

Okuma

Yazma

Eğitimi

Araştırmaları

Research in

Reading &

Writing

Instruction

Cilt 11, Sayı 2, Kış 2023

Volume 11, Issue 2, Winter 2023

Okuma

Yazma

Eğitimi

Araştırmaları

Research in

Reading &

Writing

Instruction

Cilt 11, Sayı 2, Kış 2023

Volume 11, Issue 2, Winter 2023

OKUMA

YAZMA

EĞİTİMİ

ARAŞTIRMALARI

BAŞ EDITÖR/ EDITOR IN CHIEF

Murat Özbay

Gazi Üniversitesi / Türkiye

Gazi University / Turkey

EDİTÖRLER

Ahmet Balcı

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi / Türkiye

Hatay Mustafa Kemal University / Turkey

Seyit Ateş

Gazi Üniversitesi / Türkiye

Gazi University / Turkey

Yusuf Uyar

Gazi Üniversitesi / Türkiye

Gazi University / Turkey

DİL EDİTÖRLERİ / LANGUAGE EDITORS

Türkçe / Turkish

Eda Işır

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi / Türkiye

Zonguldak Bülent Ecevit University / Turkey

İngilizce / English

Mehmet Bardakçı

Gaziantep Üniversitesi / Türkiye

Gaziantep University / Turkey

Telif Hakkı / Copyright ©

2023

Yusuf Uyar

Derginin web sayfası / Journal website

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/oyea>

e-ISSN: 2148-1512

RESEARCH IN

READING &

WRITING

INSTRUCTION

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

Murat Özbay

Gazi Üniversitesi / Türkiye

Gazi University / Turkey

Firdevs Güneş

Ankara Üniversitesi, Türkiye

Ankara University, Turkey

William Bintz

Kent State Üniversitesi ABD

Kent State University, USA

Belinda Zimmerman

Kent State Üniversitesi, ABD

Kent State University, USA

Kadir Kaan Büyükkız

Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

Gaziantep University, Turkey

Ahmet Balcı

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye

Hatay Mustafa Kemal University, Turkey

Namık Kemal Şahbaz

Mersin Üniversitesi, Türkiye

Mersin University, Turkey

Halit Karatay

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal University, Turkey

Ferhat Ensar

Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Bursa Uludağ University, Turkey

Seyit Ateş

Gazi Üniversitesi, Türkiye

Gazi University, Turkey

Duygu Uçgun

Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Pamukkale University, Turkey

Fatih Çetin Çetinkaya

Düzce Üniversitesi, Türkiye

Düzce University, Turkey

Muhammed Eyyüp Sallabaş

Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Yıldız Technical University, Turkey

Özay Karadağ

Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Hacettepe University, Turkey

Bayram Baş

Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Yıldız Technical University, Turkey

Yusuf Uyar

Gazi Üniversitesi, Türkiye

Gazi University, Turkey

Hayati Akyol

Gazi Üniversitesi, Türkiye

Gazi University, Turkey

Timothy Rasinski

Kent State Üniversitesi, ABD

Kent State University, USA

Douglas K. Hartman

Michigan State Üniversitesi, ABD

Michigan State University, USA

Canan Aslan

Ankara Üniversitesi, Türkiye

Ankara University, Turkey

Banu Özdemir

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Kütahya Dumlupınar University, Turkey

İlhan Erdem

İnönü Üniversitesi, Türkiye

İnönü University, Turkey

Emine Kolaç

Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Anadolu University, Turkey

Bilginer Onan

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye

Hatay Mustafa Kemal University, Turkey

Kasım Yıldırım

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Hasan Bağcı

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye

Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Turkey

Suat Urgan

Trabzon Üniversitesi, Türkiye

Trabzon University, Turkey

Ali Fuat Arıcı

Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Yıldız Technical University, Turkey

Mustafa Ulusoy

Gazi Üniversitesi, Türkiye

Gazi University, Turkey

İhsan Seyit Ertem

Gazi Üniversitesi, Türkiye

Gazi University, Turkey

Mustafa Yıldız

Gazi Üniversitesi, Türkiye

Gazi University, Turkey

Erol Duran

Uşak Üniversitesi, Türkiye

Uşak University, Turkey

Araştırma Makaleleri / Research Articles

- Grafik düzenleyicilerin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerine etkisi
The effect of graphic organizers on the narrative text writing skills of 7th grade middle school students 64-78
Özkan Kılıç, Banu Özdemir
Nurhan Aktaş
Selçuk Üniversitesi / Türkiye
Selçuk University / Turkey
Hüseyin Anılan
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / Türkiye
Eskişehir Osmangazi University / Turkey
- Akıcı okuma ile akıcı yazma arasındaki ilişkinin incelenmesi
Examining the relationship between fluent reading and fluent writing 79-94
Gülizar Nacar, Muhammet Baştuğ
Pınar Kanık Uysal
Ordu Üniversitesi / Türkiye
Ordu University / Turkey
- Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde sordukları soruların incelenmesi
An investigation of the questions asked by classroom teachers in Turkish lessons 95-109
Mehmet Can, Mustafa Yıldız
Esra Karakuş Tayşi
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi / Türkiye
Kütahya Dumlupınar University / Turkey
Mehmet Katrancı
Kırıkkale Üniversitesi
Kırıkkale University
Deniz Melanloğlu
İstanbul Üniversitesi / Türkiye
İstanbul University / Turkey
- Olcay Özdemir*
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi / Türkiye
Zonguldak Bülent Ecevit University / Turkey
- Kasım Yıldırım*
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi / Türkiye
Muğla Sıtkı Koçman University / Turkey
- Mustafa Yıldız*
Gazi Üniversitesi / Türkiye
Gazi University / Turkey
- Duygu Yüceer*
Adıyaman Üniversitesi / Türkiye
Adıyaman University / Turkey

The Effect of Graphic Organizers on the Narrative Text Writing Skills of 7th Grade Middle School Students

Özkan Kılıç

Ministry of National Education

klcozkn2@gmail.com

ORCID: 0000-0003-4536-5604

Banu Özdemir

Kütahya Dumlupınar University

banu.ozdemir@dpu.edu.tr

ORCID: 0000-0002-4298-8569

ABSTRACT

Graphic organizers are visual tools used to organize and present information. Teachers and students can use graphic organizers for purposes such as creating a writing plan, making decisions, solving problems and brainstorming. The purpose of the current study is to determine whether graphic organizers have an effect on the narrative text writing success of 7th grade middle school students. The study is a quasi-experimental study with a pretest-posttest design. The study lasted a total of 8 weeks, including pretest and posttest applications, informing students about graphic organizers and implementation. While graphic organizers were used in the experimental group during the implementation, no graphic organizers were used in the control group and the normal lesson plan was followed. A 6-week teaching was conducted in the experimental group with the pre-determined graphic organizers. At the end of the process, the experimental and control group students were asked to write a narrative text as a posttest. The collected texts were scored according to the Narrative Text Writing Rubric. Then, the pretest-posttest applications of the experimental and control groups were statistically analyzed. As a result of the study, it was revealed that the scores of the experimental group students, who had narrative texts written using graphic organizers, varied significantly from the scores of the control group students, who had stories written without using graphic organizers. This significant difference was in favour of the experimental group. However, it was observed that the graphic organizers remained inadequate in eliminating the students' deficiencies in terms of page layout, paragraph formation and spelling rules.

Keywords: Graphic organizers, narrative texts, writing instruction.

Writing is the process of expressing our feelings, thoughts, wishes and plans with symbols and putting the elements designed by the brain into writing in accordance with the rules (Karakuş, 2005; Sever, 2004; Özbay, 2011). Some approaches have been proposed for developing writing skills. The first of these approaches is the product-oriented writing approach. In this approach, the necessary information is obtained before starting to write, and the collected information is transferred to paper with cause-effect relationships and with the presentation of a thesis and comparisons (Göçer, 2018; Ülper, 2008). Another approach is the process-oriented writing, in which teachers guide students and help them gain cognitive awareness about the way they learn and the ways they organize information (Ashman et al., 1994). Another approach that emerged after these two approaches is the genre-oriented writing approach. In this writing model, a preparation process is required to create the text. As preliminary preparation, students first examine the texts brought to the learning environment and try to understand the structures of these texts.

Sample texts are used during writing exercises in Turkish lessons. According to the 2019 Turkish Course Curriculum, texts are handled under three headings as "informative, narrative and

Received : February 27, 2023
Revised : September 25, 2023
Accepted : October 1, 2023

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2023, 11(2), 64-78
Research in Reading & Writing Instruction,
2023, 11(2), 64-78
<https://doi.org/10.35233/oyea.1257405>

poetry". Texts show varying characteristics depending on the headings under which they are categorized. Narrative texts are shaped around an event. It is based on impressions, dreams and fiction because it consists of events that may happen in real life or in imagination. In this context, before having students write a text or providing training on the text, the structural and formal features of the text should be known because different teaching methods and writing strategies are used depending on the type of the text.

A narrative which is among the text types is the telling of one or more people, a memory, a period, a situation, using the elements of narration (character, event, place, time) (Öz, 2011). According to Temizkan (2011), narratives arouse curiosity in children because they contain both fictional and realistic elements. They also help children develop their mental skills by encouraging them to establish cause-effect relationships. Before starting to write narrative texts that are suitable for developing higher-order cognitive skills, it is necessary to know the text structure. Making students understand these structures affects the content and enriches the structure of the text. When the research in the literature is reviewed, it becomes apparent that being able to establish these structural elements is an important issue. However, according to the existing research, students have difficulty in understanding the structure of the narrative text and writing it. Although students know the narrative's structural elements such as exposition, knot and solution, they lack the elements within the more detailed structure of the narrative (setting, characters, plot, theme) (Sulak et al., 2016).

Graphic organizers are one of the different teaching tools used to develop students' writing skills. Ibrahim (2022) revealed that graphic organizers contribute to students' writing motivation and writing performance. Snyder (2012) found that graphic organizers make it easier to understand text structures. When the problems experienced by students are considered, different teaching tools such as graphic organizers can be used so that they can construct the structural elements of narrative texts more clearly and create narrative texts based on a regular structure.

Graphic organizers are schematic structures that emerged with the Ausubel's meaningful learning theory (Ausubel, 1960). The function of schemas is to organize newly learned information, then to encode this acquired information appropriately and to turn it into a structure that will enable it to be remembered later (Freedman, 1992). Influenced by the cognitive structure theory, Ausubel (1960) attributed the acquisition of newly learned knowledge in the mind to associating it with pre-existing knowledge, and emphasized that cognitive structures are important in the process of learning knowledge. Supporting these cognitive structures with graphic organizers helps convey the main ideas about the subjects in the lessons through visuals (Tavşanlı, 2014). While graphic organizers help students fully perceive the connections between information and concepts, they also support students with visual learning methods (Mcknight, 2010).

Method

Model

The current study is a quasi-experimental study using a pretest, posttest control group design to reveal the effect of graphic organizers on the narrative text writing success of 7th grade middle school students. In designs using pretest-posttest groups, two groups are used: experimental and control groups. In this model, the experimental group is given a treatment while the control group is not. Both groups in the study are subjected to certain measurements before and after the experiment (Karasar, 2011).

Participants

The study group consists of a total of 33 seventh grade students attending a regional boarding middle school within a public school in Eastern Anatolia in the 2022-2023 school year. While there are 8 male and 10 female students in the experimental group, there are 7 male and 8 female students in the control group.

Tools

The graphic organizers that could be used were listed including format, content and usage purposes and the suitable ones were determined in line with the opinions of 2 academicians specialized in the field and 2 Turkish teachers. On the basis of the expert feedback, the required corrections were made. A total of 6 graphic organizers to be used were made ready for use. The Narrative Text Writing Rubric was used to evaluate narrative texts in the study (Arı, 2008).

Narrative Text Writing Rubric

The Narrative Text Writing Rubric was used to evaluate the texts written by the students (Arı, 2008). According to the rubric developed by Arı (2008), the texts were evaluated in terms of external structure, language and expression and organization.

Graphic Organizers

The graphic organizers to be used in the study were arranged in such a way as to use one of them each week, in line with the course objectives. The graphic organizer “Thinking Power” was used to reveal the preliminary information for the process of writing a narrative text, the graphic organizer “Character Characteristics Model” was used to describe characters, the graphic organizer “Setting Characteristics Model” was used to describe the setting, the graphic organizer “Plot” was used to describe the plot, the graphic organizer “Story Map” was used to reveal the problem and conclusion in the narrative and the graphic organizer “I Know-What I Learned-My Recommendations” (KLR) were used to evaluate what the students did during the process.

Data Collection

Graphic organizers and the Narrative Text Writing Rubric were used to collect data. In order to collect data, a pre-test was administered to the students, and then a 6-week training was given to the experimental group on writing a narrative text using graphic organizers. After 6 weeks of training, the students in the experimental and control groups were asked to write a narrative for the post-test, and then the narratives were evaluated using the Narrative Text Writing Rubric.

Data Analysis

After the data were collected, scoring was performed using the Narrative Text Writing Rubric. In order to ensure reliability, the arithmetic means of the scores given by 3 raters were taken as the basis in scoring. Descriptive statistics such as arithmetic mean (\bar{X}), frequency (f), percentage (%) and standard deviation (s) were used in the analysis of the data. It was determined whether the data were distributed normally by using the skewness and Kurtosis values and the Shapiro-Wilk-W test was performed.

Experimental Process

The study was conducted in the fall term of the 2022-2023 school year, for a total of 8 weeks and 16 class hours. A total of 8-week course process was planned and prepared, including pretest and posttest studies. A total of 6 graphic organizers were used in the study, considering the planned writing process and taking into account before, during and after-writing.

1st Week: In the first week of the application, a mind map was used to reveal the preliminary knowledge of the students in the experimental group. The aim here was to reveal the information in students’ minds and to combine this information in an organized way by dividing it into subheadings.

2nd Week: In the second week of the application, the issue of characters that should be included in narrative texts was discussed. The graphic organizer to be shown on the smart board was drawn and the character to be analyzed was placed in the middle. The Keloglan image was shown on the smart board to prevent loss of time. The students’ were first asked to individually write down their ideas about the physical characteristics, emotional characteristics and thoughts of the character and what the character wants to do, and then the ideas were taken from each student and written on the board. Finally, the students were asked to write three sentences using these characteristics. The written sentences were shared in the class.

3rd Week: In the third week of the application, the experimental group was asked to analyze the setting using a graphic organizer in order to reveal the interior and exterior features of the setting. The “Murat Bridge” visual in the middle of the given graphic organizer was shown on the smart board and the students were asked to examine the visual. After examining the visual, students drew the graphic organizer in their notebooks. Then, the features related to the visual were written based on the visual, and the features written by the students were combined by the teacher taking the ideas from the students on the smart board. Finally, the students were asked to write three sentences using these features. The written sentences were shared in the class.

4th Week: In the fourth week of the application, it was tried to create a plot in the experimental group. Events with pictures were placed sequentially in this graphic organizer. The students were asked to examine these pictures sequentially and pay attention to the order of events. Then, the students were asked to write a paragraph in each box, looking at the order of the pictures.

5th Week: Short narratives were chosen so that the students could reveal the problem in the narrative and find a solution. These selected narratives were read aloud in class. After this loud reading, the graphic organizer was shown to the students and they were asked to draw the graphic organizer on a blank sheet of paper. Then, answers to the questions in the graphic were sought.

6th Week: The sixth week of the application was allocated to evaluation. It was aimed for the students to demonstrate what they had learned through self-assessment.

Ethical Statement

The research was unanimously accepted by the Kütahya Dumlupınar University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Board with the meeting dated 04.10.2022 and numbered E-75557786-300-143959. In addition, the informed consent/consent form was signed by the participants.

Findings

Findings Related to the First Sub-Problem

According to the results of the independent samples t-test, which was conducted to determine the relationship between the experimental and control group students' narrative text writing success, no significant difference was detected in the pretest application ($p > .05$). While the mean of the experimental group students was found to be 16.22, the mean of the control group students was found to be 15.40. The pretest mean scores of the experimental and control groups were found to be close to each other. Accordingly, it can be said that both groups were at similar levels before the experimental procedure.

Findings Related to the Second Sub-Problem

It was found that the narrative text writing success scores of the students in two separate programs showed a significant difference from before to after the experiment, that is, the common effects of being in different treatment groups and repeated measurements factors on their narrative text writing success were significant [$F_{(1,31)} = 22.796, p < .05$]. In terms of narrative text writing success scores, it can be said that writing stories with graphic organizers used in the experimental group is more effective in increasing students' narrative text writing success than the classical lesson teaching method implemented in the control group.

Findings Related to the Third Sub-Problem

After the applications, a significant difference was found between the two-way ANOVA results regarding the pretest and posttest narrative text writing success scores of the experimental group in which graphic organizers were used and the control group students in which no graphic organizer was used [$F_{(1,31)} = 81.408; p < .05$]. The success scores of the experimental and control group students showed improvement in the posttest. This development is in favour of the experimental group. There is a significant difference between the pretest and posttest narrative text writing success scores of the experimental group students and the control group students [$F_{(1,31)} = 14.735; p < .05$]. This finding shows that the narrative text writing success scores of the students in the experimental and control groups differ regardless of measurement (pre-experiment and post-experiment).

Conclusion and Discussion

In this study, it was examined whether graphic organizers had an effect on the success of 7th grade middle school students in writing narrative texts. According to the statistical analysis performed before the experiment, no significant difference was found between the narrative text writing success of the experimental and control groups. In the analysis, the success of the experimental and control group students in writing narrative texts was found to be at similar levels. After the experimental procedure, a significant difference was found between the narrative text writing success scores of the 7th grade students in the experimental group, who had stories written using graphic organizers, and the control group, who had stories written without using any graphic organizers. This significant difference is in favour of the experimental group. According to these results, graphic organizers have a positive effect on the success of writing a narrative text. There are studies in the literature reporting similar results. Uysal (2018) and Tağa (2013) stated that the group that had their stories written using mind maps improved their writing skills more than the group that had their stories written without using mind maps. Anıl (2005), Hamaratlı (2015), Manay (2017), Öztürk (2022) showed that the writing skills of the groups in which the word network method was used were positively affected and that they developed a positive attitude towards writing. Ibrahim (2022) revealed that graphic organizers such as mind map, tree diagram, story map and analogy improved students' writing skills. Although it is known that graphic organizers contribute to the development of higher-order thinking skills, they are not used enough as educational tools. Kaldırım and Tavşanlı (2020) examined the use of graphic organizers in teaching Turkish. Their results revealed that the use of graphic organizers focuses on skills, but there is not enough work. Although there are studies on narrative texts in the national literature, there is not enough research on writing narrative texts using graphic organizers. It has been concluded from research that graphic organizers have a positive effect on writing a narrative text.

Grafik Düzenleyicilerin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerine Etkisi*

Özkan Kılıç

Millî Eğitim Bakanlığı

klcozkn2@gmail.com

ORCID: 0000-0003-4536-5604

Banu Özdemir

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

banu.ozdemir@dpu.edu.tr

ORCID: 0000-0002-4298-8569

ÖZ

Grafik düzenleyiciler bilgileri düzenlemek ve sunmak için kullanılan görsel araçlardır. Öğretmenler ve öğrenciler yazma planı oluşturma, karar verme, problem çözüme, beyin fırtınası yapma gibi amaçlarla grafik düzenleyicileri kullanabilirler. Bu çalışmanın amacı, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma başarısı üzerinde grafik düzenleyicilerin etkisinin olup olmadığını saptamaya çalışmaktır. Araştırma ön test- son test desenli yarı deneysel bir çalışmadır. Çalışma; ön test son test çalışmaları, grafik düzenleyiciler hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi ve uygulamayla beraber toplam 8 hafta sürmüştür. Uygulama süresince deney grubunda grafik düzenleyiciler kullanılırken, kontrol grubunda herhangi bir grafik düzenleyici kullanılmamış olup normal ders işleme süreci devam ettirilmiştir. Belirlenen grafik düzenleyicilerle deney grubunda 6 haftalık ders işlenmiştir. Sürecin sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerine son test olarak bir hikâye edici metin yazdırılmıştır. Toplanan metinler hikâye edici metinleri puanlama yönergesine göre puanlandırılmıştır. Ardından deney ve kontrol gruplarının ön test-son test uygulama çalışmaları istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda grafik düzenleyiciler kullanılarak hikâye edici metin yazdırılan deney grubu öğrenci puanlarının grafik düzenleyiciler kullanmadan hikâye yazdırılan kontrol grubu öğrenci puanlarına göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur. Bu fark deney grubu lehinedir. Ancak grafik düzenleyicilerin sayfa düzeni, paragraf oluşturma ve yazım kuralları açısından öğrencilerin eksikliklerini gidermede yetersiz kaldığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Grafik düzenleyiciler, hikâye edici metinler, yazma eğitimi.

Yazma; duygu, düşünce, istek ve tasarımlarımızı sembollerle anlatma işlemi ve beyin tarafından tasarlanan öğelerin kurallara uygun bir şekilde yazıya dökülmesi işlemidir (Karakuş, 2005; Sever, 2004; Özbay, 2011). “Birbirinden farklı veya uzak yerlerde yaşayan bireyler; mektup, davetiye, telgraf, belgegeçer, kısa mesaj, elektronik mektup, sosyal medyada yazışma (chat) vb. yazıyla alakalı olan araçlarla iletişim sağlayabilir” (Özdemir, 2014, s.14). Buradan hareketle bireylerin yazıyı ve bununla beraber yazmayı aracı olarak kullanıp kendilerini ifade edebilmeleri gerekmektedir. Bireylerin bunu yapabilmek için de gerekli bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir. Yazma; öğrencilerin hayatında bütün yaşamları boyunca kullanacakları bir beceri olması, kendi bakış açılarını oluşturmaları ve akademik başarılarına etki etmesi sebebiyle önemli bir yere sahiptir (Özdemir, 2014).

Yazma becerisinin gelişimi için bazı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlardan ilki ürün temelli (sonuç odaklı) yazma yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda yazıya başlamadan önce ihtiyaç duyulan bilgiler elde edilir ve toplanan bilgiler neden-sonuç ilişkisi, bir tezi ortaya koyma, karşılaştırmalar ile kâğıda aktarılır (Göçer, 2018; Ülper, 2008). Diğer bir yazma yaklaşımı olan süreç odaklı

Geliş Tarihi : 27 Şubat 2023
Düzeltilme Tarihi : 25 Eylül 2023
Kabul Tarihi : 1 Ekim 2023

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2023, 11(2), 64-78
Research in Reading & Writing Instruction,
2023, 11(2), 64-78
<https://doi.org/10.35233/oyea.1257405>

* Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinin verilerinden üretilmiştir.

yazmada ise öğretmenler öğrencilere rehberlik ederek öğrencilerin öğreniş şekilleri ve bilgiyi organize etme yolları hakkında bilişsel farkındalık kazanmalarını sağlar (Ashman vd., 1994). Bu iki yaklaşımdan sonraki süreçte ortaya konulan bir başka yaklaşım ise tür odaklı yazma yaklaşımıdır. Bu yazma modelinde metni oluşturabilmek için bir hazırlık süreci gereklidir. Öğrenciler ön hazırlık olarak önce ortama getirilen metinleri incelerler ve bu metinlerin yapılarını anlamaya çalışırlar. Bu bağlamda bir metnin nasıl, ne zaman, hangi amaçla yazılabileceği sorularının cevaplarını bulurlar. Burada amaç metin oluşturulurken sesleneceği grubun isteklerini göz önünde bulundurması ve hangi türde yazıyorsa o türe ait beklentileri karşılayabilmesidir (Hyland, 2007).

Türkçe derslerinde yazma çalışmaları yapılırken örnek metinlere başvurulmaktadır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre metinler “bilgilendirici, hikâye edici ve şiir” olarak üç başlıkta ele alınmaktadır. Metinler yer aldıkları başlıklara göre değişen özellikler göstermektedirler. Bilgilendirici metinleri oluşturan makale, deneme, fıkra gibi türler bilgi vermeye dayalı olup kullandıkları dil resmîdir. Hikâye edici metinler ise bir olay etrafında şekillenir. Gerçek hayatta olabilecek veya hayale dayalı olaylardan oluştuğu için izlenimlere, hayallere ve kurguya dayanır. Bu bağlamda bir metni yazdırmadan veya metinle ilgili eğitim vermeden önce metnin yapısal ve biçimsel özellikleri bilinmelidir. Çünkü metnin türüne göre farklı öğretim yöntemleri ve yazma stratejileri kullanılmaktadır. Metin türleri arasındaki farklar öğrencilere gösterilmeli ve bütün türleri kapsayıcı, türlere uygun bir öğretim modeli benimsenmelidir (Güneyli, 2003). Türkçe öğretim programına göre de yazma uzun bir süreç gerektirdiği için kazanımlara ulaşmak amacıyla farklı ve teşvik edici uygulamalar yapılmalıdır (MEB, 2019).

Metin türleri içerisinde yer alan hikâye; bir ya da birkaç kişiyi, bir anıyı, bir dönemi, bir durumu hikâye unsurlarını (karakter, olay, yer, zaman) kullanarak anlatmadır (Öz, 2011). Hikâyeler içerisinde gerçekliğin yanında hayali öğeler de barındırmaktadır. Temizkan'a (2011) göre hikâyeler içerisinde hem kurmaca hem de gerçekçi öğeleri barındırmasından ötürü çocuklarda merak uyandırmaktadır. Ayrıca çocukların neden-sonuç ilişkisi kurmasına yardımcı olarak zihinsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bununla beraber hikâye edici metinler yorum yapma, açıklama, organize etme, hatırlama ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerileri okuyucuya sunan metin yapılarıdır (Temizyürek ve Delican, 2016).

Üst düzey bilişsel becerileri geliştirmeye uygun olan hikâye edici metinleri yazmaya başlamadan önce metin yapısının bilinmesi gerekmektedir. Bu yapıların öğrencilere kavratılması içeriğe etki ederek metnin yapısını zenginleştirmektedir. Önal ve Maden (2020)'e göre kendine özgü belirli yapısı olan hikâye edici metinlerin başarılı olabilmesi için yapı unsurlarının ahenkli bir şekilde bir araya getirilmesi gerekmektedir. Alanyazındaki araştırmalara da bakıldığında bu yapı unsurlarını kurabilmenin önemli bir konu olduğu ortaya çıkmaktadır. Ancak yapılan araştırmalara göre öğrencilerin hikâye edici metnin yapısını çözmekte ve yazmakta zorlandıkları görülmüştür. Öğrenciler hikâyenin yapı unsurlarından; serim, düğüm ve çözüm bölümlerini bilmelerine rağmen hikâyenin daha detaylı yapısı içerisinde yer alan (sahne, karakterler, olay örgüsü, tema) unsurlardan yoksundurlar (Sulak vd., 2016). Arı (2008) yaptığı araştırmaya göre öğrencilerin hikâyenin yapı taşlarından olan kişiler, mekân ve zamanla ilgili kavramların ve ayrıntıların yeterli düzeyde verilmemesi nedeniyle öğrencilerin orta seviyede başarı gösterdiklerini belirtmiştir. Önal ve Maden (2020) ortaokul öğrencileri üzerine yaptıkları araştırmada, öğrencilerin yazmış oldukları hikâye edici metinlerde, hikâyenin yapı unsurlarına en basit düzeyde yer verdiklerini ortaya koymuştur. Anılan ve Kaynaş (2015) beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin öykü yazma becerilerinin orta seviyede olduğunu belirlemiştir. Eğilmez ve Berber (2017) yaptıkları araştırmada öğrencilerin bir hikâye yazarken zaman ve mekân unsurlarını kullanmada yetersiz kaldıklarını saptamıştır. Yılmaz'ın (2008) yaptığı çalışmada 150 ortaokul 6. sınıf öğrencisi araştırmaya dahil edilmiş olup araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı ortaya konulmuştur.

Grafik düzenleyiciler öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede kullanılan farklı öğretim araçlarından biridir. İbrahim (2022) yaptığı araştırmada grafik düzenleyicilerin öğrencilerin yazma motivasyonları ve yazma performanslarına katkı sağladığını ortaya koymuştur. Snyder (2012) yaptığı araştırmada grafik örgütleyicilerin metin yapılarını anlamada kolaylık sağladığını saptamıştır.

Öğrencilerin sorunları göz önüne alındığında hikâye edici metinlerin yapı unsurlarını daha net kurgulayabilmeleri ve hikâye edici metinleri düzenli bir yapıya dayanarak oluşturabilmeleri amacıyla grafik düzenleyiciler gibi farklı öğretim araçları kullanılabilir. Tureniyazova'a (2019) göre çağımızdaki yaşanan gelişmelerden ötürü eleştirel düşünebilen, hızlı kararlar verebilen, kritik durumlarda olayların içerisinden çıkış yolu bulabilen bireyler yetiştirmek için öğrencileri farklı öğrenme yöntemleri ve araçlarla donatmak önemlidir. Grafik düzenleyiciler bilgiyi yapılandırma, bir konuyu veya bir fikri düzenlemek için görsel öğeler kullanarak anlamlı bir ön organizasyon planı ortaya koyup bu fikirler arasındaki ilişkileri bağlantı ve desteklerle göstermeye yardımcı olur (Ellis ve Howard, 2007; Miller, 2011; Ruddell, 2001).

Grafik düzenleyiciler Ausubel'in anlamlı öğrenme teorisiyle beraber ortaya çıkmış şematik yapılardır (Ausubel, 1960). Şemaların işlevi yeni öğrenilen bilgileri düzenlemek, ardından edinilen bu bilgileri uygun şekilde kodlamak ve sonradan hatırlanmasını sağlayacak bir yapı hâline getirmektir (Freedman, 1992). Grafik düzenleyiciler ilk zamanlar “yapılandırma gözden geçirme” adıyla kullanılmıştır. Belirli bir zaman sonra “ileri düzenleyiciler” adını alsa da alanyazında grafik düzenleyiciler ismiyle kullanılmaktadır (Griffin vd., 1995). Grafik düzenleyiciler ile ön düzenleyiciler kavramları zaman zaman karıştırılmaktadır. Grafik düzenleyiciler kavram ve durumları açıklığa kavuşturarak bilgiyi organize etmeyi sağlamaya çalışır. Ancak ön düzenleyiciler konu işlenmeden önce metnin veya konunun içeriğiyle ilgili kavramların mantıksal ilişkilerini ve birbirleriyle bağlantılarını göstermeye yarar (Nakiboğlu ve Çamurcu, 2014). Bu bağlamda ön düzenleyiciler dersin giriş kısmında kullanılırken grafik düzenleyiciler işlenecek olan dersin bütün aşamalarında kullanılabilir. Grafik düzenleyiciler derslerin bütün aşamalarında kullanılabildiği için ön düzenleyicilere

göre daha kapsamlıdır. Çeşitli hedefler için kullanılan grafik düzenleyiciler ders başlangıcında kimi zaman bir ön düzenleyici olarak tasarlanabilir. Bunun yanında çeşitli kaynaklarda grafik düzenleyicilerin ön düzenleyici olarak ele alındığı da görülmektedir (Nakiboğlu vd., 2010).

Ausubel (1960) bilişsel yapı teorisinden etkilenecek yeni öğrenilen bilginin zihinde yer edinmesini önceden var olan bilgiyle ilişkilendirilmesine bağlamış, bilgiyi öğrenme sürecinde bilişsel yapıların önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu bilişsel yapıları grafik düzenleyicilerle desteklemek derslerde konulara dair verilecek olan ana fikirlerin görseller aracılığıyla aktarılmasına yardımcı olur (Tavşanlı, 2014). Düzenleyicilere öğretim sürecinde başvurulmasındaki ilk amaç ön bilgilerle yeni öğrenilecek bilgilerin ilişkilendirilmesini sağlayıp bireyde var olan bilişsel yapıları güçlendirmesidir. Bilişsel yapılar zihinde bulunan bilgilerin organizasyonunu yapmak zorundadır (Joyce ve Weil, 2000). Grafik örgütleyiciler de zihindeki bu bilgilerin organizasyonunu sağlamaya yardımcı yapılardır. Grafik düzenleyiciler bilgi ve kavramlar arasındaki bağlantıların öğrenciler tarafından tam anlamıyla algılanmasına yardımcı olurken görsel öğrenme yöntemiyle de öğrencileri destekler (Mcknight, 2010). Amin'e (2004) göre grafik düzenleyiciler, bir konuya ait farklı yönler arasındaki benzerlikleri, farklılıkları ve bunların birbirleriyle oluşturmuş oldukları bağlantıları görsel öğeler kullanarak öğrencilere daha açık bir şekilde sunarak karmaşık olan öğeleri anlamalarına yardım eden materyallerdir.

Bu araştırmanın amacı bir öğretim materyali olan grafik düzenleyicilerin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma başarılarına bir etkisi olup olmadığını saptamaktır. Bu amaca ulaşmak için de şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test sonuçlarına göre hikâye edici metin yazma başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin kendi aralarında ön test ve son test sonuçlarına göre hikâye edici metin yazma başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test sonuçlarına göre hikâye edici metin yazma başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Model

Bu çalışma, grafik düzenleyicilerin ortaokul 7. sınıf öğrencilerin hikâye edici metin yazma başarılarına olan etkisini ortaya koymayı amaçlayan ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilerle kontrol grubunda yer alan öğrencilerin hikâye edici metin yazma başarıları arasındaki farkı belirlemek amacıyla eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Birçok eğitim araştırmasında tüm değişkenler kontrol altına alınmadığında bu yöntem tercih edilmektedir (Cohen vd., 2007). Ön-test son-test gruplu desenlerde deney ve kontrol grupları olmak üzere iki grup kullanılmaktadır. Bu modelde deney grubuna etki edilirken kontrol grubuna edilmez. Araştırmadaki her iki grup deney öncesi ve sonrası belirli ölçümlere tabi tutulur (Karasar, 2011).

Tablo 1

Araştırmanın Deseni

Katılımcı Seçim Yöntemi	Grup	Öntest	İşlem	Sontest
Rastgele	Grup Deney: (18 Öğrenci)	O1	Grafik düzenleyiciler kullanılarak hikâye yazdırılması	O3
Rastgele	Grup Kontrol: (15 Öğrenci)	O2	Standart ders işleme süreci	O4

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Doğu Anadolu'daki bir devlet okulunda yer alan yatılı bölge ortaokulunun 7. sınıfında öğrenim gören toplam 33 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubunda 8 erkek 10 kız öğrenci yer alırken kontrol grubunda ise 7 erkek 8 kız öğrenci çalışmaya katılmıştır. Okuldaki sınıflar belirlenirken sınıf mevcutları, cinsiyet dağılımları ve Türkçe dersi not ortalamalarına bakılmıştır. Öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarını öğrenmek amacıyla derse giren öğretmenlerle görüşülmüş ve E-okul sisteminden sınıfların bir önceki döneme ait not ortalamaları alınmıştır. İki sınıfta bulunan öğrencilerin not ortalamalarının 77-85 arasında olduğu saptanmıştır. Türkçe dersi not ortalamaları alınan sınıflardan birbirine en yakın ortalamaya sahip olan sınıflar yansız atama yoluyla deney ve kontrol gurubu olarak atanmıştır. Çalışmaya başlamadan önce okul idaresi ve öğrenciler yapılacak olan çalışma konusunda bilgilendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılacak olan grafik düzenleyiciler birinci araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Grafik düzenleyiciler hazırlanırken hikâye edici metin unsurlarından olan kişiler, mekân, olay örgüsü ve zaman dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda hikâye yazma aşamalarına uygun şekilde grafik düzenleyiciler hazırlanmıştır. Kullanılabilecek grafik düzenleyiciler biçim, içerik ve kullanım amaçlarını içerecek şekilde listelenip 2 alan uzmanı akademisyen ve 2 Türkçe öğretmeninin görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Hazırlanan grafik düzenleyiciler iki akademisyen ve aktif olarak çalışan iki Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiştir. Uzman görüşünden sonra gerekli öneriler not edilmiş ve düzeltmeler yapılmıştır. Kullanılacak olan toplam 6 grafik düzenleyici çalışmaya hazır hâle getirilmiştir. Kontrol grubunda ders işleme sürecinde 7. sınıf Türkçe ders kitabı kullanılmış olup deney grubundaki temalar ders kitabına paralel olarak hazırlanan Türkçe öğretimi yıllık planına göre belirlenmiştir. Her iki grupta da aynı tema ve kazanımlar kullanılmıştır. Belirlenen bu temalar derse giren öğretmenin 2022-2023 Türkçe Dersi yıllık planı doğrultusunda seçilmiştir. Bu temalar kapsamında öğrencilere ön-test olarak “Yardımlaşma” son-test olarak “Doğa ve Evren” konulu hikâyeler yazdırılmıştır. Araştırmada hikâye edici metinleri değerlendirmek için “Hikâye Edici Metinleri Çözümleyici Puanlama Yönergesi” kullanılmıştır (Arı, 2008).

Hikâye Edici Metinleri Çözümleyici Puanlama Yönergesi

Öğrencilerin yazmış oldukları metinleri değerlendirmek için de “Hikâye Edici Metinleri Çözümleyici Puanlama Yönergesi” kullanılmıştır (Arı, 2008). Arı (2008) tarafından geliştirilen hikâye edici metinleri puanlama yönergesine göre metinler dış yapı, dil ve anlatım, düzenleme olarak değerlendirilmiştir. Puanlama yönergesinde dış yapı biçim ve kurallar; dil ve anlatım sözcük, cümle, paragraf ve anlatım, başlık; düzenleme ise hikâyenin bölümleri olan serim, düğüm ve çözüm başlıklarında ele almıştır. Araştırma öncesinde çalışmada kullanılmak üzere ölçek sahibinden gerekli izinler alınmıştır. Ölçeğe göre metinler şu başlıklara göre değerlendirilmiştir:

Biçim: Kâğıt üzerinde yeterli boşluklar bırakma ve okunaklı yazabilme.

Kurallar: Yazım ve noktalama kurallarını yerine getirebilme.

Sözcük: Hikâyede yer alan olay veya durumu uygun ifadelerle aktarabilme.

Cümle: Farklı cümle türlerini kullanabilme.

Paragraf: İçerisinde konu birliği olan paragraflar oluşturabilme.

Anlatım: Hikâyede yer alan olay veya durumları kendi duygu ve düşünceleriyle mantıklı bir biçimde anlatabilme.

Başlık: Konusuna uygun başlık belirleyebilme.

Serim (Giriş): Olayın geçtiği yer, kişi, zaman ve işlenen olay hakkında bilgiler sunabilme.

Düğüm (Gelişme): Olayları mantık sırasına göre birbiriyle bağlantılı şekilde ayrıntısıyla anlatabilme.

Çözüm (Sonuç): Olayı çözüme kavuşturup olayla ilgili yorum yapabilme.

Grafik Düzenleyiciler

Çalışmada kullanılacak olan grafik düzenleyiciler dersin kazanımları doğrultusunda her hafta bir uygulama olacak şekilde ayarlanmıştır. Hikâye edici metin yazma süreci için ön bilgileri ortaya çıkarma amaçlı “düşünme gücü”; karakter betimlemesi için “karakter özellikleri modeli”; mekân betimlemesi için “mekân özellikleri modeli”; olay örgüsünü oluşturabilmek için “olay ağı”; hikâyedeki problem ve sonucu ortaya koyabilmek için “hikâye haritası”; öğrencilerin süreç içerisinde yapmış olduklarını değerlendirmek için de Biliyorum-Öğrendiklerim-Tavsiyelerim (BÖT) adlı grafik düzenleyici kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmadan elde edilen veriler birinci araştırmacı tarafından okulda yapılan uygulamalar sonucunda elde edilmiştir. İzin alınan tarihten itibaren toplam 8 haftalık bir eğitim süreci uygulanmıştır. Verileri toplamak için grafik düzenleyiciler ve “Hikâye Edici Metinleri Çözümleyici Puanlama Yönergesi” kullanılmıştır. Verileri elde etmek için öğrencilere ön test uygulanmış ve ardından deney grubunda grafik düzenleyiciler kullanılarak hikâye edici metin yazma üzerine 6 haftalık bir eğitim verilmiştir. Bu süreçte her hafta bir grafik düzenleyici kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise Türkçe ders kitabından yararlanılarak hikâye edici metin yazma üzerine bir eğitim verilmiştir. 6 haftalık eğitimden sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerine son test için bir hikâye yazdırılmış ardından hikâyeler “Hikâye Edici Metinleri Çözümleyici Puanlama Yönergesi” kullanılarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler elde edildikten sonra “Hikâye Edici Metinleri Çözümleyici Puanlama Yönergesi” anahtarına göre puanlama yapılmıştır. Veriler birinci araştırmacı dışında aktif olarak çalışan iki Türkçe öğretmeni tarafından da puanlandırılmıştır. Güvenirliğini sağlamak adına puanlamada 3 puanlayıcının puanlarının aritmetik ortalaması esas alınmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama (\bar{X}), frekans (f), yüzde (%) ve standart sapma (s) gibi tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak verilerin normal dağılıp dağılmadığı ortaya koyulmuş ve Shapiro-Wilk-W

testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlardan hareketle grupların normal dağıldığı ortaya konmuştur ($p>.05$). Ayrıca, deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve sonrasındaki hikâye edici metin yazma başarıları puanlarındaki değişimin birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için karışık ölçümler için çift yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Deneysel İşlem

Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde toplam 8 hafta 16 ders saati ile gerçekleştirilmiştir. Ön test son test çalışmaları dâhil olmak üzere toplam 8 haftalık bir ders işleme süreci planlanıp hazırlanmıştır. Çalışmada planlı yazma süreci düşünülerek ve yazma öncesi, sırası, sonrası dikkate alınarak toplamda 6 grafik düzenleyici kullanılmıştır. Belirlenen grafik düzenleyiciler öğrencilerin seviyelerine göre seçilmiştir ve hikâye edici metin yazma başarısına etkisi olabileceği düşünülen grafik düzenleyiciler kullanılmıştır. Uygulama öncesi ve uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarının hikâye edici metin yazma başarılarını ölçmek için “Hikâye Edici Metinleri Çözümleyici Puanlama Yönergesi” kullanılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına ön test yapmak amacıyla o haftaya denk gelen temayla bağlantılı olarak “yardımseverlik” konusu verilmiştir. Öğrencilerden bu konuyla alakalı bir hikâye yazmaları istenmiş ve öğrencilerin hikâye yazma becerileri değerlendirilmiştir. Puanlama birinci araştırmacı ve fiilen çalışan iki Türkçe öğretmeni tarafından puanlandırılmıştır, ardından puan ortalamaları alınmıştır. Araştırmacı tarafından deney grubunda grafik düzenleyicilerle hikâye edici metin yazma çalışmaları yapılırken kontrol grubunda ise mevcut müfredat içerisinde olan ders kitabındaki yazma etkinleriyle süreç devam ettirilmiştir. Deney grubunda yapılan uygulama çalışmaları:

1.Hafta: Uygulamanın ilk haftasında deney grubunda bulunan öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarmak amacıyla zihin haritası kullanılmıştır. Burada amaç öğrencilerin zihinlerinde olan bilgileri ortaya çıkarmak ve bu bilgileri alt başlıklara ayırarak organize bir şekilde birleştirmektir. Deney grubunda öğrencilere uygulamanın yapılacağı hafta ders işlenen temayla alakalı “iletişim” konusunu verilmiştir ve konuyla alakalı kısaca sohbet edilmiştir. Ardından akıllı tahtanın ortasına “iletişim” başlığı büyük harflerle yazılmıştır. Öğrencilerden bu konuyla alakalı akıllarına geleni çekinmeden söylemeleri istenmiştir. Söylenen fikirleri öğretmen başklandırarak uygun başlıkların altına yazmıştır. Bu süreçte her öğrencinin fikrini söylemesine ve sürece katılımına dikkat edilmiştir. Son olarak öğrencilerin grafik düzenleyicilere alışması amacıyla tahtaya yazılanlar öğrencilerin defterlerine çizdirilmiştir. İkinci ders saatinde ise öğrencilere yeni bir konu başlığı verilip zihin haritasını kendi başlarına oluşturmaları istenmiştir.

2.Hafta: Uygulamanın ikinci haftasında hikâye edici metinlerde yer alması gereken karakter konusu ele alınmıştır. Öğrenciler hikâye yazarken şahıs ve varlık kadrosunu oluşturmada zorlanmaktadırlar. Ele aldıkları şahıs ve varlıklara da yüzeysel özellikleriyle yer vermektedirler. Bu bağlamda deney grubuna karakterleri kapsamlı bir şekilde ortaya koyabilmek için verilen grafik düzenleyiciyle tahlil yaptırılmıştır. Akıllı tahtaya verilecek olan grafik düzenleyici çizilmiş ve ortasına tahlil edilecek karakter yerleştirilmiştir. Keloğlan görseli zaman kaybını önlemek amacıyla akıllı tahtadan gösterilmiştir. Öğrencilerden sırasıyla karakterin; “fiziksel özellikleri, duyuşsal özellikleri, karakterin düşünceleri, karakterin yapmak istedikleri” başlıklarına dair fikirleri önce bireysel olarak yazdırılmış ardından her öğrenciden fikirler alınarak tahtaya yazılmıştır. Son olarak öğrencilerden söyledikleri bu özellikleri kullanarak üçer cümle yazmaları istenmiştir. Yazılan cümleler sınıfta paylaşılmıştır.

3.Hafta: Uygulamanın üçüncü haftasında bir mekânın iç ve dış özelliklerini ortaya koyabilmek için deney grubuna grafik düzenleyici kullanarak mekân tahlili yaptırılmıştır. Verilen grafik düzenleyicinin ortasındaki “Murat Köprüsü” görseli akıllı tahtadan gösterilmiş ve öğrencilerden görseli incelemeleri istenmiştir. Bu görsel yakından uzağa ilkesi dikkate alınarak belirlenmiştir. Öğrenciler görseli inceledikten sonra grafik düzenleyiciyi defterlerine çizmiştir. Ardından görselden hareketle görselle ilgili özellikler yazılmış ve öğrencilerin yazmış olduğu özellikler akıllı tahtada öğretmen tarafından fikirler alınarak birleştirilmiştir. Son olarak öğrencilerden söyledikleri bu özellikleri kullanarak üçer cümle yazmaları istenmiştir. Yazılan cümleler sınıfta paylaşılmıştır.

4.Hafta: Uygulamanın dördüncü haftasında deney grubunda olay örgüsü oluşturulmaya çalışılmıştır. Hikâye yazarken olmazsa olmaz unsurlardan birisi olay örgüsüdür. Olay örgüsünü geri dönüşler yapmadan sıralı bir şekilde kurdurabilmek için deney grubuna bir grafik düzenleyici hazırlanmıştır. Bu grafik düzenleyicinin içerisine sıralı bir şekilde resimlerle olay yerleştirilmiştir. Öğrencilerden bu resimleri sırasına göre incelemeleri ve olay sırasına dikkat etmeleri istenmiştir. Ardından öğrencilerden resimlerin sırasına bakarak her kutucuğa birer paragraf yazmaları istenmiştir. Burada amaç öğrencilerin hem olay örgüsünü kurmalarını sağlamak hem de paragraf oluşturmalarına yardımcı olmaktır. Bu aşamada öğrencilere hikâyenin “serim, düğüm ve çözüm” bölümlerinden de bahsedilmiştir. Bu bilgilerden hareketle her öğrencinin olay örgüsünü oluşturması istenmiştir. Oluşturulan olay örgülerinden bazıları sınıfta okutulmuştur. Ardından uygulayıcı öğrencilerin daha iyi kavraması için olay örgüsünü bütün öğrencilerin görebileceği şekilde tahtaya yazmıştır.

5.Hafta: Öğrencilerin hikâyedeki sorunu ortaya koyup çözüme ulaşabilmeleri için kısa hikâyeler seçilmiştir. Seçilen bu hikâyeler sınıfta sesli bir şekilde okunmuştur. Okunduktan sonra grafik düzenleyici öğrencilere gösterilmiş ve grafik düzenleyiciyi boş bir kâğıda çizmeleri istenmiştir. Ardından sırasıyla grafikte yer alan sorulara cevaplar aranmıştır. Öğrenciler bir hikâyedeki problem ve sonuç unsurlarını kavrama konusunda yetersiz oldukları için bu konuyu daha iyi kavramaları amacıyla öğrencilere bu metin dışında 3 metin daha okutulup metnin problem ve sonucuna ait sorulara cevap aranmıştır.

6.Hafta: Uygulama sürecinin altıncı haftası değerlendirme sürecidir. Öğrencilerin öğrendiklerini öz değerlendirme yaparak ortaya koymaları amaçlanmıştır. Yazma çalışmalarında hem süreç içerisindeki değerlendirme ve dönüt hem de süreç sonundaki değerlendirme ve dönüt çok önemlidir. Bu bağlamda öğrencilerin bu süreçte neler öğrendiklerini belirlemek ve sonraki çalışmalara ışık tutması için öz değerlendirme yapılmıştır. Uygulamalar bittikten sonra öğrencilere “Doğa ve Evren” konulu bir hikâye yazdırılıp son test çalışması yapılmıştır.

Etik Beyan

Bu araştırmanın yürütülmesinde herhangi bir sakınca olmadığı Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 04.10.2022 tarihli toplantısında karara bağlanmış ve E-75557786-300-143959 sayılı yazıyla araştırmacılara iletilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde grafik düzenleyicilerin araştırmada yer alan 33 ortaokul 7. sınıf öğrencisinin hikâye edici metin yazma başarısına etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Yapılan uygulamalar sonrasında elde edilen veriler, uygun istatistik yöntemleriyle analiz edilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 2

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test Puanlarına Yönelik Bağımsız Gruplar İçin t-testi Analizi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Deney	18	16.22	2.31	31	1.039	.307
Kontrol	15	15.40	2.19			

Tablo 2 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hikâye edici metin yazma başarı ilişkilerini saptamak amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonuçlarına göre ön test uygulamasında anlamlı bir farklılık saptanamadığı ($p>.05$) görülmektedir.

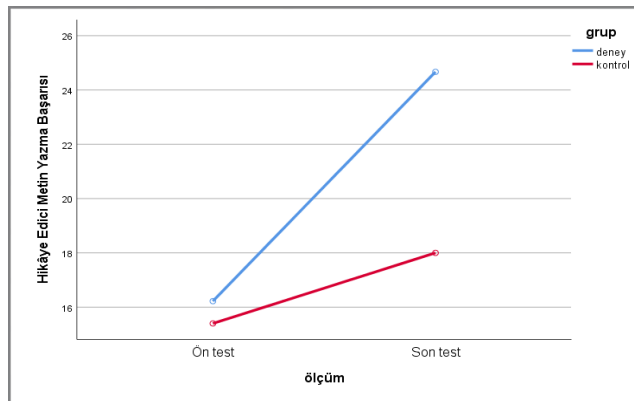
Deney grubu öğrencilerinin ortalaması 16.22 iken kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 15.40 çıkmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön test ortalama puanları birbirine yakın çıkmıştır. Buna göre deneysel işlem öncesinde her iki grubun da benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İki ayrı deneysel programda yer alan öğrencilerin hikâye edici metin yazma başarı puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin hikâye edici metin yazma başarıları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(1,31)}= 22.796, p<.05$].

Şekil 1

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Değişim



Buna göre grafik düzenleyicilerin kullanılarak hikâye yazdırıldığı deney grubu ile herhangi bir grafik düzenleyici kullanılmadan klasik yöntemler kullanılarak hikâye yazdırılan kontrol grubunda yer alan öğrencilerin hikâye edici metin yazma başarılarını arttırmada farklı etkilere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Şekil 1’de yer alan grafikte her iki grubun hikâye edici metin yazma başarıları puanlarının değişimi gösterilmiştir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Hikâye Edici Metin Yazma Başarıları Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Öntest			Sontest		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Deney	18	16.22	2,31	18	24.67	4.97
Kontrol	15	15.40	2,19	15	18.00	2.59

Tablo 3’te görüldüğü üzere, deney grubunda yer alan öğrencilerin deney (işlem) öncesi ortalama hikâye edici metin yazma puanı başarı ortalaması 16.22 iken, bu değer uygulama sonrasında 24.67 ortalamaya ulaşmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ortalaması 15.40 iken uygulama sonra ortalaması 18 olmuştur. Buna göre deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin hikâye edici metin yazma puanlarının ön test ile son test arasındaki süreçte arttığı görülmüştür. Her iki grupta da artış olmasına rağmen bu artış grafik düzenleyicilerin kullanıldığı deney grubu lehinedir.

Hikâye edici metin yazma başarı puanlarında deney grubunda kullanılan grafik düzenleyicilerle hikâye yazdırma, kontrol grubunda uygulanan klasik ders işleme metoduna göre, öğrencilerin hikâye edici metin yazma başarılarını arttırmada daha etkilidir. Bu durumu kanıtlamak amacıyla her iki grupta yer alan öğrencilerin son test ve ön test puanları arasındaki farkı hesaplayıp ilerleme puan dizileri oluşturulmuş ve devamında deney ve kontrol gruplarının süreçteki ilerlemelerinin bir göstergesi olan bu fark/ilerleme puan ortalamaları ilişkisiz örneklem t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen t-testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Fark Puanlarının Gruplara Göre T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	18	8,44	4,31	31	4,775	.000*
Kontrol	15	2,60	2,13			

*p<.05

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Grafik düzenleyiciler kullanılarak hikâye yazdırılan deney grubu ve herhangi bir grafik düzenleyici kullanılmadan klasik ders işleme yöntemiyle hikâye yazdırılan kontrol grubunun hikâye edici metin yazma başarı puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Yapılan uygulamalardan sonra grafik düzenleyiciler kullanılan deney grubu ile herhangi bir grafik düzenleyici kullanılmayan kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test hikâye edici metin yazma başarı puanlarına ilişkin çift yönlü ANOVA sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F_{(1-31)}=81.408$; $p<.05$]. Bu sonuçtan hareketle deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları son testte gelişim göstermiştir. Bu gelişim deney grubu lehinedir. Deney grubu öğrencileri ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test hikâye edici metin yazma başarı düzeyleri puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{(1-31)}=14.735$; $p<.05$]. Bu bulgu, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin hikâye edici metin yazma başarı puanlarının ölçüm ayrımı (deney öncesi ve deney sonrası) yapmaksızın farklılaştığını göstermektedir. Bu durumda, deney grubunda uygulanan grafik düzenleyiciler kullanılarak yazdırılan hikâye öğretim yöntemi, kontrol grubunda klasik yöntemler kullanılarak yazdırılan hikâye yazdırma metoduna göre deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklı çıkmıştır.

Tablo 5*Öğrencilerin Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Çift Yönlü ANOVA Sonuçları*

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Gruplararası	712.121	32	245.003		
Grup (deney kontrol)	229.432	1	229.432	14.735	.001*
Hata	482.689	31	15.71		
Gruplar içi	828.765	33			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	499.008	1	499.008	81.408	.000*
Ölçüm * grup	139.735	1	139.735	22.796	.000*
Hata	190.022	31	6.130		
Toplam	154.886	65			

* $p < .05$

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada grafik düzenleyicilerin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma başarılarına bir etkisinin olup olmadığı incelenmiştir.

Deney öncesi yapılan istatistiksel analizlere göre deney ve kontrol gruplarının hikâye edici metin yazma başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan analizde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hikâye edici metin yazma başarıları yakın düzeyde bulunmuştur.

Deneyden sonra grafik düzenleyiciler kullanılarak hikâye yazdırılan deney grubu ile herhangi bir grafik düzenleyici kullanılmadan hikâye yazdırılan kontrol grubu 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma başarıları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Yapılan analizlerden hareketle bulunan bu farklılık deney grubu lehinedir. Bu sonuçlara göre grafik düzenleyicilerin hikâye edici metin yazma başarısı üzerinde olumlu etkisi vardır. Ayrıca yapılan istatistiksel analizlere bakıldığında deney ve kontrol gruplarının ön-test son-test sonuçlarına göre her iki grupta da hikâye edici metin yazma başarısı artış göstermesine rağmen bu artış deney grubu lehine olmuştur.

Bu araştırmanın sonucunda ulaşılan bulgular grafik düzenleyicilerin hikâye edici metin yazma başarısını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca bu çalışmaya benzer yapıda sonuçlara ulaşılan bazı araştırmalar da bulunmaktadır. Uysal (2018) ve Tağa (2013) zihin haritaları kullanılarak hikâye yazdırılan grubun zihin haritası kullanılmadan hikâye yazdırılan gruba göre yazma becerilerinin daha fazla geliştirdiğini; Anılan (2005), Hamaratlı (2015), Manay (2017), Öztürk (2022) kelime ağı yöntemi kullanılan grupların yazma becerilerinin olumlu yönde etkilendiğini, yazmaya karşı da olumlu tutum geliştirdiklerini; İbrahim (2022) zihin haritası, ağaç diyagramı, hikâye haritası ve benzetme gibi grafik düzenleyicilerin öğrencilerin yazma becerisini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmalarla mevcut araştırmanın bulguları benzerlik göstermektedir.

Araştırmada öğrencilerin hikâye unsurlarını daha detaylı ve organize bir şekilde yazdıkları görülmüştür. Messyana vd. (2018) yaptığı çalışmada grafik düzenleyiciler kullanılarak yazılan öyküleyici metinlerin karakterler hakkında beyin fırtınası tekniği kullanılarak metinleri daha organize bir şekilde ortaya koymalarına yardımcı olduğunu saptamıştır. Yunita vd.nin (2016) grafik düzenleyicilerin öyküleyici metin yazma becerisini geliştirmede etkili olduğunu ve yaratıcılığı geliştirmeye katkı sağladığını ortaya koyması bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Bunların dışında grafik düzenleyicilerin bilgiyi transfer ve organize etmeyi, fikirleri ve içerikleri düzenlemeyi, düşünmeyi ve karar vermeyi, yeni elde edilecek bilginin daha anlaşılır olması ve analizinin yapılmasını kolaylaştırdığı ortaya konulmuştur (Mckinght, 2010; Tavşanlı, 2014; Tompkins ve Collom, 2004). Ayrıca Tavşanlı vd. (2018) yaptıkları uygulama sonucunda grafik düzenleyicilerin problem kurma becerisine olumlu etki ettiğini saptamıştır.

Araştırmalardan hareketle grafik düzenleyicilerin üst düzey düşünme becerilerine katkı sağladığı bilinmesine rağmen eğitim aracı olarak yeteri kadar kullanılmamaktadır. Kaldırım ve Tavşanlı (2020) yaptıkları araştırmada Türkçe öğretiminde grafik düzenleyicilerin kullanımını incelemişlerdir. Araştırma sonuçları grafik düzenleyici kullanımının beceriler üzerine yoğunlaştığını ancak yeteri kadar çalışmanın olmadığını ortaya koymuştur. Alanyazın incelendiğinde yurt içinde grafik düzenleyiciler kullanılarak hikâye edici metin yazdırma çalışmasının bulunmadığı görülmüştür. Yapılan araştırmalarda hikâye edici metinlere yoğunlaşılmıştır (Arı, 2008; Başaran, 2007; İzdeş, 2011; Özkara, 2007; Sayılğan, 2022). Ay (2021) ise hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlamaya ve yazma becerisine etkisini incelemiştir. Benzer birçok çalışma bulunsun da doğrudan grafik düzenleyicilerle hikâye edici metin yazdırma konusunda çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak grafik düzenleyicilerin içerisinde bulunan zihin haritası, kavram haritası, kelime ağı gibi yöntemlerle bazı çalışmalara rastlanmıştır. Uysal'ın (2018) yaptığı araştırmada zihin haritası ile hikâye yazdırılan grubun başarı puanlarının zihin haritası kullanılmadan hikâye yazdırılan gruba göre daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Tağa (2013) ise zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerisine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda zihin

haritası ile öğretim yapılan grubun daha başarılı sonuçlar ortaya koyduğu anlaşılmıştır.

Buradan hareketle Türkçe alanyazında hikâye edici metinler üzerine çalışmalar yapılsa da grafik düzenleyicilerle hikâye edici metin yazma üzerine yeterli çalışma yapılmamıştır. Grafik düzenleyicilerin hikâye edici metin yazma konusunda olumlu etkisinin olduğu yapılan araştırmalardan anlaşılmıştır.

Ulaşılan sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Araştırmada kullanılan grafik düzenleyiciler sadece 7. sınıflar için değil 5, 6 ve 8. sınıf seviyesinde de denenebilir.
2. Ders kitaplarında yer alan grafik düzenleyiciler çeşitlendirilmeli ve öğrencilerin ilgisini çekebilecek düzeyde hazırlanmalıdır. Ayrıca Türkçe ders kitaplarında yer alan grafik düzenleyiciler üzerine bir araştırma yapılabilir.
3. Grafik düzenleyicilerin diğer metin türleri üzerinde kullanılabilmesi açısından araştırma yapılabilir.

Kaynakça

Amin, A. B. M. (2004, 1 Ocak). *Using graphic organizers*. ITE Teachers' Conference [Sözlü Bildiri] Institute Of Technical Education, Singapore.

Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Anılan, H. ve Kaynaş, E. (2015). Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 121-147.

Ashman, A. F., Wright, S. K. V. ve Conway Robert, N. F. (1994). Developing the metecognitive skills of academically gifted students in mainstream classrooms. *Roeper Reiview*, 16(3), 198-204. <https://doi.org/10.1080/0278319940955357>

Arı, G. (2008). *Öğrencilerin hikâye edici metinlerin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6. ve 7. sınıf örneği)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

Ausubel, D. P. (1960). The use of advanced organizers in the learning and retention of meaningful verbal behavior. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.

Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.

Ay, E. (2021). *Hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerde okuduğunu anlama ve kendi hikâyelerini yazma becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Başaran, M. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin unsurlarına ilişkin tercihleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (6th ed.). (2007). *Research methods in education*. Routledge.

Eğilmez, N. İ. ve Berber, Z. T. (2017). Beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 164-187.

Ellis, E. S. ve Howard, P. W. (2007). Graphic organizers (Go for it): Power tools for teaching students with learning disabilities. *Current Practice Alerts*, (13), 1-4. 01.18.2023 tarihinde <http://teachingld.org/alerts#graphic-organizers> sitesinden indirilmiştir.

Freedman, S.A. (1992). Triggering the gender schema: A theoretical proposition. *Women and Language*, 15(1), 52.

Göçer, A. (2018). *Yazma eğitimi*. Pegem Akademi.

Griffin, C. C., Malone, L. D. ve Kameenui, E. J. (1995). Effects of graphic organizer instruction on fifth-grade students. *The Journal of Educational Research*, 89(2), 98- 107.

Güneşli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Hamaratlı, E. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazma becerisi ve motivasyonuna etkisi: Mısır örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.

Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 148-164. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.005>

Ibrahim, A. R. (2022). *The effect of graphic organizers on developing sixth preparatory Iraqi students writing performance*. Karabük Üniversitesi.

İzdeş, M. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Joyce, B., Weil, M. ve Calhoun, E. (2000). *Models of teaching* (eds.). Allyn and Bacon.

- Kaldırım, A. ve Tavşanlı, Ö. F. (2020). Grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımını konu edinen araştırmaların incelenmesi: Bir tematik analiz. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 839-873. <http://doi.org/10.19171/uefad.728921>
- Karakuş, İ. (2005). *Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi*. Can.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2622>
- Manay, B. E. (2017). *Kelime ağı yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazmaya karşı tutumlarına ve yazma özyeterlik algısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Messyana, L. (2018). *Graphic organizer to improve students narrative text writing*. Tanjungpura University, Pontianak, Indonesia.
- McKnight, K. S. (2010). *The teacher's big book of graphic organizers*. Jossey-Bass.
- Miller, S. A. (2011). *Using graphic organizers to increase writing performance*. State University of New York at Fredonia.
- Nakiboğlu, C. ve Çamurcu, M. (2014). Grafik düzenleyiciler ve ortaöğretim fizik ders kitaplarında kullanımlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 51 - 74. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.1-5000091502>
- Nakiboğlu, C., Kaşmer, N., Gültekin C. ve Dönmez, F. (2010). Ön düzenleyiciler ve 9. sınıf kimya ders kitaplarında kullanımlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 139-158.
- Önal, A. ve Maden, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin hikâye edici metinlerinde temel yapı unsurları. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 44-55.
- Özbay, M. (2011). *Özel öğretim yöntemleri II*. Öncü Kitap.
- Özdemir, B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Öz, F. M. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Anı.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Öztürk, S. (2022). *Kelime ağı yöntemi ve biçimlendirici değerlendirmenin 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ruddell, M. R. (2001). *Teaching content reading and writing* (3rd ed.). Wiley.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı.
- Snyder, A. E. (2012). *The effects of graphic organizers and content familiarity on second graders comprehension of cause/effect text*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Columbia University.
- Sulak, S. E., Kansızoğlu, H.B. ve Kemiksiz, Ö. (2016). Hikâye edici metin yapısı öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarına etkisi. *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 11(9), 741-756. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9561>
- Tağa, T. (2013). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde kullanılan zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Tavşanlı, Ö. F. (2014). *Grafik örgütleyicilerin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümleme ve özetleme başarıları üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Tavşanlı, Ö. F., Kozaklı Ülger, T. ve Kaldırım, A. (2018). The effect of graphic organizers on the problem posing skills of 3rd grade elementary school students. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(2), 377-406. <http://doi.org/10.14527/pegegog.2018.016>
- Temizkan, M. (2011). Yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 919-940.
- Temizyürek, F. ve Delican, B. (2016). İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 842-856.
- Tompkins, G. E. ve Collom, S. (2004). *Sharing the Pen*. Merrill Prentice Hall.
- Tureniyazova, A. I. (2019). Using graphical organizers in the teaching process of ICT. *Research in Social Sciences and Technology*, 4(2), 31-40. <http://dx.doi.org/10.46303/ressat.04.02.3>

Uysal H. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin zihin haritası yöntemi ile hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi* Ankara [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Yılmaz, K. S. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri*. Gazi Üniversitesi.

Yunta, W., Sari, M.Y. ve Azwandi. (2016). Improving students ability to write narrative textby using graphic organizer. *Journal Of Applied Linguistics and Literature*, 2(2), 40-45. <https://doi.org/10.33369/joall.v1i2.4179>

Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışmasının yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır.

Bu çalışmanın etik kurul izni Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 04.10.2022 tarih E-75557786-300-143959 sayılı yazısıyla verilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik Kurul Karar Tarihi: 04.10.2022

Etik Kurul Karar Yazısı: E-75557786-300-143959

Examining the Relationship Between Fluent Reading and Fluent Writing

Gülizar Nacar

İstanbul University-Cerrahpaşa

nacargul8@gmail.com

ORCID: 0000-0003-3101-3675

Muhammet Baştuğ

Yıldız Technical University

muhammet.bastug@yildiz.edu.tr

ORCID: 0000-0002-5949-6966

ABSTRACT

This research aimed to examine the relationship between fluent reading and fluent writing. Correlation research model, one of the quantitative research methods, was used. 206 primary school 2nd, 3rd and 4th grade students participated in the research. Students' fluency reading skills were measured with texts appropriate to their levels; Then, the same students were given certain periods of time and their fluent writing and copying skills were measured and the relationship between these 3 skills was examined. According to the results of the research, a positive and significant relationship was found between the reading speeds of 2nd, 3rd and 4th grade students and their fluent writing and copying skills at each grade level. The level of relationship between reading speed and fluent writing and copying skills of 2nd grade students was found to be higher than the level of relationship between these skills of 3rd and 4th grade students. Accordingly, while copying in writing is more closely related to reading speed in lower grades, this relationship partially decreases as the grade level increases. In addition, as students' grade level increases, their reading speed, fluent writing and copying skills also increase.

Keywords: Reading, fluent writing, reading speed, copying skills.

Effective acquisition of reading and writing skills is among the primary goals of education programs and teachers. Starting from the first years, students are expected to acquire reading and writing skills and perform them fluently. Fluency in reading and writing emphasizes automaticity and more smoothness. Regarding this, it is seen that the common point of the definitions of fluent reading is that fluent reading draws attention to revealing the meaning in the text by reading the text correctly and automatically. In addition, the dimension of prosodic reading of the text has been added to this definition in fluent oral reading. Fluent reading is briefly defined as students reading the text correctly, at the appropriate speed and prosodically (Baştuğ, 2012). The basis of fluent reading lies in the mental processing during reading of the text, rather than word recognition, revealing the embedded meaning in the text (Rasinski, 2004). Especially in the first years of primary school, students are expected to acquire fluent reading and succeed in transforming reading into meaning.

Just like fluent reading, students need to reach a certain level of fluency in writing. Students' fluent writing skills are defined as "not including any elements that would cause any hesitation in the narrative and writing in a way that is easy to read" (Atasoy, 2015, p.29). Bilge (2019) defined fluent writing as the author's ability to put words on paper fluently and pay attention to associating ideas. Based on this, individuals who write fluently are expected to be able to present their ideas clearly and effectively, without getting stuck in their writings. If individuals hesitate while writing and have difficulty establishing relationships between the ideas they present, it may not be possible to expect those individuals to write fluently.

Received :December 5, 2022

Revised :August 31, 2023

Accepted:October 4, 2023

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2023, 11(2), 79-94
Research in Reading & Writing Instruction,
2023, 11(2), 79-94
<https://doi.org/10.35233/oyea.1214640>

Although there are many studies in the literature on fluent reading, it seems that studies on fluent writing are limited.

Fundamentally two different approaches have developed regarding fluent writing. These are “automaticity” and “rate/duration”. Automaticity can be defined as the writer's ability to write easily without wasting time, hesitating or getting stuck. Rate/duration refers to the syllables, words, sentences and grammatical structures written by the author in a certain period of time (Atasoy, 2015). Chenoweth & Hayes (2001) adopted rate/time in fluent writing and considered fluent writing as the number of words written per minute in their study. On the other hand, these two approaches are related to each other in fluent writing. Because the basis of both is time and quantity. Therefore, it is useful to consider automaticity and rate/duration approaches together in fluent writing.

Many studies have been conducted in the literature on fluent reading. Especially after the National Reading Panel (2000), it has been remarkable in terms of the importance of gaining fluency in students. After the panel, many studies have been conducted on the development and evaluation of fluent reading and its relationships with other variables. Fluent writing, on the other hand, has not received as much attention as fluent reading. Although the importance of writing fluently is known, sufficient research has not been done on it. Apart from this, although studies have pointed out the importance of the connection between fluent reading and fluent writing, information about the level and direction of the relationship between these two skills has been revealed in limited studies. These studies have revealed that the relationship between mechanical, dictation and expression dimensions of writing and fluent reading, taking into account variables such as primary school grade level, needs to be investigated in detail. For this reason, this study aimed to determine the relationship between fluent reading and fluent writing levels of primary school 2nd, 3rd and 4th grade students. Depending on this purpose, the problem statement of the study was “What is the relationship between the fluent reading and fluent writing levels of primary school 2nd, 3rd and 4th grade students?” It constitutes the question. Regarding the research problem, answers were sought to the following sub-problems:

1. What is the relationship between second grade students' fluent reading, fluent writing and copying skills?
2. What is the relationship between third grade students' fluent reading, fluent writing and copying skills?
3. What is the relationship between fourth grade students' fluent reading, fluent writing and copying skills?
4. Do students' reading speeds differ depending on the grade level variable?
5. Do students' fluent writing skills differ depending on the grade level variable?
6. Do students' copying skills differ depending on the grade level variable?

Method

Model

This study aimed to reveal the relationship between fluent reading and fluent writing levels of 2nd, 3rd and 4th grade primary school students. In this regard, correlation research model, one of the quantitative research methods, was used. In this study, fluent reading skills of 2nd, 3rd and 4th grade primary school students were measured with texts appropriate to their levels; Then, the same students were given certain periods of time and their fluent writing and copying skills were measured and the relationship between these three skills was examined. In addition, as the grade level increased, the relationship between these two skills was evaluated.

Participants

This study was conducted with 2nd, 3rd and 4th grade students in a primary school in Bahçeşehir district of Istanbul in the 2020-2021 academic year. Purposive sampling method was used in sample selection, which “allows for in-depth research by selecting information-rich situations depending on the purpose of the research” (Büyüköztürk et al., 2019, p.92). Since the research was completed with students in two stages: fluent reading and fluent writing, data loss occurred during this process due to the impact of the pandemic. Although a total of 317 students were studied, the work of 111 students could not be completed because some students could not participate in the reading and some could not participate in the writing activities. When incomplete students were excluded, the study was conducted with a total of 206 students, 100 girls and 106 boys.

Tools and Process

Tools and Process for Reading Fluency

In this study, which aims to determine the relationship between fluent reading and fluent writing levels of primary school 2nd, 3rd and 4th grade students, texts suitable for each grade level were used to collect data on fluent reading skills. These texts are of the narrative text type that deal with issues that students encounter in daily life. The texts used are narrative texts used in similar studies. The words included in the text and the length of the words vary depending on the grade level. These texts used in the data collection process were provided by an academician who is an expert in this field. The aim of the study was to measure reading errors and the total number of words read per minute by reading aloud a reading text that the student had never encountered before. Applications were made individually with each

student. The application started with the instructions of the researcher. The researcher said to the student, "I want you to read this text out loud and starting from here (pointing to the first word of the text). This is not an exam and there will be no scoring. When I say 'Start' I want you to start, and when I say 'Stop' I want you to stop. If there is a word you have difficulty reading or do not know, you do not need to worry, I am here and I will help you." The reading process was started. When the student starts reading, a one-minute period begins. At the end of one minute, the last word read by the student was marked on the text followed by the researcher. In addition, the words that the student misread during reading were determined and marked by the researcher.

Program-based measurement was used to determine the students' reading speed and correct reading percentage and the following formulas were used (Keskin & Baştuğ, 2013).

Correct Reading Percentage = It is calculated by dividing the number of words read correctly by the total number of words and multiplying the result by 100.

Reading Speed = The number of words the student reads correctly in 1 minute.

Tools and Process for Writing Fluency

When fluent writing studies are examined, it is seen that there are two approaches to measuring fluent writing skills, one focusing on the product and one focusing on the process. In collecting data on fluent writing skills, two different fluent writing studies were conducted, aiming to evaluate both the product and the process.

In the first study, students were given an introductory sentence and asked to continue. Care was taken to ensure that the introductory sentence served as an introduction to the story. The application was completed in an average of 10 minutes, together with the second study in class, during class time. Necessary instructions were given to the students before starting the application. The researcher said to the student, "I want you to write a story that starts with the introductory sentence here. This is not an exam and there will be no scoring. When I say 'Start' I want you to start, and when I say 'Stop' I want you to put down the pen. You will have a total of 4 minutes to write your story and I will ask those who finish early to continue. While writing, I want you to pay attention to punctuation marks, spelling rules, story elements, and word choice. If you write wrongly, instead of using an eraser to avoid wasting time, you can cross out the word you wrote wrong and continue where you left off." The writing process was started. A 4-minute period started when the students started writing, and a quiet environment was maintained in the classroom during this period. At the end of 4 minutes, the researcher asked the students to put down the pen.

In the study, the student's writing was evaluated with the Fluent Writing Evaluation Rubric. Before using the rubric, the measurement tools in other studies on this subject in the literature (Atasoy, 2015; Baştuğ, 2012; Kaya et al. 2020) were examined and it was decided that the rubric used in the study by Kaya et al. (2020) was suitable for this study and after obtaining the necessary permissions. It was then used for evaluation. This rubric includes a total of 5 dimensions: amount of writing, accuracy of language and expression, word choice, syntax, organization of thoughts. In this rubric, which is suitable for analytical scoring, there are three different scores for each item: 1, 3 and 5. In total, students can get a maximum score of 25 and a minimum score of 5 from this rubric. The study tried to determine each student's fluent writing score with the Fluency Writing Evaluation Rubric.

In the second study, a text suitable for each grade level was used, aiming to measure the student's writing ability. These texts were provided by an expert academic in the field. Students were asked to correctly copy the text they saw on the worksheet onto the lines below within the given time. The application was completed in an average of 10 minutes in the classroom, including the first study, during class time. Before starting the application, the necessary instructions were explained to the students. The researcher said to the student, "I want you to write the text here correctly on the lines below. This is not an exam and there will be no scoring. When I say 'Start' I want you to start, and when I say 'Stop' I want you to put down the pen. You have 3 minutes in total and during this time you must write the above text below as quickly as possible. If you write wrongly, instead of using an eraser to avoid wasting time, you can cross out the word you wrote wrong and continue where you left off." Thus, the writing process was started. A 3-minute period started when the students started writing, and a quiet environment was maintained in the classroom during this period. At the end of 3 minutes, the researcher asked the students to put down the pen.

A formula was used to determine the writing amount of the researcher student. This formula was developed by Ellis and Yuan (2004, p.71) and calculated as the "number of syllables written per minute". Although the amount of words written per minute is also used in the studies conducted, it has been suggested that calculating syllables instead of words is more accurate and reliable because the length of each word is different (Atasoy, 2015). In this study, the number of syllables written per minute formula was used to determine the amount of writing.

Data Analysis

Before analyzing the data, it was determined whether there were errors in it. It was also checked whether the data was within the drawn boundaries. SPSS program was used during the analysis of the data obtained within the scales used. Normality test results were examined to determine whether the data obtained from the participants were normally

distributed. It was observed that reading speed and copying skill data showed normal distribution. It was observed that the skewness and kurtosis values of the fluent writing skill data were between -1 and +1. In this regard, these data were accepted within normal limits (Büyüköztürk et al., 2011). Pearson correlation coefficient analyzes were conducted to determine the relationship between reading speed, fluent writing and copying skills of primary school 2nd, 3rd and 4th grade students. A one-way ANOVA test was conducted to determine whether students' reading speeds, writing fluency and copying skills differed according to grade level. After it was determined that the difference of each of these skills according to grade level was statistically significant at the 95% confidence level, LSD test was performed as a result of homogeneity of variances from post hoc tests to determine which grade levels resulted from the significant difference. The results obtained are tabulated and interpreted in the findings section.

Ethical Statement

While conducting this study, all the rules required by research ethics were taken into consideration. In all collected data and information, due importance has been given to reference. For the research, Ethics Committee Permission was obtained with the decision number of 2021/183 from the Social Sciences and Humanities Ethics Committee of İstanbul University-Cerrahpaşa on 01.06.2021.

Findings

Findings Regarding Normality Test

Kolmogorov-Smirnova analysis was performed for the normality distribution of students' reading speed, copying and fluent writing skill data. Accordingly, it was determined that the data on reading speed and copying skills were normally distributed ($p>.05$), while the data on fluent writing skills were not normally distributed ($p<.05$). The fact that the skewness and kurtosis values of the fluent writing skill data are between -1 and +1 values shows that these data are accepted within normal limits (Büyüköztürk et al., 2011). According to the results of the normality distribution of the data, it was deemed appropriate to use parametric tests in the analyzes.

Findings on Second Grade Students' Reading Speed, Fluent Writing and Copying Skills

A positive, moderate and statistically significant relationship was found between the reading speed and fluent writing skills of 2nd grade primary school students ($r=.351, p<.01$). A positive, moderate and statistically significant relationship was found between the reading speed and copying skills of 2nd grade primary school students ($r=.455, p<.01$).

Findings on Third Grade Students' Reading Speed, Fluent Writing and Copying Skills

A positive, moderate and statistically significant relationship was found between the reading speed and writing fluency of 3rd grade primary school students ($r=.458, p<.01$). In addition, a positive, moderate and statistically significant relationship was found between 3rd grade primary school students' reading speed and copying skills ($r=.458, p<.01$).

Findings on Fourth Grade Students' Reading Speed, Fluent Writing and Copying Skills

A positive, moderate and statistically significant relationship was found between the reading speed and writing fluency of 4th grade primary school students ($r=.354, p<.05$). A positive, low-level and statistically significant relationship was found between the reading speed and copying skills of 4th grade primary school students ($r=.296, p<.05$).

Findings Regarding the Differentiation of Students' Reading Speed, Fluent Writing and Copying Skills According to Grade Level

A one-way ANOVA test was conducted to determine whether there was a difference in students' reading speeds according to grade level. Accordingly, the difference in students' reading speeds according to grade level was determined to be statistically significant at the 95% confidence level ($F= 74.107, p<.05$). A one-way ANOVA test was conducted to determine whether there was a difference in students' fluent writing skills according to grade level. Accordingly, the difference in students' fluent writing skills according to grade level was determined to be statistically significant at the 95% confidence level ($F= 28.041, p<.05$). A one-way ANOVA test was conducted to determine whether there was a difference in students' copying skills according to grade level. Accordingly, the difference in students' copying skills according to grade level was determined to be statistically significant at the 95% confidence level ($F= 74.054, p<.05$).

Conclusion and Discussion

In this study, which examined the relationship between reading speeds and fluent writing and copying skills of 2nd, 3rd and 4th grade primary school students, significant relationships were obtained between the mentioned skills at each grade level. It has been observed that as students' reading speed increases, their success in fluent writing and copying skills also increases. Writing skill is a skill based on knowledge and experience. The way to access this information is through reading (Arıcı & Taşkın, 2019). Therefore, it is expected that success in one of these skills will support the other skill. It is also possible to encounter these findings in studies (Bilge, 2019; Palmer, 2010; Saydam, 2020).

The level of the relationship between second grade students' reading speed and copying skills was found to be higher than the level of the relationship between these skills of 3rd and 4th grade students. Accordingly, while copying skill in writing is more closely related to reading speed in lower grades, this relationship partially decreases as the grade level increases. Particularly in the first grades, studies to improve reading speed and copying skills should be carried out intensively. Because, according to Koenig et al. (2016), when students acquire writing skills, they first acquire basic copying. Once students develop their copying skills sufficiently, they can have fluent writing skills (Koenig et al, 2016). In this regard, the fact that the reading speed of 2nd grade students has a higher relationship with their copying skills and the difference in the relationship between them and their fluent writing skills compared to other grade levels can be attributed to the fact that fluent writing requires beginner-level copying skills.

Significant relationships were obtained between reading speeds and fluent writing and copying skills at all grade levels. These findings obtained from the study are similar to the results in the relevant literature. In his study, Bilge (2019) examined the relationship between fluency in reading, writing and speaking, and reading comprehension and vocabulary. This study revealed that there was a moderate positive significant relationship between minute accuracy in fluent writing and accuracy in fluent reading. In his study examining the relationship between fluent reading, fluent writing and reading comprehension, Palmer (2010) found a strong positive relationship between fluent writing and fluent reading posttest scores. Sönmez et al. (2017) investigated the effect of phonological awareness and vocabulary knowledge, which enable word coding accurately and quickly during writing, on writing skills, and they found that phonological awareness and vocabulary level significantly predicted success in writing qualified sentences. Again, Saydam (2020) research revealed that there is a positive and significant relationship between the reading speed and writing success of first grade students.

According to the findings regarding the differentiation of students' reading speeds according to grade level, it is seen that reading speed increases as the grade level increases. The increase in students' reading speeds as their grade levels increase can be explained by their reading experiences. The reading skill, which we actively use throughout the education process, is expected to increase every year with the students' reading experiences. These findings obtained from the study are similar to the results in the relevant literature. In his study, Baştuğ (2012) found a significant difference in the reading speed of 2nd, 3rd, 4th and 5th grade students according to their grade level. The findings of his study coincide with the findings of this study and revealed that the reading speeds of fourth grade and fifth grade students are higher than the reading speeds of second grade and third grade students. This means that students gain new reading experiences with each grade level. It can be considered as an expected situation that students will improve their reading skills and their reading speed will increase with increasing reading experience.

According to the findings regarding the differentiation of students' fluent writing skills according to grade level, it is seen that fluent writing skills increase as the grade level increases. Considering that students' reading and writing experiences increase as their grade levels increase, it is expected that their fluent writing skills will also increase. These findings obtained from the study are similar to the results in the relevant literature. Tok & Erdoğan (2017) revealed in their study that there was a significant difference between students' written expression skills and grade levels. It includes many skills such as fluent writing skills, language and expression accuracy, vocabulary diversity and punctuation marks. As the grade level increases, students use these skills more frequently and variously. Thus, writing fluency can improve depending on the grade level.

According to the findings regarding the differentiation of students' copying skills according to grade level, it is seen that copying skills increase as the grade level increases. These findings obtained from the study differ from the results in the relevant literature. In their study, Tok and Erdoğan (2017) revealed that there was no significant difference between students' grade levels in their writing legibility and ability to write by looking at the text. In his study with 1st, 2nd, 3rd and 4th grade students, Hübek (2017) found that as the grade level increased, the number of letters students wrote by looking at each minute increased. Copying skill is defined in this study as the student's ability to write by looking at the existing text. The speed of the student in reading the existing word and writing this word can be explained by the word recognition speed. While students who are just starting to read encounter a limited number of words a limited time, as their grade level increases, the number of times they encounter these words and the types of words they encounter will increase. Accordingly, it is expected that he will be able to read and write the word in a shorter time.

Akıcı Okuma ile Akıcı Yazma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Gülizar Nacar

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
nacargul8@gmail.com

ORCID: 0000-0003-3101-3675

Muhammet Baştuğ

Yıldız Teknik Üniversitesi
muhammet.bastug@yildiz.edu.tr

ORCID: 0000-0002-5949-6966

ÖZ

Bu çalışmada akıcı okuma ile akıcı yazma arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden korelasyon araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 206 ilköğretim 2, 3 ve 4. sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin seviyelerine uygun metinlerle akıcı okuma becerileri ölçülmüş; ardından aynı öğrencilerin belirli süreler verilip akıcı yazma ve kopyalama becerileri ölçülerek bu 3 beceri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma hızları ile akıcı yazma ve kopyalama becerileri arasında her sınıf düzeyinde de pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. 2. sınıf öğrencilerinin okuma hızı ile akıcı yazma ve kopyalama becerileri arasındaki ilişkinin düzeyi, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin bu beceriler arasındaki ilişkinin düzeyine göre daha yüksek bulunmuştur. Buna göre alt sınıflarda yazmada kopyalama okuma hızıyla daha yakından ilişkili iken bu ilişki sınıf düzeyi arttıkça kısmi olarak düşmektedir. Ayrıca öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça okuma hızları, akıcı yazma ve kopyalama becerileri de artmaktadır.

Anahtar kelimeler: Akıcı okuma, akıcı yazma, okuma hızı, kopyalama becerisi.

Okuma ve yazma becerisinin etkin olarak kazandırılması, eğitim programlarının ve öğretmenlerin öncelikli hedefleri arasındadır. İlk yıllardan itibaren öğrencilerin okuma ve yazma becerisini kazanması ve akıcı bir şekilde gerçekleştirmesi beklenir. Okuma ve yazmadaki akıcılık otomatikliğe ve daha çok pürüzsüzlüğe vurgu yapmaktadır. Bununla ilgili olarak yapılan akıcı okuma tanımlarının ortak noktasında akıcı okumanın, metnin doğru ve otomatik olarak okunarak metindeki anlamın ortaya çıkarılmasına dikkat çekildiği görülmektedir. Bunun yanında sesli akıcı okumada bu tanıma metnin prozodik olarak okunması boyutu da eklenmiştir. Akıcı okuma kısaca öğrencilerin metni doğru, uygun hızda ve prozodik olarak okunması olarak tanımlanmaktadır (Baştuğ, 2012). Akıcı okumanın temelinde metnin okunması sırasında zihinsel işleme kelime tanımadan ziyade metindeki gömülü anlamı ortaya çıkarma yatmaktadır (Rasinski, 2004). Özellikle ilköğretim ilk yıllarında öğrencilerin akıcı okumayı kazanması ve okumayı anlama dönüştürmeyi başarması beklenir.

Akıcı okuma gibi yazmada da öğrencilerin belirli bir akıcılığa ulaşması gerekmektedir. Öğrencilerin akıcı yazma becerileri “anlatımda herhangi bir duraksamaya yol açacak hiçbir unsura yer vermeme, yazıyı rahat okunacak şekilde yazma” olarak tanımlanmaktadır (Atasoy, 2015, s.29). Bilge (2019) ise akıcı yazmayı yazarın akıcı bir şekilde kelimeleri kâğıda dökmesi, fikirleri ilişkilendirme üzerine dikkat etmesi olarak tanımlamıştır. Buradan hareketle akıcı yazan bireylerden yazılarını takılmadan, fikirlerini açık ve etkili bir şekilde sunabilmesi beklenmektedir. Eğer bireyler yazma esnasında duraksıyor, sunduğu fikirler arasında ilişki kurmakta zorlanıyorsa o bireylerin akıcı yazmasını beklemek pek mümkün olmayabilir. Akıcı okuma konusunda alan yazında çok sayıda araştırma

Geliş Tarihi :5 Aralık 2022

Düzeltilme Tarihi :31 Ağustos 2023

Kabul Tarihi :4 Ekim 2023

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2023, 11(2), 79-94
Research in Reading & Writing Instruction,
2023, 11(2), 79-94
<https://doi.org/10.35233/oyea.1214640>

olmasına rağmen akıcı yazma konusundaki çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Akıcı yazma ile ilgili temelde iki farklı yaklaşım gelişmiştir. Bunlar *otomatiklik* ve *oran/süredir*. Otomatiklik, yazarın vakit kaybetmeden, duraksamadan, takılmadan kolaylıkla yazabilme becerisi olarak tanımlanabilir. Oran/süre ise yazarın belirli zaman diliminde yazdığı hece, kelime, cümle ve gramer yapılarını ifade eder (Atasoy, 2015). Chenoweth ve Hayes (2001), akıcı yazma konusunda oran/süreyi benimseyerek çalışmasında akıcı yazmayı dakikada yazılan kelime sayısı olarak ele almıştır. Diğer taraftan akıcı yazmada da bu iki yaklaşım birbiriyle ilişkilidir. Çünkü her ikisinin temelinde zaman ve miktar vardır. Bundan dolayı akıcı yazmada otomatiklik ve oran/süre yaklaşımlarını birlikte ele almakta fayda vardır.

Dil becerileri olarak okumadaki akıcılık ile yazmadaki akıcılık birbirinden bağımsız gelişen beceriler olarak düşünülebilir. Oysa okuma ve yazma birbirinden ayrı gelişen beceriler olarak değerlendirilmemelidir. Çünkü geçmişten günümüze okunanın yazılması; yazılanın okunması, okuma yazma öğretim sürecinde temel prensip olarak görülür. Bunun nedeni okumanın yazmayı; yazmanın okumayı desteklediğine ilişkin tartışılmaz gerçektir. Öğrencilerin okumasındaki gelişim öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Hinkson, 1998; Johnson, 2017). Okuma ve yazmanın gelişiminin birbirini desteklemesi ikisinin de geçmiş deneyimleri ve benzer düşünce kalıplarını içermesidir (Rosenblatt, 2004, akt. Palmer, 2010). Çok fazla kelime ile karşılaşmış, deneyimlemiş bireyler bu kelimelerle karşılaştıklarında akıcı okuyabilir; yazmak için de yine bu kelimeleri tercih edebilir. Güneş (2019), benzer görüşü benimseyerek okuma becerisinin gelişmesinin yazma becerilerinin gelişimiyle ilişkili olduğunu ve bu iki becerinin birbirini desteklediğini ifade eder. Okuma miktarı arttıkça karşılaşılan kelimeler artmaktadır. Bununla okuma miktarının artmasıyla birlikte kelime dağarcığı hem çeşitlilik hem de miktar bakımından gelişmektedir. Sonuç olarak çok sayıda ve çeşitli kelimeyi bilmenin hem okumaya hem de yazmaya otomatiklik kazandıracığı düşünülmektedir.

Palmer (2010), üçüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı deneysel araştırmada akıcı okuma, akıcı yazma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve okuduğunu anlama ile akıcı okuma arasında pozitif yönde güçlü ilişki tespit etmiştir. Okuduğunu anlama ve akıcı yazma arasında da pozitif ilişki gözlemleyen Palmer bu çalışmanın da konusu olan akıcı yazma ve akıcı okuma arasında pozitif yönde güçlü ilişki bulmuştur. Shanahan ve Lomax (1986) da çalışmasında okuma ve yazma arasındaki ilişkiyi incelemiş ve okumaya ve yazmaya ait unsurların birbiriyle anlamlı bir ilişki içerisinde olduğunu ileri sürmüşlerdir. Shanahan ve Lomax (1986), bu çalışmasında okuma ve yazma arasındaki ilişkiyi açıklayan üç modeli ele almıştır. İlk model olan etkileşimsel modelde okumanın yazma gelişimini yazmanın da okuma gelişimini etkilediği; ikinci modelde okumanın yazma gelişimini etkilediğini fakat yazmanın okuma gelişimini etkilemediği; son modelde ise yazmanın okuma gelişimini etkilediği fakat okumanın yazma gelişimini etkilemediği ileri sürülmüştür. Bu üç modelden etkileşimsel modelin verileri en iyi açıkladığı yani okumanın yazma gelişimini, yazmanın da okuma gelişimini etkilediği sonucuna varılmıştır.

Akıcı okumadaki açıklamalar düşünüldüğünde, akıcı yazmadaki otomatiklik kavramı daha iyi anlaşılabilir. Akıcı okumadaki otomatiklikte kelime tanıma ve ayırt etmeye fazla zaman ve emek harcamadan metnin anlamına odaklanmaktan söz edilir. Akıcı yazmada da sürecin akıcı okuma ile oldukça benzer olduğu görülür. Akıcı yazmada da bireyden seslerin nasıl şekillendireceğini, kelimeleri nasıl yazacağını fazla düşünmeden aktarmak istediklerine odaklanması, dikkat etmesi beklenir. Akıcı okumadaki hız (otomatiklik) kavramı akıcı yazmadaki miktar kavramıyla ilişkilendirilebilir. Akıcı okumanın değerlendirilmesinde okunan kelime sayısı önemliyken yine akıcı yazmanın değerlendirilmesinde yazılan kelime sayısı önemlidir. Hem akıcı okuma da hem de akıcı yazmada okunan ve yazılan kelimelerin doğruluğu ise değerlendirilen bir diğer önemli ortak kriterdir. Akıcı okumanın bir diğer unsuru olan ve okumaya nitelik kazandıran prozodi ise akıcı yazmada işlevlik ile benzerlik göstermektedir (Atasoy, 2015).

Okuma ve yazma becerisinin eş güdümlü gelişimi sadece bireysel olarak okuma ya da yazma için değil aynı zamanda diğer derslerdeki başarı için de önemlidir. Baştuğ'a (2012) göre öğrencilerin okuma ve yazma becerisindeki gelişimleri, onların diğer derslerdeki başarılarını da destekleyecektir. Çünkü öğrencilerin okul içinde ve dışında öğrenme süreçlerinde çok sayıda içerik okuma ve yazma becerisinin aktif kullanımını gerektirmektedir. Bundan dolayı öğrencilerin akıcı okuma ve yazma becerilerinin birlikte gelişimi öğrencilerin öğrenme süreçleri için de önemli bir anahtar rol üstlenmektedir.

Alan yazında akıcı okumaya ilişkin çok sayıda çalışma yapılmıştır. Özellikle Ulusal Okuma Paneli (National Reading Panel, 2000) sonrası öğrencilerde akıcılığın kazanılmasının önemi açısından dikkat çekici olmuştur. Panelden sonra akıcı okumanın geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve başka değişkenlerle ilişkileri hakkında çok sayıda araştırma yapılmıştır. Akıcı yazma ise akıcı okuma kadar ilgi görmemiştir. Akıcı yazmanın önemi bilinmesine rağmen yeterince üzerinde araştırma yapılmamıştır. Bunun dışında çalışmalarda akıcı okuma ve akıcı yazmanın birbiriyle olan bağının önemine dikkat çekilmesine rağmen, bu iki beceri arasındaki ilişkinin düzeyi ve yönü hakkındaki bilgiler sınırlı çalışmayla ortaya konmuştur. Yapılan bu çalışmalar yazmanın mekanik, dikte ve ifade boyutlarının ilkökul sınıf düzeyi gibi değişkenlerin dikkate alınarak akıcı okumayla ilişkisinin ayrıntılı araştırılmaya ihtiyacı olduğunu ortaya koymuştur. Bu sebeple bu çalışmayla ilkökul 2, 3, ve 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve akıcı yazma düzeylerinin arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak çalışmanın problem cümlesini "İlkökul 2, 3, ve 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve akıcı yazma düzeylerinin arasındaki ilişki nedir?" sorusu oluşturmaktadır. Araştırma problemiyle ilgili olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. İkinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, akıcı yazma ve kopyalama becerileri arasındaki ilişki ne düzeydedir?
2. Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, akıcı yazma ve kopyalama becerileri arasındaki ilişki ne düzeydedir?

3. Dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, akıcı yazma ve kopyalama becerileri arasındaki ilişki ne düzeydedir?
4. Öğrencilerin okuma hızları sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?
5. Öğrencilerin akıcı yazma becerileri sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?
6. Öğrencilerin kopyalama becerileri sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Model

Bu çalışma ilkököl 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve akıcı yazma düzeylerinin arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda nicel araştırma yöntemlerinden korelasyon araştırma modeli kullanılmıştır. Nicel araştırma modeli, “olay ve olguları dışarıdan bir gözlemci olarak ölçümlenmesine dayalı yürütülen, gözlem ve deney tekniğine dayalı veri toplama teknikleri kullanan araştırma” modelidir (Tutat ve Erdem, 2020, s. 60). Korelasyon araştırma modeli, “iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde müdahale edilmeden incelendiği” modeldir (Fraenkel ve Wallen, 2006, s. 331). Bu model, değişkenler arasındaki ilişkinin durumunun ortaya koyulmasında, bu ilişkinin düzeyinin belirlenmesinde etkili bir modeldir. Aynı zamanda ileri düzey araştırmalar yapılmasında ihtiyaç duyulacak bilgilerin erişilmesi için de kullanılan önemli araştırma modellerindedir (Büyüköztürk, vd., 2019, s.92).

Bu çalışmada ilkököl 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun metinlerle akıcı okuma becerileri ölçülmüş; ardından aynı öğrencilerin belirli süreler verilip akıcı yazma ve kopyalama becerileri ölçülerek bu üç beceri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bunun yanı sıra sınıf seviyesi arttıkça bu iki beceri arasındaki ilişki değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Bahçeşehir ilçesinde yer alan bir ilkökulda 2, 3 ve 4. sınıf öğrenciler ile yürütülmüştür. Örneklem seçiminde “araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan” amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2019, s.92). Araştırma öğrencilerle akıcı okuma ve akıcı yazma olarak iki aşamada tamamlandığı için bu süreçte pandeminin de etkisiyle veri kaybı yaşanmıştır. Toplamda 317 öğrenci ile çalışılmasına rağmen bazı öğrencilerin okuma bazılarının ise yazma çalışmalarına katılamamasından dolayı 111 öğrencinin çalışması tamamlanamamıştır. Tamamlanamayan öğrenciler çıkarıldığında çalışma, 100 kız ve 106 erkek olmak üzere toplam 206 öğrenci ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Akıcı Okumaya Ait Veri Toplama Araçları

İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve akıcı yazma düzeylerinin arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada, akıcı okuma becerilerine ait verilerin toplanmasında her sınıf seviyesine uygun metinler kullanılmıştır. Bu metinler öğrencilerin günlük hayatta karşılaştığı konuları ele alan öyküleyici metin türündedir. Kullanılan metinler benzer çalışmalarda kullanılmış öyküleyici metinlerdendir. Metinde yer verilen sözcükler ve sözcüklerin uzunluğu ise sınıf seviyesine göre farklılaşmaktadır. Verilerin toplanması sürecinde kullanılan bu metinler bu alanda uzman bir akademisyen tarafından sağlanmıştır.

Akıcı Yazmaya Ait Veri Toplama Araçları

Akıcı yazma çalışmaları incelendiğinde akıcı yazma becerisinin ölçülmesinde ürüne odaklanan ve sürece odaklanan iki yaklaşım olduğu görülmektedir. Akıcı yazma becerilerine ait verilerin toplanmasında hem ürünü hem süreci değerlendirmeyi amaçlayan iki farklı akıcı yazma çalışması yapılmıştır.

İlk çalışmada öğrencilere bir giriş cümlesi verilmiş ve devamını getirmeleri istenmiştir. Giriş cümlesinin hikâyeye giriş niteliğinde olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmada öğrencinin yazması Akıcı Yazma Değerlendirme Rubriği ile değerlendirilmiştir. Rubriğin kullanılmasından önce literatürdeki bu konuyla ilgili diğer çalışmalarda (Atasoy, 2015; Baştuğ, 2012; Kaya vd., 2020) yer alan ölçme araçları incelenmiş ve Kaya vd.(2020) tarafından yapılan çalışmada kullanılan rubriğin bu çalışma için uygun olduğuna karar verilmiş ve gerekli izinler alındıktan sonra değerlendirme için kullanılmıştır. Bu rubrikte toplam 5 boyut yer almaktadır: yazma miktarı, dil ve anlatım doğruluğu, kelime seçimi, söz dizimi, düşüncelerin düzenlenişi. Analitik puanlamaya uygun olan bu rubrikte her bir madde için 1,3 ve 5 olmak üzere üç farklı puan bulunmaktadır. Toplamda ise öğrenciler bu rubrikten en yüksek 25, en düşük 5 puan alabilmektedirler. Akıcı Yazma Değerlendirme Rubriği ile çalışmada her öğrencinin akıcı yazma puanını tespit etmeye çalışılmıştır.

İkinci çalışmada ise öğrencinin yazma miktarının ölçülmesi hedeflenerek her sınıf seviyesine uygun birer metin kullanılmıştır. Bu metinler alanda uzman bir akademisyen tarafından sağlanmıştır. Öğrencilerden verilen süre içerisinde çalışma kâğıdında gördükleri metni alttaki satırlara doğru bir şekilde kopyalamaları istenmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışmada, akıcı okuma verilerinin toplanması sırasında öğrencinin daha önce hiç karşılaşmadığı bir okuma metnini sesli okuyarak okuma hatalarının ve dakikada okuduğu toplam kelime sayısının ölçülmesi amaçlanmıştır. Uygulamalar her bir öğrenciyle tek tek yapılmıştır. Uygulama, araştırmacının yönergesi ile başlamıştır. Araştırmacının, öğrenciye “Bu metni sesli olarak ve buradan başlayarak (metnin ilk sözcüğünü göstererek) okumanı istiyorum. Bu bir sınav değildir ve puanlama yapılmayacaktır. Ben “Başla” dediğimde başlamanı, “Dur” dediğimde ise durmanı istiyorum. Eğer okumakta zorlandığın veya bilmediğin bir sözcük olursa endişelenmene gerek yok, ben buradayım ve sana yardımcı olacağım.” demesiyle okuma süreci başlatılmıştır. Öğrenci okumaya başladığında bir dakikalık süre başlamış olur. Bir dakikanın sonunda öğrencinin en son okuduğu sözcük araştırmacının takip ettiği metnin üzerinde işaretlenmiştir. Ayrıca okuma esnasında öğrencinin yanlış okuduğu sözcükler de araştırmacı tarafından belirlenmiş ve işaretlenmiştir.

Öğrencilerin, okuma hızı ve doğru okuma yüzdesinin belirlenmesi için program tabanlı ölçmeden faydalanılmış ve aşağıdaki formüller kullanılmıştır (Keskin ve Baştuğ, 2013).

Doğru Okuma Yüzdesi = Doğru okunan kelime sayısının, toplam kelime sayısına bölünüp çıkan sonucun 100 ile çarpılmasıyla bulunur.

Okuma Hızı = Öğrencinin 1 dakikada doğru okuduğu kelime sayısıdır.

Öğrencilerin metni sesli okurken duraksama-takılma, atlama, ekleme, tekrar ve ters çevirme olmak üzere beş hata türü göz önünde bulundurulmuştur (Baştuğ, 2021). Öğrencilerin metin okumalarının tamamlanmasının ardından her bir öğrencinin bir dakikada okuduğu toplam kelime sayısı tespit edilmiştir. On dakika içerisinde okunan toplam kelime sayısından, bir dakika içerisinde yapılan okuma hatalarının (duraksama-takılma, atlama, ekleme, tekrar ve ters çevirme) sayısı çıkarılarak her öğrencinin okuma hızı belirlenmiştir. Ayrıca doğru okuma formülü kullanılarak her bir öğrencinin doğru okuma yüzdesi hesaplanmıştır.

Akıcı yazma becerilerine ait verilerin toplanmasında hem ürünü hem süreci değerlendirmeyi amaçlayan iki farklı akıcı yazma çalışması yapılmıştır.

İlk yazma çalışmasının uygulaması ders saati içerisinde sınıfta toplu olarak ikinci çalışmayla birlikte ortalama 10 dakika içerisinde tamamlanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere gerekli yönergeler verilmiştir. Devamında öğrencilere “Buradaki giriş cümlesiyle başlayan bir hikâye yazmanızı istiyorum. Bu bir sınav değildir ve puanlama yapılmayacaktır. Ben “Başla” dediğimde başlamanızı, “Dur” dediğimde ise kalemi bırakmanızı istiyorum. Hikâyenizi yazmanız için toplam 4 dakikanız olacak ve erken bitirenlerin devam etmesini isteyeceğim. Yazarken noktalama işaretlerine, yazım kurallarına, hikâye unsurlarına, sözcük seçiminize dikkat ederek yazmanızı istiyorum. Eğer yanlış yazarsanız vakit kaybetmemek için silgi kullanmak yerine yanlış yazdığın sözcüğün üzerini çizip kaldığınız yerden devam edebilirsiniz.” denmiş ve yazma süreci başlatılmıştır. Öğrencilerin yazmaya başlamasıyla 4 dakikalık süre başlatılmıştır ve bu süreçte sınıfta sessizlik ortamı sağlanmıştır. 4 dakikanın sonunda ise araştırmacı öğrencilerden kalemi bırakmalarını istemiştir.

İkinci yazma çalışmasının uygulanmasında öğrencilerden verilen süre içerisinde çalışma kâğıdında gördükleri metni alttaki satırlara doğru bir şekilde kopyalamaları istenmiştir. Uygulama ders saati içerisinde ilk çalışmayla birlikte sınıfta toplu olarak ortalama 10 dakika içerisinde tamamlanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere gerekli yönergeler açıklanmıştır. Ardından öğrencilere “Buradaki metni aşağıdaki satırlara doğru bir şekilde yazmanızı istiyorum. Bu bir sınav değildir ve puanlama yapılmayacaktır. Ben “Başla” dediğimde başlamanızı, “Dur” dediğimde ise kalemi bırakmanızı istiyorum. Toplam 3 dakikanız var ve bu süre içerisinde yukarıdaki metni olabildiğince hızlı bir şekilde doğru olarak aşağıya yazmanız gerekmektedir. Eğer yanlış yazarsanız vakit kaybetmemek için silgi kullanmak yerine yanlış yazdığını sözcüğün üzerini çizip kaldığınız yerden devam edebilirsiniz.” denmiş ve yazma süreci başlatılmıştır. Öğrencilerin yazmaya başlamasıyla 3 dakikalık süre başlatılmıştır ve bu süreçte sınıfta sessizlik ortamı sağlanmıştır. 3 dakikanın sonunda ise araştırmacı öğrencilerden kalemi bırakmalarını istemiştir.

Araştırmada öğrencinin yazma miktarını tespit etmek amacıyla bir formül kullanılmıştır. Bu formül Ellis ve Yuan (2004, s.71) tarafından geliştirilmiş ve “dakikada yazılan hece sayısı” olarak hesaplanmıştır. Yapılan çalışmalarda yazma miktarında dakikada yazılan sözcük miktarının da kullanılmasına rağmen her sözcüğün uzunluğunun farklı olmasından dolayı sözcük yerine hecelerin hesaplanmasının daha doğru ve güvenilir olduğu ileri sürülmüştür (Atasoy, 2015). Bu çalışmada da yazma miktarını tespit etmek amacıyla dakikada yazılan hece sayısı formülü kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizine geçilmeden önce, içinde hataların olup olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca verilerin çizilen sınırlar içerisinde olup olmadığına da bakılmıştır. Kullanılan ölçekler dâhilinde elde edilen verilerin analizi sürecinde SPSS programından faydalanılmıştır.

Katılımcılardan elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek amacıyla normallik testi sonuçlarına bakılmıştır. Okuma hızı ve kopyalama becerisi verilerinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Akıcı yazma becerisi verilerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve +1 değerleri arasında yer aldığı görülmüştür. Bu bakımdan bu veriler de normal sınırlarda kabul edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2011). İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma hızı, akıcı yazma ve kopyalama becerileri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi için Pearson korelasyon kat sayısı analizleri yapılmıştır. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin okuma hızlarının, akıcı yazma ve kopyalama becerilerinin farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için ise tek yönlü Anova testi yapılmıştır. Bu becerilerin her birinin sınıf düzeyine göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlendikten sonra anlamlı farklılığın hangi sınıf düzeylerinden kaynaklandığını tespit etmek için post hoc testlerinden varyansların homojen olması sonucu LSD testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar bulgular bölümünde tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Etik Beyan

Bu araştırmanın yürütülmesinde bilim etiği açısından herhangi bir sakınca olmadığı İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 01.06.2021 tarihinde gerçekleştirdiği toplantıda 2021/183 karar no karara bağlanmıştır.

Bulgular

Normallik Testlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini ortaya koyan normallik testi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 1

Normallik Testi

Değişken	Kolmogorov-Smirnova			\bar{X}	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık
	İstatistik	SD	<i>p</i>				
Okuma Hızı	.061	206	.062	83.74	82.50	.180	-.541
Akıcı Yazma Becerisi	.140	206	.000	17.88	19.00	.181	-.495
Kopyalama Becerisi	.058	206	.090	61.94	62.50	.305	-.141

Öğrencilerin okuma hızı, kopyalama ve akıcı yazma becerisinin verilerinin normallik dağılımına ilişkin Kolmogorov-Smirnova analizi yapılmıştır. Buna göre okuma hızı ve kopyalama becerisi verilerinin normal dağılımdan geldiği ($p>.05$); akıcı yazma becerisine ait verilerin ise normal dağılım göstermediği ($p<.05$) belirlenmiştir. Akıcı yazma becerisi verilerinin çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ve +1 değerleri arasında yer alması, bu verilerin normal sınırlarda kabul edildiğini göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2011). Verilerin normallik dağılımı sonuçlarına göre analizlerde parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızı, Akıcı Yazma ve Kopyalama Becerilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde 2. sınıf öğrencilerinin okuma hızı, akıcı yazma ve kopyalama becerilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2

İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızı ile Akıcı Yazma Becerileri Arasındaki İlişki Analizi Sonuçları

Değişken	1	2
1. Okuma Hızı	-	.351**
2. Akıcı Yazma	.351**	-

** $p<.01$

İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuma hızı ile akıcı yazma becerileri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi için Pearson korelasyon kat sayısı analizleri yapılmıştır. Buna göre okuma hızı ile akıcı yazma becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.351$, $p<.01$).

Tablo 3*İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızı ile Kopyalama Becerileri Arasındaki İlişki Analizi Sonuçları*

Değişken	1	2
1. Okuma Hızı	-	.455**
2. Kopyalama Becerisi	.455**	-

****** $p < .01$

İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuma hızı ile kopyalama becerileri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi için Pearson korelasyon kat sayısı analizleri yapılmıştır. Buna göre okuma hızı ile kopyalama arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .455, p < .01$).

Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızı, Akıcı Yazma ve Kopyalama Becerilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde 3. sınıf öğrencilerinin okuma hızı, akıcı yazma ve kopyalama becerilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4*Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızı ile Akıcı Yazma Becerileri Arasındaki İlişki Analizi Sonuçları*

Değişken	1	2
1. Okuma Hızı	-	.483**
2. Akıcı Yazma	.483**	-

****** $p < .01$

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuma hızı ile akıcı yazma becerileri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi için Pearson korelasyon kat sayısı analizleri yapılmıştır. Buna göre okuma hızı ile akıcı yazma becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .483, p < .01$).

Tablo 5*Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızı ile Kopyalama Becerileri Arasındaki İlişki Analizi Sonuçları*

Değişken	1	2
1. Okuma Hızı	-	.458**
2. Kopyalama Becerisi	.458**	-

****** $p < .01$

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuma hızı ile kopyalama becerileri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi için Pearson korelasyon kat sayısı analizleri yapılmıştır. Buna göre okuma hızı ile akıcı yazma becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .458, p < .01$).

Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızı, Akıcı Yazma ve Kopyalama Becerilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde 4. sınıf öğrencilerinin okuma hızı, akıcı yazma ve kopyalama becerilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 6*Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızı ile Akıcı Yazma Becerileri Arasındaki İlişki Analizi Sonuçları*

Değişken	1	2
1. Okuma Hızı	-	.354**
2. Akıcı Yazma	.354**	-

****** $p < .01$

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma hızı ile akıcı yazma becerileri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi için Pearson korelasyon kat sayısı analizleri yapılmıştır. Buna göre okuma hızı ile akıcı yazma becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.354, p<.05$).

Tablo 7

Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızı ile Kopyalama Becerileri Arasındaki İlişki Analizi Sonuçları

	1	2
1. Okuma Hızı	-	.296*
2. Kopyalama Becerisi	.296*	-

* $p<.05$

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma hızı ile kopyalama becerileri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi için Pearson korelasyon kat sayısı analizleri yapılmıştır. Buna göre okuma hızı ile akıcı yazma becerileri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.296, p<.05$).

Öğrencilerin Okuma Hızlarının, Akıcı Yazma ve Kopyalama Becerilerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde öğrencilerin okuma hızlarının, akıcı yazma ve kopyalama becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 8

Öğrencilerin Okuma Hızlarının Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Analiz Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	n	\bar{X}	Standart Sapma	Levene Testi		F	p	LSD
					İstatistik	p			
Okuma Hızı	2	87	64.10	21.093	1.769	.173	74.107	.000*	2-3
	3	58	91.78	16.956					2-4
	4	61	104.11	22.770					3-4

* $p<.05$

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin okuma hızlarında farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü Anova testi yapılmıştır. Buna göre öğrencilerin okuma hızlarının sınıf düzeyine göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F=74.107, p<.05$). Anlamlı farklılığın hangi sınıf düzeylerinden kaynaklandığını belirlemek amacıyla post hoc testlerinden varyansların homojen olması sonucu LSD testi yapılmıştır. Bu test sonucuna göre öğrencilerin okuma hızlarının 2. sınıf ile 3. sınıf, 2. sınıf ile 4. sınıf ve 3. sınıf ile 4. sınıf arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyi 3.sınıf ($\bar{x}=91.78$) olan öğrencilerin okuma hızları sınıf düzeyi 2. sınıf tan ($\bar{x}=64.10$) daha yüksektir. Sınıf düzeyi 4.sınıf ($\bar{x}=104.11$) olan öğrencilerin okuma hızları sınıf düzeyi 2. sınıf ($\bar{x}=64.10$) ve 3. sınıftan ($\bar{x}=91.78$) daha yüksektir.

Tablo 9

Öğrencilerin Akıcı Yazma Becerilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Analiz Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	n	\bar{X}	Standart Sapma	Levene Testi		F	p	LSD
					İstatistik	p			
Akıcı Yazma Becerisi	2	87	15.25	4.878	1.461	.234	28.041	.000*	2-3
	3	58	18.91	4.362					2-4
	4	61	20.64	3.975					3-4

* $p<.05$

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin akıcı yazma becerilerinde farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü Anova testi yapılmıştır. Buna göre öğrencilerin akıcı yazma becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F=28.041$, $p<.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla post hoc testlerinden varyansların homojen olması sonucu LSD testi yapılmıştır. Bu test sonucuna göre öğrencilerin akıcı yazma becerileri 2. sınıf ile 3. sınıf, 2. sınıf ile 4. sınıf ve 3. sınıf ile 4. sınıf arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyi 3. sınıf ($\bar{x}=18.91$) olan öğrencilerin okuma hızları sınıf düzeyi 2. sınıftan ($\bar{x}=15.25$) daha yüksektir. Sınıf düzeyi 4. sınıf ($\bar{x}=20.64$) olan öğrencilerin okuma hızları sınıf düzeyi 2. sınıf ($\bar{x}=15.25$) ve 3. sınıftan ($\bar{x}=18.91$) daha yüksektir.

Tablo 10

Öğrencilerin Kopyalama Becerilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Analiz Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	n	\bar{X}	Standart Sapma	Levene Testi			LSD	
					istatistik	p	F		
Kopyalama Becerisi	2	87	42.61	15.125	6.444	.002	74.054	.000*	2-3
	3	58	73.14	18.258					2-4
	4	61	78.87	25.760					3-4

* $p<.05$

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin kopyalama becerilerinde farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü Anova testi yapılmıştır. Buna göre öğrencilerin kopyalama becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F=74.054$, $p<.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla post hoc testlerinden varyansların homojen olması sonucu LSD testi yapılmıştır. Bu test sonucuna göre öğrencilerin akıcı yazma becerileri 2. sınıf ile 3. sınıf, 2. sınıf ile 4. sınıf ve 3. sınıf ile 4. sınıf arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyi 3. sınıf ($\bar{x}=73.14$) olan öğrencilerin kopyalama becerileri sınıf düzeyi 2. sınıftan ($\bar{x}=42.61$) daha yüksektir. Sınıf düzeyi 4. sınıf ($\bar{x}=78.87$) olan öğrencilerin kopyalama becerileri sınıf düzeyi 2. sınıf ($\bar{x}=42.61$) ve 3. sınıftan ($\bar{x}=73.14$) daha yüksektir.

Sonuç ve Tartışma

İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma hızları ile akıcı yazma ve kopyalama becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, adı geçen beceriler arasında her sınıf düzeyinde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Öğrencilerin okuma hızları arttıkça akıcı yazma ve kopyalama becerilerindeki başarılarının da arttığı görülmüştür. Yazma becerisi bilgiye ve birikime dayalı bir beceridir. Bu bilgiye ulaşmanın yolu ise okumaktan geçer (Arıcı ve Taşkın, 2019). Dolayısıyla bu becerilerden birisindeki başarının diğer beceriyi desteklemesi beklenen bir durumdur. Yine yapılan çalışmalarda da bu bulgulara rastlamak mümkündür (Bilge, 2019; Palmer, 2010; Saydam, 2020).

İkinci sınıf öğrencilerinin okuma hızı ve kopyalama becerileri arasındaki ilişkinin düzeyi, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin bu beceriler arasındaki ilişkinin düzeyine göre daha yüksek bulunmuştur. Buna göre alt sınıflarda yazmada kopyalama becerisi, okuma hızıyla daha yakından ilişkili iken, bu ilişki sınıf düzeyi arttıkça kısmi olarak düşmektedir. Özellikle ilk sınıflarda okuma hızı ve kopyalama becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yoğun olarak yapılmalıdır. Çünkü Koenig vd. (2016) öğrencilerin yazma becerisini kazanırken öncelikle temel düzeyde kopyalamayı edindiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler kopyalama becerilerini yeterince geliştirdikten sonra akıcı yazma becerilerine sahip olabilirler (Koenig vd., 2016). Bu bakımdan 2. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının kopyalama becerileri ile ilişkisinin daha yüksek olması ve akıcı yazma becerisi ile arasındaki ilişki farkının diğer sınıf düzeylerine göre fazla olması, akıcı yazmanın başlangıç düzeyinde kopyalama becerisine ihtiyaç duymasına bağlanabilir.

Okuma hızları ile akıcı yazma ve kopyalama becerileri arasında her sınıf düzeyinde de anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bu bulgular, ilgili alan yazındaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Bilge (2019) çalışmasında okuma, yazma ve konuşmadaki akıcılık ile okuduğunu anlama ve kelime hazinesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada akıcı yazmada dakikadaki doğruluk ile akıcı okumada doğruluk arasında orta seviyede pozitif yönlü anlamlı ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Palmer (2010) ise akıcı okuma, akıcı yazma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında akıcı yazma ve akıcı okuma sonest puanları arasında pozitif yönde güçlü ilişki bulmuştur. Sönmez vd. (2017), yazma esnasında doğru ve hızlı bir şekilde sözcük kodlamayı mümkün kılan fonolojik farkındalık ve sözcük bilgisinin yazma becerisi üzerindeki etkisini araştırmışlar ve fonolojik farkındalık ve sözcük bilgisi seviyesinin, nitelikli tümceler yazmadaki başarıyı önemli oranda yordadığına ulaşımlardır. Yine Saydam (2020) araştırmasında, birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları ile yazma başarıları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur.

Öğrencilerin okuma hızlarının sınıf düzeyine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgulara göre okuma hızının sınıf düzeyi yükseldikçe arttığı görülmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça okuma hızlarının da artması okuma

deneyimleriyle açıklanabilir. Eğitim öğretim süreci boyunca aktif olarak kullandığımız okuma becerisi, öğrencilerin okuma deneyimleriyle birlikte her yıl giderek artması beklenen bir durumdur. Çalışmadan elde edilen bu bulgular, ilgili alan yazındaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Baştuğ (2012) çalışmasında 2, 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyine göre okuma hızında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Çalışmasının bulguları bu çalışmanın bulgularıyla örtüşerek dördüncü sınıf ve beşinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının, ikinci sınıf ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum ise öğrencilerin her sınıf düzeyiyle birlikte yeni okuma deneyimleri kazandığı söylenebilir. Öğrencilerin artan okuma deneyimleri ile birlikte okuma becerisinde gelişme göstermesi ve okuma hızlarının artması beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir.

Öğrencilerin akıcı yazma becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgulara göre akıcı yazma becerileri sınıf düzeyi yükseldikçe arttığı görülmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça okuma ve yazma deneyimlerinin de arttığı düşünüldüğünde akıcı yazma becerisinin de artması beklenen bir durumdur. Çalışmadan elde edilen bu bulgular, ilgili alan yazındaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Tok ve Erdoğan (2017), çalışmasında öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymuştur. Akıcı yazma becerisi, dil ve anlatım doğruluğu, kelime çeşitliliği, noktalama işaretleri gibi içerisinde birçok beceriyi barındırır. Sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin bu becerileri daha sık ve çeşitli kullanmaktadır. Böylelikle yazma akıcılığı sınıf düzeyine bağlı olarak gelişebilmektedir.

Öğrencilerin kopyalama becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgulara göre kopyalama becerilerinin sınıf düzeyi yükseldikçe arttığı görülmektedir. Çalışmadan elde edilen bu bulgular, ilgili alan yazındaki sonuçlarla farklılık göstermektedir. Tok ve Erdoğan (2017) çalışmasında öğrencilerin yazı okunaklılığının, metinden bakarak yazma becerisinin, sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını ortaya koymuştur. Høbek (2017) ise 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerle yaptığı çalışmada sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin dakikada bakarak yazma harf sayılarının arttığını tespit etmiştir. Kopyalama becerisi bu çalışmada, öğrencinin var olan metni bakarak yazma becerisi olarak tanımlanmıştır. Öğrencinin var olan sözcüğü okumadaki ve bu sözcüğü yazmadaki hızı kelime tanıma hızı ile açıklanabilir. Okumaya yeni başlayan öğrenciler sınırlı sayıda kelimeyle sınırlı kez karşılaşırken sınıf düzeyi arttıkça bu kelimelerle karşılaşma sayıları ve karşılaştıkları kelime çeşidi artacaktır. Buna bağlı olarak da kelimeyi daha kısa sürede okuyup yazabilmesi beklenmektedir.

Akıcı okuma becerisi ile akıcı yazma becerisi arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Yani akıcı okuma becerisi yüksek olan öğrencilerin yazma becerileri de yüksek çıkmıştır. Dolayısıyla bu iki becerinin gelişimi diğerini etkilemektedir. Bu bakımdan her iki becerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi için tekrarlı okuma, eko okuma, paylaşımlı okuma gibi stratejilerden yararlanılabilir.

Öğrencilerin yazma becerilerini arttırmak için ise öğrencilere farklı türlerde yazılı anlatım çalışmaları yaptırılabilir. Öğrencilerle bakarak yazma, kompozisyon ve hikaye yazma, hikaye tamamlama gibi çalışmalar yapılabilir. Yine öğrencilerle günlük tutma, anı yazma gibi çalışmalar yapılarak yazı yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlanabilir. Ayrıca öğrencilere farklı metin türlerinde de (şiir, hikaye ve bilgilendirici) yazma çalışmaları yaptırılabilir.

Akıcı okuma, akıcı yazma ve kopyalama becerilerinin sınıf düzeyine göre arttığı düşünüldüğünde özellikle ilk sınıflarda bu beceriler üzerinde durulması önerilir. Aksi takdirde temel düzeyde akıcı okuma, akıcı yazma ya da kopyalama becerilerinde sorun yaşayan öğrenciler ilerleyen sınıf düzeylerinde zorlanabilir. Bu bakımdan öğrencilerin bu üç becerilerinin takip edilip gereken önlemlerin alınması önerilir.

Yapılacak yeni araştırmalara yönelik ise aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Akıcı okuma becerisi ile akıcı yazma becerisi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu beceriler arasındaki ilişkiye yönelik daha fazla ve özellikle deneysel araştırmalar yapılabilir. Ayrıca 2, 3 ve 4. sınıftan 206 öğrenci ile yapılan bu çalışmanın daha fazla örneklem ile çalışılması da önerilir.

Akıcı okuma becerisi ile akıcı yazma becerisi arasında ilişkiyi inceleyen bu çalışmaya yeni boyutlar getirilerek, okuduğunu anlama, kitap okuma tutkusu, sosyoekonomik düzey ile ilişkisi bakımından da araştırmalar yapılabilir.

Akıcı okuma ile birçok çalışma mevcut iken akıcı yazma ile ilgili, özellikle akıcı yazmanın akıcı okuma ile ilişkisini inceleyen çalışmalara çok az rastlanmaktadır. Bu bakımdan akıcı yazma ile ve akıcı yazmanın akıcı okuma ile ilişkisini inceleyen çalışmalar yapılabilir. Yapılan çalışmalar sınıf düzeyine göre çeşitlendirilip sınıf düzeyi ile arasındaki ilişki de ortaya koyulabilir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin okuma ve yazma becerisini değerlendirmeleri öğrencilere müdahale edebilmek için önemlidir. Her sınıf düzeyinde öğrencilerin okuma hızlarına ait minimum ve maksimum değer aralıkları belirlenmişken; yazma becerisinin değerlendirilmesinde bu aralıklar yeterince net değildir. Bu alanda da standart normlar oluşturulmasına destek olabilecek çalışmalar yapılması önerilir.

Kaynakça

- Arıcı, A. F. ve Taşkın, Y. (2019). Okuma becerilerinin diğer dil becerileri ile ilişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194. <https://doi.org/10.32570/ijofe.650240>
- Atasoy, A. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bilge, H. (2019). *Okuma, Yazma ve konuşmada akıcılık ile okuduğunu anlama ve kelime hazinesi arasındaki ilişki* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün E.Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (26.Baskı). Pegem Akademi.
- Ellis, R. ve Yuan, F. (2004). The effects of planning on fluency, complexity and accuracy in second language narrative writing. *Studies In Second Language Acquisition*. 26(1), 59- 84.
- Chenoweth, N. A. ve Hayes J. R. (2001). Fluency in writing: Generating text in L1 and L2, *Written Communication*, 18(1), 80-98. <https://doi.org/10.1177/0741088301018001004>
- Ellis, R. ve Yuan, F. (2004). The effects of planning on fluency, complexity and accuracy in second language narrative writing. *Studies In Second Language Acquisition*. 26(1), 59- 84. <https://doi.org/10.1017/S0272263104026130>
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How To Design And Evaluate Research in Education* (6. Baskı). New York: McGraw-Hill International Edition. Sciences, National Center for Education Statistics. Washington, DC: Government Printing Office. https://saohhengpheng.files.wordpress.com/2017/03/jack_fraenkel_norman_wallen_helen_hyun-how_to_design_and_evaluate_research_in_education_8th_edition_-_mcgraw-hill_humanities_social_sciences_languages2011.pdf
- Güneş, F. (2019). *İlkokuma yazma ve öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. (1. Baskı). Pegem Akademi.
- Höbek, G. (2017). *İlkokul öğrencilerinin yazma hızının belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Johnson, A.P. (2017). *Teaching reading and writing*. (A. Benzer, çev.). Pegem Akademi. (Orijinal metin basım tarihi 2008)
- Keskin, H. K. ve Baştuğ, M. (2013). Okuma çalışmalarında tanılama ve yönlendirme: program-tabanlı ölçmenin uygulaması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 264-273
- Koenig, E. A., Eckert, T. L. ve Hier, B. O. (2016) Using performance feedback and goal setting to improve elementary students' writing fluency: a randomized controlled trial, *School Psychology Review*, 45(3), 275-295 <https://doi.org/10.17105/SPR45-3.275-295>
- Lannin, A. A. (2007). *Freewriting for fluency and flow in eighth and ninth grade reading classes* [Doktora tezi]. University Of Missouri.
- National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Palmer, M.L. (2010). *The relationship between reading fluency, writing fluency, and reading comprehension in suburban third-grade students* [Yayımlanmamış doktora tezi]. San Diego State University.
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*. 61(6), 46-51
- Saydam, E. N. (2020). *Birinci sınıfta okuma-yazma başarısını etkileyen faktörlerin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa.
- Shanahan, T. & Lomax, R. G. (1986). An analysis and comparison of theoretical models of the reading-writing relationship. *Journal of Educational Psychology*, 78(2), 116-123. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.2.116>
- Sönmez, E., Haznedar, B. ve Babür, N. (2017). Fonolojik farkındalık ve sözcük bilgisinin yazma becerisi üzerindeki etkisi. 30. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. 85-91 https://www.researchgate.net/profile/Ecehan-Candan/publication/360385420_Fonolojik_Farkindalik_ve_Sozcuk_Bilgisinin_Yazma_Becerisi_Uzerindeki_Etkisi/links/627391d5b1ad9f66c8a34463/Fonolojik-Farkindalik-ve-Sozcuk-Bilgisinin-Yazma-Becerisi-Uzerindeki-Etkisi.pdf
- Tok, R. ve Erdoğan, Ö. (2017). İlkokul 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *YY Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(1), 1003-1024
- Tutat, H. ve Erdem, A.T. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları*, Seçkin.

Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır.

Bu çalışmanın etik kurul izni İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun 01.06.2021 tarih 2021/183 sayılı toplantısında verilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik Kurul Karar Tarihi: 01.06.2021

Etik Kurul Karar Sayısı: 2021/183

An Investigation of the Questions Asked by Classroom Teachers in Turkish Lessons

Mehmet Can

Ministry of National Education

24.arcan@gmail.com

ORCID: 0000-0002-3103-5578

Mustafa Yıldız

Gazi University

myildiz52@gmail.com

ORCID: 0000-0003-3885-5322

ABSTRACT

The aim of the study is to examine the questions asked by classroom teachers during the lesson process from a pedagogical perspective. In this direction, the study focused on identifying the questions asked by classroom teachers in the Turkish lesson, the source of the answer, the places where they were asked, the resources used in forming the questions, and the duration of the question-answer activity. The case study model, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group consisted of three different fourth grade classes of a public school in Bolu, Türkiye. Observation and interview were used as data collection techniques. In the study, Turkish lesson teacher questions, a review form and an interview form were used as data collection instruments. In each class, all Turkish lessons were observed for one week (eight hours), for a total of three weeks (24 hours). After the observations, the class teachers were interviewed. The main headings in the data collection instruments were accepted as themes and the data obtained were analyzed using the descriptive analysis method. As a result of the research, it was found that the majority (68%) of the questions asked by teachers in Turkish classrooms in terms of sources of answers were "in-text" questions that required low level thinking skills. It was found that a significant proportion (43.2%) of the questions used in the Turkish lesson consisted of questions created by the teachers. It was also found that the majority of questions (88.9%) were asked 'after reading' and that teachers spent almost half of the lesson (18 minutes 8 seconds) on question and answer activities.

Keywords: Turkish lesson, teacher questions, classification of answer sources, question-answer activity.

Questions are one of the most important sources of teacher-student interaction at all stages of education. Questions are one of the most important activities that increase interest and curiosity in the lesson, attract students' attention and increase their participation, encourage them, identify teaching deficiencies, enable students to express their thoughts, contribute to their learning (Akyol, 2020) and help students to make sense of the texts they read (Akyol et al., 2013; Cortese, 2020).

Reading comprehension skills, which are closely related to questioning, are actions that require making meaning from text (Green, 2019), inferential and evaluative thinking (Bailey Henry, 2018), recognition of the commonality of mind, text and context (Cramer, 2004; as cited in Bailey Henry, 2018), and interaction between text and reader (Humphries, 2013). In order to provide students with high-level comprehension skills, it is necessary to provide an environment in which they can engage in high-level interaction and inquiry (Raphael et al., 2006). As inquiry encourages students to think, it also contributes to increasing levels of comprehension (Humphries, 2013). Students' questioning of the texts they read helps them both be active in the reading process and associate the new information they acquire with their prior knowledge.

Received :June 6, 2023

Revised :September 29, 2023

Accepted:December 6, 2023

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2023, 11(2), 95-109
Research in Reading & Writing Instruction,
2023, 11(2), 95-109
<https://doi.org/10.35233/oyea.1310337>

The quality of the questions is also very important for the level of the learning process (Büyükalan Filiz, 2018). The questions to be used in the learning and teaching process should include features such as arousing students' sense of curiosity, opening the door to new knowledge and creating a basis for them (Kaya, 2005). According to the studies, teachers use this technique intensively in the lessons (Olivero, 2020), but it is noted that the questions they use consist of low-level questions that are not sufficient to direct students to higher level thinking skills (Kaya, 2005; Olivero, 2020). The proficiency levels of the questions mostly included in the textbooks and the proficiency results of the students from Türkiye in the PISA application are at the same level. In fact, at the second level of the PISA application, Türkiye is above the average of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) countries. However, at the higher level questions, which are less common in Turkish textbooks, students scored below the average of OECD countries (Benzer, 2019). This study shows that students can be successful in the questions at the level at which they are confronted with. For this reason, it is obvious that it is necessary to include well-organized questions that require high-level thinking skills and well-organized questions that support students to associate and synthesize new information learned with previous knowledge (Olivero, 2020), interact with the text, develop critical thinking skills and better understand the text (Day, 2005).

In this direction, the aim of this study is to reveal the level of the questions used by fourth grade teachers in the Turkish lesson, the places of use, the source used in their creation and the time they spend on question-answer activities. In order to reach this main purpose of the study, answers to the following research questions were sought:

1. How many questions do classroom teachers ask on average in Turkish lessons?
2. What is the distribution of the questions asked by classroom teachers in Turkish lessons according to the answer source (in-text, out-of-text, intertextual)?
3. What is the distribution of the questions asked by classroom teachers in Turkish lessons according to the place of use (before reading, during reading, after reading)?
4. From which sources (textbook, activity sheets, internet, teacher questions) do classroom teachers get the questions they use in Turkish lessons?
5. How much time do classroom teachers allocate for asking questions (question-answer activity) in Turkish lessons?

Method

Model

Since the study aimed to reveal the existing situation in detail, the case study model, one of the qualitative research designs, was used. This type of study is a distinctive type in seeking answers to scientific issues (Büyüköztürk et al., 2020). In a research study using this model, the researcher adds depth to the research by obtaining answers to 'how' and 'why' questions (Ocak, 2019).

Participants

Since it was planned to observe each class for eight hours a week in the research, the convenience sampling method was selected from the purposeful sampling methods. For this purpose, three fourth grade primary school teachers in the school where the researcher works were determined as the participants of the study. Two of the three female participants had a professional seniority of 16 years or more and one had a professional seniority of 6-10 years. One of the teachers had an Associate's degree and the other two had Bachelor's degrees. In addition, all the teachers stated that they had received no vocational training on "question preparation".

Tools

Interview Form

Semi-structured interviews were conducted with the teachers to find out their perceptions about the distribution of the questions they used in class according to the answer source, the text process, the source from which they were obtained and the duration of the question-answer activity. There are six main questions in the interview form. The questions used were mostly aimed at revealing the relationship between the data obtained from observations and the perceptions of the relevant teachers. In line with this purpose, the teachers were asked questions such as "At which levels do you use questions intensively?", "Do you ask questions intensively before reading, during reading or after reading?", "What resources do you use intensively when creating the questions you use in the teaching of the lesson?". However, since the interview form was a semi-structured form, different questions were added during the implementation.

Turkish Lesson Teacher Questions Observation Form

Akyol's (1994) classification of response sources was used in preparing the observation form. In the classification,

questions are divided into three different levels: in-text, out-of-text and intertextual. In in-text questions, the answers to the questions asked are found in the text, in non-text questions, the answers to the questions asked are found outside the text, and in intertext questions, the answers to the questions asked are found in other texts (Akyol, 2020). Singer's (1978) usage of comprehension questions was utilized in determining the time of use of the questions during reading. According to Singer (1978), questions are divided into three categories according to their use: pre-reading, during reading and post-reading. As a result of the preliminary observations and evaluations made with field experts, the form was finalized by classifying the questions according to their sources of acquisition as textbooks, teacher questions, internet resources and activity sheets.

Data Collection

The Turkish lesson was observed in the classroom for eight class hours in a week, as it was included in the fourth grade level, and the relevant data were written on the observation form created beforehand during the observation. Since it was aimed to observe the classroom environment naturally, the researcher did not intervene in the classroom environment in any way and collected data by sitting in the back row. The researcher entered the data obtained during the observation into the form as much as possible during the observation, and when this was not possible, on the same day, so that the data would not be decontextualized. The duration of the question-answer activities used in the lessons was timed by the researcher and started when the teacher asked the question and ended when the student finished the answer. The data collected at the end of each lesson day were entered electronically into the MS EXCEL program. The interviews with the teachers were conducted individually in the teacher's free class, in the teachers' room, and after the collection of the observational data of the study, including the confirmation of these data by the teachers. After confirming the observation data, the semi-structured interviews were started. During the interview, the researcher did not record the audio recordings in line with the teachers' requests in order to allow them to give natural answers, and a note-taking technique was used by the researcher. The interviews with each teacher lasted on an average of 20-25 minutes.

Data Analysis

While processing the data in the observation form, which is one of the data collection tools of the research, separate coding was made in each section for more active use. In-text (Mİ), out-of-text (MD) and intertextual (MS), which denote the levels of the questions used; pre-reading (OÖ), during-reading (OE) and post-reading (OS), which denote the places where questions are used; textbook (ÖS), teacher questions (ÖS), internet resource (İK) and activity sheets (EK), which denote the sources utilized, were coded in the data collection tool. The data collected at the end of each observation day were reviewed and categorized so that the source of the answers to the questions could be observed during the lesson and the categorization of the questions could be done without taking them out of context. The four main headings of the form were accepted as themes and the data obtained were analyzed using the descriptive analysis method.

In the data analysis of the interview form, the questions used in the form were evaluated as themes and the data obtained from the participants were analyzed. The questions used in the interview form were related to each research question. The questions were divided into themes according to the source of the answer, the place of use in the reading process, the sources from which they were obtained, and the duration of the activity, including the answer. When presenting the results of the analysis, the information obtained during the interview and the direct sentences were included.

Validity and Reliability

Cresswell (2015) states that the most financially viable and widely used validity strategies in qualitative research are triangulation of data sources, detailed description and member checking. In our research, data obtained from observations were supported by interview data and data sources were triangulated. An attempt was made to increase the transferability of the study by including detailed descriptions of issues such as the creation of the forms used in the research, the identification of participants, the data collection process, and the data analysis. In addition, the researcher, which is expressed as the best way to increase the reliability of the research in qualitative studies (Büyükoztürk et al., 2020), had the participants confirm the data collected by the researcher, in other words, member control was performed and the participants' approvals were obtained. Again, an attempt was made to increase the quality of the research by supporting the study with numerical data. However, additional observers could not be used because no researchers with a good command of the subject area were available.

Ethical Statement

In this study, the rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were followed and the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" were avoided. In the meeting of the Ethics Commission of Gazi University Rectorate held on

09.11.2022 and numbered 18, it was unanimously decided that there was no ethical drawback with the research code 2022-1184.

Findings

In order to find the answer to how many questions the classroom teachers asked on average in Turkish lessons, the total number of questions asked by the participants was divided by the total number of lessons observed. It can be seen that teachers asked a total of 472 questions in 24 lesson hours, which is approximately 19.66 questions per lesson. In the interviews with the participating teachers, it was observed that all the teachers stated that they used the questions intensively.

When the distribution of the questions asked by classroom teachers in Turkish lessons according to the answer source is analyzed, it is seen that the questions they ask are mostly (68%) in-text questions. It was observed that out-of-text questions were used second (30.7%) and intertextual questions were used very rarely (1.3%). All participating teachers stated that they used "in-text" questions intensively in the interviews with them. In the interviews with the teachers, Teacher II stated that she used the 'in-text' questions to "make the students focus on the text", while Teacher III stated that she used them to "direct the students to the text".

When analysing the distribution of the questions asked by the classroom teachers in Turkish lessons according to the place of use, it can be seen that the questions asked by the teachers are mostly (87.9%) questions belonging to the post-reading period. Pre-reading questions were used in the second place (11.4%) and during reading questions were used by only one teacher (0.6%). Among the participants, teachers II and III stated that they used the questions they used in the lesson intensively after reading. However, although Teacher I stated that she used pre-reading questions intensively, as a result of the observations, it was observed that 75.5% preferred post-reading questions.

When analysing the sources from which the classroom teachers obtained the questions they asked in their Turkish lessons, it can be seen that the questions asked by the teachers were mostly (43.2%) created by themselves. Activity sheet questions were used in second place (24.4%), textbook questions in third place (21.4%), and internet-based questions in fourth place (11%). Teachers I and III stated that they used their own questions extensively. Although Teacher II stated during the interview that she made more use of the textbook, it was determined that she used the activity sheet questions more as a result of the observation data.

When analysing the time allocated by classroom teachers to the question and answer activity in Turkish lessons, it can be seen that teachers use the question and answer activity for an average of 18 minutes and 9 seconds in a lesson hour. These findings of the study are in parallel with the statements of the three participating teachers in the data of the interview conducted with the participants in their response to the question "With what intensity do you use questions in the teaching of Turkish lessons?" as they stated respectively, "I use questions very often.", "I use them very often.", and "I use them intensively" in the lesson.

Conclusion and Discussion

According to the classification of answer sources, the level of the questions, starting from the lower level, is in-text, out-of-text, and intertextual. However, in the classification of the questions according to the answer sources in the study, it is seen that intertextual questions (1.3%), which use questions at the upper level, are used very rarely, while in-textual questions (68%), which are at the lower level, are used very intensively. This result is similar to the studies of Ateş (2011), Akyol et al. (2013), Kocaarslan and Yamaç (2017), and Yekeler Gökmen and Aktaş (2021), who categorized the questions according to the sources of answers. In addition, the questions used by the teachers in their written papers are similar to the studies of Kocaarslan and Yamaç (2017), who categorized the questions into levels according to Day and Park's (2005) classification in the literature, and Dindar and Demir (2006), who classified them according to Bloom's Taxonomy. Again, as Sarar Kuzu (2013) and Altun and Yıldız (2023) stated in their studies examining the questions in the Turkish textbook according to Bloom's revised taxonomy, it was found that low-level questions were used intensively. Baysen (2006), who analysed the questions asked by the teachers during the lesson according to Bloom's Taxonomy, found that 56% of them used the questions at the lowest level.

In the study, it was observed that the participants used the questions they used in class with a very high intensity (87.9%) after reading. Although this result of the study overlaps with Ateş (2011) in terms of the classification of the most intensively used questions, it differs in terms of rate. While this rate was 64.6% in Ateş's study, it was 88.9% in this study. The same difference is observed for the pre-reading questions. While the rate of pre-reading questions was 32.2% in Ateş's study, it was 11.4% in this study.

The sources of the questions used for such intensive and important purposes in the teaching process are obtained are also important. In the study, it was observed that the participants mostly (43.2%) used the questions they created themselves. Akyol et al. (2013) found in their study that 93.4% of the teachers used their own questions in addition to the textbook. This result is supported by the fact that in our study, teacher questions were used at the highest rate.

Leven and Long (1981) found in their study that teachers spend most of a class period asking questions (McComas & Abraham, 2004). In the study conducted by Kılıç and Erkuş (2015), it is shown that teachers utilize questions in their lessons at an average rate of 55%. In this study, it was observed that the participants spent almost half of one class hour (18 minutes and 9 seconds) on question and answer activities. However, considering that the total answer time for many questions did not exceed a few seconds, it can be argued that students were not given enough opportunity to think. This finding of the study differs from the finding of the study conducted by Kılıç and Erkuş (2015). In their study, Kılıç and Erkuş (2015) stated that teachers stated that they waited for 26 seconds on average. However, considering that 172 out of 472 questions in this study had a total question answer time of less than 26 seconds, it can be stated that teachers did not wait long enough after asking the question.

The study has a number of limitations. The most important of these are the duration of the observation and the number of classes observed. More classes can be observed in future research. This could give researchers more clues about teachers' questioning skills in Turkish lessons. Another limitation is that only one text type (narrative) was observed in all classes. If teachers' processes of processing different text types are observed, new findings can be reached about how their questioning skills change according to text types. In addition, the classification according to the source of the answer, the place of use, the resource utilized, and the duration of the question-answer activity in the data analysis can also be seen as a limitation. It can be suggested that new researchers contribute to the field with more and different classifications.

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Sordukları Soruların İncelenmesi

Mehmet Can

Milli Eğitim Bakanlığı

24.arcan@gmail.com

ORCID: 0000-0002-3103-5578

Mustafa Yıldız

Gazi Üniversitesi

myildiz52@gmail.com

ORCID: 0000-0003-3885-5322

ÖZ

Çalışmada, sınıf öğretmenlerinin ders sürecinde sordukları soruların pedagojik açıdan incelenmesini amaçlamaktadır. Bu doğrultuda çalışmada, sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde sordukları soruların; cevap kaynağını, sorulma yerlerini, soruları oluştururken yararlanılan kaynakları ve soru-cevap etkinliğinin süresini belirlemeye odaklanılmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Bolu'da bir devlet okulunun üç farklı dördüncü sınıf şubesi oluşturmaktadır. Veri toplama tekniği olarak gözlem ve görüşmeye başvurulmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak Türkçe dersi öğretmen soruları inceleme formu ve görüşme formu kullanılmıştır. Her sınıfta, bir hafta (sekiz saat) olmak üzere toplam üç hafta (24 saat) gözlem yapılarak bütün Türkçe dersleri gözlemlenmiştir. Gözlemlerin ardından sınıf öğretmenleriyle görüşme yapılmıştır. Veri toplama araçlarında yer alan ana başlıklar tema olarak kabul edilip elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin Türkçe dersinde sordukları soruların cevap kaynakları bakımından çoğunluğunun (%68) düşük düzey düşünme becerisi gerektiren "metin içi" sorular olduğu görülmüştür. Türkçe dersinin işlenişinde kullanılan soruların önemli bir kısmını (%43.2) öğretmenler tarafından oluşturulan sorulardan oluştuğu belirlenmiştir. Bunlara ek olarak soruların büyük çoğunluğunun (%88.9) "okuma sonrası" sorulduğu ve öğretmenlerin dersin neredeyse yarısını (18 dakika, 8 saniye) soru cevap etkinliğine ayırdıkları belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Türkçe dersi, öğretmen soruları, cevap kaynakları sınıflandırması, soru-cevap etkinliği.

Eğitim hayatının her aşamasında öğretmen ve öğrenci etkileşiminin en önemli kaynaklarından biri de sorulardır. Allen (1990) soru sormayı, "bilgi edinmek için kullanılan cümle" olarak tanımlamaktadır. Sorular; derse ilgi ve merakı artırmak, öğrencilerin dikkatini çekmek ve katılımlarını arttırmak, onları teşvik etmek, öğretim eksikliklerini belirlemek, öğrencilerin düşüncelerini ifade edebilmelerini sağlamak, öğrenmelerine katkı sağlamak (Akyol, 2020) ve öğrencilerin okudukları metinlerden anlam oluşturmalarını sağlamak için uzun zamanlardan bu yana kullanılan bir tekniktir (Cortese, 2020). Sorular, öğrencilerin metinlerde yer alan bilgilerden anlam kurmalarına yardımcı olan (Akyol vd., 2013) ve sorgulama becerilerini geliştiren en önemli etkinliklerden biridir. Yüzyıllar boyunca etkili bir eğitim ve değerlendirme aracı olarak kullanılmakta olan soru cevap tekniği (Olivero, 2020), öğretmenlere sınıf ortamlarını ve derslerinin içeriğini düzenlemede, öğrencilerin edindikleri bilgileri zihinlerine işlemesinde ve onların anlama düzeylerini belirlemede oldukça önemli bir tekniktir (McComas ve Abraham, 2004).

Soru sormayla yakından ilgili olan okuduğunu anlama becerisi; metinden anlam kurmayı (Green, 2019), çıkarımsal ve değerlendirci düşünmeyi (Bailey Henry, 2018), zihin, metin ve bağlamın ortaklığını fark etmeyi (Cramer, 2004; Akt. Bailey Henry, 2018) ve metinle okuyucu arasında etkileşimi (Humphries, 2013) zorunlu kılan bir eylemdir. Öğrencilerin anlama becerisi

Geliş Tarihi :6 Haziran 2023

Düzeltilme Tarihi :29 Eylül 2023

Kabul Tarihi :6 Aralık 2023

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2023, 11(2), 95-109
Research in Reading & Writing Instruction,
2023, 11(2), 95-109
<https://doi.org/10.35233/oyea.1310337>

kazanabilmeleri için okuma sürecinde aktif olmaları, bir okuma hedefine sahip olmaları, çıkarımsal ve değerlendirici düşünme becerilerine sahip olmaları, metinle etkileşimde bulunabilmeleri ve okudukları ile ön bilgileri arasında bağlantı kurmaları gerekmektedir. Öğrencilere üst düzey anlama becerisi kazandırmak için onları üst düzey etkileşimde ve sorgulamada bulunabilecekleri ortamlar sağlamak gereklidir (Raphael, vd., 2006). Sorgulama, öğrencileri düşünmeye teşvik ettiği için anlama düzeyinin artmasına da katkı sağlar (Humphries, 2013). Öğrencilerin okudukları metinleri sorgulamaları hem okuma sürecinde aktif olmalarına hem de edindikleri yeni bilgileri ön bilgileri ile ilişkilendirmelerine katkı sağlar.

Sınıf ortamlarında eğitim gören çocukların farklı zekâ düzeyinde oldukları gerçeğini dikkate aldığımız zaman, kullanılan soruların hem basit düzeyli hem de yüksek düzeyli sorulardan oluşması gerektiği söylenebilir. Yine aynı gerçek dikkate alındığında farklı düzeylerde soruların kullanım oranları da son derece önemlidir. Eğitimcilerin okulda kullandıkları soruların niteliği öğrenme sürecinin düzeyi için de son derece önemlidir (Büyükalın Filiz, 2018). Öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılacak soruların birtakım özellikleri içerisinde barındırması gerekmektedir. Bunlar; öğrencilerin merak duygusunu uyandırma, yeni bilgilere kapı açma ve yeni bilgilere temel oluşturma olarak ifade edilebilir (Kaya, 2005). Yapılan çalışmalara göre, öğretmenler derslerde bu tekniği yoğun olarak kullanmakta (Olivero, 2020) ancak kullandıkları soruların yoğun olarak düşük düzeyli ve öğrencileri üst düzey düşünme becerilerine yönlendirmede yetersiz olan sorulardan (Kaya, 2005; Olivero, 2020) oluştuğu belirtilmektedir.

Öğrencilerin öğrenme ortamlarında karşılaştıkları soruların bilişsel düzey oranları ile Türkiye'nin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) uygulamasından elde ettiği sonuçların bilişsel düzeyleri arasında benzerlik görülmektedir. Örneğin ders kitaplarında yoğunlukla yer alan soruların yeterlilik seviyeleri ile PISA uygulamasında Türkiye'den öğrencilerin yeterlilik sonuçları aynı seviyededir. Hatta PISA uygulamasının ikinci düzeyinde Türkiye, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ülkelerinin ortalamasının üstündedir. Ancak Türkiye'de okutulan ders kitaplarında daha az yer alan üst düzey sorularda ise öğrenciler OECD ülkelerinin ortalamasının altına yer almışlardır (Benzer, 2019). Bu çalışma öğrencilerin hangi düzey sorularla karşı karşıya gelirlerse o düzeyde yer alan sorularda başarılı olabildiklerini göstermektedir. Bu nedenle; öğrenilen yeni bilgilerin önceki bilgilerle ilişkilendirilmesine ve sentezlenmesine (Olivero, 2020), öğrencilerin metinle etkileşime girmelerine, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine ve metni daha iyi anlamalarına destek sağlayan (Day, 2005) üst düzey düşünme becerileri gerektiren ve iyi düzenlenmiş olan sorulara öğretim sürecinde yer vermenin gerekliliği ortadadır.

Öğretim sürecinde yaygın olan sorular okuma metinlerinden üretilen sorulardır. Okuma metinlerindeki sorular; okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası olmak üzere üçe ayrılabilir. Öğrencilere okuma öncesinde, okuma esnasında ve okuma sonrasında sorular sormak onların metni daha iyi anlamalarına yardımcı olur. Okuma öncesi sorular öğrencilerin metinde sorulacak sorulara odaklanmalarını sağlar ve araştırmacı bir tutum geliştirmelerine katkıda bulunur. Okuma sonrası soruları ise öğrencilerin metne daha fazla odaklanmalarına katkı sağlar (Singer, 1978). Okuma esnası soruları ise okuma öncesi sorularla birlikte ön bilgileri aktif hâle getirilmesine katkı sağlayan sorulardır (Ateş, 2011). Her üç soru türünün de öğrencilerin okudukları metinleri anlama düzeylerine katkı sağladığı göz önüne alındığında öğretmenlerin öğretim esnasında bu üç tür soruya da yer vermeleri gerektiği söylenebilir.

Eğitim ortamlarında kullanılan sorularla ilgili literatürde çok fazla çalışma yer almaktadır. Bu çalışmaları, öğretmenlerin veya öğrencilerin bir metne yönelik yazdıkları soruların inceleyen, sınav kâğıtlarında yer alan soruları inceleyen ve ders kitaplarında yer alan soruları inceleyen çalışmaları olarak üç ana başlığa ayırabiliriz. Öğretmen ve öğrencilerin bir metne yönelik olarak yazmış oldukları soruları inceleyen çalışmalarda (Akyol vd. 2013; Büyükalın Filiz, 2009; Çakıcı vd., 2012; Yekeler Gökmen ve Aktaş, 2021) farklı taksonomi ve sınıflandırmalarda soruların düzeyleri incelenmiş ancak genel olarak düşük düzeyli soruların kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin hazırlamış oldukları sınav kâğıtlarındaki soruları inceleyen çalışmalarda da (Aydın ve Uçgun, 2020; Dindar ve Demir, 2006; Güfta ve Zorbaz, 2008; Kanık Uysal vd. 2022; Kocaarslan ve Yamaç, 2017) düşük düzeyli soruların yoğun olarak kullanıldığı ifade edilmektedir. Son olarak literatürde yaygın araştırma konusu olarak ders kitaplarındaki soruların incelendiği çalışmalarda da (Akyol, 2001; Altun ve Yıldız, 2023; Benzer, 2019; Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019; Eroğlu, 2019; Kaya, 2005; Olivero, 2020; Özdemir, 2011; Sarar Kuzu, 2013) yine düşük düzeyli soruların yoğun olarak kullanıldığı belirtilmektedir. Sonuçta her üç başlık altında yer alan çalışmaların tümünde de düşük düzeyli soruların yoğun olarak kullanıldığı ifade edilmektedir.

Eğitim ortamında özellikle de Türkçe derslerinde soruların kullanımı çok eskilere dayanmakla birlikte yapılan birçok araştırmada soruların yeterince etkin kullanılmadığı (Akyol, 2001; Akyol vd., 2013; Benzer, 2019; Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019; Güfta ve Zorbaz, 2008; Kanık Uysal vd., 2022; Özdemir, 2011) ifade edilmektedir. Okuduğunu anlama becerisini ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği Türkiye'deki literatür tarafından açıkça ifade edilen soru sorma tekniği ile ilgili çalışmaların büyük bir çoğunluğu ise doküman incelemesi şeklinde olmuştur. Gözlem olarak yürütülen çalışmalar olarak da Baysen (2006) ve Ateş'in (2011) çalışmaları alan yazında yer almaktadır. Baysen (2006) çalışmasında 12 farklı öğretmenin birer saatlik dersini gözlemlemiştir. Araştırmacının yapmış olduğu çalışmada bir ders saatini incelemesi özellikle Türkçe dersi gibi bir metin çerçevesinde haftada sekiz saat işlenen bir ders için yeterli veri sağlayamadığı ifade edilebilir. Ateş (2011) ise çalışmasında beş katılımcı gözlemlenmiştir. Ancak yapılan bu çalışmada da Türkçe dersinin tamamı değil, metin odaklı bir çalışma yürütülmüştür. Türkiye'deki Türkçe derslerinin hafta boyunca bir metin çerçevesinde işlendiği göz önüne alındığında öğretmenlerin kullandıkları soruları değerlendirmek için bir hafta boyunca işlenen tüm Türkçe derslerinin gözlemlenmesinin gerekli olduğu söylenebilir. Araştırmanın literatüre bu bağlamda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu doğrultuda yapılan çalışmanın amacı, dördüncü sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde kullanmış oldukları soruların düzeylerini, kullanım yerlerini, oluşturulmasında yararlanılan kaynağı ve soru-cevap etkinliğine harcadıkları süreyi ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın bu temel amacına ulaşmak için aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri Türkçe derslerinde ortalama kaç soru sormaktadırlar?
2. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde sordukları soruların cevap kaynağına göre dağılımı (metin içi, metin dışı, metinler arası) nasıldır?
3. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde sordukları soruların kullanım yerlerine (okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası) göre dağılımı nasıldır?
4. Sınıf öğretmenleri Türkçe derslerinde kullandıkları soruları hangi kaynaklardan (ders kitabı, etkinlik kâğıtları, internet, öğretmen soruları) almaktadırlar?
5. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde soru sormaya (Soru-cevap etkinliğine) ayırdıkları süre ne kadardır?

Yöntem

Model

Çalışmada var olan durumun ayrıntılı bir şekilde ortaya konulması hedeflendiği için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Bu çalışma türü bilimsel konulara yanıt aramada ayırt edici bir türdür (Büyüköztürk vd., 2020). Bu modelin kullanıldığı araştırmalarda araştırmacı “nasıl” ve “neden” türündeki soruların yanıtlarını elde ederek araştırmasına derinlik katar (Ocak, 2019). Yapılan bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde soruları “nasıl” ve “neden” kullandıkları irdelendiği için durum çalışması modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Yapılan araştırmada her bir sınıfın haftada sekiz saat gözlemlenmesi planlandığı için araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi seçilmiştir. Bunun için de araştırmacının görev yaptığı okulda bulunan üç ilkokul dördüncü sınıf öğretmeni araştırmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Bu öğretmenler görev yaptıkları sınıflarda haftalık sekiz, toplamda ise 24 saat gözlemlenmişlerdir. Katılımcı olan üç kadın öğretmenin ikisi 16 yıl ve üzeri, biri ise 6-10 yıl arası bir mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerden biri ön lisans, diğer ikisi ise lisans düzeyinde eğitime sahiptirler. Ayrıca tüm öğretmenler “soru hazırlama” ile ilgili herhangi bir mesleki eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında alan yazın taranarak araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme ve gözlem formu kullanılmıştır. Bu formlara alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda son şekli verilmiştir.

Görüşme Formu

Sınıf içerisinde kullanmış oldukları soruların; cevap kaynağına, metin sürecine, edinildikleri kaynağa ve soru-cevap etkinliğinin süresine göre dağılımı konularında algılarının neler olduğunu ortaya koymak için öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu oluşturulurken pilot gözlem uygulamasından elde edilen verilerin ışığında taslak bir form hazırlanmıştır. Daha sonra hazırlanan bu taslak form sınıf eğitimi alanında lisansüstü derslerine giren bir öğretim üyesinin görüşlerine sunulurken geliştirilmiş ve düzenlenen forma dair çalışma kapsamı dışındaki bir sınıf öğretmeni ile pilot görüşme yapılmıştır. Yapılan pilot görüşme etkinliği doğrultusunda ilgili form yeniden düzenlenmiş ve alan uzmanının görüşleri yeniden alınarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Hazırlanan görüşme formunda altı tane ana soru bulunmaktadır. Kullanılan sorularda yoğunlukla gözlemlerden elde edilen verilerle, ilgili öğretmenlerin algıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, görüşme formu oluşturulurken öğretmenlere; ‘Hangi düzeylerde soruları yoğun olarak kullanırsınız?’, ‘Soruları yoğunlukla okuma öncesinde mi, okuma esnasında mı, okuma sonrasında mı sorarsınız?’, ‘Dersin işlenişinde kullandığınız soruları oluştururken yoğunlukla hangi kaynakları kullanırsınız?’ gibi sorular sorulmuştur. Ancak hazırlanan görüşme formu yarı yapılandırılmış bir form olduğu için uygulama esnasında farklı sorular da eklenmiştir.

Türkçe Dersi Öğretmen Soruları Gözlem Formu

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde kullanmış oldukları soruların incelenmesi amacıyla “Türkçe Dersi Öğretmen Soruları Gözlem Formu” geliştirilmiştir. Formun hazırlanmasında Akyol’un (1994) cevap kaynakları

sınıflandırmasından yararlanılmıştır. Sınıflandırmada sorular metin içi, metin dışı, metinler arası olarak üç farklı düzeye ayrılmaktadır. Metin içi sorularda sorulan soruların cevapları metin içerisinde, metin dışı sorularda sorulan soruların cevapları metin dışında, metinler arası sorular da ise sorulan soruların cevapları başka metinlerde yer almaktadır (Akyol, 2020). Okuma esnasında soruların kullanım zamanlarının belirlenmesinde ise Singer'in (1978) anlama sorularının kullanım yerlerinden yararlanılmıştır. Singer'e göre (1978) sorular, kullanım yerlerine göre; okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Ayrıca form hazırlanırken Ateş'in (2011) hazırladığı gözlem formundan da yararlanılmıştır. İlgili form oluşturulduktan sonra sınıf eğitimi alanında lisansüstü derslere giren bir öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler ve eklemeler yapılarak taslak form oluşturulmuştur. Daha sonra ilgili form kullanılarak bir Türkçe dersi gözlemlenmiş ve alan uzmanı ile yapılan pilot uygulama değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler neticesinde soruların edinilme kaynaklarına göre ise; ders kitabı, öğretmen soruları, internet kaynağı ve etkinlik kâğıtları olarak sınıflandırılması yapılarak forma son hâli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri sınıf ortamında yapılan gözlemlerden elde edilen ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden oluşmaktadır. Sınıf ortamında elde edilen veriler "Türkçe Dersi Öğretmen Soruları Gözlem Formu" ile araştırmacı tarafından öğretmenlerin bir hafta boyunca işledikleri Türkçe derslerinden elde edilmiştir. Araştırmacı İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesinde dördüncü sınıf seviyesinde yer aldığı şekilde bir haftada sekiz ders saati süresince sınıf içerisinde gözlem yapmış ve gözlem esnasında daha önceden oluşturulan gözlem formuna ilgili veriler yazılmıştır. Araştırmacı, gözlem yapılacak okulda çalıştığı için öğretmenlerle gözlem öncesinde ayrı ayrı görüşmüştür. Sınıflarda bir metin işlenişine ilgili bir haftalık bütün Türkçe derslerini gözlemesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerden onay alındıktan sonra sınıflarda ana gözlem öncesinde bir ders saati bulunmuş öğrenci ve öğretmenlerin, araştırmacıya alışmaları sağlanmıştır. Araştırmacı aynı okulun öğretmeni olduğu için gözlem yapılan tüm sınıflarda araştırma öncesinde de bazen derslere girmektedir. Bu durum da öğretmenlerin, araştırmacının gözlemlerinde doğal davranışlarına katkı sağladığı söylenebilir. Araştırmanın katılımcılarından görüntü ya da ses kaydı alınması ile ilgili onay alınmadığı için ses ve görüntü kaydı alınamamıştır.

Araştırmada sınıf ortamının doğal olarak gözlenmesi hedeflendiğinden, araştırmacı herhangi bir şekilde sınıf ortamına müdahil olmayıp en arka sırada oturarak veri toplamıştır. Araştırmacı gözlem esnasında elde ettiği verileri bağlamlarından kopmaması için, mümkün olduğunca gözlem esnasında, mümkün olmadığında ise aynı gün içerisinde forma işlemiştir. Derslerde kullanılan soru-cevap etkinliklerinin süreleri araştırmacı tarafından kronometre tutularak öğretmenin soruyu sormasından itibaren başlatılmış ve öğrencinin yanıtı bitirmesi ile sonlandırılmıştır. Her ders gününün sonunda toplanan veriler elektronik ortamda MS EXCEL programına işlenmiştir.

Araştırmanın diğer bir aşaması olan öğretmen görüşmeleri de yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler araştırmanın gözlem verilerinin toplanması sonrasında ve bu verilerin öğretmenler tarafından teyidini de içerecek şekilde bireysel olarak ilgili öğretmenin boş dersinde, öğretmenler odasında yapılmıştır. Gözlem verileri teyit edildikten sonra yarı yapılandırılmış görüşmelere başlanılmıştır. Görüşme esnasında öğretmenlerin doğal cevaplar vermeleri için istekleri doğrultusunda ses kaydı yapılmamış araştırmacı tarafından not alma tekniği kullanılmıştır. Her bir öğretmenle yapılan görüşmeler ortalama 20-25 dakika kadar sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri toplama araçlarından biri olan gözlem formuna veriler işlenirken daha aktif kullanım için her bir bölümde ayrı kodlamalar yapılmıştır. Kullanılan soruların düzeylerini ifade eden metin içi (Mİ), metin dışı (MD) ve metinler arası (MS); soruların kullanım yerlerini ifade eden okuma öncesi (OÖ), okuma esnası (OE) ve okuma sonrası (OS); yararlanılan kaynakları ifade eden ders kitabı (DK), öğretmen soruları (ÖS), internet kaynağı (İK) ve etkinlik kâğıtları (EK) olarak veri toplama aracına kodlanmıştır. Sorulan sorulara verilmesi istenilen cevapların kaynağının nerede olduğu ders esnasında gözlemlenebileceği için her gözlem günü sonunda toplanan veriler gözden geçirilerek sınıflandırması yapılmıştır. Örneğin, bir öğretmenin sorduğu "Atasözü ne demektir?" sorusu eğer atasözleri ile ilgili bir metnin öncesinde sorulmuşsa, cevap kaynağına göre 'metin dışı' olarak ifade edilebilirken aynı soru okuma sonrasında sorulduğunda ise 'metin içi' olarak ifade edilebilir. Bundan dolayı da ilgili soruların sınıflandırmalarının bağlamdan kopmadan yapılması gerekmektedir. Günlük olarak MS EXCEL programına işlenen veriler çalışmanın gözlem bölümünün bitmesi ile formun dört ana başlığı olan; cevap kaynağına, kullanım yerlerine, yararlanılan kaynağa ve soru-cevap etkinliğinin süresine göre sınıflandırılmıştır. Bu ana başlıklar tema olarak kabul edilip elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Görüşme formunun veri analizinde ise formda kullanılan sorular tema olarak değerlendirilip katılımcılardan elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Görüşme formunda kullanılan sorular her bir araştırma sorusu ile ilişkilendirilmiştir. Soruların; cevap kaynağına, okuma sürecinde kullanılma yerlerine, edinildikleri kaynaklara ve cevaplanma dâhil etkinliğin süresine göre temalarda yer verilmiştir. Yapılan analiz sonuçları ortaya konulurken görüşme esnasında elde edilen bilgilere, doğrudan cümlelere yer verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Cresswell (2015) nitel araştırmalarda hem mali açıdan en uygun hem de en yaygın kullanılan geçerlik stratejilerini; veri kaynaklarını üçgenleme, ayrıntılı betimleme ve üye kontrolü olarak ifade etmektedir. Araştırmamızda gözlemlerden elde edilen veriler, görüşme verileri ile desteklenerek veri kaynaklarını üçgenlemesi yapılmıştır. Araştırmada kullanılan formların oluşturulması, katılımcıların belirlenmesi, veri toplama süreci, veri analizi gibi konularda ayrıntılı betimlemelere yer verilerek çalışmanın transfer edilebilirliği arttırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca nitel çalışmalarda araştırmanın güvenilirliğini arttırmanın en iyi yolu (Büyüköztürk vd., 2020) olarak ifade edilen araştırmacının toplamış olduğu verileri katılımcılara teyit ettirmesi yani üye kontrolü de yapılarak katılımcıların onayları alınmıştır. Yine çalışma sayısal verilerle desteklenerek araştırmanın niteliği artırılmaya çalışılmıştır. Ancak konu alanına hâkimiyeti olan araştırmacılar ulaşılabilir olmadığı için ek gözlemciye başvurulamamıştır.

Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Araştırma için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu’nun 09.11.2022 tarih ve 18 sayılı toplantısında 2022-1184 araştırma kodu ile etik açıdan bir sakınca bulunmadığına yönelik oy birliği ile karar verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın alt soruları, araştırmada veri toplama araçları olarak kullanılan gözlem ve görüşme formundan elde edilen veriler yardımı ile cevaplanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt sorusu sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde ortalama kaç soru sorduklarıdır. Bu alt sorunun cevabını bulmak için katılımcıların toplam sordukları soru sayısı, toplam gözlem yapılan ders sayısına bölünerek ifade edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 1

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Sordukları Soru Sayısı

Katılımcılar	<i>f</i>	\bar{x}
Birinci öğretmen	194	24.25
İkinci öğretmen	122	15.25
Üçüncü öğretmen	156	19.50
Toplam	472	19.66

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin 24 ders saatinde toplam olarak 472 tane soru sordukları görülmektedir. I. öğretmenin sorduğu ortalama soru sayısı 24.25, II. öğretmenin sorduğu ortalama soru sayısı 15.25, III. öğretmenin ise 19.50 olarak görülmektedir. Toplam değere baktığımızda ise öğretmenlerin ders başına ortalama olarak yaklaşık 19.66 soru sordukları görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de; I. öğretmenin “Derslerin işlenişinde soruları çok sık olarak kullanırım.”, II, Öğretmenin “Derslerin işlenişinde soruları çok sıklıkla kullanırım” ve III. öğretmenin ise “Derslerin işlenişinde soruları yoğun olarak kullanırım.” dedikleri kaydedilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt sorusu sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde sordukları soruların cevap kaynağına göre dağılımının nasıl olduğudur. Bu alt soruya cevap bulmak için katılımcıların sordukları soruların cevap kaynağına göre dağılımı incelenerek ifade edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 2

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Sordukları Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı

Soru Düzeyleri	<i>f</i>	%
Metin içi	321	68
Metin Dışı	145	30.7
Metinler Arası	6	1.3
Toplam	472	100

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin sordukları soruları büyük ölçüde (%68) metin içi sorulardan oluştuğu görülmektedir. Metin dışı soruların ise ikinci sırada yoğun olarak kullanıldığı (%30.7), metinler arası soruların ise çok az (%1.3) kullanıldığı görülmüştür. Tüm katılımcı öğretmenler kendileri ile yapılan görüşmelerde de yoğun olarak “metin içi” soruları kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın gözlemleri de öğretmenlerin bu söylemlerini desteklemektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ‘metin içi’ soruları kullanma amaçları olarak da; II. öğretmen “Öğrencilerin metne odaklanmalarını sağlamak” için kullandığını ifade ederken, III. öğretmen ise “Öğrencileri metne yönlendirmek” için kullandığını ifade etmiştir. Bu iki öğretmenin metin içi soruları kullanma amaçları birbirlerine yakinken, I. öğretmen ise “Öğrencilerin metni anlayıp anlamadıklarını ölçmek” için kullandığını ifade etmektedir. Ayrıca I. öğretmen metin dışı soruları da ikinci sırada en yoğun kullandığını ifade etmiştir. Bu tür soruları kullanım amacını ise “Metni kendi hayatları ile bağdaştırmaları” olduğunu söylemiştir.

Araştırmanın üçüncü alt sorusu sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde sordukları soruların kullanım yerlerine göre dağılımının nasıl olduğudur. Bu alt soruya cevap bulmak için de katılımcıların sordukları soruların kullanım yerlerine göre dağılımı incelenerek ifade edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 3

Sınıf Öğretmenlerin Türkçe Derslerinde Sordukları Soruların Kullanım Yerlerine Göre Dağılımı

Soruların Kullanım Yerleri	f	%
Okuma Öncesi	54	11.4
Okuma Esnası	3	0.6
Okuma Sonrası	415	87.9
Toplam	472	100

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin sordukları soruların çok büyük oranda (%87.9) okuma sonrasına ait sorulardan oluştuğu görülmektedir. Okuma öncesi soruların ise ikinci sırada yoğun olarak kullanıldığı (%11.4), okuma esnasında soruların ise yalnız bir öğretmen tarafından 3 (%0.6) tane kullanıldığı görülmüştür. Katılımcılardan, II. ve III. öğretmenler derste kullandıkları soruları okuma sonrasında yoğun olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu katılımcıların sınıflarında yapılan gözlem sonuçları ile görüşmede ifade ettikleri durum paralellik göstermektedir. Ancak I. öğretmen soruları yoğun olarak okuma öncesinde kullandığını ifade ettiği halde yapılan gözlemler sonucunda %75.5 oranında okuma sonrası sorularını tercih ettiği görülmüştür.

Araştırmanın dördüncü alt sorusu ise sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde sordukları soruları hangi kaynaktan edindikleridir. Araştırmanın bu alt soruya cevap bulmak için katılımcıların sordukları soruların edindikleri kaynaklara göre dağılımı incelenerek ifade edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 4

Sınıf Öğretmenlerin Türkçe Derslerinde Sordukları Soruların Kaynaklarına Göre Dağılımı

Soru Kaynakları	f	%
Ders Kitabı	101	21.4
Etkinlik Kâğıdı	115	24.4
İnternet Kaynağı	52	11
Öğretmen Soruları	204	43.2
Toplam	472	100

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin sordukları soruları en fazla (%43.2) kendilerinin oluşturdukları görülmektedir. Etkinlik kâğıdı sorularının ikinci (%24.4), ders kitabı sorularının üçüncü (%21.4), internet kaynaklı soruların ise dördüncü ve en az (%11) kullanıldığı görülmüştür. Katılımcılardan I. ve III. öğretmenler, kendi sorularını yoğun olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. I. öğretmenin yoğun olarak öğretmen sorularını sorduğu ancak III. öğretmenin ise görüşmede ifade ettiğinin aksine ders kitabından daha fazla yararlandığı yapılan gözlemler sonucunda belirlenmiştir. II. öğretmen ise görüşme esnasında ders kitabından daha fazla yararlandığını ifade etmesine rağmen gözlem verileri neticesinde etkinlik kâğıdı sorularını daha fazla kullandığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın beşinci alt sorusu ise sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde soru cevap etkinliğine ne kadar süre ayırdıklarıdır. Araştırmanın bu alt soruya cevap bulmak için de katılımcıların soru sorma ve öğrencilerin soruyu cevaplama süreleri kaydedilerek ifade edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 5

Sınıf Öğretmenlerin Türkçe Derslerinde Soru Cevap Etkinliğine Ayırdıkları Süre

Katılımcılar	Toplam Süre	\bar{x}
Birinci öğretmen	165 dk 8 sn	20dk 38 sn
İkinci öğretmen	152 dk 52 sn	19 dk 11 sn
Üçüncü öğretmen	117 dk 31 sn	14 dk 41 sn
Toplam	435 dk 31 sn	18 dk 9 sn

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin soru cevap etkinliğini ortalama 18 dakika 9 saniye olarak yoğun bir şekilde kullandıkları görülmektedir. Araştırmanın bu bulguları, katılımcılarla yapılan görüşmenin verilerinde “Türkçe dersinin işlenişinde soruları hangi yoğunlukta sorarsınız?” sorusunda üç katılımcı öğretmenin sırasıyla belirttikleri gibi derslerin işlenişinde soruları “Çok sık olarak kullanırım.”, “Çok sıklıkla kullanırım.” ve “Yoğun olarak kullanırım.” ifadeleri ile de paralellik göstermektedir.

Yapılan görüşmelerde I. öğretmenin Türkçe dersinin işlenişinde soruları, “Öğrencilerin konuyu kavrayıp kavramadıklarını öğrenmek, okuduğunu anlama ve ifade etme becerisini ölçmek” için kullandığını ifade etmiştir. II. öğretmen, “Öğrencilerin anlama becerisini ölçmek, yönergeleri uygulayıp uygulamadığını ölçmek, çıkarım yapmalarını sağlamak, kelime hazinelerini zenginleştirmek ve dikkatlerini çekmek” için soruları kullandığını söylemiştir. III. öğretmen ise soruları, “Öğrencilerin ön bilgilerini ölçmek, pekiştirmek, kontrol etmek ve öğrencileri aktif hâle getirmek” için kullandığını söylemiştir.

Katılımcılar soru sorarken ise soruların; “kısa, öz ve anlaşılır olmasına, kazanımları kapsayıp kapsamadığına, öğrencilerin seviyelerine uygunluğun olup olmadığına, günlük hayatla ilişkili olup olmadığına, metinle ilişkili olmasına, öğretmenin vermek istediği mesaja yönelik olmasına” dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

Sonuç ve Tartışma

Türkiye’de 2005 yılında eğitim sisteminde yapılan reformlarla birlikte eğitim felsefesi ‘yapılandırmacı yaklaşım’ olarak belirlenmiştir. Bu yaklaşım araştırma, sorgulama ve akıl yürütme gibi üst düzey düşünme becerilerini ön planda tutan bir eğitim felsefesidir (Sara Kuzu, 2013). Cevap kaynakları sınıflandırmasına göre soruların düzeyi, alt düzeyden başlamak üzere metin içi, metin dışı ve metinler arası şeklindedir. Ancak yapılan araştırmada cevap kaynaklarına göre soruların sınıflandırılmasında üst düzeyde soruların kullanıldığı metinler arası sorulardan çok az kullanıldığı (%1.3), alt düzeyde yer alan metin içi sorularının ise (%68) çok yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu sonuç, soruların cevap kaynaklarına göre sınıflandırmasını yapan Ateş’in (2011), Akyol vd.’nin (2013), Kocaarslan ve Yamaç’ın (2017) ve Yekeler Gökmen ve Aktaş’ın (2021) çalışmaları ile de benzerlik göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin yazılı kâğıtlarında kullanmış oldukları soruları alan yazında yer alan Day ve Park’ın (2005) sınıflandırmasına göre düzeylere ayıran Kocaarslan ve Yamaç’ın (2017) çalışmasıyla ve Bloom Taksonomisine göre sınıflandıran Dindar ve Demir’in (2006) çalışmaları ile de yakınlık göstermektedir. Yine, Sara Kuzu’nun (2013) 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan soruları Bloom’un yenilenmiş taksonomisine göre incelediği çalışmasında da ifade ettiği gibi yoğun olarak düşük düzeyli soruların kullanıldığı görülmüştür. 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan tema sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre incelenmesini yapan Altun ve Yıldız (2023) da Türkçe ders kitaplarındaki tema değerlendirme sorularının yoğun olarak alt düzey sorulardan oluştuğunu ifade etmektedirler. Son olarak öğretmenlerin ders esnasında sormuş oldukları soruları Bloom Taksonomisine göre inceleyen Baysen (2006) da %56 oranında en alt düzeydeki soruları kullandıklarını ifade etmiştir. Özdemir ve Kiroğlu (2019) yapmış oldukları araştırmada dördüncü sınıfta üst düzey soruları cevaplama zorlanan öğrencilerin altıncı sınıfta da aynı zorluğu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum da öğrencilerin ilkokulda üst düzey sorularla karşılaşmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Araştırmamızda gözlemlenen öğretmenlerin üst düzey soruları çok az kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca Ateş vd.’nin (2016) ifade ettiği gibi derslerde yoğun olarak bilgi düzeyinde soruların kullanılması öğrencilerin metin ile etkileşime girmelerini sağlama konusunda eksikliğe neden olmaktadır. Bundan dolayı da öğrencilerin metinle etkileşime girebilecekleri metin dışı ve metinler arası sorularının kullanımının artırılması öğrencilerin metinle daha fazla etkileşime girebilmelerine olanak sağlayabilir. Soru sorma becerisi ile ilgili, öğretmenlerin yeterliliklerinin belirlenip buna göre eğitim planlamalarının yapılması gerekmektedir. Bunun için de öğretmenlerin ders esnasında kullandıkları soruların incelenmesi de araştırılması gereken önemli bir durumdur. Yapılan bu araştırmada da soruların yoğun olarak kullanımı ile birlikte istenilen düzeyde nitelikli sorulardan oluşmadığı görülmüştür.

Yapılan çalışmada katılımcıların derste kullandıkları soruları çok büyük bir yoğunlukta (%87.9) okuma sonrasında kullandıkları gözlemlenmiştir. Çalışmanın bu sonucu Ateş'in (2011) en yoğun kullanılan soru sınıflaması ile örtüşse de oran olarak farklılaşmaktadır. Ateş'in çalışmasında bu oran %64.6 iken yapılan bu çalışmada ise oran %88.9 olarak belirlenmiştir. Aynı farklılık okuma öncesi sorularında da görülmektedir. Ateş'in çalışmasında okuma öncesi soruların oranı %32.2 iken yapılan bu çalışmada ise oran %11.4 olarak belirlenmiştir. Bu farklılığın temel sebebi, yapılan bu çalışmada bir hafta boyunca tüm Türkçe derslerinin gözlemlenerek verilerin toplanması olabilir. Örneğin II. katılımcı olan öğretmen derste kullandığı etkinlik kâğıdı sorularının sadece % 3.6'sı okuma öncesi, %96.4'ü ise okuma sonrası sorulardan oluşmaktadır. Bu katılımcının etkinlik kâğıdında yer alan soruları kullandığı dersin araştırma dışına çıkarıldığı düşünüldüğünde, okuma sonrası sorularının oranının düşeceği ve okuma öncesi sorularının ise oranının artacağı söylenebilir.

Sorular öğretim ortamlarında; ilgi ve merakı arttırmak, dikkat çekmek, öğrencileri aktif hâle getirmek, öğrenme güçlüklerini belirlemek, öğrencileri soru sormaya teşvik etmek, öğrencilerin ifade becerilerini geliştirmek, öğrencilerin tartışma yoluyla öğrenmelerine katkı sağlamak ve öğrencilere farklı zihinsel süreçleri kullanırmak gibi amaçlar için kullanılır (Akyol, 2020). Öğretim sürecinde bu kadar yoğun ve önemli amaçlar doğrultusunda kullanılan soruların hangi kaynaklardan edinildiği de önem arz etmektedir. Araştırmada katılımcıların en fazla (%43.2) kendilerinin oluşturduğu soruları kullandıkları gözlemlenmiştir. Akyol vd. (2013) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin % 93.4'ünün ders kitabı dışında kendi sorularını da kullandıklarını ifade etmektedirler. Bu sonuç yaptığımız çalışmada da en yüksek oranda öğretmen sorularının kullanılması ile desteklenmektedir. Ancak aynı çalışmada öğretmenlerin soru sormada büyük ölçüde ders kitaplarına bağlı kaldıkları bulgusu yapılan bu çalışma ile desteklenmemektedir. Çalışmada ders kitabı kaynaklı soruların oranı (%21.4) en çok kullanılan soru kaynağı olarak üçüncü sırada yer almaktadır. Yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında Türkçe derslerinin işlenişinde kullanılan soruların neredeyse yarısının öğretmen sorularından oluştuğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin Türkçe derslerinin işlenişinde soruları bu derece çok kullandıkları ve bunları büyük bir oranda kendilerinin oluşturduğu göz önüne alındığında, her üç öğretmenin de soru oluşturma ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim almamış olmaları ise irdelenmesi gereken başka bir önemli durumdur. Ayrıca Arslan'ın (2011) yapmış olduğu çalışma incelendiğinde öğretmenlere soru oluşturma konulu eğitim verildiğinde oluşturdukları soruların düzeylerinde de yükselme olacağı görülmektedir.

Leven ve Long (1981) çalışmalarında öğretmenlerin bir ders saatinin büyük bir çoğunluğunu soru sorarak geçirdiklerini bulmuşlardır (McComas ve Abraham, 2004). Kılıç ve Erkuş (2015) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin derslerde ortalama %55 oranında sorulardan yararlandıklarını göstermektedir. Yapılan bu araştırmada da katılımcıların bir ders saatinin neredeyse yarısını (18 dakika 9 saniye) soru cevap etkinliğine ayırdıkları gözlemlenmiştir. Ancak birçok soruda toplam soru cevap süresi birkaç saniyeyi geçmediği dikkate alındığında öğrencilere yeteri kadar düşünme fırsatı verilemediği ifade edilebilir. Çalışmanın bu bulgusu, Kılıç ve Erkuş'un (2015) yapmış oldukları çalışma bulgusu ile farklılık göstermektedir. Kılıç ve Erkuş (2015) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin ortalama olarak 26 saniye beklediklerini ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Ancak yapılan bu çalışmada 472 sorunun 172 tanesinin toplam soru cevap süresinin 26 saniye altında olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin soruyu sorduktan sonra yeterince beklemedikleri ifade edilebilir. Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin derslerde çok fazla etkinlik yaptıkları bunun için de öğrencilere soruları yönelttiklerinde cevap vermeleri için yeteri kadar düşünmelerine zaman veremedikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca Türkçe derslerinde "soru cevap etkinliği" için harcanan sürenin belirlenmesi öğretimin diğer unsurlarına ayrılması gereken sürenin ihmal edilip edilmediği hakkında öğretmen ve araştırmacılara bilgi sağlamaktadır. Yapılan araştırmada derslerin neredeyse yarısının bu etkinliğe ayrıldığı gözlemlenmiştir. Bu bilgi üzerinden Türkçe öğretiminde dil becerilerinin geliştirilmesine daha çok zaman ayrılması gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca soru-cevap etkinliklerine ayrılan sürenin bir kısmının beceri öğretimine dönük uygulama ve etkinliklere ayrılması gerektiğine ilişkin farkındalık oluşturması da beklenmektedir.

Öğretmenlerin sayısal olarak çok fazla soru kullanmaları yerine daha az ve etkili soruları kullanmaları öğrencilerin hem düşünmelerine fırsat sağlayacağı hem de üst düzey düşünme becerilerini geliştireceği ifade edilebilir. Bunu gerçekleştirebilmek için Türkçe dersinin etkili bir şekilde nasıl işlenebileceği, metin işleme süreçlerinin doğası, dil becerilerinin öğretimine uygun etkinlikler konusunda öğretmenlerin güçlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca tüm katılımcıların "soru hazırlama" ile ilgili bir hizmet içi eğitim almadıkları göz önüne alındığında bu önerinin dikkate alınmasının gerekliliği daha da önem arz etmektedir.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunların başında gözlem süresi ve gözlemlenen sınıf sayısıdır. Bundan sonraki araştırmalarda daha fazla sayıda sınıf gözlemlenebilir. Bu durum araştırmacılara öğretmenlerin Türkçe dersinde soru sorma becerileri hakkında daha fazla ipucu verilebilir. Bir diğer sınırlılık ise bir öğretmenin yalnızca bir metin türünü (hikâye edici) işleme sürecinin gözlemlenmesidir. Öğretmenlerin farklı metin türlerini işleme süreçleri gözlemlenirse soru sorma becerilerinin metin türlerine göre nasıl bir değişim gösterdiği konusunda yeni bulgulara ulaşılmış olur. Ayrıca veri analizinde cevap kaynağına, kullanım yerlerine, yararlanılan kaynağa ve soru-cevap etkinliğinin süresine göre sınıflandırılma yapılması da bir sınırlılık olarak görülebilir. Yeni araştırmacıların daha fazla ve farklı sınıflandırmalar ile alana katkı yapmaları önerilebilir.

Kaynakça

- Akyol, H. (1994). *An analysis of questions in three fourth-grade basal reader anthologies from an intertextual perspective* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Pittsburgh.
- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 169-178. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10370/126917>
- Akyol, H. (2020). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Seyit, A., ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/issue/17382/181527>
- Altun, K. ve Yıldız, D. (2023). Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve PISA okuma becerileri yeterliklerine göre 8. sınıf Türkçe ders kitabı tema değerlendirme sorularının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 24(1), 90-106. <https://doi.org/10.12984/egedfd.1128483>
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ateş, S., Güray, E., Döğmeci, Y. & Gürsoy, F. F. (2016). Öğretmen ve öğrenci sorularının gerektirdikleri zihinsel süreçler açısından karşılaştırılması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(1), 1-13. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oyea/issue/27301/287409>
- Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160). <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/713/273>
- Aydın, M., ve Uçgun, D. (2020). Ortaokul Türkçe dersi sınav sorularının Program'daki kazanımlara göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 343-356. <https://doi.org/10.16916/aded.678478>
- Bailey-Henry, S. (2018). *Teachers' Perspective of Question-Answer Relationship and Reading Comprehension: A Case Study* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Phoenix.
- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 21-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49106/626652>
- Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma yeterlik düzeyleri ile imtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 96-109. <https://doi.org/10.35233/oyea.659740>
- Büyükalın Filiz, S., (2009). Soru cevap yöntemi eğitiminin öğretmenlerin soru sorma bilgisi ve soru sorma tekniklerine etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 167-195. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbedergi/issue/11252/134476>
- Büyükalın Filiz, S., Çelik, S., ve Toraman, Ç. (2018). Sınıf İçi Soru Sorma Teknikleri Ölçeği'nin (SİSSTÖ) geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 197-212. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/41575/449004>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi
- Creswell, J. W., & Yöntemleri, N. A. (2015). *Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir, çev. ed. (.), Siyasal. (Orijinal metin basım tarihi 2013)
- Cortese, E. E. (2020). The application of question-answer relationship strategies to pictures. *The Reading Teacher*, 57(4), 374-380. <http://dx.doi.org/10.29322/IJSRP.12.06.2022.p12647>
- Çakıcı, Y., Ürek, H., ve Dinçer, E., (2012) İlköğretim öğrencilerinin soru oluşturma becerilerinin incelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 43-68. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17379/181469>
- Çeliktürk Sezgin, Z., ve Gedikoğlu Özilhan, Y. (2019). 1.-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 353-367. <https://doi.org/10.16916/aded.530191>
- Day, R. R., & Park, J. S. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a foreign language*, 17(1), 60-73. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ689120.pdf>
- Dindar, H. ve Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 87-96. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6752/90792>
- Eroğlu, S. (2019). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı okuma-anlama soru ve etkinliklerinin güncellenmiş Bloom taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Green, S. (2019). *The effects of question-answer relationship (SCİ) instruction on standardized reading test scores of third grade students* [Unpublished doctoral dissertation]. University of North Carolina.

Güfta, H., ve Zorbaz , K. Z. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 205-218. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4379/60044>

Humphries, J. M. (2013). *Exploring students' questions, reading motivations, and processes during comprehension of narrative text* [Unpublished doctoral dissertation]. Fordham University.

Kanık Uysal, P., Akın Arıkan, Ç., Acar Erdol, T., Bayrak Özmutlu, E., ve Akyol, H. (2022). Türkçe dersi sınav sorularının özgünlük, madde türü, madde yazma ölçütleri ve bilişsel düzey açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 47(210). <https://doi.org/10.5281/zenodo.7394230>

Kaya, G. (2005). 2003-2004 Eğitim-Öğretim yılında ilköğretim 7. sınıflarda okutulacak Türkçe ders kitaplarındaki hazırlık çalışmaları ve metni anlama sorularının incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.

Kılıç, D., ve Bahattin, E. (2015). Sınıf öğretmenlerinin soru sorma stratejileri ve karşılaştıkları sorunlar. *Manas Journal of Social Studies*, 4(5), 230-243. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mjss/issue/40500/485209>

Kocaarslan, M., ve Yamaç, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi sınavlarında sordukları metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 431-448. <https://doi.org/10.24315/trkefd.356769>

Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-77. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/509203>

McComas, W. F., & Abraham, L. (2004). Asking more effective questions. *Rossier School of Education*, http://www.usc.edu/programs/cet/private/pdfs/usc/Asking_Better_Questions.pdf.

Ocak, G. (2019). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. *Pagem Akademi*.

Olivero, S. (2020). *The type of questions being promoted in a 3 rd grade reading textbook* [Unpublished doctoral dissertation]. Seton Hall University.

Özdemir, B. (2011). *İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe ders kitaplarında kullanılan okuduğunu anlama sorularının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Özdemir, Y., & Kıroğlu, K. (2019). Okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine uzamsal bir bakış. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 85-124. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/736602>

Raphael, T. E., Highfield, K., & Au, K. H. (2006). QAR now: A powerful and practical framework that develops comprehension and higher-level thinking in all students. *Scholastic*.

Sarar Kuzu, T. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58-76. <http://cujos.cumhuriyet.edu.tr/en/download/article-file/49910>

Singer, H. (1978). Active comprehension: From answering to asking questions. *The Reading Teacher*, 31(8), 901-908. <http://www.jstor.org/stable/20194673>

Yekeler Gökmen, A. D. ve Aktaş, N. (2021). İlkokul öğrencilerinin farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 726-739.

Yıldırım, K. (2010). Raising the quality in qualitative research. *Elementary Education Online*, 9(1). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90795>

Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır.

Araştırma için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 09.11.2022 tarih ve 18 sayılı toplantısında 2022-1184 araştırma kodu ile etik açıdan bir sakınca bulunmadığına yönelik oy birliği ile karar verilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik Kurul Karar Tarihi: 09.11.2022

Etik Kurul Karar Sayısı: 2022-1184