



## Examination of Story Writing Skills of Students with Reading Difficulties from a Developmental Perspective<sup>#</sup>

Mustafa CEYLAN<sup>1,a,\*</sup>

<sup>1</sup>Faculty of Education, Artvin Coruh University, Artvin, Türkiye

\*Corresponding author

### Research Article

#### Acknowledgment

<sup>#</sup>This study is a part of doctoral's thesis

#### History

Received: 25/10/2021

Accepted: 25/07/2022



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

### ABSTRACT

In this study, story writing skills of students with reading difficulties were examined comparatively from a developmental point of view in terms of story elements, morpheme knowledge and vocabulary. In the study, the stories written by 183 students with reading difficulties (fourth grade 50, sixth grade 71 and eighth grade 62) and 192 students without reading difficulties (fourth grade 55, sixth grade 74 and eighth grade 63) were examined. Students wrote a story about a silent film they watched. In this study, the comparative descriptive method, one of the quantitative research approaches, was used. As a result of the analyses made, it was seen that students with reading difficulties at all grade levels got lower scores on the story elements scale than their peers without reading difficulties, there was a difference in the written products of the students without reading difficulties between the fourth and eighth grades in terms of story elements, while there was no difference in the students with reading difficulties. As a result of the study, it was found that students with reading difficulties were at a lower level than their peers, in addition to their reading skills. When the findings are examined, it is seen that the group averages of the students who do not have reading difficulties increase with the progress of their grade levels. This situation reveals that there is a positive relationship between reading and writing. Although the students who are successful in reading are more successful than their peers with reading difficulties in including the story elements in the stories they write, it is seen that the students who are successful in reading also have problems in writing stories.

**Keywords:** Reading difficulties, Story writing, Story structure, Vocabulary, Syntax

## Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öykü Yazma Becerilerinin Gelişimsel Bakış Açısıyla İncelenmesi

### Bilgi

#Bu çalışma doktora tezinin bir parçasıdır.

\*Sorumlu yazar

### Süreç

Geliş: 25/10/2021

Kabul: 25/07/2022

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

### Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

### Öz

Bu çalışmada okuma güçlüğü olan öğrencilerin öykü yazma becerileri gelişimsel bakış açısıyla öykü elementleri, biçimbirim bilgisi ve sözcük dağarcığı bakımından karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Çalışmada okuma güçlüğü olan 183 öğrencinin (dördüncü sınıf 50, altıncı sınıf 71 ve sekizinci sınıf 62), okuma güçlüğü olmayan 192 öğrencinin (dördüncü sınıf 55, altıncı sınıf 74 ve sekizinci sınıf 63) yazdıkları öyküler incelenmiştir. Öğrenciler izledikleri bir sessiz film hakkında öykü yazmışlardır. Bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımlarından karşılaştırmalı betimsel yöntem kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, tüm sınıf düzeylerinde okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma güçlüğü olmayan akranlarından öykü elementleri ölçeğinden daha düşük puanlar aldıkları ve dördüncü sınıf ile sekizinci sınıf arasında okuma güçlüğü olmayan öğrencilerin yazılı ürünlerinde öykü elementleri açısından farklılık olduğu, okuma güçlüğü olan öğrencilerde ise farklılık olmadığı görülmüştür. Çalışmanın sonucunda okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin yanı sıra yazma becerilerinin de akranlarından düşük seviyede olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında, okuma güçlüğü olmayan öğrencilerin grup ortalamalarının sınıf düzeylerinin ilerlemesiyle arttığı görülmektedir. Bu durum okuma ve yazma arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Okumada başarılı olan öğrenciler, yazdıkları öykülerde öykü elementlerine yer vermede, Toplam ve Farklı Sözcük Sayılarında ve Ortalama Sözce Uzunluklarında okuma güçlüğü olan akranlarından daha başarılı olsalar da okumada başarılı olan öğrencilerin de öykü yazmada sorunları olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma güçlüğü, Öykü yazma, Öykü yapısı, Sözcük dağarcığı, Sözdizimi

## Giriş

Okuma ve yazma sürecinde aynı bilişsel becerilerden faydalanılmaktadır. Okuyan kişi de yazan kişi de okuma ve yazma sürecinde; genelleme, organize etme, ön düşünme ve gözden geçirme becerilerinden yararlanırlar. Yapılan çalışmalarda bu iki beceri arasında önemli bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Ağın Haykır, 2012; Coşkun, 2010; Konopak, Martin ve Martin, 1987; Squire, 1983). Fitzgerald ve Shanahan (2000), okuma ve yazmanın benzer süreçleri, bilişsel becerileri ve bağlamları barındırdıklarını ve bundan dolayı okuma becerilerinin yazma becerileri ile olumlu bir ilişkisi olduğunu belirtmişlerdir. Okuma becerilerinin gelişmesi öğrencilerin bilgilerini, sözcük dağarcıklarını ve deneyimlerini artırarak anlatım becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Bu katkı da öğrencilerin sözel ve yazılı anlatım becerilerinin gelişmesine katkı sunar (Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok, 2006).

Okumada yaşanan sorunlar, öğrencilerin yazma becerilerini de olumsuz olarak etkilemektedir. Cain ve Oakhill (2011) yedi yaşından itibaren üç, altı ve dokuz yıl arayla zayıf okuma becerisine sahip öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini incelemişlerdir. Araştırmacılar öğrencilerin okuma ve yazma becerilerindeki gelişimlerinin paralellik gösterdiğini vurgulamışlardır. Catts, Fey, Tomblin ve Zhang (2002), anasınıfından dördüncü sınıfa kadar izledikleri öğrencilerden zayıf okurların yazılı anlatım becerilerinde de akranlarından geride olduklarını belirtmişlerdir. Herbert, Massey – Garison ve Geva (2020) yaptıkları üç yıllık boylamsal çalışmada zayıf okuyucuların ilerleyen sürelerde yazılı anlatım becerilerinde de yetersizlik yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Yazılı anlatım becerisi, öğrencilerin bireysel düşüncelerini yazılı metin haline getirmeden önce konunun belirlenmesinden itibaren ortaya çıkan ürünün okurlara ulaşabilmesine kadar geçen süreci kapsamaktadır (Tompkins, 2004). Coşkun (2005), yazılı anlatım becerisinin süreçlerini planlama, taslak oluşturma, yazma, gözden geçirme, yayımlama ve paylaşma olarak adlandırmıştır. Göçer (2010), yazılı anlatım becerisinin süreçlerini yazma öncesi (ön bilgileri harekete geçirme, amaç belirleme, metni planlama ve içeriği oluşturma), yazma sırası (cümleleri düzenleme, metin bağlantılarını kurma, sözcüklerin ve cümlelerin uygunluğunu denetleme) ve yazma sonrası (bütün olarak yazının değerlendirilmesi) olarak adlandırmıştır. Yazılı anlatım içerisinde pek çok unsuru barındıran bir beceridir. Bu unsurlar; konu, plan, başlık, kelime, cümle ve paragraftır (Coşkun, 2007; Yıldız, 2013).

**Konu:** Üzerinde konuşulan ya da yazılandır. Sözlü ya da yazılı iletişimde pek çok şey konu olabilir (nesnelere, duygu ve düşünceler, olaylar). Konunun belirlenmesi yazma sürecinin başında yer alan en zor aşamadır, okura hitap eden konu seçimi yazarın anlaşılabilmesinde önemli bir faktördür (Kılıç, 2012).

**Plan:** Yazılı anlatımda okurlara verilmesi istenilen duygu, düşünce ve bilgilerin gelişi güzel sunulması yerine belirli bir düzen çerçevesinde sunulmasıdır (Kavcar, 2004). Yazı yazmadan önce plan yapmanın, konunun belirli bir sınırdan

sunulmasına, konu birliğinin elde edilmesine, konu ile ilgili gereksiz bilgilerin ayrıştırılmasına, düşünce akışının hızlandırılmasına ve düşüncelerin ve bilgilerin yinelenmesinin önlenmesine faydası olduğu söylenmektedir (Kavcar, 2004; Yıldız, 2013).

**Başlık:** Bir yazının konusu ve ana düşüncesi hakkında bilgi veren sözcük ya da sözcüklerdir (Coşkun, 2007). Başlık yazının içeriğine göre ayarlanmalı uzun ya da kısa olmamalı, okuru yazıya çekmesi için dikkat çekici olmalı, 5N1K sorularına yanıt vermeli, metni özetleyebilmelidir (Coşkun, 2007).

**Sözcük:** Bir ya da birden fazla heceden oluşan tek başına bir anlam taşıyan ses birliğidir (Kantemir, 1997). Sözcükler varlıkları, durumları, kavramları temsil eder ve duygu, düşünce ve bilgiler sözcükler aracılığıyla aktarılır. Sözcük bilgisi dil, okuma ve yazma becerilerinin yordayıcısıdır bu yüzden sözcük öğretimine gereken önem verilmelidir (Lee ve Macaro, 2013; National Early Literacy Panel - NEALP, 2008).

**Cümle:** Bir duyguyu, düşünceyi, olayı veya bilgiyi anlatan sözcük ya da sözcük gruplarıdır (Özdemir ve Binyazar, 2016). Nitelikli bir cümle oluşturabilmek için, sözcükler cümle yapısına göre sıralanmalı, birincil anlamlarında kullanılmalı, duruluğu sağlamak için fazla sözcük kullanılmamalı, aynı anlama gelecek cümleler aynı metin içerisinde kullanılmamalı ve sözcüklerin sıralanmasında mantıksal hareket edilmelidir (Özdemir ve Binyazar, 2016; Yılmaz, 2008).

**Paragraf:** Duygu, düşünce, olay veya bilgiyi tam ve anlaşılır biçimde aktaran cümle gruplarıdır (Güneş, 2013; Yılmaz, 2008). Paragraflarda sıralanan cümleler belirli bir düzen ve mantık çerçevesinde olmalıdır, her paragraf bir olayı ya da fikri anlatmalıdır, paragraf uzunlukları işlenen konuya göre ayarlanmalı ne uzun ne de kısa olmalıdır. Paragraflar arasında geçiş cümleleri olmalı, okurlar paragraflar arasındaki ahengi hissedebilmelidirler (Yılmaz, 2008).

Bu çalışmada yazılı anlatım unsurları farklı ölçekler ve hesaplamalar ile incelenmiştir. Metin elementleri ölçeği ile konu, plan, başlık ve paragraf unsurları ele alınmıştır. Toplam Sözcük Sayısı, Farklı Sözcük Sayısı ve Ortalama Sözce Uzunluğu hesaplamaları ile de sözcük ve cümle unsurlarına dair incelemeler yapılmıştır.

Yazılı anlatım unsurlarının bir araya gelmesi ile metinlerin niteliği için önemlidir. Metin türleri duygulara hitap eden türler (şiir), olaylara hitap eden türler (anı, destan, fabl, hikâye, masal, öykü, roman, tiyatro vb) ve düşüncelere hitap eden türler (deneme, eleştiri, fıkra, makale, biyografi, inceleme vb) olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Kavcar, 2002). M.E.B. ise 2018' de hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda metin türlerini, öyküleyici, bilgilendirici ve şiir olmak üzere üç türe ayırmıştır.

Metin türlerinden öykü, insanların yaşantıları boyunca karşılaştıkları ya da karşılaşılabilecekleri olayları yer ve zaman kavramlarına bağlı kalarak olayları ve kahramanları tek yönleriyle ele alan kısa metinlerdir (Kavcar ve Oğuzkan, 2004). Öyküler kültürel gelişimin olduğu kadar aynı zamanda duygusal gelişiminde ilerlemesini

sağlamaktadır. Öyküler sayesinde korku, hayal kırıklıkları, sevgi, saygı, umut vb. duygular daha iyi anlaşılır (Akdal, 2011). Öyküler kurgusal yapıdadırlar, üzerinde durulan fikirler olaylar içerisinde ve olaylar hareket halindedir; yani olaylar zincirleme devam eder ve hareket ögesiyle birbirlerine bağlanırlar (Akdal, 2011).

Öyküler, öğrencilerin hayal dünyalarının ve dil becerilerinin gelişimine katkı sağlar. Öykülerde yer alan ana karakterle kendileri arasında ilişki kurarlar, bu durum duygularının gelişimine, empâti yapmalarına katkı sağlar. Öğrencilerin sözcük dağarcıklarının gelişimini, dili kullanma düzeylerinin artmasını ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirir. Okunan ve yazılan öyküler, yeni kavramların öğrenilmesine, toplumsal ve kültürel farklılıkların fark edilmesine olanak tanır (Akyol ve Yıldız, 2010).

Alanyazındaki kaynaklar (Güzel Özmen, 1999; Graham ve Harris, 2005; Kolaç, 2009; Uygun, 2012) incelendiğinde, bir öyküde olması gereken temel özellikleri şöyle sıralamak mümkündür: a) olaylara dayalıdır, b) bir ana düşünce etrafında dönmektedir, c) kişi zaman ve mekân öğelerinden oluşur, d) olay ya da olaylar belirli bir alan içerisinde anlatılır, e) duygusal öğelere yer verilir, f) sözcükler ya da cümleler ek anlamlar taşıyabilir, g) metin sonunda verilen mesaj örtüktür, h) verilen mesajın anlaşılması için okurların çaba göstermesi gerekir, i) öznel anlatım kullanılır, j) anlatan kişi bellidir, k) imla ve yazım kurallarına uygun olarak yazmaya özen gösterilir.

Öykülerde verilmeye çalışılan mesajın okurlar tarafından anlaşılmasının temel koşullarından birisi uygun yapı içerisinde verilmesidir. Okurun öykülerdeki önemli noktaları hatırlamaları, tamamından bir ana fikir elde etmeleri yapının niteliğine bağlıdır. Öykülerin ana yapısı okuyucuya ve yazara aktarılmak istenilenlerin bütünlük içinde sunulmasında ve öykülerde verilmek istenilenler arasındaki ilişkiyi gözler önüne sermede ipucu görevi görmektedir. Bu yolla öykü yapısı okurlara, önemli mesajları birleştirmesine ve belirlemesine yardım eden bir araçtır (Güzel Özmen, 2010).

Öykülerde verilen bilgilerin kodlanmasında ve hatırlanmasında gerekli olan zihinsel şemanın oluşturulmasında öykü yapısının çözümlenmesinin katkısı oldukça fazladır. Öyküdeki en küçük ayrıntıların hatırlanmasında da oluşturulan yapının etkisi bulunmaktadır. Sonuç olarak öykü yapısında ana bölümlerin hatırlanması öyküdeki detayların hatırlanmasını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca öyküdeki ana bölümlerin bilinmesi, kodlama sırasında önemli bilgilerin seçimine de katkı sağlamaktadır (Meyer ve Poon, 2001; Wong ve Wilson, 1984).

Meyer ve Poon (2001), okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin kişinin metin yapısı bilgisiyle yüksek derecede ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazında öykü yapısını bilen öğrencilerin bilmeyenlere göre okuduğunu anlama (Englert ve Hiebert, 1984; Özmen, 2011; Williams, Hall ve Lauer, 2004) ve yazılı anlatım becerilerinde (Güzel, 2006; Miller ve Lignugaris-Kraft, 2002; Williams ve ark., 2007) daha başarılı olduklarını belirten çalışmalar yer almaktadır.

Okulun ilk yıllarından itibaren insan hayatında büyük yeri olan yazılı anlatım becerilerinin kullanılmasında bir takım sorunlar yaşanmaktadır. Bunların bir kısmı yazılı anlatımın boyutlarında yaşanan harfleri uygun biçim, eğitim ve büyüklükte yazmada, büyük-küçük harf yapma, satır çizgisini takip ederek yazma, harf-hece atlama/ekleme, harfleri ters yazma, yazılı ürünleri çok kısa tutma ve organize edememe, noktalama ve yazım kurallarına uygun yazamama gibi problemlerdir (Bayraktar ve Seçkin, 2012; Can, 2012; Garcia ve Fidalgo, 2008; Graham ve Harris, 1997; Mercer ve Mercer, 2005; Mercer ve Pullen, 2005).

Öykü yazmada yaşanan sorunlara öykü yapısı bakımından bakıldığında; ilkökul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerle yapılmış çalışmalarda, ana karakteri detaylı olarak betimlemede (Balci, 2017; Coşkun, 2005; Kautsoftas ve Gray, 2011; Swason ve Harris, 2013; Troia, Harbaugh, Shankland, Wolbers ve Lawrence, 2013), mekan ögesine yer verme ya da yeterince tasvir etmede (Balci, 2017; Graham ve Santangelo, 2014), zaman ögesinin kullanımında (Troia ve ark., 2013; Truckenmiller ve Petscher, 2020), başlatıcı olaya yer vermede (Coşkun, 2005; Troia ve ark., 2013), öykünün belli bir amaç doğrultusunda oluşturulmasında (Santangelo, 2014; Swason ve Harris, 2013), öykülerin sonucuna yer verilmesinde (Coşkun, 2005; Önal ve Maden, 2020) ve öyküde yer alması gereken tepkiyi belirtmede (Graham ve Santangelo, 2014) sorunlar yaşadıkları belirtilmiştir.

Öykülerin niteliğini arttıran bir diğer kavram da sözcük dağarcığıdır. Öğrencilerin öykü yazarken sözcük dağarcıklarının yeterince gelişmemiş olmasından kaynaklı olarak tekrara sık yer verdikleri (Catts ev ark., 2002; Cain ve Oakhill, 2011; Elleman, Oslund, Griffin ve Myers, 2019), öyküleri kısa tuttıkları (Olinghouse ve Leaird, 2009; Sümer ve Turna, 2019) ve yazmaya ilişkin kaygı duydukları (Özbay ve Zorbaz, 2012; Öztürk, 2016) daha önceki araştırmalarda belirtilmektedir.

Okuma ve yazma arasındaki ilişki gözönünde bulundurulduğunda, okumanın en önemli yordayıcılarından biri olan biçimbirim bilgisinin yazma üzerindeki etkisi kaçınılmazdır. Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında, öğrencilerin biçimbirim bilgilerinin zayıf olmasının ortaya çıkan ürünlerin anlaşılmasını güçleştirdiğini, daha basit ve kısa yapıların tercih edilmesine neden olduğu ve kendilerini ifade etmede problem yaşamaları ihtimalini arttırdığı görülmektedir (Foorman ve ark., 2018; Hulme ve ark., 2015; Nagy ve ark., 2014).

Yazma becerisinin gelişimine baktığımızda, öğrenciler tarafından gereken önemin gösterilmediğini söylemek mümkündür. Öğrencilerin yazma becerilerinde bir takım problemlerle karşılaştıkları, yazma becerilerinin öğretimine gerekli önemin verilmediği yapılan çalışmalarda belirtilmiştir (Coşkun, 2006; Göçer, 2010; Keklik, 2009; Önler, 2009). Yazma anlatım becerisine ilişkin yapılan araştırmaların bazıları normal gelişim gösteren öğrencilerle gerçekleştirildiği ve ilkökoldan üniversiteye kadar olan bir dönemi kapsadığı (Arı, 2008; Can, 2012; Coşkun, 2005; Çelikipazu, 2006; İnce, 2006; Karakete, 2006; Özcan ve Özcan, 2014; Karatay, 2010; Kırbas, 2006;

Özbay, 1995), bir kısmının da özel gereksinimli bireylerle yapıldığı (Aydın ve Caykaytar, 2018; Balcı, 2017; Burman, Evans, Nunes ve Bell, 2008; Cheng ve Rose, 2009; Erdoğan, Gülay ve Uzuner, 2017; İlker ve Melekoğlu, 2017; Karasu, 2004; Kodan, 2016; Kuşdemir, Kurban ve Bulut, 2018; Yıldız, 2013) görülmektedir.

Özel gereksinimli bireylerle gerçekleştirilen ve yukarıda sözü edilen çalışmalarda yazılı anlatım becerilerinin gelişimsel bir bakış açısıyla ele alınmadığı görülmüştür. Yine ulaşılan çalışmalarda yazılı anlatım unsurlarının ayrı ayrı çalışıldığı, hepsinin bir arada incelenmediği belirlenmiştir. Tüm bu nedenlerle bu çalışmanın gerekliliğinin ortaya çıktığı düşünülmüştür. Bu çalışmada okuma güçlüğü olan öğrencilerin öykü yazma becerilerinin gelişimsel açıdan ilkokulun son aşaması olan dördüncü, ortaokulun artık uyum sorunu olmadığı düşünülen altıncı ve ortaokulun son aşaması olan artık öğrencilerin ilgi alanlarına göre eğitim hayatlarına yön vermelerinden önceki son eğitim yılı olan sekizinci sınıf düzeylerinde okuma güçlüğü olmayan akranlarındakiyle karşılaştırmalı olarak incelenmesine karar verilmiştir.

Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin öykü yazma becerilerinin gelişimsel açıdan 4, 6 ve 8. sınıf düzeylerinde incelenmesine karar verilen bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır;

- Öğrencilerin yazılı ürünlerinin öykü yapısına uygunluğu açısından sınıf düzeylerine göre özellikleri nelerdir? Bu özellikler sınıf düzeylerine ve okuma güçlüğü olup olmamasına göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin yazılı ürünlerinde kullandıkları toplam sözcük sayısı sınıf düzeylerine ve okuma başarısızlığı olup olmamasına göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin yazılı ürünlerinde kullandıkları farklı sözcük sayısı sınıf düzeylerine ve okuma başarısızlığı olup olmamasına göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin yazılı ürünlerinin Ortalama Sözcük Uzunlukları (OSU) sınıf düzeylerine ve okuma başarısızlığı olup olmamasına göre farklılaşmakta mıdır?

## Yöntem

Bu çalışmada 4, 6 ve 8 sınıfa devam eden okuma güçlüğü olan öğrencilerle okuma güçlüğü olmayan öğrencilerin a) öykü yapısı, b) farklı sözcük sayısı, c) ortalama sözcük uzunluğu ve d) toplam sözcük sayısı karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bundan dolayı bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden karşılaştırmalı betimsel model kullanılmıştır. Karşılaştırmalı betimsel modelde karşılaştırılması yapılacak grupların değişkenler açısından, aynı yöntemler kullanılarak betimlemeleri yapılır; ardından da ayrı ayrı yapılmış olan betimsel istatistikleri karşılaştırılır (Karasar, 2010).

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunun oluşturulması için Ankara ilinin Çankaya ilçesinde yer alan orta sosyo ekonomik düzeyi temsil edeceği düşünülen üç ilkokul ve üç ortaokul seçilmiştir. Belirlenen okulların dördüncü sınıflarından 239 öğrenci, altıncı sınıflarından 322 öğrenci ve sekizinci sınıflarından 293 öğrenci olmak üzere toplamda 854

öğrenciye Formal Olmayan Okuma Envanteri uygulanmıştır. Aracın uygulandığı öğrencilerin çalışmanın yöntem kısmında tanıtılan “Formal Olmayan Okuma Envanteri”nden aldıkları toplam puanların ortalaması hesaplanmıştır. Ardından öğrencilerin aldıkları puanlar yüksekten düşüğe doğru sıralanmıştır. Başarı testlerinde sık kullanılan bir ayırt edicilik yöntemi olan basit ayırtedicilik yöntemi kullanılmıştır (Beuchert & Mendoza, 1979; Özgüven, 1999). Oluşturulan sıralamanın üst %25’lik dilimi içinde kalan öğrenciler okumada başarılı olanlar, alt %25’lik dilimindekiler ise okuma güçlüğü olanlar olarak gruplandırılmışlardır. Yapılan hesaplamalardan sonra okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilere ilişkin bilgiler Çizelge 1’de gösterilmektedir.

Çizelge 1. Çalışma grubu

Sınıf Düzeyi	Erkek	Kadın	Okuma Güçlüğü		Toplam
			Olan	Olmayan	
4. Sınıf	47	58	50	55	105
6. Sınıf	70	75	71	74	145
8. Sınıf	59	66	62	63	125
Toplam	176	199	183	192	375

### Veri Toplama Araçları

**Hikaye Elementleri Değerlendirme Ölçeği.** Harris ve Graham (1996) tarafından geliştirilen Coşkun (2005) tarafından uyarlaması yapılan “Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği”nde, Ana karakter, Mekan, Zaman, Başlatıcı Olay, Amaç, Girişim, Sonuç ve Tepki olmak üzere 8 hikâye elementi sayılmakta bu elementler toplam 19 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Ölçeğin geçerlik çalışmasında uzman görüşüne ve Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda  $r = 0,79$ ; ( $p < 0,01$ ) değeri bulunmuştur. Bu ölçek Stein ve Glenn’in (1979: 105-117) ortaya koyduğu hikâye yapısına dayanmaktadır. Bu ölçeğin çalışmada kullanılmasının amacı öğrencilerin ortaya koydukları yazılı ürünlerinin öykü yapısına uygunluğunun değerlendirilmesini sağlamaktır.

**Formal Olmayan Okuma Envanteri.** Çalışmada araştırma grubunun oluşturulmasında kullanılan metinler ve okuduğunu anlama soruları Karasu, Girgin ve Uzuner tarafından 2013 yılında Formal Olmayan Okuma Envanteri olarak oluşturulmuştur. Formal Olmayan Okuma Envanteri ilkokul ve ortaokulun her sınıf düzeyinde öyküleyici ve bilgilendirici metinler olmak üzere totalde 34 metinden oluşmaktadır. Bu çalışmada 4., 6. ve 8. sınıf seviyelerinde öyküleyici metinler kullanılmıştır. Formal Olmayan Okuma Envanteri’nin güvenilirlik çalışması sürecinde değerlendiriciler arası güvenilirlik hesaplamasında toplam 16 metin kullanılmıştır ve yapılan hesaplama sonuçları %94 ile %100 arasında değişiklik göstermektedir.

### Verilerin Toplanması

Okul çağındaki okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin öykü yazma becerilerini karşılaştırmalı ve gelişimsel açıdan incelediğimiz bu çalışmada Ankara ili Çankaya ilçesine bağlı üç ilkokulun dördüncü sınıflarından ve üç ortaokulun altıncı ve sekizinci sınıflarından veri toplanmıştır.

**Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Verilerin Toplanması (Grupların Oluşturulması).** Araştırmacı Türkçe derslerinde sınıflara girerek öğrenciler ile kısa süreli sohbet etmiş, çalışma hakkında öğrencilere bilgi vererek öğrencilerin hem araştırmacıya hem de çalışmaya alışmaları sağlanmıştır. Sınıflarda bulunan kaynaştırma öğrencileri önceden sınıf öğretmenleri ile konuşularak belirlenmiş ve çalışmaya katılmak istemeyenler zorlanmamış katılmak isteyenlere ise ek süre verilmiştir. Ardından araştırmacı sınıfa Formal Olmayan Okuma Envanteri'nden seçilen okuma metinlerini ve okuduğunu anlama sorularını dağıtarak öğrencilerden bunları yanıtlamalarını istemiştir. Bu aşama ortalama 20 dakika kadar sürmüştür.

**Yazılı Ürünlerin İncelenmesine İlişkin Verilerin Toplanması.** Belirlenen film öğrencilere sessiz olarak izlettirilmiş ve kendilerine verilen boş kağıtlara sınırlı sürede (30 dakika) filme yönelik bir öykü yazmaları istendiği söylenmiştir. Öğrencilerden herhangi bir yere isimlerini ve soy isimlerini yazmamaları istenmiş, okuduğunu anlama yanıtlarını ve yazmış oldukları öykülerini eşleştirmek amacıyla kağıtlarına araştırmacının söylediği araştırmacı tarafından okul idaresinden alınan sınıf sıra numaralarını yazmaları söylenmiştir. Veri toplama süreci her sınıf düzeyinde her şube için yaklaşık olarak iki ders saati (80 dakika) sürmüştür. Çalışma 10 tane dördüncü sınıf, 16 tane altıncı sınıf ve 13 tane sekizinci sınıf olmak üzere toplamda 39 sınıfla gerçekleştirilmiştir. 39 sınıfla yapılan bu çalışma 78 ders saati ve yaklaşık 3 hafta sürmüştür.

#### **Puanlayıcılar Arası Güvenirlik**

Bu çalışmada verilerin güvenilirliğini sağlamak için puanlayıcılar arası güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Güvenirlik sayısı, görüş birliği puanının görüş birliği ve görüş ayrılığının toplamına bölünerek hesaplanmaktadır (Yelboğa ve Tavşancıl, 2010). Güvenirlik hesaplamalarında araştırmacı, bir özel eğitim öğretmeni, bir özel eğitim alan uzmanı, bir sınıf öğretmenliği alanında doktora yapmakta olan uzman ve Türkçe Eğitimi'nde doktora yapmakta olan bir alan uzmanı yer almıştır. Okuduğunu anlama başarısı için yapılan değerlendirmede toplam puan üzerinden hesaplanmış güvenilirlik puanı .95 bulunmuştur.

Öğrencilerin yazdıkları öykülerin metin elementleri, söz dizimi ve sözcük dağılımı puanlarının değerlendirilmesinde Kendal'ın Uyuşum Katsayısı kullanılmıştır. Bu aşamada dördüncü sınıflardan 31, altıncı sınıflardan 43 ve sekizinci sınıflardan 38 olmak üzere toplam 112 öğrencinin yazılı ürünleri araştırmacıdan farklı puanlayıcılar tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda metin elementleri için .100, ortalama sözce uzunluğu için .81, toplam sözcük sayısı için .98 ve farklı sözcük sayısı için .98

hesaplanmıştır. Bu sonuçlar puanlayıcılar arası güvenilirliğin yüksek ve çok yüksek olduğunu göstermektedir.

#### **Bulgular**

##### **Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Yazdıkları Öykülerin Metin Elementleri Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Bulgular**

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerden elde edilen verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı gruplar arasında karşılaştırma yapmak amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Çizelge 2'deki Mann Whitney U sonuçları okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin öykü elementlerinin toplamına ait puanlarının tüm sınıf düzeylerinde farklılaştığı görülmektedir. Aynı çizelgedeki sıra ortalamalarına bakıldığında, bu farklılaşma tüm sınıf düzeylerinde okuma güçlüğü olmayanların lehinedir. Okuma güçlüğü olmayan dördüncü, altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin öykü elementleri toplam puanları okuma güçlüğü olan dördüncü, altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinininkinden daha yüksektir. Okuma güçlüğü olmayan öğrenciler öykülerinde öykü elementlerine yer vermede güçlük yaşayanlar grubundaki öğrencilerden daha başarılıdır.

Her iki grup için de öykü elementlerinin toplamına ait puanların sınıf düzeylerine göre farklılaşmasını görmek için aynı çizelgedeki Kruskal-Wallis Sıralamalı Tek-Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına bakıldığında, sınıf düzeylerine göre öykü elementlerinin toplamına ait puanlardaki farklılığın okumada başarılı grup için anlamlı olduğu ( $X^2=17,75$ ,  $p=,000^*$ ), okuma güçlüğü olan gruplarda sınıf düzeyine göre herhangi bir farklılaşma olmadığı ( $X^2=5,28$ ,  $p=,071$ ) görülmektedir. Okumada başarılı grup için farklılığın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu anlamak için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Testin sonuçları okumada başarılı olan dördüncü sınıf ile altıncı sınıf ( $U=2,86$ ,  $p=,000$ ) ve dördüncü sınıf ile sekizinci sınıf ( $U=2,35$ ,  $p=,001$ ) öğrencilerinin puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu gösterirken, altıncı sınıf ile sekizinci sınıf öğrencilerinin puanlarının farklılaşmadığını göstermiştir ( $U=2,24$ ,  $p=,697$ ). Çizelge 2'deki sıra ortalamaları dikkate alındığında, okumada başarılı gruptaki altıncı sınıf öğrencilerinin öykü elementlerinin toplam puanının dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerinininkilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin de toplam puanı dördüncü sınıf öğrencilerinininkinden daha yüksektir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin öykülerinde öykü elementlerine yer verme başarıları sınıf düzeyine göre değişmezken, başarılı gruptaki altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin öykülerinde öykü elementlerine yer vermede dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha başarılı oldukları görülmüştür.

**Çizelge 2. Toplam Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler**

SD	Grup	n	$\bar{x}$	Med	SS	Min.	Max.	Çar.	Bas.	K-S, p	Sıra Ort	U
4	OB	55	13,10	13	3,11	6	19	-0,13	-0,60	,15, $p=,005^*$	79,06	$U=0,86$ , $p=,001^*$
	OG	50	10,7	10,5	3,52	0	18	-0,22	0,59	,09, $p=,200$	70,20	
6	OB	74	15,44	16	3,23	8	19	-0,71	-0,32	,14, $p=,002^*$	108,88	$U=1,33$ , $p=,000^*$
	OG	71	12,32	12	3,46	4	19	-0,18	-0,49	,11, $p=,039^*$	101,44	
8	OB	63	15,03	15	3,81	3	19	-1,13	0,89	,21, $p=,000^*$	104,92	$U=0,91$ , $p=,000^*$
	OG	62	11,54	12	3,64	2	18	-0,45	-0,38	,12, $p=,026^*$	91,63	

SD: Sınıf Düzeyi; \* $p<,05$ , \*\* OB: Okumada başarılı olan öğrenciler, OG: Okuma güçlüğü olan öğrenciler

Çizelge 3. Toplam Sözcük Sayılarına Ait Betimsel İstatistikler

SD	Grup	n	$\bar{x}$	Med	SS	Min.	Maks	Çar	Bas	K-S, p	Sıra Ort.	U-t
4	OB	55	85,69	84	19,28	52	137	0,65	0,14	,09, p=,200	65,49	t=3,91, p=,000*
	OG	50	68,08	66	26,55	19	124	0,24	0,66	,12, p=,095	61,40	
6	OB	74	105,94	107	28,29	40	191	0,44	0,96	,09, p=,200	103,83	U=1,71, p=,000*
	OG	71	90,01	82	33,77	34	205	1,0	1,29	,18, p=,000*	97,41	
8	OB	63	119,80	110	40,96	46	270	1,20	2,05	,12, p=,037*	118,53	U=1,40, p=,006*
	OG	62	99,11	94,5	42,42	35	213	0,63	0,03	,09, p=,200	107,19	

SD: Sınıf Düzey, \*p<,05; \*\* OB: Okumada başarılı olan öğrenciler, OG: Okuma güçlüğü olan öğrenciler

Çizelge 4. Farklı Sözcük Sayılarına Ait Betimsel İstatistikler

SD	Grup	n	$\bar{x}$	Med	SS	Min	Maks	Çar.	Bas	K-S, p	Sıra Ort.	U,p
4	OB	55	50,61	49	13,18	29	94	0,83	0,87	,13 p=,020	65,68	U=0,91, p=,003*
	OG	50	41,20	41	14,29	15	75	0,12	-0,82	,10, p=,200	58,16	
6	OB	74	64,31	64	18,01	27	119	0,64	1,32	,11, p=,041*	102,74	U=1,51, p=,000*
	OG	71	51,83	49	17,94	20	114	1,05	1,37	,13, p=,005*	92,61	
8	OB	63	73,98	71	24,26	28	157	1,05	1,5	,12, p=,032*	122,64	U=1,41, p=,007*
	OG	62	61,58	56	25,04	21	129	0,28	-0,86	,12, p=,025*	112,53	

SD: Sınıf Düzey; \*p<,05; \*\* OB: Okumada başarılı olan öğrenciler, OG: Okuma güçlüğü olan öğrenciler

### Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Yazdıkları Öykülerdeki Toplam Sözcük Sayılarına İlişkin Bulgular

Çizelge 3'teki Mann Whitney U ve Bağımsız Örneklemeler için T Testleri sonuçları okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin yazdıkları öykülerdeki toplam sözcük sayılarının tüm sınıf düzeylerinde farklılaştığını göstermektedir. Okumada başarılı olan öğrencilerin öykülerinde kullandıkları toplam sözcük sayıları tüm sınıf düzeylerinde okuma güçlüğü olan akranlarınınkinden daha fazladır.

Her iki grup için de toplam sözcük sayılarının sınıf düzeylerine göre farklılaşmasını görmek için aynı çizelgedeki Kruskal-Wallis Sıralamalı Tek-Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına bakıldığında, sınıf düzeylerine göre toplam sözcük sayılarının farklılığının her iki grup için de anlamlı olduğu görülmektedir (başarılı grup için  $X^2=33,14$ ,  $p=,000*$ , okuma güçlüğü olan grup için  $X^2=18,36$ ,  $p=,000*$ ). Her iki grup için de farklılığın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu anlamak için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Testin sonuçları okumada başarılı olan dördüncü sınıf ile altıncı sınıf ( $U=2,98$ ,  $p=,000$ ) ve dördüncü sınıf ile sekizinci sınıf ( $U=2,72$ ,  $p=,000$ ) öğrencilerinin puanlarının farklılaştığını, altıncı sınıf ile sekizinci sınıf öğrencilerinin puanlarının farklılaşmadığını göstermiştir ( $U=2,73$ ,  $p=,082$ ). Çizelge 3'teki sıra ortalamaları dikkate alındığında, okumada başarılı olan altıncı ve sekizinci sınıf öğrencileri öykülerinde aynı gruptaki dördüncü sınıf öğrencilerinden daha fazla sözcük kullanmışlardır. Okuma güçlüğü olan gruba ait Mann Whitney U testi sonuçları ise, dördüncü sınıf ile altıncı sınıf ( $U=2,43$ ,  $p=,001$ ) ve dördüncü sınıf ile sekizinci sınıf ( $U=2,22$ ,  $p=,000$ ) öğrencilerinin puanlarının farklılaştığını, altıncı sınıf ile sekizinci sınıf öğrencilerinin puanlarının farklılaşmadığını göstermiştir ( $U=2,47$ ,  $p=,228$ ). Çizelge 3'teki sıra ortalamaları dikkate alındığında, okuma güçlüğü olan altıncı ve sekizinci sınıf öğrencileri öykülerinde aynı gruptaki dördüncü sınıf öğrencilerinden daha fazla sözcük

kullanmışlardır. Öğrencilerin toplam sözcük sayılarına ait betimsel istatistikler Çizelge 3'te verilmiştir.

### Farklı Sözcük Sayılarına İlişkin Bulgular

Çizelge 4'teki Mann Whitney U Testi sonuçları okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin yazdıkları öykülerdeki farklı sözcük sayılarının tüm sınıf düzeylerinde farklılaştığını göstermektedir. Okumada başarılı olan öğrencilerin öykülerinde kullandıkları farklı sözcük sayıları tüm sınıf düzeylerinde okuma güçlüğü olan akranlarınınkine göre daha fazladır.

Her iki grup için de farklı sözcük sayılarının sınıf düzeylerine göre farklılaşmasını görmek için aynı çizelgedeki Kruskal-Wallis Sıralamalı Tek-Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına bakıldığında, sınıf düzeylerine göre farklı sözcük sayılarının farklılığının her iki grup için de anlamlı olduğu görülmektedir (başarılı grup için;  $X^2=41,07$ ,  $p=,000*$ , okuma güçlüğü olan grup için;  $X^2=21,68$ ,  $p=,000*$ ). Her iki grup için de farklılığın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu anlamak için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Testin sonuçları okumada başarılı olan dördüncü sınıf ile altıncı sınıf ( $U=3,03$ ,  $p=,000$ ), dördüncü sınıf ile sekizinci sınıf ( $U=2,85$ ,  $p=,000$ ) ve altıncı sınıf ile sekizinci sınıf ( $U=2,86$ ,  $p=,022$ ) öğrencilerinin puanlarının farklılaştığını göstermiştir. Çizelge 4'teki sıra ortalamaları dikkate alındığında, okumada başarılı olan öğrenciler sınıf düzeyleri artıka öykülerinde daha fazla farklı sözcük kullanmışlardır. Okuma güçlüğü olan gruba ait Mann Whitney U testi sonuçları ise, dördüncü sınıf ile altıncı sınıf ( $U=2,34$ ,  $p=,003$ ), dördüncü sınıf ile sekizinci sınıf ( $U=2,31$ ,  $p=,000$ ) ve altıncı sınıf ile sekizinci sınıf ( $U=2,72$ ,  $p=,019$ ) öğrencilerinin puanlarının farklılaştığını göstermiştir. Çizelge 4'teki sıra ortalamaları dikkate alındığında, okuma güçlüğü olan öğrenciler sınıf düzeyleri artıka öykülerinde daha fazla farklı sözcük kullanmışlardır. Öğrencilerin yazdıkları öykülerdeki farklı sözcük sayılarına ait betimsel istatistikler Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 5. Ortalama Sözcü Uzunluklarına Ait Betimsel İstatistikler

SD	Grup	n	$\bar{x}$	Med.	SS	Min.	Maks.	Çar.	Bas.	K-S, p	Sıra Ort.	T
4	OB	55	12,51	12,77	2,12	6,90	17,41	-0,20	0,39	,06, p=,200	62,93	t=5,27, p=,000*
	OG	50	10,08	10	2,59	5,75	16,38	0,25	-0,27	,07, p=,200	62,36	
6	OB	74	14,01	13,72	2,58	9,37	23	0,98	1,83	,09, p=,191	92,16	t=4,81, p=,000*
	OG	71	12,05	11,83	2,28	7,37	18,30	0,20	-0,31	,08, p=,200	100,94	
8	OB	63	15,62	15,78	2,38	8,13	21	-0,47	0,85	,07, p=,200	130,90	t=7,64, p=,000*
	OG	62	12,34	12,12	2,41	7,45	17	0,28	-0,86	,11, p=,062	105,67	

SD: Sınıf Düzey, p≤,05; \*\* OB: Okumada başarılı olan öğrenciler, OG: Okuma güçlüğü olan öğrenciler

### Ortalama Sözcü Uzunluklarının Farklılığına İlişkin Bulgular

Çizelge 5'teki T Testi sonuçları okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin yazdıkları öykülerin Ortalama Sözcü Uzunluklarının (OSU) tüm sınıf düzeylerinde farklılaştığını göstermektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında, bu durum altıncı sınıf düzeyindeki öğrenciler için okuma güçlüğü olan grubun lehine iken, diğer iki sınıf düzeyinde başarılı grubun lehine görülmektedir. Her iki gruptaki dördüncü altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin öykülerine ait OSU aynı sınıf düzeyindeki okuma güçlüğü olan akranlarınıninkilerden daha fazladır.

Her iki grup için de öğrencilerin öykülerine ait OSU'nun sınıf düzeylerine göre farklılaşmasını görmek için aynı tablodaki One Way ANOVA Tek-Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin öykülerine ait OSU'nun sınıf düzeylerine göre farklılığının her iki grup için de anlamlı olduğu görülmektedir (Başarılı grup için; F=24.69, p=.000\*, okuma güçlüğü olan grup için; F=14, p=.000\*). T testi sonuçları okumada başarılı olan dördüncü sınıf ile altıncı sınıf ( $\alpha=-1.49$ , p=.002), dördüncü sınıf ile sekizinci sınıf ( $\alpha=-3.10$ , p=.001) ve altıncı sınıf ile sekizinci sınıf ( $\alpha=-1.61$ , p=.000) öğrencilerinin öykülerindeki OSU'nun farklılaştığını göstermiştir. Okuma güçlüğü olan gruba ait T Testi sonuçları ise, dördüncü sınıf ile altıncı sınıf ( $\alpha=-1.96$ , p=.000) ve dördüncü sınıf ile sekizinci sınıf ( $\alpha=-2.25$ , p=.000) öğrencilerinin puanlarının farklılaştığını, altıncı sınıf ile sekizinci sınıf ( $\alpha=-.28$ , p=.771) öğrencilerinin ortalama sözcü uzunluklarının farklılaşmadığını göstermiştir. Öğrencilerin yazdıkları öykülerdeki ortalama sözcü uzunluklarına ait betimsel istatistikler Tablo 5'te verilmiştir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları incelendiğinde, okuma başarısının öykü yazma becerilerine etkisine bakıldığında, okumada başarılı olan altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin öykü elementlerinin tamamına yer vermede okuma güçlüğü olan akranlarından daha başarılı oldukları görülmektedir. Okuma başarısının yazma becerisine olan etkisi düşünüldüğünde okumada başarılı olan öğrencilerin yazma becerilerinde de okuma güçlüğü olan akranlarından yüksek performans sergilemeleri olağandır (Önal ve Maden, 2020; Swason ve Harris, 2013). Bulgulara sınıf düzeyleri açısından bakıldığında, okumada başarılı olan grubun sınıf düzeyi ilerledikçe öykülerinde öykü elementlerine daha fazla yer verdikleri, ancak okuma güçlüğü olan öğrenciler için böyle bir farklılaşmanın

olmadığı görülmüştür. Okumada başarılı olan öğrencilerin deneyimledikçe öykü yazma becerilerinin geliştiği ve öykü unsurlarını kullanmaya daha fazla dikkat ettikleri düşünülmektedir (Coşkun, 2005; Troia ve ark., 2013; Truckenmiller ve Petscher, 2020). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin öykü yazma sırasında var olan düşüncelerini organize edemediklerini (Balci, 2017), yazma becerisine fazla zaman ayırmaları gerektiğini bu durumun da öğrencilerde kaygıya neden olduğunu (Öztürk, 2016) ve öğrencilerin öykü yazma stratejilerini bilmediklerini söyleyebiliriz (Koutsoftas ve Gray, 2013). Alanyazında okuma güçlüğü olan öğrencilerin öykü yazma becerilerini sınıf düzeyine göre inceleyen çalışmaların bulguları, sınıf düzeyinin artmasının okuma güçlük yaşamayan öğrencilerin öykü yazma becerilerine etki etmediğini ve bu öğrencilerin öykü yazma becerilerinin gelişmesi için müdahalelere gereksinim duyulduğunu belirtmektedirler (Aslan ve Çakmak, 2020; Balci, 2017; Gillespie ve Graham, 2014; Mortersen, Smith-Lock ve Nickels, 2009; Zajic, Solari, Grimm, McIntyre ve Mundy, 2020).

Araştırma bulgularına bakıldığında, okumada başarılı olan dördüncü altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma güçlüğü olan akranlarından daha fazla sözcük kullanarak öykü yazdıkları görülmüştür. Her iki grupta da sınıf düzeyi ilerledikçe kullanılan Toplam Sözcük Sayısı artmıştır. Öykülerde kullanılan Farklı Sözcük Sayılarına bakıldığında, okumada başarılı olan dördüncü, altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma güçlüğü olan akranlarından daha fazla Farklı Sözcük Sayısıyla öykü yazdıkları görülmüştür. Her iki grupta da sınıf düzeyi ilerledikçe kullanılan Farklı Sözcük Sayısı artmıştır. Toplam ve Farklı Sözcük Sayıları öğrencilerin sözcük dağarcıklarını ilişkin bilgi vermektedir.

Sözcük dağarcığı öğrencilerin okuma performanslarını (Delimehmet-Dada ve Ergül, 2020; Seçkin-Yılmaz ve Yaşaroğlu, 2020), kendilerini ifade etme düzeylerini (Cain ve Oakhill, 2011) ve yazma becerilerini (Olinghouse ve Leaird, 2009) etkilemektedir. Araştırmacı verileri toplarken okuma güçlüğü olan öğrencilerin okumada başarılı olan öğrencilere kıyasla öykü yazma sürelerinin daha kısa olduğunu, sınıf düzeyine göre de öykü yazma için ayrılan sürenin arttığını gözlemiştir. Ek olarak, araştırmada yer alan hiçbir öğrencinin yazdığı öyküyü tekrar gözden geçirmemesi dikkat çeken bir unsurdur. Gruplar arasındaki farklılıkların temel sebebinin sözcük dağarcığındaki farklılık olduğu düşünülmektedir. Kim ve Schatschneider' e (2017) göre yazılı ürünler üzerinde doğrudan ve dolaylı olarak etkili olan öğeler sözcük dağarcığı ve biçimbirim bilgisine ilişkin becerileridir.

Truckenmiller ve Petscher (2020) okumadaki başarının yazma becerisindeki başarıyı dördüncü sınıflarda yüzde 50, sekizinci sınıflarda yüzde 78 oranında açıkladığını belirtmişlerdir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin akranlarından daha az sözcük dağarcığına sahip olmaları yazma becerilerini etkilemektedir (Cain ve Oakhill, 2011; Elleman, Oslund, Griffin ve Myers, 2019; Sönmez ve ark., 2017). Yazılı ürünlerin niteliğini inceleyen araştırmalarda sözcük dağarcığının yazının niteliğini etkileyen en önemli değişken olduğu belirtilmiştir (Olinghouse ve Leaird, 2009; Sönmez ve ark., 2017; Yazanoğlu, 2011).

Sınıf düzeyi açısından bakıldığında ise her iki grupta da sınıf düzeyi ilerledikçe kullanılan Toplam Sözcük Sayısının ve Farklı Sözcük Sayısının arttığı görülmektedir. Sözcük dağarcığı bireylerin deneyimleri ve yaşları ile orantılı olarak gelişim göstermektedir (Cain ve Oakhill, 2011). Sözcük dağarcığı erken yaşlardan itibaren gelişmeye başlamaktadır, bu yüzden erken yaşta desteklenmesi ilerideki yıllar için önem taşımaktadır (Muter ve ark., 2004). Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini sözcük dağarcığı ve kullanılan farklı sözcük sayıları bakımından inceleyen araştırmalar (Erkan ve Turhan Ağrelim, 2016; Truckenmiller ve ark., 2020), öğrencilerin sözcük dağarcıklarının ve kullanılan farklı sözcük sayılarının yazılı anlatım becerilerini etkilediğini ve sınıf düzeyine göre incelenen becerilerin artış gösterdiğini dile getirmişlerdir.

Foorman, Petscher ve Herrera (2018), birinci sınıftan onuncu sınıfa kadar olan 2938 öğrenci ile fonolojik farkındalık becerilerinin, söz dizimi bilgisinin ve sözcük dağarcığının okuduğunu anlamaya etkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar, incelenen alanların okuduğunu anlamaya olumlu yönde etkilerinin olduğunu ve bu etkinin sınıf düzeyi ilerledikçe arttığını belirtmişlerdir. Aynı katılımcılar üzerinde yapılan boylamsal çalışmalar (Cain ve Oakhill, 2011) ise, okumada başarılı olan öğrencilerin sözcük dağarcıklarının yıllar içerisinde anlamlı boyutta genişlediğini ancak okuma güçlüğü olan öğrencilerin sözcük dağarcıklarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığını vurgulamışlardır.

Okumada başarılı olan dördüncü, altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma güçlüğü olan akranlarından daha fazla Ortalama Sözce Uzunluğuna sahip öyküler yazdıkları görülmüştür. Biçimbirim bilgisi, öğrencilerin sözcüklerin kök ve eklerine ilişkin bilgisi ve bu bilgiyi cümlede kullanma becerileridir. Alanyazında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin biçimbirim bilgisi bakımından akranlarından daha zayıf düzeyde olduklarını betimleyen çalışmalar yer almaktadır (Bahap-Kudret ve Baydik, 2016; Catts ve ark., 1999; Nagy ve ark., 2014; Seçkin Yılmaz ve Sarı, 2020). Öğrencilerin var olan biçimbirim bilgilerinin okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerini etkilediği bilinmektedir (Cain ve Oakhill, 2011; Catts ve ark., 2002). Ayrıca bazı çalışmalarda (Bishop ve Adams, 1999; Nagy ve ark., 2014), biçimbirim bilgisinin okuma ve okuduğunu anlamaya sesbilgisel farkındalıktan daha fazla etkisi olduğunu ve okuduğunu anlamının en iyi yordayıcısının Ortalama Sözce Uzunluğu olduğu belirtilmektedir.

Ortalama Sözce Uzunluğunun sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında, her iki grupta da sınıf düzeyinin artması ile öğrencilerin öykü yazarken kullandıkları Ortalama Sözce uzunluğunun arttığı görülmüştür. Erken yaşlarda dil bozukluğu yaşayan öğrencilerin ilerleyen zamanda yazılı anlatım performanslarında artış olsa da akranlarının düzeyine ulaşamamaktadırlar (Catts ev ark., 2002). Truckenmiller ve arkadaşları (2020) beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfa devam eden öğrencilerin biçimbirim bilgilerinin ve sözcük dağarcığı genişliğinin yazılı anlatıma etkilerini inceledikleri çalışmalarında biçimbirim bilgisinin ve sözcük dağarcığının etkili olduğunu, sınıf düzeyinin ilerlemesiyle biçimbirim bilgilerinin ve sözcük dağarcıklarının arttığını vurgulamışlardır.

Alanyazındaki boylamsal çalışmalarda (Hulme ve ark., 2015; Nagy ve ark., 2014), biçimbirim bilgisinin yaşla ilişkili olduğu ve yaş ilerledikçe biçimbirime ilişkin yapılan hataların azaldığını belirtmişlerdir. Foorman ve arkadaşları (2018), birinci sınıftan onuncu sınıfa kadar olan 2938 öğrenci ile fonolojik farkındalık, biçimbirim ve sözcük dağarcığı becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar, incelenen becerilerin okuduğunu anlamaya olumlu yönde etkilerinin olduğunu ve bu etkinin sınıf düzeyiyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgulara dayalı olarak, biçimbirim öğretimine erken yaşlardan itibaren başlanılmasının öğrencilerin ilerleyen sınıf düzeylerinde daha az hata yapmalarını sağlayacağı düşünülmektedir.

Özetlenecek olursa, okumada başarılı olan öğrenciler yazdıkları öykülerde okuma güçlüğü olan öğrencilerden öykü elementlerini kullanma ve kullanılan Toplam ve Farklı Sözcük Sayıları ve Ortalama Sözce Uzunlukları açısından daha başarılıdırlar. Sınıf düzeylerine göre grupların kendi içlerinde ise, öykü yazmaya ilişkin deneyimlerin artmasının hem okuma güçlüğü olan öğrencilerin hem de olmayan öğrencilerin öykü yazma becerilerini arttırdığı görülmüştür. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin akranlarından daha kısa öyküler yazdıkları, cümlelerinin daha kısa olduğu ve yazmaya daha az vakit ayırdıkları araştırmacılar tarafından gözlenmiştir. Her iki grupta da gözlenen de okuma güçlüğü olan öğrencilerin yazma süreçlerini (planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme) uygulamadıkları, öykü öğelerini betimleyemedikleri, cümle öğelerini uyumlu kullanmadıkları, sıfat ve zamir kullanımına dikkat etmedikleri, sözcük dağarcıklarının yetersiz olduğu, dil bilgisi kurallarına uymadıkları, edat ve bağlaçların kullanımına dikkat etmedikleri, kavramlarla ilgili sözcükleri bilmedikleri ve biçim birim bilgisine sahip olmadıkları dikkati çekmiştir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin bahsi geçen hususlarda desteklenmesi okuma güçlüğü olmayan akranlarıyla aralarındaki farkın asgari düzeye indirilebileceği düşünülmektedir.

## Summary

### Introduction

The same cognitive skills are used in the reading and writing processes. In the process of reading and writing,



both the person who reads and the person who writes; They benefit from generalizing, organizing, pre-thinking and reviewing skills. Studies have indicated that there is an important relationship between these two skills (Agin Haykır, 2012; Coşkun, 2010; Konopak, Martin, & Martin, 1987; Squire, 1983). Written expression is a skill that includes many elements. These elements are; subject, plan, title, word, sentence and paragraph (Coşkun, 2007; Yıldız, 2013). In this study, the elements of written expression were examined with different scales and calculations. With the text elements scale, the subject, plan, title and paragraph elements are discussed. Calculations of Total Number of Words, Number of Different Words and Average Length of Words and analysis of word and sentence elements were made.

Stories, one of the text types, adhering to the concepts of place and time, that people encounter or may encounter throughout their lives (Kavcar & Oğuzkan, 2004). They establish a relationship between themselves and the main character in the stories, which contributes to the development of their feelings and empathy. It improves the development of students' vocabulary, increasing their level of language use and creative writing skills. When the problems experienced in story writing are examined in terms of story structure; In the studies conducted with primary and secondary school students, in describing the main character in detail (Balci, 2017; Coşkun, 2005; Kautsoftas & Gray, 2011; Swason & Harris, 2013; Troia, Harbaugh, Shankland, Wolbers & Lawrence, 2013), there is a place element. giving or describing adequately (Balci, 2017; Graham & Santangelo, 2014), using the time element (Troia et al., 2013; Truckenmiller & Petscher, 2020), giving place to the initiating event (Coşkun, 2005; Troia et al., 2013), problems in creating the story for a specific purpose (Santangelo, 2014; Swason & Harris, 2013), giving place to the results of the stories (Coşkun, 2005; Önal & Maden, 2020) and specifying the reaction that should take place in the story (Graham & Santangelo, 2014) have been reported to have lived.

In this study, it was decided to examine the story-writing skills of students with reading failure developmentally in comparison with their peers who did not experience reading failure at the fourth, sixth and eighth grade levels.

### Method

In this study, a) story structure, b) number of different utterances, c) average utterance length and d) total number of utterances were examined comparatively with students who have reading difficulties in 4th, 6th and 8th grades and students who do not have reading difficulties. Therefore, in this study, a comparative descriptive model, one of the quantitative research methods, was used.

Three primary schools and three secondary schools, which are thought to represent the middle socio-economic level in the Çankaya district of Ankara province, were selected to form the study group. Of the selected schools, 182 students with reading failure and 193

students who were successful in reading participated in the study.

### Results

It is seen that the scores of the students who are successful and unsuccessful in reading differ in all grade levels. The total points of the story elements of the fourth, sixth and eighth grade students who were successful in reading were higher than those of the fourth, sixth and eighth grade students in the unsuccessful group. The total number of words used in the stories of the students who are successful in reading is higher than that of their peers who are unsuccessful in reading at all grade levels. Sixth and eighth grade students who were successful in reading used more words in their stories than fourth grade students in the same group. Sixth and eighth grade students who were unsuccessful in reading used more words in their stories than fourth grade students in the same group. The number of different words used in the stories of the students who are successful in reading is higher than that of their peers who are unsuccessful in reading at all grade levels. Students who were successful in reading used more different words in their stories as their grade level increased. Students who were unsuccessful in reading used more different words in their stories as their grade level increased. While the OSU of the fourth and eighth grade students in the reading successful group was higher than that of their peers who were unsuccessful in reading at the same grade level, the OSU in the stories of the fourth grade students who were unsuccessful in reading was higher than that of their peers at the same grade level. The OSU for stories of sixth and eighth grade students who failed in reading was higher than the OSU for stories of fourth grade students in the same group.

### Discussion

Considering the effect of reading success on writing skill, it is usual for students who are successful in reading to display higher performance in writing skills than their peers who have reading failure (Önal & Maden, 2020; Swason & Harris, 2013). It is thought that students who are successful in reading improve their story writing skills as they experience it and they pay more attention to using story elements (Coşkun, 2005; Troia et al., 2013; Truckenmiller & Petscher, 2020). Vocabulary affects students' reading performance (Delimehmet-Dada & Ergül, 2020; Seçkin-Yılmaz & Yaşaroğlu, 2020), their level of self-expression (Cain & Oakhill, 2011) and writing skills (Olinghouse & Leaird, 2009). It is known that students' existing morpheme knowledge affects their reading, reading comprehension and writing skills (Cain & Oakhill, 2011; Catts et al., 2002). In addition, in some studies (Bishop & Adams, 1999; Nagy et al., 2014), it is stated that morpheme knowledge has a greater effect on reading and reading comprehension than phonological awareness, and that the best predictor of reading comprehension is Average Speech Length.

### Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün” hiçbir **Kaynaklar**

- Ağın Haykır, H. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir, Türkiye.
- Akdal, D. (2011). *Metinler arası okuma yaklaşımının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir, Türkiye.
- Akyol, H., & Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. 9. *New World Sciences Academy*, 5(4), 1690-1700. Erişim adresi: [https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri\\_detay.aspx?id=121065](https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=121065)
- Arı, G. (2008). *Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6. ve 7. sınıf örneği)*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Aslan, C. ve Çakmak, S. (2020). Metin türleri bağlamında az gören, görme engelli ve gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 868-885. Erişim adresi: <http://www.anadiliegitimi.com>
- Aydın, O. ve Cavkaytar, A. (2018). Yazma güçlüğü görülen öğrencilerin el yazısı okunaklık düzeylerinin artırılmasında ipucunun giderek artırılması uygulamasıyla sunulan öğretimin etkililiği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*; (36); 1-23. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/41883>
- Bahap Kudret, Z., & Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 317- 346. Doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.268558
- Balci, E. (2017). Okuma güçlüğü çeken/disleksili öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin belirlenmesi, *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 12*(28). 91-116. Doi: 10/7827/TurkishStudies.12499
- Bayraktar, A. & Seçkin, Ş. (2012). *Yazma Güçlükleri ve Öğretim Yöntemleri*. S.S. Yıldırım Doğru (Editör), Öğrenme Güçlükleri (ss. 167-197). Ankara: Eğiten Kitap.
- Beuchert, A. K., & Mendoza, J. L. (1979). A Monte Carlo comparison of ten item discrimination indices. *Journal of Educational Measurement*, 16(2), 109-118.
- Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1999). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(7), 1027-1050. doi: 10.1111/j.1469- 7610.1990.tb00844.x.
- Burman, D., Evans, D., Nunes, T. and Bell, D. (2008). Assessing deaf children's writing in primary school: Grammar and story development. *Deafness & Education International*, 10(2), 93-110. doi:10.1179/146431508790559814
- Cain, K. and Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of learning disabilities*, 44(5), 431-443. doi: 10.1177/0022219411410042
- Can, R. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde bağdaşıklık ve tutarlılık* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X. and Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3(4), 331-361. doi: 10.1207/s1532799xssr0304\_2
- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B. and Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of speech, Language, and hearing Research*, 45(6), 1142-1157. doi: 10.1044/1092-4388(2002/093)
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Coşkun, E. (2007). *Yazma eğitimi*. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Editörler), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (ss. 49-91). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelikpazu, E. E. (2006). *Erzurum merkez ilçe ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Delimehmet-Dada, Ş. ve Ergül, C. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 1-22. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.544840
- Elleman, A. M., Oslund, E. L., Griffin, N. M. and Myers, K. E. (2019). A review of middle school vocabulary interventions: Five research-based recommendations for practice. *Language, speech, and hearing services in schools*, 50(4), 477-492. doi: 10.1044/2019\_LSHSS-VOIA-18-0145
- Englert, C. S., & Hiebert, E. H. (1984). Children's developing awareness of text structures in expository materials. *Journal of educational psychology*, 76(1), 65. doi: 10.1037/0022-0663.76.1.65
- Erdoğan, Ö., Gülay, A. ve Uzuner, F. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 16(61), 700-718. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/292096>
- Erkan, Ç. E. R. ve Ağrelim, H. T. (2016). 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin sözcük sıklığı dağılımı açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 83-99. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/683935>
- Fitzgerald, J., Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35, 39-50. doi: 10.1207/S15326985EP3501\_5
- Foorman, B. R., Petscher, Y. and Herrera, S. (2018). Unique and common effects of decoding and language factors in predicting reading comprehension in grades 1-10. *Learning and Individual Differences*, 63, 12-23. doi: 10.1016/j.lindif.2018.02.011
- Garcia, J.N. and Fidalgo, R. (2008). Changes in the calibration of writing self-efficacy in students with learning disabilities by gender. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 432-444. Retrieved from: <https://www.cambridge.org/>

- Gillespie, A. and Graham, S. (2014). A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities. *Exceptional children*, 80(4), 454-473. doi: 10.1177/0014402914527238
- Graham, S. and Harris, K.R. (1997). Self regulation and writing: Where do we go from here? *Contemporary Educational Psychology*, 89(1), 170-182. doi: 10.1006/ceps.1997.0920
- Graham, S. and Harris, K. (2005). *Writing better: effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.
- Graham, S. and Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. *Reading and Writing*, 27(9), 1703-1743. Retrieved from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-014-9517-0>
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195. Erişim adresi: <https://www.sosyalarastirmalar.com>
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel-Özmen. R. (1999). Öykü yapısı ve öykü yapısının okuduğunu anlama öğretiminde kullanılması. *Bilgi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 105-119. Erişim adresi: [http://bilgi.yesevi.edu.tr/shw\\_artcl-3461.html](http://bilgi.yesevi.edu.tr/shw_artcl-3461.html)
- Güzel-Özmen, R. (2006). The effectiveness of modified cognitive strategy instruction in writing with mildly mentally retarded Turkish students. *Exceptional Children*, 72(3), 281-297. doi: 10.1177/001440290607200302
- Güzel-Özmen, R. (2010). *Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler*. İbrahim H. Diken (Editör), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (367-399). Ankara: Pegem Akademi.
- Harris, K. R. and Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Herbert, K. E., Massey-Garrison, A. and Geva, E. (2020). A developmental examination of narrative writing in el and el1 school children who are typical readers, poor decoders, or poor comprehenders. *Journal of Learning Disabilities*, 53(1), 36-47. doi: 10.1177/0022219419881625
- Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Lervag, A. and Snowling, M. J. (2015). The foundations of literacy development in children at familial risk of dyslexia. *Psychological science*, 26(12), 1877-1886. doi: 10.1177/0956797615603702
- İlker, Ö. ve Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 443-469. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.318602.
- İnce, V. M. (2006). *İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi, Muğla, Türkiye.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınları.
- Karakete, E. (2006). *Yaratıcı dramının ilköğretim ii. kademede 6.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay, Türkiye.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasu, H. P. (2004). *Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerini değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Karasu, P., Girgin, Ü. ve Uzun, Y. (2013). *Formel Olmayan Okuma Envanteri*. Ankara: Nobel Akademi.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Journal of Türklük Bilimi Arastirmalari*, 27. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/157003>
- Koutsoftas, A. D. and Gray, S. (2013). A structural equation model of the writing process in typically-developing sixth grade children. *Reading and Writing*, 26(6), 941-966. Retrieved from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-012-9399-y>
- Kavcar, C. (2002). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kavcar, C. O., Oğuzkan, F. F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi: Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Keklik, S. (2009). *On bir yaşına kadar çocukta dil edinimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kodan, H. (2016). Yazma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: eylem araştırması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(2), 523-539. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/tsadergisi/issue/24724/261482>
- Kolaç, E. (2009). İlköğretim türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 594-626. Erişim adresi: <https://core.ac.uk/download/pdf/268072254.pdf>
- Konopak, B.C., Martin, M.A. and Martin S.H. (1987). Reading and writing: Aids to learning in the content areas. *Journal of Reading*, 31(2), 109-115. Retrieved from: [https://www.jstor.org/stable/40029822?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/40029822?seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Kılıç, B. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları öyküleyici metinler üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye
- Kırbaş, A. (2006). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Kim, Y. S. G., & Schatschneider, C. (2017). Expanding the developmental models of writing: A direct and indirect effects model of developmental writing (DIEW). *Journal of Educational Psychology*, 109, 35-50. Doi:10.1037/edu0000129.
- Kuşdemir, Y., Kurban, H. ve Bulut, P. (2018). Yazma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile ilgili eylem araştırması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1190-1209. doi: 10.7884/teke.4172
- Lee, J. H., & Macaro, E. (2013). Investigating age in the use of L1 or English-only instruction: Vocabulary acquisition by Korean EFL learners. *The Modern Language Journal*, 97(4), 887-901. doi: 10.1111/j.1540-4781.2013.12044.x
- Maden, A., & Önal, A. (2020). Use of listening strategies in advertising: the case of middle school students. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 16(2), 207-222.
- Meyer, B. J., & Poon, L. W. (2001). Effects of structure strategy training and signaling on recall of text. *Journal of educational psychology*, 93(1), 141.
- Mercer, C. D., & Mercer, A. R. (2005). *Teaching students with learning problems* (7th ed.). United States of America: Pearson
- Mercer, C.D., & Pullen, P.C. (2005). *Teaching students with learning disabilities*. (6th ed.) New Jersey, USA: Pearson Education.
- Miller, T. L., & Lignugaris-Kraft, B. (2002). The effects of text structure discrimination training on the writing performance of students with learning disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 11(4), 203-230.

- Mortensen, L., Smith-Lock, K. and Nickels, L. (2009). Text structure and patterns of cohesion in narrative texts written by adults with a history of language impairment. *Reading and Writing*, 22(6), 735-752. Retrieved from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-008-9150-x>
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J. and Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental psychology*, 40(5), 665. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.665>
- Nagy, W. E., Carlisle, J. F. and Goodwin, A. P. (2014). Morphological knowledge and literacy acquisition. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 3-12. doi: 10.1177/0022219413509967
- National Early Literacy Panel. (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Washington, DC. Retrieved from: <https://search.proquest.com>
- Olinghouse, N. G., & Leaird, J. T. (2009). The relationship between measures of vocabulary and narrative writing quality in second-and fourth-grade students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22, 545-565. Doi: 10.1007/s11145-008-9124-z.
- Önler, Z. (2009). *Kültürel etkilenmeler ve dil. türkçenin eğitimi ve öğretimi üzerine konuşmalar*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özbay, M. (1995). *Ankara merkez ortaokullarındaki üçüncü sınıf öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 161(161), 47-72. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200431>
- Özcan, A.F. ve Özcan, A.O. (2014). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm önerileri: nitel bir araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 67-86. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/igusbdi/issue/7943>
- Özdemir, E. ve Binyazar, A. (2016). *Yazma Öğretimi Yazma Sanatı*. (1. Baskı). İstanbul: Fom Kitap Yayınları.
- Özgül, İ.E. (1999). *Psikolojik Testler* (3.baskı). Ankara: PDREM Yayınları.
- Öztürk, H. (2016). *Öğrenme güçlüğü olan çocukların öyküleme yoluyla ölçümlenen yazılı ifadeleri ve yazma kaygıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Sönmez, E., Haznedar, B., & Babür, N. (2017). Fonolojik farkındalık ve sözcük bilgisinin yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, 85-91. Erişim adresi: <https://www.dilbilimderneği.org/category/dernekten/yayinlar/>
- Squire, J. (1983). Composing and comprehending: Two sides of the same basic process. *Language Arts*, 60, 581-585. Erişim adresi: [https://www.jstor.org/stable/41961507?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/41961507?seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Sümer, H. M. ve Turna, C. (2018). İşiten ve işitme yetersizliği olan öğrencilerin özetleme becerileri açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 531-551. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.348310
- Swanson, H. L. and Harris, K. R. (2013). *Handbook of learning disabilities*. Guilford press.
- Tompkins, G. E. (2004). *Teaching writing: balancing product and process*. (4. bs.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Troia, G. A., Harbaugh, A. G., Shankland, R. K., Wolbers, K. A. and Lawrence, A. M. (2013). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: Effects of grade, sex, and ability. *Reading and Writing*, 26(1), 17-44. Retrieved from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-012-9379-2>
- Truckenmiller, A., Shen, M., & Sweet, L. E. (2020). The role of vocabulary and syntax in informational written composition in middle school. *Reading and Writing*, 88(3), 1-33. doi:10.1007/s11145-020-10099-1
- Truckenmiller, A. J., & Petscher, Y. (2020). The role of academic language in written composition in elementary and middle school. *Reading and Writing*, 33(1), 45-66. doi: 10.1007/s11145-019-09938-7
- Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Williams, J. P., Hall, K. M., & Lauer, K. D. (2004). Teaching expository text structure to young at-risk learners: Building the basics of comprehension instruction. *Exceptionality*, 12(3), 129-144. doi:10.1207/s15327035ex1203\_2
- Leader-Williams, N., Balmford, A., Linkie, M., Mace, G. M., Smith, R. J., Stevenson, M., & Zimmermann, A. (2007). Beyond the ark: conservation biologists' views of the achievements of zoos in conservation. *Catalysts for conservation: a direction for zoos in the 21st Century*, London, UK, 19-20 February, 2004., 236-254.
- Wong, B. Y., & Wilson, M. (1984). Investigating awareness of and teaching passage organization in learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 17(8), 477-482. doi: 10.1177/002221948401700808
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, V. S. (2006). *Üniversiteler için Türkçe-1: Yazılı Anlatım*. (Birinci Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yazanoğlu, G. (2011). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinde kelime dağarcığı gelişimin ilk okuma yazma başarısı ve sosyoekonomik düzey ile ilişkisi* (Şırnak ili örneği), (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.
- Yelboga, A., & Tavsancil, E. (2010). The examination of reliability according to classical test and generalizability on a job performance scale. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(3), 1847-1854.
- Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilköğretim 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 281-310. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/21640/232604>
- Yılmaz, S. K. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Yılmaz, Ş. S., & Sarı, K. R. (2020). Disleksili olan ve olmayan öğrencilerin sözel dil becerilerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(4), 1680-1688. doi: 10.24106/kefdergi.3896
- Yılmaz, Ş. S., & Yaşaroğlu, H. (2020). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma, sözcük bilgisi ve sözel bellek performanslarının incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 53(2), 751-780. doi: 10.30964/auebfd.588849.
- Zajic, M. C., Solari, E. J., Grimm, R. P., McIntyre, N. S. and Mundy, P. C. (2020). Relationships between reading profiles and narrative writing abilities in school-age children with autism spectrum disorder. *Reading and Writing*, 33(6), 1-26. doi:10.1007/s11145-020-10015-7