The Relationship Between Reading Comprehension and Writing Success of 7th Graders at Secondary School

Fidan Uğur
Mustafa Kemal University
fidanugur.15@gmail.com

ABSTRACT

Reading and writing skills begin to improve as soon as individuals start their education process. Reading takes place with the function of comprehension during functional and academic language usage while writing takes place with function of expression. Both skills develop when a great deal of common knowledge regarding written language is acquired because they are the skills which belong to written language. From this viewpoint, many researches have been performed since it is considered these two skills may be correlated. Accordingly, the aim of this study is to examine the relationship between reading comprehension and writing success of the 7th graders at secondary school. The study group at which relational screening model is applied consists of 171 7th graders who studies at a secondary school in city center of Hatay in 2017-2018 educational year. Reading comprehension test developed by Ateş (2008) was used in collection of the data related to reading comprehension success while Written Expression Assessment Rubric prepared for 7th graders at secondary school by the researcher was used to collect the data regarding writing success. The data was analyzed by using Spearman's Rank Order Correlation Coefficient. In accordance with the research results, it has been found out that there is a medium-level and positive correlation between reading comprehension and writing success grades.

Keywords: Reading skill, writing skill, relationship between reading and writing .

Reading and writing skills are the skills whose progress is based on a formal education unlike speaking and listening skills. These two skills begin to improve as soon as an individual takes place in education process. Especially, nearly all activities in academic life are closely related to at least one of reading and writing skills.

The only element which closes reading and writing skills up with each other is not the fact that these are the skills an individual needs in his/her education life. These two skills are the skills which are essentially related to written language. Reading takes place with the function of comprehension while writing takes place with expression function during functional language usage. It is needed to know the components of language such as phonetics, phonology, semantics, syntax, vocabulary and word structure in order both skills perform their functions. In addition, it is also necessary to master a great deal of information such as text format, text types and narration style, which are all included in text linguistics, in order to comprehend a written text or form a text. In this case, it may be considered that there are some similarities between the development of reading and writing skills. However, upon examining the studies on reading, writing and reading-writing relationship in details, it arises that the relationship between reading and writing skills should be evaluated from a broader viewpoint. Accordingly, the aim of this study is to examine whether there is a meaningful relationship between success of reading comprehension and written expression of 7th graders at secondary school.

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2018, 6(1), 1-12
Research in Reading & Writing Instruction,
2018, 6(1), 1-12

Method

Model

Correlative survey model was used in the research. "Correlative survey models are research models which aim to determine the existence and/or degree of covariance between two or more variables" (Karasar, 2012: 81).

Participants

Study group of the research consists of 171 7th graders who studied in a secondary school in the city centre of Hatay between 2017 and 2018 education years.

Tools

Reading comprehension test developed by Ateş (2008) was used in order to assess the students' reading comprehension skills in the research. This test consists of a test of 30 questions for a text based on an incident in its context, another test of 30 questions for a text based on opinion, another test of 15 questions for a poem and another test of 15 questions based on a scientific text. The students were given a reading comprehension test consisting of 90 questions in total.

Written Expression Assessment Rubric developed for 7th graders at secondary school by the researcher was used to assess the students' general writing skills. Written expression assessment rubrics in the literature (Kaldırım, 2014; Bağcı, 2007; Sever, 1993; Topuzkanamış, 2014; Ülper, 2008; Şengül, 2011; Dölek, 2016; Ömür, 2009) were examined during the development of the tool in order to provide content validity of the rubric and the items were written in consideration with gains of Turkish Language Curriculum (Primary and Secondary Schools 1st, 2nd, 3rd ,4th ,5th ,6th ,7th and 8th Graders). Moreover, 4 academics who are experts in Turkish language education, 1 academic who is expert in testing and assessment and 1 academic who is expert in curriculum performing rubric development studies were asked for their opinions. 30% of the data were graded by two raters who are experts in Turkish education in order to provide the reliability of the rubric and then Pearson Correlation Analysis was performed in order to check reliability between the raters. Correlation coefficient between two raters were found as .85 in accordance with analysis results.

Data Collection

Firstly, reading comprehension test was given to the students during data collection process. The tests were completed in approximately 3 hours in each group. The students were given 6 topics upon the viewpoint of 3 experts about its appropriateness to the level in order to collect written expression data and they were asked to write a composition on a topic they wanted. They were given one lesson hour to write the composition.

Data Analysis

Before analysing the data, "Kolmogorov-Smirnov Normality" test was given for the variables whose correlations were aimed to be determined. It was found in this test that the variable of reading did not indicate normal distribution ($p<.05$), and variable of writing showed normal distribution (p.05) was detected. Square-root and algorithm transformation methods were performed in order to provide the normality in terms of both variables. However, the analysis was persisted through non-parametrical statistical methods since the transformation could not be provided, and the correlation between two variables was checked by calculating Spearman's Order Correlation Coefficient.

Findings

As a result of analyses to answer the question which is "Is there a meaningful relationship between reading comprehension and written expression success of the 7th graders at secondary school?", the following finding has been obtained: correlation coefficient between reading comprehension success grades and written expression success of the students included in the research is $r= .595$. This result indicates that there is a medium-level and positive correlation between reading comprehension and writing success grades.

Conclusion and Discussion

This research has been conducted with 171 7th graders who studied at a secondary school in the city centre of Hatay. It has been concluded in the research that there is a medium-level and positive correlation between reading comprehension success grades and written expression success grades. Hence, the students with higher reading comprehension success grades have higher written expression success grades or the students with written expression success grades have higher reading comprehension success grades. This result coincides with the results of similar studies in the literature (Stotsky, 1983; Scott, 2009).

Upon examining the relevant literature, although there is a positive and higher level of correlation between two skills in some researches (Parodi, 2007; Koons, 2008) performed in relation to reading and writing relationship, the reason why there is a medium-level relationship between two skills in the study may result from students' attitudes in terms of skills, the difference in their educational background in terms of development of these skills, and the fact that some students have not displayed their real performance during data collection process. The results of the study performed by Carson, Carrell, Silberstein, Kroll and Kuehn (1990) support this opinion. In accordance with the relational results of students' mother tongues in the study, the relationship between reading and writing has been r= .27 for Chinese students and r= .49 for Japanese students. Considering the partial correlation of the Chinese students, the authors have suggested that the relationship between reading and writing in mother tongue of these students may have resulted from the difference in their educational experiences in their mother tongue. The relationship between reading and writing has been strong even though the education in their mother tongue is considered for the Japanese students.

In conclusion, upon examining the existing study and some studies in the literature, it is apparent that a positive relationship appears between reading and writing success of the students at various education levels even though it is not always high. Based on this conclusion, the following suggestions can be made regarding this topic:

- Studies for interaction of reading and writing skills should be prepared in Turkish curriculum and in the coursebooks organized in line with these curriculum studies
- Attracting students' attention to the organizational structure that varies according to spelling, punctuation, paragraphs, introduction, body and conclusion and text types, which are considered in writing, while reading may facilitate their writing. Therefore, teacher should include such kind of process in-class reading and writing activities.
- Text types should be determined as variable and relationship between reading and writing should be examined.
- The existing study is not a predictor study at which the success of one of the skills of reading and writing can explain the success in the other. For that reason, it is suggested to examine whether the success in one of the skills can be predictor for the success in the other in further studies.
- Assessment for sub-dimensions of each skill should be performed and the relationship between these dimensions should be assessed in the relational studies regarding these two skills.
- Relational and predictor studies should be employed on the students who study in different class levels and learn Turkish as a foreign language.
- The data related with affective factors such as attitude, self-efficacy, tendency etc. which may affect the amount and way of the relationship between two skills.

Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Başarıları Arasındaki İlişki

Fidan Uğur
Mustafa Kemal Üniversitesi
fidanugur.15@gmail.com

ÖZET

Okuma ve yazma becerileri, bireylerin temel eğitim sürecine başlamalarıyla birlikte gelişmeye başlar. Akademik ve işlevsel dil kullanımı sürecinde okuma anlama fonksiyonuyla, yazma ise anlatma fonksiyonuyla yer alır. Her iki beceri de yazılı dile ait beceriler olmaları bakımından yazılı dille ilgili pek çok ortak bilginin kazanılmasıyla gelişirler. Bu noktadan hareketle, bu iki becerinin ilişkili beceriler olabileceği düşüncesiyle pek çok çalışma yapılmıştır. Bu doğrultuda, bu çalışmanın amacı ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Hatay il merkezindeki bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 171 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Okuduğunu anlama başarısı ile ilgili verilerin toplanmasında Ateş (2008) tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testi; yazma başarısı ile ilgili verilerin toplanmasında da araştırmacı tarafından ortaokul 7. sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanan Yazılı Anlatım Değerlendirme Rubriği kullanılmıştır. Veriler, Sperman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma başarı puanları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Okuma becerisi, yazma becerisi, okuma-yazma ilişkisi.

Okuma, ve yazma becerileri, konuşma ve dinleme becerilerinden farklı olarak gelişimi formal bir eğitime dayanan becerilerdir. Bu iki beceri, bireyin eğitim sürecine katılmasıyla gelişmeye başlar. Bireyin eğitim-öğretim hayatına devam edebilmesi ve çağa uygun bir hayat sürdürebilmesi için vazgeçilmez beceriler olur. Özellikle akademik hayattaki hemen her faaliyet okuma ve yazma becerilerinden en az biriyle yakından ilişkilidir.

Okuma ve yazma becerilerini birbirine yaklaştıran tek unsur, bireyin eğitim-öğretim hayatında ihtiyaç duyduğu beceriler olmaları değildir. İşlevsel dil kullanımı sürecinde okuma, anlama fonksiyonuyla; yazma da anlatma fonksiyonuyla yer alır. Bu iki beceri temelde yazılı dille ilgili becerilerdir. Bu nedenle, birtakım özellikleri itibariyle benzerlik gösterirler. Bu benzerlikler, her iki becerinin gelişiminin bazı ortak bilgilere dayanmasına sebep olur.

Okuma Becerisi

Literatürde okuma becerisi üzerine yapılan bazı çalışmalar (Göğüş, 1978; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005; Temizkan, 2007; Balcı, 2009; Öz, 2011; Özdemir, 2013; Onan, 2014; Akyol, 2016) incelendiğinde, çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan tanımlarda okuma sürecinin farklı yönlerine dikkat çekildiği, ancak ortak kabul gören bir okuma tanımının bulunmadığı dikkat çekmektedir. Tanımlarda, okumanın fiziksel sürecinden yola çıkılarak, göz tarafından algılanan harf, kelime ve diğer sembollerin kavranması, anlamlandırılması, yorumlanması, hatırlanması ve değerlendirilmesi; okumanın aynı zamanda bir metni seslendirme süreci olup, parçasal ve parçaüstü birimlerin okumadaki işlevi üzerinde durulduğu; anlama, yorumlama, hatırla-

ma, değerlendirme ve anlam kurma kavramlarıyla da okumanın bilişsel yönüne dikkat çekildiği görülmektedir.

Bugüne kadar yapılmış bazı çalışmalar da göz önünde bulundurularak, "okumanın; fizyolojik ve zihinsel unsurların bir arada kullanıldığı; harflerin, kelimelerin, sembollerin tanınması ile başlayıp bu ögelerin bütünleştirilerek anlamlandırılmasını ve yorumlama, analiz, değerlendirme, sentezleme, eleştirel düşünme gibi üst düzey bilişsel becerileri içeren karmaşık bir 'anlam kurma süreci' olduğu düşünülebilir" (Uğur, 2017: 201-202).

İlgili literatür incelendiğinde "okuduğunu anlama" kavramı da tıpkı okuma tanımlarında olduğu gibi farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Literatürdeki okuduğunu anlama tanımlarından bazıları incelendiğinde; iletilen mesajın okurun zihninde hiçbir yanılgı olmadan canlanması, sunulan mesajın anlaşılması, anlamın yapılandırılması, metin, okur, bağlam gibi birbirini etkileyen birden çok faktörü kullanarak metnin anlamının zihinsel sunumunu yaratma ve ayarlama, yazının ne demek istediğini algılama, anlamı bulma, anlam üzerinde düşünme, nedenleri araştırma, sonuçlar çıkarma, değerlendirmede bulunma, okunan metni bütün yönleriyle kavrama (Temizkan, 2009; Duke ve Carlisle, 2011; Göğüş, 1978; Balcı, 2009; Karatay, 2011) gibi bilişsel eylemler üzerinde durulduğu dikkat çekmektedir.

"Paris ve Hamilton (2009: 32-33) okuduğunu anlamayı tanımlamanın temelde üç sebepten zor olduğunu belirtmektedir: 1) Okuduğunu anlamanın durağan olmaması, yani kişiden kişiye, aynı kişinin bir okumasından diğerine, hatta bir kişinin aynı metni iki kez okuması arasında dahi değişiklikler görülebilmesi; 2) Anlamanın derin zihinsel işlemleri, çok çeşitli çıkarımları, ilişkilendirmeleri vb. içeren bir süreç olduğu ifade edilse de bu derin ve teferruatlı yapısının ölçülüp açık bir şekilde ortaya konamaması; 3) Anlamadaki gelişimde düşüncelerin nicelik ve niteliği kanıt gösterilse de aslında bunların, akıcı okuma, daha güçlü bir bellek, strateji kullanımı ve üst bilişsel kontrol vb. zihinsel süreçlerden etkileniyor olması" (Paris ve Hamilton, 2009'dan aktaran Uyar, 2015: 38). Buna ek olarak, okuduğunu anlama kavramını tanımlamanın zorluğu; bilişsel, duyuşsal ve sosyokültürel bağlamda okuma sürecini etkileyen pek çok etkenin varlığından da kaynaklanmaktadır. Bilişsel/üstbilişsel strateji kullanımı; motivasyon, ilgi, tutum, alışkanlık vb. duyuşsal faktörler; bireyin sosyokültürel çevresi, metin yapısı, tür özellikleri, dil bilgisi, sözcük bilgisi bu etkenlerden bazılarıdır.

"Sonuç olarak okuduğunu anlamanın; okuyucu, metin ve bağlamın hem birbirini etkilediği hem de birbirinden etkilendiği bir süreç sonucunda ön bilgilerin kullanılması yoluyla anlamın yapılandırılması şeklinde ortaya çıktığı söylenebilir" (Uyar, 2015:44). Yazara göre içinde bulunulan bağlam, stratejiler ve bunların kullanımı ile ilgili bilgileri ve motivasyonu etkileyerek sürece katkı sağlamaktadır. Bu durumda anlamayı etkileyen bütün unsurlar ve aralarındaki etkileşim, bağlam tarafından kuşatılmakta; bağlam değiştiğinde unsurların ve birbirleriyle etkileşimlerinin de değişebileceği vurgulanmaktadır. Bu nedenle okuduğunu anlama; bir bağlama yerleşen pek çok bileşen ve bunların etkileşimiyle ortaya çıkan bir durumdan çok, süreklilik arz eden bir süreç olmaktadır (Uyar, 2015).

Yazma Becerisi

Literatürde yazma becerisi üzerine yapılan bazı çalışmalar (Yangın, 2003; Karadağ, 2016; McCutchen, 2008; Tolchinsky, 2008; Mather, Wendling ve Roberts, 2009) incelendiğinde yazmanın; duygu, düşünce ve isteklerin yazılı işaretlerle iletilmesi, bunların belirli kurallara uygun olarak bir takım sembollerle anlatılması, iletişimsel bir eylem olarak yazar ve hedef kitle arasındaki sosyal olay, aynı zamanda yazarın hayal gücü, bilgi ve tecrübelerinin izin verdiği kadar çabuk ortaya çıkan bir hedef kitlesi olan, bireysel bir yazarın gerçekleştirdiği bilişsel bir eylem, bir yüzey üzerine harfleri kopya etme süreci ve aynı zamanda dili kaydetmek için kullanılan harfler sistemi (soyut işaretler kümesi) olarak tanımlandığı görülmektedir.

Yazma becerisinin gelişimini çeşitli boyutlarda incelemek gerekir. Örneğin, yazma bir yanıyla "algısal ve motor yanları yüksek düzeyde olan psiko-motor bir beceridir. Yazabilmek için her şeyden önce, el kalemi tutabilecek olgunluğa erişmiş olmalıdır. Öte yandan, yalnızca elin olgunlaşması yazabilmeyi tek başına sağlayamaz. El kalem tutarken, göz de örnekleri görmelidir. Şekil olarak düzgün ve yön olarak da doğru yazabilmek için örneklerin yazılışı gözlenmelidir" (Yangın, 2002: 116). Yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde, psiko-motor gelişimin tamamlanmamış olmasından kaynaklanan başarısızlık öğrencileri bilişsel ve duyuşsal açıdan da etkileyebilir. Yazma eğitimi sürecinde bu alandaki gelişimin kontrolü öncelikle öğretmenin sorumluluğunda olmalıdır.

Yazma, psiko-motor gelişim yanında bilişsel açıdan da belirli bir olgunluğa erişmiş olmayı gerektirir. En genel ifadesiyle "yazarken uyulması gereken kuralları bilmek ve bu kurallara uygun yazmak gerekir. Yazı ile verilen mesajın okuyucu tarafından doğru ve eksiksiz anlaşılması için, yazarın mesajını hangi sözcüklerle ifade edeceğini, nasıl düzenleyeceğini ve kurallara uygun bir şekilde yazmasını bilmesi gerekmektedir" (Yangın, 2002: 116).

Yukarıdaki temel faktörlere ek olarak, yazma becerisinin gelişimi daha ayrıntılı araştırılmaya başlandığında, yazmanın nasıl geliştiğiyle ilgili bilgi birikiminin henüz tamamlanmamış olduğu ortaya çıkar. Ancak yazmanın yer aldığı bağlamdan ve öğrencilerin yazma becerileri, stratejileri, bilgisi ve motivasyonundan etkilendiği bilinmektedir (Graham, 2006'dan aktaran Graham ve Harris, 2013:7-8). Motivasyonun yanında, öğrencilerin yazmaya ilişkin kaygıları, tutumları da yazmanın duyuşsal faktörleriyle ilgilidir.

Yazmayla ilgili olarak Graham ve Harris (2013), yazmanın çeşitli bilişsel ve duyuşsal süreçlerin uygulamasını gerektirdiği üzerinde durur. Yazma; planlama, karar verme, içerik üretme, düzenleme, yorumlama, düzeltme vb. süreçleri; yazımla ilgili çeşitli bilgi ve becerileri gerektiren; yazarın amacından, hedef kitlesinden, konudan, türden

etkilenen; yazmanın meydana geldiği çevrenin yönetimini gerektiren ve aynı zamanda onun etkisi altında kalan; bireyin kendi kendine başlatıp sürdürebildiği bilişsel bir aktivite olarak değerlendirilebilir (Zimmerman ve Resemberg, 1997; McCutchen, 2008).

Yazma becerileri, stratejileri, bilgi, motivasyon, tutum, kaygı kavramları yazmanın bilişsel ve duyuşsal boyutlarıyla ilgilidir. Bu boyutlar, bir eylem olarak yazmanın gerçekleşmesini etkileyen başat faktörler olarak görülse de, yazar açısından yazmanın bir bağlam içinde gerçekleştiği gerçeği de göz ardı edilmemelidir. 'Bağlam' kavramı da yazmanın bilişsel ve duyuşsal faktörlerine ek olarak bir de sosyal boyutu olduğuna işaret eder.

Yazmanın sosyal boyutu; bu kavramın akademik ya da akademik olmayan ortamlarda, okurlar ve yazarlar arasında bir iletişim içermesine ve yazarın metin oluştururken bağlamdan etkilenmesine dayanır. Yazarın yazdığı konuları nasıl belirlediği, söylemini hangi ilkelere göre şekillendirdiği, amacının ne olduğu gibi pek çok konu aslında sosyokültürel, tarihsel, politik, disipliner, kurumsal pek çok faktörle etkileşim içerisindedir (Nystrand, 2008).

Psiko-motor, bilişsel, duyuşsal ve sosyal bütün faktörler göz önüne alındığında yazmanın "birçok kavram, kural ve süreci bütünleştiren karmaşık bir alan" (Isaacson, 1994'ten aktaran Karadağ, 2016: 164) olduğu görülür. Bu nedenledir ki ilk etapta belirli bir sistematiği olduğu düşünülen yazma sürecinde; yukarıda ifade edilen faktörlerin etkisiyle her zaman doğrusal bir gelişim ve uygulama süreci görülmez. Ancak bu durum yazma becerisinin belirli bir düzen ve program çerçevesinde öğretilmesi gerekliliğini ortadan kaldırmaz.

Yazma becerisinin etkili bir biçimde geliştirilmesi bireylere pek çok katkı sağlar. Graham ve Harris'ten (2013:4-5) hareketle, yazma becerisi gelişiminin bireyler üzerindeki olumlu etkilerini şöyle sıralayabiliriz:

- Yazma, çeşitli hedefleri başarmak için kullanılan fazlaca çok yönlü bir araçtır.
- Yazma, diğerlerini etkilemek için güçlü bir araç sunar.
- Yazma, öğrenme ve iletişim için zorunlu bir araçtır.
- Öğrenciler okudukları materyal hakkında yazarlarsa onu daha iyi anlarlar.
- Öğrencilere yazmayı öğretmek onların okuma becerilerini geliştirir.

Yukarıdaki son iki madde, çalışmaya temel teşkil eden "okuma-yazma ilişkisi"ne işaret eder niteliktedir. Bu noktadan sonra bu iki beceri arasındaki ilişki, literatürden hareketle ortaya koyulmaya çalışılacaktır.

Okuma-Yazma İlişkisi

Dil öğretimi, dört temel dil becerisinin geliştirilmesine dayanır. Diğer becerilerden farklı olarak, okuma ve yazma becerileri arasında ilişki kurmamızı sağlayan temel nokta, ikisinin de yazılı dille ilgili olan beceriler olmasıdır. Bu nedenle her iki beceri de kelime-harf ilişkileri, yazı formatı, kelimeler ve kelime yapısı, cümle yapısı gibi yazılı dile ait pek çok özellik dikkate alınarak geliştirilirler. Bu noktada, Onan (2012:238) tarafından temel dil becerilerinin oluşum aşamalarını içeren tabloyu incelemekte yarar vardır.

Tablo 1

Töz ve biçim kavramlarına göre temel dil becerilerinin oluşum aşamaları

Dil becerisi	Sembol	Töz/Ses	Biçim	Anlama	Anlatma
Konuşma	-	1	2	-	3
Okuma	1	2	3	4	-
Yazma	2	1	3	-	4
Dinleme	-	1	2	3	-

Tablodaki rakamlar, temel dil becerilerinin oluşum aşamalarını belirli bir sıra hâlinde göstermektedir. Tabloda okuma ve yazma becerileri incelendiğinde her iki becerinin de dört aşamadan oluştuğu görülür. Okuma sürecinde, sembol/harf ses tözüne dönüştürülür. Ses tözü biçimi oluşturur ve oluşan biçim anlama işlevinin aracı olarak kullanılır. Yazmada ise okumadan farklı olarak, ilk aşamada ses tözü sembole dönüştürülür. Oluşan semboller biçimi meydana getirir. Biçim de anlatma işlevinin aracı olarak kullanılır. Aşamaları farklı olmakla birlikte her iki becerinin de oluşum süreci sembol, töz/ses ve biçim ortaklığına dayanır. Ancak biçimin işlevi anlama ve anlatma şekline farklılaşır.

Bunların yanı sıra, yazılı bir metni anlamak ya da bir metin oluşturmak için metin bilgisi kapsamına girecek metin yapısı, metin türleri, anlatım tarzları vb. pek çok bilgiye de hâkim olmak gerekir. Ancak yapılan çalışmalar incelendiğinde, okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişkinin daha geniş bir bakış açısıyla değerlendirildiği ortaya çıkmaktadır.

Okuryazarlıkla ilgili araştırmaların tarihi 1900'lü yılların başlarına kadar uzanır. Bu tarihlerden itibaren bilişsel ya

da davranışçı modellerin ortaya koyduğu görüşlerle okuryazarlık eğitimleri sürdürülür. Yapılandırmacı görüşlere gelene kadar okuma pasif, yazma ise aktif bir aktivite olarak görülürken, yapılandırmacı bakış açılarından sonra, okurun zihinde anlamı yapılandırdığı ya da yeni anlamlar oluşturduğu düşüncesinden hareketle hem okuma hem de yazma aktif birer eylem olarak görülmeye başlanmıştır. Başlangıçta okuma ve yazma ayrı beceriler olarak düşünülse de Stotsky'nin (1983) çalışması 1930'lu yıllardan sonra okuma ve yazma ilişkisiyle ilgili olarak ilişkisel ve becerilerin birbirleri üzerindeki etkilerini araştırmaya yönelik çalışmaların yapıldığını göstermektedir.

1970'li yılların ortalarından sonra şema teorisiyle birlikte okuma ve yazmaya bakışın değiştiği söylenebilir. Çeşitli disiplinlerden araştırma ve teoriler, okuma ve yazmanın her ikisinin de şemalara ya da ön bilgi yapılarına dayanan anlam oluşturma süreçleri gibi aktif anlam oluşturma süreçleri gerektirdiğini, böylece okuma ve yazma süreçleri arasında benzerlik olduğunu ortaya koymuştur (Musthafa, 1996).

Tierney ve Pearson (1983), okuma ve yazma ilişkisiyle ilgili olarak her iki becerinin de anlam oluşturmak için temelde benzer zihinsel süreçler içerdiğini belirtirler. Her iki beceri de düzenleme eylemleridir. Bu minvalde, etkili bir düzenleme eylemindeki temel karakteristikleri belirlerler. Bunlar; planlama, taslak oluşturma, ayarlama, gözden geçirme ve izlemedir.

Yazar, ne yazacağını planlarken hedefler belirler ve bilgilerini harekete geçirir. Aynı şekilde okurlar da okumadan önce amaç belirler ve metni anlamak ve yorumlamak için ilgili bilgilerini aktifleştirir. Taslak oluşturma, okurlar ve yazarlar sayfadaki metinle uğraşırken ortaya çıkan anlam düzeltme işlemidir. Taslak oluşturma, yazma süreci açısından düşünüldüğünde aşina olunan bir kavramdır. Ancak Tierney ve Pearson'a (1983) göre okurlar da taslağa ihtiyaç duyarlar. Bu taslağı oluşturmak için ilk adım doğru ipucunu bulmaktır. Okurun, okumaya başladıktan sonra, metin hakkında fikir edinmeye başladığı zaman, metin hakkında bir taslak oluşturmaya başlar.

Ayarlamanın iki yönü vardır: Okurların/yazarların kendi yazarları/hedef kitleleriyle işbirliği içinde olduklarını varsaydıkları durumlar ve konuya devam ederken girdikleri roller. Burada anlatılmak istenen, yazarların kendi hedef kitleleriyle ilgili durumlarını ayarlamaları, işbirliğini çeşitlendirmeleri ve kendilerini çeşitli rollere sokmalarıdır. Okurlar da aynı şekilde zihinlerinde bir metnin anlamını düzenlerken yazarlarıyla ilgili bir durumları/bakış açıları olduğunu varsayarlar. Bununla ilgili rollere girerler.

Gözden geçirme aşaması da hem okurların hem yazarların uyguladıkları bir aşamadır. Yazarlar oluşturdukları metni gözden geçirip düzeltirken, metinden anladıklarını, metinle ilgili düşüncelerini tekrar okuyarak, sorular sorarak gözden geçirirler. İzleme de okurların ve yazarların son ana kadar geçirdikleri aşamaları değerlendirmeleri olarak düşünülebilir. İyi okur ve yazarlar yazım süreçlerini ve okuma süreçlerini incelerler (Tierney ve Pearson, 1983). Bu durumda, bireylerin okuma/yazmanın öncesinde, sırasında ve sonrasında geçirdikleri zihinsel süreçlerin bilişsel ve işlevsel açıdan benzer olmalarına rağmen uygulanış şekli açısından farklı oldukları görülür. Bu durum, okumanın anlama, yazmanın ise anlatma odaklı beceriler olmasından kaynaklanmaktadır.

Fitzgerald ve Shanahan (2000:40), okuma ve yazma sürecinde kullanılan ortak bilgilere işaret ederler. Yazarlar okuma ve yazmanın ortak bir üstbilişsel bilgiye sahip olduğunu vurgularlar. Bu üst bilişsel bilgi; okuma ve yazmanın amaçları ve fonksiyonları hakkındaki bilgiyi, okur ve yazar etkileşimini bilmeyi, kişinin kendi anlam oluşturma sürecini izlemesini (metacomprehension), kelime tanıma ya da üretim stratejilerini izlemesini ve kişinin kendi bilgisini izlemesini içerir. Bunlara ek olarak, ön bilgi, metin yapısı bilgisi, fonolojik farkındalığı, yazıbilim farkındalığı ve biçimbilim içeren grafofonik ya da harf ve kelime tanıma ve üretme bilgisi, söz dizimi bilgisi, prosedürel bilgi gibi ortak bilgi türlerini kullandıklarını belirtirler.

Belirtilen bu ortaklıkların yanı sıra Fitzgerald ve Shanahan (2000), okuma ve yazmanın bazı ortak bilişsel kaynaklara dayanmalarına rağmen, özdeş beceriler olmadıklarını da vurgularlar. Okuma ve yazma ilişkili olduğu kadar, aynı zamanda bilişsel olarak oldukça ayrıdır. Yazarlar, okuma ve yazmanın sadece ayrı ayrı öğrenilmediğini, aynı zamanda, çok sayıda değişkenle bile (Shanahan, 1984) okuma ve yazma arasındaki ortak varyans miktarının asla yaklaşık .50'den fazla bulunmadığını belirtirler. Bu sayısal veriyi de şöyle yorumlarlar: "Bu, iki değişkenli çalışmalarda tipik olarak tanımlanmış olandan çok daha yakın bir bağlantı olmasına rağmen, araştırmacılar ve teorisyenler tarafından sıklıkla tahmin edilen bütünlükten çok daha düşüktür. Farklı okuma ve yazma ölçümleri arasında büyük miktarda ortak kovaryans göz önüne alındığında, yine de daha fazla ölçümün dâhil edilmesinin gözle görülür derecede yüksek bir korelasyonla sonuçlanacağı şüphelidir" (Fitzgerald ve Shanahan, 2000: 42-43). Ancak Parodi (2007) tarafından yapılan çalışmaya bakıldığında iki beceri arasındaki ilişkinin yönü ve miktarı konusunda kesin bir sınır çizmenin çok da doğru olmayacağı söylenebilir:

Parodi (2007:231), söylem anlama ve söylem üretimi arasındaki ilişkileri değerlendirmeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin anlama ve söylem üretimi arasındaki başarılarının hem global olarak (bütün dil bilimsel seviyelerdeki genel ortalama puanları) hem de kısmi (mikroyapısal, makroyapısal ve üstyapısal seviyeleri içeren her bir seviyeyi ayrı bir şekilde düşünerek) olarak ilişkileri hesaplanmıştır. Çalışmanın korelasyonel sonuçlarına göre, söylem anlama ve söylem üretimi arasında pozitif bir korelasyon ortaya çıkmıştır (0.72) (Parodi, 2007: 236). Parodi (2007) tarafından ortaya koyulan bu sonuç iki beceri arasındaki korelasyonun yüksek de çıkabileceğini göstermektedir.

Graham ve Hebert (2010, 2011) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasının aşağıdaki sonuçları da okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir:

- Yazımı öğretmek, öğrencilerin kelime okuma becerilerini geliştirdi.

- Yazım ve cümle yapılandırma becerilerini öğretmek, öğrencilerin okuma akıcılığını arttırdı.
- Süreç yazma yaklaşımı ya da beceri temelli yazma eğitimleri gibi çok ögeli yazma eğitimi programları uygulamak, öğrencilerin okudukları metni anlama düzeylerini geliştirdi.
- Öğrencilerin yazma miktarını arttırmak, okuduklarını daha iyi anlamalarını sağladı" (Graham ve Hebert, 2010, 2011'den aktaran Graham ve Harris, 2013: 6).

Okuma yazma ilişkisi konusunda yapılan çalışmalarla ortaya çıkan görüş ve tartışmalara bakıldığında, Fitzgerald ve Shanahan'ın (2000) iki beceri arasındaki ilişkiler noktasında temkinli olma eğiliminde oldukları yorumu yapılabilir. İki beceri arasındaki ilişkilere yönelik yapılan çalışmalar, bir ilişkinin ve becerilerin birbirlerini desteklediklerini ortaya koysa da bu iki becerinin özdeş beceriler olmadıkları gerçeği göz önünde tutulmalıdır.

Okuma ve yazmanın bilişsel ortaklığı üzerine yapılan bazı incelemelerden farklı olarak, Shanahan'a (1990:4) göre okuma ve yazma sosyal aktivitelerdir. Bireyler, yazarın kelimelerini okur ve ondan etkilenirler. Aynı zamanda, diğerlerini etkilemek ya da bilgilendirmek düşüncesiyle yazarlar. Shanahan (1990:4), iyi bir okuma ve iyi bir yazma sürecini de şöyle değerlendirir: İyi bir okuma sadece doğru değil, aynı zamanda eleştireldir -metnin arkasındaki yazarın duygusuna sahiptir- (Mosenthal, 1983'ten aktaran Shanahan, 1990:4). İyi bir yazma sadece akıcı değil, aynı zamanda ileriye yöneliktir -okurun kim olabileceğini ve uygun bir şekilde iletişim kurma girişiminde bulunmayı düşünür- (Flower ve Hayes, 1981'den aktaran Shanahan, 1990:4). Bu gibi yazarlık ve hedef kitle görüşleri sadece, öğrenciler okuma ve yazmanın her ikisinin bakış açılarına eriştikleri zaman tam olarak geliştirilebilir. Yazarın bu görüşünden hareketle okuryazarlığın sosyal boyutuna erişmenin, gelişmiş bir okuryazarlık becerisi gerektirdiği sonucuna varılabilir.

Yapılan değerlendirmelerden hareketle, okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişkinin, bilişsel ve sosyal olarak farklı boyutlarda ve kapsamlı bir biçimde ortaya çıktığı görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin genel okuduğunu anlama ve yazma başarıları arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemektir. Bu doğrultuda şu soruya cevap aranmıştır:

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarıyla yazılı anlatım başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Model

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. "İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir" (Karasar, 2012: 81).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Hatay il merkezindeki bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 171 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi için Ateş (2008) tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Bu test kendi içinde olaya dayalı metne yönelik 30 sorudan oluşan bir test, düşünceye dayalı metne yönelik 30 sorudan oluşan bir test, şiire yönelik 15 sorudan oluşan bir test ve bilimsel bir metne yönelik 15 sorudan oluşan bir test içermektedir. Öğrencilere toplamda 90 soru içeren bir okuduğunu anlama testi uygulanmıştır.

Öğrencilerin genel yazma becerilerini ölçmek için araştırmacı tarafından ortaokul 7. sınıf öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen Yazılı Anlatım Değerlendirme Rubriği kullanılmıştır. Rubriğin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, aracın geliştirilmesi sürecinde literatürde yer alan yazılı anlatım değerlendirme rubrikleri (Kaldırım, 2014; Bağcı, 2007; Sever, 1993; Topuzkanamış, 2014; Ülper, 2008; Şengül, 2011; Dölek, 2016; Ömür, 2009) incelenmiş ve Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) kazanımları göz önüne alınarak maddeler yazılmıştır. Bunun yanında Türkçe eğitimi alanında uzman 4, ölçme değerlendirme alanında uzman 1 ve rubrik geliştirme çalışmaları yapan program geliştirme alanında uzman 1 öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Rubriğin güvenilirliğinin sağlanması için verilerin %30'u Türkçe eğitimi alanında uzman iki öğretim elemanı tarafından analiz edilmiş, daha sonra da puanlayıcılar arası güvenilirlik kontrolü için Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre iki puanlayıcı arasındaki korelasyon katsayısı .85 bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde öncelikle öğrencilere okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Testler her bir grupta yaklaşık 3 ders saatinde tamamlanmıştır. Yazılı anlatım verilerinin toplanması için öğrencilere, düzeye uygunluğu 3 uzmandan görüş alınarak belirlenen 6 konu verilip, istedikleri bir konuyla ilgili kompozisyon yazmaları istenmiştir. Kompozisyon için bir ders saati süre verilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri analizine başlanmadan önce, aralarındaki ilişkinin belirlenmeye çalışıldığı değişkenlere yönelik "Kolmogorov-Smirnov Normal Dağılım" testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda, okuma değişkeninin normal dağılım göstermediği ($p<.05$), yazma değişkeninin ise normal dağılım gösterdiği ($p>.05$) tespit edilmiştir. Her iki değişken açısından da normalliğin sağlanabilmesi için karekök ve algoritma dönüşüm yöntemleri uygulanmıştır. Ancak dönüşüm sağlanamadığından analize non-parametrik istatistiksel yöntemlerle devam edilmiş, iki değişken arasındaki ilişkiye Sperman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı hesaplanarak bakılmıştır.

Bulgular

Araştırmada incelenen "Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarıyla yazılı anlatım başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusuna yönelik olarak yapılan analizler sonucunda şu bulguya ulaşılmıştır:

Tablo 2
Okuduğunu Anlama Başarısı ve Yazılı Anlatım Başarısı Arasındaki İlişki

Değişkenler		Okuduğunu Anlama Başarısı	Yazılı Anlatım Başarısı
Okuduğunu Anlama Başarısı	N	171	171
	r	1	.595
	p		.000
Yazılı Anlatım Başarısı	N	171	171
	r	.595	1
	p	.000	

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları ile yazılı anlatım başarı puanları arasındaki korelasyon katsayısı r= .595'tir. Bu sonuç öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma başarı puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Korelasyon düzeyi Alpar'ın (2014:356) Pearson r korelasyon katsayısı büyüklüğü için yaptığı ve aynı nitelendirmenin Spearman, Phi, Cramer V vb. ilişki katsayıları için de kullanılabileceğini belirttiği tabloya göre belirlenmiştir. (Bkz. Tablo 3)

Tablo 3

Korelasyon Katsayısı Büyüklüğü İçin Nitelendirmeler

r'nin Aldığı Değer	Nitelendirme
0.00-0.19	İlişki yok ya da önemsenmeyecek düzeyde düşük ilişki
0.20-0.39	Zayıf (düşük) ilişki
0.40-0.69	Orta düzeyde ilişki
0.70-0.89	Kuvvetli (yüksek) ilişki
0.90-1.00	Çok kuvvetli ilişki

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, Hatay il merkezindeki bir ortaokulda öğrenim gören 171 ortaokul 7. sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları puanları ile yazılı anlatım başarı puanları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, okuduğunu anlama başarı puanı daha yüksek olan öğrencilerin, yazılı anlatım başarı puanları da yüksek ya da yazılı anlatım başarı puanı yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları da yüksektir. Bu sonuç, okuma-yazma ilişkisi üzerine ilk çalışma yapan isimlerden biri olan Stotsky'nin (1983) sonuçlarıyla örtüşür niteliktedir. Araştırmacı, çalışmasında okuma-yazma ilişkisi üzerine yapılan çalışmaları incelemek üzere 3 tema üzerine odaklanmıştır:

İlişkisel çalışmalar, okuma üzerinde yazmanın etkisini inceleyen çalışmalar ve yazma üzerinde okumanın etkisini inceleyen çalışmalar. Stotsky'nin (1983) incelediği ilişkisel çalışmaların (Loban, 1963; Loban, 1966; Schonell, 1942; Piexotto; 1946; Fishco, 1966; Maloney, 1967; Woodfin, 1968; Grimmer, 1970; Calhoun, 1971; Thomas, 1976; M. Campbell, 1976; D'Angelo; 1977; Grobe ve Grobe,1977; Bippus; 1977; Baden, 1981; Taylor; 1981; Monk, 1958; Donelson,

1967; Woodward ve Phillips, 1967; Barbig, 1968; LaCampagne, 1968; Felland, 1980; Zeman; 1969; Evanechko, Ollila ve Armstrong, 1974; Heil, 1976; Perron, 1977; Heller, 1979; Johnson; 1980) sonuçlarına bakıldığında, çoğunlukla daha iyi okurların daha iyi yazar olma eğiliminde olduğu (diğer okuma materyallerinde olduğu kadar kendi yazmalarında da), daha iyi yazarların zayıf yazarlardan daha çok okuma eğiliminde olduğu ve daha iyi okurların sözdizimsel olarak zayıf okurlardan daha olgun yazılar üretme eğiliminde olduğu ortaya çıkmıştır (Stotsky, 1983). Ortaya çıkan bu sonuç, okuma ve yazma arasındaki ilişkiyi ortaya koymakla birlikte, iyi yazar olmak için iyi bir okur olmak gerektiği yorumuna da imkân verecek niteliktedir. Ancak bu yorumun net olarak yapılabilmesi için beceriler arasındaki ilişkilere yönelik yordayıcı analizlere ihtiyaç vardır. Buna ek olarak, okuma ve yazma arasında ortaya çıkan pozitif yönlü ilişkilerin her zaman yüksek düzeyde olmaması da çalışmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir. Stotsky'den (1983) başka, Scott (2009) tarafından 47 beşinci sınıf öğrencisinin okuma ve yazma başarı puanları arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik olarak yapılan çalışmada da iki beceri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur (r= .60).

İlgili literatür incelendiğinde, okuma yazma ilişkisiyle ilgili olarak yapılan bazı araştırmalarda (Parodi, 2007; Koons, 2008) iki beceri arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişki de bulunmasına rağmen, bu çalışmada iki beceri arasındaki ilişkinin orta düzey çıkma nedeni, öğrencilerin becerileri yönelik tutumlarından, söz konusu becerilerin geliştirilmesine yönelik eğitim geçmişlerinin farklı olmasından, bazı öğrencilerin veri toplama sürecinde gerçek performanslarını sergileyememiş olmasından kaynaklanıyor olabilir. Carson, Carrell, Silberstein, Kroll ve Kuehn (1990) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları bu düşüncemizi destekler niteliktedir.

Araştırmacılar söz konusu çalışmada, Japon ve Çinli öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin ana dili ve yabancı dilleri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Bu doğrultuda, okuma becerilerinin ana dili ve yabancı dil arasındaki ilişkisine, yazma becerilerinin ana dili ve yabancı dil arasındaki ilişkisine, öğrencilerin ana dillerindeki okuma ve yazma ilişkisine, öğrencilerin yabancı dillerindeki okuma ve yazma ilişkisine ve yabancı dildeki yeterliliğin, dil içi ya da diller arası transfere etkisine bakılmıştır. Araştırmanın çalışmamızla ilgili boyutu olan, öğrencilerin ana dillerindeki okuma ve yazma arasındaki ilişkinin, Çinli öğrencilerde r=.27, Japon öğrencilerde r= .49 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin okuma ve yazma başarıları arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde olmadığını göstermektedir. Yazarlar, Çinli öğrencilerdeki kısmi korelasyona baktıklarında, ana dillerindeki okuma ve yazma ilişkilerinin, ana dillerindeki eğitim tecrübelerindeki farklılıktan kaynaklanabileceğini belirtirler. Japon öğrenciler için ise ana dillerindeki eğitim dikkate alınsa da okuma ve yazma arasındaki ilişki güçlü kalmıştır (Carson, Carrell, Silberstein, Kroll ve Kuehn, 1990).

Okuma-yazma ilişkisi araştırmalarında, okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi çeşitli ölçütlere dayanarak daha ayrıntılı inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Shanahan (1984), ikinci ve beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırmada öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin ortak bilişsel yapıları arasındaki özel ilişki değişkenlerinin doğasını ve bu değişkenlerin büyüklüğünü belirlemeyi hedeflemiştir. Okuma becerisi ile ilgili olarak incelenen değişkenler: Kelime bilgisi, kelime tanıma, cümleyi anlama ve metni anlamadır. Yazma becerisi ile ilgili olarak da kelime çeşitliliği, cümle karmaşıklığı, yazım ve organizasyonun nitel ve nicel ölçütleri incelenmiştir. Sınıf seviyesiyle birlikte öğrencilerin başarı seviyeleri (başlangıç düzeyindeki okurlar-ileri düzeydeki okurlar gibi) de dikkate alınmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre hem ikinci hem de beşinci sınıf düzeylerinde okuma ve yazma arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin okuma seviyeleri açısından bakıldığında da, başlangıç düzeyindeki okurlarda ses okuma bilgisinin yazma performansıyla ilişkili olan en önemli ölçüt olduğu, yazım bilgisinin de okuma yazma ilişkisine diğer değişkenlerden daha fazla katkı yaptığı ortaya çıkmıştır. Yani doğru yazımla temel ses okuma kuralları bilgisi yakından ilişkilidir. İleri düzeydeki okurlarda ise okuduğunu anlama ile kelime bilgisi ve organizasyonel yapı arasında ilişki bulunmuştur.

Sonuç olarak, mevcut çalışma ve literatürdeki bazı çalışmaların sonuçları incelendiğinde, çeşitli eğitim düzeyindeki öğrencilerin okuma ve yazma başarıları arasında her zaman yüksek düzeyde olmasa da pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçtan hareketle bundan sonraki uygulama ve araştırmalara yönelik olarak şu önerilerde bulunulabilir:

Uygulamalara yönelik öneriler:

- Türkçe dersi öğretim programlarında ve bu programlar doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarında okuma ve yazma becerilerinin etkileşimine yönelik çalışmalar hazırlanmalıdır.
- Metin yazımında dikkate alınan yazım ve noktalama kurallarına, paragraf yapısına giriş, gelişme, sonuç bölümlerine ve metin türlerine göre değişen organizasyonel yapıya okuma sırasında öğrencilerin dikkatini çekmek, yazım sürecinde öğrencilerin kendi metinlerini oluşturmalarında kolaylık sağlayabilir. Bu nedenle öğretmenler, sınıf içi okuma-yazma etkinliklerinde bu türden uygulamalara yer vermelidir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Metin türleri bir değişken olarak belirlenerek okuma-yazma ilişkileri incelenmelidir.
- Mevcut çalışma, okuma ve yazma becerilerinin herhangi birindeki başarının diğerindeki başarıyı da açıkladığı yordayıcı bir çalışma değildir. Bu nedenle daha sonraki araştırmalarda becerilerden birindeki başarının diğerinin yordayıcısı olup olmadığına yönelik incelemeler yapılmalıdır.
- İki beceriyle ilgili yapılan ilişkisel çalışmalarda, her bir becerinin alt boyutlarına yönelik ölçümler yapılarak bu

boyutlar arasındaki ilişkiler değerlendirilmelidir.

- İlişkisel ve yordayıcı çalışmalar farklı sınıf düzeylerinde okuyan ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler üzerinde de yapılmalıdır.
- İki beceri arasındaki ilişkinin miktar ve yönünü etkileyebilecek tutum, öz yeterlilik, eğilim vb. duyuşsal faktörlerle ilgili veriler alınarak ilişkiler incelenmelidir.

Kaynakça

Akyol, H. (2016). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri.* 8. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Alpar, R. (2014). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik.* 3. Baskı. Ankara: Detay Yayıncılık.

Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Carson, E. J., Carrell, P. L., Silberstein, S., Kroll, B., & Kuehn, P. A. (1990). Reading-writing relationships in first and second language. *TESOL Quarterly*, *24*(2), 245-266.

Dölek, O. (2016). *Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Duke, N. K. & Carlisle, J. (2011). The development of comprehension. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach, (Eds.), *Handbook of reading research Vol. IV* (pp. 199-228). New York: Routlege Taylor ve Francis Group.

Fitzgerald, J. & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist, 35*(1), 39-50.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Graham, S., & Harris, K.R. (2013). Designing an effective writing program. In S. Graham, C. A. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction*, (pp. 3-25). New York: The Guildford Press.

Hirvela, A. R. (2016). *Connecting reading and writing in second language writing instruction.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

Kaldırım, A. (2014). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Karadağ, R. (2016). Yazma eğitimi. İçinde F. Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi* (ss. 163-210). Ankara: Anı Yayıncılık.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 23. Basım. Ankara: Nobel Yayınevi.

Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi-kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi-Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. 8. Baskı. Ankara: Engin Yayınevi.

Koons, H. H. (2008). *The reading-writing connection: An investigation of the relationship between reading ability and writing quality across multiple grades and three writing discourse modes.* (Doctor of Philosophy Thesis). North Carolina University, Chapel Hill, NC.

Lee, J. ve Schallert, D. L. (2015). Exploring the reading-writing connection: A yearlong classroom-based experimental study of middle school students developing literacy in a new language. *Reading Research Quarterly, 51*(2), 143-164.

Mather, N., Wendling, B. J. & Roberts, R. (2009). *Writing assessment and instruction for students with leaning disabilities.* San Francisco: Jossey-Bass.

McCutchen, D. (2008). Cognitive factors in the development of children's writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald, J. (Eds.), *Handbook of writing research* (pp.115-130). New York: Guilford Press.

MEB. (2017). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.

Musthafa, B. (1996). Reading-writing connections: shifts in research foci and instructional practices. Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED396275.pdf. (e.t. 13.04.2018)

Nystrand, M. (2008). The social and historical context for writing research. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp.11-27). New York: Guilford Press.

Onan, B. (2012). Dil eğitiminin dil bilimsel temelleri: Ferdinand De Saussure'ün genel dilbilim kuramında dil eğitimiyle ilgili bulgular. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(17), 219-243.

Onan, B. (2014). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri*. 2. Basım. Ankara: Nobel Yayınevi.

Ömür, S. (2009). *Dereceli puanlama anahtarıyla, genel izlenimle ve ikili karşılaştırmalar yöntemiyle yapılan değerlendirmelerin karşılaştırılması.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Öz, M.F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. 4. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özdemir, E. (2013). *Eleştirel okuma*. 9. Basım. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Parodi, G. (2007). Reading-writing connections: Discourse-oriented research. *Reading and Writing, 20*, 225-250.

Scott, J.R. (2009). *A quantitative study on the relationship between fifth grade students' reading and writing test scores.* (Unpublished Education Specialist in Elementary Education Thesis). Troy University.

Sever, S. (1993). *Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişiye etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Shanahan, T. (1984). Nature of the reading-writing relation: An exploratory multivariate analysis. *Journal of Educational Psychology*, *76*(3), 466-477.

Shanahan, T. (1990). Reading and writing together: What does it really mean? In T. Shanahan,(Ed.), *Reading and writing together: New perspectives for the classroom* (pp.1-18). Norwood: Christopher-Gordon Publishers, Inc.

Stotsky, S. (1983). Research on reading/writing relationships: A synthesis and suggested directions. *Language Arts, 60*(5), 627-642.

Şengül, M. (2011). *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Tierney, R. J. & Pearson, P. D. (1983). Toward a composing model of reading. Reading Education Report No.43. University of Illinois at Urbana-Champaign. Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED233329.pdf (e.t. 13.04.2018).

Tolchinsky, L. (2008). Emergence of writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald,(Eds.), *Handbook of writing research* (pp.83-95). New York: Guilford Press.

Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uğur, F. (2017). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yapısı unsurlarını belirleme düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *14*(39), 220-222.

Uyar, Y. (20015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.

Zimmerman, B. J. & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, *22*, 73-101.