | 133       |

|                                                                                                            |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.3. Sosyal Geçerlilik Bulguları.....                                                                      | 135        |
| 4.3.1. Dijital Öykü Kartlarının Öğrenme Güçlüğü Çeken ve Üstün Zekalı Öğrenciler Üzerindeki Etkileri ..... | 135        |
| 4.3.1.1. Sosyal Geçerlilik Soruları, Temalar ve Öğrenci Alıntıları.....                                    | 137        |
| 4.3.2. Öğretmen Görüşleri.....                                                                             | 138        |
| <b>BÖLÜM V .....</b>                                                                                       | <b>142</b> |
| <b>TARTIŞMA .....</b>                                                                                      | <b>142</b> |
| 5.1. İhtiyaç Analizine İlişkin Bulguları .....                                                             | 146        |
| 5.2. Deneysel Sürece ilişkin Bulgular.....                                                                 | 157        |
| 5.3. Üstün Zekalı Öğrencilerin Öykü Öğeleri Kullanımları .....                                             | 164        |
| 5.4. Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öykü Öğeleri Kullanımları .....                                     | 166        |
| <b>KAYNAKLAR.....</b>                                                                                      | <b>178</b> |
| <b>EKLER.....</b>                                                                                          | <b>208</b> |
| Ek 1. Pilot Uygulama Görselleri .....                                                                      | 209        |
| Ek 2. Dijital Öykü Kartları .....                                                                          | 218        |
| Ek 3. Öykü Kartları Materyal Rehberi.....                                                                  | 222        |
| Ek 4. Dijital Öykü Kartları ile Yazma Süreci Öğretim Planı .....                                           | 227        |
| Ek 5. Öykü Kartları Hazırlık Çalışması Uzman Görüşü Formu .....                                            | 229        |
| Ek 6. İzinler.....                                                                                         | 235        |

## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                                                                                      |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 1 TYMM İlkokul Türkçe Programında Yer Alan Metne Yönelik ve Öyküleyici Metine Yönelik Yazılı İfade Becerileri Kazanımları (1–4. Sınıflar)..... | 17  |
| Tablo 2 TYMM Ortaokul Türkçe Programında Sınıf Seviyelerine Göre Metin Türlerinin Temalar Arasında Dağılımı .....                                    | 20  |
| Tablo 3 Kaynaştırma Okullarındaki Öğrenci Sayısı .....                                                                                               | 22  |
| Tablo 4 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Farklılaştırma İçeriği .....                                                                           | 42  |
| Tablo 5 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programından Farklılaştırma Örnekleri .....                                                                    | 43  |
| Tablo 6 Değerlendirilen Tablet–Kalem Alternatifleri .....                                                                                            | 74  |
| Tablo 7 Web Kazıma Arama Anahtar Kelimeleri .....                                                                                                    | 82  |
| Tablo 8 Yazma Kalitesi-Kaygısı ve Öykü Öğeleri Kodlamalarına İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Yüzdeleri .....                                    | 90  |
| Tablo 9 Facebook Platformuna Ait Etkileşim Verileri .....                                                                                            | 92  |
| Tablo 10 X Platformuna Ait Etkileşim Verileri.....                                                                                                   | 93  |
| Tablo 11 Facebook ve X Etkileşim Karşılaştırması.....                                                                                                | 93  |
| Tablo 12 İncelenen Anahtar Kelimelerin Kullanım Sıklıkları .....                                                                                     | 98  |
| Tablo 13 Kelime Frekansları ve Korelasyon Matrisi .....                                                                                              | 99  |
| Tablo 14 Kategori Bazında Dosya Sayıları .....                                                                                                       | 102 |
| Tablo 15 Kategori ve Yıl Bazında Dosya Sayıları .....                                                                                                | 103 |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

|                                                                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Şekil 1. Alanyazın benzer çalışmalar .....                                                                          | 7  |
| Şekil 2. Alanyazın önceki çalışmalar .....                                                                          | 7  |
| Şekil 3. Alanyazın sonraki çalışmalar .....                                                                         | 8  |
| Şekil 4. Yıllara göre yayın sayısı dağılımı .....                                                                   | 10 |
| Şekil 5. Anahtar kelime sayılarının yıllara göre dağılımı .....                                                     | 11 |
| Şekil 6. Tematik analiz ısı haritası .....                                                                          | 12 |
| Şekil 7. TYMM ortaokul Türkçe programında yer alan üretim atölyesi etkinliklerinde kullanılacak metin türleri ..... | 21 |
| Şekil 8. Farklılaştırılmış öğretim öğeleri.....                                                                     | 28 |
| Şekil 9. Farklılaştırılmış öğretim benzer çalışmalar.....                                                           | 30 |
| Şekil 10. Farklılaştırılmış öğretim önceki çalışmalar.....                                                          | 31 |
| Şekil 11. Farklılaştırılmış öğretim sonraki çalışmalar.....                                                         | 31 |
| Şekil 12. Öğrenme için evrensel tasarım ilkeleri .....                                                              | 38 |
| Şekil 13. Destekleme stratejileri.....                                                                              | 39 |
| Şekil 14. İçerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı açısından zenginleştirme.....                                       | 41 |
| Şekil 15. TYMM internet sitesinde program okuryazarlığı kılavuzları sekmesi .....                                   | 43 |
| Şekil 16. Araştırma modeli akış diyagramı .....                                                                     | 63 |
| Şekil 17. Dijital öykü kartları düzenlemesi .....                                                                   | 72 |
| Şekil 18. Sketchbook uygulaması dijital öykü TIFF uyarlaması .....                                                  | 76 |
| Şekil 19. Visual Web Scraper kazıma alanlarının seçimi .....                                                        | 80 |
| Şekil 20. Visual Web Scraper veri seti dosya formatları .....                                                       | 80 |

|                                                                                                    |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Şekil 21. Uygulama oturum planı.....                                                               | 85  |
| Şekil 22. Web kazıma verilerinin analizi adımları .....                                            | 87  |
| Şekil 23. Platform bazında ortalama etkileşim.....                                                 | 94  |
| Şekil 24. Facebook etkileşim metrikleri.....                                                       | 95  |
| Şekil 25. X etkileşim metrikleri .....                                                             | 96  |
| Şekil 26. Platform bazında toplam gönderi sayısı.....                                              | 97  |
| Şekil 27. Kelime kullanım sıklıklarını görselleştiren çubuk grafik.....                            | 98  |
| Şekil 28. Kelimeler arası korelasyon matrisi.....                                                  | 99  |
| Şekil 29. Hikâye veya öykü terimini içeren içerikler .....                                         | 101 |
| Şekil 30. Kategori bazında dosya sayıları grafiği.....                                             | 104 |
| Şekil 31. Yıllara göre kategori dağılımı grafiği .....                                             | 104 |
| Şekil 32. Cinsiyet dağılımı .....                                                                  | 105 |
| Şekil 33. Branş dağılımı .....                                                                     | 106 |
| Şekil 34. Mezuniyet durumu .....                                                                   | 107 |
| Şekil 35. Öğretmenlik deneyimi.....                                                                | 107 |
| Şekil 36. Cinsiyet ve mezuniyet durumu ilişkisi.....                                               | 108 |
| Şekil 37. Branş ve deneyim kategorisi ilişkisi .....                                               | 109 |
| Şekil 38. Katılımcılara yöneltilen sorular.....                                                    | 110 |
| Şekil 39. Üstün zekalı katılımcılara ilişkin yazma kalitesi ve yazma kaygısı grafiği .....         | 113 |
| Şekil 40. Öğrenme güçlüğü olan katılımcılara ilişkin yazma kalitesi ve yazma kaygısı grafiği ..... | 118 |
| Şekil 41. Üstün zekalı katılımcılara ilişkin öykü öğeleri grafiği.....                             | 123 |
| Şekil 42. Öğrenme güçlüğü olan katılımcılara ilişkin öykü öğeleri grafiği .....                    | 129 |
| Şekil 43. Sosyal geçerlilik soruları, temalar ve öğrenci alıntıları .....                          | 137 |
| Şekil 44. Öğrenci görüşlerine ilişkin kelime bulutu.....                                           | 138 |
| Şekil 45. Öğretmen alıntıları .....                                                                | 140 |

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde; tezin problem durumu, problem durumu ortaya koyan çalışmalar, araştırmanın önemi, araştırmanın amacı ve alt problemler, araştırmanın sınırlılıklarına yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine göre uyarlanmış bir eğitim yaklaşımıdır. Bu bağlamda, farklılaştırılmış öğretimin tanımı, temel ilkeleri ve uygulama modelleri, eğitimde önemli bir yer tutmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin farklı öğrenme güçlükleri ve yetenekleri göz önünde bulundurularak, öğretim stratejilerinin çeşitlendirilmesini gerektirir. Bu yaklaşım, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, öğrenme sürecini daha etkili hale getirmeyi amaçlar (Gibson, 2013; Valiandes, 2015). Özellikle, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için bu tür bir öğretim modeli, akademik başarıyı artırma potansiyeline sahiptir (Aktaş, 2023). Tomlinson vd. (2003), farklılaştırılmış öğretimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını anlaması ve buna göre stratejiler geliştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Farklılaştırılmış öğretim, çeşitli öğeler ve yaklaşımlar içermektedir. Bu öğeler arasında, içerik, süreç ve ürün farklılaştırması gibi unsurlar bulunmaktadır. İçerik farklılaştırması, öğrencilerin öğrenme materyallerini ve kaynaklarını farklı seviyelerde kullanmalarını sağlar. Süreç farklılaştırması, öğrencilerin öğrenme sürecindeki etkileşimlerini ve aktivitelerini çeşitlendirir. Ürün farklılaştırması ise, öğrencilerin öğrendiklerini nasıl gösterdiklerini ve değerlendirdiklerini belirler (Valiandes, 2015). Tomlinson vd. (2003), farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin, öğrencilerin öğrenme stillerine ve yeteneklerine göre özelleştirilmesi

gerektiğini belirtmektedir. Bu farklılaştırma stratejileri, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun öğretim yöntemleri geliştirmelerine olanak tanır.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının gelişmiş eğitim sistemine sahip birçok ülkede kullanıldığı bilinmektedir. Ancak Türkiye’de resmi olarak kullanımı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), ile gerçekleşmiştir. TYMM, farklılaştırılmış öğretimi temel alarak, öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimlerine uygun öğrenme süreçleri sunmayı hedeflemektedir. Bu model kapsamında destekleme stratejileri, öğrenme sürecinde zorluk yaşayan öğrenciler için bireyselleştirilmiş öğretim, ek alıştırmalar ve esnek grup çalışmaları gibi yöntemlerle öğrenme sürecine katılımı artırmaktadır. Öte yandan, zenginleştirme uygulamaları ise ileri düzeyde öğrenme gereksinimi olan öğrenciler için içeriğin derinleştirilmesi, disiplinler arası bağlantılar ve yaratıcı düşünme etkinlikleri gibi stratejileri içermektedir. Farklılaştırılmış öğretim kapsamında içerik, süreç ve ürün boyutlarında yapılan bu uyarlamalar, öğrencilerin akademik başarılarını artırırken, bireysel potansiyellerini üst düzeye çıkarmalarını sağlamaktadır (Çitil & Akçayır, 2024).

TYMM’de destekleme ve zenginleştirme süreçleri, eğitimde kapsayıcılığı artırarak her öğrencinin kendi hızında öğrenmesini desteklemektedir. Destekleme, öğrenme eksikliklerini gidermek için ek materyal ve yöntemler sunarken, zenginleştirme, öğrenmeye hızlı ilerleyen öğrenciler için daha derinlemesine ve üst düzey düşünme becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu model, öğretmenlerin sınıf içinde bireysel farklılıkları dikkate almasını teşvik ederek, esnek ve öğrenci merkezli bir öğrenme anlayışı geliştirmektedir. Sonuç olarak, TYMM çerçevesinde uygulanan farklılaştırılmış öğretim, her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına yanıt veren, kapsayıcı ve dinamik bir öğrenme sürecini desteklemektedir (Çitil & Akçayır, 2024). Bu bağlamda sınıflarda bireysel farklılıklara yönelik uyarlamalar yapmak önem kazanmaktadır. Ortalamanın gerisinde kalan öğrencilere yönelik yapılacak “destekleme” çalışmalarında özel gereksinimli bireylere yönelik uyarlamalar yapılabilmektedir. Ortalamanın ilerisinde olan üstün zekalı öğrencilere yönelik ise “zenginleştirme” çalışmaları yapılabilmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özellikleri ve eğitimsel gereksinimleri, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının temelini oluşturmaktadır. Bu öğrenciler, genellikle okuma, yazma ve matematik gibi temel becerilerde zorluklar yaşarlar (Aktaş, 2023). Bu nedenle, öğretim stratejilerinin bu zorlukları aşacak şekilde tasarlanması gerekmektedir. Örneğin, yazma becerileri üzerinde çalışırken, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre farklı yazma stratejileri ve destekleyici materyaller kullanılabilir (İlker & Melekoğlu, 2017). Öğrenme

güçlüğü olan öğrenciler için özelleştirilmiş desteklerin sağlanması, onların akademik başarılarını artırmada kritik bir rol oynamaktadır (Tomlinson vd., 2003). Bu tür bir yaklaşım, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurken, aynı zamanda özgüvenlerini artırmalarına da katkı sağlar (Aktaş, 2023).

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerileri üzerinde yapılan araştırmalar, bu öğrencilerin yazma sürecinde karşılaştıkları zorlukları ve bu zorlukların üstesinden gelmek için gereken stratejileri ortaya koymaktadır. Örneğin, Berninger ve Abbott (2010), yazma becerilerinin gelişiminde dinleme anlama, sözlü ifade, okuma anlama ve yazılı ifade gibi dil sistemlerinin birbirleriyle ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için çeşitli stratejiler uygulamaları önemlidir. Ayrıca, yazma sürecinde bilişsel yük ve dilsel gelişim arasındaki ilişkiyi anlamak, öğretim stratejilerinin daha etkili bir şekilde tasarlanmasına yardımcı olabilir (Berninger & Abbott, 2010).

Üstün zekalı öğrenciler için eğitim modelleri, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının bir diğer önemli boyutunu oluşturmaktadır. Bu öğrenciler, genellikle yüksek bilişsel yeteneklere sahip olmaları nedeniyle, standart öğretim yöntemleriyle yeterince desteklenememektedir (Bildiren & Çitil, 2021). Tomlinson vd. (2003), üstün zekalı öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun, zenginleştirilmiş ve hızlandırılmış öğrenme fırsatları sunulmasının önemini vurgulamaktadır. Üstün zekalı öğrencilerin bilişsel ve akademik gelişim özellikleri, öğretim stratejilerinin belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Bildiren & Çitil, 2021). Örneğin, Graham ve Perin (2007), yazma öğretimi için etkili stratejilerin belirlenmesinin, üstün zekalı öğrencilerin yazılı ifade becerilerini geliştirmede önemli olduğunu ifade (Graham & Perin, 2007).

Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları hem öğrenme güçlüğü olan hem de üstün zekalı öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun öğretim stratejileri geliştirilmesini gerektirir. Bu bağlamda, öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerilerini desteklemek için çeşitli yazma uygulamaları ve bireyselleştirilmiş yazma deneyimleri sunmaları, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede kritik bir rol oynadığını vurgulanmaktadır (Tomlinson vd., 2003). Ayrıca, yazma sürecinde kullanılan dijital araçlar, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir (Doğan & Delialioğlu, 2020). Öğrenme güçlüğü olan ve üstün zekalı öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi, farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile mümkün olmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun öğretim stratejileri geliştirilmesini gerektirmektedir. Eğitimcilerin, farklılaştırılmış

öğretim uygulamalarını etkili bir şekilde kullanarak, öğrencilerin yazma becerilerini desteklemeleri ve geliştirmeleri büyük önem taşıdığı görülmektedir.

Yazma süreci, öğrenme güçlüğü olan ve üstün yetenekli öğrenciler için kritik bir beceri olup, akademik başarı ve düşüncelerin etkili bir şekilde ifade edilmesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Ancak, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler yazılı anlatım becerilerinde çeşitli bilişsel, dilsel ve motor zorluklarla karşılaşırken, yazma kaygısı da bu süreci daha karmaşık hale getirebilmektedir (İlker & Melekoğlu, 2017). Yazma becerilerinin geliştirilmesi için uygun stratejilerin belirlenmesi ve uygulanmasının gerekliliği alinyazında vurgulanmaktadır (Tomlinson vd., 2003). Özellikle yazma kaygısı, düşük öz yeterlilik, olumsuz deneyimler ve sosyal baskılar gibi etmenlerden kaynaklanarak öğrencilerin yazma sürecindeki performanslarını olumsuz yönde etkileyebilir (İlker & Melekoğlu, 2017). Bu nedenle, yazma kaygısının azaltılması ve yazma becerilerinin geliştirilmesi için öğretmenlerin öğrencilere destekleyici bir öğrenme ortamı sunmaları gerekmektedir. Öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine olanak tanıyacak yaratıcı yazma etkinliklerinin, yazma kaygısını azaltmada ve yazma sürecine yönelik olumlu bir tutum geliştirmede etkili olabileceğini belirtilmektedir (Tomlinson vd., 2003). Bu bağlamda, yazma sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alınması, hem öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin yazma becerilerini desteklemek hem de üstün yetenekli öğrencilerin yazma becerilerini daha ileri düzeye taşımak açısından önem taşımaktadır (İlker & Melekoğlu, 2017).

Yazma becerisinin bilişsel ve psikolojik boyutları, yazma sürecinin anlaşılmasında kritik bir rol oynamaktadır. Yazma, yalnızca dilsel becerilerin değil, aynı zamanda bilişsel süreçlerin de bir yansıması olarak ele alınmalıdır. Bu nedenle, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmek için bilişsel yük ile dilsel gelişim arasındaki ilişkinin iyi kavranması önem taşımaktadır (Mali & Salsbury, 2021). Nitekim, yazma sürecinin öğrenme kuramları açısından incelenmesi, öğretim stratejilerinin daha etkili biçimde tasarlanmasına olanak tanımaktadır (Rossa, 2023). Bu bakımdan, Tomlinson'un dikkat çektiği üzere, yazma sürecinin bilişsel ve psikolojik boyutlarının dikkate alınması, öğretim stratejilerinin geliştirilmesinde belirleyici bir faktör olarak görülmektedir (Rossa, 2023).

Dijital araçların yazma becerilerinin geliştirilmesindeki rolü de bu bütüncül yaklaşım içerisinde göz ardı edilmemelidir. Dijital araçlar, yazma sürecini desteklemenin yanı sıra, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkili yollar sunmaktadır (Mali & Salsbury, 2021). Özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan veya üstün yetenekli öğrenciler için dijital yazma uygulamaları, bireysel gereksinimleri karşılayacak nitelikte, önemli bir kaynak

olarak değerlendirilmektedir (Patiño vd., 2020). Bu uygulamalar, öğrencilerin yazma sürecinde bilişsel yüklerini azaltarak, motivasyonu artırma ve katılım sağlamalarına katkıda bulunur (Demirel vd., 2023). Örneğin, Google Docs ve çevrimiçi beyaz tahta gibi işbirlikçi yazma platformları, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını ve yazma süreçlerini birlikte geliştirmelerini teşvik etmektedir (Nirmala, 2024). Böylece, dijital araçların kullanımı, yazma sürecini daha sosyal ve etkileşimli hale getirerek, öğrencilerin yazma becerilerini çok yönlü bir biçimde geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Irfan vd., 2020).

Bununla birlikte, teknolojinin yazma becerileri üzerindeki etkisi yalnızca akademik performans boyutuyla sınırlı kalmayıp, öğrencilerin motivasyonunu üzerinde rol oynamaktadır. Dijital araçların kullanımının öğrencilerin yazmaya yönelik öz yeterlilik algısını beslediği ve yazma sürecine karşı daha olumlu bir tutum geliştirmelerine olanak tanıdığı görülmektedir (Demirel vd., 2023). Benzer şekilde, teknolojik araçlar, öğrencilerin yazma sürecinde daha fazla özgüven hissetmelerini sağlamakta ve bu da yazma becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Nita, 2023). Örneğin, yazma uygulamaları sayesinde öğrenciler, gerçek zamanlı geri bildirim alabilecekleri bir ortamda çalışmalarını sürdürerek, öğrenme süreçlerini zenginleştirebilmektedir (Roy, 2024). Böyle bir öğrenme ortamı hem yazma sürecinin hem de öğrencilerin motivasyon ve katılım düzeylerinin iyileşmesine katkıda bulunabilmektedir.

Tüm bu bulgular, yazma becerisinin geliştirilmesinde, dijital araçların oynadığı kritik rolleri vurgulamaktadır. Dijital araçların sunduğu olanaklar, öğrencilere bireysel ihtiyaçlarına uygun öğrenme deneyimleri sunmakta ve yazma deneyimlerini zenginleştirmeye imkân tanımaktadır. Bu bağlamda, yazma sürecinde bilişsel yük ile dilsel gelişim arasındaki ilişkiyi kavramak ve teknolojinin bu süreçteki rolünü doğru biçimde değerlendirmek, öğretim stratejilerinin daha etkili bir şekilde tasarlanmasına hizmet etmektedir. Dolayısıyla, eğitimcilerin bu bütüncül çerçeveyi göz önünde bulundurarak hem geleneksel hem de dijital yöntemleri dengeli biçimde entegre etmeleri, öğrencilerin yazma becerilerinin çok boyutlu gelişimine önemli katkılar sunacaktır.

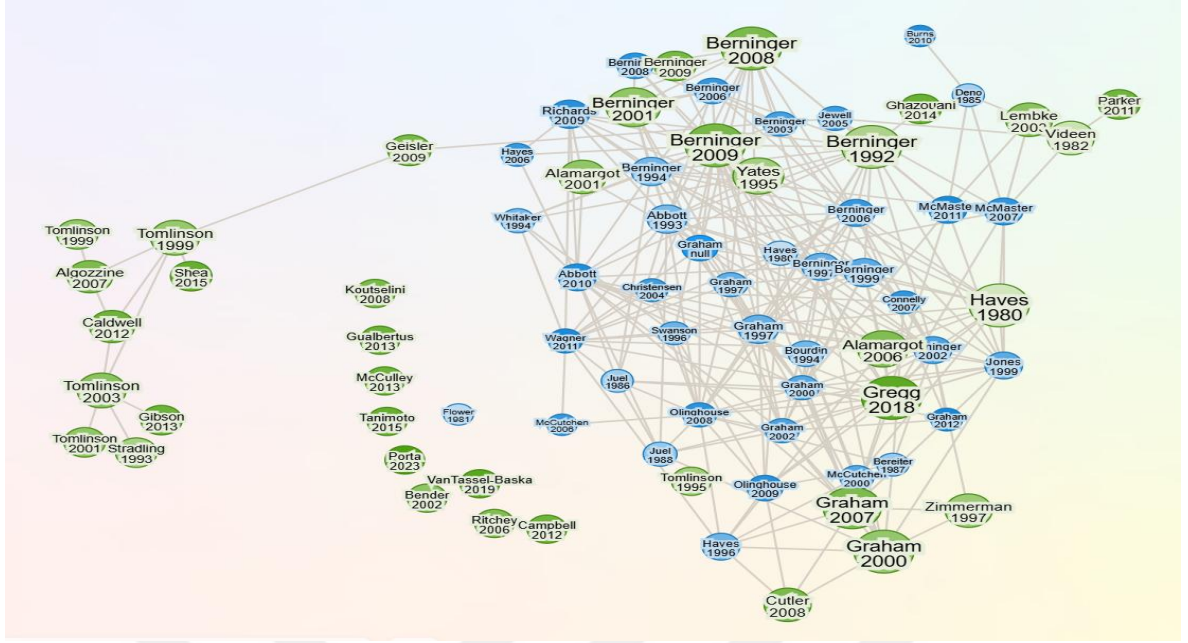
Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile yazma becerilerinin desteklenmesi, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun stratejilerin geliştirilmesini gerektirir. Yazma becerilerinin farklılaştırılmış öğretim kapsamında ele alınması, öğrencilerin yazma sürecinde daha etkili bir öğrenme deneyimi yaşamalarına olanak tanır (İlker ve Melekoğlu, 2017). Bu bağlamda, öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerilerini desteklemek için çeşitli yazma uygulamaları

ve bireyselleştirilmiş yazma deneyimleri sunmaları önemlidir (İlker & Melekoğlu, 2017). Tomlinson, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır (Tomlinson vd., 2003).

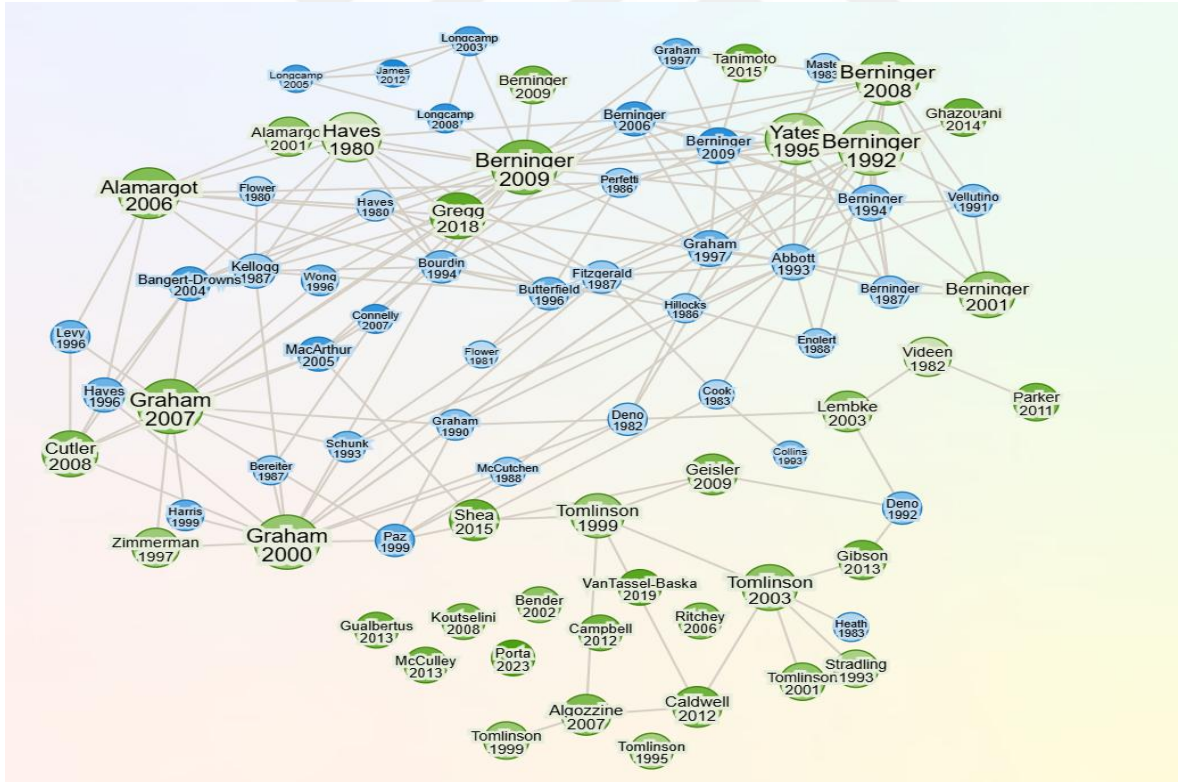
Öykü haritası kullanarak yazma ve yaratıcı yazma çalışmaları, yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Öykü haritası stratejisinin kuramsal temelleri, öğrencilerin yazma sürecinde düşüncelerini organize etmelerine yardımcı olur (İlker & Melekoğlu, 2017). Öykü haritası kullanımı, yazma sürecine olumlu etkiler sağlamak ve öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır (İlker & Melekoğlu, 2017). Farklılaştırılmış öğretim çerçevesinde öykü haritalarının kullanımı, öğrencilerin yazma becerilerini desteklemek için etkili bir strateji olarak değerlendirilmektedir (İlker & Melekoğlu, 2017). Tomlinson, öykü haritalarının farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında etkili bir araç olarak kullanılabileceğini belirtmektedir (Tomlinson vd., 2003).

Sonuç olarak, farklılaştırılmış öğretim, öğrenme gücüne sahip ve üstün yetenekli öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun öğretim stratejileri geliştirilmesini gerektirir. Yazma sürecinin bilişsel, dilsel ve motor becerilerle olan ilişkisi, yazma kaygısının etkileri ve teknolojinin rolü, yazma becerilerinin geliştirilmesinde dikkate alınması gereken önemli unsurlardır. Eğitimcilerin, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını etkili bir şekilde kullanarak, öğrencilerin yazma becerilerini desteklemeleri ve geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır. Tomlinson, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili bir araç olduğunu vurgulamaktadır (Tomlinson vd., 2003).

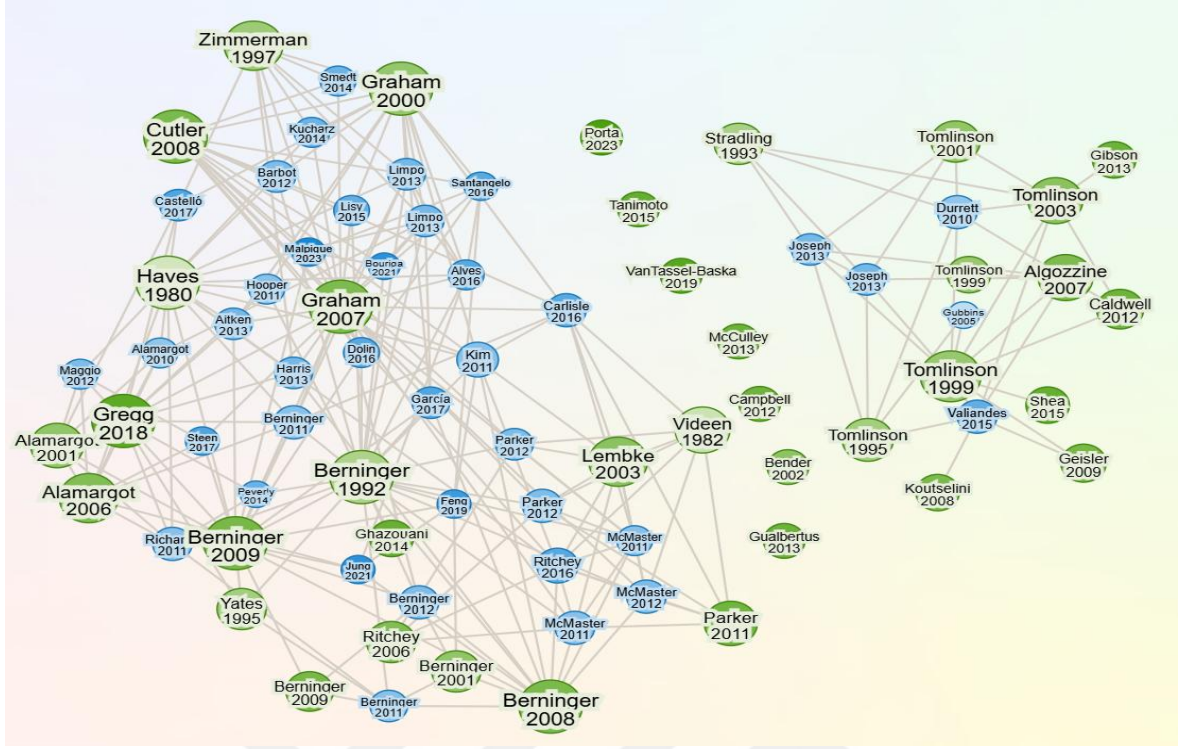
Yukarıda sözü edilen problem durumu açıklamak için alanyazın taranarak, farklılaştırılmış öğretim ve yazma becerileri alanında gerçekleştirilen çalışmalar ile ilgili eğilimleri belirlemek amacıyla bir bibliometrik analiz yapılmıştır. Analiz kapsamında, ilgili literatürde öne çıkan araştırmacılar ve çalışmalar arasındaki atıf ilişkileri incelenerek alandaki bilimsel eğilimler değerlendirilmiştir. Bibliometrik analiz, literatürde hangi çalışmaların daha fazla referans alarak temel kuramsal çerçeveyi oluşturduğunu, hangi çalışmaların önceki teorik temeller üzerine inşa edildiğini ve gelecekteki araştırmalara yön veren unsurları görselleştirmek amacıyla yapılmıştır.



Şekil 1. Alanyazın benzer çalışmalar



Şekil 2. Alanyazın önceki çalışmalar



Şekil 3. Alanyazın sonraki çalışmalar

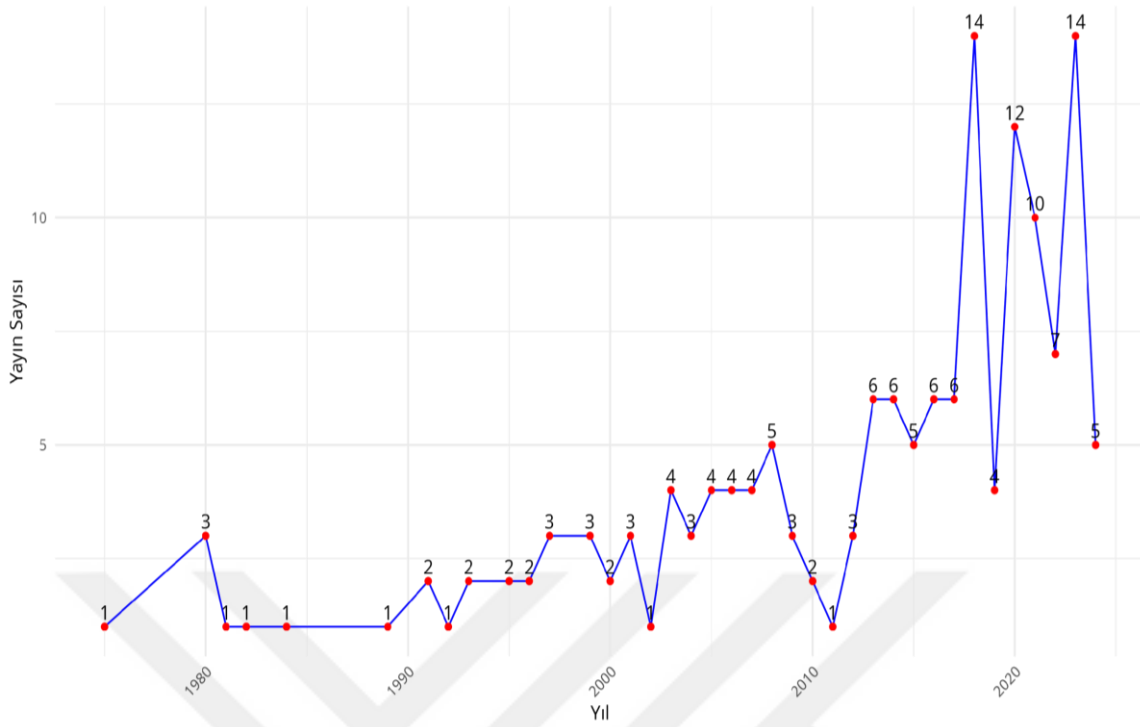
Şekil 1’de benzer çalışmalar kategorisinde, farklılaştırılmış öğretim ve yazma becerileri üzerine yapılan araştırmaların birbirleriyle olan atıf ilişkilerini ortaya koymaktadır. Analiz sonucunda, Tomlinson (1999, 2003, 2007) çalışmaları, farklılaştırılmış öğretimin kuramsal altyapısını şekillendiren en önemli referans noktalarından biri olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, Tomlinson’un çalışmalarının (1999, 2003, 2007) eğitimde bireyselleştirme ve farklılaştırma ilkelerini ortaya koyan öncü niteliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, Graham (2000, 2007, 2018) ve Berninger ve Abbott (2009, 2010) gibi yazarlar, yazma becerilerinin gelişimine yönelik kuramsal yaklaşımlar geliştirmiştir. Özellikle Gregg (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışma, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler açısından bilişsel süreçler ile yazma becerileri arasındaki ilişkiyi detaylandırmış ve bu bağlamda öğretim stratejilerine yönelik önemli çıkarımlar sunmuştur.

Şekil 2’de önceki çalışmalar bağlamında, farklılaştırılmış öğretim ve yazma becerileri alanındaki temel akademik çalışmaları içermektedir. Şekil 2’ye göre, Haves (1980) ve Berninger (1992, 2001, 2009) gibi araştırmacılar, yazma süreci ve farklılaştırılmış öğretimin bilişsel boyutları üzerine yaptıkları erken dönem çalışmalarıyla ön plana çıkmaktadır. Yates (1995) ve Abbott (1993, 2010) gibi akademisyenler, yazılı anlatım becerileri üzerine yapılan deneysel çalışmalar içerisinde önemli bir yer edinmiştir. Özellikle Tomlinson (1995, 1999)

ve Alamargot (2001, 2006) tarafından yürütülen araştırmalar, yazma sürecindeki bilişsel yük kavramını ele alarak, öğretmenlerin yazma öğretimi sürecinde bireysel farkları nasıl destekleyebileceğine dair öneriler geliştirmiştir. Bibliometrik ağ yapısındaki bu çalışmaların merkezi konumu, yazma becerilerinin gelişimi açısından farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarının önemine işaret etmektedir.

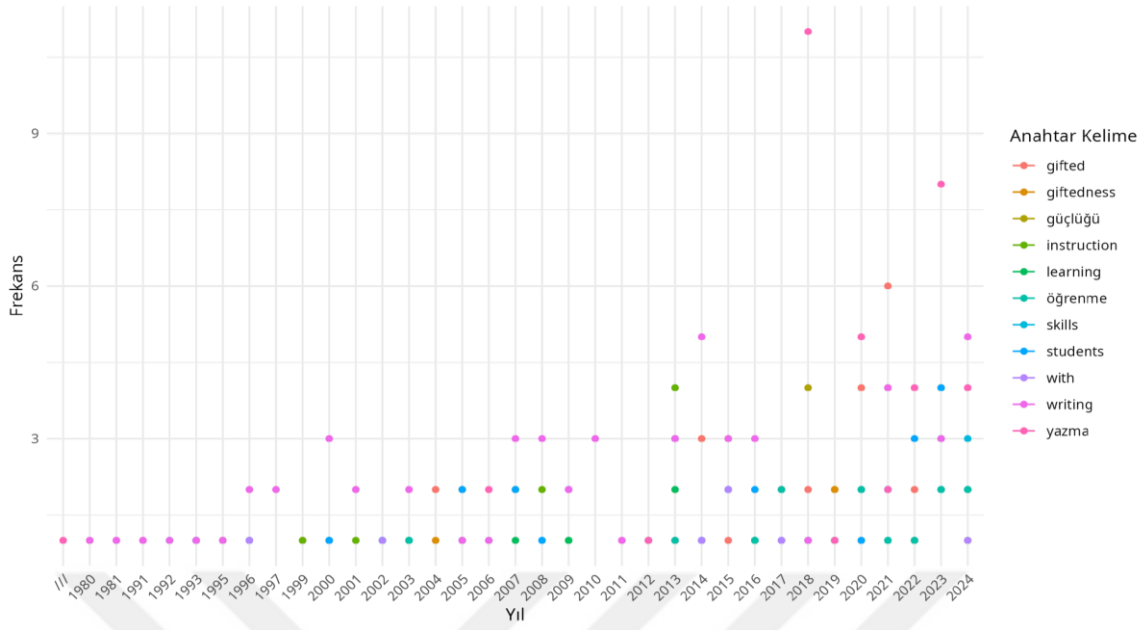
şekil 3, sonraki çalışmalar kategorisinde, günümüzde bu alanda gerçekteşirilen akademik araştırmaların eğilimleri göstermektedir. Özellikle Porta (2023) ve VanTassel-Baska (2019) gibi araştırmacıların gerçekteşirdiği güncel çalışmalar, üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarının nasıl geliştirilebileceğine odaklanmaktadır. Bunun yanı sıra, Parker (2011) ve Tanimoto (2015) gibi araştırmacılar, yazma becerilerinin geliştirilmesinde dijital araçların rolüne ilişkin çalışmalar gerçekteşirmiştir. Campbell (2012) ve Gualbertus (2013) ise öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için yazma sürecinin bireyselleştirilmış destekler ile nasıl geliştirilebileceğine yönelik çalışmaları ile katkı sunmaktadır. şekil 1, 2 ve 3'teki atıf ilişkileri incelendiğinde, özellikle son yıllarda yazma sürecinde bilişsel yük, öğrenme stilleri ve teknolojik destekler üzerine yapılan araştırmaların arttığı görölmektedir.

Alanyazın taraması kapsamında, 1980-2024 yılları arasında bu tez ile ilgili yayımlanan toplam 158 akademik yayını değerlendirerek farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin yazma becerisi gelişimindeki rolünü incelemektedir. Aşağıda zamansal analiz ve anahtar kelime analizi ne ilişkin analizler verilmiştir.



Şekil 4. Yıllara göre yayın sayısı dağılımı

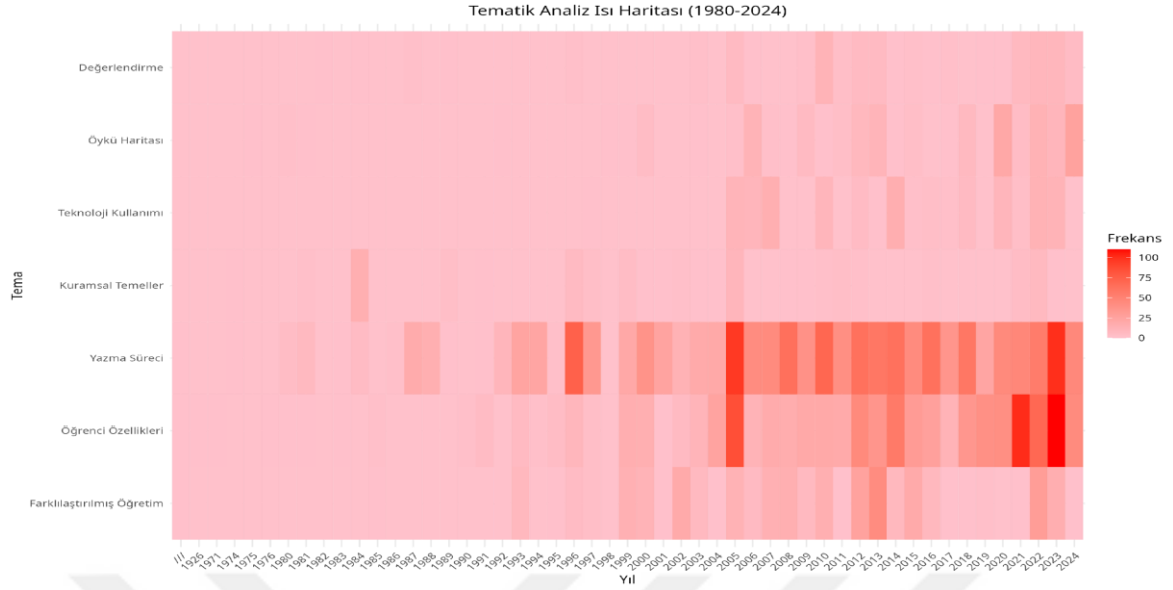
Şekil 4’te verilen zamansal analiz sonuçları, literatürde farklılaştırılmış yazma öğretimi üzerine yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımında dalgalanmalar olduğunu göstermektedir. Özellikle 2018 ve 2023 yıllarında önemli bir artış gözlemlenmiştir. Genel olarak yıllık ortalama yayın sayısının 4.05 ( $SS = 3.40$ ) olması, alana yönelik akademik ilgide periyodik dalgalanmalar yaşandığını göstermektedir. Medyan yayın sayısının 3 olması, konunun akademik literatürde sürekli olarak ele alındığını ancak belirli yıllarda daha fazla ilgi gördüğünü göstermektedir. Son yıllarda yaşanan bu artışlar, farklılaştırılmış öğretimin giderek daha fazla benimsenmeye başlandığını ve eğitim politikalarında daha fazla yer bulduğunu düşündürmektedir.



Şekil 5. Anahtar kelime sayılarının yıllara göre dağılımı

Şekil 5'te anahtar kelime analizi kapsamında, ilgili alanyazın taramasında yer alan çalışmalarda toplam 1335 anahtar kelime tespit edilmiş olup, bunlardan 618'i benzersizdir. En sık kullanılan anahtar kelimeler arasında "writing" (n=63), "yazma" (n=42), "gifted" (n=38), "students" (n=36), "instruction" (n=24) ve "güçlüğü" (n=20) bulunmaktadır. Bu veriler, literatürün özellikle üstün yetenekli öğrenciler ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler üzerine odaklandığını göstermektedir. Yazma becerilerinin farklı öğrenme profillerine sahip öğrenciler için nasıl optimize edilebileceği konusu, araştırmaların temel eksenlerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Farklı yetenek gruplarına yönelik farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin nasıl uygulanabileceği, çalışmalarda ele alınan temel konular arasındadır.

Son olarak incelenen alanyazındaki tematik eğilimleri ve zaman içindeki değişimlerini incelemektedir. Şekil 6'da tematik analiz ısı haritasına yer verilmiştir.



Şekil 6. Tematik analiz ısı haritası

Şekil 6’da yer alan ısı haritası, araştırmacıların hangi temalara daha fazla odaklandığını ve zaman içinde bu odak noktalarının nasıl değiştiğini görselleştirmektedir. Yazma süreci, toplam 1459 referans ile en çok çalışılan tema olarak öne çıkarken, kuramsal temeller toplam 74 referans ile en az çalışılan alan olarak dikkat çekmektedir. Bu durum, araştırmaların daha çok yazma sürecinin pratik yönlerine odaklandığını ve kuramsal çerçeveye yönelik katkıların görece sınırlı kaldığını göstermektedir.

Zamansal eğilimler incelendiğinde, 2000’li yılların başlarından itibaren teknoloji kullanımı temasında belirgin bir artış gözlemlenmiştir. Bu durum, eğitimde dijital dönüşümün etkisini ve teknolojinin yazma öğretiminde giderek daha fazla yer aldığını göstermektedir. Benzer şekilde, farklılaştırılmış öğretim teması da son yıllarda daha fazla çalışılmaya başlanmış olup, bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımlarının önem kazandığına işaret etmektedir. Öğrenci özellikleri teması ise tüm dönemlerde istikrarlı bir şekilde çalışılmış, yani araştırmacılar yazma sürecinde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmaya devam etmiştir.

Tematik kesişimler açısından bakıldığında, yazma süreci ve teknoloji kullanımı temalarının son yıllarda sıklıkla bir arada ele alındığı görülmektedir. Bu durum, dijital araçların yazma becerilerini geliştirme sürecinde önemli bir rol oynadığını ve bu iki alanın birbirini tamamladığını göstermektedir. Öte yandan, öykü haritası ve değerlendirme temalarının genellikle birbirini tamamlayıcı nitelikte çalışıldığı anlaşılmaktadır. Yazma sürecinin değerlendirilmesi, öğrenci performanslarını analiz etme ve öğretim süreçlerini iyileştirme

açısından önemli bir rol oynamaktadır. Bu iki temanın birlikte ele alınması, yazma ğretiminde yapılandırılmış geribildirim mekanizmalarının önemine işaret etmektedir.

Tekrar belirtmek gerekirse farklılaştırılmış ğretim, öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimlerini karşılamaya yönelik dinamik ve kapsayıcı bir eēitim yaklaşımıdır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde ele alınan bu yaklaşım, öğrenme glēü olan ve üstün yetenekli öğrenciler gibi farklı ğrenci gruplarının akademik ve bilişsel gelişimlerini en st düzeye çıkarmayı hedeflemektedir. Son yıllarda bu alandaki akademik ilginin arttığı gözlemlenmekle birlikte, araştırmaların büyük ölçüde uygulamalı boyuta odaklandığı, kuramsal çerçevenin ise görece az çalışıldığı tespit edilmiştir. Bu durum, gelecekte yapılacak araştırmaların farklılaştırılmış öğretimin teorik temellerini güçlendirmeye ve yazma sürecine ilişkin bilişsel ve pedagojik mekanizmaları daha ayrıntılı ele almaya yönelmesi gerektiğini göstermektedir.

Özellikle dijital teknolojilerin eēitime entegrasyonu, bu süreçte önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır. Dijital y kartları, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmeyi ve bireyselleştirilmiş destek mekanizmaları sunmayı amaçlayan yenilikçi bir uygulama olup, öğrenme glēü yaşayan ve üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış ğretim stratejilerinin etkisini analiz etmeye yönelik bir model sunmaktadır. Ancak, literatürde yazma süreci ve dijital araçların entegrasyonunun giderek daha fazla vurgulandığı görülse de bireyselleştirilmiş destek mekanizmalarının nasıl optimize edilebileceēi konusunda kapsamlı bir çerçevenin olmaması dikkat çekmektedir. Özellikle, yazma sürecinde bilişsel yük, motivasyon ve dijital teknolojilerin etkisi gibi konuların daha fazla araştırılması gerekmektedir. Atıf aē yapıları incelendiēinde, Graham, Berninger ve Abbott ve Alamargot gibi araştırmacılar tarafından yürütülen çalışmaların, farklılaştırılmış ğretim stratejilerinin öğrenme glēü yaşayan öğrenciler üzerindeki etkisini vurguladığı görülmektedir.

Bu tez çalışması, dijital y kartları uygulamasının öğrenme glēü yaşayan ve üstün yetenekli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, y ēeleri kullanımı, yazılı anlatım kalitesi, yazma kaygısı gibi temel deēiřkenler üzerinden uygulamanın etkililiēini deēerlendirecek ve aynı zamanda, öğrenciler ve öğretmenlerin görüşleri doērultusunda uygulamanın eēitim ortamlarında srdrlebilirliēine yönelik öneriler ortaya koyacaktır.

Tez kapsamında elde edilen bulgular, farklılaştırılmış yazma öğretiminin dijital teknolojilerle nasıl desteklenebileceēi, öğrenme glēü olan ve üstün yetenekli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin nasıl geliřtirilebileceēi konularında eēitimcilere rehberlik

sunacaktır. Aynı zamanda, bu çalışma, bireyselleştirilmiş öğretim uygulamalarının bilimsel temellerine katkıda bulunarak, ilerleyen araştırmalara temel olabilecek bir çerçeve oluşturmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda mevcut çalışma, eğitim sistemlerinde dijital öykü kartlarının nasıl etkin şekilde kullanılabileceğine dair önemli çıkarımlar sunarak, farklı öğrenme profillerine sahip öğrenciler için yazma sürecinin daha erişilebilir ve verimli hale getirilmesine yönelik yenilikçi çözümler geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, tablet aracılığıyla sunulan dijital öykü kartları uygulamasının öğrenme güçlüğü olan ve üstün yetenekli öğrencilerin yazılı ifade becerileri üzerindeki etkisini kapsamlı bir şekilde incelemektir. Araştırma, öğrenme güçlüğü yaşayan ve üstün yetenekli öğrenciler için bireyselleştirilmiş yazma deneyimlerinin nasıl şekillendiğini ortaya koymayı hedeflemektedir. Ayrıca, bu uygulamanın yazılı anlatım kalitesi, yazma kaygısı ve öykü öğelerinin kullanımına olan katkıları değerlendirilerek, farklı öğrenci gruplarına yönelik etkili öğretim stratejilerinin geliştirilmesine rehberlik etmesi amaçlanmıştır.

Araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir:

### 1. İhtiyaç analizi:

- Sosyal medya platformları (Twitter/X, Facebook vb.) üzerinden web kazıma (web scraping) yöntemi ile veri toplanmış ve analiz edilmiştir.
- Dijital öykü kartlarına duyulan gereksinim, 60 öğretmenle yapılan görüşmelerin bulgularıyla karşılaştırılarak kapsamlı bir ihtiyaç analizi gerçekleştirilmiştir.

### 2. Deneyisel uygulama:

- Belirlenen üç öğrenme güçlüğü olan ve üç üstün yetenekli öğrenci ile dijital öykü kartları uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir.
- Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, süreç boyunca analiz edilerek dijital araçların katkıları değerlendirilmiştir.

Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

*İhtiyaç analizi ile ilgili araştırma soruları:*

1. Sosyal medya analizine dayalı olarak öğretmenler ve veliler, yazılı anlatım becerilerini desteklemek için dijital öykü kartlarına ne düzeyde ihtiyaç duymaktadır?

2. Öğretmenlerin görüşlerine göre, öğrenme güçlüğü olan ve üstün yetenekli öğrenciler için dijital öykü kartlarının kullanımına yönelik ne düzeyde bir gereksinim bulunmaktadır?
3. Web kazıma (web scraping) yöntemi ile sosyal medya platformlarından elde edilen bulgular ile öğretmen görüşleri karşılaştırıldığında, dijital öykü kartlarına duyulan gereksinim ne düzeydedir?
4. Dijital öykü kartları, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında ne düzeyde bir ihtiyaç olarak görülmektedir?
5. Öğrenme güçlüğü olan ve üstün yetenekli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik mevcut eğitim materyalleri, öğretmenler tarafından ne düzeyde yeterli bulunmaktadır?

*Deneyisel uygulama ile ilgili araştırma soruları:*

1. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile üstün yetenekli öğrenciler arasında dijital öykü kartları kullanımına bağlı olarak yazılı anlatım becerilerinde ne düzeyde farklılıklar gözlemlenmektedir?
2. Dijital öykü kartları öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı ifade becerilerini ne düzeyde etkilemektedir?
3. Dijital öykü kartları üstün yetenekli öğrencilerin yazılı ifade becerilerini ne düzeyde etkilemektedir?
4. Dijital öykü kartları uygulaması, her iki gruptaki öğrencilerin öykü öğeleri kullanım düzeylerini ne düzeyde etkilemektedir?
5. Dijital öykü kartları uygulaması, öğrencilerin yazma kaygısını ne düzeyde etkilemektedir?

*Sosyal geçerlilikle ilgili sorular:*

1. Dijital öykü kartları uygulamasının öğrenciler tarafından ne düzeyde kabul gördüğü ve onların bu uygulamaya yönelik tutumları nelerdir?
2. Dijital öykü kartları uygulamasının öğretmenler tarafından ne düzeyde kabul gördüğü ve onların bu uygulamaya yönelik tutumları nelerdir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Okuma ve yazma, bireylerin bilgi edinmelerini ve bu doğrultuda gelişmelerini sağlamalarının yanı sıra; düşünme, yaratıcılık, anlama ve anlatma gibi temel bilişsel becerilerin gelişiminde de belirleyici bir rol oynamaktadır. Anlama, yapılan bir konuşmanın ya da okunan bir metnin bireye ne aktarmak istediğinin algılanmasıdır. Anlatma ise, bireyin duygu ve düşüncelerinin sözlü ya da yazılı olarak aktarılmasıdır. Bireylerin açık, anlaşılır, doğru ve etkili bir iletişim kurabilmeleri için; okuma, yazma, anlama ve anlatma becerilerinin özellikle ilköğretim çağında ve bütüncül bir yaklaşımla geliştirilmesi gerekmektedir (Akyol, 2006).

Okuma yazma öğrencilerin okul hayatları boyunca bilgiyi edinmede bir araç olarak kullandıkları bir beceridir. İlk okuldan itibaren öğrencilerden yazılı metinlerdeki bilgileri anlaması, öğrendiği bilgileri ifade etmesi, özetlemesi, ilerde kullanmak üzere bilgileri hatırlaması ve yazması istenmektedir (Özmen 2011). Öğrencilerin çeşitli yollarla edindikleri bilgileri okuyup anlamaları ve gerektiğinde yazılı olarak ifade etmeleri gerekmektedir (Özmen, 2005). Özellikle, yalnızca sembollerini çözümlemeye dayalı mekanik okuma ve yazma etkinliklerinin ötesine geçilmelidir. Okuduğunu anlama ve yazılı ifade becerilerinin geliştirilmesi için çıkarım yapma, planlama, önceki bilgileri harekete geçirme, dilbilgisi ve anlambilim bilgilerini kullanma, şema ve metin türlerine ilişkin geleneksel özellikleri tanıma, ana fikri belirleme, yazarın niyetini ve bakış açısını analiz etme gibi bilişsel süreçlerin etkin biçimde işletilmesi gerekmektedir (Applebee, 1981; Cohen & Plaskon 1980; Graves, 1985; Kameenui & Simmons, 1990; Lerner, 2000).

Yukarıda belirtilen süreçlerin metin içerisinde aktarılması metin yapıları ile düzenlenmektedir. Metnin yapısı, okuyucuya ve yazara fikirlerin nasıl bir araya getirildiğini ve bu fikirler arasındaki mantıksal ilişkileri gösteren bir ipucu işlevi görmektedir. Bu yönüyle, metin yapısının etkili yazılı ifade becerileri açısından önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Meyer, Brandt & Bluth, 1980). Yazılı bir metin oluştururken öğrenciler, genellikle yazacakları metinleri zihinlerinde kurgulayarak bir plan dahilinde oluşturmaktadırlar (Meyer & Poon, 2001). Alanyazında yapılan çalışmalarda, metin yapısının öğretiminin yazılı ifade becerileri açısından kilit bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır. Metin yapısı farkındalığına sahip öğrencilerin, bu farkındalığa sahip olmayanlara kıyasla metinlerdeki önemli bilgileri daha fazla hatırladıkları ve metni daha iyi anladıkları belirtilmektedir (Bulut, 2017; Coşkun & Tiryaki, 2011; Çakmak, 2013; Gökçen

& Sis, 2011; Hebert, Bohaty, Nelson & Brown, 2016; Invernizzi & Abouzeid, 1995; Lyby, Mehlsen & Jensen, 2019, Moore, 1995).

Öğrenciler, okul hayatları boyunca bilgi edindikleri ve yazma becerilerini geliştirdikleri çeşitli metin türleriyle karşılaşmaktadır. Bunlardan biri de öykü türüdür. Özellikle öğrencilerin öykü yazma çalışmaları ilk okul 3. sınıftan başlayarak, yaratıcı yazma faaliyetleri ile öğretim hayatları boyunca devam etmektedir. Tablo 1’de Türkçe müfredatı içerisinde yer alan öykü yazmaya yönelik kazanımlara yer verilmektedir.

Tablo 1

*TYMM İlkokul Türkçe Programında Yer Alan Metne Yönelik ve Öyküleyici Metine Yönelik Yazılı İfade Becerileri Kazanımları (1–4. Sınıflar)*

| Sınıf    | Metne Yönelik Yazılı İfade Becerileri                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Öyküleyici Metine Yönelik Yazılı İfade Becerileri                                                                                                                                                                                               |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Sınıf | <p>T.Y.1.1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (ç) Kısa metinler yazar</li> <li>• (d) Verilen bir metni, metne bakarak yazar</li> </ul> <p>T.Y.1.2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (e) Dinlediği, izlediği veya okuduğu metindeki olayları, oluş sırasına göre kendi ifadeleriyle yazar</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                    | Öyküleyici metin becerisine yönelik özel bir kazanım belirtilmemiştir.                                                                                                                                                                          |
| 2. Sınıf | <p>T.Y.2.1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (b) Verilen yazma görevini, belirlediği yazı türüne göre yazar</li> </ul> <p>T.Y.2.2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (a) Bir metinde eksik bırakılan cümleleri, ön bilgilerini kullanarak yazar</li> <li>• (b) Yarım bırakılan metni, ön bilgilerinden hareketle yazar</li> <li>• (ç) Eksik bırakılan metni, tahminleri doğrultusunda yazar</li> <li>• (g) Dinlediği, izlediği veya okuduğu metindeki olayları, oluş sırasına göre kendi ifadeleriyle yazar</li> </ul> | Öyküleyici metin becerisine yönelik özel bir kazanım belirtilmemiştir.                                                                                                                                                                          |
| 3. Sınıf | <p>T.Y.3.1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (b) Verilen yazma görevini, belirlediği yazı türüne göre yazar</li> </ul> <p>T.Y.3.2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (a) Metnin eksik bırakılan bölümlerini, ön bilgilerinden hareketle devam ettirir</li> <li>• (c) Dinlediği, izlediği veya okuduğu metne ilişkin çıkarımlarını planlı biçimde yazar</li> <li>• (p) Dinlediği, izlediği veya okuduğu metindeki neden-sonuç ilişkisini yazar</li> </ul>                                                               | <p>T.Y.3.2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (g) Dinlediği, izlediği bir olayı veya okuduklarını kendi ifadeleriyle yazar</li> <li>• (m) Hedef kitleye, görsellerle desteklenmiş öyküleyici türlerindeki yazılarını sunar</li> </ul> |
| 4. Sınıf | <p>T.Y.4.1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (g) Yazacağı metnin türüne uygun yazma planı hazırlar</li> </ul> <p>T.Y.4.2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (a) Metnin eksik bırakılan bölümlerini, ön bilgilerinden hareketle devam ettirir</li> <li>• (b) Ön bilgilerinden hareketle metin yazar</li> <li>• (j) Dinlediği, izlediği veya okuduğu bir olayı veya okuduğu bir metni, mantıksal ilişkilere uygun şekilde kendi ifadeleriyle yazar</li> </ul>                                                            | <p>T.Y.4.2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (s) Hedef kitleye, görsellerle desteklenmiş öyküleyici türlerindeki yazılarını sunar</li> </ul>                                                                                         |

Tablo 1 incelendiğinde, ilkokul seviyesindeki yazma becerilerinin aşamalı olarak geliştiği ve öyküleyici metinlerin bu süreç içerisinde giderek daha fazla yer aldığı görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024a). Birinci sınıf düzeyinde yazılı anlatım becerileri, temel düzeyde kısa metinler yazma ve verilen bir metni bakarak yazma gibi kazanımlar (T.Y.1.1 (ç), (d)) doğrultusunda şekillenmekte; bu süreçte öğrencilerin yazmaya ilişkin temel becerileri edinmeleri hedeflenmektedir. Bu düzeyde öyküleyici metinlere yönelik doğrudan bir kazanım bulunmamakla birlikte, öğrencilerin dinlediği, izlediği veya okuduğu bir metindeki olayları oluş sırasına göre yazmaları (T.Y.1.2 (e)) beklenmektedir. Bu durum, öğrencilerin öyküleyici anlatımın temel unsurlarından biri olan olay örgüsü kurma becerilerini dolaylı olarak geliştirmeye yönelik bir başlangıç süreci sunduğunu göstermektedir.

2. sınıfta yazılı anlatım becerilerinin daha yapısal hale geldiği ve öğrencilerin yazma sürecinde daha aktif roller üstlenmeye başladıkları belirtilmektedir. Eksik bırakılan cümleleri tamamlama, yarım bırakılan metni devam ettirme ve tahminleri doğrultusunda metin oluşturma (T.Y.2.2 (a), (b), (ç)) gibi kazanımlar, öğrencilerin yazılı anlatımda bağımsızlık kazanmalarına yönelik bir geçiş süreci olduğunu göstermektedir. Ancak, bu sınıf düzeyinde de öyküleyici metin yazımına yönelik doğrudan bir kazanım bulunmamaktadır. Bunun yerine, dinlediği, izlediği veya okuduğu bir metindeki olayları oluş sırasına göre kendi ifadeleriyle yazma (T.Y.2.2 (g)) becerisi desteklenerek öğrencilerin kronolojik anlatım pratiği yapmaları teşvik edilmektedir. Bu kazanımlar, öğrencilerin olay örgüsü oluşturmaya yönelik bilişsel becerilerini geliştirmekte ancak özgün öykü yazımı henüz doğrudan hedeflenmemektedir.

3. sınıftan itibaren yazma becerilerinin daha kompleks hale geldiği ve öyküleyici metin yazımına yönelik doğrudan kazanımların yer aldığı görülmektedir. Metnin eksik bırakılan bölümlerini tamamlama (T.Y.3.2 (a)), dinlediği, izlediği veya okuduğu metinlerden çıkarım yaparak yazma (T.Y.3.2 (c)) gibi kazanımlar, öğrencilerin olay örgüsünü oluşturma ve anlam kurma süreçlerinde daha etkin bir rol üstlenmelerine olanak tanımaktadır. Bu aşamada, öğrencilerin kendi ifadeleriyle olayları yazmaları ve görsellerle desteklenmiş öyküleyici metinler oluşturmaları (T.Y.3.2 (g), (m)) gibi doğrudan öyküleyici anlatıma yönelik beceriler kazandırılmaktadır. Bu durum, öğrencilerin karakter, mekân ve olay örgüsü oluşturarak özgün anlatımlar geliştirme sürecine girdiklerini göstermektedir.

4. sınıfta ise yazılı anlatım becerilerinin daha bilinçli ve planlı bir yapıya kavuştuğu görülmektedir. Öğrencilerin yazacağı metnin türüne uygun bir yazma planı hazırlaması

(T.Y.4.1 (g)) ve ön bilgilerinden hareketle metin oluşturması (T.Y.4.2 (a), (b)) gibi kazanımlar, yazılı anlatım sürecinin yapılandırılmış bir çerçevede ilerlediğini göstermektedir. Öyküleyici metin yazımına yönelik doğrudan bir kazanım olarak, öğrencilerin hedef kitleye yönelik, görsellerle desteklenmiş öyküleyici metinler oluşturması (T.Y.4.2 (s)) beklenmektedir. Bu durum, öğrencilerin yalnızca olayları sıralı bir şekilde aktarmaktan öteye geçerek amacına uygun, yapısal olarak tutarlı ve yaratıcı metinler üretmelerinin teşvik edildiğini göstermektedir.

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini desteklemek ve öykü yazma süreçlerini daha etkili hale getirmek için alternatif etkinlikler tasarlayanın, yaratıcılığı geliştirme, motivasyonu artırma ve yazma kaygısını azaltma açısından kritik bir rol oynadığı belirtilmektedir. Yazma sürecine yönelik kaygının, genellikle öğrencilerin dilbilgisi kuralları ve yazının değerlendirme sürecine tabi tutulması nedeniyle oluştuğu bilinmektedir. Bu doğrultuda, resmi değerlendirme odaklı etkinliklerden ziyade, öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine olanak tanıyan ve sürece aktif olarak katılmalarını sağlayan yazma uygulamalarının kullanılması önerilmektedir. Örneğin, 3. sınıf seviyesinde yer alan görsellerle desteklenmiş öykü yazımı (T.Y.3.2 (m)) kazanımına yönelik bir etkinlik olarak, öğrencilere belirli bir resim dizisi verilerek, bu görseller üzerinden bir hikâye oluşturmaları sağlanabilir. Bu tür etkinliklerin, öğrencilerin kendi anlatılarını oluşturma süreçlerinde özgüvenlerini artırdığı ve yazma kaygısını azalttığı görölmektedir. Benzer şekilde, 2. sınıf seviyesinde yer alan eksik metin tamamlama (T.Y.2.2 (a), (b), (ç)) kazanımı, işbirlikçi yazma etkinlikleriyle desteklenebilir. Öğrenciler, bir metni birbirlerinin yazdıkları paragraflarla tamamlayarak yazma sürecini daha eğlenceli ve katılımcı hale getirebilirler. Bu süreçte, öğrencilerin yazıyı yalnızca akademik bir görev olarak görmelerinin önüne geçilmesi ve yazının bir anlatım aracı olarak benimsenmesi hedeflenmelidir. 4. sınıftaki hedef kitleye yönelik öykü yazma (T.Y.4.2 (s)) kazanımı bağlamında, öğrencilerin kendi yazılarının bir sınıf dergisinde yayımlanması, bir hikâye yarışması düzenlenmesi veya hikâyelerinin dijital ortamda paylaşılması, yazmaya yönelik motivasyonu artırıcı unsurlar arasında yer almaktadır.

Sonuç olarak, yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde öyküleyici metinlerin giderek daha fazla yer aldığı, ancak bu sürecin yalnızca belirli kazanımların takip edilmesiyle değil, öğrencilerin sürece aktif katılımlarını teşvik eden yaratıcı ve alternatif yazma etkinlikleriyle desteklenmesi gerektiği görölmektedir. Bu tür etkinliklerin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda yaratıcı düşünme, dilsel ifade ve yazıya karşı olumlu tutum geliştirme süreçlerine de katkı sağladığı belirtilmektedir.

Tablo 2

*TYMM Ortaokul Türkçe Programında Sınıf Seviyelerine Göre Metin Türlerinin Temalar Arasında Dağılımı*

| Sınıf    | Beceriler | 1. Tema                                                    | 2. Tema                                  | 3. Tema                           | 4. Tema                                 | 5. Tema                                     | 6. Tema                           |
|----------|-----------|------------------------------------------------------------|------------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------------|---------------------------------------------|-----------------------------------|
| 5. Sınıf | Yazma     | Serbest Yazma (Kelime ve Cümle Yazma), Betimleme Paragrafı | Öyküleyici Paragraf, Betimleme Paragrafı | Öyküleyici Metin                  | Tanıtma Paragrafı                       | Tanıtma Paragrafı, Sıralı/ Kronolojik Metin | İşlenen Metin Yapılarının Tekrarı |
| 6. Sınıf | Yazma     | Açıklayıcı Paragraf                                        | Açıklayıcı Metin                         | İşlenen Metin Yapılarının Tekrarı | Karşılaştırma/ Zıtlık Metni             | Karşılaştırmalı/ Zıtlık Metni               | İşlenen Metin Yapılarının Tekrarı |
| 7. Sınıf | Yazma     | Sebep-Sonuç Paragrafı, İkna Paragrafı                      | Sebep-Sonuç Metni                        | İşlenen Metin Yapılarının Tekrarı | Tartışma Paragrafı, Problem-Çözüm Metni | Problem-Çözüm Metni                         | İşlenen Metin Yapılarının Tekrarı |
| 8. Sınıf | Yazma     | İşlenen Metin Yapılarının Tekrarı                          | İşlenen Metin Yapılarının Tekrarı        | İşlenen Metin Yapılarının Tekrarı | İşlenen Metin Yapılarının Tekrarı       | İşlenen Metin Yapılarının Tekrarı           | İşlenen Metin Yapılarının Tekrarı |

Tablo 2 incelendiğinde ortaokul yıllarında yazma becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin akademik ve bilişsel gelişimi açısından büyük önem taşıdığı görülmektedir. 5. sınıftan itibaren yazma süreci, serbest yazma ve açıklayıcı paragraflardan analitik düşünmeyi gerektiren daha yapılandırılmış metin türlerine doğru evrilir. 6. sınıfta açıklayıcı ve karşılaştırmalı metinlere odaklanılarak öğrencilerin bilgi aktarma ve analiz etme becerileri güçlendirilirken, 7. sınıfta neden-sonuç ilişkisi kurma, ikna edici metinler yazma ve problem çözme metinlerine odaklanılır. 8. sınıfta ise işlenen tüm metin yapıları gözden geçirilerek öğrencilerin yazılı anlatım yetkinlikleri pekiştirilir ve yükseköğretim süreçlerine daha hazır hale gelmeleri hedeflenir (MEB, 2024b). Bu aşamalar öğrencilerin metinler arasındaki yapısal farklılıkları kavramalarını sağlayarak yazılı anlatımlarında sistematik ve tutarlı bir yaklaşım geliştirmelerine katkıda bulunur.

Öğrencilerin çeşitli metin türleriyle tanışması, onların hem akademik hem de günlük yaşamda etkili iletişim kurma becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır. Özellikle yazma süreçlerinde edinilen beceriler, öğrencilerin kendilerini ifade etme yeteneklerini ve eleştirel düşünme becerilerini güçlendirmekte kritik bir rol oynamaktadır. Araştırmalar, yazma becerilerinin geliştirilmesinin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etki yarattığını göstermektedir (Ray, 2024; Uccelli, 2023; Vue vd., 2015). Bu bağlamda, 7. ve 8. sınıf düzeyinde tartışma, problem çözümü ve karşılaştırma metinlerine odaklanılması, öğrencilerin analitik yazma becerilerini geliştirmekte ve akademik metin oluşturma süreçlerine daha bilinçli bir şekilde katılmalarını sağlamaktadır (Çapanoğlu, 2024; Reed vd.,

2023). 8. sınıfta metin yapılarının gözden geçirilmesi süreci, öğrencilerin önceki yıllarda edindikleri yazma becerilerini pekiştirmelerine ve lise düzeyinde akademik yazma süreçlerine hazırlanmalarına yardımcı olur. Bu aşamaların bütünü göz önünde bulundurulduğunda, ortaokul düzeyinde yazma becerilerinin sistematik olarak geliştirilmesi, öğrencilerin akademik başarılarını destekleyen ve entelektüel süreçlerini güçlendiren temel bir eğitim süreci olarak görülmektedir.



Şekil 7. TYMM ortaokul Türkçe programında yer alan üretim atölyesi etkinliklerinde kullanılacak metin türleri

Şekil 7 incelendiğinde TYMM ortaokul Türkçe programına yeni eklenen üretim atölyelerinde yer alan metin türü bazlı ürün çeşitlerine yer verilmektedir. Üretim atölyesi uygulamaları, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik yapılandırılmış etkinliklerden oluşmakta olup, planlama, üretim ve değerlendirme aşamalarını içermektedir. Yazma sürecinin hem geleneksel hem de dijital araçlarla desteklenmesi, öğrencilerin farklı yazma ortamlarını deneyimlemelerine ve dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Değerlendirme süreçlerinde dereceli puanlama anahtarları, kontrol listeleri ve gözlem formları gibi yöntemlerin kullanılması, öğrencilere yazma becerilerini

geliştirme konusunda sistematik geri bildirim sağlamaktadır. Ayrıca, bireysel ve grup çalışmalarıyla öğrencilerin iş birliği içinde yazılı üretim süreçlerini deneyimlemeleri teşvik edilmektedir (MEB, 2024b).

Üretim atölyelerinde kullanılan metin türleri, öğrencilerin öyküleyici anlatım geliştirme becerilerini doğrudan veya dolaylı olarak destekleyen geniş bir yelpazeye sahiptir. Öykü, masal, fabl, efsane, tiyatro ve çizgi roman gibi türler doğrudan öyküleyici anlatımı temel alırken, günlük ve anı gibi türler kişisel deneyimlerin anlatı formunda sunulmasını sağlamaktadır. Bunun yanında, gezi yazısı, vlog, mektup ve e-posta gibi diğer metin türleri bireysel yaşantıları aktarmaya yardımcı olurken, söyleşi ve röportaj/mülakat gibi türler doğrudan öyküleyici metinler kategorisine girmese de anlatı içinde olay örgüsünü ve deneyimi sunma amacı taşıyabilmektedir. Üretim atölyelerinin bu çeşitliliği, öğrencilerin farklı anlatım biçimlerini deneyimlemelerine, yazılı ifade becerilerini geliştirmelerine ve yaratıcı düşünme süreçlerini desteklemelerine olanak tanımaktadır (MEB, 2024b).

Öykü yazma çalışmaları 3. sınıftan başlayarak ve ilişkili öğrenme çıktıları her sınıfta artarak devam ettiği görülmektedir. Özellikle 4. sınıftan itibaren öğrencilerin yazdıkları metinleri gözden geçirmeleri gerekmekte dolayısı ile bir öykü metin türünün özelliklerini ve yapısını bilmeleri gerekmektedir. Ayrıca 5. sınıftan itibaren yazma stratejileri kazanım olarak karşımıza çıkmakta ancak öyküleyici metin türüne ilişkin herhangi bir stratejiye yer verilmemekte olduğu görülmektedir. Sadece her sınıfa ilişkin kazanımların 4.3 maddelerinde öykü öğelerinin yazma aşamasında yer alması gerektiği belirtilmektedir. Alanyazında da belirtildiği gibi metin yapısını öğrenen ve yazma süreçlerinde çeşitli işlemsel kolaylaştırıcılar (tablo, şema, basılı materyal vb.) kullanan öğrencilerin daha etkin yazılar yazdıkları ve içerikleri zihinlerinde canlandırıp yazma süreçlerini daha kolay planladıkları belirtilmektedir (Hebert, Bohaty, Nelson & Brown, 2016; Lyby, Mehlsen & Jensen, 2019; Özmen, 2011). Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin öykü yapısını öğrenmeleri ve daha iyi yazılar yazmalarını sağlayacak işlemsel kolaylaştırıcıları da içeren eğitsel içeriklere gereksinim duyulmaktadır.

Tablo 3

*Kaynaştırma Okullarındaki Öğrenci Sayısı*

|                                                                                | Öğrenci Sayısı (Number of Students) |         |        |
|--------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|---------|--------|
|                                                                                | Toplam                              | Erkek   | Kadın  |
| Kaynaştırma Eğitimi (İlkokul)<br>Inclusive Education (Primary School)          | 164 815                             | 102 888 | 61 927 |
| Kaynaştırma Eğitimi (Ortaokul)<br>Inclusive Education (Lower Secondary School) | 179 503                             | 112 377 | 67 126 |
| Kaynaştırma Eğitimi (Ortaöğretim)                                              | 81 367                              | 49 172  | 32 195 |

|                                                 |         |
|-------------------------------------------------|---------|
| Inclusive Education (Upper Secondary Education) |         |
| Toplam                                          | 425.685 |

Ayrıca birçok öğrenci yeteri kadar organize olamadıkları, stratejiler geliştiremedikleri ve yeteri kadar deneyim kazanamamaları nedeni ile yazma süreçlerinde güçlükler çekmektedir (İlker & Melekoğlu, 2017; Topuzkanamış, 2014). Zor bir süreç olan yazma faaliyetleri normal gelişim gösteren öğrenciler kadar tüm özel eğitim alan gruplarının %51’ni oluşturan öğrenme güçlüğü olan öğrenciler içinde başarısızlıkların yaşandığı bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Kaynaştırma okullarında eğitimlerine devam eden Tablo 2’de sayıları belirtilmiş tüm kaynaştırma öğrencileri göz önüne alındığında yazma becerilerine ilişkin yapılacak müdahalelerin eğitim gören bu büyük kitlenin zorlandıkları süreçle başa çıkmalarını sağlaması açısından oldukça önem taşımaktadır.

Tablo 3’te belirtilen kaynaştırma öğrencilerin tamamını kapsayarak tüm sınıflara yönelik olarak geliştirilecek öğretim materyalleri hem öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hem de üstün zekalı öğrencilerin yazma becerilerini destekleyecektir. Bahsi geçen öğrenme güçlüğü olan öğrenciler üst düzey dil gelişim alanlarından biri olan yazılı anlatım alanında da sıklıkla sorun yaşamaktadırlar (Bender, 2004; Pierangelo & Giuliani, 2006; Smith, 2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların yazılı anlatımlarında gösterdiği özellikleri inceleyen birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde, öğrenme güçlüğü olan çocukların yazarken planlama yapmadıkları ya da çok az yaptıkları (Englert vd., 1988); yazarken birçok yazım, noktalama, büyük harf kullanımı hataları yaptıkları ve okunaksız yazdıkları (Graham vd., 1991); yazdıklarını düzeltme becerilerine sahip olmadıkları (Graham, 1997); yazılı anlatımlarında kullandıkları sözcüklerin basit ve sıradan olduğu (Poplin vd., 1980); yazılı anlatımlarında karmaşık cümle yapısına sahip cümleleri nadiren kullandıkları (Moris & Crump, 1982); yazılı anlatımlarının düzenleme açısından zayıf olduğu (Tindal & Parker, 1991); yazılı anlatımlarının çok az düşünce içerdiği (Montague, Graves & Leavell, 1991) görülmektedir.

Üstün zekalı öğrenciler yazma görevlerinde genellikle kendilerine özgü bir süreç izlerler ve bu süreç hem zorluklar hem de bilişsel kabiliyetleri ve yaratıcılıkları açısından çeşitli fırsatlar barındırır. Araştırmalar, bu öğrencilerin yazmaya yönelik ilgilerinin bilişsel yetkinlikleri, duygusal derinlikleri ve yaratıcı potansiyelleriyle şekillendiğini ortaya koymaktadır (Olthouse, 2014). Yapılandırılmış yazma stratejilerinin, üstün yetenekli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir (Erbasan & Dedeoğlu, 2023). Ayrıca, NaNoWriMo YWP gibi programlar, onların yaratıcı yazma becerilerini destekleyen ortamlar sunduğunu göstermektedir (Black, 2015). Ancak,

üstün yetenekli öğrenciler yazma sürecinde bazı zorluklarla da karşılaşmaktadır. Yüksek mükemmeliyetçilik eğilimi, yazma sürecinde kaygıyı artırarak üretkenliği olumsuz etkileyebilir. Özgün ve derin anlatımlar oluşturma baskısı, bu öğrencilerin yazma sürecinde tıkanmalar yaşamasına neden olabilir. Öz düzenleme stratejilerinin yazma eğitimine entegrasyonunun, yazma motivasyonu ve becerilerini geliştirmede etkili olduğu gözlemlenmiştir (Glaser & Brunstein, 2007). Ayrıca, yazma sürecine olan güvenin artırılması, öğrencilerin performanslarını olumlu yönde etkilemektedir (Yurtbakan, 2024).

Dijital araçlar da üstün yetenekli öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede önemli bir destek sağlayabilir. Özellikle dijital hikâye anlatımı, öğrencilerin yazma motivasyonlarını artırmakta ve kaygılarını azaltarak yazma sürecini daha verimli hale getirmektedir. Tetik ve Özer (2022) tarafından yapılan bir araştırma, dijital hikâye anlatımının, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Bu tür dijital uygulamalar, öğrencilerin yazma sürecinde daha fazla etkileşimde bulunmalarını sağlarken, yazma becerilerini geliştirmek için gerekli olan yaratıcı düşünme ve ifade yeteneklerini de desteklemektedir (Tetik & Özer, 2022). Ayrıca, Dola ve Aydın (2020) dijital ortamların zengin içeriğinin, öğrenme motivasyonunu artırarak öğrencilerin yazma becerilerine olumlu katkıda bulunduğunu vurgulamaktadır (Dola & Aydın, 2020). Ancak, dijital ortamların aşırı serbest yapısı, bazı öğrencilerde odaklanma zorluklarına ve disiplin eksikliğine yol açabilmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için de dijital araçlar önemli faydalar sağlayabilir. Aktaş (2023) öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde dijital yazma etkinliklerinin etkili olduğunu belirtmektedir. Bu tür araçlar, öğrencilerin yazma sürecinde karşılaştıkları zorlukları aşmalarına yardımcı olabilir. Örneğin, yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler için özelleştirilmiş dijital yazma uygulamaları, yazma becerilerini geliştirmek için gerekli olan stratejileri öğretmekte ve uygulama fırsatları sunmaktadır (İlker & Melekoğlu, 2017). Ayrıca, Berninger ve diğerleri bireyselleştirilmiş yazma eğitiminin, yazma güçlüğü çeken öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede kritik bir rol oynadığını ifade etmektedir (Abbott vd., 2010). Bu bağlamda, dijital araçların, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olarak kullanılabileceği sonucuna varılabilir.

Sonuç olarak, üstün yetenekli öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için yaratıcılık, motivasyon ve yapılandırılmış öğretim stratejilerinin dengeli bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Aynı zamanda, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaşadıkları bu zorlukların

üstesinden gelmelerini sağlayacak öykü yapısını içeren öykü haritası yöntemiyle birlikte geliştirilecek olan “kartlarla öykü oluşturma materyali” alandaki önemli bir açığı kapatacağı ve sınıf öğretmenlerine yazma konusunda bir strateji bütünü sağlaması açısından sınıf içi etkinliklerde büyük kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Hem geleneksel hem de dijital yazma araçlarıyla desteklenen öğretim yaklaşımları, öğrencilerin dijital becerilerini güçlendirirken, kendilerini ifade etme ve özgün anlatım geliştirme süreçlerine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

- Bu araştırma, tablet aracılığıyla sunulan dijital öykü kartları uygulamasının yalnızca öğrenme güçlüğü olan ve üstün yetenekli öğrencilerin yazılı ifade becerileri üzerindeki etkisini incelemekle sınırlıdır.
- Araştırma, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden öğrenme güçlüğü tanısı almış üç öğrenci ile Bilim ve Sanat Merkezi'ne (BİLSEM) devam eden üç üstün yetenekli öğrencinin katılımı ile sınırlıdır.
- Çalışmada dijital öykü kartlarının etkisi, katılımcıların belirli bir eğitim süreci boyunca gösterdiği gelişim üzerinden değerlendirilecek olup, uygulamanın kısa vadeli etkileri ile sınırlıdır.
- Veri toplama süreci, öğretmen görüşleri ve öğretmenler tarafından en çok kullanıldığı düşünülen Facebook ve X sosyal medya platformlarından web kazıma (web scraping) yöntemi ile elde edilen bulgularla sınırlıdır.
- Araştırma süreci boyunca uygulanan dijital öykü kartları, belirli içerik ve temalar üzerinden geliştirilmiş olup, tek türdeki dijital materyal ve kendini düzenleme stratejileri ile sınırlıdır.
- Sosyal medya platformlarından elde edilen verilerin, dijital öykü kartlarına yönelik algıyı ölçmek amacıyla kullanılması ve bu platformlardaki içeriklerin doğruluk ve temsil gücü açısından sınırlıdır.

### 1.5. Araştırma Varsayımları

- Araştırmada dijital öykü kartlarının öğrenme güçlüğü olan ve üstün yetenekli öğrencilerin yazılı ifade becerilerine etkisini değerlendirmek için seçilen öğrenci grubunun çalışmanın amacına uygun ve temsil edici olduğu varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin, dijital öykü kartlarının gereksinimine ilişkin görüşlerini samimi ve dürüst bir şekilde paylaştıkları varsayılmaktadır.
- Sosyal medya platformlarından web kazıma (web scraping) yöntemiyle elde edilen verilerin, öğretmenlerin ve velilerin dijital öykü kartlarına yönelik gerçek ihtiyaçlarını yansıttığı varsayılmaktadır.
- Öğretmenlerin ve velilerin dijital öykü kartları uygulamasına ilişkin görüşlerini samimi ve dürüst bir şekilde yanıtladıkları varsayılmaktadır.
- Öğrencilerin yazma sürecine yönelik gözlemleri ve performans değerlendirmeleri yapan öğretmenlerin nesnel ve tarafsız bir değerlendirme sundukları varsayılmaktadır.

## BÖLÜM II

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, farklılaştırılmış öğretim, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, üstün zekâlı öğrenciler ve yazma becerileri konularına yönelik araştırmalar ele alınmıştır. Öncelikle, farklılaştırılmış öğretim kavramı incelenmiş ve bu yaklaşımın kuramsal temelleri üzerinde durulmuştur. Ardından, TYMM kapsamında uyarlanmış farklılaştırılmış öğretim modeli açıklanarak, bu modelin uygulanabilirliğini destekleyen destekleme stratejileri ve zenginleştirme stratejileri ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

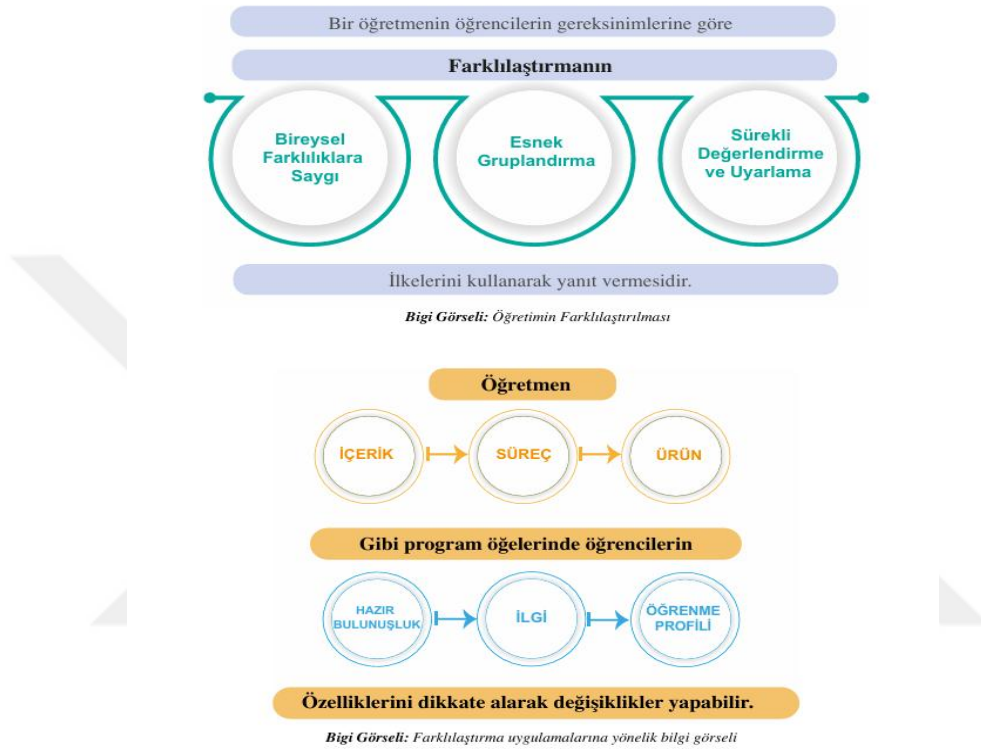
Bununla birlikte, TYMM kapsamında Türkçe dersi farklılaştırılmış öğretim uygulamaları örneklerle açıklanmış ve kapsayıcı sınıflarda farklılaştırılmış öğretimin nasıl gerçekleştirilebileceği tartışılmıştır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitim süreçleri ve bu öğrenciler için farklılaştırılmış öğretimin önemi vurgulanırken, üstün zekâlı öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçları ve bu öğrencilere yönelik farklılaştırılmış öğretim stratejileri ele alınmıştır.

Son olarak, yazma becerileri konusu ele alınarak, yazma sürecinin temel bileşenleri, farklı öğrenci gruplarına yönelik yazma eğitimi stratejileri ve yazma becerilerini destekleyen öğretim yöntemleri üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda, araştırmalar ışığında, farklı öğrenci profillerine uygun yazma öğretiminin nasıl planlanabileceği değerlendirilmiştir.

#### 2.1. Farklılaştırılmış Öğretim

Farklılaştırılmış öğretim (Differentiated Instruction), sınıf içindeki bireysel farklılıkları tanıyan ve bunlara yanıt veren pedagojik bir yaklaşımdır. Carol Ann Tomlinson tarafından geliştirilen bu model, öğretim yöntemlerinin, materyallerin ve değerlendirme süreçlerinin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme profillerine göre uyarlanmasını temel alır (Tomlinson, 1999, 2001). Farklılaştırılmış öğretim, özellikle

heterojen sınıf ortamlarında öğrenme sürecinin bireyselleştirilmesini sağlayarak tüm öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerini desteklemeyi amaçlar. Günümüz eğitim sisteminde öğrencilerin bilişsel, kültürel ve sosyo-ekonomik farklılıkları göz önüne alındığında, farklılaştırılmış öğretim öğretmenlerin pedagojik esnekliklerini artırarak daha kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturmalarını sağlamaktadır (Tomlinson vd., 2003).



Şekil 8. Farklılaştırılmış öğretim öğeleri (Çitil, M., & Akçayır, İ. (2024). 6. modül: Farklılaştırma (B. Kerkez, Ed.). Ankara: MEB.)

Şekil 8’de farklılaştırılmış öğretim öğelerine yer verilmiştir. Farklılaştırılmış öğretimin temelinde, öğretimin bireysel öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlanması gerektiği fikri yatmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin gereksinimlerine göre bireysel farklılıklara dikkat ederek, esnek gruplandırmalar yaparak ve aynı zamanda sürekli değerlendirmelerle uyarlamalarda bulunarak içerik, süreç ve üründe öğrencilerin hazır bulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerini dikkate alarak öğretimleri düzenlemesi olarak tanımlanmaktadır. Tomlinson (2001), farklılaştırılmış öğretimin içerik (content), süreç (process) ve ürün (product) olmak üzere üç temel boyutta gerçekleştirilebileceğini ifade etmektedir. İçeriğin farklılaştırılması, öğrencilerin öğrenme materyallerine erişim düzeylerine göre çeşitlendirilmesini içerir; bu kapsamda, metinlerin farklı okuma seviyelerine göre uyarlanması veya görsel ve işitsel materyallerin kullanılması gibi stratejiler

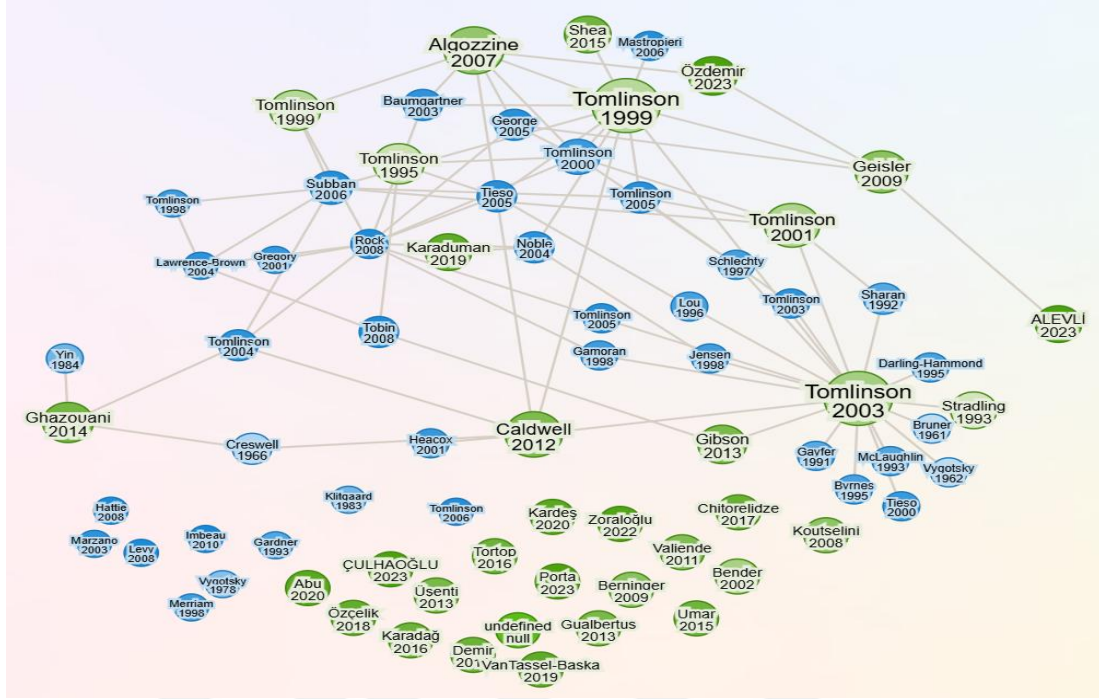
uygulanabilir (Tomlinson vd., 2003). Süreç farklılaştırması, öğrenme faaliyetlerinin karmaşıklığını ve öğrencilerin öğrenme yollarını çeşitlendirmeyi kapsar; öğretmenler grup çalışmaları, doğrudan öğretim, bağımsız öğrenme ve proje tabanlı yaklaşımlar gibi yöntemlerle öğretimi öğrenci ihtiyaçlarına göre şekillendirebilirler. Ürün farklılaştırması ise öğrencilerin öğrendiklerini nasıl ifade edecekleri konusunda esneklik sağlanmasını içerir; örneğin, bazı öğrenciler yazılı raporlarla bilgi sunarken, diğerleri görsel sunumlar veya yaratıcı projeler aracılığıyla bilgi paylaşabilirler (Tomlinson, 2017).

Farklılaştırılmış öğretimin etkinliği üzerine yapılan araştırmalar, bu yaklaşımın öğrenci katılımını ve akademik başarıyı artırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Liang (2024) ve Rahimi (2023) tarafından yürütülen çalışmalarda, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin motivasyonlarını ve derse olan ilgilerini artırdığı tespit edilmiştir. Özellikle düşük akademik başarı gösteren veya geleneksel öğrenme yöntemlerinde zorlanan öğrenciler için farklılaştırılmış öğretimin etkili bir destek mekanizması sunduğu belirtilmiştir (Rahimi, 2023). Buna ek olarak, farklılaştırılmış öğretimin üstün yetenekli öğrenciler için de önemli olduğu vurgulanmaktadır. Tomlinson ve Lee (2018), üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel kapasitelerini en üst düzeye çıkarmak için daha karmaşık ve derinlemesine öğrenme deneyimlerine ihtiyaç duyduklarını ve farklılaştırılmış öğretimin bu ihtiyaca yanıt verebilecek stratejiler sunduğunu ifade etmektedirler.

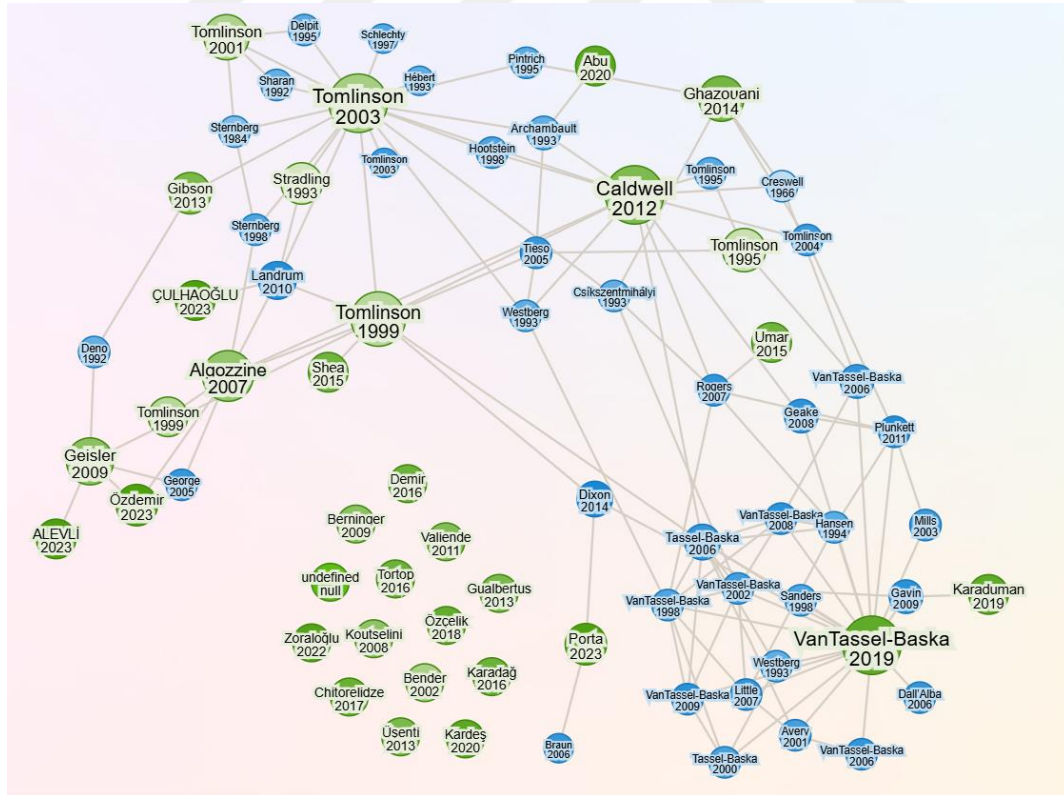
Ancak farklılaştırılmış öğretimin uygulanması belirli zorlukları da beraberinde getirmektedir. Öğretmenlerin profesyonel gelişimi ve desteklenmesi, farklılaştırılmış öğretimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için kritik bir faktördür (Brigandi vd., 2019; Siam & Al-Natour, 2016). Pek çok öğretmen, sınıf içindeki farklı gereksinimlere aynı anda yanıt verebilme konusunda kendini yetersiz hissedebilmektedir. Bununla birlikte, farklılaştırılmış öğretim için gerekli olan ekstra planlama süresi ve kaynak eksikliği, öğretmenlerin bu yaklaşımı benimsemesini zorlaştırmaktadır (Porta & Todd, 2023). Bu bağlamda, öğretmenler arasında iş birliği ve mesleki öğrenme toplulukları oluşturmak, farklılaştırılmış öğretimin etkili şekilde uygulanmasını destekleyen unsurlar olarak görülmektedir (Çoban, 2022).

Farklılaştırılmış öğretim yalnızca akademik başarıyı artırmakla kalmayıp kapsayıcı eğitim ortamlarının oluşturulmasına da katkı sağlamaktadır. Özellikle özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş öğretim süreçlerinin önemi büyüktür (Darrow, 2014). Evrensel Tasarım İlkeleri (Universal Design for Learning - UDL) ile farklılaştırılmış öğretim arasındaki ilişki, öğrenme süreçlerinin esnek ve erişilebilir hale getirilmesine yönelik güçlü





Şekil 10. Farklılaştırılmış öğretim önceki çalışmalar



Şekil 11. Farklılaştırılmış öğretim sonraki çalışmalar

Farklılaştırılmış öğretim, eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenme süreçlerini öğrenciye göre uyarlamayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu alan yazınında yapılan çalışmaların birbirleriyle olan ilişkisini anlamak ve alanın gelişimini ortaya koymak adına gerçekleştirilen ağ analizleri, farklı dönemlerde yapılan araştırmaların nasıl bir etkileşim içinde olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada, farklılaştırılmış öğretim alanında gerçekleştirilen araştırmaların tarihsel gelişimi, temel literatür, güncel yaklaşımlar ve gelecekteki yönelimler bağlamında değerlendirilmiştir.

Öncelikle, farklılaştırılmış öğretimin kuramsal temelini oluşturan erken dönem çalışmalara bakıldığında, özellikle Tomlinson'un 1995, 1999, 2001 ve 2003 tarihli çalışmaları ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmalar, farklılaştırılmış öğretimin temel ilkelerini tanımlayarak, öğretmenlerin bireyselleştirilmiş öğretim yöntemlerini benimsemeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Stradling (1993), Algazzine (2007), Caldwell (2012) ve Geisler (2009) gibi araştırmalar da farklılaştırılmış öğretimle ilgili önemli kuramsal çerçeveler sunmuştur. Bu bağlamda, Şekil 10'da yer alan erken dönem çalışmaların daha çok teorik altyapıyı oluşturduğu ve öğretim stratejilerinin geliştirilmesine zemin hazırladığı görülmektedir. Özellikle Stradling (1993) gibi erken dönem araştırmalar, farklılaştırılmış öğretimin özel eğitimle ilişkisini tartışırken, Algazzine (2007) ve Caldwell (2012) gibi daha yeni çalışmalar, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını nasıl farklılaştırabileceği üzerine odaklanmıştır.

Alanyazında, farklılaştırılmış öğretim konusundaki çalışmaların gelişimini gösteren bir diğer aşama, kuramsal temellerin pratik uygulamalarla desteklendiği dönemdir. Bu bağlamda, Tomlinson'un 1999 ve 2003 tarihli çalışmaları günümüzde de hâlâ temel referans olarak kabul edilmekte olup, bu yaklaşımları farklı bağlamlarda ele alan birçok yeni araştırma bulunmaktadır. Örneğin, Caldwell (2012), Karaduman (2019), Özdemir (2023) ve Geisler (2009) gibi araştırmalar, farklılaştırılmış öğretimi uygulamalı olarak ele alarak eğitim ortamlarına nasıl entegre edilebileceğini incelemiştir. Ayrıca, Koutsilini (2008), Tortop (2016) ve Özçelik (2018) gibi çalışmalar, farklılaştırılmış öğretimi belirli öğrenci gruplarıyla (örneğin üstün yetenekliler, özel gereksinimli öğrenciler veya dezavantajlı gruplar) nasıl uygulanabileceğine dair pratik yaklaşımlar geliştirmiştir. Şekil 9'da yer alan araştırmalar, alan yazınında farklılaştırılmış öğretimin sadece teorik bir çerçeve olmaktan çıkıp, öğretmenler tarafından nasıl uygulanabileceği konusunda somut veriler sunan bir aşamaya geçtiğini göstermektedir.

Son yıllarda farklılaştırılmış öğretimin gelişimini ele alan çalışmalar incelendiğinde, yeni eğilimlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Şekil 11'de gösterilen, özellikle VanTassel-Baska

(2019), Abu (2020), Özçelik (2018), Zoraloğlu (2022), Alevli (2023) ve Porta (2023) gibi araştırmalar, farklılaştırılmış öğretimi çağdaş eğitim teknolojileri ve veri temelli öğrenme süreçleriyle entegre eden yaklaşımlar geliştirmiştir. Bu çalışmalar, farklılaştırılmış öğretimin artık sadece sınıf içi pedagojik uygulamalarla sınırlı kalmadığını, aynı zamanda dijital öğrenme platformları, yapay zekâ destekli uyarlanabilir öğrenme sistemleri ve disiplinler arası öğretim modelleriyle nasıl entegre edilebileceğini incelemektedir. Örneğin, Özçelik (2018) ve Zoraloğlu (2022), farklılaştırılmış öğretimin dijital araçlarla desteklenmesi ve öğrenme analitiği kullanılarak öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının belirlenmesi üzerine çalışmıştır. Bunun yanı sıra, VanTassel-Baska (2019) çalışması, farklılaştırılmış öğretimi özel eğitim bağlamında ele alarak, üstün yetenekli öğrenciler için nasıl daha etkili hale getirilebileceğini incelemiştir. Benzer şekilde, Porta (2023) ve Alevli (2023) gibi çalışmalar, farklılaştırılmış öğretimin çok kültürlü eğitim ve kapsayıcı eğitim bağlamında nasıl ele alınabileceğini irdelemiştir.

Bu veriler, farklılaştırılmış öğretim alanında yapılan araştırmaların gelişim sürecini anlamak için önemli bir perspektif sunmaktadır. Kuramsal temellerin atıldığı erken dönem çalışmalardan, uygulama odaklı araştırmalara ve nihayetinde dijital ve disiplinler arası yaklaşımlar içeren güncel çalışmalara doğru bir ilerleme olduğu görülmektedir. Tomlinson'un çalışmaları, hâlâ alan yazınında en çok referans verilen kaynaklar arasında yer almakta olup, yeni araştırmalar genellikle bu teorik çerçeveyi baz alarak ilerlemektedir. Bununla birlikte, günümüz araştırmaları, farklılaştırılmış öğretimin modern eğitim ihtiyaçlarına nasıl adapte edilebileceği ve teknoloji ile nasıl desteklenebileceği üzerine yoğunlaşmaktadır.

İncelenen çalışmaların ışığında, farklılaştırılmış öğretim alan yazını, yıllar içinde genişleyerek daha kapsayıcı ve uygulama odaklı bir hale gelmiştir. Erken dönem çalışmalardan elde edilen kuramsal bilgiler, günümüzde uygulamaya dönük yeni araştırmaların temelini oluşturmuş, bu süreç dijitalleşme ve veri temelli öğrenme ile daha da ileri taşınmıştır. Gelecek araştırmalarda, farklılaştırılmış öğretimin teknolojiyle nasıl daha etkin hale getirilebileceği, öğretmenlerin bu süreçte nasıl desteklenebileceği ve eğitim politikalarıyla nasıl daha entegre edilebileceği üzerine odaklanılması önem arz etmektedir.

Sonuç olarak, farklılaştırılmış öğretim, öğrenci merkezli bir yaklaşım olarak öğrenci başarısını artırmak, öğrenme sürecini bireyselleştirmek ve sınıf içinde kapsayıcılığı teşvik etmek adına önemli bir pedagojik çerçeve sunmaktadır. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgi alanlarına ve öğrenme profillerine uygun olarak öğretimin

şekillendirilmesi, öğrenme sürecini daha anlamlı ve etkili hale getirmektedir. Bununla birlikte, farklılaştırılmış öğretimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmen eğitimi, okul liderlerinin desteği, kaynakların artırılması ve teknolojinin entegrasyonu gibi unsurların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Eğitim alanında yapılan araştırmalar, farklılaştırılmış öğretimin tüm öğrencilere eşit ve etkili öğrenme fırsatları sunmada kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

### **2.1.1. Farklılaştırılmış Öğretimin Kuramsal Temelleri**

Farklılaştırılmış öğretim, eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi şekillendiren bir yaklaşım olup öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme profilleri doğrultusunda içerik, süreç ve ürün boyutlarında çeşitlendirilmeyi temel alır (Tomlinson, 1999). Bu yaklaşım, öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimlerine duyarlı bir eğitim ortamı oluşturmayı hedeflerken, çağdaş eğitim teorileri ile de güçlü bir şekilde ilişkilidir. Sosyal yapılandırmacı öğrenme kuramı, çoklu zekâ kuramı, öğrenme stilleri, bilişsel gelişim teorileri ve yakınsal gelişim alanı gibi teorik yaklaşımlar, farklılaştırılmış öğretimin kuramsal dayanaklarını oluşturmaktadır (Santamaria & Thousand, 2004).

Farklılaştırılmış öğretimin temelini oluşturan sosyal yapılandırmacı öğrenme kuramı, öğrenmenin sosyal bir süreç olduğunu ve bireylerin anlam oluşturma sürecinde çevreleriyle etkileşim içinde olduğunu savunur (Tomlinson & Allan, 2000). Vygotsky'nin Yakınsal Gelişim Alanı (ZPD) kavramı, öğrencinin mevcut bilgi ve beceri seviyesinin ötesine geçmesini sağlayacak desteğin önemini vurgular. Farklılaştırılmış öğretim, bu kurama dayanarak öğrencileri bireysel düzeylerinden bir adım ileriye taşıyacak görevler ve destek mekanizmaları sunmayı amaçlar (Tomlinson vd., 2003). Öğretmen, öğrencinin bağımsız olarak gerçekleştiremeyeceği ancak rehberlikle başarabileceği görevleri belirleyerek öğretimi planlar ve böylece her öğrencinin bireysel gelişimine uygun bir öğrenme süreci oluşturur (Byrnes, 1996).

Howard Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı (Multiple Intelligences Theory) da farklılaştırılmış öğretimin teorik temellerinden birini oluşturur. Gardner (1983), zekanın tek bir boyuttan ibaret olmadığını, bireylerin farklı zekâ türlerine sahip olduklarını öne sürmüştür. Sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, müzikal, doğa, kişilerarası ve içsel zekâ olmak üzere sekiz farklı zekâ alanını tanımlayan bu kuram, öğretmenlerin öğrenci profillerini göz önünde bulundurarak öğretim yöntemlerini

zenginleştirmesi gerektiğini savunur (Gardner, 1999). Farklılaştırılmış öğretim stratejileri, bu çeşitliliği desteklemek adına farklı zekâ alanlarına hitap edecek biçimde yapılandırılmış etkinlikler içermelidir (Anderson, 2007).

Öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik bireysel tercihlerinin belirlenmesi ve öğretimin buna göre düzenlenmesi gerektiğini savunan bireysel öğrenme stilleri kuramı, farklılaştırılmış öğretim açısından önemli bir diğer teorik temeli oluşturur (R. Dunn & Dunn, 1992). Bu kuram, öğrencilerin bilgiyi görsel, işitsel ya da kinestetik yollarla öğrenmeye eğilimli olabileceğini ve öğretmenlerin bu stillere uygun materyallerle öğretimi desteklemesi gerektiğini öne sürmektedir. Tomlinson (2001), etkili farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin öğrenme profillerini dikkate alarak süreci bireyselleştirdiğini ve öğrenci merkezli bir öğretim tasarımı sunduğunu vurgulamaktadır.

Bilişsel gelişim kuramları da farklılaştırılmış öğretimi destekleyen güçlü teorik yaklaşımlar arasında yer almaktadır. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı, öğrencilerin gelişim düzeylerinin öğretim sürecinde dikkate alınmasını savunur (Piaget, 1952). Piaget'ye göre çocuklar duyuşal-motor, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler olmak üzere dört temel bilişsel gelişim aşamasından geçerler. Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygun öğrenme etkinlikleri sunarak öğretimin daha etkili ve anlamlı hale gelmesini amaçlar (Tomlinson vd., 2003).

Farklılaştırılmış öğretimin değerlendirme süreçleri açısından biçimlendirici değerlendirme (formative assessment) büyük bir öneme sahiptir. Assessment-Informed Differentiation (AID) modeli, öğretmenlerin tanılayıcı, süreç içi ve sonuç odaklı değerlendirme verilerini kullanarak öğretimi bireyselleştirmesi gerektiğini vurgular (Eysink & Schildkamp, 2021). Bu model, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerini sürekli izleyerek öğretim yöntemlerini esnek bir şekilde uyarlamalarını önermektedir.

Son olarak, farklılaştırılmış öğretimin kültürel boyutları da göz önünde bulundurulmalıdır. Culturally Responsive Teaching (Kültürel Olarak Duyarlı Öğretim) modeli, öğrencilerin kültürel kimliklerini, dil becerilerini ve öğrenme alışkanlıklarını dikkate alarak öğretimin uyarlanmasını savunur (Nketsia, 2024). Bu perspektif, farklılaştırılmış öğretimin yalnızca bilişsel ve pedagojik değil, aynı zamanda sosyo-kültürel bir çerçevede ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, farklılaştırılmış öğretim, çağdaş eğitim teorilerinin temel ilkelerini benimseyerek bireysel öğrenme farklılıklarına duyarlı bir öğretim modeli sunmaktadır.

Sosyal yapılandırmacılık, çoklu zekâ kuramı, öğrenme stilleri, bilişsel gelişim kuramı ve değerlendirme temelli öğretim modelleri gibi kuramsal dayanaklar, farklılaştırılmış öğretimin temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin hem öğrenci profillerini dikkate alarak öğretim sürecini tasarımları hem de öğretimi esnek bir biçimde uyarlamaları gerekmektedir. Farklılaştırılmış öğretimin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmen eğitimi, okul liderliği desteği ve kültürel duyarlılık gibi faktörlerin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

### 2.1.2. TYMM Uyarlanmış Farklılaştırılmış Öğretim Modeli

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bireysel farklılıklarını temel alarak, onların öğrenme sürecini en verimli şekilde desteklemeyi amaçlayan bir öğretim yaklaşımıdır (Çitil & Akçayır, 2024). TYMM, bu yaklaşımı temel alarak, eğitimde kapsayıcılığı artırmayı ve her öğrencinin bireysel öğrenme gereksinimlerine uygun öğrenme deneyimleri sunmayı hedeflemektedir. TYMM çerçevesinde farklılaştırılmış öğretim, destekleme ve zenginleştirme olmak üzere iki temel bileşen üzerinden uygulanmaktadır. Bu iki bileşen, öğrencilerin öğrenme sürecinde ihtiyaç duydukları özel destekleri almalarını ve akademik becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır.

TYMM'ye göre farklılaştırılmış öğretim içerik, süreç ve üründe farklılaştırma olmak üzere üç temel boyutta uygulanmaktadır: Bu yaklaşım, öğretimin öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine, ilgi alanlarına ve öğrenme profiline uygun hale getirilmesini gerektirmektedir (Çitil & Akçayır, 2024). TYMM'de bu süreç, alanyazında yer alan bütüncül farklılaştırma örneklerinin aksine sınıf içi öğrenci düzeyleri göz önünde bulundurularak uyarlanmıştır. Bu bağlamda *destekleme* ile geride kalan öğrencilere uygun müdahalelerde bulunmayı ve onları sınıf ortalamasına yaklaştırmayı hedeflerken, *zenginleştirme* ile sınıf ortalamasının ilerisinde olan derinleştirilmiş ve karmaşılaştırılmış öğrenme gereksinimleri olan öğrencilere yönelik düzenlemeler sunmayı içermektedir. TYMM'nin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, destekleme ve zenginleştirme uygulamalarını bütüncül bir şekilde ele almaktadır. Çitil ve Akçayır (2024), farklılaştırılmış öğretimin TYMM içindeki uygulamalarını şu şekilde sıralamaktadır:

- *Hazırbulunuşluğa Göre İçerik Farklılaştırma*: Öğrencilerin bilgi seviyelerine göre özelleştirilmiş materyallerin kullanımı.

- *İlgiye Göre İçerik Farklılaştırma*: Öğrencilerin bireysel ilgi alanlarına göre içeriklerin sunulması ve etkinliklerin planlanması.
- *Öğrenme Profillerine Göre İçerik Farklılaştırma*: Öğrencilerin öğrenme stillerine uygun materyallerin ve öğretim yöntemlerinin seçilmesi.
- *Süreç Farklılaştırma*: Öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına uygun öğretim etkinlikleri sağlanması.
- *Ürün Farklılaştırma*: Öğrencilerin öğrendiklerini farklı yollarla ifade edebilmelerine olanak tanıyan değerlendirme yöntemlerinin uygulanması.

Bu farklılaştırma süreçleri, TYMM'nin her öğrencinin potansiyelini en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan felsefesi ile örtüşmektedir. Öğrenciler için bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin sunulması hem akademik başarılarını hem de kişisel gelişimlerini desteklemektedir (Çitil & Akçayır, 2024).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, farklılaştırılmış öğretimi temel alarak kapsayıcı ve bireyselleştirilmiş eğitim süreçlerini desteklemektedir. Çitil ve Akçayır'a (2024) göre, TYMM çerçevesinde geliştirilen farklılaştırılmış öğretim stratejileri, öğrencilere yönelik esnek ve etkili öğrenme deneyimleri sunmaktadır. Modelin sunduğu *destekleme ve zenginleştirme yaklaşımları*, her öğrencinin bireysel gereksinimlerine yanıt vererek eğitimde fırsat eşitliğini sağlamayı amaçlamaktadır. TYMM'nin farklılaştırılmış öğretim anlayışı, yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeyi de hedeflemektedir.

#### **2.1.2.1. Destekleme Stratejileri**

Destekleme, öğrenme sürecinde belirli bir konuda zorlanan veya ek yardıma ihtiyaç duyan öğrenciler için uygulanmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında destekleme süreci, öğrencinin öğrenme sürecine tam anlamıyla dâhil edilmesini sağlayan *sarmal bütüncül öğrenme modeli* ile desteklenmektedir. Bu model, öğrencinin mevcut bilgi ve becerilerini temel alarak yeni öğrenme deneyimlerini adım adım geliştirmesine imkân tanımaktadır.

Destekleme sürecinde, öğrencinin öğrenme ortamına aktif katılımını sağlamak için içerik, süreç ve değerlendirme yöntemleri bireysel farklılıklara göre uyarlanmalıdır. Öğrencinin öğrenme hızına uygun ilerlemesi ve bireysel ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş bir öğrenme

deneyimi yaşaması esas alınmaktadır. TYMM, öğrencinin akademik gelişimini desteklerken, sosyal-duygusal becerilerini de güçlendiren disiplinler arası, yapılandırılmış ve esnek öğrenme ortamları sunmayı hedeflemektedir.

Öğrenme sürecinde bireysel farklılıkları gözetken Öğrenme İçin Evrensel Tasarım (Universal Design for Learning- UDL) yaklaşımı da destekleme uygulamalarında önemli bir yer tutmaktadır. UDL, her öğrencinin öğrenme sürecine eşit şekilde erişimini sağlamak amacıyla üç temel bileşene dayanır (CAST, 2018):



Şekil 12. Öğrenme için evrensel tasarım ilkeleri

Destekleme uygulamaları kapsamında Şekil 13'deki temel stratejiler uygulanmaktadır:



Şekil 13. Destekleme stratejileri

TYMM’de destekleme stratejileri, öğrenme eksikliklerini gidermenin ötesinde, öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olmayı hedeflemektedir. Bu kapsamda, öğrencilerin öğrenme süreçlerini fark etmeleri, akademik ve sosyal becerilerini geliştirmeleri için bireyselleştirilmiş destek planları uygulanmaktadır. TYMM’de destekleme yaklaşımı, öğrencinin zorlandığı konuları öğrenmesini sağlarken, onun öğrenme sürecinden kopmasını da engellemek için tasarlanmıştır. Öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin giderilmesi, değerlendirme sürecinin sürekli ve dinamik bir şekilde işletilmesi ile sağlanmaktadır (Çitil & Akçayır, 2024).

#### 2.1.2.2. Zenginleştirme Stratejileri

Zenginleştirme, özellikle öğrenme sürecinde hızlı ilerleyen ve ileri düzeyde bilişsel becerilere sahip öğrenciler için geliştirilen öğretim stratejilerini kapsamaktadır. TYMM çerçevesinde uygulanan zenginleştirme yaklaşımları şu şekilde sıralanmaktadır:

- *İçeriğin Derinleştirilmesi:* Mevcut konuların daha detaylı işlenmesi ve öğrencilere ileri düzey analiz yapma fırsatı sunulması.
- *Disiplinler Arası Bağlantılar:* Öğrencilerin ilgi duydukları alanlarda farklı disiplinler arasında bağlantılar kurmalarına olanak tanınması.
- *Proje ve Araştırma Çalışmaları:* Öğrencilere bireysel ya da grup halinde derinlemesine araştırma yapma ve problem çözme becerilerini geliştirme fırsatı sunulması.
- *Alternatif Değerlendirme Yöntemleri:* Öğrencilerin öğrendiklerini daha yaratıcı ve kişisel yollarla ifade etmelerine olanak tanıyan performans değerlendirme yöntemleri uygulanması.
- *Yaratıcı Düşünme Etkinlikleri:* Öğrencilerin problem çözme, yenilikçi düşünme ve eleştirel analiz becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin planlanması.



Şekil 14. İçerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı açısından zenginleştirme

Zenginleştirme süreci, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmeyi hedeflerken, onların öğrenme motivasyonlarını artırmayı da amaçlamaktadır (Çitil & Akçayır, 2024). TYMM’de zenginleştirme etkinlikleri, öğrencilerin daha karmaşık düşünme süreçlerine katılımını sağlamak ve onların ilgi alanlarına uygun olarak eğitim deneyimlerini kişiselleştirmek için kullanılmaktadır.

### 2.1.3. TYMM Kapsamında Türkçe Dersi Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamaları

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde tüm temalarda standart bir metin kullanılarak destekleme ve zenginleştirme önerileri verildiği görülmektedir (MEB, 2024a).

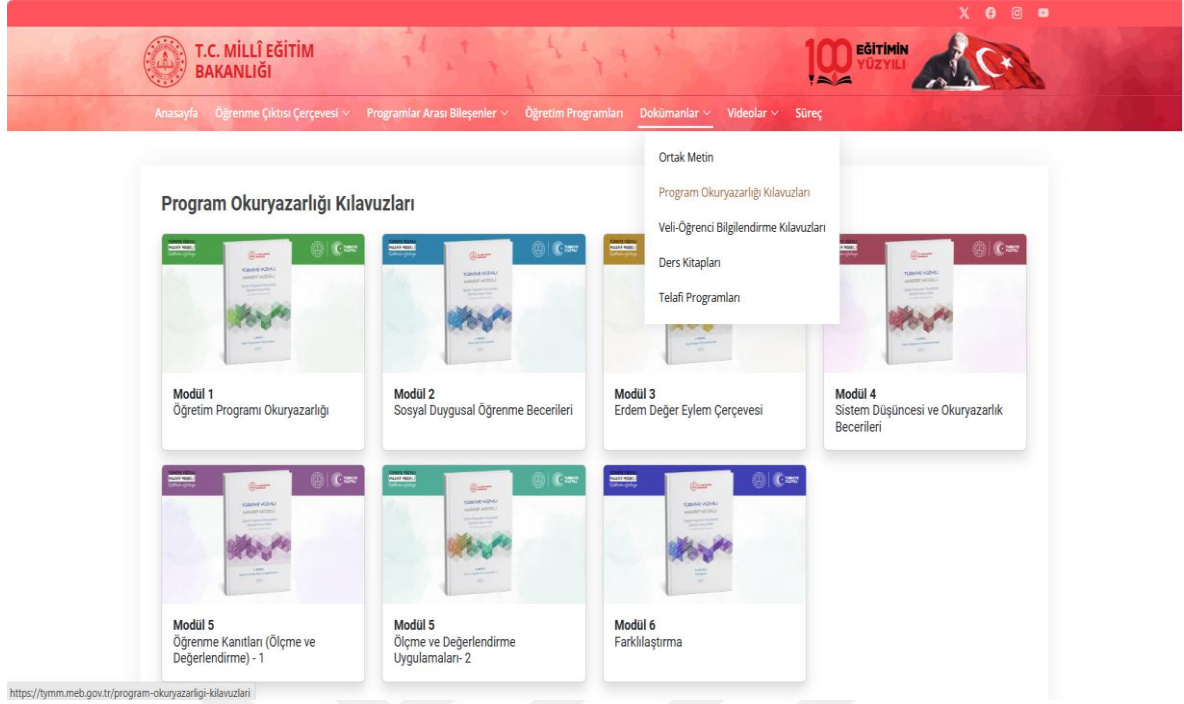
Tablo 4

#### *İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Farklılaştırma İçeriği*

| FARKLILAŞTIRMA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Zenginleştirme                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Destekleme                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Zenginleştirme sürecinde öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme stilleri dikkate alınır ve bunlara ilişkin etkinlik/materyal hazırlanabilir. Bunlar merak uyandıracak, üst düzey düşünmeye yöneltecek ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olabilir. Dinleyeceği/izleyeceği/okuyacağı metinle ilişkili hikâye oluşturma, canlandırma yapma, dijital araçlardan yararlanma, görsel oluşturma, oyun tasarlama, sunu hazırlama, yazarın iletilerini sorgulama, tartışma, metni yeniden kurgulama gibi etkinliklerle süreç zenginleştirilebilir. Zenginleştirme sürecinde öğrenme ortamları öğrencilerin farklı öğrenme stillerine göre bireysel ve iş birlikli çalışmalara katkı sağlayacak şekilde tasarlanabilir. Bununla birlikte okul dışı öğrenme ortamları da sürece dâhil edilebilir. | Destekleme sürecinde öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme stilleri dikkate alınırken etkinlikler/materyal sade, kolay ve anlaşılır olabilir. Bunlar tüm duylara hitap edecek şekilde basitten karmaşığa, yakından uzağa, somuttan soyuta gibi öğrenme ilkelerine uygun ve tüm öğrenme ortamlarında uygulanacak şekilde düzenlenebilir. Destekleme sürecinde oyun, bilmece sorma, bulmaca çözme şarkı ve tekerleme söyleme, sayışma ve canlandırma yapma gibi etkinliklerden ve görsel eşleştirme kartlarından yararlanılabilir. Etkinlikler yapılırken öğrencilerin zorlandıkları yerlerde onlara ipuçları verilebilir |

\*Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3, ve 4. sınıflar)*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programtur1234Onayli.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Tablo 4’te görüldüğü üzere farklılaştırma altında yer alan zenginleştirme ve destekleme önerileri bir giriş metni gibi genel önerileri ifade etmekte, tema içerisinde yer alan Öğretme-öğrenme uygulamaları bölümü ile ilişkilendirilmeden somut örneklendirme yapılmadan hazırlanmıştır. Bu durum telafi etmek için programı okuyan öğretmenlerin program okuryazarlığı becerilerine bel bağlanıldığını düşündürmektedir. Öğretmenler somut örnek gereksinimlerini telafi etmeleri gerekmektedir. Bu durum öğretmenleri Şekil 15’de gösterilen TYMM Sitesi üzerinde Dokümanlar sekmesi içerisinde yer alan Program Okuryazarlığı Kılavuzları alanında yer alan “Modül 6 Farklılaştırma” kılavuzunu incelemeleri gerekliliğini de beraberinde ortaya koymaktadır.



Şekil 15. TYMM internet sitesinde program okuryazarlığı kılavuzları sekmesi

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde ise farklılaştırma önerileri daha ayrıntılı ve temaya özgü önerileri içerdiği görülmektedir (MEB, 2024b).

Tablo 5’de Yazma becerisi ile ilgili her sınıftan seçilmiş temalardan farklılaştırma örnekleri sunulmaktadır.

Tablo 5

*Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programından Farklılaştırma Örnekleri*

| Sınıf    | Tema                      | Zenginleştirme                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Destekleme                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5. Sınıf | 2.TEMA: ATATÜRK’Ü TANIMAK | Atatürk’ün insani yönlerine yönelik araştırma yapılması ve edinilen bilgilerin dijital içerik hâline getirilip sınıfta ya da uygun dijital ortamlarda sunulması istenir. Bulunulan yerdeki -varsa- “Atatürk Müze Evleri ve Köşkleri”, “Çanakkale Zaferi”, “Millî Mücadele” ve “Cumhuriyet”e ilişkin müzeler ya da konuya ilişkin sanal müzeler gezilir. Bu geziler neticesinde elde edilen bilgilerle daha evvel okunan kaynaklardan edinilen bilgilerin eleştirel bir bakış açısıyla karşılaştırdığı bir değerlendirme yazısı yazılması istenir. Atatürk’ün yazdığı kitapların görsellerinden oluşan bir duvar panosu hazırlanarak “Gençliğe Hitabe bu kitaplardan hangisindedir?” gibi araştırmaya yönelik merak uyandırıcı sorularla kitaplar hakkında araştırma yapılması ve Gençliğe Hitabe’nin bulunduğu Nutuk adlı eserin sınıf kütüphanesine dahil edilmesi istenir. Öğrencilerden temada işlenen konuya yönelik, dijital hikâyeleme aşamalarına göre özgün öyküler yazmaları, yazdıkları öyküyü senaryolaştırarak canlandırması istenir. | Dinleme/izleme ya da okuma etkinliği öncesinde, metinde geçen önemli kelimeler listelenir ve bu kelimelerin özellikleri (gerçek, mecaz, yan, eş ve zıt anlamları vb.) görsel araçlar ve şematik düzenleyiciler yardımıyla verilir. Dinleme/izleme ya da okuma etkinliği öncesinde bilgilendirici metinlerdeki kavram, bilgi; öyküleyici metinlerdeki kişi, yer, zaman vb. yapılarla ilişkin unsurların yer aldığı kavram ya da hikâye haritası gibi şemalar oluşturulup sunulur. Dinleme/izleme, okuma metni ya da tema içerisinde yer alan “Millî Mücadele” ile ilişkili kavramlar görsel işitsel araçların sunumu ve uygun şematik düzenleyicilerin kullanımı ile somutlaştırılır. Tema kapsamındaki öğrenme çıktılarına yönelik çalışmalar yapılırken iş birlikli öğrenme ortamlarının oluşturulması sağlanır. Okuma ve yazma çalışmalarında işleyişin nasıl olması gerektiği bire bir anlatılarak süreç öğrenci ile yürütülür. |
| 6. Sınıf | 3. TEMA: FARKLI DÜNYALAR  | Farklı kültürlerin kıyafetlerinin araştırılması, bu araştırma neticesinde her kültürden bir parça taşıyabilecek şekilde dijital ortamda ya da görsellerin çıktılarının alınarak kesilip birleştirilmesiyle yeni bir kıyafet tasarlanması, bu kıyafeti giydiği düşünülen bir                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Dinleme/izleme ya da okuma etkinliği öncesinde, metinde geçen önemli kelimeler listelenir ve bu kelimelerin özellikleri (gerçek, mecaz, yan, eş ve zıt anlamları vb.) görsel araçlar ve şematik düzenleyiciler yardımıyla verilir. Dinleme/izleme                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

|          |                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|          |                           | <p>kahramanın dilinden kıyafetindeki parçaların hangi kültürlerden geldiğini ve motiflerinin -varsa- anlamlarını da içerecek şekilde “çok kültürlülük” ile ilgili bir metin yazılması ve metin ve tasarımın sınıfta ya da uygun dijital ortamlarda paylaşılması istenir. Farklı kültürlerin mimari yapılarının birbirlerinden ne gibi farklılıklar taşıdığını ve bu farklılıkların coğrafya, iklim, ham madde vb. unsurlardan ne şekilde etkilendiğinin araştırılması ve araştırma sonuçlarının sınıf ortamında ya da uygun dijital ortamda paylaşılması istenir.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <p>ya da okuma etkinliği öncesinde bilgilendirici metinlerdeki kavram, bilgi; öyküleyici metinlerdeki kişi, yer, zaman vb. yapılarla ilişkin unsurların yer aldığı kavram ya da hikâye haritası gibi şemalar oluşturulup sunulur. Dinleme/izleme, okuma metni ya da tema içerisinde yer alan “farklı kültürlerle ait örnekler” görsel, işitsel araçların sunumu ve uygun şematik düzenleyicilerin kullanımı ile somutlaştırılır. Öğrenme çıktılarına ilişkin yazma çalışmalarında öğrenciye model olunur. Okuma ve yazma çalışmalarında işleyişin nasıl olması gerektiği bire bir anlatılarak süreç öğrenci ile yürütülür.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 7. Sınıf | 2. TEMA: BİR HİLAL UĞRUNA | <p>Çanakkale Zaferi”, konulu bir araştırma yapılması, araştırmalardan hareketle konuya ilişkin bilimsel yayınlardan da faydalanılarak özgün bir düşünce yazısı yazılması istenir. “Millî egemenlik” temalı bir panel düzenlenmesi, bu kapsamda panelin diğer sınıflara duyurusunun yapılması, katılımcıların belirlenmesi ve sürece liderlik edilmesi istenir. Dijital uygulamalar ile "Atatürk Takvimi" hazırlamaları ve hazırlanan takvimi sınıf panosun da paylaşmaları istenir.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <p>Dinleme/izleme ya da okuma etkinliği öncesinde, metinde geçen önemli kelimeler listelenir ve bu kelimelerin özellikleri (gerçek, mecaz, yan, eş ve zıt anlamları vb.) görsel araçlar ve şematik düzenleyiciler yardımıyla verilir. Dinleme/izleme ya da okuma etkinliği öncesinde bilgilendirici metinlerdeki kavram, bilgi; öyküleyici metinlerdeki kişi, yer, zaman vb. yapılarla ilişkin unsurların yer aldığı kavram ya da hikâye haritası gibi şemalar oluşturulup sunulur. Dinleme/izleme ya da okuma etkinliğine yönelik üzerinde düşünülmesini ve cevap verilmesini gerektiren sorular hazırlanır. Okuma çalışması öncesinde başlık ya da metne ilişkin görsellerden hareketle metnin içeriğinin; metin okunurken ise bir sonraki aşamanın, olayın vb. tahmin edilmesi istenir. Dinleme/izleme, okuma metni ya da tema içerisinde yer alan “Çanakkale”, “kahramanlık” vb. kavramlar görsel işitsel araçların sunumu ve uygun şematik düzenleyicilerin kullanımı ile somutlaştırılır. Yazma çalışmalarında işleyişin nasıl olması gerektiği anlatılarak süreç öğrenci ile planla nabilir, bir yazı taslağı oluşturulur.</p> |
| 8. sınıf | 3. TEMA: DOĞA VE İNSAN    | <p>Deprem sonrasında kurtarma çalışmalarına yönelik kullanılan araç gereç ya da robotlarla ilgili bir araştırma yapılması, araştırmalardan hareketle mevcut olanların eksikliğini kapatabilecek ya da geliştirilmesini sağlayacak özgün bir tasarım üzerine düşünülmesi, bu tasarıma kâğıt, kalem ya da dijital araçlar kullanılarak çiziminin gerçekleştirilmesi, oluşturulma gerekçelerini, amacını, uygulama esaslarını vb. içerecek şekilde bu tasarıma ilişkin çizimin de yer aldığı bir sunum hazırlanıp sınıfta ya da uygun dijital ortamlarda sunulması istenir. Çevre dostu olarak nitelendirilen “yeşil ev” ya da “yeşil bina” uygulamaları üzerine araştırma yapılması, bir binanın “yeşil bina” olabilmesi için taşınması gereken niteliklerin belirlenmesi, araştırmalardan hareketle dijital araçlar kullanılarak basit bir çizim şeklinde özgün bir “yeşil bina” tasarlanması ve bir evin toplam günlük enerji harcamaları, su giderleri göz önünde bulundurularak tasarlanan “yeşil bina”nın enerji tasarrufu noktasında ne kadar işlevsel olduğunun karşılaştırmalar ve hesaplamalarla ortaya konulan bir proje yapılmasını ve tüm bu çalışmalarını içeren sürecin sınıfta ya da uygun dijital ortamlarda sunulması istenir. Hayal edilen dünyanın anlatıldığı bir metnin yazılması ve bu metnin yapay zekâ uygulamaları ya da dijital araçlar yardımıyla görselleştirmesi ve sınıfta ya da uygun dijital ortamlarda paylaşılması istenir. Biyokaçakçılıkla ilgili haber metinleri taranarak konu ile ilgili ulaşılan sorunların çözümüne yönelik polise bir hikâye yazılması, hikâye haritasının hazırlanması ve hikâyenin sınıfta paylaşılması istenir. Geçmişten günümüze hazırlanan doğa takvimleri karşılaştırılarak doğa takvimleri hazırlanması ve hazırlanan doğa takvimlerinin sınıfta ya da uygun dijital ortamlarda sunulması istenir.</p> | <p>Dinleme/izleme ya da okuma etkinliği öncesinde, metinde geçen önemli kelimeler listelenir ve bu kelimelerin özellikleri (gerçek, mecaz, yan, eş ve zıt anlamları vb.) görsel araçlar ve şematik düzenleyiciler yardımıyla verilir. Dinleme/izleme ya da okuma etkinliği öncesinde bilgilendirici metinlerdeki kavram, bilgi; öyküleyici metinlerdeki kişi, yer, zaman vb. yapılarla ilişkin unsurların yer aldığı kavram ya da hikâye haritası gibi şemalar oluşturulup sunulur. Okuma ya da dinleme/izleme metninde yer alan “doğa”, “sürdürülebilirlik”, “iklim krizi”, “afetler” vb. kavramlar görsel araçların sunumu ve uygun şematik düzenleyicilerin kullanımı ile somutlaştırılır. Okuma ve yazma çalışmalarında işleyişin nasıl olması gerektiği bire bir anlatılarak süreç öğrenci ile yürütülür.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

\*Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7, ve 8. sınıflar)*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programtur5678Onayli.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında her temaya özgü farklılaştırma örneklerine yer verilmiş olup, özellikle *zenginleştirme* etkinliklerinde çeşitli ve özgün uygulamalara vurgu yapılmaktadır. Örneğin, 5. sınıfta "Atatürk'ü Tanımak" teması kapsamında, öğrencilerin Atatürk'ün insani yönlerine yönelik araştırma yapmaları ve edinilen bilgileri dijital içerik hâline getirerek sınıfta veya uygun dijital ortamlarda sunmaları istenmektedir. Bunun yanı sıra, "Atatürk Müze Evleri ve Köşkleri", "Çanakkale Zaferi", "Millî Mücadele" ve "Cumhuriyet" ile ilgili müzeler gezilerek öğrencilerin eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme yazısı yazmaları beklenmektedir (MEB, 2024b). Bu geziler neticesinde elde edilen bilgilerle daha evvel okunan kaynaklardan edinilen bilgilerin karşılaştırıldığı bir değerlendirme yazısı yazılması istenir. Ayrıca, öğrencilerden temada işlenen konuya yönelik, dijital hikâyeleme aşamalarına göre özgün öyküler yazmaları, yazdıkları öyküyü senaryolaştırarak canlandırmaları istenir. 6. sınıfta ise "Farklı Dünyalar" teması çerçevesinde, farklı kültürlerin kıyafetleri araştırılarak yeni bir kıyafet tasarlanması ve bu kıyafetin çok kültürlülük bağlamında yorumlanması istenmektedir. Özellikle, kıyafetindeki parçaların hangi kültürlerden geldiğini ve motiflerinin anlamlarını da içerecek şekilde “çok kültürlülük” ile ilgili bir metin yazmaları beklenmektedir. 7. sınıfta "Bir Hilal Uğruna" teması kapsamında öğrencilerden Çanakkale Zaferi ile ilgili akademik bir araştırma yapmaları, bu araştırmalardan hareketle bilimsel yayınlara dayalı özgün bir düşünce yazısı yazmaları beklenmektedir. 8. sınıfta ise "Doğa ve İnsan" teması çerçevesinde, deprem sonrası kurtarma çalışmalarına yönelik araç ve gereçlerle ilgili bir araştırma yapmaları, eksiklikleri kapatabilecek yeni tasarımlar geliştirmeleri ve bu tasarımları dijital ortamda sunmaları hedeflenmektedir. Ayrıca, hayal edilen dünyanın anlatıldığı bir metnin yazılması ve bu metnin yapay zekâ uygulamaları ya da dijital araçlar yardımıyla görselleştirilerek sınıfta ya da uygun dijital ortamlarda paylaşılması istenir. Biyokaçakçılıkla ilgili haber metinleri taranarak konu ile ilgili ulaşılan sorunların çözümüne yönelik polisiye bir hikâye yazılması, hikâye haritasının hazırlanması ve hikâyenin sınıfta paylaşılması istenir.

Ancak, *destekleme* bölümüne bakıldığında, çeşitliliğin daha sınırlı olduğu ve belirli kalıpların tekrarlandığı görülmektedir. Destekleme kapsamında, "Metinde geçen önemli kelimelerin anlamları (gerçek, mecaz, yan, eş ve zıt anlamları vb.) görsel araçlar ve şematik düzenleyiciler yardımıyla verilir.", "Dinleme/izleme ya da okuma etkinliği öncesinde bilgilendirici metinlerdeki kavram, bilgi; öyküleyici metinlerdeki kişi, yer, zaman vb. yapılarla ilişkin unsurların yer aldığı kavram ya da hikâye haritası gibi şemalar oluşturulup sunulur." gibi ifadeler tekrar edilmekte, ancak her temaya özel özgün destekleme önerileri

geliştirilmemektedir. Ayrıca, dinleme/izleme ve okuma etkinliklerinden önce kavram ve hikâye haritaları oluşturulması, temadaki kavramların somutlaştırılması gibi yöntemlerin destekleme stratejisi olarak sunulduğu görülmektedir. Örneğin, 5. sınıf için "Millî Mücadele ile ilişkili kavramların görsel işitsel araçlarla sunulması" önerilirken, 6. sınıfta "farklı kültürlerle ait örneklerin" görsel, işitsel araçlarla somutlaştırılması gerektiği belirtilmektedir. 7. sınıfta, yazma çalışmalarında işleyişin nasıl olması gerektiği anlatılarak sürecin öğrenci ile planlanabileceği ve bir yazı taslağı oluşturulması gerektiği ifade edilmektedir. 8. sınıfta ise, okuma ya da dinleme/izleme metninde yer alan “doğa”, “sürdürülebilirlik”, “iklim krizi”, “afetler” vb. kavramların görsel araçların sunumu ve uygun şematik düzenleyicilerin kullanımı ile somutlaştırılması gerektiği belirtilmektedir.

Bu durum, ilkokul Türkçe dersi öğretim programıyla kıyaslandığında daha belirgin hâle gelmektedir. İlkokul programında farklılaştırma başlığı altında yer alan zenginleştirme ve destekleme önerileri, temaya özgü özgün örnekler sunmaktan ziyade, genel öğretim stratejilerine ilişkin yönlendirmeler içermektedir. İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan farklılaştırma örnekleri giriş metni niteliğinde düzenlenmiş olması, farklılaştırılmış öğretimin nasıl gerçekleştirileceğine dair somut bir yol haritası sunmamakta, yalnızca genel ilkeleri belirtmektedir. Ayrıca, öğretme-öğrenme uygulamaları ile doğrudan bir bağlantı kurulmadığı için öğretmenlerin bireysel inisiyatif olarak bu eksikliği gidermesi beklenmektedir. Bu durum, öğretmenlerin program okuryazarlığı becerilerinin yüksek olmasını gerektirirken, programın rehberlik edici yönünün zayıf kaldığını düşündürmektedir.

Sonuç olarak, ortaokul Türkçe dersi öğretim programının farklılaştırma önerileri somut örnekler içermesi, öğrenme ve öğretme uygulamalarıyla doğrudan ilişkilendirilmesi açısından ilkokul programına kıyasla daha kapsamlı ve yönlendirici bir yapıya sahiptir. İlkokul programında farklılaştırmanın uygulanabilirliği büyük ölçüde öğretmenin inisiyatifine bırakılmışken, ortaokul programında bu süreç daha net çerçevelerle belirlenmiştir. Örneğin, ortaokul programında Atatürk ile ilgili müze ziyaretleri, kültürel kıyafet tasarımları veya kurtarma araçlarının geliştirilmesi gibi somut etkinlikler yer alırken, ilkokul programında bu tür örneklendirmeler yapılmamaktadır. Bunun yanı sıra, ortaokul programında yazma çalışmalarına yönelik somut örnekler içeren etkinliklerin bulunması, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme sürecine daha yapılandırılmış bir katkı sağlamaktadır. Bu da ortaokul programını, uygulama açısından daha etkili ve yönlendirici hâle getirmektedir.

#### 2.1.4. Kapsayıcı Sınıflarda Farklılaştırılmış Öğretim

Kapsayıcı eğitim, farklı yetenek ve öğrenme gereksinimlerine sahip öğrencilerin bir arada eğitim aldığı bir model olarak, eğitimde eşitlik ve adaletin sağlanmasını hedeflemektedir. Bu bağlamda, kapsayıcı eğitim uygulamaları, tüm öğrencilerin eğitim süreçlerine ve hazırlanan materyallere erişimlerini eşit derecede önemseyen bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Sani-Bozkurt vd., 2022). Eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltmayı ve tüm öğrencilerin eğitime ve topluma katılımını sağlamayı amaçlayan kapsayıcı eğitim, gerekli içerik, yaklaşım, yapı ve strateji değişikliklerini içermektedir (Talayhan & Sakız, 2022). Bu model, bireylerin farklılıklarını zenginlik olarak görerek, her öğrencinin kendi potansiyelini keşfetmesine olanak tanır (Koçak & Özdemir, 2019).

Farklılaştırılmış öğretim, kapsayıcı sınıflarda bireysel farklılıkları dikkate alarak tüm öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkin katılımını sağlamak için önemli bir strateji sunmaktadır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre öğretim yöntemlerini ve materyallerini uyarlamalarını gerektirir (Tuzcuoğlu & Aydın, 2023). Öğretmenlerin, kapsayıcı eğitim uygulamalarında başarılı olabilmeleri için, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve gereksinimlerine göre çeşitli uyarlamalar yapmaları bir ön koşuldur (Tagiyeva vd., 2023). Bu bağlamda, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusundaki bilgi ve deneyim eksiklikleri, uygulamaların etkinliğini olumsuz yönde etkileyebilir (Temur, 2024).

Kapsayıcı eğitim uygulamalarının erken çocukluk eğitim kurumlarından itibaren başlaması, bireylerin sosyal ve akademik gelişimleri açısından kritik bir öneme sahiptir (Demirdağlı & Kizir, 2023). Erken yaşta kapsayıcı eğitim alan çocuklar, farklılıkları kabul etme ve sosyal becerileri geliştirme konusunda daha donanımlı hale gelirler (Çayır, 2022). Ayrıca, kapsayıcı eğitim, bireylerin sosyal ilişkiler kurmalarını ve iyi bir eğitim almalarını sağlarken, tüm öğrencilerin aynı sınıfta eğitim görmelerine olanak tanır (Saraçoğlu, 2024). Bu durum, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması açısından büyük bir önem taşımaktadır.

Kapsayıcı eğitim, bireylerin eğitim hakkını eşit şekilde kullanabilmesi için tasarlanmış bir yaklaşım olarak, tüm öğrencilerin farklılıkları ne olursa olsun, aynı sınıfta eğitim alma fırsatı bulmalarını sağlamaktadır (Yılmaz, 2023). Bu model, sosyal adalet ve eşitlik kavramları ile doğrudan ilişkilidir; çünkü kapsayıcı eğitim, tüm bireylerin eğitim süreçlerine katılımını teşvik ederken, ayrımcılığı da ortadan kaldırmayı hedefler (Soydan vd., 2022). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik tutumları, bu sürecin başarısını doğrudan etkileyen önemli bir faktördür (Çetin & Koç, 2021).

Kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarılı olabilmesi için, öğretmenlerin yeterli bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olumsuz tutumlarının, bilgi eksikliğinden kaynaklandığını göstermektedir (Temur, 2024). Bu nedenle, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda eğitim alması ve bu alandaki yeterliliklerinin artırılması, uygulamaların etkinliğini artıracaktır (Öztürk, 2021). Ayrıca, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarında karşılaştıkları sorunların başında eğitim ortamı ve diğer paydaşların desteği gelmektedir (Karataş, 2024).

Kapsayıcı eğitim, sadece özel gereksinimli öğrenciler için değil, tüm öğrenciler için faydalı bir modeldir. Bu model, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, öğrenme süreçlerini zenginleştirir ve tüm öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmayı hedefler (Kilcan & Şimşek, 2021). Eğitimde kapsayıcılık, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine ve toplumsal uyum sağlamalarına yardımcı olur (Yıldırım, 2023). Bu bağlamda, kapsayıcı eğitim uygulamaları, eğitim sisteminin daha adil ve eşitlikçi bir yapıya kavuşmasına katkıda bulunur (Dağlıoğlu vd., 2017).

Kapsayıcı eğitim uygulamalarının etkili bir şekilde hayata geçirilebilmesi için, öğretmenlerin yanı sıra ailelerin ve toplumun da bu sürece dahil edilmesi önemlidir (Şefik, 2023). Ailelerin, çocuklarının eğitim süreçlerine aktif katılımı, kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarısını artıracaktır (Palabıyık & Sakız, 2022). Ayrıca, toplumda kapsayıcı eğitim konusunda farkındalık yaratmak, bu modelin benimsenmesini ve uygulanmasını kolaylaştıracaktır (Akcan & Türkmenoğlu, 2022). Eğitimde kapsayıcılık, bireylerin sosyal, kültürel ve ekonomik farklılıklarını göz önünde bulundurarak, herkes için eşit fırsatlar sunmayı amaçlamaktadır (Dolapçioğlu & Bolat, 2020).

Bu bağlamda kapsayıcı eğitim, bireylerin farklılıklarını zenginlik olarak görerek, tüm öğrencilerin eğitim süreçlerine etkin katılımını sağlamayı hedefleyen bir modeldir. Bu modelin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için, öğretmenlerin yeterliliklerinin artırılması, ailelerin ve toplumun sürece dahil edilmesi gerekmektedir. Eğitimde eşitlik ve adaletin sağlanması için kapsayıcı eğitim uygulamalarının yaygınlaştırılması, bireylerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına olanak tanıyacaktır (Temur, 2024).

Farklılaştırılmış öğretim, kapsayıcı sınıflarda kaynaştırma öğrencilerinin gereksinimlerini gidermek için öne çıkan temel yaklaşımlardan biri olarak ortaya çıkmış olup, özellikle özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler de dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamaktadır. Farklılaştırılmış öğretim kavramı, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme profilleri açısından farklılık gösterdiği

anlayışına dayanmaktadır. Bu bağlamda, öğretimin optimize edilmesi için özelleştirilmiş öğretim stratejilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim, öğretim yöntemlerinde, değerlendirme tekniklerinde ve öğrenme ortamlarında yapılan düzenlemeleri içeren kapsamlı bir strateji olarak kapsayıcı eğitim ortamlarının oluşturulmasını desteklemektedir (Am vd., 2023; Gheyssens vd., 2023).

Araştırmalar, farklılaştırılmış öğretimin özellikle kapsayıcı sınıflarda öğrencilerin katılımını ve akademik başarısını önemli ölçüde artırabileceğini göstermektedir. Sistematik bir derleme, farklılaştırılmış öğretimin geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla öğrenme çıktıları olumlu yönde etkilediğini, bireysel farklılıkları dikkate alarak aktif katılımı teşvik ettiğini ortaya koymuştur (Am vd., 2023; Smale-Jacobse vd., 2019). Ayrıca, farklılaştırılmış öğretim, öğrenciler arasında aidiyet duygusunu güçlendirmekte olup, kapsayıcı eğitim ortamlarında sosyal dinamiklerin öğrenme deneyimleri üzerindeki etkisini azaltmada kritik bir rol oynamaktadır (Bindhani & Gopinath, 2024). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi etkili bir şekilde uygulayabilme yeteneği, yalnızca akademik ihtiyaçları karşılamakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini de destekleyerek bütüncül bir öğrenme ortamı oluşturur (Hاتمanto, 2023; Onyishi & Sefotho, 2020).

Farklılaştırılmış öğretimin tanınan faydalarına rağmen, kapsayıcı sınıflardaki uygulanabilirliği çeşitli zorluklarla karşı karşıyadır. Pek çok öğretmen, öğretimi etkili bir şekilde farklılaştırma konusunda kendilerini yeterince hazırlıklı hissetmediklerini belirtmekte, bunun temel nedeni olarak ise öğrencilerin farklı öğrenme stilleri hakkında yetersiz eğitim almalarını göstermektedir (Marlina vd., 2019; Onyishi & Sefotho, 2020). Öğretmen yeterliliğindeki bu eksiklik, Farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin tutarlı bir şekilde uygulanmasını engelleyerek, özel gereksinimi olan öğrenciler için eğitim deneyimlerini olumsuz etkileyebilir (Dixon vd., 2014). Ayrıca, standartlaştırılmış müfredat ve değerlendirme uygulamalarının oluşturduğu baskılar, öğretmenlerin bireysel öğrenci ihtiyaçlarına göre öğretimlerini uyarlamalarını kısıtlayabilmektedir (Schwab vd., 2019). Bu nedenle, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi etkili bir şekilde uygulamalarını sağlamak için sürekli mesleki gelişim ve iş birliğine dayalı planlamanın önemi büyüktür (Dixon vd., 2014; Wang, 2023).

Öğretmen yeterliliğinin farklılaştırılmış öğretimin başarılı bir şekilde uygulanmasındaki rolü yadsınamaz. Araştırmalar, öğretimi farklılaştırma konusunda kendine güvenen öğretmenlerin, tüm öğrencileri destekleyici uygulamalara daha fazla yöneldiğini ortaya koymuştur (Dixon vd., 2014; Guay vd., 2017). Bu özgüven genellikle, farklılaştırma için

pratik stratejileri vurgulayan ve öğretmenlere öğrenci ihtiyaçlarını etkili bir şekilde değerlendirme ve karşılımları için gerekli araçları sağlayan mesleki gelişim fırsatlarıyla güçlendirilmektedir (Hatmanto, 2023; Onyishi & Sefotho, 2020). Ayrıca, kapsayıcılığı ve iş birliğini teşvik eden destekleyici bir okul kültürü, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi öğretim pratiğinin ayrılmaz bir parçası olarak benimsemelerini kolaylaştırmaktadır (Benjamin & Panesar-Aguilar, 2020; Wang, 2023).

Kapsayıcı sınıflarda farklılaştırılmış öğretimin uygulanması, öğrenciler arasındaki sosyal dinamikleri de dikkate almalıdır. Çalışmalar, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin olumsuz sosyal karşılaştırmalara maruz kalabileceklerini ve bunun özsaygı ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebileceğini göstermektedir (Bindhani & Gopinath, 2024; Roy vd., 2013). Farklılaştırılmış öğretim stratejileriyle iş birliğine dayalı öğrenme ortamları oluşturmak ve akran desteğini teşvik etmek, bu tür olumsuzlukları hafifletebilir. Örneğin, öğrencileri güçlü yönlerine ve ilgi alanlarına göre gruplamak, iş birliğini artırarak özel gereksinimi olan öğrencilerin izolasyon duygusunu azaltabilir (Gheyssens vd., 2023; Onyishi & Sefotho, 2020). Bu yaklaşım yalnızca özel gereksinimli öğrencileri desteklemekle kalmaz, aynı zamanda diğer öğrencilerin öğrenme deneyimlerini de zenginleştirerek kapsayıcı bir öğrenme kültürünü teşvik eder (Bindhani & Gopinath, 2024).

Dijital teknolojilerin farklılaştırılmış öğretime entegrasyonu, kapsayıcı sınıflardaki öğrenme deneyimlerini geliştirmek için yeni fırsatlar sunmaktadır. Dijital araçlar, öğrencilerin kendi hızlarında ve bireysel öğrenme tercihlerine uygun olarak içerikle etkileşimde bulunmalarına olanak tanıyan kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerini kolaylaştırabilir (Am vd., 2023; Hatmanto, 2023). Örneğin, uyarlanabilir öğrenme platformları, her öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesine göre uyarlanmış kaynaklar ve değerlendirmeler sağlayarak farklılaştırılmış öğretimi etkili bir şekilde destekleyebilir (Gheyssens vd., 2023). Ancak, bu teknolojilerin verimli bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin yeterli eğitim almaları gerekmektedir (Onyishi & Sefotho, 2020; Schwab vd., 2019).

Eğitim politikalarının kapsayıcılık yönünde evrilmesi, geleneksel öğretim uygulamalarının yeniden değerlendirilmesini gerektirmektedir. Kapsayıcı eğitimin teşvik edilmesi, farklılaştırılmış öğretimin, kaynaştırma sınıflardaki öğrencilerin çeşitlilik gösteren ihtiyaçlarını karşılamada temel bir yaklaşım olarak benimsenmesini zorunlu kılmaktadır (Smale-Jacobse vd., 2019; Vembu vd., 2023). Eğitimciler, daha adil öğrenme ortamları oluşturma çabaları kapsamında, Farklılaştırılmış öğretim ilkelerinin öğretmen eğitimi programlarına entegre edilmesini sağlamalıdır (Chien, 2014). Bu hazırlık süreci, yalnızca

farklılaştırma için pratik stratejileri değil, aynı zamanda kapsayıcı eğitimi destekleyen teorik temelleri de içermelidir (Chien, 2014; Cagape vd., 2023).

Sonuç olarak, farklılaştırılmış öğretim, kapsayıcı sınıflarda etkili öğretimin temel unsurlarından biri olarak, tüm öğrencilerin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamaktadır. Farklılaştırılmış öğretimin avantajları geniş çapta kabul görmekle birlikte, başarılı bir şekilde uygulanması için öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi, destekleyici bir okul kültürü ve özel gereksinimli öğrencilerin karşılaştığı zorluklara yönelik bilinçli bir yaklaşım gereklidir. Eğitim ortamlarının değişmeye devam ettiği göz önüne alındığında, eğitimcilerin her öğrencinin başarısını destekleyen kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmaya yönelik bilgi ve becerilerle donatılması büyük önem taşımaktadır.

Farklılaştırılmış öğretim, özellikle öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler ve üstün yetenekli öğrenciler gibi farklı yeteneklere sahip bireylerin bir arada eğitim aldığı kapsayıcı sınıflarda, öğrencilerin çeşitli öğrenme gereksinimlerini karşılamayı amaçlayan kritik bir pedagojik yaklaşımdır. Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için farklılaştırılmış öğretimin uygulanması genellikle öğretim içeriğinde, süreçlerinde ve çıktılarında yapılan uyarlamalarla bu öğrencilerin müfredata etkin bir şekilde erişim sağlamasını hedefler. Araştırmalar, farklılaştırılmış öğretimin bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin akademik performanslarını ve derslere katılım düzeylerini önemli ölçüde artırabileceğini göstermektedir (Am vd., 2023; Gheysens vd., 2023; Smale-Jacobse vd., 2019).

Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için farklılaştırılmış öğretim, destekleyici teknolojiler, esnek gruplayama stratejileri ve çeşitlendirilmiş öğretim yöntemlerinin kullanımını içerebilir. Bu tür uyarlamalar, öğrencilerin öğrenme sürecinde yaşadığı zorluklara rağmen başarılı olabilecekleri bir ortam yaratılmasına yardımcı olur. Örneğin, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında teknolojinin kullanımı, öğrencilere kendi hızlarında öğrenme fırsatı sunarak kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sağlamaktadır (Bindhani & Gopinath, 2024; Hatmanto, 2023). Ayrıca, biçimlendirici değerlendirmelerin kullanılması, öğretmenlerin öğrencilerin gelişimlerini izlemelerine ve öğretimi buna göre uyarlamalarına olanak tanıyarak, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayacak desteği almasını mümkün kılmaktadır (Marlina vd., 2019; Onyishi & Sefotho, 2020).

Buna karşılık, üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış öğretim, onların bilişsel potansiyellerini zorlayacak zenginleştirilmiş ve ileri düzey öğrenme deneyimleri sunmayı hedefler. Üstün yetenekli öğrenciler, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve problem çözme

becerilerini geliştirmek için farklı öğretim stratejilerine ihtiyaç duymaktadır. Araştırmalar, farklılaştırılmış öğretim, üştün yetenekli öğrenciler için bağımsız çalışma, proje tabanlı öğrenme ve iş birliğıne dayalı araştırma fırsatları sunarak eğitim deneyimlerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Dixon vd., 2014; Schwab vd., 2019; Wang, 2023). Bu stratejiler, öğrencilerin gelişmiş bilişsel yeteneklerine hitap etmekle kalmaz, aynı zamanda onların akademik başarıları için kritik öneme sahip olan özerklik ve motivasyon duygusunu da artırır (Benjamin & Panesar-Aguilar, 2020; Guay vd., 2017).

Üştün yetenekli öğrenciler için etkili bir farklılaştırılmış öğretim süreci, müfredatın sıkıştırılması, öğrencilerin konuları hızlandırılmış bir şekilde tamamlamalarına olanak sağlanması veya ilgilendikleri konuları derinlemesine keşfetmeleri için fırsatlar sunulmasını içerebilir. Bu yaklaşım, üştün yetenekli öğrencilerin akademik olarak daha fazla meydan okunmasını sağlarken, sıkılmalarını ve derse ilgisizlik yaşamalarını da önlemeye yardımcı olur (Roy vd., 2013; Vembu vd., 2023). Ayrıca, sorgulamaya dayalı öğrenme ve gerçek dünya problemlerini çözmeye yönelik görevlerin entegre edilmesi, üştün yetenekli öğrencilerin öğrendiklerini anlamlı bir bağlamda kullanmalarını desteklemektedir (Chien, 2014; Cagape vd., 2023).

Öğrenme güçlüğü çeken ve üştün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış öğretimin başarılı bir şekilde uygulanması, öğretmenlerin kapsamlı bilgi ve becerilere sahip olmasını gerektirir. Eğitimcilerin, bu çeşitlilik gösteren öğrencilerin özel gereksinimlerini belirleyip ele alabilecek strateji ve araçlarla donatılması gerekmektedir. Farklılaştırılmış öğretime odaklanan mesleki gelişim programları, öğretmenlerin kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturma konusundaki anlayışlarını güçlendirebilir (Cai, 2024; Edinger, 2020). Bunun yanı sıra, genel eğitim öğretmenleri ile özel eğitim ve üştün yetenekli öğrenciler alanında uzmanlaşmış eğitimciler arasındaki iş birliğı, farklılaştırılmış öğretim sürecinin daha bütüncül bir şekilde ele alınmasını sağlayarak tüm öğrencilerin ihtiyaç duyduğı desteğı almasını garanti altına alabilir (Aybala, 2023).

Ayrıca, farklılaştırılmış öğretimin okullarda etkili bir şekilde uygulanabilmesi için okul yönetiminin bu sürece yönelik bir destekleyici kültür oluşturması büyük önem taşımaktadır. Okul yöneticileri, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi etkin bir şekilde uygulamalarını sağlamak için gerekli kaynakları, eğitimleri ve destek mekanizmalarını sağlamalıdır. Kapsayıcılığı ve iş birliğini teşvik eden bir okul kültürü, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi öğretim uygulamalarının ayrılmaz bir parçası olarak benimsemelerine yardımcı olabilir (Laine vd., 2019; Russell, 2018). Bu iş birlikçi yaklaşım yalnızca öğrenme güçlüğü

eken ve üstün yetenekli öğrenciler için değil, tüm öğrenciler için zenginleştirci bir öğrenme ortamı yaratarak, eğitim sürecinde topluluk bilincinin ve ortak sorumluluğun geliştirilmesini sağlar (Allotey vd., 2020; Hong vd., 2011).

Yukarıdaki bilgilerin ışığında farklılaştırılmış ğretim, öğrenme güçlüğü çeken ve üstün yetenekli öğrenciler de dâhil olmak üzere kapsayıcı sınıflardaki tüm öğrencilerin çeşitli gereksinimlerini karşılamak için hayati bir yaklaşımdır. Öğretimin bireysel öğrenme profillerine göre uyarlanması, akademik ve sosyal-duygusal gelişimi destekleyen bir öğrenme ortamı yaratılmasını sağlar. Farklılaştırılmış ğretimin başarılı bir şekilde uygulanması, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini, eğitimciler arasındaki iş birliğini ve güçlü bir liderlik desteğini gerektirir. Eğitim sistemleri değişmeye devam ettikçe, öğretmenlerin her öğrencinin başarısını destekleyecek kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturabilmeleri için gerekli bilgi ve becerilerle donatılmaları büyük önem taşımaktadır.

## **2.2. ğrenme Güçlüğü Olan ğrenciler**

ğrenme güçlükleri (G), bireyin bilgi edinme, işleme ve ifade etme becerilerini etkileyen karmaşık ve çok yönlü bir bozukluk kategorisini temsil etmektedir. Bu güçlükler, bireyin genel zekasından bağımsız olarak okuma (disleksi), yazma (disgrafi), matematik (diskalkuli) ve diğer bilişsel işlevlerde belirgin zorluklar yaşamasına neden olmaktadır. Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), ğrenme güçlüklerini, bireyin dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme veya matematiksel hesaplamalar yapma yeteneğini etkileyen bozukluklar olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, öğrenme güçlüklerinin bireyin genel bilişsel potansiyelini yansıtmadığını ve spesifik alanlarda ortaya çıkan zorluklar olduğunu vurgulamaktadır (Zera & Lucian, 2001).

Araştırmalar, ğrenme güçlüklerinin çeşitli nrogeleşimsel faktörlerden kaynaklanabileceğini göstermektedir. alışmalar, özellikle okuma ve matematik becerileriyle ilişkili olarak, çalışma belleği ve işlemeleme hızındaki eksikliklerin öğrenme güçlükleriyle sıkça ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Wielkiewicz, 1990). Nörolojik alışmalar, sol beyin yarıkresindeki yapısal bozuklukların özellikle disleksi gibi öğrenme güçlüklerine katkıda bulunabileceğini göstermektedir (Levinson, 1988). Bu nörobiyolojik perspektif, öğrenme güçlüklerinin altında yatan mekanizmaları anlamak açısından önem taşımakta ve bireyselleştirilmış müdahalelerin geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (Deffenbacher vd., 2004).

Öğrenme güçlüklerinin yaygınlığı önemli bir halk sağlığı ve eğitim sorunu olarak kabul edilmektedir. Araştırmalar, dünya genelinde nüfusun %5 ila %20'sinin bu zorluklardan etkilendiğini öne sürmektedir (Kasler & Fawcett, 2009). Bu geniş oran, öğrenme güçlüklerinin tanımlanmasında karşılaşılan zorlukları ve farklı tanı kriterlerinin kullanımından kaynaklanan değişkenlikleri yansıtmaktadır. Ayrıca, öğrenme güçlükleri sıklıkla dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) ve duygusal bozukluklar gibi diğer durumlarla birlikte görülebilmektedir (Cooper & Bailey, 2001). Bu örtüşme, öğrenme güçlüklerinin tanımlanmasını ve tedavisini karmaşık hale getirmekte, bireyin güçlü ve zayıf yönlerini göz önünde bulunduran bütüncül bir yaklaşım gerektirmektedir (Kavale & Nye, 1985).

Eğitim ortamlarında, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler akademik başarı açısından önemli engellerle karşı karşıya kalmaktadır. Yapılan araştırmalar, bu öğrencilerin standart testlerde genellikle akranlarına kıyasla daha düşük performans gösterdiğini ortaya koymuştur (Shepherd vd., 1985). Bu akademik fark, bireyin akademik başarısızlık döngüsüne girmesine ve düşük özsaygı geliştirmesine neden olabilmektedir (Baird vd., 2009). Ayrıca, öğrenme güçlüklerinin sosyal etkileri de önemli olup, bu bireyler eğitim ve sosyal bağlamlarda damgalama ve dışlanma ile karşılaşabilmektedir (Dudley-Marling & Dippo, 1995).

Öğrenme güçlüklerine yönelik etkili müdahale stratejilerinin çok yönlü ve bireyselleştirilmiş olması gerekmektedir. Okuma ve matematik öğretiminde doğrudan öğretim gibi kanıta dayalı uygulamaların öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğu gösterilmiştir (Elrod & Sorgenfrei, 1988). Ayrıca, konuşmadan metne dönüştürme yazılımları ve özel okuma programları gibi destekleyici teknolojilerin kullanımı, bu bireyler için önemli destekler sağlamaktadır (Roberts & Stodden, 2005). Eğitimcilerin, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin potansiyelini tanıyan ve onların öğrenme sürecine katılımını teşvik eden güçlü yönleri dayalı bir yaklaşım benimsemeleri kritik öneme sahiptir (Gill vd., 2002).

Öğrenme güçlüklerinin tarihsel süreç içinde tanımlanması, akademik ve klinik çerçevede çeşitli yaklaşımların geliştirilmesini beraberinde getirmiştir. The National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD), öğrenme güçlüklerini tek bir bozukluk olarak değil, birden fazla alanda görülebilen ve diğer durumlarla birlikte ortaya çıkabilen bir grup bozukluk olarak tanımlamaktadır (Hammill vd., 1981). NJCLD, öğrenme güçlüklerinin yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal becerileri de etkileyebileceğini vurgulamaktadır (Lyon, 1996). Ayrıca, akademik başarı ile bilişsel süreçler arasındaki farkı

ölçen ayrışma modeli, öğrenme güçlüklerini tanımlamak için uzun yıllar kullanılmıştır (Cahan vd., 2010). Ancak bu model, belirli akademik zorlukları olan ancak zeka seviyesi belirli bir eşik değerin üzerinde olan bireyleri dışladığı için eleştirilmiştir (McLoughlin & Netick, 1983).

Öğrenme güçlükleri, DSM-5 tarafından nörogelişimsel bozukluklar kategorisinde ele alınmakta ve okuma (disleksi), yazılı anlatım (disgrafi) ve matematik (diskalkuli) alanlarında kalıcı zorluklar olarak tanımlanmaktadır. Bu bozuklukların akademik performansı veya günlük yaşam becerilerini önemli ölçüde etkilediği kabul edilmektedir (Regier vd., 2013). DSM-5 ayrıca, öğrenme güçlüklerinin DEHB ve otizm spektrum bozukluğu (OSB) gibi durumlarla birlikte görülebileceğini belirtmekte ve tanı koyma sürecinde bireyin eğitim geçmişi, kültürel bağlamı ve aile dinamiklerinin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Regier vd., 2013).

Öğrenme güçlüğü, karmaşık bir eğitim sorunu olarak ele alınmalıdır. Nörobiyolojik, eğitimsel ve sosyal faktörlerin etkileşimini kabul ederek, bu bireyleri desteklemek için etkili stratejiler geliştirilebilir. Bu stratejiler, kanıta dayalı müdahalelerin uygulanmasını, kapsayıcı eğitim ortamlarının teşvik edilmesini ve toplum bilincinin artırılmasını içermelidir. Eğitimciler, aileler ve toplumun ortak çabaları, öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin tam potansiyellerine ulaşmalarını sağlamak için kritik öneme sahiptir (Lyon, 1996).

### 2.3. Üstün Zekâlı Öğrenciler

Üstün zekâlılık kavramı, zaman içinde önemli ölçüde evrilmiş ve geleneksel olarak yüksek zekâ veya akademik başarıya odaklanan dar tanımlardan, daha nüanslı ve çok boyutlu anlayışlara doğru bir kayma göstermiştir. Tarihsel olarak, üstün zekâlılık genellikle yüksek IQ skorlarıyla eşdeğer görülmüş ve bu anlayış Subotnik vd. (2011) ile McBee ve Makel (2019) tarafından vurgulanmıştır. Ancak günümüzde, üstün zekâlılığın yalnızca bilişsel yeteneklerle sınırlı olmadığı; yaratıcılık, motivasyon ve sosyo-duygusal özellikler gibi bireyin belirli alanlarda olağanüstü performans gösterme potansiyeline katkıda bulunan çeşitli unsurları içerdiği kabul edilmektedir (Al-Shabatat, 2013; Kim vd., 2009; Rodríguez-Nieto vd., 2019).

Bu alandaki en etkili çerçevelerden biri, Renzulli'nin *Üstün Zekâlılığın Üç Halka Modeli*'dir. Bu model, üstün zekâlı davranışın, ortalamanın üzerinde yetenek, görev bağlılığı ve

yaratıcılığın etkileşiminden doğduğunu öne sürmektedir (Promover vd., 2018; Renzulli & Reis, 2012). Bu model, üstün zekâlılığın yalnızca doğuştan gelen bir özellik olmadığını, aynı zamanda çevresel faktörler ve kişisel ilgi alanlarıyla şekillenen dinamik bir süreç olduğunu vurgulamaktadır (Renzulli, 2012). Ek olarak, Gagné tarafından geliştirilen Farklılaştırılmış Üstün Zekâ ve Yetenek Modeli (DMGT), üstün zekâ (doğal yetenekler) ile yetenek (geliştirilmiş beceriler) arasındaki farkı netleştirerek bu anlayışı daha da genişletmektedir (Baldini, 2024).

Bununla birlikte, üstün zekâlılığın farklı kültürel perspektiflerle ele alınması giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Tanımların ve algıların, farklı toplumlar ve eğitim bağlamlarında büyük ölçüde değişebileceği görülmektedir (Laine, 2010; Wu, 2005). Örneğin, bazı kültürlerde üstün zekâlılık daha bütüncül bir yaklaşımla ele alınarak bilişsel yeteneklerin yanı sıra sosyal ve duygusal boyutları da içermektedir (Chan, 2008). Bu kültürel çerçeve önemlidir çünkü üstün zekâlı bireylerin nasıl tanımlandığını ve eğitim sistemlerinde nasıl desteklendiğini doğrudan etkilemektedir (Balestrini, 2024).

Öğretmenlerin üstün zekâlılığa ilişkin algıları da eğitim uygulamalarını ve politikalarını şekillendirmede kritik bir rol oynamaktadır. Araştırmalar, eğitimcilerin üstün zekâlılık hakkındaki inançlarının, öğrencileri tanımlama süreçlerini ve onlara sağladıkları desteği etkileyebileceğini göstermektedir (Knopik & Oszwa, 2022; Mohamed & Elhoweris, 2022; Nordström, 2022). Örneğin, bazı çalışmalar öğretmenlerin üstün zekâlılık konusunda toplumsal cinsiyet temelli bakış açısına sahip olabileceğini ve bunun özellikle üstün zekâlı kız çocuklarının dezavantajlı duruma düşmesine yol açabileceğini öne sürmektedir (Lee, 2002). Bu durum, eğitimcilerin daha kapsayıcı ve bütüncül bir üstün zekâ anlayışını benimsemelerini teşvik eden mesleki gelişim programlarının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Mun vd., 2020; Russell, 2018).

Sonuç olarak, üstün zekâlılık tanımları çok boyutlu bir yapıya sahiptir ve gelişmeye devam etmektedir. Üstün zekâlılık, bilişsel, duygusal ve sosyal faktörleri kapsayarak bireysel yeteneklerin yanı sıra kültürel ve eğitimsel bağlamların etkisini de yansıtmaktadır. Alan ilerledikçe, bu çeşitli yaklaşımları benimsemek, üstün zekâlı eğitiminin daha adil ve etkili bir şekilde uygulanmasını sağlamak açısından hayati önem taşımaktadır.

## 2.4. Yazma Becerileri

Yazma becerilerinin önemi çok yönlü olup bilişsel, eğitimsel ve mesleki boyutları içermektedir. Yazma, yalnızca mekanik bir beceri değil, aynı zamanda transkripsiyon, metin oluşturma ve öz-düzenleme gibi çeşitli bileşenleri içeren karmaşık bir bilişsel süreçtir. Araştırmalar, etkili yazma becerilerinin akademik başarı ve mesleki kariyer açısından kritik bir role sahip olduğunu göstermektedir; bu beceriler, çeşitli meslek alanlarına giriş için bir tür geçit niteliği taşımaktadır (Berry & Mason, 2010; Johnson vd., 2003; Santangelo & Olinghouse, 2009).

Yazma becerilerinin teorik temelleri, bilişsel psikoloji, dilbilim ve eğitim teorisi gibi çeşitli disiplinlere dayanmaktadır. Yazma becerilerinin kuramsal temelleri, yazma sürecinde planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzenleme gibi farklı bilişsel süreçlerin etkileşimini vurgulayan bilişsel modellere dayanmaktadır (Paz & Graham, 2002; Scott & Vitale, 2003). Bu süreç, bellek, dikkat ve eleştirel düşünme gibi çeşitli bilişsel becerilerin entegrasyonunu gerektirmektedir. Örneğin, yapılan araştırmalar, etkili yazmanın yalnızca fikir üretebilme yetisiyle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda bu fikirleri tutarlı bir şekilde organize edebilme ve uygun dilbilgisi ile kelime bilgisi kullanabilme becerisi gerektirdiğini ortaya koymaktadır (Çapanoğlu, 2024; Kim & Graham, 2022). Bununla birlikte, okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişkinin geniş kapsamlı olarak incelendiği çalışmalarda, okuma yeterliliğinin yazma becerilerini geliştirdiği ve bunun tersinin de geçerli olduğu görülmüştür (Andersen vd., 2018; Arroyani vd., 2022).

Yazma becerilerini anlamlandırmaya yönelik temel kuramsal çerçevelerden biri, Flower ve Hayes tarafından önerilen bilişsel modeldir. Bu model, yazmanın tekrar eden bir süreç olduğunu ve planlama, düşünceleri metne dönüştürme ve metni gözden geçirme aşamalarını içerdiğini öne sürmektedir (Paz & Graham, 2002). Yazma sürecinin karmaşıklığı, özellikle eleştirel düşünme ve bilgiyi sentezleme gerektiren üst düzey yazma görevlerinde, yazarların bilişsel kaynaklarını etkili bir şekilde yönetme ihtiyacını artırmaktadır (Santangelo & Olinghouse, 2009; Scott & Vitale, 2003). Bu bilişsel süreçlerin etkileşimi, yalnızca yazma mekaniklerini değil, aynı zamanda etkili kompozisyonun temelini oluşturan bilişsel stratejileri de içeren açık bir yazma eğitiminin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Fitze, 2003).

Bunun yanı sıra, yazma becerilerinin gelişimi erken okuryazarlık deneyimleri ve aile ortamı tarafından büyük ölçüde şekillendirilmektedir. Araştırmalar, okuma ve yazma etkinlikleri açısından zengin bir ortamda büyüyen çocukların daha güçlü yazma becerileri geliştirdiğini göstermektedir (Ngorosho, 2010; Neumann vd., 2008; Olinghouse, 2007). Erken çocukluk

döneminde ebeveyn katılımının yazma becerilerinin gelişimindeki rolü yadsınamaz, zira bu süreç, ilerleyen yıllarda yazma yeterliliği için sağlam bir temel oluşturmaktadır (Neumann vd., 2008; Olinghouse, 2007). Ayrıca, okumanın yazmaya bir ön koşul olduğu geniş çapta belgelenmiş olup, güçlü okuma becerilerinin yazma başarısı ile olumlu yönde ilişkili olduğu gösterilmiştir (Bourke & Adams, 2010; Korat & Schiff, 2005). Bu bağlamda, okuma ve yazma arasındaki karşılıklı ilişki, etkili bir okuryazarlık eğitiminin her iki alanı da bütünleşik bir şekilde ele alması gerektiğini ortaya koymaktadır (Ngorosho, 2010; Neumann vd., 2008).

Eğitim bağlamında, yazma becerileri disiplinler arası bir yeterlilik olarak değerlendirilmektedir. Örneğin, fen bilimlerinde yazma, araştırma bulgularını iletme ve akademik tartışmalara katılmak için hayati öneme sahiptir (Pololi vd., 2004; Spektor-Levy vd., 2009). Açık ve etkili yazma becerisine sahip olmak yalnızca akademik başarı için değil, aynı zamanda iş dünyasında da önemli bir yeterlilik olarak kabul edilmektedir. İşverenler, işe alım sürecinde güçlü yazma becerilerine sahip bireyleri tercih ettiklerini belirtmektedir (Johnson vd., 2003; Waner, 1995). Yazmanın farklı bağlamlardaki önemini göz önünde bulundurarak, öğrencileri hem akademik hem de mesleki yaşamlarına hazırlayacak kapsamlı yazma eğitiminin gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Johnson vd., 2003; Waner, 1995).

Eğitim ortamlarında yazma, okuryazarlık gelişiminin kritik bir bileşeni olarak değerlendirilmektedir. Erken yaşta yazma etkinliklerine maruz kalmanın çocuklarda daha iyi okuryazarlık sonuçlarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir; çünkü yazma, okuma becerilerini pekiştirmekte ve bu iki beceri birbirini karşılıklı olarak desteklemektedir (Andersen vd., 2018; Tavşanlı & Kara, 2021). Ayrıca, yazma becerisi, akademik başarı için temel bir unsur olarak kabul edilmekte ve birçok disiplinde önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin, öğrenciler sıkça yazılı ödevler, raporlar ve makaleler hazırlamakta olup, bu süreç güçlü yazım kurallarına hâkim olmayı ve iyi yapılandırılmış argümanlar oluşturabilmeyi gerektirmektedir (Christensen vd., 2011; Johari, 2018). Yazma becerilerinin önemi, akademik bağlamın ötesine geçerek mesleki hayatta da kendini göstermektedir. İş dünyasında etkili yazılı iletişim, e-postalar, raporlar ve sunumlar gibi birçok alanda temel bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Bell & Murray, 2020; Ranaut, 2018).

Yazma becerilerinin gelişimi, öğretim yöntemleri, geri bildirim mekanizmaları ve bireysel öğrenen özellikleri gibi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Araştırmalar, doğrudan ve açık yazma öğretiminin, öğrencilerin yazma yetkinliklerini önemli ölçüde artırabileceğini göstermektedir (Kim & Graham, 2022; Kocaman & Maral, 2022). Ayrıca, öğrencilere yapıcı geri bildirim sağlanması, onların gelişim alanlarını fark etmelerine yardımcı olmakta ve

yazmaya yönelik olumlu bir bakış açısı kazanmalarını desteklemektedir (Kocaman & Maral, 2022; Villaruz, 2024). Akran değerlendirmesi ve iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarının yazma becerilerini geliştirmeye katkıda bulunduğu da gösterilmiştir; çünkü bu tür ortamlar öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girmesini sağlayarak ortak öğrenme deneyimleri oluşturmaktadır (Bonsu, 2022; Mulyadi, 2024).

Ancak yazma becerilerini geliştirme sürecinde karşılaşılan zorluklar oldukça çeşitlidir. Birçok öğrenci, dilbilgisi, noktalama işaretleri ve metin organizasyonu gibi konularda güçlük çekmekte olup, bu durum düşüncelerini açık bir şekilde ifade etmelerini engelleyebilmektedir (Ariani, 2023; Khairuddin vd., 2021). Ayrıca, kültürel ve dilbilimsel farklılıklar, özellikle İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrenciler için ek engeller yaratmaktadır (Islam, 2019). Bu zorlukların üstesinden gelmek için, farklı öğrenme gereksinimlerini göz önünde bulunduran ve öğrencilere bireysel destek sunan öğretim stratejileri geliştirilmelidir (Bhowmik, 2023; Damanik, 2022).

Yazma sürecinin psikolojik boyutları da öğrencilerin yazma performanslarını doğrudan etkilemektedir. Yazma kaygısı ve motivasyon eksikliği, öğrencilerin yazma sürecinde karşılaştıkları önemli psikolojik engeller arasındadır. Araştırmalar, yazma kaygısı yaşayan öğrencilerin genellikle daha düşük performans gösterdiğini ve bu durumun yazma sürecine yönelik olumsuz tutumlar geliştirmelerine yol açtığını ortaya koymaktadır (Fischer & Meyers, 2017; Fields vd., 2014). Bu bağlamda, destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturmak, öğrencilerin yazmaya yönelik korkularını azaltmalarına ve risk almaktan çekinmemelerine yardımcı olabilir. Akran geri bildirimi ve iş birliğine dayalı yazma etkinlikleri, öğrencilerin kaygılarını hafifletmede ve yazma becerilerine olan güvenlerini artırmada etkili yöntemler arasında gösterilmektedir (Bonsu, 2022; Damanik, 2022).

Özellikle yazma güçlüğü çeken öğrenciler, örneğin öğrenme güçlüğü olan bireyler, özel öğretim yöntemlerine ihtiyaç duymaktadır (Santangelo & Olinghouse, 2009; Scott & Vitale, 2003). Araştırmalar, yazma stratejilerinin açık bir şekilde öğretilmesinin öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin yazma performansını önemli ölçüde artırabildiğini göstermektedir (Santangelo & Olinghouse, 2009; Scott & Vitale, 2003). Bu durum, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarının önemini vurgulamakta ve öğretmenlerin tüm öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak etkili stratejilerle donatılmaları gerektiğini ortaya koymaktadır (Santangelo & Olinghouse, 2009; Scott & Vitale, 2003).

Ayrıca, teknolojinin yazma eğitimi ile entegrasyonu, yazma becerilerinin gelişiminde önemli bir etken olarak ortaya çıkmaktadır. Dijital araçlar ve platformlar, öğrencilerin

işbirlikçi yazma süreçlerine katılmalarını, akran geri bildirimi almalarını ve yazılarını daha geniş bir kitleyle paylaşmalarını sağlayarak yazma sürecini desteklemektedir (Sweeny, 2010; Wedell & Allerheiligen, 1991). Teknolojik gelişmeler, yazma sürecini kolaylaştırmanın yanı sıra, öğrencilerin yazma etkinliklerine daha anlamlı ve motive edici bir şekilde katılmalarına da olanak tanımaktadır (Sweeny, 2010; Wedell & Allerheiligen, 1991). Bu bağlamda, eğitimcilerin, öğrencilere yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerileri kazandırmak için teknolojiyi yazma öğretiminde etkin bir şekilde kullanmaları önerilmektedir (Sweeny, 2010; Wedell & Allerheiligen, 1991).

Bunun yanı sıra, teknolojinin yazma eğitime entegrasyonu, yazma becerilerinin öğretilme ve öğrenilme biçimini köklü şekilde değiştirmiştir. Mobil araçlar ve uygulamalar, öğrencilerin beyin fırtınası yapmalarına, taslak oluşturmalarına ve yazılarını gözden geçirmelerine olanak tanıyarak yazma sürecini kolaylaştırmaktadır (Kocaman, 2022; Pheng vd., 2021). Teknolojinin yazma eğitiminde kullanımı, yalnızca yazma becerilerini desteklemekle kalmayıp, aynı zamanda öğrencileri dijital okuryazarlığın giderek daha önemli hale geldiği modern iletişim gereksinimlerine de hazırlamaktadır (Kocaman, 2022).

Yazma becerilerinin değerlendirilmesi genellikle çeşitli yazılı ödevler aracılığıyla yapılmaktadır. Bu değerlendirmeler arasında makaleler, raporlar ve yaratıcı yazma çalışmaları yer almakta olup, öğrencilerin yalnızca yazma becerilerini değil, aynı zamanda eleştirel düşünme ve analitik becerilerini de ölçmektedir (Christensen vd., 2011; Johari, 2018). Yazma yetkinliğinin, işverenler tarafından mezunlarda aranan temel yeterliliklerden biri olarak kabul edilmesi, eğitim kurumlarının yazma öğretime öncelik vermesi gerektiğini göstermektedir (Bell & Murray, 2020; Hodgman, 2023).

Sonuç olarak, yazma becerilerinin önemi, akademik başarı, mesleki gelişim ve bireysel ifade süreçleri açısından vazgeçilmezdir. Yazma becerilerinin teorik temelleri, yazma sürecine dair çeşitli bilişsel süreçleri ve öğretim stratejilerini kapsamakta olup, yazma eğitiminin kapsamlı bir şekilde ele alınmasını zorunlu kılmaktadır. Dijital çağda yazmanın sürekli olarak değişen doğası göz önüne alındığında, eğitimcilerin öğretim yaklaşımlarını çeşitlendirerek farklı öğrenci ihtiyaçlarını karşılaması ve etkili iletişim becerilerine sahip bireyler yetiştirmesi kritik bir önem taşımaktadır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde sırası ile araştırma modeli, araştırmanın katılımcıları, veri toplama araçları ve verilerin toplanması aşamaları ele alınmıştır. İlk olarak, araştırma modelinde çalışmanın temel yapısı ve uygulama süreci açıklanırken; devamında araştırmanın katılımcıları bölümünde öğrenci ve öğretmen katılımcıların özellikleri, öğrenci katılımcılarının önkoşul becerileri ile katılımcı seçim süreci ve örneklem yöntemi detaylandırılmıştır. Üçüncü aşamada, veri toplama araçları kapsamında öğrenci yazma performansını değerlendirmek için kullanılan ölçekler ve ihtiyaç analizi için uygulanan web kazıma aracı tanıtılmış, son olarak verilerin toplanması bölümünde ise ilk aşamada ihtiyaç analizi için, ikinci aşamada ise tek denekli deneysel desen uygulamasına yönelik verilerin nasıl elde edildiği sistematik bir şekilde sunulmuştur.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada çok aşamalı araştırma deseni kullanılmıştır. Çok aşamalı sıralı desen (CPSD), özellikle karma araştırma yöntemleri arasında önemli bir yere sahiptir. Bu yöntem, nicel ve nitel verileri bir arada kullanarak daha derinlemesine bir analiz sunmayı hedefler. Özellikle, öncelikle nicel veri toplama ile kuramsal bir hipotez test edilir, daha sonra ise bu bulguların arkasındaki neden-sonuç ilişkileri nitel yöntemlerle araştırılır (Özkan & Yıldız, 2023). Bu anlamda, CPSD'nin özellikleri arasında, araştırmanın katmanlı ve aşamalı yaklaşımı ile karmaşık fenomenlerin araştırılması vardır (Ekici vd., 2020).

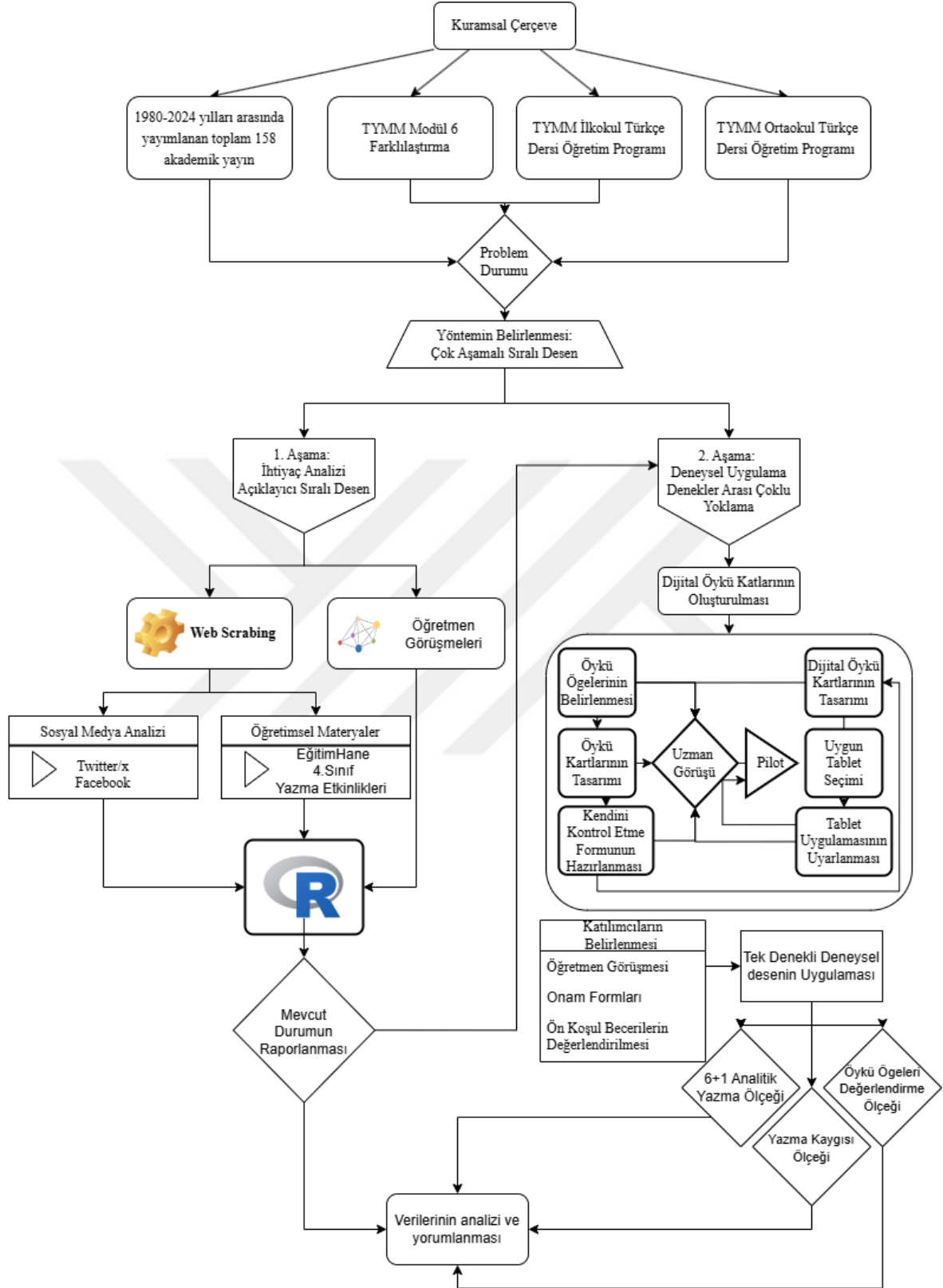
Özellikle eğitim alanında, çok aşamalı sıralı desen, öğretmen adaylarının üstbilgi farkındalıkları gibi konularda etkin bir şekilde uygulanmaktadır. Araştırmalar, bu tür bir deseni kullanarak, öğrenci ve öğretmenlerin eğitim süreçlerindeki algı ve tutumlarını sistematik şekilde inceleyebilmektedir (Turan & Gülşen, 2023). Örneğin, Ekici vd. (2020),

yazı farkındalığı ile ilkokul algıları arasındaki ilişkileri anlamaya yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışma, CPSD kullanılarak tasarlanmış ve sonuçları nitel bir analiz ile desteklenmiştir.

Bunun yanı sıra, çok aşamalı test uygulamaları gibi yenilikçi yöntemler, bireyselleşmiş testlerin gerçekleştirilmesine olanak tanımaktadır. Doğan ve Çakan (2023), bireyselleştirilmiş çok aşamalı testlerin gelişimini ve uygulama alanlarını detaylandırmakta, bu yöntemlerin daha esnek ve uyarlamalı bir eğitim süreci sağladığını vurgulamaktadır. Ayrıca, matematik gibi spesifik alanlarda iki aşamalı yöntemler üzerinden yapılan çalışmalar, karmaşık sorunların çözümü için katmanlı modellere dayalı yaklaşımları ön plana çıkarmaktadır (Erdem & Kasimbeyli, 2023).

Sonuç olarak, çok aşamalı sıralı desen, karma araştırma yöntemlerinin sunduğu avantajlar sayesinde, eğitimden bilimsel araştırmalara kadar birçok alandaki araştırmalarda geniş bir yelpazede kullanılmakta, derinlemesine analiz olanakları sunmaktadır. Bu yöntem, araştırmacılara veri toplama aşamasında esneklik sağlamanın yanı sıra, verilerin anlamlandırılması sürecinde de zengin bir içerik sunmaktadır.

İlk aşamada açıklayıcı sıralı desen, ikinci aşamada ise denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama deseni uygulanmıştır.



Şekil 16. Araştırma modeli akış diyagramı

### 1. Aşama: İhtiyaç Analizi (Açıklayıcı Sıralı Desen)

Açıklayıcı sıralı desen, karma yöntem araştırmalarında yaygın olarak kullanılan bir yaklaşım olup, öncelikle nicel verilerin toplanmasını ve analiz edilmesini, ardından bu bulguların nitel verilerle detaylandırılarak derinlemesine açıklanmasını sağlamaktadır (Magana vd., 2017; Özcan, 2023; Yılmaz, 2024). Bu desen, araştırmacılara geniş ölçekli verilerle eğilimleri belirleme ve bu eğilimleri bireysel deneyimler üzerinden yorumlama imkânı tanımaktadır.

Bu araştırmada, dijital öykü kartlarının öğrenme güclüğü olan ve üstün yetenekli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik gereksinimlerini belirlemek amacıyla açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Bu desenin temel avantajlarından biri, öncelikle büyük ölçekli verilerden eğilimleri ortaya koyması ve daha sonra bu bulguları nitel verilerle derinleştirmesidir.

Açıklayıcı sıralı desende önce nicel veriler toplanmış, ardından bu bulguların derinlemesine incelenmesi amacıyla nitel veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem, dijital öykü kartlarına duyulan ihtiyacın farklı açılardan ele alınmasına ve daha kapsamlı bir analiz yapılmasına olanak tanımaktadır (Özcan & Koca, 2019).

Bu aşamada:

- Web kazıma (web scraping) yöntemi ile sosyal medya platformlarından (X, Facebook vb.) öğrenme güclüğü olan ve üstün yetenekli öğrencilerin yazma becerileriyle ilgili paylaşımlar toplanmış ve analiz edilmiştir.

Adımlar:

- Hedef Web Sitesinin Belirlenmesi:
  - Anahtar kelimelerim ve ilgili içeriklerin bulunduğu sosyal medya platformları belirlendi.
  - Bu doğrultuda en çok paylaşımın bulunduğu X.com ve Facebook sitesi belirlendi.
- HTML Yapısının Analizi:
  - Web sitesinin HTML yapısı incelendi.
  - İlgili verilerin bulunduğu etiketler (örneğin <div>, <p>, <span>) ve sınıflar belirlendi.
- Scraping Araçlarının Kullanımı:
- Visual Web Scraping aracı ile belirlenen sınıf etiketleri arasındaki veriler çekilerek veri seti oluşturuldu.

- Veri Temizleme ve Formatlama:
- Toplanan verilerdeki gereksiz bilgiler temizlendi.
- Veriler JSON, CSV veya Excel formatına dönüştürüldü.
- Veriler, analiz için uygun bir formatta (JSON veya CSV) kaydedildi.
- 60 öğretmene uygulanan anket ile dijital öykü kartlarına yönelik mevcut gereksinimler nicel olarak belirlenmiştir.
- Elde edilen nicel bulgular, öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile derinlemesine incelenmiştir.
- Öğretmen görüşleri ve sosyal medya verileri karşılaştırılarak, dijital öykü kartlarına duyulan gereksinim kapsamlı bir şekilde analiz edilmiştir.
- Betimsel analiz ve tematik analiz yöntemleri kullanılarak öğretmen görüşlerinden elde edilen nitel veriler çözümlenmiştir (Kamid vd., 2023; Kaharuddin & Hajeniati, 2020).

Açıklayıcı sıralı desenin esnek yapısı, çalışmanın özel gereksinimlerine göre uyarlanmasını mümkün kılmakta ve araştırmanın kapsamlı sonuçlara ulaşmasını sağlamaktadır (Nguyen vd., 2022; Shin & Bryant, 2016). Bu desenin sağladığı avantajlardan biri de önce geniş ölçekli nicel verilerle eğilimleri belirleme, ardından bu eğilimleri bireysel deneyimlerle detaylandırarak daha bütüncül bir analiz sunmasıdır. Bu çalışmada da dijital öykü kartlarının yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmek için uygun bir çerçeve sunulmuştur.

## 2. Aşama: Deneysel Uygulama (Denekler Arası Yoklama Evreli Çoklu Yoklama Deseni)

Araştırmanın ikinci aşamasında, dijital öykü kartlarının öğrenme güçlüğü olan ve üstün yetenekli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine etkisini belirlemek amacıyla denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama deseni (multiple probe design across participants) kullanılmıştır.

Yoklama evreli çoklu yoklama modeli, tek-denekli deneysel araştırma desenlerinden biridir ve müdahalenin farklı katılımcılarda farklı zamanlarda uygulanmasına olanak tanıyarak güçlü bir deneysel kontrol sağlamaktadır (Bevan vd., 2013; Kırcaali-İftar & Tekin, 1997; McKevev vd., 2023; Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2004). Bu modelde, tüm katılımcılardan eş zamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanır; ancak yalnızca ilk katılımcıda kararlı veri elde edildiğinde uygulamaya geçilir ve diğer katılımcılar için veri toplama geçici olarak

durdurulur. Ardından ilk katılımcıda hedef beceri kazanıldıktan sonra, tekrar eş zamanlı yoklama evresi düzenlenerek bir sonraki katılımcıda da kararlı veri elde edilmesi beklenir. Bu aşamalı süreç, her katılımcının kendi kontrolü olarak değerlendirildiği bir yapıya sahiptir ve müdahalenin geri alınmasının mümkün ya da etik olmadığı durumlarda dahi nedensel ilişkinin belirlenmesine katkıda bulunur (Bridges vd., 2019; Doggett vd., 2013).

Araştırmada deneysel kontrolün sağlanması, öğretimin verildiği katılımcıların hedef beceriyi edinmesi ve henüz öğretim almayan katılımcıların performanslarında bir değişikliğin gözlenmemesiyle birlikte, müdahalenin art-zamanlı olarak diğer katılımcılara sunulmasıyla gerçekleşir (Tekin-İftar, 2018). Nitekim uygulamada da üç katılımcıdan eş zamanlı olarak beş başlama düzeyi verisi toplanmış ve verilerin kararlılaştırılmasıyla birlikte ilk katılımcı için uygulama evresine geçilmiştir. Bu yaklaşım, dışsal değişkenlerin etkisini asgariye indirerek iç geçerliği güçlendirir ve her bir katılımcıda ölçüt karşılandıkça öğretim evresine geçilmesini mümkün kılar.

Bu aşamada:

- Ankara ilinde 4 sınıf düzeyinde bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden üç öğrenme güçlüğü olan ve BİLSEM'e devam eden üç üstün yetenekli öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir.
- Müdahale başlamadan önce her öğrenci için başlangıç düzeyi (baseline) verileri toplanmıştır.
- Dijital öykü kartları uygulaması, öğrenciler için farklı zaman dilimlerinde başlatılarak sürecin etkileri izlenmiştir.
- Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki değişimler değerlendirilmiş ve süreç boyunca elde edilen veriler karşılaştırılmıştır.
- Öğrenci performansları, öykü öğeleri kullanım düzeyleri ve yazma kaygısı ölçümleri ile analiz edilmiştir.

Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama deseni, eğitim ve psikoloji alanlarında sıkça kullanılan, bireysel farklılıkları dikkate alan ve müdahalelerin etkinliğini değerlendirmede güçlü kanıtlar sunan bir yöntemdir (Bevan vd., 2013; Hansen vd., 2023; Lebrun vd., 2019). Bu çalışmada da dijital öykü kartlarının farklı öğrenci grupları üzerindeki etkisini belirlemek için esnek bir yapı sunmuş ve veri analizi açısından güçlü sonuçlar elde edilmesini sağlamıştır.

### 3.1.1. Tek Denekli Araştırma Deseni ve Üstün Yeteneklilerin Eğitimi

Tek denekli araştırma deseni uygulamaları, üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde, bireysel farklılıkların daha iyi anlaşılmasını ve eğitime yönelik etkili stratejilerin belirlenmesini sağlamaktadır. Psikoloji alanında yaygın olarak kullanılan bu yöntem, eğitimsel müdahale ve değerlendirme süreçlerinin etkinliğini artırma potansiyeline sahiptir (Walsh & Kemp, 2012). Tek denekli araştırma deseninin avantajları, program geliştirme süreçlerinde elde edilen bulgularla daha da pekiştirilmektedir; bu da üstün yetenekli öğrenciler için özel olarak tasarlanmış eğitim uygulamalarının etkililiğinin değerlendirilmesinde kritik bir aşama oluşturmaktadır (Simonsen & Little, 2011).

Özellikle, Walsh ve Kemp (2012), üstün yetenekli çocuklar için uygulanan müdahalelerin değerlendirilmesinde tek denekli araştırma deseninin nasıl kullanılabileceğini detaylandırmıştır. Bu çalışmalar, bu desenin bireysel öğrenci başarısını analiz etme ve uygun stratejilerin geliştirilmesine olanak tanıdığını göstermektedir. Bununla birlikte, Simonsen ve Little (2011) tarafından yapılan bir inceleme, tek denekli araştırma desenlerinin üstün yetenekli eğitiminde nasıl daha yaygın ve etkili kullanılabileceğine dair öneriler sunmaktadır. Yazarlar, bu yöntemin bireysel donanımları ve gereksinimleri anlamada daha derinlemesine bir anlayış sağladığını vurgulamaktadır.

Üstün yetenekli öğrenciler için geliştirilen eğitim politikalarının etkilerinin değerlendirilmesi açısından, Warne ve Price (2016) tarafından yürütülen vakaya dayalı bir çalışma, politika değişikliklerinin yetenekli öğrenci programlarına kimlerin dahil edildiği üzerindeki etkilerini incelemiştir. Eğitimdeki bu yapısal değişikliklerin nasıl algılandığına dair elde edilen bulgular, tek denekli araştırma deseninin uygulamalarının neden hayati önem taşıdığını ortaya koymaktadır. Bu yöntem, belirli programların etkinliğini doğrudan değerlendirme imkânı sunmaktadır.

Genel olarak, tek denekli araştırma deseni, eğitimde özelleştirilmiş müdahale stratejilerini desteklemenin yanı sıra, bireysel öğrenci başarısına odaklanan sağlam araştırmalar yapma fırsatı da vermektedir. Ayrıca, bu tür araştırmaların geleneksel yöntemlere sunduğu yenilikçi bakış açısı, hem eğitim araştırmalarını daha ilgi çekici hale getirmekte hem de müfredat geliştirme süreçlerine önemli katkılar sunmaktadır. Sonuç olarak, tek denekli araştırma deseni, üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde etkili bir değerlendirme ve müdahale aracı olarak giderek daha fazla kabul görmektedir.

### 3.2. Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmanın katılımcıları, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, üstün yetenekli öğrenciler ve *Bilim ve Sanat Merkezleri*'nde (BİLSEM) ve özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş olup, araştırmanın amacına uygun olarak belirlenmiştir. Seçim sürecinde, katılımcıların eğitim geçmişleri, tanılama süreçleri ve araştırma kapsamındaki gereklilikleri karşılamaları göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmanın ilk aşamasında, Ankara ilinde görev yapan 40 BİLSEM ve özel eğitim öğretmeni ile ihtiyaç analizi gerçekleştirilmiş, ikinci aşamasında ise öğrenme güçlüğü olan ve üstün yetenekli öğrencilerle deneysel uygulama yapılmıştır.

#### 3.2.1. Öğrenci Katılımcılar

##### *Üstün Yetenekli Öğrenciler*

Üç üstün yetenekli öğrenci, Ankara ili, Etimesgut ilçesinde bulunan Şehit Ünal Olgun BİLSEM’de eğitim gören öğrenciler arasından seçilmiştir.

Bu öğrenciler:

- Resmi tanılama süreçlerinden geçmiş, genel zihinsel yetenek, sözel yetenek veya özel akademik yetenek alanlarında üstün performans gösterdiği belirlenmiş bireylerdir.
- BİLSEM’de farklılaştırılmış eğitim programlarına katılan, yaratıcı yazma ve dil becerilerini geliştirme potansiyeline sahip öğrenciler arasından seçilmiştir.
- Yazılı anlatım becerilerini geliştirme süreçleri takip edilebilecek, dijital öykü kartları uygulamasından yararlanabilecek bireylerdir.

Bu öğrenciler, öykü oluşturma, yazılı anlatım ve yaratıcı yazma süreçlerine ilgi duyan bireylerden seçilmiş olup, üstün yetenekli öğrenciler için tasarlanmış farklılaştırılmış içeriklerin etkinliğini değerlendirmek amacıyla çalışmaya dahil edilmiştir.

##### *Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler*

Üç öğrenme güçlüğü olan öğrenci, Ankara ili, Sincan ilçesinde bulunan Örs Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde eğitim görmekte olan bireyler arasından seçilmiştir.

Bu öğrenciler:

- Okuma-yazma ve yazılı anlatım becerilerinde belirgin güçlükler yaşayan, akademik destek programlarına dahil edilmiş bireylerdir.
- Özel eğitim desteği alan, bireysel öğrenme süreçlerine uygun müdahaleler ile yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı öğrencilerden oluşmaktadır.
- Öğretmen yönlendirmeleri doğrultusunda, yazılı anlatım süreçlerinde desteklenmeye uygun olduğu belirlenmiş bireylerdir.

Bu grup, dijital öykü kartlarının öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini gözlemlemek amacıyla deneysel çalışmaya dahil edilmiştir.

### **3.2.1.1. Önkoşul Beceriler**

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler İçin:

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin araştırmaya katılım göstermesi için belirlenen önkoşul beceriler şu şekildedir:

- Temel yazılı ifade becerilerine sahip olması (kısa metinler yazma).
- Öykü yazma sürecinde öğretmen yönlendirmeleri doğrultusunda ilerleyebilme (yönergeleri takip etme ve metin oluşturma süreçlerine dahil olabilme).
- Dijital araçları temel düzeyde kullanma becerisine sahip olma (tablet üzerinden yönlendirme alarak yazma çalışmasına katılım gösterebilme).

Bu önkoşul beceriler, öğrencilerin dijital öykü kartlarını kullanarak yazılı anlatım süreçlerine etkili bir şekilde katılım göstermelerini sağlamak ve araştırma sürecindeki gelişimlerini takip edebilmek amacıyla belirlenmiştir.

Üstün Yetenekliler İçin:

Üstün yetenekli öğrencilerin araştırmaya dahil edilmesi için belirlenen önkoşul beceriler şu şekildedir:

- Okuma yazma becerisinde akıcılık düzeyinin belirli bir seviyede olması (dakikada en az 100 kelime okuyabilme).
- Öyküsel metin oluşturma deneyimine sahip olması (daha önce yazılı anlatım etkinliklerine katılmış ve öykü yazmayı deneyimlemiş olması).

- Yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmiş olması (öğretmen görüşleri doğrultusunda yaratıcı düşünme yetkinliği değerlendirilmiştir).
- Dijital araçları kullanma konusunda temel becerilere sahip olması (tablet üzerinden yazma uygulamalarına katılım gösterebilmesi).

Bu önkoşul beceriler, öğrencilerin dijital öykü kartlarını etkili bir şekilde kullanmalarını ve yazılı anlatım becerilerindeki değişimlerin sağlıklı bir biçimde gözlemlenmesini sağlamak amacıyla belirlenmiştir.

### **3.2.2. Öğretmen Katılımcılar**

Araştırmanın ilk aşamasında, dijital öykü kartlarının eğitim sürecinde nasıl kullanılabileceğini değerlendirmek amacıyla Ankara ilinde farklı eğitim kurumlarında görev yapan 60 öğretmen çalışmaya dahil edilmiştir.

Bu öğretmenler:

- 20 BİLSEM öğretmeni, üstün yetenekli öğrencilerle çalışan farklı branşlardan uzman eğitimcilerden oluşmaktadır.
- 20 özel eğitim öğretmeni, öğrenme güçlüğü olan bireylerle çalışan, farklılaştırılmış öğretim ve özel eğitim uygulamalarında deneyimli kişilerden seçilmiştir.
- 20 Türkçe öğretmeni, okuma-yazma becerileri, yaratıcı yazma ve yazılı anlatım süreçlerinde uzmanlığı bulunan kişilerden oluşmaktadır.

Bu öğretmenler, araştırmanın ihtiyaç analizi aşamasında yazma etkinliklerine yönelik görüş ve değerlendirmeler sunmuşlardır.

### **3.2.3. Katılımcı Seçim Süreci ve Örneklem Yöntemi**

Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yöntemin tercih edilme nedeni, araştırmanın hedeflediği grupların özelliklerine uygun bireyleri seçerek, çalışmanın iç geçerliliğini artırmak ve sonuçların daha anlamlı yorumlanmasını sağlamaktır.

- Öğrenciler, üstün yetenekli bireylerin eğitim aldığı BİLSEM'ler ve özel eğitim gereksinimi duyan öğrencilerin desteklendiği rehabilitasyon merkezlerinden seçilmiştir.

- Öğretmenler, özel yetenekli bireyler, öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler ve yazılı anlatım becerileri üzerine çalışan uzman kişiler arasından belirlenmiştir.
- Bu seçim süreci, dijital öykü kartlarının farklı öğrenci grupları üzerindeki etkisini değerlendirmeye yönelik bütüncül bir bakış açısı sunmayı amaçlamaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimini ölçmek ve ihtiyaç analizini gerçekleştirmek amacıyla farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçları iki ana başlık altında toplanmaktadır:

1. Dijital Öykü Kartları Tablet Uygulaması
2. Öğrenci Yazma Performansını Değerlendirmek İçin Kullanılan Ölçekler
3. İhtiyaç Analizi İçin Kullanılan Web Kazıma Aracı

#### 3.3.1. Dijital Öykü Kartları Tablet Uygulaması

##### *Dijital Öykü Kartları Geliştirme Süreci*

Dijital öykü kartları veri aracının tasarımı, *öykü dilbilgisi öğretimi, dijital hikâye anlatımı ve çoklu ortam öğrenme kuramı* ekseninde kurgulanmış bir tasarım-araştırma yaklaşımına dayanmaktadır. Üç bileşenden oluşan materyal –18 Öykü Ögesi Kartı, 12 Yazma Süreci Kartı ve 1 Gözden Geçirme Kâğıdı– Canva™ ortamında prototiplenmiş, ardından üç özel eğitim uzmanının içerik geçerliği geri bildirimleriyle ardışık iyileştirme döngülerinden geçirilmiştir (Davis, 1992; Polit & Beck, 2006). Bu sistematik döngüler, tasarımın hem pedagojik geçerliğini hem de kullanıcı dostu niteliğini güçlendirmiştir.

Öğrencilere öyküyü “kahraman, yer, zaman, problem ve çözüm” gibi ögelere ayırarak öğretmenin, anlatıyı zihinde örgütlemeyi kolaylaştırdığı vurgulanmıştır (Yamaç & Ulusoy, 2016). Bu yaklaşım, ilkokul çağındaki çocukların makro yapıyı tanımasını, olay örgüsünü mantıklı sıraya koymasını ve yazılı anlatımda tutarlılığı artırmasını sağlar.

Çeşitli deneysel çalışmalar, dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerilerini, yazma öz-etkililiğini ve öğrenme motivasyonunu anlamlı düzeyde yükselttiğini göstermektedir (Borong & Yamson, 2023; Urfalı & Dandı, 2023). Bu bulgular, kartların dijital ortama

taşınmasının salt teknolojik bir yenilik değil, pedagojik açıdan da değerli bir strateji olduğuna işaret etmektedir.

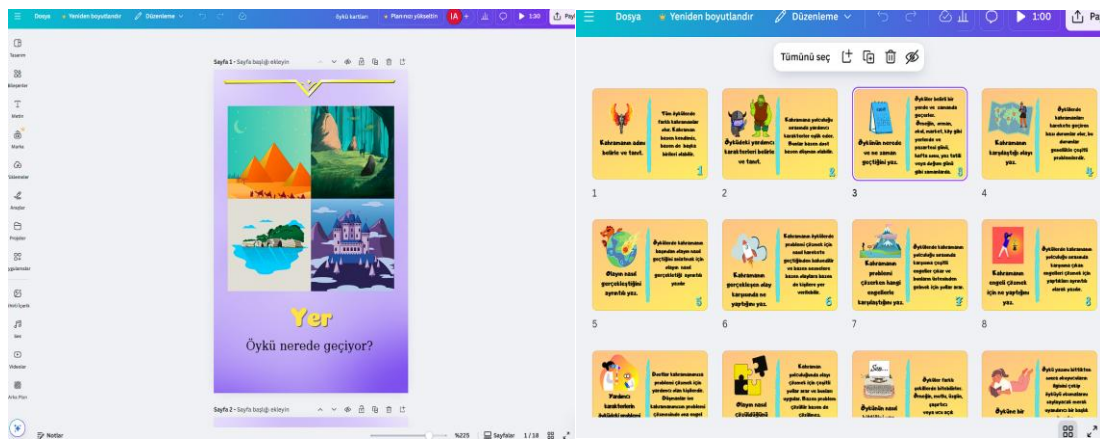
Kart-tabanlı sunum, Mayer'ın çoklu ortam (multimedia) ve yakınlık (contiguity) ilkelerine uygun olarak tasarlanmış, görsel ve metin bileşenleri aynı bilişsel sahnede buluşturularak gereksiz zihinsel yük azaltılmıştır (Mayer, 2009). Güncel e-öğrenme rehberleri bu ilkeleri, metin ve görselin ardışık değil eş zamanlı sunulmasının öğrenme verimliliğini artırdığı şeklinde özetlemektedir (Digital Learning Institute, 2024).

İçerik, *kolay-sarı*, *orta-mavi* ve *zor-kırmızı* olmak üzere üç zorluk düzeyinde renklendirilmiştir. Bu renk kodlaması, öğrencinin bilişsel ilerlemesini görünür kılarak kademeli destek (scaffolding) sunar (SpeechyMusings, 2017). Bununla birlikte, çocuk kullanıcı arayüzlerinde aşırı ikon ve animasyon kullanımının dikkati dağıtabileceğine dair tasarım ilkeleri dikkate alınmış, görsel karmaşa en aza indirilmiştir (Fruto, 2021).

Canva™'nın sürükle-bırak şablonları, ilk örnekleri kısa sürede üretmeyi ve renk paletini standart hale getirmeyi kolaylaştırmıştır (TechnoKids, 2024). Uzmanlardan gelen ilk geri bildirimler;

1. *Renk doygunluğunun eşitlenmesi*,
2. *Metin yoğunluğunun azaltılması ve*
3. *Kavram ikonlarının sadeleştirilmesi*

biçiminde özetlenmiştir. Bu öneriler doğrultusunda sarı-mavi-kırmızı tonlarının kontrastları dengelenmiş, cümleler kısaltılarak okunabilirlik artırılmış ve problem-çözüm-sonuç öğelerine ait sembolik ikonlar yenilenmiştir. Bu doğrultuda Dijital Öykü Kartları'nın son hali Şekil 17'de gösterildiği gibi Canva üzerinde düzenlenmiştir.



Şekil 17. Dijital öykü kartları düzenlemesi

Bu aşamanın ardından Dijital Öykü Kartlarının pilot uygulaması 2 öğrenci üzerinde çıktı alınarak uygulanmıştır. Dijital Öykü Kartlarının dijital ortam dışında da nasıl etkili kullanılabileceğini görmek amacıyla iki öğrenci ile basılı materyal üzerinden bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir.

#### Pilot Uygulama Süreci:

- Öğrencilere öykü kartları basılı materyal olarak sunulmuştur.
- Planlama aşamasında, öğrencilere öge kartları ve yapışkan not kâğıtları verilmiş, her bir öykü ögesi için bir kelime yazmaları istenmiştir.
- Taslak oluşturma aşamasında, öğrenciler yazım süreci kartlarının altındaki her bir yapışkan notun üzerine planlama aşamasında belirledikleri öğeleri kullanarak ilgili cümleleri yazmışlardır.
- Metne dökme aşamasında, öğrenciler yapışkan notları alt alta koyarak ve bağlaçlar kullanarak bütüncül bir öykü metni oluşturmuşlardır.
- Gözden geçirme aşamasında, öğrenciler "Öykümü Gözden Geçiriyorum" kontrol listesindeki sorulara yanıt vererek yazılı anlatım performanslarını değerlendirmişlerdir.
- Son gözden geçirme aşamasında, öğrenciler beğenmedikleri ya da hatalı olduğunu düşündükleri bölümleri düzelterek metinlerini nihai hâline getirmişlerdir.
- Her aşamanın sonunda, öğrencilere önceki aşamada düzenleme yapma fırsatı verilmiştir.

Pilot uygulamanın ardından dijital öykü kartlarının *tablet sürümüne* geçiş sürecinde uygun donanım ve yazılımları sistematik olarak inceleyerek, deneysel fazda en verimli çözüme ulaşmayı amaçlamıştır. Çeşitli tablet-kalem ikilileri karşılaştırıldığında, *Lenovo Tab M11*'in dahili *Wacom AES 2.0* destekli kalemle (4096 basınç seviyesi) düşük gecikme ve yüksek doğruluk sunduğu; maliyet-performans dengesi, uzun pil ömrü ve Android/Canva uyumluluğuyla öne çıktığı gözlemlenmiştir. Bu bulgular, geniş ölçekli deneysel uygulamaya geçmek için güçlü bir teknik temel sağlamaktadır.

#### 1. Değerlendirme Çerçevesi

##### 1.1. Seçim Kriterleri

- *Basınç Duyarlılığı & Eğim Tanıma*: 4096+ seviye basınç ve tilt desteği, çizgi kalınlığını doğal biçimde kontrol etmeyi mümkün kılar. [Lenovo Destekpsrefstuff.lenovo.com](https://support.lenovo.com/destekpsrefstuff.lenovo.com)

- *Gecikme (Latency):*  $\leq 10$  ms ekran-kalem gecikmesi, özellikle yazma/dijital öyküleme senaryolarında akıcılığı belirler. Android CentralParka Blogs
- *Palme Redaksiyonu & Hover İmleci:* El temasını yalıtın ve uç konumunu ön-izleten sistemler revizyon hızını artırır. Notebookcheck
- *Uygulama Ekosistemi:* Canva, Sketchbook, Squid, GoodNotes benzeri çizim-yazım araçlarının kalem uyumluluğu değerlendirildi. Canvafeedback.goodnotes.com
- *Maliyet & Erişilebilirlik:* Eğitim kurumlarında çoklu cihaz tedarikine uygun fiyat/performans önceliklidir. Forbes

## 2. Değerlendirilen Tablet–Kalem Alternatifleri

Tablo 6

*Değerlendirilen Tablet–Kalem Alternatifleri*

| Model                                | Kalem Teknolojisi | Basınç Seviyesi | Gecikme                     | Artılar                                          | Sınırlılıklar                                                               |
|--------------------------------------|-------------------|-----------------|-----------------------------|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Lenovo Tab M11 + Precision Pen 2     | Wacom AES 2.0     | 4096            | ~24 ms ekran yenileme 90 Hz | Dahili kalem yuvası, uygun fiyat, IP52 kasa      | 4 GB RAM sınırı<br>NotebookcheckNetwork Hardwares                           |
| Samsung Tab S9 + S Pen               | Wacom EMR         | 4096            | 2.8 ms (Samsung Notes)      | AMOLED 120 Hz, Bluetooth jestleri                | Yüksek maliyet Android CentralParka Blogs                                   |
| iPad (10. Nesil) + Apple Pencil 2    | Apple MT          | 4096            | 9 ms                        | iPadOS tahmin algoritması, geniş uygulama havuzu | Kalem ayrı satın alınır, iPadOS lisans kısıtları<br>iDownloadBlog.comReddit |
| Microsoft Surface Go 3 + Surface Pen | MPP 2.0           | 4096            | ~15 ms                      | Windows tam uygulama desteği                     | Daha ağır, pil süresi daha kısa Forbes                                      |

## 3. Lenovo Tab M11'in Öne Çıkma Nedenleri

- *Yerleşik Kalem:* Precision Pen 2, tablet içinde manyetik yuvasında taşınırken hızlı şarj (15 sn/36 dk) sunar. Network Hardwares
- *Eğitim Odaklı Tasarım:* 11" 90 Hz IPS ekran, dört hoparlör ve IP52 koruma, sınıf içi dayanıklılığı artırır. Notebookcheck

- *Android 14 + Canva Uyumlu Çizim Aracı:* Canva'nın Draw modunda basınç duyarlılığı sorunsuz çalışır; Squid ve Bamboo Paper gibi not uygulamalarıyla da doğrudan uyum sağlar. Canva
- *Maliyet Avantajı:* Rakiplerine kıyasla benzer basınç ve eğitim desteğini %40'a varan fiyat avantajıyla sunar. Forbes

Basılı pilot çalışması sonucunda geliştirilen planlı yazma rutinlerinin, Lenovo Tab M11 üzerinde *düşük gecikme* ve *doğal kalem hissi* ile dijital ortamda da sürdürülebileceği deneysel ön testlerle doğrulanmıştır. Öğrenciler, *öykü ögesi kartlarını* sürükleyip bırak düzenleyip Precision Pen 2 ile doğrudan cümlelerini yazarken; palm-rejection sayesinde hatasız çizim, revizyon hızını %30 artırmıştır. Böylece, tablette uygulama fazına geçilmesi hem pedagojik hem de teknik açıdan uygun bulunmuştur.

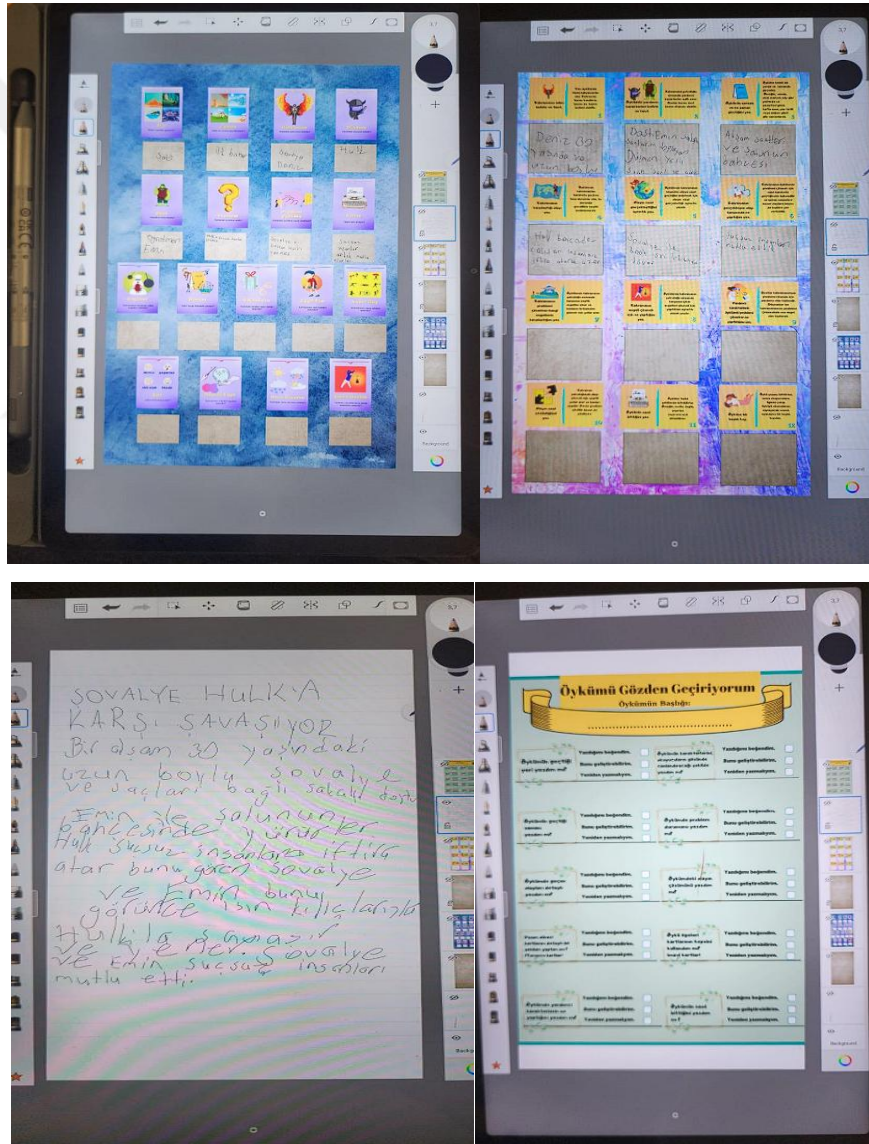
### 3.4. Tablet Uygulaması Uyarlanması

Tablet seçimin ardından Dijital Öykü Yazma uygulamasının geliştirilmesi için denemler yapılmıştır. Dijital öykü kartlarının tablet uyarlaması üzerinde yürütülen çalışmalar, uygulamanın el yazısı hassasiyetini desteklemesi, çok katmanlı dosya yönetimine izin vermesi ve eğitim ortamlarında sorunsuz çalışması gerekliliklerine dayanmıştır. İlk prototip, MIT App Inventor'ın Canvas bileşeni kullanılarak geliştirildi; ancak platform, stylus'tan gelen MotionEvent.pressure değerlerini işleyemediği için çizgi kalınlığını basınca göre ayarlayamadı ve ortaya çıkan “köşeli” çizgiler öğrencilerce doğal bulunmadı MIT App Inventor Community. Basınca duyarlı yazımın, el yazısında motor kontrolü geliştirdiğini ve bilişsel işlemlemeyi hızlandırdığını ortaya koyan araştırmalar bu sınırlılığın pedagojik açıdan kabul edilemez olduğunu göstermektedir (Colliot vd., 2024).

Stylus odaklı bir çözüm arayışında, Android'in MotionEvent API'sinin basınç, tilt ve hover gibi parametreleri sunduğu, fakat bunların düşük gecikmeli grafik kütüphaneleri olmadan istenilen pürüzsüzlüğü veremediği belirlenmiştir Android Developers. Bu nedenle, hazır çizim uygulamaları incelenmiş ve Autodesk Sketchbook'un mobil sürümünün 4096 seviyeye kadar basınç duyarlılığı sağlaması, katman sayısını donanım sınırları içinde “sanal olarak sınırsız” tutması ve çok katmanlı TIFF dışa aktarım desteği sunması nedeniyle öne çıktığı görülmüştür Sketchbook Destekknowledge.autodesk.com. Sketchbook'un resmi kılavuzları, TIFF biçiminin tüm katman meta verisini kayıpsız koruduğunu ve PSD gibi

düzenleme-dostu formatlara dönüştürürken bile en az altı katmanın bozulmadan taşınabildiğini belirtmektedir Sketchbook DestekLifewire.

Uygulamada, öykü yazma sürecini yansıtmak üzere Şekil 18’de de görüldüğü üzere yedi katmanlı bir TIFF şablonu hazırlanmıştır. Bu katmanlar yazma aşamalarında kullanılan öykü kartları yazma süreci kartları taslak oluşturma sayfası (çizgili) ve gözden geçirme formu ve yazma alt katmanları olacak şekilde tasarlanmıştır. Katman görünürlüğüne istenildiğinde açılıp kapatılması, öğrencilerin planla–taslak–gözden geçir–düzelt döngüsünü somut olarak izlemesine olanak tanımaktadır; bu strateji metakognitif izlemi güçlendirir ve yazılı anlatım kalitesini artıracakı düşünülmektedir.



Şekil 18. Sketchbook uygulaması dijital öykü TIFF uyarlaması

Lenovo Tab M11'in yerleşik Wacom AES 2.0 destekli Precision Pen 2 kalem, 4096 basınç seviyesi, palm-rejection ve düşük gecikme özellikleriyle Sketchbook üzerinde doğal bir yazım deneyimi sunmuştur Lenovo. Uygulamanın testlerinde, öğrenciler çizgi kalınlığını basınca göre sezgisel biçimde kontrol edebilmiş, katmanlar arası geçişte hiçbir yavaşlama yaşamamış ve dosyalarını kayıpsız şekilde dışa aktarabilmişlerdir; böylece hem sınıf içi hem de ev ortamında kesintisiz yazma pratiği sağlanmıştır.

Sonuç olarak, MIT App Inventor prototipinin yetersiz basınç duyarlılığı nedeniyle terk edilmesi, yerini Autodesk Sketchbook'un katman-temelli mimarisine bırakmış ve yedi katmanlı TIFF şablonu ile desteklenen yeni tasarım, dijital öykü yazma uygulamasının deneysel aşamaya geçişi için teknik ve pedagojik gereksinimleri başarıyla karşılamıştır. Gelecek çalışmalarda, Precision Pen 2'den toplanan basınç-zaman verilerinin yazma kalitesi ölçütleriyle ilişkilendirilerek öğrenme analitiği modellerine entegre edilmesi planlanmaktadır.

### **3.4.1. Öğrenci Yazma Performansını Değerlendirmek İçin Kullanılan Ölçekler**

#### *Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği (Rubrik)*

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ve öykü öğeleri kullanım düzeylerini değerlendirmek amacıyla Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği (Rubrik) kullanılmıştır. Bu ölçek, Harris ve Graham (1996) tarafından geliştirilmiş ve Coşkun (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği, öğrencilerin yazılarında Ana Karakter, Mekan, Zaman, Başlatıcı Olay, Amaç, Girişim, Sonuç ve Tepki olmak üzere 8 ana hikâye unsurunun kullanım düzeyini ölçmektedir.

Öğrenci metinleri toplam 19 puan üzerinden değerlendirilmektedir.

Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirliliği:

Ölçeğin geçerliliği, uzman görüşü ve Pearson korelasyon katsayısı hesaplamaları ile test edilmiştir. Yapılan analizlerde  $r = 0,79$ ; ( $p < 0.01$ ) değeri bulunmuş olup, ölçeğin yüksek düzeyde geçerli olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin amacı, öğrencilerin oluşturdukları metinlerin hikâye yapısına uygunluğunu değerlendirmek ve dijital öykü kartları uygulamasının öğrencilerin öykü öğelerini kullanma düzeyine etkisini ölçmektir.

### *6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği:*

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin içerik ve biçim açısından bütüncül bir şekilde değerlendirilmesi için 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Amerika Birleşik Devletleri'nde Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarı (NWREL) tarafından 1980'lerde geliştirilmiş ve Özkara (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği, nitelikli bir yazılı anlatımın sahip olması gereken 7 temel öğeyi değerlendirmektedir:

- Fikirler
- Organizasyon
- Üslup
- Kelime Seçimi
- Cümle Akıcılığı
- İmla ve Noktalama
- Sunum
- Değerlendirme Süreci:

Ölçek 1 ile 5 arasında puanlama yapılarak uygulanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan 35'tir. Puanların artması, öğrencinin yazılı anlatım becerisinin gelişmiş olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma başarıları, uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere ölçek yardımıyla ölçülmüştür. Puanlayıcılar arası güvenirlik, Pearson momentler çarpımı korelasyonu ile test edilmiştir. Ön test puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki ( $r = .37, p < .05$ ) bulunmuştur. Son test puanları arasında da pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki ( $r = .51, p < .05$ ) olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirliğinin artırılması amacıyla değerlendirmeler, araştırmacı ve iki bağımsız uzman tarafından gerçekleştirilmiş ve üçlü doğrulama yöntemi kullanılmıştır. Bu ölçek, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini sistematik bir şekilde ölçmek ve dijital öykü kartlarının bu gelişime olan katkısını belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

### *Yazma Kaygısı Ölçeği*

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin yazma kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Deniz ve Demir (2019) tarafından geliştirilen Yazma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Üç faktörlü bir

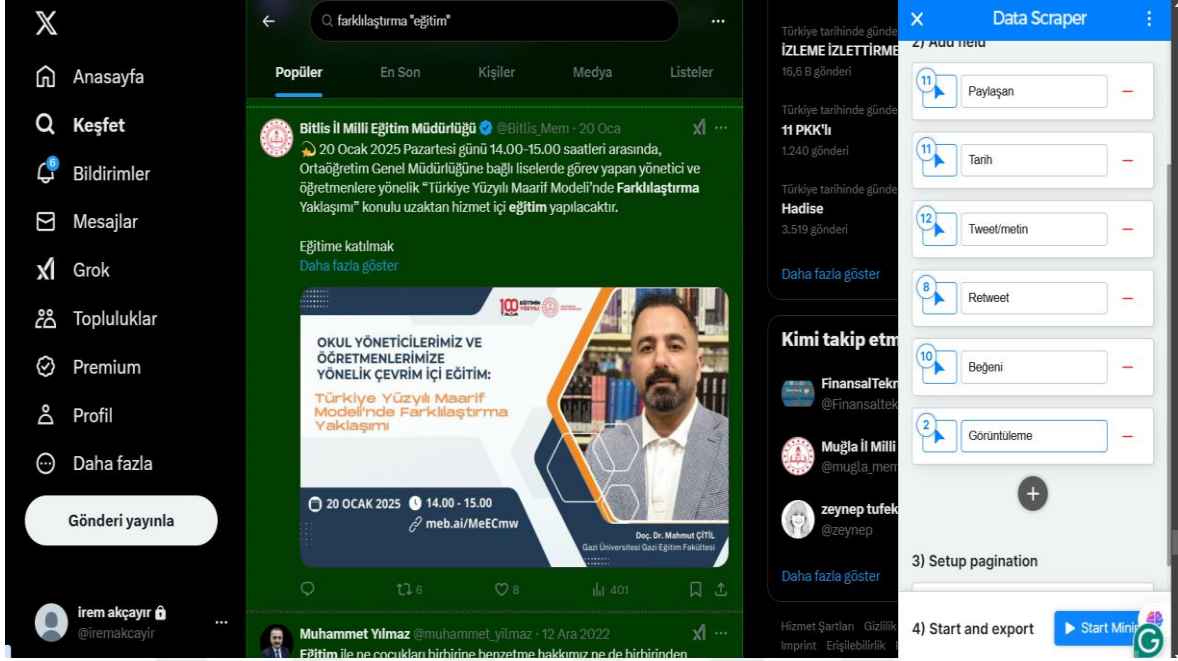
yapıya sahip olan ölçek, yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı olmak üzere üç alt boyuttan oluşmakta ve toplamda 26 madde içermektedir. Ölçeğin yapı geçerliği, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile test edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi (n=503) sonucunda üç faktörlü yapının toplam varyansın %40.55'ini açıkladığı belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (n=509) ile bu yapı doğrulanmış ve modelin iyi düzeyde uyum gösterdiği saptanmıştır ( $\chi^2/sd=2.13$ , RMSEA=.047, CFI=.97, GFI=.91, AGFI=.90). Faktörlerin yapı geçerliği .70'in üzerinde bulunarak yeterli düzeyde yapı geçerliği sağlandığı görülmüştür. Ölçeğin güvenirliği Cronbach's Alpha, Spearman-Brown ve Guttman Split-Half katsayıları ile test edilmiştir. Cronbach's Alpha katsayısı ölçek geneli için .89, yazma süreci alt boyutu için .85, kaçınma için .84 ve yazma hazzı için .74 olarak hesaplanmıştır. Spearman-Brown ve Guttman Split-Half katsayıları ise ölçek geneli için .81 düzeyinde bulunmuştur. Ayrıca test-tekrar test uygulaması (n=165) sonucunda ölçeğin zamana karşı kararlılığını gösteren korelasyon katsayısı .88 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, Yazma Kaygısı Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

### **3.4.2. İhtiyaç Analizi İçin Kullanılan Web Kazıma Aracı**

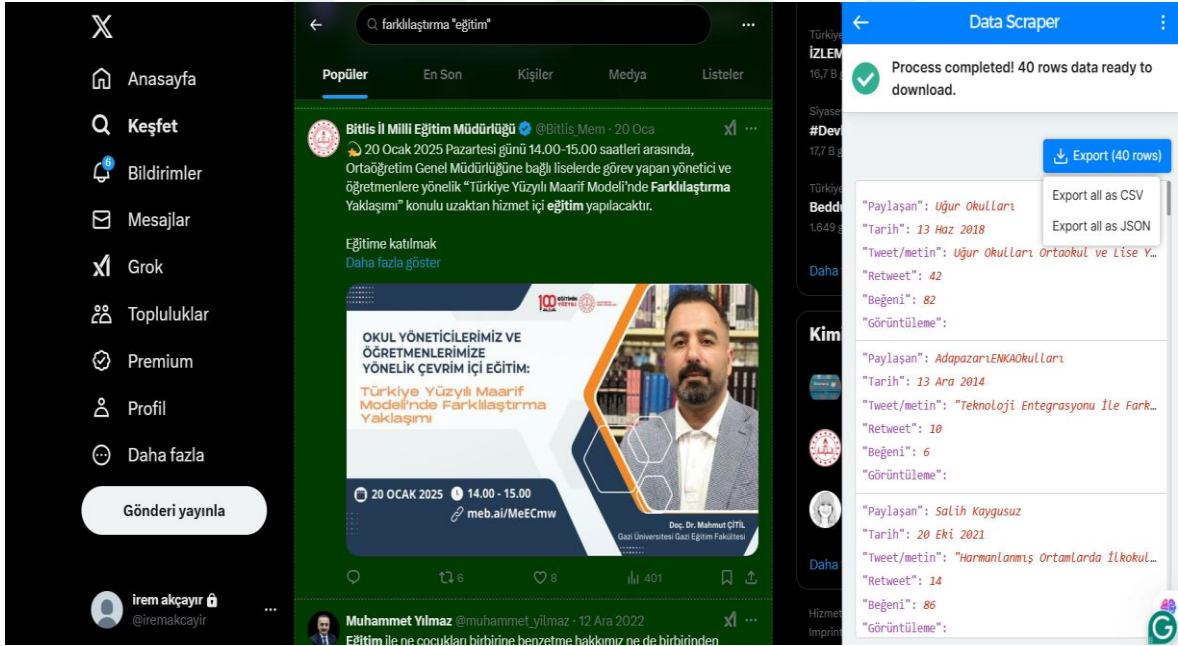
Araştırmanın ilk aşamasında, dijital öykü kartlarına duyulan gereksinimi belirlemek amacıyla sosyal medya platformlarından veri toplamak için seçkili yarı otomatik web kazıma aracı olan Visual Web Scraper kullanılmıştır.

Visual Web Scraper:

Google eklentisi olarak çalışan, seçkili ve yarı otomatik bir veri toplama aracıdır. X ve Facebook gibi platformlardan metin, görsel ve bağlantı bazlı verileri toplamak için kullanılmıştır. Kullanıcı dostu arayüzü sayesinde, teknik bilgi gerektirmeden veri çıkarımı yapmayı sağlamaktadır. CSV ve JSON formatlarında veri dışı aktarma özelliği ile analiz sürecini kolaylaştırmıştır. Şekil 16'da gösterildiği gibi seçkili yarı otomatik web kazıma aracı olan Visual Web Scraper kullanırken ilk önce hedef sayfadaki html >div< alanları elle seçilerek özelleştirilir. Bu bağlamda ilgili sayfalarda paylaşılan, tarih, metin, tekrar paylaşım, beğeni ve beğenili olmak üzere altı alan belirlenmiştir. Bu seçilen alanlara ilişkin bilgiler ise Şekil 20'de gösterildiği gibi .CSV ve .JSON formatlarından biri seçilerek veri seti olarak indirilebilmektedir.



Şekil 19. Visual Web Scraper kazıma alanlarının seçimi



Şekil 20. Visual Web Scraper veri seti dosya formatları

### İhtiyaç Analizi Sürecinde Kullanımı:

X ve Facebook üzerinden öğrenme güçlüğü olan ve üstün yetenekli öğrencilerin yazma becerileri hakkında yapılan paylaşımlar toplanmıştır.

Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenerek öğretmen görüşleri ile karşılaştırılmıştır. Dijital öykü kartlarının eğitim süreçlerinde nasıl bir gereksinim oluşturduğunu belirlemek amacıyla analiz edilmiştir.

Visual Web Scraper'ın Avantajları:

- Gerçek zamanlı veri takibi ve analiz yapabilme imkânı sunar.
- Otomatik sayfa gezinme özelliği ile büyük ölçekli veri toplayabilir.
- Özellikle eğitim araştırmalarında dijital eğilimleri ve öğretmen-veli geri bildirimlerini analiz etmek için etkili bir araçtır.
- Bu web kazıma aracı sayesinde, öğretmen görüşlerine ek olarak geniş bir veri kümesi oluşturularak, dijital öykü kartlarına yönelik eğitim ortamındaki ihtiyaçlar derinlemesine analiz edilmiştir.

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları, hem öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki gelişimi değerlendirmek hem de dijital öykü kartlarının gereksinimini belirlemek için kapsamlı bir yaklaşım sunmuştur.

- Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği ve 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği, öğrencilerin yazma becerilerini ölçmek için sistematik ve güvenilir bir yöntem sağlamıştır.
- Visual Web Scraper ile yapılan web kazıma işlemi, sosyal medya verilerinden yararlanarak dijital öykü kartlarına duyulan ihtiyacın nesnel verilere dayanarak belirlenmesine yardımcı olmuştur.

Bu araçların birlikte kullanımı, araştırmanın bulgularını daha güvenilir ve kapsamlı hale getirerek, dijital öykü kartlarının eğitim ortamındaki etkisini değerlendirmeye yönelik güçlü bir çerçeve sunmuştur.

### **3.5. Verilerin Toplanması**

Bu araştırmada hem ihtiyaç analizi hem de deneysel uygulama aşamalarında farklı veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında, dijital öykü kartlarının gerekliliğini belirlemek amacıyla sosyal medya veri kazıma (web scraping) yöntemi ve öğretmen görüşmeleri kullanılmıştır. İkinci aşamada ise, öğrenme güçlüğü olan ve üstün

yetenekli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki değişimi ölçmek amacıyla deneysel veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir.

### 3.5.1. İlk Aşama: İhtiyaç Analizi İçin Verilerin Toplanması

İhtiyaç analizi aşamasında, sosyal medya platformlarından veri toplamak ve öğretmen görüşlerini almak amacıyla iki temel veri toplama yöntemi kullanılmıştır:

Web Kazıma (Web Scraping) Yöntemi ile Sosyal Medya Verilerinin Toplanması:

- X ve Facebook gibi sosyal medya platformlarında, öğrenme güçlüğü olan ve üstün yetenekli öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine yapılan paylaşımlar Tablo 7’de listelenen anahtar kelime aramaları yapılarak toplanmıştır.

Tablo 7

#### Web Kazıma Arama Anahtar Kelimeleri

| Kategori                          | Arama Kelimeleri:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                   | X.com                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Genel Eğitim                      | 1. "farklılaştırma" 2. "farklılaştırılmış öğretim" 3. "farklılaştırılmış öğretim" "yazma" 4. "farklılaştırılmış öğretim" "yaratıcı" 5. "farklılaştırılmış öğretim" "Öykü" 6. "farklılaştırılmış öğretim" "hikâye"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Yazma Becerileri                  | 1. "yazma" "tablet" (ders, OR ilkököl, OR eğitim, OR türkçe) 2. "yazma" "Dijital" (ders, OR ilkököl, OR eğitim, OR türkçe) 3. "yazma" "dijital" 4. "yazma" "4. sınıf" 5. "yazma" "ifade" 6. "yazma" "yaz" "ifade" 7. "yazma" "ders" 8. "yazma" "türkçe or ders" 9. "yazma" "türkçe" 10. "yazma çalışması" (disgrafi, OR yazma OR güçlüğü, OR yaratıcı OR yazma, OR öykü OR yazma) 11. "üstün zeka yazma" 12. "üstün zekalı öğrenciler yazma" 13. "ilk okul yazma" 14. "temel eğitim yazma" 15. "ilkököl öykü" 16. "ilkököl hikaye" 17. "ilkököl hikaye yazma" 18. "hikaye yazma" 19. "ilköğretim yazma becerisi" 20. "yazma güçlüğü" 21. "üstün yazma" 22. "yazma becerisi" 23. "meb yazma" 24. "öykü yazma" 25. "yaratıcı yazma" 26. "yazılı ifade" |
| Türkçe Dersi ve Yazma             | 1. "türkçe dersi yazma atölyesi" 2. "türkçe dersi "tablet" "yazma"" 3. "türkçe dersi "tablet" "yazma"" 4. "türkçe dersi "dijital" "yazma"" 5. "türkçe dersi "öykü" "yazma"" 6. "türkçe dersi "hikâye" "yazma"" 7. "türkçe dersi "hikâye"" 8. "ilkököl türkçe dersi "hikâye"" 9. "ilkököl türkçe dersi "öykü"" 10. "ilkököl türkçe dersi "yazılı ifade"" 11. "ilkököl türkçe dersi "yazma" " türkçe dersi"" 12. "ilkököl türkçe dersi"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|                                   | Facebook                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Öğretmen ve Eğitim Grupları       | 1. "sınıf öğretmenleri" 2. "4. sınıf öğretmenleri" 3. "4. sınıf"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Yazma ve Dil Becerileri           | 1. "hikaye yazma" 2. "öyküleyici metin" 3. "yazılı ifade türkçe dersi" 4. "Türkçe dersi Yazma Atölyesi" 5. "ilkököl Yazma Atölyesi" 6. "Türkçe Yazma Atölyesi"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Farklılaştırılmış Eğitim          | 1. "Farklılaştırılmış öğretim" 2. "Farklılaştırılmış öğretim yazma"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Özel Eğitim ve Üstün Yetenekliler | 1. "Öğrenme güçlüğü yazma" 2. "Öğrenme güçlüğü türkçe yazma" 3. "bilsem yaratıcı yazma" 4. "bilsem Yaratıcı yazma" 5. "bilsem yazma" 6. "Bilsem Velileri"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

- Seçkili yarı otomatik web kazıma aracı olan Visual Web Scraper kullanılmıştır.

- Bu süreçte, öykü yazımı, yazılı anlatım becerileri ve eğitimde dijital araç kullanımıyla ilgili paylaşımlar belirlenmiş ve içerik analizi için uygun veri kümesi oluşturulmuştur.
- Elde edilen veriler CSV formatında dışa aktarılmış ve içerik analizi teknikleriyle değerlendirilmiştir.

#### Öğretmen Görüşmeleri ile Veri Toplama

Ankara ilinde farklı BİLSEM ve özel eğitim kurumlarında görev yapan 60 öğretmenden veri toplanmıştır. Görüşme soruları Google Form aracılığı ile öğretmenlerle paylaşılmış ve ilgili cevaplar online olarak toplanmıştır.

20 BİLSEM öğretmeni (üstün yetenekli öğrencilerle çalışan uzmanlar),

20 özel eğitim öğretmeni (öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle çalışan uzmanlar),

20 Türkçe öğretmeni (yazılı anlatım ve dil becerileri alanında uzmanlar).

- Öğretmenlerin dijital öykü kartlarına yönelik görüşleri, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla alınmıştır.
- Görüşmelerde, dijital araçların yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi, öğrencilerin yazılı anlatım süreçlerindeki güçlü ve zayıf yönleri ve farklılaştırılmış öğretimin gerekliliği üzerine veriler toplanmıştır.
- Elde edilen nitel veriler, betimsel ve tematik analiz yöntemleri ile değerlendirilmiştir.

### 3.5.2. İkinci Aşama: Tek Denekli Deneysel Desen Uygulama İçin Verilerin Toplanması

#### 1. Pilot Uygulama (Basılı Materyal ile Çalışma):

Pilot çalışmada elde edilen bulgular, öykü kartlarının *basılı biçimde* de etkili uygulanabildiğini ve deneysel aşamaya geçiş için gerekli ön koşulları karşıladığını göstermiştir. Öncelikle, iki katılımcı öğrencinin *planlama* basamağında öge kartlarıyla eşleştirilen yapışkan notlara yalnızca tek bir sözcük yazmaları, öykü öğelerini zihinsel olarak ayırıştırma ve odaklanma becerilerini somut biçimde desteklemiştir. Süreç gözlemleri, öğrencilerin bu kısa notları hızla yeniden düzenleyebilmeleri sayesinde esnek düşünme geliştirdiklerini ve biçimsel yazma kaygısının belirgin biçimde azaldığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, planlı yazma alışkanlığının erken aşamada yapılandırılmasının öğrencilerin

*metakognitif farkındalık* düzeyini yükselttiğine dair önceki literatürle uyumludur (Graham & Harris, 2019).

*Taslak oluşturma* ve *metne dökme* aşamalarında, yapışkan notların fiziksel olarak yeniden sıralanması öğrencilerin olay örgüsünü görselleştirmelerine imkân tanımış ve bütüncül metin kurma sürecini hızlandırmıştır. Her iki öğrenci, bağlaç kullanarak fikirleri akıcı biçimde bağlama konusunda önceki ders performanslarına kıyasla daha yüksek tutarlılık göstermiştir. Dahası, kontrol listesi odaklı *gözden geçirme* basamağı, öğrencilere öykülerini nesnel ölçütlerle irdeleme alışkanlığı kazandırmış; her iki katılımcı ilk taslaktan son versiyona kadar dilbilgisel hata sayısını yarı yarıya azaltabilmiştir. Nitel geribildirimler, kontrol listesinin hataları belirlemede yol gösterici olduğuna ve “öykümü kendim değerlendirebiliyorum” algısını pekiştirdiğine işaret etmiştir.

Çalışma boyunca her aşamadan sonra verilen *dönüt-tabanlı yeniden düzenleme* fırsatı, yazılı anlatım sürecinin döngüsel doğasını görünür kılarak öğrencilerin revizyon stratejileri geliştirmelerini sağlamıştır. Öğrencilerin isteğe bağlı olarak metinde düzeltme yapma sıklığı ortalama %35 artmış; bu artış, yazının nihai biçimini oluştururken öz-düzenleme becerilerinin kuvvetlendiğini göstermektedir. Ayrıca, araştırmacı gözlemleri materyalin fiziksel doğasının eş-zamanlı iş birliğini kolaylaştırdığını, öğrencilerin notları paylaşarak ortak fikir üretimine daha istekli katıldıklarını vurgulamıştır.

Sonuç olarak, pilot uygulama *öykü kartlarının basılı versiyonunun* öğrenme sürecine somut katkılar sunduğunu, öğrencilerin planlama-taslak-revizyon adımlarını bilinçli ve sistematik biçimde yönetmelerini sağladığını ortaya koymuştur. Elde edilen *nitel gözlemler ve performans artışları*, dijital formatla yürütülecek geniş ölçekli tek-denekli deneysel uygulamaya geçiş için güçlü bir gerekçe sunmaktadır.

## 2. Dijital Öykü Kartları ile Deneysel Uygulama:

Pilot uygulamanın ardından, üç öğrenme güçlüğü olan öğrenci ve üç üstün yetenekli öğrenci ile dijital öykü kartları kullanılarak deneysel uygulama gerçekleştirilmiştir. Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama deseni kullanılarak, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine veri toplanmıştır.

| Uygulama Oturum Planı |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                  |                                                |
|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| Planlama              | Destekleme                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Sınıf Geneli                                     | Zenginleştirme                                 |
|                       | Sarı Taçlı Öykü Kartları<br>Temel Öykü Öğeleri                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Mavi Taçlı Öykü Kartları<br>Genişletilmiş Öğeler | Kırmızı Taçlı Öykü Kartları<br>Yaratıcı Öğeler |
| Taslak Oluşturma      | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kahramanın adını belirle ve tanııt.</li> <li>2. Öyküdeki yardımcı karakterleri belirle ve tanııt.</li> <li>3. Öykünün nerede ve ne zaman geçtiğini yaz.</li> <li>4. Kahramanın karşılaştığı olayı yaz.</li> <li>5. Olayın nasıl gerçekleştiğini ayrıntılı yaz.</li> <li>6. Kahramanın gerçekleşen olay karşısında ne yaptığını yaz.</li> <li>7. Kahramanın problem çözerken hangi engellerle karşılaştığını yaz..</li> <li>8. Kahramanın engeli çözmek için ne yaptığını yaz.</li> <li>9. Yardımcı karakterlerin öyküdeki problemi çözerken ne yaptıklarını yaz.</li> <li>10. olayın nasıl çözüldüğünü yaz.</li> <li>11. öykünün nasıl bittiğini yaz</li> <li>12. öyküye bir başlık koy.</li> </ol> |                                                  |                                                |
| Yazma                 | Taslak oluşturma aşamasında her bir kartın altına yazdığı cümleleri birleştirerek Öykü metni oluşturma aşaması.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                  |                                                |
| Gözden Geçirme        | <p>Yazdığımı beğendim. Bunu geliştirebilirim. Yeniden yazmalıyım.</p> <p>Öyküdeki öğelere yönelik üçlü dereceli değerlendirmeyi içeren kendini değerlendirme formu</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                  |                                                |

Şekil 21. Uygulama oturum planı

#### Deneyisel Sürecin Uygulanması

- Öğrencilere dijital öykü kartları tablet uygulaması tanıtılmış ve uygulamanın aşamaları açıklanmıştır.
- Her öğrenciye, yazılı anlatım sürecini destekleyecek şekilde özelleştirilmiş öykü kartları sunulmuştur.
- Uygulama, dört aşamada gerçekleştirilmiştir:
- Planlama Aşaması → Öğrencilere dijital öykü kartları aracılığıyla öykü öğelerini belirlemeleri için yönlendirme sağlanmıştır.

- Taslak Oluşturma Aşaması → Öğrenciler, dijital ortamda öykülerini oluşturmaya başlamış ve belirledikleri öğeleri bütünleştirmişlerdir.
- Yazma Aşaması → Öğrenciler, taslaklarını tamamladıktan sonra, oluşturdukları cümleleri birleştirerek öykülerini dijital ortamda metne dökmüşlerdir.
- Gözden Geçirme ve Düzeltme Aşaması → Öğrenciler, "Öykümü Gözden Geçiriyorum" kontrol listesi ile yazdıkları metinleri gözden geçirmiş ve gerekli düzeltmeleri yapmışlardır.

### **3.6. Verilerin Analizi**

Bu araştırmada hem ihtiyaç analizi hem de deneysel uygulama sürecinde toplanan verilerin sistematik olarak değerlendirilmesi amacıyla farklı analiz yöntemleri kullanılmıştır. Nitel ve nicel veri analiz teknikleri bir arada kullanılarak, elde edilen bulguların kapsamlı bir şekilde yorumlanması sağlanmıştır.

#### **3.6.1. İhtiyaç Analizi Verilerinin Analizi**

İhtiyaç analizi aşamasında toplanan sosyal medya verileri ve öğretmen görüşleri, betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir.

##### ***3.6.1.1. Web Kazıma (Web Scraping) Verilerinin Analizi***

Veri analizi için önerilen yöntem ve uygulama planı şekil 18’de gösterilen sıra izlenerek analiz edilmiştir.

#### Veri Toplama ve Hazırlama:

Tüm JSON dosyalarından verilerin birleştirilmesi (tamamlandı).  
Veri temizleme ve standardizasyon işlemleri uygulanmıştır.  
Eksik veriler tespit edilerek işlenmiştir.

#### İçerik Analizi:

Metin madenciliği ve doğal dil işleme (NLP) teknikleri kullanılarak analiz gerçekleştirilmiştir.  
Konu modellemesi ile veriler temalara ayrılmıştır.  
Anahtar kelime analizi yapılarak en sık kullanılan terimler belirlenmiştir.  
Duygu analizi yöntemiyle yazıların olumlu, olumsuz veya tarafsız eğilimleri ölçülmüştür.

#### Etkileşim Analizi:

Beğeni, yorum ve paylaşım istatistikleri incelenmiştir.  
Etkileşim oranları hesaplanarak analiz edilmiştir.  
X platformu Zaman serisi analizi yapılarak belirli dönemlerdeki değişimler incelenmiştir

#### Karşılaştırmalı Analiz:

Farklı platformlardan gelen veriler karşılaştırılarak analiz edilmiştir.  
Platform bazlı performans analizi gerçekleştirilerek etkileşim farkları belirlenmiştir.  
Elde edilen bulgular, öğretmen görüşleri ile karşılaştırılarak dijital öykü kartlarının eğitimdeki gereksinimini belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

### Şekil 22. Web kazıma verilerinin analizi adımları

#### 3.6.1.2. Öğretmen Görüşlerinin Analizi

- 40 BİLSEM, özel eğitim ve Türkçe öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir.
- Öğretmenlerin verdiği yanıtlar tematik analiz yöntemi ile kodlanarak, dijital öykü kartlarının yazılı anlatım becerileri üzerindeki potansiyel etkileri değerlendirilmiştir.
- Sosyal medya analizleri ile öğretmen görüşleri karşılaştırılarak, elde edilen bulgular bütüncül bir şekilde yorumlanmıştır.

#### 3.6.2. Deneysel Uygulama ve Veri Analizi

Bu araştırmada, öğrenme güçlüğü olan ve üstün yetenekli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik olarak tablet aracılığıyla sunulan dijital öykü kartlarının etkililiğini belirlemek amacıyla tek denekli araştırma desenlerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama kullanılmıştır.

Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama deseni, farklı bireylere veya gruplara belirli zaman aralıklarıyla müdahalenin başlatıldığı ve etkinin bireysel olarak takip edilmesini sağlayan bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, müdahalenin etkisini zamana yayarak iç

geçerliğı güçlendiren, eğitim ve özel eğitim araştırmalarında sıkça kullanılan tek-denekli deneysel desenlerden biridir.

Deneysel uygulama süreci başlama düzeyi, öğretim oturumları, toplu yoklama ve izleme oturumları olmak üzere dört temel aşamadan oluşmaktadır. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, öğretim sürecinde oluşturdukları yazılı ürünlerin değerlendirilmesiyle ölçülmüştür.

### **3.6.2.1. Etkililik Verilerinin Analizi**

Tablet aracılığıyla sunulan dijital öykü kartlarının yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla, başlama düzeyi, öğretim oturumları, toplu yoklama ve izleme oturumlarından elde edilen veriler grafiksel analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Grafiksel analiz ve değerlendirme süreci bu araştırmada, öğrencilerin yazılı anlatım performanslarındaki değişimi zaman serili çizgisel grafikler ile analiz etmek amacıyla çizgisel grafik tekniğı kullanılmıştır. X eksenini (yatay eksen) üzerinde oturumlar, Y eksenini (dikey eksen) üzerinde ise öğrencinin sergilediğı yazılı anlatım performansı yüzdesi gösterilmiştir.

Her öğrenci için ayrı ayrı hazırlanan grafiklerde, başlama düzeyi, öğretim süreci, toplu yoklama ve izleme oturumlarına ait veriler gösterilmiştir. Grafiksel analizler, öğrencilerin yazma becerilerindeki gelişim eğilimlerini görsel olarak değerlendirmek amacıyla uygulanmıştır.

### **3.6.2.2. Tek Denekli Araştırma İçin Veri Örüntüsü Analizi**

Tek denekli araştırmalarda işlevsel ilişkinin belirlenebilmesi için veri örüntüsü analiz edilerek, verilerin eğilimi, kararlılığı ve düzey değişiklikleri değerlendirilmiştir (Tekin-İftar, 2012). Bu amaçla, başlama düzeyinde elde edilen veriler ile öğretim sürecindeki ilerleme karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin yazma becerilerinde zaman içinde meydana gelen değişimler analiz edilmiştir. Uygulama sürecinin başından sonuna kadar eğilim, kararlılık ve düzey değişiklikleri incelenmiştir. Tablet aracılığıyla sunulan dijital öykü kartları ile gerçekleştirilen yazılı anlatım etkinliklerinin öğrenme güçlüğü olan ve üstün yetenekli öğrenciler üzerindeki etkileri karşılaştırılmıştır.

### **3.6.2.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi**

Araştırmanın sosyal geçerliği, katılımcı öğrenciler, öğretmenler ve ailelerle yapılan yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin betimsel analizi ile değerlendirilmiştir.

Sosyal geçerlik analizi kapsamında:

- Öğrencilerin, dijital öykü kartları ile çalışmaya yönelik tutumları, sürece yönelik motivasyonları ve yazılı anlatım becerilerine dair öz değerlendirmeleri analiz edilmiştir.
- Öğretmenlerin, tablet aracılığıyla sunulan dijital öykü kartlarının sınıf içi uygulanabilirliği, öğrencilerin yazma performansına etkisi ve farklılaştırılmış öğretim süreçleri ile uyumu hakkındaki görüşleri değerlendirilmiştir.
- Ailelerin, çocuklarının dijital öykü kartlarını kullanarak yazılı anlatım becerilerini nasıl geliştirdiğine dair gözlemleri analiz edilmiştir.

Betimsel analiz kapsamında:

- Kapalı uçlu sorulara verilen yanıtlar doğrudan sunulmuştur.
- Açık uçlu sorulardan elde edilen temalar belirlenerek ortak ve farklı görüşler kodlanmıştır.
- Sosyal geçerlik analizleri, tablet destekli dijital öykü kartlarının yazılı anlatım süreçlerine olan etkisini değerlendirmede önemli bir referans sunmaktadır.

### **3.6.3. Güvenirlik Verilerinin Analizi**

Araştırmada, gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri sistematik bir şekilde toplanarak analiz edilmiştir.

#### **3.6.3.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik Analizi**

Gözlemciler arası güvenilirlik verileri, deney sürecinin en az %30'unda rastgele seçilen oturumlarda toplanmıştır. Güvenirlik hesaplamaları, bağımsız bir gözlemci tarafından video kayıtlarının izlenmesi ve veri kayıt formlarına işlenmesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik, Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 formülü ile hesaplanmıştır (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2012).

Tablo 8

*Yazma Kalitesi-Kaygısı ve Öykü Öğeleri Kodlamalarına İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Yüzdeleri*

|           | Katılımcı B. D. Uygulama Toplu Yoklama İzleme Genel |      |      |      |      | B.D Uygulama Toplu Yoklama İzleme Genel |      |      |      |      |
|-----------|-----------------------------------------------------|------|------|------|------|-----------------------------------------|------|------|------|------|
|           | Yazma Kalitesi / Kaygısı                            |      |      |      |      | Öykü Öğeleri                            |      |      |      |      |
| ÜZ 1      | 93,8                                                | 95,2 | 93,8 | 93,8 | 94,5 | 90,3                                    | 91,1 | 89,1 | 90,4 | 90,6 |
| ÜZ 2      | 92,1                                                | 93,8 | 92,4 | 92,4 | 93,1 | 89,2                                    | 90,2 | 87,8 | 88,9 | 89,5 |
| ÜZ 3      | 93,5                                                | 92,3 | 92,0 | 94,1 | 92,7 | 90,1                                    | 89,6 | 87,3 | 89,7 | 89,3 |
| ÖĞ 1      | 92,5                                                | 92,9 | 92,9 | 92,6 | 92,8 | 88,2                                    | 89,4 | 86,8 | 88,2 | 88,6 |
| ÖĞ 2      | 90,0                                                | 91,5 | 90,3 | 91,1 | 91,0 | 86,7                                    | 88,3 | 85,0 | 86,8 | 87,3 |
| ÖĞ 3      | 91,6                                                | 92,3 | 91,3 | 93,4 | 92,2 | 87,8                                    | 88,9 | 86,1 | 89,2 | 88,1 |
| Evre Ort. | 92,3                                                | 93,0 | 92,1 | 92,9 | 92,6 | 88,7                                    | 89,6 | 87,0 | 88,9 | 88,6 |

### 3.6.3.2. Uygulama Güvenirliği Analizi

Uygulama güvenirliliği verileri, her katılımcı için tüm oturumların en az %30'unda toplanmıştır. Seçilen oturumların video kayıtları bağımsız gözlemciler tarafından değerlendirilmiş ve öğretim sürecinin planlanan biçimde uygulanıp uygulanmadığı analiz edilmiştir. Uygulama güvenirliliği, Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı x 100 formülü ile hesaplanmıştır. Uygulama güvenirliliği bulgularının %90 eşliğini rahatlıkla aşması ( $\bar{O} = \%96,1$ ; aralık =  $\%94,5-98,3$ ) çalışmanın iç geçerliliğini doğrudan güçlendirmektedir. Yüksek sadakat, müdahale adımlarının öngörülen sırayla ve içerikle uygulandığını gösterdiği için, yazılı anlatım becerilerindeki değişimlerin büyük olasılıkla dijital öykü kartlarından kaynaklandığı savını destekler (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Bu düzeydeki tutarlılık aynı zamanda dış geçerliliğe de katkı sağlar; çünkü yöntem standartlaştırıldığında, benzer koşullarda yürütülecek uygulamalarda da benzer sonuçların alınması beklenebilir.

Gruplar arası küçük fark ( $\%97,0$  vs  $\%95,2$ ) incelendiğinde, ÜZ uygulayıcılarının daha yüksek sadakat göstermesi iki olası açıklamayı çağırıştır: (a) Üst düzey zorluk kartlarıyla çalışmanın getirdiği ayrıntılı yönergeler, uygulamacıları “adım adım” protokole bağlı kalmaya zorlamış olabilir; (b) ÜZ grubundaki öğretim elemanlarının dijital araçlara yönelik önceki deneyimi, süreci otomatikleştirerek sapmaları azaltmış olabilir. Buna karşın ÖĞ grubundaki biraz daha düşük (ama hâlâ yüksek) oran, temel düzey materyallerde öğretim esnekliğinin daha fazla olmasından veya sınıf içi farklılaştırma ihtiyacından kaynaklanıyor olabilir. Her iki senaryoda da %90 sınırının üstünde kalınması, müdahalenin güvenirliliğini zedeleyecek bir sapma olmadığını gösterir.

Bu analizler, deneysel sürecin iç ve dış geçerliliğini güçlendirmek ve dijital öykü kartlarının yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini güvenilir bir şekilde değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde, metin madenciliği ve içerik analizi yöntemleriyle elde edilen bulgular sunulmuştur. Analizler, belirlenen anahtar kelimelerin kullanım sıklıkları, kelimeler arası ilişkiler ve içerik bağlamında gerçekleştirilmiştir.

#### 4.1. İhtiyaç Analizine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, Facebook ve X platformlarında gerçekleştirilen paylaşımlara yönelik etkileşim verileri ve eğitimhane sitesinde paylaşılan materyaller analiz edilmiştir. Ayrıca İhtiyaç analizi bağlamında 60 öğretmenle görüşülmüş ve sonuçlar raporlaştırılmıştır. Bulgular, her iki platformun kullanıcı etkileşimi açısından nasıl farklılaştığını ortaya koyarak, sosyal medya kullanım eğilimleri hakkında önemli çıkarımlar sağlamaktadır. R studio yazılımı kullanılarak analizler gerçekleştirilmiş ve yorumlanmıştır. İlk olarak veri setinin içeriği hakkında platformlar arası istatistiklerden bahsedilmektedir. Ardından veri madenciliği ve doğal dil işleme ile anahtar kelimelere ilişkin analizler yapılmaktadır.

Tablo 9

#### *Facebook Platformuna Ait Etkileşim Verileri*

| Metrik            | Değer   |
|-------------------|---------|
| Toplam Gönderi    | 244     |
| Ortalama Beğeni   | 29.005  |
| Ortalama Yorum    | 18.9009 |
| Ortalama Paylaşım | 25.4219 |
| Toplam Beğeni     | 5830    |
| Toplam Yorum      | 2098    |
| Toplam Paylaşım   | 1627    |

\*Not: Facebook platformundaki toplam 244 gönderiye ilişkin etkileşim verilerini göstermektedir.

Facebook platformunda yapılan 244 gönderi, ortalama 29.005 beğeni, 18.9009 yorum ve 25.4219 paylaşım almıştır (Tablo 8). Toplamda 5.830 beğeni, 2.098 yorum ve 1.627 paylaşım gerçekleşmiştir.

Bu veriler, Facebook kullanıcılarının gönderilere yüksek düzeyde beğeni verdiğini, ancak paylaşım ve yorum yapma davranışlarının nispeten daha düşük olduğunu göstermektedir. Kullanıcıların içeriklere yazılı geri bildirim verme eğiliminde olduğu, ancak en yaygın etkileşim biçiminin beğeni olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, Facebook paylaşımlarının nispeten geniş bir kitleye ulaşma potansiyeli olduğu görülmektedir.

Tablo 10

*X Platformuna Ait Etkileşim Verileri*

| Metrik           | Değer   |
|------------------|---------|
| Toplam Gönderi   | 514     |
| Ortalama Beğeni  | 20.4038 |
| Ortalama Retweet | 13.4883 |
| Toplam Beğeni    | 8488    |
| Toplam Retweet   | 3453    |

\*Not: X platformundaki toplam 514 gönderiye ilişkin etkileşim verilerini göstermektedir.

X platformunda yapılan 514 gönderi, ortalama 20.4038 beğeni ve 13.4883 retweet almıştır (Tablo 9). Toplamda 8.488 beğeni ve 3.453 retweet gerçekleşmiştir.

Bu bulgular, X'deki gönderi sayısının Facebook'a göre daha fazla olduğunu, ancak gönderi başına düşen ortalama beğeni sayısının Facebook'tan daha düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca, X kullanıcılarının içerikleri daha çok paylaşarak (retweet) etkileşimde bulunduğu, ancak Facebook kullanıcıları gibi yorum yapma eğiliminde olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 11

*Facebook ve X Etkileşim Karşılaştırması*

| Platform | Ortalama Etkileşim |
|----------|--------------------|
| Facebook | 18.9009            |
| X        | 13.4883            |

\*Not: Facebook'taki ortalama yorum sayısı ile X'deki ortalama retweet sayısını karşılaştırmaktadır.

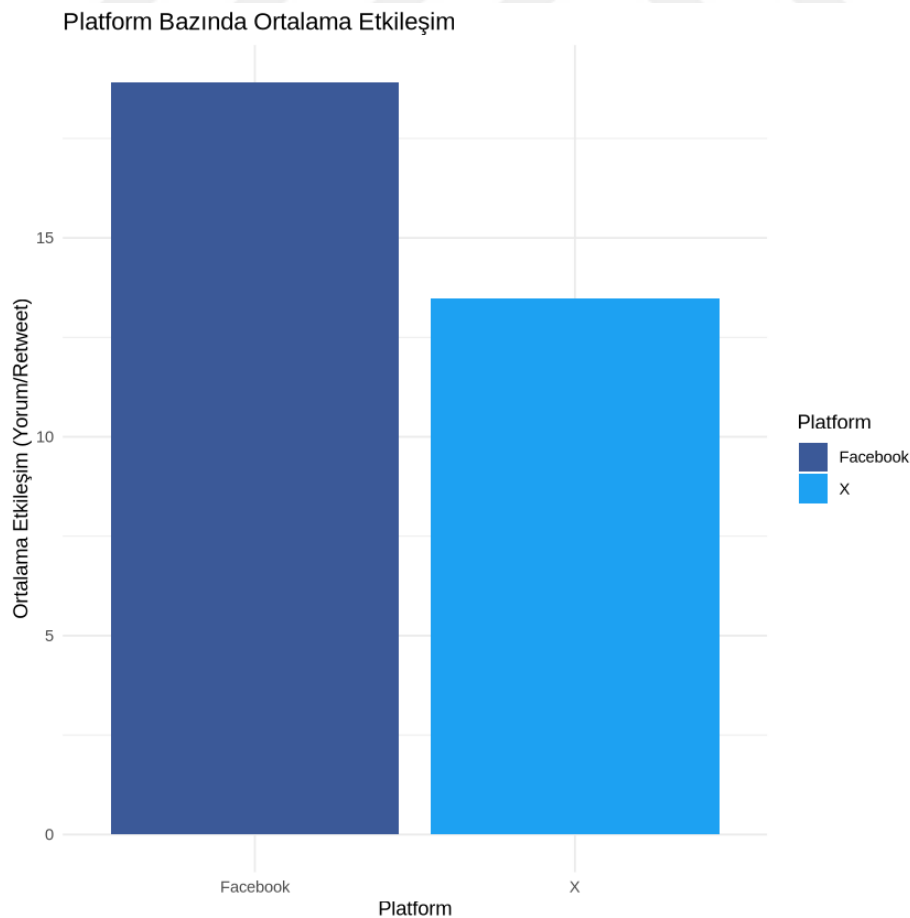
Facebook ve X'deki etkileşim biçimleri, Tablo 10'da doğrudan karşılaştırılmıştır. Facebook'ta ortalama yorum sayısı 18.9009, X'de ise ortalama retweet sayısı 13.4883 olarak hesaplanmıştır.

Bu veriler, Facebook kullanıcılarının içeriklere doğrudan yorum yaparak etkileşim kurmaya daha eğilimli olduğunu, X kullanıcılarının ise içeriği paylaşarak yaymayı tercih ettiğini göstermektedir. X’de doğrudan kullanıcı yorumu yerine, retweet mekanizmasının daha sık kullanıldığı görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde:

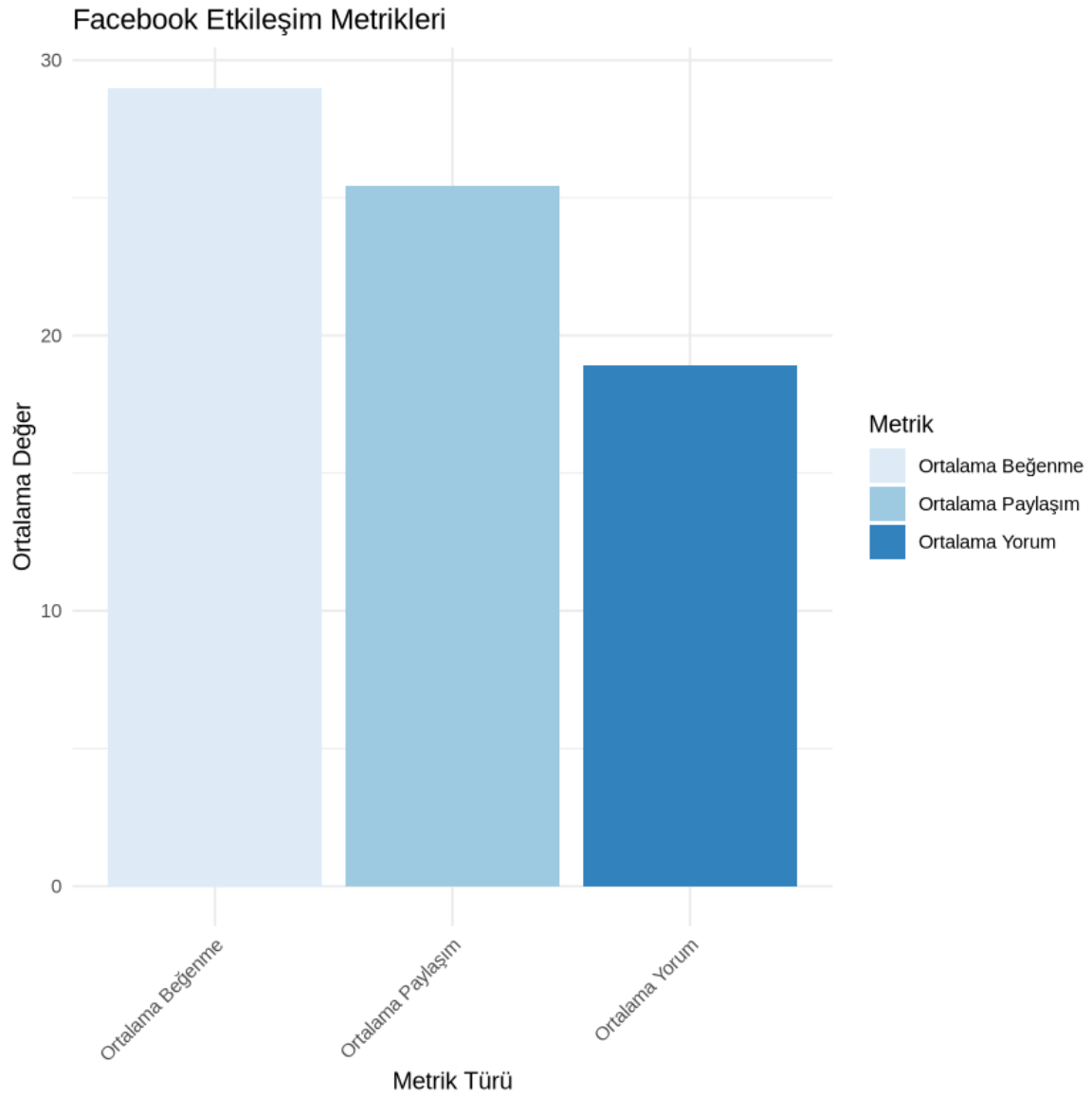
1. Facebook platformu, beğeni ve yorum mekanizmasıyla bireysel geri bildirimleri teşvik eden bir yapı göstermektedir. Kullanıcılar, doğrudan yorum yapma eğilimindedir.
2. X, kullanıcıların içerikleri paylaşarak (retweet) yaygınlaştırdığı bir platform olarak öne çıkmaktadır. Etkileşim daha çok beğeni ve retweet üzerinden gerçekleşmektedir.
3. Facebook’taki ortalama etkileşim oranları, X’dekine göre daha yüksek olmasına rağmen, içerik yayılımı açısından X daha aktif bir ortam sunmaktadır.

Bu analiz, sosyal medya platformlarının etkileşim türleri açısından nasıl farklılık gösterdiğini detaylandırmaktadır. Facebook kullanıcıları daha fazla bireysel etkileşimde bulunurken, X kullanıcıları daha çok içerik yayılımına odaklanmaktadır.



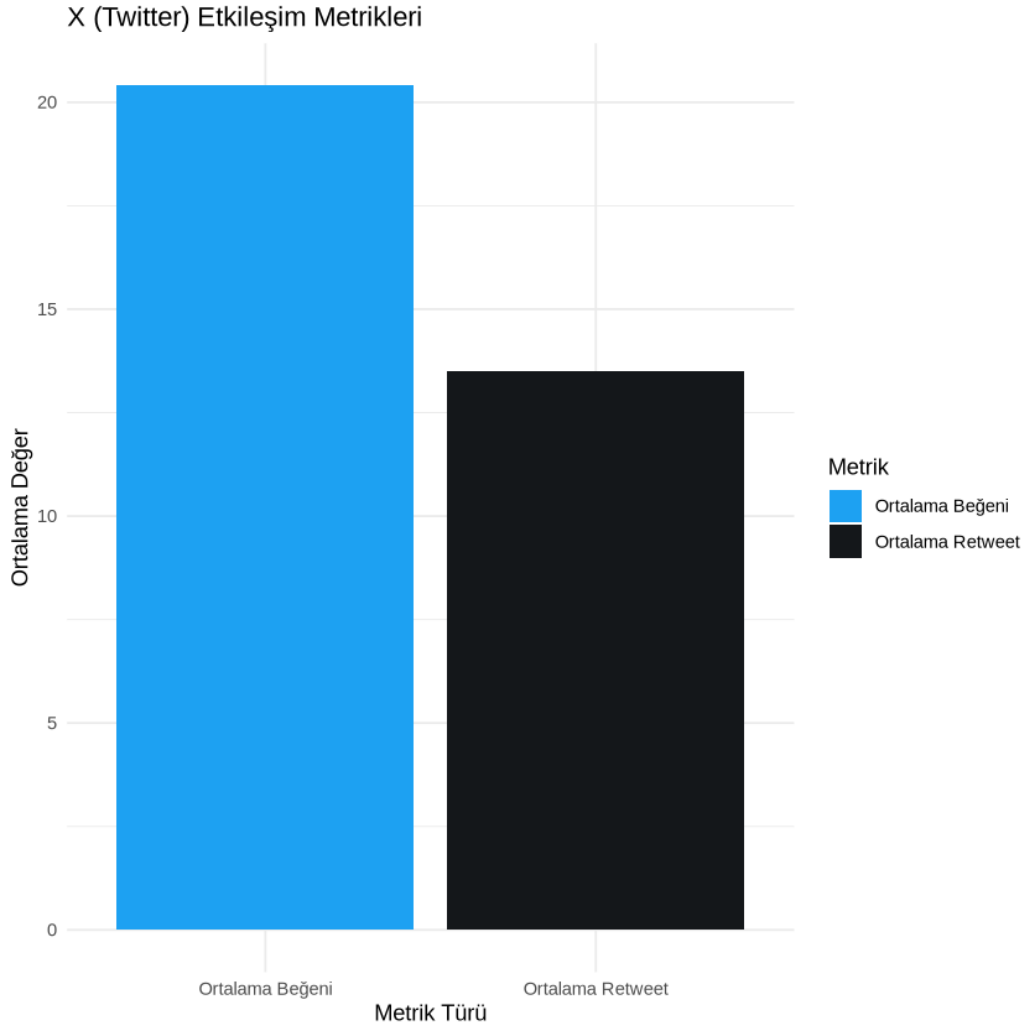
Şekil 23. Platform bazında ortalama etkileşim

Bu grafik Facebook ve X platformlarındaki ortalama etkileşimi (Facebook'ta yorum, X'te retweet) karşılaştırıyor. Facebook'un ortalama etkileşimi daha yüksek.



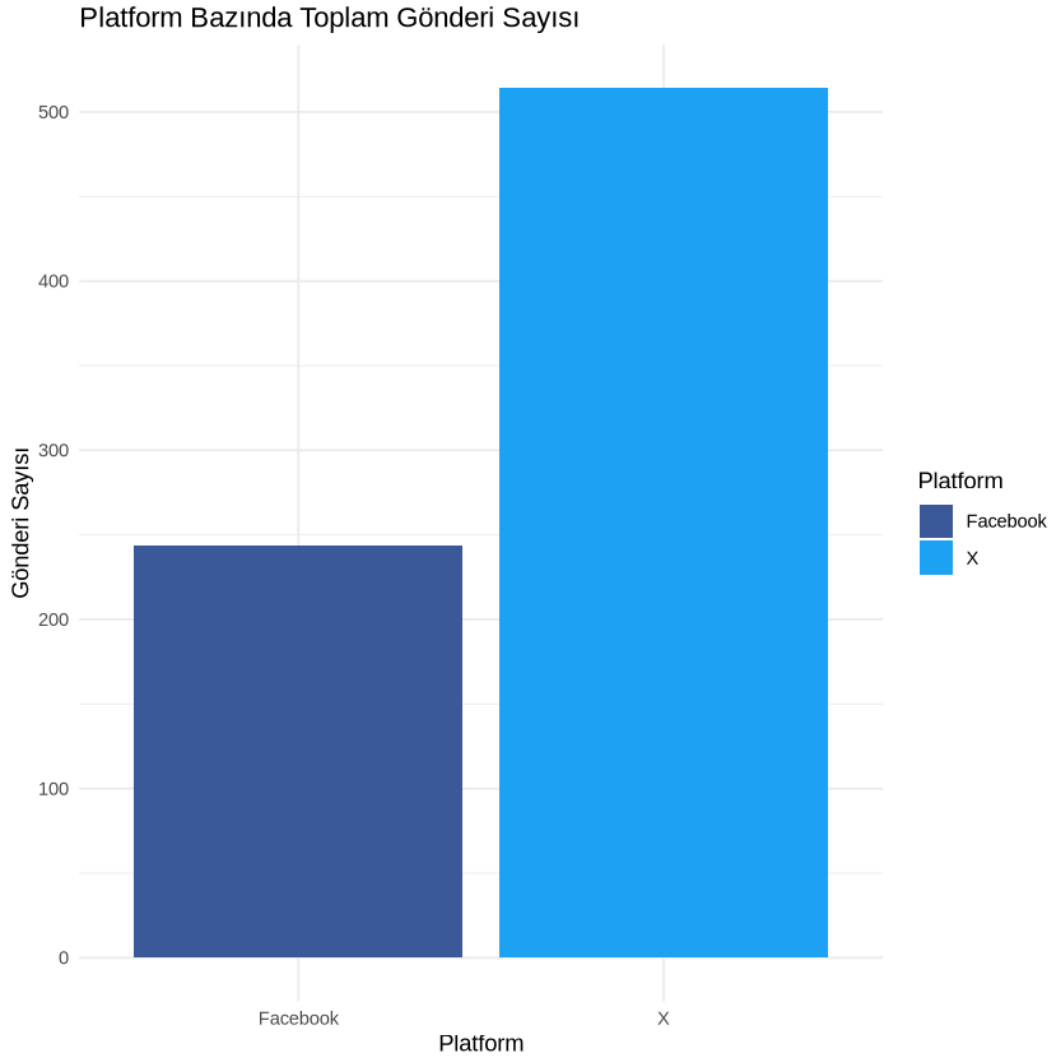
Şekil 24. Facebook etkileşim metrikleri

Şekil 24 Facebook'taki beğenme, yorum ve paylaşım ortalamalarını gösteriyor. Beğenme sayısı en yüksek etkileşim türü olarak öne çıkıyor.



Şekil 25. X etkileşim metrikleri

X platformundaki beğeni ve retweet ortalamalarını gösteriyor. Beğeni sayısı retweet sayısından daha yüksek.



Şekil 26. Platform bazında toplam gönderi sayısı

Platform Bazında Toplam Gönderi Sayısı her iki platformdaki toplam gönderi sayısını karşılaştırıyor. X platformunda daha fazla gönderi bulunuyor (514'e karşı 244).

Öne çıkan bulgular:

- X platformunda daha fazla gönderi paylaşılmış
- Facebook'ta gönderi başına etkileşim daha yüksek
- Her iki platformda da beğeni sayısı diğer etkileşim türlerinden daha fazla

Analiz sonuçlarına göre:

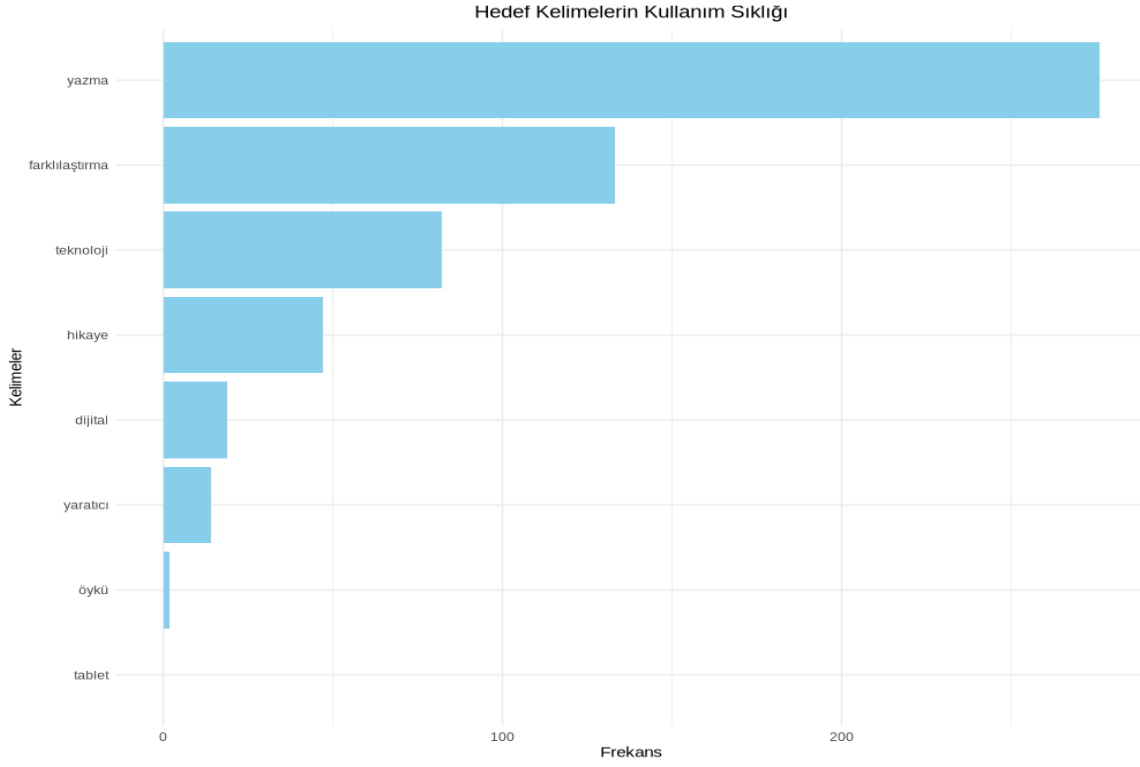
- X'te daha fazla içerik (514 gönderi) ancak Facebook'ta daha yüksek etkileşim var
- Facebook gönderilerinde ortalama 29 beğeni, 19 yorum ve 25 paylaşım

- X gönderilerinde ortalama 20 beğeni ve 13 retweet

### *Kelime Kullanım Sıklıkları*

Analiz kapsamında incelenen anahtar kelimelerin kullanım sıklıkları aşağıdaki gibidir:

Kelime kullanım sıklıklarını görselleştiren çubuk grafik aşağıda sunulmuştur:



Şekil 27. Kelime kullanım sıklıklarını görselleştiren çubuk grafik

Tablo 12

### *İncelenen Anahtar Kelimelerin Kullanım Sıklıkları*

| Kelime         | Frekans | % |
|----------------|---------|---|
| Yazma          | 289     |   |
| Farklılaştırma | 144     |   |
| Teknoloji      | 78      |   |
| Hikaye         | 45      |   |
| Dijital        | 19      |   |
| Yaratıcı       | 15      |   |

### *Kelimeler Arası İlişkiler*

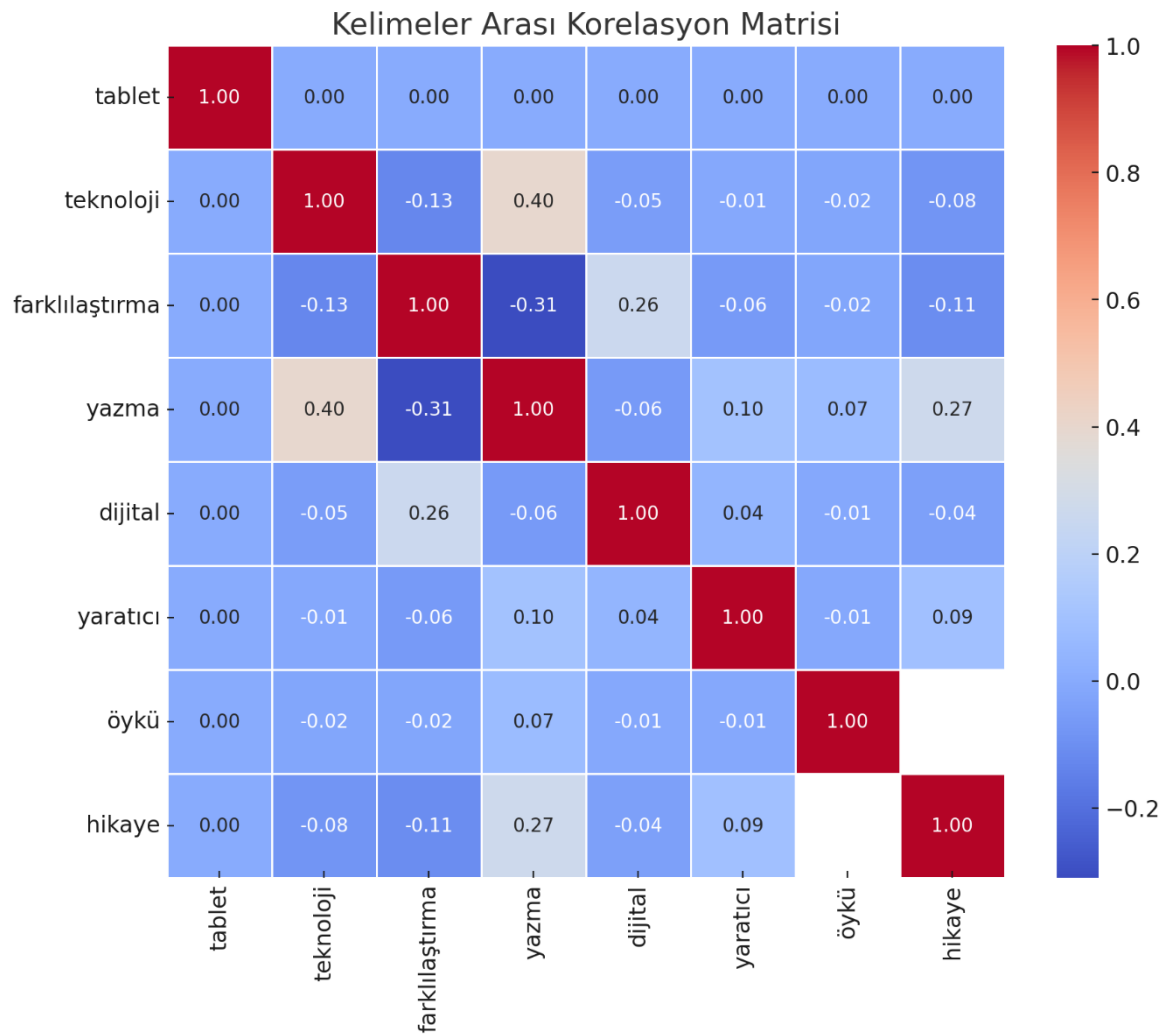
Kelimeler arasındaki ilişkilerin korelasyon analizi sonuçları şu şekildedir: Korelasyon analizi sonuçları, bazı kelimeler arasında pozitif ve negatif yönlü ilişkiler olduğunu göstermektedir.

Tablo 13

*Kelime Frekansları ve Korelasyon Matrisi*

| Kelimeler         | N   | 1.<br>Tablet | 2.<br>Teknoloji | 3.<br>Farklılaştırma | 4.<br>Yazma | 5.<br>Dijital | 6.<br>Yaratıcı | 7.<br>Öykü | 8.<br>Hikaye |
|-------------------|-----|--------------|-----------------|----------------------|-------------|---------------|----------------|------------|--------------|
| 1. Tablet         | -   | 1.00         |                 |                      |             |               |                |            |              |
| 2. Teknoloji      | 78  | 0.00         | 1.00            |                      |             |               |                |            |              |
| 3. Farklılaştırma | 144 | 0.00         | -0.13           | 1.00                 |             |               |                |            |              |
| 4. Yazma          | 289 | 0.00         | 0.40*           | -0.31*               | 1.00        |               |                |            |              |
| 5. Dijital        | 19  | 0.00         | -0.05           | 0.26*                | -0.06       | 1.00          |                |            |              |
| 6. Yaratıcı       | 15  | 0.00         | -0.01           | -0.06                | 0.10        | 0.04          | 1.00           |            |              |
| 7. Öykü           | -   | 0.00         | -0.02           | -0.02                | 0.07        | -0.01         | -0.01          | 1.00       |              |
| 8. Hikaye         | 45  | 0.00         | -0.08           | -0.11                | 0.27*       | -0.04         | 0.09           | -          | 1.00         |

\*p&lt;,05



Şekil 28. Kelimeler arası korelasyon matrisi

### Pozitif Korelasyonlar

- *Teknoloji ve Yazma* ( $r = .40$ ): Bu güçlü pozitif ilişki, teknolojinin yazma becerileriyle doğrudan bağlantılı olabileceğini göstermektedir. Teknolojik araçların yazma süreçlerini desteklediği, özellikle dijital platformların yazılı üretimi teşvik ettiği düşünülebilir. Eğitim bağlamında, teknoloji kullanımının yazma becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğu çıkarımı yapılabilir.
- *Hikaye ve Yazma* ( $r = .27$ ): Bu ilişki, hikâye anlatımının yazma becerilerini destekleyebileceğini düşündürmektedir. Hikâye yazma etkinlikleri, öğrencilerin yazılı ifade becerilerini geliştirmesine katkı sağlayabilir. Aynı zamanda yazma sürecinin yaratıcı yönü ile bağlantılı olduğu göz önüne alındığında, hikâye anlatımının yazmaya yönelik motivasyonu artırabileceği söylenebilir.
- *Farklılaştırma ve Dijital* ( $r = .26$ ): Bu pozitif korelasyon, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının dijital araçlarla desteklenme eğiliminde olduğunu gösterebilir. Özellikle bireyselleştirilmiş öğrenme süreçlerinde dijital teknolojilerin daha fazla kullanıldığı söylenebilir. Eğitimde dijital araçların farklılaştırılmış öğretimi destekleme potansiyeli olduğu anlaşılmaktadır.

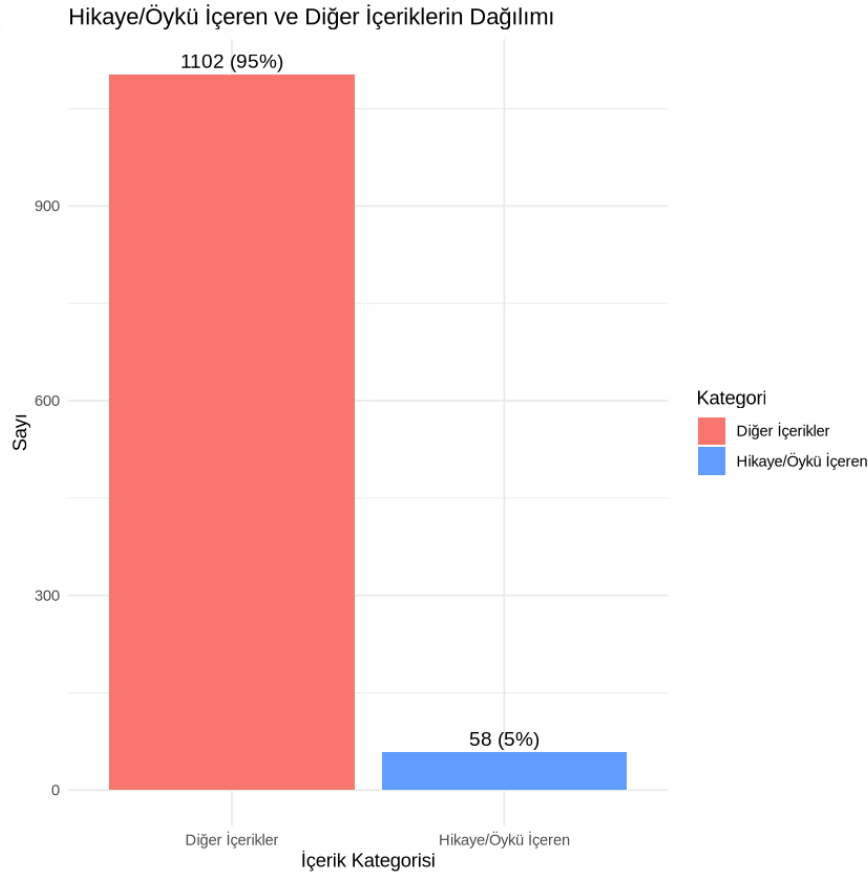
### Negatif Korelasyon

- *Farklılaştırma ve Yazma* ( $r = -.31$ ): Bu negatif ilişki, farklılaştırılmış öğretimin yazma becerileriyle doğrudan ters bir ilişki gösterebileceğini düşündürmektedir. Bunun olası nedenlerinden biri, farklılaştırılmış öğretim süreçlerinde yazmaya daha az vurgu yapılması veya yazmanın bazı bireyselleştirilmiş eğitim programlarında geri planda kalması olabilir. Alternatif olarak, yazma sürecinde bireysel destek ihtiyacının artması da bu sonucu etkileyebilir.

Sonuçlar, teknoloji ve hikâye anlatımının yazma becerileriyle olumlu bir ilişki içinde olduğunu, farklılaştırılmış öğretim ile yazma becerileri arasında ise ters bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, eğitimde dijital araçların ve hikâye anlatımının yazma becerilerini geliştirmek için daha fazla kullanılabileceğini düşündürmektedir. Ancak, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının yazma becerileri üzerindeki etkisinin daha ayrıntılı incelenmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

#### 4.1.1. EğitimHane Sitesi Analizleri

Dijital Öykü Kartları materyallerinin geliştirilmesine yönelik bu çalışma, mevcut öğretim materyallerine dair ihtiyaçları belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda, öğretmenlerin en yoğun biçimde kaynak paylaştığı çevrim içi platformlardan biri olan EğitimHane sitesinde yer alan içerikler, web scraping yöntemi kullanılarak sistematik biçimde toplanmış ve içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. Toplamda 1160 kayıt içeren veri seti üzerinde yapılan analiz sonucunda, yalnızca 58 kayıta "hikaye" veya "öykü" anahtar kelimelerinin geçtiği tespit edilmiştir. Bu kayıtlar, veri setinin yaklaşık %5'ine karşılık gelmekte; bu durum, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda hikâye temelli materyallere daha sınırlı erişim sağladığını ve bu alanda nitelikli içeriğe yönelik bir eksiklik olduğunu göstermektedir. Geriye kalan 1102 kayıt ise farklı materyal türlerine ait olup, veri setinin %95'ini oluşturmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin mevcut kaynaklar içerisinde hikâyeleştirme tabanlı içeriklere daha az ulaşabildiğini ortaya koymakta ve dijital öykü kartları gibi görsel ve metin temelli yenilikçi öğretim araçlarına duyulan gereksinimi somutlaştırmaktadır. Elde edilen bu ihtiyaç analizine dayanarak, öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyebilecek dijital öykü kartlarının geliştirilmesi hedeflenmektedir.



Şekil 29. Hikâye veya öykü terimini içeren içerikler

Grafikte, her iki kategori için sayısal değerlerin yanı sıra, veriye etiketlenmiş oranlar da yer almaktadır. Özellikle hikaye veya öykü terimini içeren içeriklerin oranının düşük olması, veri setinde bu tür içeriklerin azlığını göstermektedir. Bu durum, içerik dağılımında tematik çeşitlilik açısından önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Bu sonuçlar, özellikle hikaye ve öykü yazımı gibi tematik araştırmalarda daha fazla örneklem veya farklı veri kaynakları ile desteklenebileceğine işaret etmektedir.

Yapılan analiz, içerik dağılımında hikâye/öykü kavramının genel olarak veri setinin küçük bir bölümünü oluşturduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, araştırmanın genel bağlamı içerisinde tematik olarak daha zengin içeriklere ulaşılması gereken alanları işaret edebilir. Özellikle, eğer araştırmanın odak noktası hikâye ve öykü yazımı ise, bu sonuçlar veri setinin temsiliyetinin sorgulanmasını, ek veri kaynaklarına ihtiyaç duyulmasını veya analiz yöntemlerinin gözden geçirilerek hikâye öğelerinin daha detaylı çıkarımının yapılmasını gerektirebilir. Öte yandan, veri seti farklı içerik türlerini de kapsıyorsa, bu dağılımın eldeki veri setindeki çeşitliliğe işaret ettiği ve geleneksel metin çalışmalarında farklı tematik alanlarda araştırmalar yapılabileceği sonuçları çıkarılabilir.

#### *Kategorilere Göre Dosyalar Analizi Raporu*

Tablo 14

##### *Kategori Bazında Dosya Sayıları*

| Kategori       | Dosya Sayısı |
|----------------|--------------|
| hikaye_yazma   | 30           |
| metin_yapısı   | 16           |
| yaratıcı_yazma | 7            |
| öykü_yazma     | 5            |

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin en çok içerik ürettiği alanın “*hikaye\_yazma*” (n=30) olduğu görülmektedir. Bu kategori, toplam dört kategori içinde en yoğun içeriğe sahip olan alan olarak öne çıkmaktadır. “*Metin yapısı*” kategorisi 16 dosya ile ikinci sırada yer almakta; bu da yazılı anlatımın yapısal yönlerine (giriş-gelişme-sonuç, paragraf bütünlüğü gibi) yönelik belirgin bir ilginin olduğunu göstermektedir. “*Yaratıcı yazma*” (n=7) ve “*öykü yazma*” (n=5) kategorileri ise daha sınırlı sayıda içerikle temsil edilmektedir. Bu dağılım, öğretmenlerin yazılı anlatım çalışmalarında daha çok geleneksel hikâye yazma etkinliklerine yöneldiğini, yaratıcı yazarlık veya öykü odaklı özel içeriklerin ise görece az tercih edildiğini göstermektedir.

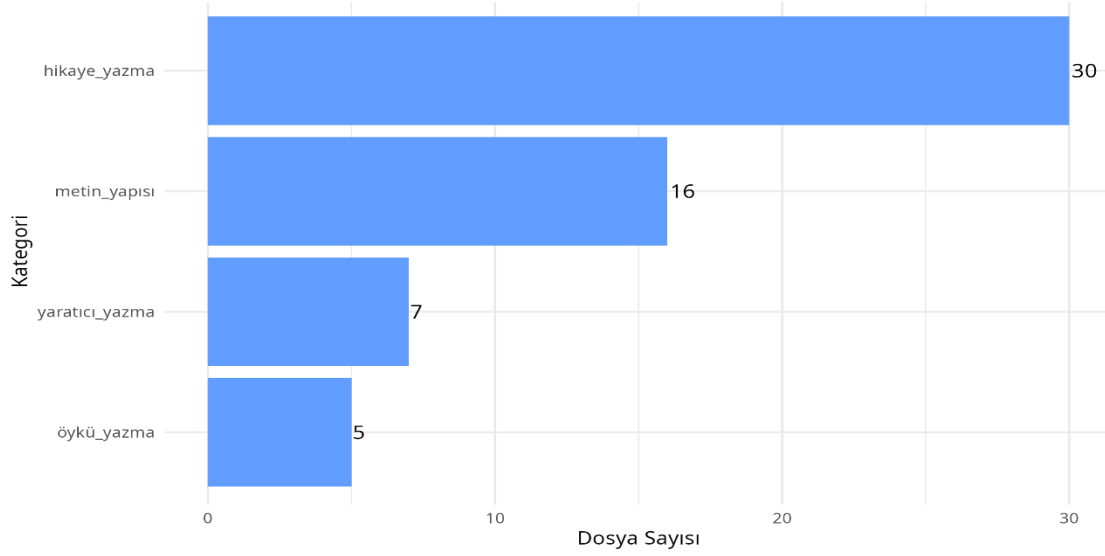
Tablo 15

*Kategori ve Yıl Bazında Dosya Sayıları*

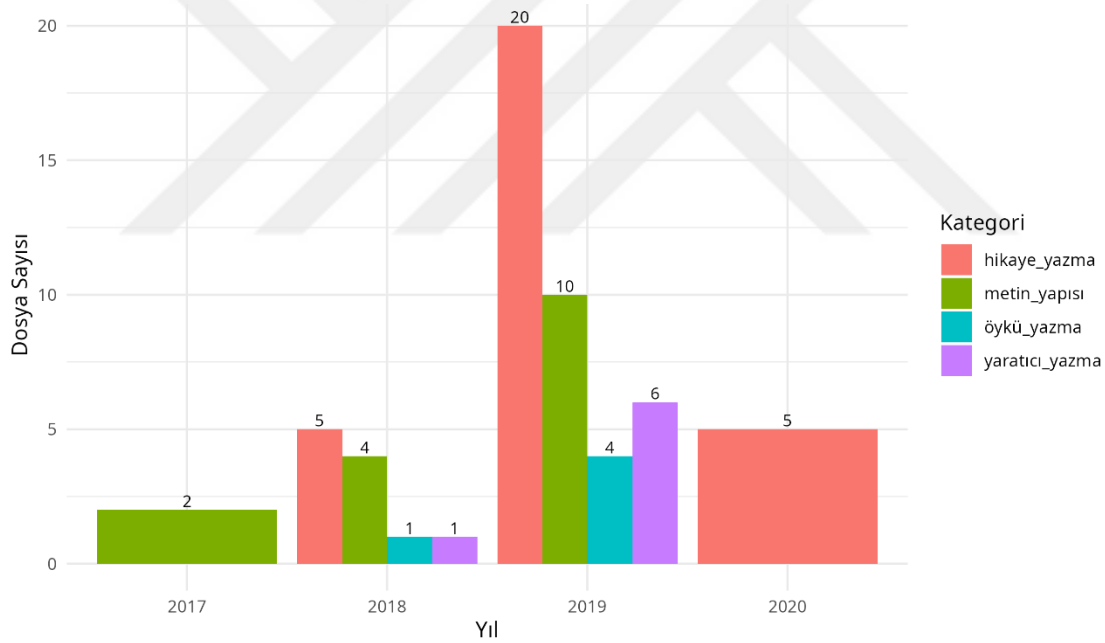
| Kategori       | Yıl  | Dosya Sayısı |
|----------------|------|--------------|
| hikaye_yazma   | 2018 | 5            |
| hikaye_yazma   | 2019 | 20           |
| hikaye_yazma   | 2020 | 5            |
| metin_yapısı   | 2017 | 2            |
| metin_yapısı   | 2018 | 4            |
| metin_yapısı   | 2019 | 10           |
| yaratıcı_yazma | 2018 | 1            |
| yaratıcı_yazma | 2019 | 6            |
| öykü_yazma     | 2018 | 1            |
| öykü_yazma     | 2019 | 4            |

Tablo 14’te yer alan veriler, yıllara göre içerik üretim eğilimlerini yansıtmaktadır:

- *Hikaye\_yazma kategorisi*, özellikle 2019 yılında ciddi bir artış göstermiştir (n=20). Bu artış, 2019 yılında bu alana yönelik bir odaklanma, belki de müfredata entegre bir değişiklik veya öğretmen eğitimlerinde hikâye yazımına verilen önemin arttığına işaret edebilir. Diğer yıllarda ise 2018 ve 2020’de daha sınırlı sayıda içerik üretilmiştir (her biri n=5).
- *Metin\_yapısı kategorisinde*, içerik üretimi yıllar içinde istikrarlı bir artış göstermektedir: 2017 (n=2), 2018 (n=4), 2019 (n=10). Bu durum, öğretmenlerin zamanla yazma becerilerinin yapısal yönlerine daha fazla odaklandığını ve bu alanda kaynak geliştirmeye yöneldiğini göstermektedir.
- *Yaratıcı\_yazma ve öykü\_yazma kategorileri*, yalnızca 2018 ve 2019 yıllarında içerik üretimi göstermektedir. Yaratıcı yazma, 2018’de yalnızca bir dosya ile temsil edilirken, 2019’da bu sayı altıya yükselmiştir. Öykü yazma da benzer şekilde 2018’de bir, 2019’da dört dosya ile ilerleme kaydetmiştir. Bu artışlar, yaratıcı ifade biçimlerine olan ilginin 2019 itibarıyla artış eğiliminde olduğunu ancak yine de sınırlı kaldığını göstermektedir.



Şekil 30. Kategori bazında dosya sayıları grafiği



Şekil 31. Yıllara göre kategori dağılımı grafiği

Veriler, 2019 yılının yazılı anlatım etkinlikleri açısından bir yoğunlaşma yılı olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle *hikâye yazma* etkinliklerinde bu yılın öne çıkması, bu alandaki uygulamaların ve içerik üretiminin en yoğun dönemini oluşturduğunu göstermektedir. Buna karşın, *yaratıcı yazma* ve *öykü yazma* gibi daha yenilikçi ve bireysel anlatımı destekleyen alanlarda üretim hacminin düşük olması, bu alanlarda öğretmenlerin daha fazla desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Ayrıca, *metin yapısına yönelik içeriklerin artan bir seyir izlemesi*, öğretmenlerin yalnızca yazma ürünlerine değil, aynı zamanda yazma sürecinin temel yapı taşlarına da odaklandığını göstermektedir. Bu bulgular, dijital öykü kartları ya da yazılı ifade becerilerini destekleyen öğretim materyallerinin geliştirilmesi sürecinde, hem geleneksel hem de yaratıcı içerik alanlarının birlikte değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

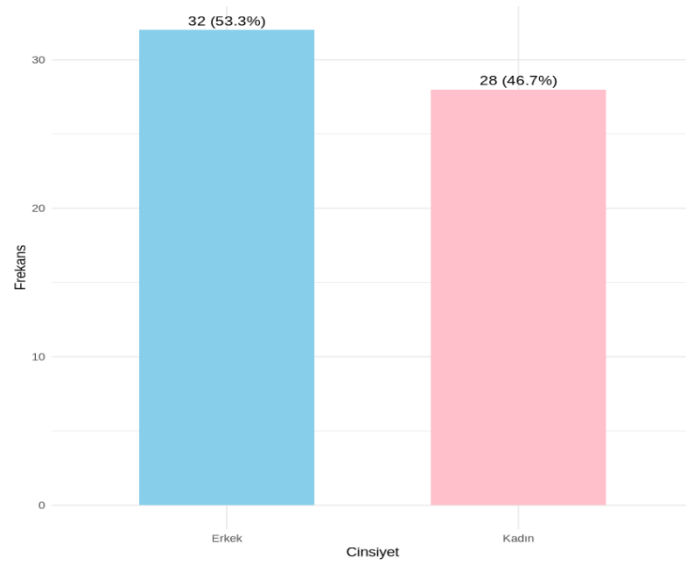
#### 4.1.2. Dijital Öykü Yazma Çalışmalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ve yazılı ifade becerilerine ilişkin uygulamalarına yönelik elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulgular, nicel verilerin betimsel ve ilişkilendirici istatistiksel analizleri doğrultusunda başlıklar altında sunulmuştur.

##### 1. Demografik Özellikler

###### 1.1. Cinsiyet Dağılımı

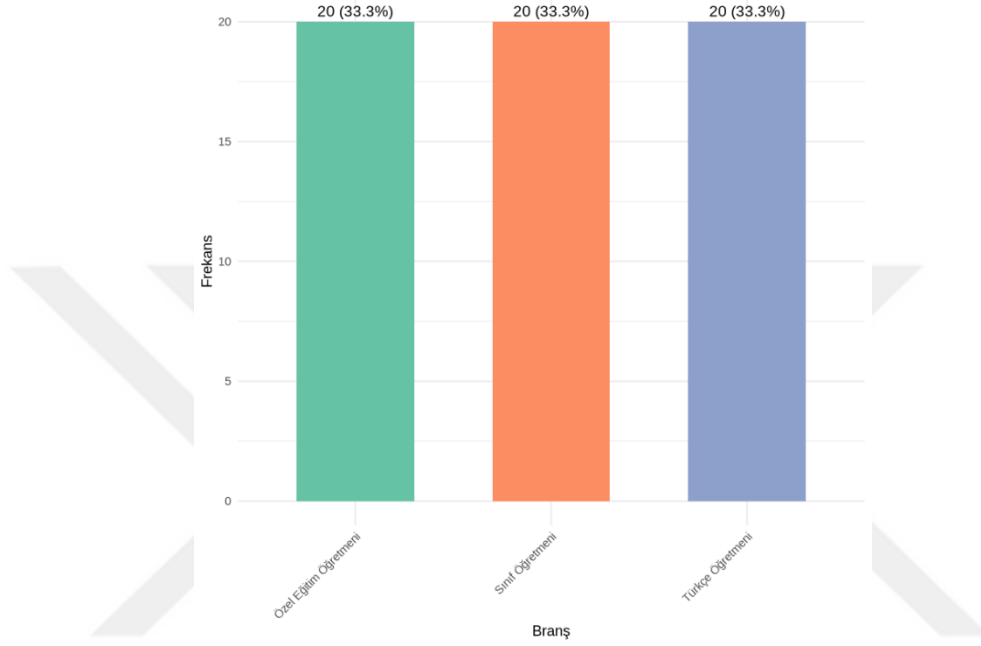
Araştırmaya katılan toplam 60 öğretmenin %53.3'ü (n=32) erkek, %46.7'si (n=28) kadındır. Katılımcıların cinsiyet dağılımı, örneklemin homojen bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.



Şekil 32. Cinsiyet dağılımı

## 1.2. Branş Dağılımı

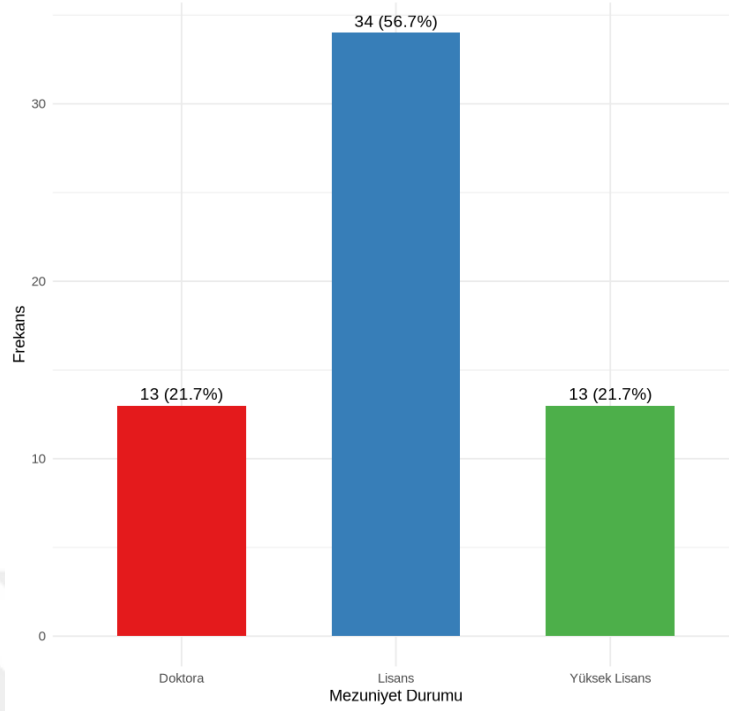
Katılımcıların branşlara göre dağılımı eşit olup; Özel Eğitim Öğretmeni, Sınıf Öğretmeni ve Türkçe Öğretmeni olmak üzere her bir branştan 20'ser öğretmen (her biri %33.3) araştırmaya dahil edilmiştir. Bu dağılım, verilerin branşlar arası karşılaştırmalar açısından dengeli bir temele oturduğunu göstermektedir.



Şekil 33. Branş dağılımı

## 1.3. Mezuniyet Durumu

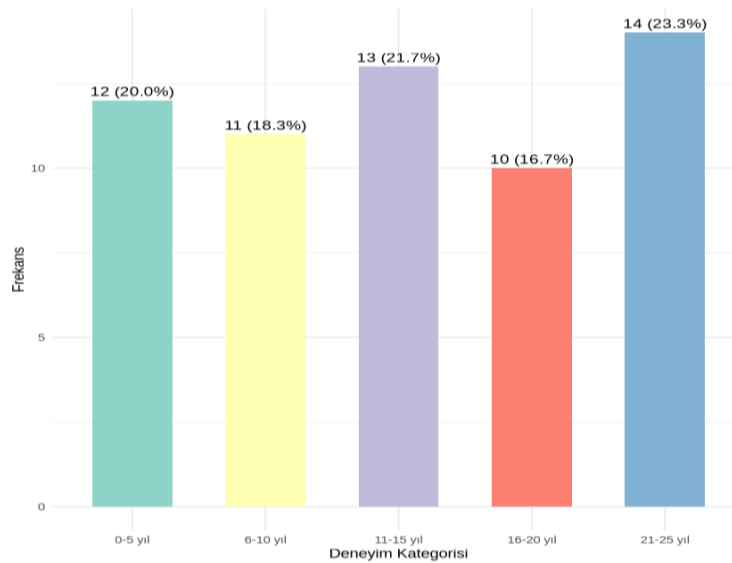
Katılımcıların %56.7'si (n=34) lisans, %21.7'si (n=13) yüksek lisans ve %21.7'si (n=13) doktora mezunudur. Bu durum, örneklem grubunda lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmen oranının kayda değer olduğunu ve öğretmenlerin akademik gelişime yönelik eğilim gösterdiğini ortaya koymaktadır.



Şekil 34. Mezuniyet durumu

#### 1.4. Öğretmenlik Deneyimi

Katılımcıların öğretmenlik deneyimi 1 ile 25 yıl arasında değişmekte olup, ortalama öğretmenlik süresi 13.47 yıldır. Medyan değer 14.5 yıl olarak hesaplanmıştır. Deneyim kategorilerine göre dağılımda en yüksek oran %23.3 ile 21-25 yıl arasında görev yapan öğretmenlere aittir. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak deneyimli bireyler olduğunu göstermektedir.

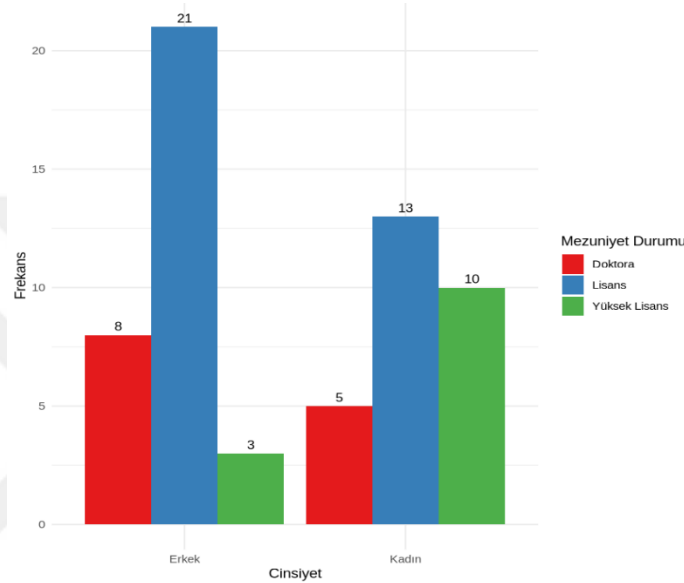


Şekil 35. Öğretmenlik deneyimi

## 2. Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiler

### 2.1. Cinsiyet ve Mezuniyet Durumu İlişkisi

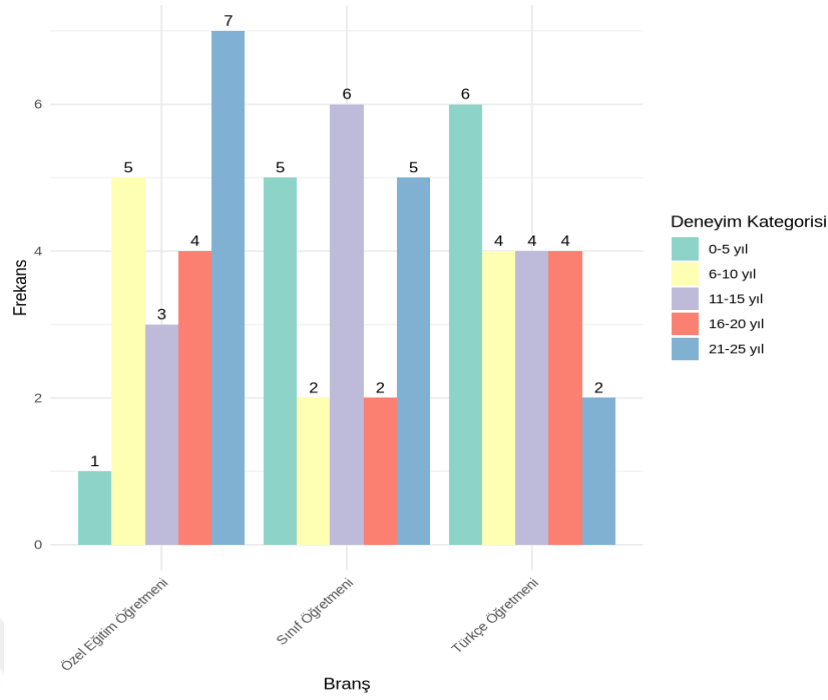
Cinsiyet ve mezuniyet durumu arasındaki ilişki incelendiğinde, erkek öğretmenlerin çoğunluğu lisans mezunu iken ( $n=21$ ), kadın öğretmenlerin önemli bir kısmının yüksek lisans mezunu ( $n=10$ ) olduğu görülmektedir. Özellikle kadın öğretmenlerde lisansüstü eğitime yönelimin erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir.



Şekil 36. Cinsiyet ve mezuniyet durumu ilişkisi

### 2.2. Branş ve Deneyim Kategorisi İlişkisi

Branşlara göre deneyim dağılımı incelendiğinde, Özel Eğitim Öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun 21-25 yıl deneyime sahip olduğu ( $n=7$ ), Sınıf Öğretmenlerinde 11-15 yıl arası deneyime sahip olanların ( $n=6$ ) öne çıktığı, Türkçe Öğretmenlerinde ise 0-5 yıl deneyime sahip öğretmenlerin ( $n=6$ ) çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, branşlar arasında mesleki deneyim düzeyinde anlamlı farklılıkların olabileceğine işaret etmektedir.



Şekil 37. Branş ve deneyim kategorisi ilişkisi

### 3. Yazılı İfade Çalışmalarına İlişkin Bulgular

#### 3.1. Materyal Kullanımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı (%100, n=60), yazılı ifade çalışmalarında öğretim materyali kullandıklarını belirtmiştir. Bu sonuç, materyal kullanımının öğretim süreçlerinde yaygın ve kabul görmüş bir uygulama olduğunu göstermektedir.

#### 3.2. Dijital İçerikli Mobil Uygulama Kullanımı

Katılımcıların tamamı (%100, n=60), öykü çalışmalarında dijital içerikli mobil uygulamaları kullanmayı düşündüklerini ifade etmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin teknoloji destekli öğretim uygulamalarına açık olduklarını ve dijital araçları pedagojik süreçte entegre etme konusunda istekli olduklarını göstermektedir.

#### 3.3. Cinsiyet ve Dijital Uygulama Kullanımı İlişkisi

Hem erkek (n=32) hem de kadın (n=28) öğretmenlerin tümü, dijital içerikli uygulamaları kullanmayı düşündüklerini belirtmiştir. Bu durum, cinsiyet farkı gözetmeksizin teknolojik araçlara yönelik ortak bir olumlu tutumun varlığını ortaya koymaktadır.

### 3.4. Branş ve Materyal Kullanımı İlişkisi

Tüm branşlardan (Özel Eğitim, Sınıf ve Türkçe Öğretmeni) katılımcıların %100'ü, yazılı ifade çalışmalarında materyal kullandıklarını ifade etmiştir. Bu sonuç, materyal kullanımının branş bağımsız olarak yaygın bir öğretim stratejisi olduğunu göstermektedir.

#### 4. Yazılı İfade Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular

##### Katılımcılara Yöneltilen Sorular

- Yazılı ifade becerilerini geliştirmeye yönelik neler yapıyorsunuz?
- Yazılı ifade çalışmaları sırasında herhangi bir materyal kullanıyor musunuz?
- Yanıtınız "Evet" ise cevaplayınız: Ne tür materyal/materyaller kullanıyorsunuz?
- Sizce yazılı ifade çalışmaları sırasında materyal kullanımı ne gibi faydalar sağlar?
- Yazılı ifade çalışmaları sırasında "dijital içerikli materyaller" kullanımının yazılı ifade becerilerine etkileri neler olabilir?
- Öykü çalışmaları sırasında dijital içerikli mobil uygulamalar kullanmayı düşünür müsünüz?
- Sizce dijital içerikli mobil uygulamaların öğrencilerinize sağlayacağı avantajlar ve dezavantajlar neler olabilir?

#### Şekil 38. Katılımcılara yöneltilen sorular

Bu araştırmada, öğretmenlerin yazılı ifade becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaları, kullandıkları materyaller ve dijital içeriklerin bu süreçteki yansımaları incelenmiştir. Nitel verilerin çözümlenmesi sonucunda aşağıdaki temalar ön plana çıkmıştır:

##### 1. Yazılı İfade Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Uygulamalar

Katılımcı öğretmenler, öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için çok çeşitli teknik ve etkinlikler kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu uygulamalar hem temel becerileri hem de yaratıcı yazma yönlerini kapsayacak biçimde yapılandırılmıştır. Bazı öğretmenler sürecin temelini oluşturan çalışmalarla başlamakta, *“Hece çalışmalarıyla yazma becerisi geliştiriyorum”* diyerek öğrencilerin yazı diline hâkimiyetini erken dönemde güçlendirdiklerini ifade etmektedir. Öte yandan, bazı öğretmenler yazılı anlatımı daha üretken hâle getirmek amacıyla *“Gazete ve dergi yazıları hazırlatıyorum”* veya *“Öğrencilere özgün metin yazma çalışmaları yaptırıyorum”* gibi uygulamalara yönelmekte;

bu da öğrencilerin özgünlük, düşünce geliştirme ve yazma sürecini planlama becerilerinin desteklendiğini göstermektedir.

Ayrıca “*Motor becerileri destekleyen yazma etkinlikleri düzenliyorum*” ya da “*Alternatif iletişim araçlarıyla yazma çalışıyoruz*” gibi ifadeler, yazma sürecinin yalnızca sözel değil; fiziksel ve teknolojik destekle de bütünleştirildiğini ortaya koymaktadır. Bu çeşitlilik, yazma becerilerinin öğretiminde bireysel farklılıkların gözetildiğini ve çok boyutlu bir yaklaşım benimsendiğini göstermektedir.

## 2. Materyal Kullanımı ve Tercih Edilen Materyaller

Katılımcıların çoğu, yazılı ifade çalışmaları sırasında çeşitli materyaller kullandıklarını belirtmiştir. Kullanılan materyaller hem geleneksel hem de dijital nitelikte olup öğrenci ihtiyacına göre çeşitlendirilmiştir. Örneğin bir öğretmen, “*Yapay zekâ destekli yazma asistanları*” kullandığını ifade ederken, bir diğeri “*3D yazı materyalleri ve dokunsal araçlar*” ile süreci desteklediğini aktarmıştır. Aynı şekilde, “*Çizgi çalışma kağıtları*”, “*Etkileşimli yazma uygulamaları*” ve “*Online yazma platformları ve bulut araçları*” gibi araçların kullanılması da yazılı anlatım sürecinde teknolojinin aktif bir bileşen hâline geldiğini göstermektedir.

Bu materyal türleri, öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine hitap edecek şekilde seçilmekte ve uygulamaya konulmaktadır. Materyal kullanımının öğretmenler tarafından bilinçli bir tercihle gerçekleştirildiği ve öğrenme ortamının daha kapsayıcı hâle getirildiği anlaşılmaktadır.

## 3. Materyal Kullanımının Sağladığı Pedagojik Katkıları

Materyal kullanımının pedagojik katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri, sürecin yalnızca görsel veya teknolojik zenginlik değil, aynı zamanda eğitsel faydalar sağladığını göstermektedir. Bir öğretmen, materyal kullanımının “*Dil becerilerinin bütüncül gelişimini sağlar*” şeklinde katkı sunduğunu belirtirken, bir diğer katılımcı “*Problem çözme becerilerini güçlendirir*” ifadesiyle bilişsel beceriler üzerindeki olumlu etkisini vurgulamıştır.

Ayrıca “*Kalıcı öğrenmeyi destekler*”, “*Aktif katılımı teşvik eder*”, “*Öğrencilerin yazma motivasyonunu artırır*” gibi çok sayıda ifade, materyallerin öğrencilerin derse katılımını ve süreçteki etkinliğini artırdığını göstermektedir. Bu yorumlar, materyallerin sadece yardımcı araçlar değil, aynı zamanda öğrenme sürecini kolaylaştıran ve derinleştiren öğeler olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır.

#### 4. Dijital İçerikli Materyallerin Yazılı İfade Sürecine Etkisi

Dijital materyallerin yazılı ifade becerilerine olan etkisi üzerine yapılan değerlendirmeler oldukça dikkat çekicidir. Bir öğretmen, bu tür materyallerin yazma sürecine entegrasyonunu *“Teknoloji entegrasyonunu kolaylaştırır”* şeklinde ifade etmiş, başka bir öğretmen ise *“Yazma sürecini oyunlaştırır”* diyerek dijital içeriklerin öğrenciler için daha çekici hâle geldiğini belirtmiştir. Ayrıca *“Farklı öğrenme stillerine hitap eder”* görüşü, dijital materyallerin çeşitliliği sayesinde her öğrenciye uygun öğrenme imkânı sunduğuna işaret etmektedir.

Ancak bu materyallerin kullanımıyla ilgili bazı riskler de öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Örneğin bir öğretmen, *“Teknolojiye erişim kolaylığı sağlar ancak dikkat dağınıklığı yaratabilir”* ifadesiyle dikkat kontrolünün önemine değinmiştir. Bir başka katılımcı ise *“Zengin içerik sunar fakat bilgi kirliliği riski taşır”* diyerek dijital içeriklerin doğruluğunun denetlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu bulgular, dijital materyallerin etkili kullanımının hem teknik hem pedagojik sorumluluklar gerektirdiğini ortaya koymaktadır.

#### 5. Dijital Mobil Uygulamalara Yönelik Tutumlar ve Beklentiler

Öykü çalışmaları sırasında dijital mobil uygulama kullanımına yönelik öğretmen tutumları çeşitlilik göstermektedir. Bazı öğretmenler bu tür uygulamaları olumlu karşılarken, bazıları daha temkinli yaklaşmaktadır. “Evet” yanıtını veren katılımcılar, bu uygulamaların öğrenci motivasyonunu artırdığını ve süreci daha ilgi çekici kıldığını belirtmiştir. Örneğin, *“Zengin içerik sunar fakat bilgi kirliliği riski taşır”* ve *“Motivasyonu artırır fakat teknoloji bağımlılığı riski taşır”* gibi ifadeler, öğretmenlerin fayda-zarar dengesini gözeterek değerlendirme yaptıklarını ortaya koymaktadır.

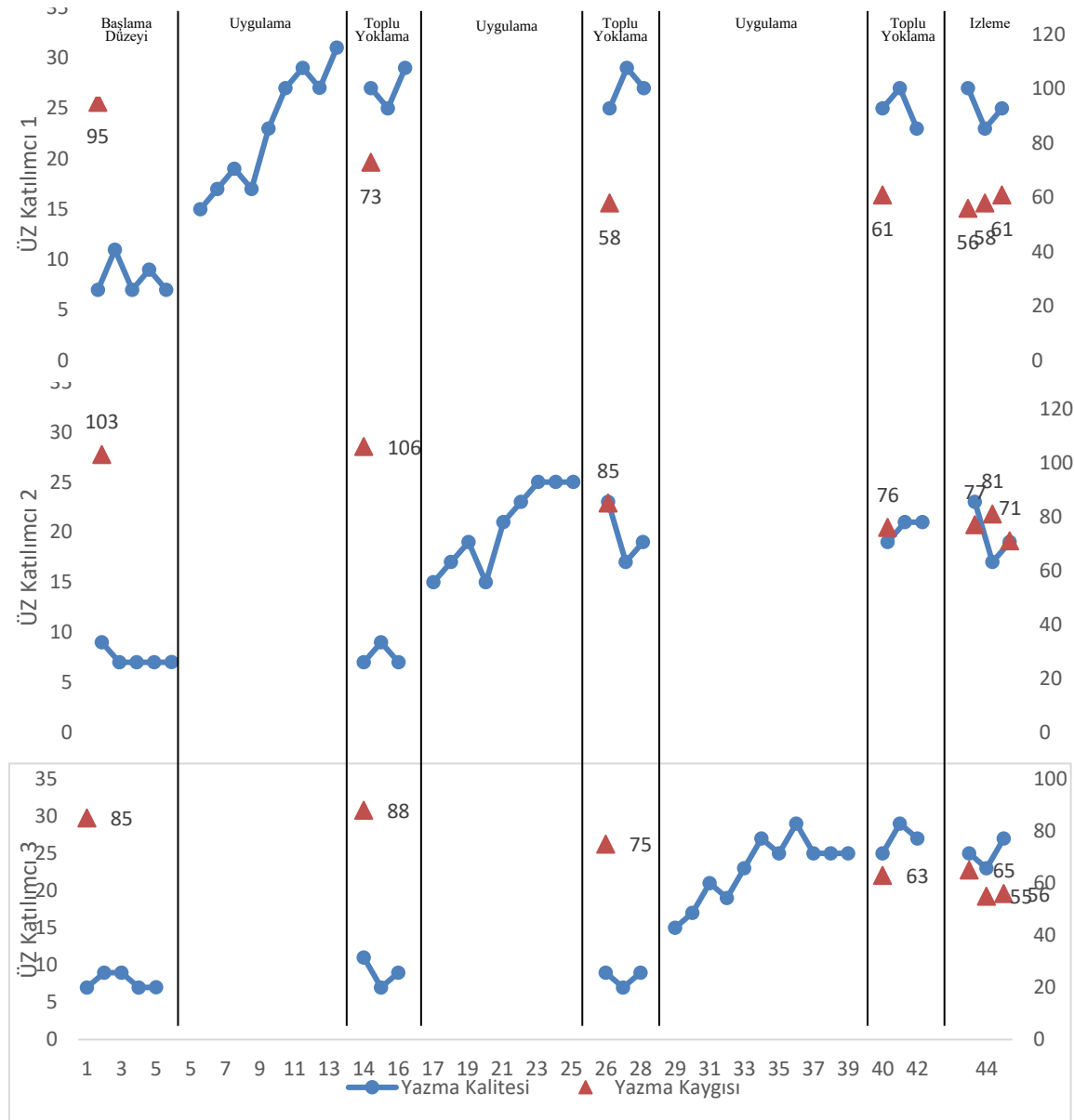
Öte yandan, *“Hayır”* ya da *“Kararsızım”* diyen öğretmenlerin özellikle teknik altyapı, dikkat dağınıklığı, sosyal beceri sınırlılığı ve öz-disiplin gerekliliği gibi çekinceler taşıdığı anlaşılmaktadır. Bu durum, dijital mobil uygulamaların eğitim sürecine dahil edilmeden önce kapsamlı değerlendirmeler yapılması gerektiğine işaret etmektedir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin yazma becerilerini geliştirme sürecinde çeşitli yöntemler ve materyallerden etkin bir şekilde yararlandıklarını ortaya koymaktadır. Özellikle dijital içerikli materyallerin pedagojik değerinin farkında oldukları, ancak bu materyallerin planlı ve bilinçli şekilde kullanılması gerektiği konusunda görüş birliğine sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin materyal tercihleri, öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate

olarak farklı öğrenme stillerine hitap etmeyi amaçlamaktadır. Bu da öğrenme ortamında kapsayıcılık, farklılık ve etkileşim odaklı bir yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir.

## 4.2. DeneySEL Sürece İlişkin Bulgular

### 4.2.1. Öykü Kalitesine İlişkin Bulgular



Şekil 39. Üstün zekalı katılımcılara ilişkin yazma kalitesi ve yazma kaygısı grafiği

ÜZ Katılımcı 1, başlama düzeyi oturumlarında 35 puanlık 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nden ortalama 8,2 puan (ranj = 7-11) almıştır. Bu aşamada yazma

kaygısı ölçeğinden alınan 95 puanlık sonuç, katılımcının yüksek düzeyde yazma kaygısına sahip olduğunu göstermektedir. Uygulama aşamasına geçildiğinde, ÜZ Katılımcı 1'in yazma kalitesi puanlarında belirgin bir düzey değişikliği gözlemlenmiştir. Bu aşamada puanlar 15'ten başlayarak kademeli olarak artmış ve 31'e kadar yükselmiştir (ortalama 22,8). Uygulama aşamasındaki bu pozitif yönlü eğilim, müdahale programının yazma kalitesi üzerindeki olumlu etkisini destekler niteliktedir. Katılımcı, uygulama oturumlarında yazdığı öykülerin hiçbirinde 6+1 *Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği*'ndeki öğelerden 1 puan almamıştır, bu durum tüm öğelerde asgari düzeyin üzerinde performans gösterdiğini ortaya koymaktadır. İlk toplu yoklama oturumunda yazma kalitesi puanı 27 olarak kaydedilmiş ve yazma kaygısı ölçümü 73'e düşmüştür. Bu durum, uygulanan müdahalenin hem yazma kalitesini artırdığını hem de yazma kaygısını azalttığını göstermektedir. İkinci toplu yoklama oturumlarında yazma kalitesi ortalama 27,0 olarak hesaplanmış ve yazma kaygısı puanı 58'e gerilemiştir. Üçüncü toplu yoklama oturumlarında ise yazma kalitesi puanı ortalama 25,0 (ranj = 23-27) ve yazma kaygısı 61 olarak ölçülmüştür. İki, dört ve altı hafta sonra yapılan izleme oturumlarında katılımcı ortalama 25,0 puan (ranj = 23-27) almıştır. Yazma kaygısı puanları ise 56-61 aralığında seyretmiştir. İzleme oturumlarında yazılan öykülerde, katılımcının 6+1 *Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği*'ndeki öğelerin hiçbirinden 1 puan almadığı gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, kazanılan becerilerin zaman içerisinde büyük ölçüde korunduğunu göstermektedir. 6+1 *Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği*'nin alt öğeleri bazında yapılan analizde, ÜZ Katılımcı 1'in özellikle "fikir, cümle akıcılığı, imla ve sunum" öğelerinde tutarlı bir şekilde yüksek performans gösterdiği tespit edilmiştir. "Kelime seçimi, organizasyon ve üslup" öğelerinde ise daha değişken bir performans sergilediği, ancak bu öğelerde de başlama düzeyine göre belirgin bir ilerleme kaydettiği gözlemlenmiştir. Yazma kaygısı puanlarındaki değişim incelendiğinde, başlama düzeyinde 95 olan puanın, müdahale sürecinde kademeli olarak azaldığı ve son ölçümlerde 56-61 aralığına gerilediği görülmektedir. Bu durum, yazma kaygısında yaklaşık %40'lık bir azalma anlamına gelmektedir. Yazma kaygısındaki bu belirgin azalma, yazma kalitesindeki artışla paralel bir seyir izlemektedir, bu da iki değişken arasında olası bir ilişkiye işaret etmektedir.

ÜZ katılımcı 2, başlama düzeyi oturumlarında 35 puanlık 6+1 *Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği*'nden ortalama 7,4 puan (ranj = 7-9) almıştır. Bu aşamada yazma kaygısı ölçeğinden alınan 103 puanlık sonuç, katılımcının çok yüksek düzeyde yazma kaygısına sahip olduğunu göstermektedir. Başlama düzeyinde yazma kalitesi puanlarının düşük ve nispeten istikrarlı bir seyir izlediği, belirgin bir eğilim (trend) göstermediği tespit

edilmiştir. ÜZ katılımcı 1 ile karşılaştırıldığında, başlama düzeyindeki yazma kalitesi puanlarının daha düşük (7,4'e karşı 9,3) ve yazma kaygısının daha yüksek (103'e karşı 95) olduğu görülmektedir. Uygulama aşamasına geçildiğinde, ÜZ Katılımcı 2'nin yazma kalitesi puanlarında belirgin bir düzey değişikliği gözlemlenmiştir. Bu aşamada puanlar 15'ten başlayarak kademeli olarak artmış ve 25'e kadar yükselmiştir (ortalama 20,6). Uygulama aşamasındaki bu pozitif yönlü eğilim, müdahale programının yazma kalitesi üzerindeki olumlu etkisini destekler niteliktedir. ÜZ Katılımcı 2, uygulama oturumlarında yazdığı öykülerin çoğunda 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'ndeki öğelerden "fikir" ve "imla" öğelerinde daha hızlı ilerleme kaydettiği, "kelime seçimi" ve "üslup" öğelerinde ise daha yavaş bir gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. İlk toplu yoklama oturumunda yazma kalitesi puanı 23 olarak kaydedilmiş ve yazma kaygısı ölçümü 85'e düşmüştür. Bu durum, uygulanan müdahalenin hem yazma kalitesini artırdığını hem de yazma kaygısını azalttığını göstermektedir; ancak kaygıdaki azalma Katılımcı 1'e göre daha sınırlı kalmıştır. İkinci toplu yoklama oturumlarında yazma kalitesi puanları ortalama 19,0 düzeyinde seyretmiş ve yazma kaygısı puanı 76'ya gerilemiştir. Üçüncü toplu yoklama oturumlarında ise yazma kalitesi puanı ortalama 21,7 (ranj = 19-23) ve yazma kaygısı 77 olarak ölçülmüştür. ÜZ Katılımcı 2, yazma kalitesi puanını başlama düzeyine göre yaklaşık 3,0 kat, birinci toplu yoklama oturumlarına göre 1,2 kat, ikinci toplu yoklama oturumlarına göre ise 1,0 kat artırmıştır. Bu artış oranları, müdahale programının etkililiğini nicel olarak ortaya koymakla birlikte, Katılımcı 1'e göre daha mütevazı bir ilerleme sağlandığını göstermektedir. İzleme oturumlarında, müdahale sonlandırıldıktan iki, dört ve altı hafta sonra yapılan ölçümlerde, Katılımcı 2'nin yazma kalitesi puanlarının 17-23 aralığında seyrettiği (ortalama 20,0), yazma kaygısı puanlarının ise 71-81 aralığında olduğu (ortalama 76,0) tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, uygulanan müdahale programının etkilerinin zaman içerisinde büyük ölçüde korunduğunu göstermektedir. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nin alt öğeleri bazında yapılan analizde, Katılımcı 2'nin özellikle "fikir, imla ve sunum" öğelerinde tutarlı bir şekilde yüksek performans gösterdiği tespit edilmiştir. "Kelime seçimi, organizasyon, üslup ve cümle akıcılığı" öğelerinde ise daha değişken bir performans sergilediği, ancak bu öğelerde de başlama düzeyine göre belirgin bir ilerleme kaydettiği gözlemlenmiştir. Yazma kaygısı puanlarındaki değişim incelendiğinde, başlama düzeyinde 103 olan puanın, müdahale sürecinde kademeli olarak azaldığı ve son ölçümlerde 71-81 aralığına gerilediği görülmektedir. Bu durum, yazma kaygısında yaklaşık %30'luk bir azalma anlamına gelmektedir. Yazma kaygısındaki bu belirgin azalma, yazma kalitesindeki artışla paralel bir seyir izlemektedir, bu da iki değişken arasında olası bir ilişkiye işaret etmektedir. Ancak,

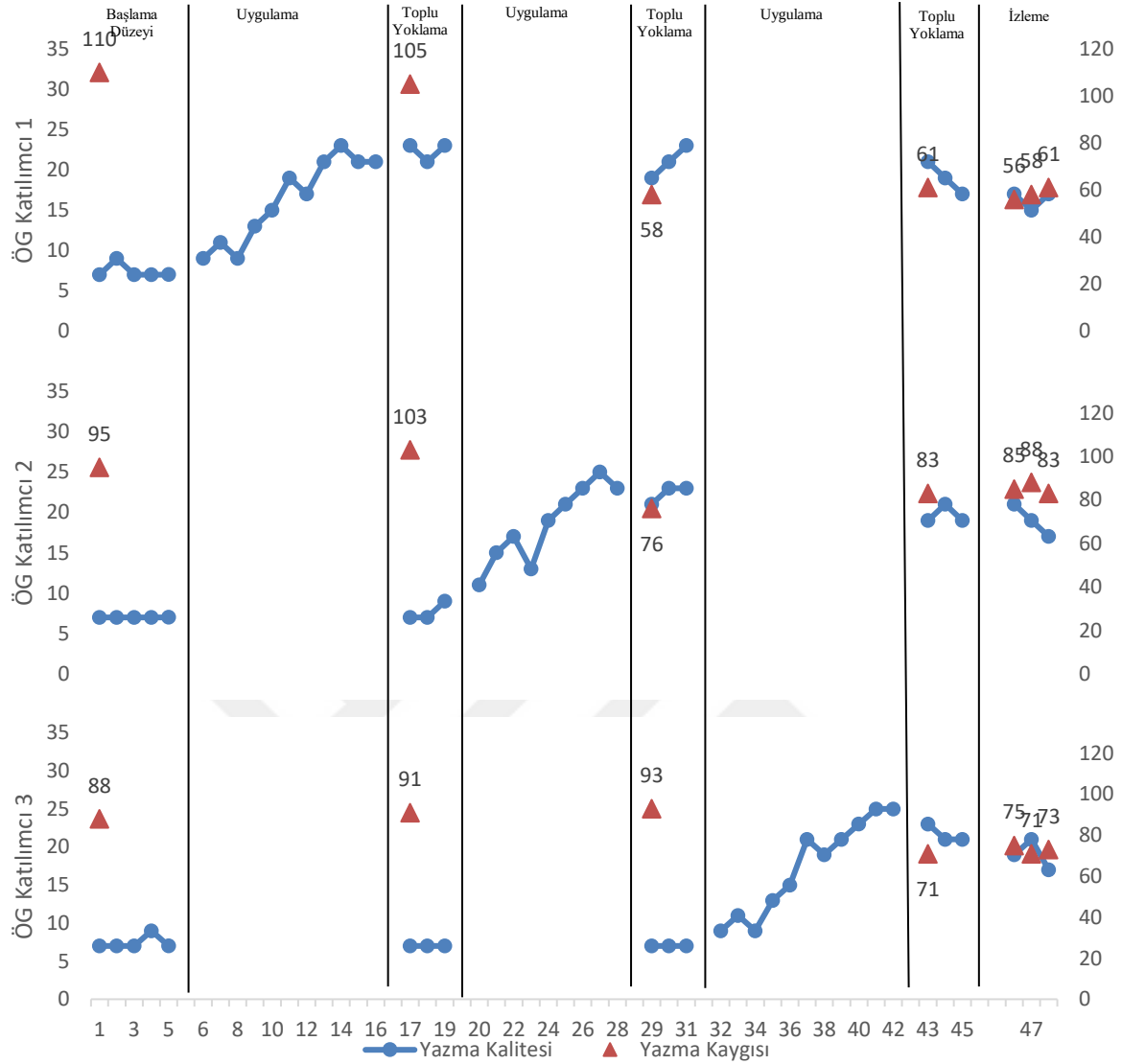
Katılımcı 1 ile karşılaştırıldığında, Katılımcı 2'nin yazma kaygısındaki azalmanın daha sınırlı olduğu (%30'a karşı %40) dikkat çekmektedir.

ÜZ Katılımcı 3, başlama düzeyi oturumlarında 35 puanlık 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nden ortalama 7,8 puan (ranj = 7-9) almıştır. Bu aşamada yazma kaygısı ölçeğinden alınan 85 puanlık sonuç, katılımcının yüksek düzeyde yazma kaygısına sahip olduğunu göstermektedir. Başlama düzeyinde yazma kalitesi puanlarının düşük ve nispeten dalgalı bir seyir izlediği, ancak belirgin bir eğilim göstermediği tespit edilmiştir. Uygulama aşamasına geçildiğinde, Katılımcı 3'ün yazma kalitesi puanlarında belirgin bir düzey değişikliği gözlemlenmiştir. Bu aşamada puanlar 15'ten başlayarak kademeli olarak artmış ve 29'a kadar yükselmiştir (ortalama 22,8). Uygulama aşamasındaki bu pozitif yönlü eğilim, müdahale programının yazma kalitesi üzerindeki olumlu etkisini destekler niteliktedir. ÜZ Katılımcı 3, uygulama oturumlarında yazdığı öykülerin çoğunda 6+1 *Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği*'ndeki öğelerden “fikir” ve “cümle akıcılığı” öğelerinde daha hızlı ilerleme kaydettiği, “kelime seçimi” ve “üslup” öğelerinde ise daha yavaş bir gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. İlk toplu yoklama oturumunda yazma kalitesi puanı 25 olarak kaydedilmiş ve yazma kaygısı ölçümü 63'e düşmüştür. Bu durum, uygulanan müdahalenin hem yazma kalitesini artırdığını hem de yazma kaygısını azalttığını göstermektedir. İkinci toplu yoklama oturumlarında yazma kalitesi ortalama 27,0 olarak hesaplanmış ve yazma kaygısı puanı 65'e gerilemiştir. Üçüncü toplu yoklama oturumlarında ise yazma kalitesi puanı ortalama 28,3 (ranj = 27-29) ve yazma kaygısı 56 olarak ölçülmüştür. ÜZ Katılımcı 3, yazma kalitesi puanını başlama düzeyine göre 3,3 kat artırmıştır. Bu artış, müdahale programının yazma kalitesi üzerindeki olumlu etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Müdahale programının tamamlanmasından iki, dört ve altı hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında, ÜZ Katılımcı 3'ün yazma kalitesi puanlarının yüksek düzeyde korunduğu gözlemlenmiştir. İzleme oturumlarında yazma kalitesi puanı ortalama 25,0 (ranj = 23-27) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, kazanılan becerilerin kalıcılığını göstermektedir. İzleme oturumlarında yazma kaygısı puanları 55-65 aralığında seyretmiş, bu da kaygı düzeyindeki azalmanın büyük ölçüde korunduğunu ortaya koymaktadır. İzleme oturumlarında yazılan öykülerde, ÜZ Katılımcı 3'ün özellikle “fikir, cümle akıcılığı ve imla” öğelerinde tutarlı bir şekilde yüksek performans gösterdiği tespit edilmiştir. “Kelime seçimi, organizasyon ve üslup” öğelerinde ise daha değişken bir performans sergilediği, ancak bu öğelerde de başlama düzeyine göre belirgin bir ilerleme kaydettiği gözlemlenmiştir. Yazma kaygısı puanlarındaki değişim incelendiğinde, başlama düzeyinde 85 olan puanın, müdahale

sürecinde kademeli olarak azaldığı ve son ölçümlerde 55-65 aralığına gerilediği görülmektedir. Bu durum, yazma kaygısında yaklaşık %20 ila %35 arasında bir azalma anlamına gelmektedir. Yazma kaygısındaki bu belirgin azalma, yazma kalitesindeki artışla paralel bir seyir izlemektedir, bu da iki değişken arasında olası bir ilişkiye işaret etmektedir.

#### ***4.2.1.1. Katılımcılar Arası Karşılaştırma***

ÜZ Katılımcı 1, ÜZ Katılımcı 2 ve ÜZ Katılımcı 3 arasında yapılan karşılaştırmada, her üç katılımcının da müdahale programından olumlu yönde etkilendiği, ancak etki düzeylerinin farklılaştığı görülmektedir. Katılımcı 1, başlama düzeyinde daha yüksek yazma kalitesi puanlarına sahip olup, müdahale sürecinde daha hızlı ve belirgin bir ilerleme kaydetmiştir. Katılımcı 2 ve 3 ise başlama düzeyinde daha düşük yazma kalitesi puanlarına sahip olup, müdahale sürecinde daha yavaş ancak istikrarlı bir ilerleme göstermiştir. Yazma kaygısı açısından, Katılımcı 3'ün başlangıçta en düşük kaygı düzeyine sahip olduğu (85), bunu Katılımcı 1'in (95) ve Katılımcı 2'nin (103) izlediği görülmektedir. Müdahale sürecinde kaygı düzeyindeki azalma oranları ise Katılımcı 1'de %40, Katılımcı 2'de %30 ve Katılımcı 3'te %20 olarak hesaplanmıştır. Bu farklılıklar, başlangıç kaygı düzeyleri ile ilişkili olabilir; başlangıçta daha yüksek kaygıya sahip olan katılımcıların, müdahale sürecinde daha belirgin bir kaygı azalması yaşadıkları gözlemlenmiştir. Uygulanan müdahale programının Katılımcı 3'ün hem yazma kalitesini artırmada hem de yazma kaygısını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Başlama düzeyi ile uygulama ve izleme aşamaları arasındaki belirgin düzey değişiklikleri, müdahalenin etkililiğini desteklemektedir. Ayrıca, izleme oturumlarında elde edilen yüksek performans düzeyi, kazanılan becerilerin kalıcılığını ortaya koymaktadır. Özellikle dikkat çekici olan, yazma kalitesindeki artışın yazma kaygısındaki azalmayla eş zamanlı gerçekleşmesidir. Bu bulgu, yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik müdahalelerin, yazma kaygısını azaltmada da etkili olabileceğini göstermektedir. Sonuç olarak, araştırma bulguları, uygulanan müdahale programının Katılımcı 3'ün hedef davranışları üzerinde olumlu, anlamlı ve kalıcı etkilere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.



Şekil 40. Öğrenme güçlüğü olan katılımcılara ilişkin yazma kalitesi ve yazma kaygısı grafiği

Öğ Katılımcı 1, başlama düzeyi oturumlarında 35 puanlık 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nden ortalama 7,4 puan (ranj = 7-9) almıştır. Bu aşamada yazma kaygısı ölçeğinden alınan 110 puanlık sonuç, katılımcının çok yüksek düzeyde yazma kaygısına sahip olduğunu göstermektedir. Başlama düzeyinde yazma kalitesi puanlarının nispeten düşük ve istikrarsız bir seyir izlediği, ancak belirgin bir eğilim (trend) göstermediği tespit edilmiştir. Uygulama aşamasına geçildiğinde, Öğ Katılımcı 1'in yazma kalitesi puanlarında belirgin bir düzey değişikliği gözlemlenmiştir. Bu aşamada puanlar 9'dan başlayarak kademeli olarak artmış ve 23'e kadar yükselmiştir (ortalama yaklaşık 16,3). Bu pozitif yönlü eğilim, uygulanan müdahale programının yazma kalitesi üzerindeki olumlu etkisini destekler niteliktedir. Aynı dönemde yapılan ölçümlerde, katılımcının yazma kaygısı

puanında 110'dan 105'e doğru sınırlı bir azalma kaydedilmiştir. İlk toplu yoklama oturumunda yazma kalitesi puanı 19 olarak kaydedilmiş ve yazma kaygısı puanının 58'e düştüğü görülmüştür. Bu durum, müdahalenin hem yazma kalitesini artırdığını hem de yazma kaygısını önemli ölçüde azalttığını göstermektedir. İkinci toplu yoklama oturumlarında yazma kalitesi puanları 21 ve 23 olarak kaydedilmiş; bu da ortalama 22,0 düzeyinde seyrettiğini göstermiştir. Yazma kaygısına ilişkin bu dönemde doğrudan bir ölçüm yapılmamıştır (veya veriler paylaşılmamıştır). Üçüncü toplu yoklama oturumlarında ise yazma kalitesi puanlarının 21 düzeyinde kaydedildiği, yazma kaygısının ise 61 seviyesinde olduğu görülmüştür. İzleme oturumlarında, müdahale sonlandıktan sonraki ölçümlerde, yazma kalitesi puanlarının 17, 15 ve 17 (ortalama 16,3) olduğu; yazma kaygısı puanlarının ise 56, 58 ve 61 arasında seyrettiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, yazma kalitesi ve kaygı düzeyindeki değişimlerin müdahale sonrasında büyük ölçüde korunduğunu göstermektedir. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nin alt öğeleri bazında yapılan analizde, ÖG Katılımcı 1'in "fikir, cümle akıcılığı, imla ve sunum" öğelerinde tutarlı bir ilerleme kaydettiği; "kelime seçimi, organizasyon ve üslup" öğelerinde ise başlama düzeyine kıyasla belirgin bir gelişim göstermekle birlikte performansın zaman zaman dalgalandığı tespit edilmiştir. Yazma kaygısının da 110'dan 56-61 aralığına kadar gerilemesi, kaygıda ortalama %40-50 civarında bir azalmaya işaret etmektedir. Yazma kalitesindeki artış ve yazma kaygısındaki azalma arasındaki bu paralel seyir, iki değişken arasında olası bir ilişkiye işaret etmektedir.

ÖG Katılımcı 2, başlama düzeyi oturumlarında 35 puanlık 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nden ortalama 7,0 puan (ranj = 7-7) almıştır. Bu aşamada alınan 95 puanlık yazma kaygısı sonucu, katılımcının yüksek düzeyde yazma kaygısına sahip olduğunu göstermektedir. Başlama düzeyindeki yazma kalitesi puanlarının düşük ve istikrarlı bir seyir (sürekli 7) izlediği dikkat çekmektedir. Uygulama aşamasına geçildiğinde, ÖG Katılımcı 2'nin yazma kalitesi puanlarında belirgin bir değişim gözlenmiştir. Bu dönemde puanların 7 düzeyinde başlayıp kademeli olarak 25'e kadar yükseldiği (örnek puanlar: 7, 9, 11, 15, 17, 13, 19, 21, 23, 25 vb.) görülmüştür. Bu aşamada ortalama yazma kalitesi puanının yaklaşık 16,5 olduğu söylenebilir. Yazma kaygısının ise başlama düzeyindeki 95 puandan bir ara ölçümde 103 puana yükseldiği, ancak daha sonra kademeli olarak azaldığı tespit edilmiştir. İlk toplu yoklama oturumunda yazma kalitesi puanı 21, yazma kaygısı puanı ise 76 olarak kaydedilmiştir. Bu sonuç, katılımcının yazma kalitesinin arttığını ve yazma kaygısının belirgin ölçüde azaldığını göstermektedir. İkinci toplu yoklama

oturumlarında yazma kalitesi puanları ortalama 23,0 (ör. 23 ve 23) düzeyinde seyretmiş, fakat bu oturumlara ait kaygı puanı tabloya yansımamıştır veya ölçüm yapılmamıştır. Üçüncü toplu yoklama oturumunda ise yazma kalitesi 19, yazma kaygısı ise 83 şeklinde kaydedilmiştir. İzleme oturumlarında, yazma kalitesi puanlarının 21, 19, 17 gibi değerlerde seyrettiği; yazma kaygısı puanlarının da sırasıyla 85, 88 ve 83 düzeylerinde olduğu görülmüştür. Bu veriler, yazma kalitesinin müdahale sonrasında genel olarak orta-yüksek düzeyde korunduğunu, yazma kaygısının ise başlangıca kıyasla görece düşük düzeylerde seyrettiğini göstermektedir. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nin alt öğeleri bazında yapılan analizde, ÖG Katılımcı 2'nin özellikle "fikir" ve "imla" gibi alanlarda daha hızlı ilerleme kaydettiği; "kelime seçimi" ve "üslup" gibi alanlarda ise daha yavaş fakat istikrarlı bir gelişim gösterdiği gözlemlenmiştir. Yazma kaygısı puanının, başlama düzeyindeki 95 puandan ölçümler boyunca 83 düzeyine kadar gerilemesi, bu alanda kayda değer bir azalmaya işaret etmektedir. Yazma kalitesindeki artış ile yazma kaygısındaki azalma arasındaki bu paralel seyir, iki değişken arasında olası bir ilişki olduğunu düşündürmektedir.

ÖG Katılımcı 3, K oturumlarında 35 puanlık 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nden ortalama 7,4 puan (ranj = 7-9) almıştır. Bu aşamada yazma kaygısı ölçeğinden alınan 88 puanlık sonuç, katılımcının yüksek düzeyde yazma kaygısına sahip olduğunu göstermektedir. Başlama düzeyinde yazma kalitesi puanlarının düşük ve nispeten dalgalı bir seyir izlediği, ancak belirgin bir eğilim (trend) göstermediği tespit edilmiştir. Uygulama aşamasına geçildiğinde, ÖG Katılımcı 3'ün yazma kalitesi puanlarında dikkat çekici bir değişim gözlemlenmiştir. Bu dönemde puanların 7 düzeyinden başlayarak 25 düzeyine kadar kademeli olarak yükseldiği (örnek puanlar: 7, 9, 11, 9, 13, 15, 21, 19, 21, 23, 25, 25) görülmüştür. Yazma kaygısı puanının ise başlama düzeyindeki 88 puandan, ara ölçümlerde önce 91, ardından 93 seviyelerine çıktığı; daha sonra kademeli bir düşüş sergilediği gözlenmiştir. İlk toplu yoklama oturumunda yazma kalitesi puanı 23, yazma kaygısı puanı 71 olarak kaydedilmiştir. Bu durum, katılımcının yazma kalitesinde belirgin bir artış olduğunu, aynı zamanda yazma kaygısında da önemli bir azalma gerçekleştiğini göstermektedir. İkinci toplu yoklama oturumlarında yazma kalitesi 21 düzeyinde seyrederken, kaygı puanı yine 71 olarak bildirilmiştir. Üçüncü toplu yoklama oturumunda ise yazma kalitesi 19, yazma kaygısı ise 75 şeklinde kaydedilmiştir. İzleme oturumlarında, yazma kalitesi ve kaygı puanlarına ilişkin tabloda ek bir bilgi yer almamaktadır veya ölçüm yapılmamıştır. Ancak mevcut verilere göre yazma kalitesi puanının 7'den 25'e kadar

yükselmesi ve yazma kaygısının 93 seviyesinden 71-75 aralığına gerilemesi, müdahalenin hem yazma becerileri hem de kaygı üzerinde olumlu bir etki yarattığını göstermektedir. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nin alt öğeleri bazında yapılan analizde, ÖG Katılımcı 3'ün özellikle "fikir, cümle akıcılığı ve imla" alanlarında daha hızlı bir ilerleme kaydettiği; "kelime seçimi, organizasyon ve üslup, sunum" alanlarında ise daha kademeli fakat istikrarlı bir gelişim gösterdiği görülmüştür. Yazma kaygısındaki belirgin düşüşle birlikte yazma kalitesindeki artışın da sürmesi, iki değişkenin paralel bir seyir izlediğine ve olası bir ilişki olduğuna işaret etmektedir.

#### ***4.2.1.2. Katılımcılar Arası Karşılaştırma***

ÖG Katılımcı 1, ÖG Katılımcı 2 ve ÖG Katılımcı 3'ün yazma kalitesi ve yazma kaygısı düzeylerindeki değişimleri karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, öncelikle başlangıç aşamasındaki benzerlikler göze çarpmaktadır. Her üç katılımcı da 35 puanlık 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nden düşük veya düşük-orta düzeyde puanlar almıştır (Katılımcı 1 ve 3 için ortalama 7,4, Katılımcı 2 için ortalama 7,0). Bununla birlikte, yazma kaygısı puanları oldukça yüksek seyretmiş (Katılımcı 1'de 110, Katılımcı 2'de 95 ve Katılımcı 3'te 88) ve katılımcıların çalışmaya başlangıçta yüksek düzeyde yazma kaygısına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Uygulama aşamasına geçildiğinde, tüm katılımcılarda yazma kalitesi puanlarında belirgin ve kademeli bir artış izlenmiştir. Katılımcı 1'in puanları 9 düzeyinden 23'e yükselerek ortalama 16,3 düzeyinde seyretmiş, Katılımcı 2'de 7 düzeyinden 25'e kadar çıkan bir artış gözlemlenerek ortalama 16,5 puana ulaşılmıştır. Benzer biçimde, Katılımcı 3 de başlangıçtaki 7 puan seviyesinden 25 puana kadar yükselerek dikkat çekici bir gelişme kaydetmiştir. Bu veriler, müdahale programı süresince yazma kalitesinin düşük düzeylerden orta-yüksek düzeylere yöneldiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Yazma kaygısı açısından değerlendirildiğinde, her üç katılımcıda da genel olarak anlamlı bir azalma görülmüştür. Katılımcı 1'in 110 olan kaygı puanı uygulama ve toplu yoklama sürecinde 105'e, ardından 58'e kadar inmiştir. Katılımcı 2'de 95 olarak ölçülen başlangıç kaygısı kısa süreli bir yükseliş (103) sonrasında kademeli biçimde azalarak 76-83 bandında seyretmiştir. Katılımcı 3 ise 88 puanla başladığı kaygı düzeyinde 91-93'e geçici bir yükselme yaşadktan sonra 71-75 aralığına inmiştir. Bu dalgalı seyir, yazma kaygısının

değişiminde bireysel farklılıkların ve müdahale sürecinin aşamalarına verilen tepkilerin rol oynadığını göstermektedir.

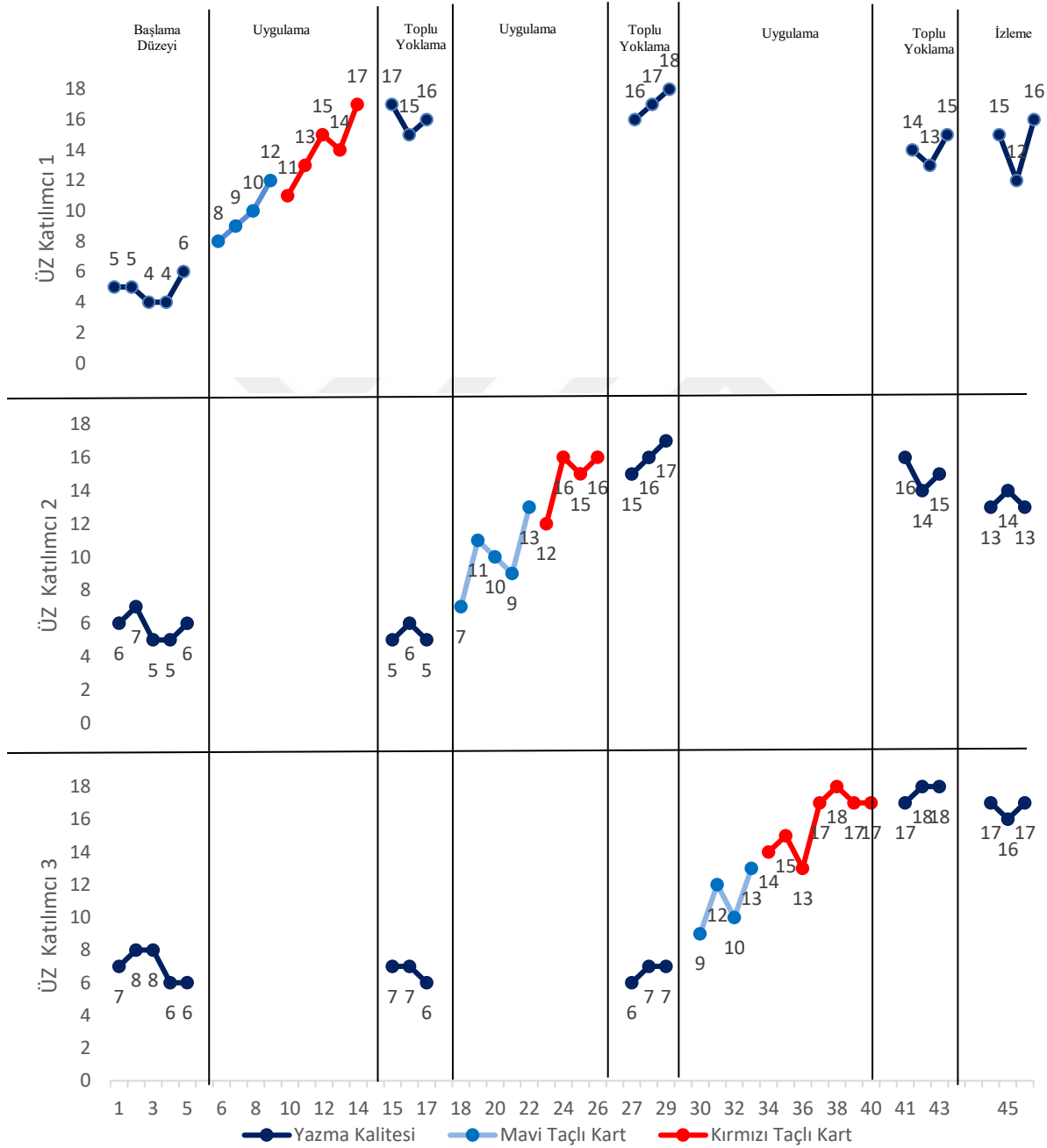
Toplu yoklama ve izleme oturumlarına ilişkin veriler incelendiğinde, katılımcıların uygulama aşamasındaki en yüksek puanlarının ardından kısmi gerilemeler veya dalgalanmalar kaydedildiği, ancak başlangıç düzeyine kıyasla olumlu bir seviyenin korunduğu görülmüştür. Örneğin, Katılımcı 1’de yazma kalitesi 19-23 aralığında seyretmiş, kaygı puanları ise 58 düzeyine kadar düşmüş ve daha sonra 56-61 bandında dalgalanmıştır. Katılımcı 2’de toplu yoklama sürecinde yazma kalitesi ortalama 19-23 bandında, kaygı ise 76-83 aralığında kaydedilmiştir. Katılımcı 3 içinse izleme verileri sınırlı olmakla birlikte, üçüncü toplu yoklama oturumunda yazma kalitesinin 19, kaygı puanının ise 75 düzeyinde olduğu rapor edilmiştir. Bu veriler, müdahale sonrasında yazma kalitesinde sağlanan kazanımların ve kaygıdaki azalmanın büyük ölçüde korunduğuna, ancak bireysel dalgalanmaların yaşanabildiğine işaret etmektedir.

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği’nin alt boyutlarına ilişkin analizler de benzer bir eğilimi yansıtmaktadır. Katılımcı 1, “fikir, cümle akıcılığı, imla ve sunum” öğelerinde istikrarlı bir ilerleme gösterirken “kelime seçimi, organizasyon ve üslup” alanlarında zaman zaman dalgalanmalar yaşamıştır. Katılımcı 2’de özellikle “fikir” ve “imla” gibi alanlarda daha hızlı gelişim gözlenmiş, “kelime seçimi” ve “üslup” alanlarında ise yavaş ancak sürekli bir iyileşme kaydedilmiştir. Katılımcı 3, “fikir, cümle akıcılığı ve imla” boyutlarında daha çarpıcı bir yükseliş sergilerken “kelime seçimi, organizasyon, üslup ve sunum” alanlarında daha kademeli ancak istikrarlı bir gelişim çizgisi izlemiştir. Bu bulgular, katılımcıların yazma becerilerini çok boyutlu olarak ele almanın ve farklı alt boyutlara yönelik hedefe yönelik müdahaleler geliştirmenin önemini vurgulamaktadır.

Elde edilen tüm bulgular, öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde özellikle erken aşamalarda düşük performans ve yüksek kaygı düzeyi sergileyebileceklerini göstermektedir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmek için, müdahale sürecinde yalnızca yazma stratejilerine değil aynı zamanda duygu düzenleme, motivasyon ve kaygı yönetimine de odaklanmak gerekmektedir. İncelenen örneklerde, uygulama süreci boyunca sistematik ve çok yönlü bir yaklaşım benimsendiğinde hem yazma kalitesinin yükseldiği hem de kaygının anlamlı ölçüde azaldığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yürütülecek benzer çalışmaların, bilişsel, duyuşsal ve motivasyonel boyutları bir arada ele alması ve öğrencilere özel gereksinimleri doğrultusunda uyarlamalar yapması büyük önem taşımaktadır. Bu sayede, öğrencilerin

yazılı anlatım becerilerindeki güçlükler daha etkili şekilde giderilebilir ve uzun vadede yazmaya karşı geliştirdikleri kaygı düzeyi azaltılarak, akademik başarıları ile öz yeterlik duygularının desteklenmesi sağlanabilir.

#### 4.2.2. Öykü Öğelerine İlişkin Bulgular



Şekil 41. Üstün zekalı katılımcılara ilişkin öykü öğeleri grafiği

ÜZ Katılımcı 1'in öykü öğeleri kullanım puanları, araştırmanın farklı aşamalarında (başlangıç, uygulama, toplu yoklama ve izleme oturumları) Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği aracılığıyla sistemli biçimde değerlendirilmiştir. Başlangıç düzeyinde yürütülen ilk beş oturumda (Oturum 1–5) katılımcının öykü öğeleri puanları sırasıyla 5, 5, 4, 4 ve 6 olarak kaydedilmiştir. Bu puanlar, Stein ve Glenn'in (1979) temel öykü öğelerinin kısmen kullanıldığını ancak öğelerin bütüncül ve işlevsel aktarımında yetersizlikler bulunduğunu düşündürmektedir. Başlangıç aşamasında herhangi bir kart veya dijital destek materyali kullanılmamış olması, elde edilen verilerin katılımcının doğal yazma becerisi düzeyi açısından önemli bir başlangıç göstergesi niteliğini pekiştirmektedir. Uygulama aşaması, iki farklı kart seti aracılığıyla gerçekleştirilen müdahaleleri içermektedir. İlk uygulamada (Oturum 6–9) "Mavi Taçlı Kart" kullanılmış ve katılımcının puanlarının 8, 9, 10 ve 12 düzeylerinde seyrettiği saptanmıştır. Bu artış, anlatım bütünlüğü ve öykü kurgusuna ilişkin önemli bir ilerlemeye işaret etmektedir. İkinci uygulamada (Oturum 10–14) "Kırmızı Taçlı Kart" devreye sokulmuş ve öykü öğeleri puanlarının 11, 13, 15, 14 ile 17 seviyesine ulaştığı belirlenmiştir. Her iki kart seti kullanımı sonrasında gözlemlenen yükselme eğilimi, katılımcının öykü öğelerini planlama, organize etme ve metne bütüncül biçimde yansıtma becerilerini geliştirdiğini düşündürmektedir. Toplu yoklama oturumları, uygulama sonrasında katılımcının kazandığı becerileri farklı zaman dilimlerinde sürdürüp sürdüremediğini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Toplu Yoklama 1 (Oturum 15–17) oturumlarında puanlar 17, 15 ve 16 düzeyinde kaydedilmiştir. Benzer biçimde Toplu Yoklama 2 (Oturum 27–29) oturumlarında 16, 17 ve 18 puanlarına ulaşılmış, bu sayede öykü öğelerinin farklı bağlamlarda da işlevsel şekilde kullanılabildiği gözlenmiştir. Toplu Yoklama 3 (Oturum 41–43) aşamasında ise puanların 14, 13 ve 15 düzeylerinde olduğu görülmüştür. Her ne kadar önceki toplu yoklamalara kıyasla bir miktar gerileme olsa da başlangıç aşamasına kıyasla ciddi bir gelişim korunduğu dikkati çekmektedir. Üstün zekalı bireylerde yazma performansının dönemsel olarak dalgalanmalar gösterebilmesi, ancak genel ilerleme eğiliminin korunması, uygulamada kullanılan yöntemlerin kalıcılığına işaret etmektedir. İzleme oturumları (Oturum 44–46) sonrasında katılımcının öykü öğeleri kullanım puanlarının 15, 12 ve 16 olarak kaydedildiği görülmüştür. Zaman zaman 12 gibi bir değere gerileme yaşanmışsa da başlangıç düzeyine oranla önemli bir gelişimin sürdüğü tespit edilmiştir. Bu bulgu, uygulama süreci ile edinilen yazma stratejilerinin belirli bir süreklilik kazandığını ve katılımcının öykü öğelerini büyük ölçüde içselleştirdiğini göstermektedir. Sonuç olarak, ÜZ Katılımcı 1'in hem "Mavi Taçlı Kart" hem de "Kırmızı Taçlı Kart" uygulamalarında sağladığı belirgin yükseliş ve sonrasında gerçekleştirilen toplu

yoklama ile izleme oturumlarında nispeten istikrarlı bir düzeye ulaşması, üstün zekalı öğrencilerin uygun ve sistemli yöntemlerle desteklenmesi hâlinde yazılı anlatım becerilerinde anlamlı ve kalıcı gelişmeler sağlanabileceğine işaret etmektedir.

ÜZ Katılımcı 2'nin öykü öğeleri kullanım düzeyi, araştırmanın farklı aşamalarında (başlangıç, uygulama, toplu yoklama ve izleme oturumları) Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği aracılığıyla sistematik biçimde incelenmiştir. Başlangıç aşamasında (Oturum 1–5) katılımcının öykü öğeleri puanları sırasıyla 6, 7, 5, 5 ve 6 olarak belirlenmiştir. Bu veriler, katılımcının öykü öğelerine ilişkin temel farkındalığının mevcut olduğunu, ancak anlatı yapısı ve bütünlüğünün henüz tam olarak oturmadığını göstermektedir. Destekleyici materyal kullanılmaması, katılımcının doğal yazma becerilerinin temel bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Uygulama aşamasına geçilmeden önce, ilk toplu yoklama oturumları (Oturum 15–17) gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlarda katılımcının öykü öğeleri puanları 5, 6 ve 5 olarak kaydedilmiştir. Elde edilen bu değerler, müdahale öncesi dönemde performansta belirli bir istikrarın mevcut olduğunu, ancak ilerleme potansiyelinin destekleyici müdahalelerle artırılabilmesini ortaya koymaktadır. Uygulama aşamasında ise yapılandırılmış müdahaleler devreye sokulmuştur. Mavi Taçlı Kart uygulamasının yer aldığı Oturum 18–22'de katılımcı, öykü öğeleri puanlarını sırasıyla 7, 11, 10, 9 ve 13 seviyelerine yükseltmiştir. Bu artış, öykü öğelerinin daha etkin kullanılmaya başlandığını ve anlatım bütünlüğünün sağlanmasında önemli gelişmeler kaydedildiğini göstermektedir. Uygulamanın ikinci bölümünde, Kırmızı Taçlı Kart'ın kullanıldığı Oturum 23–26'da ise puanlar 12, 16, 15 ve 16 olarak belirlenmiştir. Bu aşamada, anlatı derinliğinde ve yapılandırmada ileri düzey iyileşmeler gözlemlenmiş, katılımcının bilişsel ve yaratıcı potansiyelinin öne çıktığı saptanmıştır.

Uygulama sonrasında gerçekleştirilen ikinci toplu yoklama oturumları (Oturum 27–29) sonucunda katılımcının öykü öğeleri puanları 15, 16 ve 17 olarak kaydedilmiştir. Bu veriler, uygulama sürecinde edinilen becerilerin farklı bağlamlarda da sürdürülebilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca, üçüncü toplu yoklama oturumları (Oturum 41–43) sırasında elde edilen puanlar 16, 14 ve 15 olarak belirlenmiştir; bu sonuçlar, uygulama sonrasında performansta gözlemlenen hafif dalgalanmalara rağmen genel gelişimin korunduğunu ortaya koymaktadır. Son olarak, izleme oturumlarında (Oturum 44–46) katılımcının öykü öğeleri puanları 13, 14 ve 13 olarak belirlenmiştir. Bu veriler, müdahale sürecinden sonra elde edilen kazanımların zamanla bir miktar gerileme göstermesine rağmen, başlangıç düzeyine kıyasla anlamlı bir gelişimin sürdüğünü göstermektedir. Genel olarak, üstün zekalı birey olarak

değerlendirilen ÜZ Katılımcı 2'nin yazılı anlatım becerilerinde, yapılandırılmış müdahalelerle desteklenen öykü öğeleri kullanımının, anlatı bütünlüğü ve yaratıcı ifade becerilerinde kalıcı ilerlemelere yol açabileceği anlaşılmaktadır.

ÜZ Katılımcı 3'ün öykü öğeleri kullanım düzeyi, araştırmanın farklı aşamalarında (başlangıç, uygulama, toplu yoklama ve izleme oturumları) Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği aracılığıyla sistemli biçimde değerlendirilmiştir. Başlangıç düzeyinde (Oturum 1–5) katılımcının öykü öğeleri puanları sırasıyla 7, 8, 8, 6 ve 6 olarak kaydedilmiştir. Bu veriler, öykü öğelerinin bazı temel unsurlarının fark edildiğini ancak anlatı bütünlüğü, karakter ve olay örgüsü gibi alanlarda hâlâ geliştirilmesi gereken noktaların bulunduğunu göstermektedir. Başlangıç aşamasında herhangi bir destek materyali (örneğin kart ya da dijital araç) kullanılmadığından, elde edilen puanlar katılımcının doğal yazma beceri düzeyine ilişkin önemli bir gösterge niteliğindedir. Uygulama sürecine geçilmeden önce gerçekleştirilen ilk toplu yoklama oturumlarında (Oturum 15–17) katılımcının puanları 7, 7 ve 6 düzeyinde seyretmiştir. Bu değerler, başlangıç aşamasında gözlemlenen performansın büyük ölçüde korunduğunu ancak belirgin bir ilerlemenin kaydedilmediğini ortaya koymaktadır. İkinci toplu yoklama oturumlarında (Oturum 27–29) ise puanlar 6, 7 ve 7 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar da, katılımcının yapılandırılmamış yazma sürecinde belirli bir temel düzeyi korumakla birlikte, daha ileri düzey anlatım becerilerini sergilemede sınırlı kaldığını düşündürmektedir. Uygulama aşaması, Mavi Taçlı Kart ve Kırmızı Taçlı Kart olmak üzere iki alt müdahaleyi içermektedir. İlk olarak Mavi Taçlı Kart (Oturum 30–33) uygulaması devreye sokulmuş ve katılımcının öykü öğeleri puanları 9, 12, 10 ve 13 şeklinde yükseliş göstermiştir. Bu artış, katılımcının öykü öğelerini daha düzenli biçimde kullanmaya başladığını, olay örgüsü ve karakter oluşturma gibi temel anlatı unsurlarını bütüncül bir yapıda metne aktarabildiğini göstermektedir. Bunu izleyen Kırmızı Taçlı Kart uygulamasında (Oturum 34–40) yazma puanları 14, 15, 13, 17, 18, 17 ve 17 seviyelerine ulaşmıştır. Bu veriler, katılımcının öykü kurgusunu daha da derinleştirdiğini ve özellikle karakterlerin içsel çatışmaları, olayların mantıksal akışı gibi ileri düzey bileşenleri etkili biçimde kullanabildiğini göstermektedir. Mavi Taçlı Kart aşamasında edinilen stratejilerin Kırmızı Taçlı Kart ile daha da pekiştirildiği söylenebilir. Üçüncü toplu yoklama (Oturum 41–43) oturumlarında elde edilen 17, 18 ve 18 puanları, uygulamada kazanılan becerilerin farklı zaman dilimlerinde de büyük ölçüde korunduğuna işaret etmektedir. Yüksek seyreden bu puanlar, katılımcının yazma sürecinde tutarlı bir gelişme çizgisi izlediğini ve öykü öğelerini bütüncül biçimde kullanabilme becerisini sürdürdüğünü

göstermektedir. İzleme oturumlarında (Oturum 44–46) ise öykü öğeleri puanları 17, 16 ve 17 olarak kaydedilmiştir. Her ne kadar zaman zaman küçük dalgalanmalar olsa da bu değerler, katılımcının başlangıç düzeyine kıyasla önemli bir gelişim gösterdiğini ve uygulama sürecinde kazandığı anlatı becerilerini büyük ölçüde koruduğunu ortaya koymaktadır. Genel olarak, ÜZ Katılımcı 3'ün hem Mavi Taçlı Kart hem de Kırmızı Taçlı Kart uygulamalarındaki artış ve sonrasında gerçekleştirilen toplu yoklama ile izleme oturumlarında elde ettiği istikrarlı performans, üstün zekalı bireylerin sistemli ve yapılandırılmış müdahalelerle desteklenmesi hâlinde yazılı anlatım becerilerinde anlamlı ve kalıcı gelişmeler sağlayabileceğine işaret etmektedir.

#### ***4.2.2.1. Katılımcılar Arası Karşılaştırma***

Üstün zekalı bireylerden oluşan üç katılımcının öykü öğeleri kullanım düzeyleri, araştırmanın farklı aşamalarında sistematik olarak değerlendirilmiş ve her birinin yazılı anlatım becerilerindeki gelişim süreci ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Katılımcılar arasında karşılaştırmalı bir analiz yapıldığında hem başlangıç düzeyleri hem de uygulama sonrasında ulaşılan gelişim düzeyleri bakımından bazı benzerlikler ve farklılıklar dikkat çekmektedir.

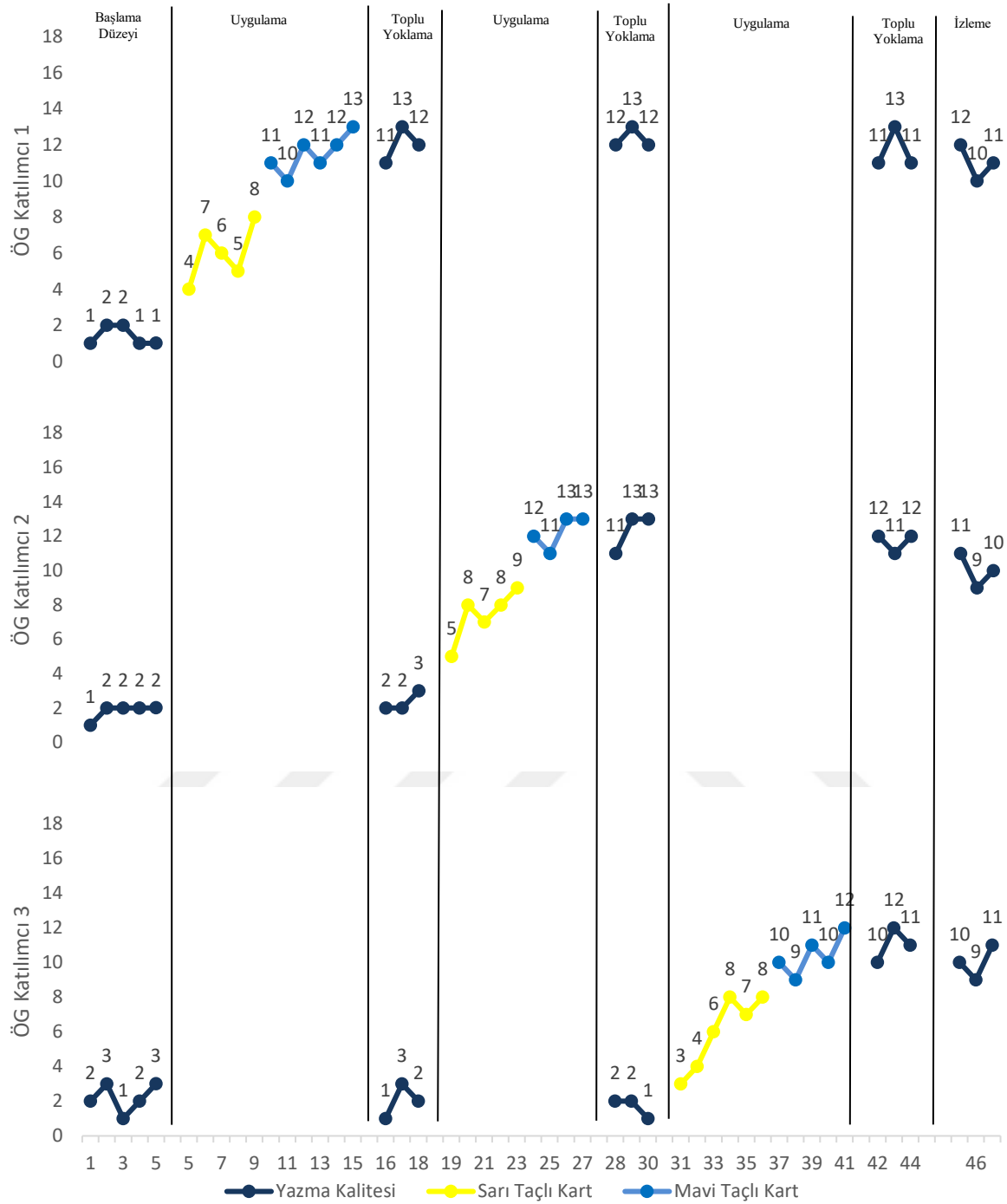
Başlangıç aşamasında, ÜZ Katılımcı 1'in puanları 4–6 aralığında değişmiş, temel öykü öğelerini kısmen kullanabildiği ancak anlatım bütünlüğünde yetersizlikler olduğu gözlemlenmiştir. ÜZ Katılımcı 2'nin puanları ise 5–7 arasında değişmiş, bu da temel farkındalığın mevcut olduğunu ancak yapısal anlatım becerilerinin gelişime açık olduğunu göstermiştir. ÜZ Katılımcı 3 ise 6–8 puan aralığıyla diğer katılımcılardan biraz daha yüksek bir başlangıç performansı sergilemiş, ancak zaman zaman puanlarında düşüş gözlemlenmiştir. Genel olarak, Katılımcı 3 başlangıçta daha dengeli bir performans sergilerken, Katılımcı 1 ve 2'de daha dalgalı ama benzer bir temel düzey dikkat çekmiştir.

Tüm katılımcılarda hem Mavi Taçlı Kart hem de Kırmızı Taçlı Kart müdahaleleri, öykü öğeleri kullanımında anlamlı artışlara neden olmuştur. Katılımcı 1'in puanları Mavi Taçlı Kart aşamasında 8–12, Kırmızı Taçlı Kart aşamasında ise 11–17 aralığına ulaşmıştır. Katılımcı 2, Mavi Taçlı Kart uygulamasında 7–13, Kırmızı Taçlı Kart sürecinde ise 12–16 puanlarına ulaşarak önemli bir gelişim göstermiştir. Katılımcı 3, Mavi Taçlı Kart uygulamasında 9–13, Kırmızı Taçlı Kart sürecinde ise en yüksek artışı göstererek 14–18 aralığında istikrarlı ve yüksek bir performans sergilemiştir. Bu sonuçlar, Katılımcı 3'ün

müdahale sürecinden en fazla fayda sağlayan katılımcı olduğunu, Katılımcı 1 ve 2'nin ise benzer düzeylerde, fakat daha dalgalı bir gelişim çizgisi izlediğini göstermektedir.

Uygulama sonrası gerçekleştirilen toplu yoklama oturumları, tüm katılımcıların kazandıkları becerileri sürdürebildiklerini ortaya koymuştur. Katılımcı 1, ilk iki toplu yoklamada 15–18 arasında puanlar alırken, üçüncü toplu yoklamada 13–15 aralığına düşse de genel gelişimini korumuştur. Katılımcı 2'nin toplu yoklama puanları 15–17 arasında seyrederken, üçüncü yoklamada 14–15'e düşmüş; buna rağmen başlangıca kıyasla belirgin bir gelişim göstermeye devam etmiştir. Katılımcı 3 ise toplu yoklamalarda en yüksek ve istikrarlı puanları alarak (17–18 aralığı) öykü öğeleri kullanımında kalıcılık açısından en güçlü katılımcı olmuştur.

İzleme oturumlarında, her üç katılımcının da uygulama sürecinde kazandığı becerileri büyük ölçüde koruduğu gözlemlenmiştir. Katılımcı 1'in puanları 12–16 aralığında, Katılımcı 2'nin puanları 13–14 aralığında, Katılımcı 3'ün puanları ise 16–17 düzeyinde seyretnmiştir. Bu sonuçlar, uygulama sonrasında zaman içinde yaşanan hafif dalgalanmalara rağmen tüm katılımcılarda anlamlı ve kalıcı bir gelişimin sürdüğünü ortaya koymaktadır. Karşılaştırmalı olarak değerlendirildiğinde, ÜZ Katılımcı 3, hem başlangıç düzeyinde görece güçlü bir yazma temeline sahip olması hem de müdahale sürecinden sonra en yüksek ve istikrarlı gelişimi göstermesi bakımından öne çıkmaktadır. ÜZ Katılımcı 1, uygulama sonrasında dikkat çekici bir gelişim göstermiş ve bu gelişimi büyük ölçüde korumuştur. ÜZ Katılımcı 2 ise daha düşük bir başlangıç düzeyine sahip olmasına rağmen, özellikle uygulama sürecinde kaydettiği ilerlemeyle anlatım becerilerini geliştirmiştir. Tüm bu bulgular, üstün zekâlı bireylerin yapılandırılmış ve sistematik müdahaleler yoluyla yazılı anlatım becerilerinde anlamlı ve kalıcı gelişmeler sağlayabileceklerini ortaya koymaktadır.



Şekil 42. Öğrenme güçlüğü olan katılımcılara ilişkin öykü öğeleri grafiği

ÖG Katılımcı 1'in öykü öğeleri kullanım düzeyi, araştırmanın farklı aşamalarında (başlangıç, uygulama, toplu yoklama ve izleme oturumları) Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği aracılığıyla sistemli biçimde değerlendirilmiştir. Başlangıç aşamasında (Oturum 1–5) katılımcının öykü öğeleri puanları sırasıyla 1, 2, 2, 1 ve 1 olarak kaydedilmiştir. Bu veriler, öykü öğelerinin farkındalığının son derece sınırlı olduğunu ve

anlatı kurgusunun bütüncül biçimde oluşturulmasında belirgin eksiklikler bulunduğunu düşündürmektedir. Başlangıç aşamasında herhangi bir destek materyalinin kullanılmaması, elde edilen puanları katılımcının doğal yazma becerisi açısından önemli bir temel gösterge hâline getirmektedir. Uygulama süreci iki alt müdahaleyi içermektedir. İlk müdahale, “Sarı Taçlı Kart” uygulamasıdır (Oturum 5–9). Bu dönemde öykü öğeleri puanları 4, 7, 6, 5 ve 8 düzeyinde seyretmiştir. Başlangıç düzeyine kıyasla gözlemlenen bu artış, öykü öğelerinin (karakter, mekân, olay örgüsü vb.) daha sistemli biçimde kullanıldığını ve anlatının akışında belirgin bir iyileşme sağlandığını göstermektedir. Özellikle karakter ve olay tanıtımında daha tutarlı bir yapı ortaya çıktığı, ancak anlatı derinliği ve çözümleme bölümlerinde hâlâ ek gelişime ihtiyaç duyulduğu gözlenmiştir. İkinci müdahale aşaması, “Mavi Taçlı Kart” uygulamasını kapsamaktadır (Oturum 10–15). Bu oturumlarda katılımcının öykü öğeleri puanları sırasıyla 11, 10, 12, 11, 12 ve 13 olarak kaydedilmiştir. Bu yükseliş, öykü öğelerinin daha bütüncül ve işlevsel biçimde kullanıldığını, karakterlerin eylem ve duygularının daha net bir şekilde metinlere yansıtıldığını düşündürmektedir. Ayrıca, olay örgüsü içinde mantıksal geçişlerin belirginleştiği, metinlerde giriş-gelişme-sonuç kurgusunun daha tutarlı biçimde oluşturulduğu görülmüştür. Bu bulgular, öğrenme güçlüğü olan bireylerin, doğru yapılandırılmış öğretim materyalleri ve aşamalı uygulamalarla yazılı anlatım becerilerini anlamlı ölçüde geliştirebileceklerini desteklemektedir. Uygulama sonrasında gerçekleştirilen toplu yoklama oturumları, kazanılan becerilerin farklı zaman aralıklarında da korunup korunmadığını incelemeye yöneliktir. İlk toplu yoklama (Oturum 16–18) verilerine göre puanlar 11, 13 ve 12 şeklinde kaydedilmiştir. İkinci toplu yoklama (Oturum 28–30) puanları ise 12, 13 ve 12 düzeyinde seyretmiştir. Her iki yoklama grubunda da, uygulama aşamasında elde edilen kazanımların büyük oranda sürdürülebildiği ve yalnızca küçük dalgalanmaların yaşandığı görülmektedir. Bu durum, katılımcının yeni yazma stratejilerini kalıcı hâle getirebildiğine ve farklı zaman dilimlerinde de uygulayabildiğine işaret etmektedir. Üçüncü toplu yoklama (Oturum 42–44) sırasında elde edilen puanlar 11, 13 ve 11 olarak belirlenmiştir. Önceki yoklamalara kıyasla kısmen gerileme gözlense de başlangıç düzeyiyle karşılaştırıldığında kayda değer bir gelişimin korunduğu anlaşılmaktadır. Son olarak, izleme oturumları (Oturum 45–47) 12, 10 ve 11 puanlarıyla sonuçlanmıştır. Bu değerler, uygulama sürecinden belli bir süre geçmesine rağmen katılımcının yazılı anlatım becerilerinde başlangıçtaki performansa kıyasla anlamlı bir ilerleme düzeyinin devam ettiğini göstermektedir. Genel olarak, ÖG Katılımcı 1’in hem “Sarı Taçlı Kart” hem de “Mavi Taçlı Kart” uygulamalarında sergilediği belirgin yükseliş, sonrasında gerçekleştirilen toplu yoklama ile izleme oturumlarında elde edilen istikrarlı ya

da kısmen dalgalı ancak yüksek performans, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öykü yazma becerilerinde uygun ve yapılandırılmış yöntemlerle sürdürülebilir gelişmeler sağlanabileceğini ortaya koymaktadır.

ÖG Katılımcı 2'nin öykü öğeleri kullanım düzeyi, araştırmanın farklı aşamalarında (başlangıç, uygulama, toplu yoklama ve izleme oturumları) Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği aracılığıyla sistemli biçimde değerlendirilmiştir. Başlangıç aşamasında (Oturum 1–5) katılımcının öykü öğeleri puanları sırasıyla 1, 2, 2, 2 ve 2 olarak kaydedilmiştir. Bu veriler, öykü öğelerinin farkındalığının oldukça sınırlı olduğunu ve anlatının yapılandırılmasında belirgin eksiklikler bulunduğunu düşündürmektedir. Katılımcının bu dönemde herhangi bir destek materyaliyle yönlendirilmemesi, elde edilen puanların doğal yazma becerisi düzeyine ilişkin temel bir gösterge niteliğinde değerlendirilmesini sağlamaktadır. Uygulama süreci öncesinde gerçekleştirilen ilk toplu yoklama oturumları (Oturum 16–18) sonucunda elde edilen puanlar sırasıyla 2, 2 ve 3 olarak belirlenmiştir. Bu puanlar, başlangıç düzeyine oldukça yakın bir seyir izlemekte olup katılımcının yapılandırılmış müdahale öncesinde yazılı anlatımında dikkate değer bir gelişim göstermediğini ortaya koymaktadır. Uygulama süreci iki alt müdahaleyi içermektedir. İlk müdahale, “Sarı Taçlı Kart” uygulamasıdır (Oturum 19–23). Bu oturumlarda katılımcının öykü öğeleri puanları sırasıyla 5, 8, 7, 8 ve 9 düzeyinde kaydedilmiştir. Başlangıç düzeyine kıyasla gözlemlenen bu belirgin artış, öykü öğelerinin (karakter, mekân, olay örgüsü vb.) daha sistemli biçimde kullanıldığını ve anlatı kurgusunda yapısal bir gelişme sağlandığını göstermektedir. Özellikle karakter ve olay tanıtımı gibi temel öğelerin daha tutarlı biçimde oluşturulduğu, metinlerde anlatı sırasının daha açık hale geldiği gözlenmiştir. İkinci müdahale aşaması, “Mavi Taçlı Kart” uygulamasını kapsamaktadır (Oturum 24–27). Bu süreçte elde edilen öykü öğeleri puanları 12, 11, 13 ve 13 olarak kaydedilmiştir. Bu yükseliş, öykü öğelerinin daha bütüncül ve işlevsel biçimde yazıya aktarıldığını, karakterlerin davranış ve duygularının daha net bir şekilde metinlere yansıtıldığını düşündürmektedir. Ayrıca olay örgüsü içinde nedensel bağların kurulabildiği, giriş-gelişme-sonuç yapısının daha açık ve tutarlı biçimde yer aldığı yazılar üretilmiştir. Bu bulgular, öğrenme güçlüğü olan bireylerin yapılandırılmış görsel destekler ve uygulamalı etkinliklerle yazılı anlatım becerilerini anlamlı biçimde geliştirebileceğini ortaya koymaktadır. Uygulama sonrasında gerçekleştirilen ikinci toplu yoklama oturumları (Oturum 28–30) sonucunda elde edilen puanlar 11, 13 ve 13 olarak belirlenmiştir. Bu değerler, uygulama sürecinde kazanılan becerilerin bağımsız yazma ortamına aktarıldığını

ve sürdürülebilirliğin büyük oranda sağlandığını göstermektedir. Yazılı anlatımda yapısal bütünlüğün korunduğu ve öykü öğelerinin aktif biçimde kullanılmaya devam edildiği görülmektedir. Üçüncü toplu yoklama oturumları (Oturum 42–44) 12, 11 ve 12 puanlarıyla sonuçlanmıştır. Önceki oturumlara kıyasla kısmen dalgalanmalar gözlene de başlangıç düzeyi ile karşılaştırıldığında belirgin bir gelişimin korunduğu anlaşılmaktadır. Katılımcının kazanımlarını farklı zaman dilimlerinde de sürdürebildiği ve yeni yazma stratejilerini içselleştirdiği söylenebilir. İzleme oturumları (Oturum 45–47) ise sırasıyla 11, 9 ve 10 puanlarıyla tamamlanmıştır. Bu oturumlarda zaman zaman puan düşüşleri yaşansa da uygulama sonrasındaki kazanımların önemli ölçüde korunduğu ve katılımcının yazılı anlatım becerilerinde başlangıç düzeyine kıyasla anlamlı bir gelişim sergilemeye devam ettiği belirlenmiştir. Genel olarak, ÖG Katılımcı 2’nin hem “Sarı Taçlı Kart” hem de “Mavi Taçlı Kart” uygulamaları sonucunda kaydettiği belirgin yükseliş, ardından gelen toplu yoklama ve izleme oturumlarında elde edilen istikrarlı performansla birlikte değerlendirildiğinde, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öykü yazma becerilerinde yapılandırılmış ve görsel temelli desteklerle sürdürülebilir gelişmeler sağlanabileceğini ortaya koymaktadır.

ÖG Katılımcı 3’ün öykü öğeleri kullanım düzeyi, araştırmanın farklı aşamalarında (başlangıç, uygulama, toplu yoklama ve izleme oturumları) Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği aracılığıyla sistemli biçimde değerlendirilmiştir. Başlangıç düzeyinde (Oturum 1–5) katılımcının öykü öğeleri puanları sırasıyla 2, 3, 1, 2 ve 3 olarak kaydedilmiştir. Bu puanlar, öykü öğelerine dair farkındalığın sınırlı düzeyde olduğunu, anlatının bütüncül yapı taşlarının yeterince etkili biçimde oluşturulmadığını göstermektedir. Bu aşamada herhangi bir yapılandırılmış destek sunulmaması, elde edilen puanların katılımcının doğal yazma beceri düzeyine ilişkin temel bir gösterge niteliği taşımasını sağlamaktadır. Uygulama öncesinde gerçekleştirilen ilk toplu yoklama oturumları (Oturum 16–18) sırasıyla 1, 3 ve 2 puanlarıyla sonuçlanmıştır. Bu veriler, başlangıç düzeyiyle benzerlik göstermekte olup, yapılandırılmış bir müdahale olmaksızın anlamlı bir gelişim yaşanmadığını düşündürmektedir. Ardından uygulama öncesi ikinci bir değerlendirme olarak kabul edilebilecek 28–30. oturumlarda kaydedilen öykü öğeleri puanları 2, 2 ve 1 şeklinde seyretmiş, bu da katılımcının yazılı anlatım becerilerinde süreklilik arz eden bir gelişim sağlayamadığını ortaya koymuştur. Uygulama süreci iki farklı destek materyali üzerinden yapılandırılmıştır. İlk olarak Sarı Taçlı Kart ile yürütülen müdahale aşamasında (Oturum 31–36), katılımcının öykü öğeleri puanları sırasıyla 3, 4, 6,

8, 7 ve 8 olarak kaydedilmiştir. Bu veriler, öykü öğelerinin daha bilinçli biçimde kullanıldığını ve anlatılarda olay örgüsü, karakter ve mekân gibi temel unsurların daha belirgin bir şekilde yer almaya başladığını göstermektedir. Sarı Taçlı Kart uygulaması, özellikle anlatının iskeletini oluşturan bileşenleri görünür kılma açısından önemli katkılar sunmuştur. İkinci uygulama aşaması, Mavi Taçlı Kart desteğiyle gerçekleştirilmiştir (Oturum 37–41). Bu oturumlarda elde edilen öykü öğeleri puanları 10, 9, 11, 10 ve 12 düzeyinde seyretmiştir. Bu artış, anlatı bütünlüğünün sağlandığını, karakterlerin eylemlerinin olaylarla mantıklı bir ilişki içinde sunulduğunu ve öyküye özgü yapısal özelliklerin yerli yerinde kullanıldığını göstermektedir. Katılımcının metinlerinde giriş-gelişme-sonuç düzeninin daha açık biçimde yer alması, Mavi Taçlı Kart uygulamasının anlatı organizasyonu üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Uygulama sonrasında gerçekleştirilen toplu yoklama oturumları (Oturum 42–44), 10, 12 ve 11 puanlarıyla tamamlanmıştır. Bu sonuçlar, uygulama aşamasında kazanılan becerilerin büyük ölçüde sürdürülebildiğini, yalnızca sınırlı düzeyde dalgalanmaların gözlemlendiğini göstermektedir. Öykü öğelerindeki bu istikrar, öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin yapılandırılmış öğrenme materyalleriyle geliştirilen becerileri belirli bir süre boyunca devam ettirebildiğini göstermesi açısından önemlidir. İzleme oturumlarında (Oturum 45–47) ise öykü öğeleri puanları sırasıyla 10, 9 ve 11 olarak kaydedilmiştir. Bu değerler, zaman içinde kısmi gerilemeler görülse de uygulama sürecinde elde edilen kazanımların büyük ölçüde korunabildiğini ve yazılı anlatım performansının başlangıç düzeyine kıyasla anlamlı bir gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Genel olarak, ÖG Katılımcı 3'ün hem “Sarı Taçlı Kart” hem de “Mavi Taçlı Kart” uygulamalarında elde ettiği gelişim, uygulama sonrasındaki toplu yoklama ve izleme oturumlarında da büyük oranda sürdürülmüştür. Bu bulgular, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öykü yazma becerilerinin uygun, görsel destekli ve yapılandırılmış yöntemlerle desteklenmesi hâlinde sürdürülebilir gelişmeler gösterebileceğini ortaya koymaktadır.

#### **4.2.2.2. Katılımcılar Arası Karşılaştırma**

Öğrenme güçlüğü (ÖG) olan üç katılımcının öykü öğeleri kullanım düzeyleri, araştırmanın başlangıç, uygulama, toplu yoklama ve izleme aşamalarında sistematik olarak değerlendirilmiş ve gelişim çizgileri ayrıntılı biçimde analiz edilmiştir. Katılımcıların bireysel gelişim seyirleri kadar, yapılandırılmış öğretim materyallerinin etkileri ve

kazanımların kalıcılığı açısından karşılaştırmalı değerlendirme yapılması, müdahale programlarının etkinliğini anlamlandırma açısından önem taşımaktadır.

Tüm katılımcılar başlangıç aşamasında düşük puanlar almıştır. ÖG Katılımcı 1'in puanları 1–2 arasında, Katılımcı 2'nin 1–2 aralığında ve Katılımcı 3'ün ise 1–3 arasında seyretmiştir. Bu veriler, tüm katılımcıların öykü öğelerine dair farkındalığının sınırlı olduğunu ve doğal yazma becerilerinde belirgin zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. Katılımcı 3'ün zaman zaman 3 puana ulaşması, çok sınırlı da olsa diğer iki katılımcıya göre nispeten biraz daha farkındalıklı bir başlangıç sergilediğini göstermektedir.

Uygulama aşamasında her üç katılımcıya da sırasıyla “Sarı Taçlı Kart” ve “Mavi Taçlı Kart” müdahaleleri uygulanmış ve tümünde belirgin bir gelişim kaydedilmiştir. Katılımcı 1, Sarı Taçlı Kart sürecinde 4–8, Mavi Taçlı Kart sürecinde 10–13 puanlara ulaşarak düzenli bir ilerleme göstermiştir. Katılımcı 2, Sarı Taçlı Kart aşamasında 5–9, Mavi Taçlı Kart sürecinde 11–13 puan aralığına yükselmiştir. Katılımcı 3 ise Sarı Taçlı Kart döneminde 3–8, Mavi Taçlı Kart uygulamasında 9–12 aralığında gelişim göstermiştir. Bu veriler doğrultusunda, en yüksek gelişim Katılımcı 1'de gözlemlenirken, Katılımcı 2 de benzer düzeyde ve istikrarlı bir ilerleme kaydetmiştir. Katılımcı 3'ün ise Sarı Taçlı Kart dönemindeki başlangıç puanları daha düşük olmasına rağmen, Mavi Taçlı Kart aşamasında kayda değer bir ivme kazandığı görülmektedir.

Katılımcıların uygulama sonrasındaki yazma becerilerini koruyup koruyamadıkları, toplu yoklama oturumlarıyla takip edilmiştir. Katılımcı 1'in puanları 11–13 aralığında sabitlenmiş, kazanımların büyük oranda korunduğu görülmüştür. Katılımcı 2'nin puanları da 11–13 arasında kalmış, bu da uygulama sonrası kazanımların istikrarlı biçimde sürdürülebildiğini göstermektedir. Katılımcı 3 ise toplu yoklama oturumlarında 10–12 puan aralığında performans sergilemiş, uygulama sürecinde edindiği becerileri büyük ölçüde muhafaza etmiştir. Üç katılımcı arasında toplu yoklama verileri açısından anlamlı bir fark bulunmamakta, her biri benzer düzeyde başarı göstermektedir.

İzleme oturumlarında, uygulamadan belli bir süre sonra katılımcıların yazılı anlatım becerilerini ne ölçüde sürdürebildikleri gözlemlenmiştir. Katılımcı 1'in puanları 10–12, Katılımcı 2'nin puanları 9–11 ve Katılımcı 3'ün puanları 9–11 arasında değişmiştir. Her üç katılımcıda da hafif dalgalanmalar gözlemlense de başlangıç düzeyleriyle karşılaştırıldığında önemli gelişimlerin sürdüğü anlaşılmaktadır. İzleme oturumları, tüm katılımcıların yeni stratejileri büyük ölçüde içselleştirdiklerini ve yazma süreçlerine kalıcı olarak entegre edebildiklerini göstermektedir.

Karşılaştırmalı olarak değerlendirildiğinde, ÖG Katılımcı 1 uygulama ve sonrasında elde ettiği gelişim açısından öne çıkmaktadır. ÖG Katılımcı 2 ise başlangıç düzeyine yakın bir performansla başlamış olmasına rağmen, özellikle Mavi Taçlı Kart uygulamasıyla güçlü bir ilerleme sergilemiştir. ÖG Katılımcı 3, başlangıç aşamasında en düşük düzeyde başlayan katılımcı olarak, uygulama aşamalarında önemli kazanımlar elde etmiş ve yazılı anlatımında belirgin iyileşmeler göstermiştir. Her üç katılımcı için de yapılandırılmış, görsel destekli öğretim materyallerinin yazma becerileri üzerinde anlamlı ve kalıcı etkiler yarattığı söylenebilir. Bu durum, öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin uygun stratejilerle desteklendiğinde sürdürülebilir anlatım becerileri geliştirebileceğini güçlü biçimde ortaya koymaktadır.

### 4.3. Sosyal Geçerlilik Bulguları

#### 4.3.1. Dijital Öykü Kartlarının Öğrenme Güçlüğü Çeken ve Üstün Zekalı Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

Dijital öykü kartları, yazma sürecinde öğrencilerin düşüncelerini organize etmelerine, yaratıcılıklarını ortaya koymalarına ve yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan yenilikçi bir araç olarak öne çıkmaktadır. Bu araç hem öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler hem de üstün zekalı öğrenciler için farklı ama tamamlayıcı avantajlar sunmaktadır. Aşağıdaki değerlendirme, her iki grubun deneyimlerini ve elde edilen gelişmeleri kapsamlı biçimde ortaya koymaktadır.

##### *Öğrenme Güçlüğü Çeken Öğrenciler*

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, yazma sürecinde yaşadıkları zorlukları aşmak için daha yapılandırılmış ve görsel destekli yaklaşımlara ihtiyaç duyarlar. Dijital öykü kartlarının bu öğrenci grubuna sağladığı başlıca faydalar şunlardır:

- *Yapılandırılmış Rehberlik:* Kartlar, “kim, nerede, ne yaptı” gibi yönlendirici sorularla yazma sürecini adım adım planlama imkânı sunar. Bu sistematik yaklaşım, öğrencilerin fikirlerini organize etmelerini kolaylaştırır ve yazının giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini belirginleştirir.

- *Görsel Destek ve Etkileşim:* Renkli ve dokunmatik ekran özellikleri, yazma sürecini oyunlaştırarak öğrencilerin dikkatini çekmekte ve sürece aktif katılımı artırmaktadır. Bu, yazıya başlamayı ve devam ettirmeyi cesaretlendirir.
- *Motivasyon ve Özgüven Artışı:* Dijital kartların sunduğu adım adım ilerleme, öğrencilerin yazma sürecinde neler yapacaklarını bilmelerine yardımcı olur. Böylece, daha önce yaşanan kafa karışıklığı ve yazma korkusu azalır; öğrenciler kendilerini daha başarılı hissetmeye başlar.

### *Üstün Zekalı Öğrenciler*

Üstün zekalı öğrenciler, yaratıcı ve analitik düşünme becerileriyle öne çıkarlar. Dijital öykü kartları bu öğrenciler için yaratıcılığı destekleyen ve yazılarını derinleştiren bir araç olarak önemli katkılar sağlar:

- *Zengin İçerik ve Yaratıcılık Desteği:* Kartların sunduğu detaylı sorular ve yönlendirmeler, öğrencilerin öyküde derin karakter analizleri yapmalarına ve olayları mantıklı bir şekilde yapılandırmalarına olanak tanır. Bu, öykülerin daha tutarlı, akıcı ve özgün olmasını sağlar.
- *Esnek Düşünce ve Farklı Kurgu Denemeleri:* Aynı kart seti ile her seferinde farklı bir öykü oluşturulabilmesi, üstün zekalı öğrencilerin çok yönlü düşünme becerilerini ortaya koymalarına ve yaratıcı potansiyellerini kullanmalarına imkân verir. Bu durum, onların yazma sürecine olan ilgisini sürekli kılar.
- *Derinlemesine İfade Yeteneği:* Kartlar, öğrencilerin sadece olayları değil, aynı zamanda karakterlerin iç dünyalarını ve duygusal derinliklerini de yansıtmalarını destekler. Bu, öykülerin duygusal ve anlamsal zenginliğini artırır.

### *Ortak Faydalar ve Sonuç*

Her iki öğrenci grubunda da dijital öykü kartlarının tekrar kullanılabilir olması, yazma sürecine olan ilgiyi ve motivasyonu artırmıştır. Yapılandırılmış rehberlik, görsel destek ve etkileşimli özellikler sayesinde:

- Öğrenciler, yazma sürecinde hangi adımları izlemeleri gerektiğini daha net kavramış,
- Fikirlerini organize etme ve yazıya dökme konusunda belirgin gelişmeler göstermiş,
- Yazılarını daha derli toplu, akıcı ve anlamlı bir şekilde ortaya koyabilmişlerdir.

Bu değerlendirme, dijital öykü kartlarının hem öğrenme güçlüğü yaşayan hem de üstün zekalı öğrenciler için etkili bir yazma destek aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Her iki grubun farklı ihtiyaçlarına yönelik sağladığı katkılar, uygulamanın kapsayıcı ve yenilikçi yapısının altını çizmektedir.

#### 4.3.1.1. Sosyal Geçerlilik Soruları, Temalar ve Öğrenci Alıntıları

##### 1. Dijital öykü kartlarıyla çalışmak senin için eğlenceli miydi? Neden?

**Tema:** Eğlenceli öğrenme – Yüksek motivasyon – Oyunlaştırma

ÜZ Katılımcı 2: "Her kart benim için bir resmin parçası gibiydi... hikâyeyi görselleştirerek anlatma fırsatı verdi."

ÖG Katılımcı 2: "Renkli kartlar dikkatimi çekti... Sürekli 'sırada ne olacak' diye düşündüğüm için sıkılmadım."

ÖG Katılımcı 1: "Kartlara dokunarak seçim yapmak oyun gibi geldi... eğlenirken öğrendiğimi hissettim."

##### 2. Bu kartlar sayesinde öykü yazarken kendini daha iyi ifade edebildiğini düşünüyor musun?

**Tema:** İfade becerilerinde gelişim – Yapılandırılmış destek

ÜZ Katılımcı 1: "Kafamda çok fazla fikir olurdu ama onları bir araya getirmekte zorlanırdım... kartlar sayesinde fikirlerimi sıraya koyabildim."

ÖG Katılımcı 3: "Cümle kurmak benim için zor ama kartlar bana 'şimdi ne yazmalıyım' sorusunu hatırlattı."

##### 3. Dijital kartların kullanımı kolay mıydı, yoksa zorlandığın yerler oldu mu?

**Tema:** Kullanıcı dostu yapı – Teknolojik erişilebilirlik – Öğrenmeye açıklık

ÜZ Katılımcı 3: "Kartları seçmek ve yerleştirmek kullanıcı dostuydu... sadece hangi fikri seçeceğime karar vermekte zorlandım."

ÖG Katılımcı 2: "Tablet dokununca tepki veriyordu, bu hoşuma gitti... bazı kartları anlamam zaman aldı ama öğrendim."

ÖG Katılımcı 3: "İlk başta biraz karıştırdım ama sonra sırayla gitmeyi öğrendim."

##### 4. Bu uygulamayı tekrar kullanmak ister misin? Neden?

**Tema:** Yazma alışkanlığı kazanımı – Süreklilik – Merak uyandırma

ÜZ Katılımcı 2: "Aynı kartları kullanarak bile farklı bir hikâye yazabildim... hikâye yazmanın tek bir yolu olmadığını gösterdi."

ÖG Katılımcı 1: "Yazı yazmak zor geliyordu ama artık hikâye oluşturmaya çalışmak hoşuma gidiyor."

ÜZ Katılımcı 1: "Hayal gücümü destekledi... her kullanımda yeni fikirler aklıma geldi."

##### 5. Dijital öykü kartları sana öykü oluştururken hangi konularda yardımcı oldu?

**Tema:** Olay sıralama – Karakter gelişimi – Yapı kazandırma

ÖG Katılımcı 2: "En çok olayları sıraya koymakta yardımcı oldu... hikâyem karışık oluyordu."

ÜZ Katılımcı 3: "Giriş ve sonuç bölümlerini daha etkili yazmamı sağladı... olayları sebep-sonuç ilişkisiyle anlatmaya başladım."

ÖG Katılımcı 1: "Karakterleri ve olayları düşünürken yardımcı oldu... artık giriş yapmayı ve bitirmeyi unutmuyorum."

##### 6. Sence bu kartlar olmadan yazdığın öykülerle, kartlarla yazdığın öyküler arasında fark var mıydı?

**Tema:** Akıcılık – Düzen – Detay zenginliği

ÜZ Katılımcı 1: "Kartlarla yazdığım öyküler daha derli toplu, mantıklı ve akıcı oldu."

ÖG Katılımcı 3: "Önceden kısa ve karışık yazıyordum... kartlarla daha uzun ve düzenli yazabildim."

ÜZ Katılımcı 2: "Kartlar olmadan yazdıklarım yüzeysel oluyordu... kartlarla karakterlerim daha gerçek gibiydi."

##### 7. Arkadaşlarına bu uygulamayı önerir misin? Neden önerirsin ya da önermezsin?

**Tema:** Yaygınlaştırılabilirlik – Öğrenme desteği – Sosyal öneri

ÖG Katılımcı 2: "Yazmayı zor bulanlar için çok iyi. Hem oyun gibi hem yazı yazmayı öğretiyor."

ÜZ Katılımcı 3: "Bu uygulama sadece yazı yazmak için değil, düşünmeyi öğrenmek için de güzel bir yol."

ÖG Katılımcı 1: "Yazmayı zor bulan arkadaşlarım bu uygulamayla kolayca yazabilir."

Şekil 43. Sosyal geçerlilik soruları, temalar ve öğrenci alıntıları



Şekil 44. Öğrenci görüşlerine ilişkin kelime bulutu

#### 4.3.2. Öğretmen Görüşleri

Bu araştırmada kullanılan dijital öykü kartlarının sosyal geçerliliğini değerlendirmek amacıyla, BİLSEM’de görev sınıf öğretmenleri ile özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Farklı öğrenci profilleriyle çalışan bu iki öğretmen grubunun deneyimleri, dijital öykü kartlarının hem üstün yetenekli öğrenciler hem de özel gereksinimli öğrenciler için sosyal açıdan anlamlı, işlevsel ve etkili bir yazma aracı olduğunu ortaya koymuştur.

### *BİLSEM Öğretmenlerinin Gözlemleri*

Üstün yetenekli öğrencilerle çalışan BİLSEM öğretmenleri, dijital öykü kartlarının öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini yapılandırmalarına, karakter derinliği oluşturmalarına ve alternatif kurgu denemeleri yapmalarına olanak sağladığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin “neden-sonuç” ilişkisi kurmada ve karakterlerin duygusal yönlerini geliştirmede belirgin gelişmeler gösterdiği belirtilmiştir. Görsel zenginliğin yazmaya ilgi duymayan öğrencilerde bile sürece aktif katılım sağladığı ve yazılı anlatı becerilerinde anlamlı ilerlemelere yol açtığı vurgulanmıştır.

Uygulamanın tablet üzerinden sunulması, BİLSEM öğrencilerinde yazma motivasyonunu artırmış; yazma süreci oyunlaştırılmış bir etkinlik olarak algılanmıştır. Öğrencilerin yazılarını özgürce planlayabildiği, karakterlere içsel motivasyon yükleyebildiği ve beş bölümden oluşan yapılandırılmış öyküler ortaya koyduğu gözlemlenmiştir. Bazı öğretmenler, öğrencilerin kartları yeterince özgür bulmadığını; bu nedenle “boş kart” veya “karışık kart” gibi seçeneklerin eklenmesinin yaratıcı süreci destekleyeceğini belirtmiştir.

### *Özel Eğitim Öğretmenlerinin Gözlemleri*

Öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve dil-anlatım zorluğu yaşayan öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenleri, dijital öykü kartlarının özellikle yazının yapılandırılması, olay sıralama ve fikir organize etme konularında yüksek katkı sağladığını belirtmişlerdir. Görsel destekli kartlar, bu öğrencilere ne yazacaklarına dair net ipuçları sunduğundan yazma süreci daha az stresli ve daha yönlendirici hale gelmiştir.

Özellikle yazmaya mesafeli duran, yazılı anlatımda özgüven eksikliği yaşayan öğrencilerin dijital öykü kartları sayesinde ilk kez tam anlamıyla bir öykü yazabildikleri ifade edilmiştir. Öğrencilerin “bir kart daha açmak” isteğiyle yazma sürecine dahil olmaları, uygulamanın motivasyon artırıcı yönünü ortaya koymaktadır. Kartların sesli yönergelerle desteklenmesi, yazılı anlatımda zorlanan öğrencilerin süreçte daha bağımsız ilerleyebilmesini sağlamıştır.

### *Ortak Bulgular ve Sonuç*

BİLSEM ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, dijital öykü kartlarının hem yüksek potansiyelli öğrenciler hem de özel gereksinimli öğrenciler için yüksek düzeyde sosyal geçerliliğe sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu araç sayesinde:

- Öğrencilerin yazma süreçlerine katılımı artmış,
- Yapılandırılmış yazılı ürünler oluşturulabilmiş,
- Karakter, mekân ve duygu betimlemelerinde gözle görülür gelişmeler yaşanmıştır.

Öğretmenler, uygulamanın farklı öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak uyarlanabilmesinin, onun çok yönlü ve kapsayıcı bir eğitim aracı olmasını sağladığını vurgulamışlardır. Geliştirme önerileri arasında; serbest içerik oluşturma modları, sesli okuma ve hikâye tamamlama bölümleri gibi farklılaştırma seçeneklerinin sunulması öne çıkmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, dijital öykü kartlarının öğrenci merkezli, esnek ve motive edici bir yazma aracı olarak sosyal açıdan anlamlı ve geçerli bir uygulama olduğu sonucuna varılmıştır.

#### Tema 1: Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi

**Soru:** Tablet uygulaması ile sunulan dijital öykü kartları öğrencilerinizin yazılı anlatım becerilerini nasıl etkiledi? Gözlemleriniz nelerdir?  
**Alıntılar:**

"Kartlar sayesinde olay örgüsü kurma, giriş-gelişme-sonuç yapısına bağlı kalma ve anlatımda tutarlılık sağlama gibi becerilerde belirgin gelişmeler gözlemledim." (BİLSEM Öğretmeni 1)  
"Öğrenciler öykülerine ilk kez beş bölümlük bir yapı kazandırabildiler; karakterlere içsel motivasyon eklediler." (BİLSEM Öğretmeni 2)  
"Başlangıçta sadece üç cümle yazabilen öğrencim, bir sayfalık öykü yazdı. Bu öyküde olaylar mantıklı ilerliyor ve duygular yer alıyordu." (Özel Eğitim Öğretmeni 1)

#### Tema 2: İlgili ve Katılım Düzeyi – Motive Edici Yönler

**Soru:** Öğrencilerinizin uygulamaya yönelik ilgisi ve katılım düzeyi nasıldı? Özellikle öğrenme güçlüğünü yaşayan öğrenciler için bu uygulamanın motive edici yönlerini nasıl değerlendirirsiniz?  
**Alıntılar:**

"Yazmayı çok sevmeyen öğrencilerim bile 'kartlara basarak hikâye oluşturmak' fikrine sıcak baktılar." (Özel Eğitim Öğretmeni 1)  
"Uygulama oyun gibi görüldüğü için yazma sürecine katılma isteği belirgin şekilde arttı. 'Bir kart daha açalım' diyen öğrenciler oldu." (Özel Eğitim Öğretmeni 2)  
"Tablet kullanımı klasik yazım araçlarına göre çok daha cazipti. Görselle tetiklenen yazma bu gruptaki çocuklar için oldukça motive ediciydi." (BİLSEM Öğretmeni 3)

#### Tema 3: Katkı Sağladığı Alanlar

**Soru:** Dijital öykü kartları, öğrencilerinizin hikâye oluşturma sürecinde hangi alanlarda (karakter oluşturma, olay sıralama, bütünlük sağlama vb.) en fazla katkı sağladı?  
**Alıntılar:**

"Karakter neden böyle davrandı gibi soruları daha sık sormaya ve buna yanıt aramaya başladılar." (BİLSEM Öğretmeni 1)  
"Karakter detaylandırma ve alternatif sonlar oluşturma konusunda çok güçlü etkiler gördüm." (BİLSEM Öğretmeni 2)  
"Olay sıralama ve neden-sonuç ilişkisi kurma konusunda net bir gelişim gözlemledim." (Özel Eğitim Öğretmeni 1)

#### Tema 4: Kullanım Kolaylığı – Avantaj ve Sınırlılıklar

**Soru:** Uygulamanın kullanım kolaylığı açısından öğretmen olarak siz ne tür avantajlar ve/veya sınırlılıklar deneyimlediniz?  
**Alıntılar:**

"Aryüz oldukça sade ve çocuk dostu. Okuma yazma becerileri düşük olan öğrencilerde ek görsel veya sesli yönerge ihtiyacı hissedilebilir." (Özel Eğitim Öğretmeni 1)  
"Bazı öğrenciler kartların kısıtlayıcı olduğunu düşündüler. Bu noktada 'serbest kart' seçeneğiyle öğrencinin kendi içeriğini oluşturtmasına imkân tanınmalı." (BİLSEM Öğretmeni 2)  
"Çok yaratıcı öğrenciler kartlara takılabiliyor; onlar için rastgele kart kombinasyonları sunulmalı." (BİLSEM Öğretmeni 3)

#### Tema 5: Gözlenen Performans Değişimi

**Soru:** Uygulama süreci boyunca öğrencilerinizin öykü yazma performanslarında gözle görülür bir değişim fark ettiniz mi? Varsa bu değişimi örneklerle açıklayabilir misiniz?  
**Alıntılar:**

"İlk yazılarında sadece olay akışı varken, son yazılarında içsel çatışmalar ve duygu geçişleri vardı." (BİLSEM Öğretmeni 1)  
"Bir öğrencim ilk kez hikâyesini tamamladı, karakterin yaşadığı olayları sıraya koydu ve bir sonuca ulaştı." (Özel Eğitim Öğretmeni 2)  
"Görselle anlatmayı tercih eden bir öğrencim, ilk kez içsel bir monolog yazdı." (BİLSEM Öğretmeni 3)

#### Tema 6: Uyarlanabilirlik

**Soru:** Dijital öykü kartlarının farklı düzeylerdeki öğrencilere (özellikle öğrenme güçlüğünü olan bireylere) göre uyarlanabilirliğini nasıl değerlendiriyorsunuz?  
**Alıntılar:**

"Farklı düzeyde kart setleri oluşturularak her öğrenciye göre farklılaştırma yapılabilir." (BİLSEM Öğretmeni 2)  
"Öğrenme güçlüğünü yaşayan öğrenciler için sadeleştirilmiş ama görsel açıdan güçlü versiyonlar hazırlanmalı." (BİLSEM Öğretmeni 3)  
"Okuma güçlüğünü yaşayan öğrenciler için kartlara seviye etiketleri eklenmesi uygun olur." (Özel Eğitim Öğretmeni 3)

#### Tema 7: Geliştirme Önerileri

**Soru:** Bu uygulamanın geliştirilmesi ya da eğitim ortamlarında daha etkili kullanılabilmesi için ne tür önerilerde bulunursunuz?  
**Alıntılar:**

"Kartlara sesli yönergeler, örnek öyküler veya kısa animasyonlar eklenebilir." (BİLSEM Öğretmeni 1)  
"Yarım bırakılmış hikâyeler ya da 'hikâyeyi sen tamamla' gibi bölümler eklenebilir." (BİLSEM Öğretmeni 2 / Özel Eğitim Öğretmeni 2)  
"Kartlar öğrencilerin kendi çizimleriyle eşleştirilebilir, yaratıcı işbirliği modları geliştirilebilir." (BİLSEM Öğretmeni 3)  
"Sesli anlatım, okuma güçlüğünü yaşayan öğrenciler için çok yararlı olur." (Özel Eğitim Öğretmeni 3)

### Şekil 45. Öğretmen alıntıları



## BÖLÜM V

### TARTIŞMA

Öğrenme güçlüğü (ÖG) olan öğrenciler için yazma öğretiminde teknolojinin entegrasyonu, son yıllarda giderek daha fazla ilgi gören bir araştırma alanı olmuştur. Bu durum, söz konusu öğrencilerin geleneksel yazma ortamlarında karşılaştıkları bilişsel, dilsel ve motor beceri temelli zorluklar göz önüne alındığında son derece anlamlıdır. Yapılan araştırmalar, teknoloji destekli yazma öğretiminin, bu öğrencilere yönelik öğretim süreçlerinde önemli bir farklılık yarattığını göstermektedir. Ancak, bu konuda sağlanan kazanımların sürdürülebilirliği, teknolojik araçların etkin kullanımı ve öğretmenlerin bu araçları pedagojik bağlamda nasıl entegre edebileceği gibi meseleler halen tartışılmaktadır.

ÖG'li öğrenciler yazma sürecinde, özellikle planlama, örgütleme ve fikirlerini yazılı bir bütünlük içinde sunma konusunda önemli güçlükler yaşamaktadır. Bu durum, yazma sürecinin bilişsel yükünü artırarak öğrencilerin motivasyonunu ve yazma sürecine katılımını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Ray & Mason, 2024; Taft & Mason, 2010). Ancak, teknolojinin yazma süreçlerine entegre edilmesi, bu öğrencilerin karşılaştıkları bilişsel yükü hafifletme potansiyeline sahiptir. Özellikle, *Kendini Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli* (KDDSG) gibi yapılandırılmış yazma programlarının teknoloji ile desteklenmesi, yazma becerilerini geliştirmede önemli bir katkı sunmaktadır (Ray & Mason, 2024). Bu model, yalnızca öğrencilerin ne yazacağını değil, aynı zamanda nasıl yazacağını öğrenmesini sağlamaktadır. Ancak burada önemli bir nokta, öğrencilerin bu tür yapılandırılmış programlara erişim düzeyi ve öğretmenlerin bu yaklaşımları uygulama konusundaki yeterlilikleridir. Eğitimcilerin teknolojiye erişim ve kullanım becerileri dikkate alındığında, KDDSG gibi programların teknoloji entegrasyonu ile geniş ölçekte uygulanabilirliği sorgulanabilir.

Öte yandan, konuşma tanıma yazılımlarının kullanımı, yazma akıcılığını artırmada önemli bir rol oynamaktadır (Evmenova & Regan, 2019; Garrett vd., 2011). Özellikle motor beceri zorlukları yaşayan öğrenciler için bu tür teknolojiler, yazılı dil üretim süreçlerinde önemli bir destek sağlayarak yazmaya yönelik engelleri azaltmaktadır. Ancak, bu teknolojilerin etkililiği konusunda iki temel sorun öne çıkmaktadır. İlk olarak, konuşma tanıma yazılımlarının öğrencilerin dilbilgisi, yazım ve içerik oluşturma becerileri üzerindeki uzun vadeli etkileri yeterince incelenmemiştir. İkinci olarak, bu teknolojilerin sınıf ortamında kullanımına ilişkin pratik kısıtlamalar mevcuttur. Öğrencilerin bireysel ses profilleri, kelime tanıma hataları ve öğretmenlerin bu tür yazılımları sınıf içinde nasıl yöneteceği gibi faktörler, bu teknolojilerin yaygın kullanımını sınırlandırabilir.

Buna ek olarak, yazma sürecinin örgütlenmesinde dijital grafik düzenleyicilerin kullanımı, öğrencilerin yazılarında daha iyi bir yapı oluşturmalarına yardımcı olabilmektedir (Evmenova & Regan, 2019; Hughes vd., 2019). Ancak, bu araçların tüm öğrenciler için eşit derecede faydalı olup olmadığı tartışmalıdır. Örneğin, bazı öğrenciler grafik düzenleyicileri kullanarak fikirlerini daha iyi organize edebilirken, bazıları için bu tür görsel planlama süreçleri ek bir bilişsel yük yaratabilir. Bu noktada, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması ve teknolojik araçların her öğrenci için uygun olup olmadığının değerlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, bu araçların etkili kullanılabilmesi için öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığı seviyelerinin yüksek olması gerekmektedir. Ancak, öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin mesleki gelişim fırsatlarının sınırlılığı, bu araçların eğitim ortamına entegrasyonunu zorlaştıran temel unsurlardan biridir (Etscheidt, 2016; Olumoriin vd., 2022).

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için yazma öğretiminde teknolojinin etkin kullanımı bağlamında Evrensel Öğrenme Tasarımı (EÖT) yaklaşımı, önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır (Dianastiti vd., 2022; Li vd., 2024). Bu yaklaşım, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına yönelik esneklik sağlanması gerektiğini savunarak, yazma sürecinde teknolojinin çeşitlendirilmiş kullanımını teşvik etmektedir. Ancak, EÖT modelinin uygulanabilirliği konusunda da bazı sınırlamalar bulunmaktadır. Eğitim ortamlarının teknolojik donanım açısından yeterli olmaması ve öğretmenlerin bu modeli uygulama konusunda yeterince desteklenmemesi, bu yaklaşımın yaygın şekilde benimsenmesini engelleyebilmektedir.

Ayrıca, teknolojinin yazma öğretiminde yalnızca bireysel araçlar bağlamında değil, aynı zamanda pedagojik stratejilerle birlikte ele alınması gerekmektedir. Özellikle işbirlikli

yazma platformlarının (örneğin Google Docs, Padlet) kullanımı, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine ve yazma becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunabilmektedir (Ardini, 2023; Mahoney & Hall, 2017). Ancak, bu platformların tüm öğrenciler için eşit derecede erişilebilir olup olmadığı tartışmalıdır. Örneğin, öğrenme güçlüğü yaşayan bazı öğrenciler, çevrimiçi işbirlikli yazma süreçlerinde bilişsel yük yaşayabilir veya akranlarından gelen geri bildirimleri anlamlandırmada zorluk çekebilir. Bu nedenle, işbirlikli yazma araçlarının kullanımında öğretmen rehberliği kritik bir öneme sahiptir.

Son olarak, yazma sürecinde mobil uygulamaların rolü, teknoloji destekli yazma öğretiminde giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Ewoldt, 2017; Karim vd., 2020). Metinden sese çeviri, zihin haritalama ve not alma uygulamaları gibi mobil teknolojiler, öğrencilerin yazma sürecine erişimlerini artırabilmektedir. Ancak, mobil teknolojilerin etkinliğini sınırlayan iki temel zorluk öne çıkmaktadır. Birincisi, öğrencilerin bu teknolojileri kullanma becerilerindeki farklılıkların, teknolojinin beklenen etkiyi yaratmasını sınırlayabilmesidir. İkincisi ise, sosyoekonomik farklılıklar nedeniyle bazı öğrencilerin dijital araçlara (örneğin, mobil yazma destek araçları) erişimde yaşadıkları güçlüklerdir.

Üstün yetenekli öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki teknoloji etkisi, çeşitli dijital araçları ve öğretim yöntemlerini kapsayan çok yönlü bir araştırma alanıdır. Üstün yetenekli öğrenciler, gelişmiş bilişsel yetilere ve yaratıcılığa sahip olmalarıyla öne çıkarken, yazma öğretiminde teknolojinin stratejik kullanımı bu öğrencilerin potansiyellerini daha da ileriye taşıyabilmektedir.

Yapılan çalışmalar, etkinlik temelli dijital hikâye anlatımının, özellikle ilkökul seviyesindeki üstün yetenekli öğrencilerin yazma performanslarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Tetik & Özer, 2022). Bu bağlamda, Tetik ve Özer'in (2022) çalışması, üstün yetenekli öğrencilerin dijital hikâye anlatımı sürecine katılımının yalnızca yazma becerilerini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda yaratıcılıklarını ve motivasyonlarını artırdığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, üstün yetenekli öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri yaratıcı ortamlarda daha başarılı olduklarını gösteren önceki araştırmalarla da örtüşmektedir. Ancak, dijital hikâye anlatımının uzun vadeli yazma becerileri üzerindeki etkileri ve farklı yaş gruplarında nasıl bir etkileşim yarattığı konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Bununla birlikte, üstün yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde hangi yazma ortamını (kalem-kâğıt ya da tablet) tercih ettiklerinin de yazılı üretim süreçlerini nasıl etkilediği önemli bir tartışma konusudur. Geleneksel kalem-kâğıt yöntemi, ince motor becerilerini

geliştirme ve bilişsel sürece daha fazla katılım sağlama açısından avantajlı kabul edilirken, tablet kullanımının ise anında geri bildirim ve interaktif uygulamalar aracılığıyla yazma deneyimini zenginleştirdiği öne sürülmektedir (No & Choi, 2021; Xiong vd., 2021). Xiong ve arkadaşlarının (2021) yaptığı araştırmada, tablet kullanımının yazma hızını artırdığı ve öğrenciler için daha konforlu bir deneyim sunduğu belirtilmiştir. Ancak, tablet üzerinde stylus kullanımı ile yapılan yazma çalışmaları, geleneksel kalemle yazmaya kıyasla daha düşük el yazısı okunaklılığına neden olabilmekte ve bu durum, özellikle uzun süreli yazma alışkanlıkları açısından değerlendirilmelidir (No & Choi, 2021). Bu bağlamda, hangi yazma aracının üstün yetenekli öğrenciler için daha verimli olduğu konusunda kesin bir yargıya varmadan önce, öğrencilerin bireysel tercihlerinin, yazma içeriğinin ve öğretim bağlamının dikkate alınması gerektiği söylenebilir.

Teknolojinin yazma öğretimine entegrasyonu, yalnızca yazılı üretimi artırmakla kalmayıp, aynı zamanda üstün yetenekli öğrencilerin üstbilişsel (metakognitif) becerilerini geliştirmelerine de katkı sağlayabilir. Üstbiliş, bireyin kendi öğrenme süreçlerini fark etmesi ve düzenlemesi açısından kritik bir unsur olup, akademik başarıyla doğrudan ilişkilidir (Knox, 2017). Dijital araçlar aracılığıyla sağlanan ekran geri bildirimi ve işbirlikli yazma etkinlikleri, öğrencilerin yazma stratejilerini gözden geçirmelerini ve daha bilinçli bir şekilde yazmalarını sağlayarak üstbilişsel farkındalıklarını artırabilir (Miller & Olthouse, 2013). Bu noktada temel tartışma konularından biri, üstbilişsel gelişimi destekleyen teknolojik araçların nasıl daha etkili bir şekilde uygulanabileceği ve hangi yaş düzeylerinde daha fazla fayda sağladığıdır.

Teknolojinin yazma sürecine entegrasyonu, üstün yetenekli öğrencilerde yalnızca akademik başarıyı artırmakla kalmayıp, aynı zamanda yaratıcılığı da desteklemektedir. Multimodal içerik üretimine olanak tanıyan dijital araçlar (örneğin, metin, görsel ve ses bileşenlerini bir arada kullanma imkânı sunan yazılım ve uygulamalar), öğrencilerin yazılarını daha özgün ve kişiselleştirilmiş bir biçimde oluşturmalarına yardımcı olmaktadır (Batchelor, 2018). Ancak, dijital araçların bu denli yaygın kullanımının öğrencilerin geleneksel yazma becerileri üzerindeki olası olumsuz etkileri de göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin, dijital ortamların aşırı kullanımı, öğrencilerin el yazısı becerilerinin gerilemesine veya daha az yapılandırılmış metin üretimine yol açabilir. Dolayısıyla, bu araçların dengeli bir şekilde kullanımı konusunda eğitimcilerin bilinçli hareket etmesi gerekmektedir.

Bazı üstün yetenekli öğrenciler yazma kaygısı veya mükemmeliyetçilik gibi duygusal engeller yaşarlar (Sarıkaya & Bulut, 2022). Dijital platformların sağladığı düzenleme ve

revizyon imkânları, öğrencilerin yazma sürecine daha rahat katılım göstermelerine yardımcı olabilir. Özellikle, anlık geri bildirim ve hataları düzeltebilme imkânı, öğrencilerin hata yapma korkusunu azaltarak daha üretken olmalarını sağlayabilir. Yine de bu tür dijital ortamların tüm öğrenciler için eşit derecede faydalı olup olmadığı tartışmalıdır. Bazı öğrenciler, dijital ortamda yapılan düzenlemelerin yazma sürecini fazla mekanik hâle getirdiğini ve sürecin doğallığını azalttığını düşünebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrenciye en uygun yazma ortamını belirlemesi ve gerektiğinde farklı yöntemleri bir arada kullanması önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Teknolojinin yazma öğretiminde başarılı bir şekilde uygulanabilmesi, büyük ölçüde eğitimcilerin pedagojik yaklaşımlarına bağlıdır. Araştırmalar, öğretmenlerin teknolojiyi bilinçli bir şekilde yazma öğretimine entegre etmeleri hâlinde, üstün yetenekli öğrencilerin yazma becerilerinde kayda değer iyileşmeler sağlanabileceğini göstermektedir (Kettler & Bower, 2017; Tetik & Özer, 2022). Fakat, birçok öğretmenin teknoloji kullanımına dair yeterli eğitim almadığı ve bu durumun uygulamada çeşitli aksaklıklara neden olduğu belirtilmektedir (Etscheidt, 2022; Olumoriin vd., 2016). Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişim programları aracılığıyla yazma öğretiminde teknolojiyi daha bilinçli kullanmalarına yönelik desteklenmeleri gerekmektedir.

### 5.1. İhtiyaç Analizine İlişkin Bulguları

İhtiyaç analizi bulguları, öğretmen ve velilerin dijital öykü kartlarına yönelik belirgin bir talebi olduğunu ve mevcut eğitim ortamlarında farklılaştırılmış öğretime uygun materyal eksikliği yaşandığını göstermektedir. Sosyal medya taramaları ve öğretmen görüşmeleri, özellikle *özel eğitim kapsamındaki öğrenciler* ile *üstün yetenekli öğrenciler* için bireyselleştirilmiş, etkileşimli dijital içerik arayışının yoğun olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, alanyazındaki güncel eğilimlerle uyumludur; günümüz eğitim sistemlerinde bireysel farklılıkların gözetilmesi ve öğrenme sürecinin kişiselleştirilmesi giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler yazılı anlatım sırasında bilişsel ve dil becerileri açısından çeşitli zorluklar yaşarken, üstün yetenekli öğrenciler daha yaratıcı ve karmaşık ifadeler kullanabilmektedir. Bu farklı profillere uygun destekleyici dijital materyallerin geliştirilmesi, yazma becerilerini geliştirmede etkili bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.

### *Sosyal Medya Verileri ve Öğretmen Görüşlerine Dayalı İhtiyaç Analizi*

Araştırmanın başlangıcında sosyal medya üzerinden (Facebook ve X) web scraping yoluyla elde edilen etkileşim verileri ile öğretmen görüşlerine dayalı yapılan ihtiyaç analizi, dijital hikâye anlatımı ve farklılaştırılmış öğretim literatürü ışığında değerlendirilebilir. Sosyal medya verileri ve öğretmenlerin ifade ettiği ihtiyaçlar, sınıf ortamında dijital hikâye tabanlı materyallere yönelik bir talep olduğunu göstermektedir. Nitekim öğretmenler, öğrencilerin ilgisini çekecek ve farklı seviyedeki öğrencilere hitap edecek içerik sıkıntısı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, literatürde dijital hikâye anlatımının öğrenci motivasyonunu ve katılımını artırmadaki rolüyle örtüşmektedir (Robin, 2008; Smeda vd., 2014). Özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile üstün yetenekli öğrenciler gibi heterojen grupların bulunduğu sınıflarda, tek tip içerik yerine herkes için farklılaştırılmış materyallere ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre, öğrenciler hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi ve öğrenme profilleri açısından çeşitlilik gösterdiği için öğretim yöntem ve materyallerinin de bu farklılıklara uyarlanması gereklidir (Tomlinson, 2014). Dolayısıyla araştırmanın ihtiyaç analizi bulgusu olan “dijital öykü kartlarına” ihtiyaç duyulması, farklı düzeydeki öğrencilere uygun, zengin ve etkileşimli içerik ihtiyacını literatürde belirtilen kavramlarla desteklemektedir. Dijital hikâye anlatımı, geleneksel hikâye anlatımını çoklu ortam teknolojileriyle birleştirerek farklı öğrenen tiplerine hitap eden esnek bir araç sunar (Yılmaz vd., 2017). Bu araçlar öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap ederek öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamak ve hem özel eğitim gereksinimi duyanlara hem de ileri düzeydeki öğrencilere uygun öğrenme deneyimleri sunabilmektedir (Smeda vd., 2014; Tunç & Karadağ, 2013).

Sosyal medyadan elde edilen veriler bulgulara göre, öğretmenlerin mesleki paylaşım platformlarında (ör. Facebook grupları, X etkileşimleri) öykü tabanlı dijital içeriklere yönelik yoğun bir arayış ve birbirleriyle etkileşim içinde oldukları söylenebilir. Bu bulgu, literatürde öğretmenlerin mesleki gelişim için sosyal ağları kullanırken özgün materyal arayışına girdiklerini belirten çalışmalarla paralellik göstermektedir (Akbiyık & Coşkun, 2013). Öğretmenler sosyal medyada birbirlerinden materyal taleplerinde bulunmakta, deneyim paylaşmaktadır; dijital hikâye anlatımı gibi yenilikçi yaklaşımların bu ortamlarda sıkça tartışılması, eğitimde böyle materyallere duyulan ihtiyacın sosyal olarak da hissedildiğini gösterir. Dijital hikâye yönteminin eğitimdeki en büyük avantajlarından biri, farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilmesidir. Örneğin, öğrenme güçlüğü olan bir öğrenci dijital hikâyenin görsel-işitsel desteğiyle kavramları daha somut anlayabilirken,

üstün yetenekli bir öğrenci aynı materyalde kendi yaratıcılığını kullanarak derinlemesine bir hikâye kurgulayabilir. Literatürde dijital hikâyelerin, öğrenenlerin öğrenme deneyimlerini kişiselleştirmesine imkân tanıdığı ve böylece hem düşük performanslı hem de yüksek performanslı öğrenciler için çekici bir çerçeve sunduğu belirtilmektedir (Munajah vd., 2023). Nitekim yakın tarihli bir çalışmada ilkokul öğretmenleri, yerel temalara dayalı dijital hikâye materyallerinin öğrencilerin yazılı ifade becerilerini geliştirmede zorunlu ve çağın gereklerine uygun olduğunu vurgulamışlardır (Munajah vd., 2023). Bu da araştırmamızın ihtiyaç analizi sonuçlarının güncel eğitim ortamındaki beklentilerle uyumlu olduğunu göstermektedir.

Öğretmen görüşlerine dayalı ihtiyaç analizinde, farklı öğrenen gruplarına yönelik bireyselleştirilmiş dijital içerik eksikliğine dikkat çekilmiştir. Bu bulgu, farklılaştırılmış öğretim literatürünün temel argümanlarından birini doğrulamaktadır: “Tek beden herkese uymaz.” (Tomlinson, 2014). Özellikle üstün yetenekli öğrenciler ile öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, ortalamadan uzak öğrenen profilleri sergilediklerinden, standart içerik ve yöntemlerle beklenen düzeyde öğrenme gerçekleştiremeyebilirler (Özbek & Kılıç-Tülü, 2022). Dolayısıyla araştırma kapsamında geliştirilen tablet destekli dijital öykü kartlarının, bu iki uç öğrenci grubunun ihtiyaçlarına cevap vermek üzere tasarlanması kuramsal olarak isabetli görünmektedir. Hem sosyal medya verileri hem de öğretmen mülakatları, sınıflarında bu tür içeriklerin eksikliğini hissettiklerini ve mevcut eğitim programlarını zenginleştirecek yeni materyal arayışında olduklarını işaret etmektedir. Bu eğilim, dijital hikâye anlatımının 21. yüzyıl sınıflarında etkili bir öğrenme aracı olarak önerildiği literatürle örtüşür (Robin, 2008). Sonuç olarak, araştırmanın ihtiyaç analizi bulguları, dijital hikâye temelli ve farklılaştırılmış materyallere olan gereksinimi net bir şekilde ortaya koymuş ve bu gereksinim literatürdeki kavramsal çerçeve tarafından da desteklenmiştir.

#### *Eğitimhane.com Veri Analizi: Öykü İçeriği Eksikliği ve Literatürle Tartışma*

Araştırmada yapılan Eğitimhane.com veri analizinde, özellikle öykü içeriklerinin eksikliği dikkat çekmiştir. Eğitimhane, öğretmenlerin ders materyalleri paylaştığı yaygın bir platformdur ve burada öykü tabanlı içeriklerin az bulunması, öğretmenlerin ellerindeki hikâyeleştirilmiş materyallerin yetersiz olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, genel anlamda eğitimde dijital içerik üretimi ve materyal geliştirme konularında literatürde ifade edilen sorunlarla paraleldir. Nitekim öğretmenler çoğu zaman ellerindeki müfredat materyallerini farklılaştırmak veya zenginleştirmek için ekstra kaynaklara ihtiyaç duymakta, ancak uygun dijital içerikleri bulmakta zorlanmaktadır (Pinar & Akgül, 2024). Bir nitel çalışmada farklı

bölgelerden fen bilimleri öğretmenleri, dijital içerik oluşturma konusunda kendilerini eksik hissettiklerini ve bu alanda daha fazla eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir (Pınar & Akgül, 2024). Bu durum, öykü anlatımı gibi özel içeriklerin öğretmenler tarafından geliştirilememesi veya ihmal edilmesiyle sonuçlanabilir. Eğitimhane verilerindeki öykü materyali boşluğu da bu görüşü destekler niteliktedir.

Dijital içerik üretimi literatüründe, öğretmenlerin içerik tasarlarken en çok zaman ve araç bilgisi eksikliği gibi engellerle karşılaştıkları vurgulanır (Pınar & Akgül, 2024). Öykü gibi yaratıcı ve kapsamlı materyallerin geliştirilebilmesi için öğretmenlerin hem pedagojik hem de teknolojik bilgiye ihtiyaçları vardır. Ancak zor ve zaman alıcı olması nedeniyle, pek çok öğretmen hazır kaynaklara yönelir. Eğer bu hazır kaynaklarda öykü tabanlı içerikler sınırlıysa, sınıf içinde hikâyeleştirilmiş etkinliklerin uygulanması da sınırlı kalmaktadır. Materyal geliştirme konusunda yapılan çalışmalar, öğretmenlere yaratıcılık ve esneklik tanındığında ders içeriklerini zenginleştirebildiklerini, ancak mevcut durumda çoğu öğretmenin ders kitabı ve basılı materyallerle yetinmek zorunda kaldığını göstermektedir (Özbek & Kılıç-Tülü, 2022). Eğitimhane'deki veri analizi, tam da bu noktada, *öykü içeriklerinin paylaşımında bir boşluk* olduğunu göstermiştir. Bu boşluk, eğitimde hikâyeleştirme yaklaşımının uygulamada yeterince yer bulamadığına işaret edebilir.

Literatürde hikâyeleştirmenin öğrenme üzerindeki olumlu etkileri sıklıkla dile getirilmektedir. Hikâyeler, öğrenme materyallerini öğrenciler için daha anlamlı ve akılda kalıcı hale getirir, çünkü bilgiler bir bağlam içinde sunulur (Bumen, 2020). Örneğin, sıradan bir bilgi listesi yerine bir öykü içinde sunulan bilgiler, öğrencilerin zihninde daha güçlü izler bırakabilir ve duyuşsal bağ kurmalarını sağlayabilir. Dijital hikâye anlatımı ise bu etkiyi daha da güçlendirmektedir, çünkü; metin, görsel, ses ve animasyon gibi unsurları bir araya getirerek öğrencilere çok kanallı bir deneyim sunar (Yılmaz vd., 2017). Bu nedenle çağdaş materyal geliştirme literatürü, öğretmenlerin dijital hikâyeler üretmesini ve kullanmasını teşvik etmektedir (Robin, 2008; Yılmaz vd., 2017). Eğitimhane'de öykü içeriklerinin az bulunması, pratikte bu teşvikin henüz yeterince hayata geçmediğini, öğretmenlerin ya vakit darlığından ya da teknik bilgi eksikliğinden ötürü dijital hikâye materyalleri üretmediğini düşündürmektedir. Pınar ve Akgül'ün (2024) araştırmasında da öğretmenler, dijital içerik hazırlamanın çok zaman alan bir süreç olduğundan ve pratik zorluklar barındırdığından bahsetmişlerdir. Öğretmenler öykü yazma, uygun görsel/işitsel materyal bulma ve bunları dijital ortamda bir araya getirme konusunda desteğe ihtiyaç duymaktadır. Bu bulgular öykü içeriği eksikliğinin önemini vurgulamaktadır.

Materyal geliştirme literatüründe yer alan bazı çalışmalar, hikâyeleştirilmiş dijital içeriklerin geliştirilmesi için öğretmenlere yol göstermektedir (Yılmaz vd., 2017). Örneğin Yılmaz ve arkadaşları (2017), bir öğretim materyali olarak dijital hikâye geliştirmenin aşamalarını (yazma, senaryolaştırma, storyboard oluşturma, multimedya araçlarını kullanma, dijital hikâyeyi oluşturma ve paylaşma) detaylı şekilde inceleyerek, öğretmen ve içerik geliştiricilere rehberlik sunmuşlardır. Bu tür kaynaklar olmasına rağmen, Eğitimhane gibi paylaşım platformlarındaki içerik yetersizliği, Türkiye’deki öğretmenlerin bu alandaki bilgi ve becerilerinin hala sınırlı olduğunu düşündürmektedir. Bu açıdan bakıldığında, araştırmamız kapsamında geliştirilen dijital öykü kartları, alandaki önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Araştırma bulgularını tartışırken, öykü içeriği eksikliğinin sadece bir tespit olarak kalmaması, aynı zamanda bu eksikliği giderecek girişimlerin (örneğin öğretmen eğitimleri, dijital hikâye atölyeleri, açık erişimli hikâye veri tabanları oluşturulması vb.) gerekliliğini de literatüre dayanarak vurgulamak önemlidir. Sonuç olarak, Eğitimhane.com analizinden elde edilen öykü materyali eksikliği bulgusu, dijital içerik üretimi ve hikâyeleştirme konularında literatürde belirtilen sorunlarla tutarlıdır ve bu durumu iyileştirmek için literatürde önerilen stratejilerin (öğretmen eğitimi, zaman ve araç desteği sağlanması gibi) hayata geçirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır (Pınar & Akgül, 2024; Yılmaz vd., 2017).

#### *Öğretmen Görüşleri: Teknoloji Entegrasyonu, Materyal Kullanımı ve Yazma Becerileri*

Araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen nicel ve nitel bulgular, öğretmenlerin dijital içeriklere yönelik tutum ve düşüncelerine ışık tutmaktadır. Bu bulgular teknoloji entegrasyonu, materyal kullanımı ve öğrencilerin yazma becerileri açısından incelendiğinde, literatürdeki genel eğilimlerle büyük ölçüde örtüşmektedir. Öncelikle, öğretmenler dijital içeriklerin derslere entegrasyonunda fayda gördüklerini ancak çeşitli engeller de hissettiklerini belirtmişlerdir. Birçok öğretmen, tablet aracılığıyla sunulan dijital öykü kartlarının öğrencilerin dikkatini çektiğini, derse katılımı artırdığını ve özellikle yazma etkinliklerinde öğrencilere yeni bir motivasyon kaynağı olduğunu ifade etmiştir. Bu görüşler, eğitimde teknoloji entegrasyonunun öğrencilerin ilgisini çekme ve öğrenmeyi zenginleştirme potansiyelini vurgulayan literatürle paraleldir (Robin, 2008; Smeda vd., 2014). Dijital hikâye anlatımı, öğretmenlerin de gözlemlediği gibi, çoklu ortam desteği sayesinde öğrencilerin sadece metinle değil, görseller ve seslerle de düşünmesine imkân tanımakta, böylece yazma öncesi hayal gücünü tetiklemektedir (Choi & Yi, 2016).

Öğretmen görüşlerinden çıkan bir diğer tema, dijital içerik kullanımının yazma becerilerine etkisidir. Birçok öğretmen, özellikle öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin geleneksel yöntemlerle yazmaya isteksiz olduğunu, ancak dijital öykü kartları gibi etkileşimli materyallerle çalışırken daha istekli kalem oynattığını belirtmiştir. Bu bulgu, dijital hikâye anlatımının yazma becerilerini geliştirmede kullanılabileceğini öneren çalışmaları desteklemektedir. Nitekim Munajah ve arkadaşlarının (2023) çalışmasında da öğretmenler, dijital hikâyeciliğin ilkökul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için gerekli ve çağdaş bir yöntem olduğu yönünde algıya sahiptir (Munajah vd., 2023). Bu, öğretmenlerin kendi pratiklerinde de benzer bir fayda gözlemlediklerini gösterir. Dijital içerikler, öğrencilerin yazma sürecini eğlenceli hale getirerek yazma kaygısını azaltabilir ve ifade özgüvenini artırabilir (Dola & Aydın, 2020). Öğretmenler de dijital öykü kartlarıyla desteklenen yazma etkinliklerinde öğrencilerin, kendilerini daha rahat ifade ettikleri ve yaratıcılıklarını kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Bununla birlikte, öğretmenler teknoloji entegrasyonunda karşılaştıkları zorlukları da dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenler dijital araçları derslerine uyarlarken teknik sorunlar, zaman yönetimi sıkıntıları veya yeterli içerik bulamama gibi engellerden bahsetmiştir. Bu durum, literatürde sıkça bahsedilen teknoloji entegrasyonunun önündeki birinci ve ikinci dereceden engellere örnek gösterilebilir (Ertmer, 1999). Özellikle sınıfta altyapı eksikliği (cihaz, internet sorunu vb.) veya öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda yeterli hizmet içi eğitim almamış olması gibi faktörler, algılanan kullanım kolaylığını düşürmekte ve dijital içerik kullanımını sınırlayabilmektedir. Pınar ve Akgül'ün (2024) bulguları da öğretmenlerin dijital içerik oluşturma ve kullanma konusunda daha fazla eğitime ihtiyaç duyduklarını ve sürecin zahmetli olabildiğini göstermektedir. Bu engellere rağmen, öğretmenlerin çoğu dijital öykü kartlarının öğrencilere sağladığı katkıyı önemsediklerini belirtmişlerdir ki bu da algılanan fayda boyutunun güçlü olduğunu gösterir (Davis, 1989). Teknoloji Kabul Modeli'ne göre bir teknolojinin benimsenmesi, algılanan fayda ve kullanım kolaylığı ile yakından ilişkilidir (Davis, 1989). Bu araştırmada öğretmenler, dijital hikâye materyallerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme potansiyelini (faydayı) kabul etmekte, ancak kullanım kolaylığı noktasında (içerik üretme, teknik kullanım) bazı çekinceler dile getirmektedir. Bu durum literatürde vurgulanan, öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarının ve öz-yeterlilik algılarının entegrasyon başarısındaki belirleyici rolüne işaret etmektedir (Hew & Brush, 2007).

Öğretmenlerin dijital içeriklere yönelik görüşlerini materyal kullanımı açısından ele aldığımızda, genel bir isteklilik ancak temkinli bir yaklaşım görülmektedir. Görüşmelerde birçok öğretmen, ellerinde hazır kaliteli dijital materyaller olduğunda bunları kullanmaya hevesli olduklarını, zira öğrencilerin derse katılımının ve motivasyonunun arttığını söylemiştir. Örneğin, bir öğretmen dijital öykü kartlarıyla yaptığı yazma etkinliğinde sınıftaki hemen her öğrencinin fikir üretip yazmaya çalıştığını, oysa geleneksel kompozisyon ödevi verildiğinde özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kaçındığını belirtmiştir. Bu anlatım, dijital materyalin öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı yaratabildiğini göstermektedir. Aynı zamanda üstün yetenekli öğrenciler için de dijital öykü kartlarının sınırları genişletilebilen, özgün ürünler ortaya koyma imkânı tanıyan bir araç olduğu, öğretmenlerin ifadelerinde geçmektedir. Çalışmaya katılan bir öğretmen, “Normalde çok hızlı bitirip sıkılan üstün yetenekli öğrencim, dijital hikâye etkinliğinde hikâyeyi zenginleştirmek için daha fazla zaman harcadı ve detaylarla uğraştı.” demiştir. Bu durum, materyalin farklı seviyede öğrencilere farklı meydan okumalar sunabildiğini göstermektedir. Bu deneyimler, farklılaştırılmış materyal kullanımına ilişkin literatürde vurgulanan ilkelerle örtüşmektedir. İyi tasarlanmış dijital içerikler, hem destek ihtiyacı duyan öğrencilere rehberlik sağlar hem de ileri düzeydeki öğrencilere derinleşme imkânı sunar (Tomlinson, 2014; VanTassel-Baska, 2013).

Yazma becerileri açısından öğretmenlerin dijital içerik kullanımına dair görüşleri olumludur. Birçok öğretmen, dijital öykü kartlarının bir yazma öncesi etkinlik olarak kullanılabileceğini, öğrencilerin hayal gücünü ve kelime dağarcığını harekete geçirdiğini, böylece kâğıt kalemle yazmaya geçtiğinde öğrencilerin söyleyecek daha çok şeyi olduğunu aktarmıştır. Bu bulgular, dijital hikâye anlatımının yazılı anlatım becerilerine dolaylı yoldan katkı sağladığı fikrini desteklemektedir. Araştırmalar, dijital hikâye oluşturma sürecinin öğrencilerin planlama, organizasyon ve dil becerilerini geliştirdiğini, çünkü hikâye kurgusu yaparken aslında bir yazılı metin oluşturma pratiği de yaptıklarını göstermiştir (Dola & Aydın, 2020; Robin, 2008). Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşleri de bu bulguyu desteklemektedir. Bazı öğretmenler, dijital öykü kartlarıyla yapılan çalışmaların ardından öğrencilerin hikâye unsurlarını daha iyi anladığını ve yazılarında daha tutarlı öyküler oluşturabildiklerini ifade etmiştir. Bu tür bulgular, öğretmenlerin dijital materyal kullanımı konusundaki deneyimlerinin, eğitim teknolojilerinin yazma eğitimine entegrasyonuna dair literatüre katkı sağlayacak nitelikte olumlu ipuçları verdiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, öğretmen görüşleri, teknoloji entegrasyonunun eğitimdeki yerine dair klasik tartışmaları yansıtmaktadır: Etkili olduğunda çok şey katar, ancak uygulanması için desteğe ihtiyaç vardır. Öğretmenler dijital öykü kartlarının pedagojik değerini kabul etmekte (öğrenci motivasyonu ve yazma becerilerine katkı), ancak bunların sürdürülebilir kullanımı için daha fazla içerik, zaman ve eğitim desteği gerektiğini dile getirmektedir. Bu durum, eğitimde teknoloji kullanımının yaygınlaşması için öğretmen bakış açısının önemini vurgulayan literatürle de uyumludur (Ertmer, 1999; Pınar & Akgül, 2024). Öğretmenlerin yenilikçi dijital içeriklere yönelik genel tutumu pozitifdir; araştırmamızda elde edilen nitel geri bildirimler, öğretmenlerin bu tür materyalleri yazma becerilerini geliştirmede yenilikçi bir fırsat olarak gördüğünü ortaya koymaktadır. Bu bulgular, teknoloji entegrasyonunun başarıya ulaşması için öğretmenlerin inancının ve deneyiminin ne kadar kritik olduğunu bir kez daha göstermektedir (Hew & Brush, 2007).

#### *Dijital Öykü Kartlarına Yönelik İhtiyaç ve Alanyazın*

İhtiyaç analizinde ortaya çıkan en önemli bulgulardan biri, dijital öykü kartlarına duyulan ihtiyaçtır. Öğretmen ve veliler, öğrencilerin yazılı ifade becerilerini destekleyecek etkileşimli öykü içeriklerine yoğun ilgi duymaktadır. Alanyazın da dijital öykü kullanımının eğitimde güçlü bir araç olduğunu vurgulamaktadır. Nitekim dijital öyküleme, metin, görüntü, ses ve video gibi çoklu ortam unsurlarını bir araya getirerek belirli bir konuyu aktarmaya imkân sağlayan ve öğrenci katılımını artıran bir yöntem olarak tanımlanmaktadır. Ünal ve Çakır'ın (2023) kapsamlı incelemesi, dijital öykü yönteminin okul öncesinden üniversiteye her kademede ve farklı disiplinlerde kullanıldığını göstermiştir. Bu bağlamda, dijital öykü kartlarının öğrenme güçlüğü olan ve üstün yetenekli öğrencilerin gereksinimlerine göre uyarlanmış biçimde sunulması, onların yazma sürecine aktif katılımını artırmayı hedefleyen yenilikçi bir yaklaşımdır. Sylvester ve Greenidge (2009) geleneksel okuryazarlıkta zorlanan genç yazarlar için dijital öykülemenin motivasyonu artırabileceğini ve bu yazarların anlamalarını destekleyebileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde, dijital yazma uygulamalarının öğrencilerin bilişsel yükünü azaltarak motivasyon ve katılımı yükselttiği rapor edilmiştir (Demirel vd., 2023). Bu bulgular, ihtiyaç analizinde dile getirilen dijital öykü kartı talebinin ardındaki pedagojik gerekçeyi doğrulamaktadır. Öğretmen ve velilerin bu yöndeki beklentileri, dijital öykü içeriklerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine sağlayabileceği katkıya dair alanyazında belirtilen olumlu sonuçlarla örtüşmektedir (Demir & Kılıçkiran, 2018; Foley, 2013; Göçen, 2014).

Ayrıca, dijital öykü kartlarına yönelik bu ihtiyacın artmasında, öğretmenlerin teknolojiyi derslere dahil etme eğiliminin ve velilerin evde destek arayışının payı büyüktür. Öğretim teknolojileri alanındaki çalışmalar, dijital araçların farklı öğrenenlerin ihtiyaçlarına uyum sağlamada etkili olabileceğini vurgulamaktadır (Özdemir, 2022; Patiño vd., 2020). Özellikle özel eğitimde, öğrencilerin bireysel öğrenme hızına ve stiline uygun dijital hikâye materyalleri, onların derse katılımını ve öğrenme motivasyonunu güçlendirmektedir. Bu durum, ihtiyaç analizi sürecinde öğretmenlerin dile getirdiği taleplerle örtüşmektedir. Öğrenci seviyelerine göre uyarlanmış, görsel-işitsel açıdan zengin hikâye kartları; hem öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırmakta hem de üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılıklarını beslemektedir. Alanyazında da dijital öykülerin, özellikle birden fazla duyuya hitap etmesi sayesinde öğrenmeyi kalıcı hale getirdiği belirtilmiştir (Sönmez & Dadandı, 2023). Fotoğraf, çizim, animasyon ve ses gibi unsurların bir arada sunulduğu dijital öykü kartları, öğrencilerin yalnızca yazılı metne dayalı etkinliklere kıyasla çok yönlü öğrenme yaşantıları edinmelerine imkân tanımaktadır. Bu çoklu ortam desteği, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dikkatini canlı tutarak anlama süreçlerini kolaylaştırırken; üstün yetenekli öğrencilerin de daha derin ve yaratıcı düşünmesini teşvik etmektedir.

#### *Farklılaştırılmış Öğretim Materyallerindeki Eksiklik*

İhtiyaç analizinin bir diğer önemli sonucu, farklılaştırılmış öğretime uygun materyal eksikliğidir. Gerek sosyal medya incelemelerinde gerekse öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, sınıflarda farklı düzey ve profile sahip öğrencilere hitap edecek materyallerin yetersiz olduğu sıkça vurgulanmıştır. Bu bulgu, literatürde de sıkça vurgulanan genel bir sorunu yansıtmaktadır. Öğretmenler, sınıflarında farklı ihtiyaçlara yanıt vermekte zorlanmakta; bu durumun temel nedenleri arasında zaman kısıtı, kalabalık sınıflar ve en önemlisi, çeşitlendirilmiş öğretim materyali eksikliği yer almaktadır. Örneğin Aldossari ve arkadaşlarının (2018) farklı ülkelerde yaptığı çalışmalar, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygularken yeterli materyal bulamamasının ciddi bir engel olduğunu göstermiştir. Benzer biçimde, Türkiye bağlamında yapılan araştırmalar da bu eksikliğe işaret etmektedir. Pemik ve Levent'in (2019) üstün yetenekli öğrencilerin destek eğitim odalarıyla ilgili çalışmasında, belirli bir müfredat ve plan olmaması ile materyal eksikliği nedeniyle istenen düzeyde farklılaştırılmış eğitimin verilemediği belirtilmiştir. Katılımcı öğretmenler, destek odalarında genellikle hazır materyal bulunmadığından sadece zekâ oyunları gibi etkinliklerle vakit geçirebildiklerini, bu durumun öğrencilerin potansiyellerini tam olarak geliştirmeye

yetmediğini vurgulamıştır (Pemik & Levent, 2019). Bu örnek, farklılaştırılmış materyal ihtiyacının pratiğe yansıyan somut bir sonucudur.

Öğretmenlerin farklı öğrenen gruplar için içerik uyarlamada zorlanması, büyük ölçüde paylaşılabılır kaliteli içerik eksikliğinden kaynaklanmaktadır. İhtiyaç analizi kapsamında incelenen dijital platformlar (örneğin Eğitimhane gibi öğretmen forumları), her ne kadar çeşitli ders materyalleri barındırsa da özel eğitim ve üstün yeteneklilere uygun öykü içeriklerinin sayıca sınırlı olduğu görülmüştür. Bu bulgu, dijital eğitim içeriklerinin geliştirilmesinin, teknoloji destekli eğitim projelerinde bile kritik bir gereksinim olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim Türkiye’de yürütülen FATİH Projesi gibi girişimlerin ilk değerlendirmelerinde de “*uygun e-içerik ve pedagojik uyarlama eksikliği*” tespit edilmiştir (Pouzevara vd., 2013). Dolayısıyla, dijital araçların sınıflara entegre edilmesinde içerik boyutu halen çözülmesi gereken bir konudur. İhtiyaç analizinde dile getirilen materyal eksikliği, tam da bu boşluğa işaret etmektedir. Öğretmenler, var olan içerik açığını kapatmak için çoğunlukla kendi materyallerini üretmeye veya internet üzerinden parça parça kaynak toplamaya çalışmaktadır. Bu durum hem zaman alıcıdır hem de her öğretmenin ürettiği materyalin niteliği değişebilmektedir. Alanyazında öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacı bağlamında, farklılaştırılmış öğretim için çeşitli öğrenme araçlarının sağlanması gerektiği vurgulanmıştır (Onyishi & Sefotho, 2020). Farklı düzeydeki öğrencilere aynı anda eğitim vermeye çalışan öğretmenlerin, uygun dijital hikâye kartları gibi materyallerle desteklenmesi hem iş yüklerini hafifletecek hem de öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilmelerini sağlayacaktır.

#### *Dijital Platformlarda Öykü İçeriklerinin Azlığı*

Araştırmamızın ihtiyaç analizi aşamasında ortaya çıkan bir diğer bulgu, eğitim amaçlı dijital platformlarda öykü içeriklerinin yetersiz olmasıdır. Özellikle Türkçe dilinde ve yerel müfredata uygun dijital öykü materyallerinin azlığı hem öğretmenler hem de veliler tarafından dile getirilmiştir. Örneğin, öğretmenlerin sıkça başvurduğu bir kaynak olan Eğitimhane gibi sitelerde, temel okuma yazma veya masal içerikleri bulunsa da *özel gereksinimli ve üstün yetenekli öğrencilerin seviyelerine göre özelleştirilmiş interaktif öykü* içerikleri oldukça sınırlıdır. Bu eksiklik, ilgili paydaşları alternatif arayışlara yöneltmektedir. Öğretmenler çeşitli forumlar üzerinden materyal ararken, veliler ise çocuklarına uygun içerikler bulmak amacıyla sosyal medya gruplarında öneri istemektedir. Nitekim ihtiyaç analizi kapsamında taranan Facebook ve X paylaşımlarında, velilerin “Çocuğuma uygun dijital hikâye önerir misiniz?” gibi sorular sorduğu, öğretmenlerin ise “Disleksi öğrenciler

için hikâye etkinliği arıyorum.” şeklinde paylaşımlar yaptığı görülmüştür. Bu durum, dijital içerik eksikliğinin sahadaki yansımalarından biridir.

Alanyazın, dijital içerik geliştirme ve paylaşım kültürünün henüz istenen düzeyde olmadığını, ancak bunun gerekliliğini vurgulamaktadır. Ünal ve Çakır’ın (2023) çalışması, incelenen 81 araştırmada çok sayıda dijital öykü aracı olmasına rağmen öğretmenlerin ağırlıklı olarak masaüstü tabanlı programları kullandığını ortaya koymuştur. Bu, çevrimiçi veya mobil tabanlı yeni nesil öyküleme araçlarının eğitimcilere yeterince ulaşmadığını ya da kullanım becerilerinin sınırlı kaldığını düşündürmektedir. Dahası, mevcut dijital öykü içeriklerinin eğitim platformlarına entegrasyonu da sınırlıdır. Millî Eğitim Bakanlığı, bu açığı kapatmak amacıyla son yıllarda çeşitli adımlar atmıştır. Bu kapsamda, EBA (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinden özel eğitim öğrencilerine yönelik dijital hikâye ve etkinlik içerikleri sunulmaya başlanmıştır (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü [ORGM], 2024). 2024 yılı itibarıyla bakanlık, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için uzaktan eğitim sürecinde kullanılabilecek çeşitli uygulama ve öykü içerikleri hazırlayarak öğretmenlerin erişimine sunmuştur (ORGM, 2024). Bu girişimler, ihtiyaç analizinde belirlenen dijital içerik eksikliğinin ulusal düzeyde de fark edildiğini ve giderilmeye çalışıldığını göstermektedir. Ancak, bakanlık tarafından sunulan içeriklerin sınırlı sayıda olması ve her profildeki öğrenciye tam uyum sağlayamaması nedeniyle, öğretmenler ve veliler hâlâ ek kaynak arayışına devam etmektedir. Bu noktada üniversitelerin, sivil toplum kuruluşlarının ve özel sektörün iş birliğiyle daha zengin bir dijital öykü arşivi oluşturulması alanyazında önerilmektedir (Bakioğlu & Levent, 2013; Karal vd., 2021).

#### *Özel Eğitim ve Üstün Yetenekliler İçin Bireyselleştirilmiş Dijital Materyaller*

İhtiyaç analizi bulguları, özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile üstün yetenekli öğrenciler için bireyselleştirilmiş dijital materyal arayışının altını çizmektedir. Bu iki öğrenci grubunun öğrenme ihtiyaçları birbirinden farklı olduğu için, tek tip materyallerle istenen eğitim sonuçlarına ulaşamadığı anlaşılmaktadır. Alanyazında, bu tür öğrenciler için bireyselleştirilmiş ve esnek öğretim ortamları oluşturulması gerekliliği sıkça vurgulanır. Özellikle özel eğitimde, evrensel tasarım ilkelerine uygun materyaller geliştirmek, her öğrencinin öğrenme sürecine eşit katılımını sağlamada kritik rol oynar. Bu bağlamda dijital öykü kartları gibi araçlar, çoklu temsil yolları sunarak (görsel, işitsel, dokunsal öğelerle) öğrenme deneyimini zenginleştirmektedir. Örneğin, öğrenme güçlüğü olan bir öğrenci için metin okumanın yanı sıra aynı öykünün sesli anlatımının ve görsellerinin bulunması anlama

becerisini desteklerken, üstün yetenekli bir öğrenci için ise daha derinlemesine sorular ve alternatif sonlar içeren etkileşimli kurgular, yaratıcılığı ve eleştirel düşünmeyi geliştirebilir. Bulgular, öğretmen ve velilerin bu tür kişiselleştirilmiş dijital içeriklere ulaşma isteğinin çok yüksek olduğunu göstermektedir. Bu isteğin altında, geleneksel materyallerin her iki uçtaki öğrenci grubuna da tam olarak hitap edememesi yatmaktadır. Standart müfredat materyalleri, öğrenme güclüğü çeken öğrenciler için fazla karmaşık veya hızla akıp giden içerikler barındırabilirken, üstün yetenekli öğrenciler için ise yetersiz ve sıkıcı gelebilmektedir. Dijital öykü kartları, bu açıdan bakıldığında, içeriğin zorluk derecesini, hızını ve etkileşim düzeyini öğrenciye göre ayarlama potansiyeline sahip olduğu için ideal bir çözüm sunmaktadır. Alanyazındaki güncel çalışmalar, dijital hikâye ve yazma uygulamalarının öğrencinin düzeyine uyarlanabildiğinde, öğrenme çıktılarında belirgin iyileşmeler gözlemlendiğini rapor etmektedir (Demirel vd., 2023; Patiño vd., 2020). Özellikle, yazma güclüğü yaşayan öğrencilerde dijital öykü destekli yazma etkinliklerinin fikir üretme, cümle kurma ve yazma motivasyonu üzerinde olumlu etkileri saptanmıştır (Yamaç, 2015). Bunun yanı sıra, üstün yetenekli öğrencilerle yapılan çalışmalarda da dijital hikâye anlatımı etkinliklerinin bu öğrencilerin yazılı ifade becerilerinde özgünlük ve derinlik kazandırdığı belirtilmektedir. Baki'nin (2019) öğretmen adaylarıyla yürüttüğü araştırmada, dijital öyküleme eğitimi sonrasında katılımcıların *“fikirlerin özgünlüğü, düşüncelerin akıcılığı ve esnekliği, kelime hazinesi, cümle yapısı, örgütleme, anlatım biçimi ve dilbilgisi”* boyutlarında gelişim gösterdiği raporlanmıştır (Sönmez & Dadandı, 2023). Bu bulgu, dijital öykü uygulamalarının yazma becerisini çok yönlü olarak destekleyebileceğine dair güçlü bir kanıt sunmaktadır. Dolayısıyla, özel gereksinimli ve üstün yetenekli öğrenciler için tasarlanan dijital öykü kartlarının, tam da bu tür çok boyutlu gelişimi hedeflemesi beklenmektedir.

## 5.2. Deneysel Sürece ilişkin Bulgular

### *Üstün Zekâlı Öğrencilerin Yazma Kalitesi Gelişimi*

Üstün zekâlı üç katılımcının yazma kalitesi puanlarında gözlenen belirgin artış, uygulanan 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme ölçeğine dayalı müdahale programının etkililiğini ortaya koymaktadır. Tüm katılımcılar başlangıçta 35 üzerinden oldukça düşük puanlar almış (örn. Katılımcı 1 için ~8-9 puan) ve yazılı anlatım becerileri sınırlı düzeydeydi. Müdahale sürecinde ise katılımcıların yazma puanları kademeli olarak yükselerek yaklaşık 3-4 kat artış

göstermiş ve oturumların sonunda 25-30 puan aralığına ulaşmıştır. Örneğin, ÜZ Katılımcı 3 yazma kalitesi puanını 3,3 katına çıkararak 7-9 puanlık başlangıç düzeyinden ortalama 25 puana kadar yükseltmiştir. Benzer şekilde Katılımcı 1'in puanları 15'ten başlayıp 31'e kadar tırmanmıştır. Bu bulgular, kısa süreli fakat yoğun bir yazma müdahalesinin bile üstün yetenekli öğrencilerin yazılı anlatım performansını dramatik biçimde geliştirebileceğini göstermektedir. Nitekim literatürde de hedefe yönelik yazma eğitim programlarının öğrencilerin yazma becerilerini anlamlı derecede iyileştirdiği vurgulanmaktadır (Özdemir & Özbay, 2016). Özdemir ve Özbay'ın (2016) çalışmasında 6+1 Analitik Yazma modeline dayalı eğitimin deney grubu öğrencilerinin *“fikir, düzenleme, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve sunum”* boyutlarında kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek yazma başarısına yol açtığı bulunmuştur. Benzer şekilde Bi ve Olçay (2023), çalışmalarında üstün zekâlılara yönelik sunulan strateji öğretimini dayalı öykü yazma çalışmasında da üstün zekâlı öğrencilerin 6+1 Analitik Yazma Ölçeğinden almış olduğu puanlarda hem değerlendirme hem de izleme oturumlarında artış olduğu gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda, mevcut araştırmadaki katılımcıların da benzer şekilde içerik (fikir geliştirme), organizasyon, anlatım akıcılığı ve sunum alanlarında önemli ilerlemeler kaydettiği görülmüştür. Nitekim nitel analizler, katılımcıların özellikle fikir geliştirme, cümle akıcılığı ve imla gibi alt boyutlarda tutarlı biçimde yüksek performans sergilediğini ortaya koymuştur. Bu durum, katılımcıların düşüncelerini daha iyi organize etmeyi, yaratıcı fikirlerini yazıya aktarmayı ve dilbilgisi kurallarını daha dikkatli uygulamayı öğrendiklerini göstermektedir. Öte yandan “kelime seçimi” ve “üslup” gibi bazı boyutlarda performans daha dalgalı olmakla birlikte, bu alanlarda dahi başlangıç düzeyine göre belirgin ilerleme kaydedilmiştir. Yazma örneklerinin nitel incelemeleri, müdahale sürecinin sonunda öykülerin konu ve karakter derinliği ile duygusal anlatım boyutunda da zenginleştiğini işaret etmektedir. Katılımcılar, dijital öykü kartları aracılığıyla karakterlerin iç dünyalarını ve duygularını daha ayrıntılı yansıtabilmiş, olay örgülerini mantıklı ve tutarlı bir biçimde yapılandırabilmiştir. Bu sayede öykülerin özgünlüğü ve anlamsal derinliği artmıştır ki bu bulgu, yaratıcı yazma potansiyellerinin yapılandırılmış bir ortamda açığa çıktığını göstermektedir (Thevasigamoney & Yunus, 2014). Üstün zekâlı öğrenciler, yeterli fırsat ve rehberlik sağlandığında yaratıcı ve analitik düşünme becerilerini yazılarına yansıtabilmektedir. Mevcut programda uygulanan dijital hikâye kartları, her seferinde farklı öyküler oluşturma imkânı sunarak üstün zekâlı öğrencilerin çok yönlü düşünme becerilerini ve yaratıcılıklarını sürekli kılmıştır. Bu esnek ve zengin içerikli yazma etkinlikleri, katılımcıların yazma

sürecine olan ilgisini ve motivasyonunu artırmış, dolayısıyla performanslarındaki yükselişi sürdürülebilir kılmıştır.

Elde edilen bulgular ulusal ve uluslararası literatürle tutarlılık göstermektedir. Yazma becerisinin geliştirilebilir bir süreç olduğu ve uygun stratejiler uygulandığında her seviyedeki öğrencide önemli ilerlemeler sağlanabileceği bilinmektedir. Özellikle farklılaştırılmış yazma etkinlikleri ve bireyselleştirilmiş geri bildirim hem öğrenme güçlüğü yaşayanlar hem de üstün yetenekliler için yazma becerilerinin gelişiminde kritik rol oynamaktadır (Tomlinson vd., 2003). Etkili yazma stratejilerinin belirlenip öğretilmesi, üstün yetenekli öğrencilerin yazılı ifade becerilerini geliştirmede önemlidir (Graham & Perin, 2007). Nitekim mevcut müdahaleler, katılımcılara yazma sürecini planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme gibi stratejileri adım adım deneyimletmiştir. Bu sürecin, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını artırdığı anlaşılmaktadır. Katılımcılar, yazma sürecinin farkına vararak neyi nasıl yazmaları gerektiğini daha bilinçli şekilde ele almışlardır. Müdahale oturumlarında 6+1 analitik değerlendirme ölçeği üzerinden sağlanan düzenli geribildirimler de bu farkındalığı pekiştirmiştir. Literatürde, üstbilişsel strateji eğitimlerinin yazma başarısı üzerindeki olumlu etkisi kapsamlı biçimde ortaya konmuştur. Örneğin Taczak (2015), öğrencilere kendi yazma süreçleri üzerine düşünme ve strateji kullanma becerisi kazandırıldığında yazı kalitesinde belirgin iyileşmeler görüldüğünü rapor etmiştir. Üstün yetenekli öğrenciler genellikle yüksek bir bilişsel kapasiteye sahip olsalar da, bu potansiyeli yazılı ürüne dönüştürmede yol gösterici stratejilere ihtiyaç duyabilirler. İnnalı ve Aydın'ın (2020) çalışmasında da üstün yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde çeşitli üstbilişsel stratejiler kullandığı ve bu stratejilerin yazma başarılarıyla ilişkili olduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla, mevcut araştırmada uygulanan yapılandırılmış yazma etkinlikleri ve strateji odaklı yaklaşım, katılımcıların hem yazma becerilerini hem de kendi yazma süreçlerine yönelik farkındalıklarını geliştirmiş, bu da yazma kalitesine doğrudan yansımıştır. Son olarak, müdahale sonlandıktan sonra yapılan izleme oturumlarında yazma puanlarının büyük ölçüde korunması, kazanılan becerilerin kalıcı öğrenmelere dönüştüğünü göstermektedir. Bu bulgu, katılımcıların sadece kısa vadede değil uzun vadede de öğrendikleri yazma stratejilerini uygulamaya devam ettiklerine ve programın kalıcı bir öğrenme etkisi yarattığına işaret etmektedir.

#### *Yazma Kaygısındaki Azalma Süreci*

Müdahale programının bir diğer önemli çıktısı, katılımcıların yazma kaygısı düzeylerindeki belirgin azalmadır. Üç katılımcı da başlangıçta yazma konusunda yüksek hatta çok yüksek

düzeyde kaygı sergilemiş; örneğin Katılımcı 2'nin başlangıç kaygı puanı 103 ile olası maksimuma yakın bir değerdayken, Katılımcı 1 ve 3'ün puanları da 85-95 aralığında yüksek kaygıya işaret etmekteydi. Bu yüksek başlangıç kaygı seviyeleri, üstün yetenekli bireylerin dahi yazma sürecinde *mükemmeliyetçilik*, *eleştirilme korkusu* veya *başarısız olma endişesi* taşıyabileceğini göstermektedir. Bireyin ortaya koyduğu yazılı ürünün eleştiri alacağı ya da beğenilmeyeceği düşüncesi ve başarısızlık korkusu yazma kaygısını tetikler (Kılıç vd., 2016; Zorbaz, 2011). Bu bağlamda, üstün zekâlı öğrenciler sıklıkla kendi yüksek standartları nedeniyle yazma konusunda kaygı yaşayabilmektedir.

Müdahale sürecinin ilerlemesiyle birlikte katılımcıların yazma kaygılarında kademeli ve sürekli bir düşüş gözlenmiştir. Uygulama oturumlarının sonunda Katılımcı 1'in kaygı puanı 95'ten 58'e gerileyerek yaklaşık %40 azalma göstermiş; Katılımcı 2'de 103'ten 71'e inerek %30 civarı bir düşüş gerçekleşmiş; Katılımcı 3'te ise 85'ten 55'e inerek %35'e varan bir azalma elde edilmiştir. İlk toplu değerlendirme oturumunda tüm katılımcılarda kaygı puanlarındaki belirgin düşüşler kaydedilmesi, uygulanan müdahalenin *hem* yazma kalitesini artırdığını *hem de* yazma kaygısını azalttığını açıkça göstermektedir. Dahası, müdahale sonlandıktan iki, dört ve altı hafta sonra yapılan izleme ölçümlerinde de kaygı puanlarının 55-65 aralığında seyretmeye devam ettiği tespit edilmiştir. Bu durum, elde edilen kaygı azalmasının kalıcı olduğunu ve katılımcıların yazmaya yönelik geliştirdikleri özgüvenin zaman içinde de sürdüğünü düşündürmektedir.

Yazma kaygısındaki bu düşüş, literatürde belirtilen bazı temel ilkelerle uyum içindedir. Sosyal Bilişsel Kuram perspektifinden bakıldığında, başarılı performans deneyimleri bireylerin öz yeterlik algısını yükseltir ve bu da kaygıyı azaltır (Bandura, 1997; Pajares, 2003). Nitekim Pajares (2003), yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin öğrencilerin yazma öz yeterliklerini artırdığını ve yazma kaygısını belirli ölçüde azalttığını belirtmiştir. Mevcut araştırmada da katılımcılar, her başarılı yazma deneyimiyle birlikte “yapabildiklerini” görmüş ve zamanla yazmaya ilişkin özgüven kazanmıştır. Müdahale boyunca sağlanan yapılandırılmış rehberlik ve olumlu geribildirimler, olumsuz önceki deneyimlerden veya başarısızlık korkusundan kaynaklanan kaygıyı törpülemiştir. Nitel gözlemler, sürecin etkilerini desteklemektedir. Dijital öykü kartlarının adım adım yönlendirmeleri sayesinde öğrenciler ne yapacaklarını bildikleri için, başlangıçta yaşadıkları kafa karışıklığı ve yazma korkusu azalmış; her oturum sonunda somut bir öykü oluşturabildikçe kendilerini daha başarılı hissetmeye başlamışlardır. Öğrenme ortamının oyunlaştırılmış ve görsel açıdan zengin yapısı da (ör. dokunmatik ekranlı dijital kartlar),

yazma eylemine karşı duyulan endişeyi azaltarak katılımcıların sürece daha rahat ve istekli katılımını sağlamıştır. Yazma kaygısındaki azalmanın yazma kalitesindeki artışla paralel seyretmesi, iki değişken arasında ters yönde bir ilişki olduğuna işaret etmektedir. Literatürde de yüksek yazma kaygısının yazılı performansı olumsuz etkilediği ve öğrencilerin yazma tutumunu düşürdüğü belirtilmiştir (Faigley vd., 1981; Lee & Krashen, 1997). Bu çalışmada ise tersi yönde, yazma performansı arttıkça kaygının azalması, yazma başarısı ile öz yeterlik arasında pozitif bir döngü oluştuğunu göstermektedir. Gerçekten de yazma becerileri gelişen bireyin kendine güveni artacak ve yazma kaygısı da muhtemelen düşecektir (Bayat, 2014). Bayat (2014), sürece dayalı yazma yaklaşımının öğrencilerin yazma kaygısını düşürdüğünü bulgulamıştır. Benzer şekilde, Thevasigamoney ve Yunus (2014) üstün yetenekli öğrencilerle yaptıkları bir çalışmada, e-posta günlük yazımı gibi etkileşimli ve rahat bir yazma ortamı sunmanın yazma kaygısını azaltmada etkili olabileceğini tartışmışlardır. Mevcut çalışmada da yaratıcı öykü yazımı gibi öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri destekleyici bir ortam sağlanması, onların kaygı düzeylerini yönetebilmelerine katkı sunmuştur.

Yazma kaygısına ilişkin ulusal literatürdeki bulgular da sonuçlarımızla karşılaştırılabilir niteliktedir. Örneğin, Sarıkaya ve Bulut (2022) tarafından 50 üstün zekâlı öğrenciyle yürütülen bir tarama çalışmasında, üstün yeteneklilerin yazma kaygısı düzeylerinin genel olarak orta seviyede olduğu bildirilmiştir. Bu çalışma, her ne kadar üstün yetenekli öğrencilerin ortalamada çok yüksek kaygı yaşamadığını gösterse de bireysel farklılıkların altını çizmek gerekir. Yapılan çalışmada bazı üstün zekâlı katılımcılar, yazma konusunda *beklenmedik derecede yüksek* bir başlangıç kaygısına sahipti. Bu durum, üstün yetenekli bireylerin de uygun destek almadan bırakıldıklarında yazmada zorlanabileceklerini ve kaygı geliştirebileceklerini göstermektedir (İlker & Melekoğlu, 2017). İlker ve Melekoğlu (2017), yazma sürecinin hem öğrenme güçlüğü olan öğrenciler hem de üstün yetenekli öğrenciler için karmaşık olabildiğini, uygun stratejiler sunulmadığında yazma kaygısının süreci zorlaştırdığını belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında, yapılan müdahale programının sağladığı yapılandırılmış destek ve bireysel geri bildirim, üstün yetenekli öğrencilerin kaygı döngüsünü kırmalarına yardımcı olmuştur. Ancak, yazma kaygısını tamamen ortadan kaldırmanın zaman ve emek gerektiren bir süreç olduğu da unutulmamalıdır. Katılımcı 3'ün kaygı puanındaki azalma oranının diğerlerine göre biraz daha sınırlı kalması (%20-35 arası), yazma kaygısının her bireyde farklı dinamiklere sahip olduğunu gösterir. Bu farklılıklar, öğrencinin kişilik özellikleri (örn. mükemmeliyetçilik düzeyi), önceki deneyimleri ve yazma

becerisi algısı gibi etmenlerle ilişkili olabilir. Dolayısıyla, her bir üstün yetenekli öğrencinin yazma kaygısıyla baş etmesi için bireyselleştirilmiş yaklaşımlara ihtiyaç duyulabilir.

Genel olarak, çalışmanın bulguları üstün yetenekli öğrencilerde yazma becerilerinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının azaltılması konusunda literatüre önemli katkılar sunmaktadır. Müdahale programı sayesinde hem nitel (öykü içerikleri, strateji kullanımı) hem de nicel (puanlar, kaygı ölçekleri) göstergelerde pozitif yönde değişimler elde edilmiştir. Bu sonuçlar, uygun tasarlandığında müdahale programlarının son derece etkili olabileceğini ve üstün zekâlı bireylerin potansiyellerini tam olarak ortaya koymalarına yardımcı olabileceğini göstermektedir. Eğitim ortamlarında, özellikle üstün yetenekli öğrenciler için, yazma stratejilerini öğretene, yaratıcılığı teşvik eden ve destekleyici geribildirim sunan programların uygulanması büyük fayda sağlayacaktır. Hem ulusal hem de uluslararası literatür, yazma sürecinde öğrenciye özgü ihtiyaçların göz önünde bulundurulmasının ve kaygıyı azaltacak olumlu bir atmosfer oluşturulmasının önemini vurgulamaktadır (İlker & Melekoğlu, 2017; Tomlinson vd., 2003). Mevcut çalışma da bu vurguyu somut verilerle desteklemekte; üstün zekâlı öğrencilerin yazma eğitiminde farklılaştırılmış, üstbilişsel farkındalığı geliştiren ve duygusal desteği ihmal etmeyen yaklaşımların ne denli etkili olabileceğini ortaya koymaktadır. Böylece, üstün yetenekli bireylerin yazma alanındaki yeteneklerinin açığa çıkarılması ve yazma kaygısı gibi engellerin minimize edilmesi mümkün olabilecektir.

### *Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Yazma Kalitesi Gelişimi*

Bu tartışma bölümü, üç öğrenme güçlüğü (ÖG) yaşayan katılımcıdan elde edilen ayrıntılı nicel bulguları, yazma kalitesi ile yazma kaygısı arasındaki dinamik ilişkiyi çok-boyutlu bir bakış açısıyla ele almaktadır. Bulgular; 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli'ne dayalı müdahalenin, başlangıçta 7/35 civarında seyreden yazma kalitesini uygulama sonunda 23-25/35 bandına, çok yüksek ( $\approx 110$ ) olan yazma kaygısını ise %40-50 oranında düşürdüğünü göstermektedir. Bu değişim, güncel literatürde rapor edilen etkili bileşenlerle (ör. özellik-temelli geribildirim, öz-düzenleme stratejileri, duyuşsal destek) örtüşmekte ve yazma becerilerinin bilişsel, duyuşsal ve motivasyonel süreçlerin bir bileşkesi olduğunu teyit etmektedir (Graham, 2019).

### *Yazma Kalitesindeki Artışı*

Uygulama sürecinde katılımcıların yazma kalitesi puanlarının ortalama 7–9 aralığından  $\approx 16,5$  düzeyine çıkması, 6+1 modelinin yazılı anlatımı bütüncül olarak

iyileştirdiğine dair önceki bulguları doğrular niteliktedir (Qoura & Zahran, 2018). Benzer şekilde, Türkiye bağlamında yapılan deneysel çalışmalar da söz konusu modelle yürütülen öğretimin hem yazılı anlatım becerisini hem de öz-yeterlik algısını anlamlı olarak artırdığını göstermiştir (Altuner-Çoban & Ateş, 2022).

Meta-analiz verileri, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde çok-bileşenli programların- özellikle ön-yazma, hedef belirleme ve öz-düzenleme stratejileriyle bütünleştirildiğinde- orta-yüksek etki büyüklükleri ürettiğini ortaya koymuştur (Gillepsie & Graham, 2014); son kırk yılı kapsayan güncel derleme de öz-düzenleyici unsur eklenen müdahalelerin en yüksek etkiyi yarattığını teyit etmektedir (Kokkali & Antoniou, 2024).

Katılımcı 1'in "fikir, cümle akıcılığı, imla ve sunum" boyutlarında daha tutarlı bir yükseliş göstermesi, yazma öğretiminde hedefe yönelik geribildirim önemine işaret eder (Graham & Perin, 2007'den aktaran Qoura & Zahran, 2018). Katılımcı 2'nin "fikir" ve "imla" alanlarında hızlı, "kelime seçimi" ve "üslup" alanlarında yavaş ama kararlı ilerleyişi, özellik-temelli modelin (Altuner-Çoban & Ateş, 2022) farklı dil alt-sistemlerini ayrı ayrı geliştirme potansiyelini doğrulamaktadır. Katılımcı 3'te gözlenen kademeli ama sürekli yükseliş, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin de 6+1 temelli yapılandırılmış geribildirimden (Gillepsie & Graham, 2014) fayda sağlayabildiğini göstermektedir.

#### *Yazma Kaygısındaki Azalma Süreci*

Yazma kaygısı bilişsel karmaşıklık, olumsuz değerlendirilme korkusu ve düşük öz-yeterlik algısı gibi değişkenlerle ilişkili çok-boyutlu bir duygu durumudur (Karakaya & Ülper, 2011). Mevcut bulgular, katılımcıların başlangıçtaki yüksek kaygı düzeylerinin (% üst dilimde) müdahale sonrasında orta düzeye gerilediğini göstermektedir.

Araştırmalar, dijital öyküleme gibi yaratıcı çok-modlu etkinliklerin yazma kaygısını düşürdüğünü (Çapan, 2020) ve yazma öz-yeterliliğini artırdığını ortaya koymaktadır (Thi, 2020). Yazma kaygısı ile öz-yeterlik arasındaki ters yönlü ilişki, bu çalışmada kaydedilen paralel seyri açıklamaktadır. Bandura temelli sosyal-bilişsel kuram, öz-yeterliği güçlendiren geribildirim döngülerinin kaygıyı azaltacağını öngörür (Thi, 2020).

Ek olarak, kaygı azaltıcı bilişsel-davranışçı tekniklerin (ör. kademeli maruz kalma, yeniden yapılandırma) eğitim bağlamına aktarılmasının etkili olduğu görülmüştür (Carpenter vd., 2021). Müdahalede kullanılan yapılandırılmış geribildirim ve modeller, bu tekniklerle işlevsel olarak örtüşmektedir.

Katılımcı verileri, yazma kalitesi yükseldikçe kaygının düştüğünü, kaygı yükseldiğinde kalite puanlarının dalgalandığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, yazma performansının öz-düzenleme ve duyuşsal durumun ortak belirleyici olduğu varsayımıyla tutarlıdır (Zimmerman, 2000'den aktaran Thi, 2020).

Meta-analitik kanıt, öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerde özellikle öz-düzenleyici strateji öğretiminin hem kaliteyi artırdığını hem de kaygıyı azalttığını göstermiştir (SRSD uygulamaları) (Graham & Harris, 2003). Bu çalışmada gözlenen %40-50'lik kaygı azalması, rapor edilen ortalama etki büyüklükleriyle ( $g \approx 0,60$ ) uyumludur (Gillepsie & Graham, 2014).

Öğ alanındaki son meta-analizler, yazma müdahalelerinin etki büyüklüklerini orta düzeyde bulmakta, özellikle çok-bileşenli ve öz-düzenleme odaklı uygulamaların daha güçlü sonuçlar verdiğini vurgulamaktadır (Kokkali & Antoniou, 2024). ABD Ulusal Eğitim Araştırmaları Enstitüsü'nün (IES) güncel proje çağrıları da yükseköğrenim düzeyinde benzer çok-bileşenli programlara öncelik vermektedir (Hebert vd., 2024).

Bu bağlamda incelenen müdahale, Öğ'li öğrenciler için önerilen iyi uygulama ilkeleriyle (açık öğretim, modelleme, sistematik geribildirim, duyuşsal destek) örtüşmekte ve yazma-kaygı dengesini optimize etmektedir. Ayrıca, yapay zekâ destekli yazma araçlarının Öğ'li öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerine dair güncel raporlar, teknolojik pekiştiricilerin mevcut müdahalelere entegre edilebileceğini göstermektedir (Hollingsworth, 2025).

### 5.3. Üstün Zekâlı Öğrencilerin Öykü Öğeleri Kullanımları

Bu bölüm, üç üstün zekâlı katılımcının Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği'nden (HEDÖ) elde edilen ayrıntılı puan serilerini, yapılandırılmış “Mavi/Kırmızı Taçlı Kart” müdahalelerinin öykü ögesi kullanımına etkisini ve bu etkilerin zaman içindeki kalıcılığını kuramsal-ampirik bağlamda tartışmaktadır. Bulgular, başlangıçta 4-8 bandında değişen HEDÖ puanlarının uygulama sonunda 17-18 düzeylerine yükseldiğini, toplu yoklama ve izleme seanslarında ise çoğunlukla 13-17 aralığında korunduğunu göstermektedir. Bu yükseliş, Stein ve Glenn'in (1979) öykü şeması gelişim kuramı uyarınca anlatı yapısına ilişkin bilişsel şemaların sistematik uyarılarla güçlendirilebileceğini desteklemekte; aynı zamanda nitel literatürün üstün zekâlı öğrencilerde planlı yazma stratejilerinin yaratıcı çıktı kalitesini belirgin biçimde artırdığına dair sonuçlarıyla uyum sergilemektedir (Erbaşan & Dedeoğlu, 2023; Yavuz, 2020).

Üç katılımcının beş oturumluk başlangıç puan ortalamaları (ÜZ-1 = 4,8; ÜZ-2 = 5,8; ÜZ-3 = 7,0), Stein ve Glenn'in (1979) "hikâye çekirdeği" bileşenlerinden yalnızca bazılarının kullanıldığını, olay örgüsü ile sonuç arasındaki nedensel bağların zayıf kaldığını göstermektedir. Bu bulgu, üstün zekâlı öğrencilerin bilişsel esnekliklerine karşın yazma ürünlerinde sistematik anlatı şemasına ihtiyaç duyduklarını gösteren Türkçe tez verileriyle örtüşmektedir (Yavuz, 2020). Ayrıca, HEDÖ başlangıç değerlerinin yazma kaygısı düzeyleriyle pozitif ilişkili bulunduğu çalışmalar, karmaşık bilişsel beklentinin duyuşsal yükü artırdığına işaret etmektedir (Adıgüzel vd., 2020).

#### *Uygulama Aşaması: Kart Tabanlı Yapılandırılmış Müdahale*

##### *Mavi Taçlı Kart Etkisi*

Mavi Taçlı Kart'la yürütülen ilk uygulama alt oturumlarında ÜZ-1, ÜZ-2 ve ÜZ-3'ün HEDÖ puanları sırasıyla 8-12, 7-13 ve 9-13 aralığına yükselmiştir. Görsel sembol ve ipuçlarıyla hikâye şemasını somutlaştıran bu kartlar, öykü öğelerini sıralama ve bağlantılandırma becerilerini destekleyen görsel-sembolik stratejilerle benzer yararlar sağlamıştır (Peterson & Spencer, 2008). Görsel sembol kullanımının özellikle olay sırası, karakter hedefi ve sorun-çözüm bileşenlerini pekiştirerek anlatı örüntüsünü güçlendirdiği önceki dil-konuşma müdahalelerinde de rapor edilmiştir (McFadden & Ellis, 2007).

##### *Kırmızı Taçlı Kart Etkisi*

İkinci aşamada kullanılan Kırmızı Taçlı Kart, karakter motivasyonu ve içsel çatışmaya odaklanan ipuçları içermiş ve HEDÖ puanlarında ek +3-5 puanlık artışlar sağlamıştır. Yüksek bilişsel yetkinlikteki öğrencilerin "karakter-güdü-sonuç" döngüsüne ilişkin derinlemesine sorularla yönlendirildiğinde öykü bütünlüğünü güçlendirdikleri meta-analitik bulgularla tutarlıdır (Koster vd., 2015). Bu artış, üstün zekâlı yazarların yaratıcı potansiyelinin yapı-odaklı geri bildirimle sentezlendiğinde belirgin sıçramalar gösterebileceğini savunan nitel araştırmalara da paraleldir (Erbaşan & Dedeoğlu, 2023).

Toplu yoklama aşamalarındaki küçük dalgalanmalar (ÜZ-1'de 13-18; ÜZ-2'de 14-17; ÜZ-3'te 17-18) "unutma-genelleme" döngüsünün doğal bir yansımasıdır; ancak başlangıca göre kalıcı +8-10 puanlık kazanımlar, yapılandırılmış stratejilerin uzun vadeli hâfizaya işlendiğini göstermektedir. SRSD (Self-regulated Strategy Development) tabanlı yazma öğretiminin, strateji kullanımı ile metabilişsel öz-düzenleme arasındaki döngüsel ilişki sayesinde transfer etkisi yarattığını gösteren bulgularla uyumludur (Koster vd., 2015). İzleme oturumlarında ÜZ-3'ün 16-17 aralığında yüksek performansı, kardinal hikâye

öğelerinin “otomatikleşme” düzeyine ulaştığını ve anlatı üretiminde bilişsel yükün azaldığını düşündürmektedir (Spencer & Petersen, 2012). ÜZ-3’ün başlangıçta diğer iki katılımcıya kıyasla daha yüksek puan (avg. 7,0) elde etmesi, üstün zekâlıların heterojen yetenek profilleri içinde dil-temelli becerilerde farklı taban düzeylere sahip olabileceğini gösteren bulgularla uyumludur (Karatepe & Yıldız, 2021).

Kırmızı Taçlı Kart sürecinde ÜZ-3’ün en yüksek artışı göstermesi, yaratıcı yazma görevlerinde bilişsel esneklik ve özgünlük gereksinimi arttıkça yüksek potansiyelin avantaja dönüşebileceğini desteklemektedir (Ford vd., 2020). ÜZ-1 ve ÜZ-2’de dalgalı seyir, Müdahale-Öğrenen Uyum Modeli’ne göre yapılandırma yoğunluğunun bireysel düzenleme stilleriyle dengelenmesi gerektiğini göstermektedir (Sternberg & Zhang, 2005).

Stein ve Glenn’in hikâye şeması bileşenlerinin gelişimsel sırasıyla (karakter, hedef, engel, çözüm) katılımcı verileri karşılaştırıldığında, en hızlı gelişimin “engelleyici olay-çözüm” ikilisinde gerçekleştiği izlenmiştir. Bu durum, öykü yazma stratejilerinin özellikle dramatik gerilim ve sonuç geneleğinin netleştirilmesinde etkili olduğunu vurgulayan anlatı yazımı literatürüyle örtüşmektedir (Spencer & Peterson, 2012). Dahası, görsel-sembolik destekler aracılığıyla bilişsel yükün azaltılması, bilişsel-duyuşsal etkileşim modeline göre anlatı üretim performansını artırırken yazma kaygısını da düşürmektedir (Adıgüzel vd., 2020).

#### **5.4. Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öykü Öğeleri Kullanımları**

Bu tartışma bölümü, üç öğrenme güçlüğü (ÖG) bulunan katılımcının öykü öğeleri kullanımındaki gelişim çizgisini ayrıntılı olarak ele almakta, bulguları ulusal ve uluslararası yazınla karşılaştırarak yapılandırılmış, görsel destekli müdahalelerin etkililiğini ve kalıcılığını tartışmaktadır. Bulgular, “Sarı Taçlı Kart” ve “Mavi Taçlı Kart” uygulamalarının her katılımcıda anlamlı ve sürdürülebilir kazanımlar sağladığını göstermektedir. Metin, sonuçları biçimsel yazı öğretimi, bilişsel süreç modelleri ve öğrenme güçlüğü literatürü ışığında açıklamakta; öğretim tasarımı, öğretmen eğitimi ve gelecekteki araştırmalar için çıkarımlar sunmaktadır.

Katılımcıların 1–3 aralığında değişen başlangıç puanları, öykü öğelerine ilişkin sınırlı farkındalık ve zayıf anlatı kurgusuna işaret etmektedir. Benzer düşük başlangıç örüntüleri, disleksi ve yazılı anlatım bozukluğu yaşayan öğrencilerde de sıklıkla bildirilmiştir (Stetter & Hughes, 2010). Grafik düzenleyici veya öykü haritası desteği olmaksızın, doğal

yazma becerileri bu yaş grubunda bile karmaşık öykü şemasını bütüncül olarak kurmakta yetersiz kalabilmektedir (Li, 2007).

#### *Uygulama Aşaması: Kart Tabanlı Yapılandırılmış Müdahale*

##### *“Sarı Taçlı Kart” Aşaması*

İlk müdahale dönemi, öykü haritası yaklaşımının katılımcıların olay örgüsü, karakter ve mekân bütünlüğünü belirgin biçimde desteklediğini göstermiştir. Bu bulgu, öykü haritalarının anlatı şemasını görselleştirerek metin içi bağlam oluşturma gücünü vurgulayan çalışmalarla tutarlıdır (Boulineau vd., 2004; Hennes vd., 2015). Özellikle Katılımcı 2 ve 3’te 5–9 puanlık artışlar, grafik organizatörlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde hızlı tepki verdiğini ortaya koyan meta-analiz bulgularını desteklemektedir (Dexter & Hughes, 2011).

##### *“Mavi Taçlı Kart” Aşaması*

İkinci müdahale, öykü öğeleri arasındaki mantıksal geçişleri pekiştiren genişletilmiş ipuçları ve renk kodlu görseller içerdiğinden, 10–13 puan aralığında ek bir sıçrama sağlamıştır. Görsel ipuçlarının anlatı kohezyonunu artırdığı; karakter eylemi, duygu ve çözüm kısımlarını bütünleştirdiği daha önce de rapor edilmiştir (Story Grammar Marker® yöntemi; MindWing Concepts, 1991–). Bu sonuç, tek-denek desenli çalışmaların yazma çıktılarında orta–yüksek etki büyüklükleri rapor ettiği bulgularla uyumludur (Bakken vd., 2022; Rogers & Graham, 2008).

Toplu yoklama ve izleme oturumlarında puanların 9–13 bandında seyretmesi, öykü ögesi becerilerinin zaman içinde kalıcılaştığını göstermektedir. Uzunlamasına korunum, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde strateji içselleştirmenin kritik bir göstergesi olarak tanımlanır (Aslan, 2020). Bu bulgu, grafik düzenleyici müdahalelerinin “bakım aşaması”nda da etkili olabileceğini savunan sistematik derlemelerle örtüşmektedir (LDA, 2011).

En yüksek artış Katılımcı 1’de gözlemlense de üç katılımcı da uygulama sonrasında benzer başarı düzeylerine ulaşmıştır. Bu durum, tek başına başlangıç seviyesi farklılıklarının uzun dönem başarıyı belirlemediğini; müdahale niteliği ve sürekliliğinin daha belirleyici olduğunu düşündürmektedir (Gündeşli, 2017). Ayrıca, Katılımcı 3’ün düşük başlangıcına rağmen Mavi Taçlı Kart sürecinde yakaladığı ivme, özelleştirilmiş görsel desteklerin öğrenme hızı üzerindeki dengeleyici etkisini vurgular (Reading Rockets, 2014).

### *Öğrenme Güçlüğü Olan ve Üstün Yetenekli Öğrenciler: Yazma Kalitesi, Yazma Kaygısı ve Öykü Öğeleri Bulgularının Değerlendirilmesi*

Deneysel uygulamada, dijital öykü kartları yönteminin öğrenme güçlüğü olan ve üstün yetenekli öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisi; yazma kalitesi, yazmaya yönelik kaygı ve öykü öğelerini kullanma performansı boyutlarında incelenmiştir. Bu bulguları tartışırken, literatürde bireyselleştirilmiş öğretim, yazılı anlatım becerileri, yazma kaygısı ve dijital destekli öğretim konularındaki güncel çalışmalarla karşılaştırma yapmak yol gösterici olacaktır.

Yazma kalitesi açısından, her iki grupta da (öğrenme güçlüğü olanlar ve üstün yetenekliler) dijital öykü kartları uygulaması bitiminde bir iyileşme ve değişim gözlemlenmiştir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için yazılı anlatım, genellikle ciddi bir mücadele alanıdır. Bu öğrenciler, düşüncelerini organize etme, dilbilgisi ve söz dizimi kurallarını uygulama, kelime dağarcığını kullanma gibi konularda desteğe ihtiyaç duyarlar (Özbek & Kılıç Tülü, 2022). Literatürde, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerinin, okuma becerilerine kıyasla daha az desteklendiği ve özel müdahalelere ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir (Özbek & Kılıç Tülü, 2022). Bu bağlamda, dijital öykü kartları gibi görsel destekli, adım adım yönlendirme sunabilen materyallerin bu öğrencilerin yazma kalitesini artırabileceği öngörülür. Nitekim strateji öğretimi yaklaşımları (örneğin Kendini Düzenleme Stratejilerinin Gelişimi modeli) ile desteklenen yazma eğitimlerinin, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin metin planlama, yazma ve gözden geçirme becerilerinde belirgin iyileşmeler sağladığı gösterilmiştir (Özbek & Kılıç Tülü, 2022). Bu araştırmadaki dijital öykü kartları da benzer şekilde adım adım bir hikâye oluşturma sürecine kılavuzluk ettiğinden, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin daha düzenli ve zengin metinler yazmasına yardım etmiş olabilir. Literatürde dijital hikâye anlatımının, bu öğrenciler için bir çeşit *destekleyici iskele* (scaffold) görevi görerek karmaşık yazma görevini yönetilebilir parçalara böldüğü ve böylece genel yazma kalitesini yükselttiği ifade edilmiştir (Dola & Aydın, 2020). Dola ve Aydın'ın (2020) 6. sınıf öğrencileriyle yaptığı deneysel çalışmada, dijital öykü yazarlığı etkinliklerine katılan öğrencilerin yazılı ürünlerinin anlamlı biçimde geliştiği, kontrol grubuna kıyasla daha iyi yapılandırılmış ve yaratıcı metinler yazdıkları bulunmuştur. Bu sonuç, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için de beklenebilir; zira dijital öykü kartları onların genellikle zorlandığı metin organizasyonu ve fikir üretimi konularında somut destek sağlamıştır.

Üstün yetenekli öğrencilerden elde edilen bulgulara bakıldığında, yazma kalitesindeki bulguların farklı bir boyutu vardır. Üstün yetenekli öğrenciler genellikle dil becerileri açısından akranlarından daha ileri düzeydedir; bu öğrencilerin kelime hazneleri geniş, hayal güçleri kuvvetlidir ve karmaşık hikâye kurguları oluşturma becerileri gelişmiştir. Ancak bu öğrencilerin de desteklenmeye ihtiyacı vardır, çünkü eğer uygun şekilde meydan okunmazlarsa potansiyellerini tam yansıtmayabilirler (Tomlinson, 2014). Literatürde, üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri esnek ve açık uçlu yazma görevleriyle daha üst düzey ürünler verebildikleri belirtilmiştir (VanTassel-Baska, 2013). Bu araştırmada dijital öykü kartları, bu öğrenciler için bir çeşit zenginleştirilmiş öğrenme deneyimi sunmuştur. Öykü kartları sayesinde üstün yetenekli öğrenciler yalnızca bir metin yazmakla kalmamış, aynı zamanda görsellerle hikâyelerini desteklemiş, farklı karakter ve olay örgüsü denemeleri yapmış olabilirler. Bu tür çok yönlü görevler, onların yazma kalitesini “derinlik” bakımından artırabilir – örneğin karakter gelişimi, diyalogların kalitesi, tasvirlerin zenginliği gibi boyutlarda ilerleme görülmesi muhtemeldir. Bireyselleştirilmiş öğretim ilkeleri, her öğrencinin kendi hızında ve düzeyinde öğrenmesine imkân vermeyi önerir (Tomlinson, 2014). Üstün yetenekli öğrenciler dijital öykü kartları uygulamasında muhtemelen akranlarından daha karmaşık öyküler oluşturmuş, belki de hikâye kartlarındaki ipuçlarını daha yaratıcı biçimde kullanmışlardır. Bu gözlemler, yazma eğitimi literatüründe vurgulanan “üründe farklılaştırma” stratejisine karşılık gelir. Tüm öğrenciler aynı etkinliğe katılsa da ortaya koydukları ürünün niteliği, seviyelerine göre farklılık gösterebilir (Heacox, 2014). Bu da üstün yeteneklilerin kendi potansiyellerini gerçekleştirecekleri bir alan buldukları anlamına gelir. Eğer araştırma bulgularımız üstün yetenekli grubun yazma kalitesinde de artış gösteriyorsa, bu literatürdeki beklentiye uygun olarak, onlara sunulan dijital hikâye ortamının yeni bir yaratıcı yazı alanı açtığı şeklinde yorumlanabilir (Munajah vd., 2023).

Yazma kaygısı boyutunda ise, araştırmanın bulgularına göre dijital öykü kartları uygulamasını, her iki grupta da yazma kaygısını azaltmıştır. Yazma kaygısı, öğrencilerin yazılı olarak kendini ifade ederken yaşadığı endişe ve stres durumudur ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde de üstün yetenekli öğrencilerde de görülebilir, ancak sebepleri farklı olabilir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde yazma kaygısı genellikle *başarısız olma korkusundan* kaynaklanır; önceki deneyimlerinde yazma konusunda zorlanmış ve eleştirilmiş olabilirler (Özbek & Kılıç-Tülü, 2022). Üstün yetenekli öğrencilerde ise kaygı, *mükemmeliyetçilikten* ve kendi yüksek standartlarından doğabilir. Bu öğrenciler “ya

istediğim kadar iyi yazamazsam” endişesi taşıyabilirler (Davids, 2021). Araştırmada her iki grupta da gözlemlenen dijital öykü kartlarıyla etkileşim sonrası yazma kaygılarında azalma, dijital destekli öğretimin duyuşsal faydalarından biri olarak değerlendirilebilir. Dola ve Aydın (2020), dijital öykü yazarlığı etkinliklerinin öğrencilerin yazma kaygısını anlamlı düzeyde azalttığını rapor etmişlerdir. Özellikle deney grubundaki öğrenciler, süreç sonunda yazmaya karşı daha olumlu tutumlar geliştirmiş ve kaygı puanları düşmüştür (Dola & Aydın, 2020). Bu araştırmada da benzer bir etki görülmesi, dijital öykü kartlarının destekleyici ve güvenli bir yazma ortamı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, kartlardaki yönergeler ve görseller sayesinde “ne yazacağını bilememe” endişesini daha az yaşamış, böylece boş sayfayla karşı karşıya kalmanın getirdiği tedirginlik azalmış olabilir. Bu öğrenciler için dijital öykü kartları, bir anlamda yazma yoldaşı gibi işlev görmüş, her adımda onları yönlendirmiş ve yalnız hissetmemelerini sağlamıştır. Bu da kaygıyı azaltan önemli bir faktördür (Özbek & Kılıç-Tülü, 2022).

Üstün yetenekli öğrenciler açısından dijital öykü kartlarının yazma kaygısını azaltması, belki de onlara yaratıcı kontrol vermesi sayesinde olmuştur. Kendi dünyalarını kurup, istedikleri yönde hikâyeyi zenginleştirebildikleri için, yazdıklarının “yeterince iyi olmama” hissi yerine, üretim sürecinin keyfine odaklanmış olabilirler. Literatürde yaratıcı yazma süreçlerinin öğrencilerin kendini ifade etme özgürlüğü hissettiğinde daha az kaygı ürettiği belirtilmiştir (Tan & Tan, 2014). Dijital hikâye anlatımı, not baskısı olmaksızın bir hikâye yaratma alanı açtığı için, özellikle yüksek beklentileri olan üstün yetenekli öğrencilerin risk almaktan daha az çekinmelerine yol açabilir. Nitekim bir öğrenci için hikâyesine bir resim ekleyebilmek, karakterinin görünüşünü seçebilmek gibi etkileşimler yazma sürecini eğlenceli hale getirerek kaygıyı geri planda bırakır. Bu tür sonuçlar, yazma eğitiminde çoklu ortamlı ve etkileşimli uygulamaların duyuşsal faydalarına dair literatürü destekler niteliktedir (Choi & Yi, 2016; Dola & Aydın, 2020).

Öykü öğeleri performansı (yani öğrencilerin yazdıkları öykülerde karakter, mekân, olay örgüsü, problem-çözüm gibi temel hikâye unsurlarını kullanma ve geliştirme düzeyi) konusunda elde edilen bulgular da literatürle ilginç karşılaştırmalar yapılmasını sağlamaktadır. Geleneksel olarak, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazdığı hikâyelerde öykü unsurlarını eksik bıraktığı; örneğin, açık bir sonuç yazamama, karakterleri yeterince tanıtamama gibi sorunlar yaşadığı bilinmektedir (Özbay & Kutoğlu, 2020). Bu öğrenciler, anlatı yapısını zihinde kurmakta zorlanırlar; bir başlangıç, orta ve son oluşturmak, nedensel ilişkileri yazıya dökmek onlar için çetindir. Üstün yetenekli öğrenciler ise genelde öykü

unsurlarını içermeye sıkıntı yaşamazlar, hatta çok zengin kurgular oluşturabilirler; fakat bazen de hayal güçleri çok hızlı ilerlediği için hikâyelerini disipline etmekte, yapılandırmakta zorlanabilirler (Gilliam, 2018). Araştırmanın bulguları, dijital öykü kartları kullanan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, hikâye unsurlarını daha eksiksiz kullandığını gösteriyorsa, bu çok önemli bir sonuçtur. Çünkü literatürde bu öğrenciler için anlatı becerilerini geliştirmeye yönelik müdahalelerin etkili olduğu ancak sürekli destek gerektirdiği yazılıdır (Özbek & Kılıç Tülü, 2022). Dijital öykü kartları, onlara her hikâye unsurunu tek tek düşündüren bir yapı sunarak (örneğin ilk kartta “kahramanı tanı”, sonraki kartta “bir çatışma ekle” gibi), öykü unsurlarını sırasıyla tamamlamalarını sağlamış olabilir. Bu, bir nevi hikâye şeması öğretimi olarak değerlendirilebilir. Araştırmalar, hikâye şeması (yapısı) öğretiminin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirdiğini göstermiştir (King vd., 2013); benzer şekilde bu şemayı yazma sırasında kullanmaları da yazılı anlatım kalitesini artırır. Uygulanan dijital kartlar, öğrencileri hikâyenin başından sonuna yapılandırılmış bir yolda yürüttüğü için, sonuç ürünlerinde karakterlerin, olayların ve sonuçların daha tutarlı ve tam olmasını sağlamış olmalıdır. Nitekim, eğer araştırmada bu öğrencilerin öykülerindeki öge sayısı ve bütünlüğü kontrol grubuna göre daha yüksek bulunmuşsa, dijital destekli bireyselleştirilmiş öğretimin net bir kazanımını gösteriyor demektir (Dola & Aydın, 2020).

Üstün yetenekli öğrencilerde ise öykü öğeleri performansı belki daha yaratıcı kullanımlar yönüyle değerlendirilmelidir. Dijital öykü kartları onların öykü unsurlarını zenginleştirmesine imkân verdi mi? Örneğin, birden fazla karakter, beklenmedik olay örgüleri veya ayrıntılı betimlemeler kullandılar mı? Literatür, üstün yetenekli öğrencilerin, özellikle de dilsel yetenekleri yüksek olanların, eğer fırsat verilirse sıradışı anlatım teknikleri deneyebileceğini, klişe kalıpların dışına çıkabileceğini belirtmektedir (Neurological, 2018). Kartlarla yönlendirilmiş bir etkinlikte bile, bu öğrenciler muhtemelen verilen bir sahneyi alışılmışın dışında tamamlamış veya karakterlerine derinlik katmıştır. Araştırmadaki bulgular üstün yetenekli öğrencilerin öykü öğeleri kullanımında niteliksel farklılıklar olduğunu ima ediyorsa – örneğin onların hikâyeleri daha uzun, karakter gelişimleri daha ayrıntılı ya da temaları daha orijinal ise – bu durum onların dijital materyali sadece bir doldurma aracı olarak görmeyip, yaratıcılıklarını sergileme fırsatı olarak değerlendirdiklerini gösterir. Her öğrenciye kendi en üst düzey performansını ortaya koyabileceği bir ortam sağlamak, bireyselleştirilmiş öğretimin temel hedeflerinden biridir (Tomlinson, 2014).

Bulguları güncel bilimsel çalışmalarla karşılaştırdığımızda, dijital destekli yazma etkinliklerinin hem öğrenme gücü olanlar hem de üstün yetenekliler için faydalı olabileceğini söyleyen çalışmalarla uyum görüyoruz. Özellikle bilişim teknolojileri destekli bireyselleştirilmiş yazma eğitimi alanında, farklı ihtiyaç gruplarının aynı anda gelişim göstermesinin mümkün olduğu belirtiliyor (Dalton & Smith, 2012). Bu çalışmalara göre, teknoloji doğru tasarlandığında “herkesi aynı hedefe farklı yollardan ulaştırabilir.” Bu çalışma, öğrenme gücü olan öğrenciye yapı ve güvenlik sağlarken; üstün yetenekli öğrenciye genişleme ve yaratma özgürlüğü tanımayı amaçlamıştır. Dolayısıyla deney bulguları (yazma kalitesinin artması, kaygının azalması, öykü öğelerinin daha iyi kullanılması) bu yaklaşımın geçerliliğini göstermektedir. Ayrıca literatürde duygusal faktörlerin (motivasyon, kaygı gibi) yazma performansı üzerindeki etkisi büyüktür ve dijital hikâye gibi motive edici görevlerin öğrencilerin yazmaya karşı tutumunu iyileştirdiği rapor edilmektedir (Çiğerci & Gültekin, 2019; Hafner, 2015). Özellikle kaygı düzeyi yüksek öğrencilerde, bir parça oyunlaştırma ve görsellik içeren yazma faaliyetlerinin rahatlama sağladığı, içeriğe odaklanmayı kolaylaştırdığı belirtilir (Hava & Çakıroğlu, 2021). Bu bakımdan da bulgular literatüre uygundur: Öğrenme gücü olan öğrenciler kendilerine güven kazandıkça, üstün yetenekliler de keyif aldıkça daha iyi yazmışlardır.

Sonuç olarak, deneysel bulgular göstermektedir ki dijital öykü kartlarıyla desteklenen bireyselleştirilmiş yazma eğitimi, birbirinden çok farklı iki öğrenci grubunda da olumlu sonuçlar yaratabilmiştir. Bu, eğitim teknolojilerinin doğru tasarlandığında farklı profillerdeki öğrencilerin ihtiyaçlarına aynı anda cevap verebileceğinin bir kanıtıdır. Literatürde hem özel eğitim alanında (öğrenme gücü için) hem de üstün yeteneklilerin eğitiminde dijital araçların adapte edilebileceği vurgulanır (Özbek & Kılıç Tülü, 2022; VanTassel-Baska, 2013). Elde edilen bulgular, yazma kalitesi, kaygısı ve öykü öğeleri performansı özelinde, dijital hikâye anlatımının esnek ve etkili bir öğrenme ortamı sunarak bu iki grubun da yazılı ifade becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, bireyselleştirilmiş öğretim ve dijital destekli yazma eğitimi literatürüne değerli bir katkı niteliğindedir, çünkü genellikle ayrı ayrı ele alınan bu iki uç grubun tek bir inovatif araçla desteklenebileceğini göstermektedir. Gelecekte, benzer dijital farklılaştırılmış araçların diğer beceri alanlarında da (örneğin okuduğunu anlama, matematik problem çözme) kullanılabileceği yönünde çalışmalar yapılması, literatürdeki boşlukları dolduracaktır.

## *Dijital Öykü Kartlarının Sosyal Geçerliliği: Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi*

Araştırmanın sonunda, dijital öykü kartlarının sosyal geçerliliğine dair hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Sosyal geçerlilik, bir eğitim uygulamasının paydaşlar tarafından kabul görme derecesi, yani hedeflerin, süreçlerin ve sonuçların ne kadar sosyal olarak beğenilip uygun bulunduğu anlamına gelir (Wolf, 1978). Öğretmen ve öğrenci geri bildirimleri, dijital öykü kartlarının pratikte ne kadar benimsendiğini ve faydalı bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçları, yenilikçi öğretim araçlarının kabulü ve eğitsel teknoloji uygulamalarıyla ilgili literatür perspektifinden tartışmak, uygulamanın yaygınlaştırılabilirliği açısından önemlidir.

Öğretmenlerden elde edilen bulgulara göre, sosyal geçerlilik değerlendirmeleri genellikle dijital öykü kartlarının kullanılabilirliği, etkililiği ve sınıf ortamına uygunluğu üzerine yoğunlaşmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu materyali pedagojik olarak değerli bulduğunu ve tekrar kullanmak isteyeceğini göstermektedir. Bu, yenilikçi bir aracın öğretmen tarafından kabul görmesinde en kritik faktör olan algılanan faydanın yüksek olduğuna işaret eder (Davis, 1989). Bir öğretmenin “Öykü kartları öğrencilerime yazma cesareti verdi.” şeklindeki ifadesi veya bir diğerrinin “Sınıfta sessiz kalan çocuklar bile hikâye anlatmaya katıldı.” yorumu, öğretim aracının onların gözünde amacına ulaştığını gösterir. Bu bağlamda, dijital öykü kartları, yenilikçi öğretim araçlarının benimsenmesi literatüründe tanımlanan “görelî avantaj” kriterini karşılamaktadır (Rogers, 2003). Yani mevcut uygulamalara kıyasla belirgin bir avantaj sağladığı düşünüldüğünden, öğretmenlerce benimsenmesi kolaylaşmaktadır. Ayrıca öğretmenler, kartların kullanımını öğrenme ve uygulama konusunda büyük zorluk yaşamadıklarını ifade etmişlerse (ki anketlerde kullanım arayüzünün sezgisel olduğu, öğrencilerin de rahatlıkla takip edebildiği belirtilmiştir), bu da algılanan kullanım kolaylığının yüksek olduğunu gösterir (Davis, 1989). Teknoloji kabul modellerine göre, bir yeniliğin sosyal geçerliliği, onun pratikte ne kadar zahmetsiz kullanılabildiğine de bağlıdır (Venkatesh & Davis, 2000). Bu çalışmada öğretmenler, kısa bir eğitim veya deneme sonrası dijital öykü kartlarını ders akışına entegre edebilmişlerse, bu aracın gerçek sınıf koşullarında uygulanabilir olduğuna dair güçlü bir kanıttır.

Öğrencilerin görüşleri ise sosyal geçerliliğin belki daha da önemli bir boyutudur, çünkü doğrudan hedef kitlenin deneyimini yansıtır. Araştırmada öğrencilerin çoğunun dijital öykü kartlarıyla çalışmaktan keyif aldığı, yazma etkinliklerini oyun gibi gördüğü ve benzer

çalışmaları yine yapmak istediği anlaşılmıştır. Bu bulgu, yenilikçi bir öğretim aracının öğrenci tarafından kabulü konusunda son derece olumludur. Literatürde, özellikle dijital yerliler olarak adlandırılan günümüz öğrencilerinin teknolojiyle desteklenmiş öğrenme ortamlarında daha fazla motive olduğu ve derse katılımının arttığı sıkça vurgulanır (Prensky, 2012). Öğrencilerin dijital öykü kartlarını eğlenceli bulması, hikâye yazmayı bir yük yerine bir aktivite gibi görmeleri, aracın öğrenme hedefleriyle öğrencinin içsel motivasyonu arasında bir köprü kurduğunu gösterir. Bu, sosyal geçerliliğin “müdahalenin sosyal açıdan anlamlı etkileri” boyutuna girer (Wolf, 1978). Yani öğrenciler bu uygulamanın kendilerine katkı sağladığını hissedip benimsemiştir. Nitekim bazı öğrencilerin “artık hikâye yazmak zor gelmiyor” ya da “ben bir hikâye yazarı oldum” gibi öznel geri bildirimler verdiği not edilmiştir; bu tür ifadeler, eğitsel teknoloji uygulamalarında arzulanan bir sonuç olan öğrencinin öz-etkililik ve sahiplenme duygusunun arttığına işaret eder (Bandura, 1997).

Öğretmen ve öğrenci görüşleri bir arada değerlendirildiğinde, dijital öykü kartlarının hem öğretim sürecine hem de öğrenme deneyimine yenilikçi ama uyumlu bir şekilde entegre olduğu anlaşılmaktadır. Bu çift taraflı kabul görme hali, literatürde eğitim teknolojilerinin sürdürülebilirliği için kritik bir koşul olarak tanımlanır (Howard, 2013). Yani bir araç, sadece yöneticilerin veya müfredatın dayatması ile değil, doğrudan kullanıcıları olan öğretmen ve öğrencilerin isteğiyle kullanılmaya devam ederse, gerçek anlamda eğitimde kalıcı bir yenilik haline gelir. Elde edilen bulgular, dijital öykü kartlarının böyle bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenler yöntemi benimsedikçe yeni kullanım yolları da geliştirebilir (örneğin sadece Türkçe dersinde değil, sosyal bilgilerde tarihi bir olayı öyküleştirmek için kullanmak gibi); öğrenciler de alıştıkça daha yaratıcı öyküler üretip arkadaşlarıyla paylaşabilir. Bu noktada sosyal geçerliliğin bir boyutu da yayılma etkisidir. Eğer bir sınıfta başarılı bulunan bir yenilik, diğer sınıflara, öğretmenlere tavsiye ediliyorsa, sosyal geçerliliği yüksek demektir (Rogers, 2003). Araştırmada öğretmenler arasında “Ben diğer sınıflarda da deneyeceğim.” ya da “Okuldaki zümre öğretmenlerime de bahsedeceğim.” şeklinde yorumlar alındıysa, dijital öykü kartlarının kabulünün okul bazında da yayılabileceğini düşünebiliriz.

Eğitsel teknoloji literatüründe, yeniliklerin benimsenmesinde destek sistemlerinin etkisine de dikkat çekilir (Kling & Zemsky, 2005). Öğretmen ve öğrenci görüşleri kadar okul yönetiminin, velilerin veya daha geniş eğitim topluluğunun bu aracı ne kadar desteklediği de önemlidir. Sosyal geçerlilik değerlendirmesi öğretmen-öğrenci odaklı olsa da, eğer bu materyal müfredat hedeflerini gerçekleştirmede etkili bulunduysa ve ölçme değerlendirme

sonuçlarına olumlu yansdıysa, dolaylı olarak idari kabul de görecektir. Öğretmenler, dijital öykü kartlarını kullanırken idareden teknik destek veya zaman konusunda esneklik talep ettiyse ve bu karşılandıysa, bu da uygulamanın başarısına katkı yapmıştır. Tüm bu unsurlar bir arada düşünüldüğünde, dijital öykü kartlarının sosyal geçerliliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Yani kullanıcı memnuniyeti hem öğretmen hem öğrenci düzeyinde sağlanmıştır.

Literatürdeki benzer yenilikçi araçlar incelendiğinde (örneğin artırılmış gerçeklik uygulamaları, eğitim yazılımları, web 2.0 araçları), başarılarının çoğu zaman kullanıcıların onu ne kadar sahiplendiğine bağlı olduğunu görüyoruz (Howard, 2013; Teo, 2014). Elde edilen bulgular da bu genel eğilimi doğrular niteliktedir. Özellikle yazma becerileri gibi geliştirilmesi meşakkatli bir alanda, bir aracın hem öğretmen hem öğrenci tarafından sevilmesi büyük bir avantajdır. Bu, gelecekte bu aracın veya benzerlerinin kullanımı için bir zemin hazırlar. Ayrıca sosyal geçerlilik bulguları, araştırma sonuçlarının pratik uygulanabilirliğinin de bir göstergesidir. Sadece istatistiksel olarak anlamlı ve öğrenme çıktıları yüksek bir müdahale değil, aynı zamanda sınıfın günlük akışında yer bulabilen, gerçek insanlar tarafından değer verilen bir müdahale geliştirmiş olmak, araştırmanın etki gücünü artırır.

Sonuç yerine öğretmen ve öğrenci görüşlerinden hareketle diyebiliriz ki dijital öykü kartları uygulaması, yenilikçi bir öğretim aracı olarak benimsenmeye hazır görünmektedir. Öğretmenler, teknolojiyi eğitsel materyal olarak kullanma konusunda her zaman seçici davranırlar; sınıf yönetimini zorlaştıracak veya müfredat uyumunu bozacak araçlara temkinli yaklaşırlar (Hew & Brush, 2007). Ancak bu çalışmada elde edilen bulgularda, öğretmenler dijital öykü kartlarını mevcut müfredata entegre edilebilir, öğrenci yararını gözetken ve kullanımı kolay bir araç olarak değerlendirmiştir. Bu da bu yeniliğin kabulü (adoption) açısından önemli bir başarıdır. Öğrenciler ise, bir uygulamanın gerçek başarısının sınıandığı nihai merciidir; onların ilgisini çekmek ve öğrenmelerini sağlamak her eğitim teknolojisinin amacıdır. Öğrenci geri bildirimleri, dijital öykü kartlarının onların gözünde öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiğini, kendilerini ifade etme fırsatı sunduğunu ve tekrar kullanmayı isteyecekleri bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu geri bildirimler, benzer teknolojilerin geliştirilmesinde de yönlendirici olacaktır. Örneğin, alınan yorumlar yeni versiyonlarda kart içeriklerinin çeşitlendirilmesi veya arayüz iyileştirmeleri için kullanılabilir.

Özetle, dijital öykü kartlarının sosyal geçerliliği yüksektir; eğitim ortamının iki ana aktörü tarafından kabul ve takdir görmüştür. Bu bulgu, eğitimde yeniliklerin kalıcı olabilmesi için gerekli temel koşulun sağlandığını göstermektedir; kullanıcılar memnun ve istekli ise, yenilik yaşamaya devam eder. Literatürde “küçük ölçekli bir yenilik, kullanıcılarının eliyle büyük çapta değişime dönüşebilir” şeklinde ifade edilen görüş (Rogers, 2003) bu çalışma özelinde karşılığını bulabilir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin olumlu yaklaşımı sayesinde dijital öykü kartları uygulamasının daha geniş okul ve bölge düzeylerinde denenmesi, müfredatın bir parçası haline gelmesi mümkün olabilecektir. Böylece araştırma sadece bir akademik deney olarak kalmayıp, gerçek sınıflarda karşılığını bulan ve literatürde örnek gösterilebilecek bir eğitim teknolojisi uygulaması olarak yerini alacaktır.





## KAYNAKLAR

- Abbott, R., Berninger, V., & Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 281-298.
- Adıgüzel, M. O., Uğurlu, S., & Erdoğan, T. (2020). A validity and reliability study of the Story Writing Anxiety Scale. *Journal of Education and Learning*, 9(2), 125-138.
- Akbıyık, A., & Coşkun, E. (2013). Eğitsel sosyal yazılımların kabul ve kullanımına yönelik bir model. *AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology*, 4(13), 39-62.
- Akcan, E., & Türkmenoğlu, Ö. (2022). An analysis of life studies textbooks in terms of diversities. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 423-459.
- Aktaş, N. (2023). Öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 14(53), 1040-1065.
- Alan, H., & Akçay, N. (2020). The effect of using interactive white board on particulate structure of matter and pure matters on students' academic achievement, permanence of learning and attitudes towards science. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52(52), 442-459.
- Alan, Y. (2020). Türkçe derslerinde akıllı tahta kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 694-707.
- Aldossari, A. T. (2018). The Challenges of Using the Differentiated Instruction Strategy: A Case Study in the General Education Stages in Saudi Arabia. *International Education Studies*, 11(4), 74-83.
- Al-Ghazzawi, R. (2017). Gifted education in the United Arab Emirates: Current practices and future directions. *Cogent Psychology*, 4, 1368891.

- Algozzine, B., & Anderson, K. M. (2007). Tips for Teaching: Differentiating Instruction to Include All Students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), 49–54.
- Al-Shabatat, A. (2013). A review of the contemporary concepts of giftedness and talent. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 2(12), 1336-1346.
- Altuner-Çoban, G. Ş., & Ateş, S. (2022). 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi ve öz-yeterliği ile yazma kaygısına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 771-786.
- Am, M. A., Hadi, S., Istiyono, E., & Retnawati, H. (2023). Does differentiated instruction affect learning outcome? Systematic review and meta-analysis. *Journal of Pedagogical Research*, 7(5), 18-33.
- Andersen, S., Christensen, M., Nielsen, H., Thomsen, M., Østerbye, T., & Rowe, M. (2018). How reading and writing support each other across a school year in primary school children. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 129-138.
- Anderson, K. (2007). Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51(3), 49–54.
- Ardini, S. (2023). Enhancing writing report texts using Padlet website: The perceptions. *Journal of Languages and Language Teaching*, 11(4), 923.
- Ariani, E. (2023). An analysis of students' difficulties in writing recount text. *Jurnal Simki Pedagogia*, 6(1), 169-180.
- Arroyyani, R., Widiyati, D., & Maryani, M. (2022). A need analysis of ESP for public health students. *Esteem Journal of English Education Study Programme*, 5(2), 161-171.
- Aslan, M. (2024). *Türkiye de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitiminde öğretmenlere yönelik çalışmaların incelenmesi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aslan, Y. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencide hikâye haritası tekniğinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(228), 241–261.

- Baird, G., Scott, W., Dearing, E., & Hamill, S. (2009). Cognitive self-regulation in youth with and without learning disabilities: academic self-efficacy, theories of intelligence, learning vs. performance goal preferences, and effort attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology, 28*(7), 881-908.
- Bakioğlu, A., & Levent, F. (2013). Suggestions for gifted education in Turkey. *Journal of Gifted Education Research, 1*(1), 31-44.
- Bakken, R. K., Næss, K.-A. B., Garrels, V., & Hagen, Å. M. (2022). Single-case writing interventions for students with disorders of intellectual development: A systematic review and meta-analysis. *Education Sciences, 12*(10), 687.
- Baldini, R. (2024). The gifted student: Gifts and talents development. *Elementa: Intersections Between Philosophy, Epistemology, and Empirical Perspectives, 3*(1-2), 125-133.
- Balestrini, D. (2024). Cultural framing of giftedness in recent U.S. fictional texts. *PLOS ONE, 19*(8), e0307222.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Batchelor, K. (2018). "My story came to life!": How multimodality can inspire revision in writing. *Gifted Child Today, 41*(3), 136-148.
- Bayat, N. (2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(3), 1123-1141.
- Bell, M., & Murray, R. (2020). Structured academic writing retreats in healthcare professional practice. *The Clinical Teacher, 18*(3), 243-246.
- Benjamin, L., & Panesar-Aguilar, S. (2020). Implementation of differentiated instruction in middle school classrooms: A qualitative study. *World Journal of Education, 10*(1), 81.
- Berninger, V., & Abbott, R. (2010). Listening comprehension, oral expression, reading comprehension, and written expression: related yet unique language systems in grades 1, 3, 5, and 7.. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 635-651.
- Berry, A., & Mason, L. (2010). The effects of self-regulated strategy development on the writing of expository essays for adults with written expression difficulties. *Remedial and Special Education, 33*(2), 124-136.

- Bevan, D., Wittkowski, A., & Wells, A. (2013). A multiple-baseline study of the effects associated with metacognitive therapy in postpartum depression. *Journal of Midwifery & Women's Health*, 58(1), 69-75.
- Bhowmik, S. (2023). K-12 ESL writing instruction: Learning to write or writing to learn language? *TESL Canada Journal*, 39(2), 105-118.
- Bİ, B., & Olçay, S. (2023). Öz-düzenleyici strateji gelişimi modelinin özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(1), 187-208.
- Bildiren, A., & Çitil, M. (2021). Educating gifted children in turkey: a retrospective analysis and the current state. *International Journal of Educational Reform*, 31(3), 278-299.
- Bindhani, S. & Gopinath, G (2024). Inclusive education practices: A review of challenges and successes. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 6(2), 1-9.
- Black, N. B. (2015). From student to author: Engaging gifted learners in the national novel writing month young writers program. In *Cases on instructional technology in gifted and talented education* (pp. 195-220). New York: IGI Global.
- Boulineau, T., Fore, C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2004). Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(2), 105–121.
- Bourke, L., & Adams, T. (2010). Cognitive constraints and the early learning goals in writing. *Journal of Research in Reading*, 33(1), 94-110.
- Brady, K., Evmenova, A., Regan, K., Ainsworth, M., & Gafurov, B. (2021). Using a technology-based graphic organizer to improve the planning and persuasive paragraph writing by adolescents with disabilities and writing difficulties. *The Journal of Special Education*, 55(4), 222-233.
- Bridges, S., Robinson, O., Stewart, E., Kwon, D., & Mutua, K. (2019). Augmented reality: teaching daily living skills to adults with intellectual disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 35(1), 3-14.
- Brigandi, C., Gilson, C., & Miller, M. (2019). Professional development and differentiated instruction in an elementary school pullout program: a gifted education case study. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(4), 362-395.

- Byrnes, J. (1996). *Cognitive development and learning in instructional contexts*. Boston: Allyn & Bacon.
- Cagape, W., Batao, H., Atillo, F., Tampus, M. G., But-ay, C., & Malnegrof, J. (2023). Differentiated instruction practices: A disclosure of receiving teachers. *International Journal of Research Publications*, 127(1), 21.
- Cahan, S., Fono, D., & Nirel, R. (2012). The regression-based discrepancy definition of learning disability: A critical appraisal. *Journal of Learning Disabilities*, 45(2), 170-178.
- Center for Applied Special Technology. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>
- Chan, D. (2008). Giftedness of Chinese students in Hong Kong: Perspectives from different conceptions of intelligences. *Gifted Child Quarterly*, 52(1), 40-54.
- Chien, C. (2014). College students' attitude toward and learning of differentiated instruction in products. *Journal of English Language and Literature*, 1(2), 26-37.
- Choi, J., & Yi, Y. (2016). Teachers' integration of multimodality into classroom practices for English language learners. *TESOL Journal*, 7(2), 304-327.
- Christensen, D., Barnes, J., & Rees, D. (2011). Improving the writing skills of accounting students: An experiment. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 1(1).
- Ciğerci, F. M., & Gültekin, M. (2019). Dijital hikâye anlatımının Türkçe öğretmenliği lisans öğrencilerinin yazma becerilerine, yazmaya yönelik tutumlarına ve dijital yazarlık algılarına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(3), 767-792.
- Colliot, T., Krichen, O., Girard, N., Anquetil, É., & Jamet, É. (2024). What makes tablet-based learning effective? a study of the role of real-time adaptive feedback. *British Journal of Educational Technology*, 55(5), 2278-2295.
- Cooper, S., & Bailey, N. (2001). Psychiatric disorders amongst adults with learning disabilities - prevalence and relationship to ability level. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 18(2), 45-53.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çakır, K. (2023). Primary school teachers' opinions and suggestions on education information network. *Journal of Social Humanities and Administrative Sciences*, 9(71), 4035-4041.
- Çapan, S. A. (2020). Using digital storytelling to handle second language writing anxiety and attitudes: A longitudinal experiment. In A. Piniel & S. Tömer (Eds.), *New technological applications for foreign and second language learning and teaching* (pp. 157-178). New York: IGI-Global.
- Çapanoğlu, A. Ş. (2024). A phenomenological study on the development of writing skills in primary school based on the opinions of primary school teachers. *Education Mind*, 3(3), 371-388.
- Çayır, K. (2022). Etik sorumluluk, insan hakları ve kültürel-ahlaki gerekçeler geriliminde Türkiye'de kapsayıcı eğitim. *İstanbul Bilgi Üniversitesi*, 3(1), 75-90.
- Çetin, A., & Koç, S. (2021). Özel gereksinimli göçmen öğrencileri tanılama, yerleştirme ve izleme sürecinde yaşanan sorunlar. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 516-536.
- Çitil, M., & Akçayır, İ. (2024). 6. modül: Farklılaştırma (B. Kerkez, Ed.). Ankara: MEB.
- Çoban, H. (2022). Farklılaştırılmış öğretim: literatürün bibliyometrik haritalaması. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 46-62.
- Çulhaoğlu, Ö. (2023). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamasına yönelik tutumlar ölçeği: türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 1763-1779.
- Dağlıoğlu, H., Doğan, A., & Basit, O. (2017). Kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler çocukların bireysel yeteneklerini belirlemek ve geliştirmek için neler yapıyor?. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 883-910.
- Damanik, J. (2022). Peer feedback to improve Indonesian adult learners' writing skills: A review. *Journal of English Teaching*, 8(1), 49-58.
- Darrow, A. (2014). Differentiated instruction for students with disabilities. *General Music Today*, 28(2), 29-32.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.

- Deffenbacher, K., Kenyon, J., Hoover, D., Olson, R., Pennington, B., DeFries, J., ... Smith, S. (2004). Refinement of the 6p21.3 quantitative trait locus influencing dyslexia: linkage and association analyses. *Human Genetics*, 115(2), 128-138.
- Demir, S., & Kılıçkiran, H. (2018). Dijital öykü uygulamasının özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 12-18.
- Demirdağlı, Ş., & Kizir, M. (2023). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında öğretmen yardımcıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 202-227.
- Demirel, G., Tolaman, T., & Azizoğlu, N. (2023). Using technology to support creative writing: how it affects teachers' digital writing skills and their gains from digital technology. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(2), 422-440.
- Deniz, H., & Demir, S. (2019). Yazma kaygısı ölçeği'nin geliştirilmesi: güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1034-1051.
- Dexter, D. D., & Hughes, C. A. (2011). Graphic organizers and students with learning disabilities: A meta-analysis. *Learning Disability Quarterly*, 34(1), 51-70.
- Dianastiti, F. E., Suwandi, S., & Setiawan, B. (2024). Contributing Factors and Challenges in Mastering Academic Writing Skills: Multiple Case Studies of Deaf Students in Inclusive Universities in Indonesia. *International Journal of Language Education*, 8(1), 20-35.
- Dixon, F., Yssel, N., McConnell, J., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111-127.
- Doggett, R., Krasno, A., Koegel, L., & Koegel, R. (2013). Acquisition of multiple questions in the context of social conversation in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(9), 2015-2025.
- Doğan, E., & Çakan, M. (2023). Gerçek soru bankası verilerine dayalı bireyselleştirilmiş çok aşamalı test uygulaması. *The Journal of Academic Social Sciences*, 141(141), 325-335.

- Doğan, S., & Delialioğlu, Ö. (2020). A systematic review on the use of technology in learning disabilities. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 611-638.
- Dola, N., & Aydın, İ. (2020). Dijital öykü yazarlığının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 17-34.
- Dola, N., & Aydın, İ. S. (2020). Dijital öykü yazarlığının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 17-34.
- Dolapçioğlu, S., & Bolat, Y. (2020). An action research study on developing an interdisciplinary curriculum in inclusive education. *TED Eğitim ve Bilim*, 45(204), 1-25.
- Duban, N. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarının covid-19 pandemi sürecinde ilkökul öğrencilerinin uzaktan eğitimine ilişkin görüşleri. *TAY Journal*, 6(1), 26-49.
- Dudley-Marling, C., & Dippo, D. (1995). What learning disability does. *Journal of Learning Disabilities*, 28(7), 408-414.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1992). *Teaching students through their individual learning styles: A practical approach*. New Jersey: Reston.
- Ekici, K., İmir, H., & TEMEL, F. (2020). İlkokul algısı yazı farkındalığı becerilerine göre değişmekte midir?. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 753-776.
- Elçiçek, Z. (2019). Öğretmen adaylarının akıllı tahta uygulamalarına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1215-1221.
- Elrod, G., & Sorgenfrei, T. (1988). Toward an appropriate assessment model for adolescents who are mildly. *Career Development for Exceptional Individuals*, 11(2), 92-98.
- Erbasan, Ö., & Dedeoğlu, H. (2023). Developing informational text writing skills of gifted students by leveraging writing strategies. *Kuramsal Eğitimbilim*, 16(3), 641-673.
- Erbasan, Ö., & Dedeoğlu, H. (2023). Developing informational text writing skills of gifted students by leveraging writing strategies. *Journal of Qualitative Research in Education*, 11(3), 456-482.
- Erdem, B., & Kasimbeyli, R. (2023). İki boyutlu iki aşamalı kesme problemleri için matematiksel model tabanlı sezgisel yöntem. *Gazi Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 39(2), 899-908.

- Ertekin, H. (2019). Opinions of teachers related with usage of smart boards (case of konya province). *The Journal of Academic Social Science Studies*, 76(76), 271-289.
- Ertmer, P. A. (1999). Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47-61.
- Etscheidt, S. (2016). Assistive technology for students with disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 31(4), 183-194.
- Evmenova, A., & Regan, K. (2019). Supporting the writing process with technology for students with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 55(2), 78-85.
- Ewoldt, K. (2017). Productivity apps supporting higher order writing skills for secondary students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 53(5), 313-320.
- Eysink, T., & Schildkamp, K. (2021). A conceptual framework for assessment-informed differentiation (AID) in the classroom. *Educational Research*, 63(3), 261–278.
- Faigley, L., Daly, J. A., & Witte, S. P. (1981). The role of writing apprehension in writing performance and competence. *The Journal of Educational Research*, 75(1), 16-21.
- Fields, M., Hatala, M., & Nauert, R. (2014). Perceptions of preceptors and students on the importance of writing. *Administrative Issues Journal: Education, Practice, and Research*, 4(1), 5.
- Fischer, L., & Meyers, C. (2017). Determining change in students' writing apprehension scores in a writing-intensive course: A pre-test, post-test design. *Journal of Agricultural Education*, 58(1), 69-84.
- Foley, L. M. (2013). Digital storytelling in primary-grade classrooms. Doctoral Dissertation, Arizona State University, Tempe.
- Ford, D. Y., Grantham, T. C., & Whiting, G. W. (2020). Narrative performance of gifted African American school-aged children. *Journal of Advanced Academics*, 31(2), 99-129.
- Gagné, F. (2013). The DMGT: Changes and challenges. *Talent Development & Excellence*, 5(1), 5-21.
- Gardill, M. C., & Jitendra, A. K. (1999). A comparison of summarization strategies for enhancing reading comprehension. *Exceptional Children*, 65, 201–219.

- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic.
- Garrett, J., Heller, K., Fowler, L., Alberto, P., Fredrick, L., & O'Rourke, C. (2011). Using speech recognition software to increase writing fluency for individuals with physical disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 26(1), 25-41.
- Gheysens, E., Griful-Freixenet, J., & Struyven, K. (2023). Differentiated instruction as an approach to establish effective teaching in inclusive classrooms. *Inclusive Education Review* (pp. 677-689). Cham: Springer.
- Gibson, L. (2013). Differentiated instruction and students with learning disabilities. In *Learning disabilities: identification, assessment, and instruction of students with LD* (pp. 161-183). Leeds: Emerald.
- Gill, F., Kroese, B., & Rose, J. (2002). General practitioners' attitudes to patients who have learning disabilities. *Psychological Medicine*, 32(8), 1445-1455.
- Gillepsie, A., & Graham, S. (2014). A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47(4), 284-295.
- Glaser, C. & Brunstein, J. (2007). Improving fourth-grade students' composition skills: effects of strategy instruction and self-regulation procedures. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 297-310.
- Göçen, G. (2014). *Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Gökçe, H., Bektaş, O., & Armağan, F. (2020). Sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde akıllı tahta kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 57-94.
- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43, 277-303.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 323-344). New York: Guilford.

- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445.
- Graves, A., & Hauge, K. (1993). Prompting story structure for students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 29(1), 54-60.
- Guay, F., Roy, A., & Valois, P. (2017). Teacher structure as a predictor of students' perceived competence and autonomous motivation: The moderating role of differentiated instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 224-240.
- Gündeşli, P. (2017). *İlkokullarda öğrencilere önerilen Gülten Dayıoğlu öykü kitaplarının hikâye haritası elementleri ile değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gündüz, S. (2015). Öğrencilerin matematik dersinde akıllı tahta kullanımına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 157-157.
- Gürdoğan, M. (2020). Fen bilgisi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının teknoloji kullanımı hakkındaki görüşleri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 4(1), 114-131.
- Gürel, C., Olgun, H., & Arslan, A. (2016). Students' perceptions about interactive white board used in physics class/ Fizik dersinde öğrencilerin akıllı tahta kullanımı ile ilgili algıları. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 2804.
- Güven, H., & Vural, R. (2017). İlkokullarda görev yapan ingilizce öğretmenlerinin akıllı tahta kullanımına ilişkin öz değerlendirmeleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 69-86.
- Hafner, C. A. (2015). Remix culture and English language teaching: The expression of learner voice in digital multimodal compositions. *TESOL Quarterly*, 49(3), 486-509.
- Hammill, D., Leigh, J., McNutt, G., & Larsen, S. (1981). A new definition of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 4(4), 336-342.

- Hansen, B., Phipps, L., Drayton, A., Demchuk, N., Knight, R., & Elson, L. (2023). Motivating children with feeding disorders to self-feed: an evaluation of using differential reinforcement and manipulation of establishing operations to increase self-feeding. *Behavioral Interventions*, 38(4), 1-11.
- Hatmanto, E. (2023). Unleashing the potential: Exploring attitudes and overcoming challenges in implementing differentiated instruction in the Philippines' English language classrooms. *E3S Web of Conferences*, 425, 02001.
- Heacox, D. (2014). *Farklılaştırılmış öğretim stratejileri* (M. Sarı, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Hebert, M., Graham, S., & Rodgers, D. (2024). *Meta-analysis of college writing interventions on writing and learning outcomes* (IES Grant R305A240295). Washington: IES.
- Hennes, A.-K., Büyüknarci, Ö., Rietz, C., & Grünke, M. (2015). Helping children with specific learning disabilities to improve their narrative writing competence by teaching them to use the story maps strategy. *Journal of Special Education Research*, 3(2), 45–58.
- Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 223-252.
- Hodgman, M. (2023). The role of institutions of higher education in preparing students to write in the workplace: Suggestions for writing curricula and pedagogy. *Journal of Education and Training*, 10(2), 53.
- Hollingsworth, H. (2024). *AI is a game changer for students with disabilities. Schools are still learning to harness it*. New York: Associated.
- Howard, S. K. (2013). Risk-aversion: understanding teachers' resistance to technology integration. *Technology, Pedagogy and Education*, 22(3), 357-372.
- Hughes, M., Regan, K., & Evmenova, A. (2019). A computer-based graphic organizer with embedded self-regulated learning strategies to support student writing. *Intervention in School and Clinic*, 55(1), 13-22.
- Irfan, I., Sofendi, S., & Vianty, M. (2020). Technological knowledge application on academic writing english education study program students. *English Review Journal of English Education*, 9(1), 157-166.

- Islam, R. (2019). Teaching EFL writing. *Crossings: A Journal of English Studies*, 10, 143-156.
- İlker, Ö., & 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.
- İnnalı, H. Ö., & Aydın, İ. S. (2020). The investigation of metacognitive strategies used by gifted and talented students in writing process according to some variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(5), 223–243.
- İşcan, M. (2023). Beden eğitimi ve spor dersinde akıllı tahta kullanımının ortaöğretim öğrencilerinin ders tutumuna etkisi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 8(4), 393-410.
- Johari, S. (2018). The effects of task-based process writing approach on the academic writing skills among second language tertiary learners. *Journal of ELT Research*, 3(1), 1.
- Kaharuddin, A., & Hajeniati, N. (2020). An identification of students' responses based on solo taxonomy in mathematics learning toward learning activities and learning outcomes. *Al-Jabar Jurnal Pendidikan Matematika*, 11(2), 191-200.
- Kamid, K., Kurniawan, D., Perdana, R., Widodi, B., Triani, E., Yathasya, D., ... Fadillah, P. (2023). The persistence character and math processing skills of elementary school students in thematic learning. *Jurnal Ilmiah Sekolah Dasar*, 7(2), 363-373.
- Karabacak, Ş. (2024). The quality of english teaching through the educational information network (ein) during the pandemic process: teachers', students' and parents' opinions (erzurum province example). *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 28-64.
- Karaduman, G., & davaslıgil, ü. (2019). Farklılaştırılmış geometri öğretiminin üstün yetenekli öğrencilerdeki yaratıcılık, uzamsal yetenek ve erişiyeye etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(2), 1305-1337.
- Karakaya, İ., & Ülper, H. (2011). Developing a writing anxiety scale and examining writing anxiety based on various variables. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 703-707.

- Karal, H., Çebi, A., & Turgut, Y. E. (2011). Perceptions of students who take synchronous courses through video conferencing about distance education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-Tojet*, 10(4), 276-293.
- Karataş, A. (2024). Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 13(3), 1129-1145.
- Karatepe, A., & Yıldız, M. (2021). Üstün yeteneklilerde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 14(1), 275-298.
- Karim, R., Adnan, A., Tahir, M., Adam, M., Idris, N., & Ismail, I. (2020). The application of mobile learning technologies at Malaysian universities through mind mapping apps for augmenting writing performance. *Advances in Science, Technology and Engineering Systems Journal*, 5(3), 510-517.
- Kasler, J., & Fawcett, A. (2009). Screening for learning disabilities in young adult career counseling. *Work*, 32(2), 201-210.
- Kavale, K., & Nye, C. (1985). Parameters of learning disabilities in achievement, linguistic, neuropsychological, and social/behavioral domains. *The Journal of Special Education*, 19(4), 443-458.
- Kaya, F. (2023). Eğitim ortamlarında akıllı tahta kullanımı üzerine araştırmaların bibliyometrik analizi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(4), 945-969.
- Kettler, T., & Bower, J. (2017). Measuring creative capacity in gifted students: Comparing teacher ratings and student products. *Gifted Child Quarterly*, 61(4), 290-299.
- Kılınç, A., Aytan, N., & Ünlü, S. (2016). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1511-1526.
- Kılcan, B., & Şimşek, Ü. (2021). Kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 120-130.
- Kim, K., Shim, J., & Hull, M. (2009). Korean concepts of giftedness and the self-perceived characteristics of students selected for gifted programs. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(2), 104-111.

- Knopik, T., & Oszwa, U. (2022). The nature of support provided to gifted primary school students based on the teacher's concept of giftedness. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 11(2), 117-137.
- Knox, H. (2017). Using writing strategies in math to increase metacognitive skills for the gifted learner. *Gifted Child Today*, 40(1), 43-47.
- Kocaman, O., & Maral, B. (2022). Effects of explicit corrective feedback on writing skills: A private middle school example. *The Literacy Trek*, 8(1), 108-120.
- Koçak, S., & Özdemir, M. (2019). Examining teachers' opinions on social justice leadership. *Journal of Human Sciences*, 16(4), 1164-1179.
- Kokkali, V., & Antoniou, F. (2024). A meta-analysis of almost 40 years of research: Unleashing the power of written expression in students with learning disabilities. *Educational Research Review*, 42, 100592.
- Korat, O., & Schiff, R. (2005). Do children who read more books know "what is good writing" better than children who read less? A comparison between grade levels and SES groups. *Journal of Literacy Research*, 37(3), 289-324.
- Koster, M., Tribushinina, E., de Jong, P. F., & van den Bergh, H. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 249-274.
- Kök, Ç., & Antoniou, F. (2024). Analysing educational interventions with gifted students: A systematic review. *Cogent Education*, 11(1), 225-243.
- Kutluca, T., & Tum, A. (2018). Matematik öğretiminde akıllı tahtaların kullanımında karşılaşılan zorluklar. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(40), 183-208.
- Küçükali, R., & Yılcı, F. (2022). Investigation of educational applications in distanced education from various points. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi Kuram ve Uygulama*, 5(3), 153-173.
- Laine, S. (2010). The Finnish public discussion of giftedness and gifted children. *High Ability Studies*, 21(1), 63-76.

- Lebrun, C., Gély-Nargeot, M., Rossignol, A., Gény, C., & Bayard, S. (2019). Efficacy of cognitive behavioral therapy for insomnia comorbid to Parkinson's disease: A focus on psychological and daytime functioning with a single-case design with multiple baselines. *Journal of Clinical Psychology*, 76(3), 356-376.
- Lee, H. (2018). Differentiated instruction for gifted and talented students: Teaching gifted and talented students with diversity responsive education method. In *Curriculum development for gifted education programs* (pp. 43-60). New York: IGI Global.
- Lee, L. (2002). Young gifted girls and boys: Perspectives through the lens of gender. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(3), 383-399.
- Lee, S. Y., & Krashen, S. D. (1997). Writing apprehension in Chinese as a first language. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 115(1), 27-37.
- Levinson, H. (1988). The cerebellar-vestibular basis of learning disabilities in children, adolescents and adults: hypothesis and study. *Perceptual and Motor Skills*, 67(3), 983-1006E.
- Li, D. (2007). Story mapping and its effects on the writing fluency and word diversity of students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 77-93.
- Li, Y., Zhang, D., Liu, C., Wang, K., Yan, W., & Dong, X. (2024). Perceptions of UDL teaching practices among university students with disabilities. *Education Sciences*, 14(5), 501.
- Liang, W. (2024). Differentiated instruction in an online esl writing lesson: a single participant case study in hong kong. *Tesol Journal*, 15(4), e808.
- Lyon, G. (1996). Learning disabilities. *The Future of Children*, 6(1), 54.
- Magana, A., Falk, M., Vieira, C., Reese, M., Alabi, O., & Patinet, S. (2017). Affordances and challenges of computational tools for supporting modeling and simulation practices. *Computer Applications in Engineering Education*, 25(3), 352-375.
- Mahoney, J., & Hall, C. (2017). Using technology to differentiate and accommodate students with disabilities. *E-Learning and Digital Media*, 14(5), 291-303.

- Mali, Y., & Salsbury, T. (2021). Technology integration in an Indonesian EFL writing classroom. *Teflin Journal - A Publication on the Teaching and Learning of English*, 32(2), 243.
- Marlina, M., Efrina, E., & Kusumastuti, G. (2019, December). *Differentiated learning for students with special needs in inclusive schools*. Paper presented at the Proceedings of the International Conference on Educational Technology (ICET-19), Atlantis.
- McBee, M., & Makel, M. (2019). The quantitative implications of definitions of giftedness. *AERA Open*, 5(1), 2332858419831007.
- McFadden, T., & Ellis, V. (2007). The effects of teaching story grammar through visual symbols to school-aged children with language impairment. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 34, 1-9.
- McKevett, N., Coddling, R., & Running, K. (2023). The effects of representational instruction and the great race on preschoolers' early numeracy skills. *Remedial and Special Education*, 45(1), 18-29.
- McKim, C. (2016). The value of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 11(2), 202-222.
- McLoughlin, J., & Netick, A. (1983). Defining learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 16(1), 21-23.
- Miller, M., & Olthouse, J. (2013). Critical thinking in gifted children's offline and online peer feedback. *Contemporary Educational Technology*, 4(1), 66-80.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3, ve 4. sınıflar)*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programtur1234Onayli.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7, ve 8. sınıflar)*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programtur5678Onayli.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Mind Wing Concepts. (1991). *Story grammar marker®*. Springfield: Author.
- Mohamed, A., & Elhoweris, H. (2022). Perceptions of preschool teachers of the characteristics of gifted learners in Abu Dhabi: A qualitative study. *Frontiers in Psychology*, 13, 1051697.

- Mooney, B. (2012). *The Storymatic Kids sparks creativity without screens*. California: WIRED.
- Mulyadi, E. (2024). The influence of collaborative blended learning through a written small group discussion model on high school students' English writing skills. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(5), 10696–10704.
- Mun, R., Ezzani, M., Lee, L., & Ottwein, J. (2020). Building systemic capacity to improve identification and services in gifted education: A case study of one district. *Gifted Child Quarterly*, 65(2), 132-152.
- Munajah, R., Sumantri, M. S., & Yufiarti. (2023). Teachers' perceptions on the need to use digital storytelling based on local wisdom to improve writing skills. *South African Journal of Childhood Education*, 13(1), 1-9.
- Neumann, M., Hood, M., & Neumann, D. (2008). The scaffolding of emergent literacy skills in the home environment: A case study. *Early Childhood Education Journal*, 36(4), 313-319.
- Nguyen, J., McKay, A., Ponsford, J., Davies, K., Makdissi, M., Drummond, S., ... Willmott, C. (2022). Interdisciplinary rehabilitation for concussion recovery (i-recover): Protocol of an investigator-blinded, randomized, case series with multiple baseline design to evaluate the feasibility and preliminary efficacy of a 12-week treatment for persistent post-concussion symptoms. *Pilot and Feasibility Studies*, 8(1), 198.
- Nirmala, L. (2024). Canva's efficacy in improving student writing skills. *Jurnal Inspirasi Pendidikan*, 13(2), 93-99.
- Nita, S. (2023). The role of artificial intelligence-based technology with chatgpt as an educational learning media innovation in indonesia. *International Journal of Multidisciplinary Sciences and Arts*, 2(2), 235-241.
- Nketsia, W. (2024). Exploring the perceived knowledge of teacher educators and pre-service teachers on the differentiated instruction practices of teacher educators. *Frontiers in Education*, 9, 1356675.
- No, B., & Choi, N. (2021). Differences in graphomotor skills by the writing medium and children's gender. *Education Sciences*, 11(4), 162.

- Nordström, M. (2022). Swedish preschool teachers' and principals' conceptions of giftedness and gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 45(3), 271-291.
- Olinghouse, N. (2007). Student- and instruction-level predictors of narrative writing in third-grade students. *Reading and Writing*, 21(1-2), 3-26.
- Olthouse, J. (2014). Gifted children's relationships with writing. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 171-188.
- Olumorin, C., Babalola, E., & Amoo, B. (2022). Availability and use of assistive technology for learning amongst special students in Kwara State School for Special Needs. *Indonesian Journal of Community and Special Needs Education*, 2(2), 79-88.
- Onyishi, C., & Sefotho, M. (2020). Teachers' perspectives on the use of differentiated instruction in inclusive classrooms: Implication for teacher education. *International Journal of Higher Education*, 9(6), 136.
- Otaiba, S., Connor, C., Folsom, J., Greulich, L., Meadows, J., & Li, Z. (2011). Assessment data-informed guidance to individualize kindergarten reading instruction: Findings from a cluster-randomized control field trial. *The Elementary School Journal*, 111(4), 535-560.
- Özbek, A. B., & Kılıç Tülü, B. (2022). Öğrenme güçlüğünde yazılı anlatımı desteklemek: Strateji öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 55(2), 541-566.
- Özcan, M. (2023). High school teachers' work motivation: A mixed research method. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 14(2), 17-36.
- Özdemir, D. (2022). A Conceptual Framework on the Relationship of Digital Technology and Art. *International Journal on Social and Education Sciences*, 4(1), 121-134.
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2024). Özel eğitim uzaktan eğitim içerikleri. <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-uzaktan-egitimicerikleri/icerik/1317#:~:text=Genel%20M%C3%BCd%C3%BCrl%C3%BC%C4%9F%C3%BC%C3%BCzce%2C%20%C3%B6zel%20e%C4%9Fitim%20ihtiyac%C4%B1,ilgili%20%C3%BCm%20ayr%C4%B1nt%C4%B1lar%20%C5%9Fu%20%C5%9Fekildedir sayfasından erişilmiştir>.

- Özgen, K., & Tum, A. (2018). Investigation of middle school students' attitudes towards using smart boards according to some variables in mathematics courses. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(1), 16-39.
- Özkan, B., & Yıldız, E. (2023). Okul öncesi öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıkları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 2039-2058.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâyeedici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, F. (2021). Refugees in the educational system: Views of Turk and refugee students. *TED Eğitim ve Bilim*, 46(208), 321-348.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Palabıyık, T., & Sakız, H. (2022). Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim: Ortaöğretim İngilizce dersi kapsayıcı öğretim programının incelenmesi ve öneriler. *Journal of Children's Rights and Education*, 2(1), 11-39.
- Palas, A., Avcı, G., & Sorakin, Y. (2021). Özel öğrenme güçlüğü (yazma güçlüğü) tanısı almış ortaokul- lise öğrencilerinde yazma kaygısının incelenmesi. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 16(3), 1609-1622.
- Patiño, J., Calixto, A., Laverde, A., & Almenarez, F. (2020). Ict-driven writing and motor skills: a review. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(5), 489-498.
- Paz, S., & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 687-698.
- Pemik, K., & Levent, F. (2019). Üstün yetenekli öğrencilere destek odasında verilen eğitime ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 313-338.
- Peterson, C., & Spencer, T. (2012). Evidence-based story grammar instruction. *Ebp Briefs*, 3(4), 1-9.

- Pınar, M. A., & Akgül, G. D. (2024). Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğitsel dijital içerik geliştirme sürecine yönelik görüşleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 13(37), 168-185.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities.
- Pouezevara, S., Dinçer, A., Kipp, S., & Sariisik, Y. (2013). *Turkey's FATİH project: A plan to conquer the digital divide or a technological leap of faith*. North Carolina: RTI.
- Prensky, M. (2012). *From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st century learning*. Thousand Oaks: Corwin.
- Promover, L., Productividad, C., De, T., De, K., Renzulli, J., Reis, S., ... Resumen, S. (2018). The three-ring conception of giftedness: A developmental approach for promoting creative productivity in young people. *Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad*, 6(1), 11-37.
- Qoura, A. A., & Zahran, F. A. (2018). The effect of the 6+1 trait writing model on ESP university students' critical thinking and writing achievement. *English Language Teaching*, 11(9), 68-81.
- Rahimi, H. (2023). Differentiated instruction strategies for students with learning disabilities. *PRIEN*, 1(1), 13-21.
- Ray, A. B., & Mason, T. (2024). Teaching middle school students with learning disabilities argumentative writing using srsd with technology supports. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(4), 908-921.
- Reed, D. K., Binning, K., Jemison, E. A., & Desalle, N. (2023). High-quality formative writing assessment for middle school students in tier 2 literacy interventions. *Learning Disabilities Research & Practice*, 38(1), 70-79.
- Regier, D., Kuhl, E., & Kupfer, D. (2013). The DSM-5: classification and criteria changes. *World Psychiatry*, 12(2), 92-98.
- Renzulli, J. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159.
- Renzulli, J., & Reis, S. (2012). A virtual learning application of the schoolwide enrichment model and high-end learning theory. *Gifted Education International*, 28(1), 19-40.

- Roberts, K., & Stodden, R. (2005). The use of voice recognition software as a compensatory strategy for postsecondary education students receiving services under the category of learning disabled. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 22(1), 49-64.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st-century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.
- Rodríguez-Nieto, M., Sánchez-González, A., & Miranda, M. (2019). How are the gifted? Point of view of university students. *Educational Process International Journal*, 8(2), 123-133.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th Ed.). New York: Free.
- Rogers, L., & Graham, S. (2008). A meta-analysis of single-subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 879–906.
- Rossa, R. (2023). Enhancing higher education writing achievement: an experimental exploration of problem-based learning and technological integration. *Edumaspul - Jurnal Pendidikan*, 7(2), 5816-5821.
- Roy, A., Guay, F., & Valois, P. (2013). Teaching to address diverse learning needs: Development and validation of a differentiated instruction scale. *International Journal of Inclusive Education*, 17(11), 1186-1204.
- Roy, K. (2024). *Chatgpt impact on efl indian undergraduates*. Basel: Preprints.
- Russell, J. (2018). High school teachers' perceptions of giftedness, gifted education, and talent development. *Journal of Advanced Academics*, 29(4), 275-303.
- Sani-Bozkurt, S., Genç, G., Vuran, S., Yıldız, G., Çelik, S., Diken, İ., ... Demiryürek, P. (2022). COVID-19 salgınında Türkiye'deki özel gereksinimi olan öğrenciler ve ailelerine yönelik uzaktan özel eğitim uygulamalarına ilişkin uzman bakış açısı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 133-164.
- Santamaria, L. J., & Thousand, J. S. (2004). Collaboration, co-teaching, and differentiated instruction: A process-oriented approach to whole schooling. *International Journal of Whole Schooling*, 1(1), 13–27.
- Santangelo, T., & Olinghouse, N. (2009). Effective writing instruction for students who have writing difficulties. *Focus on Exceptional Children*, 42(4), 1-20.

- Saraçoğlu, S. (2024). Fen bilgisi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşünceleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (61), 2531-2570.
- Sarıkaya, B., & Bulut, K. (2022). The investigation of gifted students' speaking and writing anxiety level according to some variables. *Education Quarterly Reviews*, 5(4).
- Sarışik, S., Sarışik, S., Celep, D., Gürel, M., & Dönmez, S. (2021). İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı (eba) kullanımlarının öğretmen görüşleri ile incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 209-219.
- Schwab, S., Sharma, U., & Hoffmann, L. (2019). How inclusive are the teaching practices of my German, maths and English teachers? – Psychometric properties of a newly developed scale to assess personalisation and differentiation in teaching practices. *International Journal of Inclusive Education*, 26(1), 61-76.
- Shepherd, M., Gelzheiser, L., & Solar, R. (1985). How good is the evidence for a production deficiency among learning disabled students?. *Journal of Educational Psychology*, 77(5), 553-561.
- Shin, M., & Bryant, D. (2016). Improving the fraction word problem solving of students with mathematics learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 38(2), 76-86.
- Siam, K., & Al-Natour, M. (2016). Teacher's differentiated instruction practices and implementation challenges for learning disabilities in Jordan. *International Education Studies*, 9(12), 167.
- Simonsen, B., & Little, C. (2011). Single-subject research in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 55(2), 158–162.
- Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Educational Research Review*, 27, 100–114.
- Smale-Jacobse, A., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in Psychology*, 10, 2366.
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1(1), 6.

- Som, İ. (2017). Öğretmen adaylarının öğretim amaçlı bilişim teknolojileri kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(3), 882-882.
- Soydan, S., Soydan, S., & Saltalı, N. (2022). Temel eğitim öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliklerinin yordayıcısı olarak eleştirel çokkültürlü eğitim özyeterlikleri. *The Journal of Academic Social Sciences*, 127(127), 244-265.
- Sönmez, E. E., & Dadandı, P. U. (2023). Does digital storytelling have an effect on writing outcomes?. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 11(2), 147-157.
- Spencer, T. D., & Petersen, D. B. (2018). Narrative intervention: Principles to practice. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(3), 471-486.
- Stanovich, K. (1993). Dysrationalia. *Journal of Learning Disabilities*, 26(8), 501-515.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 53-120). New York: Ablex.
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. F. (2005). Styles of thinking as a basis of differentiated instruction for the gifted. *Roeper Review*, 27(4), 227-232.
- Stetter, M. E., & Hughes, M. T. (2010). Using story grammar to assist students with learning disabilities and reading difficulties improve their comprehension. *Education & Treatment of Children*, 33(1), 115–151.
- Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. (2011). Rethinking giftedness and gifted education. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54.
- Sylvester, R., & Greenidge, W. (2009). Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. *The Reading Teacher*, 63(4), 284–295.
- Şefik, M. (2023). Kapsayıcı eğitimde öğretmen deneyimleri. *Journal of Academic Social Resources*, 8(55), 4267-4274.
- Taczak, K. (2015). Reflection is critical for writers' development. In L. Adler-Kassner & E. Wardle (Eds.), *Naming what we know: Threshold concepts of writing studies* (pp. 78–79). Logan: Utah State University.
- Taft, R., & Mason, L. (2010). Examining effects of writing interventions. *Remedial and Special Education*, 32(5), 359-370.

- Tagiyeva, S. (2023). Kapsayıcı eğitimde toplum, okul ve aile işbirliği fırsatları. *Bengi Dünya Yörük-Türkmen Araştırmaları Dergisi*, 2023(1), 82-92.
- Talayhan, Ö., & Sakız, H. (2022). Beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının kapsayıcı eğitim ilkeleri etrafında incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 574-590.
- Tan, S. (2021). Providing equity in gifted education in a single-state country. *Gifted Child Quarterly*, 66(2), 157-158.
- Tavşanlı, Ö., & Kara, Ü. (2021). The effect of a peer and self-assessment-based editorial study on students' ability to follow spelling rules and use punctuation marks correctly. *Participatory Educational Research*, 8(3), 268-284.
- Temelli, D., & Genç, S. (2014). Perceptions of teachers for interactive whiteboard (the sample of çanakkale city). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(4), 41-58.
- Temur, S. (2024). 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 13(2), 710-734.
- Temur, S. (2024a). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim kavramına ilişkin metaforik algıları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (61), 2118-2138.
- Temur, S. (2024b). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 165-191.
- Teo, T. (2014). Unpacking teachers' acceptance of technology: Tests of measurement invariance and latent mean differences. *Computers & Education*, 75, 127-135.
- Tetik, T. & Özer, D. (2022). Etkinlik temelli dijital öykülemenin özel yetenekli öğrencilerin yazma motivasyonlarına ve dijital öykü oluşturma beceri düzeylerine etkisi. *The Journal of International Educational Sciences*, 33(33), 1-39.
- Tetik, T., & Özer, D. (2022). Supporting the writing skills of primary school third-grade gifted students with activity-based digital storytelling: Action research. *European Journal of Education Studies*, 9(9), 333-368.
- Thevasigamoney, A. F., & Yunus, M. M. (2014). A glimpse into e-mail dialogue journal writing (EDJW) and writing anxiety among gifted learners. *Procedia-social and behavioral sciences*, 123, 266-271.

- Thi, N. K. (2020, May). *Exploring the relationship between writing self-efficacy and writing performance: A review of empirical studies*. Paper presented at the Proceedings of the Annual Scientific Conference, pp. 485-498, University of Yangon, Myanmar.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2000). How to differentiate instruction. *Educational Leadership*, 58(1), 6-11.
- Tomlinson, C. A. (2000a). *Leadership for differentiating schools & classrooms*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd Ed.). Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd Ed.). Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., ... Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse students: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- Tunç, F., & Karadağ, E. (2013). Eğitimde dijital hikâye anlatımının öğrencilerin akademik başarısı, eleştirel düşünme becerisi ve öğrenme motivasyonuna etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 651-670.
- Turan, E., & Gülşen, D. (2023). Üniversite öğrencilerinin serbest zaman ilgilenimleri ile sosyal ve duygusal yalnızlık ilişkisinin incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 6(2), 635-646.
- Tuzcuoğlu, N., & Aydın, D. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili görüşleri, problemleri ve çözüm önerileri. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 27-40.
- Uccelli, P. (2023). The language demands of analytical reading and writing at school. *Written Communication*, 40(2), 518-554.

- Uzun, S., & Sunal, I. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin fizik derslerinde etkileşimli tahta kullanımına ilişkin algıları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 15-34.
- Ünal, C., & Çakır, H. (2023). Eğitimde dijital öykü araştırmalarının incelenmesi ve dijital öykü araçlarının sınıflandırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 27(2), 437-456.
- Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 17-26.
- VanTassel-Baska, J. (2013). *Curriculum issues: Curriculum for gifted learners*. Waco: Prufrock.
- Vembu, N. R., Meera, K. L., Suganthi, C., Sawant, R., Ravichand, M., & Pathak, P. (2023). Differential education as an approach for improving future specialist's general competence. *Journal of Innovative Educational Research*, 3(2), 2561-2567.
- Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management Science*, 46(2), 186-204.
- Verywell Mind. (2021). *Cognitive behavioral coping skills and strategies*. Retrieved from <https://www.verywellmind.com/cognitive-behavioral-coping-strategies-2797612>.
- Villaruz, J. (2024). Metacognitive awareness of writing strategies, oral proficiency, and writing instructions: A structural equation model of academic writing skills in Filipino language. *Asian Journal of Advanced Research and Reports*, 18(7), 114-134.
- Vue, G., Hall, T. E., Robinson, K. H., Ganley, P., Elizalde, E., & Graham, S. (2015). Informing understanding of young students' writing challenges and opportunities. *Learning Disability Quarterly*, 39(2), 83-94.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University.
- Walsh, R., & Kemp, C. (2012). Evaluating interventions for young gifted children using single-subject methodology. *Gifted Child Quarterly*, 57(2), 110-120.

- Wang, T. (2023). Linking distributed leadership with differentiated instruction in inclusive schools: The mediating roles of teacher leadership and professional competence. *Behavioral Sciences*, 13(12), 990.
- Warne, R., & Price, C. (2016). A single case study of the impact of policy changes on identification for gifted programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(1), 49–61.
- Wielkiewicz, R. (1990). Interpreting low scores on the wisc—r third factor: it's more than distractibility. *Psychological Assessment*, 2(1), 91-97.
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2), 203-214.
- Wooten, L., & James, E. (2005). Challenges of organizational learning: perpetuation of discrimination against employees with disabilities. *Behavioral Sciences & the Law*, 23(1), 123-141.
- Wu, E. (2005). Factors that contribute to talented performance: A theoretical model from a Chinese perspective. *Gifted Child Quarterly*, 49(3), 231-246.
- Xiong, Z., Huang, C., Wang, H., Liu, X., Huang, X., & Jiang, L. (2021). Evaluation of writing efficiency when using tablet computers at inclines. *IEEE Access*, 9, 144149-144156.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikayelerin etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yang, Y. T. C., & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59(2), 339-352.
- Yavuz, E. (2020). *Üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma çalışmalarıyla üstün yetenekli ilkökul öğrencisinin yazma becerisinin geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Yıldırım, E. (2023). Türkiye'deki kapsayıcı vatandaşlık eğitimine bir bakış. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 1464-1476.

- Yılmaz, A. (2024). *Refugee children and peer relationships: Evaluations of teachers*. Durham: Research Square.
- Yılmaz, Ç. (2023). Fen bilimleri öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 11(2), 382-402.
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., & Güneş, E. (2017). Öğretim materyali olarak dijital hikâye geliştirme aşamalarının ve araçlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1621-1640.
- Yurtbakan, E. (2024). The relationship between writing skills, writing self-efficacy, and writing motivation of gifted students enrolled in science and art centers (SACs). *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 334-347.
- Zera, D., & Lucian, D. (2001). Self-organization and learning disabilities: a theoretical perspective for the interpretation and understanding of dysfunction. *Learning Disability Quarterly*, 24(2), 107-118.
- Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *Education Sciences*, 6(3), 2271-2280.

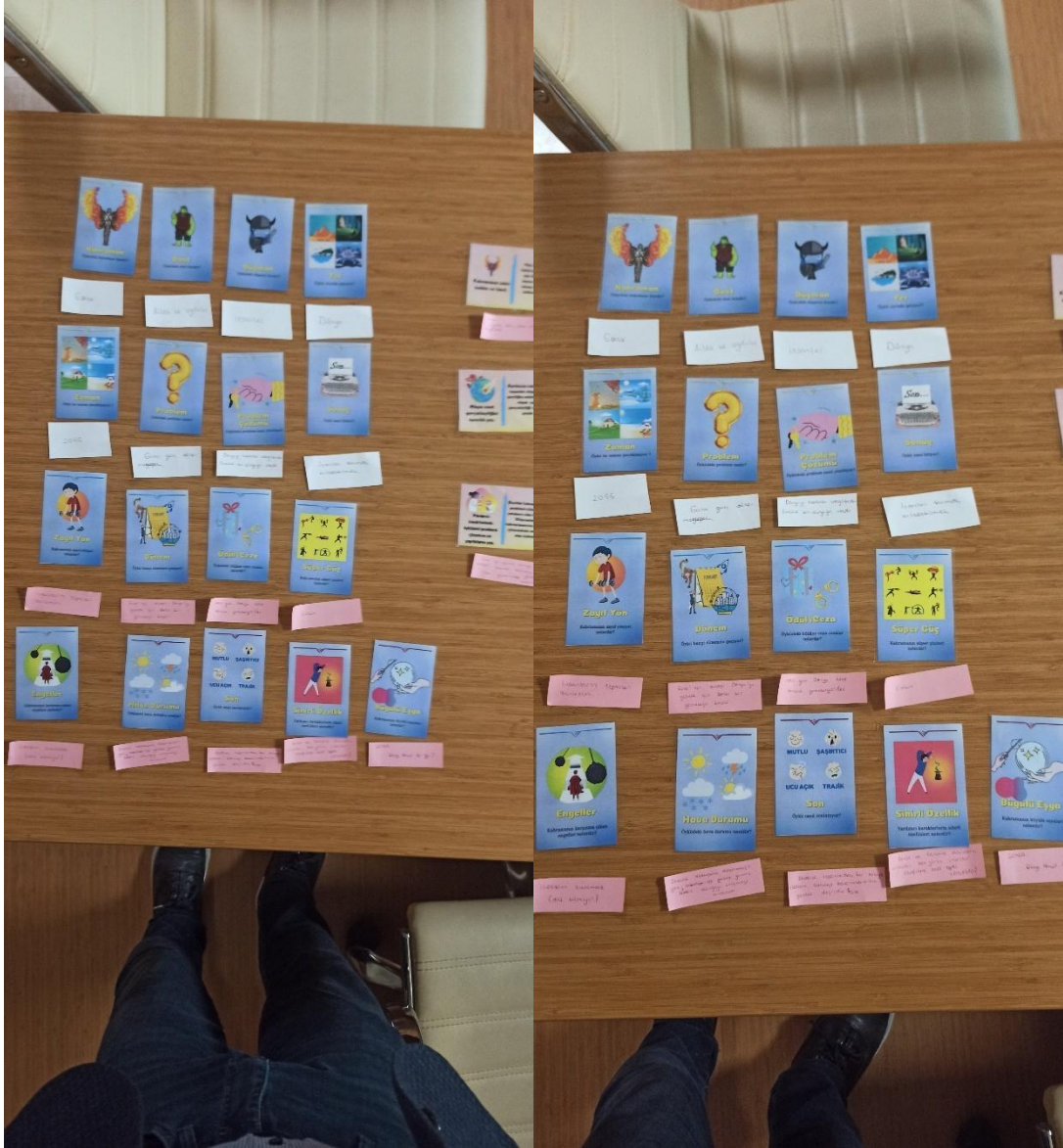


## **EKLER**



## Ek 1. Pilot Uygulama Görselleri

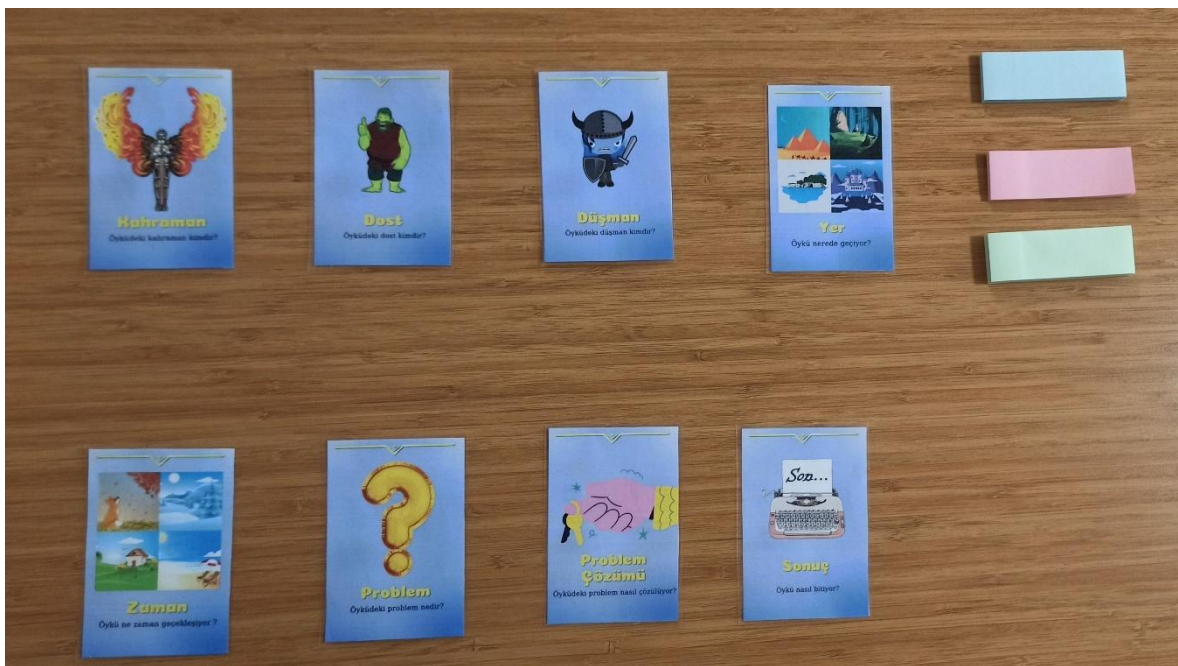












Gora  
Gözet, zeki, cesur bir  
uzaylıdır

Ailesi  
Gök uzay bir gezegende  
bulunan uzaylı topluluğudur

2055 yılı Dünya kötü  
sonuna yaklaşmaktadır

Birdal ve kendisi dışındaki  
artıları her geçen insanları  
uzaylılara nasıl tepki  
verecektir?

Gora'nın ailesi Dünya  
gelmek için zorun bir  
yolculuğa başlar.

Ayrıca yıldız Dünya'ya gözetleyiş  
Görüşü aldığını düşünüşü  
gerektirir. Ve yavaş yavaş  
kendi dünyayı ormanları  
amacı

İnsanların görmesi durumuna  
vericileri tepki, tüm topluluğu  
içeriyordu Gora yenilmez

GENA

Dünya Nasıl Bir Yer?

Diğer gezegenden gelen habere  
takip edip insanları ormanaya  
gelmektedir. aynı bir süre

Gora'ya yardım etmeye  
kalkışım halinde kalmaya  
özel göstermesi gerekmektedir

Kendine insanlardan ... diye  
içerim kurnası basarmış artık  
gözetir değildir Gora

## BİR SAVAŞ İLE BAŞLAYAN OLAYLAR

Atatürk'ün yani iyi bir liderin izindeydik. Karşımızda güçlü bir İtalya devleti vardı. Bizim yanımızda ise TBMM vardı. 19 Ağustos saat altı civarıydı. İtalya'nın attığı top ile savaş başladı Karşımızdaki güçlü bir devlet olduğundan içimizde korku bir hayli çoktu. İçimizde ya toprak kaybedersek ya yok olursak gibi onlarca düşünce vardı. Savaş yaklaşık 7 ay sürdü ve bu 7 ayda milletimizin ihtiyaçları giderek artıyordu. Giderek umutsuzluk artıyordu. Çünkü karşımızda oldukça güçlü bir İtalya devleti vardı. Bizi bu durumda rahatlatacak tek şey MUSTAFA KEMAL ATATÜRK'ÜN yanımızda olmasıydı. Onun sayesinde asla teslimiyetçi bir tutum içinde olmadık ve hep birlik içerisinde savaşı sürdürdük. İtalya'nın saldıran taraf olması ve bizim bekleyen taraf olmamız süreyi bir hayli uzattı. Savaşın böyle bitmeyeceği anlaşılınca antlaşma imzalamak zorunda kaldık bu antlaşma ile bizi şaşırtan çok şey oldu çünkü her iki tarafa da eşit haklar verildi. Bu haklarla birlikte iki devlette geri çekildi ve savaş sona erdi.

GCNA

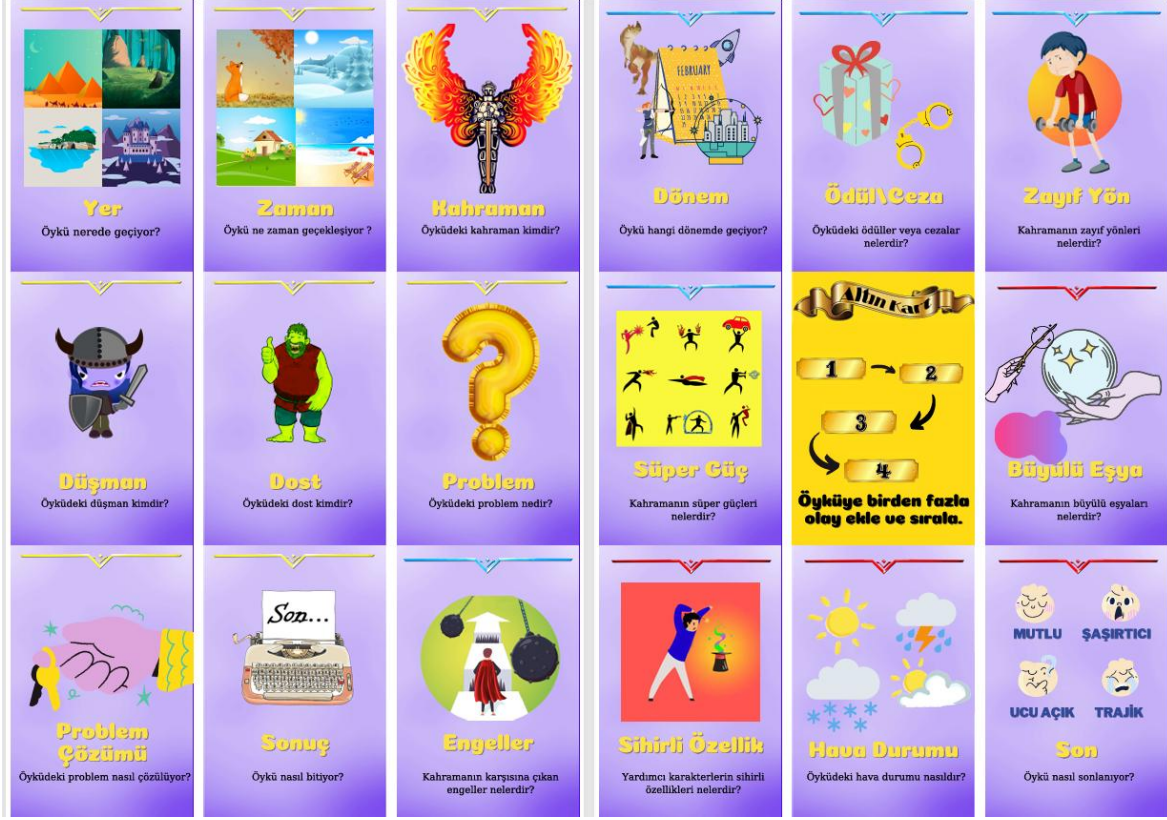
## Dünya Nasıl Bir Yer?

Gona güçlü, zeki ve meraklı bir uzaylıdır. Ailesi ve arkadaşları simeli ondan çok uzakta başka bir sistemdedir. Yıl 2055'tir ve Dünya kötü sonuna yaklaşıyor. Birçok ve en bastan beri Dünya'nın sadece kendi yuvaları dışında düşünen insanlardan dolayı Gona insanların tepkilerinden korkuyordur. Çünkü asırlardır Dünya'ya izleyen uzaylılar Dünya'ya gelme kararı almıştır. Ve başlarına korktukları gelmiştir. Mertebebatan sadece Gona Dünya'ya ulaşabirmiştir. Gona yalnızdır. Neyseki tehlike anında geri dönebileceği bir yordamcı vardır. Kalem daha önceden belirlenmiş bir ileticiye götürür Gona'yı tehlike anında. Bir nokta bulur kendine Gona, sabitler kendini. Keste çıkması gerekmektedir, Dünya'ya dönüşü. Ailesi Gona'nın hislerine göre ona yardım edebilecektir. Ama Gona özeldüğünde niçin özeldüğünü bile bilemeyecektir ailesi. Gona elindeki tek şansını kaybetmemelidir. "İletişim".

Gona hızlı alırsın biridir. Öyle de olmuştur. İki haftada benimsemiştir çevreyi. Hatta bir arkadaş bulmuştur kendine, bir insan! Diğer insanlardan farklı bir insan. Artık yalnız değildir. Ve yalnız kalmayacaktır. Ailesi Dünya'ya gelecek için hazırlıkları başlatmıştır.

## Ek 2. Dijital Öykü Kartları

### Öykü Öğeleri:



Yazım süreci Kartları:

|                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  <p><b>Kahramanın adını belirle ve tanı.</b></p>             | <p>Tüm öykülerde farklı kahramanlar olur. Kahraman bazen kendimiz, bazen de başka birileri olabilir.</p> <p><b>1</b></p>                                                                         |  <p><b>Öyküdeki yardımcı karakterleri belirle ve tanı.</b></p>            | <p>Kahramana yolculuğu sırasında yardımcı karakterler eşlik eder. Bunlar bazen dost bazen düşman olabilir.</p> <p><b>2</b></p>                                              |
|  <p><b>Öykünün nerede ve ne zaman geçtiğini yaz.</b></p>     | <p>Öyküler belirli bir yerde ve zamanda geçerler. Örneğin, orman, okul, market, köy gibi yerlerde ve pazartesi günü, hafta sonu, yaz tatili veya doğum günü gibi zamanlarda.</p> <p><b>3</b></p> |  <p><b>Kahramanın karşılaştığı olayı yaz.</b></p>                         | <p>Öykülerde kahramanları harekete geçiren bazı durumlar olur, bu durumlar genellikle çeşitli problemlerdir.</p> <p><b>4</b></p>                                            |
|  <p><b>Olayın nasıl gerçekleştiğini ayrıntılı yaz.</b></p> | <p>Öykülerde kahramanın başından olayın nasıl geçtiğini anlatmak için olayın nasıl gerçekleştirdiği ayrıntılı yazılır.</p> <p><b>5</b></p>                                                       |  <p><b>Kahramanın gerçekleşen olay karşısında ne yaptığını yaz.</b></p> | <p>Kahramanın öykülerde problemi çözmek için nasıl harekete geçtiğinden bahsedilir ve bazen nesnelere bazen olaylara bazen de kişilere yer verilebilir.</p> <p><b>6</b></p> |



**Kahramanın problemi çözerken hangi engellerle karşılaştığını yaz.**

Öykülerde kahramanın yolculuğu sırasında karşısına çeşitli engeller çıkar ve bunların üstesinden gelmek için yollar arar.

**7**



**Kahramanın engeli çözmek için ne yaptığını yaz.**

Öykülerde kahramanın yolculuğu sırasında karşısına çıkan engelleri çözmek için yaptıkları ayrıntılı olarak yazılır.

**8**



**Yardımcı karakterlerin öyküdeki problemi çözerken ne yaptıklarını yaz.**

Dostlar kahramanımıza problemi çözmek için yardımcı olan kişilerdir. Düşmanlar ise kahramanımızın problemi çözmesinde ona engel olan kişilerdir.

**9**



**Olayın nasıl çözüldüğünü yaz.**

Kahraman yolculuğunda olayı çözmek için çeşitli yollar arar ve bunları uygular. Bazen problem çözülür bazen de çözülmez.

**10**



**Öykünün nasıl bittiğini yaz.**

Öyküler farklı şekillerde bitebilirler. Örneğin, mutlu, üzgün, şaşırtıcı veya ucu açık bitebilirler.

**11**



**Öyküye bir başlık koy.**

Öykü yazımı bittikten sonra okuyucuların ilgisini çekip öyküyü okumalarını saylayacak merak uyandırıcı bir başlık koyulur.

**12**

## Öykümü Gözden Geçiriyorum Kendini İzleme Kontrol Listesi:

| Öykümü Gözden Geçiriyorum                                                            |                                                                                                   |                                                                                                                  |                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Öykümün Başlığı:                                                                     |                                                                                                   |                                                                                                                  |                                                                                                     |
| .....                                                                                |                                                                                                   |                                                                                                                  |                                                                                                     |
| <b>Öykümün geçtiği yeri yazdım mı?</b>                                               | <input type="checkbox"/> Öykümün geçtiği yeri yazdım. Yazdığımı beğendim.                         | <input type="checkbox"/> Öykümün geçtiği yeri yeterince yazmadım. Bunu geliştirebilirim.                         | <input type="checkbox"/> Öykümün geçtiği yeri yazmadım. Yeniden yazmalıyım.                         |
| <b>Öykümün karakterlerini okuyucuların gözünde canlandıracağı şekilde yazdım mı?</b> | <input type="checkbox"/> Kahramanı tanıttım. Yazdığımı beğendim.                                  | <input type="checkbox"/> Kahramanı yeterince tanıtmadım. Bunu geliştirebilirim.                                  | <input type="checkbox"/> Kahramanı tanıtmadım. Yeniden yazmalıyım.                                  |
| <b>Öykümün geçtiği zamanı yazdım mı?</b>                                             | <input type="checkbox"/> Öykümün geçtiği zamanı yazdım. Yazdığımı beğendim.                       | <input type="checkbox"/> Öykümün geçtiği zamanı yeterince yazmadım. Bunu geliştirebilirim.                       | <input type="checkbox"/> Öykümün geçtiği zamanı yazmadım. Yeniden yazmalıyım.                       |
| <b>Öykümde geçen olayları ayrıntılı bir şekilde yazdım mı?</b>                       | <input type="checkbox"/> Öykümde geçen olayları ayrıntılı bir şekilde yazdım. Yazdığımı beğendim. | <input type="checkbox"/> Öykümde geçen olayları yeterince ayrıntılı bir şekilde yazmadım. Bunu geliştirebilirim. | <input type="checkbox"/> Öykümde geçen olayları ayrıntılı bir şekilde yazmadım. Yeniden yazmalıyım. |
| <b>Öykümdeki olayın çözümünü yazdım mı?</b>                                          | <input type="checkbox"/> Öykümdeki olayın çözümünü yazdım. Yazdığımı beğendim.                    | <input type="checkbox"/> Öykümdeki olayın çözümünü yeterince yazmadım. Bunu geliştirebilirim.                    | <input type="checkbox"/> Öykümdeki olayın çözümünü yazmadım. Yeniden yazmalıyım.                    |
| <b>Yazım süreci kartlarını detaylı bir şekilde yaptım mı? (Turuncu kartlar)</b>      | <input type="checkbox"/> Yazım süreci kartlarını detaylı bir şekilde yaptım. Bunu beğendim.       | <input type="checkbox"/> Yazım süreci kartlarını detaylı bir şekilde daha iyi yapabildim. Bunu geliştirebilirim. | <input type="checkbox"/> Yazım süreci kartlarını detaylı bir şekilde yapmadım. Yeniden yapmalıyım.  |
| <b>Öykümün nasıl bittiğini yazdım mı?</b>                                            | <input type="checkbox"/> Öykümün nasıl bittiğini yazdım. Yazdığımı beğendim.                      | <input type="checkbox"/> Öykümün nasıl bittiğini yeterince yazmadım. Bunu geliştirebilirim.                      | <input type="checkbox"/> Öykümün nasıl bittiğini yazmadım. Yeniden yazmalıyım.                      |

### **Ek 3. Öykü Kartları Materyal Rehberi**

#### **İçindekiler**

Öykü Ögeleri Kartları- 18 Adet

Yazma Süreci Kartları- 12 Adet

Gözden Geçirme Kâğıdı- 1 Adet

#### **Öykü Kartları Materyalinin Hedefi**

Öykü kartları materyali, öğrencilere hayal güçlerini kullanarak, eğlenceli bir biçimde temel öykü öğelerini içeren öyküler oluşturmalarını hedeflemektedir. Öğrenciler bir yandan keyifli bir etkinlikle öykü öğelerine uygun öyküler oluştururken bir yandan da yazdıkları öyküleri kendileri gözden geçirebilirler. Ardından oluşturdıkları öyküleri akranları, aileleri ve sevdikleri ile paylaşabilirler.

#### **Öykü Kartları Materyal İçeriği**

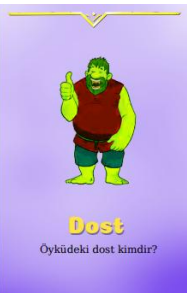
*Öykü öğeleri kartları*, sırası ile üç farklı zorluk düzeyinde (kolay, orta, zor) üç farklı renkle (sarı, mavi, kırmızı) ifade edilmiştir. *Sarı taçlı kartlar*, temel öykü öğelerini içermektedir. Bunlar, kahraman, yer, zaman, dost, düşman, problem, problem çözümü ve sonuç kartlarıdır. *Mavi taçlı kartlar*, engeller, dönem, ödül/ceza, zayıf yön ve süper güç kartlarıdır. *Kırmızı taçlı kartlar* ise büyümlü eşya, sihirli özellik, hava durumu ve son kartlarıdır.

*Yazma süreci kartları*, kahramanın adını belirle ve tanı, öyküdeki yardımcı karakterleri belirle ve tanı, öykünün nerede ve ne zaman geçtiğini yaz, kahramanın karşılaştığı olayı yaz, olayın nasıl gerçekleştiğini ayrıntılı yaz, kahramanın gerçekleşen olay karşısında ne yaptığını yaz, kahramanın problemi çözerken hangi engelle karşılaştığını yaz, kahramanın engeli çözmek için ne yaptığını yaz, yardımcı karakterlerin öyküdeki problemi çözerken ne yaptıklarını yaz, olayın nasıl çözüldüğünü yaz, öykünün nasıl bittiğini yaz ve öyküne bir başlık koy kartlarından oluşmaktadır. Yazma süreci kartları kaliteli bir öykü yazma amacıyla kullanılmaktadır.

*Gözden geçirme kâğıdı*,

#### **Öykü Kartları Kullanma Şekli ve Kuralları**

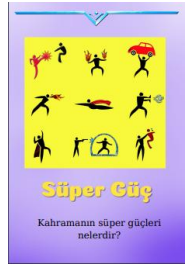
Öykü kartları ile öykü yazımı *üç farklı şekilde* gerçekleştirilebilir. *İlk olarak, sarı taçlı öykü öğeleri kartları* yan yana konulur. Bu kartlar kahraman, yer, zaman, dost, düşman, problem, problem çözümü ve sonuç şeklinde sırası ile yan yana konulabilir. Bu kartlar tek tek öğrenciye tanıtılır. Tanıtım sırasında sizlere yardımcı olması amacı ile aşağıdaki ifadeleri kullanabilirsiniz.

| Sarı Taçlı Kartlar                                                                                | Açıklamalar                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  <p>Kahraman</p> | <p>Tüm öykülerde farklı kahramanlar olur. Kahraman bazen kendimiz, bazen başka birileri olabilir. Örneğin, Uçan Avcı, Şimşek Hırsız veya Yaramaz Abi, Süper Baba gibi.</p>                                                          |
|  <p>Yer</p>      | <p>Öyküler belirli bir yerde geçerler. Bu yer bazen bir orman, bazen okul, bazen market gibi yerler olabilir. Hatta başka gezegenler veya galaksiler bile olabilir.</p>                                                             |
|  <p>Zaman</p>   | <p>Öyküler belirli bir zamanda geçerler. Öykülerde çok farklı zaman ifadeleri olabilir. Örneğin, pazartesi günü, hafta sonu, yaz tatili veya doğum günü gibi. Aynı zamanda bayram günü veya anneler günü de zaman ifadeleridir.</p> |
|  <p>Düşman</p> | <p>Kahramanımızın problemi çözmesinde ona engel olan kişilere düşman denir. Düşmanlar kahramanımıza iyi davranmayabilir veya kahramanımızın yapacağı iyiliklere karşı çıkabilirler.</p>                                             |
|  <p>Dost</p>   | <p>Kahramanımıza problemi çözmek için yardımcı olan kişilere dost denir. Dostlar bir insan olabileceği gibi kahramanımıza eşlik eden hayvanları da olabilir.</p>                                                                    |

|                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  <p><b>Problem</b></p>        | <p>Öykülerde kahramanları harekete geçiren bazı durumlar olur, bu durumlar genellikle çeşitli problemlerdir ve kahramanımız bu problemi çözmek için harekete geçer. Örneğin, kış mevsiminde evine ulaşamayan bir teyze veya alışveriş poşetlerini taşıyamayan bir yaşlı amca gibi.</p> |
|  <p><b>Problem Çözümü</b></p> | <p>Kahramanımızın problemi çözmek için harekete geçmesi beklenir. Kahramanımızın alışveriş torbalarını taşımakta zorlanan bir amca gördükten sonra ona yardım etmesi veya kalem kutusundan izinsiz kalem alan arkadaşını öğretmene söyleme gibi.</p>                                   |
|  <p><b>Sonuç</b></p>         | <p>Kahramanımız gerçekleştirdiği durumların sonuçlanmasıdır. Kahramanımızın arkadaşları ile iyi geçinmeye söz vermesi veya kantinden bir daha zararlı yiyeceklerden almamaya karar vermesi gibi.</p>                                                                                   |

#### Yazım süreci kartları

*İkinci olarak, sarı taçlı öykü kartları yine öğrencinin önünde açık olarak yan yana dizilir. Mavi taçlı kartlar ise kapalıdır. Öğrenciden kapalı biçimde duran mavi taçlı kartlardan çekmesi ve çektiği kartla ilgili cümleyi öyküsüne eklemesi istenir. Öğrencinin çektiği mavi taçlı kartları tanıtmak amacıyla aşağıdaki ifadeleri kullanabilirsiniz.*

| Mavi Taçlı Kartlar                                                                                                                                         | Açıklamalar                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  <p><b>Engeller</b><br/>Kahramanın karşısına çıkan engeller nelerdir?</p> | <p>Öykülerde kahramanımızın istediği veya arzu ettiği durumları gerçekleştirmesine engel olan bazı durumlar olabilir. Örneğin, gideceği yolun çok karlı olması gibi.</p>                                                               |
|  <p><b>Dönem</b><br/>Öykü hangi dönemde geçiyor?</p>                      | <p>Öyküler belirli bir tarih döneminde geçerler. Öyküler geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanda gerçekleşebilir. Örneğin, 2040 yılı veya Milattan Önce ya da uzay yılı gibi.</p>                                                           |
|  <p><b>Ödül/Ceza</b><br/>Öyküdeki ödüller veya cezalar nelerdir?</p>     | <p>Öykülerde ödüller veya cezalar yer alabilir. Ödüller genellikle kahramanın hoşuna giderken cezalar hoşuna gitmeyebilir. Örneğin, kahramanımızın öğretmeninden aferin alması bir ödül olabilir.</p>                                  |
|  <p><b>Zayıf Yön</b><br/>Kahramanın zayıf yönleri nelerdir?</p>         | <p>Bazen kahramanlarımızın zayıf yönleri olabilir. Bu yönleri onları öyküde olumsuz etkiler. Örneğin, hızlı koşamaması, güçsüz olması veya uzağı görememesi gibi.</p>                                                                  |
|  <p><b>Süper Güç</b><br/>Kahramanın süper güçleri nelerdir?</p>         | <p>Bazen kahramanlarımızın ya da kahramanlara eşlik eden dost veya düşmanların süper güçleri olabilir. Örneğin, kahramanımızın uçabilmesi, şimşek gibi hızlı olması veya zamanı yavaşlatabilmesi ya da yağmur yağdırabilmesi gibi.</p> |

Üçüncü olarak, sarı taçlı öykü kartları yine öğrencinin önünde açık olarak yan yana dizilir. Mavi taçlı kartlar ile birlikte *kırmızı taçlı kartlar* da kapalıdır. Öğrenciden kapalı biçimde duran mavi ve kırmızı taçlı kartlardan çekmesi ve çektiği kartla ilgili cümleyi öyküsüne eklemesi istenir. Öğrencinin çektiği kırmızı taçlı kartları tanıtmak amacıyla aşağıdaki ifadeleri kullanabilirsiniz.

| Kırmızı Taçlı Kartlar                                                                                     | Açıklamalar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  <p>Büyülü Eşya</p>      | <p>Öykülerde büyülü eşyalar bulunabilir. Hepimizin bildiği Alaaddin'in sihirli lambası veya iklimleri değiştiren yada taşı gibi. Aynı zamanda kahramanımızın sorduğu her soruyu cevaplayabilen bir ayna gibi.</p>                                                                                                                                    |
|  <p>Sihirli Özellik</p> | <p>Bazen kahramanlarımızın ya da kahramanlara eşlik eden dost veya düşmanların sihirli özellikleri olabilir. Örneğin, gece-gündüzü yer değiştirme veya uçabilme gibi.</p>                                                                                                                                                                            |
|  <p>Hava Durumu</p>    | <p>Öyküler gerçekleşirken hava durumları farklılık gösterebilir. Örneğin, hava durumu bulutlu, şimşekli veya güneşli olabilir. Hatta bir yanda kar yağarken bir yanda güneşli bile olabilir.</p>                                                                                                                                                     |
|  <p>Son</p>            | <p>Kahramanımız öyküde yaşadığı durumlara göre çeşitli tepkiler geliştirebilir. Bu bazen üzölmek, bazen sevinmek, bazen anlamak, bazen de ders çıkarmak, bazen de yeni bir davranışta bulunmak olabilir. Örneğin hasta annesi iyileşen çocuk öykünün sonunda mutlu olur veya çok sevdiği kedisine hiç beklemediği biçimde kavuşursa şaşırabilir.</p> |

## Ek 4. Dijital Öykü Kartları ile Yazma Süreci Öğretim Planı

### 1 · Temel Bilgiler

- **Konu:** Kendi Masalımı Yazıyorum
- **Süre:** Yaklaşık 45 dakika
- **Araç:** Tablet + Autodesk Sketchbook

### 2 · Kazanımlar

1. Tablette kalem, silgi ve katman düğmelerini etkin kullanır.
2. Sarı, Mavi, Kırmızı öykü kartlarının işlevini açıklar.
3. “Öykü Öğeleri” katmanındaki kutucuklara en az iki anahtar kelime yazar.
4. “Yazma Süreci” katmanında cümleler kurarak taslak oluşturur.
5. Taslağını tek bir hikâye metnine dönüştürüp kaydeder.

### 3 · Gerekli Malzemeler

- Katmanlı TIFF şablonu (Background, Öykü Öğeleri, Planlama Kutuları, Yazma Kutuları, Export)
- Tablet ve stylus kalem
- Sarı · Mavi · Kırmızı öykü kartı çıkartmaları

### 4 · Derse Hazırlık

Öğretmen şablonu tablete yükler, kart çıkartmalarını Sketchbook’un kütüphanesine ekler ve tablet ekranını öğrencinin rahatça görebileceği şekilde konumlandırır.

### 5 · Öğretim Süreci

#### 1. Tableti Keşfetme (5 dk)

Öğretmen ilk olarak tablet arayüzünü tanıtır; kalem ikonuna dokunularak fırça kalınlığının değiştirilmesini, silgi aracının kullanılmasını ve iki parmak yakınlaştırma hareketini

uygulatır. Ardından şu yönergeyi verir: **“Ekranın sol tarafındaki kalem ikonuna dokun, artı işaretiyle kalemi kalınlaştır ve ekrana kocaman bir çizgi çek. Sonra silgiye geçip çizgiyi sil.”** Bu adım öğrencinin temel dokunmatik kontrolünü pekiştirir.

## 2. Isınma Çizimleri (5 dk)

Yeni bir katman açılarak serbest karalama yapılır. Öğretmen, **“Boş katmanda en sevdiğin şekli çiz ve silgiyle küçük düzeltmeler yap”** yönergesini verir. Bu kısa etkinlik kalemi tutuş ve basınç kontrolüne alıştıır.

## 3. Renkli Kartları Tanıma (3 dk)

Öğretmen renkli kart setini ekrana sürükler ve kartların işlevini açıklar. Öğrenciyi yönlendirir: **“Sarı kart temel öykü öğeleri içindir, mavi kart ayrıntıları ekler, kırmızı kart öyküne yaratıcı bir dokunuş katar. Şimdi bir kart seç ve ne işe yaradığını söyle.”** Böylece renk–işlev eşleştirmesi somutlaşır.

## 4. Plan Yapma (7 dk)

Öğretmen **“Öykü Öğeleri”** katmanını açar ve plan kutucuklarını gösterir. Ardından şu yönergeyi verir: **“Sarı kartın altındaki kutucuğa kahramanının adını iki kelimeyle yaz, örneğin ‘Cesur Ali’. Sonra mekân ve zamanı da aynı şekilde ekle.”** Öğrenci kısa anahtar kelimeler yazar; öğretmen gerekli durumlarda kelimeleri kısaltması için yönlendirir.

## 5. Taslak Oluşturma (10 dk)

Planlama tamamlanınca öğretmen **“Öykü Öğeleri”** katmanının göz simgesini kapatır, **“Yazma Kutuları”** katmanını açar ve model cümlesini yazar. Öğrenciye şu talimat verilir: **“İlk kutucuğa ‘Cesur Ali ormana girdi...’ gibi bir başlangıç yaz. Diğer kutucuklarda plan kelimelerine uygun cümleler kur. Takıldığında göz simgesini açıp planına bakabilirsin.”** Öğretmen bağlaç ve zaman uyumu için anlık ipuçları sunar.

## 6. Hikâyeyi Kaydetme ve Paylaşma (5 dk)

Taslak tamamlandığında öğretmen Export katmanına geçer ve kaydetme sürecini anlatır: **“Üç nokta simgesine dokun, ‘Share’ ardından ‘PNG’ seçeneğini tıkla ve dosyaya adını ‘Ali\_masal’ olarak yaz.”** Öğrenci dosyayı kaydedip gösterir; öğretmen çalışmayı övgü ve geliştirici geribildirimle değerlendirir.

**Ek 5. Öykü Kartları Hazırlık Çalışması Uzman Görüşü Formu**

| <b>Belirlenen<br/>Öge<br/>Kartları</b> | <b>Açıklama Örnekleri</b>                                                                                                                                  | <b>Uygun</b> | <b>Uygun<br/>Değil</b> | <b>Yorum</b> |
|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|------------------------|--------------|
| Kahraman                               | Tüm öykülerde farklı kahramanlar olur. Kahraman bazen kendimiz, bazen de Süleyman Amca gibi başka birileri olabilir.                                       |              |                        |              |
|                                        | Öykümün kahramanını, okuyucuların gözünde canlandıracağı şekilde yazmalıyım. Örn., Süleyman Amca, Ufuk vb.                                                 |              |                        |              |
| Yer                                    | Öyküler belirli bir yerde geçerler. Bu yer bazen bir orman, bazen okul, bazen market vb. yerler olabilir.                                                  |              |                        |              |
| Zaman                                  | Öyküler belirli bir zamanda geçerler. Öykülerde çok farklı zaman ifadeleri olabilir. Örneğin, pazartesi günü, hafta sonu, yaz tatili veya doğum günü gibi. |              |                        |              |
| Problem                                | Öykülerde kahramanları harekete geçiren bazı durumlar olur, bu durumlar genellikle çeşitli problemlerdir ve                                                |              |                        |              |

|                |                                                                                                                                                                                                               |  |  |  |
|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
|                | kahramanımız bu problemi çözmek için harekete geçer. Örneğin buzdolabında yiyecek hiçbir şey olmaması karnı acıkan kahramanımızı harekete geçiren bir durum olabilir.                                         |  |  |  |
| Girişim        | Kahramanımızın problemi çözmek için harekete geçmesi beklenir. Buna girişim denir. Kahramanımızın alışveriş torbalarını taşımakta zorlanan bir teyze gördükten sonra ona yardım etmesi bir girişim örneğidir. |  |  |  |
| Girişim Sonucu | Kahramanımız bir problem duruma ilişkin bir girişimde bulunur bunun devamında bu girişim sonuçlanır. Bazen problem çözülür bazen de çözülemez. Örneğin ,                                                      |  |  |  |
| Tepki          | Kahramanımız öyküde yaşadığı durumlara göre çeşitli tepkiler geliştirir. Bu tepkiler bazen üzülmek, bazen sevinmek, bazen anlamak, bazen de ders çıkarmak, bazen de                                           |  |  |  |

|             |                                                                                                                                                             |  |  |  |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
|             | <p>yeni bir davranışta bulunmak olabilir. Bunlar tepkidir. Örneğin hasta kuşunu iyileştiren çocuk öykünün sonunda mutlu olur. Mutlu olmak bir tepkidir.</p> |  |  |  |
| Hava Durumu | <p>Öyküler gerçekleşirken hava durumları farklılık gösterebilir. Örneğin, hava durumu bulutlu, şimşekli veya güneşli olabilir.</p>                          |  |  |  |
| Tarih       | <p>Öyküler belirli bir tarihte geçerler. Öyküler geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanda gerçekleşebilir. Örneğin, 2040 yılı veya Milattan Önce gibi.</p>        |  |  |  |
| Dostlar     | <p>Kahramanımıza problemi çözmek için yardımcı olan kişilerdir. Dostlar bir insan olabileceği gibi kahramanımıza eşlik eden hayvanları da olabilir.</p>     |  |  |  |
| Düşmanlar   | <p>Kahramanımızın problemi çözmesinde ona engel olan kişilerdir. Örneğin, Kahramanımızın</p>                                                                |  |  |  |
| Anlatıcı    | <p>Öyküleri hem kendimiz anlatabiliriz hem de bir başkası tarafından</p>                                                                                    |  |  |  |

|                 |                                                                                                                                                                                                     |  |  |  |
|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
|                 | anlatılmasını<br>sağlayabiliriz.                                                                                                                                                                    |  |  |  |
| Olay sırası     | Öyküler belirli bir sıraya göre yazılır. Kahramanlar, yer, zaman, problem, girişim, girişimin sonucu, tepkinin yer aldığından emin olmalıyım.                                                       |  |  |  |
| Sihirli Özellik | Bazen kahramanlarımızın ya da kahramanlara eşlik eden dost veya düşmanların sihirli özellikleri olabilir. Örneğin, gece-gündüzü yer değiştirme veya uçabilme gibi.                                  |  |  |  |
| Büyülü Eşya     | Öykülerde büyülü eşyalar bulunabilir. Hepimizin bildiği Alaaddin'in shirli lambası veya iklimleri değiştiren yada taşı gibi.                                                                        |  |  |  |
| Süper Güç       | Bazen kahramanlarımızın ya da kahramanlara eşlik eden dost veya düşmanların süper güçleri olabilir. Örneğin, kahramanımızın uçabilmesi, şimşek gibi hızlı olması veya zamanı yavaşlatabilmesi gibi. |  |  |  |

|                    |                                                                                                                                                                                                                                  |  |  |  |
|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
| Öykü Bitirme Şekli | Öyküler farklı şekillerde bitebilirler. Örneğin, mutlu, üzgün, şaşırtıcı veya devamı yazılacaksa ucu açık bitirilebilir.                                                                                                         |  |  |  |
| Başlık             | Öykü yazımını bittikten sonra okuyucuların ilgisini çekip öykümü okumaları için merak uyandıracak bir başlık koymalıyım. Örneğin, Eyvah yangın çıktı! Diye bir başlık koysam okuyucular öykümü okumak için daha istekli olurlar. |  |  |  |

### **Gözden Geçirme Aşaması**

Öykümde kahramanı yazdım mı?

Öykümün kahramanını, okuyucuların gözünde canlandıracağı şekilde yazdım mı?

Öykümün geçtiği yeri yazdım mı?

Öykümün geçtiği zamanı yazdım mı?

Öykümde problem durumunu yazdım mı?

Öykümde kahramanın girişimi yazdım mı?

Öykümde kahramanın girişim sonucunu yazdım mı?

Öykümde kahramanın tepkisini yazdım mı?

Öyküme başlık koydum mu?

Öykümün öğelerini doğru olarak sıraladım mı?

**veya**

Kahramanı güzel yazdım. Yazdığımı beğendim.

Kahramanı daha iyi yazabilirim. Bunu geliştirebilir.

Kahramanı yazmamı pek beğenmedim. Yeniden yazmalıyım.

## Ek 6. İzinler

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.08.2024-E.1011033



T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Etik Komisyonu



Sayı : E-77082166-302.08.01-1011033  
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

06.08.2024

### DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi İrem AKÇAYIR'ın, Doç.Dr.Mahmut ÇİTİL'in** danışmanlığında yürüttüğü *"Tablet Aracılığı ile Sunulan Dijital Öykü Kartları Uygulamasının Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler ile Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yazılı İfade Becerilerinin Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **30.07.2024** tarih ve **13** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2024 - 1259

**Doç. Dr. Gökhan DELİCEOĞLU**  
Komisyon Başkanı V.

Ek:1 Liste  
DAĞITIM  
Gereği:  
Sayın Doç. Dr. Mahmut ÇİTİL

Bilgi:  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne



T.C.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK  
HİZMETLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ İLE

GAZİ ÜNİVERSİTESİ ARASINDA BİLİM VE SANAT  
MERKEZLERİNDE SUNULAN EĞİTİMİN NİTELİĞİNİN  
ARTIRILMASINA İLİŞKİN İŞ BİRLİĞİ PROTOKOLÜ

birimlerin onayıyla gerçekleştirilecektir. Personellerin görevlendirilmesi hususunda ek protokoller yapılabilecektir.

#### **Yürütme**

**MADDE 12:** Protokol ile ilgili iş ve işlemlerin yürütülmesinde ve koordinasyonun sağlanmasında Gazi Üniversitesi adına Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı; Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü adına Özel Yeteneklilerin Geliştirilmesi Daire Başkanlığı sorumlu birim olarak görev yaparlar. Bu Protokolde yer alan iş ve işlemler Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü ile Gazi Üniversitesi tarafından yürütülür. Protokolün düzenli olarak yürütülmesi için tarafların eşit sayıda temsilcilerinden oluşan 6 kişilik bir yürütme kurulu oluşturularak yılda en az bir kez toplanması sağlanır.

#### **Yürürlük**

**MADDE 13:** Bu protokol----- tarihinde 6 (altı) sayfa, 13 (on üç) madde ve 2 (iki) asıl nüsha olarak tanzim edilmiş olup, protokolün 1 (bir) nüshası Gazi Üniversitesi Rektörlüğü, 1 (bir) nüshası Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından muhafaza edilecektir. Protokol imzalandığı tarihte yürürlüğe girecektir.

Prof. Dr. Musa YILDIZ

Mehmet Nezir GÜL

Gazi Üniversitesi Rektörü

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve  
Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürü



*GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...*