

T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



İLKOKUL İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TASLAK  
YAZILARININ CÜMLE BİRLEŞTİRME TEKNİĞİ  
ARACILIĞIYLA GELİŞTİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Derya GÜNAY KIZILKAYA

İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı  
Sınıf Öğretmenliği Programı

EYLÜL, 2022



**T.C.**  
**İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



**İLKOKUL İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TASLAK  
YAZILARININ CÜMLE BİRLEŞTİRME TEKNİĞİ  
ARACILIĞIYLA GELİŞTİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Derya GÜNAY KIZILKAYA**  
**(Y2012.260010)**

**İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı**  
**Sınıf Öğretmenliği Programı**

**Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Buket KARADAĞ**

**EYLÜL, 2022**

## **ONAY FORMU**

## **ONUR SÖZÜ**

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum ‘‘İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Taslak Yazılarının Cümle Birleştirme Tekniğı Aracılığıyla Geliştirilmesi’’ adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadar olan bütün süreçlerinde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’ da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim.  
(15/9/2022)

**Derya GÜNAY KIZILKAYA**

## ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana destek olan, iyi bir öğretmen olmamın yanında iyi bir araştırmacı olmayı da her zaman öğreten, eğitimim süresince desteğini esirgemeyen danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Buket KARADAĞ'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans tez savunmama katılıp değerli görüşlerini benimle paylaşan ve tezimi geliştirmeme önemli katkılarda bulunan hocalarım Doç. Dr. Yılmaz SOYSAL'a ve Dr. Öğr. Üyesi Tolga TOPÇUBAŞI'ya en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Eğitim - öğretim hayatım boyunca ve yüksek lisans dönemim sürecince derslerini takip ettiğim ve birçok şey öğrendiğim hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu süreçte yanımda olan, beni destekleyen arkadaşlarım ve meslektaşlarım Arzu AKMEŞE'ye, Büşra ÇAĞLAKPINAR'a ve Akile Nur EZİNCAN'a çok teşekkür ederim.

Beni bu dünyaya getirip, iyi bir insan olarak yetiştiren, eğitim - öğretim hayatımın her kademesinde yanımda olan, hayatım boyunca aldığım her kararda maddi - manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen babam Kazım GÜNAY'a ve annem Nayile GÜNAY'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Her zaman desteklerini hissettiğim, her koşulda yardımına koşan ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen kardeşlerim Deniz GÜNAY'a, Servet GÜNAY'a ve enerjisiyle bizlere hayat veren ve zor anlarımda kendisini düşünerek mutlu olduğum sevgili yeğenim Özgür Deniz GÜNAY'a çok teşekkür ederim.

Akademik çalışmalarımın ve hayatımın her aşamasında beni destekleyen, başaracağıma herkesten çok inanan, aldığım her kararda beni destekleyen, yaşadığım her zorlukta yanımda olan ve bana umut veren hayat arkadaşım, yoldaşım ve değerli eşim Soner KIZILKAYA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Eylül 2022

Derya GÜNAY KIZILKAYA

# İLKOKUL İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TASLAK YAZILARININ CÜMLE BİRLEŞTİRME TEKNİĞİ ARACILIĞIYLA GELİŞTİRİLMESİ

## ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin taslak yazılarının cümle birleştirme tekniği aracılığıyla geliştirilmesini incelemektir. Çalışma ön-test, son-test desenli yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırmada ön-test, cümle birleştirme tekniği uygulamalarını içeren sekiz haftalık uygulama çalışması ve son-test yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Kağıthane ilçesinde bir devlet ilkokuluna devam eden 34 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubundaki öğrencilerle yapılan öğretimde Türkçe dersinde yazma öğrenme alanına yönelik uygulamalarda cümle birleştirme tekniği çalışmasına yer verilmiş, kontrol grubunda ise bu derste herhangi bir müdahalede bulunulmamış ve Türkçe dersi öğretim programına bağlı olarak yazma etkinlikleri sürdürülmüştür. Araştırmada toplanan veriler, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Daha sonra deney ve kontrol grubunun ön-test ve son-test verileri istatistiksel işlemler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre cümle birleştirme tekniği uygulanan ve uygulanmayan öğrencilerin yazma başarı düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Cümle birleştirme tekniği basit cümlelerin birleştirilmesi çalışmaları ile başlayıp ilerleyen haftalarda daha fazla sayıda ve daha karmaşık cümlelerin birleştirilmesi çalışmaları ile devam etmiştir ve öğrencilerin yazma becerilerine olumlu katkı sağlamıştır. Sonuç olarak, gerçekleştirilen uygulamalar ile cümle birleştirme tekniğinin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yazma başarı düzeylerine olumlu bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yazma Başarı Düzeyi, Yazma Becerisi, Taslak Yazı, Cümle Oluşturma, Cümle Birleştirme Tekniği, İlkokul, Yazma.



# **DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL SECOND GRADE STUDENTS' DRAFT ARTICLES THROUGH SENTENCE COMBINING TECHNIQUE**

## **ABSTRACT**

The purpose of this study is to investigate the impact of sentence combining activities on improving the draft writing skills of primary school second grade students. The study is a quasi-experimental study with a pre-test and post-test control groups. In the study, a pre-test, sentence combining technique practices for eight weeks, and a post-test were conducted.

The participants of the study consist of 32 second grade students enrolled in a public primary school in the Kağıthane district in Istanbul. The activities for writing education in the Turkish course included sentence combining technique for students in the experimental group whereas there was no intervention for the control group, and writing activities continued as stated in the syllabus in the Turkish course. The data collected in the study were assessed by using 6+1 Analytical Writing and Assessment Scale. Afterwards, the pre-test and post-test data of the experimental and control groups were analyzed using statistical procedures. According to the results of the study, a significant difference was determined in favor of the experimental group between the writing success levels of the students who were and were not applied sentence combining technique. Sentence combining technique started with the combination of simple sentences and continued with the combination of more complex sentences in the following weeks and contributed positively to the writing skills of the students. As a result, it has been observed that the application of sentence combining technique has a positive effect on the writing success levels of the second-grade primary school students.

**Key Words:** Writing Success Level, Writing Skill, Draft Article, Sentence Creation, Sentence Combining Technique, Primary School, Writing.

# İÇİNDEKİLER

## Sayfa

ONUR SÖZÜ .....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT .....	v
İÇİNDEKİLER .....	vi
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
<b>I. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
A. Problem Durumu .....	1
B. Araştırmanın Amacı.....	8
C. Araştırmanın Önemi .....	8
D. Problem Cümlesi .....	10
E. Araştırmanın Varsayımları .....	11
F. Sınırlılıkları.....	11
G. Tanımlar.....	12
H. Kısaltmalar.....	12
<b>II. KURAMSAL ÇERÇEVE.....</b>	<b>13</b>
A. Yazma Nedir? .....	13
B. Yazmanın Önemi .....	14
C. Yazmanın Öğretimi .....	16
D. Yazma Stratejileri .....	20

1. Güdümlü Yazma .....	22
2. Metin Tamamlama .....	22
3. Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma.....	22
4. Boşluk Doldurma .....	22
5. Grup Olarak Yazma .....	23
6. Not Alma.....	23
7. zet ıkarma .....	23
8. Serbest Yazma .....	23
9. Kontrollü Yazma.....	23
10. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma .....	23
11. Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Yazma .....	24
12. Duyulardan Hareketle Yazma .....	24
E. Cümle Birleştirme Tekniği .....	24
<b>III. YÖNTEM.....</b>	<b>28</b>
A. Araştırmanın Modeli.....	28
B. Çalışma Grubu .....	29
C. Veri Toplama Araçları .....	30
D. Uygulama Süreci .....	30
1. Uygulama ncesi.....	31
2. Cümle Birleştirme Tekniği Uygulanması .....	33
a. Birinci hafta uygulaması.....	33
b. İkinci hafta uygulaması .....	33
c. nc hafta uygulaması .....	34
d. Dördüncü hafta uygulaması.....	34
e. Beşinci hafta uygulaması.....	35
f. Altıncı hafta uygulaması.....	35

g. Yedinci hafta uygulaması .....	36
h. Sekizinci hafta uygulaması .....	37
3. Uygulama Sonrası .....	37
E. Verilerin Analizi .....	40
<b>IV. BULGULAR .....</b>	<b>42</b>
A. Gruplar Arası Değerlendirmeler .....	43
1. Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi Yazma Başarı Düzeyleri .....	43
2. Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Sonrası Yazma Başarı Düzeyleri .....	44
B. Grup İçi Değerlendirmeler .....	45
1. Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası Yazma Başarı Düzeyleri .....	45
2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası Yazma Başarı Düzeyleri .....	46
C. Güç Analizi .....	47
<b>V. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>48</b>
A. Sonuçlar ve Tartışma .....	48
B. Öneriler .....	54
1. Öğretmenler için Öneriler .....	54
2. Araştırmacılar için Öneriler .....	54
<b>VI. KAYNAKÇA .....</b>	<b>56</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>66</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>89</b>

## ÇİZELGELER LİSTESİ

### Sayfa

Çizelge 1. Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Verilerin Normal Dağılımına İlişkin Bulgular .....	42
Çizelge 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Başarısı Ön-test Sonuçlarına İlişkin Bulgular .....	43
Çizelge 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Başarısı Son-test Sonuçlarına İlişkin Bulgular .....	44
Çizelge 4. Deney Grubunun Yazma Başarısı Ön-test/Son-test Sonuçlarına İlişkin Bulgular .....	45
Çizelge 5. Kontrol Grubunun Yazma Başarısı Ön-test/Son-test Sonuçlarına İlişkin Bulgular .....	46

## ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Ön-test Çalışması Yazı Örnekleri .....	32
Şekil 2. Son-test Çalışması Yazı Örnekleri .....	39

## I. GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın; problem durumuna, amacına ve önemine, problem cümlesine ve alt problemlerine, varsayımlara, sınırlılıklara, tanımlara ve kısaltmalara yer verilmiştir.

### A. Problem Durumu

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan çift eklemli, toplumsal göstergeler dizgesidir (Eyi, 2021). Dil, aynı zamanda topluma şekil veren, toplumu canlı kılan, bireyin çevresi ile iletişim kurmasına yardımcı olan ve bu yolla toplumları millet seviyesine yükselten temel kültür değeridir (Tosunoğlu, 2010: 680). Bireyler dil aracılığıyla duygu ve düşüncelerini dışa vurma imkânı bulurlar. Dil çağdaşlaşma yolundaki milletlerin temel taşıdır. Bunun yanında milletler dil sayesinde kendi kültürlerinin aktarımını başka milletlere yapabilmekte ve başka milletlerin kültüründen faydalanabilmektedirler (Akbaş, 2018). Bu açıdan düşünüldüğünde dil insanoğlunun çağdaş bir yaşam sürebilmesi için gerekli temel gereksinimlerin başında gelmektedir. Bu bağlamda henüz anne karnında olan bireyin dile maruz kalması, dili özümsemesi gerekmektedir (Baykal, 2018). Anne karnından başlayıp bireyin ölümüne değin hayatının her aşamasında maruz kaldığı dilin doğru öğrenilmesi ve bununla beraber dil becerilerinin daha iyi özümsemesi oldukça önemlidir.

Bireyin, genel olarak temel dil becerilerini 5-6 yaşlarına kadar kazandığı dil edinimi sürecini de göz önünde bulundurursak dili ustaca kullanabilmesi için planlı ve programlı bir şekilde müdahale edildiği okullarda dil öğretim etkinlikleri gerçekleştirilir. Şüphesiz ana dili eğitim ve öğretim uygulamaları çocuğun bilişsel, duyuşsal ve gelişim süreçleri ile çocuğun içinde bulunduğu kültürel ortamla doğrudan ilgilidir (Demir ve Yapıcı, 2007: 182). Birey doğumundan ölümüne kadar devam eden öğrenme, anlama ve yorumlama süreci içerisinde kendini gerçekleştirir (Bulaç ve Kurt, 2019). Ana dili ise bu noktada çocuğun bilişsel gelişimi üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Sinan, 2006: 76). Bu

durumu dikkate almayan eğitim uygulamalarının başarılarına imza atması eğitim uzmanları tarafından pek mümkün görülmemektedir.

İsviçreli dil bilimci Ferdinand de Saussure, yazının tek varlık sebebinin dili göstermek olduğunu dile getirmiştir (Saussure, 1998). Yani “yazı”, bireyin duygu ve düşüncelerini belirli simgelerle dışavurumdur diyebiliriz. Herhangi bir konuda duygu, hayal ya da özgün fikirleri belli bir düzen ve bütünlük içinde yazıya geçirme işine ise yazma denir (Göçer, 2010). Aynı zamanda yazma bir düşünme aracıdır. Çünkü yazma yoluyla öğrencilere kendi düşüncelerinin kontrolünü kazanmalarında bir yol sağlanır. Yazma üzerine alan yazın incelendiğinde yazmanın birçok yararı olduğu görülmektedir. Bunlar;

- Öğrenciler dünyayı ve kendi algılarını yazarak biçimlendirirler. Yazma aynı zamanda insanların bir düşünme aracı olmuştur. Bunun sebebi ise yazma sayesinde öğrencilere kendi duygu ve fikirlerinin kontrolünü kazanmalarında bir yöntem sağlanmış olmasıdır. Öğrenciler içerisinde buldukları dünyayı ve zihindeki duygu ve düşüncelerini yazarak biçimlendirirler (Kapar Kuvanç, 2008: 54).
- Ayrıca bilindiği üzere yazı, sözlü iletişim şeklinin pek mümkün olmadığı durumlarda iletişimi kalıcı hale getirmek için ortaya çıkmıştır (Akyol ve Duran, 2009: 818).
- Yazı, var olan bilgiyi saklamamızı kolaylaştıran ve gelecek kuşaklara aktarılabilen en önemli iletişim aracı olma özelliğini taşımaktadır. Yaz, insanların zihninden geçen duygu ve düşüncelerin, başından geçen birtakım olayların belirlenen kurallar temelinde sesler aracılığıyla bir araya gelmesidir (Akyol, 2006: 83).
- Yazma yalnızca insanların duygu ve düşüncelerinin dışa vurmasını sağlayan bir araç olarak düşünülmemektedir. Yazma aynı zamanda insanların düşüncelerinin geliştirilmesine, zenginleştirilmesine, bilgilerin organize edilmesine, bilginin içselleştirilmesine de katkı sağlamaktadır. Bireyin öğrenme sürecinde de kullandığı bir beceridir yazma (Ungan, 2007: 462).
- Yazma bireylerde yeni yaratıcılıklara yol açar ve dilin gelişmesine katkıda bulunarak evrensel ufkun gelişmesini sağlar. Yaratıcılıkları biliş ve duyuş



düzeyinde geliştiren yazma, eğitimde bir birikim sağlar (Murat ve Çataklı, 2019).

- Yazma, üst bilişsel bir etkinlik olarak değerlendirilmekte ve öğrencilerin bilgi ve becerilerini çok yönlü olarak geliştirmektedir (Karadağ ve Öztürk, 2022).

Dil becerilerinden biri olan yazma becerisi okuma becerisi ile birlikte bireylerin kazandığı son becerilerdendir. Yazmanın bireylerin kazandığı son dil becerilerinden biri olmasından dolayı bu becerinin geliştirilmesi de zor olarak algılanmaktadır (Ulu, 2018). Bu açıdan yazma becerisinin öğrencinin öğrenmesinde önemli bir araç olduğu anlaşılmaktadır. Bireyin akademik anlamda ilerleme kat edebilmesi yazma becerisi konusunda çeşitli kazanımları elde etmesi ile yüksek bir ilişkiye sahiptir.

Öğrenciler açısından yazma becerisi, çocukların ilerleyen yaşlarında okuryazarlık ve okuduğunu anlama becerilerini doğrudan etkilediği için, erken çocukluk döneminden itibaren geliştirilmesi gereken en önemli becerilerden bir tanesi olarak gösterilmektedir (Gerde et al., 2012). Bir öğrenciye ilkokulda kazandırılması gereken en önemli becerilerden bir tanesi yazma becerisi olduğu için bu konu eğitim sisteminde önemli alanlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Yazma becerisi yetişkinler açısından düşündüğümüzde günlük, sosyal ve akademik yaşamda kullanılması zorunlu olan bir beceri olması açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. Birey bu beceri sayesinde akademik ve sosyal anlamda öz-yeterliliği yüksek, özgüveni gelişmiş birer birey haline gelecektir (Tavşanlı ve Kaldırım, 2018). Dolayısıyla, yazma becerisi bireyin kişiliği üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir.

Yazma süreci zaman gerektiren, planlı ve programlı çalışmayla etkili olan bir süreçtir. Zihinsel açıdan öğrenenin merkezde olduğu, zihinsel işlem basamaklarının kullanımının yanı sıra, yazma yöntem ve metotlarının kullanmanın da gerekli olduğu bir beceri türüdür (Tavşanlı ve Kaldırım, 2018: 861). Ek olarak bireyin yazma süreci içerisinde birçok zihinsel işlem sürecini uyumlu bir şekilde yürütmesi gerekmektedir (Olinghouse and Santangelo, 2009). Bunun sebebi ise öğrencinin düşüncüyü okuyucuya anlamlı ve doğru bir şekilde

aktarması gerektiğidir. Diğer dil becerilerinin gelişimine oranla yazma becerisinin gelişimi bu açıdan bakıldığında oldukça zahmetli bir süreçtir.

Bireylerin yazma becerisinde zorlanmalarının temelinde ise; yazarken aynı anda kullanılan, tamamı uygulama ile kazanılan, birbirlerini karşılıklı olarak etkileyen birden çok beceriyi ustalıkla kullanmayı gerektirmesidir (İşeri ve Ünal, 2010). Yazma becerisi öğrencilerin hem okulda hem de okul dışındaki diğer tüm ortamlarda karşılaştığı bir beceri olmasına karşın yazmanın en çok zorlandıkları beceri olduğu düşünülmektedir (Baştuğ, 2015). Yazma becerisi alanında yaşanan bu zorlanmanın pek çok sebebi olduğu düşünülmektedir. Bu durum psikolojik, bilişsel ve dil-bilgisel sorunlardan kaynaklanabilmektedir (Öztürk, 2012: 60). Pek çok öğrenci ara sıra yazma ile mücadele etse de, yazma becerisi konusunda daha az yetenekli öğrenciler ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için yazmak çok daha zor olabilmektedir. Yazma becerisi konusunda daha yetenekli öğrencilere kıyasla yazma konusunda daha az yetenekli olan öğrencilerin ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sözdizimsel olarak daha az karmaşık cümleler üretebildikleri ve cümleleri tipik olarak daha fazla gramer hatası içerdiği tespit edilmiştir (Saddler et al., 2008: 80). Yazma becerisi konusunda yetenekli olmayan ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için yazma alanı iyi biçimlendirilmiş cümleler sayesinde sorunlu bir öğrenme alanı olmaktan ziyade üst bilişsel düşünme becerisinin gelişimine önemli katkıları olan bir sürece dönüşmektedir. Bununla birlikte literatür çalışmaları incelendiğinde sadece öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin değil, tüm öğrencilerin karmaşık cümleler kurabilme ve kendini yazma ile ifade edebilme konusunda zorluk yaşadığı görülmektedir.

Daha önce de ifade edildiği üzere yazma becerisi pek çok beceriyi eşgüdümlü kullanmayı gerektirdiğinden öğrencilerin bilişsel olarak zorlandığı bir beceridir (Tavşanlı, 2019: 3). Ülkelerin eğitim sistemlerinin geliştirilmesi ve eğitim süreçlerinin iyileştirilmesi için geri bildirim vermek amacıyla uluslararası organizasyonlar tarafından PISA (Program for International Student Assessment - Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study - Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) gibi uluslararası ölçekte sınavlar yapılmaktadır. Ülkemizin de katılım gösterdiği bu sınavlarda okuma becerisine, okuduğunu anlama becerisine ve bunların bileşeni olan yazma becerisine yönelik yeterli

çalışmanın yapılmadığı, eğitim sistemimizde bu becerilerin öneminin göz ardı edildiği dikkat çekmektedir. Savran (2004)'a göre PISA ve Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavları arasında ciddi farklılıklar bulunmaktadır. Ülkemizde yapılan LGS sınavında öğrenci hazır bilgiyi elde eden, bilgiyi ezberleyen konumdadır. Ancak PISA sınavlarında öğrencilerin motivasyonunu sağlamaya özen gösterdikleri, teorik olarak öğrenilen bilgilerin günlük hayatta da kullanma imkânı buldukları tespit edilmiştir. Ancak ülkemizde yapılan LGS sınavında PISA'nın aksine öğrenciye oldukça soyut bilgilerin kazandırıldığı görülmüştür. Türkiye'de PISA projesine alternatif bir sınav olan ABİDE (Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi) sınavlarının ise ilk kez 2016 yılında pilot uygulaması yapılmıştır. Ardından 2018 ve 2019 yılında da yapılan ve devam eden ABİDE sınavlarında Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri alanlarında istenilen başarının elde edilemediği verilerle desteklenmektedir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma-yazma becerilerinin ölçüldüğü Türkçe testlerden oluşan sınav sonuçlarına göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin %27,9'unun temel altı ve temel düzeyde, %39,5'inin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir (ABİDE, 2019). Bütün bu sınavlardan hareketle Türk öğrencilerin yazma performanslarının yetersiz olduğu görülmektedir.

Geçmiş yıllarda yapılan PISA puanları değerlendirildiğinde ise öğrencilerin okuma testlerinde almış oldukları puanların düşük olduğu sonucuna varılmıştır. PISA 2015 uygulaması raporlarına göre okuma becerileri alanında tüm ülkelerin ortalaması 460 iken Türkiye'nin ortalaması 428'dir. Buna göre Türkiye 72 ülke arasında 50. sıradadır (PISA 2015 Ulusal Raporu, 2016). Türkiye'nin PISA sonuçlarında okuma becerileri alanında almış oldukları bu düşük puanların ise yazma becerisine de olumsuz geri dönüşleri olduğu düşünülmektedir. Dört temel dil becerisinin birbirleriyle bağlantılı beceriler oldukları düşünüldüğünde okuma becerisinin yazma becerisini doğrudan etkilediği gözler önüne serilmiştir.

Bir diğer problem ise öğrencilerin yazma çalışmaları yürütmeye yeterince istekli katılmamasıdır. Yapılan çalışmalar da bu düşüncüyü desteklemektedir. Bireyin yazma süreci içerisinde aktarmak istediği düşüncüyü, okuyucuya anlamlı bir şekilde iletmesi için birçok zihinsel işlemi uyumlu bir şekilde yürütmesi gerekmektedir (Tavşanlı ve Kaldırım, 2018: 861). Bu açıdan bakıldığında yazma becerisinin gelişiminin, diğer dil becerilerinin gelişimine göre daha zor olduğu

bilinmektedir. Bu sebeple öğrenciler yazmayı zor bir süreç olarak görmekte ve sevmemektedirler. Deneyimlediklerini veya öğrendiklerini yazmak için ciddi bir istek duyan öğrenciler yazmaya ilişkin olumlu tutum edinmiş olan öğrencilerdir. Bu öğrencilerin yazılı eser üretmekten ve ürettikleri yazılı eserleri paylaşmaktan keyif aldıkları bilinmektedir. Yazmaya ilişkin tutumları düşük olan öğrenciler ise yazma çalışmaları yapmak istememekte ve dolayısıyla yeterince iyi yazma ürünleri ortaya koyamamaktadır (Tavşanlı vd., 2019: 268). Öğrencilerin bu tutumu onların etkili bir ürün ortaya koyamamasına neden olmaktadır.

Yazma, birden çok fiziksel, bilişsel ve duyuşsal becerilerin eş zamanlı kullanılmasını gerektiren yapısı ile kaygı ve eğilimi etkileyen sorunları tetiklemektedir. Bu durum, yazmanın yaşam boyu kullanılabilir bir beceri hâline getirilmesini, yazma hazzı ve isteği duyulmasını zorlaştırmaktadır (Baş ve Şahin, 2013). Bundan dolayı yazma kaygısı, kişinin hayat boyu ihtiyaç duyacağı iletişim becerilerinin gelişimine engel oluşturmaktadır. Yazma kaygısını yenmenin en iyi yolu cesaretle yazmaya başlamak ve daha çok yazmaktır (Reeves, 1997). Yapılan araştırmalara göre öğrencilerin yazmaya ilişkin olumsuz tutumlarının fazla olduğu ve yazmaya dair önyargılarının varlığının tespiti gözler önüne serilmiştir. Bu bağlamda yapılan araştırmalar incelendiğinde yazma becerisinin bir anda kazanılan bir beceri olmadığı sonucuna varılmıştır.

İyi bir yazılı metne erişmek için çeşitli aşamalar içeren bir süreç gereklidir. Yazma süreci olarak adlandırılan bu süreç, genel kabul görmüş biçimiyle şu aşamalardan oluşur: Hazırlık, planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzeltme ve yayımlama. Bu sürecin etkin bir şekilde edinilmesinde öğrencilere, öğretmenlere ve ailelere çeşitli görevler düşmektedir. Yazma sürecinde yalnızca öğrencilere sorumluluklar yüklemek doğru değildir. Bu bağlamda öğretmenlere de büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler yazma sürecinde farklı yöntem ve teknikler kullanarak, öğrencinin de sürece dâhil olduğu etkinlikler planlayarak öğrencilerin yazma alışkanlığı kazanmalarına fırsat vermelidirler. Öğretmenler öğrencilerinin hangi türleri yazmada başarılı olduklarını tespit etmeli ve bu konuda öğrencilere doğru yönlendirmeler yapabilmelidir. Öğretmenlere düşen en önemli görevlerden biri de yazma sürecinde öğrencilerin taslak metinlerine geri bildirim sunmaktır (Coşkun ve Tamer, 2015). Böylece öğrenciler yazma süreci

içerisinde ortaya koydukları yazılı ürünleri aşamalar halinde şekillendirmeye, süreci daha kontrollü bir şekilde yönetmeye çalışmaktadırlar.

Yazma problemlerinden bir diğeri de öğrencinin çevresinde bulunan, okuma yazma bilseler dahi gerçek anlamda iyi birer okuryazar olmayan çevredir. Bu durumda öğrenciler doğru yönlendirmelerle yazma sürecine katılmayacakları için bir süre sonra yazma becerisine yönelik olumsuz tutum sergileyeceklerdir. Yazmaya ilişkin olumsuz tutum besleyen öğrenciler ise yazma çalışmalarına karşı isteksiz davranmakta ve bu süreçte mutsuz davranarak etkili bir ürün ortaya koyamamaktadır (Tavşanlı ve Kaldırım, 2018: 861). Bu da öğrencinin yazma becerisinden uzaklaşmasına ve bu yeteneğinin zayıflamasına neden olacaktır.

Çevre faktörüyle beraber öğrencilerin yazma becerisine dair ön yargıları da yazma sürecinde karşılaştığı problemlerden biri olduğu düşünülmektedir (Tavşanlı, 2019). Öğrencilerin yazma sürecinden önce yazmaya dair olumlu tutum sergileyebilmeleri bahsedildiği gibi iyi birer okuryazar çevreyle mümkündür. Okul çağında öğrencilerin bu tutumu sergileyebilmeleri öncelikle öğretmenlerin ve ebeveynlerin yazmaya ilişkin olumlu bakış açılarına bağlı olduğuna değinilmektedir (Demir ve Deniz, 2019). Bu da öğretmenlerin yazma becerisi konusunda ne kadar bilinçli oldukları, bu süreci ne kadar iyi takip ettikleriyle doğrudan ilişkilidir. Yazma süreci konusunda yanlış öğretmen tutumları öğrencilerin yazma sürecinde karşılaştıkları problemlerin başında geldiği düşünülmektedir.

Yazma sürecinde karşılaşılan problemlerden bir tanesi de eğitim sisteminde yazmaya yönelik yeterli çalışmanın yapılmamış olmasıdır. Yapılan çalışmalar genelde ilk okuma yazma araştırma konularında yoğunlaşmaktadır (Yılmaz ve Kaya, 2020). Bu durum literatürde eksik çalışmanın yapılmış olmasına, yazmaya yönelik araştırmaların ışığında yol alınamamasına neden olmaktadır. Ayrıca geleneksel eğitim anlayışı da yazmanın önündeki engellerden biri olarak düşünülmektedir. Geleneksel eğitim anlayışında öğretmenin merkezde olduğu öğrencinin pasif konumda olduğu düşünülürse yazma sürecinde de aynı şekilde öğrencinin kendisine verilen konular dâhilinde sürece dahil olduğu düşünülebilir. Bu durum öğrencinin kendisine sunulan kurallar dahilinde yazma sürecine katıldığı, yazma sürecinin aksine sonucunun önemsendiği, öğretmen dönütlerinin yetersiz olduğu bir süreçtir. Aynı zamanda öğrencinin kendisine sunulan bir

kompozisyon çerçevesinde yazmaya yönlendirildiği, yazılan konunun içeriğinden çok biçimsel olarak değerlendirildiği bir süreçtir. Geleneksel yazma sürecinde konu içeriğinden çok dil bilgisi kurallarının olduğu biçimsel özellikler önemsendiği için öğrencilerin yazının içeriğine önem vermedikleri düşünülmektedir. Bu anlayışın aksine çağdaş eğitim anlayışında öğrencilere istedikleri konularda yazma özgürlüğü tanınmaktadır. Bununla beraber yazma sürecinde öğrencinin pasif konumda değil de merkeze alındığı ve öğretmenin bu süreçte anında dönüt ve düzeltme verdiği bir durum söz konusudur.

Yazma sürecinde birçok zihinsel işlem sürecini uyumlu bir şekilde yürütmek ve planlı ve programlı çalışmak gerekmektedir. Yazma birçok beceriyi ustalıkla kullanmayı gerektirdiğinden yazma becerisinin gelişimi oldukça zahmetli bir süreçtir. Bu sebeplerden ötürü tüm öğrencilerin karmaşık cümleler kurabilme ve kendini yazma ile ifade edebilme konusunda zorluk yaşadığı görülmektedir. Ek olarak öğrencilerin yazma çalışmaları yürütmeye yeterince istekli katılmaması veya yazmaya yönelik olumsuz tutum benimsemesi de ulusal ve uluslararası sınavlarda yetersiz yazma performanslarına yol açmaktadır. Yazma sürecinde karşılaşılan problemlerden bir tanesi de eğitim sisteminde yazmaya yönelik yeterli çalışmanın yapılmamış olmasıdır. Tüm bu nedenlerden dolayı böyle bir araştırma yapılmaya ihtiyaç duyulmuştur.

## **B. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin taslak yazılarının cümle birleştirme tekniği aracılığıyla geliştirilmesini incelemektir. Bu kapsamda araştırmada öğrencilerin yazma becerisinin gelişimini ölçmeye yönelik etkinlikler planlanmıştır.

## **C. Araştırmanın Önemi**

Yazma insanların hayatının hemen her aşamasında kullanması gerekli olan bir beceri türüdür (Tavşanlı ve Kaldırım, 2018). Günümüz çağında bireylerin ve öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin arttırılmasına ve nitelikli birer yazar olmalarına yönelik pek çok çalışma mevcuttur. Ülkemizde de öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen, analitik düşünme becerisine sahip ve

eleştirel düşünme becerisini yazma becerisiyle koordineli bir şekilde kullanabilen bireyler yetiştirmek hedeflenmiştir.

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme, yazılı fikirler sayesinde iletişim becerisi kurma, onların yalnızca akademik anlamda gelişmelerine katkı sağlamakla kalmaz aynı zamanda sosyal hayatlarında da pek çok fayda sağlamaktadır. Erken çocukluk döneminden başlayıp bireylerin yaşamları boyunca sürdürdüğü bu önemli sürecin hayatının her aşamasında bireyin yaşamını, akademik başarısını, sosyal becerilerini etkilemesi kaçınılmazdır.

Dört temel dil becerilerinden olan yazma becerisi, okuma becerisiyle daha çok bağlantılı olmasıyla beraber diğer dil becerilerinden olan konuşma ve dinleme becerilerinin gelişiminde de oldukça etkili olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında yazma becerisinin gelişimi için dinleme, konuşma bilhassa okuma becerisinin oldukça geniş kapsamlı geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca bu dört dil becerisinin birbiriyle ilişki içerisinde, birlikte yürütülmesi oldukça önem arz etmektedir. Yazmayı, yorum yapma ve bu yorumlarını yazıya geçirme olarak ifade eden tanımlamalar bulunmaktadır (Tavşanlı, 2019).

Yazma becerisinin diğer dil becerilerinin gelişimine oranla daha zor kazanılan ve gelişen bir beceri olduğu düşünülmektedir. Yazma becerisi süreç ve strateji gerektiren aşamalardan oluşmaktadır. Öğrenci yazma süreci içerisinde aktarmak istediği duygu ve düşüncelerini akıcı ve anlamlı bir şekilde aktarmaya özen göstermelidir. Bu akıcı ve anlamlı yazma sürecinin gerçekleştirebilmesi için bireyin birçok zihinsel işlemi bir arada yapması gerekmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde yazma becerisinin gelişiminin diğer dil becerilerinin gelişimine oranla oldukça zahmetli, dikkat ve birikim gerektiren bir beceri olduğu düşünülmektedir (Olinghouse and Santangelo, 2010). Yazma becerisinde yazının temelini meydana getiren fikirler, düşünceler ve duygular tamamen soyuttur. Birey soyut olan duygu, düşünce ve bilgileri zihninde belirli bir plan çerçevesinde tasarlayarak yazıya geçirir. Bu durum yazma becerisinin diğer dil becerilerine oranla üzerinde daha fazla zaman harcanması, çalışılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Cümle birleştirme yöntemi cümle kurma becerisini doğrudan geliştirmeyi sağlayan etkili bir öğretim yöntemidir (Saddler and Asaro-Saddler, 2009: 159).

Cümle birleştirme uygulaması basit ve temel cümleleri yeniden yazarak fikrilerin öğrenciler tarafından yeniden revize edilmesini sağlar (Saddler et al., 2008: 80). Örneğin bir öğrenci “Kedim küçük.” ve “Kedim beyaz.” cümlelerini cümle birleştirme uygulaması sayesinde sözdizimsel olarak daha karmaşık ve olgun cümlelere dönüştürmeyi öğrenebilir. Yani öğrenci cümlede neyi vurgulamak istiyorsa cümleyi o şekilde revize edebilir. Bu da cümle birleştirme tekniği sayesinde gerçekleştirilmektedir.

Cümle birleştirme tekniği ile öğrencilerin yazma becerisinde yaşadığı sorunların en azından bir kısmının aşılabildiği düşünülmektedir. Çünkü öğrencilerin, özellikle okuma yazmayı yeni öğrenen öğrencilerin, temel problemlerinden bir tanesi küçük metinler yani paragraflar oluşturamamaktır. Cümle birleştirme tekniği sayesinde öğrenciler aşamalar halinde daha anlamlı ve akıcı paragraflar oluşturabileceklerdir.

Cümle birleştirme tekniği ile iki, üç ve daha fazla cümleyi birleştiren öğrenciler paragraf oluşturmayı öğrenmiş olmaktadır. Dolayısıyla paragraf oluşturmayı öğrenen öğrenciler ve bu alanda sıkıntı yaşamayan öğrenciler metnin içeriğinin önemine ve metnin kalitesine de odaklanabilirler. Cümle birleştirme tekniği aşamalar halinde öğrenme sürecine dâhil edildikten sonra öğrenciler cümle birleştirmeden ziyade paragrafın içeriğinin kalitesine odaklanmaya başlamaktadır. Dolayısıyla bu çalışmalar sonucunda öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde hızlanma sağlanacağı düşünülmektedir.

Cümle birleştirme tekniği alanında yapılan çalışmalar uluslararası alanda pek çok defa gerçekleştirilmiş olmasına rağmen ulusal alanda cümle birleştirme tekniği ile ilgili sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmaktadır. Sınırlı sayıda araştırmanın olması bu çalışmanın alan yazına katkı sağlaması açısından oldukça önem arz etmektedir.

#### **D. Problem Cümlesi**

Cümle birleştirme tekniğiyle taslak yazıların geliştirilmesinin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin yazma başarıları üzerinde etkisi nedir?

Alt problemler;



i. Cümle birleştirme tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ve müfredata dayalı çalışmaların yapıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test yazma başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

ii. Cümle birleştirme tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ve müfredata dayalı çalışmaların yapıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin son-test yazma başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

iii. Cümle birleştirme tekniğinin uygulandığı deney grubunun ön-test ve son-test yazma başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

iv. Müfredata dayalı çalışmaların yapıldığı kontrol grubunun ön-test ve son-test yazma başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

#### **E. Araştırmanın Varsayımları**

- Çalışmada deney grubundaki ve kontrol grubundaki katılımcı öğrenciler kendilerine yöneltilen soruları kendi gerçek duygu ve düşünceleriyle cevaplandırmışlardır.
- Araştırmanın uygulanması aşamasında ders işleme yöntemleri uygulanması gerektiği süreç ve metotlara uygun işlenmiştir.
- Araştırma esnasında kontrol altına alınamayan değişkenler her iki grubu da aynı ölçüde etkilemiştir.

#### **F. Sınırlılıkları**

- Araştırmada toplanan veriler öğrencilere yöneltilen veri toplama araçları ile sınırlıdır.
- Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul'un Kağıthane ilçesinde bir ilkokulda öğrenim gören ikinci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- Araştırmanın sınırlılıklarından biri de ön-test ve son-testte yazma becerisi ile ilgili sorulan soruların öğrencilerin ilgi alanını içermesi olabilir.
- Ön-test ve son-testte yazma becerisi ile ilgili sorulan soruların tematik farklılıkları olması (anlatı ve yaşantı arasındaki tematik farklılığın

öğrencilerin yazma becerilerine olası etkisi) araştırmanın sınırlılıklarından biri olarak değerlendirilebilir.

## **G. Tanımlar**

**Yazma Becerisi:** Duyguların, düşüncelerin, olayların, isteklerin ve hayallerin yazılı bir biçimde ifade edilmesidir (Coşkun, 2007: 56).

**Yazma Stratejisi:** Yazma stratejileri, bir metin oluşturmada, kişinin karşılaştığı herhangi bir sorunu çözmeye işe koştığı bilişsel veya üstbilişsel işlem veya işlem dizileri olarak tanımlanabilir (Topuzkanamış, 2014: 23).

**Taslak Yazı:** Taslak yazı oluşturma süreci yazının kabaca ortaya çıktığı süreç olarak görülmelidir. Bu aşamada öğrenciler bir ya da birkaç kere yazı çalışması yapabilirler (Tavşanlı ve Kaldırım, 2018: 863).

**Yazma Başarı Düzeyi:** Yazıların değerlendirme ölçeği ile puanlanması sonucu ortaya çıkan başarı seviyesidir.

**Cümle Oluşturma:** Sözcüklerin bir araya getirilerek anlamlı bir cümle oluşturulmasıdır.

**Cümle Birleştirme Tekniği:** Öğrencilerin birbiri ile ilişkilendirilebilecek kısa cümleleri birleştirerek görece daha uzun ancak daha akıcı cümleler oluşturma becerilerini belirlemeyi hedefleyen tekniğe cümle birleştirme tekniği denir.

## **H. Kısaltmalar**

ABİDE: Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi

CBT: Cümle Birleştirme Tekniği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

PISA: Program for International Student Assessment - Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

TIMMS: Trends in International Mathematics and Science Study - Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması

## II. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde alan yazın incelemesi sonucunda ulaşılan kuramsal çerçeveye ve ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

### A. Yazma Nedir?

İletişim geçmiş yıllardan günümüze kadar insanoğlunun en tabii ve nihai amaçlarından biri olmuştur. İnsanlar iletişim sayesinde hayatlarını idame edebilmişlerdir (Doğan, 2019). İletişim ihtiyacı insanoğlunun varoluşundan itibaren kendisini ve karşılaştığı diğer insanları tanıma ve bu tanışma vasıtasıyla iletme istediği mesajı karşısındakine iletme gereğinden doğmuştur. Bu iletişim ihtiyacı vasıtasıyla diller ortaya çıkmıştır. İnsanoğlu dil sayesinde hem kendi duygu ve düşüncelerini dışa vurma imkânına sahip olmuş hem de diğer insanlarla aralarında iletişim kurma fırsatı doğmuştur (Günaydın, 2020). Tarih boyunca da bu iletişim farklı şekillerde insanların hayatını kolaylaştırmıştır. Bu iletişim şekilleri yazılı ve sözlü iletişim olarak iki gruba ayrılmaktadır ve bunlardan en kalıcı olanı yazılı iletişimdir (Öztürk, 2017). Bu bağlamda yazma insanoğlunun binlerce yıllık hayatında yer edinmiş önemli iletişim araçlarından biridir. Yazının icadı ile insanoğlu asırlardır kullanılan bir iletişim aracına sahip olmuştur. Bu açıdan düşünüldüğünde yazma en uzun kullanılan iletişim şekli olmuştur (Tavşanlı, 2019:16). Yazı sayesinde çeşitli coğrafyadaki insanlar birbirleri ile iletişim kurabilmiş, medeniyetlerin karşılıklı kültür aktarımı gerçekleşmiştir.

Alan yazın incelendiğinde yazmanın pek çok tanımına rastlanmaktadır. Bu tanımlar yazmanın farklı yönlerini vurgulamaktadır. Yazma, bireylerin var olan bilgiyi, birbirleri ile bağlantılı olan birçok cümleyi yazım ve noktalama kurallarına uygun olacak şekilde birbiri ardına sıralayarak yazıya dökme eylemi (Ungan, 2007), bireyin duygu ve düşüncelerini ifade edebilmek için var olan semboller ve işaretleri yazıya dönüştürme ve dolayısıyla düzen ve bütünlük içerisinde duygu, düşünce ve hayallerin ifade edilmesi eylemi (Akyol, 2000), zihinde yapılandırılan, tasarlanan ve planlanan bilginin dışa vurulması işlemi

(Güneş, 2007) olarak tanımlanmaktadır. Yazma eylemi; bilgi, deneyim, donanım, duygu ve düşüncelerin bireyin belleğinde tasarlanıp bir plan dâhilinde yazıya geçirilmesini temele almaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde yazma, okuma, gözlem ve deneyimlerden elde edilen bilgilerden yeni bir anlam çıkarılması, yeni bir fikir üretilmesi ve sonuç olarak yeni bir ürün elde edilmesi olarak ifade edilebilir. Bunun yanında yazma, yukarıda da değinilen kalıcılık özelliği sayesinde ortaya çıkarılan ürünlerin saklanmasını sağlamakta ve kaybolmasını veya unutulmasını engellemektedir. Dolayısıyla bu ürünleri geliştirme fırsatını da kolaylaştırmaktadır. Yazma ayrıca duygu, düşünce ve fikir aktarımı yapılmasını sağlamaktadır. Bu sayede bilgi paylaşımını ve alışverişini de arttırmakta ve dolayısıyla iletişim için de önemli bir araç olmaktadır.

## **B. Yazmanın Önemi**

Yazma eylemi; bilgi, beceri, tutum, düşünce, tecrübe ve birikim gerektiren bir eylemdir (Tavşanlı, 2019). Bu bağlamda yazma eylemi bu düşüncelerin ve birikimlerin zihinde belli düşünsel süreçlerden geçerek dışa aktarılmasıdır (Günaydın, 2020). Yazıya dökülen bu birikim, tutum, bilgi, beceri ve tecrübeler gelecek kuşaklara yol göstermesi açısından oldukça önem arz etmektedir. Bu açıdan düşündüğümüzde duygu, düşünce, bilgi, beceri ve birikimlerin açık, anlaşılır ve etkili bir şekilde yazıya dökülmesi oldukça önemlidir (Tavşanlı, 2019). Açık, anlaşılır ve etkili bir yazma eyleminin oluşması ise yazma kültürünün oluşmasına ve yazma birikiminin meydana gelmesine zemin hazırlamıştır.

Yazma bireylerin akademik hayatından sosyal yaşantısına değin yaşamın hemen her aşamasında karşılıklarına çıkan, onların hayatını önemli ölçüde etkileyen bir beceridir. Süğümlü'ye (2016) göre yazma bireylerin kendilerini dış dünyaya aktarmasında ve dış dünyadaki diğer insanlarla iletişim kurmasında en önemli ve etkili araç olarak düşünülmektedir.

Yazmanın önemi dikkate alındığında bu durumun hangi faktörler üzerinde temellendirildiği önem kazanmaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde yazmanın öneminin üç ana faktör üzerinde temellendirildiği dikkat çekmektedir (Tavşanlı, 2019). Bu faktörlerden ilki yazmanın yazar açısından önemi, ikincisi

okur açısından önemi, üçüncüsü ise milletler açısından önemi üzerinde durmaktadır.

Yazmanın yazar açısından önemine bakılacak olursa; insanlar geçmişten günümüze kadar yaşantılarını, duygularını, düşüncelerini, deneyimlerini ve bilgilerini dışa aktarmak ihtiyacı duymuşlardır (Tavşanlı, 2019). Bu da yazma sayesinde mümkün olabilmiştir. Bireyler yazma sayesinde deneyimlerini paylaşma fırsatı bulabilirler.

İkinci faktör olarak yazma okurlar açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. İnsanoğlu duygularını dışa aktarma ihtiyacında olduğu gibi okuma eylemine de ihtiyaç duymuştur. Çünkü insanlar yazı sayesinde okuduklarından beslenme, bilgi elde etme, deneyimleme fırsatı elde edebilirler (Tavşanlı, 2019). Bu da ancak yazı yazılması ile mümkündür. Okuma ve yazma ayrıca öğrencilerin akademik yaşantılarında da önemli bir yere sahiptir.

Yazmanın öneminin temellendirildiği üçüncü faktör ise yazmanın milletler açısından önemidir. Yazma, milletlerin gelecek kuşaklara bilgi, birikim, deneyim ve becerilerini en etkili ve kalıcı şekilde aktardığı bir araç işlevi görmektedir. Milletler gelecek kuşaklara var olan mirasını en etkili ve kalıcı bir şekilde yazı ile bırakabilirler (Tavşanlı, 2019). Bireyler yazma vasıtasıyla milletlerinin kültürel mirasından, deneyimlerinde, birikimlerinden ve diğer milletlerle olan bağlarından haberdar olabilirler.

İnsanlar kendileri için değerli olan, bir amaca hizmet eden, belli bir birikim sonucunda elde ettiği bilgi, beceri, duygu, düşünce ve yaşantılarını yazma aracılığıyla diğer insanlara hatta gelecek diğer nesillere aktarma fırsatı elde edebilmiştir (Göçer, 2016: 73). Yazı sayesinde kültürel değerler, bilimsel çalışmalar, sosyal yaşantı insanlar arasında yayılabilmektedir. Yazma yetişkinler tarafından günlük, sosyal ve akademik yaşamda kullanılması gerekli olduğu için önemli görülmektedir (Tavşanlı, 2019: 22). Yalnızca yetişkinlerin değil okul öncesi çağındaki çocukların bile yazmadan beslendikleri, kendilerine okunan masalların, sosyal aktivitelerde kendilerine verilen yönergelerin yazma sayesinde olduğu bir gerçektir. İlkokul çağındaki bireylerin yazma becerisiyle tanışması sayesinde yedi yaş grubundaki bireylerin duygularını, düşüncelerini, olaylara ilişkin tutumlarını yazıya dökmeleri mümkün olabilmektedir. Yapılan

araştırmalar yazma becerisi kazanmış bireylerin akademik anlamda da yeteri düzeyde olabildiklerini ortaya koymuştur (Gail et al., 1994: 27). Yazma becerisinin akademik becerilerin gelişimine katkı sağlamasının yanında bireye sosyal becerilerin kazandırılması noktasında da çok önemli katkıları olmuştur (Harris et al., 2004: 74). Bu açıdan düşünöldüğünde yazma becerisi dil becerilerinin gelişimine katkı sağlamasının yanında zihinsel süreçlerle bağlantılı olması açısından diğer becerilerin gelişimine de katkı sağlamaktadır.

Yazmanın pek çok alanda öneminin yadsınamayacağı gibi günlük hayatta da bireyin hayatında önemli bir yere sahip olduğu düşünölmektedir. Nitekim Göçer (2010), insanların salt belli konulardaki görüşlerini yerine getirmede, bir konuda öğrenmek istediği bilgiyi veya bir hususu yazılı olarak ilgililere iletmesinde yazmanın önemine ve birtakım resmi kuruluşlarla olan iletişimlerinde yazılı iletişimin üstünlüğüne değinmektedir. Diğer bir deyişle yazma her türlü olay, durum, düşünce ve eylemi; dili en güzel şekilde kullanarak belirli bir plan çerçevesinde, başkalarına ve gelecek kuşaklara ulaştırmayı ve bu vasıtaıyla bu duygu ve düşüncelerin kalıcılığını sağlamayı mümkün kılmaktadır (Aktaş ve Gündüz, 2003: 50). Yazma ölümlü olan insanoğlunun, ortaya koyduğu eserler vasıtasıyla dünyada varlığını devam ettirebilme içgüdüsunü karşılamada önemli bir araç olmuştur (Korkmaz, 2015: 14). Seban ve Tavşanlı (2015: 232) ise kişilik ile yazmanın birbirlerini karşılıklı olarak etkileyen birer yapı oldukları sonucuna varmışlardır. Dutro, Kazemi ve Balf ise (2006: 355) yazma becerisi yüksek olan bireylerin iletişim becerilerini arttırdığını, bununla beraber bireylerin benlik algılarının daha yüksek olacağını belirtmişlerdir. İnsanlar yazı sayesinde duygu ve düşüncelerini paylaşma, olayları kayıt altına alma, bilgiyi depolayabilme gibi kolaylıklar edinmiştir. Yazının insanoğlunun hayatını bu denli kolaylaştırdığı göz önüne alındığında yazının öğretiminin de ne denli önemli yer tuttuğu iyi bilinen bir gerçektir (Akyol ve Başaran, 2019: 5).

### **C. Yazmanın Öğretimi**

Günümüzde bilgi edinimi ve aktarımı, büyük ölçüde okuma ve yazmaya dayanmaktadır. Çünkü okuma, sistemli bilgi edinmenin, farklı bakış açıları kazanmanın, doğru ve sağlam sonuçlara varabilmenin temelini oluşturur (Altun ve Batmaz, 2018). Aynı şekilde günümüz toplumunun en önemli

gereksinimlerinden biri; işlek, okunaklı bir yazı becerisidir. Bu sebeple ilköğretim birinci sınıftan itibaren hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirerek okumanın, işlek ve estetik görünümlü bir yazı yazmanın temeli ilk okuma yazma öğretimi ile atılır (Palavan ve Gemalmaz, 2017).

Yazma öğretimi, temeli ilkokulda atılan bir beceridir. İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının amaçlarında da yazma becerisinin kazandırılmasıyla ilgili şu maddelere yer verilmektedir (MEB, 2019):

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar,
- Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun bilinçli, doğru, özenli ve etkin kullanma,
- Okuma yazma sevgisinin ve alışkanlığının kazandırılması,
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki düşüncelerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır bir biçimde ifade etmelerinin sağlanması.

Tüm bu amaçlar incelendiğinde Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrencilere yazma öğretimi sürecinde tek bir yaklaşımdan bahsetmenin mümkün olmayacağı dile getirilmektedir. Öğrencilere yazma becerilerinin kazandırılması sürecinde ve bu becerilerin geliştirilmesi aşamasında birden çok yöntem ve tekniğin işe koşulması gerektiği ve öğrencinin süreç içerisinde aktif katılım göstermesi gerektiği önemsenmiştir (Tavşanlı ve Kaldırım, 2018). Birden çok yöntem ve tekniğin işe koşulmasının öğrenciler açısından da daha eğlenceli olduğu değerlendirilmektedir.

Yazma öğretiminde iki ana basamak oldukça önem arz etmektedir. Bunlardan ilki öğrencinin yazma ile ilgili yeterli bilgi, beceri ve birikimle yeterli olgunluk seviyesine ulaşması yani hazırlık aşamasıdır. İkincisi ise belirli bir olgunluğa ulaşmış öğrencilerin etkili ve yaratıcı yazı yazma dönemidir (Göçer, 2010). Yazma öğretimi süreci bu aşamalar halinde yürütüldüğü takdirde öğrencinin de istenilen kazanımları elde etmesine yardımcı olacaktır.

Etkili bir yazma öğretimi birbiriyle bağlantılı birçok karmaşık unsuru içinde barındırmaktadır. Dersi iyi planlamak, etkili yöntemleri seçmek ve dersi çeşitli öğretim yöntemlerine göre düzenlemek, etkili ölçme değerlendirme

yaklaşımlarını seçmek ve uygulamak, etkili sınıf yönetimi yaklaşımını benimsemek, öğrencilerin güçlü yönlerine odaklanmak, sadece temel bilgileri değil aynı zamanda üst düzey becerileri desteklemek ve değerlendirmek ve öğrenme ortamında olumlu duyguları arttırmaya çalışmak gibi unsurlar etkili bir öğretim için önemlidir (Çetinkaya, 2021).

Yazma eylemi aşamalı bir süreci ve strateji kullanımını gerektiren bilişsel bir eylemdir. Yazma becerisi kendi içinde pek çok düşünsel becerinin kullanımını da gerektirdiğinden ötürü öğrenciler açısından oldukça zorlanan bir beceri olmuştur. Öğrencilerin zorlandıkları yazma becerisi ise dolayısıyla onların yazmadan uzaklaşmalarına, yazmaya ilişkin olumsuz tutum sergilemelerine neden olmuştur. Yapılan bazı çalışmalarda öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (Öztürk, 2012: 70).

Ülkemizde yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalarda öğretmen tarafından verilen bir konuda öğrencilerin yazılı bir metin üretmeleri beklenmektedir. Öğretmenler tarafından verilen bu konu genelde bir atasözü, deyim veya özdeyiş olmaktadır. Bu konu çerçevesinde öğrencilere çok kısıtlı bir süre verilmekte ve yazma sürecinde öğrencilere herhangi bir rehberlik yapılmamaktadır (Tavşanlı, 2019). Ancak bu geleneksel anlayışın dışına çıkılarak öğrencilere farklı tür ve içeriklere sahip yazma çalışmalarının yaptırılması gerekmektedir. Bu açıdan öğrencilere farklı yazma fırsatları yaratmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Öğrencilere farklı yazma fırsatları yaratmanın sonucu olarak öğrenciler daha özgün yazılar ortaya çıkarabilmekte ve kendi düşünce dünyalarını sergileyebilme fırsatı yakalayabilmektedirler (Göçer, 2010). Yazma süreci sonunda öğretmen yalnızca ürün odaklı değerlendirme yapmakta, dolayısıyla süreç içerisinde öğrenciyi takip etme, doğru rehberlikle yazma aşamalarına uygun süreci yönetme söz konusu olmamaktadır. Dolayısıyla yazma çalışmaları öğrenciler için yalnızca giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini oluşturmaktan öteye gidememektedir. Bu durum öğrencilerin kaygılarının artmasına, yazmaya ilişkin olumsuz tutum sergilenmesine ve buna bağlı olarak öğrencilerin akademik, sosyal ve kültürel becerilerinin gelişmemiş olmasına sebep olmaktadır. Öğrencilerin aktif katılımlarının sağlandığı, öğretmenlerin ise rehber konumda oldukları bir yazma süreci benimsenmelidir. Bu bağlamda öğrencilerin eğlenerek öğrendikleri



bir öğrenme süreci yaratılmalıdır. Yazma öğretimi harflerin gelişigüzel yan yana getirilmesiyle gerçekleştirilmemelidir. Yazma öğretimi ancak harflerin belirli kurallar çerçevesinde yan yana getirilmesiyle, harflerin anlamlı bir bütünlük oluşturmasıyla meydana gelir (Akbaba ve Yalçın, 2016).

Öğrenme ve öğretme süreci, öğrencilerin duygu, düşünce ve izlenimlerini belirli bir amaca yönelik olarak yazıya dökmelerine ve bu yolla kendilerini ifade edebilmelerine olanak verebilecek şekilde planlanmalıdır (Göçer, 2010: 179). Bu öğrenme öğretme süreci sonunda öğrencilere yazma becerisinin kazandırılması hedeflenmekte ve bu hedefe ulaşıldığını gösteren gözlenebilir sonuçlar elde edilmektedir.

Yazma öğrenme alanı öğretim aşamasında kazanım ve geliştirme olmak üzere iki ayrı aşamadan meydana gelmektedir. Temel bilgilerin öğrenilmesi ve becerilerin kullanılabilir düzeye gelebilmesi kazanım aşaması ile ilgilidir. Kazanım aşaması yazma öğrenme alanı bakımından harflerin, heceler, sözcüklerin, paragrafların ve cümlelerin ne olduğu ve nasıl yazılacağına yöneliktir. Kazanılan bu unsurların yazılı anlatım sırasında nasıl kullanılacağı öğrenilmesi ise gelişim aşaması ile doğrudan ilişkilidir. Öğrenci kazanım ve geliştirme aşamalarında yol kat ettikçe öğrencinin yazma becerileri de bu doğrultuda gelişir ve doğal olarak bilgiyi transfer etme, düşünceleri gözden geçirip düzenleme daha etkili bir şekilde yapılır. Bu yazma süreci sonunda daha üst düzey yazmalar ortaya çıkar. İzlenmesi gereken yol ise kazanım ve geliştirme aşamalarının birbirini destekleyici ve bütüncül bir anlayış çerçevesinde yürütülmesidir (Akyol, 2006). Dört temel dil becerisi zincirinin son halkası olan yazma becerisini bir düşünce süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir (Demirel ve Şahinel, 2006: 111). Öğretmenler, öğrenci metinlerini yalnızca not vermek amacıyla değil, yazma becerilerindeki yanlışları tespit etmek ve bu yanlışlarını düzeltmelerine yardımcı olmak için de değerlendirmelidir (Coşkun, 2007). Yazma eğitimi kapsamında verilen bu yazılı anlatım tekniklerinin uygulanmasında en önemli iş, öğrencileri yazmaya isteklendirmek olmalı ve yazma işini başaracaklarına dair onları yüreklendirmek olmalıdır (Gül, 2007).

Yazma öğretiminde öğretmenlerin de belli başlı ilkeleri göz önünde bulundurması gerekmektedir. Bunlardan ilki, yazma becerisinin ancak yazı yazdırmakla kazandırılabiliridir. Bu ilke çerçevesinde öğrencilere yazma

uygulamaları yaptırılmalıdır. Bu uygulama ise öğrencinin kendini tamamen özgür hissettiği, yargılanmadığı bir öğrenme ortamında gerçekleştirilmelidir. Diğer bir ilke ise öğrenciye yazma konusunda konu sınırlandırılmasının yapılmamasıdır. Bu noktada yine öğrencinin duygu ve düşüncelerini en iyi ifade edecek konuya yönelmesi sağlanmalıdır. Yazma çalışmalarında öğrenci daima aktif, merkezde olmalı, öğretmen ise rehber konumunda olmalıdır. Bununla beraber dil bilgisi kuralları gibi temel bilgiler öğrenciye etkinlikler içerisinde, eğlenerek öğrenme ortamları yaratılarak verilmelidir. Böylece teorik ve uygulamanın bir arada olduğu bütünleşik bir öğrenme ortamı yaratılmalıdır (Göçer, 2010). Yazma çalışmaları yapılırken diğer dil becerilerinden olan dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin de yazmayla olan ilişkileri konusunda ve bu dil becerilerinin birbirleriyle beslendikleri hususunda öğrenci bilgilendirilmelidir. Öğretmen ayrıca öğrencilerin yazma seviyesine uygun, sınıfın öğrenme ortamını göz önünde bulundurarak öğretim yöntem ve tekniklerini işe koşmalıdır.

Sonuç olarak yazma öğretimi için öğrenciler yazmaya ilişkin istekli olmalı, onları yazma süreci boyunca cesaretlendirecek öğretim yöntem ve teknikleri uygulanmalıdır. Öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum sergilemelerine, yazmayı ilkokul çağından itibaren hayatlarının her aşamasında rahatça ve doğru bir şekilde kullanmalarına zemin hazırlanmalıdır.

#### **D. Yazma Stratejileri**

Türk Dil Kurumunun güncel Türkçe Sözlük tanımına göre strateji; bireylerin hedeflenen amaca ulaşmaları için izledikleri yol anlamına gelmektedir (TDK, 2011). Söz konusu strateji tanımı eğitim-öğretim süreçlerinde de gelişim göstermektedir. Bireyler yazma süreçlerinde müfredat dâhilindeki kazanımları elde edebilmek için eğitim-öğretim sürecinde strateji, yöntem ve teknikler aracılığıyla sürece dâhil olabilmektedirler (Fidan, 2020). Öğrenme stratejilerinde öncelikli amaç bireylerin öğrenme süreçlerini denetleyebilmek ve bu süreci planlı bir şekilde yürütebilmeyi sağlamaktır (Duman, 2008). Öğrenme stratejileri çeşitlendirilebilmekte ve öğrenme sürecinde gerekli görüldüğünde bu stratejiler değiştirilebilmektedir (Fidan, 2020). Bu durum öğrencilerin gerektiğinde farklı stratejiler kullanmasını da gerekli kılmaktadır. Yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde ise yazma stratejilerinin önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir

(Topuzkanamış, 2014). Yazma stratejileri bir metin oluşturmada, bireyin günlük hayatta karşılaştığı bir problemi çözmeye başvurduğu bilişsel veya üst-bilişsel işlem basamakları olarak tanımlanabilmektedir.

Yazma stratejisinin öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine katkıları olduğu gibi kendilerine olan güvenlerine de katkısı olacağı düşünülmektedir. Öğretme-öğrenme sürecine dâhil edilen stratejilerin bütün dil becerilerinin gelişimine katkıları olacaktır. Bilhassa yazma becerisinde bu olumlu etki kendini gösterecektir.

Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların genelde yazmanın bilişsel yönü üzerine ve duygusal yönü üzerine yapılan çalışmalar olduğu dikkat çekmektedir (Fidan, 2020: 492). İlköğretim Türkçe Programında yazmanın çeşitleri; betimleyici yazma, hikâye edici yazma, ikna edici yazma, karşılaştırmalı yazma, paylaşarak yazma, planlı yazma, sorgulayıcı yazma, not alma olarak sıralanmıştır (Öz, 2011: 26). Ünalın (2006: 478) ise yazma türlerini; eleştirel yazma, tümevarım yöntemiyle yazma, grup olarak yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma, serbest yazma, kavram havuzundan seçerek yazma, not alarak yazma, özet yazma, boşluk doldurma olarak belirlemiştir. Yazma becerisinin gelişimini sınıf düzeylerine göre inceleyen Öztürk (2012: 70), ilköğretim kademelerinde öğrencilerin sınıf düzeylerinin arttıkça yazmaya ilişkin kaygılarının da düştüğü sonucuna varmıştır. Bu durum sınıf düzeyine göre yazma eğitimi yöntem ve tekniklerinin istenilen düzeyde olduğu sonucunu doğurmaktadır. Öğrenme amaçlı yazma stratejilerinin öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilediği, yazmaya ilişkin kaygılarını azalttığı sonucuna varılmaktadır. 2019 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde yazma stratejilerinin yazma alanı kazanımları içerisinde yer aldığı görülmektedir. 2019 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında bütün sınıf düzeyindeki yazma kazanımları incelendiğinde şu stratejilerin yer aldığı görülmektedir:

- Güdümlü yazma,
- Metin tamamlama,
- Bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma,
- Boşluk doldurma,

- Grup olarak yazma,
- Not alma,
- Özet çıkarma,
- Serbest yazma,
- Kontrollü yazma,
- Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma,
- Bir metinden hareketle yazma,
- Duyulardan hareketle yazma (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019).

### **1. GÜDÜMLÜ YAZMA**

Güdümlü yazma çalışmalarıyla öğrencilerin öğrendikleri sözcükleri ve tümce yapılarını kontrollü bir şekilde kullanmaları ve anlamlı bir paragraf oluşturmaları istenir (Ünsal, 2008: 55). Bu stratejideki amaç, belirlenen bir konu ile ilgili düşünce ve duyguları etkili bir biçimde ifade edebilmektir.

### **2. METİN TAMAMLAMA**

Yazma çalışmalarında öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmek ve yazılı olarak anlatmak amacıyla işlenen metinle de ilgi kurularak bir yerden sonra metin okumasının kesilmesi ve metnin tamamlanmasının istenmesidir (Demir ve Ersöz, 2014: 9). Metin tamamlama yazma stratejisinde amaç yaratıcılık becerisini ve hayal dünyasını geliştirmektir.

### **3. BİR METNİ KENDİ KELİMELERİYLE YENİDEN OLUŞTURMA**

Bir öğrencinin okuduğu veya dinlediği metni kendi kelimeleriyle yeniden yazmasıdır (Dinç ve Ünal, 2020: 375). Bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma yazma stratejisinde amaç öğrencinin ifade gücüne ve üslubuna özgünlük kazandırmaktır.

### **4. BOŞLUK DOLDURMA**

Boşluk doldurma stratejisinde öğrencilerden verilen şablona bağlı olarak boşluk doldurmaları istenmektedir (Tok, 2013: 270). Bu stratejide amaç öğrenciye metni doğru anlama ve anlatabilme becerisi kazandırmaktır.

## **5. Grup Olarak Yazma**

Grup olarak yazma, öğrencilerin işbirliği içinde çalışabilmesi ve grup bilincini kazanabilmesi için verilen bir konuda ortak bir ürün çıkarmasıdır (Dinç ve Ünal, 2020: 375). Grup olarak yazma etkinliğinde amaç öğrencilerin farklı görüşlere açık olmalarını sağlamak ve birlikte çalışma zevki ile bilinci kazandırmaktır.

## **6. Not Alma**

Yazma stratejilerinden not almada, öğrencilerden konunun önemli noktalarını seçebilmesi ve sistematik çalışmaları istenir (Dinç ve Ünal, 2020: 375). Not almada amaç dinleme ya da okuma sürecini anlamlı hale getirerek bilgilerin kalıcılığını sağlamaktır.

## **7. Özet Çıkarma**

Özet çıkarma sürecinde öğrencilerden anladıklarını kısa ve öz bir şekilde ortaya koymaları istenir (Dinç ve Ünal, 2020: 375). Bu stratejide amaç metnin ana noktalarını sözlü ya da yazılı olarak not etmektir.

## **8. Serbest Yazma**

Serbest yazma stratejisinde öğrencilerden herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayallerini herhangi bir sınırlandırma yapmadan yazıya aktarabilmeleri istenir (Dinç ve Ünal, 2020: 375). Bu stratejide amaç öğrenciye herhangi bir hazırlık yapmadan yazma becerisi kazandırmaktır.

## **9. Kontrollü Yazma**

Kontrollü yazmada öğrencilerden Türkçenin doğru kullanımı için kurallara uygun şekilde yazabilmeleri istenir (Dinç ve Ünal, 2020: 375). Bu stratejide amaç yazarken cümle kalıplarını ve cümle yapılarını doğru kullanma becerisi kazandırmaktır.

## **10. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma**

Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma stratejisinde öğrencilerden öğrendikleri kelime, kavram ve atasözlerini seçerek yazılarında kullanmaları

istenir (Dinç ve Ünal, 2020: 375). Bu stratejide amaç kelime hazinesini zenginleştirmek ve geliştirmektir.

### **11. Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Yazma**

Bir metinden hareketle yazma stratejisinde öğrenciden okuduğu veya dinlediği bir metni duygu, düşünce ve hayallerini kullanarak kendi seçtiği bir türde yazması istenir (Dinç ve Ünal, 2020: 375). Bu stratejide amaç öğrencinin ilgi duyduğu türü belirlemektir.

### **12. Duyulardan Hareketle Yazma**

Duyulardan hareketle yazma stratejisinde öğrencilerden duyu organlarının harekete geçirilerek duygu ve düşüncelerini yazması istenir (Dinç ve Ünal, 2020: 375). Bu stratejide amaç dikkati ve algılama gücünü geliştirmektir.

## **E. Cümle Birleştirme Tekniği**

Birey yazma becerisinin uygulaması sırasında sahip olduğu söz varlığını kullanır. Bu nedenle söz varlığı unsurlarına pasiften aktife doğru işlerlik kazandırılması gerekmektedir. Bireyde kelime hazinesi, aktif ve pasif kelimeler olmak üzere iki türlü işleyiş gösterir. İnsanların anlamak için zihinsel süreçlere işledikleri kelimeler pasif, anlamak için zihinde işleyerek yeni yapılar oluşturduğu kelimeler ise aktif kelime olarak adlandırılabilir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Aktif kelimelerin sayısı, pasiflere göre daha az olmaktadır. Çünkü insanlar dinleyerek, okuyarak, görerek farklı alanlarda binlerce kelimeyi anlamakta ancak uğraşmaları ve ilgileri doğrultusundaki kelimeleri seçerek kullanmaktadırlar.

Yazının kabaca ortaya çıktığı sürece taslak yazı oluşturma süreci denmektedir (Tavşanlı, 2019). Öğrencilerin bu yazma sürecinde dikkat etmeleri gereken bir nokta vardır ki bu yazma süreci onlar için son yazma eylemi değildir. Öğrenciler zihinlerinden bu kaygıyı atarak yazma sürecini başlatırlarsa daha etkili metinler ortaya çıkacaktır (Doğan, 2020). Yani öğrenci yazma sürecinde hatalar yapabilir. Bu hatalar şekilsel veya içeriksel olabilir. Önemli olan süreci dönüt düzeltmelerle sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmektir.

Öğrencilerin taslak yazı çalışmalarının geliştirilmesinde pek çok teknik kullanılmaktadır. Cümle birleştirme tekniği de bunlardan bir tanesidir. Cümle oluşturma, yazma sürecinin temel bir parçası olduğu için yazarların çoğu cümle kurma becerilerinde doğrudan, sistematik bir eğitimden yararlanabilir. 1960'larda oluşturulan ve cümle birleştirme adı verilen bu yazma müdahalesi, cümle oluşturma ve yazma ile ilgili önemli becerileri doğrudan öğretmenin bir yoludur (Saddler and Asaro-Saddler, 2010: 159). Cümle birleştirme, temel veya çekirdek cümleleri sözdizimsel olarak daha olgun ve çeşitli biçimlerde yeniden yazmak için yapılandırılmış uygulama imkânı sağlamaktadır.

Araştırmacılar ve öğretmenler için, deneysel temelli müdahalelerle cümle yazma becerisini geliştirmek birkaç nedenden dolayı zorunludur. Birincisi, cümle üretme becerilerindeki problemler planlama, içerik üretme ve gözden geçirme gibi diğer süreçleri etkileyebilir; çünkü yazarın vermesi gereken dikkat üst düzey süreçlere uygulanabilecek erişilebilir bilişsel kaynakları tüketir. İkincisi, eğer bir yazar cümle düzeyinde etkili yazma biçimleri hakkında bilgi sahibi değilse, düşüncelerini metne çevirme yeteneklerini engelleyebilir, bu da daha sonra iletişimin karmaşıklığını ve tutarlılığını azaltabilir. Son olarak, iyi tasarlanmış, dilbilgisi açısından doğru cümleler kurmadaki zorluklar, öğrencinin yazdığı materyali başkalarının okumasını zorlaştırabilir (Saddler et al., 2018: 194). Cümle birleştirme, cümle kurma becerileri ile doğrudan uygulama sağlayan bir öğretim yöntemidir.

Cümle birleştirme tekniği, öğrencilere sözdizimini bilinçli bir şekilde kontrol etmek ve yazma pratiği yoluyla yazılarında sözdizimsel seçenekleri kullanmaya teşvik etmek için de önerilmektedir. Cümle birleştirme tekniği ile daha uzun cümleler yerine, sözdizimsel değeri olan cümleler kurulması önerilmektedir. Yine cümle birleştirme tekniğinin kullanılmasında öğrencinin kısa ve anlamlı cümleler oluşturması nihai amaç olmalıdır (Saddler, 2006: 28). Öğrenciler cümle birleştirme tekniği sayesinde basit ve çekirdek cümleleri daha anlamlı ve kurallı cümleler haline getirebilirler. Örneğin bir öğrenci, “Köpeğim kısa.” ve “Köpeğim kahverengidir.” cümlelerini birleştirip basit ve anlamlı bir cümle haline cümle birleştirme tekniği sayesinde getirebilmektedir (Strong, 1986: 18). Cümle oluşturma yelpazesinin diğer ucunda, cümle birleştirme uygulaması, aşırı karmaşık veya belirsiz cümleler üreten yazarların, cümleleri temel

çekirdeklerine ayırmalarına ve daha sonra onları daha uyumlu ve anlaşılır bir bütün halinde yeniden birleştirmelerine yardımcı olabilmektedir (Saddler and Asaro-Saddler, 2010: 160). Bu süreç sayesinde öğrenciler, okuyucunun kolayca anlayamayacağı kadar karmaşık cümleleri çözmeyi, basitleştirmeyi ve odaklamayı öğrenebilirler.

Cümle birleştirme uygulamasının yazmayı dört şekilde geliştirebileceği Saddler ve Preschen (2007: 7) tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

- Öğrenciler, kendi yazılarında sözdizimsel seçenekleri öğrenme ve değiştirme sürecinde okuyucunun bakış açısını dikkate almaya başlarlar.
- Öğrenciler, değişken veya devam eden cümle stilini azaltabilir. Spesifik kalıp alıştırmaları ve dikkatli sözdizimsel düzenleme, yazarların sözdizimsel alternatiflerin farkına varmalarını sağlar. Bu farkındalık, öğrencilerin cümle sözdizimini düzenleme yeteneklerine olan güvenlerini artırabilir ve onları yazılarında değişiklik, deneme ve yenilik yapma konusunda daha istekli hale getirebilir.
- Cümle birleştirme alıştırmaları, noktalama işaretlerinin cümle öğelerini nasıl düzenlediğini gösterebilir ve öğrencilerin noktalama işaretleri konusunda kendilerine güvenmelerine yardımcı olabilir.
- Cümle birleştirme uygulaması, yazarların cümle yapılarında alternatifleri düşünmelerini sağlayan sözdizimsel yapılar hakkında organize bir bilgi sağlayarak gözden geçirme becerilerini geliştirebilir.

Cümle birleştirme alıştırmaları oluşturmanın ilk adımı, hangi becerilerin kazanılması gerektiğini belirlemek için öğrencilerin yazdığı ilk örnekleri analiz etmektir. Öğrencinin yazısında çok kısa, tutarsız cümleler olmasa bile, genellikle en iyi yöntem iki basit cümleyi birleştirerek birleşik parçalar veya bir birleşik cümle oluşturmak için iki basit cümleyi birleştiren alıştırmalarla başlamaktır (Saddler and Preschen, 2007: 8). Birleştirilecek kelimeler dışında, alıştırmadaki iki cümlenin mümkün olduğunca benzer tutulması önemlidir.

Cümle birleştirme uygulamaları sırasında, bu çalışmaların öğrencilerin daha ilginç cümleler yazmasına yardımcı olacağı açıklanarak cümle birleştirme alıştırmaları sınıfa tanıtılmalıdır (Saddler and Preschen, 2007: 9). Öğrencilerin



birçoğunun ilk kez belirli cümle birleştirmeleri deneyimleyebileceğinden hataların beklendiğı ve bu hataların öğrenme fırsatları olduğı açık bir şekilde belirtilmelidir. Öğrencilere basit bir cümle çifti göstererek ve bu cümleleri nasıl birleştireceklerini modelleyerek çalışmalarına başlanabilir. Öğrencilere, cümleleri birleştirirken tıpkı yetenekli yazarların yaptığı gibi, kelimeleri veya kısımları hareket ettirebilecekleri, kelimeleri veya kısımları silebilecekleri veya değıştirebilecekleri veya cümlelere kelimeler veya kısımlar ekleyebilecekleri açıklanmalıdır. Birkaç örnek cümle modelledikten sonra, öğrenciler gerektiğinde öğretmen desteğıyle bağımsız olarak veya bir akranla pratik yapmalıdırlar.

İyi biçimlendirilmiş cümleler oluşturma becerisi, öğrenme güçlüğü olan ve daha az yazma becerisine sahip öğrenciler için zor olabilecek bir yazma alanıdır. Bu öğrencilerin çoğı, cümle kurma becerilerinde doğrudan, sistematik talimatlardan faydalanabilir. Cümle birleştirme adı verilen yazma tekniğı bu önemli becerileri kazandırmanın bir yoludur (Saddler and Asaro-Saddler, 2010: 159). Cümle birleştirme, öğrencilere özellikle de yazma konusunda zorluk yaşayanlara daha fazla yardımcı olabilmektedir; çünkü uygulama cümleleri öğrenciye içerik sağılayabilir. Öğrencinin düzenleyebileceğı kısa cümleler biçiminde içerik sağılamak, yeni bir fikir geliştirme konusunda ek bir stres olmadan fikirleri ifade etmesine olanak sağılar.

Cümle birleştirme tekniğı ile öğrencilerin yazma becerisinde günlük yaşamları da dikkate alınarak bu becerinin cümle, paragraf ve metin oluşturma düzeylerinde yazılar ortaya çıkarması hedeflenmektedir.

### III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, uygulama süreci, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel işlemler açıklanmıştır.

#### A. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, cümle birleştirme tekniğinin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin taslak yazılarının geliştirilmesi üzerine etkileri incelenmiştir. Bu etkileri incelemek üzere ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Gerçek deneysel çalışmaların mümkün olmadığı ve değişkenlerin kontrol altına alınamadığı durumlarda yarı deneysel desen tercih edilmektedir (Can, 2019). Yarı deneysel uygulamalarda grupların birbirine denk olması için katılımcılar gruplara rastgele atanmaz. Araştırmacının yaptığı bir ön-test uygulaması sonucu benzer özelliklere sahip iki grup oluşturulur. Gruplardan biri deney grubu biri kontrol grubu olarak belirlenir. Ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışmada, araştırmacı tarafından mevcut gruplardan biri kontrol grubu diğeri deney grubu olarak atanır ve deney ve kontrol grubuna ön-test uygulanır. Deney grubunda gerçekleştirilen öğretim süreci sonrasında gruplara son-test uygulanır ve aradaki farklılık değerlendirilir (Büyüköztürk vd., 2018; Çevik, 2016).

Deney sonrasında deney grubunda etkisi ölçülmek istenen değişken (cümle birleştirme tekniği) kullanılırken kontrol grubunda bu değişken kullanılmaz (Sönmez ve Alacapınar, 2011: 82). Araştırmalarda değişkenliği araştırılan değişken bağımlı değişken sonucu etkileyen değişken ise bağımsız değişken olarak adlandırılır (Büyüköztürk, 2010: 134).

Bu süreçte deney grubunda bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilecek olan unsur (çalışmamız için cümle birleştirme tekniği) etkin bir biçimde kullanılmıştır. Bu açıdan grupların karşılaştırılması bağımlı değişken üzerinde

etkisi gözlemlenecek olan bağımsız değişkenin ne ölçüde etkili olduğunu göstermesi açısından önemlidir (Fraenkel et al., 2011: 152). Diğer gereklilik bağımsız değişkeni aktif etmektir. Araştırmacı bağımsız değişkeni hangi gruba, hangi şartlarda ve nasıl vereceğinin kararını doğru bir şekilde vermelidir (Tavşanlı, 2014: 23). Yapılan çalışmada bağımsız değişken olan cümle birleştirme tekniği aktif olarak kullanılmış ve taslak yazma becerisi üzerindeki etkililiği araştırılmıştır.

## **B. Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma grubu İstanbul ili Kağıthane ilçesinde bir İlkokulda 2021-2022 eğitim öğretim yılında 2. sınıfta öğrenim gören iki sınıfın öğrencilerinden oluşmuştur. Çalışmada kullanılan örneklem türü kolay ulaşılabilir örneklemdir. Bu örneklem türünün seçilme sebebi çalışmanın sekiz hafta süren uzun bir çalışma olmasıdır. Araştırmacının aynı zamanda mesleki faaliyetlerini yürüttüğü okul çalışmanın grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma öncesinde deney ve kontrol grubunu belirlemek için 2. sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmış ve öğrencilerin akademik başarıları ve Türkçe dersi başarıları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda iki sınıfın başarı düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Çalışmaya 2H ve 2J sınıfları olmak üzere 34 öğrenci katılmıştır. Gruplar rastlantısal olarak deney (2J sınıfı) ve kontrol (2H sınıfı) grubu olarak atanmıştır. Bu atama sonucunda çalışma, deney grubunda 8 kız, 9 erkek olmak üzere 17, kontrol grubunda 8 kız, 9 erkek olmak üzere 17 ve toplamda 34 öğrenci ile yapılmıştır.

İlkokul öğrencileri 1. sınıfta okuma-yazma sürecini öğrenmektedir. Genel olarak 2. sınıf başında da bağımsız olarak ilk yazma çalışmalarını yapmaktadır. Cümle birleştirme tekniği, cümle kurmayı daha iyi hale getirmeyi ve taslak yazıları geliştirmeyi amaçlayan bir teknik olduğu için çalışmanın öğrenciler okur-yazarlığı kazandıktan sonraki ilk aşama olan 2. sınıfta uygulanması uygun görülmüştür.

### **C. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmanın verileri, öğrencilerden elde edilen yazılı anlatım ürünleri aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinden ön-test için “Sizce en iyi meslek hangisidir? Neden?” konusuyla ilgili yazı yazmaları istenmiştir. Son-test için ise iki grup öğrenciden de “Yaşadığınız bir olayı detayları ile anlatır mısınız?” konusuyla ilgili yazı yazmaları istenmiştir. Elde edilen yazılı anlatım ürünleri “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” (Ek-1) kullanılarak puanlandırılmıştır.

Bu ölçek, araştırma süresince yapılan cümle birleştirme tekniği çalışmalarının taslak yazıların geliştirilmesi üzerine etkisini incelemek amacıyla kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçek, ABD Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarındaki (NWREL) araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup Özkara (2007: 4) tarafından Türkçeye “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” ismiyle uyarlanmıştır. Ölçekte yedi alt boyut bulunmaktadır. Bu alt boyutlar; fikir, organizasyon, anlatım, kelime seçimi, cümle akışı, yazım biçimi ve sunum şeklinde Türkçeye çevrilmiştir (Özkara, 2007: 5). Bu alt boyutların puanlaması 1-3-5 şeklinde olup alınabilecek en düşük puan 1, en yüksek puan 5’tir. Dolayısıyla bir öğrenci, alt boyut içerik puanlamaları dikkate alındığında toplam olarak en az 7 en fazla 35 puan alabilmektedir.

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinin güvenilirlik ve geçerliliğine yönelik yapılan araştırmada Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .95; Spearman Brown iki yarı test güvenilirlik katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Yapılan tüm analizlere istinaden ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sarıkaya ve Yılar, 2019: 946). “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği”nin araştırmada kullanılabilmesi için Özkara’dan izin alınmıştır.

### **D. Uygulama Süreci**

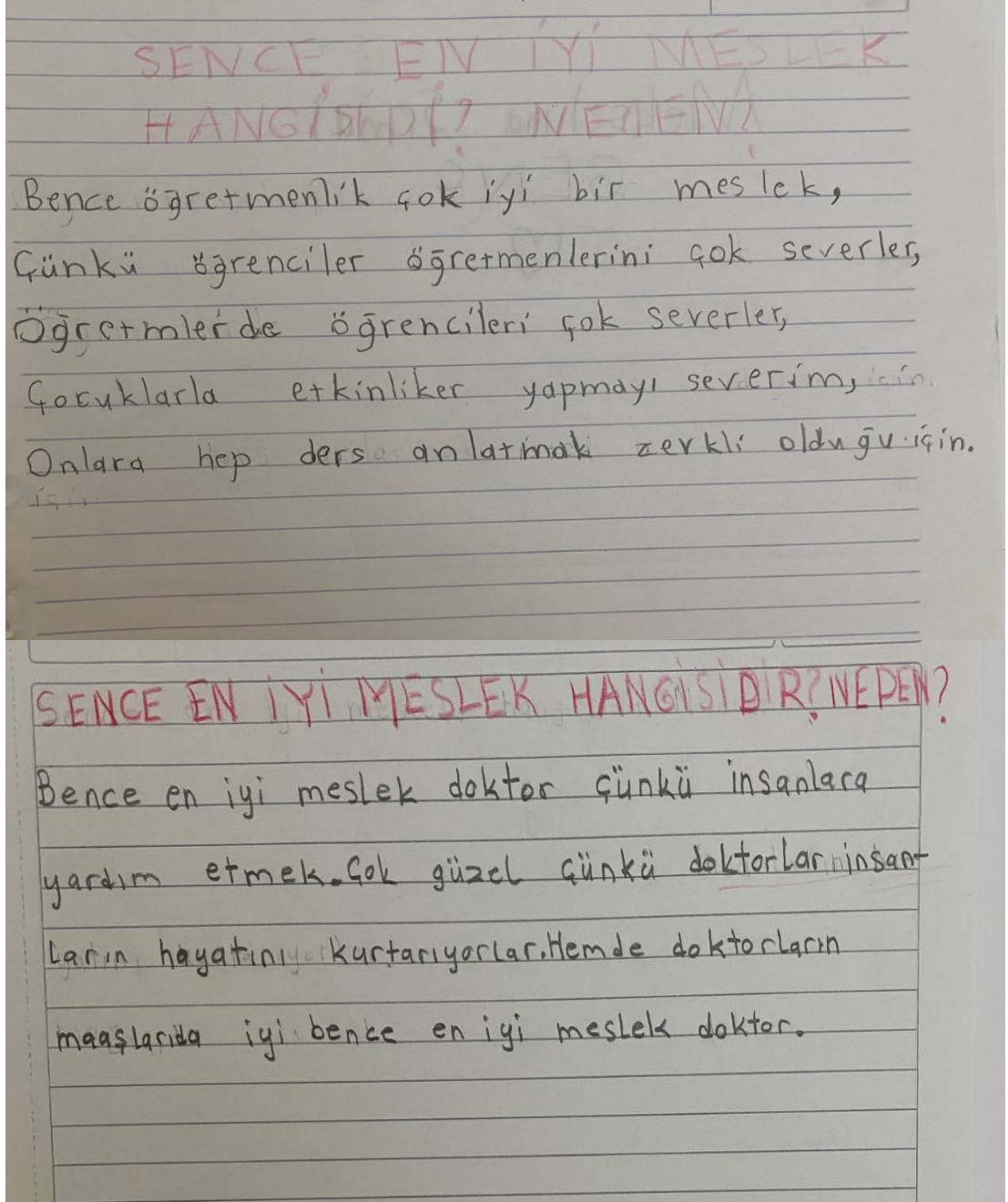
Uygulama süreci, gerekli Etik Kurul İzni (Ek-2), Valilik İzni (Ek-3) ve Milli Eğitim Müdürlüğü Test Uygulama İzni (Ek-4) alındıktan sonra her iki gruba da ön-test çalışması yapılarak başlamıştır. Ön-test sonuçlarından elde edilen veriler karşılaştırılmış ve gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı istatistiksel

olarak tespit edilmiştir. Bu analizin detaylarına bulgular kısmında yer verilmiştir. Daha sonra deney grubundaki öğrencilerle yapılan öğretimde Türkçe dersinde yazma öğrenme alanına yönelik uygulamalarda cümle birleştirme tekniği çalışmasına yer verilmiş, kontrol grubunda ise bu derste herhangi bir müdahalede bulunulmamış ve Türkçe dersi öğretim programına bağlı olarak yazma etkinlikleri sürdürülmüştür.

Deney grubundaki öğrencilere sekiz hafta boyunca kolaydan zora olacak şekilde (daha az ve basit yapıdaki cümlelerden, daha fazla ve karmaşık yapıdaki cümlelere doğru) cümle birleştirme uygulamaları yapılmış ve cümle birleştirme tekniği kullanılarak taslak yazılarının geliştirilmesi amaçlanmıştır (Ek- 5). Bu sekiz haftalık çalışma sonrası hem deney hem de kontrol grubuna son-test yapılarak yazılı anlatım başarıları tekrar ölçülmüştür.

### **1. Uygulama Öncesi**

Uygulama öncesinde deney grubunun ve kontrol grubunun yazılı anlatım başarıları açısından eşit başarıya sahip olup olmadıklarını tespit etmek amacıyla bir ön-test çalışması uygulanmıştır. Ön-test için deney grubundaki ve kontrol grubundaki öğrencilere “Sizce en iyi meslek hangisidir? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. İlgili sorunun sorulmasına yazma çalışmaları konusunda uzman araştırmacı yönlendirmesi ile karar verilmiştir. Öğrencilerden bu sorunun cevabını detaylı bir şekilde anlatacak bir yazı yazmaları istenmiştir.



Şekil 1. Ön-test Çalışması Yazı Örnekleri

Öğrencilerin yazmış olduğu yazılar 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda deney grubundaki 17 öğrencinin aldığı puanların aritmetik ortalaması 10.76, kontrol grubundaki 17 öğrencinin aldığı puanların aritmetik ortalaması ise 10.65 olarak hesaplanmıştır. Deney grubunun ve kontrol grubunun yazılarından aldıkları puanların ortalamaları birbirine yakın olduğu için değerlendirmeye alınan bu metinler ön-test uygulaması olarak kabul edilmiştir.

## 2. Cümle Birleştirme Tekniği Uygulanması

Cümle birleştirme tekniği uygulamaları sırasında deney grubundaki öğrencilere alıştırmalar halinde cümleler verilmiştir. Bu cümleler Türkçe öğretimi alan uzmanı görüşü doğrultusunda hazırlanmıştır.

### a. Birinci hafta uygulaması

Deney grubundaki öğrencilere birinci hafta beş alıştırmalar halinde cümleler verilmiştir. Bu cümleler iki basit cümleden oluşmaktadır. Öğrencilerden bu basit cümleleri kurallı ve anlamlı bir biçimde bağlamaları istenmiştir. Birinci alıştırmada “Çocuk sandviç yedi.” “Çocuk çok acıkmıştı.” cümlelerini birleştirmeleri istendi. Öğrencilere bu cümleleri birleştirirken cümlenin başına, sonuna veya her iki bölüme de kelime, cümle ve bağlaç ekleme özgürlüğü tanındı. Bu çalışma aşağıdaki dört alıştırma için de uygulandı.

- İkinci alıştırma: Defter çok güzeldi. Kalem çok güzeldi.
- Üçüncü alıştırma: Dün hava yağmurluydu. Çocuklar dün şemsiye kullanıyordu.
- Dördüncü alıştırma: Pasta çok lezzetli. Pasta meyvelidir.
- Beşinci alıştırma: Ödevlerimi bitirmem gerekli. Babamın sinemaya gitme teklifini reddettim.

Öğrenciler, cümleleri birleştirirken farklı kelime ve cümleler eklemek yerine mevcut kelime ve cümleleri bir araya getirmiştir. Noktalama işaretleri ve kelimeler kısmen doğru kullanılmıştır.

### b. İkinci hafta uygulaması

Deney grubundaki öğrencilere ikinci hafta dört alıştırma halinde cümleler verilmiştir. Bu cümleler birinci haftadan farklı olarak iki yerine üç basit cümleden oluşmaktadır. Öğrencilerden bu basit cümleleri kurallı ve anlamlı bir biçimde bağlamaları istenmiştir. Birinci alıştırmada “Odam çok dağınıktı.” “Oyun oynamak istiyordum.” “Odamı toplamadım.” cümlelerini birleştirmeleri istendi. Öğrencilere bu cümleleri birleştirirken cümlenin başına, sonuna veya her iki bölüme de kelime, cümle ve bağlaç ekleme özgürlüğü tanındı. Bu çalışma aşağıdaki üç alıştırma için de uygulandı.

- İkinci alıştırma: Çok acıkmışım. Mutfaktan güzel kokular geliyordu. Ablam kurabiye yaptı.
- Üçüncü alıştırma: Arkadaşlarım kartopu oynamaya çağırdı. Hava rüzgârlıydı. Eldivenlerimi bulamıyordum.
- Dördüncü alıştırma: Öğretmenim yarışma düzenledi. Hasta oldum. Yarışmaya katılamadım.

Öğrenciler, cümleleri birleştirirken farklı kelime ve cümleler eklemek yerine mevcut kelime ve cümleleri bir araya getirmiştir. Noktalama işaretleri ve kelimeler genelde doğru kullanılmıştır.

### c. Üçüncü hafta uygulaması

Deney grubundaki öğrencilere 3.hafta dört alıştırma halinde cümleler verilmiştir. Bu cümleler üç basit cümleden oluşmaktadır. Öğrencilerden bu basit cümleleri kurallı ve anlamlı bir biçimde bağlamaları istenmiştir. Birinci alıştırmada “Hava çok güzel.” “Bisiklet sürmek istemiyorum.” “Yürüyüşe çıktım.” cümlelerini birleştirmeleri istendi. Öğrencilere bu cümleleri birleştirirken cümlelerin başına, sonuna veya her iki bölüme de kelime, cümle ve bağlaç ekleme özgürlüğü tanındı. Bu çalışma aşağıdaki üç alıştırma için de uygulandı.

- İkinci alıştırma: Kardeşimi parka götürecektik. Hava çok soğuk. Kardeşimle evde oyun oynadık.
- Üçüncü alıştırma: Ben çikolatalı dondurmayı çok severim. Ablam çilekli dondurmayı sever. Annem dondurmayı hiç sevmez.
- Dördüncü alıştırma: Parkta oyun oynamak çok güzel. Hava çok güneşli. Annem bana bir top aldı.

Öğrenciler, cümleleri birleştirirken mevcut kelime ve cümlelere ek olarak farklı kelime ve bağlaçlar eklemiştir. Noktalama işaretleri ve kelimeler genelde doğru kullanılmıştır.

### d. Dördüncü hafta uygulaması

Deney grubundaki öğrencilere 4.hafta iki alıştırma halinde cümleler verilmiştir. Bu cümleler dört basit cümleden oluşmaktadır. Öğrencilerden bu basit cümleleri kurallı ve anlamlı bir biçimde bağlamaları istenmiştir. Birinci



alıştırmada “Sonunda yaz gelmişti.” “Annem yüzmeyi çok sever.” “Babam güneşte yanmama kızar.” “ Şapka aldım.” cümlelerini birleştirmeleri istendi. Öğrencilere bu cümleleri birleştirirken cümlenin başına, sonuna veya her iki bölüme de kelime, cümle ve bağlaç ekleme özgürlüğü tanındı. Bu çalışma aşağıdaki alıştırma için de uygulandı.

- İkinci alıştırma: Kışın çok kar yağar. Kartopu oynamayı çok severim. Annem bilgisayarda oynamamı istemez. Kışın çok sıkılırım.

Öğrenciler, cümleleri birleştirirken mevcut kelime ve cümlelere ek olarak farklı kelime, bağlaç, edat ve cümleler eklemiştir. Noktalama işaretleri ve kelimeler genelde doğru kullanılmıştır.

#### **e. Beşinci hafta uygulaması**

Deney grubundaki öğrencilere 5.hafta iki alıştırma halinde cümleler verilmiştir. Bu cümleler dört basit cümleden oluşmaktadır. Öğrencilerden bu basit cümleleri kurallı ve anlamlı bir biçimde bağlamaları istenmiştir. Birinci alıştırmada “Annem kitap okumadığımda kızar.” “ Kuzenlerim benimle oynamayı çok sever.” “Kek nefis kokuyor.” “Parkta oynamak iyi bir fikir değil.” cümlelerini birleştirmeleri istendi. Öğrencilere bu cümleleri birleştirirken cümlenin başına, sonuna veya her iki bölüme de kelime, cümle ve bağlaç ekleme özgürlüğü tanındı. Bu çalışma aşağıdaki alıştırma için de uygulandı.

- İkinci alıştırma: Kışın çok kar yağar. Kartopu oynamayı çok severim. Annem bilgisayarda oynamamı istemez. Kışın çok sıkılırım.

Öğrenciler, cümleleri birleştirirken mevcut kelime ve cümlelere ek olarak farklı kelime, bağlaç, edat ve cümleler eklemiştir. Öğrenciler verilen cümlelerden artık öykü meydana getirme aşamasına gelmişlerdir; ancak oluşturdukları öyküde belirli bir ardışıklık söz konusu değildir. Noktalama işaretleri ve kelimeler genelde doğru kullanılmıştır.

#### **f. Altıncı hafta uygulaması**

Deney grubundaki öğrencilere 6.hafta iki alıştırma halinde cümleler verilmiştir. Bu cümleler dört basit cümleden oluşmaktadır. Öğrencilerden bu basit cümleleri kurallı ve anlamlı bir biçimde bağlamaları istenmiştir. Birinci alıştırmada “Babam bana söz verdi.” “Futbol turnuvasında birinci oldum.”

“Televizyon izlemeyi çok severim.” “Uzun süre televizyon izlememeliyiz.” cümlelerini birleştirmeleri istendi. Öğrencilere bu cümleleri birleştirirken cümlenin başına, sonuna veya her iki bölüme de kelime, cümle ve bağlaç ekleme özgürlüğü tanındı. Bu çalışma aşağıdaki alıştırma için de uygulandı.

- İkinci alıştırma: Ayağım kırıldı. Arkadaşlarım benimle oynamadı. Satranç oynarken çok eğlenirim. Babam bana satranç takımı aldı.

Öğrenciler, cümleleri birleştirirken mevcut kelime ve cümlelere ek olarak farklı kelime, bağlaç, edat ve cümleler eklemiştir. Öğrenciler verilen cümlelerden artık öykü meydana getirme aşamasına gelmişlerdir; ancak oluşturdukları öyküde belirli bir ardışıklık söz konusu değildir. Bununla birlikte, öyküde bir ana tema oluşturulmaya çalışılmıştır. Noktalama işaretleri ve kelimeler genelde doğru kullanılmıştır.

#### **g. Yedinci hafta uygulaması**

Deney grubundaki öğrencilere 7.hafta iki alıştırma halinde cümleler verilmiştir. Bu cümleler beş basit cümleden oluşmaktadır. Öğrencilerden bu basit cümleleri kurallı ve anlamlı bir biçimde bağlamaları istenmiştir. Birinci alıştırmada “Mavi en sevdiğim renktir.” “Babam tatile gideceğimizi söyledi.” “Kumdan kale yapmayı çok severim.” “Tatilde yeni arkadaşlarım oldu.” “Çok yoruldum.” cümlelerini birleştirmeleri istendi. Öğrencilere bu cümleleri birleştirirken cümlenin başına, sonuna veya her iki bölüme de kelime, cümle ve bağlaç ekleme özgürlüğü tanındı. Bu çalışma aşağıdaki alıştırma için de uygulandı.

- İkinci alıştırma: Lunaparka gittim. Annem bana oyuncak almış. Kumbaramda param çok az. Para harcamayı severim. Çok fazla oyun oynarım.

Öğrenciler, cümleleri birleştirirken mevcut kelime ve cümlelere ek olarak farklı kelime, bağlaç, edat ve cümleler eklemiştir. Öğrenciler verilen cümlelerden artık öykü meydana getirme aşamasına gelmişlerdir ve öyküde belirli bir ardışıklık mevcuttur. Bununla birlikte, öyküde bir ana tema oluşmaya başlamıştır. Öğrenciler, öykü anlatımını güçlendirmek amacıyla farklı cümle türleri kullanmaya başlamıştır. Noktalama işaretleri ve kelimeler çoğunlukla doğru kullanılmıştır.

## **h. Sekizinci hafta uygulaması**

Deney grubundaki öğrencilere 8.hafta iki alıştırmada halinde cümleler verilmiştir. Bu cümleler beş basit cümleden oluşmaktadır. Öğrencilerden bu basit cümleleri kurallı ve anlamlı bir biçimde bağlamaları istenmiştir. Birinci alıştırmada “Kayak tatili en sevdiğim tatildir.” “Annem ailecek zaman geçirmeyi çok sever.” “İlkbaharda havalar çok yağışlı oluyor.” “Kayak takımları çok pahalıymış.” “Otelde çok sıkılırım.” cümlelerini birleştirmeleri istendi. Öğrencilere bu cümleleri birleştirirken cümlenin başına, sonuna veya her iki bölüme de kelime, cümle ve bağlaç ekleme özgürlüğü tanındı. Bu çalışma aşağıdaki alıştırmada için de uygulandı.

- İkinci alıştırma: Günlük yazmayı çok seviyorum. Yazı yazmak çok güzel. Kendimi ifade edebilmek harika bir duygu. Annem bana bir günlük aldı. Başımdan geçen olayları yazmak güzel bir duyguymuş.

Öğrenciler, cümleleri birleştirirken mevcut kelime ve cümlelere ek olarak farklı kelime, bağlaç, edat ve cümleler eklemiştir. Öğrenciler verilen cümlelerden artık öykü meydana getirme aşamasına gelmişlerdir ve öyküde belirli bir ardışıklık mevcuttur. Buna ek olarak, öykülerde ana tema mevcuttur. Öğrenciler, öykü anlatımını güçlendirmek amacıyla farklı cümle türleri kullanmaya başlamıştır. Ayrıca öğrenciler öyküleri okuyucuyu cezbedecek şekilde bitirmeye çalışmışlardır ve okuyucunun ilgisini canlı tutabilecek nitelikte metin oluşturmaya başlamıştır. Noktalama işaretleri ve kelimeler çoğunlukla doğru kullanılmıştır. Sayfa düzenine ve metnin sunumuna gösterilen özen artmıştır.

## **3. Uygulama Sonrası**

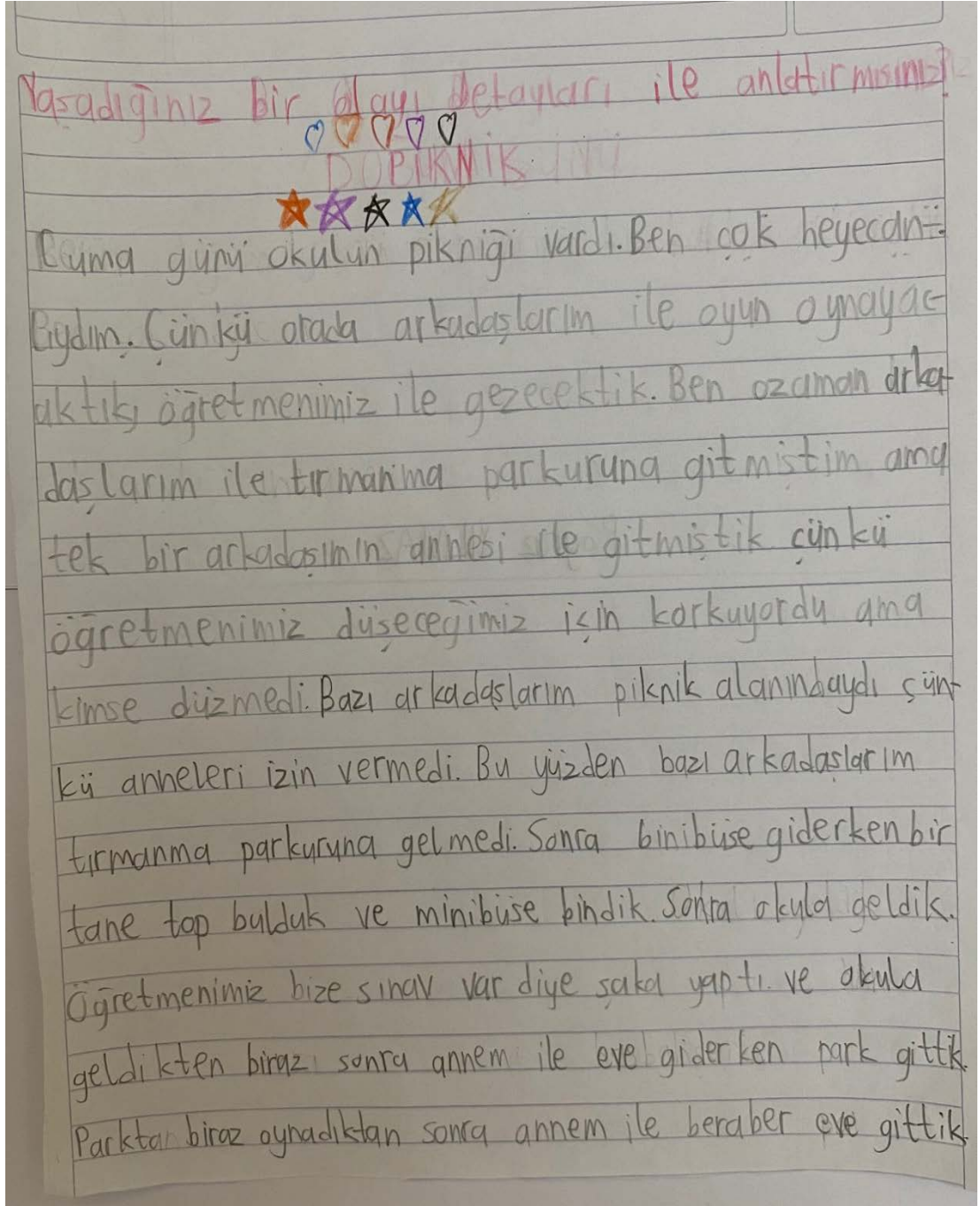
Çalışmanın son aşamasında deney grubundaki ve kontrol grubundaki öğrencilerden “Yaşadığımız bir olayı detayları ile anlatır mısınız?” sorusuna yanıt olabilecek bir metin yazmaları istenmiştir. İlgili sorunun sorulmasına yazma çalışmaları konusunda uzman araştırmacı yönlendirmesi ile karar verilmiştir. Bu metni verilen süre içerisinde hiçbir destek almadan kendilerinin yazmaları istenmiştir.

Yaşadığımız bir olayı detayları ile anlatır mısınız?

## ZAVALLI KUŞ

Merhaba ben Dila. Benim babam sokaktaki kuşlara çok üzülür. Çünkü hem aç kalırlar hem de bazı kediler onları yiyor. Babamda bu yüzden kuşlara yuva yaptı. Kuşların yuva yapmasını bekledik, bekledik ve en sonunda aralık ayında bir kuş yuva yaptı. Çok sevindik. Bir hafta sonra yumurta yaptı. Bizde ona su ve piring verdik. En sonunda yavrular yumurtadan çıktılar. İlk yavru kafasını uzattı. Çok tatlılardı. Bir gün çok şiddetli kar yağdı. Anne bir yavrusunu soğuktan korudu ama diğer yavru soğuktan öldü. Yarısını kar kaplamıştı. Çok üzüldük. Diğer yavru ve anne başka bir yuva yaptı. Şimdi yeni bir kuş geldi. Bakalım bu kuşun başına ne gelecek?





Şekil 2. Son-test Çalışması Yazı Örnekleri

Deney grubunun ve kontrol grubunun yazmış oldukları yazılar 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Son-test uygulama çalışmasına dair sonuçlar araştırma verilerinin analizi bölümünde tablolar ile ifade edilmiştir.

## E. Verilerin Analizi

Araştırma süresince toplanan nicel veriler 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğine göre puanlanmıştır. Ölçek puanlamasının tutarlı ve güvenilir olduğundan emin olmak için uzman araştırmacı ile araştırmacı arasındaki puanların uyumluluk oranına bakılmıştır. Bu karşılaştırma 5 öğrencinin verdiği cevaplar için yapılmıştır. Uyumluluk oranı için Miles & Huberman güvenilirlik formülü ( $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$ ) kullanılmıştır. Araştırmacı ve uzman araştırmacı puanlarının uyum oranı %83 olarak tespit edilmiştir. Daha sonra farklı yapılan puanlamalar için karşılıklı müzakere yoluyla çözüme gidilmiş ve nihai olarak ilkinden daha yüksek (%94) bir uyum oranına ulaşılmıştır. İçsel tutarlılığın sağlanması için değerlendiriciler arası görüş birliğinin en az % 80 olması beklenmektedir (Baltacı, 2017). Dolayısıyla ulaşılan uyum düzeyinin yeterli olduğu değerlendirilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizi için SPSS istatistik programından yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde kullanılacak tekniklerin belirlenmesi için öncelikle normallik testleri uygulanmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiğinden analiz için parametrik testlerden olan t-testleri kullanılmıştır.

Ayrıca geçerlik ve güvenilirlik için araştırmalarda dışsal değişkenlerin kontrol edilmesi büyük önem taşır. Bu konu iç ve dış geçerliliği artırma bakımından çok önemlidir (Tavşanlı, 2014: 23). Bu sebeple araştırmaya etki etmesi muhtemel dış faktörler en az indirilmeye çalışılmıştır. Katılımcı karakteristiklerini değerlendirmek için katılımcıların ön durumlarına bakılmıştır ve deney ve kontrol gruplarının benzer oldukları görülmüştür. Ayrıca deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin ikisinin de kadın olması ve mesleki deneyimlerinin birbirine çok yakın olması bu konuda alınan önlemlerdir. Veri ve analist çürümesini engellemek için yaptırılan çalışmaların değerlendirilmesi yapılırken yoğun bir süreç yaşamaktan kaçınılmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmacı ön yargısını azaltmak için değerlendirilen yazılar rastsal olarak seçilmiştir ve öğrenci isimlerine ve gruplarına bakılmadan değerlendirme yapılmıştır. Çalışmada herhangi bir katılımcı kaybı yaşanmamıştır ve tüm çalışma aynı katılımcılarla

yürütülmüştür. Buna ek olarak öğrencilerin aynı çevreden ve benzer demografik ve sosyoekonomik yapıdan olması da çalışmanın güvenilirliğini arttıran bir etmen olarak değerlendirilmektedir.

Çalışmanın sekiz hafta süren uzun bir çalışma olmasından dolayı ve araştırmacının katılımcıları daha iyi gözlemesini sağlamak amacıyla kolay ulaşılabilir örneklem seçilmiştir; ancak bu örneklem belirlenirken öğrenciler arasında herhangi bir seçim yapılmamış ve iki sınıfın tüm öğrencileri çalışmaya dâhil edilmiştir. Ulaşılabilir örneklem üzerinden tekrar bir seçim yapılmayarak örneklemin seçildiği yığılı temsil derecesinin azaltılmaması hedeflenmiştir.

#### IV. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma örneklemine giren 34 ilköğretim ikinci sınıf öğrencisinin taslak yazılarının cümle birleştirme tekniği ile geliştirilmesi incelenmiştir. Çalışmalar sonucunda elde edilen veriler, uygun istatistik teknikler kullanılarak çözümlenmiş ve istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırma problemini besleyen alt problemlere ilişkin elde edilen bulgular ve bu bulgulara ait değerlendirmelere aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerle gerçekleştirilecek analizler öncesinde her alt problem için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Örneklem sayısı 50'den az olduğu için Shapiro-Wilk Normallik Testi kullanılmıştır. Normallik testlerine ilişkin bulgular Çizelge 1'de paylaşılmıştır.

Çizelge 1. Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Verilerin Normal Dağılımına İlişkin Bulgular

Test	Grup	Shapiro-Wilk
Yazma Başarısı Öntest	Deney	.066
	Kontrol	.021
Yazma Başarısı Son Test	Deney	.127
	Kontrol	.478

Araştırmada gruplar arası veya grup içi fark testleri gerçekleştirilirken Çizelge 1'de yer alan normallik testleri sonuçlarından hareketle uygulanacak testin parametrik veya non-parametrik olacağına karar verilmiştir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının gruplar arası ön-test ve son-test sonuçları karşılaştırılırken parametrik testlerden ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. Deney grubunun grup içi ön-test ve son-test sonuçları karşılaştırılırken ise parametrik testlerden ilişkili örneklem için t-testi, kontrol grubunun grup içi ön-test ve son-test sonuçları karşılaştırılırken de non-parametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır.



## A. Gruplar Arası Değerlendirmeler

Gerçekleştirilen araştırmada gruplar arası değerlendirmeler incelenmiştir. Bu kapsamda deney ve kontrol gruplarının ön-test/son-test sonuçlarına ilişkin karşılaştırmalar yapılarak grupların birbirleri arasındaki yazma başarı düzeyleri değişimi araştırılmıştır.

### 1. Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi Yazma Başarı Düzeyleri

Yapılan araştırmada gerçekleştirilen ön-test sonucuna göre, ikinci sınıf öğrencilerinin yazma başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılım gösterme durumu incelenmiştir. Bu amaçla Shapiro-Wilk Normallik Testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre Çizelge 1’de görüldüğü gibi [(0.066 ve .021)  $p > .05$ ] verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesinden dolayı ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yazma başarı düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit edebilmek için parametrik testlerden ilişkisiz örneklem t testi uygulanmıştır. Teste ilişkin bulgular Çizelge 2’de sunulmuştur.

Çizelge 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Başarısı Ön-test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Grup	N	X	SS	Sd	t	p
Kontrol	17	10.65	3.55	32	.097	.923
Deney	17	10.76	3.53			

Çizelge 2’ye göre deney (10.76) ve kontrol gruplarının (10.65) ön-test yazma başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ( $t = .097$ ,  $p > .05$ ). Bu sonuçlar iki grubun uygulama öncesi yakın yazma başarı ortalamalarına sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Yarı deneysel çalışmalarda uygulama öncesinde gerçekleştirilen ön-test sonuçlarının bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini görmek açısından istatistiki olarak anlamlı olmaması gerekmektedir. Bu test sonucuna göre bu kriterin sağlandığı söylenebilir.

## 2. Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Sonrası Yazma Başarı Düzeyleri

Uygulama süreci sonunda gerçekleştirilen son-test sonucuna ilişkin analizler için ön-testte olduğu gibi verilerin normal dağılım durumları incelenmiştir. Bu incelemenin gerçekleşebilmesi amacıyla Shapiro-Wilk Normallik Testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre Çizelge 1’de görüldüğü gibi [(0.127 ve .478)  $p > .05$ ] verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiğinden ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin yazma başarı düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit edebilmek için parametrik testlerden ilişkisiz örneklem t testi uygulanmıştır. Teste ilişkin bulgular Çizelge 3’te sunulmuştur.

Çizelge 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Başarısı Son-test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Grup	N	X	SS	Sd	t	p
Kontrol	17	12.88	4.21	32	3.813	.001
Deney	17	18.18	3.81			

Çizelge 3’e göre deney (18.18) ve kontrol (12.88) gruplarının son-test yazma başarı düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $t=3.813$ ,  $p < .05$ ). İki grup ortalaması arasındaki farkın hesaplandığı istatistiksel yöntemler (tek grup t-test, ilişkili örneklem için t-testi, ilişkisiz örneklem için t-test, vb.) için etki büyüklüğü hesaplanmasında Cohen’s d formülü yaygın biçimde tercih edilmektedir (Özsoy ve Özsoy, 2013).

$$d_{\text{Cohen}} = \frac{\bar{X}_{\text{D}} - \bar{X}_{\text{K}}}{\sqrt{\frac{1}{2}(s_{\text{D}}^2 + s_{\text{K}}^2)}}$$

Cohen’s d formülüne göre grupların ortalamaları farkı harmanlanmış standart sapmaya bölünerek etki büyüklüğü hesaplanmaktadır. Hesaplamalar sonucunda elde edilen d değeri 0.2 ise küçük etki büyüklüğü, 0.5 ise orta etki büyüklüğü, 0.8 ise büyük etki büyüklüğü olarak değerlendirilmektedir (Özsoy ve Özsoy, 2013). Cohen’s d formülüne göre etki büyüklüğü 1.32 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla etki büyüklüğü 0.8’den fazla olduğu için büyük olarak görülmektedir. Bu sonuç deney grubu ile gerçekleştirilen cümle birleştirme

teknikğine dayalı yazma çalışmasının kontrol grubunda gerçekleştirilen müfredata dayalı yazma çalışmasına göre ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin yazma başarı düzeylerini arttırmada daha etkili olduğu anlamına gelmektedir.

## B. Grup İçi Değerlendirmeler

Gerçekleştirilen araştırmada gruplar arası değerlendirmelerle birlikte grup içi değerlendirmeler de incelenmiştir. Bu kapsamda hem deney hem de kontrol gruplarının ön-test/son-test sonuçlarına ilişkin karşılaştırmalar yapılarak grupların kendi içlerindeki yazma başarı düzeylerinin değişimi de araştırılmıştır.

### 1. Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası Yazma Başarı Düzeyleri

Deney grubunun ön-test/son-test yazma başarı düzeyi karşılaştırması için ilk olarak verilerin normal dağılım gösterme durumu incelenmiştir. Bu amaçla veriler üzerinde Shapiro-Wilk Normallik Testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre Çizelge 1’de görüldüğü gibi [(0.066 ve .127)  $p > .05$ ] verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiği için ilkökul ikinci sınıf deney grubu öğrencilerinin ön-test/son-test yazma başarı düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit edebilmek için parametrik testlerden ilişkili örneklem t testi uygulanmıştır. Teste ilişkin bulgular Çizelge 4’te sunulmuştur.

Çizelge 4. Deney Grubunun Yazma Başarısı Ön-test/Son-test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Deney Grubu	N	X	SS	Sd	t	p
Öntest	17	10.76	3.53	16	-9.977	.000
Sontest	17	18.18	3.81			

Çizelge 4’e göre deney grubunun ön-test (10.76) / son-test (18.18) yazma başarı düzeyleri arasında son-test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $t = -9.977$ ,  $p < .05$ ). Cohen’s d formülüne göre etki büyüklüğü 2.02 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla etki büyüklüğü 0.8’den fazla olduğu için büyük olarak görülmektedir. Bu sonuç deney grubu ile gerçekleştirilen cümle birleştirme teknikğine dayalı yazma çalışmasının öğrencilerin yazma başarı düzeyleri üzerinde

ön-teste kıyasla anlamlı bir şekilde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Daha açık bir ifade ile cümle birleştirme tekniği ilkökul öğrencilerinin yazma başarı düzeylerini istatistiki anlamda arttırmıştır.

## 2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası Yazma Başarı Düzeyleri

Kontrol grubunun ön-test/son-test yazma başarı düzeyi karşılaştırması için ilk olarak verilerin normal dağılım gösterme durumu incelenmiştir. Bu amaçla veriler üzerinde Shapiro-Wilk Normallik Testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre Çizelge 1’de görüldüğü gibi [(0.021 ve .478)  $p < .05$ ] verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Veriler normal dağılmadığı için ilkökul ikinci sınıf kontrol grubu öğrencilerinin ön-test/son-test yazma başarı düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit edebilmek için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretili Sıralar testi uygulanmıştır. Teste ilişkin bulgular Çizelge 5’te sunulmuştur.

Çizelge 5. Kontrol Grubunun Yazma Başarısı Ön-test/Son-test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Ön-Son Test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif Sıralar	4	8.25	33	1.831	.067
Pozitif Sıralar	12	8.58	103		

Çizelge 5’e göre kontrol grubunun ön-test/son-test yazma başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ( $z=1.831$ ,  $p > .05$ ). Bu sonuç kontrol grubu ile gerçekleştirilen müfredata dayalı yazma çalışmalarının araştırmanın uygulandığı süre içerisinde kontrol grubundaki öğrencilerin yazma başarılarını arttırmada sınırlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Her ne kadar kontrol grubundaki öğrencilerin Çizelge 3’te verilen son-test başarı puanları ortalaması (12.88), Çizelge 2’de verilen ön-test başarı puanları ortalamasına (10.65) göre fazla olsa da bu farklılık anlamlı düzeyde tespit edilememiştir.

### C. Güç Analizi

İstatistiksel güç, araştırma altındaki ana kütlede bulmak istenilen ilişkilerin veya farklılıkların derecesi ya da sağlanacak sonuçların daha sonra yapılması olası çalışmalarda kullanılabilmesi ihtimalidir (Keskin, 2012). Dolayısıyla çalışmanın geçerliliği için önemli bir parametre olarak değerlendirilmektedir. Gücü doğrudan etkileyen faktörler anlamlılık seviyesi, etki büyüklüğü ve örneklem sayısıdır (Keskin, 2012). Cohen'e göre eğer araştırmacının elinde istatistiksel güç seviyesinin ne olması ile ilgili bir dayanağı yoksa bu seviyenin en az 0.80 olması gerekmektedir (Şevgin ve Çetin, 2017). Araştırmada güç analizi G-Power 3.1.9.4 programı kullanılarak hesaplanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yazma başarı düzeyleri arasındaki farkın etki büyüklüğü 1.32 olarak hesaplanmıştır. Anlamlılık seviyesi alfa ( $\alpha$ ) 0.05 olarak belirlenmiştir. Çünkü alfanın standart değeri 0.05 olarak kabul görmüştür (Keskin, 2012). Örneklem sayısı bilgisi de her bir grup için 17 olarak belirlenmiştir. Bu bilgilerin G-Power programına girilmesi sonucu güç katsayısı %98 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak bu çalışmanın kabul edilebilir seviye olan %80'in üzerinde yüksek bir güç ile gerçekleştirildiği görülmüştür. Dolayısıyla çalışmada test edilen örneklemin genellenebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## V. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma kapsamında, cümle birleştirme tekniğinin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin taslak yazı becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Literatürde yer alan ulusal ve uluslararası benzer çalışmalar ile karşılaştırmalar yapılmış ve tartışılmıştır. Çalışmanın alt problemlerinden ulaşılan sonuçlara göre araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

### A. Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma sonucunda elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre, çalışma öncesi deney ve kontrol gruplarının yazma başarı düzeylerinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının yazma başarı düzeyleri açısından denk olduğu görülmüştür. Bu durumun nedenlerinin, öğrencilerin aynı okulda öğrenim görmeleri, aynı müfredata tabi olmaları, zümre olarak ilerlenmesi, sınıf mevcutlarının birbirine denk olması, hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin demografik açıdan ve mesleki deneyim açısından benzer özelliklere sahip olmaları, öğrencilerin benzer sosyoekonomik çevreden olmaları ve her iki grubun da ek ders takviyesi almamaları olduğu değerlendirilmektedir. Bu durum, bağımsız değişkenin etkisini görmek açısından yarı deneysel deneysel çalışmalarda istenilen bir durumdur.

Bu araştırmanın temel sonuçlarından biri, cümle birleştirme tekniğini kullanan deney grubu öğrencilerinin yazma başarı düzeylerinde kontrol grubu öğrencilerine göre deney grubu lehine anlamlı bir fark olmasıdır. Bu durumun temel sebebinin cümle birleştirme tekniğinin kullanılması olduğu değerlendirilmektedir. Cümle birleştirme tekniği sekiz hafta boyunca yapılan çalışmalar ile sadece deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır ve yürütülen çalışmalar sonucunda deney grubu öğrencilerinin yazma başarı düzeyleri gelişebilmiştir. Çalışmanın sekiz haftalık olarak yapılmasının sebebi dışsal

etkenleri minimuma indirmek için çalışmanın bölünmeden ve tek yarıyılıda yapılmasının amaçlanmasıdır. Ayrıca etkin bir sonuç almak için yarıyılın ilk ve son haftalarında uygulama yapılmaması tercih edilmiştir. Böylece sekiz haftalık süre uygun değer olarak değerlendirilmiştir. Cümle birleştirme tekniği basit cümlelerin birleştirilmesi çalışmaları ile başlayıp ilerleyen haftalarda daha fazla sayıda ve daha karmaşık cümlelerin birleştirilmesi çalışmaları ile devam etmiştir ve öğrencilerin yazma becerilerine olumlu katkı sağlamıştır.

Deney ve kontrol gruplarının kendi aralarında ön-test ve son-test değerlendirmeleri karşılaştırıldığında, deney grubunda son-test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülürken, kontrol grubunda ön-test ve son-test arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu durumun sebebi cümle birleştirme tekniği çalışmalarının sadece deney grubunda uygulanması, kontrol grubunun ise müfredatta belirtilenler doğrultusunda çalışmalar yapması olabilir. Kontrol grubunda müfredatta belirtilenler dışında yeni yöntemler denenmediği için daha karmaşık yapıda ve daha iyi seviyede taslak yazılar yazılmadığı düşünülmektedir.

Bu çalışmada sonuç olarak, gerçekleştirilen uygulamalar ile cümle birleştirme tekniğinin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin yazma başarı düzeylerine olumlu bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, bu araştırmanın sonuçları cümle birleştirme tekniğinin yazma başarı düzeyleri üzerindeki olumlu etkilerinin saptandığı çalışmaların bulgularını destekler niteliktedir. Ayrıca cümle birleştirme tekniğinin yazma başarı düzeyleri üzerindeki etkileri konusunda yapılan araştırmaların sonuçları açısından benzerlik ve farklılıkları da bulunmaktadır. Cümle birleştirme tekniğinin yazma başarı düzeyleri üzerinde etkisini ölçen bazı çalışmalara ve sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Cümle birleştirme tekniği ile ilgili ilk ve temel araştırmalardan biri olan “Cümle Birleştirme: Öğrencilerin Yazma Becerisini Gramer Olmadan Geliştirmek” çalışmasında O’Hare (1973), yedinci sınıf öğrencilerinin yazma başarı düzeylerinin cümle birleştirme tekniği ile geliştirilmesi konusunu incelemiştir. Bu çalışmanın sonucuna göre, deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilere nazaran daha fazla cümle yazmışlardır ve bu cümleler daha uzundur. Ayrıca deney grubundaki yedinci sınıf öğrencilerinin sözdizimsel olgunluk olarak tipik sekizinci sınıf öğrencilerinden çok ileride kompozisyonlar

yazdığı ve on ikinci sınıf seviyesindeki kompozisyonlarla birçok benzerlik taşıdığı görülmüştür. Son olarak, deney grubundaki öğrencilerin kompozisyonlarının genel kalitesinin kontrol grubundaki öğrencilere göre önemli ölçüde daha iyi olduğu görülmüştür. Mevcut çalışmada da ikinci sınıf öğrencilerinin yazma kalitesinin arttığı göz önüne alındığında cümle birleştirme çalışmalarının sadece ortaokul seviyesinde değil aynı zamanda ilkökul seviyesinde de taslak yazıları geliştirmeye olumlu etkisi olduğu ortaya çıkmaktadır. Bundan dolayı temel seviyede çalışmaların yapılmasının önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Cümle birleştirme tekniği ile ilgili birçok araştırması bulunan Saddler ve Asaro-Saddler (2010), yaptıkları literatür tarama çalışmasında cümle birleştirme tekniğinin öğrencilerin iyi yazarlar olmalarına etkisini araştırmıştır. Bu çalışmanın sonucuna göre, cümle birleştirme alıştırmaları çok yönlü bir yazma programında bir bileşen olarak kullanıldığında, öğrencilerin değişken veya sıralı cümleleri azaltmalarına ve cümleler üzerinde etkili düzeltmeler yapma yeteneklerini artırmalarına yardımcı olmaktadır. Araştırmacılara göre ayrıca iyi yazmanın temel yapı taşlarından biri olan cümle birleştirme etkinlikleri etkili ve eksiksiz cümleler yazabilme becerisini geliştirmektedir. Mevcut çalışmada çok yönlü bir yazma programından ziyade sadece cümle birleştirme tekniği kullanılmış ve bu durumun öğrencilerin yazma becerisi üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Dolayısıyla iki çalışmada da ortak olarak kullanılan cümle birleştirme tekniğinin öğrencilerin daha iyi yazarlar olmalarında önemli bir unsur olabileceği düşünülmektedir.

Saddler, Behforooz ve Asaro (2008), yaptıkları çalışmada cümle birleştirme tekniğinin yazma güçlüğü çeken dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarı düzeylerine etkisini sınıamıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, cümle birleştirmede tamamlayıcı uygulama öğrencilerin her biri için cümleleri birleştirme yeteneğinin artmasına ve öğrencilerin birim uzunluğu açısından daha karmaşık cümleler kurmasına katkıda bulunmuştur. Çalışmada, cümle birleştirme öğretiminin, yazmanın kritik bir bileşeni olan cümle kurma becerisini artırmanın etkili bir yöntemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, bu çalışmada yazılan tüm hikâyelerin genel kalitesinde de iyileşmeler olduğu görülmüştür. Mevcut çalışmada yazma güçlüğü çeken öğrenciler özelinde üzerinde bir değerlendirme



yapılmamış olmakla birlikte çalışma sonuçlarının benzer olduğu görülmektedir. Dolayısıyla cümle birleştirme çalışmalarının taslak yazıları çeşitli açılardan ( karmaşık cümle kurulması, uzun cümle kurulması, hikâyelerin genel kalitesinin artması vb.) geliştirdiği sonucuna varılmaktadır.

Limpo ve Alves (2013), yaptıkları çalışmada beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerine cümle birleştirme stratejisi öğretmek fikir yazısı yazma becerilerini artırmayı amaçlayan strateji odaklı müdahalenin etkinliğini test etmiştir. Çalışma sonucuna göre, cümle birleştirme öğretimi cümle kurma becerilerini geliştirmiştir ve fikir yazısı kalitesini ve metin uzunluğunu arttırmıştır. Buna ek olarak, cümle birleştirme stratejisinin yalnızca cümle ve kelime düzeyinde yazmayı değil, aynı zamanda kompozisyon düzeyindeki yazma başarısını da geliştirdiği görülmüştür. Mevcut çalışmayı destekler nitelikteki bu çalışma sonucuna göre cümle birleştirme çalışmaları sadece cümle düzeyinde değil aynı zamanda metin düzeyinde de yazma kalitesini olumlu yönde etkilemektedir.

Saddler, Ellis-Robinson ve Asaro-Saddler (2018), yaptıkları literatür taraması çalışmasında öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için yazma performansında cümle birleştirme öğretiminin etkinliğine ilişkin bulguları değerlendirmiştir. Çalışmaya konu olan üç araştırmanın sonuçları cümle kurma becerisini geliştirmek için bir yöntem olarak cümle birleştirme tekniğinin kullanımına destek sağlamaktadır. Ayrıca bu çalışma, cümle birleştirme tekniğinin öğrenme güçlüğü çeken yazarlar da dâhil olmak üzere çeşitli yetenek seviyelerindeki genç yazarlarda etkili olduğunu ve yazarların kompozisyonlarının kalitesini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu sonuç yetersiz öğretimden yazma sorunları geliştiren öğrenci sayısını ve yazma güçlüğü olan çocukların yaşadığı zorlukları azaltmakta kullanılabilirliği açısından oldukça önemli olarak değerlendirilmektedir. Mevcut çalışmada öğrencilerin öğrenme güçlüğü ile ilgili bir değerlendirme söz konusu değildir; ancak bu çalışma sonucunda cümle birleştirme tekniğinin öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde de olumlu yönde etkileri olduğu görülmektedir.

Saddler ve Graham (2005), yaptıkları çalışmada cümle birleştirme öğretimine yönelik akran destekli bir yaklaşımın dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılarını geliştirip geliştirmediğini incelemiştir. Çalışma sonuçları, cümle birleştirme öğretiminin ilköğretim sınıflarında gelişmekte olan genç yazarların

cümle kurma becerilerini geliştirmede etkili olabileceğini göstermektedir. Cümle birleştirme tekniği ile öğretimin, dördüncü sınıf düzeyinde hem daha fazla hem de daha az yetenekli yazarların cümle birleştirme becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, mevcut çalışmadan farklı olarak cümle birleştirme çalışmalarının yazma kalitesi üzerindeki etkisi orta düzeyde olarak değerlendirilmiştir ve neden yüksek bir ilişki olmadığı konusu irdelenmiştir. Cümle birleştirme tekniğinin varsayımlarından bir tanesi bu yaklaşımın cümle kurma sürecini daha alışılmış ve daha az çaba gerektiren bir hale getirmesi ve diğer yazma süreçlerine ayrılacak bilişsel kaynakları serbest bırakmasıdır (bilişsel yük azaltma hipotezi). Ancak ilgili çalışmada bu hipotezin kuvvetli değil de orta düzeyde doğrulanmasının sebebi olarak yaklaşık 12 saatlik bir eğitimin bu yaştaki yazarlar için bilişsel yükü yeterince azaltmadığı düşünülmektedir. Bu çalışmada mevcut çalışmadaki gibi öğrencilerin taslak yazılarının geliştirildiği sonucuna ulaşmakla birlikte, bilişsel yükün azaltılması için verilecek eğitimin nispeten uzun süreli olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Saddler ve Preschern (2007), yaptıkları bir çalışmada cümle birleştirmenin faydalarını ve cümle birleştirme uygulamasının yazarların fikirlerini çeşitli şekillerde aktaran daha ilginç cümleler kurmalarına nasıl yardımcı olabileceğini tartışmıştır. Bu çalışmada bir yazma konusunda az yetenekli üçüncü sınıf öğrencisine normal yazma öğretimi müfredatına ek olarak cümle birleştirme çalışmaları yaptırılmış ve bu durumun cümle yapısına ve yazı kalitesine etkisi değerlendirilmiştir. Çalışma sonucuna göre, cümle düzeyinde doğrudan beceri eğitimine harcanan zaman, yazarın cümlelerini daha çeşitli ve ilginç hale getirmekte ve hikâyelerinin genel kalitesini arttırmaktadır. Mevcut çalışmada bu çalışmadan farklı olarak bir öğrenciye değil tüm sınıfa cümle birleştirme çalışmaları yaptırılmış ve paralel bir sonuca ulaşılmıştır. Her iki çalışmada da cümle birleştirme tekniğinin hem cümle seviyesinde hem de metin seviyesinde yazma kalitesini arttırdığı görülmektedir. Dolayısıyla sadece ilginç ve çeşitli cümleler kurmak için değil genel yazı kalitesini arttırmak için de cümle birleştirme çalışmalarının önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Andrews, Torgerson, Beverton, Freeman, Locke, Low, Robinson ve Zhu (2004), yaptıkları kapsamlı çalışmada cümle birleştirme tekniğinin 5 ve 16 yaşlar

arasındaki öğrencilerin kompozisyon yazma kalitelerine etkisini araştırmışlardır. Bu çalışma kapsamında literatürde cümle birleştirme tekniği konusunda önemli olarak değerlendirilen 18 araştırma detaylıca incelenmiştir. Çalışma sonucuna göre, cümle birleştirme tekniğinin 5 ve 16 yaşları arasındaki öğrencilerin (çoğunluğu dördüncü ve onuncu sınıf seviyesinde yani ilkokulun üst, lisenin alt seviyelerinde olan) sözdizimsel olgunluğuna katkı sağlayan etkin yöntemlerden biri olduğu görülmüştür. Çalışmanın önemli sonuçlarından biri de cümle birleştirme tekniğinin yazma başarısı üzerindeki etkisinin zamanlaması ile ilgilidir. En güvenilir çalışmalarda, cümle birleştirme çalışmalarından hemen sonra yapılan son-testlerde olumlu etkinin daha yüksek olduğu, gecikmeli yapılan son-testlerde ise bu etkinin bir miktar yumuşadığı tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, yazılı kompozisyon açısından cümle birleştirmenin öğretilmesiyle elde edilen kazanımlar, uygulamadan hemen sonra en büyük olup, zaman geçtikçe azalmaktadır. Bu durum değerlendirildiğinde cümle birleştirme çalışmalarının bir sefere mahsus değil de daha sürekli şekilde yapılmasının taslak yazıları geliştirme ve yazma kalitesini arttırmada daha etkili olacağı değerlendirilmektedir. Mevcut çalışmada bu çalışmadan farklı olarak gecikmeli son-test uygulanmamış, çalışmaların hemen sonrasında bir son-test uygulanmıştır; ancak sürekli şekilde yapılacak cümle birleştirme çalışmalarının öğrencilerin ayırdığı bilişsel yükü düşüreceği için faydalı olacağı değerlendirilmektedir. Son olarak, çalışma kapsamında incelenen 18 araştırmadan 17 tanesinde cümle birleştirme tekniğinin yazma başarısı üzerinde olumlu etki gösterdiği kanıtlanmıştır. Genel eğilime ve mevcut çalışmaya da ters düşen sadece bir çalışma bulunduğu, bu çalışmanın araştırmacılar tarafından orta güvenilirlikte olarak değerlendirildiği ve çalışmanın raporlamasının bir karşı argüman oluşturmak için yeterli ayrıntı içermediği ifade edilmiştir. Dolayısıyla mevcut çalışma sonuçlarının literatürde farklı özellikteki birçok çalışma sonucuyla uyumlu olduğu değerlendirilmiştir.

Mevcut çalışmanın sonuçları yukarıda bahsedilen çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Mevcut araştırma sonuçlarına göre cümle birleştirme tekniğinin öğrencilerin yazma başarı düzeyleri üzerinde olumlu etkisinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Alan yazında incelenen çalışmalarda çeşitli yaş grupları üzerinde durulsa da çoğunlukla mevcut çalışmaya nazaran daha üst sınıflara cümle birleştirme tekniği

uygulamaları yapılmıştır. Mevcut araştırmada uygulamalar ikinci sınıf öğrencilerine uygulanmış ve cümle birleştirme tekniğinin yazma başarısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla cümle birleştirme çalışmalarının sadece üst sınıflarda değil daha alt seviyede olan ikinci sınıflarda da etkili olabileceği sonucuna varılmıştır. Cümle birleştirme tekniğinin ikinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmede etkili olmasının sebeplerinden birinin öğrencilerin bağlaçlar yardımıyla daha uzun ve karmaşık cümleler kurabilmeleri olduğu değerlendirilmektedir. Bir diğer sebebin ise cümle kurma sürecini daha az çaba gerektiren bir hale getirerek diğer yazma süreçlerine odaklanılmasını sağlaması olduğu düşünölmektedir.

## **B. Öneriler**

Araştırmadan elde edilen bulgular ve literatürden taranan bilgiler ışığında ortaya çıkarılan sonuçlar dikkate alındığında öğretmenlere ve bu alanda çalışacak diğer araştırmacılara bazı öneriler sunulmuştur.

### **1. Öğretmenler için Öneriler**

Yazma başarısının arttırılması için cümle birleştirme tekniğinin kullanıldığı uygulamalara ağırlık verilmesi gerekmektedir. Öğretmenler bu tekniği derslerde daha fazla kullanmayı değerlendirmelidir. Buna ek olarak cümle birleştirme tekniğinin kullanılmasının öğretim programına eklenmesinin faydalı olacağı düşünölmektedir.

### **2. Araştırmacılar için Öneriler**

Mevcut çalışma İstanbul ilindeki bir ilkokul ve ikinci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Cümle birleştirme tekniğinin farklı sınıflar ve farklı değişkenler (yaş grubu, bölge, sosyoekonomik durum, okul öncesi eğitim varlığı, cinsiyet, öğrenme güçlüğu vb.) dikkate alınarak araştırılması bu alana katkı sağlayacaktır.

Cümle birleştirme tekniği konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde bu konuda çalışmaların daha çok uluslararası alan yazında olduğu ve çalışmaların önemli bir kısmının Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirildiği görölmüştür. Dolayısıyla diğer bölgelerde ve özellikle ulusal alanda bu konudaki çalışmaların arttırılması bu alana önemli katkı sağlayacaktır.

Mevcut çalışmada yazma başarıları değerlendirilirken öğrencilere yöneltilen soruların tematik içeriğinin yazma başarısına etkisi üzerinde bir çalışma yapılmamıştır. Yapılacak çalışmalarda tematik içeriğin değişimine göre yazma başarısının nasıl değiştiğinin incelenmesi faydalı olacaktır.

## **VI. KAYNAKÇA**

### **KİTAPLAR**

AKTAŞ, Ş. ve GÜNDÜZ, O. (2003). **Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı**, Ankara, Akçağ Yayınları.

AKYOL, H. (2006). **Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Ankara, Pegem Akademi Yayınları.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2010). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Ankara, Pegem Akademi Yayınları.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2018). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 15.Baskı

CAN, A. (2019). **SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi**, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 8. Baskı.

COŞKUN, E. (2007). **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.

DEMİREL, Ö. ve ŞAHİNEL, M. (2006). **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi**, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 7. Baskı.

FRAENKEL, J. R., WALLEN, N. E. ve HYUN, H.H. (2011). **How to Design and Evaluate Research In Education**, New York: Mc Graw Hill.

GAIL, T. E., LIND, G., ve LEBSACK, D. (1994). **Teaching Writing: Balancing Process and Product**, New York: Macmillan College Publishing Company, Inc.

GÖÇER, A. (2016). **Yazma Eğitimi**, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 2. Baskı.

GÜNEŞ, F. (2007). **Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma**, Ankara, Nobel Yayınları.

HARRIS, P., MCKENZIE, B., FITZSIMMONS, P., ve TURBILL, J. (2004). **Writing in the Primary School Years**, Australia, Social Science Press.

ÖZ, M.F. (2011). **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**. Ankara, Anı Yayıncılık.

SAUSSURE, F. D. (1998). **Genel Dilbilim Dersleri**, Çev. Berke Vardar, İstanbul, Multilingual Yayınları.

SÖNMEZ, V. ve ALACAPINAR, F. G. (2011). **Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara, Anı Yayıncılık.

ÜNALAN, Ş. (2006). **Türkçe Öğretimi**. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

### **MAKALELER**

AKBABA, R. S., ve YALÇIN, S. K. (2016). “6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinde Görülen Hataların Sınıflandırılması”, **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi**, cilt 5, sayı 3, ss.1320-1338.

AKYOL, H. (2000). “Yazı Öğretimi”, **Milli Eğitim Dergisi**, sayı 146, ss.37-48.

AKYOL, H., ve BAŞARAN, M. (2019). “Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kalem Tutuşlarının Ergonomik Unsurlar Açısından İncelenmesi”, **Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, cilt 7, sayı 1, ss.1-14.

AKYOL, H., ve DURAN, E. (2009). “Bitişik Eğik Yazı Öğretimi Çalışmalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt 8, sayı 4, ss.817-838.

ALTUN, T., ve BATMAZ, O. (2018). “Bitişik Eğik Yazı Uygulaması Zorunluluğunun Kaldırılmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri”, **Electronic Turkish Studies**, cilt 13, sayı 11, ss.169-188.

BALTACI, A. (2017). “Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli”, **Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 3, sayı 1, ss.1-15.

BAŞ, G., ve ŞAHİN, C. (2013). “İlköğretim Öğrencilerinin Yazma Eğilimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Sakarya University Journal of Education**, cilt 3, sayı 1, ss.32-42.

- BAŞTUĞ, M. (2015). “İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimi, Tutumu Ve Yazma Tutukluğunun Yazma Başarısı Üzerine Etkisi”, **Eğitim ve Bilim**, cilt 40, sayı 180, ss.73-88.
- BULAÇ, E., ve KURT, M.(2019). “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi”, **Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 8, sayı 1, ss.125-161.
- COŞKUN, E., ve TAMER, M. (2015). “Yazma Eğitiminde Geri Bildirim Türleri ve Kullanımı”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 12, sayı 32, ss.337-372.
- ÇETİNKAYA, S. (2021). “Sınıf Öğretmenleri Anlatıyor: İlkokuma Yazma Öğretimi”, **OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 40, sayı 1, ss.80-106.
- DEMİR, C., ve YAPICI, M. (2007). “Ana Dili Olarak Türkçe’nin Öğretimi ve Sorunları”, **Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 9, sayı 2, ss.177-192.
- DEMİR, O., ve ERSÖZ, Y. (2014). “Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerin Aktif Eğitim Anlayışı Bakımından Değerlendirilmesi”, **İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi**, cilt 1, sayı 1, ss.1-11.
- DEMİR, S., ve DENİZ, H. (2019). “Öğrencilerin Yazma Kaygıları ve Eğilimlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri”, **Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 32, sayı 2, ss.497-526.
- DİNÇ, A., ve ÜNAL, F. T. (2020). “Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Yöntem Ve Tekniklerini Kullanma Durumları”, **International Journal of Language Academy**, cilt 8, sayı 3, ss.373-389.
- DOĞAN, C. (2019). “İletişimin Özel Bir Şekli Olarak Çeviri Eylemi”, **Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 5, sayı 4, ss.87-91.
- DUMAN, B. (2008). “Öğrencilerin Benimsedikleri Eğitim Felsefeleriyle Kullandıkları Öğrenme Strateji Ve Öğrenme Stillерinin Karşılaştırılması”, **Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 17, sayı 1, ss.203-224.



- DUTRO, E., KAZEMI, E., ve BALF, R. (2006). "Making Sense of The Boy Who Died: Tales of a Struggling Successful Writer", **Reading and Writing Quarterly**, cilt 22, sayı 4, ss.325- 356.
- EYİ, E. (2021). "Ferdinand De Saussure'ün Genel Dilbilim Dersleri Adlı Kitabında Dile Yaklaşım Metotları Üzerine Bir Bakış", **Sosyal Bilimler Akademi Dergisi**, cilt 4, sayı 2, ss.139-156.
- FİDAN, M. (2020). "2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Yazma Stratejilerinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi", **MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi**, cilt 9, sayı 1, ss.490-504.
- GERDE, H.K, BINGHAM, G.R., ve Wasik, B.A. (2012). "Writing in Childhood Classrooms: Guidance for Best Practices", **Early Childhood Education Journal**, cilt 40, sayı 6, ss.351-359.
- GÖÇER, A. (2010). "Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi", **Journal of International Social Research**, cilt 3, sayı 12, ss.178-195.
- GÜL, P. (2007). "İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesi", **İlköğretmen**, sayı 5, ss.28-29.
- İŞERİ, K., ve ÜNAL, E. (2010). "Yazma Eğilimi Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması", **Eğitim ve Bilim**, cilt 35, sayı 155, ss.104-117.
- KARADAĞ, S. Ş., ve ÖZTÜRK, F. (2022). "Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Oran, Orantı ve Yüzdeler Konusundaki Akademik Başarılarına Etkisi", **Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi**, cilt 8, sayı 2, ss.99-110.
- LIMPO, T., ve ALVES, R. A. (2013). "Teaching Planning or Sentence-combining Strategies: Effective SRSD Interventions at Different Levels of Written Composition", **Contemporary Educational Psychology**, sayı 38, ss.328-341.
- MURAT, M., ve ÇATAKLI, R. (2019). "Yaratıcılık ve Şiir", **Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi**, cilt 6, sayı 3, ss.404-421.

- OLINGHOUSE, N. G., ve SANTANGELO, T. (2009). "Effective Writing Instruction for Students Who Have Writing Difficulties", **Focus on Exceptional Children**, cilt 42, sayı 4, ss.1-21.
- OLINGHOUSE, N. G., ve SANTANGELO, T. (2010). "Assessing the Writing of Struggling Learners", **Focus on Exceptional Children**, cilt 43, sayı 4, ss.1-27.
- ÖZBAY, M., ve MELANLIOĞLU, D. (2008). "Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi", **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 5, sayı 1, ss.30-45.
- ÖZSOY, S., ve ÖZSOY, G. (2013). "Eğitim Araştırmalarında Etki Büyüklüğü Raporlanması", **İlköğretim Online**, cilt 12, sayı 2, ss.334-346.
- ÖZTÜRK, B. K. (2012). "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 21, sayı 2, ss.59-72.
- ÖZTÜRK, G. (2017). "Sözlü İletişimden Matbaaya: İletişim Devrimleri Ve Toplum", **The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication**, cilt 7, sayı 2, ss.317-327.
- PALAVAN, Ö., ve GEMALMAZ, N. (2017). "Eğik El Yazısıyla Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin, Eğik El Yazısına İlişkin Durumları", **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, cilt 5, sayı 4, ss.589-607.
- REEVES, L. L. (1997). "Minimizing Writing Apprehension in the Learner-centered Classroom", **The English Journal**, cilt 86, sayı 6, ss.38-45.
- SADDLER, B. (2006). "Improving Sentences via Sentence Combining Instruction", **Language and Literacy Spectrum**, cilt 16, ss.27-32.
- SADDLER, B., ve ASARO-SADDLER, K. (2009). "Writing Better Sentences: Sentence-combining Instruction in the Classroom", **Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth**, cilt 54, sayı 3, ss.159-163.

- SADDLER, B., ve ASARO-SADDLER, K. (2010). "Writing Better Sentences: Sentence-Combining Instruction in the Classroom", **Preventing School Failure**, cilt 54, sayı 3, ss.159-163.
- SADDLER, B., BEHFOROZ, B., ve ASARO, K. (2008). "The Effects of Sentence-Combining Instruction on the Writing of Fourth-Grade Students With Writing Difficulties", **The Journal of Special Education**, cilt 42, sayı 2, ss.79-90.
- SADDLER, B., ELLIS-ROBINSON, T., ve ASARO-SADDLER, K. (2018). "Using Sentence Combining Instruction to Enhance the Writing Skills of Children With Learning Disabilities", **Learning Disabilities: A Contemporary Journal**, cilt 16, sayı 2, ss.191-202.
- SADDLER, B., ve GRAHAM, S. (2005). "The Effects of Peer-Assisted Sentence-Combining Instruction on the Writing Performance of More and Less Skilled Young Writers", **Journal of Educational Psychology**, cilt 97, sayı 1, ss.43-54.
- SADDLER, B., ve PRESCHEIN, J. (2007). "Improving Sentence Writing Ability Through Sentence-Combining Practice", **Teaching Exceptional Children**, cilt 39, sayı 3, ss.6-11.
- SARIKAYA, İ. ve YILAR, Ö. (2019). "Akran Destekli Yazmanın İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarı ve Performansına Etkisi: Bir Pilot Araştırma", **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, cilt 7, sayı 4, ss.941-963.
- SAVRAN, N. Z. (2004). "PISA Projesinin Türk Eğitim Sistemi Açısından Değerlendirilmesi", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt 2, sayı 4, ss.397-414.
- SEBAN, D., ve TAVŞANLI, Ö. F. (2015). "Children's Sense of Being a Writer: Identity Construction in Second Grade Writers Workshop", **International Electronic Journal of Elementary Education**, cilt 7, sayı 2, ss.217-234.
- SİNAN, A. T. (2006). "Ana Dili Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler", **Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi**, cilt 4, sayı 2, ss.75-78.

- STRONG, W. (1986). "Creative Approaches to Sentence Combining", **National Council of Teachers of English**, ss.1-94.
- ŞEVGİN, H., ve ÇETİN, B. (2017). "Eğitim Araştırmalarında Güç Analizi ve Bir Uygulama", **YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 14, sayı 1, ss.1462-1480.
- TAVŞANLI, Ö. F., ve KALDIRIM, A. (2018). "İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Süreç Temelli Yazma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi", **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, cilt 6, sayı 3, ss.859-876.
- TAVŞANLI, Ö.F., BİLGİN, A., ve YILDIRIM, K. (2019). "Yazmaya İlişkin Tutum Ölçeğinin Türkçe Uyarlama Çalışmaları", **Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi**, cilt 5, sayı 2, ss.267-282.
- TOK, M. (2013). "Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yazma Çalışmalarının Değerlendirilmesi", **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 6, sayı 1, ss.253-283.
- TOPUZKANAMIŞ, E. (2014). "Yazma Stratejileri Öğretiminin Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarısına Etkisi", **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi**, cilt 3, sayı 2, ss.274-290.
- TOSUNOĞLU, M. (2010). "Farklı Yazı Stillerinin Okuduğunu Anlama Sürecine Etkisi", **Türklük Bilimi Araştırmaları**, sayı 27, ss.679-690.
- ULU, H. (2018). "İlkokul Sınıfları İle İlgili Eğitimlerin Tutumu, Başarıları Arasındaki İlişkiler", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, cilt 26, sayı 5, ss.1601-1611.
- UNGAN, S. (2007). "Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi", **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 23, sayı 2, ss.461-472.
- ÜNSAL, G. (2008). "Yazma Öğretimi", **Dil Dergisi**, sayı 142, ss.46-60.
- YILMAZ, D., ve KAYA, S. (2020). "İlk Okuma Yazma ve Türkçe Öğretimi ile İlgili Yazılmış Tezlerin İncelenmesi", **Turkish Studies Education**, cilt 15, sayı 1, ss.443-456.

## TEZLER

- AKBAŞ, Ö. (2018). “Gürcistan’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dil Öğrenme İhtiyaçları İle Motivasyon Engelleri Arasındaki İlişki”, (Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale Üniversitesi.
- BAYKAL, M. (2018). “2-6 Yaş Arası Çocukların Dil Kullanımı Üzerine Bir İnceleme: Denizli Örneği”, (Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale Üniversitesi.
- ÇEVİK, A. (2016). “Zihinsel Tasarım Modellerinin 5.Sınıf Öğrencilerinin Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi”, (Doktora Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.
- GÜNAYDIN, Y. (2020). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Etkileşimli Okumanın Konuşma Becerisine Etkisi”, (Doktora Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yıldız Teknik Üniversitesi.
- KAPAR KUVANÇ, E. B. (2008). “Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarına ve Türkçe Dersindeki Başarılarına Etkisi”, (Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- KESKİN, B. (2012). “İstatistiksel Güç Analizi: Sosyal Bilimler Alanında Bir Uygulama”, (Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Akdeniz Üniversitesi.
- KORKMAZ, G. (2015). “Yaratıcı Yazma Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik Algılarına, Yazmaya İlişkin Tutumlarına ve Yazma Becerisi Akademik Başarılarına Etkisi”, (Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep Üniversitesi.
- ÖZKARA, Y. (2007). “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.

SÜĞÜMLÜ, Ü. (2016). “Yazma Becerisinde Öğrenci Özerkliğinin Yazmaya Yönelik Tutum Ve Motivasyonla İlişkisi: Bir Eylem Araştırması”, (Doktora tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi.

TAVŞANLI, Ö. F. (2014). “Grafik Örgütleyicilerin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinleri Çözümleme ve Özetleme Başarıları Üzerine Etkisi”, (Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Akdeniz Üniversitesi.

TAVŞANLI, Ö. F. (2019). “Süreç Temelli Yazma Modüler Programının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya İlişkin Tutum, Yazılı Anlatım Becerisi ve Yazar Kimliği Üzerine Etkisi”, (Doktora Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa Uludağ Üniversitesi.

#### **DİĞER KAYNAKLAR**

ABİDE - Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi 4. Sınıflar Raporu (2019), Ankara.

ANDREWS, R., TORGERSEN, C., BEVERTON, S., FREEMAN, A., LOCKE, T., LOW, G., ROBINSON, A., ve ZHU, D. (2004). “The Effect of Grammar Teaching (Sentence Combining) in English on 5 to 16 Year Olds’ Accuracy and Quality in Written Composition”, University of York EPPI Centre (part of the Social Science Research Unit), Review written by English Review Group.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2019). “Türkçe Dersi Öğretim Programı”, <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663> adresinden elde edildi.

O'HARE, F. (1973). “Sentence Combining: Improving Student Writing without Formal Grammar Instruction”, NCTE Committee Research Report.

PISA 2015 ULUSAL RAPORU (2016). Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, [http://pisa.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/2014/11/PISA\\_2015\\_Ulusal\\_Rapor.pdf](http://pisa.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/2014/11/PISA_2015_Ulusal_Rapor.pdf) adresinden elde edildi.



## **EKLER**

**Ek-1.** 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği

**Ek-2.** Etik Kurul İzni

**Ek-3.** Valilik İzni

**Ek-4.** Milli Eğitim Müdürlüğü Test Uygulama İzni

**Ek-5.** Cümle Birleştirme Uygulama Çalışması Yazı Örnekleri

**Ek-6.** Cümle Birleştirme Tekniği Uygulama Etkinlikleri



**Ek-1. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği (Özkara, 2007)**

1 FİKİRLER		
(5)	(3)	(1)
Bu metin açık ve bir konuya odaklanmış. Okuyucunun dikkatini dağıtmıyor. Uygun fikirler ve detaylar ana fikri zenginleştiriyor.	Yazar başlangıç seviyesinde olmasına rağmen, konuyu tanımlamaya başlıyor.	Metin henüz tam bir amaç veya ana fikre sahip değil. Okuyucu metinden bir anlam çıkaramıyor.
A. Konu sınırlandırılmış ve dağıtılmadan yazılmış. B. Yazıdaki anlatım ve çeşitli detaylar, okuyucuya tahmin edilebilenin ötesinde önemli bilgiler veriyor. C. Yardımcı fikirler, ana fikri desteklemekte kullanılmış. D. Yazar bilgiye ve deneyime dayanarak yazmış gibi görünüyor; fikirler yeni ve orijinal. E. Okuyucunun kafasında oluşabilecek sorular öngörülerek cevaplanmış. F. Yazar, önemli olanı seçip ortaya koymada başarılı.	A. Konu sınırlandırılmamış, fakat yazarın nereye yönlendiğini fark edebiliyoruz. B. Fikirleri desteklemeye çalışmış, fakat kilit noktaları açıklamaya yeterli olmamış. C. Güçlü bir amaç için yeterli derecede ayrıntılı, kesin ve genişletilmiş bilgiler olmasa da fikirler anlaşılacak şekilde yazılmış. D. Yazar bilgilerinden ve deneyimlerinden aralanmış gibi görünüyor fakat genel gözlemlerden özele geçişlerde zorluk yaşıyor. E. Okuyucu sorularının cevabını alamıyor. Yazıda verilmesi gereken fakat eksik olan bilgiler var. F. Yazar genelde konunun üzerinde duruyor ama tam olarak bir ana fikir verememiş. Yazar konuyu tam açık hale getirememiş.	A. Yazar hala bir konu arayışı içinde, halâ ana fikrin ne olacağını tartışıyor gibi görünüyor. B. Bilgi sınırlı, açık değil, metnin uzunluğu konunun gelişmesi için yeterli değil. C. Fikrin açıklanması yeterince güçlü değil, fikir yardımcı fikirler önemsenmeden ifade edilmiş. D. Yazar konuyu anlamlı ve kendine özgü bir şekilde tanımlayarak başlamamış. E. Metin kendini tekrarlayan bir yapıya sahip, ilgisiz, rasgele fikirlerin birleşimi gibi okunuyor. F. Her şey aynı derecede önemli görünüyor, yazar neyin önemli olduğuna karar verememiş.
2 ORGANİZASYON		
(5)	(3)	(1)
Organizasyon ana fikri ve konuyu geliştirerek aktarıyor. Bilginin sıralanışı, yapısı ve sunumu okuyucuyu metni okumaya	Organizasyon yapısı okuyucunun kafasını fazla karıştırmadan okuyucuyu metni okumaya yönlendiriyor.	Metindeki fikirler, detaylar ve olaylar rasgele bir şekilde bir araya getirilmiş, metnin kendine has tutarlı bir yapısı yok. Metin aslında aşağıda verdiğimiz

yönlendiriyor.		problemlerden daha fazlasını yansıtıyor.
<p>A. Yazıya güzel bir giriş yapılarak okuyucu yazıya çekiliyor, tatmin edici bir sonuç bölümüyle okuyucu sonuca ulaştırılarak bitiyor.</p> <p>B. Özenli geçişler fikirlerin nasıl bağlandığını açıkça gösteriyor.</p> <p>C. Detaylar tam yerine yerleştirilmiş, sıralama mantıklı ve etkileyici.</p> <p>D. Yazar konuyu ne zaman ağırdan alıp ayrıntılardan bahsedeceğini ve ne zaman toparlayıp devam edeceğini iyi biliyor. Yerleştirme iyi yapılmış.</p> <p>E. Başlık orijinal ve tam anlamıyla ana fikri yansıtıyor.</p> <p>F. Organizasyon okuyucuyu yormadan, çok düzgün bir şekilde akıyor, metnin yapısı amaca ve hedef okuyucuya uyuyor.</p>	<p>A. Yazı bir giriş bölümüyle başlamış ve sonuç bölümüyle bitirilmiş. Giriş güçlü bir öngörü oluşturamamış; sonuç bölümü ise tam olarak açık değil, belirsiz noktalar var.</p> <p>B. Geçişler genelde iyi ama fikirler arasındaki bağlantı pek açık değil.</p> <p>C. Sıralamalar biraz mantıklı fakat tutarlı bir şekilde fikirleri yeteri kadar destekleyemiyor. Bazen aynı yapıdaki cümleler tekrarlanmış, bu da okuyucunun dikkatini metnin içeriğinden yapıya yönlendiriyor.</p> <p>D. Yazar ya çok hızlı geçiş yapıyor ya da gereksiz detaylarda çok zaman harcıyor. Yine de geçişler yeterli derecede kontrol altında tutulmuş.</p> <p>E. Pek dikkat çekici olmasa da bir başlık konulmuş.</p> <p>F. Organizasyon bazen ana fikri ve metni destekliyor bazen de okuyucu konunun geçiştirildiği fikrine kapılıyor.</p>	<p>A. Metinde neler olacağını yönlendiren bir giriş veya anlatılanları toparlayacak gerçek bir sonuç bölümü yok.</p> <p>B. Fikirler arasındaki bağlar karmaşık ya da hiç yok.</p> <p>C. Cümleler metne uygun şekilde yerleştirilmemiş.</p> <p>D. Geçiş hızı uygun değil, okuyucu metne tam odaklanırken yazar çok yavaşlatıyor.</p> <p>E. Hiç başlık konmamış; başlık varsa bile konuyla ilgisiz.</p> <p>F. Organizasyondan kaynaklanan sorunlardan dolayı okuyucu ana fikri anlayamıyor.</p>
3 ÜSLUP		
(5)	(3)	(1)
<p>Yazar okuyucuyla sanki karşılıklı konuşuyormuşçasına etkili bir dil kullanıyor. Yazar, okuyucuya ve yazının amacına uygun olarak yazmış.</p>	<p>Yazar samimi görünüyor ama tam olarak konuya hâkim değil. Sonuç güzel ya da içten ama ikna edici değil.</p>	<p>Yazar konuya ve içeriğe kayıtsız kalmış. Yazı amaçtan ve okuyucuyla bağ kurmaktan uzak.</p>
<p>A. Yazar anlamlı detaylar seçerek, doğal ve etkili bir dil kullanarak okuyucuyla</p>	<p>A. Metin okuyucuyla ciddi, güzel, fakat karşılıklı olmayan bir biçimde bağ</p>	<p>A. Yazarın fikirleri ve dili okuyucuyla iletişim kuramıyor.</p>

<p>sıkı bir bağ kuruyor.</p> <p>B. Yazarın kişisel seçimi ve fikir düzenlemesi yazının amacını tam olarak yansıtmış.</p> <p>C. Yazarın kişisel duygularını metne katarak kelimelerin arkasındaki kişiliğini açığa vurma riskini göze alması yazıyı güzel kılıyor.</p> <p>D. Açıklayıcı ve ikna edici üslup özenle seçilmiş, bu fikirlerin neden okuyucu tarafından bilinmesi gerektiğini göstererek konunun gücünü yansıtıyor.</p> <p>E. Yazının anlatımı kişisel ve etkili, sizi yazarın fikirlerini ya da bakış açısını düşünmeye sevk ediyor.</p>	<p>kurmaya çalışıyor.</p> <p>B. Yazar amaçtan haberdar ve bu amacı yansıtacak içerik ve yapıyı seçmeye çalışmış.</p> <p>C. Yazar bazen kişisel detaylardan bahsetmiş fakat genelde risk almaktan kaçınmış.</p> <p>D. Açıklayıcı ve ikna edici üslup konuyla tam uyuşmuyor ve fikirlerin kullanımındaki hatalar güven vermiyor.</p> <p>E. Yazının anlatımı samimi fakat konu hakkında tek ve kişisel bir bakış açısını yansıtmıyor.</p>	<p>B. Yazarın açık bir amacı yok ve seçilen tarz içerikle ya da fikirlerle uyuşmuyor.</p> <p>C. Yazıda hiç risk yok, yazar kendisi ile ilgili hiçbir şey vermiyor.</p> <p>D. Açıklayıcı ve ikna edici üslup hiç kullanılmamış ve bilgiden yoksun.</p> <p>E. Anlatım açısından konunun gelişimi çok kısıtlı kalmış, hiçbir bakış açısı belli değil.</p>
--	--	--

4  
KELİME SEÇİMİ

(5)	(3)	(1)
<p>Kelimeler hedeflenen mesajı tam olarak ilgi çekici ve doğal bir yolla aktarmaktadır. Kelimeler etkili ve sürükleyici.</p>	<p>Anlatım tek düze olmasına rağmen, seçilen kelimeler işlevsel. Genel anlamda yazarın ne demek istediği kolayca anlaşılıyor.</p>	<p>Yazar çok az kelime hazinesine sahip ya da özel anlamı ifade edecek kelimeleri kullanmak için çaba sarf etmemiş.</p>
<p>A. Kelimeler özgün ve uygun. Yazarın ne demek istediği kolayca anlaşılıyor.</p> <p>B. Çarpıcı kelime ve tamlamalar okuyucunun gözüne çarpıyor ve aklında yer ediyor.</p> <p>C. Dil ve ifade şekli doğal, etkili ve okuyucu için uygun.</p> <p>D. Özel isimler ve sıfatlar yazıya derinlik katarken, yerinde kullanılan fiiller yazıyı güçlendiriyor.</p> <p>E. Kullanılan dil anlamı</p>	<p>A. Kelimeler genel anlamda doğru ve yeterli, tam olarak olmasa da anlamı destekliyor.</p> <p>B. Sıradan kelimeler ve deyimler iletişimi sağlıyor fakat okuyucunun hayal gücünü pek zorlamıyor.</p> <p>C. Değişik kelimelerle ifade oluşturma gayreti gelişme çabasını gösteriyor fakat bazen okuyucunun seviyesinin üzerine çıkarak çok farklı bir boyut kazanıyor.</p> <p>D. Çok az başarı olmasına</p>	<p>A. Kelimeler çok sınırlı, anlam çıkaracak şekilde özel bir kullanımdan yoksun ve kafa karıştırıcı.</p> <p>B. Dilden kaynaklanan sorunlar okuyucuyu merakta bırakıyor. Kelimelerin çoğu bu merakı gidermiyor.</p> <p>C. Okuyucu dikkate alınmamış. Dil, verilmek istenen mesajı hedefine ulaşmayacak şekilde yanlış kullanılmış.</p> <p>D. Sınırlı kelime bilgisi ve cümlelerin yanlış</p>

<p>zenginleştiriyor ve anlamayı kolaylaştırıyor. F. Yazar doğru kelimeyi ya da deyimini doğru yere koymaya özen göstermiş. Hassasiyet apaçık görünüyor.</p>	<p>rağmen yazı sıradan fiiller, günlük isimler ve olağan sıfatlar kullanılarak yazılmış. E. Kelimeler ve tamlamalar sadece birkaç yerde yerinde kullanılmış. F. Kelimeler birkaç yerde sadeleştirilerek kullanılmış, yazı genelde okuyucunun ilk defa karşılaştığı kelimelerden oluşmuş.</p>	<p>kullanımı anlamayı ciddi bir şekilde engelliyor. E. Kelimeler ve tamlamalar anlamı bozacak kadar yaratıcılıktan uzak. F. Kullanılan dil okuyucunun seviyesine uygun seçilmemiş. Okuyucunun ilgisini dağıtıyor veya yanlış anlamaya neden oluyor.</p>
<p>5 CÜMLE AKICILIĞI</p>		
(5)	(3)	(1)
<p>Yazı çok güzel bir ahenk, uyum ve akıcılığa sahip. Cümleler etkileyici, güçlü ve çeşitli ifadelerle güzel oluşturulmuş.</p>	<p>Yazının durağan bir ahengi var fakat daha hoş olabilir ya da düzenli bir şekilde aktarılabilir.</p>	<p>Okuyucu metni anlamak için çok çaba sarf etmeli. Yazı aşağıdaki sorunlardan daha fazlasını içeriyor.</p>
<p>A. Cümleler; anlamı zenginleştirmek ve önemini vurgulamak için özenle oluşturulmuş. B. Cümleler hem uzunluk olarak hem de yapı olarak çeşitli. Yarım cümleler (eğer kullanılmışsa) farklı bir tarz katmış. C. Cümle başlangıçlarındaki çeşitlilik yazıya bir hareket katmış. D. Cümleler ve düşünceler arasında yaratıcı ve yerinde bağlar kurulmuş, birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu ve birinin diğerini nasıl desteklediğini gösteriyor. E. Yazının bir uyumu var; yazar anlamın yanı sıra kelimeleri uygun yerlerde kullanmaya dikkat etmiş. Yüksek sesle okuduğunuzda kelime uyumundan dolayı kolayca anlaşılabilir.</p>	<p>A. Cümleler ahenkli bir şekilde oluşturulmamışsa da, düzgün bir şekilde metin içinde görevlerini yerine getiriyor. B. Cümleler genelde hatasız oluşturulmuş, bir arada anlamlı duruyor. C. Cümle başlangıçlarının hepsi tamamen aynı değil, biraz da olsa farklılık var. D. Okuyucunun cümlelerin birbiriyle bağını anlaması için ipuçları verilmemiş. Yani bağlaçlar kullanılmamış. E. Metnin bazı bölümleri uyumlu fakat diğer bölümler uyumsuz.</p>	<p>A. Cümleler karmaşık, yarım kalmış, konudan konuya atlıyor ve biçimsiz. Tamlamalar düzgün değil. Yazı sürükleyici değil, okuyucu okurken sıkılıyor. B. Cümleler anlamdan yoksun. Cümleler hatasız bir şekilde düzeltilse bile birbirleriyle anlamlı bir şekilde bir araya gelmiyor. C. Cümlelerin çoğu aynı şekilde başlıyor ve aynı yapıyı monoton bir şekilde takip ediyor. D. Çok bağlaç kullanımı ya da bağlaçların eksikliği ağır, karmaşık bir dil oluşturuyor. E. Yazıda uyum yok ve etkileyici değil.</p>

6 İMLA		
(5)	(3)	(1)
<p>Yazar imla (kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı, dilbilgisi ve paragraf başı) kullanımını anlamış ve okumayı zenginleştirmek için etkili bir şekilde kullanıyor. Yanlış yok denecek kadar az.</p>	<p>Yazar standart imla kurallarını tam olmasa da biliyor. İmla bazen güzel kullanılmış ve yazıyı zenginleştiriyor bazen de hatalar okumayı zorlaştırıyor.</p>	<p>Kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı, dilbilgisi ve paragraf başı kullanımlarında sürekli yapılan hatalar okuyucuyu rahatsız ediyor ve okumayı güçleştiriyor. Yazı aşağıda verilen sorunlardan daha fazlasını içeriyor.</p>
<p>A. Kelime yazımı genelde ve zor kelimelerin kullanımında bile doğru. B. Noktalama hatasız hatta yaratıcı. Okuyucuya yol gösteriyor. C. Büyük harf kullanımı tam olarak anlaşılabilir ve tutarlı bir şekilde kullanılmış. D. Dilbilgisi kullanımı doğru ve metni açıklamaya yardımcı oluyor. E. Satır başları düzgün ve organizasyonu kuvvetlendiriyor. F. Yazar imlayı tarz oluşturmak için değiştirmiş ve de imlayı farklı kullanmış. Bu da işe yaramış. Bu yazı sınıf ya da okul panosuna asılabilecek kadar iyi.</p>	<p>A. Kelime yazımı ve genelde kullanılan kelimeler doğru fakat biraz daha uzun ve zor kelimelerde hatalar var. B. Nokta ve soru işareti gibi cümle sonu noktalama işaretleri doğru kullanılmış ama virgöl, noktalı virgöl, parantez, ayırma işareti gibi cümle içi noktalama işaretleri yanlış kullanılmış ya da unutulmuş. C. Büyük harf kullanımı genelde doğru, sadece özel durumlarda kullanılan büyük harflerin kullanımında yanlışlıklar var. D. Dilbilgisi kullanımı ile ilgili olan sorunlar anlamı etkilemiyor ama bunların düzeltilmesi gerekir. E. Satır başı yapılmaya çalışılmış ama tam olarak doğru yerlerde değil. F. Yazıyı daha güzel hale getirmek için biraz düzeltme yapılması gerekir.</p>	<p>A. Sık kullanılan kelimeler de dâhil, kelime yazımlarında yanlışlıklar var. B. Noktalama işaretleri yok veya yanlış kullanılmış. C. Büyük harf kullanımı rasgele, çok basit olanlarda doğru kullanım var. D. Dilbilgisi ve kullanımındaki yanlışlar çok belli ve anlamı etkiliyor. E. Satır başı yok, düzensiz ya da çok fazla (her cümle başında) ve metnin organizasyonu ile ilgisi yok. F. Okuyucunun önce metni çözmek için okuması, sonra anlamak için okuması gerekir. Çok dikkatli düzeltilmesi gerekir.</p>

+1. SUNUM		
(5)	(3)	(1)
Metnin şekli ve sunumu, okuyucunun mesajı anlaması ve birleştirebilmesini kolaylaştırıyor. Göze hoş görünüyor.	Yazarın mesajı bu şekilde de anlaşılabilir.	Metnin sunumundan kaynaklanan sorunlardan dolayı okuyucu yanlış mesaj alıyor.
<p>A. Harflerde kullanılan eğim hep düzgün devam etmiş, harfler açıkça yazılmış, kelimeler arasındaki boşluk hep aynı şekilde düzgün verilmiş ve metnin okunması kolay.</p> <p>B. Eğer bilgisayarda yazılmışsa, okuyucuyu okumaya yönlenecek uygun yazı karakteri ve ölçüde olmuş.</p> <p>C. Sayfada boşluk bırakma (satır başı, satır sonu, kelimeler arası boşluk, paragrafın içerden başlaması vs.) okuyucuların dikkatlerini dağıtmadan metne ve konuya odaklanmasını sağlıyor. Kâğıt üzerinde dengeli kullanılmış boş alanlar var. Şekillendirme yazının amacına uygun.</p> <p>D. Başlık, alt başlık, numaralandırma ve sayfa yapısının doğru kullanımı okuyucuyu istenilen metne ve bilgiye yönlendiriyor. Bu işaretler bilgilerin önem sırasının okuyucu tarafından anlaşılmasını kolaylaştırıyor.</p> <p>E. Metin ve görsel öğeler arasında uyumluluk var. Görsel öğeler, metinde verilen önemli bilgi ve kilit noktaları destekliyor ve netleştiriyor.</p>	<p>A. Her ne kadar harflerin şekli ve boyutları farklı, bazıları eğik bazıları düz yazılmış, boşluklar orantısız verilmiş olsa da el yazısı okunabilir.</p> <p>B. Bazı yerlerde harflerin ölçüleri orantılı olarak kullanılmış, bazı yerler de ise küçülmüş ve karışmış. Bu durum metin boyunca devam etmiyor.</p> <p>C. Kenar boşlukları verilirken, bazı yerler çok taşmış. Daha farklı boşluk kullanımı (bir, iki veya üç boşluk ) metnin daha kolay anlaşılır olmasını sağlamasına rağmen yine de boşlukların kullanımında bir uyumsuzluk var.</p> <p>D. Bazı işaretler (başlık, numaralandırma, alt başlık vb.) kullanılmış olmasına rağmen, okuyucunun metni anlayabilmesine sağlayacak şekilde tam olarak kullanılmamış.</p> <p>E. Fazla ilgili olmasa da görsel öğeler kullanılmaya çalışılmış.</p>	<p>A. Harfler düzensiz bir şekilde eğik yazıldığı, harflerin şekillerinin birbiriyle tutarsızlığı ya da yanlış yazımı, kelimeler arasındaki boşluğun az olması veya hiç olmamasından dolayı metni okumak ve anlamak çok zor.</p> <p>B. Harflerin boyutları birbirinden çok farklı (ya çok küçük ya da çok büyük). Bu okuyucunun ilgisini dağıtan en büyük faktördür.</p> <p>C. Boşluk kullanımı çok düzensiz ve okuyucuyu şaşırtıyor. Kâğıt üzerindeki olması gereken boşluk çok az ya da hiç yok.</p> <p>D. İşaretlerin (başlık, alt başlık, numaralandırma vb.) eksikliği, okuyucunun bölümler arasında ilişki kurmasını zorlaştırıyor.</p> <p>E. Kullanılan görsel öğeler metnin fikirlerini desteklemiyor. (Bunlar, yanıltıcı, çözülemeyen ya da çok karmaşık olabilir)</p>

## Ek-2. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 15.03.2022-45251



T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı :E-88083623-020-45251  
Konu :Etik Onayı Hk.

15.03.2022

Sayın Derya GÜNAY

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 10.03.2022 tarihli ve 2022/04 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur. Bilgilerinize rica ederim.

Dr.Öğr.Üyesi Hüseyin KAZAN  
Müdür Yardımcısı

### Ek-3. Valilik İzni



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-48633269  
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Derya GÜNAY  
KIZILKAYA)

27/04/2022

#### VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünüzün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.  
b) İstanbul Aydın Üniversitesinin 05.04.2022 tarihli ve 47154 sayılı yazısı.  
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 25.04.2022 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Taslak Yazılarının Cümle Birleştirme  
Tekniği Aracılığıyla Geliştirilmesi  
Araştırma Türü : Anket  
Araştırma Yeri : İstanbul  
Araştırma Yapılacak Kişiler : İlkokul 2. Sınıf Öğrencileri  
Araştırmanın Süresi : 2021 - 2022 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamınıza da uygun görüldüğü takdirde okullarınıza arz ederim.


Levent YAZICI  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
Dr. Hasan Hüseyin CAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:  
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (11 Sayfa)  
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)



## Ek-4. Milli Eğitim Müdürlüğü Test Uygulama İzni



T.C.  
KAĞITHANE KAYMAKAMLIĞI  
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-55697873-929-47466731 08.04.2022  
Konu : Derya GÜNAY KIZILKAYA'nın  
Test Uygulama İzin Talebi Hk.

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Derya GÜNAY KIZILKAYA'ya ait 06.04.2022 tarihli dilekçesi.

İçemiz Cevdet Şamikoğlu İlkokulu Sınıf Öğretmeni (T.C.15388327670) Derya GÜNAY KIZILKAYA, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı İlköğretim Sınıf Öğretmenliği bölümünde Tezli Yüksek Lisans yapmaktadır."İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Taslak Yazılarının Cümle Birleştirme Tekniği Aracılığıyla Geliştirilmesi" konulu çalışmasını kendi okulunun 2/J ve 2/H sınıf öğrencileriyle yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde gereğini olurlarınıza arz ederim.


Dr. Bülent ÖZBEK  
Müdür a.  
Şube Müdürü

Ek: Derya GÜNAY KIZILKAYA'ya ait dilekçe ( 1 Sayfa)

OLUR  
.../04/2022

Yunus ÇELİK  
İlçe Milli Eğitim Müdür V.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.  
Adres : Merkez Mah. Kamerburgaz Cad. No:17 Kağıthane/İST  
Bilgi Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-ebys>  
Bilgi için: Gizem DOĞRU  
Telefon No : 0 (212) 294 02 81  
Uygun : Memur  
E-Posta: [kağıthane14@meh.gov.tr](mailto:kağıthane14@meh.gov.tr)  
İnternet Adresi: <http://www.istanbul.gov.tr>  
Faks: 2122940508  
Kep Adresi : [meh@hsgm1.kep.tr](mailto:meh@hsgm1.kep.tr)  
Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksiz.gov.tr> adresinden: 4470-8559-349d-ab5e-3836 kodu ile teyit edilebilir.



## Ek-5. Cümle Birleştirme Uygulama Çalışması Yazı Örnekleri

1. Hafta

1. alıştırma

Çocuk sandviç yedi.  
Çocuk çok acıkmıştı.  
Çocuk çok acıktığı için sandviç yedi.

2. alıştırma

Defter çok güzeldi.  
Kalem çok güzeldi.  
Defter ve kalem çok güzeldi.

3. alıştırma

Dün hava yağmurluydu.  
Çocuklar dün şemsiye kullanıyordu.  
Çocuklar dün şemsiye kullanıyordu çünkü dün hava yağmurluydu.

4. alıştırma

Pasta çok lezzetli.  
Pasta meyvelidir.  
Pasta çok lezzetli ve meyvelidir.

5. alıştırma

Ödevlerimi bitirmem gerekli.  
Babamın sinemaya gitme teklifini reddettim.  
Babamın sinemaya gitme teklifini reddettim çünkü ödevimi bitirmem gerekli.

## Ek-5. Cümle Birleştirme Uygulama Çalışması Yazı Örnekleri (Devamı)

### 2. Hafta

#### 1. alıştırma

Odam çok dağınıktı.

Oyun oynamak istiyordum.

Odamı toplamadım.

Oyun oynamak istiyordum ama odam çok dağınıktı. Buna rağmen odamı toplamadım.

#### 2. alıştırma

Çok acıkmıştım.

Mutfaktan güzel kokular geliyordu.

Ablam kurabiye yaptı.

Çok acıkmıştım ve mutfaktan güzel kokular geliyordu çünkü ablam kurabiye yaptı.

#### 3. alıştırma

Arkadaşlarım kartopu oynamaya çağırdı.

Hava rüzgârlıydı.

Eldivenlerimi bulamıyordum.

Hava rüzgârlıydı ve arkadaşım kartopu oynamaya çağırdı. Fakat eldivenimi bulamıyordum.

#### 4. alıştırma

Öğretmenim yarışma düzenledi.

Hasta oldum.

Yarışmaya katılamadım.

Öğretmenim yarışma düzenledi ancak yarışmaya katılamadım çünkü hasta oldum.



## Ek-5. Cümle Birleştirme Uygulama Çalışması Yazı Örnekleri (Devamı)

### 3. Hafta

#### 1. alıştırma

Hava çok güzel.

Bisiklet sürmek istemiyorum.

Yürüyüşe çıktım.

Hava çok güzel ama bisiklet sürmek istemiyordum bu yüzden yürüyüşe çıktım.

#### 2. alıştırma

Kardeşimi parka götürecektik.

Hava çok soğuk.

Kardeşimle evde oyun oynadık.

Kardeşimi parka götürecektik ama hava çok soğuk bu yüzden kardeşimle evde oyun oynadık.

#### 3. alıştırma

Ben çikolatalı dondurmayı çok severim.

Ablam çilekli dondurmayı sever.

Annem dondurmayı hiç sevmez.

Ben çikolatalı dondurmayı çok severim ama ablam çilekli dondurmayı sever fakat annem dondurmayı hiç sevmez.

#### 4. alıştırma

Parkta oyun oynamak çok güzel.

Hava çok güneşli.

Annem bana bir top aldı.

Hava çok güneşli ve parkta oyun oynamak çok güzel olduğu için annem bana bir top aldı.

## Ek-5. Cümle Birleştirme Uygulama Çalışması Yazı Örnekleri (Devamı)

### 4. Hafta

#### 1. alıştırma

Sonunda yaz gelmişti.

Annem yüzmeyi çok sever.

Babam güneşte yanmama kızar.

Şapka aldım.

Sonunda yaz geldi mi ve annem ve ben  
yüzmeyi çok severiz. Babam güneşte yanmama  
kızdığı için şapka aldım.

#### 2. alıştırma

Kışın çok kar yağar.

Kartopu oynamayı çok severim.

Annem bilgisayarda oynamamı istemez.

Kışın çok sıkılırım.

Kışın çok kar yağar ve hava çok soğuk oldu-  
ğu için dışarı çıkamam ama kartopu oynamayı  
çok severim. Kartopu oynayamadığım için bilgisayarla  
oynarım ama annem bilgisayarda oynamamı istemediği için  
kışın çok sıkılırım.

## Ek-5. Cümle Birleştirme Uygulama Çalışması Yazı Örnekleri (Devamı)

### 5. Hafta

#### 1. alıştirma

Annem kitap okumadığımda kızar.

Kuzenlerim benimle oynamayı çok sever.

Kek nefis kokuyor.

Parkta oynamak iyi bir fikir değil.

Kuzenlerim benimle oynamayı çok sever. Bu yüzden beni parkta çağırdılar. Annem kitap okumadığıma kızdığı için kitabımı okudum. Yaktit geç olduğu için parkta oynamak iyi bir fikir değil. Kuzenlerimle evde oynadıktan sonra annem kek yaptı. Kek nefis kokuyor, kek çok.

#### 2. alıştirma

En sevdiğim oyun saklambaçtır.

Ödevlerim çok fazla.

Komşumuz geldi.

Komşu çocukları çok yaramaz.

Komşumuz geldi ve komşu çocuklarıyla oyun oynadık. En sevdiğim oyun saklambaçtır ve bu yüzden saklambaç oynadık. Ödevlerim çok fazla olduğu için başlayacaktım ama komşu çocukları çok yaramaz olduğu için ödevimi yapmama izin vermediler.



## Ek-5. Cümle Birleştirme Uygulama Çalışması Yazı Örnekleri (Devamı)

### 6. Hafta

#### 1. alıştırma

Babam bana söz verdi.

Futbol turnuvasında birinci oldum.

Televizyon izlemeyi çok severim.

Uzun süre televizyon izlememeliyiz.

Babam bana söz verdi. Futbol turnuvasında birinci olursam bana saat alacak. Ni hayet futbol turnuvasında birinci oldum ve babam bana saat aldı. Ben birinci oldum diye babam bir kere uzun zaman izlememe izin verdi. Zaten ben televizyon izlemeyi çok severim ama uzun süre televizyon izlememeliyiz.

#### 2. alıştırma

Ayağım kırıldı.

Arkadaşlarım benimle oynamadı.

Satranç oynarken çok eğlenirim.

Babam bana satranç takımı aldı.

Okulda futbol oynarken ayağım kırıldı. Bu yüzden arkadaşlarım benimle oynamadı. Bu yüzden evde kalmak zorunda olduğum için canım sıkılır. Bu yüzden babam bana satranç takımı aldı. Satranç oynarken çok eğlenirim.

## Ek-5. Cümle Birleştirme Uygulama Çalışması Yazı Örnekleri (Devamı)

### 7. Hafta

#### 1. alıştırma

Mavi en sevdiğim renktir.

Babam tatile gideceğimizi söyledi.

Kumdan kale yapmayı çok severim.

Tatilde yeni arkadaşlarım oldu.

Çok yoruldum.

Babam tatile gideceğimizi söyledi. Tatilde kumdan kale yapmayı çok severim ve mavi en sevdiğim renktir. Bu yüzden yüzmeyi çok severim. Tatilde yeni arkadaşlarım oldu. Onlarla oynadık. Eve geldik ve çok yoruldum.

#### 2. alıştırma

Lunaparka gittim.

Annem bana oyuncak almış.

Kumbaramda param çok az.

Para harcamayı severim.

Çok fazla oyun oynarım.

Para harcamayı severim bu yüzden kumbaramda param çok az. Çok fazla oyun oynarım. Çok oyun oynadığım için annem bana oyuncak almış. Bir gün annemle lunaparka gittim. Çok eğlendik. Oyun oynamayı sevdiğim için aşırı eğlendim.



## Ek-5. Cümle Birleştirme Uygulama Çalışması Yazı Örnekleri (Devamı)

### 8. Hafta

#### 1. alıştırma

Kayak tatili en sevdiğim tatildir.

Annem ailecek zaman geçirmeyi çok sever.

İlkbaharda havalar çok yağışlı oluyor.

Kayak takımları çok pahalıymış.

Otellerde çok sıkılırım.

Kayak yapmayı sevdiğim için kayak tatili en sevdiğim tatildir. Annem ailecek vakit geçirmeyi çok sevdiği için kayak tatili yapmaya karar verdik. Kayak takımları çok pahalıymış. Bu yüzden kuzenlerimin kileri kullandık. İlkbaharda havalar çok yağışlı oluyor. Bu yüzden kışın kıymetini bilirim. Genelde otellerde çok sıkılırım ama bu sefer sıkılmadım.

#### 2. alıştırma

Günlük yazmayı çok seviyorum.

Yazı yazmak çok güzel.

Kendimi ifade edebilmek harika bir duygu.

Annem bana bir günlük aldı.

Başımdan geçen olayları yazmak güzel bir duyguymuş.

Yazı yazmak çok güzel bu yüzden günlük yazmak istiyorum. Annem bana bir günlük aldı. Kendimi ifade edebilmek harika bir duygu. Her gün günlük yazmadığım için nasıl hissettirdiğini bilmiyordum ama artık öğrendim. Başımdan geçen olayları yazmak güzel bir duyguymuş.

## Ek-6. Cümle Birleştirme Tekniği Uygulama Etkinlikleri





**Ek-6. Cümle Birleştirme Tekniği Uygulama Etkinlikleri (Devamı)**



**Ek-6. Cümle Birleştirme Tekniği Uygulama Etkinlikleri (Devamı)**



**Ek-6. Cümle Birleştirme Tekniği Uygulama Etkinlikleri (Devamı)**





**Ek-6. Cümle Birleştirme Tekniği Uygulama Etkinlikleri (Devamı)**



## ÖZGEÇMİŞ

**Ad-Soyadı:** Derya GÜNAY KIZILKAYA

### ÖĞRENİM DURUMU:

**Lisans:** 2015 / İnönü Üniversitesi / Eğitim Fakültesi / İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bölümü

**Yüksek Lisans:** 2022 / İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı / Sınıf Öğretmenliği Programı

### MESLEKİ DENEYİM VE ÖDÜLLER:

GÜNAY KIZILKAYA, D. (2022). Matematik Dersi Öğretim Programının İncelenmesi: CIPP Modeli Örneği. Ejer IX. International Eurasian Educational Research Congress, İzmir, Türkiye. (Sözlü Bildiri)

GÜNAY, D. (2019). Sözleşmeli Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri. IV. Uluslararası Avrupa Sosyal Bilimler Kongresi, Diyarbakır, Türkiye. (Sözlü Bildiri)

GÜNAY, D. (2019). İlkokul ve Lise Öğretmenlerinin Yenilikçi Davranış Algısı. Kaşgarlı Mahmut II. Uluslararası Dil ve Eğitim Bilimleri Kongresi, Malatya, Türkiye. (Sözlü Bildiri)