



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

2023, 24(3), 341-360

ARAŞTIRMA | RESEARCH

Gönderim Tarihi | Received Date: 30.10.21

Kabul Tarihi | Accepted Date: 10.05.23

Erken Görünüm | Online First: 26.05.23

Yazılı Ürünlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılıklarının Okuma Performansı ve Gelişimsel Düzeylere Göre İncelenmesi

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

Analysis of Cohesion and Coherence of Written Products by Reading Performance and Developmental Levels

[Click here to read in English](#)

Mustafa Ceylan





Yazılı Ürünlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılıklarının Okuma Performansı ve Gelişimsel Düzeylere Göre İncelenmesi*

Mustafa Ceylan ¹

Öz

Giriş: Okuma ve yazma öğrencilerin eğitim hayatlarının ilk basamağından itibaren kazandırılmasına ve gelişimine önem verilmesi gereken akademik becerilerdir. Okuma ve yazmanın benzer süreçleri, bilişsel becerileri ve bağlamları barındırdıkları ve bundan dolayı okuma becerilerinin yazma becerileri ile olumlu bir ilişkisi olduğu alanyazında belirtilmektedir. Bu çalışmada okumada sergiledikleri performansa ve sınıf düzeyine bağlı olarak öğrencilerin yazılı ürünlerindeki bağdaşıklık ve tutarlılıkları incelenmiştir.

Yöntem: Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden karşılaştırmalı betimsel model ile yürütülmüştür. Araştırmada okuma becerisinde düşük performans sergileyen 183 öğrencinin (dördüncü sınıf 50, altıncı sınıf 71 ve sekizinci sınıf 62), okuma becerisinde yüksek performans sergileyen 192 öğrencinin (dördüncü sınıf 55, altıncı sınıf 74 ve sekizinci sınıf 63) yazılı ürünlerinde bağdaşıklık öğelerini kullanma sıklıkları ve metin tutarlılığı puanları karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Verilerin toplanmasında Formel Olmayan Okuma Envanteri, öykü yapısını hatırlatma amacıyla hazırlanan bir video ve sessiz olarak izlettirilen bir film kullanılmıştır. Verilerin analizinde ikili karşılaştırmalar için Mann Whitney U, üçlü karşılaştırmalar için Kruskal Wallis Testleri kullanılmıştır.

Bulgular: Bağdaşıklık öğelerine bakıldığında dördüncü ve sekizinci sınıflarda okuma becerisinde düşük performans sergileyen öğrencilerin okuma becerisinde yüksek performans sergileyen akranlarından düşük puanlar aldıkları görülmektedir. Ayrıca dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar okuma becerisinde yüksek performans sergileyen öğrencilerin yazılı ürünlerinde bağdaşıklık öğeleri açısından ilerleme olduğu, okuma becerisinde düşük performans sergileyen öğrencilerde ise anlamlı bir ilerleme olmadığı görülmüştür. Tutarlılık puanlarına bakıldığında tüm sınıf düzeylerinde okuma becerisinde düşük performans sergileyen öğrencilerin yüksek performans sergileyen akranlarından düşük puanlar aldıkları ve her iki gruptaki öğrencilerin dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar yazılı ürünlerinde tutarlılık puanları açısından ilerleme olduğu görülmüştür.

Tartışma: Okuma becerisinde düşük performans sergileyen öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanmadaki sorunlarının ve tutarlı metinler oluşturamamalarının öğrencilerin dil becerilerindeki yetersizlikten kaynaklı olabileceği, öğrencilerin yazma çalışmalarında kısa cümleler kurmayı tercih ettiklerini, cümleleri bağlamaya gereksinim duymadıkları ve sınıf düzeylerinin ilerlemesiyle bağdaşıklık araçlarının kullanılma düzeyinin arttığı görülmektedir. Alanyazında yer alan çalışmaların bulgularıyla tutarlı bulguları olan bir araştırma olduğu söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Okuma performansı, öykü yazma, yazılı anlatım becerisi, bağdaşıklık, tutarlılık, gelişimsel düzey.

Atıf için: Ceylan, M. (2023). Yazılı ürünlerin bağdaşıklık ve tutarlılıklarının okuma performansı ve gelişimsel düzeylere göre incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(3), 341-360. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1016557>

*Bu çalışma Mustafa Ceylan'ın "Okuma Başarısızlığı Olan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Gelişimsel Bakış Açısıyla İncelenmesi" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

¹**Sorumlu Yazar:** Dr. Öğr. Üyesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, E-posta: mceylan@artvin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1922-0161>

Giriş

Okuma ve yazma öğrencilerin eğitim hayatlarının ilk basamağından itibaren kazandırılmasına ve gelişimine önem verilmesi gereken akademik becerilerdir. Bozkurt (2011) ve Akyol ve Temur (2008), bireylerin toplumda yer alabilmesi, hayatını ve akademik yaşantılarını düzenleyebilmeleri, düşüncelerini diğer insanlara aktarabilmelerinin okuma ve yazma becerilerinin kazanılmasıyla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Okuma ve yazma sürecinde aynı bilişsel becerilerden faydalanılmaktadır. Okuyan kişi de yazan kişi de okuma ve yazma sürecinde; genelleme, organize etme, ön düşünme ve gözden geçirme becerilerinden yararlanırlar. Okumanın asıl amacı olan okuduğunu anlama; okurun yazar, yazarın da okur olmasını gerektiren bir süreçtir (Ağın-Haykır, 2012; Coşkun, 2010). Yapılan çalışmalarda bu iki beceri arasında önemli bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Ağın-Haykır, 2012; Coşkun, 2010; Konopak vd., 1987; Squire, 1983). Fitzgerald ve Shanahan (2000), okuma ve yazmanın benzer süreçleri, bilişsel becerileri ve bağlamları barındırdıklarını ve bundan dolayı okuma becerilerinin yazma becerileri ile olumlu bir ilişkisi olduğunu belirtmişlerdir. Okuma becerilerinin gelişmesi öğrencilerin bilgilerini, sözcük dağarcıklarını ve deneyimlerini artırarak anlatım becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Bu katkı da öğrencilerin sözel ve yazılı anlatım becerilerinin gelişmesine katkı sunar (Yakıcı vd., 2006).

Okumada yaşanan sorunlar, öğrencilerin yazma becerilerini de olumsuz olarak etkilemektedir. Cain ve Oakhill (2011) yedi yaşından itibaren üç, altı ve dokuz yıl arayla zayıf okuma becerisine sahip öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini incelemişlerdir. Araştırmacılar öğrencilerin okuma ve yazma becerilerindeki gelişmelerinin paralellik gösterdiğini vurgulamışlardır. Catts ve diğerleri (2002), anasınıfından dördüncü sınıfa kadar izledikleri öğrencilerden okumada düşük performans sergileyenlerin yazılı anlatım becerilerinde de akranlarından geride olduklarını belirtmişlerdir. Herbert ve diğerleri (2020) yaptıkları üç yıllık boylamsal çalışmada okumada düşük performans sergileyenlerin ilerleyen sürelerde yazılı anlatım becerilerinde de yetersizlik yaşadıklarını sonucuna ulaşmışlardır.

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

Yazılı bir metnin oluşmasını sağlayan cümleler birbirleriyle bağımsız olarak görünseler de birbirlerini tamamlayan yapılardır (Coşkun, 2005). De Beaugrande ve Dressler (1981) yazılı materyallerin bir metin sayılabilmesi ve insanlar arasında iletişim aracı olarak kullanılabilmesi için şu yedi özelliği barındırması gerektiğini belirtmiştir; bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, ikna edicilik, bilgilendiricilik, duruma uygun olma ve metinler arasılık. Metinlerin değerlendirilmesinde bu özelliklerden en çok bağdaşıklık ve tutarlılık kullanılmaktadır (Coşkun, 2005). Çünkü yalnızca bu iki özellik metinle doğrudan ilişkilidir. Her ne kadar birbirlerine yakın kavramlar olarak görünse de ikisi birbiriyle ilişkili, ancak farklı özelliklerdir.

Halliday ve Hasan (1976), yazılı metnin bir arada olmasını sağlayan, metne anlam yükleyen ve metni diğer yazılı materyallerden ayıran şeyin bağdaşıklık olduğunu belirtmişlerdir. Bağdaşıklık zincir halkaları gibidir; her bir halka tek başına yalnızca bir çemberden ibaretken birbirleriyle iç içe geçtiklerinde ve tutturulduklarında ortaya sağlam, işlevsel ve daha anlaşılır bir nesne ortaya çıkmaktadır. Bağdaşıklık, özetle yazılı bir materyalin metin olarak adlandırılmasını ve metnin devamlılığını sağlayan dile ilişkin özelliklerin tamamıdır (Coşkun, 2005; Yılmaz, 2012).

Coşkun (2005), beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları öyküleri bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelediği çalışmasında sınıf düzeyinin artmasının bağdaşıklık öğelerinin kullanım sıklığına etkisinin olduğunu belirtmiştir. Sümer ve Turna (2018) işitme yetersizliği olan ve olmayan sekizinci sınıf öğrencilerinin özetleme becerilerini ve bağdaşıklık öğelerini kullanma sıklıklarını incelemişlerdir. Araştırmacılar, işitme yetersizliği olan öğrencilerin bağdaşıklık öğelerini kullanma sıklıklarının akranlarından anlamlı düzeyde farklı olduğunu bulmuşlardır. Herbert ve diğerleri (2020), dördüncü sınıftan altıncı sınıfa kadar okumada düşük ve yüksek performans sergileyen öğrencilerin öykü yazma becerilerini boylamsal olarak incelemişlerdir. Çalışmada her iki grubunda yazma becerilerinde ilerleme görülürken aralarındaki farklılığın artması bulgusu dikkat çekmektedir.

Bağdaşıklık araçlarını incelemek için alanyazına baktığımızda farklı sınıflamalar görmekteyiz (Günay, 2001; Halliday & Hasan, 1976; Onursal, 2003; Uzun, 1995). Günay (2001) bağdaşıklık araçlarını; metni oluşturan öğelerin tekrarlanması, gönderim, eksilti, örtük anlatım, örünge yapısı, dilbilgisel eylem zamanları, tümceler arası bağlantı öğeleri ve metni parçalara ayırarak inceleme olarak tanımlamıştır. Uzun (1995), bağdaşıklık araçlarını; gönderimsel bağdaşıklık ve biçimsel – sözcüksel bağdaşıklık olarak iki kategoride ele almıştır. Onursal da (2003), bağdaşıklık araçlarını art gönderim, ön gönderim ve bağlantı öğeleri olarak tanıtmaktadır. Çoğu bağdaşıklık araçları Halliday ve Hasan'ın (1976) bağdaşıklık araçları sınıflamasının etrafında dönmektedir hem bu yüzden hem de alanyazında en sık kullanılan sınıflamanın bu olmasından dolayı çalışmada bu sınıflamanın kullanılmasına karar verilmiştir. Ayrıca bu sınıflama diğer sınıflamalara göre daha anlaşılabilir ve kapsamlıdır. Halliday ve Hasan bağdaşıklık öğelerini şöyle tanıtmıştır;

Gönderim: Herhangi bir sözcüğün karşılığı olacak biçimde metin içerisinde aynı sözcüğü defalarca kullanmamak ve anlatım bozukluğu yaratmamak amacıyla genellikle zamirlerin ve sıfatların kullanılmasıdır (Can, 2012). Gönderim öğeleri tek başlarına bir anlam taşımazlar, neye gönderim yaptıkları belli olmamakla birlikte aynı metinde yer aldığı ve gönderim yaptığı sözcükle anlam kazanmaktadır (Coşkun, 2005). Örneğin: Yeni (benim) aldığım arabayla uzun bir boğaz turu (ben) attım.

Eksiltili Anlatım: Cümle içerisinde daha önce geçen olayların ve durumların aynı ya da başka bir durumun tekrarlanması amacıyla kullanılan bağdaşıklık öğesidir. (Can, 2012). Eksiltili anlatımın kullanımında atılan cümlenin anlatım düşüklüğüne neden olmasına dikkat edilmelidir. Örneğin: Öğretmen(ler), öğrenci(ler) ve veliler bu toplantıya katılabilmek için adeta yarıştılar.

Değiştirim: Metin içerisinde bir sözcüğün yerine başka bir sözcüğün kullanılmasıyla oluşması ve anlam bütünlüğünde herhangi bir bozulma söz konusu olmamasıdır (Halliday ve Hasan, 1976). Dilimizde genellikle isme ve fiile dayalı olarak değiştirim yapılması söz konusudur (Coşkun, 2005). Örneğin: Bu ev 120 metrekare, çıktığımız evde öyleydi.

Bağlama Öğeleri: Bir cümlede ya da paragrafta yer alan sözcükleri ya da cümleleri birbirlerine etkilemek, ayırt etmek; zıtlık, zaman ya da sıralama, koşul, açıklama, örnekleme bildirmek veya sebep-sonuç ilişkisi kurmak için bağlayan sözcükler ya da eklerdir (Banguoğlu, 1998). Örneğin: Toplantının ardından bir şeyler atıştırdıktan sonra derse gitti. (Toplantıya katıldı. Bir şeyler atıştırdı. Derse gitti.)

Yapılan çalışmalarda cümleler arasındaki dilbilimsel ilişkiler bağdaşıklık, metinlerin içerisindeki anlamsal ve mantıksal bağlantı ise tutarlılık olarak tanımlanmıştır (Günay, 2003; Toklu, 2003). Kısaca tutarlılık metnin tamamındaki konu akışının değerlendirilmesi anlamına gelmektedir. Coşkun (2005), tutarlılığı yazmanın en önemli basamaklarından biri olarak görmektedir. Yine tutarlılığın metinler için önemini vurgulayan Weidong da (2008) cümlelerin tek başlarına bir anlam ifade etmediğini ancak tutarlı bir şekilde bir araya geldiklerinde kaliteli bir metin oluşturduklarını ifade etmiştir. De Beaugrande ve Dressler (1981) de tutarlılığı yalnızca metne bir özellik olarak değil okuyucunun içerisinde bulunduğu bilişsel süreçlerle de ilişkilendirmiştir. Metin tek başına bir anlam ifade etmez; metnin anlamı, metinsel bilgi ile okuyucunun bilgi birikiminin etkileşimi ile ortaya çıkar. Bir arada anlatılan olay ve durumlar, tutarlılıkla ilgili zihinsel süreci harekete geçirir. Bir metinde bağdaşıklığın olması o metnin tutarlı olmayabileceğini; çünkü tutarlılığın bağdaşıklığı etkilediği ancak doğrudan bağlantılı olmadığı belirtilmiştir (Bae, 2001; Giora, 1985). Özetleyecek olursak oluşturulan metnin tutarlı olması halinde bağdaşıklık öğeleri de doğru kullanılmışsa hem tutarlı hem bağdaşık olduğunu söyleyebiliriz. Metnin tutarlı olabilmesi için bağdaşıklık öğelerinin doğru kullanılması şart değildir. Bağdaşıklık ve tutarlılık kavramlarının birbirini doğrudan etkilemediğini ancak bir metnin anlaşılabilirliği için ikisinde olması gerektiği düşünülmektedir. Bu iki kavram birbirinden bağımsız olsalar da birbirlerinden etkilenmektedirler. Coşkun (2005), yaptığı çalışmada tutarlı bir metinde bulunması gereken özellikleri şöyle sıralamıştır;

1. Başında ve sonunda bir bütünlük olmalıdır, başında ayrı sonunda ayrı konulardan bahsedilmemelidir.
2. Tema, ana fikir, kişiler ve olaylar ilgili süreklilik söz konusu olmalıdır.
3. Merkezine bir konunun konmuş olması ve diğer konuların bu konuyu destekler nitelikte olması gereklidir.
4. Yarım bırakılan cümlelere ya da olaylara yer verilmemelidir.
5. Belirli bir plan çerçevesinde yazılmış olması ve kendi içerisindeki olay akışında bir bütünlük sergilemelidir.
6. Bir metnin tutarlı olabilmesi için çelişkili ifadeler yer verilmemiş olması gereklidir.

7. Bir metnin tutarlı kabul edilebilmesi için metne eklenen yeni bilgilerin daha önce verilmiş olan bilgileri destekler nitelikte olmalıdır.

Öğrencilerin metinde yer alan bölümleri oluşturma becerilerinin (Haebig, 2015), ifade edici dil becerilerinin (Landolo, 2012; Landolo vd., 2020), edatları ve bağlaçları kullanma becerilerinin (Eggsins, 1994; Martin, 1985) ve dil bilgisi kurallarını kullanma düzeylerinin (Smith-Lock & Nickels, 2005) oluşturulan metnin anlatım tutarlılığını etkilediği düşünülmektedir. Coşkun (2005), beşinci ve sekizinci sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada sınıf düzeyi ilerledikçe öğrencilerin daha tutarlı metinler oluşturduklarını belirtmiştir. Mortensen ve diğerleri (2009) küçüklüğünden itibaren dil bozukluğu yaşayan 10 yetişkinin yazılı ürünlerini 30 normal gelişim gösteren yetişkinle kıyaslamış ve küçük yaşlardaki yetersizliklerin ileri yaşlardaki becerileri etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Herbert ve arkadaşları (2020) dördüncü sınıftan altıncı sınıfa kadar 72 tipik okuyucu, 53 okuma başarısızlığı ve 26 okuduğunu anlamada sorun yaşayan öğrenci ile yaptığı boylamsal çalışmada, öğrencilerin gelişimlerinin ilerlemesiyle kendi içlerinde ilerlemeler olduğunu ancak gruplar arasındaki farklılığın devam ettiğini belirtmişlerdir.

Bahsi geçen çalışmalara bakıldığında öğrencilerin yazdıkları öykülerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelendiğinde birtakım problemlerle karşılaştığı, öğrencilerin yazdıkları öykülerde bağdaşıklık öğelerine yer vermedikleri ve istenilen düzeyde tutarlı öyküler oluşturamadıkları görülmektedir. Ancak bu çalışmaların hiçbirinde çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin okumadaki başarı durumlarına değinilmemiştir. Okumada düşük ve yüksek performans sergileyen öğrencilerin öykü yazmada bağdaşıklık öğelerini kullanma ve tutarlı metinler oluşturma düzeylerinin belirlenmesi öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesinde son derece önemlidir. İhtiyaçların belirlenmesi uygulayıcılara çalışmalarına yön vermeleri açısından, öğretmenlere öğretimde dikkat edilmesi gereken kısımların belirlenmesinde, öğrencilere daha anlaşılabilir ve tutarlı metinler yazmalarının yolunun öğretilmesi açısından katkı sağlayacaktır. Öykü yazmada yaşanan problemler öğrencilerin sınıf düzeylerine ve yazma becerisiyle ilişkili olan okuma becerisinin düzeyine bağlıdır. Ulusal alan yazında öğrencilerin yazdıkları öyküleri bağdaşıklık ve tutarlılıkları açısından sınıf düzeylerine göre inceleyen çalışmaya rastlanılmazken uluslararası alan yazında ise sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır (Coşkun, 2005; Landolo & Lopez, 2020; Mortensen vd., 2009). Bu çalışmanın amacı diğer çalışmalardaki okumada yüksek performans sergileyen öğrencilerin yanı sıra okumada düşük performans sergileyen öğrencilerin öykü yazma becerilerinin de akranlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesidir.

Okumada düşük ve yüksek performans sergileyen öğrencilerin yazılı ürünlerinde bağdaşıklık öğelerini kullanım sıklıklarının ve tutarlılık puanlarının 4., 6. ve 8. sınıf düzeylerinde incelenmesine karar verilen bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır;

1. Öğrencilerin yazılı ürünlerinin bağdaşıklık açısından sınıf düzeylerine göre özellikleri nelerdir?
2. Öğrencilerin bağdaşıklık öğelerini kullanma sıklıkları gelişimsel olarak sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin bağdaşıklık öğelerini kullanma sıklıkları okuma başarısızlığı olup olmamasına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin yazılı ürünlerinin tutarlılık açısından sınıf düzeylerine göre özellikleri nelerdir?
5. Öğrencilerin tutarlılık puanları gelişimsel olarak sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Öğrencilerin tutarlılık puanları okuma başarısızlığı olup olmamasına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada 4., 6. ve 8. sınıfa devam eden okumada düşük performans sergileyen öğrencilerle okumada yüksek performans sergileyen öğrencilerin yazılı ürünlerindeki bağdaşıklık ve tutarlılık öğelerini kullanma düzeyleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bundan dolayı bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden karşılaştırmalı betimsel model kullanılmıştır. Karşılaştırmalı betimsel modelde karşılaştırılması yapılacak grupların değişkenler açısından, aynı yöntemler kullanılarak betimlemeleri yapılır; ardından da ayrı ayrı yapılmış olan betimsel istatistikleri karşılaştırılır (Karasar, 2010). Araştırmanın yapılabilmesi için gerekli etik kurul izni araştırmacının öğrencisi olduğu Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulundan (Konu: Etik Kurul Kararı, Sayı: E.85434274-050.04.04/173/23) alınmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun oluşturulması için Ankara ilinin Çankaya ilçesinde yer alan orta sosyoekonomik düzeyi temsil edeceği düşünülen üç ilkokul ve üç ortaokul seçilmiştir. Amaçsal örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen okulların ulaşılabilirliği ve çalışmaya olumlu bakmaları göz önünde bulundurulmuştur. Uygun örnekleme yönteminde en ulaşılabilir ve tasarruf sağlayan örnekleme ulaşabilmek söz konusudur (Büyüköztürk vd., 2014). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2019) müfredatında metinsellik ölçütlerine dördüncü sınıftan itibaren yer verilmesi ve alanda yürütülen gelişimsel çalışmaların (Coşkun, 2005; Mortensen vd., 2009) öğrencilerin gelişimlerinin iki yıllık aralıklarla değerlendirilmesinin daha uygun olacağı görüşünden dolayı dördüncü, altıncı ve sekizinci sınıf öğrencileri ile araştırmanın yürütülmesi kararlaştırılmıştır. İki aşamalı olarak gerçekleştirilen örnekleme seçiminin ilk aşamasında belirlenen okulların dördüncü sınıflarından 239 öğrenci, altıncı sınıflarından 322 öğrenci ve sekizinci sınıflarından 293 öğrenci olmak üzere toplamda 854 öğrenciye okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla Formel Olmayan Okuma Envanteri uygulanmıştır. Formel Olmayan Okuma Envanterinden alınan puanlar ve öğrencilere ait bilgiler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1

Formel Olmayan Okuma Envanteri Uygulanan Öğrencilere Ait Bilgiler

Sınıf düzeyi	n	Min.	Maks.	\bar{X}	Medyan	SS	Çar.	Bas.	F	p
4. sınıf	239	30	100	73.80	75	9.63	-.99	1.21		
6. sınıf	322	50	100	82.11	85	9.57	-.59	.23	92.56	.000
8. sınıf	293	40	100	86.51	90	11.20	-1.32	1.35		

Formel Olmayan Okuma Envanteri’nden alınan puanların dağılımına hipotez testi, betimsel istatistikler ve grafiksel incelemelerle bakılmıştır. Genel çerçevede hipotez testlerinin varsayımları karşılamadığı ancak betimsel istatistiklerin ve grafiksel okumaların varsayımları karşıladığı gözlenmiştir. Bu doğrultuda parametrik testlerden biri olan ANOVA testinin yapılmasına karar verilmiştir. ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında tüm sınıf düzeyleri arasında okuduğunu anlama puanları açısından anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu bulgu grupların belirlenmeden önceki haline ilişkin bilgi vermekte ve sınıf düzeyleri arasında okuduğunu anlama açısından farklılık olduğunu göstermektedir. Ardından örnekleme seçiminin ikinci aşaması uygulanmış ve öğrencilerin aldıkları puanlar her sınıf düzeyi için kendi içerisinde yüksekte düşüğe doğru sıralanmıştır. Oluşturulan sıralamanın üst %25’lik dilimi içinde kalan öğrenciler okumada yüksek performans sergileyen öğrenciler, alt %25’lik dilimindekiler ise okumada düşük performans sergileyen öğrenciler olarak gruplandırılmışlardır. Çalışma bulguları içi yapılan analizler bu gruplarda yer alan öğrencilerin verileri ile yürütülmüştür. Yapılan hesaplamalardan sonra örnekleme ilişkin bilgiler Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2

Çalışma Grubunun Okuduğunu Anlama Puanları

Sınıf düzeyi	Grup	n	Min.	Maks.	\bar{X}	Medyan	SS	Çar.	Bas.	U	p
4. sınıf	Y.P.S.	55	30	65	60.5	65	7.58	-2.17	5.28	2.75	.000
	D.P.S.	50	80	100	83.66	80	4.52	.51	-1.33		
6. sınıf	Y.P.S.	74	50	75	69.44	75	6.47	-.93	.46	5.25	.000
	D.P.S.	71	85	100	92.83	95	4.06	.71	-.11		
8. sınıf	Y.P.S.	63	40	80	70.56	75	9.54	-1.48	2.44	3.91	.000
	D.P.S.	62	95	100	97.54	100	2.52	-.03	-2.07		

Not: YPS = yüksek performans sergileyen öğrenciler; DPS = düşük performans sergileyen öğrenciler.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin Formel Olmayan Okuma Envanteri’nden aldıkları okuduğunu anlama puanlarının dağılımı hipotez testi, betimsel istatistikler ve grafiksel olarak incelenmiştir. Yapılan incelemelere bağlı olarak okumada yüksek ve düşük performans sergileyen grupların okuduğunu anlama puanlarının karşılaştırılması için Mann Whitney U Testi yapılmasına karar verilmiştir. Okumada sergilenen performans durumuna göre okuduğunu anlama puanlarının farklılaşmasına bakıldığında Mann Whitney U Testi puanlarının tüm sınıf seviyelerinde anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda okumada yüksek performans sergileyen dördüncü, altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin aynı sınıf düzeylerindeki okumada düşük performans sergileyen akranlarından okuduğunu anlamada daha başarılı olduklarını söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği

Coşkun (2005) tarafından 4-8 sınıflar için geliştirilen ölçek, öğrenci metinlerindeki bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığını belirlemeye yönelik bir sıklık çizelgesi olarak düzenlenmiştir. Ölçek sıklık belirtmede kullanılmaktadır, öğrencilerin bağdaşıklık öğelerini kullanma sıklıklarını belirlemekte herhangi bir puanlama yapılmamaktadır. Ölçeğin orijinal biçiminde kapsam geçerliliğini sağlamak üzere ilgili literatürden (Altunkaya, 1987; Bae, 2001; Halliday & Hassan, 1976; Jin, 1998; Mendoza, 1998; Ramadan, 2003; Said, 1988) yararlanılmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Yordama geçerliliği için ise ilköğretim öğrencilerinin yazdığı öyküleyici metinlerdeki bağdaşıklık puanları ile Türkçe derslerine ait notları arasındaki ilişkiye bakılmıştır ($r = .74, p < .01$). Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için ise “puanlayıcılar arası uyum” yöntemine başvurulmuştur ($r = .99, p < .01$).

Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği

Daha önce yapılan bazı çalışmalardan (Bachman, 1987; Bae, 2001; Gearhart vd., 1994; Witt, 1993) yararlanılarak Coşkun (2005) tarafından Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin hedef kitlesine ilişkin bir bilgi bulunmamaktadır, ancak ölçeği geliştiren araştırmacı ölçeği 4. ve 8. sınıf seviyesindeki öğrencilere uygulamıştır. Bu nedenle ölçeğin kullanılmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir. Ölçek dört bölümden oluşmakta her bölüm 1-5 puan aralığında (kötü, yetersiz, orta, iyi, çok iyi) puanlanmakta ve ölçekten alınacak en düşük puan dört iken en yüksek puan 20’dir. Ölçeğin yordama geçerliliği için uygulama yapılan her sınıftan 10 öğrenci olmak üzere toplam 120 öğrencinin Türkçe dersinden aldıkları dönem sonu notları ile tutarlılık puanları arasındaki ilişki belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin Türkçe derslerine ait notları ile öyküleyici anlatımlarındaki tutarlılık puanları arasındaki ilişki $r = .83 (p < .01)$ bulunmuştur. Yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bu korelasyon, araştırmada kullanılan ölçeğin yordama geçerliliğini ortaya koyan birer kanıt olarak kabul edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeğin puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısını belirlemek için “gözlemciler arası uyum” yöntemine başvurulmuştur. Gözlemciler arası uyum yöntemini hesaplamak amacıyla öğrencilere ait 60 yazılı ürün ölçeği geliştiren araştırmacı ve ikinci bir gözlemci tarafından değerlendirilmiş, elde edilen değerlendirme puanları için Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve $r = .92 (p < .01)$ değeri bulunmuştur.

Formel Olmayan Okuma Envanteri

Çalışmada araştırma grubunun oluşturulmasında kullanılan metinler ve okuduğunu anlama soruları Karasu ve diğerleri tarafından 2013 yılında Formel Olmayan Okuma Envanteri olarak oluşturulan kitaptan alınmıştır. Formel Olmayan Okuma Envanteri ilkökul ve ortaokulun her sınıf düzeyinde öyküleyici ve bilgilendirici metinler olmak üzere toplamda 34 metinden oluşmaktadır. Bu çalışmada 4. (İpek ormanda), 6. (İyilik) ve 8. sınıf (Sevgi) seviyelerinde öyküleyici metinler kullanılmıştır. Kullanılan metinlerin her birine ilişkin metinsel açık sorular, metinsel kapalı sorular ve bilgi ve deneyimlere dayanan sorular olmak üzere toplamda 10 açık uçlu okuduğunu anlama sorusu bulunmaktadır. Soruların her biri 10 puan olarak değerlendirilmekte ve sorulardan alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 100’dür. Bu çalışmada 3 öyküleyici metin ve toplamda 30 okuduğunu anlama sorusu kullanılmış ve analizler yürütülmüştür. Formel Olmayan Okuma Envanteri’nin güvenilirlik çalışması sürecinde değerlendiriciler arası güvenilirlik hesaplamasında toplam 16 metin kullanılmıştır ve yapılan hesaplama puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısının %94 ile %100 arasında değişiklik göstermektedir. Araştırmacı tarafından da güvenilirlik için yapılan analizlerde okuduğunu anlama puanları puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayıları ile yapılan değerlendirmede 260 öğrencinin okuduğunu anlama puanı üzerinden hesaplanmış en düşük .90, en yüksek 1 ve ortalama güvenilirlik puanı .95 bulunmuştur.

Veri Toplama ve Analizi

Okul çağındaki okumada düşük ve yüksek performans sergileyen öğrencilerin öykü yazma becerilerini sınıf düzeyine göre incelediğimiz bu çalışmada Ankara ili Çankaya ilçesine bağlı üç ilkökölün 4. sınıflarından ve üç ortaokölün 6. ve 8. sınıflarından veri toplanmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin gönüllüğü esas alınmıştır. Öğrencilerin isimleri gizli tutularak kendilerine kodlar verilmiştir. Öğrencilerin velilerine aydınlatılmış onam formu doldurulmuştur, öğrencilerin kişisel bilgilerinin hiçbir kişi ya da kurumlarla paylaşılmayacağını bilgisi verilmiştir.

Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Verilerin Toplanması (Grupların Oluşturulması)

Araştırmacı Türkçe derslerinde sınıflara girmiş, öğrenciler ile kısa süreli sohbet ederek çalışma hakkında öğrencilere bilgilendirme yapmış ve öğrencilerin hem araştırmacıya hem de çalışmaya alışmalarını sağlamıştır. Sınıflarda bulunan özel gereksinimli öğrenciler önceden sınıf öğretmenleri ile konuşarak belirlenmiş ve çalışmaya katılmak istemeyenler zorlanmamış katılmak isteyenlere ise ek süre verilmiştir. Çalışmanın analizlerinde özel gereksinimli öğrencilerin verilerine yer verilmemiştir. Çalışma grubunda yer alacak öğrencileri belirlemek için araştırmacı sınıflara Formel Olmayan Okuma Envanteri'nden seçilen her sınıf düzeyindeki birer öyküleyici okuma metnini ve okuduğunu anlama sorularını dağıtarak öğrencilerden bunları yanıtlamalarını istemiştir. 4. sınıf okuma metni 212, 6. sınıf metni 365 ve 8. sınıf metni 545 sözcükten oluşmakta ve tüm sınıf düzeylerindeki metinlerle ilgili 10' ar tane okuduğunu anlama sorusu yer almaktadır. Öğrenciler istemedikleri soruları boş bırakabilmiş ve boş bırakılan sorular değerlendirmede sıfır olarak puanlanmıştır. Bu aşama ortalama 20 dakika kadar sürmüştür.

Yazılı Ürünlerin İncelenmesine İlişkin Verilerin Toplanması

Öğrencilere boş kağıtlar dağıtılarak herhangi bir yere isimlerini ve soy isimlerini yazmamaları istenmiş, okuduğunu anlama yanıtlarını ve yazmış oldukları öykülerini eşleştirmek amacıyla kağıtlarına araştırmacının söylediği (araştırmacı tarafından okul idaresinden alınan) sınıf sıra numaralarını yazmaları söylenmiştir. Film izlettirilmeden önce kendilerine verilen boş kağıtlara sınırlı sürede (30 dakika) filme yönelik bir öykü yazmaları istendiği söylenmiştir. Araştırmacı öğrencilere “Çocuklar sizlere dağıtılan kağıtlara sadece sınıf sıra numaralarınızı yazacaksınız. Ben sıra numaralarınızı okuyacağım sizlerde önünüzdeki kağıtlara yalnızca bu numaraları yazacaksınız. Lütfen adınızı soyadınızı yazmayınız. Şimdi sizlerden açacağım filmi dikkatlice izlemenizi ve ders sonuna kadar sizlere verilen kağıtlara filmle ilgili bir öykü yazmanızı istiyorum. Yaklaşık 30 dakikamız var, hadi başlayalım.” şeklinde bir yönerge vererek süreci başlatmıştır. Daha sonra öğrencilere fiziksel yetersizliğe sahip bir çocukla normal gelişim gösteren bir çocuk arasında geçen, altı dakika süren, ikisi arasında geçen diyalogu içeren sessiz bir film izlettirilmiştir. Veri toplama süreci her sınıf düzeyinde her şube için yaklaşık olarak iki ders saati (80 dakika) sürmüştür. Çalışma 10 tane 4. sınıf, 16 tane 6. sınıf ve 13 tane 8. sınıf olmak üzere toplamda 39 sınıfla gerçekleştirilmiştir. Otuz dokuz sınıfla yapılan bu çalışma 78 ders saati ve yaklaşık 3 hafta sürmüştür.

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Öğrencilerin yazılı ürünlerinin bağdaşıklık ve tutarlılığı açısından sınıf düzeylerine göre özelliklerini belirlemek amacıyla Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği ve Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği kullanılarak yazılı ürünler incelenmiş ve betimsel analizler yapılmıştır. Okumada yüksek ve düşük performans sergileyen grupların kendi içlerinde sınıf düzeylerine göre farklılaşma olup olmadığı ve her sınıf düzeyinde okumada yüksek performans sergileyen öğrenciler ile düşük performans sergileyen öğrenciler arasında farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Sınıf seviyesine göre yazılı ürünlerin okumada yüksek performans sergileyen ve düşük performans sergileyen öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için Non-Parametrik Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Ayrıca, her grubun kendi içinde sınıflar arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis Sıralamalı Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Yazılı Ürünlerin Bağdaşıklığının Okuma Performansı ve Sınıf Düzeyi Açısından İncelenmesi

Okumada düşük ve yüksek performans sergileyen 4., 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin yazdıkları öykülerde bağdaşıklık öğelerini kullanma sıklıklarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Grupların yazdıkları öykülerde bağdaşıklık öğelerini kullanma sıklıklarının sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ise Kruskal-Wallis Sıralamalı Tek-Yönlü Varyans Analizi Testi ile belirlenmiştir.

Tablo 3'e bakıldığında sınıf düzeyine göre okumada düşük ve yüksek performans sergileyen öğrencilerin bağdaşıklık öğelerini kullanımlarına ilişkin betimsel istatistikler yer almaktadır. Grupların ortalamalarına bakıldığında aynı sınıf düzeyindeki okumada düşük ve yüksek performans sergileyen öğrencilerin bağdaşıklık öğelerinin kullanma sıklıkları ortalamalarının farklılaştığı görülmektedir. Grupların kendi içlerindeki ortalamaların sınıf düzeyine göre incelediğimizde de farklılıklar olduğu görülmektedir. Ayrıca grupların normal dağılım göstermediği Tablo 3'te belirtilmektedir. Gruplar arasındaki farklılıklara ilişkin Mann Whitney U Testi ve sınıf düzeylerindeki farklılıklara ilişkin Kruskal-Wallis Sıralamalı Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 3*Bağdaşıklık Öğeleri Kullanım Sıklığına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Boyut	Sınıf düzeyi	Grup	n	\bar{X}	SS	Min.	Maks.	Çar.	Bas.	K-S, p
Gönderim	4	Y.P.S.	55	5.29	2.91	0	11	-0.78	2.91	.16, p = .002
		D.P.S.	50	4.32	2.98	0	16	3.35	2.97	.11, p = .168
	6	Y.P.S.	74	5.94	3.92	0	22	3.40	3.71	.13, p = .005
		D.P.S.	71	5.21	3.80	0	18	0.68	3.80	.15, p = .001
	8	Y.P.S.	63	7.85	4.06	1	24	-0.38	4.06	.11, p = .083
		D.P.S.	62	6.35	5.14	0	18	2.36	5.14	.18, p = .000
Eksiltitli anlatım	4	Y.P.S.	55	4.60	2.23	0	9	-0.21	-0.25	.14, p = .014
		D.P.S.	50	2.88	2.08	0	8	0.46	-0.51	.16, p = .004
	6	Y.P.S.	74	5.28	2.29	1	12	0.67	0.30	.17, p = .000
		D.P.S.	71	4.36	2.65	0	10	0.14	-0.94	.15, p = .001
	8	Y.P.S.	63	5.07	2.59	0	14	0.47	1.46	.12, p = .019
		D.P.S.	62	3.64	2.68	0	12	0.69	0.46	.11, p = .055
Değiştirim	4	Y.P.S.	55	4.52	2.83	0	11	-0.54	0.54	.17, p = .000
		D.P.S.	50	3.80	2.65	0	11	0.88	0.48	.18, p = .000
	6	Y.P.S.	74	5.58	2.90	0	12	-0.10	-0.79	.13, p = .002
		D.P.S.	71	4.26	3.23	0	18	1.48	3.72	.19, p = .000
	8	Y.P.S.	63	5.31	3.15	0	15	0.69	0.90	.11, p = .075
		D.P.S.	62	4.03	3.68	0	18	1.84	4.26	.20, p = .000
Bağlama öğeleri	4	Y.P.S.	55	7.80	3.30	1	18	0.53	0.55	.11, p = .081
		D.P.S.	50	7.02	4.16	0	20	0.51	0.63	.14, p = .020
	6	Y.P.S.	74	8.75	4.06	2	21	0.78	0.87	.11, p = .024
		D.P.S.	71	7.90	4.52	0	25	0.88	1.61	.11, p = .030
	8	Y.P.S.	63	10.09	4.73	4	31	1.74	5.38	.14, p = .003
		D.P.S.	62	9.58	6.40	2	43	2.48	11.04	.15, p = .002
Toplam	4	Y.P.S.	55	26.76	10.62	5	53	0.38	-0.20	.08, p = .200
		D.P.S.	50	22.08	12.22	0	53	0.49	-0.09	.12, p = .064
	6	Y.P.S.	74	29.77	11.61	10	66	0.52	0.14	.09, p = .200
		D.P.S.	71	25.83	12.82	4	58	0.38	-0.36	.08, p = .200
	8	Y.P.S.	63	32.47	13.67	13	101	2.09	9.16	.12, p = .033
		D.P.S.	62	28.83	18.99	5	110	1.66	4.57	.12, p = .019

Not: DPS = düşük performans sergileyen öğrenciler; K-S = Kolmogorov Smirnov testi; YPS = yüksek performans sergileyen öğrenciler.

Tablo 4'teki Mann Whitney U Testi sonuçları okumada düşük ve yüksek performans sergileyen öğrencilerin bağdaşıklık öğelerinden gönderim öğesini kullanma sıklıklarının yalnızca sekizinci sınıf düzeyinde farklılaştığını göstermektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında, fark yüksek performans sergileyen grubun lehinedir. Yüksek performans sergileyen gruptaki sekizinci sınıf öğrencileri yazdıkları öykülerde gönderim öğesini daha sık kullanmışlardır. Grupların yazdıkları öykülerde gönderim öğesini kullanma sıklıklarının sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için aynı tablodaki Kruskal-Wallis Sıralamalı Tek-Yönlü Varyans Analizi Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına bakıldığında, gönderim öğesinin kullanım sıklığının düşük performans sergileyen grupta sınıf düzeylerine göre değişmediği görülürken ($X^2 = 3.82$, $p = .149$), yüksek performans sergileyen grupta gönderim öğesinin kullanım sıklığının sınıf düzeylerine göre farklılaştığı ($X^2 = 13.11$, $p = .001$) bulunmuştur. Yüksek performans sergileyen gruptaki sınıf düzeyi farklılıklarını görmek için kullanılan Mann Whitney U Testi sonuçları dördüncü sınıf ile altıncı sınıf sıklıklarının farklılaşmadığını ($U = 2.19$, $p = .450$), bununla birlikte, dördüncü sınıf ile sekizinci sınıf ($U = 2.35$, $p = .001$) ve altıncı sınıf ile sekizinci sınıf ($U = 2.99$, $p = .005$) kullanım sıklığı farklılıklarının anlamlı olduğunu göstermiştir.

Tablo 4

Bağdaşıklık Öğeleri Kullanım Sıklığına İlişkin Mann Whitney U Testi ve Kruskal-Wallis Sıralamalı Tek-Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Sınıf düzeyi	Grup		Mann Whitney U testi
		Y.P.S. Sıra ortalaması	D.P.S. Sıra ortalaması	
Gönderim	4	82.35	81.56	$U = 1.69, p = .094$
	6	89.78	91.42	$U = 1.18, p = .241$
	8	116.74	101.08	$U = 1.42, p = .008$
	Kruskall Wallis testi	$X^2 = 13.11, p = .001$	$X^2 = 3.82, p = .149$	
Eksiltili anlatım	4	89.08	75.96	$U = 4.07, p = .000$
	6	100.64	105.04	$U = 2.23, p = .027$
	8	98.11	90.01	$U = 1.33, p = .002$
	Kruskall Wallis testi	$X^2 = 1.48, p = .478$	$X^2 = 9.10, p = .011$	
Değiştirim	4	83.68	90.04	$U = 1.36, p = .179$
	6	105.36	96.37	$U = 2.57, p = .011$
	8	97.28	88.58	$U = 1.36, p = .003$
	Kruskall Wallis testi	$X^2 = 4.87, p = .087$	$X^2 = 821, p = .663$	
Bağlama öğeleri	4	82.55	80.76	$U = 1.07, p = .288$
	6	94.64	89.89	$U = 1.20, p = .233$
	8	110.87	103.48	$U = 1.72, p = .246$
	Kruskall Wallis testi	$X^2 = 7.82, p = .020$	$X^2 = 5.30, p = .071$	
Kelime bağdaşıklığı	4	103.09	86.71	$U = 0.72, p = .474$
	6	96.41	87.89	$U = 0.21, p = .124$
	8	90.86	100.98	$U = 2.24, p = .142$
	Kruskall Wallis testi	$X^2 = 1.44, p = .487$	$X^2 = 2.74, p = .225$	
Toplam	4	83.19	80.72	$U = 2.10, p = .038$
	6	96.69	94.13	$U = 1.94, p = .054$
	8	107.90	98.65	$U = 1.56, p = .050$
	Kruskall Wallis testi	$X^2 = 5.81, p = .055$	$X^2 = 3.36, p = .186$	

Not: DPS = düşük performans sergileyen öğrenciler; YPS = yüksek performans sergileyen öğrenciler.

Tablo 4’teki Mann Whitney U Testi sonuçları okumada düşük ve yüksek performans sergileyen öğrencilerin bağdaşıklık öğelerinden eksiltili anlatım ögesini kullanma sıklıklarının tüm sınıf düzeylerinde farklılaştığını göstermektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında, fark dördüncü ve sekizinci sınıflarda yüksek performans sergileyen grubun lehine iken altıncı sınıflarda düşük performans sergileyen grubun lehinedir. Yüksek performans sergileyen gruptaki dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencileri öykülerinde eksiltili anlatım öğelerini düşük performans sergileyen gruptaki dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerinden daha sık kullanırken, düşük performans sergileyen gruptaki altıncı sınıf öğrencileri yazdıkları öykülerde eksiltili anlatım ögesini yüksek performans sergileyen gruptaki altıncı sınıf öğrencilerinden daha sık kullanmışlardır. Aynı tablodaki Kruskal-Wallis Sıralamalı Tek-Yönlü Varyans Analizi Testi sonuçlarına bakıldığında, eksiltili anlatım ögesinin kullanım sıklığının yüksek performans sergileyen grupta sınıf düzeylerine göre değişmediği ($X^2 = 1.48, p = .478$) görülmektedir. Düşük performans sergileyen grupta eksiltili anlatım ögesinin kullanım sıklığının sınıf düzeylerine göre farklılaştığı ($X^2 = 9.10, p = .011$) bulunmuştur. Düşük performans sergileyen gruptaki sınıf düzeyi farklılıklarını görmek için kullanılan Mann Whitney U Testi sonuçları dördüncü sınıftaki ile altıncı sınıftaki kullanım sıklıklarının farklılaştığını ($U = 2.34, p = .003$), bununla birlikte, dördüncü sınıf ile sekizinci sınıf ($U = 1.78, p = .167$) ve altıncı sınıf ile sekizinci sınıf ($U = 1.84, p = .104$) sıklık farklılıklarının anlamlı olmadığını göstermiştir.

Tablo 4’teki Mann Whitney U Testi sonuçları okumada düşük ve yüksek performans sergileyen öğrencilerin bağdaşıklık öğelerinden değiştirim ögesini kullanma sıklıklarının altıncı ve sekizinci sınıf düzeylerinde yüksek performans sergileyen grubun lehine farklılaştığını göstermektedir. Yüksek performans sergileyen gruptaki altıncı ve sekizinci sınıf öğrencileri yazdıkları öykülerde değiştirim ögesini düşük performans sergileyen gruptaki altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinden daha sık kullanmışlardır. Dördüncü sınıftaki öğrencilerin yazdıkları öykülerde değiştirim ögesini kullanım sıklıkları okumada sergiledikleri performans durumuna göre farklılaşmamıştır. Kruskal-Wallis Sıralamalı Tek-Yönlü Varyans Analizi Testi sonuçlarına bakıldığında, değiştirim ögesinin kullanım sıklığının her iki grupta da (Yüksek performans sergileyen grup; $X^2 =$

4.87, $p = .087$ – düşük performans sergileyen grup; $X^2 = 821$, $p = .663$) sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Okumada düşük ve yüksek performans sergileyen öğrencilerin bağdaşıklık öğelerinden bağlama öğelerini kullanma sıklıklarının hiçbir sınıf düzeyinde farklılaşmadığı Mann Whitney U Testi sonuçlarında görülmektedir. Tablo 4’teki Kruskal-Wallis Sıralamalı Tek-Yönlü Varyans Analizi Testi sonuçlarına bakıldığında, bağlama öğelerini kullanım sıklığının düşük performans sergileyen grupta sınıf düzeylerine göre değişmediği ($X^2 = 5.30$, $p = .071$) görülürken, yüksek performans sergileyen grupta bağlama öğelerini kullanım sıklığının sınıf düzeylerine göre farklılaştığı ($X^2 = 7.82$, $p = .020$) bulunmuştur. Yüksek performans sergileyen gruptaki sınıf düzeyi farklılıklarını görmek için kullanılan Mann Whitney U Testi sonuçları dördüncü sınıf ile sekizinci sınıf kullanım sıklıklarının farklılaştığını ($U = 2.25$, $p = .003$), bununla birlikte, dördüncü sınıf ile altıncı sınıf ($U = 2.29$, $p = .225$) ve altıncı sınıf ile sekizinci sınıf ($U = 2.72$, $p = .090$) kullanım sıklığı farklılıklarının anlamlı olmadığını göstermiştir.

Aynı tabloya bakıldığında okumada düşük ve yüksek performans sergileyen öğrencilerin bağdaşıklık öğelerini toplam kullanım sıklıklarının dördüncü ($U = 2.10$, $p = .038$) ve sekizinci sınıf ($U = 1.56$, $p = .050$) düzeylerinde farklılaştığı, altıncı sınıf düzeyinde ($U = 1.94$, $p = .054$) ise bir farklılaşma olmadığını görülmektedir. Okumada yüksek performans sergileyen gruptaki dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencileri öykülerinde bağdaşıklık öğelerini düşük performans sergileyen gruptaki dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerinden daha sık kullanmışlardır. Altıncı sınıf için iki grubun öykülerinde bağdaşıklık öğelerini kullanım sıklıkları arasında bir fark yoktur. Grupların yazdıkları öykülerde bağlama öğelerini kullanma sıklıklarının sınıf düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını görmek için Kruskal-Wallis Sıralamalı Tek-Yönlü Varyans Analizi Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına bakıldığında, bağdaşıklık öğelerinin toplam kullanım sıklığının hem yüksek performans sergileyen grupta ($X^2 = 5.81$, $p = .055$) hem de düşük performans sergileyen grupta ($X^2 = 3.36$, $p = .186$) sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Yazılı Ürünlerin Tutarlılığının Okuma Başarısı ve Sınıf Düzeyi Açısından İncelenmesi

Okumada düşük ve yüksek performans sergileyen dördüncü, altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları öykülerdeki anlatım tutarlılığına ilişkin puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Grupların yazdıkları öykülerindeki anlatım tutarlılığına ilişkin puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığı ise Kruskal-Wallis Sıralamalı Tek-Yönlü Varyans Analizi Testi ile belirlenmiştir. Testlerin sonuçları konuya ilişkin, plana ilişkin, ilişkiye ilişkin, bütünlüğe ilişkin ve toplam anlatım tutarlılığına ilişkin puanların farklılığına yönelik olarak verilmiştir.

Tablo 5’ e bakıldığında sınıf düzeyine göre okumada düşük ve yüksek performans sergileyen öğrencilerin anlatım tutarlılığı puanlarına ilişkin betimsel istatistikler yer almaktadır. Grupların anlatım tutarlılığı ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarına bakıldığında aynı sınıf düzeyindeki okumada düşük ve yüksek performans sergileyen öğrencilerin ölçekten aldıkları puan ortalamalarının farklılaştığı görülmektedir. Grupların kendi içlerindeki ortalamalarını sınıf düzeyine göre incelediğimizde de farklılıklar olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek minimum ve maksimum puanlar çalışmada yer alan öğrenciler tarafından alınabildiği görülmektedir. Ayrıca grupların normal dağılım göstermediği Tablo 5’te belirtilmektedir. Okumada düşük ve yüksek performans sergileyen öğrenciler arasındaki farklılıklara ilişkin Mann Whitney U Testi ve her iki grubun sınıf düzeylerindeki farklılıklara ilişkin Kruskal-Wallis Sıralamalı Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 5*Anlatım Tutarlılığı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Boyut	Sınıf düzeyi	Grup	n	\bar{X}	SS	Min.	Maks.	Çar.	Bas.	K-S, p
Konu	4	Y.P.S.	55	3.60	0.62	2	5	-0.39	0.07	.34, p = .000
		D.P.S.	50	2.66	0.91	1	4	0.08	-0.91	.24, p = .000
	6	Y.P.S.	74	4.18	0.69	2	5	-0.52	0.15	.27, p = .000
		D.P.S.	71	3.19	0.85	1	5	-0.25	-0.62	.23, p = .000
	8	Y.P.S.	63	4.23	0.83	2	5	-0.99	0.51	.26, p = .000
		D.P.S.	62	3.35	1.00	1	5	-0.67	-0.29	.30, p = .000
Plan	4	Y.P.S.	55	3.20	0.67	2	5	0.47	0.63	.34, p = .000
		D.P.S.	50	2.30	0.90	1	4	0.37	-0.52	.27, p = .000
	6	Y.P.S.	74	3.78	0.92	2	5	-0.19	-0.87	.20, p = .000
		D.P.S.	71	2.92	0.76	1	5	0.12	-0.14	.26, p = .000
	8	Y.P.S.	63	3.90	0.96	2	5	-0.38	-0.77	.23, p = .000
		D.P.S.	62	2.91	0.96	1	5	0.05	-0.72	.20, p = .000
İlişki	4	Y.P.S.	55	3.30	0.63	2	5	0.54	0.54	.36, p = .000
		D.P.S.	50	2.30	0.90	1	4	0.37	-0.52	.27, p = .000
	6	Y.P.S.	74	3.98	0.83	2	5	-0.40	-0.50	.24, p = .000
		D.P.S.	71	2.97	0.81	1	5	0.21	-0.14	.25, p = .000
	8	Y.P.S.	63	3.98	0.87	2	5	-0.57	-0.25	.25, p = .000
		D.P.S.	62	3	0.99	1	5	0.20	-0.68	.20, p = .000
Bütünlük	4	Y.P.S.	55	3.23	0.60	2	5	0.35	0.50	.36, p = .000
		D.P.S.	50	2.36	0.87	1	4	0.35	-0.44	.28, p = .000
	6	Y.P.S.	74	3.95	0.78	2	5	-0.10	-0.92	.22, p = .000
		D.P.S.	71	3.01	0.76	1	5	0.17	0.34	.28, p = .000
	8	Y.P.S.	63	3.95	0.86	2	5	-0.36	-0.67	.22, p = .000
		D.P.S.	62	2.91	0.91	1	5	-0.10	-0.64	.20, p = .000
Toplam	4	Y.P.S.	55	13.34	2.33	8	20	0.38	0.87	.25, p = .000
		D.P.S.	50	9.62	3.49	4	16	0.33	-0.63	.19, p = .000
	6	Y.P.S.	74	15.91	3.05	8	20	-0.16	-0.70	.17, p = .000
		D.P.S.	71	12.11	3.04	4	20	0	0.04	.19, p = .000
	8	Y.P.S.	63	15.98	3.31	8	20	-0.57	-0.24	.15, p = .001
		D.P.S.	62	12.19	3.53	4	20	-0.09	-0.49	.11, p = .070

Not: DPS = düşük performans sergileyen öğrenciler; K-S = Kolmogorov Smirnov testi; YPS = yüksek performans sergileyen öğrenciler.

Tablo 6'daki Mann Whitney U Testi sonuçları okumada düşük ve yüksek performans sergileyen öğrencilerin konuya ilişkin anlatım tutarlılığı puanlarının tüm sınıf düzeylerinde farklılaştığını göstermektedir. Aynı tablodaki sıra ortalamalarına bakıldığında, yüksek performans sergileyen grubun sıra ortalamalarının tüm sınıf düzeylerinde daha yüksek olduğu görülmektedir. Okumada yüksek performans sergileyen gruptaki öğrenciler tüm sınıf düzeylerinde öykülerinde konuya ilişkin anlatım tutarlılığını sağlamada düşük performans sergileyen akranlarına göre daha başarılıdır. Her iki grup için de konuya ilişkin anlatım tutarlılığı puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılaşmasını görmek için aynı tablodaki Kruskal-Wallis Sıralamalı Tek-Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına bakıldığında, farklılığın hem yüksek performans sergileyen grup ($X^2 = 28.21$, $p = .000$) hem de başarısız düşük performans sergileyen grup ($X^2 = 15.80$, $p = .000$) için anlamlı olduğu görülmektedir. Her iki grup için de farklılığın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu anlamak için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Testin sonuçları okumada yüksek performans sergileyen dördüncü sınıf ile altıncı sınıf ($U = 2.33$, $p = .002$) ve dördüncü sınıf ile sekizinci sınıf ($U = 2.15$, $p = .000$) öğrencilerinin puanlarının farklılaştığını, altıncı sınıf ile sekizinci sınıf ($U = 2.47$, $p = .193$) öğrencilerinin puanlarının farklılaşmadığını göstermiştir. Tablo 6'daki sıra ortalamaları dikkate alındığında, yüksek performans sergileyen gruptaki altıncı ve sekizinci sınıf öğrencileri öykülerinde konuya ilişkin anlatım tutarlılığını sağlamada aynı gruptaki dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha başarılıdır. Düşük performans sergileyen gruba ait Mann Whitney U testi sonuçları ise, dördüncü sınıf ile altıncı sınıf ($U = 2.92$, $p = .000$), dördüncü sınıf ile sekizinci sınıf ($U = 2.54$, $p = .000$) ve altıncı ve sekizinci sınıflar ($U = 2.50$, $p = .000$) öğrencilerinin puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermiştir.

Tablo 6

Anlatım Tutarlılığı Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi ve Kruskal-Wallis Sıralamalı Tek-Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Sınıf düzeyi	Grup		Mann Whitney U testi
		Y.P.S.	D.P.S.	
		Sıra ortalaması	Sıra ortalaması	
Konu	4	68.87	65.76	$U = 0.62, p = .000$
	6	106.20	96.03	$U = 1.07, p = .000$
	8	111.94	106.04	$U = 0.99, p = .000$
	Kruskall Wallis testi	$X^2 = 28.21, p = .000$	$X^2 = 15.80, p = .000$	
Plan	4	70.78	67.45	$U = 0.62, p = .000$
	6	105.82	102.04	$U = 1.34, p = .000$
	8	108	100.31	$U = 1.05, p = .000$
	Kruskall Wallis testi	$X^2 = 18.33, p = .000$	$X^2 = 16.43, p = .000$	
İlişki	4	66.06	64.92	$U = 0.54, p = .000$
	6	108.93	101.89	$U = 1.09, p = .000$
	8	109.48	101.60	$U = 0.93, p = .000$
	Kruskall Wallis testi	$X^2 = 27.93, p = .000$	$X^2 = 18.21, p = .000$	
Bütünlük	4	67.04	63.55	$U = 0.61, p = .000$
	6	109.69	103.83	$U = 1.12, p = .000$
	8	109.77	98.58	$U = 0.87, p = .000$
	Kruskall Wallis testi	$X^2 = 30.59, p = .000$	$X^2 = 17.47, p = .000$	
Toplam	4	67.04	62.95	$U = 0.56, p = .000$
	6	108.60	100.96	$U = 1.01, p = .000$
	8	111.58	101.86	$U = 0.86, p = .000$
	Kruskall Wallis testi	$X^2 = 29.06, p = .000$	$X^2 = 15.71, p = .000$	

Not: DPS = düşük performans sergileyen öğrenciler; YPS = yüksek performans sergileyen öğrenciler.

Okumada düşük ve yüksek performans sergileyen öğrencilerin plana ilişkin anlatım tutarlılığı puanlarının tüm sınıf düzeylerinde farklılaştığını Mann Whitney U Testi sonuçları göstermektedir. Okumada yüksek performans sergileyen gruptaki öğrenciler öykülerinde plana ilişkin anlatım tutarlılığında tüm sınıf düzeylerinde okumada düşük performans sergileyen akranlarına göre daha başarılıdır. Tablodaki Kruskal-Wallis Sıralamalı Tek-Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına bakıldığında, farklılığın hem yüksek performans sergileyen grup ($X^2 = 18.33, p = .000$) hem de düşük performans sergileyen grup ($X^2 = 16.43, p = .000$) için anlamlı olduğu görülmektedir. Mann Whitney U Testinin sonuçları okumada yüksek performans sergileyen dördüncü sınıf ile altıncı sınıf ($U = 2.78, p = .000$) ve dördüncü sınıf ile sekizinci sınıf ($U = 2.40, p = .000$) öğrencilerinin puanlarının farklılaştığını, altıncı sınıf ile sekizinci sınıf ($U = 2.39, p = .796$) öğrencilerinin puanlarının farklılaşmadığını göstermiştir. Tablo 6'daki sıra ortalamaları dikkate alındığında, yüksek performans sergileyen gruptaki altıncı ve sekizinci sınıf öğrencileri öykülerinde plana ilişkin anlatım tutarlılığını sağlamada aynı gruptaki dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha başarılıdır. Düşük performans sergileyen gruba ait Mann Whitney U testi sonuçları ise, dördüncü sınıf ile altıncı sınıf ($U = 2.47, p = .000$) ve dördüncü sınıf ile sekizinci sınıf ($U = 2.08, p = .001$) öğrencilerinin puanlarının farklılaştığını, altıncı ve sekizinci sınıflar ($U = 2.18, p = .933$) öğrencilerinin puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermiştir.

Tablo 6'daki Mann Whitney U Testi sonuçları okumada düşük ve yüksek performans sergileyen öğrencilerin ilişkiye ait anlatım tutarlılığı puanlarının tüm sınıf düzeylerinde farklılaştığını göstermektedir. Okumada yüksek performans sergileyen öğrenciler tüm sınıf düzeylerinde öykülerinde ilişkiye ait anlatım tutarlılığını sağlamada düşük performans sergileyen gruptaki akranlarına göre daha başarılıdır. Kruskal-Wallis Sıralamalı Tek-Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına bakıldığında, farklılığın hem yüksek performans sergileyen grup ($X^2 = 27.93, p = .000$) hem de düşük performans sergileyen grup ($X^2 = 18.21, p = .000$) için anlamlı olduğu görülmektedir. Her iki grup için de farklılığın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğuna bakıldığında, dördüncü sınıf ile altıncı sınıf ($U = 2.97, p = .000$) ve dördüncü sınıf ile sekizinci sınıf ($U = 2.53, p = .000$) öğrencilerinin puanlarının farklılaştığını, altıncı sınıf ile sekizinci sınıf öğrencilerinin puanlarının her iki grup için de farklılaşmadığını göstermiştir ($U = 2.35, p = .934$). Tablo 6'daki sıra ortalamaları dikkate alındığında, yüksek performans sergileyen gruptaki altıncı ve sekizinci sınıf öğrencileri öykülerinde ilişkiye ait anlatım tutarlılığını sağlamada aynı gruptaki dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha başarılıdır. Düşük performans sergileyen gruba ait Mann Whitney U testi sonuçları ise, dördüncü sınıf ile altıncı sınıf ($U = 2.49, p = .000$) ve dördüncü sınıf ile

sekizinci sınıf ($U = 2.13, p = .000$) öğrencilerinin puanlarının farklılaştığını, altıncı sınıf ile sekizinci sınıf öğrencilerinin puanlarının farklılaşmadığını göstermiştir ($U = 2.22, p = .947$). Bu durum ilişki boyutunda okumada yüksek performans sergileyen altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin aynı gruptaki dördüncü sınıf öğrencilerinden daha başarılı olduklarını göstermektedir.

Okumada yüksek performans sergileyen öğrenciler öykülerinde bütünlüğe ilişkin anlatım tutarlılığını sağlamada okumada düşük performans sergileyen akranlarına göre daha başarılıdır (dördüncü sınıf; $U = 0.61, p = .000$, altıncı sınıf; $U = 1.12, p = .000$, sekizinci sınıf; $U = 0.87, p = .000$). Kruskal-Wallis Sıralamalı Tek-Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına bakıldığında, farklılığın hem yüksek performans sergileyen grup ($X^2 = 30.59, p = .000$) hem de düşük performans sergileyen grup ($X^2 = 17.47, p = .000$) için anlamlı olduğu görülmektedir. Okumada yüksek performans sergileyen dördüncü sınıf ile altıncı sınıf ($U = 2.51, p = .000$) ve dördüncü sınıf ile sekizinci sınıf ($U = 2.07, p = .002$) öğrencilerinin puanlarının farklılaştığı, altıncı sınıf ile sekizinci sınıf öğrencilerinin puanlarının farklılaşmadığını görülmektedir ($U = 2.1, p = .608$). Tablo 6'daki sıra ortalamaları dikkate alındığında, yüksek performans sergileyen gruptaki altıncı ve sekizinci sınıf öğrencileri öykülerinde bütünlüğe ilişkin anlatım tutarlılığını sağlamada aynı gruptaki dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha başarılıdır. Düşük performans sergileyen gruba ait Mann Whitney U testi sonuçları ise, dördüncü sınıf ile altıncı sınıf ($U = 3.03, p = .000$) ve dördüncü sınıf ile sekizinci sınıf ($U = 2.55, p = .001$) öğrencilerinin puanlarının farklılaştığını, altıncı sınıf ile sekizinci sınıf öğrencilerinin puanlarının farklılaşmadığını göstermiştir ($U = 2.35, p = .925$). Okumada düşük performans sergileyen altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerinden bütünlük açısından daha tutarlı öyküler yazdıkları söylenebilir.

Okumada düşük ve yüksek performans sergileyen öğrencilerin anlatım tutarlılığı toplam puanlarının tüm sınıf düzeylerinde farklılaştığını Mann Whitney U Testi sonuçları göstermektedir. Aynı tablodaki sıra ortalamaları dikkate alındığında, okumada yüksek performans sergileyen öğrenciler öykülerindeki anlatım tutarlılığını sağlamada okumada düşük performans sergileyen akranlarına göre daha başarılıdır. Kruskal-Wallis Sıralamalı Tek-Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına bakıldığında, farklılığın sınıf düzeylerinde hem yüksek performans sergileyen grup ($X^2 = 29.06, p = .000$) hem de düşük performans sergileyen grup ($X^2 = 15.71, p = .000$) için anlamlı olduğu görülmektedir. Mann Whitney U Testinin sonuçları okumada yüksek performans sergileyen dördüncü sınıf ile altıncı sınıf ($U = 3.03, p = .000$) ve dördüncü sınıf ile sekizinci sınıf ($U = 2.59, p = .000$) öğrencilerinin puanlarının farklılaştığını, altıncı sınıf ile sekizinci sınıf öğrencilerinin puanlarının farklılaşmadığını göstermiştir ($U = 2.43, p = .673$). Bu sonuçlara göre, okumada yüksek performans sergileyen sekizinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin öykülerinde anlatım tutarlılığını sağlamada aynı gruptaki dördüncü sınıf öğrencilerinden daha başarılı olmuşlardır. Okumada düşük performans sergileyen gruba ait Mann Whitney U testi sonuçları ise, dördüncü sınıf ile altıncı sınıf ($U = 2.44, p = .000$) ve dördüncü sınıf ile sekizinci sınıf ($U = 2.14, p = .000$) öğrencilerinin puanlarının farklılaştığını, altıncı sınıf ile sekizinci sınıf öğrencilerinin puanlarının farklılaşmadığını göstermiştir ($U = 2.23, p = .900$). Tablo 6'daki sıra ortalamaları dikkate alındığında, düşük performans sergileyen gruptaki altıncı ve sekizinci sınıf öğrencileri öykülerinde anlatım tutarlılığını sağlamada aynı gruptaki dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha başarılıdır.

Tartışma

Çalışma bulgularını özetleyecek olursak, aynı sınıf düzeyindeki okumada düşük ve yüksek performans sergileyen öğrencilerin bağdaşıklık öğelerini kullanma sıklıkları zamirlerin kullanımını içeren gönderim, dil becerilerini barındıran eksiltili anlatım ve sözcük dağarcığıyla ilişkili olan değiştirim alt boyutlarında okumada sergiledikleri performans durumuna göre farklılaşma görülmektedir. Bağdaşıklık öğelerinin tamamına bakıldığında dördüncü ve sekizinci sınıf düzeylerinde öğrencilerin okumada sergilenen performans durumuna göre farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu bulgudan okumada düşük performans sergileyen öğrencilerin hangi alanlarda desteğe ihtiyaç duydukları ortaya çıkmakta ve yapılacak öğretimler için önem taşımaktadır. Sınıf düzeyinin ilerlemesinin bağdaşıklık öğelerinin kullanım sıklığına etkisine değinilecek olunursa; okuma da yüksek performans sergileyen öğrencilerin gelişimleri ilerledikçe bağdaşıklık öğelerinin toplamında farklılık görülmezken, gönderim ve bağlama öğelerinde farklılık görülmektedir. Okumada düşük performans sergileyen öğrencilerin bağdaşıklık öğelerini kullanma düzeylerinde sınıf düzeylerinin ilerlemesine bağlı olarak bir ilerleme görülmemektedir.

Bu araştırmada okumada düşük ve yüksek performans sergileyen öğrencilerin öykü yazmada bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları Coşkun (2005) tarafından geliştirilen "Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği" ile değerlendirilmiştir. Bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklıklarını tek tek ele aldığımızda, okumada yüksek performans sergileyen altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin gönderim kullanımlarının okumada düşük

performans sergileyen akranlarına göre daha sık olduğu görülmekteyken dördüncü sınıf öğrencilerinin okumada sergiledikleri performans durumuna göre bağdaşıklık araçlarından gönderimi kullanma sıklıklarının farklılaşmadığı görülmektedir. Gerek bu çalışmada gerekse alanyazındaki çalışmalarda (Balyemez, 2010; Karahancı, 2014) hem okumada yüksek performans sergileyen hem de okumada düşük performans sergileyen grup için gönderim araçlarından en sık kullanılanı şahıs zamirleridir. Şahıs zamirlerinin kullanımında yeterli deneyime sahip olmayan öğrencilerin gönderim araçlarını kullanmadıkları görülmektedir. Araştırmada sık karşılaşılan bağdaşıklık öğelerinden gönderim araçlarının çok sık kullanılmasının anlatım bozukluğu ve tutarsız bir anlatıma neden olduğu görülmüştür. Gönderim araçlarının çok sık kullanılması yazılı ürünlerin anlaşılmasını güçleştirmekle ve tutarsızlığa neden olmaktadır (Can, 2014), eklerin gönderim aracı olarak kullanılmasında neye gönderim yapıldığının anlaşılmasını anlatım bozukluğuna neden olmaktadır (Crossley & Mcnamara, 2016). Öğrencilerin sınıf düzeyi ilerledikçe yazılı anlatımda gönderim gibi bazı kullanımlara dikkat etmedikleri gözlenmiştir. Sınıf düzeyine göre gönderim araçlarının kullanım sıklığına değinecek olursak, okumada yüksek performans sergileyen sekizinci sınıf öğrencilerinin gönderim araçlarını okumada yüksek performans sergileyen dördüncü ve altıncı sınıf öğrencilerinden daha sık kullandıkları görülmektedir. Okumada düşük performans sergileyen öğrencilerde ise farklılaşma görülmemektedir. Gönderim araçları göz önünde bulundurulduğunda (zamirler, sıfatlar, iyelik ekleri), öğrencilerin deneyimlerinin artmasının, gönderim araçlarının yerinde ve uygun şekilde kullanmalarına katkı sağladığı düşünülmektedir (Kıymaz & Doyumağaç, 2020; Koutsoftas & Peterson, 2017).

Araştırmacı, bu çalışmada incelenen yazılı ürünlerde her iki grup için de eksilteli anlatım kullanımının en az başvurulan bağdaşıklık aracı olduğu gözlemlenmiştir. Eksilteli anlatım kullanımında en sık gözlenen sorun özne ve yüklem uyumsuzluğudur. Her iki gruptaki öğrenciler de cümleleri birbirine bağlarken özne ve yüklem uyumunu gözden kaçırabilmektedirler (Bae, 2001; Can, 2012; Coşkun, 2010). Öğrencilere cümle öğelerinin birleşik cümlelerde kullanıma yönelik öğretiminin yapılmasının eksilteli anlatımın kullanımını artıracığı düşünülmektedir. Öğrencilerin sözcük dağarcıkları ve dil becerileri de eksilteli anlatım araçlarını kullanma sıklıklarını etkilediği düşünülmektedir. Dil becerilerini yeterli düzeyde kullanabilen (Mortensen vd., 2009) ve sözcük dağarcığı zengin olan öğrencilerin (Carretti vd., 2013; Catts vd., 2002) eksilteli anlatım araçlarını daha sık ve doğru olarak kullandıkları araştırmalarda belirtilmektedir.

Yazılı ürünlerdeki tekrarı önlemek amacıyla kullanılan değiştirim aracının kullanım sıklığına bakıldığında, okumada yüksek performans sergileyen altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okumada düşük performans sergileyenlere göre öykülerinde daha sık değiştirim araçları kullandıkları gözlenmiştir. Okumada düşük performans sergileyen öğrencilerin yazdıkları öykülerde tekrara sık başvurdukları ve anlatım bozukluğu yaşadıkları gözlenmiştir. Bu durum öğrencilerin gönderim aracını kullanmada sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Okumada düşük performans sergileyen öğrencilerin anlatım bozukluğu olan cümleler yazmalarının nedenlerinden biri tekrara gereğinden fazla yer vermeleridir (Coşkun, 2005; Keklik & Yılmaz, 2013). Gönderimin kullanımında yaşanan sorunların yetersiz sözcük dağarcığından ve aynı sözcüklerin sık kullanılmasıyla tekrara neden olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir (Carretti vd., 2013; Catts vd., 2002). Öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik uygulamalar hem okuma hem de yazma becerilerini geliştirmeye katkı sağlayacaktır. Sınıf düzeylerine göre okumada düşük ve yüksek performans sergileyen dördüncü, altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları öykülerdeki değiştirim araçlarını kullanma sıklığına bakıldığında, her iki grupta da sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir.

Yazılı ürünlerde yer alan cümleleri ve paragrafları anlam bütünlüğünü bozmamak için birbirine bağlamada tercih edilen bağlama öğelerinin kullanımında, öğrencilerin okumada sergiledikleri performanslarının bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu çalışmada incelenen öykülerin büyük çoğunluğunda her iki gruptaki öğrencilerin de edatlara ve bağlaçlara yeterince yer vermedikleri tespit edilmiştir. Bu durumun öğrencilerin edat ve bağlaçlarla yeterince deneyim yaşamadıklarından kaynaklanabilir. Aydın ve Çınpolat (2018) ortaokullarda kullanılan ders kitaplarında yer alan öyküleri metinler arası ilişkiler açısından inceledikleri çalışmalarında, bağlama öğelerine yer verilme düzeyinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Edat ve bağlaçların yalnızca fark edilmelerine yönelik öğretimin yapıldığı düşünüldüğünde (Güneş, 2013), bu araçların kullanımının öğretilmesinin öğrencilerin yazılı anlatımlarının gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bağlama öğelerinin kullanım sıklığına sınıf düzeylerine göre bakıldığında, okumada düşük performans sergileyen öğrenciler için farklılık görülmezken, okumada yüksek performans sergileyen sekizinci sınıf öğrencilerinin bağlama öğelerini dördüncü sınıf öğrencilerden daha sık kullandıkları görülmektedir. Okumada yüksek performans sergileyen öğrencilerin sınıf düzeylerinin ilerlemesiyle bağlama araçlarını kullanmaya daha fazla önem verdikleri görülmektedir (Coşkun, 2005; Herbert vd., 2020; Koutsoftas & Peterson, 2017; Mortensen vd., 2009).

Araştırma bulgularına bakıldığında, dördüncü ve sekizinci sınıfa devam eden okumada yüksek performans sergileyen öğrencilerin okumada düşük performans sergileyen öğrencilerden daha sık bağdaşıklık araçlarını kullandıkları görülmektedir. Araştırmacı gözlemlerinde okumada düşük performans sergileyen öğrencilerin büyük çoğunluğunun öykü yazma çalışması sırasında hızlı hareket etmeye çalıştıkları, yazdıkları ürünleri tekrar gözden geçirerek kontrol etmedikleri ve yazma öncesi herhangi bir hazırlık yapmadıklarını gözlemlemiştir. Bu durum çalışmanın sınırlılığı olarak öğrencilere yazmaları için 30 dakika gibi sınırlı bir süre verilmesinden ve yazma süreçlerinin değerlendirilmemesinden de kaynaklanabilir. Alanyazına bakıldığında, okumada düşük performans sergileyen öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanmadaki sorunlarının öğrencilerin dil becerilerindeki yetersizlikten kaynaklı olabileceği (Coşkun, 2005; Mortensen vd., 2009), yanı sıra yazılı ürünleri ortaya koyarken yeterince dikkatli davranmadıkları (Sümer & Turna, 2019) belirtilmektedir. Alanyazında, okumada düşük performans sergileyen öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerinin çok düşük olduğunun (Senechall vd., 2018) ve öğrencilerin öykü yazma çalışmalarında kısa cümleler kurmayı tercih ettiklerinin, cümleleri bağlamaya gereksinim duymadıklarının (Coşkun, 2005; Crossley & Mcnamara, 2016) belirlendiği araştırmalar bulunmaktadır. Öğrencilerin cümle yapısını basit cümle yapılarında öğrenmeleri, cümlelerini kısa olarak yazmalarına ve bağdaşıklık araçlarını tam olarak kullanmalarına neden olduğu düşünülmektedir (Sümer & Turna, 2019). Bağdaşıklık araçlarının bütünsellik içinde öğretilmesi hem okumada hem de yazmada öğrencilerin uygun metinlerin nasıl oluştuğunu kavramalarını sağlayacağı düşünülmektedir (Karadeniz, 2015).

Bağdaşıklık araçlarının sınıf düzeyine göre kullanım sıklıklarının değişimine değinecek olursak, okumada düşük ve yüksek performans sergileyen öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığının farklılaşmadığı görülmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre öykü yazmaya ayrılan vaktin ve yazma öncesi yapılan hazırlıkların ve yazma sonrasında öğrencilerin yazılı ürünlerini gözden geçirme davranışlarının farklılaştığı araştırmacı tarafından gözlemlense de bu durum farklılaşma sağlamamıştır. Okumada düşük ve yüksek performans sergileyen öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığının farklılaşmaması öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanmada desteklenmeleri gerektiğini düşündürmektedir. Dil becerileri ile öykü yazma becerisinin ilişkili olduğu düşünüldüğünde, sınıf düzeyinin yükselmesi ile bağdaşıklık öğelerinin kullanım sıklığının arttığı görülmektedir (Coşkun, 2005; Landolo vd., 2020; Mortensen vd., 2009). Herbert ve diğerleri (2020), öykü yazma öğretimi yaptıkları boylamsal çalışmada öğrencilerin yaşlarının ilerlemesi ile yazdıkları öykülerde bağdaşıklık araçlarını kullanım düzeyinin arttığını belirtmişlerdir. Büyük sınıflardaki dil bilgisi konularının bağdaşıklık araçlarının daha sık kullanılmasını pekiştirdiği (Müldür & Çevik, 2020), öğrencilerin sınıf düzeylerinin kurdukları cümle uzunluklarını etkilediği (Bae, 2001) ve sözcük dağarcığı ileri düzeyde olan öğrencilerin bağdaşıklık araçlarının daha sık kullanıldığı metinler oluşturduğu düşünülmektedir (Kıymaz & Doyumağaç, 2020).

Tutarlılığa ilişkin sonuçlara bakıldığında; hem ölçekten alınan toplam puanda hem de tüm alt boyutlara ait puanlarda okumada düşük performans sergileyen öğrencilerin yazdıkları öykülerin tüm sınıf düzeylerinde okumada yüksek performans sergileyen akranlarından daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgu okumada düşük performans sergileyen öğrencilerin tutarlılığı belirleyen sözcük dağarcığı, ifade edici dil becerileri, planlama yapma ve ilişki kurma alanlarında desteklenmeleri gerektiğini gösteren önemli bir bulgudur. Sınıf düzeyinin ilerlemesinin hem düşük performans sergileyen hem de yüksek performans sergileyen öğrencilerin yazdıkları öykülerin tutarlılığını etkilediğini söylemek mümkündür.

Bu araştırmada öğrencilerin öykü yazmada anlatım tutarlılıklarını ölçmek amacıyla Coşkun (2005) tarafından geliştirilen “Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında okumada yüksek performans sergileyen dördüncü, altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okumada düşük performans sergileyen akranlarından daha fazla puanlar aldıkları görülmektedir. Araştırmacı, okumada düşük performans sergileyen öğrencilerin öykü yazmaya okumada yüksek performans sergileyen öğrencilerden daha az vakit ayırdıklarını ve daha kısa öyküler oluşturduklarını gözlemiştir. Bu durum okumada düşük performans sergileyen öğrencilerin tutarlılığın alt boyutuna ilişkin öğelere yer vermediklerini düşündürmektedir. Sınıf düzeylerine göre değerlendirdiğimizde, okumada yüksek performans sergileyen sekizinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerinden toplamda daha fazla puan aldıkları, okumada düşük performans sergileyen sekizinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin de dördüncü sınıf öğrencilerinden daha fazla puan aldıkları görülmüştür. Her iki grupta yer alan öğrencilerin sınıf düzeylerinin ilerlemesiyle tutarlı öyküler konusunda deneyim sağladıkları düşünülmektedir. Alanyazındaki çalışmaların sınıf düzeyinin ilerlemesine bağlı olarak öğrencilerin yazdıkları öykülerin tutarlılıklarının arttığı bulguları bu düşüncüyü desteklemektedir. (Coşkun, 2005; Herbert vd., 2020; Koutsoftas & Peterson, 2017; Mortensen vd., 2009).

Okumada düşük ve yüksek performans sergileyen dördüncü altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları öykülerde tutarlılık öğelerinden konuya ilişkin, okumada yüksek performans sergileyen öğrencilerin tüm sınıf düzeylerinde okumada düşük performans sergileyen akranlarına göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Her iki grubun konu öğesine ilişkin sınıf düzeylerine bakıldığında ise, her iki grupta da sınıf düzeyi artıkça ölçekten alınan puan da artmaktadır. Öğrencilerin öykü yazabilmeleri için öncelikle bir konu belirlemeleri gerekmektedir, bazı öğrenciler kendilerine konu verilse dahi bu konuyu tam olarak anlamakta güçlük yaşayabilirler ve bundan kaynaklı olarak öykü

yazmada gerekli performansı sergileyemeyebilirler (Carretti vd., 2013; Edwards, 2003; Ülper, 2011). Yazılı ürünlerin belirli bir plan doğrultusunda oluşturulması okurların anlamasını kolaylaştırmaktadır (Coşkun, 2005). Okumada düşük performans sergileyen öğrencilerin yazılı ürünleri bölümlerine ayırmada (Haebig, 2015), olay akışını belirli bir sıralamada vermede (Derman, 2020) ve öykü yazmadan önce herhangi bir planlama yapmada (Kıymaz & Doyumağaç, 2020; Senechall vd., 2018) güçlük yaşadıkları belirtilmektedir.

Tutarlılık öğelerinden plana ilişkin, okumada yüksek performans sergileyen öğrencilerin tüm sınıf düzeylerinde okumada düşük performans sergileyen akranlarını göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Her iki grubun plan ögesine ilişkin sınıf düzeylerine bakıldığında ise, her iki grupta da sınıf düzeyi artıkça ölçekten alınan puan da artmaktadır. Bu çalışmada özellikle okumada düşük performans sergileyen öğrencilerin öykülerini planlama yapmadan, belirli bir sırada ilerlemesini sağlamak için edat ve bağlaçları kullanmadan yazdıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin metinde yer alan bölümleri oluşturma becerilerinin (Haebig, 2015), ifade edici dil becerilerinin (Landolo vd., 2012; Landolo vd., 2020), edatları ve bağlaçları kullanma becerilerinin (Eggins, 1994; Martin, 1985) ve dil bilgisi kurallarını kullanma düzeylerinin (Smith-Lock & Nickels, 2005) oluşturulan metinlerin anlatım tutarlılığını etkilediği düşünülmektedir. Çalışmada dil bilgisi kuralları incelemeye dâhil edilmese de araştırmacı gözlemlerinden dil bilgisine yönelik hataların her iki grupta da yer aldığı belirtilmiştir.

Cümleler arasında bağlantı kurmak amacıyla oluşturulan ilişkide, okumada yüksek performans sergileyen öğrencilerin tüm sınıf düzeylerinde okumada düşük performans sergileyen akranlarını göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Her iki grubun ilişki ögesine ait sınıf düzeylerine bakıldığında ise, her iki grupta da sınıf düzeyi artıkça ölçekten alınan puan da artmaktadır. Öykü içerisinde cümleler ve paragraflar arasında ilişki kurmanın sözcük dağarcığı (Arfé vd., 2011; Rae vd., 2002) ve öğrencilerin yazma deneyimlerinin düzeyi (Edwards, 2003) ile ilişkili olduğu bilinmektedir. Ayrıca okuma düşük performans sergileyen öğrencilerin yazılı ürünleri meydana getirirken oluşturulan cümle ve paragraflar arasındaki ilişkiyi kurmada zorlandıkları alanyazında sık rastlanan bir bulgudur (Aslan & Çakmak, 2020; Mortensen vd., 2009; Seçkin vd., 2014).

Yazılan öykülerde paragrafların birleştirilerek ortaya çıkardıkları bütünlüğe bakıldığında, okumada yüksek performans sergileyen öğrencilerin tüm sınıf düzeylerinde okumada düşük performans sergileyen akranlarına göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Her iki grubun bütünlük ögesine ilişkin sınıf düzeylerine bakıldığında ise, her iki grupta da sınıf düzeyi artıkça ölçekten alınan puan da artmaktadır. Kelime dağarcığının öğrencilerin yazılı ürünlerinin niteliğini etkilediği (Arfé vd., 2011; Rae vd., 2002) ve kelime dağarcığının okuma ve yazma deneyimleri yoluyla artması öğrencilerin sınıf düzeylerinin ilerledikçe bütünlük düzeyi yüksek yazılı ürünler ortaya koymalarını sağlamaktadır (Coşkun, 2005; Edwards, 2003; Stadler & Ward, 2005). Okumada yüksek performans sergileyen öğrencilerin zamir (Mortensen vd., 2009), edat ve bağlaç kullanım (Eggins, 1994) ve dil bilgisi (Landolo vd., 2012; Smith-Lock & Nickels, 2005) düzeylerinin yazdıkları öykülerin öykü yapısına uygunluğunu ve tutarlılığını etkilediği belirtilmektedir. Ek olarak, alanyazında öğrencilerin öykülerindeki anlatım tutarlılığını etkileyen değişkenler bulunmaktadır. Cragg ve Nation (2006) bilişsel ve üst bilişsel stratejileri kullanabilen öğrencilerin yazılı ürünlerinin bu stratejileri kullanmayan akranlarına göre daha tutarlı metinler yazabildiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilere öykü yazma için bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin öğrencilerin tutarlı öyküler yazmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada okumada düşük performans sergileyen öğrencilerin öykü yazma becerileri karşılaştırmalı olarak sınıf düzeylerine bağlı olarak incelenmiştir. Çalışmanın okumada düşük performans sergileyen öğrencilerin okumada yüksek performans sergileyen akranlarından hangi alanlarda farklılaştığını ve sınıf düzeyinin öykü yazma becerilerine ne gibi katkı sağladığını belirtmesinin yanı sıra birtakım sınırlılıkları da bulunmaktadır. Çalışmanın Ankara ili Çankaya ilçesinde yapılmış olması, öğrencilerin herhangi bir yetersizlik tanılarının bulunmaması, öykülerin yalnızca bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi, dördüncü, altıncı ve sekizinci sınıf öğrencileriyle yürütülmüş olması ve öğrencilere öykü yazacakları konunun verilmesi çalışmanın sınırlılıklarıdır. Bahsedilen sınırlılıklardan yola çıkılarak ileriki araştırmalara yönelik; farklı bölgelerde, tanımlı öğrencilerle, farklı metin türlerine yer verilerek, farklı sınıf düzeylerinde, diğer metinsellik ölçütlerinin incelenmesi önerilmektedir. İleride yapılacak olan çalışmaların boyamsal nitelikte olması alanyazına katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada yazma becerisi ürün olarak incelenmiştir, yazmanın süreç olarak değerlendirilmesi de son derece önemlidir. Çalışma bulgularında bazı değişkenlerde farklılık tespit edilmemiştir, bu durumun nedenlerinin detaylı incelenmesi tavsiye edilmektedir. Ayrıca bu çalışmanın bulgularından yola çıkılarak, okuma başarısızlığı olan öğrencilere öykü yazma ve cümle yapılarının öğretimi, sözcük dağarcığını geliştirmeye ve dil bilgisi becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamaların yapılması önerilmektedir.

Teşekkür

Doktora tezinden üretmiş olduğum bu çalışmada var olan katkılarından dolayı danışmanım olan sayın Prof. Dr. Berrin Baydık'a teşekkürlerimi sunarım.

Kaynaklar

- Ağın-Haykır, H. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişki* (Tez Numarası: 313264) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akyol, H., & Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma-yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 79-95. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19561/208530>
- Altunkaya, F. (1987). *Cohesion in Turkish: A survey of cohesive devices in prose literature* (Tez Numarası: 2037) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arfè, B., De Bernardi, B., Pasini, M., & Poeta, F. (2011). Toward a re-definition of spelling in shallow orthographies: Phonological, lexical, and grammatical skills in learning to spell Italian. In V. Berninger (Ed.), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (pp. 110-136). Psychology Press/Taylor Francis Group.
- Aslan, C., & Çakmak, S. (2020). Metin türleri bağlamında az gören, görme engelli ve gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 868-885. <https://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/1212723>
- Aydın, İ., & Çinpolat, E. (2018). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki anlatı metinlerinde metinlerarası ilişkiler. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 161-177. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gopsbad/issue/41638/502438>
- Bachman, L. F. (1987). The development and use of criterion-referenced tests of language ability in program evaluation. In R. K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum* (pp. 243-258). Cambridge University Press.
- Bae, J. (2001). Cohesion and coherence in children's written English: Immersion and English-only classes. *Issues in Applied Linguistics*, 12(1), 51-88. <http://www.languagetesting.info/articles/store/ialreprintbae.pdf>
- Balcı, H. A. (2009). *Metin dilbilime kavramsal açıdan genel bir bakış*. Biz Bize Yayınları.
- Balyemez, S. (2010). Bağdaşıklık ve Dede Korkut Hikâyeleri'nde bağdaşıklık görünümleri. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 133-173. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.1759>
- Banguoğlu, T. (1998). *Türkçenin grameri*. TDK Yayınları.
- Bozkurt, E. (2011). *İlköğretim 1. sınıf Türkçe ders programı görsel okuma-görsel sunu kazanımlarının ve ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin etkililiğinin incelenmesi* (Tez Numarası: 289681) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Pegem Akademi.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities*, 44(5), 431-443. <http://doi.org/10.1177/0022219411410042>
- Can, R. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde bağdaşıklık ve tutarlılık* (Tez Numarası: 310989) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Carretti, B., Re, A. M., & Arfè, B. (2013). Reading comprehension and expressive writing: A comparison between good and poor comprehenders. *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), 87-96. <http://doi.org/10.1177/0022219411417876>
- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(6), 1142-1157. [http://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/093\)](http://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/093))

- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri* (Tez Numarası: 205427) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: Eylem araştırması* (Tez Numarası: 279777) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Cragg, L., & Nation, K. (2006). Exploring written narrative in children with poor reading comprehension. *Educational Psychology*, 26(1), 55-72. <https://doi.org/10.1080/01443410500340991>
- Crossley, S. A., & McNamara, D. S. (2016). Say more and be more coherent: How text elaboration and cohesion can increase writing quality. *Grantee Submission*, 7(3), 351-370. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED565450.pdf>
- De Beaugrande, R., & Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. Longman.
- Derman, S. (2020). Farklı öğretim kademelerindeki öğrencilerin deneme türündeki yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(26), 4265-4292. <https://doi.org/10.26466/opus.733517>
- Edwards, L. (2003). Writing instruction in kindergarten: Examining an emerging area of research in children with writing and reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), 136-148. <https://doi.org/10.1177/002221940303600206>
- Egins, S. (1994). *An introduction to systemic functional linguistics*. Pinter.
- Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_5
- Gearhart, M., Novak, J. R., & Herman, J. L. (1994). *Studies in improving classroom and local assessments*. <https://eric.ed.gov/?id=ED462388>
- Giora, R. (1985). Notes towards a theory of text coherence. *Poetics and Comparative Literature*, 6(4), 699-715. https://www.tau.ac.il/~giorar/files/Giora1985_notes.towards.text.coherence.pdf
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195. <https://www.sosyalarastirmalar.com>
- Günay, K. (2003). *Sınıf yönetiminde öğretmenlerin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi* (Tez Numarası: 125633) [Yüksek Lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Günay, V. D. (2001). *Metin bilgisi*. Multilingual Yayınları.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi.
- Haebig, E. (2015). *Statistical word learning in children with language disorders* [Doctoral dissertation, The University of Wisconsin-Madison]. <https://grantome.com/grant/NIH/F31-DC013485-01>
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman Group UK Limited.
- Herbert, K. E., Massey-Garrison, A., & Geva, E. (2020). A developmental examination of narrative writing in el and e11 school children who are typical readers, poor decoders, or poor comprehenders. *Journal of Learning Disabilities*, 53(1), 36-47. <https://doi.org/10.1177/0022219419881625>
- Karadeniz, A. (2015). Metindilbilim temelli metin çözümlemesinin bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlı metin oluşturma becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-17. <https://dergipark.org.tr/pub/mersinefd/issue/17396/181847>
- Karahancı, İ. (2014). Şarkı sözlerinden hareketle dilde bağdaşıklık. *Electronic Turkish Studies*, 9(9), 699-712. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7346>
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Karasu, P., Girgin, Ü., & Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanteri*. Nobel Akademi.

- Keklik, S., & Yılmaz, Ö. (2013). 11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21640/232597>
- Kıymaz, M. S., & Doyumğaç, İ. (2020). Consistency of the narrative texts written by middle school students and their textual creation levels. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(3), 207-232. <https://doi.org/10.29329/epasr.2020.270.10>
- Konopak, B. C., Martin, M. A., & Martin S. H. (1987). Reading and writing: Aids to learning in the content areas. *Journal of Reading*, 31(2), 109-115. https://www.jstor.org/stable/40029822?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Koutsoftas, A. D., & Petersen, V. (2017). Written cohesion in children with and without language learning disabilities. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(5), 612-625. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12306>
- Landolo, G., Esposito, G., & Venuti, P. (2012). The bears family projective test: Evaluating stories of children with emotional difficulties. *Perceptual and Motor Skills*, 114(3), 883-902. <https://doi.org/10.2466/02.09.15.21.PMS.114.3.883-902>
- Landolo, G., López-Florit, L., Venuti, P., Neoh, M. J., Bornstein, M. H., & Esposito, G. (2020). Story contents and intensity of the anxious symptomatology in children and adolescents with autism spectrum disorder. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 725-740. <https://doi.org/10.1080/02673843.2020.1737156>
- Martin, J. (1985). *Factual writing*. Deakin University Press.
- Mendoza, G. (1998). *A new outlook to the reading texts used in state senior schools in Turkey in terms of cohesion* (Tez Numarası: 73958) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- Mortensen, L., Smith-Lock, K., & Nickels, L. (2009). Text structure and patterns of cohesion in narrative texts written by adults with a history of language impairment. *Reading and Writing*, 22(6), 735-752. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-008-9150-x>
- Onursal, İ. (2003). Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık. A. Kıran, E. Korkut & S. Ağıldere (Eds.), *Günümüz dilbilim çalışmaları* içinde (ss. 93-116). Multilingual Yayınları.
- Ramadan, S. M. (2003). *Cohesion in written works of the twelfth grade students of literary and scientific streams at state secondary schools in Jordan* (Tez Numarası: 7958) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Rea, P., McLaughlin, V., & Walther-Thomas C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pull-out programs. *Exceptional Children*, 68(2), 203-222. <https://doi.org/10.1177/001440290206800204>
- Said, H. A. (1988). *The cohesive role of reference, substitution and ellipsis in two genres of modern literary Arabic* [Doctoral dissertation, Texas A & M University]. <https://catalog.library.tamu.edu/Record/in00000760271>
- Seçkin, P., Arslan, N., & Ergenç, S. (2014). Bağdaşıklık ve tutarlılık bakımından lise ve üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1), 340-353. <https://doi.org/10.7884/teke.269>
- Senechal, M., Hill, S., & Malette, M. (2018). Individual differences in grade 4 children's written compositions: The role of online planning and revising, oral storytelling, and reading for pleasure. *Cognitive Development*, 45(1), 92-104. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2017.12.004>
- Smith-Lock, K. M., & Nickels, L. A. (2005). Writing skills of adults with a history of specific language impairment. *Acquiring Knowledge in Speech Language and Hearing*, 7, 78-81.

- Squire, J. (1983). Composing and comprehending: Two sides of the same basic process. *Language Arts*, 60(5), 581-585. https://www.jstor.org/stable/41961507?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Stadler, M. A., & Ward, G. C. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 73-80. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0024-4>
- Sümer, H. M., & Turna, C. (2018). İşiten ve işitme yetersizliği olan öğrencilerin özetleme becerileri açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 531-551. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.348310>
- Toklu, M. O. (2003). Alışılmamış bağdaştırmaların anlam yapısı. N. Akbulut (Ed.), *II. dil, yazın ve deyişbilim sempozyumu* içinde (ss. 144-153). <https://www.simurg.com.tr/2-dil-yazin-ve-deyisibilim-sempozyumu>
- Tompkins, G. E. (2004). *Teaching writing: Balancing product and process* (4th ed.). Merrill & Prentice Hall.
- Uzun, L. S. (1995). Türkçede bazı metin dilbilimsel görünümüne üzerine. S. Özsoy & H. Sebüktekin (Eds.), *IV. dilbilim sempozyumu bildirileri* içinde (ss. 27-38). <https://books.google.com.tr/books?id=NuELAAAAIAAJ&dq=IV.+Dilbilim+Sempozyumu+Bildirileri>
- Wei-Dong, G. (2008). Informational segmentation and text coherence. *US-China Foreign Language*, 6(3), 7-10. <https://www.airitilibrary.com/Publication/alDetailedMesh?docid=15398080-200803-6-3-7-10-a>
- Witt, E. A. (1993). *The construction of an analytic score scale for the direct assessment of writing and an investigation of its reliability and validity* [Doctoral dissertation, Iowa University]. <https://www.proquest.com/docview/304038310?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M., & Yelok, V. S. (2006). *Üniversiteler için Türkçe-1: Yazılı anlatım* (1. baskı). Gazi Kitabevi.
- Yelboğa, A., & Tavşancıl, E. (2010). The examination of reliability according to classical test and generalizability on a job performance scale. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(3), 1847-1854. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ919867.pdf>
- Yılmaz, Ö. (2012). *11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi* (Tez Numarası: 322226) [Yüksek Lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.



Analysis of Cohesion and Coherence of Written Products by Reading Performance and Developmental Levels*

Mustafa Ceylan ¹

Abstract

Introduction: Reading and writing are academic skills that should be given importance to the acquisition and development of students from the first step of their education life. It is stated in the literature that reading and writing contain similar processes, cognitive skills and contexts, and therefore reading skills have a positive relationship with writing skills. In this study, the cohesion and coherence of students' written products were examined depending on their reading performance and grade level.

Method: The research was carried out with a comparative descriptive model, one of the quantitative research methods. In the study, the frequency of using cohesion items and the text coherence scores of 183 poor readers (fourth grade 50, sixth grade 71 and eighth grade 62) and 192 good readers (fourth grade 55, sixth grade 74 and eighth grade 63) in written products were examined by comparison. Informal Reading Inventory, a video prepared to remind the story structure and a silent movie were used to collect the data. In the analysis of the data, Mann Whitney U Tests were used for pairwise comparisons and Kruskal Wallis Tests were used for triple comparisons.

Findings: Looking at the cohesion items, it is seen that poor readers in the fourth and eighth grades get lower scores than their peers who are good readers in reading skills. In addition, from the fourth to the eighth grade, it was observed that there was an improvement in the written products of the students with good reading skills in terms of cohesion items, while there was no significant improvement in the poor readers. Considering the coherence scores, it was seen that poor readers got lower scores than good readers at all grade levels, and students in both groups improved in terms of coherence scores in their written products from fourth to eighth grade.

Discussion: It is seen that the problems of students with poor readers in using cohesion tools and their inability to create coherence texts may be due to the inadequacy of the students' language skills, that the students prefer to use short sentences in their writing exercises, they do not need to connect sentences, and the level of use of cohesion tools increases with the progress of their grade levels. It can be said that it is a research that has findings consistent with the findings of the studies in the literature.

Keywords: Reading performance, story writing, written expression skills, cohesion, coherence, developmental level.

To cite: Ceylan, M. (2023). Analysis of cohesion and coherence of written products by reading performance and developmental levels. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 24(3), 341-360. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1016557>

*This study was produced from Mustafa Ceylan's doctoral dissertation named "Examining of Writing Story Skills of Unsuccessful Students from a Developmental Perspective".

¹Assist. Prof., Artvin Çoruh University, E-mail: mceylan@artvin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1922-0161>

Introduction

Reading and writing are academic skills that must be given importance to the acquisition and development of students from the first step of their educational life. Bozkurt (2011) and Akyol and Temur (2008) stated that an individual's ability to actively participate in society, both their personal life and academic life, and convey their thoughts to other people is related to the acquisition of reading and writing skills. The same cognitive skills are used in reading and writing processes. In the process of reading and writing, both the person who reads and the person who writes benefit from generalizing, organizing, pre-thinking and reviewing skills. Comprehension is the main purpose of reading and is a process that requires the reader to be a writer and a writer to be a reader (Ağın-Haykır, 2012; Coşkun, 2010). Numerous studies have indicated that there is a fundamental relationship between these two skills (Ağın-Haykır, 2012; Coşkun, 2010; Konopak et al., 1987; Squire, 1983). Fitzgerald and Shanahan (2000) stated that reading and writing contain similar processes, cognitive skills and contexts, and therefore reading skills impact upon writing skills. The development of reading skills contributes to the development of expression skills by increasing students' knowledge, vocabulary and experience. This contribution also contributes to the development of students' verbal and written expression skills (Yakıcı et al., 2006).

Problems in reading can also adversely affect students' writing skills. Cain and Oakhill (2011) examined the reading and writing skills of students who were poor readers starting from the age of seven, three, six and nine years apart. In their 2011 study, Cain and Oakhill emphasized that students' reading and writing skills develop parallel with each other. Catts et al. (2002) noted that among the students they followed from kindergarten to fourth grade, those who poor readers were also behind their peers in written expression skills. Herbert et al. (2020) concluded in their three-year longitudinal study that poor readers also experience inadequacy in written expression skills in the future.

The written expression skill begins to determine the subject before the students' individual thoughts are written into a written text and then it covers the process until the product reaches the reader (Tompkins, 2004). Coşkun (2005) listed the writing process as preparation, drafting, writing, proofreading, publishing and sharing. Göçer (2010) covers the writing process before writing (activating prior knowledge, setting goals, planning the text and creating the content), writing sequence (organizing sentences, establishing text links, checking the appropriateness of words and sentences) and post-writing (evaluation of the text as a whole) was named. Written expression is a skill that contains several elements, including subject, plan, title, word, sentence and paragraph. Although the sentences that make up a written text appear independent of each other, they are complementary structures (Coşkun, 2005). De Beaugrande and Dressler (1981) argued that written materials must have the following seven characteristics in order to be considered a text and used as a means of communication between people: cohesion, coherence, purposefulness, persuasiveness, informativeness, relevance, and intertextuality. Among these features, cohesion and coherence are used the most in the evaluation of texts (Coşkun, 2005) since these are the only features are directly related to the text. Although they appear to be close concepts, the two are related but different properties.

Halliday and Hasan (1976) stated that cohesion is what brings the written text together, gives meaning to the text, and distinguishes it from other written materials. Cohesion is like chain links; while each ring consists of only a circle, when they are intertwined and attached to each other, a solid, functional and more understandable object emerges. Cohesion is all of the language-related features that enable a written material to be named as a text and to ensure the continuity of the text (Coşkun, 2005; Yılmaz, 2012).

Coşkun (2005), in his study examining stories written by fifth and eighth grade students in terms of cohesion and coherence, stated that the increase in grade level had an effect on the frequency of use of cohesion items. Sümer and Turna (2018) looked at the summarization skills and frequency of using cohesion items of eighth grade students with and without hearing impairment. They found that the frequency of using cohesion items among students with hearing impairment was significantly lower than that of their peers. Herbert, Massey-Garrison, and Geva (2020) longitudinally examined the story-writing skills of fourth- to sixth-grade students who were poor and good readers. In the study, while progress was observed in the writing skills of both groups, the finding that the difference between them increased is remarkable.

An analysis of the literature to examine the cohesion tools reveals a variety of classifications (Günay, 2001; Halliday & Hasan, 1976; Onursal, 2003; Uzun, 1995). According to Günay (2001) the tools of cohesion are: repetition of the elements that make up the text, reference, ellipsis, implicit expression, pattern structure, grammatical action tenses, connection elements between sentences, and an analysis of the text by dissecting it. Uzun (1995), cohesion tools; discussed in two categories as referential cohesion and formal cohesion. Onursal

(2003) introduces cohesion tools as post-post, pre-post and link elements. Most cohesion tools revolve around Halliday and Hasan's (1976) classification of cohesion tools, and for this reason is the classification used in this study. In addition, this classification is easier to understand and more comprehensive than other classifications. Halliday and Hasan introduced the elements of cohesion as follows;

Reference: The use of pronouns and adjectives in order not to use the same word over and over in the text as the equivalent of any word and not to create an expression disorder (Can, 2012). Reference items do not have a meaning on their own, although it is not clear what they refer to, they gain meaning with the word they refer to in the text (Coşkun, 2005). For example: I took a long bosporus tour (me) with my new (my) car.

Elliptical Expression: The element of cohesion used in order not to repeat the same or another situation of the previous events and situations in the sentence (Can, 2012). In the use of ellipsis, it should be noted that the omitted sentence does not cause low expression. For example: Teacher(s), student(s) and parent(s) almost competed to be able to attend this meeting.

Replacement: Formed by using another word instead of a word in the text and there is no deterioration in the integrity of meaning (Halliday & Hasan, 1976). In the Turkish language, there is usually a replacement based on noun and verb (Coşkun, 2005). For example: This house 120 square meters in the house we left it was.

Binding Items: Influencing and distinguishing words or sentences in a sentence or paragraph; they are words or suffixes that bind to indicate contrast, time or order, condition, explanation, example or to establish a cause-effect relationship (Banguoğlu, 1998). For example: After the meeting, he went to class after having a snack (He attended the meeting. He had a snack. He went to class.).

In previous studies, linguistic relations between sentences, cohesion, semantic and logical connection is defined as coherence (Günay, 2003; Toklu, 2003). In short, coherence means the evaluation of the subject flow over the entire text. Coşkun (2005) sees coherence as one of the most important steps in writing. Emphasizing the importance of coherence for texts, Weidong (2008) also stated that sentences do not make sense on their own, but when they are put together in a coherent way, they create a qualified text. De Beaugrande and Dressler (1981) also associated coherence not only as a feature of the text but also with the cognitive processes in which the reader is involved. The text alone makes no sense; the meaning of the text emerges through the interaction of textual information and the reader's knowledge. Events and situations told together activate the mental process of coherence. Cohesion in a text does not require that text to be coherent as coherence affects cohesion but is not directly related (Bae, 2001; Giora, 1985). Having cohesion in a text may not be coherence; because it was stated that coherence affects coherence but is not directly related (Bae, 2001; Giora, 1985). To summarize, we can say that the created text is both coherence and cohesion if the cohesion elements are used correctly. The correct use of cohesion elements is not necessary for the text to be coherence. It is thought that the concepts of cohesion and coherence do not directly affect each other, but both must be present in order for a text to be understood. Although these two concepts are independent of each other, they are influenced by each other. Coşkun (2005), in his study, listed the features that should be found in a coherent text as follows;

1. There should be unity at the beginning and end; separate issues should not be mentioned at the beginning and at the end.
2. The theme, main idea, people and events should have continuity.
3. It is necessary to put a subject at the center and other subjects must support this subject.
4. Unfinished sentences or events should not be included.
5. It should be written within the framework of a certain plan and should exhibit unity in the flow of events.
6. In order for a text to be coherence, it should not contain contradictory statements.
7. In order for a text to be considered coherent, new information added to the text must support the information given previously.

The level of students' ability to form parts in the text (Haebig, 2015), expressive language skills (Landolo, 2012; Landolo et al., 2020), use of prepositions and conjunctions (Eggins, 1994; Martin, 1985) and level of using grammar rules (Smith-Lock & Nickels, 2005) are thought to affect the narrative coherence of the texts created. Coşkun (2005) In a study with fifth and eighth grade students, Coşkun (2005) found that as the grade level progresses, the students create more coherent texts. Mortensen et al. (2009) compared the written products of 10

adults with language disorders from childhood to those of 30 normally developing adults and found that inadequacies at a young age affect skills in later ages. In a longitudinal study conducted with 72 typical readers, 53 poor readers and 26 students with reading comprehension problems from fourth to sixth grade by Herbert et al. (2020) found that there were improvements within themselves with the progress of the students' development, but the difference between the groups continued. Herbert et al. (2020) conducted a longitudinal study with 72 typical readers, 53 reading failures, and 26 students with reading comprehension problems from fourth to sixth grade. Their study found that there were individual developments with the progress of students' reading skills, but the underlying difference between the groups continued.

When the stories written by the students from the aforementioned studies are examined in terms of cohesion and coherence certain problems show themselves. Namely, that the students do not include elements of cohesion in the stories they write, and they cannot create coherent stories at the desired level. However, none of these studies mentioned abilities of the students in the study groups in reading. It is extremely important to determine the level of using cohesion elements in story writing and creating coherent texts of students who are poor and good readers in determining the needs of the students. The level of using the cohesion elements and creating coherent texts in story writing should be determined for students with poor and good performance in reading since these skills are important in determining students' needs. Determining the needs will contribute to the direction of the practitioners' work, to the teachers in determining the parts that need attention in teaching, and to teach the students the way to write more cohesive and coherent texts. The problems experienced in story writing depend on the grade level of the students and the level of reading skill related to their writing skill. While there is no study examining the stories written by students according to grade levels in terms of cohesion and coherence in the national literature, a limited number of studies have been found in the international literature (Coşkun, 2005; Landolo & Lopez, 2020; Mortensen et al., 2009). The aim of this study is to examine the story writing skills of students who are poor readers as well as good readers in other studies, in comparison with their peers.

It was decided to examine the frequency of use of cohesion items in the written products of students with low and high performance in reading and their coherence scores at 4th, 6th and 8th grade levels. In this study, answers to the following research questions were sought;

1. What are the characteristics of students' written products in terms of cohesion according to grade levels?
2. Does the frequency of students' use of cohesion items differ developmentally according to their grade levels?
3. Does the frequency of students' use of cohesion items differ according to whether they have reading failure or not?
4. What are the characteristics of students' written products in terms of coherence according to grade levels?
5. Do students' coherence scores differ developmentally according to their grade levels?
6. Do students' coherence scores differ according to whether they have reading failure or not?

Method

Method of the Study

In this study, the level of using cohesion and coherence items in written products of students who are poor and good readers who continue to 4th, 6th and 8th grades were examined comparatively. This study uses a comparative descriptive model, one of the quantitative research methods. In the comparative descriptive model, the groups to be compared are described in terms of variables, using the same methods; then the descriptive statistics made separately are compared (Karasar, 2010). The necessary ethics committee permission to conduct the study was obtained from Ankara University Social Sciences Sub-Ethics Committee (Subject: Ethics Committee Decision, Number: E.85434274-050.04.04/173/23) of which the researcher is a student.

Study Group

Three primary schools and three secondary schools, thought to represent the middle socioeconomic level in the Çankaya district of Ankara province, were selected to form the study group. The accessibility of the schools determined by the convenient sampling method, one of the purposive sampling methods, and school administrator' positive attitude towards the study were taken into consideration. In the convenient sampling method, it is possible to reach the most accessible and sampling (Büyüköztürk et al., 2014). It was decided that the research would be

conducted with fourth, sixth and eighth grade students because textuality criteria are included in the curriculum of the Ministry of National Education (2019) starting from the fourth grade and it would be more appropriate to evaluate the developmental studies carried out in the field (Coşkun, 2005; Mortensen et al., 2009) at two-year intervals. In the first stage of the sampling selection, which was carried out in two stages, the Informal Reading Inventory was applied to a total of 854 students, including 239 students from the fourth grade, 322 students from the sixth grade and 293 students from the eighth grade, in order to determine their reading comprehension levels. The scores obtained from the Informal Reading Inventory and the information about the students are shown in Table 1.

Table 1

Information on the Students Who are Applying the Informal Reading Inventory

Grade level	<i>n</i>	Min.	Maks.	Mean	Median	<i>SS</i>	Skewness	Kurtosis	<i>F</i>	<i>p</i>
Grade 4	239	30	100	73.80	75	9.63	-.99	1.21		
Grade 6	322	50	100	82.11	85	9.57	-.59	.23	92.56	.000
Grade 8	293	40	100	86.51	90	11.20	-1.32	1.35		

The distribution of scores from the Informal Reading Inventory was examined using hypothesis testing, descriptive statistics and graphical examinations. In general, it was observed that hypothesis tests did not meet the assumptions, but the descriptive statistics and graphical readings did. For this reason, we decided to perform the ANOVA test, the results of which showed a significant difference between all grade levels in terms of reading comprehension scores. This finding gives information about the reading comprehension scores before the groups are determined and shows that there is a difference between grade levels in reading comprehension. Then, the second stage of sampling selection was applied and the scores of the students were ranked from high to low for each grade level. The students in the top 25% of the created ranking were grouped as good readers, while those in the bottom 25% were grouped as poor readers. The analyses of the study findings were carried out with the data of the students in these groups. The information about the sampling is shown in Table 2.

Table 2

Reading Comprehension Scores of the Study Group

Grade Level	Group	<i>n</i>	Min.	Maks.	Mean	Median	<i>SS</i>	Skewness	Kurtosis	<i>U</i>	<i>p</i>
Grade 4	G.R.	55	30	65	60.5	65	7.58	-2.17	5.28	2.75	.000
	P.R.	50	80	100	83.66	80	4.52	.51	-1.33		
Grade 6	G.R.	74	50	75	69.44	75	6.47	-.93	.46	5.25	.000
	P.R.	71	85	100	92.83	95	4.06	.71	-.11		
Grade 8	G.R.	63	40	80	70.56	75	9.54	-1.48	2.44	3.91	.000
	P.R.	62	95	100	97.54	100	2.52	-.03	-2.07		

Note: GP = good readers; PR = poor readers.

The distribution of the reading comprehension scores of the students in the study group from the Informal Reading Inventory was analyzed by hypothesis testing, descriptive statistics and graphically. Based on the examinations, we decided to use the Mann Whitney U Test to compare the reading comprehension scores of good readers and poor readers. Considering the differentiation of reading comprehension scores according to the performance displayed in reading, it is seen that Mann Whitney U Test scores differ significantly at all grade levels. In line with this finding, it can be said that fourth, sixth and eighth grade students who are good at reading are more successful in reading comprehension than their peers who are poor readers at the same grade distribution of the reading comprehension scores of the students in the study group from the Informal Reading Inventory was analyzed by hypothesis testing, descriptive statistics and graphically. Based on the examinations, it was decided to use the Mann Whitney U Test to compare the reading comprehension scores of good readers and poor readers. Considering the differentiation of reading comprehension scores according to the performance displayed in reading, it is seen that Mann Whitney U Test scores differ significantly at all grade levels. In line with this finding, it can be said that fourth, sixth and eighth grade students who are good at reading are more successful in reading comprehension than their peers who are poor readers at the same grade levels.

Data Collection Tools

Level of Cohesion Assessment Scale

The scale developed by Coşkun (2005) for grades 4-8 was arranged as a frequency chart to determine the frequency of use of cohesion tools in student texts. The scale is used to specify the frequency. No scoring is conducted to determine the frequency of the students' use of cohesion items. In order to ensure the content validity of the scale in its original form, the relevant literature (Altunkaya, 1987; Bae, 2001; Halliday & Hassan, 1976; Jin, 1998; Mendoza, 1998; Ramadan, 2003; Said, 1988) was looked at and expert opinion considered. For the predictive validity, the relationship between the cohesion scores in the narrative texts written by primary school students and their grades in Turkish lessons was examined ($r = .74, p < .01$). In order to determine the reliability of the scale, the "match between raters" method was used ($r = .99, p < .01$).

Coherence Assessment Scale

The Coherence Assessment Scale was developed by Coşkun (2005) based on select previous studies (Bachman, 1987; Bae, 2001; Gearhart et al., 1994; Witt, 1993). There is no information about the target audience of the scale, but Coşkun applied the scale to fourth and eighth grade students. For this reason, the scale was deemed appropriate for our study. The scale consists of four sections, and each section is scored between 1-5 points (poor, insufficient, moderate, good, very good). The lowest score to be obtained from the scale is 4, while the highest score is 20. For the predictive validity of the scale, the relationship between the final grades of the Turkish course and the coherence scores of a total of 120 students, 10 from each class, was determined. As a result of the analysis, the relationship between the students' grades in Turkish lessons and the coherence scores in their narrative narratives was found to be $r = .83 (p < .01)$. This high-level and positive correlation was accepted as a proof of the predictive validity of the scale used in the study. In order to determine the inter-rater reliability coefficient of the scale used in the research, the "inter-observer agreement" method was used. In order to calculate the inter-observer agreement method, 60 written products belonging to the students were evaluated by the researcher who developed the scale and a second observer, and the Pearson Correlation Coefficient was calculated for the evaluation scores obtained $r = .92 (p < .01)$ was found.

Informal Reading Inventory

The texts and reading comprehension questions used in the creation of the research group in the research were selected from the book created as Informal Reading Inventory by Karasu et al. in 2013. The Informal Reading Inventory consists of 34 texts in total, including narrative and informative texts at every primary and secondary school grade level. Our study used narrative texts at the 4th (İpek ormanda), 6th (İyilik) and 8th grade (Sevgi) levels. There are a total of 10 open-ended reading comprehension questions, including textual open questions, textual closed questions, and questions based on knowledge and experience for each of the texts used. Each of the questions is evaluated as 10 points; the lowest score that can be obtained from the questions is 0 with the highest being 100. In this study, 3 narrative texts and a total of 30 reading comprehension questions were used along with relevant analyses. During the reliability study of the Informal Reading Inventory, a total of 16 texts were used in the calculation of the inter-rater reliability, and the calculation made varied between 94% and 100% of the reliability coefficient between the raters. In the analyses made by the researcher for reliability, the reading comprehension scores were calculated over 260 students' reading comprehension scores in the evaluation made with inter-rater reliability coefficients; the lowest was .90, the highest 1, and the average reliability score .95.

Data Collection and Analysis

Data for this study were collected from the fourth grades of three primary schools and the sixth and eighth grades of three secondary schools in the Çankaya district of Ankara province. This study required the voluntary participation of the students. The names of the students were kept confidential and codes were given to them. Informed consent form was filled out by the parents of the students, who were informed that the personal information of the students would not be shared with any person or institution.

Collecting Data on Reading Comprehension Skills (Creating Groups)

The researcher entered the classrooms during Turkish lessons, briefly chatted with the students and informed the students about the study, and ensured that the students became familiar with both the researcher and the study. Special needs students in the classrooms were determined in advance by talking to the classroom teachers, and those who did not want to participate in the study were not forced. In addition, those who wanted to participate were given additional time to complete their stories. The data of students with special needs were not

included in the analysis of the study. In order to determine which students were to be included in the study group, the researcher distributed a narrative reading text from each grade level selected from the Informal Reading Inventory and the reading comprehension questions and asked the students to answer them. The fourth grade reading text consists of 212 words, the sixth grade text 365 and the eighth grade text 545 words. There are 10 reading comprehension questions about texts at each grade level. The students were permitted to leave questions blank that they did not wish to answer-questions left blank were scored as zero in the evaluation. This phase lasted an average of 20 minutes.

Collection of Data Related to the Inspection of Written Products

Blank papers were distributed to the students and they were asked not to write their names and surnames. The students were only told to write the class sequence numbers (received from the school administration by the researcher) on their papers in order to match their reading comprehension answers and the stories they had written. Before the movie was shown, the researcher was told that the students were asked to write a story about the movie in a limited time (30 minutes) on the blank papers given to them. Researcher students "Children, you will only write your class sequence numbers on the papers handed out to you. I will read your serial numbers and you will write only these numbers on the papers in front of you. Please do not write your name and surname. Now, I want you to watch the movie carefully and write a story about the movie on the papers given to you until the end of the lesson. We have about 30 minutes, let's get started." He started the process by giving a directive. Afterwards, the students were shown a six minute silent film about a conversation between a child with a physical disability and a child of normal development. The data collection process took approximately two lesson hours (80 minutes) for each branch at each grade level. The study was carried out with a total of 39 classes, including 10 fourth grade, 16 sixth grade and 13 eighth grade students. This study lasted 78 lesson hours and approximately 3 weeks.

The SPSS 22.0 package program was used in the analysis of the research data. In order to determine the characteristics of students' written products according to their grades in terms of cohesion and coherence, written products were examined and descriptive analyses were made using the Level of Cohesion Assessment Scale and the Coherence Evaluation Scale. The aim was to determine whether there is a differentiation between good readers and poor readers according to grade levels, and whether there is a differentiation between good and poor readers at each grade level. The Non-Parametric Mann Whitney U Test was used because the data obtained did not show a normal distribution in order to determine whether there was a significant difference between poor readers and poor readers according to grade level. In addition, the Kruskal Wallis Ranking One-Way Analysis of Variance was used to determine whether there was a significant difference between classes within each group.

Results

Examining the Cohesion of Written Products in Terms of Reading Performance and Grade Level

The Mann Whitney U Test was used to determine whether the frequency of using cohesion items in the stories written by fourth, sixth and eighth grade students, who are good and poor readers, differed. The Kruskal-Wallis Sequential One-Way Analysis of Variance test was used to determine whether the frequency of using cohesion items in the stories written by the groups differed according to grade levels.

Table 3 shows the descriptive statistics on the use of cohesion items by students who are good and poor readers according to grade level. When the averages of the groups are examined, it is seen that the averages of frequency of using cohesion items differ between good and poor readers at the same grade level. When we examine the averages of the groups according to the grade level differences are apparent. In addition, Table 3 shows that the groups do not show a normal distribution. The results of the Mann Whitney U Test for the differences between the groups and the Kruskal-Wallis Ranking One-Way Analysis of Variance for the differences in grade levels are given in Table 4.

Table 4 shows the results of the Mann Whitney U Test. It shows that the frequency of using the reference item, which is one of the cohesion items, of students with poor and good readers. This difference is only observed at the eighth-grade level. Looking at the rank averages, the difference favors the group with good readers. Eighth grade students in the good readers group used reference more frequently in their stories. The Kruskal-Wallis Ranking One-Way Analysis of Variance Test was conducted in the same table to see whether the frequency of using the reference item in the stories written by the groups differed according to grade levels. An examination of the test results show that the frequency of use of the reference item did not change according to the grade levels in the group with poor readers. ($X^2 = 3.82, p = .149$), the frequency of use of the reference item in the group with good readers differed according to grade levels ($X^2 = 13.11, p = .001$) was found. The results of the Mann Whitney

U Test, which was used to see the grade level differences in the good readers group, showed that the frequencies of the fourth grade and the sixth grade did not differ ($U = 2.19, p = .450$), however, fourth grade and eighth grade ($U = 2.35, p = .001$) and sixth grade and eighth grade ($U = 2.99, p = .005$) showed that the differences in frequency of use were significant.

Table 3*Descriptive Statistics on Frequency of Use of Cohesion Items*

Dimension	Grade level	Group	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	Min.	Maks.	Skew.	Kurt.	<i>K-S, p</i>
Reference	4	G.R.	55	5.29	2.91	0	11	-0.78	2.91	.16, $p = .002$
		P.R.	50	4.32	2.98	0	16	3.35	2.97	.11, $p = .168$
	6	G.R.	74	5.94	3.92	0	22	3.40	3.71	.13, $p = .005$
		P.R.	71	5.21	3.80	0	18	0.68	3.80	.15, $p = .001$
	8	G.R.	63	7.85	4.06	1	24	-0.38	4.06	.11, $p = .083$
		P.R.	62	6.35	5.14	0	18	2.36	5.14	.18, $p = .000$
Elliptical expression	4	G.R.	55	4.60	2.23	0	9	-0.21	-0.25	.14, $p = .014$
		P.R.	50	2.88	2.08	0	8	0.46	-0.51	.16, $p = .004$
	6	G.R.	74	5.28	2.29	1	12	0.67	0.30	.17, $p = .000$
		P.R.	71	4.36	2.65	0	10	0.14	-0.94	.15, $p = .001$
	8	G.R.	63	5.07	2.59	0	14	0.47	1.46	.12, $p = .019$
		P.R.	62	3.64	2.68	0	12	0.69	0.46	.11, $p = .055$
Replacement	4	G.R.	55	4.52	2.83	0	11	-0.54	0.54	.17, $p = .000$
		P.R.	50	3.80	2.65	0	11	0.88	0.48	.18, $p = .000$
	6	G.R.	74	5.58	2.90	0	12	-0.10	-0.79	.13, $p = .002$
		P.R.	71	4.26	3.23	0	18	1.48	3.72	.19, $p = .000$
	8	G.R.	63	5.31	3.15	0	15	0.69	0.90	.11, $p = .075$
		P.R.	62	4.03	3.68	0	18	1.84	4.26	.20, $p = .000$
Binding items	4	G.R.	55	7.80	3.30	1	18	0.53	0.55	.11, $p = .081$
		P.R.	50	7.02	4.16	0	20	0.51	0.63	.14, $p = .020$
	6	G.R.	74	8.75	4.06	2	21	0.78	0.87	.11, $p = .024$
		P.R.	71	7.90	4.52	0	25	0.88	1.61	.11, $p = .030$
	8	G.R.	63	10.09	4.73	4	31	1.74	5.38	.14, $p = .003$
		P.R.	62	9.58	6.40	2	43	2.48	11.04	.15, $p = .002$
Total	4	G.R.	55	26.76	10.62	5	53	0.38	-0.20	.08, $p = .200$
		P.R.	50	22.08	12.22	0	53	0.49	-0.09	.12, $p = .064$
	6	G.R.	74	29.77	11.61	10	66	0.52	0.14	.09, $p = .200$
		P.R.	71	25.83	12.82	4	58	0.38	-0.36	.08, $p = .200$
	8	G.R.	63	32.47	13.67	13	101	2.09	9.16	.12, $p = .033$
		P.R.	62	28.83	18.99	5	110	1.66	4.57	.12, $p = .019$

Note: GP = good readers; K-S = Kolmogorov – Smirnov test; PR = poor readers.

The Mann Whitney U Test results in Table 4 show that the frequency of using elliptical expression, one of the cohesion items, of students with poor and good readers differs at all grade levels. Looking at the mean rank, the difference is in favor of the group with good performance in the fourth and eighth grades. It is seen that the fourth and eighth grade students in the good readers group use elliptical elements more frequently in their stories than fourth and eighth grade students in the poor reader group. Sixth grade students of the poor readers group used ellipses more frequently than the sixth-grade students in the group with good readers. Looking at the results of the Kruskal-Wallis Ranking One-Way Analysis of Variance Test in the same table, it is seen that the frequency of use of elliptical expression does not change according to the grade levels of good readers ($X^2 = 1.48, p = .478$). In the group with poor readers, it was found that the frequency of use of elliptical expression differed according to grade levels ($X^2 = 9.10, p = .011$). The results of the Mann Whitney U Test, which was used to see the grade level differences in the poor readers group, show that the frequency of use in the fourth grade and the sixth grade differs ($U = 2.34, p = .003$). However, the frequency differences between fourth grade and eighth grade ($U = 1.78, p = .167$) and sixth grade and eighth grade ($U = 1.84, p = .104$) were not significant.

Table 4

Mann Whitney U Test and Kruskal-Wallis Ordered One-Way Analysis of Variance Results on Frequency of Use of Cohesion Items

Dimension	Grade level	Group		Mann Whitney U test
		Good readers	Poor readers	
		Mean rank	Mean rank	
Reference	4	82.35	81.56	$U = 1.69, p = .094$
	6	89.78	91.42	$U = 1.18, p = .241$
	8	116.74	101.08	$U = 1.42, p = .008$
	Kruskall Wallis test	$X^2 = 13.11, p = .001$	$X^2 = 3.82, p = .149$	
Elliptical expression	4	89.08	75.96	$U = 4.07, p = .000$
	6	100.64	105.04	$U = 2.23, p = .027$
	8	98.11	90.01	$U = 1.33, p = .002$
	Kruskall Wallis test	$X^2 = 1.48, p = .478$	$X^2 = 9.10, p = .011$	
Replacement	4	83.68	90.04	$U = 1.36, p = .179$
	6	105.36	96.37	$U = 2.57, p = .011$
	8	97.28	88.58	$U = 1.36, p = .003$
	Kruskall Wallis test	$X^2 = 4.87, p = .087$	$X^2 = 821, p = .663$	
Binding items	4	82.55	80.76	$U = 1.07, p = .288$
	6	94.64	89.89	$U = 1.20, p = .233$
	8	110.87	103.48	$U = 1.72, p = .246$
	Kruskall Wallis test	$X^2 = 7.82, p = .020$	$X^2 = 5.30, p = .071$	
Word coherence	4	103.09	86.71	$U = 0.72, p = .474$
	6	96.41	87.89	$U = 0.21, p = .124$
	8	90.86	100.98	$U = 2.24, p = .142$
	Kruskall Wallis test	$X^2 = 1.44, p = .487$	$X^2 = 2.74, p = .225$	
Total	4	83.19	80.72	$U = 2.10, p = .038$
	6	96.69	94.13	$U = 1.94, p = .054$
	8	107.90	98.65	$U = 1.56, p = .050$
	Kruskall Wallis test	$X^2 = 5.81, p = .055$	$X^2 = 3.36, p = .186$	

The Mann Whitney U Test results in Table 4 show that the frequency of using the replacement item, one of the cohesion items, of the students who are poor and good readers differs in favor of the good reader group at the sixth and eighth grade levels. Sixth and eighth grade students in the group of good readers used the replacement item more frequently than the sixth and eighth grade students in the group of poor readers. The frequency of use of the replacement item in the stories written by the fourth-grade students did not differ according to their performance in reading. When the results of the Kruskal-Wallis Ordered One-Way Analysis of Variance Test are examined, it is seen that the frequency of the use of the substitution item does not differ according to grade levels in both groups (the group with good readers; $X^2 = 4.87, p = .087$ – group of poor readers; $X^2 = 821, p = .663$).

The Mann Whitney U Test results show that the frequency of using binding items, one of the cohesion items, of students who are poor and good readers in reading do not differ at any grade level. Looking at the results of the Kruskal-Wallis Ranking One-Way Analysis of Variance Test in Table 4, it was found that the frequency of using binding items did not change according to grade levels in the poor readers group ($X^2 = 5.30, p = .071$). In the group with good readers, it was found that the frequency of using binding items differed according to grade levels ($X^2 = 7.82, p = .020$). The Mann Whitney U Test results, which were used to see the class level differences in the group with good readers, were found to differ between the fourth and eighth grades ($U = 2.25, p = .003$). However, the differences in frequency of use between the fourth grade and sixth grade ($U = 2.29, p = .225$) and the sixth grade and eighth grade ($U = 2.72, p = .090$) are not significant.

Again, looking at Table 4, the fourth ($U = 2.10, p = .038$) and eighth grade ($U = 1.56, p = .050$) at the sixth-grade level ($U = 1.94, p = .054$) shows that there is no differentiation. The fourth and eighth grade students in the good readers group used cohesion items in their stories more frequently than the fourth and eighth grade

students in the poor readers group. There is no difference between the frequency of using cohesion items in the stories of the two groups for the sixth grade. To see if the frequency of using binding tools in the stories written by the groups differed according to grade levels the Kruskal-Wallis Ordered One-Way Analysis of Variance test was performed. When the test results are examined, it is seen that the total frequency of use of cohesion items does not differ according to grade levels in both the good readers ($X^2 = 5.81, p = .055$) and the poor readers group ($X^2 = 3.36, p = .186$).

Examining the Coherence of Written Products in Terms of Reading Achievement and Grade Level

The Mann Whitney U Test was used to determine whether the scores of fourth, sixth and eighth grade students who were poor and good readers in reading differed in terms of narrative consistency in the stories they wrote. Whether the scores of the groups regarding the consistency of the narrative in the stories they wrote differed according to the grade levels was determined by the Kruskal-Wallis Ranking One-Way Analysis of Variance Test. The results of the tests were given for the difference in the scores related to the subject, the plan, the relationship, the unity, and the total narrative coherence.

Table 5

Descriptive Statistics on Narrative Coherence Scores

Dimension	Grade level	Group	n	\bar{X}	SS	Min.	Maks.	Skew.	Kurt.	K-S, p
Subject	4	G.R.	55	3.60	0.62	2	5	-0.39	0.07	.34, p = .000
		P.R.	50	2.66	0.91	1	4	0.08	-0.91	.24, p = .000
	6	G.R.	74	4.18	0.69	2	5	-0.52	0.15	.27, p = .000
		P.R.	71	3.19	0.85	1	5	-0.25	-0.62	.23, p = .000
	8	G.R.	63	4.23	0.83	2	5	-0.99	0.51	.26, p = .000
		P.R.	62	3.35	1.00	1	5	-0.67	-0.29	.30, p = .000
Plan	4	G.R.	55	3.20	0.67	2	5	0.47	0.63	.34, p = .000
		P.R.	50	2.30	0.90	1	4	0.37	-0.52	.27, p = .000
	6	G.R.	74	3.78	0.92	2	5	-0.19	-0.87	.20, p = .000
		P.R.	71	2.92	0.76	1	5	0.12	-0.14	.26, p = .000
	8	G.R.	63	3.90	0.96	2	5	-0.38	-0.77	.23, p = .000
		P.R.	62	2.91	0.96	1	5	0.05	-0.72	.20, p = .000
Relationship	4	G.R.	55	3.30	0.63	2	5	0.54	0.54	.36, p = .000
		P.R.	50	2.30	0.90	1	4	0.37	-0.52	.27, p = .000
	6	G.R.	74	3.98	0.83	2	5	-0.40	-0.50	.24, p = .000
		P.R.	71	2.97	0.81	1	5	0.21	-0.14	.25, p = .000
	8	G.R.	63	3.98	0.87	2	5	-0.57	-0.25	.25, p = .000
		P.R.	62	3	0.99	1	5	0.20	-0.68	.20, p = .000
Unity	4	G.R.	55	3.23	0.60	2	5	0.35	0.50	.36, p = .000
		P.R.	50	2.36	0.87	1	4	0.35	-0.44	.28, p = .000
	6	G.R.	74	3.95	0.78	2	5	-0.10	-0.92	.22, p = .000
		P.R.	71	3.01	0.76	1	5	0.17	0.34	.28, p = .000
	8	G.R.	63	3.95	0.86	2	5	-0.36	-0.67	.22, p = .000
		P.R.	62	2.91	0.91	1	5	-0.10	-0.64	.20, p = .000
Total	4	G.R.	55	13.34	2.33	8	20	0.38	0.87	.25, p = .000
		P.R.	50	9.62	3.49	4	16	0.33	-0.63	.19, p = .000
	6	G.R.	74	15.91	3.05	8	20	-0.16	-0.70	.17, p = .000
		P.R.	71	12.11	3.04	4	20	0	0.04	.19, p = .000
	8	G.R.	63	15.98	3.31	8	20	-0.57	-0.24	.15, p = .001
		P.R.	62	12.19	3.53	4	20	-0.09	-0.49	.11, p = .070

Note: GP = good readers; K-S = Kolmogorov – Smirnov Test; PR = poor readers.

Table 5 shows the descriptive statistics regarding the narration coherence scores of the students who are poor and good readers according to their grade level. When the averages of the scores of the groups from the expression coherence scale are examined, the average scores of poor and good readers differ. When we examine

the averages of the groups according to the grade level, differences are apparent. In addition, Table 5 demonstrates that the groups do not show a normal distribution. The results of the Mann Whitney U Test regarding the differences between poor and good readers and the Kruskal-Wallis Ranking One-Way Analysis of Variance for the differences in the grade levels of both groups are given in Table 6.

Table 6

Results of Mann Whitney U Test and Kruskal-Wallis Ordered One-Way Analysis of Variance on Narrative Coherence Scores

Dimension	Grade level	Group		Mann Whitney U test
		Good readers	Poor readers	
		Mean rank	Mean rank	
Subject	4	68.87	65.76	$U = 0.62, p = .000$
	6	106.20	96.03	$U = 1.07, p = .000$
	8	111.94	106.04	$U = 0.99, p = .000$
	Kruskall Wallis testi	$X^2 = 28.21, p = .000$	$X^2 = 15.80, p = .000$	
Plan	4	70.78	67.45	$U = 0.62, p = .000$
	6	105.82	102.04	$U = 1.34, p = .000$
	8	108	100.31	$U = 1.05, p = .000$
	Kruskall Wallis testi	$X^2 = 18.33, p = .000$	$X^2 = 16.43, p = .000$	
Relationship	4	66.06	64.92	$U = 0.54, p = .000$
	6	108.93	101.89	$U = 1.09, p = .000$
	8	109.48	101.60	$U = 0.93, p = .000$
	Kruskall Wallis testi	$X^2 = 27.93, p = .000$	$X^2 = 18.21, p = .000$	
Unity	4	67.04	63.55	$U = 0.61, p = .000$
	6	109.69	103.83	$U = 1.12, p = .000$
	8	109.77	98.58	$U = 0.87, p = .000$
	Kruskall Wallis testi	$X^2 = 30.59, p = .000$	$X^2 = 17.47, p = .000$	
Total	4	67.04	62.95	$U = 0.56, p = .000$
	6	108.60	100.96	$U = 1.01, p = .000$
	8	111.58	101.86	$U = 0.86, p = .000$
	Kruskall Wallis testi	$X^2 = 29.06, p = .000$	$X^2 = 15.71, p = .000$	

The Mann Whitney U Test results in Table 6 show that students who are poor and good readers differ in their narrative coherence scores with subject at all grade levels. When the mean rank in the same table is examined, the good reader group is shown to be higher at all grade levels. Good readers are more successful than their peer poor readers in providing narrative coherence on the subject in their stories at all grade levels. Kruskal-Wallis Ranking One-Way Analysis of Variance was conducted to see the differentiation of narrative coherence scores on the subject for both groups according to grade levels. When the test results are examined, it is seen that the difference is significant for the group with good readers ($X^2 = 28.21, p = .000$) and the group with poor readers ($X^2 = 15.80, p = .000$). In order to understand between which grade levels the difference is for both groups the Mann Whitney U Test was used. The results of the test showed that the scores of fourth grade and sixth grade students ($U = 2.33, p = .002$) and fourth grade and eighth grade students ($U = 2.15, p = .000$) differed from good readers, while the scores of sixth grade and eighth grade students ($U = 2.47, p = .193$) did not differ. Considering the mean rank in Table 6, sixth and eighth grade students in the group with good readers are more successful than the fourth-grade students in the same group in providing narrative coherence regarding the subject in their stories. The Mann Whitney U test results belonging to the poor readers group were in the fourth and sixth grade ($U = 2.92, p = .000$), fourth grade and eighth grade ($U = 2.54, p = .000$) and sixth and eighth grades ($U = 2.50, p = .000$) showed that there was a significant difference between the scores of the students.

The Mann Whitney U Test results show that the narrative coherence scores of the students who are good and poor readers regarding the plan in story writing differ at all grade levels. Students who are good readers are more successful than their peers who are poor readers at all grade levels in terms of narrative coherence regarding the plan in their stories. Looking at the Kruskal-Wallis Ranking One-Way Analysis of Variance results in Table 6, it is seen that the difference is significant for both good readers ($X^2 = 18.33, p = .000$) and poor readers ($X^2 =$

16.43, $p = .000$). The results of the Mann Whitney U Test show that the scores of the fourth-grade and sixth-grade ($U = 2.78, p = .000$) and fourth-grade and eighth-grade ($U = 2.40, p = .000$) students who are good readers differ. It also showed that the scores of sixth grade and eighth grade ($U = 2.39, p = .796$) students did not differ. Considering the mean rank in Table 6, sixth and eighth grade students who are good readers are more successful than fourth grade students in the same group in providing narrative consistency regarding the plan in their stories. The Mann Whitney U test results of poor readers showed that the scores of fourth grade and sixth grade ($U = 2.47, p = .000$) and fourth grade and eighth grade students ($U = 2.08, p = .001$) differed. In addition, it is seen that there is no significant difference between the scores of sixth and eighth grade ($U = 2.18, p = .933$) students.

The Mann Whitney U Test results in Table 6 show that the narrative coherence scores of the students who are poor and good readers differ at all grade levels. Students who are good readers are more successful than their peers who are poor readers in providing the coherence of the relationship in their stories at all grade levels. Looking at the results of Kruskal-Wallis Ranking One-Way Analysis of Variance, it is seen that the difference is significant for both good readers ($X^2 = 27.93, p = .000$) and poor readers ($X^2 = 18.21, p = .000$). When we look at which grade levels the difference is between for groups, the fourth grade and sixth grade ($U = 2.97, p = .000$) and fourth grade and eighth grade ($U = 2.53, p = .000$) students differed, and the scores of sixth grade and eighth grade students did not differ for both groups ($U = 2.35, p = .934$). Considering the mean rank in Table 6, good readers from the sixth and eighth grade students in the same group are more successful than the fourth-grade students in the same group in providing the coherence of the relationship in their stories. The Mann Whitney U test results of poor readers, on the other hand, show that the scores of fourth grade and sixth grade ($U = 2.49, p = .000$) and fourth grade and eighth grade students ($U = 2.13, p = .000$) differ. In addition, it showed that the scores of sixth grade and eighth grade students did not differ ($U = 2.22, p = .947$). This shows that sixth and eighth grade students who are good readers in the relationship dimension are more successful than fourth grade students in the same group.

Good readers are more successful in providing narrative coherence regarding unity in their stories than their peer poor readers (fourth grade; $U = 0.61, p = .000$, sixth grade; $U = 1.12, p = .000$, eighth grade; $U = 0.87, p = .000$). It is seen that the scores of fourth-grade and sixth-grade ($U = 2.51, p = .000$) and fourth-grade and eighth-grade ($U = 2.07, p = .002$) students who are good readers differ. However, the results show that the scores of sixth grade and eighth grade students do not differ ($U = 2.1, p = .608$). Considering the mean rank in Table 6, sixth and eighth grade students who are good readers are more successful than fourth grade students in the same group in providing narrative consistency regarding unity in their stories. The Mann Whitney U test results of poor readers show that the scores of fourth grade and sixth grade ($U = 3.03, p = .000$) and fourth grade and eighth grade students ($U = 2.55, p = .001$) differ. In addition, the scores of the sixth and eighth grade students do not differ ($U = 2.35, p = .925$). It can be said that sixth and eighth grade students who are poor readers write more coherent stories than fourth grade students in terms of unity.

The results of the Mann Whitney U Test show that the total points of narrative coherence of students who are poor and good readers differ in all grade levels. Considering the mean rank in Table 6, good readers are more successful in providing narrative coherence in their stories than their poor reader peers. When the Kruskal-Wallis Ranking One-Way Analysis of Variance results are examined, it is seen that the difference is significant for both good readers ($X^2 = 29.06, p = .000$) and poor readers ($X^2 = 15.71, p = .000$) at all grade levels. The results of the Mann Whitney U Test show that the scores of good readers differ between fourth grade and sixth grade ($U = 3.03, p = .000$) and fourth and eighth grade students ($U = 2.59, p = .000$). In addition, the test results showed that the scores of sixth grade and eighth grade students did not differ ($U = 2.43, p = .673$). According to these results, eighth and sixth grade students who are good readers were more successful than fourth grade students in providing narrative coherence in their stories. The Mann Whitney U test results of poor readers show that the scores of fourth grade and sixth grade ($U = 2.44, p = .000$) and fourth grade and eighth grade students ($U = 2.14, p = .000$) differ. It is also seen in the Mann Whitney U test results that the scores of the sixth and eighth grade students do not differ ($U = 2.23, p = .900$). Considering the mean ranks in Table 6, sixth and eighth grade students who are poor readers are more successful than fourth grade students in providing narrative coherence in their stories.

Discussion

To summarize the findings of the study, the frequency of using cohesion items differs between good and poor readers at the same grade level. In the sub-dimensions of reference, which includes the use of pronouns, elliptical expression, which includes language skills, and sub-dimensions related to vocabulary, differentiation is observed according to the students' performance in reading. When all of the cohesion items are examined, differentiation is apparent according to the performance status of the students at the fourth and eighth grade levels.

From this finding, it becomes clearer which areas poor readers need support in. It was found that the progression of the grade level had an effect on the frequency of use of cohesion items. As the development of students who are good readers progresses, there is no difference in the sum of the cohesion items. However, there is a difference in reference and binding items, but no improvement in the level of using cohesion items of poor readers depending on the progress of their grade levels.

This study used the "Cohesion Level Evaluation Scale" developed by Coşkun (2005) the frequency of using cohesion tools in story writing by students who are good and poor readers. It is seen that sixth and eighth grade students who are good readers use the reference item more frequently than their peers who are poor readers. However, the frequency of using reference from cohesion tools does not differ according to the performance status of fourth grade students in reading. Personal pronouns are the most frequently used reference tools for both good readers and poor readers, both in this study and in the literature (Balyemez, 2010; Karahancı, 2014). Students who do not have sufficient experience in the use of personal pronouns do not use reference tools. In this research, it was observed that the frequent use of reference tools caused expression disorder and an inconsistent expression. Similarly, the frequent use of delivery tools makes it difficult to understand written products and leads to inconsistency (Can, 2014). When the attachments are used as a means of reference, a lack of understanding what is being referred to causes an expression disorder (Crossley & Mcnamara, 2016). It was observed that as the grade level of the students progressed, less attention was paid to some uses such as reference in written expression. Regarding the frequency of use of referral tools by grade level, it is seen that eighth grade students who are good readers use reference tools more frequently than fourth and sixth grade students. No differentiation was observed in students that are poor readers. It is thought that the increase in the experience of the students contributes to the appropriate and appropriate use of the reference tools (Kıymaz & Doyumağaç, 2020; Koutsoftas & Peterson, 2017).

We observed that the use of elliptical expression was the least used cohesion tool for both groups in the written products examined in this study. The most common problem in the use of elliptical expression is subject and verb incompatibility. Students in both groups may miss the subject and predicate harmony while connecting sentences (Bae, 2001; Can, 2012; Coşkun, 2010). It is believed that teaching students about the use of sentence elements in compound sentences will increase the use of elliptical expression. The vocabulary and language skills of students are also thought to affect the frequency of using elliptical expression tools. Students who can use their language skills adequately (Mortensen et al., 2009) and who have a rich vocabulary (Carretti et al., 2013; Catts et al., 2002) are shown to use elliptical expression tools more frequently and accurately.

Considering the frequency of use of the replacement tool used to prevent repetition in written products, it was observed that good readers of the sixth and eighth grade students use replacement tools more frequently in their stories than their peer poor readers. It has been observed that poor readers frequently resort to repetition in their stories and suffer from narration disorder, which suggests that many students have problems in using the replacement tool. One of the reasons why poor readers write sentences with speech disorders is that they give too much space to repetition (Coşkun, 2005; Keklik & Yılmaz, 2013). It is thought that the problems experienced in the use of transfer are due to insufficient vocabulary and frequent use of the same words, causing repetition (Carretti et al., 2013; Catts et al., 2002). Practices aimed at improving students' vocabulary will contribute to improving both reading and writing skills. Considering the frequency of using replacement tools in the stories written by fourth, sixth and eighth grade students who are good and poor readers according to their grade levels, it was observed that there was no significant difference in both groups according to grade levels.

The students' performance in reading does not appear to make a difference in the use of the preferred binding items in order not to disturb the semantic integrity of the sentences and paragraphs in the written products. In the majority of the stories examined in this study, students in both groups did not give sufficient space to prepositions and conjunctions. This may be due to the fact that students do not have the necessary experience with prepositions and conjunctions. Aydın and Çinpolat (2018) examined the stories in the textbooks used in secondary schools in terms of intertextual relations and found that the degree to which students included binding items were low. Güneş (2013) stated that the teaching of prepositions and conjunctions is only for their recognition. It is thought that teaching the use of these tools will contribute to the development of students' written expressions. When we look at the frequency of use of binding items according to grade levels, there is no difference for students who are poor readers, but eighth grade students who are good readers did use binding items more frequently than fourth grade students. Students who are good readers give more importance to using binding items as their grade level progresses (Coşkun, 2005; Herbert et al., 2020; Koutsoftas & Peterson, 2017; Mortensen et al., 2009).

Looking at this research findings, it is seen that students who are good readers in the fourth and eighth grade use cohesion tools more frequently than students who are poor readers. Our observations found that the vast majority of poor readers wrote far too quickly during writing process, did not check the products they wrote again and did not make any preparations before writing. This may also be due to the limitation of the study, given that the students were given a limited time of 30 minutes to write and that their writing processes were not evaluated. Other studies state that the problems of poor readers in using the cohesion tools may be due to the inadequacy of the students' language skills (Coşkun, 2005; Mortensen et al., 2009), as well as that students are not careful enough while presenting the written products (Sümer & Turna, 2019). Several studies note that the level of poor readers' use of cohesion tools is very low (Senechall et al., 2018) and poor students prefer to use short sentences in their story writing activities and do not prefer to connect sentences (Coşkun, 2005; Crossley & Mcnamara, 2016). It is thought that students' learning the sentence structure in simple sentence structures causes them to write short sentences and not use cohesion tools fully (Sümer & Turna, 2019). It is thought that teaching cohesion tools in a holistic manner will enable students to comprehend how appropriate texts are formed in both reading and writing (Karadeniz, 2015).

If we refer to the change in the frequency of use of cohesion tools according to the grade level, it is seen that the frequency of using cohesion tools does not differ between good and poor readers. While it was noted that the time allocated to writing stories, the preparations made before writing, and the behaviors of students to review their written products after writing differed according to the grade levels of the students, this did not provide any differentiation. The fact that good and poor readers do not differ in the frequency of using cohesion tools suggests that students should be supported by their teachers in using cohesion tools. Considering that language skills and story writing skills are related, the frequency of use of cohesion items increases with the increase in grade level (Coşkun, 2005; Landolo et al., 2020; Mortensen et al., 2009). Herbert et al. (2020) in their longitudinal study on story-writing teaching, noted that the level of use of cohesion tools in the stories written increased with the age of the students. It is thought that grammar topics in large classes reinforce the use of cohesion tools more frequently (Müldür & Çevik, 2020), students' grade levels affect the length of sentences they write (Bae, 2001), and students with advanced vocabulary create texts in which cohesion tools are used more frequently (Kıymaz & Doyumağaç, 2020).

Considering the results regarding the coherence, the stories written by the students who are poor readers in both the total score obtained from the scale and the scores of all sub-dimensions are lower than their peers who are good readers at all grade levels. This important finding shows that poor readers should be supported in the areas of vocabulary that determines coherence, expressive language skills, planning and building relationships. Thus, the progress of the grade level affects the coherence of the stories written by both poor readers and good readers.

The "The Coherence Evaluation Scale" developed by Coşkun (2005) was used in this study to measure the narrative coherence of students in story writing. Our research findings show that fourth, sixth and eighth grade students who are good readers get higher scores than their peer poor readers. It has been observed that poor readers spend less time writing stories and create shorter stories than good readers. This suggests that poor readers do not include items related to the sub-dimension of coherence. When we evaluate them according to their grade levels, it is seen that the eighth and sixth grade students who are good readers scored higher in total than the fourth-grade students. Eighth and sixth grade students scored more points than the fourth-grade students. It is thought that the students in both groups have gained experience in stories consistent with the progress of their grade levels. Other studies have found that the coherence of the stories written by the students increase depending on the progress of the grade level supports this idea. (Coşkun, 2005; Herbert et al., 2020; Koutsoftas & Peterson, 2017; Mortensen et al., 2009).

Good readers are found to be more successful in including the subject in the stories written by fourth, sixth and eighth grade students, who are good and poor readers, than their poor reader peers at all grade levels. When the grade levels of both groups regarding the subject are examined, the score obtained from the scale increases as the grade level increases in both groups. In order for students to write a story, they first need to determine a subject, some students may have difficulty in completely understanding this topic even if they are given a subject, and because of this, they may not exhibit the necessary performance in writing a story (Carretti et al., 2013; Edwards, 2003; Ülper, 2011). The creation of written products in line with a specific plan makes it easier for readers to understand (Coşkun, 2005). Poor readers have difficulties in dividing the written products into sections (Haebig, 2015), in giving the event flow in a certain order (Derman, 2020), and in making any planning before writing a story (Kıymaz & Doyumağaç, 2020; Senechall et al., 2018).

Regarding the plan, students who are good readers are more successful at all grade levels than their peer poor readers. When the grade levels of both groups regarding the plan item are examined, the score obtained from the scale increases as the grade level increases in both groups. Our study observed that especially poor readers wrote their stories without planning and without using prepositions and conjunctions to ensure that students proceed in a certain order. Students' skills in creating parts in the text (Haebig, 2015), expressive language skills (Landolo et al., 2012; Landolo et al., 2020), using prepositions and conjunctions (Eggins, 1994; Martin, 1985) and using grammar rules levels (Smith-Lock & Nickels, 2005) are thought to affect the narrative coherence of the texts created. Although grammar rules were not included in the study, it was understood from our observations that there were grammatical errors in both groups.

In the relationship created to establish a connection between the sentences, it was observed that students who were good readers were more successful than poor readers at all grade levels. When the class levels of the relationship element of both groups are examined, the score obtained from the scale increases as the class level increases in both groups. It is known that establishing a relationship between sentences and paragraphs in a story is related to vocabulary (Arfe et al., 2011; Re et al., 2002) and the level of students' writing experience (Edwards, 2003). In addition, it is a common finding in the literature that poor readers have difficulty in establishing the relationship between sentences and paragraphs while creating written products (Aslan & Çakmak, 2020; Mortensen et al., 2009; Seçkin et al., 2014).

Considering the unity of the paragraphs in the written stories, students who were good readers were more successful than poor readers at all grade levels. When the grade levels of both groups regarding the unity element are examined, the score obtained from the scale increases in both groups as the grade level increases. Vocabulary affects the quality of students' written products (Arfe et al., 2011; Re et al., 2002) and the increase in vocabulary through reading and writing experiences enables students to produce written products with a high level of entirety as their grade levels progress (Coşkun, 2005; Edwards, 2003; Stadler & Ward, 2005). It is stated that the pronouns (Mortensen et al., 2009), the use of prepositions and conjunctions (Eggins, 1994) and grammar (Landolo et al., 2012; Smith-Lock & Nickels, 2005) levels of good readers affect the suitability and coherence of the stories they write. In addition, there are variables in the literature that affect the narrative coherence of students' stories. Cragg and Nation (2006) stated that the written products of students who do use cognitive and metacognitive strategies are more coherent than their those of their peers who do not use these strategies. It is crucial to teach students cognitive and metacognitive skills for story writing, as these strategies will arguably contribute to students' writing coherent stories.

In this study, the story writing skills of students with poor readers were examined comparatively depending on their grade levels. The study has some limitations. The fact that the study was only carried out in the Çankaya district of Ankara and not in other districts is a regional limitation, while the absence of any disability diagnosis of the students constitutes a limitation in terms of the sample. In addition, the stories are only examined in terms of cohesion and coherence, meaning that other measures of textuality were not examined. Future studies will need to look at grade levels beyond the fourth, sixth and eighth grades to consider the writing abilities of students of other age groups. Based on these limitations, for future research; other textuality criteria at different grade levels should be examined by including different text types with students diagnosed in different regions. The longitudinal nature of future studies will contribute to the literature. Our study examined the writing skill as a product, but it is equally important to evaluate writing as a process. No difference was detected in some variables in the findings of our study; the reasons for which may need to be the topic of further research. In addition, based on the findings of this study, we recommend teaching story writing and sentence structures to students with reading failure, to improve both their vocabulary and their grammar skills.

Acknowledgment

For his contributions to this study, which I produced from my doctoral thesis, I would like to thank my advisor Prof. Berrin Baydık.

References

- Ağın-Haykır, H. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişki* [The relationship between reading comprehension and written expression skills of primary school 6th, 7th and 8th grade students] (Tez Numarası: 313264) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akyol, H., & Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma-yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi [Evaluation of reading skills of students learning reading and writing with sound based sentence method and sentence method according to teachers' views]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 79-95. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19561/208530>
- Altunkaya, F. (1987). *Cohesion in Turkish: A survey of cohesive devices in prose literature* (Tez Numarası: 2037) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arfè, B., De Bernardi, B., Pasini, M., & Poeta, F. (2011). Toward a re-definition of spelling in shallow orthographies: Phonological, lexical, and grammatical skills in learning to spell Italian. In V. Berninger (Ed.), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (pp. 110-136). Psychology Press & Taylor Francis Group.
- Aslan, C. ve Çakmak, S. (2020). Metin türleri bağlamında az gören, görme engelli ve gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin incelenmesi [Examination of written expression skills of students with low vision, visually impaired and sighted students in the context of text types]. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 868-885. <https://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/1212723>
- Aydın, İ., & Çinpolat, E. (2018). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki anlatı metinlerinde metinlerarası ilişkiler [Intertextuality in narrative texts in secondary school Turkish textbooks]. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 161-177. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gopsbad/issue/41638/502438>
- Bachman, L. F. (1987). The development and use of criterion-referenced tests of language ability in program evaluation. In R. K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum* (pp. 243-258). Cambridge University Press.
- Bae, J. (2001). Cohesion and coherence in children's written English: Immersion and English-only classes. *Issues in Applied Linguistics*, 12(1), 51-88. <http://www.languagetesting.info/articles/store/ialreprintbae.pdf>
- Balcı, H. A. (2009). *Metin dilbilime kavramsal açıdan genel bir bakış* [A conceptual overview of textlinguistics]. Biz Bize Yayınları.
- Balyemez, S. (2010). Bağdaşıklık ve Dede Korkut hikâyeleri'nde bağdaşıklık görünüşleri [Appearances of cohesion in the stories of cohesion and Dede Korkut]. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 133-173. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.1759>
- Banguoğlu, T. (1998). *Türkçenin grameri* [Grammar of Turkish]. TDK Yayınları.
- Bozkurt, E. (2011). *İlköğretim 1. sınıftürkçe ders programı görsel okuma-görsel sunu kazanımlarının ve ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin etkililiğinin incelenmesi* [Examining the visual reading-visual presentation achievements of the primary education 1st grade Turkish curriculum and the effectiveness of the visuals used in primary literacy teaching] (Tez Numarası: 289681) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* [Scientific research methods] (17th ed.). Pegem Akademi.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities*, 44(5), 431-443. <http://doi.org/10.1177/0022219411410042>
- Can, R. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde bağdaşıklık ve tutarlılık* [Paragraph level coherence and consistency in the written expressions of secondary school students] (Tez Numarası: 310989) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Carretti, B., Re, A. M., & Arfè, B. (2013). Reading comprehension and expressive writing: A comparison between good and poor comprehenders. *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), 87-96. <http://doi.org/10.1177/0022219411417876>
- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(6), 1142-1157. [http://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/093\)](http://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/093))
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri [Coherence, consistency and text elements in elementary school students' narrations]* (Tez Numarası: 205427) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: eylem araştırması [The influence of developments in reading comprehension and written expression skills of primary school 4th grade students: Action research]* (Tez Numarası: 279777) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Cragg, L., & Nation, K. (2006). Exploring written narrative in children with poor reading comprehension. *Educational Psychology*, 26(1), 55-72. <https://doi.org/10.1080/01443410500340991>
- Crossley, S. A., & McNamara, D. S. (2016). Say more and be more coherent: How text elaboration and cohesion can increase writing quality. *Grantee Submission*, 7(3), 351-370. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED565450.pdf>
- De Beaugrande, R., & Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. Longman.
- Derman, S. (2020). Farklı öğretim kademelerindeki öğrencilerin deneme türündeki yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi [Evaluation of essay type written expression skills of students at different education levels]. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(26), 4265-4292. <https://doi.org/10.26466/opus.733517>
- Egins, S. (1994). *An introduction to systemic functional linguistics*. Pinter.
- Edwards, L. (2003). Writing instruction in kindergarten: Examining an emerging area of research in children with writing and reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), 136-148. <https://doi.org/10.1177/002221940303600206>
- Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_5
- Gearhart, M., Novak, J. R., & Herman, J. L. (1994). *Studies in improving classroom and local assessments*. <https://eric.ed.gov/?id=ED462388>
- Giora, R. (1985). Notes towards a theory of text coherence. *Poetics and Comparative Literature*, 6(4), 699-715. https://www.tau.ac.il/~giorar/files/Giora1985_notes.towards.text.coherence.pdf
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi [Writing education in Turkish teaching]. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195. <https://www.sosyalarastirmalar.com>
- Günay, V. D. (2001). *Metin bilgisi [Text information]*. Multilingual Yayınları.
- Günay, K. (2003). *Sınıf yönetiminde öğretmenlerin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi [Evaluation of teachers' communication skills in classroom management]* (Tez Numarası: 125633) [Yüksek Lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi [Turkish teaching]*. Pegem Akademi.
- Haebig, E. (2015). *Statistical word learning in children with language disorders* [Doctoral dissertation, The University of Wisconsin-Madison]. <https://grantome.com/grant/NIH/F31-DC013485-01>
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman Group UK Limited.
- Herbert, K. E., Massey-Garrison, A., & Geva, E. (2020). A developmental examination of narrative writing in el and e11 school children who are typical readers, poor decoders, or poor comprehenders. *Journal of Learning Disabilities*, 53(1), 36-47. <https://doi.org/10.1177/0022219419881625>

- Karahancı, İ. (2014). Şarkı sözlerinden hareketle dilde bağdaşıklık sorunları [Language cohesion problems based on lyrics]. *Electronic Turkish Studies*, 9(9), 699-712. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7346>
- Karadeniz, A. (2015). Metindilbilim temelli metin çözümlemesinin bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlı metin oluşturma becerilerine etkisi [The effect of textlinguistics-based text analysis on the skills of using cohesion tools and creating coherent text]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17396/181847>
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific research method]*. Nobel Yayıncılık.
- Karasu, P., Girgin, Ü., & Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanteri [Informal reading inventory]*. Nobel Akademi.
- Keklik, S., & Yılmaz, Ö. (2013). 11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi [Examining the narrative texts of 11th grade students in terms of coherence and reduction]. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21640/232597>
- Kıymaz, M. S., & Doyumğaç, İ. (2020). Consistency of the narrative texts written by middle school students and their textual creation levels. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(3), 207-232. <https://doi.org/10.29329/epasr.2020.270.10>
- Konopak, B. C., Martin, M. A., & Martin S. H. (1987). Reading and writing: Aids to learning in the content areas. *Journal of Reading*, 31(2), 109-115. https://www.jstor.org/stable/40029822?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Koutsoftas, A. D., & Petersen, V. (2017). Written cohesion in children with and without language learning disabilities. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(5), 612-625. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12306>
- Landolo, G., Esposito, G., & Venuti, P. (2012). The bears family projective test: Evaluating stories of children with emotional difficulties. *Perceptual and motor skills*, 114(3), 883-902. <https://doi.org/10.2466/02.09.15.21.PMS.114.3.883-902>
- Landolo, G., López-Florit, L., Venuti, P., Neoh, M. J., Bornstein, M. H., & Esposito, G. (2020). Story contents and intensity of the anxious symptomatology in children and adolescents with autism spectrum disorder. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 725-740. <https://doi.org/10.1080/02673843.2020.1737156>
- Martin, J. (1985). *Factual writing*. Deakin University Press.
- Mendoza, G. (1998). *A new outlook to the reading texts used in state senior schools in Turkey in terms of cohesion* (Tez Numarası: 73958) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı [Turkish course teaching program]*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- Mortensen, L., Smith-Lock, K., & Nickels, L. (2009). Text structure and patterns of cohesion in narrative texts written by adults with a history of language impairment. *Reading and Writing*, 22(6), 735-752. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-008-9150-x>
- Onursal, İ. (2003). Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık. In A. Kıran, E. Korkut & S. Ağıldere (Eds.). *Günümüz dilbilim çalışmaları [Contemporary linguistic studies]* (pp. 93-116). Multilingual Yayınları.
- Ramadan, S. M. (2003). *Cohesion in written works of the twelfth grade students of literary and scientific streams at state secondary schools in Jordan* (Tez Numarası: 7958) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Rea, P., McLaughlin, V., & Walther-Thomas C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pull-out programs. *Exceptional Children*, 68(2), 203-222. <https://doi.org/10.1177/001440290206800204>

- Said, H. A. (1988). *The cohesive role of reference, substitution and ellipsis in two genres of modern literary Arabic* [Doctoral dissertation, Texas A & M University]. <https://catalog.library.tamu.edu/Record/in00000760271>
- Seçkin, P., Arslan, N. & Ergenç, S. (2014). Bağdaşıklık ve tutarlılık bakımından lise ve üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri [Written expression skills of high school and university students in terms of cohesion and consistency]. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1), 340-353. <https://doi.org/10.7884/teke.269>
- Senechal, M., Hill, S., & Malette, M. (2018). Individual differences in grade 4 children's written compositions: The role of online planning and revising, oral storytelling, and reading for pleasure. *Cognitive Development*, 45(1), 92-104. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2017.12.004>
- Smith-Lock, K. M., & Nickels, L. A. (2005). Writing skills of adults with a history of specific language impairment. *Acquiring Knowledge in Speech Language and Hearing*, 7, 78-81.
- Sümer, H. M., & Turna, C. (2018). İşiten ve işitme yetersizliği olan öğrencilerin özetleme becerileri açısından incelenmesi [Comparative examination of summarizing skills of students with and without hearing impairments]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 531-551. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.348310>
- Squire, J. (1983). Composing and comprehending: Two sides of the same basic process. *Language Arts*, 60(5), 581-585. https://www.jstor.org/stable/41961507?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Stadler, M. A., & Ward, G. C. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 73-80. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0024-4>
- Tompkins, G. E. (2004). *Teaching writing: Balancing product and process* (4th ed.). Merrill & Prentice Hall.
- Uzun, L. S. (1995). Türkçede bazı metin dilbilimsel görünüşleri üzerine. In S. Özsoy & H. Sebüktekin (Eds.), *IV. Dilbilim Sempozyumu Bildirileri [IV. Linguistics Symposium Proceedings]* (pp. 27-38). <https://books.google.com.tr/books?id=NuELAAAAIAAJ&dq=IV.+Dilbilim+Sempozyumu+Bildirileri>
- Toklu, M. O. (2003). Alışılmamış bağdaştırmaların anlam yapısı. In N. Akbulut (Ed.), *II. dil, yazın ve deyişbilim sempozyumu [II. language, literature and phraseology symposium]* (pp. 144-153). <https://www.simurg.com.tr/2-dil-yazin-ve-deyisbilim-sempozyumu>
- Wei-dong, G. (2008). Informational segmentation and text coherence. *US-China Foreign Language*, 6(3), 7-10. <https://www.airitilibrary.com/Publication/alDetailedMesh?docid=15398080-200803-6-3-7-10-a>
- Witt, E. A. (1993). *The construction of an analytic score scale for the direct assessment of writing and an investigation of its reliability and validity* [Doctoral dissertation, Iowa University]. <https://www.proquest.com/docview/304038310?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M., & Yelok, V. S. (2006). *Üniversiteler için Türkçe-1: Yazılı anlatım [Turkish-1 for universities: Written expression]* (1st ed.). Gazi Kitapevi.
- Yelboğa, A., & Tavşancıl, E. (2010). The examination of reliability according to classical test and generalizability on a job performance scale. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(3), 1847-1854. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ919867.pdf>
- Yılmaz, Ö. (2012). *11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi [Examining the narrative texts of 11th grade students in terms of coherence and consistency]* (Tez Numarası: 322226) [Yüksek Lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

